

Arvioinnin yhdenvertaisuus ja sen lisääminen

Peruskoulun opettajien näkemyksiä keinoista oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Joulukuu 2019
Iina Simola

Ohjaaja: Leena Krokfors



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Iina Simola			
Työn nimi - Arbetets titel Arvioinnin yhdenvertaisuus ja sen lisääminen. Peruskoulun opettajien näkemyksiä keinoista oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi			
Title Equality in assessment and increasing it. Views of primary school teachers on ways to increase equity in assessment of learning			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year 4.12.2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 s + 1 liite
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu yhdenvertaisuuden puutteellisuus kouluarvioinnissa. Lisäksi aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että opettajat suhteuttavat oppilaiden osaamisen toisiin oppilaisiin, eivätkä yleisiin tavoitteisiin. Tämän tutkielman tarkoitus on avata arviointia yhdenvertaisuuden näkökulmasta ja samalla tarjota ratkaisuja, miten opettajien mukaan arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä. Arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiselle on tarvetta, sillä vaihteleva arviointi asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan jatko-opintojen, kuin oppijana kasvamisen ja kehittymisen kannalta. Lopulta tämä tutkielma tähtää arvioinnin kehittämiseen, mutta myös yhdenvertaisen arvioinnin taustalla olevien haasteiden esille tuomiseen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkielman aineisto koostui peruskoulun opettajien ja toimijoiden anonyymeistä vastauksista kysymykseen siitä, miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä. Verkkoavioinnin toteutti Fountain Park, Opetushallituksen rahoittamana. Vastauksia tutkimuskysymykseen sain 2487. Tutkimusmenetelmänä sovellettiin aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia. Aineiston järjestin ensin kategorioihin pelkistämällä ja luokittelemalla. Apuna aineiston analyysissa käytin kvalitatiivisen aineiston analyysiin tarkoitettua Atlas.ti -tietojenkäsittelyohjelmaa, aineiston suuren koon takia. Analyysin päätteeksi ja käsitteellistämisen tuloksena loin kahdeksan luokkaa, joiden pohjalta kirjoitin työn tulokset.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Arvioinnin yhdenvertaisuutta voi opettajien mukaan lisätä arvioijien yhteistyöllä, tiedon lisäämisellä esimerkiksi koulutuksien kautta, käyttämällä monipuolisia arviointimenetelmiä, yksilöllisyyttä huomioivalla arvioinnilla, valtakunnallisella arviointijärjestelmällä, johon kuuluvat esimerkiksi kansalliset koe- ja tehtäväpankit, oppilaille avoimella arvioinnilla, tarkennetuilla arviointikriteereillä ja -tavoitteilla opetussuunnitelmassa sekä resursseilla. Resurssit eivät suoraan liittyneet arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseen, mutta resurssit nähtiin esteeksi tai mahdollistajaksi muille tekijöille. Jotta esiin nousseet käytännöt toteutuvat, tarvitaan eri toimijoita, niin opettaja- koulu- kuin hallintotasolla. Opettaja tarvitsee arviointityön tueksi hallintotoimijoiden järjestämiä koulutuksia ja tarjoamaa tietoa, kollegoiden kanssa toteutettua yhteistyötä, mutta myös riittävää arviointiosaamista.</p>			
Avainsanat - Nyckelord arviointi, yhdenvertaisuus			
Keywords assessment, equality of assessment			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, kasvatustieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Iina Simola			
Työn nimi - Arbetets titel Arvioinnin yhdenvertaisuus ja sen lisääminen. Peruskoulun opettajien näkemyksiä keinoista oppimisen arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi			
Title Increasing equality in assessment. Views of primary school teachers on ways to increase equality in assessment of learning			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education Science			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year 4.12.2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> Prior research on educational literature has identified shortcomings in equality in assessment. In addition, prior research has observed that teachers evaluate pupils with respect to other pupils rather than with respect to general learning objectives. Solutions to these challenges have not, however, been proposed. This thesis seeks to examine assessment from perspectives of validity and equality and to offer solutions in increasing the equality in assessment. Increasing the equality of assessment is needed, as varying assessment sets pupils to unequal position with regards to further studies as well as development and growth as learner. Ultimately, this thesis seeks to develop assessment but also to shed light to underlying challenges of equal assessment.</p> <p><i>Methodology.</i> The data utilized in this thesis was based on a web-based brainstorming session made for teachers and other actors in primary school, and in particular on responses to question on how to increase equality of assessment. The brainstorming session was organized by Fountain Park, and funded by Finnish National Agency for Education. The total number of responses was 2487. The research methodology applied in this thesis was sample-based and inductive qualitative analysis. The responses were first categorized by using Atlas.ti qualitative analysis software due to the large number of responses. As a result of data analysis and conceptualization, eight categories were created.</p> <p><i>Findings and conclusions.</i> The eight factors increasing equality in assessment found in this research are 1) requirements of collaboration between evaluators, 2) increasing knowledge e.g. through trainings, 3) diverse assessment methods, 4) consideration of individuality in assessment, 5) nationwide assessment system including e.g. exam and assignment library 6) openness of assessment towards pupils, 7) detailed assessment criteria and objectives in the curriculum and 8) resources. Resources are not directly related to increasing equality in assessment, however resources were seen as a barrier or enabler for the other factors. For the identified factors to be realized in practice, different actors on levels of teachers, schools, as well as administration are needed. As a support his/her assessment work, a teacher needs knowledge and trainings provided by the administrative actors, collaboration with colleagues, and sufficient assessment skills.</p>			
Avainsanat - Nyckelord arviointi, arvioinnin yhdenvertaisuus			
Keywords assessment, equality of assessment			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Educationa Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPPIMISEN ARVIOINTI JA SEN VALIDIUS	3
	2.1 Arvioinnin käsite	3
	2.2 Arviointikulttuuri	5
	2.3 Arvioinnin tehtävät	6
	2.4 Arvosanan antaminen osana arviointia	8
	2.5 Arvioinnin validius	9
3	ARVIOINTIA OHJAAVAT TEKIJÄT	15
	3.1 Lait ja asetukset oppilaan arviointia ohjaamassa	15
	3.2 Oppimisen arviointi opetussuunnitelmassa	16
	3.3 Oppimiskäsitys arvioinnin taustavaikuttajana	18
	3.4 Kriteerit ja standardit arvioinnin perustana	19
	3.5 Opettaja arviointipäätöksentekijänä	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	28
5	TUTKIELMAN TOTEUTUS	29
	5.1 Laadullinen sisällönanalyysi	29
	5.2 Tutkimuksen aineisto	32
	5.3 Tutkimuksen kulku	34
6	TULOKSET	42
	6.1 Arvioinnin yhdenvertaisuus oppilaslähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta	42
	6.1.1 Monipuolinen arviointi	43
	6.1.2 Avoin arviointi	45

6.1.3	Yksilöllinen arviointi	46
6.1.4	Yhteenvedo luvusta arvioinnin yhdenvertaisuus oppilasnäkökulmasta	47
6.2	Arvioinnin yhdenvertaisuus opettajalähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta 48	
6.2.1	Arvioijien yhteistyö	48
6.2.2	Tiedon lisääminen	50
6.2.3	Arviointikriteerit ja -tavoitteet	53
6.2.4	Yhteenvedo luvusta arvioinnin yhdenvertaisuus opettajanäkökulmasta	56
6.3	Valtakunnallinen arviointijärjestelmä.....	57
6.4	Resurssit.....	60
6.5	Yhteenvedo tuloksista.....	63
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	65
7.1	Tarkastelussa arvioinnin yhdenvertaisuus oppilaslähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta	65
7.2	Tarkastelussa arvioinnin yhdenvertaisuus opettajalähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta	67
7.3	Tarkastelussa valtakunnallinen arviointijärjestelmä.....	69
7.4	Yhteenvedo arvioinnin yhdenvertaisuutta lisäävistä tekijöistä	72
8	TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS	74
9	POHDINTA.....	77
	LÄHTEET	81
	LIITTEET	87

TAULUKOT

Taulukko 1: Arvioinnin tehtävät (kts. Atjonen, 2007, s. 67)	6
Taulukko 2: Suhteellisen ja kriteeriperustaisen arvioinnin vertailu (Biggs & Tang, 2011, s. 209).....	21
Taulukko 3: Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.....	36
Taulukko 4: Esimerkki luokan muodostumiseen johtavasta luokittelusta.....	38
Taulukko 5: Aineistosta esiin nousseet luokat ja lainausten lukumäärä luokkaa kohden.	39

KUVIOT

Kuvio 1: Oppilasarvioinnin toteuttaminen (Frisk & Räisänen, 1996, s. 28)	24
Kuvio 2: Päätöksentekoprosessi (Schein,1999, s. 87)	24
Kuvio 3: Vastaajien lukumäärä ammattinimikkeittäin	33
Kuvio 4: Vastaajien lukumäärä toimipaikoittain	34
Kuvio 5: Aineistolähtöisen analyysin eteneminen.....	35
Kuvio 6: Luokista muodostetut yläkäsitteet	40
Kuvio 7: Yhdenvertaisen arvioinnin haasteet ja ratkaisut haasteisiin	64
Kuvio 8: Arvioinnin yhdenvertaisuutta lisäävät tekijät vastaajien tulkintojen mukaan .	73

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen oppimisen arviointia ja sen yhdenvertaisuutta peruskoulussa. Yhdenvertaisen arvioinnin ongelmat on tiedostettu jo kauan (Rorem, 1919; Virta, 1999; Kuusela, 2006). Ongelmien tiedostamisesta huolimatta, tutkimusartikkelit eivät ole juurikaan tarjonneet keinoja arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi (Brookhart (2015, s. 271). Tämä tutkielma keskittyy siihen, millaisena arviointi yhdenvertaisuuden ja validiuden näkökulmasta näyttäytyy, mitkä tekijät rajoittavat arvioinnin yhdenvertaisuutta, sekä ratkaisuihin, miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan peruskoulun opettajien mukaan lisätä.

Tutkielman kannalta merkittävimmät käsitteet ovat arvioinnin yhdenvertaisuus ja validius, sekä arvosanan antaminen. Validiuden käsitteellä tarkoitetaan sitä, että arviointimittarit (kokeet, esseet yms.) mittaavat sitä mitä on opetettu. Tämän lisäksi validiudella viitataan myös siihen, millaisia vaikutuksia arvioinnilla on oppilaan elämään. Arvioinnin yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, saavatko oppilaat opintojen aikaiset arvosanat sekä päättöarvosanat yhdenvertaisin perustein ja suhteessa samaan osaamistasoon (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 14). Arvosanojen antamisella tarkoitetaan arviota arvioitavan tuotoksen onnistumisesta. Arvosana voidaan antaa numeroin, kirjaimin tai sanallisesti.

Tällä hetkellä mediassa on uutisoitu siitä, että samalla osaamisella ei saa samaa arvosanaa (kts. esim. Kivimäki & Krautsuk, 2019). Ouakrim-Soivion väitöskirja vuodelta 2013 kiihdytti julkista keskustelua arvioinnista, koska se osoitti, että opettajat näyttävät suhteuttavan oppilaan osaamisen muihin oppilaisiin, eivätkä valtakunnallisiin osaamistavoitteisiin, jolloin arvioinnin yhdenvertaisuus ei toteudu. Tämä ei ole ainoa uusi arvioinnin yhdenvertaisuuden puutteeseen liittyvä löydös. Tutkijat ovat löytäneet puutteita myös maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten arvioinnin välisestä yhdenvertaisuudesta. Ouakrim-Soivion, Rautopuron, Rantalan, Saarion ja Van Den Bergin (2017) analyysi osoittaa, että tasa-arvo ei toteudu arvosanojen eikä historian osaamistason suhteen: maahanmuuttajataustaiset oppilaat saivat oppimistulosarvioinnissa osoittamaansa osaamiseen nähden parempia arvosanoja kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat.

Päättöarvioinnin on oltava yhdenvertaista ja vertailukelpoista, koska sen perusteella oppilaat hakeutuvat jatko-opiskelupaikkoihin. Tässä tutkielmassa tarkastelen arvioinnin vaikutuksia jatko-opintopaikan lisäksi oppilaan elämään, johon kuuluvat oppiminen, kehittyminen ja positiivisen minäkuvan muodostuminen. Toisin sanoen, keskityn myös siihen, miten annetut arvosanat opintovuoden aikana vaikuttavat oppijaan. Lappalainen (2007, s. 182) huomauttaa, että oppilaan kehityksen ja jatko-opinnoissa menestymisen kannalta on välttämätöntä, että numeroarviointi, sanalliset arviot ja arviointikeskustelut antavat todenmukaisen kuvan oppilaalle osaamisestaan ja kehityskohteistaan. Jos opetuksen aikainen arviointi ei tätä ole, oppilaille voi peruskoulun päättövaiheessa olla hyvinkin erilaiset käsitykset omista kyvyistä ja käsityksistä itsestään.

Tämä tutkielma tähtää lopulta arvioinnin kehittämiseen. Arviointi on toiminnan kehittämisen väline. Sen lisäksi, että arviointi on väline kehittää koulutusta, sillä on monia muitakin vaikutuksia, jotka tekevät arvioinnin kehittämisen tärkeäksi. ”Arviointi on voimakas vaikuttaja” kirjoittavat Linnakylä ja Kupari (1996, s. 97). Sillä he tarkoittavat sitä, että arviointi voi estää koulutusjärjestelmän uudistumisen, supistaa opetustavoitteita ja -menetelmiä, kaventaa yksilöllisyyttä ja jopa murtaa uskoa omiin oppimismahdollisuuksiin (Linnakylä & Kupari, 1996, s. 97).

2 Oppimisen arviointi ja sen validius

Tämä luku rakentuu viidestä alaluvusta, joissa lähestyn arviointia eri kulmista. Tutkimusta varten määrittelen aluksi arvioinnin käsitettä ja tarkoitusta. Seuraavaksi esittelen arviointikäsitteeseen vaikuttavia arvoja arvioinnin taustalla ja arviointikulttuuria. Arvioinnin voi myös määrittellä sen tehtävän mukaan, joten palaan vielä tarkastelemaan arviointia käytännössä tehtävien kautta. Tämän jälkeen tarkastelen arvioinnin yhtä osa-aluetta, arvosanan antamista. Arvosanat on tulkittu eri opettajien toimesta eri tavoin (Anderson, 2018), joten luon katsauksen siihen, mitä arvosana voi eri opettajille tarkoittaa. Lopuksi käsittelen arvioinnin validiutta.

2.1 Arvioinnin käsite

Arvioinnin käsite ei ole helposti määriteltävissä. Cizekin (1997, s. 9) mielestä arviointi voi olla lähes mitä tahansa, sillä käsitettä on käytetty niin monin eri tavoin, tarkoituksin sekä eri konteksteissa. Arvioinnin voikin määrittellä esimerkiksi sen tarkoituksen tai tehtävän kautta. Yksinkertaisimmillaan Atjosen (2007, s. 19) mukaan kasvatusalan arvioinnin voi määrittellä tarkoittavan edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansioiden määrittämistä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa käytettiin käsitettä oppilaan arviointi, kun vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin käsite vaihtui oppimisen arvioinniksi. Arvioinnin periaatteet ovat kuitenkin samat: arvioidaan oppilaan oppimista ja edistymistä suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Ouakrim-Soivion (2016, s.12) mukaan muutoksella on kyse muustakin kuin vanhan korvaamisesta uudella: hän näkee muutoksen niin, että arvioinnin keskiöön nousee tietojen ja taitojen lisäksi arvojen ja asenteiden arviointi. Oppimisen arviointi kuvaa paremmin myös sitä, että arvioinnissa on oppimisen arvioinnin lisäksi kyse edistymisen arvioinnista.

Arvioinnin tarkoitus

Koulu on perustellut arviointia sillä, että oppilaan on tärkeä saada palautetta osaamisestaan ja kehityskohteistaan, jotta tietää, mitä osaa, ja mitä pitää vielä harjoitella. Oppilaan lisäksi opettaja hyötyy arvioinnista, koska hän voi kehittää opetustaan tarvittavaan suuntaan ja suunnitella oppimista tukevia toimia. (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994, s. 25.) Gardnerin (2012, s. 105) mukaan arviointi on keino arvioida koulun tuloksellisuutta, palkinto koulumenestyksestä ja oppimisen edistäjä. Oppilaan ja opettajan lisäksi oppimistulosten arviointi palvelee myös vanhempia ja työnantajia (Koppinen ym., 1994, s. 26). Arvioinnin tarkoitusta saatetaan perustella myös opiskelulla: arvioinnin nähdään tehostavan työskentelyä, mutta opiskelu pelkästään arvioinnin vuoksi voi johtaa pakonomaiseen suorittamiseen, jolloin oppimista ei enää välttämättä tapahdu ollenkaan (Koppinen ym., 1994, s. 26; Anderson, 2018, s. 4).

Arvo ja arviointi

Arviointia tarkasteltaessa, käsittelystä ei voi jättää pois arvon käsitettä. Arviointi on aina arvosidonnaista (Frisk & Räisänen, 1996, s. 12). Jos arvioinnilla halutaan kehittää, täytyy arvioinnin määrittävät arvot olla selvillä (Isaac & Michael, 1995, s. 8). Arvoperusta muodostuu Friskin ja Räisänen (1996, s. 12) mukaan muun muassa ihmistä, etiikkaa ja moraalialia koskevista teoreettisista tiedoista, mutta myös omista kokemuksista ja omaksutusta kulttuuriperinteestä. Arvon antamisen tehtävä ei rajoitu vain kriteereihin tai painotukseen, vaan on läsnä arvioinnin kaikissa vaiheissa (Atjonen, 2007, s. 33). Sen lisäksi, että arviointi itsessään perustuu arvoihin ja arvon määrittämiseen, arvioinnin täytyy täyttää tietyt kriteerit ollakseen hyvää. Tällaisia arvoja ovat Racen, Brownin ja Smithin (2005, s. 2-4) mukaan mm. arvioinnin validius, reliaabelius, avoimuus, reiluus, oikeudenmukaisuus, formatiivisuus ja oppimaan motivoiminen.

2.2 Arviointikulttuuri

Osa arviointikulttuurista muodostuu siitä, millaisia koetehtäviä opettajat käyttävät, millaisilla perusteilla opettajat määrittävät arvosanat ja miten opettajat antavat oppilaalle palautetta. Näiden tekijöiden taustalla vaikuttavat koululaitoksen ja opettajakunnan uskomukset ja arvostukset (Virta, 1999, s. 1). Arvioinnin kehitystä tarkasteltaessa on selvää, että siihen sisältyvät käsitteet ja lähestymistavat heijastavat laajempaa yhteiskunnallista kehitystä (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 78). Muutokset kulttuurissa ja työelämässä haastavat koulua ja opetusta uudistumaan (Linnakylä & Kupari, 1996, s. 101). Tällöin oppimisen arviointia tarkastellessa, sitä ei voi irrottaa historiallisesta yhteydestään (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 78). Linnakylä ja Kupari (1996, s. 101) näkevät haasteena arviointikulttuurin kehittämisen siihen suuntaan, että arviointiympäristö laajentuisi myös koulun ulkopuoliseen todellisuuteen. Frisk ja Räisänen (1996, s. 21) toteavat, että yhteiskunnan kehityspaineet vaikuttavat koulutusjärjestelmän kokonaisrakenteisiin, mutta koulutuksen muuttuessa vastaamaan elinikäisen oppimisen vaatimuksia, arviointia tulisi kehittää kokonaisuutena tämä näkökulma huomioon ottaen.

Frisk ja Räisänen (1996, s. 20) puhuvat arvioinnin kulttuuriperimästä, jolla he tarkoittavat sitä, että arvioinnin juuret ovat kulttuurisessa perimässä. Se näkyy siinä, millaisia odotuksia kansalaisilla on arviointia kohtaan. He lähestyvät kulttuuriperimän piirteitä kysymyksillä, kuten ”Missä määrin tottumukset ohjaavat oppilas- ja opiskelija-arviointia käytännössä?” tai ”Toimiiko kulttuuriperimä vahvempana ohjaajana kuin uusitut arviointiohjeet ja ideologiat?” (Frisk & Räisänen, 1996, s. 20). Kuusela (2006, s. 15) vastaa tähän, että kyllä toimii, sillä kulttuurista periytyvyyttä ei ole helppo katkaista, eikä siinä olla missään maassa täysin onnistuttukaan. Virta (1999, s. 16) liittää arvioinnin sosialisointiin: uusi sukupolvi omaksuu sitä kulttuuriperintöä, jota vaaditaan kansalaisilta eri tehtävissä.

2.3 Arvioinnin tehtävät

Jos arviointi määritellään sen tehtävän kautta, niin puhutaan yleensä lähtötasoa mittaavasta, opetuksen aikaisesta ja opetuksen jälkeen tehtävästä arvioinnista, jotka ovat esitelty taulukossa 1. Toteavasta lähtötason arvioinnista käytetään nimitystä diagnostinen arviointi. Tätä arviointimuotoa käytetään ennen opetuksen alkamista, kun halutaan selvittää oppilaan lähtötaso (Heinonen, 2001, s. 22; Koppinen, ym., 1994, s. 10). Jakku-Sihvonen & Heinonen (2001, s. 90) täydentävät, että diagnostinen arviointi tuo ensisijaisesti tietoa siitä, millaisia vaikeuksia oppimisessa on. Opettajan on helpompi suunnitella opetusta, jos hän tietää etukäteen, mitä oppilaat jo osaavat (Atjonen, 2007, s. 66). Opetuksen aikaisesta arvioinnista puhutaan formatiivisena arviointina. Formattiivista arviointia tehdään jatkuvasti opetuksen aikana. Jakson tai lukuvuoden lopuksi summatiivinen arviointi koostaa osaamisen suhteutettuna yleisiin tavoitteisiin (Heinonen, 2001, s. 22).

Taulukko 1: Arvioinnin tehtävät (kts. Atjonen, 2007, s. 67)

Arvioinnin tehtävä	Arvioinnin kohde	Ajankohta	Arviointimenetelmät	Arviointitiedon käyttö
Diagnostinen	Oppilaan lähtötason määrittäminen	Ennen opetusjaksoa	Esim. Kysely	Mahdolliset erityistarpeet. Opetuksen tukitoimenpiteet
Formatiivinen	Oppimisprosessi	Opetuksen/oppimisprosessin aikana	Esim. Havainnointi, itse- ja vertaisarviointi	Oppimisen ohjaaminen. Opetuksen kohdentaminen
Summatiivinen	Oppimistulos	Opetusjakson jälkeen. Lukukauden päätteeksi	Esim. Koe, portfolio, essee	Jatkomenestyksen enustaminen. Jatko-opintojen suunnitelmien tukeminen

Näistä perinteisin ja pitkäikäisin arviointimuoto on summatiivisessa muodossa tapahtuva päättöarviointi. Muilla arviointimuodoilla on haluttu lisätä oppimisen arvioinnin validiutta, lisätä arviointimenetelmien monipuolisuutta ja tehdä arvioinnista jatkuvampaa (Virta, 1999, s. 23). Oppimiskokonaisuus, jota arvioidaan voi olla lyhyt kurssi tai pitkä, kuten opintovaiheen päättöarviointi (Koppinen ym., 1994, s. 10). Kriteerit

summatiiviseen arviointiin tulevat opetussuunnitelmassa linjatuista tavoitteista (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 90).

Näistä kolmesta arvioinnin tehtävästä, nykyään painotetaan formatiivista arviointia (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 54) Jo perusopetuslaissa (628/1998) on määritelty arvioinnin tehtäväksi ohjaaminen ja kannustaminen. Tarkoituksena on hyödyntää formatiivisen arvioinnin avulla saatua tietoa oppilaan ohjauksessa (Heinonen, 2001, s. 22). Arviointitiedon on tarkoitus auttaa opettajaa suuntaamaan opetusta oppilaiden tarpeiden mukaisesti (POPS, 2014, s. 47), joten tällöin Jakku-Sihvosen & Heinosen (2001, s. 90) formatiivisesta arvioinnista käyttämä termi 'tilannekatsaus' ei kerro riittävästi formatiivisen arvioinnin todellisesta luonteesta ja tehtävästä. Koppinen, ym. (1994, s. 10) mainitsevat formatiivisen arvioinnin olevan oppilaiden oppimisen seuraamista opetuksen aikana, mutta formatiivisen arvioinnin hyödyntämisestä oppilaan oppimisen edistämisen kannalta ei puhuta. Vaikka painotus on formatiivisessa arvioinnissa, Keurulainen (2013, s. 39) muistuttaa, että se ei poista sitä tosiasiaa, että formaalissa koulutuksessa tapahtuu aina myös summatiivista arviointia.

Virran (1999, s. 79) mukaan validius, reliaabelius, vertailtavuus ja oikeudenmukaisuus kuuluvat arvioinnin perusvaatimuksiin, jolloin ne tulee huomioida kaikessa arvioinnissa: niin diagnostisessa, formatiivisessa ja summatiivisessa arvioinnissa. Ei vain siksi, että ne ovat mittausperiaatteita, vaan myös siksi, että ne ovat sosiaalisia arvoja, joilla on merkitystä ja vaikutusta päätöksenteossa mittaustilanteen ja kouluelämän ulkopuolella. Blackin (2007) suhtautuminen formatiiviseen arviointiin on jyrkin. Hän pitää yleisenä harhaluulona sitä, että mitä tahansa opettajan tekemää arviointia, kuten arviointidatan keräämiseen tarkoitettuja viikoittaisia testejä, pidetään formatiivisena arviointina. Vaikka tällainen käytäntö aiheuttaisi joitakin muutoksia opetukseen, se on kuitenkin Blackin mielestä vain summatiivista arviointia, jos siihen ei liity palautetta, joka vie oppilaan työskentelyä eteenpäin. Silloin kyseinen arviointi ei voi johtaa oppimiseen. (Black, 2007, s. 18.)

2.4 Arvosanan antaminen osana arviointia

Arvosanan antaminen on merkittävä, vaikka ei kuitenkaan ainoa osa arviointia. Keurulaisen (2013, s. 38) mukaan monet opettajat käsittävät arvioinnin olevan edelleenkin vain numeroiden tai arvosanojen antamista. Arvosanan antaminen ei ole synonyymi arvioinnille, vaan arvosanan antaminen viimeistelee arvion oppilaan työstä, Tomlinson (2005, s.264) muistuttaa. Koska suomalaisissa kouluissa käytetään muiden arviointimenetelmien ohella kirjallisia kokeita, opettajien olisi hyvä pohtia myös teettämiensä kirjallisten tuotoksien, kuten kokeiden validiutta (Ouakrim-Soivoi, 2016, s. 130).

Anderson (2018, s. 1) osoittaa artikkelissaan, että opettajat koostavat opintojakson arvosanat eri tavoin. Arvosanat näyttäisivät koostuvan eri elementeistä, jotka vaihtelevat alueesta ja opettajasta riippuen (Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996, s. 174). Myös McMillanin ym. (2002, s. 211) tekemän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat koostavat arvosanan monista eri tekijöistä. Itse suorituksen lisäksi arvosanaan saattoi vaikuttaa esimerkiksi osallistuminen, yrittäminen ja käyttäytyminen (McMillan, 2002, s. 211). Cizek, Fitzgerald & Rachor (1996, s. 175) havaitsivat säännöllisyyden siinä, että opettajat näyttivät yhdistelevän virallista ja epävirallista arviointitietoa sillä tavoin, että oppilaat saivat todennäköisemmin korkeamman arvosanan. Lähtökohtana kuitenkin on, että arvosanan antamisen on pohjattava yhteisiin sääköksiin siitä, miten on sovittu, että asetettuja tavoitteita sekä tietotaitoa arvioidaan (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 25).

Andersonin (2018, s. 7) mukaan opintojakson arvosana voi muodostua yhdestä tai useammasta suorituksesta. Vaihtoehtoisesti arvosana voi koostua oppilaan suorituksesta tai kehityksestä tietynä ajankohtana, jolloin mitataan, kuinka paljon oppilas on oppinut tietyn ajan kuluessa. Edellä mainittujen lisäksi arvosana voi muodostua suorituksista, joita verrataan oppimistavoitteisiin tai toisiin oppilaisiin. Opettajan päätettäväksi jää se, millä perustein hän opintojakson arvosanansa muodostaa (Anderson, 2018, s. 7-8.)

Numeerinen ja sanallinen arviointi

Vaikka arviointi olisi sanallista, eikä näy varsinaisesti arvosanana, se ja numeroarviointi perustuvat molemmat opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Koppisen ym. (1994, s. 47) mukaan numeroarvioinnin heikkouksia on esimerkiksi se, että se kohdistuu tiedollisiin tavoitteisiin, jolloin kasvatukselliset tavoitteet jäävät ulkopuolelle. Toisaalta uudistunut, vuoden 2014 opetussuunnitelma tarjoaa tähän ratkaisua integroimalla laaja-alaisen osaamisen tavoitteet oppiaineisiin. Vaikka numeroarviointi lisää varmasti vertailtavuutta ja tietynlaista selkeyttä, Atjonen (2007, s. 78) muistuttaa, että sanallisella arvioinnilla on helpompi kohdentaa harjoittelua sitä vielä vaativaan osa-alueeseen. Numeroarvosanalla kuvataan osaamisen tasoa, mutta sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata oppilaan edistymistä sekä oppimisprosessia (Vitikka, 2009, s. 159). Toisin sanoen, oppilaan arvioinnissa on Vitikan (2009, s. 159) mukaan erotettavissa toisistaan osaamisen ja edistymisen arviointi: ensimmäisestä saa numeron ja jälkimmäisestä sanallisen palautteen.

Sanallisen arvioinnin eduksi Soininen (1997, s. 30) on nimennyt informatiivisuuden lisäämisen ja oppilaiden keskinäisen vertailun poistamisen. Soininen (1997, s. 30) jatkaa, että sanallisen arvioinnin kritiikki on koskenut sen tulkinnanvaraisuutta. Koppinen ym. (1994, s. 57) kirjoittavat vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta sanallisen arvioinnin olevan uudistusmielisen koulun valinta, vaikka jatkavat, että taitamattoman opettajan käsissä sanallisella arvioinnilla voi olla numeroarviointia tuhoisampia vaikutuksia oppilaan itsetunnolle ja oppimiselle.

2.5 Arvioinnin validius

Oppimisen arvioinnissa käytetään käsitteitä validius ja reliaabelius samaan tapaan kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, vaikka näiden käsitteiden käytännöllinen merkitys ei aina ole tutkimuksessa ja arvioinnissa sama (Virta, 1999, s. 78). Arvioinnin reliaabeliutta lähestytään käytännötyössä sitä kautta, miten johdonmukaisesti eri opettajat arvioivat samaa asiaa ja miten yhdenmukaisia opettajien arvioinnit ovat keskenään (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 121). Ensisijaisesti validius tarkoittaa sitä, että arvioidaan sitä, mitä on pitänytkin arvioida. Ouakrim-Soivio (2016, s. 126) kirjoittaa validiutta

tarkasteltavan käytännön arviointityössä siltä kannalta, kuinka merkityksellisiä oppilaan tiedot ja taidot ovat, miten hyvin arviointi vastaa opetussuunnitelmaa ja siinä esille nostettuja tavoitteita. Mikäli koulussa toteuttava arviointi ei vastaa opetussuunnitelmaa ja siinä esitettyjä tavoitteita tai perustu valtakunnallisiin kriteereihin, oppilaat joutuvat jo opetustilanteessa eriarvoiseen asemaan (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 126). Tässä tapauksessa arvioinnilla ei olisi opetussuunnitelmallista validiutta (Virta, 1999, s. 85-86). Kuuselan (2006) mukaan esimerkiksi formatiivinen arviointi on validia, kun se kannustaa ja ohjaa oppilaan oppimisprosessia eli täyttää arvioinnille asetetut tavoitteet.

Validiutta voi myös lähestyä osaamisen näytön näkökulmasta. Mittarin validiustarkasteluun voidaan liittää tarkastelu siitä, miten oppilas osoittaa osaamisensa ja mikä on pätevää näyttöä arvioitavasta taidosta tai tiedosta (Wiggins, 1996, s. 2, viitattu lähteessä Virta, 1999, s. 84). Stobart (2012, s. 233) käsittää arvioinnin validiuden liittyvän arvioinnin tarkoitukseen: arvioinnin muoto (diagnostinen, formatiivinen, summatiivinen) on yhteensopiva arvioinnin tarkoituksen kanssa, eli arvioinnilla mitataan sitä, mitä oli tarkoituskin.

Validiuden laajennetusta tulkinnasta puhutaan, kun tarkastelu ei rajoitu vain mittarin validiuteen, vaan myös sen vaikutuksiin, tässä tapauksessa kokeen tai muun arviointimenetelmän seuraamuksiin (Virta, 1999, s. 82). Stobart (2012, s. 233) ja Brookhart (1991, s. 35-36) tarkentavat, että validiutta on syytä tarkastella laajemmin silloin, kun koepisteitä ei ainoastaan tulkita, vaan käytetään välineenä päätöksiin ja jatkotoimiin. Testitulokset voivat määrittää esimerkiksi, kuka pääsee lukioon, millaisen palkinnon tai rangaistuksen vanhemmat myöntävät koemenestyksestä tai mihin ryhmään oppilas koulussa laitetaan (Stobart, 2012, s. 233; Brookhart, 1991, s. 35-36). Myös Linn, Dunbar ja Baker (1991, s. 15-21) painottavat validiuden tarkastelussa arvioinnin seuraamusvaikutuksia. Heidän laajennetun validiuden tulkinnan periaatteisiin kuuluvat muun muassa oikeudenmukaisuus ja mielekkyys.

Oikeudenmukaisuuden lähtökohtana on tasa-arvoinen kohtelu (Koppinen ym., 1994). Yhdenvertaisuuden vaatimus edellyttää, että kaikkia kohdellaan oikeudenmukaisesti. Tasa-arvoinen kohtelu on sitä, että sukupuolesta, etnisyydestä ja sosioekonomisesta taustasta huolimatta oppilaita kohdellaan yhdenvertaisin perustein. Keurulainen (2013) jakaa arvioinnin laadulliseen ja määrälliseen. Laadullisessa arvioinnissa yhdenvertaisuuden

takaa oppilaiden erilainen kohtelu, joka huomioi yksilölliset ominaisuudet (Keurulainen, 2013). Tällöin arviointimenetelmien monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus arvioitavan asian kannalta korostuvat, jolloin jokaisella on mahdollisuus osoittaa osaamistaan itselle sopivin tavoin. Arviointimenetelmien tarkoituksenmukaisuus liittyy myös arviointimittarin validiuteen: arvioidaan sitä, mitä on pitänytkin arvioida.

Arvioinnin validiusongelma

Arviointia ja arvosanoja on tutkittu jo monia vuosikymmeniä. Tutkimus tältä ajalta osoittaa, että opettajien arvosananantokäytännöissä on suurta vaihtelua arvioinnin validiuden kannalta (Brookhart yms., 2016, s. 835). Rorem (1919) on todennut yli vuosisata sitten, että oppilas voi saada hyvän arvosanan toiselta opettajalta, jos oppilas opettelee ulkoisen, mitä on opetettu, kun toisen opettajan luokassa oppilaan täytyy osoittaa kykyä kriittiseen analyysiin, saadakseen saman hyvän numeron. Ouakrim-Soivio (2013) totesi väitöskirjassaan, että valtakunnallisten kriteerien sijaan, opettajat suhteuttavat antamansa arvosanat muiden oppilaiden osaamistasoon, huolimatta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) linjauksesta, että oppilaiden suorituksia ei arvioida toisiinsa nähden.

Opettajilla on pedagoginen vapaus päättää arvioinnin painotuksista. Ouakrim-Soivio (2016, s. 121) nostaa tämän haasteeksi arvioinnin pysyvyyden näkökulmasta, koska opettajien pedagogiset painotukset saattavat johtaa arvioinnin reliaabeliuden heikkenemiseen, jos tavoitteiden arviointi riippuu arvioitsijasta. Validius taas vaarantuu, jos oppimistuloksia arviotaessa ne suhteutetaan opetussuunnitelman kriteerien sijaan esimerkiksi toisten oppilaiden suorituksiin tai joitain tavoitteita jätetään kokonaan arvioimatta (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 127).

Tästä voi päätellä, että vaikka vuonna 1972 asetetusta suhteellisesta arvioinnista, jossa oppilaita vertailtiin luokan sisällä toisiinsa ja laitettiin paremmuusjärjestykseen, on luovuttu, silti perinteinen arviointikulttuuri vaikuttaa vielä vahvasti taustalla. Mullola (2012) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että arvosana muokkautuu sillä perusteella, millaisia käsityksiä opettajalla on oppilaan synnynnäisestä temperamentista, tavoitteellisuudesta ja opetettavuudesta. Lisäksi Kuusela (2006) toi katsauksessaan esiin arviointikäytännön

tasa-arvoa uhkaavan sukupuolistereotypian: pojilta vaaditaan matematiikassa samaan arvosanaan keskimäärin enemmän kuin tytöiltä, kun tytöiltä vaaditaan äidinkielessä samaan arvosanaan keskimäärin enemmän kuin pojilta.

Edellisten lisäksi Anderson (2018, s. 14) huomauttaa, että yleisesti on tunnistettu kaksi asiaa, jotka uhkaavat arvioinnin validiutta. Ensimmäinen on eri koulujen opettajien erot arvosanoissa. Toinen uhka on arvosanojen inflaatio, joka voidaan määritellä taipumuksena antaa progressiivisesti korkeampia arvosanoja työstä, joka oikeasti olisi saavuttanut ennen matalamman arvosanan (Anderson, 2018, s. 14.) Ongelmana on ollut se, että ratkaisuja validiuden parantamiseksi ei ole juurikaan tarjottu (Brookhart, 2015, s. 271). Haasteet validiudessa eivät heijastu pelkästään oppilaiden elämään, vaan validiusongelmalla on suoria seurauksia myös opettajan arviointityöhön. Brookhartin (1991, s. 35) mukaan puutteet arvioinnin validiudessa johtavat opettajien arviointiepämukavuuteen ja arvioinnin epäjohdonmukaisuuteen. Tästäkin syystä yhdenvertaista arviointia uhkaavat epäkohdat ovat tärkeä tiedostaa ja ymmärtää.

Yhdenvertaisuus arvioinnissa

Yhdenvertaisuuden määritelmän tekee vaikeaksi se, että lähikäsitteet, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus rinnastetaan usein yhdenvertaisuuden kanssa, tai puhutaan samoista asioista eri käsitteillä. Ne eivät tarkoita täysin samoja asioita, vaikka liittyvätkin kiinteästi toisiinsa. Yhdenvertaisuuden vaatimus määrittää sen, että kaikkia kohdellaan oikeudenmukaisesti. Toisaalta myös toisinpäin: oikeudenmukaisuus johtaa vaatimukseen yhdenvertaisuudesta. Tasa-arvo taas liittyy siihen, että naisia ja miehiä kohdellaan tasa-arvoisesti (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986). Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki ovat oikeutettuja samanarvoiseen kohteluun lähtökohdista ja henkilöön liittyvistä ominaisuuksista riippumatta (Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014)).

Tutkimuksissa on todettu, että tulkinnat siitä, mikä on yhdenvertaista arviointia vaihtelevat (Tierney, Simon & Charland, 2011, s. 210). Kun puhutaan hyvästä, validista tai oikeudenmukaisesta arvioinnista ja arvioinnin periaatteista, samat termit toistuvat, mutta vaikeaksi tarkastelun tekee se, että samoja käsitteitä voi tarkastella eri näkökulmasta ja sisällyttää eri käsitteiden alle. Frisk ja Räisänen (1996, s. 45) kirjoittavat

oikeudenmukaisen arvioinnin periaatteista. Validiuteen ja yhdenvertaisuuteen viittaavat suoraan ne periaatteet, joissa arvioidaan sitä, mitä pitääkin arvioida, arviointiin ei vaikuta toisten oppilaiden menestyminen ja opettajan henkilökohtaiset mieltymykset eivät vaikuta arviointiin (Frisk & Räisänen, 1996, s. 45).

Arvioinnin yhdenvertaisuuden laadulliseen tulkintaan liittyy oppilaiden erilainen kohtelu, jonka kautta yhdenvertaisuuteen päädytään. Mittaria tärkeämpää on arviointimenetelmien tarkoituksenmukaisuus arvioitavan asian kannalta: arviointimenetelmien ei tarvitse olla standardimaisen samanlaiset kaikille. Arvioinnin yhdenvertaisuuden määrällinen tulkinta perustuu ajatukseen yhdenvertaisuudesta samanlaisuutena ja yhtenäisyyden vaatimukseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, saavatko oppilaat opintojen aikaisen arvosanan sekä päättöarvosanat yhdenvertaisin perustein ja suhteessa samaan osaamistasoon. Yhtä kaikki, molempiin käsityksiin kuuluvat periaatteet siitä, että arviointiin ei vaikuta toisten oppilaiden menestyminen tai opettajan henkilökohtaiset mieltymykset. Oppilaiden suorituksia ei arvioida toisiinsa nähden. (Keurulainen, 2013.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) on täsmennetty, että samanarvoisuus ei ole sama asia, kuin samanlaisuus, jolloin yhdenvertaiseen kohteluun kuuluu yksilöllisten tarpeiden huomioonottaminen. Opetussuunnitelman perusteet linjaa arvioinnin yleisissä periaatteissa, että arviointi ei voi kohdistua oppilaiden persoonaan, temperamenttiin, tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, eikä oppilaita tai heidän suorituksiaan tule verrata toisiinsa (POPS, 2014, s. 48). Ouakrim-Soivio (2013, s. 14) ymmärtää arvioinnin yhdenvertaisuuden tarkoittavan sitä, saavatko oppilaat opintojen aikaiset arvosanat sekä päättöarvosanat yhdenvertaisin perustein ja suhteessa samaan osaamistasoon.

Soininen (1997, s. 16-17) esittelee vuoden 1973 oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnön tavoitteet, joista yksi on yhdenvertaisuustavoite. Yhdenvertaisuustavoitetta on tarkasteltu koulutukseen pääsyn ja koulutusjärjestelyjen yhdenvertaisuuden näkökulmasta, mutta myös koulutuksen tulosten yhdenvertaisuuden kannalta. Tarkoituksena on ollut, että ”koulutuksen tulee tuottaa yksilöitä, joilla on yhtä hyvät edellytykset itsensä toteuttamiseen, hyvinvoinnin saavuttamiseen, hyviin ihmissuhteisiin ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen”. (Soininen, 1997, s. 16-17.)

Yhteenvedo arvioinnista ja sen validiudesta

Arviointi on validia, kun on arvioitu sitä, mitä on pitänytkin (Koppinen ym., 1994, s.32). 1960-luvulle asti validiutta mitattiin vertaamalla koetulosta johonkin toiseen validina kriteerinä pidettyyn arvoon. Jos kriteerien asettaminen oli vaikeaa, ratkaisuna käytettiin kriteerien vertaamista ennalta haluttuun suoritukseen, joka on luonnollisesti ollut todella subjektiivista. Nykyään validiuden laajempi käsitys on yhdistänyt ja lähentänyt arvioinnin validiutta ja arviointiin liittyviä eettisiä periaatteita toisiinsa. Haasteena on se, miten voidaan varmistua, että opettaja suhteuttaa arvioinnin valtakunnallisiin kriteereihin, eikä omiin tavoitteisiin tai toisten oppilaiden suorituksiin, sekä se, että tavoitteiden arviointi ei riippuisi arvioitsijan tulkinnasta. (Ouakrim-Soivio, 2016, s.125-127.)

3 Arviointia ohjaavat tekijät

Suomessa oppilasarviointia tekee opettaja, mutta arviointi perustuu tiettyihin velvoitaviin ja ohjaaviin normeihin ja säädöksiin. Tässä luvussa tarkastelen arviointia ohjaavia ja sen taustalla olevia rakenteita, eli lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa arvioinnin osalta. Tämän lisäksi tarkastelen oppimiskäsitystä, koska se on yhtä lailla kiinteästi yhteydessä oppilaan arviointiin (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, s. 78–80). Opetussuunnitelman perustuu oppimis- ja ihmiskäsitykseen. Näiden jälkeen tarkastelen suhteellista ja kriteeriperustaista arviointia. Viimeisenä tarkastelen opettajaa arvioijana. Opettaja on viime kädessä se, joka tulkitsee arviointia ohjaavia asiakirjoja sekä tekee arviointia koskevat päätökset. Lisäksi tarkastelen validin arvioinnin haasteita opettajan näkökulmasta.

3.1 Lait ja asetukset oppilaan arviointia ohjaamassa

Perusopetuslaki (626/1998) ja -asetus (852/1998) ohjaavat oppilasarviointia. Perusopetuslain 22 § linjaa, että oppimisen arvioinnin on tarkoitus ohjata ja kannustaa oppimista sekä kehittää oppilaan itsearviointivalmiuksia (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 118). Säädösten ja ohjeiden alkuperäisenä tarkoituksena on ollut yhdenmukaistaa arviointitoimintaa ja varmistaa oppilaiden oikeusturvan toteutuminen (Frisk & Räisänen, 1996, s. 21; Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s.118). Arajärvi ja Aalto-Setälä (2004, s.118) muistuttavat yhdenmukaisuuden lisäksi säännöksen pyrkimyksestä tuottaa vertailtavia koulutodistuksia, niin jatko-opintoja kuin muitakin tilanteita ajatellen. Kirjatut normit takaavat oppilaille ja vanhemmille oikeuden valittaa ja vaatia oikaisupyyntöä, jos he kokevat arvioinnin epäoikeudenmukaiseksi (Frisk & Räisänen, 1996, s. 33).

Perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998) määrittävät arvioinnille kaksi tarkoitusta, jotka ovat oppilaan opintojen ohjaaminen sekä oppilaan osaamisen arviointi. Perusopetusasetuksen (852/1998) 10 §: 2 momentti määrää, että oppilaalle tulee antaa lukuvouden päättyessä todistus, josta on nähtävissä opinto-ohjelma ja oppiaineittain tai ainerhymittäin arvio saavutettujen tavoitteiden tasosta ja arvio oppilaan käyttäytymisestä. Opetushallitus on kuitenkin se taho, joka päättää tarkemmista todistukseen merkittävistä

tiedoista, kuten todistukseen merkittävistä arvosanoista (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 118).

Perusopetuslain (626/1998) pykälässä 22 § on esitetty, että arviointi koskien oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä on oltava monipuolista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan arvioinnin luotettavuudesta, joka saavutetaan monipuolisella oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen havainnoinnilla ja dokumentoinnilla (POPS, 2014, s. 49). Monipuolisuudella tarkoitetaan muun muassa sitä, että arvioinnin pohjaksi ei riitä pelkästään kokeissa annetut näytöt (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 259; Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 118).

3.2 Oppimisen arviointi opetussuunnitelmassa

Lakien ja asetusten lisäksi arviointia ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelma, jonka arviointia koskevat ohjeet perustuvat laissa säädettyihin säädöksiin tai Opetushallituksen päätöksiin (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 93). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, s. 48) on kirjattu, että oppimisen arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Tämä vaatimus pohjaa Yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014), joka määrittää, että kaikki ovat oikeutettuja samanarvoiseen kohteluun lähtökohdista ja henkilöön liittyvistä ominaisuuksista riippumatta. Oppilaan arviointi koostuu oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnista (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 118).

Suomessa suuri muutos, joka koski päättöarvioinnin yhdenvertaisuutta tapahtui vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Oleellinen muutos oli, että vuonna 1999 annetut suositukset päättöarvioinnin kriteereistä muuttuivat suosituksista sitoviksi (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 263; Oukrim-Soivio, 2013, s. 14). Sama linjaus on voimassa myös nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla on pyritty luomaan yhtenäinen perusopetus koko maahan (Vitikka, 2009, s. 69), mutta arvioinnin yhtenäisyydessä ei ole onnistuttu. Tällä hetkellä kunnat ja yksittäiset opettajat ovat tulkinneet valtakunnallista

opetussuunnitelmaa omin tavoin, jolloin arviointikäytännöt ja arvioinnin toteutus on kirjavaa (Ouakrim-Soivio, 2013).

Oppilaaseen kohdistuvaan arviointiin vaikuttaa lakien ja opetussuunnitelmien lisäksi piilo-opetussuunnitelma, koska se luo oppilaalle käsityksen itsestään, taidoistaan ja mahdollisuuksistaan, mutta myös käsitystä siitä, millaista osaamista ja tietoa koulu arvostaa (Virta, 1999, s. 3-4). Frisk ja Räisänen (1996, s. 27) puhuvat piilosäännöistä, jotka ohjaavat arviointitoimintaa. Piilosäännöillä he tarkoittavat näkymättömiä sääntöjä, tiettyjä myyttejä ja rituaaleja, joilla on suuri vaikutus arviointiin (Frisk & Räisänen, 1996, s. 32).

Atjosen (2007, s. 21-22) mukaan arviointia ja arvosanan antamista ohjaavien asiakirjojen pitäisi vastata ainakin arvioinnin peruskysymyksiin eli miksi, mitä ja miten arvioidaan ja annetaan arvosanoja. Myös Biggs ja Tang (2011, s. 221) painottavat arvioinnin syyn selvittämistä. Heidän mielestään tärkeimmät syyt ovat arvioinnin formatiivisuus eli palautteen antaminen oppimisen aikana, sekä summatiivisuus, eli sen osoittaminen miten hyvin oppilas on oppinut sen jälkeen, kun opetuskokonaisuus on päättynyt (Biggs & Tang, 2011, s. 221).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 48) linjataan että, kriteerit määrittelevät hyvään osaamiseen (sanallinen tai arvosana 8) vaadittavan tason, mutta eivät ole oppilaille asetettuja tavoitteita. Arviointikriteerien on tarkoitus antaa opettajille tukea arviointityöhön ja yhtenäistää arviointia (POPS, 2014, s. 48). Lisäksi asetettujen tavoitteiden mukaiset arviointikriteerit varmistavat opetussuunnitelmassa asetettujen oppilaan oppimisen tavoitteiden toteutumista Vitikka & Hurmerinta, 2011, s. 63).

Friskin ja Räisänen (1996, s. 39) mukaan on tärkeä tarkastella sitä millaisen viestin opetussuunnitelma antaa, jos siinä on listattu minimi- tai maksimitason tavoitteet. Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on siis kuvattu tavoitteet hyvälle (8) osaamiselle. Jos tavoitteet ovat kuvattu vain minimitasolle, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet näyttää suuntavan oppimista vain pintatasolle. Maksimitason (10) tavoitekuvaus yksinään voi antaa heikommille oppilaille liian vaativan kuvan. (Frisk & Räisänen, 1996, s. 39.) Jos opiskeltavat asiat on jaettu liian tarkasti osiin, oppilaat

saattavat kuvitella, että epäonnistumista ei voi tapahtua (Atjonen, 2007, s. 76-77), vaikka tavoitteet onkin syytä kuvata niin, että ne ovat saavutettavissa.

3.3 Oppimiskäsitys arvioinnin taustavaikuttajana

Oppilaan arviointi perustuu aina oppimiskäsitykseen (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 78–80; Atjonen 2005, s. 144). Oppimiskäsitys taas pohjaa vallitsevaan tietokäsitykseen, joka ottaa kantaa siihen, millainen luonne tiedolla ja tietämisellä on. Oppimiskäsitys vaikuttaa opettajan opetustoimintaan ja luo perustan opettajan pedagogiselle ajattelulle. Myös arviointia koskevissa ohjeissa heijastuvat tekijöiden käsitykset oppimisesta, vaikka ohjeita on myös kritisoitu siitä, että niistä ei välity selkeästi uusi oppimiskäsitys. (Frisk & Räisänen, 1996, s. 27, 35; Ouakrim-Soivio, 2013, s. 154.) Koska oppimiskäsitykset pohjaavat aina edellisiin käsityksiin (Ouakrim-Soivio, 2016) on syytä tarkastella ensin edellisiä oppimiskäsityksiä.

Vaikka oppimiskäsitykset eivät ole olleet tarkkarajaisia, niin muutamia kehitysjaksoja on tunnistettavissa, joissa painottuvat tietyt näkemykset (Frisk & Räisänen, 1996, s. 12). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä uskotaan, että yksilö reagoi tietyllä tavalla, kun hänelle tarjotaan sopivia ärsykyksiä ja kun häntä palkitaan tai rangaistaan, arvioinnin kohdalla esimerkiksi arvosanoin (Frisk & Räisänen, 1996, s. 12). Behavioristinen oppimiskäsitys on vaikuttanut vahvimmin 1920-luvulta 1960-luvulle, mutta sen vaikutus näkyy edelleen arvioinnissa. Friskin ja Räisäsen (1996, s. 36-37) mukaan syynä on se, että valmiit mallit ja lopputuloksen arvioinnin painotus ovat tarjonneet selkeän ja helposti sovellettavan arviointimallin.

Yhteiskunnan nopea muuttuminen on vaikuttanut perinteisten oppimiskäsitysten muuttamiseen: kognitiivinen psykologia vaikutti 1950-luvulla, mutta 1980-luvulla eniten painotusta sai konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä arvioinnin keskiössä on oppijan itsetuntemuksen lisääminen ja myönteisen minäkuvan vahvistaminen. 1990-luvulla konstruktivistisestä oppimiskäsityksestä siirryttiin kontekstuaalisuuteen/humanistiseen, joka korostaa itsereflektion ja kokemuksellisuuden merkitystä. (Frisk & Räisänen, 1996, s. 12, 14, 36.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana ohjeiden perusteena on pyritty käyttämään humanistikonstruktivistista oppimiskäsitystä (Frisk & Räisänen, 1996, s. 36). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 17) oppija nähdään aktiivisena ja tietojen ja taitojen rakentuvan edellisten päälle, jotka viittaavat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lisäksi konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa enemmän oppimisprosessin arviointia, kuin tulosten arviointia (Frisk & Räisänen, 1996, s. 13).

Arviointi perustuu oppimiskäsitykseen, mutta menetelmävalinnat opettaja tekee viime kädessä ihmiskäsityksen kautta (Atjonen, 2007, s. 69). Erilaiset ihmiskäsitykset antavat erilaisen vastauksen kysymyksiin, jotka koskevat ihmisen arvoa, päämäärää ja merkitystä (Atjonen, 2007, s. 69). Suomessa oppilasarvioinnin tausta ja kehittäminen nojaavat humanistiseen ihmiskäsitykseen (Frisk & Räisänen, 1996, s. 12). Arviointiin ihmiskäsitys liittyy siinä mielessä, että opettaja, joka haluaa tukea lapsen monipuolista kasvua ja oppimisen kehitystä, pyrkii arvioinnissaankin valitsemaan monipuolisia menetelmiä (Atjonen, 2007, s. 71).

3.4 Kriteerit ja standardit arvioinnin perustana

Arviointijärjestelmät voivat olla joko kriteeriperustaisia, suhteellisia tai jotain näiden väliltä (Ouakrim-Soivio, 2016, s.59). Suhteellisessa arvioinnissa halutaan vertailla henkilöitä ja heidän suorituksiaan toisiinsa (Keurulainen, 2013 s. 41; Jakku-Sihvonen & Heinenon, 2001, s. 91). Toisin sanoen oppilaat laitetaan paremmuusjärjestykseen. 1970-luvulla peruskoulujärjestelmän käynnistyessä Suomen kouluissa arviointi oli juuri tällaista: luokan oppilaita verrattiin toisiinsa ja heidät laitettiin paremmuusjärjestykseen. Tällainen arviointi poistui opetussuunnitelman perusteista onneksi jo 1980-luvulla, mutta se ei poistanut suhteellisuutta ilmiönä: arviointia tehdessä, ihmiseen vaikuttavat monet tiedostamattomat suhteellisuutta ylläpitävät ominaisuudet (Luostarinen, 2019, s. 59). Yleisin esimerkki Suomessa suhteellisesta arviointimenetelmästä on ylioppilaskoe. Keurulainen (2013, s. 44) muistuttaa, että suhteellista arviointia tarvitaan, kun halutaan vertailla ihmisiä jonkin asian suhteen, mutta oppimistulosten arvioinnissa suhteellisella arvioinnilla on rajoituksia.

Oppilaiden suoritusten vertailemisella toisten oppilaiden suorituksiin saa kartoitettua vain yksinkertaisia osaamisen alueita, eikä se ulotu esimerkiksi yhteiskunnassa tarvittavan monimuotoisen osaamisen arviointiin. Opetussuunnitelmaan nähden suhteellisen arviointitavan kokeilla on kielteinen vaikutus, sillä ne supistavat opetettavat sisällöt vain siihen, mitä mitataan. Lisäksi, jos puhutaan arvioinnista koulutuksen kehittäjänä, standardoidut suhteellisen arviointitavan testit tarjoavat vain yksipuolisen aineiston koulutuksen kehittämistä koskevaa päätöksentekoa varten. (Hiebert, Valencia ja Afflerbach, 1994, viitattu lähteessä Keurulainen, 2003, s. 44.) Oppilaiden kannalta suhteellinen arviointi johtaa usein kilpailmiseen, joka kostautuu etenkin heikommin menestyville oppilaille (Atjonen, 2007, s. 157).

Suomessa peruskoulun oppimisen arviointi on kriteeriperusteista, eli oppilaiden osaamista peilataan asetettuihin tavoitteisiin (Virta, 1999, s. 93; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 91). Kriteeri tarkoittaa vaatimustasoa, jonka mukaan oppilaan osaamista arvioidaan (Virta, 1999, s. 141). Kriteereihin perustuva arviointi on nähty reiluksi, koska kriteerit perustuvat opetussuunnitelmaan ja ne on määritelty etukäteen (Atjonen 2007, s. 156). Tällöin vertaaminen on oppilaan kannalta reilua, ja arviointi antaa tasa-arvoisen mahdollisuuden onnistua. Riski, joka liittyy kriteeriperustaiseen arviointiin, on Stobartin (2012, s. 239) mukaan se, että ohjaus suuntautuu vain siihen, miten oppilas voi saavuttaa seuraavan määritellyn tason, jolloin vaarana on oppimisen ja opettamisen kaventuminen palvelemaan vain arviointikriteereitä.

Suhteellinen ja kriteeriperustainen arviointi ovat erilaisia (taulukko 2), mutta ne saattavat silti aiheuttaa sekaannusta. Tärkein ero liittyy siihen, annetaanko arvosanoja olemassa oleviin arviointikriteereihin suhteutettuna vai verrataanko oppilaita toisiinsa arvosanoja annettaessa. (Biggs & Tang, 2011, s. 222.) Toisaalta Atjonen (2007, s. 157) ei koe tarpeelliseksi tehdä tiukkaa rajanvetoa näiden kahden arvioinnin välille, koska kriteeriperustaisen arvioinnin kriteerien määrittely nojaa jollain tavalla suhteellisen arvioinnin asteikkoon ja vertailuun.

Taulukko 2: Suhteellisen ja kriteeriperustaisen arvioinnin vertailu (Biggs & Tang, 2011, s. 209)

Suhteellinen arviointi	Kriteeriperustainen arviointi
Arvostelu	Arviointi
Numeron antaminen	Oppilaslähtöinen arviointi
Summatiivisuus	Formatiivisuus ja summatiivisuus
Paremmuusjärjestys	Arviointikriteerit
Standardointi	Yksilöllisyyden huomiointi
Normaalijakauma	Ei jakaumia
Valikoituminen	Oppiminen ja osaaminen
Kilpailu	Asian hallinta
Kyvykkyys	Asiantuntijuus

Taulukossa 2 on esitelty suhteellisen ja kriteeriperustaisen arvioinnin erot. Kriteeriperustainen arviointi lähtee oppilaan omista lähtökohdista, kun suhteellisessa arvioinnissa painotetaan numeron antamista ja järjestykseen laittamista. Normiperustainen arviointi on summatiivista, kun kriteeriperustainen arviointi voi summatiivisen arvioinnin lisäksi olla formatiivista.

Määrällinen ja laadullinen kriteeriperustainen arviointi

Kriteeriperustainen arviointi voidaan vielä jakaa määrälliseen ja laadulliseen arviointiin (Keurulainen, 2013, s. 47; Oukarim-Soivio, 2016, s. 61). Määrällinen kriteeriperustainen arviointi painottaa Keurulaisen (2013, s. 47) mukaan mittaamista ja määrällisyyttä. Mitata voi esimerkiksi oppimisen edistymistä (Koppinen, ym., 1994, s. 9). Oppilaan suoritusta verrataan ennalta asetettuun, tavoitteista johdettuun määrälliseen kriteeriin (Oukarim-Soivio, 2016, s.61). Määrälliseen kriteeriperustaiseen arviointiin kuuluu pyrkimys objektiivisuuden periaatteen ylläpitämiseen, jolloin arviointipäätökseen ei liity arvioijan omaa tulkintaa, vaan päätös tulee suoraan arviointivälineestä (Keurulainen, 2013, s. 47). Yksinkertaisin esimerkki tällaisesta kokeesta on monivalintakoe.

Periaatteiltaan määrällinen kriteeriperustainen arviointi ja suhteellinen arviointi muistuttavat toisiaan, jolloin muokkaamattomina ne pitävät helposti yllä normatiivisen arvioinnin arviointikulttuuria (Keurulainen, 2013, s. 48.) Kuitenkaan määrällinen kriteeriperustainen arviointi ei ole täysin linjassa uuden perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteiden kanssa, sillä siinä korostetaan esimerkiksi oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä, kun määrällisessä kriteeriperustaisessa arvioinnissa itsearviointi jää vähäiseksi. Eikä pelkästään normatiivisten testien käyttö täytä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monipuolisuuden vaatetta. Linnakylä & Kupari (1996, s. 103) muistuttavat, että soveltavia ongelmanratkaisutehtäviä ja laajoja tieto- ja taitokokonaisuuksia ei edes voi arvioida mekaanisesti ja yhdenmukaisin perustein, vaan yksilöllisiä ratkaisuja on arvioitava monipuolisin laatukriteerein.

Siinä missä määrällinen kriteeriperustainen arviointi painottaa standardointia, laadullisessa kriteeriperustaisessa arvioinnin keskiössä on oppilaan lähtökohta. Erilaisia mittareita arviointivälineinä ei laadullisessa kriteeriperustaisessa arvioinnissa käytetä, vaan oppimista mitataan eritavoin dokumentoiduilla, avoimilla oppimis- ja koetehtävillä. (Keurulainen, 2013, s. 44.) Laadullinen kriteeriperustainen arviointi tarkoittaa Koppisen ym. (1994, s. 9) mukaan havainnointia, jonka perusteella tehdään päätelmiä. Havaintojen lisäksi arviointiaineisto saadaan Ouakrim-Soivion (2016, s.61) mukaan laadullisen tulkinnan mahdollistavista oppimistehtävistä, keskusteluista, portfolioista tai itsearvioinneista. Joka tapauksessa kriteeriperustainen arviointi on lähtökohtaisesti toteavaa ja summatiivista, siitä huolimatta, onko se määrällistä tai laadullista (Keurulainen, 2013, s. 56; Ouakrim-Soivio, 2016, s.62). Kun arviointikulttuurissa on tapahtunut selkeä muutos opitun arvioinnista kohti oppimista ohjaavaan arviointiin, Keurulainen (2013, s. 56) kysyy aiheellisesti, miten summatiivinen arviointi tukee tätä painopisteen siirtymistä.

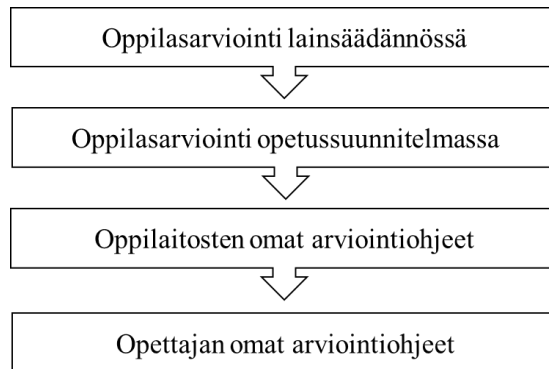
Määrällisen kriteeriperustaisen arvioinnin näkökulmasta opettajan tulkintaa vaativat koevastaukset (kuten esseet verrattuna monivalintakokeisiin) ovat subjektiivisia ja epäluotettavia, mutta tarkastelu tästä näkökulmasta ei tunnista sitä, että validius ja reliabelius eivät ole vain numeroita pyörittelevien mittareiden toimialaan kuuluvia (Keurulainen, 2013 s. 50). Biggs ja Tang (2011, s. 223) peräänkuuluttavat sitä, että reliabelius ja validius riippuvat yhä enemmän opettajan ammatillisesta vastuusta, joka tarkoittaa arvioita oppimisen laadusta. Keurulaisten (2013, s. 43) mielestä, objektiivisuuden ihanne on seurausta ajalta, jolloin arvioinnin päätehtävä oli vertailla oppilaita. Hän näkee objektiivisuuteen pyrkimisen hyveenä tilanteissa, joissa järjestysten aikaan saaminen on tavoitteena, kuten opiskelijavalinnat (Keurulainen, 2013, s. 43).

Yhdenvertaisuus kriteeriperustaisessa määrällisessä arvioinnissa tarkoittaa arviointiolosuhteiden samanlaisuutta, kun kriteeriperustaisessa laadullisessa eli kontekstuaalisessa arvioinnissa yhdenvertaisuuteen päädytään usein oppilaiden erilaisten lähtökohtien huomioimisella (Keurulainen, 2013, s. 50.) Myös opetussuunnitelman perusteissa (2014) on täsmennetty yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa siten, että samanarvoisuus ei ole sama asia, kuin samanlaisuus, jolloin yhdenvertaiseen kohteluun kuuluu yksilöllisten tarpeiden huomioiminen.

3.5 Opettaja arviointipäätöksentekijänä

Opetussuunnitelman (jonka tarkoitus on olla opettajien työtä ohjaava asiakirja) sisältö tehdään hierarkian yläosassa ja annetaan alaosan (kuvio 1) sovellettaviksi (Vitikka, 2009, s. 66). Tämä sovellettavuus antaa opettajille pelivaraa tulkita ja toteuttaa opetussuunnitelmaa, myös koskien arviointia. Lahtisen ja Lankisen (2015, s. 258) mielestä arviointia koskevat säädökset antavat mahdollisuuden erilaisiin ja joustaviin arviointikäytäntöihin, joiden pyrkimys on samalla taata arvioinnin yhdenmukaisuus ja oppilaiden yhdenvertainen kohtelu. Arvioinnin ja arvosanojen kauaskantoiset vaikutukset ovat tiedossa, joten opettajat haluavat olla yhdenvertaisia arviointiprosessissa (Tierney ym., 2011, s. 210).

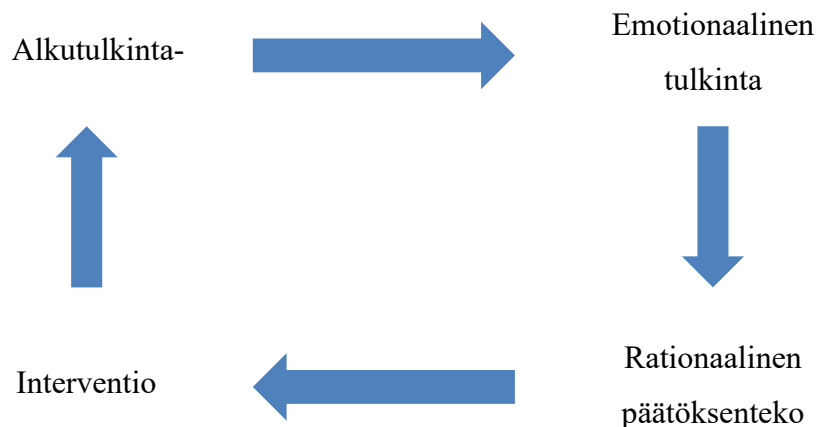
Vaikka opettaja voi vedota normeihin ja ohjeisiin, voi hän samalla tulkita niitä oman mielensä mukaan ja näin mahdollisesti toimia myös epäoikeudenmukaisesti (Frisk & Räisänen, 1996, s. 33). Arviointiohjeiden soveltamismahdollisuus tuo opettajalle vallan lisäksi pedagogista vastuuta, joka velvoittaa opettajaa tavoittelemaan arvioinnissa mahdollisimman suurta oikeudenmukaisuutta ja luotettavuutta (Frisk & Räisänen, 1996, s. 47).



Kuvio 1: Oppilasarvioinnin toteuttaminen (Frisk & Räsänen, 1996, s. 28)

Kuviossa 1 on esitelty oppilasarviointiin vaikuttavat ohjeet ja määräykset. Opettaja toteuttaa arviointia, jonka on oltava laissa, opetussuunnitelmassa ja oppilaitoksessa hyväksyttyä. Pedagoginen vapaus antaa opettajalle mahdollisuuksia huomioida oppilaiden yksilöllisyyttä arvioinnissa, mutta tulkinnallisuus on myös syy, jonka takia arvioinnin ja arvosanojen antamisen yhdenvertaisuus on kyseenalaistettu, koska se lisää entisestään opettajakohtaisia arviointiratkaisuja. Keurulainen (2013, s. 51) kirjoittaa, että laadullisessa arvioinnissa arvioija, eli koulussa opettaja, on arviointipäätöksentekijänä itse arviointiväline. Tällöin arvioijan päätöksentekoprosessi korostuu.

Scheinin (1999, s. 86-94) kehittämän päätöksentekoprosessi-kehän (kuvio 2) avulla mallinnetaan arvioijan päätöksentekoprosessia.



Kuvio 2: Päätöksentekoprosessi (Schein, 1999, s. 87)

Aluksi arvioija tekee ensimmäisen tulkinnan kohteesta. Ensimmäinen tulkinta on tunneperustainen, vasta sen jälkeen havaintoa käsitellään rationaalisesti. Interventiolla tarkoitetaan sitä (arviointi)toimintaa, joka tapahtuu edellisessä vaiheessa tehdyn päätöksen pohjalta. (Schein, 1999, s. 86-94.) Tällaiseen arviointipäätöksentekoprosessin tulkinnallisuuteen liittyy joitain sudenkuoppia. Keurulainen (2013, s. 51) muistuttaa, että ensimmäistä tulkintaa ohjaa aikaisemmat kokemukset ja oletukset. Tätä tukee Brookhartin ym., (2016, s. 834) tutkimustulos siitä, että arvosanat koostuvat tyypillisesti eri tekijöistä, joita opettaja pitää arvossa.

Hyviä arvosanoja saava leimautuu hyväksi oppilaaksi ja heikkoja arvosanoja saava leimautuu heikoksi oppilaaksi (Anderson, 2018, s. 16). Tämä voi vaikuttaa opettajan arviointilähtökohtiin. Jos havainto missä tahansa mallin vaiheessa on virheellinen, lopulta myös viimeisessä vaiheessa annettu palaute on väärä (Keurulainen, 2003, s. 51). Laadullisen arviointipäätöksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta voi tarkastella Biggsin ja Tangin (2011, s. 218) esittämien kysymysten kautta: Tekeekö sama arvioija saman arvion samasta asiasta eri arviointikerroilla? Tekevätkö eri arvioijat saman arvion samasta asiasta?

Validin arvioinnin haasteet opettajan näkökulmasta

Arviointi ei Atjosen (2007, s. 20) mukaan ole ikinä irrallista pedagogisesta toiminnasta, vaan se on aina osana oppimista. Jos arviointia aletaan pohtia vasta opetusjakson lopuksi, valikoituu helposti sellainen menetelmä, joka on itselle tutuin ja turvallisin (Atjonen, 2007, s. 21). Ollakseen validia ja siten myös yhdenvertaista, opettajan täytyy ensin tiedostaa monta matkalla olevaa estettä, ja myös ylittää ne. Ouakrim-Soivion (2016) mukaan opettajien arviointikäytänteitä ohjaa opetussuunnitelmaa enemmän heidän omat kokemukset arvioinnista.

Monen tutkimuksen mukaan (Brookhart, 1994; Cizek, Fitzgerald ja Rachor, 1996), opettajien arviointikäytännöt eroavat toisistaan. Virta (1999, s. 90) muistuttaa, että arvioijilla pitäisi olla yksimielinen käsitys siitä, mitkä ovat korkeatasoisen suorituksen kriteerit. Tällä hetkellä yksimielisyyttä ei välttämättä ole edes saman koulun opettajilla. Osaamisen

arvioinnissa näkyy yksittäisen opettajan arviointikäytännöt sekä yksittäisen opettajan näkökulma siitä, mitä on tärkeä oppia (Brookhart, 2015, s. 268). Samaan tulokseen päätyivät Cizek, Fitzgerald ja Rachor (1996, s. 159-160), jotka havaitsivat tutkimuksessaan, että monella opettajalla tuntui olevan omat arviointikäytännöt, joissa näkyivät heidän yksilölliset arvot ja uskomukset arvioinnista. Yhdenvertaisuuden kannalta tämä on ongelmallista silloin, jos opettaja ei tuo selkeästi esille ennen opetusjakson alkamista oppimistavoitteita tai mitä tekijöitä hän tulee arvioinnissaan painottamaan. Yksi selitys tälle on se, että opettajien keskuudessa vallitsee vain suppea yhteisymmärrys siitä, mikä on arvioinnissa tärkeää, ja miten erilaisia tekijöitä tulisi arvioinnissa painottaa (McMillan ym., 2002, s. 212). Virran (1999, s. 90) mukaan, yksimielisyys on saavutettavissa koulutuksella, tarkoilla kriteereillä ja pisteyttämällä suoritukset mahdollisimman systemaattisesti.

Useimmat opettajat ja professorit eivät ole saaneet tarpeeksi koulutusta arviointiin, arvioivat tyypillisesti yksin ja pyytävät toisia kollegoita tarkastamaan arvioinnin luotettavuutta (Brookhart ym., 2016, s. 386). Opettajat ovat riippuvaisia kirjantekijöiden tarjoamista arvioinneista, mikä kertoo siitä, että opettajat tarvitsevat harjoitusta omien arviointimateriaaliensa laadun arvioimiseksi (McMillan ym., 2002, s. 212). Tosin suomalainen koulujärjestelmä luottaa korkeakoulutetun opettajan ammattitaitoon sallimalla ja kannustamalla opettajan omaan pedagogiseen päätöksentekoon didaktisen vapauden ja vastuun nimissä (tiettyjen raamien sisällä), kun taas muualla, esimerkiksi Yhdysvalloilla opettajan arviointirooli on lähinnä olla testien toteuttaja, jolloin opetuksen innovatiiviset ratkaisut jäävät pois (Atjonen, 2005, s. 149). Kansainvälisesti on yleistä, että opettajalla on valvova tarkastusjärjestelmä ympärillään, joka mittaa hänen pätevyyttään oppilaiden koearvosanojen perusteella, jolloin opettajan omalle soveltamiselle ei jää mahdollisuutta.

Yksin arvioiminen aiheuttaa monille opettajille epävarmuutta, vaikka he olisivat saaneet koulutusta arviointiin ja koulutuksen aikana osanneet tehdä ryhmässä validia arviointia (Brookhart, 1991, s. 35). Yksi haaste on opettajien arvojen vaikutus arvosanojen tulkintaan: Brookhartin ym. (2016, s. 834) opettajan arvot vaikuttavat suuresti arvosanojen moniulotteiseen tulkintaan. Esimerkiksi monet opettajat ajattelevat, että oppilasta ei voi olla päästämättä läpi, jos hän yrittää, tapahtui oppimista tai ei (Brookhart, 2016, s. 834). Tällöin opettaja tulee tehneeksi oppilaalle karhunpalveluksen, ”armovitosen” turvin seuraavan tason opinnoissa suoriutumisen vaikeutuu huomattavasti, jos tiettyjä

oppimistavoitteita ei ole oikeasti saavutettu. Keurulaisen (2003, s.51) mukaan laadukas arviointipäätös on subjektiivisuudesta huolimatta mahdollista, jos arvioija tiedostaa omat lähtökohdat, oletukset ja oppimisprosessin kumulatiivisen luonteen arviointiprosessin aikana.

Yhteenveto arviointia ohjaavista tekijöistä

Arviointi on luonteeltaan aina jossain määrin subjektiivista, vaikka pyrkimyksenä on saavuttaa objektiivinen lopputulos. Vaikka arviointinormien kieli on idealistista, opettajien oletetaan noudattavan annettuja normeja mahdollisimman tarkasti. Suomalaisen koulujärjestelmän arviointi perustuu valtakunnallisiin arviointikriteereihin. Haasteena on se, että opettajat ja koulut määrittävät itse millä peruseriaatteilla arvosanat 5-7 ja 9-10 annetaan, koska perusopetuksen opetussuunnitelmassa kriteerit on määritelty vain arvosalalle kahdeksan. Tämä herättää kysymyksen siitä, annetaanko päättöarvosanat 5-7 sekä 9-10 koulun tai opetuksen järjestäjän linjausten mukaan vai opettajan oman harkinnan mukaan. Lisäksi paikallisesti on päätettävä mitä keskimääräinen osaaminen käytännössä tarkoittaa (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 55, 58.). Eli ylhäältä tulevia normeja tulkitaan paikallisesti eri tavoin. Kriteereiden lisäksi haasteena on opettajan epävarmuus (Brookhart, 1991) ja arvojen vaikutus arvosanojen tulkintaan (Brookhart, 2016).

4 Tutkimustehtävä

Tässä tutkielmassa tarkoitukseni on paikantaa peruskoulun opettajien näkemyksiä arvioinnin yhdenvertaisuutta vaarantavista tekijöistä sekä osoittaa keinoja, miten arvioinnin yhdenvertaisuutta opettajien mukaan voidaan lisätä. Tarkasteluni koskee suomalaista peruskoulua, jossa arviointijärjestelmä perustuu kriteeriperustaiseen arviointiin. Kuten edellä on kuvattu, aikaisempi tutkimuskirjallisuus on osoittanut, että kouluarvioinnin yhdenvertaisuudessa on puutteita, esimerkiksi eri oppilaiden sama osaaminen ei aina vastaa samaa numeroa todistuksessa. Tutkimuskysymykseni on:

- 1. Miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan peruskoulun opettajien käsitysten mukaan lisätä?*

5 Tutkielman toteutus

Tässä tutkielmassa käytän metodina aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia, jolla tarkoitetaan analyysimenetelmää, jonka tarkoitus on pyrkiä kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Tässä luvussa pohdin ensin lyhyesti laadullista tutkimusta, jonka jälkeen avaan tarkemmin aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia analyysimenetelmänä, vertaillen sitä myös muihin sisällönanalyysiin. Lopuksi esitän varsinaisen työn vaiheet.

5.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Usein laadullista tutkimusta kuvataan suhteessa määrälliseen tutkimukseen: laadullista tutkimusta käytetään kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 72). Oleellisimmat erot määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä liittyvät siihen, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan ymmärtävää, joka sopii ihmistieteisiin, kun määrällinen tutkimus on luonteeltaan selittävää, joka sopii luonnontieteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73). Lisäksi laadullinen tutkimus vie kauemmin aikaa, eikä sitä voi analysoida tietokoneohjelmilla (Berg, 2009, s. 2).

Verkkoaivoriihen materiaalissa oli kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia piirteitä, mutta tässä työssä käytettävä aineisto koostui kahden avoimen kysymyksen vastauksista ja käsiteltiin siksi kvalitatiivisin tutkimusmetodein. Uwe Flickin (2014, s. 12) mukaan merkittävin syy käyttää laadullista tutkimusmenetelmää on yksinkertaisesti se, että tutkimuskysymys vaatii käyttämään sen tapaista lähestymistä. Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa on kuvata, ymmärtää ja tulkita ilmiötä, eli tarjota teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle, toteavat Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 98). Toisin sanoen, laadullisen tutkimuksen tuloksissa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan esimerkiksi tässä tutkielmassa tarkoituksena on selvittää arvioinnin yhdenvertaisuudesta puhuttaessa esille nousevat asiat. Laadullisessa tutkimuksessa ei Suorannan ja Eskolan (1998, s. 62) mukaan ole olennaista aineiston koko ja sitä kautta saadut tunnusluvut, vaan juurikin tulkintojen kestävyys ja syvyys.

Laadullinen sisällönanalyysi nähdään perusmenetelmänä, jota voidaan soveltaa monenlaisiin teorioihin ja muihin menetelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122) Sisällönanalyysi eroaa sisällön erittelystä siinä, että sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä, kun sisällönanalyysissa dokumenttien sisältöä on tarkoitus kuvata sanallisesti (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 119). Yksinkertaisesti kuvattuna sisällönanalyysi tarkoittaa Flickin (2014, s. 429) mukaan objektiivista koodausrakennetta, joka sovelletaan analysoiduista dokumenteista. Dokumentit voi olla mitä tahansa materiaalia, minkä saa tekstimuotoon (Berg, 2009, s. 271; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysissa pyrkimyksenä on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon säilyttäen kuitenkin sen sisältämän informaation (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysi tarjoaa ikään kuin pääsylipun sanojen taakse (Berg, 2009, s. 434). Laajan laadullisen aineiston takia koin, että sisällönanalyysi on aineistooni paras menetelmä.

Tutkimusmetodina käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka on perusmenetelmä, jota voidaan soveltaa monenlaisiin laadullisiin, mutta myös määrällisiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78). Yksinkertaisesti aineistolähtöistä analyysiä voi Eskolan ja Suorannan (1998, s. 19) mukaan kuvata teorian rakentamisena empiirisestä aineistosta käsin. Salon (2015, s. 169) mukaan sisällönanalyysin päätarkoitus on tiivistää ja luokitella suuria tekstimassoja rakennettuja koodaamisen sääntöjä noudattaen. Aineistolähtöinen analyysi sopii Eskolan ja Suorannan (1998, s. 19) mukaan menetelmäksi silloin, kun tarvitaan perustietoa tietyn ilmiön olemuksesta. Olemuksella Eskola ja Suoranta (1998, s. 19) tarkoittavat sitä, että on selvitettävä mitä ilmiö merkitsee. Arvioinnin yhdenvertaisuus on tähän kuvaukseen sopiva ilmiö olemukseltaan, koska käsitykset ja määritelmät vaihtelevat.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät kolme sisällönanalyysiä: teoria- ja aineistolähtöinen sekä teoriaohjaava sisällönanalyysi. Näitä erottaa toisistaan se, käytetäänkö aineiston jäsenyyseen ennalta määrättyä teoriaa vai kootaanko jäsenyys aineistosta käsin ja millainen päättelyn logiikka sisällönanalyysissa on. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla aineistolähtöisesti. Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustaa aineiston luokittelun aikaisempaan käsitelmään, kuten teoriaan tai käsitejärjestelmään. Teoriaohjaava sisällönanalyysi alkaa samaan tapaan kuin aineistolähtöinen analyysi eli

eteneminen tapahtuu aineiston ehdoilla, mutta abstrahointivaiheessa aineisto sovitetaan tiettyyn teoreettiseen malliin tai käsitteisiin. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 107-112)

Päätelyn logiikkaan viittaa jako induktiiviseen (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiiviseen (yleisestä yksittäiseen) analyysiin. Aineistolähtöistä lähestymistapaa kuvataan usein induktiiviseksi, kun taas teorialähtöistä deduktiiviseksi. Tosin puhdas induktiivinen analyysi on siinä mielessä ongelmallinen, että uuden teorian ei ajatella voivan syntyä pelkästään havaintojen pohjalta. Teoriaohjaavan analyysin päätelyn logiikkaan yhdistetään usein abduktiivisuus (lopputuloksesta lähtevä), jossa teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Tosin tämäkään jaottelu teoriaohjaavan analyysin kohdalla ei ole täysin pulmaton. Teoriaohjaavassa analyysissä korostuu teoria, kuten teorialähtöisessäkin, mutta teoria ei kuitenkaan ohjaa analyysiä teoriaohjaavassa analyysissä, toisin kuin deduktiiviseen päätelyyn perustuvassa teorialähtöisessä analyysissä. Perustellumpaa olisi liittää teoriaohjaava analyysi induktiivisen päätelyn alaluokaksi aineistolähtöisen analyysin rinnalle, sillä silloin teoriaohjaava analyysi voisi toimia ratkaisuna aineistolähtöisen analyysin haasteisiin esimerkiksi havaintojen teoriapitoisuudesta. Kirjoittajat painottavat sitä, että päätös siitä, missä vaiheessa teoria otetaan ohjaamaan lopputulosta, on aineistolähtöinen ja tutkijakohtainen. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 107-112.) Tuomen ja Sarajärven tapaan, myös Berg (2009, s. 347) jaottelee laadullisen sisällönanalyysin induktiiviseen tai deduktiiviseen analyysiin – tai jotain siltä väliltä.

Kun luokittelu tehdään aineiston perusteella, etukäteen ei ole mitään tietoa siitä, montako luokkaa syntyy, muistuttaa Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 103). Tällöin aineistolähtöiseen analyysiin ei Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122-123) mukaan vaikuta aikaisemmat tiedot ja teorit tutkittavasta ilmiöstä, koska analyysi on aineistolähtöistä. Puhdas aineistolähtöisyys ei ole Eskolan ja Suorannan (1998, s. 187) mukaan mahdollista. Synonyyminä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 107) teoriaohjaavalle sisällönanalyysille Berg (2009, s. 343) kirjoittaa, että laadullisesta sisällönanalyysistä saa parhaan hyödyn, kun aineisto on järjestetty induktion avulla sellaiseen muotoon, että siitä voidaan tehdä tulkintoja ympäröivän maailman ja aiemman kirjallisuuden valossa. Täysin aineistolähtöisen lähestymistavan varaan ei Berginkään (2009) mukaan voi jättäytyä, vaikka uskollisuus alkuperäiselle sanomalle vaatii jonkun verran aineistolähtöistä analyysiä. Puhtaan induktion

ongelmallisuus tiedostaen, sisällönanalyysi tässä tutkielmassa on aineistolähtöinen, mutta kuitenkin teoriaohjaava.

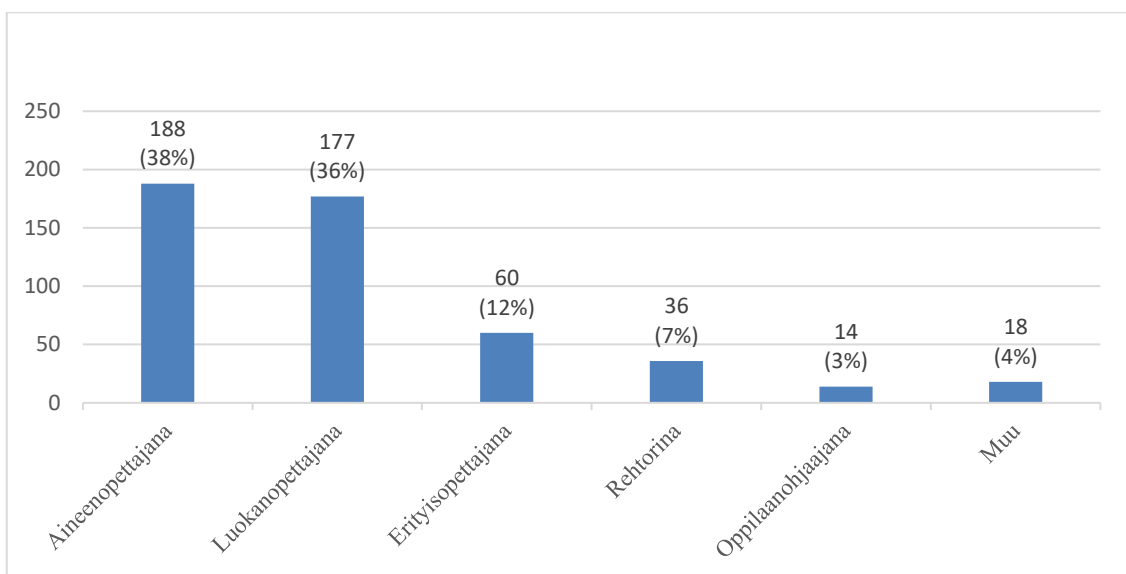
5.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkielman tutkimusaineisto koostuu syksyllä 2018 (20.8-14.9.2018) toteutetun verkkoavoriihen vastauksista, jossa selvitettiin opettajien, oppilaiden ja huoltajien käsityksiä kouluarvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Verkkoavoriihi on nimensä mukaisesti verkossa oleva työkalu, jossa ihmiset voivat jakaa ideoitaan ja ajatuksiaan ajasta ja paikasta riippumatta, esimerkiksi avointen kysymysten kautta. Verkkoavoriihen yksi mahdollisuus on myös arvioida muiden vastaajien ideoita, mutta tätä ulottuvuutta en ottanut mukaan tarkasteluuni. Verkkoavoriihen on toteuttanut Fountain Park, Opetushallituksen rahoittamana. Verkkoavoriihen muut kysymykset käsittelivät mm. numeroarvioinnin aloittamista ja valinnaisaineiden arviointia. Verkkoavoriiheeseen osallistui opettajien lisäksi oppilaita ja vanhempia, jotka vastasivat omiin kysymyksiinsä. Yksi syy, miksi valitsin aineistosta tarkasteluun opettajien vastaukset, on se, että laadullisen tutkimuksen periaatteen mukaisesti on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tietämystä tai kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97).

Kutsu vapaaehtoiseen verkkoavoriiheeseen lähetettiin sähköpostitse kaikille perusopetuksen järjestäjille. Opetushallituksella on perusopetuksen järjestäjistä sähköpostirekisteri, jonka perusteella kutsut lähetettiin 399 vastaanottajalle (suomen- ja ruotsinkieliset). Kyselyyn vastanneita oli kaiken kaikkiaan 13 253, joista opetusalan ammattilaisia oli 1942. Opettajien lisäksi kyselyyn vastasivat huoltajat ja oppilaat. Koska kutsut lähetettiin perusopetuksenjärjestäjille, jotka välittivät kutsun eteenpäin kouluille ja rehtoreille, jotka jakoivat kutsua edelleen opettajille, oppilaille ja huoltajille, osallistumisprosenttia ei pysty määrittelemään.

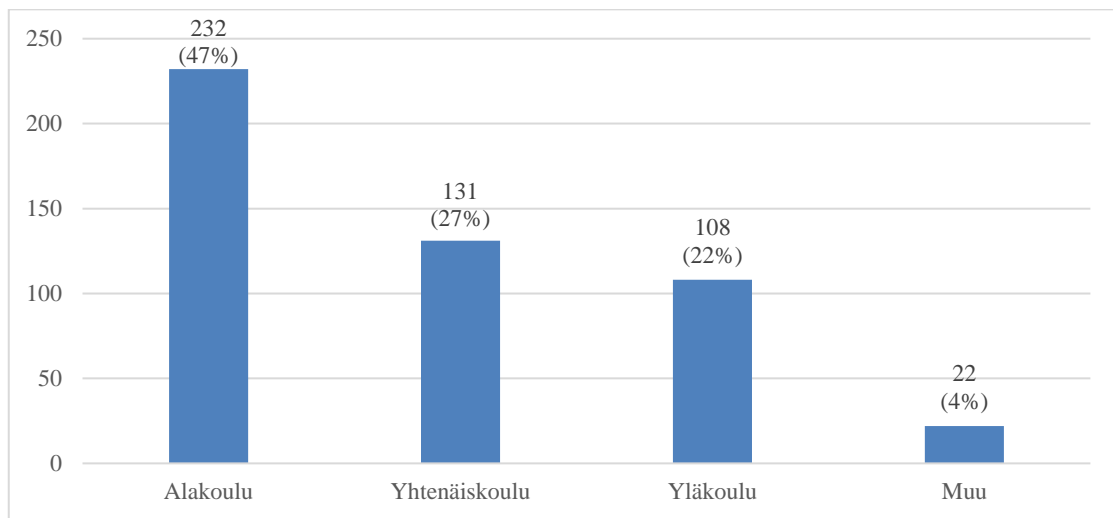
Tässä tutkielmassa käytettävään aineistoon, vastauksia kysymykseen ”miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan parantaa?” annettiin 880 ja kysymykseen ”miten arviointikäytäntöjä voidaan vahvistaa?” 1607 vastausta. Yhdistin nämä kaksi kysymystä yhdeksi

aineistoksi, sillä ne vastasivat samaan kysymykseen, joka oli vain esitetty eri tavoin. Yhteensä vastauksia tutkimuskysymykseen oli 2487. Kysymyksiin pystyi antamaan useamman kuin yhden vastauksen, kuitenkin enimmillään kolme vastausta, joten tästä syystä en ole käsitellyt vastauksia osallistujamäärän, vaan vastausmäärän perusteella. Verkkoaivo-riihessä pääsi etenemään, vaikka ei olisi vastannut kaikkiin kysymyksiin, mikä selittää sen, että kaikki osallistuneet eivät ole vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Kysymykseen siitä, miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä, vastasi 494 vastaajaa. Vastaajista suurin osa toimii aineen- tai luokanopettajana (kuvio 3).



Kuvio 3: Vastaajien lukumäärä ammattinimikkeittäin

Vastaajista suurin osa työskentelee opettajana alakoulussa (kuvio 4). ”Muu” tarkoittaa vastaajia, jotka työskentelevät hallinnollisella puolella, tai eivät ole ilmoittaneet toimipaikkaansa.



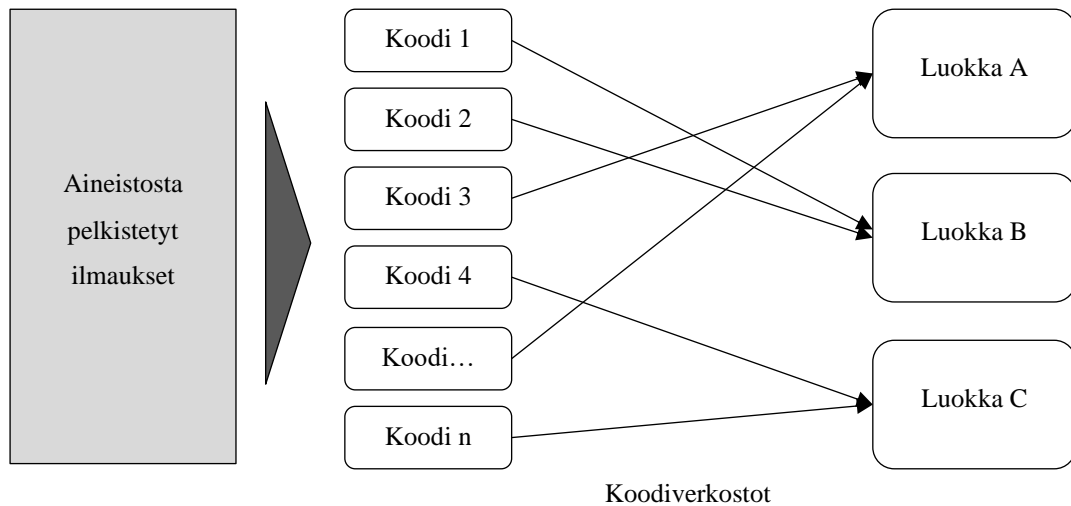
Kuvio 4: Vastaajien lukumäärä toimipaikoittain

5.3 Tutkimuksen kulku

Laadullisen analyysin tekemisestä on erilaisia kuvauksia, mutta tässä tutkielmassa analyysin osalta etenin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 104) analyysin etenemiskuvauksen mukaan: tutkimuskohteen päättämisen ja aineiston rajaamisen jälkeen aineisto käydään läpi erottamalla ja merkitsemällä tutkimuksen kannalta oleelliset seikat, jotta päästään luokitteluun, tyypittelyyn tai teemoitteluun. Näiden jälkeen analyysin tuloksista kirjoitetaan vielä yhteenveto. Varsinainen analyysi tapahtuu aineiston luokittelu-, tyypittely- tai teemoitteluvaiheessa.

Aineiston erotteluun ja merkitsemiseen kuuluu vastausten pelkistäminen yksittäisiksi ilmaisuksi eli koodaaminen yksinkertaiseen muotoon, koodeiksi (kuvio 5). Etenkin tässä laajassa aineistossa, tämä oli välttämätöntä, jotta aineiston saa muotoon, josta analyysia on mahdollista tehdä. Pelkistetyt ilmaukset eli koodit ryhmitellään samaan kategoriaan sopivien ilmaisujen joukoksi, josta muodostuu analyysin alaluokat. Atlas.ti -ohjelma käytti näistä alaluokista nimitystä koodiverkostot. Koodiverkostossa yhteen liitetyt koodit luokitellaan edelleen laajempiin luokkiin. Luokat nimetään sisältöä kuvaavaksi. Luokkien muodostaminen on oleellinen vaihe analyysiä, sillä tutkijan tulkinta ohjaa alaluokkien muodostamista ja sitä, millä perusteella eri ilmaisut sisällytetään mihinkin luokkaan. Analyysia jatketaan yhdistelemällä samaan aiheeseen liittyviä alaluokkia toisiinsa ja

muodostamalla niistä edelleen yläluokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaavasti. Yläluokkia yhdistämällä luodaan aineiston koosta riippuen pääluokat sekä lopulta pääluokkia ryhmittelemällä luodaan yhdistävä luokka, joka yhdistää kaikkia sen alla olevia luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 114-115.)



Kuvio 5: Aineistolähtöisen analyysin eteneminen

Ensimmäisenä tehtävänä oli pohtia, miten rajaan aineiston laajasta materiaalista. Aluksi valitsin tarkasteltavaksi opettajien vastaukset ja niistä vielä rajasin kaksi kysymystä aineistokseni. Lopulta sain tutkimuskysymyksekseni seuraavan: Miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan opettajien käsitysten mukaan lisätä? ja siihen vastaukset kahdesta kysymyksestä, jotka koostivat aineistoni. Aineistoksi rajautuneet opettajien vastaukset olivat kysymyksiin ”Miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä?” sekä ”Miten arviointikäytäntöjä voidaan vahvistaa?”

Aloitin lukemalla vastaukset läpi pariin otteeseen. Vastaukset koostuivat muutamasta sanasta monirivisiin virkkeisiin. Kysymyksen ”Miten arviointikäytäntöjä voidaan vahvistaa?” vastaajat olivat ensin nimenneet 1-3 heidän mielestään tärkeää arviointikäytäntöä (esimerkiksi kriteerit kaikille arvosanoille tai arvioijien yhteistyö) ja sen jälkeen perustelleet, miten kyseistä arviointikäytäntöä voi vahvistaa, selittäneet valitun arviointikäytännön nykytilan ongelmallisuutta, muuten tarkentaneet vastausta tai jättäneet toisen ruidun tyhjäksi. Joten käsittelin yhtä vastausriviä yhtenä vastausyksikkönä. Näin laajan

kvalitatiivisen aineiston kohdalla datan tiivistys oli välttämätöntä, joten luettuani aineiston pariin kertaan läpi, pelkistin pidemmät vastaukset lyhyempään ja yksinkertaisempaan muotoon, joka selviää taulukon 3 esimerkistä ja siirsin vastaukset, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen kansioon ”Muut”.

Taulukko 3: Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”Pyritään luomaan erilaisia testejä, koikeita ja näytön antamisen mahdollisuuksia, joista voidaan valita myös yksilötasolla sopivimpia ja motivoivimpia. Tärkeää on tehdä arviointikriteerit läpinäkyviksi ja motivoiviksi niin, että oppilaat kokevat ne mielekkäiksi ja oikeudenmukaisiksi.”</i>	Monipuolisia mahdollisuuksia osaamisen näyttöön, yksilölliset lähtökohdat huomioiden Arviointikriteerien läpinäkyviksi ja motivoiviksi tekeminen.
<i>”Numeron 8 lisäksi olisi avattava auki myös hylätyn suorituksen arviointi eli minimisuorituksen raja sekä numero 10. Nykyisellään numero 8 on päättöarvioinnissa kirjaimellisesti otettuna niin vaativa rasti, ettei sitä voi antaa monillekaan ensi vuoden keväällä! Kaikista paras olisi jokaisen arvosanan selkeä kriteeristö eri oppiaineissa.”</i>	Kriteerit kaikille arvosanoille
<i>”Myös koulutusta opeille!”</i>	Opettajien kouluttaminen

Lähestymistapani aineistoon oli induktiivinen, sillä kaikki koodit eli ryhmitellyt ilmaukset nousivat aineistosta, enkä ollut asettanut valmiita kategorioita. Suuri osa vastauksista oli jaoteltavissa useammaksi koodiksi ja sitä kautta eri alaluokkiin. Monet vastaajista olivat tuoneet esille useampia eri aiheita, jolloin yhden vastauksen luokittelu yhden koodin alle olisi ollut mahdotonta. Esimerkiksi alla olevasta ilmauksesta löytyi kaksi eri koodia: arviointikriteerit arvosanalle 5 ja opettajankoulutuksessa enemmän opetusta arvioinnista.

”Yhteiset arviointikriteerit myös minimiin, mitä pitää osata, että saa hyväksytyin/arvosanan 5. Ei vain arvosanalle 8 [koodi: arviointikriteerit arvosanalle 5]. Nämä pitäisi tuoda selkeämmin esille opettajien arkeen. Nyt osa opettaa liikaa vanhalla tavalla ja arvioi myös sen mukaan. Toki uusi ops on saatu jalkautettua

paremmin kuin aikaisemmat opsit. Opettajankoulutuksessa isompi rooli arviointiin! [opettajankoulutuksessa enemmän opetusta arvioinnista]”

Koodeja tuli lopulta 42, joista 14 koodia eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia, joten aineistosta löytyi 28 koodia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. ”Muut” koodin alle päätyivät vastaukset, joita oli todella vähän. Esimerkiksi seitsemän vastaajan mielestä arviointia ei pitäisi olla ollenkaan. Sekä vastaukset, jotka eivät antaneet tarpeeksi tietoa, kuten vastaus ”Jokaisella tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus menestyä koulussa ja jatko-opinnoissa.”.

Pelkistämisen jälkeen pääsin ryhmittelemään ilmauksia kategorioihin. Siirsin samankaltaiset ilmaukset omiin kategorioihin eli alaluokkiin. Nämä alaluokat nimesin sisällön perusteella. Tästä järjestelystä käytän nimeä luokittelu. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu ja tyypittelyssä tiivistetään joukko tiettyä teemaa koskevia näkemyksiä yleistykseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119), joten aineistosta luokkien määrittely oli sopivin vaihtoehto tälle tutkimusaineistolle. Alla olevassa taulukossa 4 havainnollistan sitä, mistä ala- ja yläluokista luokka ”Tiedon lisääminen” koostui. Kaikkien luokkien muodostuminen on esitetty liitteessä 1.

Taulukko 4: Esimerkki luokan muodostumiseen johtavasta luokittelusta

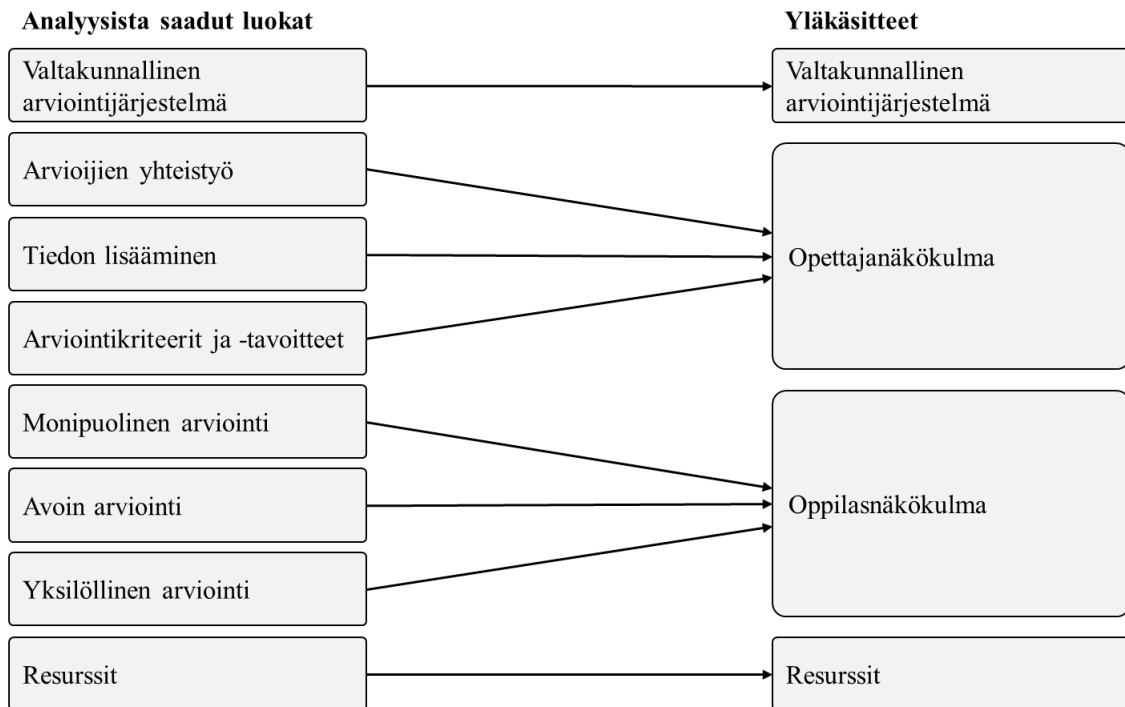
Yhdistävä luokka	Ylä- ja alaluokat
L3: Tiedon lisääminen (325 lainausta)	<p>Yläluokka: Lisää koulutusta alaluokat: enemmän arviointikoulutusta, täydennyskoulutus</p> <hr/> <p>Yläluokka: Arviointiopetusta jo opettajankoulutuksessa alaluokat: opettajankoulutuksessa enemmän opetusta arvioinnista</p> <hr/> <p>Yläluokka: Enemmän ohjeita arviointiin alaluokat: selkeät/konkreettiset arviointiohjeet</p> <hr/> <p>Yläluokka: Enemmän arviointitietoa alaluokat: tietoa arvioinnista</p> <hr/> <p>Yläluokka: Opetussuunnitelman arviointiohjeistukseen selkeyttä alaluokat: Opetussuunnitelma on tulkinnanvarainen, opetussuunnitelmaan selkeyttä</p>

Aikaisemmin kirjoitin, että kvantifiointi eli määrällisten tulkintojen ilmaiseminen kuuluu sisällönerittelyn piiriin, mutta sitä voidaan hyödyntää myös sisällönanalyysissä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 119). Koska aineistoni oli melko laaja kvalitatiiviseksi aineistoksi, pystyin tekemään siitä joitakin määrällisiä tulkintoja. Tässä tapauksessa kvantifioinnin avulla pystyin korostamaan yleisemmin esille nousseita aiheita, joka näkyy ilmaisujen lukumäärän esittämisenä. Tämän koin myös helpottavan hahmotusta siitä, kuinka vahvasta luokasta puhutaan. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) esittelen analyysin viimeisen vaiheen, eli yhdistävät luokat, joihin lopuksi päädyin.

Taulukko 5: Aineistosta esiin nousseet luokat ja lainausten lukumäärä luokkaa kohden.

Yhdistävä luokka	Lainausten lukumäärä
L1 Valtakunnallinen arviointijärjestelmä	656
L2 Arvioijien yhteistyö	252
L3 Tiedon lisääminen	325
L4 Monipuolinen arviointi	321
L5 Avoin arviointi	85
L6 Yksilöllinen arviointi	120
L7 Arviointikriteerit ja -tavoitteet	740
L8 Resurssit	114

Yhdistävät luokat jaoin vielä kahden yläkäsitteen alle sen mukaan, mistä näkökulmasta niissä lähestyttiin arviointia (kuvio 6). Lisäksi kahta luokkaa (resurssit ja valtakunnallinen arviointijärjestelmä) käsitelien omina näkökulmina. Oppilaslähtöinen arviointi yhdenvertaisuuden takaajana -yläkäsitteen alle järjestetyt luokat: monipuolinen arviointi, avoin arviointi ja yksilöllinen arviointi. Yhteistyö ja ohjeet arvioinnin yhdenvertaisuuden edistämiseksi -yläkäsitteen alle olen järjestänyt luokat: tiedon lisääminen, arvioijien yhteistyö ja arviointikriteerit ja -tavoitteet. Jaot eivät ole siis täysin yksiselitteisiä ja poissulkevia, sillä monissa luokissa on hieman päällekkäisyyttä. Esimerkiksi joitain vastauksia perustellaan tai määritellään toiseen luokkaan kuuluvilla ilmaisuilla.



Kuvio 6: Luokista muodostetut yläkäsitteet

Oppilasnäkökulman yläkäsitteellä tarkoitan sitä, että siihen kuuluvat luokat muodostuivat niin, että niissä kysymystä lähestyttiin oppilaslähtöisesti eli ajateltiin ratkaisuja, jotka lisäävät yhdenvertaisuutta oppilaan näkökulmasta. Eli miten arviointi huomioisi mahdollisimman hyvin erilaiset oppijat. Arviointi on yhdenvertaista, kun on monia tapoja osoittaa osaamista (monipuolinen arviointi), oppilaat ymmärtävät miten heitä arvioidaan (avoin arviointi) ja arviointi huomioi oppilaat omista lähtökohdista (yksilöllinen arviointi). Opettajanäkökulman yläkäsitteellä tarkoitan sitä, että siihen kuuluvat luokat muodostuivat niin, että niissä kysymystä lähestyttiin opettajanäkökulmasta eli ajateltiin mitä opettaja tarvitsee, jotta yhdenvertainen arviointi toteutuu.

Aineisto oli Excel-tiedostona, mutta analyysin apuna käytin kvalitatiivisen aineiston analyysiin tarkoitettua Atlas.ti (t.i tulee sanoista 'text interpretieren eli tekstintulkinta, kts. Lonkila & Silvonen (2002, s. 5)) -tietojenkäsittelyohjelmaa, jolla pyrin helpottamaan laajan aineiston koodausta ja luokittelua sekä löytämään vastauksien suosituimmat aiheet. Lonkilan ja Silvosen (2002, s. 5) mukaan Atlas on omimmillaan strukturoimattoman tai vähän strukturoidun tekstiaineiston, kuten juuri kyselytutkimuksen avovastausten luokittelussa. Atlas.ti:n omien verkkosivujen mukaan Atlas on laadulliseen analyysiin sopiva

ja graafisten dokumenttien, digitalisoitujen äänten ja videoiden lisäksi suurille tekstikonaisuuksille tehokas työkalu. Eskola ja Suoranta (1998, s. 207-208) muistuttavat, että analyysiin Atlaksen kaltaisista ohjelmista ei ole varsinaisesti apua. Tarkoitukseni ei ole ollutkaan tehdä analyysia Atlaksella, vaan käyttää sitä apuna ison aineiston lajittelussa ja järjestelyssä selkeämmin tulkittavaan muotoon.

6 Tulokset

Tässä luvussa esitän analyysin tulokset. Olen jakanut aiemmin esiteltyt luokat kahden yläkäsitteen alle, lisäksi kahta luokkaa käsittelem oina käsitteinä (kts. kuvio 6). Oppilasnäkökulman yläkäsitteen alle kuuluvat luokat: monipuolinen arviointi, avoin arviointi ja yksilöllinen arviointi. Tämän yläkäsitteen alle kuuluvissa luokissa painotettiin yhdenvertaista arviointia oppilaan näkökulmasta: millainen arviointi antaa yhdenvertaisen mahdollisuuden osoittaa osaamistaan. Arvioinnin yhdenvertaisuus opettajanäkökulmasta - yläkäsitteen alle olen järjestänyt luokat: tiedon lisääminen, arvioijien yhteistyö ja arviointikriteerit ja -tavoitteet. Tämän yläkäsitteen alle kuuluvissa luokissa painotettiin yhdenvertaista arviointia opettajan näkökulmasta: opettaja tarvitsee tukea voidakseen toteuttaa yhdenvertaista arviointia. Valtakunnallinen arviointijärjestelmä on omana käsitteenä. Jätin myös resurssit omaksi käsitteeksi, sillä tämä luokka määrittää muita luokkia, joko mahdollistaen tai estäen niiden toteutumista. Jaot eivät ole siis täysin yksiselitteisiä ja poissulkevia, sillä monissa luokissa on hieman päällekkäisyyttä. Esimerkiksi joitain vastauksia perustellaan tai määritellään toiseen luokkaan kuuluvilla ilmaisuilla.

6.1 Arvioinnin yhdenvertaisuus oppilaslähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta

Tässä alaluvussa syvennyn niihin luokkiin, joissa painotetaan opettajan mahdollisuutta toteuttaa yhdenvertaista arviointia omilla valinnoilla. Yhdenvertaisuuden katsotaan toteutuvan, kun oppilaat huomioidaan omista lähtökohdista, annetaan erilaisia vaihtoehtoja osaamisen näyttämiseen ja arvioinnin perusteet selvitetään alusta alkaen niin, että oppilas ymmärtää ne. Lisäksi oppilaslähtöiseen arviointiin sijoitetuissa luokissa painotetaan oppilaan mukaan ottamista arviointiprosessiin ja omien oppimistavoitteiden asettamiseen osallistumista.

6.1.1 Monipuolinen arviointi

Monipuolinen arviointi -luokan alle luokittelin seuraavat kategoriat (liite 1): monipuoliset menetelmät arvioinnissa, arviointitapojen monipuolisuus, monipuolinen arviointi, arviointi ei vain yhden kokeen varassa, havainnointi osana arviointia ja eriyttäminen koetilanteissa. Vastausten perusteella yhdenvertaisuus saavutetaan sillä, että tunnistetaan ja tiedostetaan oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja vahvuudet, joiden perusteella tarjotaan ratkaisuja oman osaamisen osoittamiseen. Kaikki eivät opi samalla tavalla, eivätkä kaikki pysty näyttämään parhaiten osaamistaan vain yhdellä tavalla, esimerkiksi perinteisten kokeiden muodossa.

”Arvioinnin tulisi olla monipuolista, myös päättöarvioinnin. Näin jokainen oppilas saa mahdollisimman hyvän tilaisuuden osoittaa osaamistaan itselleen ominaisella tavalla.”

Vastauksista ilmenee, että monipuolista ja sitä kautta yhdenvertaista arviointia tapahtuu jakson päättävän arvioinnin lisäksi opiskelujakson aikana. Tämä tarkoittaa sitä, että arviointi ei rajoitu vain koetilanteisiin, vaan arviointia tapahtuu useassa eri tilanteessa. Havainnoinnin merkitystä korostetaan ja kokeen merkitystä arviointimittarina pidetään vähäisempänä, kuin ennen. Kuitenkin vastauksista ilmenee huoli siitä, että edelleen, opetussuunnitelman monipuolisen arvioinnin vaatimuksista huolimatta, arviointi saattaa perustua vain yhteen suoritukseen, joka on yleensä kirjallinen koe.

”Arvioinnissa on syytä huomioida tuntiaktiivisuutta ja motivoituneisuutta entistä enemmän. Välillä näyttää siltä, että edelleen arviointi perustuu yhteen laajaan kokeeseen. Mieluummin pienempiä kokeita ja enemmän kokeita.”

Vastauksista ilmenee, että kokeista arviointimenetelmänä ei tule – eikä voi luopua mm. resurssien ja ajan vähäisyyden takia, joka aiheuttaa sen, että luokkakoot pysyvät suurina, jolloin koe on aikaa säästävin vaihtoehto toteuttaa. Yhdeksi ratkaisuehdotukseksi tähän tuodaan esille arviointimittarin eriyttäminen. Opetuksen eriyttämistä on harjoitettu jo kauan, mutta vastauksissa tuotiin esille tarve myös arvioinnin eriyttämisestä. Jos arviointiin käytetään kaikille samanlaista arviointimenetelmää, sitä voi kuitenkin eriyttää

oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Etenkin korostetaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompa kielitaitoa syynä eriyttää kokeita.

”Kokeissa eriytetään esim. antamalla lisäaikaa tai lukemalla tehtävät ääneen tai mahdollistamalla suulliset vastaukset täydentävänä osana koetta.”

Kokeista ei haluta kokonaan eroon, vaan rinnalle halutaan nostaa muitakin menetelmiä. Havainnoinnin ja kokeiden lisäksi on kuitenkin monia eri tapoja toteuttaa monipuolista arviointia. Esimerkiksi autenttisten oppimistilanteiden arvioinnin eduksi vastaajat kokivat niiden luonnollisuuden, jolloin koejäännitystä ei ole. Monipuolisten arviointimenetelmien käytön katsotaan olevan riippuvaisia vain opettajan viitseliäisyydestä, mutta toisaalta vastaajien mukaan, opettajat tarvitsevat rohkaisua, jotta uskaltautuisivat kokeilemaan erilaisia arviointimenetelmiä. Perinteisten kirjallisten arviointimenetelmien lisäksi tuodaan esille sitä, että esimerkiksi kuvatuotokset tai tietovisat pitäisi ottaa mukaan käytettävien arviointimenetelmien joukkoon.

”Arviointia olisi hyvä tietenkin suorittaa myös muuten, kuin perinteisillä kokeilla. Esimerkiksi projektityöskentely, esitelmät, esseet, kokeelliset työt, tietovisat, parityöt ja opetuspelit voisivat olla osa joka kurssin arviointia. Näin ne, joilla on koekammo tai jotka eivät saa näytettyä täyttä osaamistaan kokeessa saavat useamman mahdollisuuden näyttää osaamistaan rennommassa tilanteessa.”

Vaikka monipuolisten arviointitapojen ja monipuolisen osaamisen näytön vaihtoehtojen korostaminen tuodaan vahvasti esille, vastauksista ilmenee tarve saada tukea monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen: Etenkin jatkuvaan arviointiin toivotaan täydennyskoulutusta ja sen käytännön toteuttamiseen erilaisia arviointivälineitä.

”Tasalaatuista, kaikkien ammattilaisten ulottuvilla olevaa ja rahoitettua koulutusta arvioinnin monipuolistamisesta ja oppimisprosessin aikaisen arvioinnin toteuttamistavoista.”

Lisäksi vastaajien mukaan monipuolinen arviointi vaatii paljon, johon käytettävissä oleva aika ei tunnu riittävän. Vinkkien jakamisen ja yhteistyön katsotaan tuovan helpotusta rajalliseen aikaresurssiin.

6.1.2 Avoin arviointi

Avoin arviointi tarkoittaa sitä, että arviointi on läpinäkyvää: tavoitteet ovat oppilaiden selvillä alusta asti, eivätkä arviointikriteerit muutu matkan varrella. Tähän luokkaan kuuluvat kategoriat (liite 1): arvioinnin kriteerit selviksi oppilaille opetusjakson alussa, arvioinnin läpinäkyvyys, arvioinnin kriteerit kerrotaan etukäteen ja ne pidetään näkyvinä, varmistetaan, että oppilas ymmärtää arvioinnin perusteet, oppilas perillä tavoitteista, sekä tietoa oppilaille ja huoltajille arvioinnin periaatteista. Vastauksissa painotetaan sitä, että erilaisista arviointikäytännöistä riippumatta, yhdenvertaisuus taataan sillä, että oppilas on perillä arvioinnin perusteista. Oppilaan ymmärrys arviointiperusteista voidaan vastaajien mukaan saavuttaa esimerkiksi sillä, että ne käydään lukuvuoden alussa yhdessä läpi ja annetaan vielä kirjallisena oppilaalle itselleen ja kotiin vietäväksi. Oppilaille voisi antaa esimerkkejä siitä, mitä minkäkin arvosanan saamiseen vaaditaan.

”Arvioinnissa tärkeää se, että jokainen oppilas tietää mitkä ovat arvioinnin perusteet. Mitä arvioidaan ja kuinka usein ja minkälaisin menetelmin.”

Oppilaiden lisäksi nostetaan huoltajille arvioinnista tiedottamisen tärkeys. Tiedottaminen olisi helpompaa, jos sisällöt ja tavoitteet olisi ilmaistu konkreettisemmin opetussuunnitelmassa. Kyselyyn osallistuneiden mukaan tiedottaminen olisi helpompaa sen jälkeen, kun opettajille itselleen on ensin selvennetty arvioinnin periaatteet. Arvioinnin periaatteet rakentuvat opetussuunnitelmaan kirjatuihin selkeistä ja konkreettisista oppimisen tavoitteista ja arvioinnin kriteereistä.

”Opettajille olisi hyvä ensin tehdä periaatteet selviksi, jolloin niitä olisi mahdollista selkeämmin jakaa myös koteihin.”

”Oppilaille ja huoltajille pitää välittää selkeää ja ymmärrettävää informaatiota siitä, mistä arvosana muodostuu. Ei mitään pedagogista jargonia.”

Oppilaiden arviointiprosessiin mukaan ottamisen jo alusta alkaen katsotaan edistävän ymmärrystä arvioinnista ja lisäävän motivaatiota pyrkiä kohti omia tavoitteita. Vastaajat tuovat esiin sen, että oppilaat voivat itse olla mukana asettamassa omia oppimisen tavoitteita.

”Tavoitteiden määrittäminen oppilaan kanssa, jotta jokainen selvillä päämäärästä.”

Opetussuunnitelman arviointikriteereihin toivotaan täsmennystä, koska sen katsotaan helpottavan kriteerien välittämistä oppilaille. Tällöin kriteereitä ei tarvitse laatia itse. Huolta aiheuttaa se, että kriteerit, joita ei ole (opetussuunnitelmassa kriteerit vain hyvälle osaamiselle) eivät voi olla läpinäkyviä ja julkisia, ilman opettajalle aiheutuvaa lisätyötä. Avoimeen arviointiin katsotaan kriteerien ennalta kertomisen lisäksi kuuluvan yhteiset kriteerit. Tämä näkyy siinä, että kriteerien miettiminen yhteistyössä muiden opettajien kanssa korostuu. Opettajan omien arviointiperusteiden käyttäminen yhdelle luokalle katsotaan olevan vaatimus avoimelle arvioinnille. Arvioinnista ilmaistaan todella tulevan yhdenvertaista, kun avoimeen arviointiin yhdistetään se, että kriteerit ovat kaikille samoja ja tulevat yksiselitteisesti tulkittuina ylhäältä, jolloin opettajan omia kriteereitä ei tarvita.

6.1.3 Yksilöllinen arviointi

Luokkaan yksilöllinen arviointi sijoitin kategoriat (liite 1): Oppimisprosessin arvioiminen, arviointi toteutetaan oppilaan lähtökohdat huomioiden, yksilöllinen arviointi, itsearviointi, palaute, sanallinen arviointi ja arviointikeskustelut. Yksilölliseen arviointiin luokitelluissa kategorioissa painotetaan henkilökohtaisten tavoitteiden muodostamista omista lähtökohdista. Oppilaiden suorituksia ei vertailla toisiinsa, vaan suhteessa omaan kehitykseen. Arviointi perustuu siis oppimisprosessiin ja kehitykseen. Tätä prosessia ohjataan jatkuvalla palautteella, arviointikeskusteluilla ja sanallisella arvioinnilla.

”Arvioinnissa tulisi huomioida entistä paremmin oppilaiden erilaiset lähtökohdat. Arvioinnin tulisi perustua yksilölliseen kehitykseen ja oppimisprosessiin. Lähtökohtana tulisi olla jokaisen oppilaan sen hetkinen taitotaso ja siinä tapahtuva kehitys oppimisen aikana.”

Arviointi suhteessa omaan kehitykseen lähtee siitä, että oppilaille asetetaan omat tavoitteet ja kriteerit, joihin oppimista peilataan. Oppilaan taustojen tunteminen ja huomioiminen ovat edellytyksenä yhdenvertaiseen ja oikeudenmukaiseen arviointiin. Tähän pääsemiseksi painotetaan hyvää oppilaantuntemusta ja halua tuntea oppilas.

”Ehdottoman tärkeää on huomioida oppilaiden yksilölliset taustat ja lähtökohdat niin, että mikään seikka ei heikennä arvioinnin oikeudenmukaisuutta vaan kunkin oppilaan todelliset taidot ja osaaminen tulevat esiin ja huomioituiksi.”

Itsearvioinnin lisäksi, oppimisprosessin edistymistä ohjataan sanallisella arvioinnilla, arviointikeskusteluilla ja palautteella. Henkilökohtaisen ohjauksen nähdään olevan avainasemassa oppilaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Arviointikeskusteluissa painotetaan säännöllisyyden lisäksi sitä, että niiden järjestäminen nousee oppilaan tarpeista. Eli tarvittaessa järjestetään useammin arviointikeskusteluja ja niissä nostetaan konkreettisesti sellaisia asioita esille, jotka ovat kyseiselle oppilaalle tärkeitä ja oleellisia.

”Arvioinnissa tulee huomioida kaksi näkökulmaa: toisaalta tavoitteet tulee asetella yksilöllisesti, ja tehdä oppilaalle selväksi mitä juuri häneltä odotetaan (huomioiden siis oppilaan tarpeet ja vahvuudet). Tätä näkökulmaa ajatellen yhdenvertaisinta olisi mielestäni arvioida oppilaat sanallisesti, juuri hänen edistymistään pohtien.”

”Arviointikeskustelu arviointitapana tukee yksilöllistä arviointia, voidaan keskittyä juuri niihin asioihin, jotka ovat kullekin oppilaalle oleellisia ja tärkeitä.”

Vaikka painopiste on formatiivisessa eli opetuksen aikaisessa arvioinnissa sekä oppilaan lähtökohdista lähtevässä arvioinnissa, painotetaan arviointitapojen ja -menetelmien valinnassa erilaisten oppijoiden huomioimista. Vastaajien mukaan arvioinnin perustana pitäisi olla henkilökohtaisuus ja yksilöllisyys, kaikille samanlaisen arvioinnin sijaan.

6.1.4 Yhteenveto luvusta arvioinnin yhdenvertaisuus oppilasnäkökulmasta

Tässä alaluvussa olen selvittänyt sitä, mistä oppilaan näkökulmaan perustuva yhdenvertainen arviointi koostuu. Luvun aikana tätä kysymystä on hahmotettu eri teemojen kautta mahdollisimman perusteellisesti. Tiivistäen, arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon erilaiset oppijat. Tämä onnistuu käytännössä tarjoamalla

vaihtoehtoisia ja eriytettyjä tapoja osoittaa osaamistaan. Monipuolisten arviointimenetelmien käytön taustalla on yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen. Arviointi ei ole vain yhden arviointikerran tai -menetelmän varassa, vaan arviointi on jatkuvaa ja luonnollista, eli havainnointi on yhtä lailla tärkeä tapa arvioida järjestettyjen koetilanteiden lisäksi. Lisäksi arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseen oppilasnäkökulmasta kuuluu se, että arvioinnin periaatteet on selitetty oppilaille ja huoltajille ymmärrettäväksi jo ennen opetusjakson alkamista. Arviointia on helpompi avata, jos kriteerit ovat valmiiksi annettut, kattavat ja kaikille yhteiset. Kriteerit tai arviointiperusteet pysyvät samoina. Viimeinen näkökulma tähän on oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen koko arviointiprosessin ajan. Arviointi perustuu kehitykseen, jota edistetään henkilökohtaisella ohjauksella.

6.2 Arvioinnin yhdenvertaisuus opettajälähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta

Tähän yläkategoriaan (kts. kuvio 6) olen luokitellut sellaiset luokat, joissa kuvataan yksin arvioimisen ongelmallisuutta. Koetaan, että arviointityötä helpottaisi ja arvioinnin yhdenvertaisuutta lisääisi opettajien yhteistyö ja vuorovaikutukseen ja avoimuuteen perustuva työ- ja arviointikulttuuri, tiukemmat struktuurit selkeämpien arviointikriteerien ja -tavoitteiden muodossa, sekä parempi tietotaito uuden opetussuunnitelman myötä muuttuneesta arvioinnissa. Luokat ovat: tiedon lisääminen, arvioijien yhteistyö ja arviointikriteerit- ja tavoitteet.

6.2.1 Arvioijien yhteistyö

Tähän luokkaan kuuluvat kategoriat ovat (liite 1): useampi arvioi suoritusta, samojen kokeiden pitäminen, kokeiden arviointi yhdessä, yhteistyön tukeminen, aineenopettajien yhteistyö, luokka-aste yhteistyö, opettajien yhteistyö, yhteisopettajuus, keskustelu, ideoiden jakaminen, yhteissuunnittelu, kriteerit ja tavoitteet yhteistyössä, opettajien ja asiantuntijoiden yhteistyö ja ammattirajat ylittävä yhteistyö. Kategoriat kertovat siitä, että koulu ja opetuskulttuuri ovat muuttuneet avoimemmiksi. Opetus ei tapahdu enää suljetun oven takana, omia opetusmateriaaleja ei säilytetä lukitussa kaapissa, vaan opettajat kaipaavat

monipuolista yhteistyötä kollegojen kanssa. Yhteistyöllä halutaan myös varmuutta arviointiin. Esimerkiksi, kun arvosanan antaminen ei tapahdu vain yksittäisen opettajan vastausten tulkinnan perusteella, tuo se varmuutta oikeasta arviointipäätöksestä.

”Arviointiyhteistyö tuo luotettavuutta oppilaan arviointiin.”

”Keskustellaan eri aineenopettajien kanssa ja jaetaan hyviä vinkkejä ja arviointimalleja.”

”Mielestäni eri koulujen välillä ympäri Suomen voisi olla enemmän yhteistyötä arviointiin liittyen. Opettajat voisivat vertailla keskenään esimerkiksi pitämiään kokeita ja muita arviointimenetelmiä ja jakaa toisilleen materiaaleja sekä vinkkejä. Se olisi hyvin palkitsevaa ja antoisaa.”

Vastaajat katsovat, että yhteistyötä edistää se, jos yhteistyötä tuetaan, sille varataan aikaa ja siihen ohjataan. Opettajan muuttunut työnkuva, työhaasteet ja sitä kautta rajallinen aikaresurssi nostetaan huolenaiheeksi. Aikaa yhteistyölle ei vastaajien mukaan riitä tarpeeksi, joten siksi sen järjestämistä ylemmän tahon toimesta painotetaan. Rehtoreihin viitataan arvioinnin tukemisen edistäjinä. Etenkin yhteissuunnittelu-aikaa halutaan käyttää arviointikeskusteluun ja -kehittämiseen.

”Yhteistyön tukeminen toistensa kanssa lisää arvioinnin yhdenvertaisuutta koulusta toiseen.”

”Lisää ulkoa ohjattua yhteistyötä, tavoitteeksi annettuna vaikkapa yhteisen arviointisuunnitelman laatiminen aineryhmän sisällä tms.”

Vastauksissa nostetaan erilaisia yhteistyön malleja. Aineenopettajien yhteistyötä painotetaan, sillä vastauksissa nostetaan esille, että saman koulun eri aineenopettajilla voi olla erilaiset arviointikäytännöt ja eritasoiset arviointiasteikot. Toisella aineenopettajalla on tiukempi arviointilinja, kuin toisella, jolloin arviointi koetaan epäoikeudenmukaiseksi. Samanaikaisopettajuutta toivotaan hyödynnettävän enemmän myös arvioinnissa. Keskustelun ja hyvien käytäntöjen jakamisen lisäksi halutaan arvioida yhteistyössä arviointituotoksia ja pohtia yhdessä arvosanoja niin aineenopettajien kesken, kuin saman luokan oppilaita luokanopettajien kesken. Kokeiden ja muiden tuotosten arvioinnin lisäksi,

painotetaan aikaisemmin alkanutta yhteistyötä: suunnittelua, kriteerien yhdessä laatimista ja yhteisistä arviointimenetelmistä ja -käytännöistä sopimista.

”Arvioinnissa tulisi tehdä yhteistyötä saman ikäluokan opettajien kesken niin, että jokainen arviointi tehtäisiin ottaen huomioon oman opettajan lisäksi myös muiden opettajien arvio kustakin arvioitavaasta.”

”Enemmän aikaa ja mahdollisuuksia jutella ja luoda linjoja...”

Sen lisäksi, että opettajien keskinäistä yhteistyötä painotetaan, halutaan myös lisätä moniammatillista yhteistyötä. Ei pelkästään luokanopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä, vaan halutaan yhteistyötä kentällä toimivien opettajien ja muiden asiantuntijoiden välille. Opettajat halutaan mukaan arvioinnin suunnittelu- ja kehittämistyöhön.

”On tärkeää kuunnella kentällä olevien opettajien mielipiteitä arvioinnista. Kriteerit tulee laatia niin että niissä on mahdollisimman suuri otanta alan ammattilaisista.”

Kyselyyn vastanneet opettajat painottivat halua tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa ja yhdessä arvioinnin tärkeyttä. Vastauksista ilmenee ajanpuute, joka estää avoimen arviointikulttuurin muodostumista työyhteisöihin. Opettajat kokevat kollegoilta saadut vinokit ja jaetut näkemykset tärkeiksi työkaluiksi.

6.2.2 Tiedon lisääminen

Tiedon lisääminen -yläkäsitteen alle sijoitin kategoriat (liite 1): Opetussuunnitelmaan selkeyttä, Opetussuunnitelma on tulkinnanvarainen, Tietoa arvioinnista, selkeät/konkreettiset arviointiohjeet, opettajankoulutuksessa enemmän arvioinnista, enemmän arviointikoulutusta, täydennyskoulutus. Tähän luokkaan sijoitetuissa alaluokissa painotetaan opettajan tarvitsemaa tukea arviointiin. Opettajat haluavat välineitä uuden opetussuunnitelman tulkitsemiseen, koulutusta arvioinnista ja selkeitä arviointiohjeita niin opetussuunnitelmatasolla, kuin kunta- ja aluetasolla.

Vastaajat tuovat esiin sen, että opettajien arviointitaidot ovat puutteellisia, mutta siihen voi vaikuttaa arviointitiedon lisäämisellä koulutuksen muodossa. Vastauksista ilmenee, että arviointikouluttaminen pitäisi aloittaa jo opettajankoulutusvaiheessa. Opettajankoulutukseen halutaan lisää koulutusta arvioinnista ja opetusharjoittelua käytännöllisemmäksi, jotta siitä saa enemmän tukea arvioinnin toteuttamiseen itsenäisesti.

”Opettajankoulutuksessa isompi rooli arviointiin!”

”Opettajankoulutuksessa tulee opiskelijoille opettaa nykyistä monipuolisemmin erilaisia tapoja arvioida oppilaita ja myöskin ottamaan huomioon erilaisia oppijoita.”

Täydennyskoulutus koetaan tärkeäksi keinoksi ylläpitää arviointiosaamista. Sitä tarvitaan, jotta pitkään toimineet opettajat eivät jämahdä vanhoihin käytäntöihin. Uuden opetussuunnitelman myötä uudistuneen arvioinnin haltuunottoon kaivataan tietoa ja ohjeistusta. Vastaajat toivovat koulutuksesta velvoittavaa, jotta se ei jää oman harkinnan varaan, meneekö koulutukseen vai ei.

”Täytyy saada koulutuksiin mukaan ne opettajat, jotka tekevät ’niin, kuin aina ennenkin’”

”Lisätä arviointiin liittyvää täydennyskoulutusta ja velvoittaa opettajia osallistumaan sellaiseen.”

Arviointikoulutusten teemoiksi toivotaan monipuolisen arvioinnin selittämistä, välineitä formatiivisen arvioinnin toteuttamiseen ja vaihtoehtoisten arviointimenetelmien ja -tapojen läpikäymistä. Lisäksi yhdeksi mahdolliseksi arviointikoulutuksen teemaksi tuodaan esiin omien tunteiden ja olettamusten tunnistaminen. Halutaan, että opettajat oppisivat tunnistamaan sellaiset seikat, jotka pyrkivät vaikuttamaan arviointipäätökseen, vaikka niiden ei kuuluisi siihen vaikuttaa, kuten oppilaan temperamentti.

”Jos opettajia koulutettaisiin tunnistamaan omat tunteensa ja vaikuttimensa, he voisivat toteuttaa arviointia tasa-arvoisemmin. Esim. tietoisesti tarkastellen, että vaikuttaako oma oletus oppilaasta siihen, kuinka oppilaan kohtaa ja mitä tältä vaatii, miten tätä arvioi.”

”Tasalaatuista, kaikkien ammattilaisten ulottuvilla olevaa ja rahoitettua koulutusta arvioinnin monipuolistamisesta ja oppimisprosessin aikaisen arvioinnin toteuttamistavoista.”

Koulutukset, jotka todella lisäävät arviointiosaamista ovat käytännönläheisiä. Niissä käsitellään arviointia konkreettisten esimerkkien kautta. Ongelmaksi koetaan muun muassa työajan ulkopuoliset koulutukset, sijaisten saamisen vaikeus koulutuspäivän ajaksi ja koulutusten tason vaihtelevuus. Vastaajat toivovat enemmän valtakunnallisia ja/tai alueellisia koulutuksia. Koulutuksissa halutaan selkeää ohjausta ja välineitä arvioinnin yhteistyöhön.

”Parempia, motivoivampia koulutuksia, jotka opettajat kokevat hyödyllisiksi. Usein pakolliset veso- ja kiky-koulutukset ovat valmiiksi työpäivän päälle tai viikonloppuna pakkopullaa. Niissä pitäisi paremmin saada opettajat motivoitumaan aiheeseen. Itse omassa työssämme käytämme monenlaisia keinoja, mutta saamissamme koulutuksissa saamme joko samaa vanhaa liirum-laarum -luennointia tai mikä pahempaa pariporinoita. ”Keskustelkaapa hetki tästä!” ”Niin mistä?”

”Käytännön esimerkkejä, caseja, keskustelua, kriteerien avaamista.”

Arviointiohjeiden toivotaan olevan selkeitä ja yhtenäisiä. Yhteisillä ohjeistuksilla voidaan välttää arvioinnin erilaisuus eri kunnissa ja kouluissa. Tarkat arviointiohjeet sisältävät konkreettisia ohjeita siitä, mitä ja millä tavoin arvioidaan. Ohjeilla vastaajat tarkoittavat joko opetussuunnitelmaa täydentäviä erillisiä ohjeita tai opetussuunnitelman arviointiluvun selkeyttämistä esimerkiksi lisäämällä kriteerit muillekin numeroille, kuin numerolle 8.

”Arvioinnin yhdenvertaisuutta voitaisiin lisätä antamalla tarkempia kuvauksia siitä, mitä ja miten arvioidaan.”

”Selkeät yhteiset ohjeistukset ovat tärkeitä. Tällä hetkellä eri kuntien ja koulujenkin sisällä on suuria vaihteluita arvioinnin tueksi.”

Opetussuunnitelman ongelmat liittyvät sen väljyyteen ja tulkinnanvaraisuuteen. Vastauksissa on listattu haasteeksi esimerkiksi opetussuunnitelman kieli, jonka koetaan olevan

liian vaikeaselkoista. Opetussuunnitelmassa käytettyihin käsitteisiin halutaan selkeyttä. Opetussuunnitelma koetaan työtä helpottavaksi apuvälineeksi, josta halutaan konkreettisia vinkkejä omaan työhön. Vastaajat kokevat, että tällä hetkellä opetussuunnitelmaa tulkitaan eri tavoin, täysin tulkitsijasta riippuen, jolloin käytännön toteutus eroaa opettajasta riippuen.

”Opetussuunnitelma on liian monitulkintainen. Mitä ovat esim. ”keskeiset rakenteet” tai ”pohjoismaiset arvot”? Jos jokainen opettaja tulkitsee tavoitteita ja sisältöjä eri tavoin, arvosana 8 voi koostua hyvin erilaisesta osaamisesta.”

”Valtakunnallinen OPS voisi olla huomattavasti selkeämpi. Siinä käytetään esimerkiksi paljon sanoja, joita ei löydy mistään arkikäytöstä edes akateemisilla ihmisillä.”

”Opetussuunnitelman perusteissa on paljon kauniita sanoja erilaisista arviointitavoista ja -muodoista. Liikutaan liikaa yläsfäreissä, kun konkretia tavoitteista jää sanomatta...”

Vastaajat kokevat arvioinnin olevan haastavaa, joten siksi siihen kaivataan konkreettisia ohjeita, joihin tarttua ja joiden kautta perustella arviointipäätöksiä. Vastauksissa nostetaan esiin tarve saada apuvälineitä opetussuunnitelman tulkintaan ja toteutukseen. Koulutuksilta odotetaan käytännönläheisyyttä.

6.2.3 Arviointikriteerit ja -tavoitteet

Tämän luokan alle sijoitin seuraavat kategoriat (liite 1): kriteerien karsiminen, kriteerien tarkentaminen, kriteerien selkeyttäminen, konkreettiset kriteerit, hyvän osaamisen kriteerit ei riitä, tarvitaan kriteerit muillekin arvosanoille, kriteerit kaikille arvosanoille, kriteerit numerolle 5, kriteerit numerolle 10, kirjoittamalla auki arvosanojen kriteerit, tiukat arviointikriteerit ja tavoitteiden tarkentaminen. Nämä kategoriat liittyvät opetussuunnitelmassa oleviin opetuksen tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Tavoitteet eivät ole suunnattu oppilaille, eikä niihin vertailla oppilaita, vaan tavoitteet ovat tukena ohjaamassa opettajan työtä. Tällä hetkellä opetussuunnitelmassa on hyvää osaamista kuvaavat kriteerit jokaiselle aineelle, 6.vuosiluokalla ja 9.vuosiluokalla.

Kriteereitä vaaditaan muillekin numeroille, kuin vain numerolle 8. Eniten halutaan kriteereitä vähimmäisosaamiselle, eli arvosanalle 5, mutta myös erinomaiselle osaamiselle, eli numerolle 10. Mieluiten halutaan kriteerit jokaiselle arvosanalle. Muillekin arvosanoille halutaan kriteerit, sillä niiden koetaan helpottavan omaa arviointityötä, mutta myös vähentävän tulkinnanvaraa ja sitä kautta yhdenmukaistavan arvosanan antoa. Arvosanojen hajonnan (samasta osaamisesta eri arvosana) eri opettajien ja koulujen välillä koetaan pienentyvän kattavammilla kriteereillä. Lisäksi vastauksista nousee huoli siitä, että muiden arvosanojen kriteerit keksitään itse: onko kaikilla edellytyksiä siihen?

”Numeron 8 lisäksi olisi avattava auki myös hylätyn suorituksen arviointi eli minimisuorituksen raja sekä numero 10. Nykyisellään numero 8 on päättöarvioinnissa kirjaimellisesti otettuna niin vaativa rasti, ettei sitä voi antaa monillekaan ensi vuoden keväällä! Kaikista paras olisi jokaisen arvosanan selkeä kriteeristö eri oppiaineissa.”

”Tarvitsemme ehdottomasti kuvaukset 6, 8 ja kiitettävän osaamisesta. Nyt saamme/joudumme itse keksimään kriteerit. Onneksi 34 vuoden opettajakokemus antaa näkemystä. Miten on vastavalmistuneen opettajan? Heillä ei ole käsitystä koko ikäluokan osaamisesta.”

Kriteerien lisäämisen lisäksi arvioinnin yhdenvertaisuutta edistetään vastaajien mukaan muokkaamalla niitä selkeämmiksi. Kriteereitä halutaan muuttaa konkreettisempaan ja yksinkertaisempaan muotoon. Tällöin kriteereitä ei voi tulkita monin eri tavoin.

”Tällä hetkellä, kun lueskelen päättöarvioinnin 8 kriteerejä, niin tulee sellainen olo, että kyllähän nyt jokainen mattijamaja nämä asiat osaa, koska se on aivan kiinni siitä, että miten tulkitset noita täytesanoja ’osaa perusasiat, monipuolisesti, riittävästi, lyhyesti’ jne. Onko ysiluokkalaisen osaa kertoa lyhyesti jostain yksi-kaksi virkettä, vai oikeasti vaikkapa 10 virkettä? Selkeytystä kaipaavan.”

Kriteereitä halutaan selkeyttää sen verran, että myös huoltajat ja oppilaat ymmärtävät ne. Ylipäätään kriteereistä halutaan ’kansantajuisempia’, jolloin kuka tahansa muukin, kuin opetusalan ammattilainen osaisi niitä tulkita. Kriteerien avaaminen ja selittäminen

oppilaille koetaan työlääksi. Kriteereistä halutaan myös oppilaan oppimista helpottava työväline, jota oppilas voi käyttää itsenäisesti.

”Arviointikriteeristön pitäisi olla ymmärrettävä ei vain opettajille vaan myös huoltajille ja ennen kaikkea oppilaille itselleen.”

Arviointikriteereitä halutaan vähemmän. Kun kriteereitä on vähemmän, ne on helpompi sisäistää. Vastaajat kokevat, että oppilaita ei pysty arvioimaan kaikkien kriteerien osalta, joten opettajat valitsevat itse, mitä kriteereistä painottavat. Tämä koetaan epäoikeudenmukaiseksi, koska painotetut kriteerit vaihtelevat opettajien mukaan.

”Nykyistä kriteerimäärän kaikki kohtia ei yksikään opettaja pysty ottamaan huomioon, joten jokainen painottaa omia kohtiaan ja arvioinnin yhdenvertaisuus heikkenee.”

Samoin kuin kriteerien määrä, myös opetuksen tavoitteiden määrä koetaan ongelmalliseksi. Haasteena nähdään se, että tavoitteiden suuren määrän takia, opettajat valitsevat itse mitä tavoitteita painottavat, ja mitkä tavoitteet jäävät vähemmälle käsittelylle ja arvioinnille. Tavoitteista halutaan tarkempia ja yksinkertaisempia. Edelleen tavoitteiden väljyys aiheuttaa monitulkintaisuutta, jonka katsotaan vievän arviointia kauemmas yhdenvertaisuudesta.

”Tavoitteiden tulisi olla paljon yksinkertaisempia ja yksiselitteisempiä. Yhden tavoitteen sisällä on nyt monta lausetta. Opetushallitus on normittanut kaikki tavoitteet, joten saatat joutua miettimään miten mittaan/arvioin esim. sitä miten oppilas käyttää vierasta kieltä koulun ulkopuolella tai miten oppilas mieltää pohjoismaiset arvot. Selkeyttäisin myös tavoitteita, koska arviointi perustuu niihin ja nykyisellään ne ovat melkoisen sekavat ja laajat.”

”Oppiainekohtaiset tavoitteet on niin väljästi ilmaistu, että tulkintoja on yhtä monta erilaista kuin on opettajaakin. Tavoitteet pitäisi kirjoittaa huomattavasti täsmällisemmin, jolloin erilaisia tulkintamahdollisuuksia olisi vähemmän.”

”Olisi myös hyvä täsmentää, kuinka suuressa osassa mikäkin tavoite on päättöarvosanaa muodostaessa.”

Arviointikriteereihin ja -tavoitteisiin liittyvissä vastauksissa painotetaan kriteerien selkeyttä ja konkreettisuutta. Vastaajat eivät halua joutua miettimään, miten jokin kriteeri tai tavoite pitäisi tulkita. Opettajat haluavat tehdä työnsä hyvin, mutta turhautumista aiheuttaa omien tulkintojen tekeminen, jolloin arviointi tuntuu epävarmalta.

6.2.4 Yhteenveto luvusta arvioinnin yhdenvertaisuus opettajanäkökulmasta

Tässä alaluvussa olen käsitellyt niitä asioita, joita opettajat kokevat tarvitsevänsä arvioinnin tueksi toteuttaakseen yhdenvertaista arviointia. Keskeiset tulokset tiivistän seuraaviin näkökulmiin. Opettajat haluavat apua arviointitaitojensa parantamiseen. Yksi apukeino on tiedon ja osaamisen lisääminen, koulutuksen ja tarkempien ohjeiden muodossa. Arviointikoulutus pitäisi aloittaa jo opettajankoulutuksen aikana, mutta sitä tarvitaan täydennyskoulutuksen muodossa jo työelämässä oleville opettajille. Koulutuksessa tarjotaan välineitä käytännön toteuttamiseen, kuten monipuolisten arviointimenetelmien käyttämiseen, ja tietoa annetaan opetussuunnitelman arviointiohjeiden tulkitsemiseen ja työssä soveltamiseen. Opetussuunnitelman arviointiosioita selkeyttää arviointikriteerien ja -tavoitteiden tarkentaminen. Tarkentamisella tarkoitetaan sitä, että kriteerit tehdään kaikille arvosanoille, kriteereihin lisätään konkretiaa muun muassa esimerkkien kautta ja sanastoa muokataan helpommin ymmärrettäväksi.

Viimeiseksi tämän yläkäsitteen näkökulma arvioinnin yhdenvertaisuutta ajatellen on tarve ja halu toteuttaa arviointia yhteistyössä. Se ei tarkoita vain yhteisten kokeiden pitämistä ja niiden arvioimista, vaan tärkeää on arvioinnin suunnittelu alusta alkaen, vastauksissa nousee tarve ja halu toteuttaa arviointia yhteistyössä. Yhteisten kokeiden pitämisen ja niiden arvioimisen lisäksi, tärkeäksi katsotaan ideoiden jakaminen ja yhdessä yhteisten linjojen luominen. Arviointi on avointa, josta voi keskustella kollegoiden kanssa.

6.3 Valtakunnallinen arviointijärjestelmä

Tähän luokkaan sijoitin seuraavat kategoriat (liite 1): samat arviointikriteerit kaikille, samat minimiosaamisen kriteerit, yhtenäiset kriteerit luokkatasoille, valtakunnalliset kokeet, valtakunnalliset testit, valtakunnalliset tasokokeet, valtakunnallinen päättökoe, koepankki, tehtäväpankki, arviointimateriaalipankki, todistusohjelmat, arviointipohjat, kaavakkeet, taulukot, välitodistukset, tietyt yhteiset arviointistandardit, valtakunnallinen arviointi, yhtenäiset arviointikäytänteet, yhteiset tavoitteet, yhdenmukaiset arviointimenetelmät ja numeroarviointi. Edellä mainittuja kategorioita/koodeja yhdistää yhtenäisyyden vaatimus: halutaan, että arviointi on kriteereitä, kokeita, käytänteitä ja arviointimateriaaleja myöten sama kaikille. Ohjeet näihin tulevat ylemmältä taholta, joita opettajat toteuttavat. Ylemmällä taholla ei tarkoiteta kuntia, sillä kuntien päätäntävaltaa halutaan kaventaa, jotta erilaiset tulkinnat ja toteutukset vähenisivät. Ylemmällä taholla tarkoitetaan valtakunnallisen tason toimijoita, kuten opetushallitusta.

Yhteiset arvioinnin materiaalipankit nähdään tärkeänä osana yhtenäistä arviointijärjestelmää. Sen lisäksi, että yhteiset arviointikäytännöt koetaan tasapuolisiksi oppilaille, niin kaikkien käytössä olevat arviointimateriaalit, kuten tehtäväpankit ja erilaiset kaavakkeet ja taulukkopohjat nähdään tärkeänä tukena opettajan arviointityölle. Opettaja valitsee materiaalipankeista itselleen ja oppilailleen sopivat vaihtoehdot. Koepankissa olevien esimerkkien avulla opettajat pystyisivät toteuttamaan monipuolista arviointia ja vertaamaan omaa arviointiaan suhteessa valtakunnalliseen tasoon.

”Eri oppiaineisiin voitaisiin koota tehtäväpankkeja eri aiheista eri osaamistasoille. Opettaja voisi käyttää näitä tehtäviä apuna skaalatakseen omaa arviointiaan valtakunnallisesti yhdenvertaiselle tasolle.”

”Tarvitaan erilaisia, monipuolisia arviointimateriaaleja uuden Opsin haltuunottoon. ns. materiaalipankkia, josta voi ottaa omalle ryhmälle sopivia aineistoja ja ideoita käyttöön.”

Vastauksissa tuodaan vahvasti esiin koepankkien lisäksi valtakunnalliset kokeet yhdenvertaisen arvioinnin edistäjänä. Valtakunnallisista kokeista esitetään erilaisia variaatioita.

Vastaajien mukaan kokeet voisivat olla muun muassa sellaisia, että yhteisiä kokeita järjestetään muutaman vuoden välein, tasokokeita pidetään vuosiluokittain, joissa on saavutettava tietty vähimmäispisteraja päästääkseen seuraavalle luokka-asteelle, valtakunnallisia kokeita järjestetään tietyille luokka-asteille, osa lukukauden aikana pidetyistä kokeista on valtakunnallisia tai peruskoulun päätteeksi 9.luokalla pidetään yhteinen päättökoe kaikille oppilaille. Valtakunnalliset kokeet nähdään paitsi yhdenvertaisena arviointikeinona, myös apuna opettajalle mitata arviointinsa oikeudenmukaisuutta ja perustella mahdollisia oppilaiden oppimiseen liittyvien tutkimusten tarpeellisuutta, sekä työkaluina kouluille kehittää arviointiaan.

”Valtakunnalliset yhteiset kokeet yhtenäistäisivät arviointia. Tarkoitetaan, että lukuvuodessa voisi olla esim. 1-2 TAVALLISTA normaalia koetta, jotka olisivat ns. ”ylhäältä” tuotuja. Vaihtoehtoisesti päättöarviointiin voisi olla päättökoe.”

”On hyvä olla tiettyjä valtakunnallisia testejä, jotka ovat kaikille samoja, jotta saadaan realistinen kuva oppilaan taitotasosta. Yhden opettajan näkemys voi olla hyvinkin subjektiivinen arviointikeino.”

Valtakunnalliset kokeet ja materiaalipankit koetaan toteuttamiskelpoisiksi kun, arviointikriteerit ovat kaikille yhteiset. Näin opettaja pystyy vertaamaan omaa arviointiaan valtakunnallisiin kriteereihin. Yhteiset arviointikriteerit liittyvät myös vaatimukseen selkeistä ja tarkoista arviointikriteereistä. Tähän viitataan myös avoimen arvioinnin luokassa, jossa vastaajat kokevat, että läpinäkyvä arviointia on helpompi toteuttaa, kun kriteerit ovat selkeät ja kaikille yhteiset. Vastaajat kokevat, että tällä hetkellä opetussuunnitelmassa olevat hyvän osaamisen kriteerit eivät ole riittävät, jolloin kriteereitä sovelletaan kunta- ja koulukohtaisesti tai laaditaan omia kriteereitä.

”Yhtenäiset kriteerit, joita kaikki sitoutuvat noudattamaan.”

”Ainoa tapa yhdenvertaisuuden lisäämiseksi on saada valtakunnalliset arviointikriteerit vuosiluokittain.”

Tällä hetkellä koulut saavat itse päättää arvioivatko sanallisesti vai numeerisesti, vasta 8.luokalla on otettava käyttöön numeroarviointi. Vastaajien mukaan tämä on yksi syy, mikä aiheuttaa toisistaan poikkeavia todistuksia. Lisäksi erilaiset todistukset katsotaan epäoikeudenmukaiseksi työmäärän kannalta. Toisilta opettajilta vie huomattavasti

kauemmin aikaa täyttää todistukset, kuin toisilta. Yhteneväinen arviointipohja takaisi vastausten perusteella sen, että kaikki saavat varmasti monipuolisen arvioinnin.

”Todistusten arvioinnit poikkeat valtavasti toisistaan, joissain kunnissa mennään lähes kautta linjan hyväksyty/hylätty -linjalla, mikä ei kerro yhtään mitään, ja toisissa teetetään opettajilla valtavasti töitä, kun tehdään ylitarkkoja liukuasteikkoarviointeja. Kultainen keskitie on löydettävä.”

Kaikkia velvoittavan numeroarvioinnin katsotaan olevan osa valtakunnallista arviointijärjestelmää. Numeroarviointia pidetään yksinkertaisempänä, kuin sanallista arviointia, jolloin se on helpompi toteuttaa samalla tavalla joka koulussa. Vastaajien mukaan oppilaat ja huoltajat toivovat numeroarviointia. Numeerista arviointia painotetaan selkeänä vaihtoehtona, jota oppilaat ja huoltajat ymmärtävät helpommin. Numeroarviointi ei kilpaile formatiivisen arvioinnin kanssa, palaute kuuluu yhtä lailla osaksi arviointia, mutta numeroarviointi nähdään vertailukelpoisempänä ja yhdenvertaisempänä, etenkin jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta. Lisäksi numeroihin perustuva arviointi koetaan motivoivammaksi oppilaille.

”Numeroarviointi on yhdenvertaisempi kuin sanallinen arviointi. Numeroarvioinnille on helpompi määritellä kriteerit kuin sanalliselle. Oppilaista ja huoltajista suuri osa toivoo numeroarviointia.”

Numeroarviointikaan eivät kaikki vastaajat näe täysin ongelmattomana. Ratkaisuksi ehdotetaan sanallista arviointia täydentämään numeroarviointia tai yhden todistusarvosanan jakamista moneen osa-alueeseen, joista annetaan myös numerot.

”Oppiainetta arvioitaessa numeerisesti vain yhdellä numerolla eivät oppilaan eri osa-alueiden taidot tule selkeästi esille. Olen kuitenkin ehdottomasti numeerisen arvioinnin kannattaja, sanalliset arvioinnit eivät useinkaan kerro oppilaalle ja oppilaan huoltajalle miten asiat oikeasti sujuvat ja kuinka oppiaineessa on eri osa-alueilla edistytty. Numeerisessa arvioinnissa voisi antaa numerot eri osa-alueille, edes kaksi numeroa oppiaineessa antaisi varmasti motivaatiota niillekin oppilaille, jotka eivät välttämättä kaikilla osa-alueilla pärjää. Esim. kielissä voisi antaa yhden numeron ääntämisestä ja kielen

*käyttämisestä vuorovaikutustilanteissa sekä sanavarastosta ja kie-
liopin taidoista.”*

Yhteenveto luvusta valtakunnallinen arviointijärjestelmä

Tämän alaluvun vastauksissa painottuu yhdenvertaisuus vertailtavuuden näkökulmasta. Arvioinnin oikeudenmukaisuus toteutuu samanlaisella arvioinnilla. Kaikki saavat arvi-
onsa samalla tavalla, jolloin arviointeja on helppo vertailla keskenään. Ohjaavaa arvioin-
tia tai palautteen antamisen ei katsota tarpeellisiksi olla yhtenäistä, mutta mitattavat suo-
ritukset halutaan samanlaisiksi valtakunnallisten materiaalipankkien ja samanlaisten ko-
keiden avulla. Valmiit kokeet ja tehtävät, joihin kaikilla opettajilla on pääsy, toimivat
oppilaiden yhdenvertaisuuden takaamisen lisäksi opettajan työn tukena. Numeroarvioin-
nin haasteet tunnistetaan, mutta se koetaan sanallista arviointia yksinkertaisemmaksi ja
selkeämmäksi, siten myös helpommaksi toteuttaa samalla tavalla koulusta riippumatta.

6.4 Resurssit

Tähän luokkaan kuuluvat koodit ovat (liite 1): erityisopetuksen tehostaminen, ryhmäko-
kojen pienentäminen, lisää opetushenkilökuntaa, resursseja arviointitoimintaan, resurs-
seja koulutukseen, arviointityökalut, koepankki, tehtäväpankki ja arviointimateriaali-
pankki. Kolme viimeistä koodia olen sijoittanut lisäksi aikaisemmin esiteltyyn luokkaan,
valtakunnallinen arviointijärjestelmä. Edellä mainittujen koodien lisäksi resurssit noste-
taan esiin monessa muussakin kategoriassa. Esimerkiksi luokassa arvioijien yhteistyö,
vastaajat kokevat vähäisen aikaresurssin yhdeksi yhteistyön haasteeksi. Lisäresurssit näh-
dään yhtenä keinona laadukkaampaan ja kaikille mahdolliseen arviointikoulutukseen. Re-
surssien lisäämistä ei esitetä suoraan ratkaisuna arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämi-
seen, vaan ne tuodaan esiin muiden ehdotusten mahdollistajana tai esteenä. Tästä syystä
tarkastelen myös resursseja.

Koe-, tehtävä- ja arviointimateriaalipankit nähdään samanlaisen arviointikäytäntöjen
mahdollistamisen lisäksi tukena ja ajansäästäjänä opettajalle. Arviointi koetaan työlääksi
ja aikaa vieväksi, johon valmiit materiaalit toisivat helpotusta.

”Yksilölliseen ja monipuoliseen arviointiin menee paljon aikaa. Kun koulun muut tehtävät ovat koko ajan lisääntyneet, tämä aika eittä-mättä vähenee.”

Iso ryhmäkoko koetaan arvioinnin yhdenvertaisuutta kaventavaksi tekijäksi. Oppilasmäärältään isoissa luokissa oppilaiden havainnointi ja monipuolisen arvioinnin toteuttaminen on haasteellista. Isojen ryhmien ongelmallisuus tuodaan esille myös ilmaisuihin, jotka liittyvät yksilölliseen arviointiin. Yksilöllinen huomioiminen on luonnollisesti vaikeampaa, jos huomioitavia on monia. Iso ryhmäkoko on yksi syy, miksi vastaajat tuovat esille tarpeen opetushenkilökunnan lisäämisestä.

”Samalla, kun arviointia pyritään monipuolistamaan, olisi kiinnitettävä myös huomiota ryhmäkokoihin ja opettajan työmäärään. On ihan eri asia seurata yksittäisen oppilaan osallistumista ja osaamista 20 kuin 25 oppilaan ryhmässä. Opetussuunnitelma mahdollistaa monipuolisen arvioinnin, mutta käytännön työssä erityisesti yläkoulussa monipuoliseen arviointiin on liian vähän mahdollisuuksia, koska opettajalle ei ole varattu työaikaa oppilaan tai oppilasryhmän yksilölliseen kohtaamiseen oppituntien ulkopuolella. Teknologia onneksi on jo mahdollistanut joitakin keinoja, mutta tässäkin oppilaat ovat eriarvoisessa tilanteessa kunnasta riippuen.”

Opettajan työn tueksi kaivataan erilaisia arviointityökaluja ja -välineitä. Konkreettinen esimerkki opettajan arkea helpottavista välineistä on koe- ja tehtäväpankit, joita kaikki opettajat voivat hyödyntää tarpeensa mukaan. Arviointityökaluja kehittämisen tärkeys tuodaan esille. Etenkin sähköisiä työkaluja työn tueksi kaivataan. Etenkin yläkoulun arviointikeskusteluihin toivotaan tukea sähköisistä arviointityökaluista, koska luokanvalvoja ei pysty tuomaan oppilaan osaamista esille, kun vain omassa opettamassaan ai-neessa. Sähköisten arviointityökalujen halutaan nopeuttavan ja selkeyttävän arviointia.

”Arviointityökalujen pankki, johon olisi pääsy koko valtakunnan opettajilla.”

”Olisi hyvä olla myös esimerkiksi yhtenäisiä sähköisiä arviointityökaluja, jotka nopeuttaisivat ja selkeyttäisivät arviointityötä.”

”Yläkouluun tarvittaisiin toimivia työkaluja arviointikeskustelujen toteuttamiseksi. Aineenopettaja ei käytännössä voi osallistua jokaisen oppilaansa arviointikeskusteluun tai pitää arviointikeskustelua pelkästään oman aineensa osalta jokaisen oppilaan kanssa. Tarvittaisiin työkaluja, joilla arviointikeskustelu pystyttäisiin lähtökohtaisesti hoitamaan luokanvalvojan johdolla vanhempainvarttien tapaan.”

Edellä mainittujen lisäksi resurssien lisäämistä erityisopetukseen ja maahanmuuttajien opetukseen painotetaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielimuurin nähdään vaikuttavan osaamiseen ja arvosanoihin. Joko annetaan todellista osaamista parempi arvosana integraation nimissä, tai sitten todellinen osaaminen jää kielimuurin taakse. Erityisopetukseen liittyen vastauksissa tuodaan esiin integraation epäonnistuminen. Kaikkia oppilaita ei pystytä tukemaan halutulla tavalla, kun aika ja opetusammattilaisten määrä ei riitä.

”Luokanopettajat eivät ole erityisopettajia. Jos heiltä sellaista osaamista vaaditaan ilman lisäresurssia, tulee heitä kouluttaa siihen ja maksaa asiaankuuluvaa palkkaa. Erityisoppilaiden (ja muiden oppilaiden) tasavertaisen kohtelun ja arvioinnin takaamiseksi jokaisessa luokassa, jossa erityisentuentarvetta esiintyy, tulee olla ohjaaja. Nykyopsissa arviointi perustuu jatkuvaan havainnointiin ja prosessiin arviointiin. Tämä ei ole mahdollista, jos opettajan koko aika kuluu yhden oppilaan tarpeiden kanssa.”

”Vieraskielisten oppilaiden osaaminen ei saa jäädä kiinni kielen osaamisesta. Siksi resurssit niin opetukseen kuin opettajien koulutukseen ovat todella tärkeitä.”

”Maahanmuuttajien integraation nimissä saatetaan antaa kiitettävä päättötodistus opiskelijalle, jonka suomen kielen taito on hyvin puutteellinen: arkikeskustelun seuraamisessakin voi olla puutteita, eikä oppituntityöskentelyyn ole minkäänlaisia edellytyksiä. Näin yksittäiselle, hyvin motivoituneelle opiskelijalle aiheutetaan täysin

kestämätön tilanne - ja joku lukioedellytykset täyttävä hakija jää ilman ansaitsemaansa lukiopaikkaa. Kielikoulutusta on siis tehostettava.”

Yhteenveto luvusta resurssit

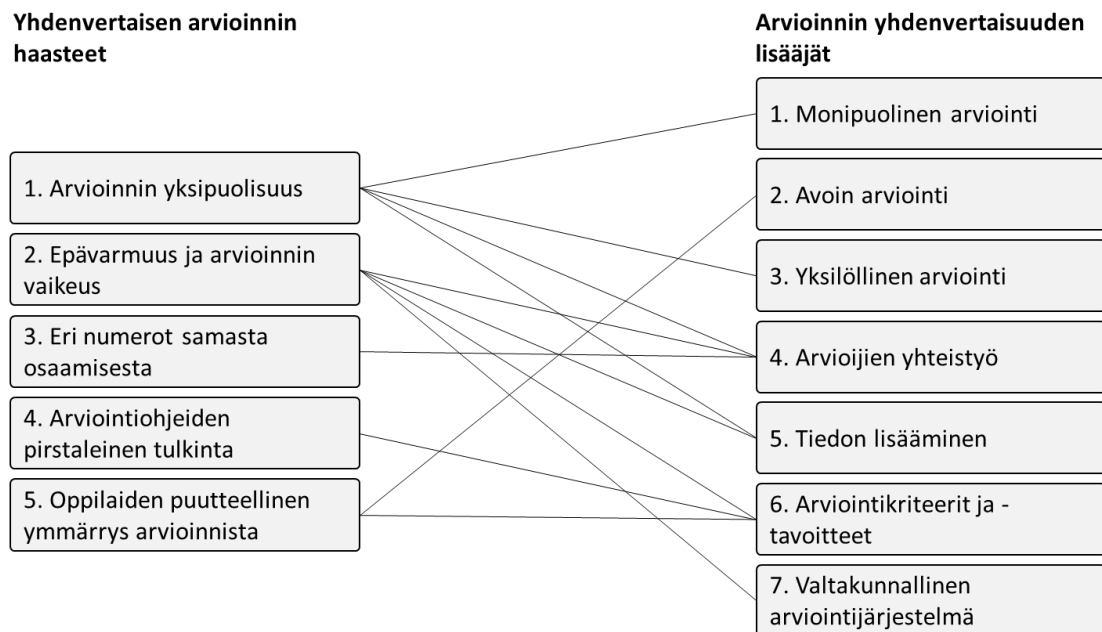
Resursseilla ei varsinaisesti viitattu yhdenvertaisen arvioinnin lisäämiseen. Ne ovat kuitenkin tarkastelussa siitä syystä, että ne määrittivät monia teemoja tai perustelivat vastauksia. Resurssien riittämättömyys näkyy monessa vastauksessa. Moni vastaus rakentui resurssien kautta, koska ensin esiteltiin vähäisistä resursseista johtuva yhdenvertaisuutta kaventava ongelma, jolle tarjottiin erilaisia ratkaisuja. Resurssien vähyys ilmenee rajallisenä aikana ja varoina. Arviointitoimintaan ei ole niin paljon aikaa, kuin vastaajat haluaisivat. Yksi este arviointitoiminnan kehittämiseen ja itsensä kehittämiseen arvioijana on rahan puute. Isot ryhmäkoot suhteessa opettajien ja koulunkäyntiohjaajien vähyteen ja arvioinnin vaatimukset, kuten esimerkiksi monipuolinen ja jatkuva arviointi, tekevät arvioinnin työlääksi. Avuksi kaivataan arviointia nopeuttavia välineitä.

6.5 Yhteenveto tuloksista

Tulokset osoittavat, että vastaajat ovat lähestyneet arvioinnin yhdenvertaisuutta erilaisista näkökulmista. Näistä näkökulmista muodostui kahdeksan luokkaa, joista seitsemän esitti suorat ehdotukset siihen, miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä. Kahdeksas luokka, resurssit, tuotiin esille näiden ratkaisujen mahdollistajana tai estäjänä. Arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan vastaajien mukaan lisätä arviointikriteereillä ja -tavoitteilla, jotka ovat yksinkertaisia ja tarkempia, mutta ulottuvat muihinkin numeroihin, kuin vain numerolle 8. Yksilöllinen arviointi lisää yhdenvertaisuutta, kun oppilaat huomioidaan omista lähtökohdista ja oppimista ohjataan henkilökohtaisella ohjauksella esimerkiksi arviointikeskusteluiden muodossa. Opettajaa ei nähdä enää ainoana toimijana arvioinnin kentällä, eikä arviointipäätökset ole enää arvioinnin pääasiallinen sisältö (Keurulainen, 2013, s. 37). Tämä näkyy arvioinnin avoimuuden vaatimuksena yhdenvertaisuuden lisääjänä, oppilaan mukaan ottaminen arviointiprosessiin nähdään tärkeänä. Näiden lisäksi arvioinnin yhdenvertaisuutta katsotaan lisäävän monipuolinen arviointi, arviointitiedon lisääminen ja arvioijien yhteistyö. Vaatimus valtakunnallisesta arvioinnista nähdään

vertailtavuuden kannalta yhdenvertaisuuden lisääjänä, kun varmistetaan, että kaikki opettajat perustavat arviointinsa varmasti samanlaiseen pohjaan.

Näkökulmat ovat monella tapaa sidoksissa toisiinsa. Esimerkiksi monipuolinen arviointi nähdään keinoksi huomioida oppilaat yksilöllisesti, mutta monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen tarvitaan tietoa, esimerkiksi koulutuksen avulla. Resurssiongelmat saattavat estää koulutukseen menemisen. Oppilasmäärältään suuressa luokassa toimiva opettaja näkee koulutuksen aiheuttavan lisätoita sijaisen palkkaamisesta lähtien. Esimerkiksi arvioinnin nähdään monipuolistuvan kollegoiden yhteistyöllä, mutta tähän yhteistyöhön ei katsota riittävän tarpeeksi aikaa. Toinen ja yleisempi lähestymistapa, jonka esittelen alla olevassa kuviossa 7, on ongelmalähtöinen. Tietyt yhdenvertaisen arvioinnin haasteet nostetaan useasti esille, joilla ratkaisuehdotuksia perustellaan. Opettajat esimerkiksi perustelivat arvioijien yhteistyön tärkeyttä sillä, että silloin samasta osaamisesta on todennäköisempää saada sama numero. Ja toisinpäin: tälle ongelmalle esitettiin ratkaisua arvioijien yhteistyöstä.



Kuvio 7: Yhdenvertaisen arvioinnin haasteet ja ratkaisut haasteisiin

7 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa halusin löytää ratkaisuja siihen, miten peruskoulun opettajien mielestä arvioinnin yhdenvertaisuutta voi lisätä. Vaikka arvioinnin yhdenvertaisuutta kaventavista tekijöistä ei kysytty, vastauksissa tuotiin esille myös haasteita, jotka liittyvät yhdenvertaisen arvioinnin toteuttamiseen. Näitä haasteita on käytetty yhdenvertaisen arvioinnin lisäämisen keinon perusteluna (kts. kuvio 7). Sama on tunnistettavissa tutkimuskirjallisuudessa. Arvioinnin ongelmat tunnistetaan ja niitä tuodaan mieluusti esille. Aiemmassa luvussa arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämistä tarkasteltiin tutkimusaineiston pohjalta mahdollisimman kattavasti. Tässä tutkielman seitsemännessä luvussa etenen teemoittain (kuvio 6): oppilas- opettajanäkökulma, valtakunnallinen arviointijärjestelmä ja resurssit, tulkiten aluksi keskeisimpiä tuloksia ja sitten peilaten saatuja tuloksia aiempaan tutkimukseen.

7.1 Tarkastelussa arvioinnin yhdenvertaisuus oppilaslähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta

Arvioinnin yhdenvertaisuutta lisääviä tekijöitä voidaan hahmottaa kolmesta oppilaslähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta: monipuolinen arviointi, yksilöllisyys ja avoin arviointi (kts. kuvio 6). Oppilaslähtöisyyttä painottavissa vastauksissa arvioinnin yhdenvertaisuus nähtiin toteutuvan oppilaiden kohtelun ja osallistamisen kautta. Yhdenvertaisuus tulkittiin laadullisin määritelmien (kts. Keurulainen, 2013 aiemmin). Samoja näkökulmia on painotettu aikaisemmissa tutkimuksissa (kts. esim. Tomlinson, 2005; Brookhart ym., 2016). Edellä esitellyt näkökulmat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa, sillä ne ovat osittain päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä.

Kuten Friskin ja Räisäsen (1996), että Virran (1999) katsauksissa, myös tässä tutkielmassa toistui arviointimenetelmien monipuolisuuden vaatimus: nykyajan oppiminen ja arviointi painottavat eri asioita, kuin ennen, joten arviointimenetelmien halutaan tukevan monipuolisten näyttömahdollisuuksien lisäksi jatkuvaa arviointia ja modernia oppimista. Laadullista yhdenvertaisuutta lisää vastaajien mukaan monipuolinen arviointi, jossa

oppilaille annetaan monipuolisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan, tähän liittyy myös arvioinnin yksilöllisyys, eli oppilaiden erilaisten lähtökohtien huomiointi ja arvioinnin avoimuus: oppilaat ovat tietoisia siitä, miten ja millä perusteilla heitä arvioidaan. Monipuoliset mahdollisuudet osaamisen näyttöön toistuivat useasti vastauksissa, joita myös Tomlinson (2005) painottaa osana yksilöllistämistä: yksilöllistämiseen kuuluu se, että opettajien on tärkeä tarjota monia polkuja saavuttaa tavoitteet, jotta jokainen oppija voi saada parhaan mahdollisen arvosanan (Tomlinson, 2005).

Toisaalta monipuolisen arvioinnin korostuminen ei ole yllättävää, sillä Opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 48) on selkeästi linjattu, että arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä. Syy, miksi mahdollisuuksien tarjoamista monipuoliseen näyttöön on tuotu vahvasti esiin, on vastausten mukaan huoli siitä, että näin ei kuitenkaan tehdä. Resurssien vähyys selittää huolta monipuolisen arvioinnin laiminlyömisestä: suuret oppilasmäärät suhteessa vähäiseen aikaan (aika menee entistä enemmän kaikkeen muuhun, kuin opetustyöhön ja siihen liittyvään valmisteluun ja suunnitteluun). Lisäksi osaamattomuus, eli tarve koulutukselle on tuotu esiin. Myös Atjonen (2007) tunnistaa uusista arviointimenetelmistä ja -käytännöistä aiheutuvan työmäärän. Täydennyskoulutuksen puutteen tuomat riskit tiedostetaan myös alan tutkimuskirjallisuudessa. Tiettyjen menetelmien pinttyminen hallitsevaksi tavaksi on Koppisen ym. (1994) este monipuolisten arviointimenetelmien käytölle.

Oppilaan mukaan ottaminen esimerkiksi arviointikriteerien kehittämiseen lisää arvioinnin luotettavuutta, toteavat Brookhart ym. (2016). Läpinäkyvä arviointi nähdään ratkaisuna niin vastauksissa, kuin tutkimuksissa nostettuun ongelmaan arviointiohjeiden pirstaleisesta tulkinnasta. Tutkijat ovat osoittaneet saman ongelman, joka tuotiin esille vastauksissa. Arvosanat näyttäisivät koostuvan eri elementeistä, jotka vaihtelevat alueesta ja opettajasta riippuen (Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; McMillan, 2002). Opettajat painottivat vastauksissaan avointa arviointia, jossa arvosanaan vaikuttavat tekijät ovat oppilaille selvillä alusta asti – tai oppilas on jopa mukana suunnittelemassa niitä, jolloin saman koulunkin sisällä eriävät painotukset ovat oppilaiden tiedossa.

Osa vastanneista opettajista painotti arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumista, kun arviointi aloitetaan oppilaan omista lähtökohdista. Esimerkiksi Camilli (2006) näkee

yksilöllisistä ominaisuuksista lähtevän arvioinnin olevan edellytys oikeudenmukaiseen arviointiin. Yksilölliseen arviointiin kuuluu yksilöllisen kehityksen tukeminen. Formattiivisen arvioinnin painotus näkyi vastauksissa. Samaan tapaan aikaisemmissa tutkimuksissa on painotettu formattiivisen arvioinnin hyödyntämisen tärkeyttä. Tierneyn (2015) mukaan yhdenvertainen formattiivisen arvioinnin hyödyntämismahdollisuus on osa oikeudenmukaista arviointia.

7.2 Tarkastelussa arvioinnin yhdenvertaisuus opettajalähtöisyyttä painottavasta näkökulmasta

Yhteistyö ja ohjeet yläkäsitteen alle kuuluvissa luokissa vastauksineen nähtiin arvioinnin yhdenvertaisuuden lisääntyvän sitä kautta, että arviointia ei tarvitse tehdä yksin. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajat tekevät arviointia yhteistyössä, arviointitietoa- ja osaamista lisätään sekä tarkemmat arviointiohjeet ovat saatavilla. Näitä näkökulmia painotettiin yhdenvertaisen arvioinnin vahvistajana, mutta niin vastauksissa, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa edellä mainittujen näkökulmien kautta tuotiin esiin yhdenvertaisen arvioinnin toteuttamisen ongelmallisuus. Näitä näkökulmia ei pystynyt suoraan yhdistämään määrälliseen tai laadulliseen tulkintaan yhdenvertaisuudesta. Opettajalähtöiseen näkökulmaan liittyi kuitenkin kahdenlaisen opettajan roolin esiin tuominen. Toisaalta opettaja nähtiin aktiivisena ja autonomisena toimijana, joka haluaa osallistua kehittämistyöhön, toisaalta opettaja nähtiin ohjeiden toteuttajana, ilman soveltamista.

Vastauksissa, sekä aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Anderson, 2018; Ouakrim-Soivio, 2013) tunnistettiin arvioinnin ongelmat, kuten se, että samasta osaamisesta saa eri numeron, koulusta ja opettajasta riippuen. Opettajat näkevät yhdeksi ratkaisuksi tähän ongelmaan arvioijien yhteistyön. Arvioinnin haasteellisuus johtaa Brookhartin (1991) mukaan siihen, että arviointityötä pidetään epämieluisena ja arvioinnista tulee epäjohtamukaista. Tutkijat (esim. Brookhart ym., 2016; Luostarinen & Nieminen, 2019) ja vastaajat ovat samaa mieltä siitä, että arviointityöhön varmuutta ja luotettavuutta tuo yhteistyö ja kollegoiden tuki. Aki Luostarinen (2019, s. 24) näkee yhteistyön olennaiseksi siitä syystä, että opettajilla olisi yhteinen ymmärrys siitä, mitä arviointityö käytännössä, koulutyön arjessa tarkoittaa.

Vastaajat painottivat erilaisia yhteistyömalleja, esimerkiksi kentällä toimivien opettajien ja hallinnollisella puolella työskentelevien asiantuntijoiden välillä. Opettajien halua osallistua arvioinnin suunnittelu- ja kehittämistyöhön korostettiin. Toisaalta Krokfors (2017) muistuttaa, että Suomessa opetussuunnitelmatraditio perustuu siihen, että korkeasti koulutetut opettajat, kasvatustieteen ammattilaiset osallistuvat opetussuunnitelman laadintaan. Tämä viittaa ristiriitaan kentällä ja hallinnossa työskentelevien opettajien ja asiantuntijoiden yhteistyön ja Suomen tradition välillä. Yhteistyö pitäisi olla itsestäänselvyys ja mahdollinen, johon kannustetaan.

Opetusalan ammattilaiset painottivat vastauksissaan yhteistyön lisäksi koulutuksen ja tiedon lisäämisen tärkeyttä yhdenvertaisen arvioinnin toteuttamisessa. Yksi koulutustarve, joka nostettiin esiin on omien tunteiden ja olettamusten tunnistaminen, jotta opettajat oppisivat tunnistamaan sellaiset seikat, jotka pyrkivät vaikuttamaan arviointipäätökseen, vaikka niiden ei kuuluisi siihen vaikuttaa, kuten oppilaan temperamentti. Aiemmassa tutkimuksessa on ilmennyt sama ongelma, johon tarjotaan ratkaisua koulutuksen kehittämisellä. Mullola (2012) näkee temperamenttitietoisien pedagogian liittämisen osaksi opettajankoulutusta ratkaisuna siihen, että oppilaille mahdollistuisi temperamentista ja persoonallisuudesta riippumaton kouluarviointi ja opettajat oppisivat tunnistamaan oppilaan synnynnäisen temperamentin ja erottamaan sen kognitiivisesta kyvykkyydestä, motivaatiosta ja kypsyydestä. Arvioinnin tärkeyttä jo opettajankoulutuksessa painotettiin, mutta on eri asia pohtia, mitä kaikkea koulutukseen on mahdollista sisällyttää, ja mitä jättää pois.

Tiedon lisäämiseen liittyy arviointiohjeistus. Ohjeilla vastaajat tarkoittavat joko opetussuunnitelmaa täydentäviä erillisiä ohjeita tai opetussuunnitelman arviointiluvun selkeyttämistä esimerkiksi tarkentamalla tavoitteita tai lisäämällä kriteerit muillekin numeroille, kuin numerolle 8. Ouakrim-Soivion (2013), kuten myös vastaajien mukaan, opetussuunnitelman perusteiden tulisi tarjota enemmän tukea opettajan arviointityöhön, jotta yhdenmukainen arviointi varmistuu. Vitikka ja Hurmerinta (2011, s.85) toteavat, että suomalaisessa opetussuunnitelmassa opetuksen ohjausta esitetään monin eri tavoin ja tarkkuuksin, vaikka ohjausta ei systemaattisesti ole huomioitu osana opetussuunnitelman rakennetta.

Arviointikriteerien selkeyttä painotetaan myös tutkimuksissa. Virta (1999, s.90) muistuttaa, että arvioijilla pitäisi olla yksimielinen käsitys siitä, mitkä ovat korkeatasoisen suori-tuksen kriteerit. Tällä hetkellä yksimielisyyttä ei välttämättä ole edes saman koulun opet-tajilla. Brookhartin ym. (2016) mukaan selkeiden arviointikriteerien puuttuminen on iso puute arviointiprosessissa. Ouakrim-Soivio (2013) näkee päättöarvioinnin kriteerien tar-kemman määrittelyn yhtenä ratkaisuna yhdenmukaisen arvioinnin varmistamiseen. Sa-moin Keurulainen (2013) sekä Biggs ja Tang (2011) painottavat selkeiden kriteereiden tuomaa luotettavuutta arviointiin, mutta selkeiden kriteerien lisäksi, he painottavat opet-tajien arviointitaitoja kyseenalaistaen opettajien arviointitaitojen tason.

Toisaalta Friskin ja Räisänen (1996) mukaan on tärkeä tarkastella sitä millaisen viestin opetussuunnitelma antaa, jos siinä on listattu minimi- tai maksimitason tavoitteet. Jos ta-voitteet ovat kuvattu vain minimitasolle, opetussuunnitelma näyttää suuntavan oppimista vain pintatasolle. Maksimitason (10) tavoitekuvaus yksinään voi antaa heikommille op-pilaille liian vaativan kuvan. (Frisk & Räisänen, 1996, s.39.) Aikaisemmat tutkimustu-lokset (kts. Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; McMillan ym., 2002) ovat linjassa vas-tauksien kanssa siinä, että ohjeiden tulkinnallisuus ja puutteellinen tietämys johtavat sii-hen, että opettajat keksivät kriteerit itse ja painottavat erilaista osaamista.

Vastaajat halusivat kriteereihin selkeyttä niin, että huoltajat ja etenkin oppilaat ymmärtä-vät ne, eikä niitä tarvitse ”tulkata” oppilaille. Nämä vaatimukset ovat kuitenkin ristirii-dassa opetussuunnitelman tarkoituksen kanssa. Opetussuunnitelman tavoitteet ja kriteerit eivät ole ensisijaisesti suunnattu oppilaille, eikä niihin vertailla oppilaita, vaan tavoitteet ovat tukena ohjaamassa opettajan työtä, (kts. Vitikka, 2009).

7.3 Tarkastelussa valtakunnallinen arviointijärjestelmä

Yhteiseen arviointijärjestelmään luokitelluissa ilmaisuissa painotettiin arviointiraamien tiukkuutta: opettajalle ei haluta jättää tulkinnanvaraa tai liian väljiä soveltamismahdolli-suuksia. Erilaiset tulkinnat, toteutukset ja painotukset nähtiin ongelmaksi yhdenvertaisen arvioinnin kannalta. Näissä vastauksissa on nähtävissä yhdenvertaisuuden tulkinta mitta-rin kannalta: arvioinnin validius nähdään sen mukaan, miten mittari mittaa sitä mitä

pitikin. Tämä ilmentää arviointiin suhtautumista määrällisesti. Yhdenvertaisuus määrällisessä arvioinnissa tarkoittaa arviointiolosuhteiden samanlaisuutta, kun laadullisessa eli kontekstuaalisessa arvioinnissa yhdenvertaisuuteen päädytään usein oppilaiden erilaisen kohtelun kautta, koska tärkeämpää on arviointimenetelmien mahdollisimman suuri tarkoituksenmukaisuus arvioitavan asian kannalta. (Keurulainen, 2013, s.50.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on pohdittu ohjauksen määrää seuraavasti: Koppinen ym. (1994) esittävät, että opiskelusta tulee tuloksettominta silloin, kun opetussuunnitelma tai muu ulkopuolinen auktoriteetti sanelee yksipuolisesti sisällöt, työskentelytavat ja tavoitteet. Lainsäädännöllinen arviointiohjaus ei voi Friskin ja Räisänen (1996) mukaan olla liian ylimalkaistakaan, sillä silloin se ei ohjaa toimintaa, mutta liian yksityiskohtainen normisto taas estää opettajien oman järjen käytön, jolloin pitää pohtia, kumpi näistä on arvioinnin kannalta tuhoisampaa. Lahtisen ja Lankisen (2015, s.258) mielestä arviointia koskevat säädökset antavat mahdollisuuden erilaisiin ja joustaviin arviointikäytäntöihin, joiden pyrkimys on samalla taata arvioinnin yhdenmukaisuus ja oppilaiden yhdenvertainen kohtelu. Tulkinnallisuudella on kuitenkin vaaransa. Vaikka opettaja voi vedota normeihin ja ohjeisiin, voi hän samalla tulkita niitä oman mielensä mukaan ja näin mahdollisesti toimia myös epäoikeudenmukaisesti (Frisk & Räisänen, 1996, s.33).

Yhteiseen valtakunnallisiin kokeisiin perustuvaan arviointijärjestelmään siirtyminen ei ole ongelmaton. Arvioinnilla on nähty olevan huonoja vaikutuksia testeihin ja päättöarviointeihin perustuvissa järjestelmissä, koska silloin arvioinneista tulee opetussuunnitelmavetoisia, muistuttaa Atjonen (2007, s.160). Tällöin opettajat opettavat vain testejä varten, jolloin oppilaiden todellinen tietämys laskee. Virtakin (1999, s. 82) muistuttaa, että standardisoitujen kokeiden käyttö voi johtaa opetuksen painopisteen siirtyvän liiaksi yksityiskohtien pänttäämiseen.

Valtakunnalliset kokeet perustuvat usein suhteelliseen arviointitapaan (Atjonen, 2007, s.156). Vaatimukset vahvasta yhteisestä, valmiiksi annetusta arviointijärjestelmästä ovat ristiriidassa Suomessa vallitsevan käsityksen kanssa opettajan autonomiasta. Suomessa luotetaan korkeasti koulutettuun opettajaan, jolla on vapaus tehdä omia ratkaisuja koskien opetusta. Monissa muissa maissa, opettajan tehtäväksi jää tietynlaisen opetuksen toteuttaminen, jolloin opetuksen säätelyyn ei ole samanlaista vapautta kuin Suomessa

(Krokmors, 2017, s. 248). Toisaalta, yhteisten arviointimateriaalien vaatimus yhdenvertaisuuden takaajana on linjassa tutkijoiden kanssa: Ouakrim-Soivio (2013, s.6) opettajille erillisten arviointimateriaalien luomista, jotta yhdenvertainen arviointi saavutetaan.

Samanlaisten arviointimenetelmien, kuten valtakunnallisten kokeiden, tarjoaminen ilmentää Keurulaisen (2013, s.42) esittämää käsitystä siitä, että yhdenvertaisuus tarkoittaa monelle arvioijalle sitä, että arviointiin liittyvät elementit ovat mahdollisimman samanlaisia, eikä arviointia nähdä tasapuolisena, jos erilaiset arviointitilanteeseen liittyvät seikat ole mahdollisimman pitkälle standardoituja, kuten ylioppilaskoe. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 30) on kuitenkin linjattu, että ”samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta”.

Aikaisemminkin on tässä tutkielmassa todettu, että laadullisessa kriteeriperustaisessa arvioinnissa yhdenvertaisuus tulee tarkoituksenmukaisista arviointimenetelmistä, eikä kaikille samanlaisista arviointiolosuhteista ja -elementeistä (Keurulainen, 2013, s.50). Vaatimus samanlaisista kokeista painottaa vain mittarin validiutta, eikä huomioi arvioinnin vaikutuksia koulun ulkopuoliseen elämään tai oppilaan käsitykseen itsestään oppijana. Tutkijat ovat esittäneet juuri tämän haasteeksi arviointikulttuurille. Linnakylä ja Kupari (1996, s.101) näkevät haasteena arviointikulttuurin kehittämisen siihen suuntaan, että arviointiympäristö laajentuisi myös koulun ulkopuoliseen todellisuuteen.

Numeroarviointia vastaajat perustelivat yksinkertaisuuden lisäksi esimerkiksi vanhempien ja oppilaiden vaatimuksella. Tässä on nähtävissä kulttuuriperimä, josta on vaikea päästä eroon. Vaikka vanhojen käytäntöjen rajoitteet tiedostetaan, on vaikea luopua sellaisesta, johon on tottunut jo pitkään. Frisk ja Räisänen (1996, s.20) tarkoittavat arvioinnin kulttuuriperimällä sitä, että arvioinnin juuret ovat kulttuurisessa perimässä, joka näkyy siinä millaisia odotuksia kansalaisilla on arviointia kohtaan. He lähestyvät kulttuuriperimän piirteitä kysymyksillä, kuten ”Missä määrin tottumukset ohjaavat oppilas- ja opiskelija-arviointia käytännössä?” tai ”Toimiiko kulttuuriperimä vahvempana ohjaajana kuin uusitut arviointiohjeet ja ideologiat?” (Frisk&Räisänen, 1996, s.20). Kuusela (2006, s. 15) vastaa tähän, että kyllä toimii, sillä kulttuurista periytyvyyttä ei ole helppo katkaista, eikä siinä olla missään maassa täysin onnistuttukaan.

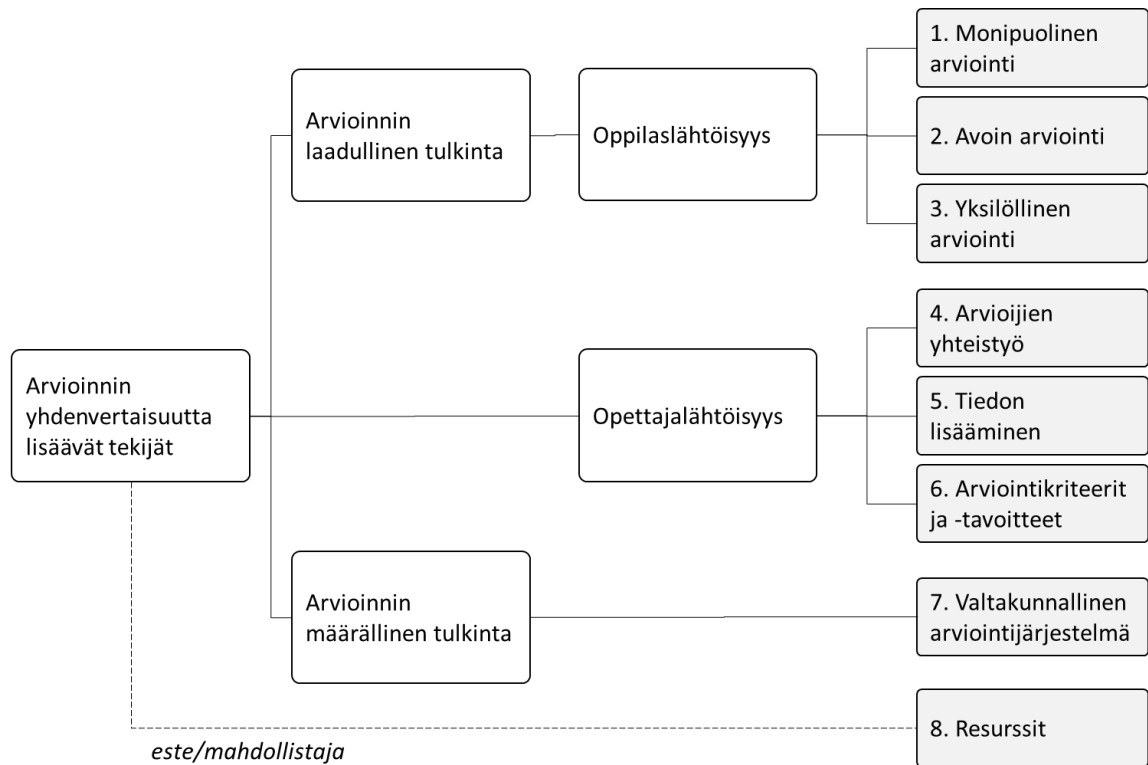
7.4 Yhteenveto arvioinnin yhdenvertaisuutta lisäävistä tekijöistä

Resursseilla ei suoraan viitattu yhdenvertaisen arvioinnin lisäämiseen, mutta ne määrittivät monia teemoja, ja niillä perusteltiin monia vastauksia. Resurssit nähtiin oikeastaan päinvastaisesti suhteessa tutkimuskysymykseen, niitä ei tarjottu ratkaisuksi yhdenvertaisen arvioinnin lisäämiseen, vaan resurssit esiteltiin usein ongelmina, jotka haittaavat yhdenvertaisen arvioinnin toteutumista. Resurssien puute kehystää montaa vastausta. Monissa vastauksissa esiteltiin jokin ratkaisukeino, kuten esimerkiksi monipuolisten arviointimenetelmien käyttäminen, mutta samalla todettiin, että se ei onnistu oppilasmäärältään isossa luokassa, jossa monella oppilaalla on jonkinlainen tuen päätös. Aika menee muuhun, kuin erilaisten arviointimenetelmien pohtimiseen. Vastaavasti resursseilla saatettiin perustella ehdotetun käytännön toteutumisen mahdollisuutta.

Arvioinnin yhdenvertaisuutta lisätään monin eri keinoin, mutta näitä käytäntöjä ei ole syytä tarkastella yksinään, koska monet keinot liittyvät tavalla tai toisella toisiinsa. Lisäksi arvioinnin validius koostuu monesta tekijästä. Osassa vastauksissa painotettiin opettajan näkökulmaa, osassa arvioinnin yhdenvertaisuutta lähestyttiin oppilaslähtöisesti. Lisäksi opettajalähtöisyyteen liittyi kahdenlaisen opettajan roolin esiin tuominen. Toisaalta opettaja nähtiin aktiivisena ja autonomisena toimijana, joka haluaa osallistua kehittämistyöhön, toisaalta opettaja nähtiin ohjeiden toteuttajana, ilman soveltamista. Joidenkin vastausten taustalta on havaittavissa erilaisia tulkintoja yhdenvertaisuudesta. Laadulliseen tulkintaan perustuvat vastaukset painottivat oppilaiden erilaista kohtelua arviointitilanteissa, määrälliseen tulkintaan perustuvat vastaukset painottivat arviointiolosuhteiden samanlaisuutta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 8) esitän vastaajien erilaisten arvioinnin yhdenvertaisuuden tulkintojen vaikutuksen valittuihin näkökulmiin.

Kuviossa 8 arvioinnin laadullinen tulkinta näkyy oppilaslähtöisenä ajatteluna, koska arvioinnin yhdenvertaisuutta on lähestytty yksilöllisyyden näkökulmasta. Eli miten arviointi huomioi erilaiset oppijat. Arvioinnin määrällinen tulkinta näkyy niin, että arvioinnin yhdenvertaisuus on nähty toteutuvan silloin, kun vertailtavuus toteutuu, eli arviointi on kaikille samanlaista. (Keurulainen, 2013.) Opettajalähtöisyydessä ei ole nähtävissä arvioinnin laadullista tai määrällistä tulkintaa, mutta toteuttaakseen yhdenvertaista arviointia

opettaja tarvitsee siihen kollegoiden, että hallintotason toimijoiden tukea. Kehittämistyötä lähestyttiin oman työn näkökulmasta: miten minä opettajana voin arvioida yhdenvertaisemmin.



Kuvio 8: Arvioinnin yhdenvertaisuutta lisäävät tekijät vastaajien tulkintojen mukaan

8 Tutkielman luotettavuus

Tässä luvussa kuvaan tutkielman luotettavuuteen ja toteuttamisen haasteisiin liittyviä seikkoja. Luvussa käsittelen tutkimusprosessin eri näkökulmia, joita eri tutkijat pitävät oleellisina arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, sillä mitään täysin yksiselitteisiä ohjeita ei Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ole olemassa. Kuvailen aineiston vahvuuksia, mutta myös rajoituksia ja heikkouksia, mikä on Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 27) mukaan tärkeä osa luotettavuuden tarkastelua. Tuon esiin, miten olen pyrkinyt välttämään laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin kompastuskiviä, jotta analyysi ja tulokset olisivat luotettavia.

Eskola ja Suoranta (1998) näkevät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, s. 27) korostavat laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tutkimuksen systemaattisuutta, jolla kirjoittajat tarkoittavat prosessin aikana tehtyjä valintoja, rajauksia ja analyysin etenemistä ohjaavia periaatteita. Luotettavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan mahdollisimman tarkalla kuvauksella tutkielman toteuttamisesta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s. 232–233). Analyysin vaiheet olen kuvannut luvussa 5.3. Sen tarkoitus on ollut tehdä prosessista avoin ja helposti seurattava.

Salo (2015) painottaa luotettavuuden kannalta tutkijan reflektiota koko tutkimusprosessin ajan. Salo (2015) kritisoi kirjoituksessaan sisällönanalyysiä pintapuolisen analyysin lisäksi refleksittömyydestä. Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysin kritiikki koskee sitä, että analysoitu aineisto esitetään tutkimustuloksena, ilman johtopäätöksiä. Edellä kuvattuihin haasteisiin olen vastannut siten, että olen tiedostanut alusta asti sisällönanalyysin ongelmallisuuden ja pyrkinyt säilyttämään reflektiivisen otteen läpi prosessin. Olen miettinyt, miten tutkimustietoa tuotetaan, järjestetään ja tulkitaan, sen sijaan, että olisin vain laskenut ja vertaillut sanoja ja niiden esiintymistiheyksiä (kts. Salo, 2015, s. 175). Lisäksi olen esittänyt johtopäätökset, jossa tulokset ja teoria ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tuloksista muodostin kaavion, joka luo tietynlaisen kehyksen yhdenvertaisen arvioinnin ympärille ja yhdistää siihen liittyvät osat toisiinsa. Samalla osoittaen millaisia näkökulmia arvioinnin yhdenvertaisuuden erilaiset tulkinnat tuottavat.

Laadullisen tutkimuksen validiteetin arvioiminen tarkoittaa Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 27) mukaan ”kerättyjen aineistojen ja niistä tehtävien tulkintojen käyppyyden arviointia”. Käyppyyttä on vaikea arvioida, sillä vaikka tiesin kiinnostukseni tutkia kouluarviointia, kiinnostus ja rajautuminen juuri tähän aiheeseen syntyi tästä aineistosta, jonka sain valmiina. Tulkintojen käyppyyden arviointi jää tietyllä tapaa lukijalle (Eskola & Suoranta, 1998), mutta olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tulokset kattavasti, ilman, että tulosten ja niiden tulkinnan väliin jää aukkoja arvailtavaksi.

Verkkokyselyissä, niin kuin tässäkin tutkielmassa käytetyssä verkkoavoriivissä haasteena oli se, että vastauksiin ei ollut mahdollista saada tarkennuksia, vaan ne oli käytettävä sellaisenaan. Väärinymmärryksen vaaraa pyrin välttämään sillä, että luokittelin aineiston mahdollisimman pitkälle vastaajien käyttämien termien mukaan. Vastausten tulkinnanvaraisuus ei noussut ongelmaksi, vaan 130 vastauksen jättäminen luokittelun ulkopuolelle johtui siitä, että ne eivät vastanneet kysymykseen. Esimerkit tällaisista vastauksista: ”*oppilaiden pitäisi olla 9. luokan päättöarvioinnissa vertailukelpoisia, jotta jatko-opintopaikka olisi oikeudenmukainen*” ja ”*otetaan myös hyvät huomioon*”. Lisäksi yhdenvertaisuuden käsitettä olisi ollut hyvä tarkentaa, sillä sitä tulkittiin vastauksissa eri tavoin. Toisaalta se toi tutkimukseen myös mielenkiintoista näkökulmaa siitä, miten vastaajat arvioinnin ja yhdenvertaisuuden näkivät.

Luotettavuutta lisää aineiston kokonaisuuden koostumisen esiin tuominen ja aineiston osien kuvaaminen, joille päähavainnot rakentuvat (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010, s. 27). Aineistona olen käyttänyt valmiiksi kerättyä kyselytutkimusta. Kyselytutkimuksen selvä etu on se, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto monine kysymyksineen ja vastaajineen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Kyselytutkimuksen haitoiksi Hirsjärvi ym. (2009, s. 195) listaavat seuraavat: vastaajien suhtautumista tutkimukseen ei ole mahdollista selvittää, väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida, vastaajien aihealueen perehtyneisyyttä ei voi tietää, hyvän lomakkeen laatimiseen menee aikaa ja vastamattomuus voi nousta suureksi.

Sain vastauksen tutkimuskysymykseen, mutta jatkossa kysymysten erilainen muotoilu voisi laajentaa ja täsmentää vastausta. Kyselyn auki klikanneita oli lähemmäs 2000, mutta vastaajia, jotka vastasivat molempiin tässä tutkielmassa käytettyihin verkkoavoriivien

kysymyksiin, oli noin 500. Kyselylomake on ollut melko pitkä, keskimääräinen vastausaika on kyselyn toteuttaneen Fountain Parkin mukaan ollut 13 minuuttia. Tämä on saattanut vähentää vastausten määrää. Useamman vastaajan vastauksia olisi voinut saada lisää, jos kaikki lomakkeen kysymykset olisivat olleet pakollisia, tai kyselyssä eteneminen ei olisi onnistunut ilman edelliseen kohtaan vastaamista. Lisäksi kaksi eri kysymystä tuottivat kuitenkin samanlaisia vastauksia. Arvioinnin yhdenvertaisuuden olisi voinut määrittellä verkkoavoriihen esittelyssä. Opetushallitus on lähettänyt kutsun verkkoavoriiheeseen 399:lle perusopetuksen järjestäjälle, joita on ohjeistettu lähettämään kutsu eteenpäin rehtoreille. Rehtoreiden on oletettu jakaneen kutsua eteenpäin opettajille. Kaikki tahot eivät välttämättä ole lähettäneet kutsua eteenpäin, mikä on voinut vaikuttaa vastausten vähyyteen. Kyselyyn oli vastattava omalla ajalla, joten vastaaminen on jäänyt oman motivaation varaan.

Käytin aineiston järjestelyssä apuna Atlas.ti -ohjelmaa. Tämän kaltaisten tietokoneohjelmien käyttö ei Eskolan ja Suorannan (1998, s. 209) mukaan poista ongelmaa tehdyn työn luotettavuudesta, mutta ne voivat auttaa löytämään aineiston painopisteet ja välttämään turhien yksityiskohtien nousemista tulkintojen keskukseen. Näin laajan kvalitatiivisen aineiston kohdalla koin, että Atlas auttoi estämään tulkintojen perustamisen satunnaisista poiminnoista aineistosta (kts. Eskola & Suoranta, 1998, s. 216). Pyrin tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni ja -tietoni koskien tutkimusaihetta. Etukäteen tiesin sen, että opetushallitus laatii parhaillaan opettajien palautteiden perusteella kriteereitä arvosanalle 5.

9 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoitus oli laadullisen sisällönanalyysin keinoin luoda kuva siitä, mitkä tekijät opettajien käsitysten mukaan vaikeuttavat yhdenvertaisen arvioinnin toteuttamista ja miten arvioinnin yhdenvertaisuutta heidän mukaansa voidaan lisätä. Aineisto järjestyi lopulta taulukossa 5 esitettyyn muotoon ja luvussa 7 esitettyihin johtopäätöksiin. Tässä luvussa pohdin tulosten merkitystä ja jatkotutkimusaiheita.

Monet aikaisemmat tutkijat (kts. esim Rorem, 1919; Brookhart, 1991; Ouakrim-Soivio, 2013) vuosikymmenten takaa, mutta myös lähivuosilta ovat todenneet arvioinnin yhdenvertaisuuden olevan puutteellista. Tämän tutkielman tavoitteena oli tuoda esiin kentällä työskentelevien opettajien näkemyksiä, miten näihin puutteisiin voisi puuttua. Aikaisemmat tutkimukset sekä kyselyyn osallistuneiden vastaukset osoittivat sen, että arvioinnin validiteuteen liittyvät käsitteet yhdenvertaisuus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat monitulkintaisia, ja vaativat tarkempaa määrittelyä. Näiden lisäksi arvioinnin kehittämistarpeesta kertoo vastauksissa esiin tuodut ongelmat, vaikka niistä ei erikseen kysytty. Tutkielmalla ja sen aiheella on myös yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista merkitystä, sillä arvosanoilla ja arvioinnilla on suuri merkitys niin jatko-opintojen kannalta, kuin ihmisenä ja oppijana kehittymisenkin kannalta.

Arvioinnin yhdenvertaisuutta lisääviä toimia on syytä tarkastella eri toimijatasoilla: opettaja luokkatasolla, opettaja osana työyhteisöä koulutasolla ja opettajille ja kouluille tulevat ohjeet hallinnollisella tasolla. Opettaja itse toteuttaa yksilöllistä, avointa ja monipuolista arviointia. Monipuolisen arvioinnin toteuttamiseksi opettaja voi tarvita muiden arvioijien kanssa toteutettua yhteistyötä, joka tapahtuu koulutasolla. Toteutuakseen yhteistyö vaatii yhteisöllisen koulun toimintakulttuurin. Helena Rajakaltio (2005), joka on tutkinut yhteisöllistä koulua ja koulun kehittämistä toteaa, että johtajuus on avaintekijänä yhteistyöhenkisen yhteisön muodostamiselle.

Hallinnollisia toimijoita tarvitaan tiedon lisäämiseen: koulutusten järjestämiseen ja arviointiohjeistusten laatimiseen. Nämäkin toimet ovat yhteydessä esimerkiksi monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen, kun täydennyskoulutuksessa annetaan välineitä siihen. Tämän lisäksi opetusalan hallinnollisia toimijoita tarvitaan laatimaan tarkempia kriteereitä

(esimerkiksi muillekin arvosanoille, kuin numerolle 8), jotta opettajan on helpompi toteuttaa avointa arviointia. Tiedon lisäämisen lisäksi arvioinnin yhdenvertaisuuden edistämiseksi tuotiin esille valtakunnalliseen arviointijärjestelmään kuuluvien elementtien tärkeys. Kaikkien opettajien käytössä olevat koe- ja tehtäväpankit voi toteuttaa hallinnollisten toimijoiden puolesta.

Toteutuakseen parhaalla mahdollisella tavalla, arvioinnin yhdenvertaisuus vaatii monen eri tason toimijan panosta. Hallinnolliset toimijat ja virastot voivat tukea opettajan työtä erilaisin materiaalein ja tiedoin. Aktiivinen ja kokenutkin opettaja tarvitsee tukea myös koulutasolla, jota rehtori pystyy tarjoamaan luomalla tukevan ja yhteisöllisen toimintakulttuurin. Rajakallion (2005) kirjoittamasta ajasta, jolloin opettajat kokivat tärkeäksi vain oman opetustyön eivätkä halunneet sitoutua yhteistoiminnalliseen malliin, on onneksi tultu eteenpäin kohti yhdessä opettamisen ja toimimisen mallia (Luostarinen, 2019). Arviointiratkaisujen tarkastelu eri toimijatasoilla on aiheellista, koska se asettaa arvioinnin pohtimisen laajempaan mittakaavaan, kuin yksittäisen opettajan luokkahuonearviointiin. Laajemmassa kuvassa tarkastelu on oleellista, jos koulun toimintaa halutaan kehittää.

Koulumaailma on jatkuvassa murroksessa, sillä koulun on uudistuttava muuttuvan maailman mukana (Salminen, 2012). Esimerkiksi ympäröivän maailman muutos on lisännyt tarvetta laaja-alaiselle osaamiselle. Samalla arvioinninkin on muututtava. Aiemmin numeroarvioinnin ongelma oli sen kohdistumisen tiedollisiin tavoitteisiin, jolloin kasvatukselliset tavoitteet jäivät ulkopuolelle (Koppinen, ym. 1994). Nyt laaja-alainen osaaminen on sisällytetty perinteisiin oppiaineisiin. Aiheellista on pohtia, onko laaja-alainen oppiminen kuitenkaan huomioitu tänä päivänäkään sen paremmin arvioinnissa. Linnakylä & Kupari (1996, s. 103) muistuttavat, että soveltavia ongelmanratkaisutehtäviä ja laajoja tieto- ja taitokokonaisuuksia ei edes voi arvioida mekaanisesti ja yhdenmukaisin perustein, vaan yksilöllisiä ratkaisuja on arvioitava monipuolisin laatukriteerein. Linnakylän ja Kuparin kommenttikin osoittaa, että nykypäivän arvioinnin on oltava monipuolista, ja monta asiaa on siinä otettava huomioon, jos haluaa toteuttaa arviointia eettisesti ja yhdenvertaisesti.

Uusien oppisisältöjen, vaatimusten ja tavoitteiden haltuunotto vie aikaa, joten arvioinnin ei tulisi olla yhtä aikaa vievää. Valtakunnallisen arviointijärjestelmän kritiikistä

huolimatta yhtenäinen arviointi voisi taata sen, että vanhoja, jo kuopattuja arviointikeinoja ei käytetä. Toisaalta huoli siitä, onko valtakunnallisista kokeista arvioinnin tueksi, on aiheellinen. Vaarana on, että ne alkavat ohjaamaan opetusta ja syrjäyttämään muita arviointimenetelmiä.

Tämän tutkielman tulokset eivät tue nykyisten Opetussuunnitelmaan (2014) kirjattujen kriteerien riittävyyttä. Uudistuneet opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt yhdessä vastauksissa ilmenneen tuen tarpeen (niin ohjauksen kuin opetussuunnitelman arviointiohjeiden osalta) kanssa herättävät pohtimaan pystyvätkö Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellyt hyvän osaamisen kriteerit toimimaan suoritusten vertaamisperusteena. Ouakrim-Soivio (2016, s.58) lisää, että perusopetuksen arviointia käsittelevät luvut on syytä avata niin, että arviointikäsitteet olisivat johdonmukaisesti määriteltä, arvioinnin erilaiset tehtävät olisivat näkyvissä nykyistä selvemmin ja päättöarvioinnin toteuttaminen yhdenvertaisin perustein olisi ohjeistettu nykyistä paremmin. Näin opetussuunnitelmaperusteissa annetut arviointinormit toimisivat käytännössä opettajien arviointityön tukena.

Näihin haasteisiin Opetushallitus on vastannut aloittamalla perusopetuksen arvioinnin uudistamistyön. Opetushallituksen verkkosivuilla (2019) kerrotaan, että kehittämistyö koskee erityisesti arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämistä ja sen myötä peruskoulun tasarvon vahvistamista. Uusia linjauksia on ollut mahdollista kommentoida 16.9-19.10.2019. Tällä hetkellä Opetushallitus viimeistelee uusia linjauksia, jotka on tarkoitus julkaista tammikuussa 2020. Opetussuunnitelman syyksi arviointiosaamattomuutta ei voi kuitenkaan täysin laittaa. On syytä pohtia opettajan omia arviointitaitoja ja niiden riittävyyttä. Toisaalta opettaja on tehtävänsä korkeasti koulutettu, joten pedagogisen taitavuuden kyseenalaistaminen saattaa tietyissä tapauksissa olla myös aiheellista.

Lopuksi

Vastauksissa esiin tuodut arvioinnin haasteet osoittavat, että opettajat kaipaavat tukea arviointityöhön. Resurssit tulevat monessa uudistuksessa vastaan, eikä esimerkiksi toive arvioijien yhteistyöstä kerro suoraan, miten kouluissa saisi järjestettyä enemmän aikaa

yhteistyölle. Tämä kuitenkin saattaa kannustaa useampia perusopetuksenjärjestäjiä ja kouluja luomaan yhteistyölle perustuvaa toimintakulttuuria.

Vastauksista ilmenneet yhdenvertaisuuden erilaiset tulkinnat viittaavat siihen, että opettajat näkevät arvioinnin eri tavoin. Tämä herättää jatkotutkimusaiheita opettajien arviointikärsityksistä ja arviointitaidoista. Esimerkiksi sen, miten eri tavoin arvioinnin yhdenvertaisuuden tulkinneet opettajat järjestävät arvioinnin omassa luokassaan. Aikaisemmin on todettu, että opettajat koostavat arvosanat eri tekijöistä. Olisi mielenkiintoista pohtia, mitkä ovat näitä tekijöitä tai tilanteita, jolloin opettajat esimerkiksi muuttavat arviointia suuntaan tai toiseen.

Lähteet

- Allen, J. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House* 78, 218-223.
- Anderson: A Critique of Grading: Policies, Practices, and Technical Matters. *Education Policy Analysis Archives* 26, 1-31.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Tammi.
- Berg, B.L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. 7. painos. Boston: Pearson Allyn and Bacon cop.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. 4. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. (2007). Full marks for feedback. *Making the Grade (Journal of the Institute of Educational Assessors)*, 18-21.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, 7-74.
- Brookhart, S. (1991). Grading Practices and Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 35-36.
- Brookhart, S. (1994). Teachers` Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education* 7, 279-301.
- Brookhart, S. (2015). Graded Achievement, Tested Achievement, and Validity. *Educational Assessment* 20, 268–296.
- Brookhart, S., Guskey, T., Bowers, A., McMillan, J., Smith, F., Smith, L., Stevens, T. & Welsh, M. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research* 86, 803 –848.
- Camilli, G. (2006). Test fairness. *Educational Measurement*, 221-256.

- Cizek, G. (1997). Learning, Achievement, and Assessment: Constructs at a Crossroads. Teoksessa G. D. Phye (toim.), *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment and Achievement* (s. 1-29). California: Academic Press.
- Cizek, G., Fitzgerald, S. & ja Rachor, R. (1996). Teachers` Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink. *Educational Assessment*, 3, 159-179.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. 5. painos. California: Sage publications.
- Frisk, T. & Räisänen, A. (1996). Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin valtakunnallisen ohjauksen arviointia. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista (27-42)*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Frisk, T. & Räisänen, A. (1996). Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana (43-60). Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista (43-60)*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Frisk, T. & Räisänen, A. (1996). Oppilas- ja opiskelijarvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista (9-26)*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gardner, J. (2012). Quality Assessment Practice. Teoksessa J. Gardner (toim.), *Assessment and Learning (103-121)*. Lontoo: Sage.
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D.-H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education* 23, 999-1011.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. (1980). *Evaluatio koulussa*. Helsinki: Otava.
- Isaac, S. & Michael, W.B. (1995). *Handbook in research and evaluation. Third Edition*. San Diego: EdITS

Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001) Opiskelija-arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.), Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin (78-94). Helsinki: Opetushallitus.

Heinonen, S. (2001). Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.), Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin (21-46). Helsinki: Opetushallitus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino.

Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt (s.37-58). Helsinki: Opetushallitus.

Kivimäki, P. & Krautsuk, S. (2019). Oppilaat saivat samalla osaamisella monta eri arvosanaa – numeroarviointi menee kouluissa uusiksi. Viitattu 23.11.2019. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10957297>

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Kuusela, J. (2006). Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi, 6. Helsinki: Opetushallitus.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015). Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki/Tallinna: Tietosanoma.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986).

Lappalainen, H-P. (2007). Arvosanat areenalle. Havaintoja perusopetuksen oppilasarvioinnin yhdenvertaisuudesta. Teoksessa S. Grüthal ja E. Harjunen (toim.), Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen (182-201). Jyväskylä: Gummerus.

Linnakylä, P. & Kupari, P. (1996). Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), Silta uuteen

opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista (95-118).Helsinki: Yliopistopaino.

Lonkila, M. & Silvonen, J. (2002). Laadullinen tekstianalyysi Atlas.ti 4.2. ohjelmalla. Helsingin yliopisto: Sosiologian laitoksen opetusmonisteita, 63.

Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (2019). Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

McMillan, J., Myran, S. & Workman, D. (2002). Elementary Teachers` Classroom Assessment and Grading Practices. The Journal of Educational Research 95, 203-213.

Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement - Is Student Temperament Associated with School Grades? Helsingin yliopisto: Research Report 341.

Opetushallituksen verkkosivut. (2019). Perusopetuksen arvioinnin periaatteet uudistuvat – luonnos avattu kommentoitavaksi. Viitattu 23.11.2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-arvioinnin-periaatteet-uudistuvat-luonnos-avattu-kommentoitavaksi>

Ouakrim-Soivio, N. (2016). Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otava.

Ouakrim-Soivio, N. (2013a). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, 9. Tampere: Yliopistopaino.

Ouakrim-Soivio, N. (2013b). "Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan". Teoksessa A. Räisänen (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt (141-158). Opetushallitus: Suomen Yliopistopaino Oy

Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J., Rantala, J., Saario, J. & Van Den Berg, M. (2017). Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvosanat, osaaminen ja asenteet perusopetuksen päätösvaiheessa. Yhteiskuntapolitiikka 82, 6.

Perusopetusasetus (825/1998)

Perusopetuslaki (628/1998).

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Race, P. Brown, S. & Smith B. (2005). 500 tips on assessment. Second edition. New York: RoutledgeFalmer.

Rajakaltio, H. (2005). Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot koulu yhteisössä. Tampere: University Press.

Rasooli, A. Zandía, H. & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic metaethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation* 56, 164–181.

Rorem, S.O. (1919). A grading standard. *The School Review* 27, 671-679.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemma*. Hämeenlinna: Teos.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Yliopistopaino.

Schein, E. H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Reading: Addison-Wesley.

Soininen, M. (1997). *Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet*. 3.painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:56. Turku: Painosalama Oy.

Stobart, G. 2012. Validity in Formative Assessment. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*, 2. painos. Lontoo: Sage, 233–242.

Tierney, R., Simon, M. & Charland, J. (2011). Being Fair: Teachers' Interpretations of Principles for Standards-Based Grading. *The Educational Forum; West Lafayette* 75, 210-227.

Tierney, R. (2014). Fairness as multifaced quality in classroom assessment. *Studies in educational evaluation*, 44, 55-69.

Tomlinson, C-N. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into practice* 44, 262-269.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (uudistettu painos)*. Helsinki: Tammi.

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatusalan tutkimuksia 44*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Raportit ja selvitykset, 4*. Opetushallitus.

Virta, A. (1999). *Uudistuva oppimisen arvioniti. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65.

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014).

Liitteet

LIITE 1

Luokat (lainauksia) Koodit

L1: Valtakunnallinen arviointijärjestelmä (656)	<p>a) Yhteiset arviointikriteerit samat arviointikriteerit kaikille, samat minimiosaamisen kriteerit, yhtenäiset kriteerit luokkatasoille</p> <hr/> <p>b) Valtakunnallinen koejärjestelmä valtakunnalliset kokeet, valtakunnalliset testit, valtakunnalliset tasokokeet, valtakunnallinen päättökoe,</p> <hr/> <p>c) Yhtenäinen arviointimateriaali koepankki, tehtäväpankki, arviointimateriaalipankki</p> <hr/> <p>d) Arviointi- ja todistusohjat todistusohjat, arviointipohjat, kaavakkeet, taulukot, välitodistukset</p> <hr/> <p>e) Numeroarviointi</p> <hr/> <p>f) Yhdenmukaiset arviointimenetelmät</p> <hr/> <p>g) Kaikille samat arviointilinjaukset Tietyt yhteiset arviointistandardit, valtakunnallinen arviointi, yhtenäiset arviointikäytänteet, yhteiset tavoitteet</p>
L2: arvioijien yhteistyö (252)	<p>a) Kokeet yhteistyöllä useampi arvioi suoritusta, Samojen kokeiden pitäminen, Kokeiden arviointi yhdessä</p> <hr/> <p>b) Yhteistyön mahdollistaminen Yhteistyön tukeminen,</p> <hr/> <p>c) Arviointilinjausten sopiminen yhdessä Aineenopettajien yhteistyö, luokka-aste yhteistyö, opettajien yhteistyö, yhteisopettajuus</p> <hr/>

	<p>d) Arviointi vuorovaikutuksessa Keskustelu, ideoiden jakaminen, yhteissuunnittelu</p> <hr/> <p>e) Kentän ja hallinnon toimijoiden yhteistyö Kriteerit ja tavoitteet yhteistyössä, opettajien ja asiantuntijoiden yhteistyö, ammattirajat ylittävä yhteistyö</p>
L3: Tiedon lisääminen (325)	<p>a) Lisää koulutusta enemmän arviointikoulutusta, täydennyskoulutus</p> <hr/> <p>b) Arviointiopetusta jo opettajankoulutuksessa opettajankoulutuksessa enemmän opetusta arvioinnista</p> <hr/> <p>c) Enemmän ohjeita arviointiin selkeät/konkreettiset arviointiohjeet</p> <hr/> <p>d) Enemmän arviointitietoa tietoa arvioinnista</p> <hr/> <p>e) Opetussuunnitelman arviointiohjeistukseen selkeyttä Opetussuunnitelma on tulkinnanvarainen, opetussuunnitelmaan selkeyttä</p>
L4: Monipuolinen arviointi (321)	<p>a) Vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaaminen Mahdollisuus monipuoliseen osaamisen näyttöön</p> <hr/> <p>b) Eri tapoja arvioinnin toteuttamiseen monipuoliset menetelmät arvioinnissa, arviointitapojen monipuolisuus</p> <hr/> <p>c) Arviointi ei perustu yhteen suoritukseen, vaan monipuoliseen mittaamiseen Monipuolinen arviointi, Arviointi ei vain yhden kokeen varassa, Havainnointi osana arviointia</p> <hr/> <p>d) Arvioinnin eriyttäminen Eriyttäminen koetilanteissa</p>
L5: Avoin arviointi (85)	<p>a) Arviointi on näkyvää koko opetusjakson ajan Arvioinnin kriteerit selviksi oppilaille opetusjakson alussa, arvioinnin läpinäkyvyys, Arvioinnin kriteerit kerrotaan etukäteen ja ne pidetään näkyvinä</p> <hr/> <p>b) Arviointi tehdään ymmärrettäväksi oppilaille</p>

	Varmistetaan, että oppilas ymmärtää arvioinnin perusteet, oppilas perillä tavoitteista, Tietoa oppilaille ja huoltajille arvioinnin periaatteista
L6: Yksilöllinen arviointi (120)	<p>a) Kehityksen arvioiminen Oppimisprosessin arvioiminen</p> <hr/> <p>b) Arviointi suhteutetaan oppilaan omaan tasoon Arviointi toteutetaan oppilaan lähtökohdat huomioiden, yksilöllinen arviointi, Itsearviointi</p> <hr/> <p>c) Henkilökohtainen ohjaus Palaute, arviointikeskustelut, sanallinen arviointi</p>
L7: Arviointikriteerit ja tavoitteet (740)	<p>a) Yksinkertaisemmat kriteerit Kriteerien karsiminen, kriteerien tarkentaminen, kriteerien selkeyttäminen, konkreettiset kriteerit,</p> <hr/> <p>b) Arviointikriteerit muullekin osaamiselle, kuin hyvä osaaminen Kriteerit kaikille arvosanoille, kriteerit numerolle 5, kriteerit numerolle 10, Kirjoittamalla auki arvosanojen kriteerit, hyvän osaamisen kriteerit kaikille vuosiluokille</p> <hr/> <p>c) Kriteereihin tiukkuutta Tiukat arviointikriteerit</p> <hr/> <p>d) Tavoitteisiin tarkennusta Tavoitteiden tarkentaminen</p>
L8: Lisää resursseja, pienemmät ryhmäkoot (114)	<p>a) Resursseja erityisopetukseen Erityisopetuksen tehostaminen</p> <hr/> <p>b) Pienempi oppilasmäärä per opettaja Ryhmäkokojen pienentäminen, lisää opetushenkilökuntaa</p> <hr/> <p>c) Arviointitoiminnan kehittäminen Resursseja arviointitoimintaan, resursseja koulutuksiin</p> <hr/> <p>d) Välineitä arviointiin Arviointityökalut, arviointimateriaalipankki, koepankki, tehtäväpankit</p>