

TODISTUS ARVIOINNIN TEHTÄVIEN TOTEUTTAJANA
Oppilaiden ja opettajien ajatuksia nykyisistä todistus pohjista,
niiden merkityksestä ja merkintätavoista

Riina Lamminpelto ja Johanna Saarinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lamminpelto, Riina & Saarinen, Johanna. 2013. Todistus arvioinnin tehtävien toteuttajana. Oppilaiden ja opettajien ajatuksia nykyisistä todistus pohjista, niiden merkityksestä ja merkintätavoista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 125 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, palveleeko nykyinen todistusarviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) arviointia määritteleviä kriteerejä eli kuvaako, ohjaako, kannustaako ja ennustaako todistusarviointi oppilaan oppimista oppilaiden ja opettajien mielestä. Lisäksi selvitettiin mitä merkityksiä oppilaat ja opettajat antavat todistuksille, miten oppilaat ymmärtävät todistuksissa arvioitavia sisältöjä, miten arvioinnin tehtävät toteutuvat opintojen aikaisessa arvioinnissa oppilaiden mielestä, mitä mieltä oppilaat ja opettajat ovat erilaisista todistusten merkintätavoista sekä mikä todistuksen merkintätapa olisi mieluisin oppilaan ja opettajan mielestä. Tutkimus toteutettiin laadullisena kysely- ja haastattelututkimuksena. Kyselyt lähetettiin opettajille (N=15) sähköpostilla ja haastattelut tehtiin parihaastatteluna 2. luokan (N=4) ja 6. luokan (N=6) oppilaille tyttö-poikapareissa. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia väljänä kehyksenä käyttäen ja teemoittelevaa analyysimallia noudattaen.

Tutkimuksen mukaan sekä opettajat että oppilaat pitivät todistusta tärkeänä: opettajat sen oppimisesta ja sen kehittymisestä tarjoaman tiedon ja oppilaat arvosanojen vuoksi. Molemmat osapuolet olivat myös sitä mieltä, että numerot ovat selkeitä, mutta eivät kerro kuin oppimisen tason, rastitodistuksissa osa-aluejako on hyvä ja sanalliset todistukset kertovat numeroita enemmän oppimisesta ja kannustavat. Huomionarvoista on mielestämme se, että numero kuvastaa oppilaiden mielestä oppijaa, kun rasti sen sijaan oppimista. Tutkimuksen mukaan sekä oppilaiden että opettajien mielestä parhaiten arvioinnin tehtävistä todistuksissa toteutuivat kuvaava ja kannustava tehtävä. Opettajien mielestä kaikki arvioinnin tehtävät toteutuvat opintojen aikaisessa arvioinnissa, vaikka ne eivät todistuksissa toteutuisikaan. Oppilaille nämä kannustukset ja ohjaukset eivät näyttäytyä arjessa selkeästi ja lisäksi heidän mielestään arvioinnin tehtävien toteutuminen liittyi vahvasti arvosanaan eikä niinkään todistuksen sisältöön. Tämä johtunee siitä, että oppilaat eivät ymmärtäneet todistuksessa arvioitavia sisältöjä. Näin ollen todistukselle tuntuu jäävän vain symbolinen arvo seuraavalle luokalle siirtymisestä ja hyvien arvosanojen saamisesta oppilaiden keskittyessä vain arvosanojen tutkimiseen. Johtopäätöksenä voisi esittää, että arvioinnista on tehtävä oppilaille näkyvämpää kouluarjessa ja todistuksia on kehitettävä ymmärrettävämmiksi ja arvioinnin tehtäviä toteuttavammiksi.

Avainsanat: todistus, sanallinen arviointi, numeroarviointi, arvioinnin tehtävät

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 ARVIOINTI.....	8
2.1 Arvostelun ja arvioinnin käsitteet	8
2.2 Arviointikäsitteen määrittelyä suomalaisissa asiakirjoissa	10
2.3 Arvioinnin eri tyypit: diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen	13
2.4 Oppilasarvioinnin tehtävät peruskoulussa	14
2.5 Erilaiset arviointimuodot.....	19
2.5.1 Sanallinen arviointi.....	19
2.5.2 Numeroarviointi	22
2.5.3 Itsearviointi.....	25
2.5.4 Arviointimenetelmät	26
3 ARVIOINNIN KEHITYS	30
4 TODISTUS	34
4.1 Todistuksen merkitys.....	34
4.2 Erilaisia todistusten merkintätapoja	36
4.3 Tutkittavien todistusten rakenne	38
5 ARVIOINNIN TUTKIMUKSEN ERI NÄKÖKULMAT.....	42
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	46
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	46
6.2 Tutkimusmenetelmät	46
6.2.1 Haastattelu.....	47
6.2.2 Kysely	54
6.3 Aineiston hankinta	56

6.4 Aineiston analysointi	59
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	63
6.5.1 Tutkimuksen luotettavuus	63
6.5.2 Tutkimuksen eettisyys	67
7 TULOKSET	70
7.1 Mitä merkityksiä opettajat ja oppilaat antavat todistuksille?	70
7.2 Miten oppilaat ymmärtävät todistuksissa arvioitavia sisältöjä ja asteikkoja?	75
7.3 Miten erilaiset todistusohjat palvelevat arvioinnin tehtäviä opettajien ja oppilaiden mielestä?.....	77
7.4 Arvioinnin tehtävien toteutuminen opintojen aikaisessa arvioinnissa	83
7.5 Mitä mieltä oppilaat ja opettajat ovat todistusten merkintätavoista?.....	88
7.5.1 Oppilaiden ja opettajien mielestä mieluisin todistuksen merkintätapa.....	96
8 POHDINTA	102
8.1 Todistuksen merkityksestä.....	102
8.2 Tutkimuksen yllättävät huomiot.....	104
8.3 Hyvä todistus?	108
8.4 Lopuksi.....	109
8.5 Tutkimuksen arviointia	110
LÄHTEET	115
LIITTEET.....	123
Liite 1 Kyselylomake	123
Liite 2 Haastattelurunko	124
Liite 3 Tutkimuslupakysely vanhemmille	125

1 JOHDANTO

Oppilasarvioinnin tulisi ohjata ja kuvata oppimista, kannustaa parempaan suoritukseen sekä ennustaa tulevaa (ks. esim. Oppilasarvostelun uudistamiskomitean mietintö 1973, 74; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 260). Perusopetuslain mukaan arvioinnin tulee edellä kuvattujen tehtävien lisäksi kehittää oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin (Perusopetuslaki 628/1998), joten arviointia voidaan pitää yhtenä oppimisen tärkeimpänä osana. Toisaalta arviointi voidaan kokea ahdistavana, kontrolloivana ja oppimista häiritsevänä asiana riippuen siitä, miten arviointiin suhtaudutaan (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 119). Tämä positiivisesti tai negatiivisesti koettu arviointi konkretisoituu usein todistuksiin, jotka ovat muuttuneet vuosikymmenten saatossa oppimiskäsityksen kehityksessä numeerisesta oppilaita vertailevasta arvioinnista oppilaan omaa kehitystä mittaavaksi sanalliseksi arvioinniksi (Apajalahti 1996, 83). Nykyään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaankin, että oppiaineet, aineryhmät ja käyttäytyminen arvioidaan sanallisesti, numeerisesti tai näiden yhdistelmänä siten, että viimeistään 8. vuosiluokalla on arvioitava numeerisesti (POP 2004, 260). Käytännössä sanallisuutta edustavat usein niin sanotut rastitodistukset.

Arvioinnin tärkeydestä ja oleellisuudesta kertoo myös se, että arvioinnista on tehty paljon tutkimusta niin oppilaan (ks. esim. Törmä 2011; Leinonen 2000; Mäensivu 1999), opettajan (ks. esim. Väänänen 2007; Jehkonen & Mäenpää 2002) kuin huoltajienkin (ks. esim. Kymäläinen & Nevala 2011; Leinonen, Maksimainen, Rätty & Snellman 2000) näkökulmasta. Nämä lukuisat tutkimukset eivät kuitenkaan ole keskittyneet todistuksiin tai varsinkaan nykyisiin rasteja sisältäviin todistus pohjiin. Todistus on kuitenkin tärkeä dokumentti, sillä se selkiyttää opetussuunnitelman tavoitteita, osoittaa oppilaan oppimisen vahvuudet ja heikkoudet, tukee oppilaan syvällistä ymmärrystä hänen henkisestä ja sosiaalisesta kehityksestään sekä edistää oppilaan

motivaatiota (Gronlund 1985, 436). Lisäksi opettaja pystyy esimerkiksi diagnostisesti todistuksen avulla selvittämään ja vahvistamaan oppilaan oppimisedellytyksiä (Atjonen 2007, 67). Olemmekin huolissamme siitä, pystyvätkö nykyiset todistusohjelmat, lähinnä rasti- ja numerotodistukset, tarjoamaan edellä kuvatun kaltaista kuvaavaa, ohjaavaa, kannustavaa ja ennustavaa tietoa oppimisesta eli toteuttamaan arvioinnille asetettuja tehtäviä, joiden tulisi toteutua luonnollisesti sekä formatiivisessa että summatiivisessa arvioinnissa. Selvitämme tässä tutkimuksessa siis myös sitä, miten nämä arviointityypit näyttäytyvät oppilaiden ja opettajien arjessa ja vaarantavatko mahdolliset käsityserot arvioinnin tehtävien toteutumista sekä sitä, millaisia merkityksiä oppilaat ja opettajat todistukselle antavat. Merkityksellä viitataan tässä siihen, miten tärkeänä todistusta pidetään ja millaisia tehtäviä sillä ajatellaan olevan.

Arvioinnin tehtävien toteutumisen ohella pyrimme tässä tutkimuksessa ottamaan kantaa etenkin vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämisen aikaan virinneisiin keskusteluihin parhaimmasta todistuksen merkintätavasta, johon pitäisi paneutua jälleen näin opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä. Selvitämme siis vastausta siihen, mikä todistuksen merkintätapa palvelisi parhaiten oppilaiden ja opettajien tarpeita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämässä rajoissa ja etenkin sitä, ovatko nykyiset rasti- ja numerotodistukset hyvä vaihtoehto eli ymmärtävätkö oppilaat esimerkiksi rasti- ja numerotodistusohjelmassa arvioitavia sisältöjä ja asteikkoja. Täten tarjoamme konkreettisia tapoja oppilasarvioinnin kehittämistyöhön.

Tutkimuksemme teoriaosuudessa määrittelemme ensin arviointikäsitettä (2.1) ja esittelemme suomalaista arviointikulttuuria ja sitä määrittäviä määräyksiä (2.2). Tämän jälkeen siirrymme käsittelemään tutkimukseemme liittyvää termistöä, joita ovat jo edellä esiin tulleet arvioinnin tyypit (2.3), tehtävät (2.4) ja muodot (2.5), minkä jälkeen perehdymme arvioinnin kehitykseen (luku 3), sillä mielestämme historian avulla voimme paremmin

ymmärtää nykyhetkeä. Neljännessä pääluvussa siirrymme todistuksiin kuvaamalla niiden merkitystä ja erilaisia merkintätapoja. Todistukseen perehtymisen jälkeen esittelemme arvioinnin tutkimuksen eri näkökulmia (luku 5), joiden yhteydessä perustelemme lisäksi tarkemmin oman tutkimuksemme tarpeellisuutta, minkä jälkeen kuvaamme tutkimuksemme etenemistä ja menetelmiä (luku 6). Seitsemännessä pääluvussa esittelemme tuloksemme viiden teeman (7.1–7.5) avulla. Viimeisessä eli kahdeksannessa pääluvussa pohdimme tutkimuksemme tuloksia ja arvioimme oman tutkimuksemme onnistumista.

2 ARVIOINTI

2.1 Arvostelun ja arvioinnin käsitteet

Oppilasarviointiin liitetään kaksi käsitettä: arvostelu ja arviointi. Näitä kahta sanaa määritellään eri lähteissä hieman eri tavoin. Pääero on kuitenkin se, että arvostelussa pääpaino on opetuksen yhteydessä oppilaiden tietojen ja taitojen arvioinnissa arvosanan määräämistarkoituksessa (Virta 1999, 141). Arviointi liittyy sen sijaan enemmän oppilaan kokonaisvaltaiseen arviointiin, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan yksilöllistä kasvua sekä ohjata oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan (POP 2004, 262). Arvostelun ja arvioinnin käsitteissä on myös ajallinen ero. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhuttiin vielä oppilaita keskenään vertailevasta *arvostelusta*, kun oppilaan omaa kehitystä mittaavasta *arvioinnista* puhutaan vasta vuoden 1999 oppilaan arvioinnin perusteissa vuonna 1998 uudistuneen perusopetuslain myötä. (Opetushallitus 2011.) Näin ollen arvostelua voidaan pitää toimintana, jossa oppilaan tietoja verrataan joko toisten oppilaiden tietoihin tai ennalta määrättyihin kriteereihin, kun taas arviointi keskittyy enemmän oppilaan yksilöllisen kehitykseen ja oppimisen tukemiseen.

Näihin kahteen käsitteeseen liittyy läheisesti myös evaluaatio, joka tulee englannin kielen sanasta *evaluation*. Evaluaatio on käännettävissä suoraan arvioinniksi, mutta evaluaatiolla viitataan kuitenkin usein koulutuksen eikä niinkään oppilaan arviointiin (ks. esim. Soininen 1997, 10; Lahdes 1977, 139). Evaluaation määritelmää hämärtää se, että joissakin tapauksissa, etenkin ennen vuoden 1999 oppilaan arvioinnin perusteiden ilmestymistä, evaluaatio yhdistetään myös oppilaan arviointiin, jossa se Vahervan (1982) mukaan tarkoittaa kvantitatiivisesti painottunutta menestys- ja suorituskeskeistä oppitulosten arvostelua. Tässä määritelmässä perinteiset koulukokeet,

oppituntitarkkailut ja erilaiset testityyppiset mittaukset edustavat yleisintä evaluaatiotoimintaa. Vahervan laajemman tulkinnan mukaan evaluaatioon kuuluu oppitulosten arvon määrittämisen lisäksi taustatekijöiden ja itse opetusprosessin luonteen ja merkityksen arvostelua. (Vaherva 1982, 3.) Täten Vahervan oppilaan arviointiin liittämää evaluaatiota voidaan kutsua myös arvosteluksi. Myös Lahdeksen evaluaatiomääritelmä koskettaa oppilaan arviointia, sillä hänen mielestään evaluaatiolla tarkoitetaan oppitulosten arvostelua. Toisaalta Lahdes ulottaa evaluaation koskettamaan myös opettajaa ja koko valtakuntaa tai jopa useiden valtioiden kasvatuksen evaluointia. (Lahdes 1986, 175.) Tutkimuksessamme oppilaan arviointi tarkoittaa nimenomaan nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittelemää yksilöllistä, oppilaan omaa kehitystä ja oppimista tukevaa arviointia. Evaluaatio, joko koulutukseen tai oppilaan arviointiin viittaavana toimintana, ei liity tämän tutkimuksen arviointimääritelmään, vaikka sitä sivutaankin eri yhteyksissä.

Walvoord (2004) määrittelee oppilasarviointin (assessment of student learning) systemaattiseksi tiedon keruuksi, joka koskee oppilaan oppimista, ajankäyttöä, tietoa, taitoa ja neuvokkuutta. Arvioinnin tarkoitus on kertoa oppilaalle, kuinka parantaa omaa oppimista. Walvoord korostaa myös opetussuunnitelman merkitystä - opetussuunnitelma yhdessä pedagogiikan ja oppilastuen kanssa on arvioinnin pohjana kerätessä oikeaa tietoa oppilaan oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. (Walvoord 2004, 2.) Walvoordin määritelmä on nykyaikaisin ja siinä korostuu nykyisen ajattelun mukaisesti kokonaisvaltaisempi oppilaslähtöisyys eikä niinkään oppilaan tietojen arvostelu eli evaluaatio. Myös Lundahl korostaa arvioinnin oppilaslähtöisyyttä. Hänen mukaansa arviointi parantaa oppimista kehittämällä oppilaiden ja opettajien näkyvyyttä, osallisuutta ja vastuuta (Lundahl 2011, 11-12). Tärkeää on siis oppilaan oppimisen tukeminen eikä keskittyminen menestykseen ja suorittamiseen. Mielenkiintoista onkin pohtia, kannustaako koulutodistus nimenomaan tähän menestys- ja suorituskeskeisyyteen vai tukeeko todistus

oppilaan oppimista tämän omista lähtökohdista. Tässä tutkimuksessa arviointi nähdään siis Walvoordin ja Lundahlin määritelmien mukaisena oppilaan oppimisen tukemisena, koska nykyään korostetaan oppilaan omaa kehitystä sekä itsetunnon vahvistumista eikä niinkään menestys- ja suorituskeskeistä arvostelua (Apajalahti 1996, 87).

2.2 Arviointikäsitteen määrittelyä suomalaisissa asiakirjoissa

Kuten edellä kuvattiin, arviointiin liittyy kaksi rinnakkaista käsitettä, arvostelu eli evaluaatio ja oppilaan arviointi. Myös suomalaista arviointikulttuuria määräävä perusopetuslaki jakaa arvioinnin koulutuksen arviointiin (evaluaatio) ja oppilaan arviointiin. Lain mukaan koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata perusopetuslain toteutumista, tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Opetuksen järjestäjän tuleekin arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuolisen tahon suorittamaan toiminnan arviointiin. Oppilaan arvioinnin sen sijaan tulee lain mukaan ohjata ja kannustaa oppilasta sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Oppilaan arviointi voidaan jakaa päättöarviointiin ja opintojen aikaiseen arviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (POP 2004, 260.) Päättöarvioinnin tehtävä on sen sijaan opetussuunnitelman mukaan määritellä, miten hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa (POP 2004, 266).

Kaiken kaikkiaan Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) mukaan nykyisessä oppimiskäsityksessä oppiminen edellyttää oppijan ja opittavan aineksen välistä vuorovaikutusta, jossa oppijalla on aktiivinen rooli. Oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, kuinka motivoitunut oppija on. Arvioinnin perusteissa yhdeksi arvioinnin tehtäväksi asetetaan juuri oppilaan

kannustaminen ja motivointi, joten oppilaan arviointia ja arviointipalautteen antamista voidaan pitää keskeisenä oppimistapahtumassa. Lisäksi arvioinnin tehtävä on vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7.)

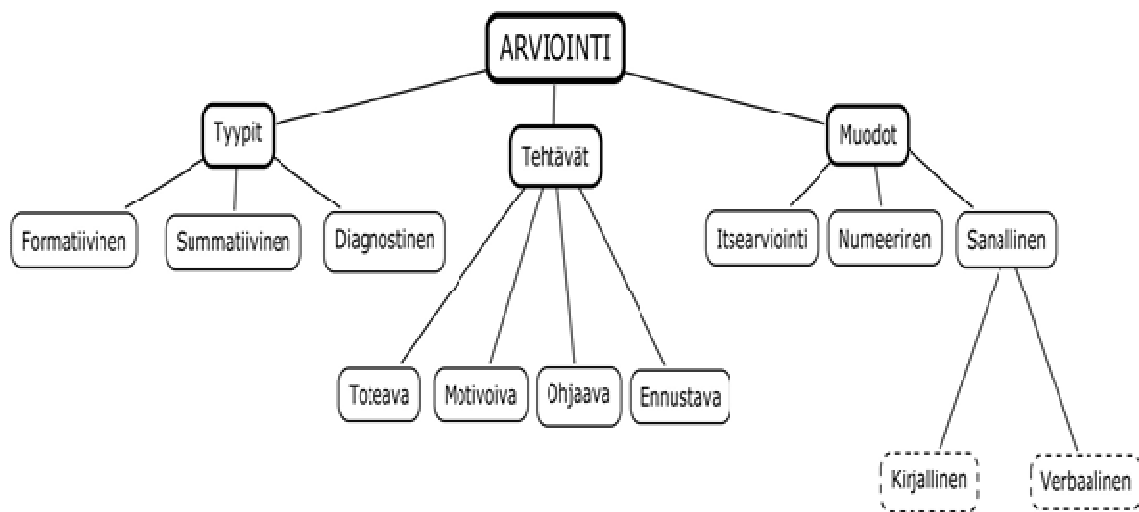
Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) määrittävät tarkemmin myös sen, millaista arvioinnin tulisi olla, jotta edellä mainitut tehtävät kannustamisesta ja realistisen minäkuvan muodostamisesta toteutuisivat. Arviointipalautteen tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista, jotta se tukisi parhaiten oppilaan kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi, koska tiedostamalla oman itsensä ja haluamalla kehittyä oppilas voi vaikuttaa opiskeluunsa ja näin parantaa elämänsä hallintaa. Täten on tärkeää, että oppilas voi itse osallistua oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettamiseen ja niissä edistymisen arviointiin, jolloin hänellä on mahdollisuus kasvaa elinikäiseksi oppijaksi. Tällöin hän voi asettaa itselleen tietojen, taitojen ja erilaisten valmiuksien hankkimiseen liittyviä haasteellisia tavoitteita ja tutkia ja laajentaa edellytystensä rajoja. (POAP 1999, 7.)

Loppujen lopuksi arviointi on laaja käsite, jota voidaan määritellä koulutuksen ja perusopetuksen näkökulmasta, kuten edellä on tehty. Vaikka arviointi olisikin määritelty joko koulutukseen tai oppilaan arviointiin kuuluvaksi toiminnaksi, on määrittelyssä edelleen otettava huomioon Soinin (1997, 11) mukaan se,

1. *ketä arvioidaan:* lapsia, nuoria vai aikuisia
2. *mitä arvioidaan:* mille yksilön kokonaispersoonallisuuden osa-alueelle arviointi kohdistuu: kognitiiviselle, affektiiviselle vai psykomotoriselle
3. *miksi arvioidaan:* tarvitaanko arviointitietoa diagnosointiin, arvosanojen määrittämiseen, motivaation ylläpitämiseen vai oman työn tai itsensä kehittämiseen
4. *milloin arvioidaan:* mihin ajankohtaan kasvatuksen tai koulutuksen arviointi sidotaan ja suunnitellaan

5. *miten arvioidaan*: millaisia arviointimenetelmiä ja -malleja käytetään
6. *kuka arvioi*: opettajan tekemä arviointi, oppijan itsearviointi vai vanhempien suorittama arviointi.

Tässä tutkimuksessa esitellään tarkemmin etenkin sitä, miksi ja miten oppilaita arvioidaan. Siihen, miten arvioidaan, vastataan mm. esiteltäessä arvioinnin eri tyyppejä (ks. 2.3) ja siihen, miksi arvioidaan, syvennyttään mm. arvioinnin eri tehtävien (ks. 2.4) ja arviointimuotojen (2.5) yhteydessä. Todistuksissa arvioitavat asiat kohdistuvat lähinnä oppilaan kognitiivisiin taitoihin, mutta arviointiin voi vaikuttaa myös opettaja- ja oppiainekohtaisesti Soinisen (1997, 11) kuvaamat affektiiviset ja psykomotoriset taidot. Tämän tutkimuksen arviointikäsitteen määrittelyä kuitenkin helpottaa se, että tiedämme jo, että arvioinnin kohteina ovat oppilaat, arviointi konkretisoituu todistuksiin lukuvuoden lopussa ja arvioinnin tekijänä on opettaja. Seuraavaksi määrittelemme tarkemmin niitä oppilaan arvioinnin osa-alueita, jotka liittyvät tähän tutkimukseen.



KUVIO 1 Havainnollistava ajatuskartta arvioinnin osa-alueista

2.3 Arvioinnin eri tyypit: diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen

Oppilaan arviointi voidaan jakaa eri tyypeihin riippuen arvioinnin tavoitteesta ja siitä, mitä arvioidaan. Arviointi voi kohdistua oppimisprosessin eri vaiheisiin: alkutilanteen kartoitukseen, lopputilanteen selvittämiseen tai näiden väliseen kehitykseen ja prosessiin (ks. esim. Atjonen 2007, 66–67; Kananaja 1999, 68–69; Uusikylä & Atjonen 2000, 170–171). Parhaimmillaan arviointi on jatkuvaa tiedonkeruuta, joka alkaa jo ennen opetuksen alkua opetustarve- ja oppilasanalyysinä sekä yleistavoitteiden ja sisältöjen tarkoituksenmukaisuuden arviointina (Ekola & Vaherva 1976, 278).

Diagnostinen arviointi keskittyy opintojakson alkutilanteen kartoittamiseen. Sen tarkoitus on selvittää ja vahvistaa oppimisedellytyksiä sekä tukea suunnittelua ja antaa tietoa nimenomaan opettajalle. (Atjonen 2007, 66–67.) Tämä voi tarkoittaa äidinkielessä oppilaiden yhdyssanojen käytön osaamisen kartoittamista ennen yhdyssanajakson alkamista tai käsityössä ompelukoneen käytön osaamisen testaamista ennen ompelujaksoa. Taitojen kartoittamisen jälkeen opettaja voi suunnitella jakson vastaamaan oppilaiden tasoa ja määrittellä jakson tavoitteet sopiviksi. Opettaja voi selvittää oppilaiden taitoja testien, kokeiden, kyselyiden, itsearviointien, keskustelujen ja havainnoinnin avulla (Atjonen 2007, 67).

Formatiivinen arviointi keskittyy oppimisprosessin aikaiseen arviointiin, jolla motivoidaan, säädellään ja ohjataan oppimista haluttuun, tavoitteiden mukaiseen suuntaan. Formatiiivinen arviointi antaa palautetta etenkin oppilaalle itselleen mutta myös opettajalle. (Atjonen 2007, 66–67.) Käsitöissä formatiivisuus näkyy esimerkiksi ompelujakson aikana oppilaalle annettuna suullisena palautteena tämän edistymisestä sekä parannusehdotuksina. Toisaalta opettaja voi arvioida myös itseään: oliko valittu työ liian vaikea tai olivatko ohjeet riittävän selkeitä. Formatiiivisen arvioinnin menetelmiä ovat kyselyt, havainnointi, kotitehtävät, kokeet, päiväkirjat, portfolioytyöskentely, itsearviointit sekä arviointikeskustelut (Atjonen 2007, 67).

Summatiivinen arviointi kokoaa ja ennustaa oppimista opiskelujakson lopussa (Atjonen 2007, 66–67). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 266) määrittelee päättöarvioinnin lähinnä summatiivisen lähestymistavan kautta, sillä päättöarviointi kokoaa oppilaan perusopetuksessa opitun tiedon numeroksi. Atjonen määrittääkin summatiivisen tyyppin koulutusjärjestelmän perinteisimmäksi arviointityypiksi. Tämän arviointityypin välineitä ovat kokeet, näytöt, tentit, vertailevat kansalliset ja kansainväliset arvioinnit sekä tutkinnot. (Atjonen 2007, 66–67.) Summatiivinen arviointi ennustaa tulevaa – hyvä numero auttaa pääsemään jatkokoulutukseen ja määrittäneen täten myös tulevaisuuden valintoja. Summatiivinen arviointi antaa tietoa ulkopuolisille päättäjille ja jatkokouluttajille sekä toisaalta on myös palaute oppilaalle tämän opiskelumenestyksestä sekä arvio koululle ja opettajalle näiden opetuksen onnistumisesta (Atjonen 2007, 67). Voidaan ajatella, että lukuvuositodistus on summatiivista arviointia, jolla opittu tieto kootaan numeroksi, mutta tällä numerolla on myös formatiivisen tyyppin piirteitä nimenomaan oppilaan motivoinnin, oppimisen säätelyn ja ohjaamisen kautta. Päättötodistus sen sijaan on selkeästi summatiivista arviointia, sillä se vain kokoaa peruskoulussa opitun tiedon.

Arviointityyppien jaottelua on tehty myös hieman edellisestä poiketen jakamalla arviointityypit neljään eri tyyppiin kolmen sijaan. Tällöin diagnostinen arviointi on oppimisprosessin aikana tehtyä oppimisvaikeuksien arviointia, ja oppilaan lähtötietoja kartoitetaan alkutilanteen arvioinnilla (*placement evaluation*). Summatiivinen ja formatiivinen arviointi nähdään kuitenkin edellä kuvatun kaltaisina oppimisprosessin aikaisena arviointina ja prosessin loppuarviointina. (Gronlund 1985, 11.)

2.4 Oppilasarvioinnin tehtävät peruskoulussa

Vuonna 1973 oppilasarvostelun uudistamiskomitea esitti arvioinnilla olevan toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä (Oppilasarvostelun uudistamiskomitean mietintö 1973, 74). Melko samanlaisia ovat nämä

päättehtävät vielä nykyäänkin. Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä on *kuvata, ohjata ja kannustaa* oppilasta oppimaan (POP 2004, 260). Toisaalta nykyään *ennustavan* tehtävän merkitys on korostunut, sillä oppilaat on eroteltava jatko-opintoihin arvosanojensa perusteella peruskoulun päättyessä (Väänänen 2007, 9).

Kuvaava tehtävä toteutuu useimmiten diagnostisessa tai summatiivisessa arvioinnissa. Opettaja voi esimerkiksi kartoittaa oppilaidensa lähtötasoa diagnostisesti ja toisaalta päättökokeita arvioidessaan summatiivisesti todeta oppimisen senhetkisen tason. (Atjonen 2007, 66.) Kuvaava arviointi on lähtökohta oppimiselle ja opetukselle, sillä erilaisia oppijan ominaisuuksia ja piirteitä toteamalla suunnitellaan sopiva oppimiskokonaisuus. Tällaisia ominaisuuksia voivat olla oppilaan kehitystaso, tiedot, taidot, kyvyt, valmiudet, aikaisemmat kokemukset sekä persoonallisuuden piirteet. Voidaan myös ajatella, että kuvaavalla tehtävällä on ennustavan tehtävän piirteitä, sillä edellisen opetusjakson päätteeksi suoritettu ennustearviointi palvelee uuden jakson alkaessa lähtötason toteamista. (Soininen 1997, 20.)

Arvioinnin **ohjaava tehtävä** yltää parhaimpaansa formatiivisessa arvioinnissa, kun opettaja antaa palautetta oppimistapahtuman aikana. Kun oppilas ja opettaja molemmat tietävät, miten oppiminen on sujunut tavoitteiden kannalta, he voivat suunnitella, miten edetään jatkossa. Ohjaava tehtävä saattaa toteutua myös diagnostisessa ja summatiivisessa arvioinnissa. Alkukartoituksen jälkeen opettaja osaa ohjata oppimista kunkin oppilaan lähtötason mukaan, ja loppuarvioinnista voi olla hyötyä uudessa oppimistapahtumassa. (Atjonen 2007, 68.)

Arvioinnin ohjaavan tehtävän tarkoitus on auttaa oikeiden toimintatapojen valinnassa. Oppilas saa vihjeitä siitä, miten hänen tulisi esimerkiksi kehittää lukemistekniikkaansa tai paremmin säädellä työskentelynsä intensiivisyyttä. Opettajaa arviointitiedon tulokset auttavat kehittämään sekä kasvatus- ja oppimistilanteita siten, että ne palvelisivat paremmin sekä asetettujen tilanteiden saavuttamista että opettajaa itseään.

Ohjaava tehtävä on keskeisessä asemassa myös silloin, kun oppilas ja hänen huoltajansa yhdessä tekevät opiskelua koskevia valintoja. (Soininen 1997, 21.)

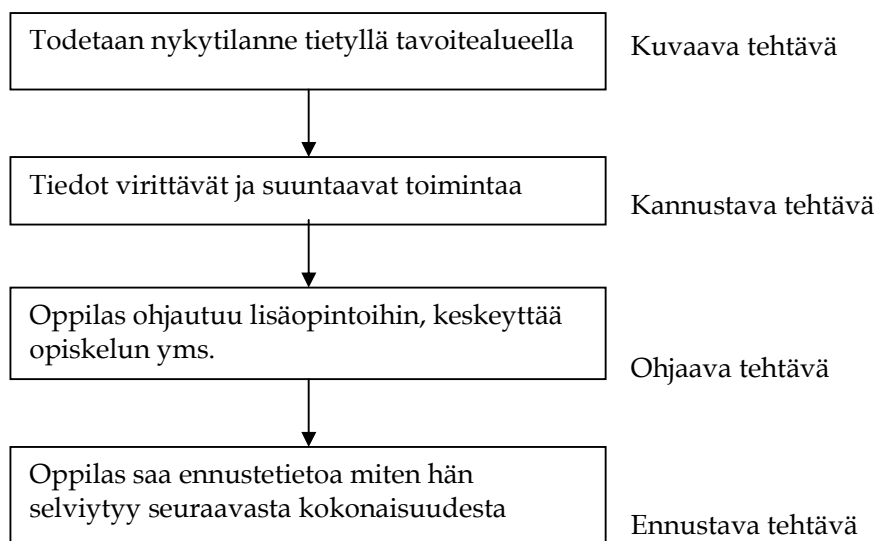
Arvioinnin **kannustava tehtävä**, jota voidaan lähteestä riippuen nimittää myös motivoivaksi tehtäväksi, toteutuu ohjaavan tehtävän kautta. Arviointi kertoo, mitä on saavutettu ja mitä voidaan vielä tavoitella. Näiden välisen kuilun pitäisi periaatteessa innostaa ponnistelemaan kohti päämäärää. (Atjonen 2007, 68.) Toisaalta kannustava tehtävä voi olla kahtalainen, sillä kannustaminen voi olla joko oppimiskeskeistä tai ohjata pelkästään hyvien numeroiden saavuttamiseen. Tähän oppimiskeskeisyyteen, jossa opettajat ja oppilaat jakavat samat opetussuunnitelmaan pohjautuvat tavoitteet, voidaan päästä palautteen annon yksityiskohtaisuudella ja osuvalla ajoituksella, joten motivointia voidaan pitää oppimisprosessin oleellisena osana. (Luukka ym. 2008, 120.) Lisäksi arvioinnin kautta saatava palautetieto on yhteydessä oppilaiden opiskeluasenteisiin, kuten myös opettajien opetusasenteisiin ja vanhempien kasvatusasenteisiin (Soininen 1997, 20). Myös todistus voi motivoida. Huonoa todistusta ei kuitenkaan saa antaa vain motivoidakseen oppilasta parempaan suoritukseen, sillä tällä on osoitettu olevan epätoivottuja seurauksia. Kun todistukset sen sijaan nähdään mahdollisuutena tarkistaa, kuinka oppiminen on edistynyt, on tällä hyviä vaikutuksia motivaatioon. Lisäksi todistukset antavat tällöin lyhytaikaisia tavoitteita ja tietoa oppimistuloksesta. (Gronlund 1985, 436.)

Kannustavaan tehtävään voidaan liittää myös positiivinen ja negatiivinen vahvistaminen, koska näiden avulla voidaan kannustaa oppilaita parempiin suorituksiin. Positiivisessa vahvistamisessa on kyse siitä, miten jonkin asian tekeminen aiheuttaa positiivisen tunteen, jolloin tätä tekoa halutaan toistaa. Negatiivisessa vahvistamisessa sen sijaan yksilö haluaa välttää jonkin epätoivotun asian jonkin toistuvan teon avulla. Positiivista vahvistamista olisi siis esimerkiksi se, että oppilas käyttäytyy huonosti luokassa, koska saa sillä haluamaansa huomiota luokkatovereilta. Negatiivista vahvistamista olisi taas

se, jos oppilas esittää kipeää aina ennen koetta ja välttää näin kokeen teon. (Woolfolk 2007, 211.)

Ennustava tehtävä toteutuu sekä diagnostisessa että summatiivisessa arvioinnissa. Nämä arviointimenetelmät antavat tärkeää tietoa, joka auttaa ennakoimaan oppimisvaikeuksia, selviytymistä seuraavasta luokasta sekä sijoittumista jatkokoulutukseen tai koulutuksen jälkeiseen työelämään. (Atjonen 2007, 68.) Ennustavan tehtävän avulla voidaan saada sellaista tietoa oppilaan menestymisestä, jonka varassa voidaan tehdä ennusteita hänen jatkomenestyksestään joko opiskelu- tai työelämässä. Ohjaavan ja ennustavan tehtävän raja on liukuva, koska esimerkiksi jatko-opintomahdollisuudet perustuvat useassa tapauksessa aikaisempaan koulumenestykseen. (Soininen 1997, 21.)

Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu arvioinnin tehtävien toteutuminen oppimisen eri vaiheissa. Kuvioista selviää, että kuvaavan tehtävän varaan rakentuu koko muu arviointi. Opettajan on siis tiedettävä oppilaan tiedot ja taidot, jotta hän voi kannustaa oikealla tavalla ja ohjata oikeaan suuntaan. Toisaalta kuvio on jatkumo, jossa ennustava tehtävä palvelee kuvaavaa tehtävää seuraavan opintojakson alussa.



KUVIO 2 Arviointitapahtuman vaiheet oppilaan kannalta (Soininen 1997, 130)

Edellä on kuvattu arvioinnin tehtäviä opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja oppilasarvostelun uudistamiskomitean mietinnön (1973) mukaan sekä määritelty, miten arvioinnin tehtävät vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen. Näiden arvioinnin tehtävien toteutuminen määrittää myös sitä, onko huoltajalla mahdollisuus hakea muutosta lapsensa saamaan arviointiin valittamalla: jos arvioinnilla on pyritty kannustamaan ja ohjaamaan oppilasta sekä kehittämään tämän edellytyksiä itsearviointiin, huoltaja ei voi hakea muutosta lapsensa saamaan arviointiin (Lahtinen 2011, 427). Oppilaat näkevät arvioinnin erityisesti oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen välineenä, jonka tehtävä on antaa tietoa koulumenestyksestä sekä auttaa tulevaisuudessa jatkokoulutus- ja työpaikan saamisessa (Harjupatana & Wasenius 2006, 32, 38, 54). Oppilaat ovat lisäksi sitä mieltä, että arvioinnin tehtävä on kertoa, missä oppilas on hyvä ja missä pitää parantaa. Mielenkiintoista on se, että oppilaiden mielestä asia on opittu vasta, kun opettaja on suorittanut arvioinnin ja palkinnut hyvällä numerolla, jota olisi kuitenkin heidän mielestään hyvä tarkentaa sanallisella arvioinnilla. Lisäksi arvioinnin nähtiin kannustavan saaden aikaan hyvän mielen. (Keskinen & Ylönen 2009, 55–58.) Oppilaat siis näkevät arvioinnin tehtävät hyvin samanlaisina kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004): ennustava tehtävä näkyy jatkokoulutus- ja työpaikan saamisessa, kuvaava ja ohjaava tehtävä kertovat, missä oppilas on hyvä ja missä pitää parantaa. Lisäksi kannustavasta arvioinnista tulee oppilaille hyvä mieli.

Kaiken kaikkiaan arviointi on oppilaiden mielestä välttämätöntä jopa niin, että ilman arviointia koulussa ei opittaisi mitään (Keskinen & Ylönen 2009, 67). Samaan tulokseen päätyi myös Leinonen (2000, 93), jonka pro gradu -tutkielmassa haastateltujen 9.-luokkalaisten mukaan koulussa ei ylipäätään olisi järkeä ilman arviointia. Lisäksi arviointi nähdään pääasiassa opettajan suorittamana oppilaita kontrolloivana toimintona, jolla on myös oppilaita palveleva merkitys. Arviointi lisää tietoa oppilaan oppimisesta ja ohjaa

oppilaan käyttäytymistä, jolloin oppilas voi kehittyä. Näin ollen arviointi on positiivinen asia. (Leinonen 2000, 48–49.)

2.5 Erilaiset arviointimuodot

Arviointityyppien ja arvioinnin tehtävien lisäksi on olemassa erilaisia arviointimuotoja, joiden käyttöä määrää ensinnäkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja toiseksi se, onko kyse esimerkiksi formatiivisesta arvioinnista, jonka tarkoitus on ohjata oppilasta parantamaan suoritusta, tai oppimistulosta kokoavasta summatiivisesta arvioinnista, jonka tarkoitus on ennustaa jatkomenestystä. Näitä arviointimuotoja on Suomessa kolme, sanallinen ja numeerinen arviointi sekä itsearviointi. Sanallisen arvioinnin ja numeroarvioinnin paremmuudesta on keskusteltu läpi vuosikymmenten, mikä näkyy myös ammattilehtien artikkeleissa. Opettajalehdessä lukion liikunnanopettaja puolustaa numeroarviointia sen tarjoaman vertailutiedon vuoksi (Ängeslevä 2009), kun Steinerkasvatuksen liiton puheenjohtaja taas kritisoi perinteistä numeroarviointia, joka ei kerro, miten numeroon on päädytty eikä sitä, mitä oppilaan pitäisi jatkossa tehdä. Hänen mielestään koulunkäynti voi jopa vinoutua niin, että vertailu lisääntyy ja numeroarviointi voi myös tulla tavoitteen asemaan. (Paalasmaa 2011.) Seuraavaksi esitellään tarkemmin näitä kahta arviointimuotoa sekä lisäksi oppilaan itsearviointia ottamatta kantaa eri arviointimuotojen paremmuuteen.

2.5.1 Sanallinen arviointi

Sanallista arviointia ei määritellä opetussuunnitelman perusteissa konkreettisesti eikä sanallisen arvioinnin laatua tai tekotapaa ole määrätty. Näin ollen voitaneen olettaa, että kouluilla ja kunnilla on melko laajat mahdollisuudet tuottaa erilaisia sanallisia arviointeja. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) on kuitenkin asetettu joitakin sanallisen arvioinnin määräyksiä. Määräyksissä sanotaan, että tietojen ja taitojen saavuttamista oppiaineen eri osa-alueilla ja työskentelyä sekä käyttäytymistä voidaan arvioida

sanallisesti. Tämän arvioinnin tulee olla mahdollisimman informatiivista, jotta oppilas ja hänen huoltajansa saavat monipuolisen kuvan oppimisen edistymisestä. Sanallisen arvioinnin tulee myös ohjata oppilasta asettamaan tavoitteita: miten tavoitteet on saavutettu, mitkä ovat osaamisen vahvat osa-alueet sekä millä alueilla ja miten oppilaan tulisi parantaa suorituksiaan. Sanallisen arvioinnin tulee antaa todellinen kuva oppilaan osaamisen tasosta. (POAP 1999, 11.) Sanallista arviointia on myös määritelty muissa lähteissä. Lyhyesti määriteltynä se on yksi arviointitiedon välityskeino numerotodistuksen tapaan. Tieto on vain sanalliseen muotoon kirjoitettua yhteenvedonomaista tekstiä, joka muodostuu suuresta määrästä yksityiskohtaisia havaintoja sekä erilaisin kokein hankittuja tietoja. Sanallisen arvioinnin tavoitteena on palvella kahdensuuntaista tiedottamista. Tämä tarkoittaa sitä, että yksittäisen oppilaan vanhemmat voisivat omalta osaltaan tehdä lapsensa koulutyön arviointia. (Korpinen 1976, 11-12.)

Edellä kuvatun kirjallisen sanallisen arvioinnin lisäksi sanallinen arviointi voi olla myös verbaalista eli sanoin ilmaistua, opiskeluprosessin aikana tapahtuvaa formatiivista arviointia (Törmä 1998, 62-64). Tällä verbaalisella arvioinnilla pyritään tukemaan oppilaan omaa arviointitietoa, minäkäsitystä sekä tavoitteenasettelua samalla tavalla kuin kirjallisella sanallisella arvioinnilla (Korpinen 1982, 48). Verbaalisella arvioinnilla tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä arvioivaa keskustelua, joka voi koskea äidinkielessä vaikkapa yhdyssanaosaamista tai käsityössä oppitunnilla työskentelyä. Verbaalinen arviointi vaatii opettajalta vuorovaikutustaitoja sekä kykyä kuunnella ja havainnoida oppilaan reaktioita. Keskustelun on oltava vuorovaikutteista pohjautuen molempien osapuolten tietoihin, taitoihin ja motivaatioon. (Opetushallitus 2008, 14.) Lisäksi tätä verbaalista arviointia ovat myös alakouluissa vähintään kerran vuodessa käytävät arviointikeskustelut. Törmän (2011) mukaan näissä huoltajan, oppilaan ja opettajan välisissä arviointikeskusteluissa arviointi syntyy yhteisen keskustelun tuloksena, jossa tärkeintä on yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja lapsen itsetunnon ja

kasvun tukeminen. Näitä kasvua tukevia elementtejä ovat oppilaan itsearviointiin yhtenevyys vanhempien ja opettajan kanssa, opettajan tekemä myönteisempi arvio oppilaan taidosta oppilaan omaan arvioon verrattuna, kannustus, kokemus omasta osallisuudesta ja turvallisuuden tunne, joka syntyy vanhempien ja opettajan positiivisesta vuorovaikutuksesta. (Törmä 2011, 224–225.) Näin ollen arviointikeskustelut toteuttavat oppilasarvioinnille asetettuja tehtäviä nimenomaan kannustamalla oppilasta. Nykyään syyslukukauden päätyttyä annettava välitodistus korvataankin usein arviointikeskustelulla.

Verbaalisen sanallisen arvioinnin lisäksi voidaan arvioida myös nonverbaalisesti, sillä oppilas voi opettajan eleistä, hymystä, kehonkielestä ja äänenpainoista päätellä oppimisensa sujumista. Esimerkiksi aidolla hymyllä voidaan kannustaa oppilasta jatkamaan työskentelyä ja paheksuvalla ilmeellä puolestaan kertoa oppilaalle, että tämän käytös ei ole suotavaa (White & Gardner 2012, 44, 82).

Nykyään kirjallista sanallista arviointia edustavat lukuvuositodistukset, joita edustavat usein niin sanotut rastitodistukset (ks. 4.3.) Nämä rastitodistukset ovat opetussuunnitelman määritelmän mukaisesti virallisesti sanallisia, vaikka ne eivät muotonsa puolesta sisälläkään monissa tapauksissa opettajan itse kirjoittamia arviointilauseita. Rastitodistukset lienevät kompromissi opettajan työmäärän ja sanallisen arvioinnin toteuttamisen välillä. Opettajat siis kokevat sanallisten arviointilauseiden kirjoittamisen haastavana ja työläänä, vaikka pitäväkin sanallista arviointia käyttökelpoisena, informatiivisena, yksilöllisenä ja kannustavana arviointimuotona (Jehkonen & Mäenpää 2002, 50–65). Tätä kompromissiajattelua puoltaa myös Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1999) teos, jonka mukaan opettajien mielestä numeroarviointi oli sanallista arviointia helpompaa. Varsinkin aineenopettajien suuren oppilasmäärän vuoksi sanallisten arviointien antaminen olisi liian työlästä. Jos sanallisia todistuksia kuitenkin annetaan, ne ovat muodoltaan usein juuri rastitodistuksia, jotka eivät Koppisen ym. mukaan pysty kuitenkaan korvaamaan numeroarvostelua: sanalliset arvioinnit muuttuvat helposti

ympäripyöreiksi toteamuksiksi eikä numeroarviointi ole täten mikään hylättävä arviointitapa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 46–49.)

Kaiken kaikkiaan sanallisen arvioinnin hyväksi puoleksi voidaan laskea se, että se kertoo oppilaan edistymisestä ja ohjaa parantamaan suoritusta (Paalasmaa 2011) ja on informatiivinen, yksilöllinen ja kannustava arviointimuoto (Jehkonen & Mäenpää 2002). Voisi myös ajatella, että yksilöllisenä palautteena sanallinen arviointi ei aiheuttaisi oppilaiden välistä vertailua, mutta toisaalta sanallisen arvioinnin saavat oppilaat vertailevat toisiaan esimerkiksi erilaisten taitojen suhteen. Toisaalta taas tämä vertailu ei vaikuta luokan yhteishenkeen negatiivisesti. (Mäntynen & Sipiläinen 1994, 117.) Sanallisen arvioinnin huonoksi puoleksi voidaan ajatella puolestaan se, että opettajat pitävät sanallisten arvioiden kirjoittamista haastavana ja työläänä (Jehkonen & Mäenpää 2002) ja että sanalliset arvioinnit voivat muuttua ympäripyöreiksi toteamuksiksi (Koppinen ym. 1999).

2.5.2 Numeroarviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan numeroarviointi on mahdollinen neljännen vuosiluokan jälkeen ja pakollinen viimeistään kahdeksannella luokalla (POP 2004, 260). Numeroarvosanojen pitää perustua monipuoliseen näyttöön, jossa otetaan huomioon myös oppilaan työskentely. Numeroarvostelussa asteikko on 4–10, jossa arvosanat 5–10 osoittavat oppiaineen hyväksyttävää suoritusta ja arvosana 4 oppiaineen hylättyä suoritusta. (POAP 1999, 11–12.)

Molemmille arviointimuodoille esitetään sekä hyviä että huonoja puolia. Numeroarvioinnin huonoksi puoleksi voidaan ajatella se, että se kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin jättäen kasvatukselliset tavoitteet ulkopuolelle. Numeroarviointi ei ota myöskään oppilaan kehitystä huomioon: mikäli numero pysyy vuodesta toiseen samana, tarkoittako se, että oppimista ei tapahdu? Lisäksi numeroarviointi voi olla epäoikeudenmukaista, sillä eri opettajat saattavat vaatia samaan arvosanaan hyvinkin eritasoista oppimista. (Koppinen ym. 1999, 47.)

Nämä opettajien erilaiset vaatimukset aiheuttavat ongelman oppilaan osaamisen ja koulutodistuksen välille. Ensinnäkin opettajat saattavat antaa heikoille oppijoille liian hyviä kouluarvosanoja, kun taas hyvin suoriutuville ei anneta riittävän hyviä kouluarvosanoja. Toisekseen oppilaat profiloidaan arvosanojen mukaan niin, että heikommalle oppijalle varataan välttävät arvosanat ja kiitettävät arvosanat varataan muutamalle hyväksi oppijaksi profiloituneelle oppilaalle. Tällöin todistusasteikko ei ole tasaväliasteikko, jossa yhdeksän ja kymmenen väli on yhtä suuri kuin seitsemän ja kahdeksan väli. (Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Ikonen-Varila, Kupiainen, Lindblom, Niemivirta, Rantanen, Ruuth & Scheinin 2000, 253.) Tällä tasavälisyyden ongelmalla on myös yhteiskunnallisia vaikutuksia. Jatko-opintoihin haetaan päättötodistuksella, jossa samantasoisillakin oppijoilla voi olla hyvin erilainen keskiarvo: toinen kasintasoisista oppijoista voi päästä lukioon, koska hän on profiloitunut kiitettäväksi oppijaksi saaden kasintasoisuudestaan huolimatta kiitettäviä arvosanoja, kun taas toinen kasintasoisen oppilas jää vaille lukiopaikkaa, koska hän on profiloitunut välttävien arvosanojen oppilaaksi. Näistä opettajien erilaisista vaatimuksista ja oppilaiden profiloitumisista seuraa myös se ongelma, että kasintasoisen kiitettäviä arvosanoja saanut oppilas saakin lukiossa välttäviä arvosanoja, jolloin hänen oppijaidentiteettinsä joutuu koetukselle. Toisaalta nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) hyvän osaamisen kriteerit tasapuolistavat arviointia ja ovat keino vähentää opettajien subjektiivisuudesta johtuvaa oppilaiden profiloitumista.

Númeroarvioinnin huonoksi puoleksi voidaan ajatella myös se, että sen on todettu lisäävän oppilaiden välistä vertailua ja kilpailua. Mäntysen ja Sipiläisen (1994) pro gradu -tutkielmassa tuli ilmi, että vertailuun liittyy kilpailua niissä luokissa, joissa on käytössä pelkkä númeroarviointi, mikä vaikutti luokan yhteishengen negatiivisesti ja loi eristäytyneisyyttä oppilaiden välille. Lisäksi oppilaat erottelivat numeron avulla toisiaan hyviin ja huonoihin oppilaisiin. (Mäntynen ja Sipiläinen 1994, 117-118.) Hotinen, Piirainen ja

Rajamäki ovat pro gradu -tutkielmassaan (1985, 52-54) koonneet numeroarvostelun epäkohtia, jossa edellä kuvatun kilpailun aiheuttamien ongelmien lisäksi mainitaan se, että numeroarviointi kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin, arvosanojen tavoittelu aiheuttaa paineita ja arvosanalla on vahva yhteys oppilaan minäkäsitykseen, mikä on haitallista erityisesti heikkoja arvosanoja saaville oppilaille.

Leinonen vertaili pro gradu -tutkielmassaan (2000) yhdeksäsluokkalaisten ajatuksia eri arviointimuodoista. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät numeroarviointia muita arviointimuotoja parempana vedoten muun muassa sen selkeyteen, tuttuuteen, objektiivisuuteen ja tehokkuuteen jatko-opintoihin pyrittäessä, mitä voidaan pitää numeroarvioinnin hyvänä puolena. Numeroarviointia kritisoitiin kuitenkin sen vuoksi, että numero ei kerro tarkemmin osaamisen eri alueista. (Leinonen 2000, 57.) Keskinen ja Ylönen ovat puolestaan tutkineet pro gradu -tutkielmassaan (2009) kuudesluokkalaisten näkemyksiä eri arviointimuodoista. Tämä tutkimus paljasti sen, että alakoululaiset pitivät hyvänä arviointimuotona myös sanallisen arvioinnin ja numeroarvioinnin yhdistelmää, koska pelkästä sanallisesta arvioinnista ei loppujen lopuksi tiedä, että kuinka hyvä tai huono on. (Keskinen & Ylönen 2009, 63.)

Näyttäisikin siltä, että numeroarviointia arvostetaan enemmän yläluokilla ja lukiossa sen tarjoaman vertailutiedon vuoksi. Tämä on yhteydessä myös edellä mainittuihin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määräyksiin numeroarvioinnista: numerot ovat tärkeitä silloin, kun oppilaat pitää asettaa paremmuusjärjestykseen esimerkiksi jatko-opintojen vuoksi. Tämän lisäksi perusteluna sille, että sanallisia todistuksia annetaan vain alakoulussa, on edellä mainittu ero kasvatuksen ja opetuksen välillä: alakoulussa pääpaino on kasvatuksellinen, jolloin sanallinen todistus on parempi valinta, kun yläkoulussa pääpaino on tiedollinen, jolloin numeroarviointi on perustellumpaa.

2.5.3 Itsearviointi

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) asetetaan kolmanneksi arvioinnin muodoksi oppilaan itsearviointi, jonka edellyttämiä taitoja perusopetuksen oppilaan muun arvioinnin tulisi kehittää. Itsearvioinnin tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua sekä kehittää opiskelutaitoja ja syvällistä ymmärrystä. Lukuvuoden aikana tulisikin luoda oppilaalle sellaisia tilanteita, joissa hän voi arvioida itseään ja joissa hänelle voidaan antaa palautetta tekemästään arvioinnista. (POAP 1999, 12.) Yksi tällainen palautetilanne ovat Törmänkin tutkimat arviointikeskustelut, joissa yksi tärkeä kasvua tukeva elementti on juuri oppilaan itsearvioinnin peilaaminen opettajan ja huoltajan ajatuksiin (Törmä 2011, 224–225). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan tätä itsearvioinnin tärkeyttä ja tämän säännöllisen palautteen antamista. Lisäksi itsearvioinnin tulee perusteiden mukaan vahvistaa oppilaan myönteistä minäkuvaa sekä ohjata oppilasta asettamaan opiskelulle tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessia. (POP 2004, 264.)

Itsearviointitaitojen kehittäminen on siis tärkeää, mutta kysymys kuuluukin, miten näiden taitojen kehittämistä voidaan perusopetuksessa ja oppilaan arvioinnissa tukea. Törmän (2011) mukaan on tärkeää, että itsearviointi liitetään luonteviin yhteyksiin luokan normaalissa arjessa ottamalla huomioon oppilaiden tarpeet. Itsearvioinnin kehittämisessä joko opettajat tai oppilaat itse asettavat arviointikysymyksiä, jotka koskevat jotakin tiettyä projektia. Nämä kysymykset voivat liittyä esimerkiksi oppilaan omaan itsenäiseen toimintaan tai ryhmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Törmä 2011, 113.) Myös Mäkikallio ja Piira (1998) kuvaavat yhden itsearviointimallin pro gradu -tutkielmassaan. Heidän mallinsa on hyvin Törmän (2011) mallin kaltainen perustuen valmiin työn arviointiin joko itsenäisen työn tai ryhmän työskentelyn näkökulmasta. Tässä Mäkikallion ja Piiran (1998) mallissa mainitaan myös arvopaperikansio, johon kerätään oppilaiden valitsemia vuoden parhaita töitä. Nämä valinnat pitää perustella kirjallisesti, mikä tukee

itsearviointia. (Mäkikallio & Piira 1998, 84.) Näyttäisikin siltä, että itsearviointitaitojen kehittäminen on hyvin pitkälti oman työskentelyn arvioimista kysymyksiin vastaamalla. Jotta siis oikeaa kehitystä tapahtuisi, tulisi näitä oppilaan omia arviointeja verrata keskustellen opettajan arviointeihin esimerkiksi edellä mainituissa arviointikeskusteluissa. Arviointikeskusteluita on kuitenkin yleensä vain yksi koko lukuvuoden aikana, jolloin opettajan olisikin löydettävä aikaa säännölliseen arvioivaan keskusteluun.

Heikka, Hujala ja Turja (2009) esittävät itsearviointin kehittämiseen hieman toisenlaisen näkökulman kritisoidulla oppilaalle esitettyä kysymystulvaa. Heidän mukaansa itsearviointin tulisikin perustua keskustelevalle sävyssä etenevään vuorovaikutukseen, jossa oppilasta autetaan näkemään omaa edistymistään ottamalla huomioon myös oppilaan aiemmat suoritukset. Heikan ym. mukaan itsearviointin avulla oppilaan on osattava suunnitella ja arvioida myös tulevaa toimintaansa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 96–97.)

2.5.4 Arviointimenetelmät

Arvioinnin toteuttamiseksi opettajan on kerättävä arviointitietoa, jonka perusteella hän voi myös muodostaa todistusarvosanan. Nykyään pyritään autenttiseen arviointiin, mikä tarkoittaa sitä, että huomio kiinnitetään oppilaan taitoihin ja ajatteluun, tiedonhankintaan ja soveltamiseen. Tärkeää autenttisisessa arvioinnissa on se, että arvioitavat tehtävät ja suoritukset ovat elämänläheisiä sekä merkityksellisiä myös koulun ulkopuolisessa maailmassa. (Virta 1999, 141.) Autenttiseen arviointiin liittyy läheisesti myös suoritusarvioinnin käsite. Suoritusarviointi tarkoittaa oppilaiden taitojen, suoritusten ja työskentelyn systemaattista arviointia yleensä aidoissa tilanteissa (Virta 1999, 142). Näin ollen suoritusarviointi ja autenttinen arviointi ovat usein toistensa synonyymejä lukuun ottamatta tilannetta, jossa oppilas tekee arvioitavaa suoritusta epäaidossa tilanteessa. Tällöin arviointi on siis suoritusarviointia, muttei autenttista eli aitoa. (Virta 1999, 33.) Vaikka koulutuksessa nykyään pidetään

autenttista arviointia tavoiteltavana, monet arviointimenetelmät eivät kuitenkaan ole autenttisia, sillä kouluissa oppisisällöt eivät välttämättä ole kovin elämänläheisiä tai merkityksellisiä koulun ulkopuolisessa elämässä eikä tämä ilman suurta opetussuunnitelman muutosta olisi edes mahdollista. Seuraavaksi esitellään viisi oppimistulosten keräämiseksi käytettävää ja todistuksenkin tekoon tarvittavaa arviointimenetelmää. Nämä menetelmät ovat joko autenttisia, suoritusarviointimenetelmiä tai muita ei-autenttisia menetelmiä.

Portfolio liittyy läheisesti autenttiseen arviointiin, suoritusarviointiin ja yleensä nykypäivänä korostettuun oppijakeskeiseen arviointiin (Virta 1999, 58). Portfoliot kehitettiin alun perin vaihtoehdoksi perinteisille arviointimenetelmille, koska arviointiin kaivattiin pätevämpiä menetelmiä, jotka mittaavat sitä, mitä niiden on tarkoitus mitata. Portfolion kehittämiseen vaikutti myös halu luoda autenttisempia mittausmenetelmiä, jotka heijastaisivat sitä, mitä koulussa tosiasiaassa tapahtuu, eli liittyisivät koulun tavoitteisiin ja opetussuunnitelmiin. Tällöin opetuksesta ja arvioinnista tulisi toisiinsa nivoutuvia toimintoja. (Taube 1998, 19.)

Portfolion muoto ja sisältö vaihtelevat käyttötarkoituksen mukaan. Portfolio voi olla muodoltaan joko oppimisprosessia myötäilevä työkansio, johon kootaan opiskelutehtäviä tai projektityöhön liittyviä papereita, tai se voi olla oppimistuloksia esittelevä näytekansio, johon oppilas valitsee opiskelujakson parhaimmat työnsä. Jos käyttötarkoitus on oppijan kehityksen ja edistymisen seuranta, portfoliota voidaan nimittää kasvunkansioksi, jolloin siihen valitaan pitkällä aikavälillä oppijan edistymistä parhaimmin kuvaavia töitä. Portfolion käyttäminen oppimisen ja arvioinnin välineenä pyrkiikin ensisijaisesti oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittämisen sekä itseohjautuvuuden vahvistamiseen, sillä portfolion laatijan on hankittava itsenäisesti tietoa, sovellettava ja analysoitava sitä, asetettava itselleen tavoitteita sekä arvioitava omaa työskentelyään, vahvuuksiaan ja oppimishaasteitaan. (Linnankylä 1994, 10–11.) Oman työskentelyn,

vahvuuksien ja heikkouksien arvioiminen on itsearviointia. Portfolio tukee siis oppilaan itsearviointia, jos oppilas valitsee itse siihen laitettavat parhaimmat työt ja kirjoittaa perustelut kirjallisesti (ks. luku 2.5.3). Virran mukaan 1990-luvulla portfolioista tuli suosittu menetelmä Suomen kouluissa, opettajankoulutuksessa, muussa korkeakoulupedagogiikassa ja myös työelämässä ammattitaidon osoittamisessa (Virta 1999, 58). Mielenkiintoista olisikin tietää, kuinka suosittua portfolion käyttö arviointitiedon keräämiseksi on nykypäivän alakouluissa.

Arviointitietoa voidaan portfolion lisäksi kerätä toiminnallisella arvioinnilla, joka on yleensä sekä autenttista arviointia että suoritusarviointia. Toiminnalliset arvioinnit liitetään useimmiten ammatilliseen koulutukseen ja erityisesti työpajoihin, joissa opettaja seuraa työn valmistumista keräten tietoa opiskelijan edistymisestä (Opetushallitus 2008, 16). Toiminnallista arviointia voidaan hyödyntää myös alakoulussa esimerkiksi taito- ja taideaineiden arvioinnissa, jossa opettaja valmiin työn lisäksi havainnoi myös työvaiheiden toteutumista. Toiminnallinen arviointi perustuu siis opettajan aktiiviseen havainnointiin ja havainnointitietojen ylöskirjaamiseen.

Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2011) ovat tutkineet lapsikohtaista havainnointia varhaispedagogiikassa. Heidän mukaansa systemaattisen havainnoinnin avulla lapsista saadaan enemmän tietoa ja jokainen lapsi tulee varmemmin kuulluksi. Havainnoimalla saadaan tietoa lasten yksilöllisistä tarpeista, minkä perusteella toimintaa voidaan muokata lasten tarpeita paremmin vastaavaksi. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011, 65.) Sen lisäksi, että havainnoinnilla saadaan arviointitietoa oppilaan kehityksestä, havainnointitietoa voidaan käyttää näin ollen myös opetuksen kehittämiseen. Arviointihan on kaksisuuntaista: arvioinnin kohteina ovat oppilaiden lisäksi myös opettajat, koulut ja koko koulujärjestelmä. Myös todistuksen tulee siis palvella oppilaan lisäksi opettajaa tarjoten opettajalle tietoa siitä, kuinka hyviä hänen opetusmenetelmänsä ovat olleet kunkin oppilaan osalta.

Perinteisillä koulukokeilla saadaan helposti tietoa oppilaan tiedollisesta osaamisesta. Kirjalliset, usein ei-autenttiset, kokeet kuuluvatkin Virran (1999) mukaan vakiintuneeseen koulukäytäntöön, eivätkä erilaiset autenttisen arvioinnin ja suoritusarvioinnin muodot voi ehkä koskaan kokonaan syrjäyttää niitä. Kokeita on kuitenkin mahdollista muuttaa autenttisemmiksi ja osa kokeista voidaan korvata muilla autenttisimmilla arviointimenetelmillä. (Virta 1999, 70.) Yksi tällainen autenttinen arviointimenetelmä voisi olla esimerkiksi kokeen korvaaminen keskustelulla, jossa oppilas ja opettaja keskustelevat oppilaan tiedoista ja taidoista sekä näiden soveltamisesta, jolloin saadaan syvällisempää ymmärrystä oppilaan ajattelusta.

Kokeiden ohella myös esseet, joissa oppilas ilmaisee tietonsa ja näkemyksensä pitkähkönä kirjallisena tuotoksena, ovat perinteinen arviointiväline niin perus- kuin korkeakouluissakin (Virta 1999, 72). Esseetehtävät kuitenkin vaativat oppiainekohtaisen tiedon lisäksi suhteellisen paljon kielellistä osaamista, joten esseetehtävät ovat mahdollisia vasta alakoulun ylemmillä luokilla. Varsinkin esi- ja alkuopetuksessa verbaalisella arvioinnilla ja havainnoinnilla lienee suurempi rooli.

3 ARVIOINNIN KEHITYS

Oppilasarviointi on muuttunut 1970-luvun suoritus- ja menestyskeskeisestä numeroarvostelusta 2000-luvun oppilaslähtöisemmäksi sanalliseksi arvioinniksi. Seuraavaksi tätä kehitystä kuvataan tarkemmin.

1970-luvulla peruskoulun opetussuunnitelmakomitean I mietinnössä (POM 1970) käsiteltiin oppilasarvioinnin sijasta oppimistulosten arviointia. Arviointi perustui diagnostisiin pistokokeisiin tai prognostisiin, todistusarvosanaan vaikuttaviin kokeisiin. Todistusten numerot perustuivat luokan sisällä tehtyyn suhteelliseen normaalijakaumaan, mikä vaikutti Apajalahden mukaan haitallisesti luokan heikoimpien oppilaiden itsetunnon kehitykseen. (Apajalahti 1996, 84–85.) Sanallisesta arvioinnista ei 1970-luvun komiteamietinnössä varsinaisesti puhuta lukuun ottamatta komitean varovaista ehdotusta sanallisista lisämerkinnöistä – sanallisia merkintöjä kehoitettiin käyttämään esimerkiksi tapauksissa, joissa oppilas harrasti jotakin ainetta erityisen innokkaasti (POM 1970, 168).

Vuonna 1973 Oppilasarvostelun uudistamistoimikunta suositteli niin sanottua suoritusmerkintämallia, joka perustui pelkästään sanalliseen arviointiin. Tässä mallissa annettaisiin vain sanallisia tiedotteita saavutetuista tavoitteista, ja päättötodistuskin olisi vain ”suoritusmerkintätodistus”. Samalla koulun tulisi kuitenkin tarjota prognostista arviointitietoa oppilaita vastaanottaville oppilaitoksille ja työnantajille. (Apajalahti 1996, 85.)

Vuonna 1983 luovuttiin oppilaiden numerovertailuun perustuvista tasoryhmistä, jolloin arviointi muuttui enemmän oppilaan omaa kehitystä mittaavaksi (Apajalahti 1996, 83). Peruskoululain uudistuksessa vuonna 1983 säädettiin myös, että kouluhallituksen tulee antaa opetussuunnitelman laadintaa varten opetussuunnitelman perusteet. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ilmestyivät peruskoululain uudistuksen myötä vuonna 1985. Nämä perusteet yhtenäistivät oppilaiden arviointia – siirryttiin arvioimaan koko ikäluokkaa yhtenäisenä joukkona. Arvosana ei ollut

riippuvainen toisten oppilaiden arvosanoista. Lisäksi vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainittiin oppilaan omien edellytysten huomioon ottaminen arvioinneissa. Perusteet määrittivät myös kriteerit kiitettävälle, tyydyttävälle, välttävälle ja heikolle arvosanalle. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan mainittu mitään oppilaan omista edellytyksistä, vaan saavutuksia verrattiin oppimäärän keskeisen sisällön ja taitojen hallintaan. Oppilaiden tiedot mitattiin pitkälti summatiivisilla kokeilla. Myös formatiivisilla kokeilla mitattava jatkuva näyttö vaikutti arvosanaan, mutta esimerkiksi oppilaan tuotokset jäivät arvioinnin ulkopuolelle. (Apajalahti 1996, 86.) 1980-luvun oppilasarviointi oli siis Vahervan (1982) ja Lahdeksen (1986) määritelmien mukaista evaluaatiota (ks. 2.2), joka oli menestys- ja suorituskeskeistä oppitulosten arvostelua.

Vuonna 1991 opetushallitus tarkisti peruskoulun opetussuunnitelman perusteita nimenomaan oppilasarvioinnin osalta. Oppilasarvioinnin ohjeet eri arvosanojen tavoitetasoista kumottiin ja lisäksi annettiin määräys, että arvioinnin tuli olla yksilöllistä sekä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaista. Asetuksen muutoksen myötä tuli mahdolliseksi käyttää todistuksissa pelkästään sanallista arviointia 1.–4. luokilla. (Apajalahti 1996, 87.)

Oppilasarvioinnin tehtävät mainittiin ensimmäisen kerran vuonna 1994 muutetussa peruskouluasetuksessa (Apajalahti 1996, 84) lukuun ottamatta vuoden 1973 komiteamietintöä, jossa arvioinnin tehtäviksi määriteltiin toteaminen, ohjaaminen, motivoiminen ja ennustaminen (Oppilasarvostelun uudistamiskomitean mietintö 1973, 74). Vuoden 1994 peruskouluasetuksen 47 §:ssä mainittiin, että arvioinnilla tulisi pyrkiä ohjaamaan ja kannustamaan oppilaan työskentelyä sekä huomioimaan arvioinnissa koko oppimisprosessi eikä vain summatiivisella loppukokeella saatua tiedollista saavutusta. (Apajalahti 1996, 84.) Näin ollen vuoden 1994 uudistuksessa mainittiin siis jo osa samoista arvioinnin tehtävistä kuin nykyisessä, vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa arviointi käsiteltiin edellisiä perusteita laaja-alaisemmin. Vuoden 1994 perusteissa arviointi nähtiin yksilöllisenä, oppilaan kehitysvaiheen huomioon ottavana, oppimisprosessia edistävänä ja itsetuntoa vahvistavana oppimisen tukijana, joka mahdollisti omien taitojen ja kykyjen tunnistamisen. Nämä näkemykset arvioinnista eivät olleet toteutettavissa pelkästään numeroarvostelulla. Apajalahden mukaan jotkut luokanopettajat esittivätkin vaatimuksia siitä, että numeroarvostelusta luovuttaisiin koko ala-asteella, sillä numeroarvostelu täytti vain pienen osan oppilasarvioinnin tarpeista eikä ollut arvioinnin kannalta niin keskeistä. (Apajalahti 1996, 87.)

Nykyään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaan, että oppiaineet, aineryhmät ja käyttäytyminen arvioidaan sanallisesti, numeerisesti tai näiden yhdistelmänä. Numeroarvostelua tulee käyttää yhteisissä aineissa viimeistään kahdeksannella luokalla. (POP 2004, 260.) Molemmat arviointitavat, sekä sanallinen että numeerinen, kuvaavat oppilaan osaamista. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 260) kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta määrittävät kansallisen tieto- ja taitotason, joka toimii arvioinnin pohjana. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa siis käytetään jo vuoden 1985 mallia eri arvosanoille määritellyistä kriteereistä, mutta vasta vuonna 1994 arviointi muuttui nykyisen opetussuunnitelman kaltaiseksi yksilölliseksi, oppilaan kehitysvaiheen huomioon ottavaksi, oppimisprosessia edistäväksi ja itsetuntoa vahvistavaksi oppimisen tukijaksi. Nykyisessä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sanallista arviointia määrätään käytettäväksi vuoden 1994 opetussuunnitelmasta poiketen vähintään 4. vuosiluokkaan asti.

Kaiken kaikkiaan suomalainen arviointikulttuuri oli vuoteen 1980-luvulle asti oppilaiden suoritusten vertailemista toisiinsa. Tämä normiperustainen arviointi oli epäoikeudenmukaista, sillä samalla työmäärällä voi eri luokissa saada täysin erilaisen arvosanan. Lisäksi on osoitettu, että normiperustainen arviointi vahingoittaa sekä oppilaiden keskinäisiä että

oppilaiden ja opettajan välisiä suhteita ja vähentää oppimismotivaatiota. (Woolfolk 2007, 574.) Vuonna 1985 julkaistiin ensimmäinen oppilaiden arviointia yhtenäistävä opetussuunnitelma, joka sisälsi nykyisen mallin tapaan eri oppiaineille asetetut kriteerit. Tässä kriteeriperustaisessa arvioinnissa on oleellista, että oppilaat tietävät etukäteen oppimisen tavoitteet kullekin arvosanalle, jolloin jokaisella oppilaalla on teoreettinen mahdollisuus saavuttaa haluamansa arvosana. Tällöin arviointi perustuu enemmän oppilaiden saavutuksiin kuin itse oppilaaseen. (Woolfolk 2007, 574-575.)

4 TODISTUS

4.1 Todistuksen merkitys

Arvioinnilla on tärkeä merkitys oppilaalle, hänen vanhemmilleen ja opettajalle. Oppilaan arvioinnin päättää lukuvuosittain todistus, joka on virallinen dokumentti sekä opettajien työn onnistumisesta että oppilaan edistymisestä. Lisäksi arvioinnilla voidaan ajatella olevan myös yhteiskunnallista merkitystä, sillä päättöarvioinnin perusteella oppilaat hakevat jatko-opintoihin.

Todistuksille asetetaan paljon tehtäviä ja merkityksiä. Gronlundin (1985) mukaan todistusten tulisi ensinnäkin selkiyttää opetussuunnitelman tavoitteita, osoittaa oppilaan oppimisen vahvuudet ja heikkoudet, tukea oppilaan syvällistä ymmärrystä hänen henkisestä ja sosiaalisesta kehityksestään sekä edistää oppilaan motivaatiota. Nämä merkitykset toteutuvat päivittäisessä palautteessa kokeiden arvosanojen ja suullisen palautteen muodossa, mistä oppilaan on kuitenkin hankala tehdä kokonaiskuva omasta oppimisestaan ja kehityksestään. Todistuksessa nämä palautteet esitetään tiivistettynä yhteenvedona, jolloin oppimisen kokonaiskuva muodostuu selkeämmin sekä oppilaalle, tämän vanhemmille että opettajalle. Toisekseen oppilaalla on mahdollisuus vertailla oman itsearviointinsa suhdetta opettajan antamaan arviointiin. (Gronlund 1985, 436.)

Todistuksilla on myös suuri merkitys oppilaan vanhemmille, sillä ne kertovat koulun oppimistavoitteista ja siitä, kuinka nämä tavoitteet toteutuvat heidän lapsena osalta. Todistuksen avulla vanhempien on helpompi tehdä yhteistyötä koulun kanssa ja tukea lapsensa kehitystä ja tarjota oikeanlaista tukea ja kannustusta. (Gronlund 1985, 436.) Toisaalta monet vanhemmat ovat sitä mieltä, että todistuksen yhteiskunnallinen tehtävä on vain tuottaa vertailuun perustuvaa tietoa, jonka perusteella oppilaat voidaan laittaa paremmuusjärjestykseen. Tämän vuoksi osa vanhemmista haluaa, että arviointitulosten avulla he saisivat myös itse tarpeeksi tietoa oman lapsen

sijoittumisesta suhteessa muihin. (Kymäläinen & Nevala 2011, 62.) Tätä vanhempien ajattelua voisi selittää se, että kouluissa opiskeltiin tasoryhmissä vuoteen 1983 asti, jota ennen arviointi oli lähinnä oppilaiden paremmuusjärjestykseen laittamista. Täten nykyisten oppilaiden vanhemmilla on omakohtaisia kokemuksia lähinnä vain oppilaita toisiinsa vertailevasta arvioinnista eivätkä he välttämättä tiedosta koulussa tapahtunutta arvioinnin muutosta. Koulujen olisikin aika tiedostaa tämä ja jakaa vanhemmille enemmän tietoa nykypäivän arviointikulttuurista, jotta he ymmärtäisivät paremmin oppilaan koulunkäyntiä ja voisivat tukea paremmin lapsensa kasvua.

Arviointia voidaan suorittaa eri arviointityypeillä (ks. 2.3) ja arvioinnilla on virallisissa asiakirjoissa listattuja tehtäviä (ks. 2.4). Yksi arvioinnin konkreettisimmista muodoista ovat juuri todistukset, jotka ovatkin oppilaiden mielestä koulun keskeisimpiä arviointitapoja testien ja kokeiden ohella (Keskinen & Ylönen 2009, 56). Edellä on kuvattu opintojen aikaisen arvioinnin ja päättöarvioinnin tehtävät (ks. 2.2), jotka tiivistyvät lukuvuositodistukseen ja päättötodistukseen. Näille todistuksille on asetettu myös virallisia määräyksiä muodon ja sisällön suhteen Gronlundin (1985) mainitsemien tehtävien ja merkitysten lisäksi. Todistuksessa tulee mainita ainakin todistuksen, kunnan, koulun ja oppilaan nimi, todistuksen antamispäivä, oppilaan opinto-ohjelma sekä oppiainekohtainen arvio siitä, miten oppilas on saavuttanut tavoitteet. Lisäksi todistuksessa tulee olla allekirjoitus. (POAP 1999, 9.)

Lukuvuositodistus, jota tässä tutkimuksessa käsitellään, annetaan lukuvuoden päättyessä. Tähän todistukseen merkitään joko numeerisesti tai sanallisesti arvio siitä, kuinka oppilas on saavuttanut tavoitteet kussakin oppiaineessa tai aineryhmässä. Lukuvuositodistukseen tai sen liitteeseen tulee kirjata myös arvio oppilaan käyttäytymisestä ja tarvittaessa työskentelystä. Lukuvuoden aikana voidaan antaa myös välitodistuksia, johon merkitään samat tiedot kuin lukuvuositodistukseen lukuunottamatta luokaltasiirtoa. (POAP 1999, 31–32.)

4.2 Erilaisia todistusten merkintätapoja

Virallisten määräysten ja Gronlundin (1985) esittämien merkitysten lisäksi todistuksissa käytetään erilaisia tapoja, joilla oppilaan saavuttamia tietoja ja taitoja merkitään. Merkintätavan tulisi olla sellainen, joka tarjoaa oikeanlaista tietoa todistusten käyttäjille ymmärrettävässä muodossa. Tämä kuulostaa yksinkertaiselta toteutusta, mutta monet merkintätavat epäonnistuvat tässä tehtävässä. Tämä johtuu usein siitä, että todistukselle asetetaan paljon tehtäviä. (Gronlund 1985, 437.)

Todistuksissa voidaan Gronlundin (1985) mukaan käyttää neljää eri merkintätapaa. Perinteisin näistä tavoista on numeroarviointi, jossa jokaisen oppiaineen kohdalle laitetaan numero tai kirjain kuvastamaan oppilaan saavuttamia tietoja ja taitoja. Vaikka numeroarviointi on opettajan kannalta helppo ja tiivis merkintätapa, sillä on myös useita epäkohtia. Ensinnäkin numeroiden merkitys jää usein epäselväksi, koska yhteen numeroon on kasattu tietoa saavutuksista, aktiivisuudesta ja hyvästä käytöksestä. Toisekseen, vaikka numero kuvastaisikin vain saavutuksia, on tulkinta silti hankalaa, sillä numero ei kerro mitään oppilaan saavutuksista oppiaineen eri tavoitteissa. Keskinäisen arvosanan saanut oppilas voi siis olla keskinäinen kaikissa oppiaineen tavoitteissa tai hyvä joissain tavoitteissa ja huono joissain tavoitteissa. Kolmanneksi monet oppilaat ja oppilaiden vanhemmat näkevät numerot saavutettavina tavoitteina eivätkä niinkään oppilaan ymmärryksen ja oppimisen parantajina. (Gronlund 1985, 438.) Numeroarvioinnin voidaan lisäksi katsoa vähentävän syvällistä oppimista, sillä oppilaat valitsevat helpompia tehtäviä eivätkä haasta itseään tiedollisesti hyvän numeron varmistamiseksi (Ellis 2008). Toisaalta oppilaiden vanhemmat arvostavat numeroita niiden tarjoaman vertailutiedon vuoksi (Kymäläinen & Nevala 2011, 63). Myös oppilaat arvostavat numeroita: numerot ovat selkein, suurin, tutuin ja tiivistetyin tapa esittää oppilaan osaamistaso. Oppilaiden mielestä numerot ovat myös tehokkain arviointitapa jatko-opintoihin pyrittäessä eivätkä ne jätä varaa selittelyille sanallisen arvioinnin tapaan. (Leinonen 2000, 57.) Näyttäisikin

siltä, että oppilaat ja heidän vanhempansa arvostavat numeroita, vaikka nykyinen oppimiskäsitys ja sen mukaiset viralliset määräykset suosivat sanallista arviointia. Olisikin saatava oppilaat ja heidän vanhempansa kokemaan todistusarvioinnin onnistumiset ja epäonnistumiset tietona eikä niinkään palkintona tai rangaistuksena (Ellis 2008). Tämä edellyttää sitä, että oppilaat olisi motivoitava opiskelemaan tiedon eikä numeron vuoksi.

Jopa numeroarviointia vähemmän tietoa tarjoaa hyväksyty-hylätty -merkintätapa. Tätä merkintätapaa käytetään usein valinnaisissa kursseissa, mikä kannustaa oppilaita valitsemaan uusia kursseja, ilman että tämä vaikuttaa heidän keskiarvoonsa. Huonona puolena niukan informaation lisäksi voidaan pitää sitä, että tämä arviointitapa saattaa heikentää oppilaan opiskelumotivaatiota – oppilaat panostavat enemmän niihin kursseihin, joista saadaan numero. (Gronlund 1985, 438.) Voidaankin kysyä, motivoiko numero opiskelemaan muita merkintätapoja enemmän? Jos näin on, niin miksi?

Edellä käsitellyjä arviointitapoja enemmän tietoa tarjoaa ns. tavoitelista, jossa kunkin oppiaineen alle on listattu saavutettavat tavoitteet. Näiden tavoitteiden perään merkitään joko numero tai arvosana esimerkiksi tyydyttävästä erinomaiseen. Tämän arviointitavan hyvä puoli on se, että se tarjoaa tietoa oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista oppiaineiden eri osaluilla. Haasteena on pitää tavoitelista selkeänä ja ymmärrettävänä kaikkien käyttäjien näkökulmasta. (Gronlund 1985, 439.) Nykyään suomalaisissa kouluissa käytettävät todistusohjelmat muistuttavat tätä tavoitelistaa (ks. 4.3).

Arviointitavoista Gronlundin (1985) mukaan monipuolisin on monimuotoinen merkintätapa, jossa eritellään kussakin oppiaineessa saavutetut tavoitteet, oppilaan aktiivisuus sekä kehitys ja kasvu. Tämä arviointitapa auttaa oppilaita ja vanhempia ymmärtämään, kuinka eri oppiaineille asetetut tavoitteet on saavutettu ja missä pitää vielä parantaa. Tätä arviointitapaa voivat Gronlundin mukaan kehittää yhteistyössä oppilaskunnat, vanhemmat, opettajat ja koulun muu henkilökunta, jolloin tämä arviointitapa palvelisi kaikkien osapuolten tarpeita. (Gronlund 1985, 442.) Tähän kehittämistyöhön tulisi ottaa

mukaan etenkin uudet opettajat ja oppilaat, sillä jokaisella opettajalla arviointiin liittyvän ajattelun kehittyminen on yksilöllinen prosessi (Törmä 2011, 284). Haasteena voidaan pitää sitä, kuinka todistuksesta saadaan selkeä siten, että se täyttäisi kaikki arvioinnille asetetut tavoitteet, mistä johtuen monimuotoinen merkintätapa ei tiettävästi ole vielä käytössä Suomessa.

Gronlundin (1985) erittelemien merkintätapojen lisäksi on olemassa myös sanallinen arviointi, jossa numerot korvataan sanallisilla merkinnöillä. Kuten kappaleessa 2.5.1 on kuvattu, on opettajilla ja kunnilla melko laajat mahdollisuudet soveltaa sanallista todistusarviointia, mistä on esimerkkinä monissa kouluissa käytössä olevat todistusohjelmat. Sanallisen merkintätavan voidaan katsoa lisäävän innokkuutta syvälliseen oppimiseen ja tutkimiseen sekä itsensä haastamiseen, kun tavoitteena ei ole enää hyvän numeron ansaitseminen (Ellis 2008).

4.3 Tutkittavien todistusten rakenne

Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on selvittää, minkälainen todistus olisi oppilaille mielekkäin. Toisena tarkoituksena on tutkia nykyisen sanallisen rastitodistuksen ymmärrettävyyttä ja mielekkyyttä oppilaiden näkökulmasta. Näihin kysymyksiin vastaamiseksi esitimme haastattelutilanteessa oppilaille kolme erilaista todistusohjelmaa - sanallisen, rastillisen ja numeerisen todistuksen - keskustelun tueksi. Tosin yhdessä 6.vuosiluokan haastattelussa esitimme oppilaille näiden kolmen todistusohjelman lisäksi neljännen todistusohjelman, jota kyseisessä koulussa käytetään 6.vuosiluokalla. Seuraavaksi esittelemme nämä todistusohjelmat.

Sanallisena todistuksena käytimme kaikissa haastatteluissa toisen tutkijan omaa toisen vuosiluokan todistusta vuodelta 1996, jolloin opettajien itsekirjoittamat sanalliset arviointilauseet todistuksissa olivat yleisiä. Tuolloin uuden oppilaslähtöisemmän arviointikäsitteen myötä opettajat jopa vaativat numeroarvostelusta luopumista koko ala-asteella (Apajalahti 1996, 87). Tässä sanallisessa todistuksessa ei kuvata yksittäisiä oppiaineita, vaan työskentelyä,

yhteistyötä, välineistä huolehtimista ja työrauhaa. Lisähuomautuksena opettaja on voinut kirjoittaa jotakin eri oppiaineiden osaamisesta. Nykyisistä määräyksistä poiketen todistuksessa ei ole oppiainekohtaisia arvioita siitä, miten oppilas on saavuttanut tavoitteet, mutta muut määräykset esimerkiksi allekirjoituksista ja todistuksen antamispäivästä sekä luokalle jäämisestä tai seuraavalle pääsystä täyttyvät (POAP 1999, 9).

Rastitodistuksena käytimme kahden tutkimuskoulun omia toisen vuosiluokan todistuksia. Kolmannessa tutkimuskoulussa näytimme haastateltaville oppilaille toisen koulun rastitodistusta, mutta peitimme koulun tiedot huolellisesti, jotta tutkimus noudattelisi eettisiä periaatteita: luottamuksellisten dokumenttien käytössä on huolehdittava anonyymiyden suojelusta eliminoimalla kaikki sellainen tieto, joka voisi johtaa haastatteluun osallistuneiden osapuolien tunnistamiseen (Hitchcock & Hughes 1995, 51). Gronlundin (1985) tavoitellamallia muistuttavissa rastitodistuksissa ei käytetä numeroita, vaan oppiainekohtainen oppilaan osaamisesta ilmaistaan asteikoilla, johon opettaja merkitsee rastin kuhunkin osa-alueeseen kuvaamaan oppilaan osaamista seuraavan esimerkin mukaisesti.

Äidinkieli
ja kirjallisuus

Osaat vähän

Osaat erinomaisesti

Tekninen lukeminen		X		
Luetun ymmärtäminen	X			
Oikeinkirjoitus			X	
Kirjallinen ilmaisu		X		
Käsiala				X

KUVIO 3 Äidinkielen ja kirjallisuuden arviointi toisessa 2. vuosiluokan todistuksessa

Yhteistä näille molemmille rastitodistuksille on se, että molemmissa on arvioitu osa-alueittain käyttäytyminen ja työskentelytaidot, äidinkieli ja

kirjallisuus sekä matematiikka. Näiden kahden oppiaineen sekä käyttäytymisen ja työskentelytaitojen osa-alueet poikkeavat hieman toisistaan todistuksissa, mutta niissä on myös paljon samaa, mikä viittaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) vaikutukseen todistusohjien suunnittelussa. Toisaalta toisessa todistusohjassa matematiikassa on vain kaksi osa-aluetta, peruslaskutoimitukset ja soveltavat tehtävät, kun toisessa todistusohjassa osa-alueita on seitsemän. Tästä on pääteltävissä koulukohtaisia eroja oppiaineiden painotuksissa. Toisessa todistusohjassa arviointiasteikko on kuvion 2 mukainen, kun toisessa todistusohjassa asteikko on nelioportainen *osaat hyvin - harjoittele paljon*. Muut oppiaineet on molemmissa todistusohjissa arvioitu joko hyväksytysti tai hylätysti kuitenkin siten, että vain toisessa todistusohjassa opettajalla on mahdollisuus sanallisiin lisähuomautuksiin. Molemmat todistusohjat täyttävät Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) määrittämät viralliset sisältömääräykset.

Numerotodistuksessa kaikki oppiaineet on arvioitu käyttäen numeroasteikkoa 4–10, jossa 4 merkitsee hylättyä suoritusta ja 10 erinomaista suoritusta. Numerotodistuksessa ei rasti todistuksesta poiketen ole eritelty oppiaineiden osa-alueita eikä sanallisiin lisähuomautuksiin ole annettu mahdollisuutta. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) määrittämät viralliset sisältömääräykset toteutuvat myös tässä todistusohjassa.

Käyttäytyminen.....	10
Äidinkieli ja kirjallisuus	
Suomen kieli.....	8
Englannin kieli, A1-oppimäärä.....	9
Matematiikka.....	8

KUVIO 4 Esimerkki 6. vuosiluokan numerotodistuksesta

Viimeisenä esittelemme todistusohjan, jota käytimme koulussa, jossa kuudennella luokalla ei käytetty edellä kuvattua kaltaista numerotodistusta, vaikka oppilaat ajattelivatkin kuviossa 5 esitellyn todistuksen numeeriseksi. Tämä muista poikkeava kuudennen vuosiluokan todistusohja on kuitenkin virallisesti sanallinen muistuttaen läheisesti edellä kuvattua rastitodistusta. Tässä todistusohjassa ei ole käytetty rasteja tai numeroita, vaan kunkin oppiaineen osa-alueiden jälkeen opettaja valitsee arviointilauseet, joiden asteikko on välttävää erinomaiseen kuusiportaisesti. Lisäksi kaikki oppiaineet on eritelty osa-aluein eikä vain äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä matematiikkaa, kuten rastitodistuksessa. Tästäkin todistuksesta on kuitenkin pääteltävissä eroja oppiaineiden painotuksista, sillä esimerkiksi kaikki taito- ja taideaineet on arvioitu vain kahdella osa-alueella, kun kaikissa kielissä osa-alueita taas on viisi.

Äidinkieli ja kirjallisuus

Lukemisen ja kirjallisuuden tavoitteet olet saavuttanut *kiitettävästi*.

Kirjallisen viestinnän tavoitteet olet saavuttanut *hyvin*.

Suullisen viestinnän tavoitteet olet saavuttanut *erinomaisesti*.

Kielentuntemuksen tavoitteet olet saavuttanut *kohtalaisesti*.

Työskentelysi on *tyydyttävää*.

KUVIO 5 Äidinkielen ja kirjallisuuden sanallinen arviointi 6. vuosiluokan todistuksessa

Kaiken kaikkiaan esitellyt todistusohjat ovat virallisia dokumentteja täyttäen viralliset sisältömääräykset. Sitä, mitä merkityksiä opettajat ja oppilaat niille asettavat ja miten ne täyttävät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) arvioinnille asettamat tehtävät, selvitetään tutkimuksen tuloksissa (ks. erityisesti 7.1 ja 7.3).

5 ARVIOINNIN TUTKIMUKSEN ERI NÄKÖKULMAT

Edellä eri teoriaosuuksissa on sivuttu arvioinnista tehtyjä tutkimuksia, joiden nykyinen suuntaus on konstruktivistinen: oppiminen edellyttää oppijan ja opittavan aineksen välistä vuorovaikutusta, jossa oppijalla on aktiivinen rooli (POAP 1999, 7). Tämän konstruktivistisen suuntauksen myötä myös arvioinnin käytänteet ovat muuttuneet oppijalähtöisemmiksi, mistä esimerkkinä on oppilaan arvioinnin kehitys 1970-luvun suoritus- ja menestyskeskeisestä numeroarvostelusta nykypäivän oppilaslähtöisemmäksi sanalliseksi arvioinniksi (ks. luku 3). Arvioinnista onkin eri aikoina tehty useita erityyppisiä tutkimuksia, joita määrittävät kunkin ajan tyypilliset suuntaukset ja eri näkökulmat opettajista, oppilaista ja oppilaiden vanhemmista. Seuraavaksi esitellään arvioinnista tehtyjä tutkimuksia pitäytyen kuitenkin nykyistä oppimiskäsitystä noudattavissa suomalaisissa tutkimuksissa, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta relevantimpia, sillä Suomessa kunnilla, kouluilla ja opettajilla on vapaammat mahdollisuudet toteuttaa arviointia perusopetuksen opetussuunnitelman määrittämien rajojen sisällä, kun taas muissa Pohjoismaissa, Islantia lukuun ottamatta, valtio säätelee tarkasti sen, koska ja miten arviointia annetaan. Lisäksi Suomen arviointikulttuuria ovat jo kauan määrittäneet valtionlaajuiset tavoitteet, kun muissa Pohjoismaissa vasta siirrytään tavoitteellisempaan ja yhtenäisempään suuntaa. (Lundahl 2011, 29–31.)

Mäensivu (1999) lähestyy arviointia konstruktivistisesta näkökulmasta perehtyen väitöskirjassaan siihen, mihin sanallinen arviointi kohdistuu, minkälaisia opiskeluohjeita ja attribuutioita oppilaan arvioinnit sisältävät sekä minkälaisen kuvan oppilaan kyvykkyydestä, persoonallisuudesta ja sosiaalisuudesta sanalliset arvioinnit antavat. Lisäksi hän tutki sitä, miten hyvien, tavallisten ja ongelmallisten oppilaiden arvioinnit eroavat toisistaan sekä kuinka yhdenmukaisia eri opettajien antamat arvioinnit ovat. Mäensivu on päätenyt johtopäätökseen, jossa sanallisella arvioinnilla tarkoitetaan yleisesti pelkästään numeroarvioinnin kääntämistä sanalliseksi. Tämä käytäntö on

Mäensivun mielestä sanallista vain rajoitetussa mielessä. (Mäensivu 1999, 38, 92.)

Jehkonen ja Mäenpää (2002) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan arviointia opettajien näkökulmasta perehtyen opettajien käsityksiin sanallisen arvioinnin käyttökelpoisuudesta määrällisen tutkimuksen menetelmin. He ovat päätyneet tutkimuksessaan tulokseen, jonka mukaan sanallinen todistusarviointi soveltuu hyvin etenkin oppilaan minäkäsityksen tukemiseen, sillä sen avulla opettaja pystyy kannustamaan oppilasta ja antamaan palautetta realistisesti juuri niistä asioista, jotka opettaja näkee tarpeellisena juuri oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta. Haasteellista sanallisesta arvioinnista tekee juuri se, että tällaisen palautteen antaminen vaatii opettajalta kokonaisvaltaista perehtymistä oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Kenties tästä kokonaisvaltaisuudesta johtuen vain puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että sanallisessa arvioinnilla voidaan antaa realistinen kuva oppilaan oppimisesta. Jehkonen ja Mäenpää perustelevat opettajien näkemystä sanallisen arvioinnin epärealistisuuden mahdollisuudesta sillä, että opettajien käyttämät sanat voidaan tulkita monin eri tavoin lukijan arvostuksista riippuen. (Jehkonen & Mäenpää 2002, 66–68.) Toisaalta tähän epärealistisuuden mahdollisuuteen liittyy myös se, että myös opettajilla on erilaiset kielelliset taidot ilmaista itseään sanallisesti luotettavalla ja ymmärrettävällä tavalla.

Väänänen (2007) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Jehkosen ja Mäenpään ohella opettajien ajatuksia sanallisesta arvioinnista keskittyen tutkimaan ensimmäisten luokkien opettajien kirjoittamia sanallisia arviointeja. Kirjoitettuja arviointeja tutkimalla Väänänen etsi vastausta siihen, onko erilaisten oppijoiden sekä eri sukupuolta olevien oppilaiden arvioinneissa eroja, näkyykö arvioinneissa oppiainepainotuksia, palvelevatko arvioinnit arvioinnille asetettuja tehtäviä ja minkälaisia kokemuksia opettajilla on sanallisesta arvioinnista. Tämän tutkimuksen mukaan sanallisissa arvioinneissa oli eri oppilaiden välillä suuriakin, sekä määrällisiä että laadullisia, eroja

kuitenkin niin, että sanalliset arvioinnit palvelivat pääasiassa arvioinnille asetettuja tehtäviä. Opettajat kaipasivat yhteisiä arviointikriteereitä helpottamaan sanallisten arviointien tekoa, jota jokainen opettaja kuitenkin saa toteuttaa persoonallisella tavallaan. (Väänänen 2007, 22, 64–67.)

Leinonen (2000) tutkii pro gradu -tutkielmassaan arviointia edellä esitellyistä tutkimuksista poiketen oppilaiden näkökulmasta. Hän perehtyi tutkimuksessaan siihen, kuinka yhdeksäsluokkalaiset oppilaat näkevät sanallisen arvioinnin päätyen tulokseen, jossa sanalliseksi arvioinniksi määriteltiin erityisesti alakoulussa käytetty arvosanajärjestelmä, jossa osaamista arvioidaan asteikolla heikosta erinomaiseen, ja opettajan antama kirjallinen palaute esimerkiksi kokeiden yhteydessä. (Leinonen 2000, 60.) Tätten voidaan ajatella, että Leinosen haastattelemat oppilaat ymmärsivät sanalliseksi arvioinniksi tässäkin tutkimuksessa tutkittavat rasti- ja todistukset.

Keskinen ja Ylönen (2009) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan arviointia oppilaiden näkökulmasta, mutta he tutkivat Leinosesta poiketen kuudesluokkalaisia oppilaita. Selvittäessään sitä, minkälaista onnistunut arviointi on oppilaiden mielestä ja mitä arviointi oppilaalle merkitsee, he päätyivät tulokseen, jonka mukaan oppilaat kokivat arvioinnin merkityksen suureksi koulunkäynnin kannalta motivoijana sekä tiedon antajana. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat lisäksi sitä mieltä, että arviointi painottuu tiettyihin ajanjaksoihin eikä jatkuvalla arvioinnilla annettu niin suurta merkitystä: oppilaita arvioidaan kokeissa, testeissä ja todistuksissa. (Keskinen & Ylönen 2009, 56, 76–77.)

Vanhempien näkökulmaa arvioinnista ovat valottaneet Leinonen, Maksimainen, Rätty ja Snellman (2000). Heidän määrällisen tutkimuksensa mukaan vanhemmat pitävät arvossa koulun vakiintuneita arviointimuotoja: keskustelua opettajien kanssa, sanallista arviointia, numeroarviointia ja itsearviointia. Sen sijaan erilaiset valtakunnalliset vertailut jakoivat mielipiteitä ja herättivät epä tietoisuutta. Tutkimuksessa myös havaittiin, että vastaajien ikä, koulutus ja sukupuoli selittivät käsityksiä. (Leinonen, Maksimainen, Snellman

& Rätty 2000, 332.) Samantapaiseen tulokseen vanhempien arvostamista arviointimuodoista ovat päätyneet pro gradu -tutkielmassaan myös Kymäläinen ja Nevala (2011). Heidän tutkimuksensa mukaan vanhemmat saivat tietoa lapsensa koulunkäynnistä arviointikeskusteluiden, lapsen itsearviointien, kokeiden ja todistusten kautta. (Kymäläinen & Nevala 2011, 62-63.)

Tässä yhteydessä on syytä mainita myös Korpinen, joka on tutkinut suomalaista arviointikulttuuria eri aikoina ja ollut kehittämässä sanallista arviointia. Hän on muun muassa tutkinut opettajien käsityksiä sanallisen tiedotteen sisällöstä, arvioitavista piirteistä ja esitystavasta sekä opettajien asennoitumista arviointitoimintaan ja käsityksiä arvioinnin tehtävistä (Korpinen 1976). Lisäksi hän on tutkinut sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyön vaikutusta oppimistuloksiin (Korpinen 1982) ja tutkinut yhdessä Koppisen ja Pollarin (1999) kanssa, miten arviointi toimii parhaiten oppimisen tukena.

Kaiken kaikkiaan arvioinnista on tehty paljon tutkimuksia eri näkökulmista, mistä kaikki edellä esitellyt tutkimukset ovat esimerkkejä. Tutkimukset eivät kuitenkaan ole keskittyneet pelkästään todistuksiin ja nimenomaan nykyisin monissa kaupungeissa ja kouluissa käytössä oleviin rastitodistuksiin. Lisäksi valittu näkökulma on usein ollut melko yksipuolinen keskittyen joko opettajiin, oppilaisiin tai oppilaiden vanhempiin. Törmä (2011) tekee kuitenkin poikkeuksen, sillä hän tutkii väitöskirjassaan arviointia sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta, mutta tässäkin tutkimuksessa ei syvennytä todistusarviointiin vaan oppilaan itsetuntemusta kehittävään jatkuvaan arviointiin. Oma tutkimuksemme siis keskittyy nimenomaan tietynlaiseen tutkimuspaitsioon jääneeseen rastitodistukseen pohjaten arvioinnille asetettuihin tehtäviin vertaillen kahta eri näkökulmaa, opettajia ja oppilaita. Tämä tutkimus siis sopii hyvin täydentämään tärkeää suomalaisen arviointitutkimuksen kenttää tuoden siihen hieman monipuolisemman näkökulman ja uudenlaisen tutkimuskohteen.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksessa koetettiin vastata siihen, vastaako nykyinen todistusarviointi kappaleessa 2.2 esitettyihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja muiden suomalaisten asiakirjojen esittämiin arviointia määritteleviin kriteereihin. Tutkimuksessa selvittiin sitä, miten oppilaat näkevät nykyiset todistusohjat: mitä ne kertovat oppilaille heidän koulunkäynnistään ja oppimisestaan. Lisäksi selvitettiin, mitä opettajat ajattelevat todistuksista vertaillen opettajien ajatuksia oppilaiden ajatuksiin.

Tutkimusongelmat:

1. Mitä merkityksiä oppilaat ja opettajat antavat todistuksille?
2. Miten oppilaat ymmärtävät todistuksissa arvioitavia sisältöjä ja asteikkoja?
3. Miten erilaiset todistusohjat palvelevat arvioinnin tehtäviä opettajien ja oppilaiden mielestä?
4. Miten arvioinnin tehtävät toteutuvat formatiivisessa arvioinnissa oppilaiden mielestä?
5. Mitä mieltä oppilaat ja opettajat ovat todistusten merkintätavoista?

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa selvitettiin sekä opettajien että oppilaiden ajatuksia todistusarviointista. Päädyimme hankkimaan aineiston opettajilta sähköpostitse kyselyillä ja oppilailta parihaastatteluilla, koska ajattelimme, että sähköpostikysely mahdollistaa vapaamman vastausajan ja haastattelu keskustelun.

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus sen sijaan keskittyy suuren aineiston keruuseen sekä teorian tai hypoteesin testaamiseen. Määrällisessä tutkimuksessa tehdään taulukoita ja saatetaan aineisto tilastollisesti käsiteltävään muotoon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 131, 155.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat haluavat sen sijaan selvittää, kuinka tutkittava ilmiö todellisuudessa ilmenee. Tutkijoiden päätarkoitus on ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä oman tieteenalansa kysymyksin ja termein. (Patton 2002, 215.)

Tämä tutkimus noudattelee laadullisen tutkimuksen periaatteita aineiston (ks. 6.4) monitahoisesta ja yksityiskohtaisesta tarkastelusta, mutta tutkimuksessa on myös määrälliseen tutkimukseen liitettyjä elementtejä lähinnä aineistonkeruumenetelmissä. Täten voidaan ajatella, että ylitetään raja laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä, mikä Johnsonin ja Christensenin (2004, 410) mukaan lisää tutkimuksen laatua. Heidän mukaansa tutkimusmenetelmiä voidaan yhdistää kahdella tavalla: käyttämällä esimerkiksi laadullista ja määrällistä aineistonkeruumenetelmää tutkimuksen eri vaiheissa tai käyttämällä näitä yhtä aikaa (Johnson & Christensen 2004, 49). Tässä tutkimuksessa määrälliseen tutkimukseen liitetty kysely edustaa kuitenkin laadullisuutta, koska sen tarkoitus oli kerätä haastattelumaista aineistoa tehokkaasti. Lisäksi kyselykysymykset olivat avoimia ja ne analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysillä, joten tutkimuksemme pysyy laadullisen tutkimuksen alueella.

6.2.1 Haastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä tavoista kerätä laadullista aineistoa Suomessa. Haastattelussa tavoitteena on selvittää, mitä toinen ihminen ajattelee. Se on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Parhaimmillaan haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelutyypit voidaan jakaa neljään kysymysten muotoilun kiinteyden ja haastattelijan haastattelutilanteen

jäsentämisen mukaan. Nämä neljä tyyppiä ovat strukturoitu, puolistrukturoitu ja avoin haastattelu sekä teemahaastattelu. Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille haastateltaville sama ja vastausvaihtoehdot ovat valmiit. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelussa haastattelun teemat on määrätty etukäteen, mutta niillä ei ole tiettyä muotoa tai järjestystä. Avoin haastattelu muistuttaa kaikista eniten tavallista keskustelua tietystä aiheesta, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia teema-alueita. (Eskola & Suoranta 1996, 64–66.) Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, sillä kysymykset ja niiden järjestys määriteltiin etukäteen. Haastattelijat olivat kuitenkin avoimia haastateltavilta itseltään nousseille aiheille, eikä kaikkia kysymyksiä kysytty välttämättä samassa järjestyksessä, jolloin haastattelussa oli piirteitä myös avoimesta haastattelusta. Haastattelussa kysyttiin esimerkiksi sitä, mistä oppilas tietää oppineensa jotakin, miksi arvioidaan, miten opettaja antaa oppilaiden mielestä palautetta, miten he ymmärtävät arvioinnin tehtävät, miten he ymmärtävät todistukset, mitä todistus heille merkitsee ja minkälaisen todistus pohjan he haluaisivat. Haastattelukysymykset löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 2.

6.2.1.1 Lapsen haastattelu

Nykyään lapset nähdään täysivaltaisina yhteiskunnan jäseninä, jotka ovat kykeneviä osallistumaan myös tutkimukseen (Farrell 2005, 6). Lapsen haastattelemisessa pitää kuitenkin ottaa huomioon monia asioita, kuten lapsen ajatusmaailman ymmärtäminen ja turvallisen haastattelutilanteen luominen. Lapsen haastattelussa haastattelijalla tulisi ymmärtää lapsen ajattelua ja sitä maailmaa, jossa lapsi elää. Yhteisen ajatusmaailman löytämisen jälkeen haaste on se, että sekä aikuiset että lapset pitävät joitakin arkipäivän asioita itsestäänselvyyksinä. Ongelmallista tästä tekee se, jos aikuiset ja lapset pitävät itsestäänselvyyksinä eri asioita. Tällöin aikuinen saattaa tehdä jonkin väärän

yleistyksen tai lapsi jättää kertomatta itsestäänselvyytensä jonkin oleellisen asian. (Doverborg & Samuelsson 2004, 17.) Tämä ajattelumaailmojen erilaisuus otettiin huomioon myös tämän tutkimuksen haastatteluja tehtäessä. Pyrimme välttämään yleistyksiä ja kysyimme itsestään selviltäkin tuntuvat asiat haastateltavilta. Haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä on joustavuus, joka mahdollistaa kysymyksen toistamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen ja ilmausten selventämisen. Toisaalta haastattelun heikkoutena esimerkiksi kyselyyn verrattuna on aika, joka haastatteluiden tekemiseen menee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.) Esitimme haastateltavilta tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, jolloin väärille tulkinnoille ja epäselvyyksille jää mahdollisimman vähän tilaa.

Yhteisen ajattelumaailman lisäksi turvallisen haastattelutilanteen luominen on tärkeää. Haastattelutilanteessa tulisikin valita rauhallinen paikka, jossa lapsi pystyy keskittymään. Keskittymistä häiritsee opettajien tai muiden oppilaiden läsnäolo sekä se, jos haastattelutilaan liittyy joitakin huonoja tai huvittavia miellelyhtymiä. Myös ajankohta on tärkeä: haastattelua ei tule suorittaa, jos oppilaat ovat väsyneitä tai nälkäisiä. (Doverborg & Samuelsson 2004, 25–26.) Tämä fyysisten ja fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen liittyy Maslowin tarvehierarkiaan. Tässä Maslowin teoriassa yksilö nähdään kokonaisuutena, jolloin hän myös motivoituu kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa sitä, että jos yksilöllä on nälkä, hänen motivaationsa keskittyy tämän tarpeen tyydyttämiseen eikä hän tällöin pysty keskittymään esimerkiksi haastatteluun. (Maslow 1954, 63.) Lisäksi alle 8-vuotiailla lapsilla haastattelu ei saisi kestää yli 35 minuuttia eivätkä haastattelutila ja -tilanne saa tuntua oppilaasta rangaistuksilta (Woodhead & Faulkner 2001, 10). Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin tyhjässä luokkatilassa ilman häiriötekijöitä, jolloin saavutetaan rauhallinen ja häiriötön tunnelma. Lisäksi haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana, jolloin oppilaat eivät kokisi tätä rangaistuksena. Koska nuorimmat haastateltavat olivat 8-vuotiaita, haastattelut ajoitettiin kestämään heidän osaltaan alle 35 minuuttia.

Pohdimme kauan, haastattelemmeko yksittäisiä oppilaita vai oppilasryhmää. Toisaalta yksittäisen lapsen haastattelu tulisi kyseeseen silloin, kun halutaan tietää, mitä tämä lapsi ajattelee tietyistä asiasta tai miten hän ymmärtää jonkin ilmiön (Doverborg & Samuelsson 2004, 29). Tällöin tässäkin tutkimuksessa olisi ollut hyödyllistä haastatella yksittäistä oppilasta, jolloin olisimme saaneet käsityksen siitä, miten tämä oppilas ymmärtää todistusarvioinnin ja mitä hän ajattelee arvioinnista yleensä. Toisaalta taas ryhmähaastattelu on tehokkaampi tiedonkeruumuoto, koska samalla saadaan tietoja usealta henkilöltä yhtä aikaa. Erityisesti lapsien kohdalla ryhmähaastattelut ovat hyvä vaihtoehto sillä, ryhmä lisää edelläkin korostettua turvallisuuden tunnetta. (Hirsjärvi 2009, 210-211.) Päädyimme parihaastatteluun juuri sen tehokkuuden ja lapsille antaman turvallisuuden tunteen vuoksi, mikä osoittautuikin hyväksi ratkaisuksi.

Edellisten lisäksi lapsen haastattelussa kysymyksen asettelulla on tärkeä rooli. Ensinnäkin lapselle on annettava aikaa vastata eikä hiljaisista hetkistä pidä hämmentyä: hiljaisuus saattaa merkitä sitä, että lapsi ajattelee (Doverborg & Samuelsson 2004, 32). Tähän ajan antamiseen liittyy myös lapsen kunnioittaminen siten, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi, jolloin lapsi todennäköisemmin vastaa avoimesti ja rehellisesti (Harcourt, Perry & Waller 2011, 21). Toisekseen lapsen on ymmärrettävä kysymykset, mikä tarkoittaa, että käsitteiden on oltava hyvin määriteltyjä ja lapselle tuttuja, jolloin myös lapsen sanavarasto riittää vastauksen antamiseen. Kolmanneksi on ajateltava kysymyksen laajuutta: laajalla kysymyksellä saadaan usein pitkä vastaus, mutta tässä on se vaara, että vastaus ei vastaakaan kysymykseen. (Doverborg & Samuelsson 2004, 32-33.)

Lapsen haastattelussa on otettava huomioon monia asioita. Koulu ja tämä tutkimus on kuitenkin tehty oppilaiden oppimisen tukemista varten, jolloin nimenomaan oppilaat ovat täysivaltaisina yhteiskunnan ja varsinkin koulun jäseninä avainasemassa tutkimuskysymysten vastausten selvittämisessä. Tässä tutkimuskysymyksiin vastaamisessa on otettava huomioon myös lasten

vastauksiin vaikuttavat tekijät, kuten ikätasolliset erot ja koulussa viihtyminen, jolloin voidaan totuudenmukaisemmin pohtia esimerkiksi eri ikäluokkien välisiä eroja. Seuraavaksi esittelemmekin näitä oppilaiden ajatuksiin vaikuttavia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään 8- ja 12-vuotiaiden oppilaiden ajatuksia arvioinnista ja todistuksista. Tämän ikäiset lapset kuuluvat niin sanottuihin latenssilapsiin, joita pidetään perinteisesti harmonisina, hyvin sopeutuvina, pätevinä ja hiukan pinnallisina. Nykyään latenssin käsite ei kuitenkaan riitä kuvaamaan nimenomaan 12-vuotiaiden kehitystä, sillä tämän ikäisten puberteetti on usein jo alkanut. Tämä tarkoittaa sitä, että 12-vuotiaat luokitellaan nykyään esipuberteettilapsiin, mikä vaikuttaa heidän ajatteluunsa ja toimintaansa. (Rödström 1992, 23.) Täten 8-vuotiaiden haastateltavien ajattelun mahdolliset poikkeamat 12-vuotiaiden ajattelusta olisi ainakin osittain selitettävissä kehitysvaihe-eroilla. Seuraavaksi esitellään näiden kahden kehitysvaiheen tyypillisiä piirteitä, jotka voisivat vaikuttaa oppilaiden vastauksiin.

Se, miten lapset ajattelevat tiettyä sisältöä, riippuu heidän kyvystään käsittää ja ymmärtää, mutta luonnollisesti myös yksilölliset erot on otettava huomioon. Yhteistä näiden kahden kehitysvaiheen lapsille on se, että heidän looginen ajattelukykynsä on kehittynyt. He myös alkavat pitää itseään sekä oman ajattelunsa rakentajina että valvojina. Lisäksi heidän perspektiivijattelukykynsä lisääntyy, jolloin heidän mahdollisuutensa arvioida kanssaihmiään ja itseään monivaihteisemmin kasvaa. (Rödström 1992, 37–44.) Tämän tutkimuksen edetessä pohdittiin muun muassa sitä, kuinka päteviä nimenomaan 8-vuotiaat ovat vastaamaan heille esitettyihin käsitteellisiin kysymyksiin. Latenssi- ja esipuberteettilapsilla on kuitenkin kyky käyttää käsitteitä ja kieltä työvälineinä toimiessaan objektiivisen todellisuuden kanssa, jolloin heillä on myös mahdollisuudet pohtia, lajitella ja tulkita tätä todellisuutta syvemmällä tasolla. Lisäksi näiden kehitysvaiheiden lapset ovat silmiinpistävästi kiinnostuneita tutkimisesta ja he tekevät yleensä sekä

huomattavaa tutkimustyötä että havaintoja siitä maailmasta, johon he itse kuuluvat. (Rödström 1992, 63–64.) Näin ollen 8- ja 12-vuotiaita voidaan pitää pätevinä vastaamaan heidän omaa elämäänsä koskeviin kysymyksiin, vaikka tietyt käsitteet voivat olla vielä hieman vieraita varsinkin 8-vuotiaille. Huomattavaa on kuitenkin nimenomaan se, että heillä on kyky ymmärtää ja soveltaa uuttakin käsitettä, jos se heille selitetään. Näin ollen oppilaiden vastauksiin tässä tutkimuksessa vaikuttaa oleellisesti se, miten he ymmärtävät arviointikäsitteen. Tämä otettiin huomioon oppilashaastattelussa, joiden alussa selvitettiin arviointikäsitteen ymmärrystä. Vasta sen jälkeen, kun varmistettiin arviointikäsitteen ymmärtäminen, haastattelussa siirryttiin pohtimaan arviointia syvällisemmin.

Näiden kahden kehitysvaiheen välillä on myös eroja. Esipuberteettilapsi ei tiedä onko hän lapsi vai nuori, minkä vuoksi hän uhmaikäisen lapsen tapaan voi ajautua lukkiutuneisiin tilanteisiin. Tähän lukkiutuneisuuteen liittyy myös se, että puberteettilapset joskus esittävät jäykkiä, kärjistettyjä tai erittäin ristiriitaisia mielipiteitä, joita leimaa peräänantamattomuus ja mustavalkoisuus eivätkä he aina pysty hillitsemään tunneimpulsejaan. Latenssilapset sen sijaan pystyvät oman omantunnon ja minäihanteen kehittymisen ja puberteetin hormonaalisen vaikutuksen puuttumisen vuoksi hallitsemaan tunneimpulsejaan tehokkaammin. (Rödström 1992, 27, 32.)

Lasten, sekä latenssi- että esipuberteettilasten, ajattelu poikkeaa aikuisten ajattelusta, mikä on otettava huomioon sekä aineiston keruussa että aineiston analyysissä. Edellä on kuitenkin perusteltu se, että 8- ja 12-vuotiaat lapset ovat kykeneviä ja opettajan kanssa tasavertaisia vastaajia, kunhan heidän kehitykselliset erot otetaan huomioon.

Lapsen kehitystaso liittyy myös kykyyn ja haluun kilpailla, mikä voi myös vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Tutkimuksen mukaan hyvin pienet lapset eivät osaa kilpailla - vasta kuuden vuoden iässä lapsi alkaa kilpailla alkaen etsiä kilpailullisia tilanteita verratakseen omaa suoritustaan muiden suorituksiin. Toisaalta vasta 10–12-vuotiaana lapsi saavuttaa riittävän

kypsyyden kilpailuprosessin ymmärtämiseen. Tässä iässä kilpailu ei ole enää omien suoritusten vertaamista muiden suorituksiin, vaan kilpailu liittyy myös vertailun tulosten käsittäminen tunnetasolla, omiin kykyihin liittyvän tulevaisuuskuvan muodostaminen ja se, miten suhtaudutaan muihin heidän suoritustensa perusteella. (Passer 1986, 55–57.) Lisäksi alle 8-vuotiaat eivät ymmärrä sosiaalisia suhteita tavalla, joka tekisi kilpailun mielekkääksi tai motivoivaksi (Coakley 1986, 59). Tästä voisi päätellä, että tämän tutkimuksen 8- ja 12-vuotiaiden ajattelussa olisi eroja nimenomaan heidän suhtautumisessaan vertailuun ja kilpailuun oppilaiden keskinäisissä todistusarvosanoissa.

Edellä kuvatun kehityssaiheen ja kilpailukäsityksen lisäksi oppilaiden vastauksiin voi vaikuttaa myös heidän asenteensa koulunkäyntiin. Voisi ajatella, jos oppilas ei viihdy koulussa, myös hänen asenteensa arviointiin ja todistuksiin voisi olla negatiivinen. Ylinen (2011) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan alakouluikäisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja heidän kokemuksiaan turvallisuudesta. Tutkimustulosten mukaan oppilaat viihtyvät pääsääntöisesti hyvin koulussa ja kokevat koulun myönteisenä. Kouluviihtyvyyttä lisää muun muassa leikkiminen, onnistuminen, oppiminen ja ruokailu, kun negatiivisesti taas koettiin ristiriidat tovereiden ja opettajien kanssa sekä paha ruoka koulussa. (Ylinen 2011, 68.) Myös Immosen ja Nurmen pro gradu -tutkielman (2009) tulokset puoltavat sitä, että oppilaat viihtyvät koulussa. Tämä tutkimus keskittyy kahdeksaluokkalaisten kokemuksiin, jotka ovat pääsääntöisesti myönteisiä: hieman yli kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista oppilaista ilmoitti käyvänsä koulua mielellään. (Immonen & Nurmi 2009, 63.) Oppilaiden kouluviihtyvyydestä on myös päinvastaisia tutkimustuloksia, kuten opetushallituksen edistämiskeskuksen selvityksessä. Tässä selvityksessä koulussa viihtyvien lukumäärä oli kasvanut 1990-luvulta 2000-luvulle tultaessa, mutta samalla kasvoi myös niiden osuus, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan. Koulussa viihdyttiin parhaiten 5. ja 7. luokalla. (Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 12.) Tämä kouluviihtyvyyden vaikutus

otettiin huomioon myös tässä tutkimuksessa, jossa haastateltavilta oppilailta selvitettiin heidän viihtymistään koulussa.

Kouluviihtyvyyteen voi osaltaan vaikuttaa oppilaan menestyminen koulussa. Tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaita ei valittu koulumenestyksen perusteella, jolloin koulumenestyksen ja arviointiin liittyvien mielipiteiden yhteyttä ei päästä selvittämään syvällisesti. Koulumenestyksen ja arviointimielipiteiden yhteyttä olisi mielekkäämpää selvittää esimerkiksi määrällisin menetelmin suuremman otoskoon avulla, jolloin saataisiin yleistettävämpi tulos.

Kaiken kaikkiaan, vaikka oppilaiden välillä voi olla niin kehitystasollisia kilpailullisia eroja kuin kouluviihtyvyyteen liittyviä eroja, on otettava huomioon myös oppilaiden yksilölliset erot. Edellä esitellyt seikat mm. kehitystasoeroista ja yleisestä kouluviihtyvyydestä kuitenkin voivat osaltaan selittää oppilaiden eriäviä mielipiteitä, jolloin niiden esittäminen tässä yhteydessä on perusteltua.

6.2.2 Kysely

Lomakekysely on käytännössä useimmiten määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Toteutettaessa kysely avoimin kysymyksin, on se mahdollista analysoida myös laadullisesti, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Avoimissa kysymyksissä vastaaja vastaa omin sanoin, joten sen etuna on se, että vastausten joukossa voi olla hyviä ideoita ja vastaajan mielipide on mahdollista saada selville perusteellisesti. Toisaalta avointen kysymyksen haittana voi olla se, että vastaaja vastaa ylimalkaisesti tai epätarkasti sekä se, että vastaaja ei välttämättä vastaa suoraan kysymykseen vaan sen vierestä. (Valli 2007, 124.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään avoimia kysymyksiä juuri niiden tarjoaman vapauden vuoksi, vaikka samalla otettiin riksi siitä, etteivät opettajat vastaa kysymykseen vaan sen vierestä. Toisaalta myös varsinaisen kysymyksen ohi menevistä vastauksista voi löytää jonkin uuden näkökulman, mikä voidaan nähdä myös positiivisena asiana.

Kyselyn kysymyksiä lähdetään rakentamaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti, joten kyselyä voi lähteä laatimaan vasta, kun tutkimusongelmat ovat täsmentyneet. Näin vältetään turhilta kysymyksiltä ja muistetaan kysyä kaikki olennainen. Laatiessaan kyselyä, tutkijan onkin oltava huolellinen kysymysten muotoilussa. Niiden tulee olla yksiselitteisiä, jotta sekä tutkittava että tutkija ymmärtävät ne samalla tavalla, eivätkä ne saa olla johdattelevia. (Valli 2007, 102-103.) Aloitimmekin kyselyiden laatimisen vasta, kun tutkimusongelmamme olivat täsmentyneet. Näin varmistimme, että kyselyssä kysytään varmasti kaikki olennainen tutkimukseemme liittyen, eikä opettajia rasiteta turhilla kysymyksillä. Pohdimme myös huolellisesti kysymysten muotoiluja käyttäen apuna vertaistukea, jotta kysymykset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä ja saisimme niiden avulla tutkimuksemme kannalta oleellista tietoa opettajien ajattelusta. Päädyimme seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä merkityksiä todistuksella on mielestänne opettajan työn kannalta? (Esim. hyötyjä ja haittoja)
2. Mitä merkityksiä ajattelette todistuksella olevan oppilaille?
3. Mikä on mielipiteenne koulunne todistus pohjasta eli mikä siinä on mielestänne hyvää ja mikä huonoa?
4. Minkälainen olisi mielestänne mieluisin ja/tai hyödyllisin todistuksen merkintätapa (numerot, sanalliset arvioit, rastit, jokin muu)? Miksi?
5. Toteutuvatko opetussuunnitelman määrittelemät arvioinnin tehtävät mielestänne koulunne todistuksessa eli toteaako, ohjaako ja ennustaako todistus oppimista ja motivoiko se oppilasta opiskelemaan? Jos, niin kuinka?

Opettajille lähetetty kyselylomake on kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Kyselyn voi tehdä haastattelun tapaa siten, että tutkija on paikalla tai esimerkiksi postitse tai sähköisesti siten, että tutkija ei ole paikalla. Sähköpostikyselyiden etuna on taloudellisuus ja kohderyhmästä riippuen vastaustavan helppous. Useimmin nuoremmat henkilöt suhtautuvat suopeammin sähköiseen vastaustapaan kuin iäkkäämmät. Sähköpostikyselyiden soveltuvuutta kohderyhmälle täytyy siis tarkkaan miettiä. (Valli 2007, 111.) Päädyimme lähettämään opettajille sähköpostikyselyt, joissa oli avoimet kysymykset. Arvelimme sähköpostin olevan opettajille helpoin tapa vastata kyselyyn, koska he voisivat vastata siihen itselleen parhaaksi kokemanaan aikana ja se on helppo lähettää takaisin tutkijoille. Huomasimme kuitenkin kyselyiden lähettämisen jälkeen, että osalla opettajista oli hankaluuksia avata liitetiedostoa, joten lisäsimme kysymykset myös itse tekstikenttään, jolloin vastaaminen helpottui.

6.3 Aineiston hankinta

Aineiston hankinnassa otimme ensin yhteyttä kolmeen tuttuun kouluun, joista kahdesta saimme tutkimusluvut sekä rehtorilta, opettajilta, oppilailta että vanhemmilta. Kolmannen koulun rehtori pyysi meitä ottamaan yhteyttä kaupungin sivistystoimenjohtajaan tutkimusluvan saamiseksi. Sivistystoimenjohtaja ei antanut lupaa suorittaa tutkimusta, perustellen sitä sillä, että opettajilla on liikaa tekemistä muutenkin ja vanhemmat saattaisivat vastustaa tietyntyyppisiä kysymyksiä. Nykyään puhutaankin paljon opettajien työssä jaksamisesta ja hyvinvoinnista, mihin vaikuttavat esimerkiksi koulutuksen ja yhtenäisten käytäntöjen puute. Lukuisissa tutkimuksissa onkin todettu opettajien työhyvinvointiongelmien lisääntyneen, jolloin on koetettu kehittää parannusehdotuksia niin työn ja työolojen kehittämiseksi kuin opettajien henkilökohtaisen selviytymisen tukemiseksi. (Launis & Koli 2005, 350.) Näihin työhyvinvointiongelmiin ja työssä jaksamiseen vaikuttavat jatkuva koululaitoksen kehittäminen, jossa ei oteta huomioon koulun arjen kiireisyyttä, yhteistyön puutetta sekä koulun ihmissuhdeongelmia. Alakoulun opettajat

pitävät loppuun palamisen uhkaa suurena, sillä opettajan työ on pirstaleista ja kiireistä. Opettajat kokevat liiallisista vaatimuksista ja odotuksista johtuvaa riittämättömyyden ja keskeneräisyyden tunnetta, joka pahenee yhteistyön ja keskustelun puutteesta. Tätä stressiä lisäävät vielä tilaongelmat, ongelmalliset oppilaat ja vanhemmat, opettajien epäselvät juridiset oikeudet ja lisääntynyt paperityö. Lisäksi opettajat tekevät mielestään paljon työtä palkatta ja jatkuvan kouluntyön kehittämisen vuoksi opettamiselle ja arvioinnille jää yhä vähemmän aikaa. (Syrjäläinen 2002, 69–88.) Näin ollen oli ymmärrettävää, ettei sivistystoimenjohtaja antanut meille lupaa suorittaa kyselyitä ja haastatteluita omassa kunnassaan.

Halusimme kuitenkin haastatella oppilaita ja suorittaa opettajakyselyitä siten, että meillä olisi käytössämme vähintään kolme erilaista todistus pohjaa pohjien vertailun mahdollistamiseksi. Täten otimmekin yhteyttä toisen kaupungin sivistystoimenjohtajaan, joka antoi luvan tutkimuksen toteuttamiseen heidän kaupunkinsa kouluissa. Kun myös muut tutkimusluvut olivat kunnossa, lähetimme näiden luvan saaneiden koulujen opettajille sähköpostitse pyynnön vastata kyselyymme. Vastauksia tuli vähemmän kuin odotimme, mikä saattaa johtua edellä kuvatusta opettajan arjen kiireisyydestä.

Haastateltavat oppilaat valikoituivat osittain tutkimusluvan antaneiden rehtoreiden, opettajien ja vanhempien mukaan. Tietenkin myös oppilailta itseltään kysyttiin, haluavatko he osallistua todistusarviointiin liittyvään haastatteluun. Joidenkin luokanopettajien kanssa päädyimme valitsemaan tietyt oppilaat, varsinkin 2. luokilta, sillä perusteella, ketkä pystyvät ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan verbaalisesti. Kuudennen luokan oppilaiden osalta tällaista valintaa ei ollut tarpeen tehdä. Tiettyjen oppilaiden valinta haastatteluun on perusteltua Pattonin (2002) esittelemän tarkoituksenmukaisen valinnan perusteella. Tämä tarkoituksenmukainen valinta sallii valita otokseen tiedollisesti runsaimmat henkilöt (Patton 2002, 230) ja tarkoituksenmukainen ja harkinnanvarainen poiminta onkin yksi laadullista tutkimusta luonnehtiva piirre (Eskola & Suoranta 1996, 34). Tiedollisesti runsaimmat henkilöt ovat siis

tässä tutkimuksessa ne 2. luokan oppilaat, jotka osaavat ilmaista ajatuksiaan parhaiten.

Sähköpostikyselyyn vastanneita opettajia oli 15, joilla kaikilla oli kokemusta todistusarvioinnin tekemisestä. Vastaajien joukossa oli sekä miehiä että naisia ja eri luokka-asteiden opettajia, jolloin näytteemme on monipuolinen. Tästä monipuolisuudesta huolimatta emme vertaile opettajia keskenään esimerkiksi sukupuolen perusteella, vaan vertailun kohteena ovat heidän käsityksensä todistuksen merkintätavoista, mitä vertaamme oppilaiden käsityksiin. 1.-4. luokkien opettajat vastasivat pääasiallisesti sanallisen rastitodistuksen näkökulmasta kyselyn kolmanteen ja viidenteen kysymykseen ja viidennen ja kuudennen luokan opettajat vastasivat näihin puolestaan numerotodistukseen viitaten. Ensimmäiseen, toiseen ja neljänteen kysymykseen opettajat sen sijaan vastasivat omien kokemustensa perusteella viitaten monipuolisesti eri arviointimuotoihin.

Oppilaiden haastattelu tuntui aluksi hankalalta: miten osaisimme kysyä oppilailta melko abstrakteihinkin asioihin liittyviä kysymyksiä siten, että saisimme mahdollisimman kattavia vastauksia. Päädyimmekin tekemään ennen varsinaisia haastatteluja pilottihaastattelun, johon osallistui kaksi 2. luokan oppilasta. Tähän pilottihaastatteluun valittiin yhdessä luokan opettajan kanssa oppilaat, jotka eivät olleet verbaalisesti luokkansa lahjakkaimpia, jolloin pääsimme todella pohtimaan kysymyksenasetteluja ja hienovaraista johdattelua ilman, että tämä johdattelu vaikuttaisi oppilaiden mielipiteisiin. Samalla selvitimme sitä, kuinka oppilaat ymmärtävät käsitteitä, jolloin saimme selville sen, kuinka paljon näitä käsitteitä pitää avata varsinaisissa haastatteluissa, jotta väärinymmärryksille ja tulkintavirheille jäisi mahdollisimman vähän tilaa. Varsinaisia haastateltavia oppilaita oli 10, joista kuusi oli 6.-luokkalaisia ja neljä oli 2.-luokkalaisia. Haastattelimme oppilaat tyttö-poikapareissa, joten puolet haastateltavissa on tyttöjä ja puolet on poikia.

Ennen haastatteluja annoimme tutkimukseen osallistuville oppilaille tutkimuslupakyselyt (ks. liite 3) kotiin vietäviksi. 2. luokilla nämä lupakyselyt

annettiin vain niille oppilaille, jotka olimme etukäteen valikoineet opettajan kanssa edellä mainituin perustein. 6. luokissa jaoimme kaikille halukkaille oppilaille lupakyselyt ja myöhemmin luvan saaneista arvoimme yhden pojan ja yhden tytön osallistumaan haastatteluun. Positiivista oli se, että kaikilla kouluilla sekä 2. että 6. luokkien oppilaat olivat hyvin innokkaita osallistumaan tutkimukseen.

Haastattelupäivinä saavuimme kouluille hyvissä ajoin tekemään käytännönjärjestelyjä, kuten ennalta sovitun haastattelutilan järjestelyä ja nauhurin toimintakuntoon asettamista. Oppilaiden saapuessa haastattelutilaan esittäydyimme ensin puolin ja toisin sekä keskustelimme lyhyesti päivän kuulumisista luottamuksen luomiseksi. Tämän jälkeen kerroimme haastattelun etenemisestä, nauhurin käytöstä ja siitä, että haastattelu on luottamuksellinen eli oppilaiden nimiä ei mainita missään vaiheessa ja haastattelutiedostot tuhotaan tutkimuksen päätyttyä. Tämän jälkeen pääsimme aloittamaan haastattelun teon, jonka yksityiskohtia eriteltiin jo kappaleessa 6.2.1.1 ja johon palataan myöhemmin esimerkiksi tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa (ks. 6.5.1).

6.4 Aineiston analysointi

Sisällönanalyysiä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysiä pidetään väljänä menetelmällisenä kehyksenä, joka liitetään analyysikonaisuuteen, eikä niinkään yksittäisenä metodina. Väljän teoreettisen kehyksen avulla aineistoa teemoitellaan, jolloin painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93–98.) Nämä myöhemmin esiteltävät teemat nousivat sekä teoriaan pohjaavista tutkimuskysymyksistämme että itse aineistosta. Olimme siis haastattelutilanteessa avoimia keskustelulle, jolloin haastattelut eivät noudatelleet tiukasti tiettyä kaavaa ja uusia näkökulmia pääsi syntyään, vaikka jokaisessa haastattelussa käytimmekin samaa haastattelurunkoa (ks. liite 2). Mahdollista olisi ollut myös pidättäytyä tiukasti

ennalta määrätyissä kysymyksissä ja vain yhdistää kunkin kysymyksen vastaukset toisiinsa. Tässä olisi kuitenkin ollut se vaara, että haastateltavien yksilöllisyys olisi hävinnyt, aineisto olisi voinut pirstaloitua liian pieniksi ja toisiinsa liittymättömiksi kokonaisuuksiksi ja haastateltavien spontaanit, uusia näkökulmia tarjoavat ajatukset olisivat jääneet kuulematta (Cohen, Manion & Morrison 2007, 467–468).

Laadullista analyysia on mahdollista toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti, joista jälkimmäinen valikoitui tämän tutkimuksen lähtökohdaksi. Teoriaohjaavassa analyysissa on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan, joka toimii vain apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, joka ei ole teoriaa testaava, kuten teorialähtöisessä analyysissa, vaan paremminkin uusia ajatuksia luova. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98.) Teoria on läsnä tutkimuksessamme myös viitekehyksenä, jonka avulla voimme argumentoida kyselyissä ja haastatteluissa nousevia vastauksia järkeviksi ja yleistettäväiksi. Haastateltavien vastauksiahan ei voida suoraan pitää tutkimuksen tuloksena, sillä ne eivät itsessään todista pelkästään vastauksista nousevaa teoriaa oikeaksi, vaan tutkimus edellyttää teoreettista argumentaatiota aineistosta nousevien teorioiden tueksi ja oikeellisuuden todisteeksi (Alasuutari 2001, 81–82).

Analyysimme eteni siten, että litteroimme oppilashaastattelut mahdollisimman pian niiden toteuttamisen jälkeen, mikä parantaa myös litteroitujen haastatteluiden laatua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Koodasimme haastattelut siten, että litteroidussa tekstissä näkyy sekä vastaajan sukupuoli että haastattelun numero, jolloin tiesimme, minkäikäisistä haastateltavista kulloinkin oli kyse. Jätimme litteroiduista aineistoista kaikki nimet ja paikkakunnat pois suojellaksemme vastaajien anonymiteettiä. Opettajakyselyt keräsimme samaan sähköiseen kansioon sitä mukaa, kun niitä saimme. Koodasimme kyselyt numeroin, jolloin meidän oli helppo seurata sitä, kuinka monta kyselyä olimme jo saaneet, ja myöhemmin analyysivaiheessa pystyimme

erottamaan vastaukset toisistaan. Kyselyihin merkkasimme opettajan sukupuolen ja luokka-asteen, jolloin meille jäi mahdollisuus tehdä vertailua myös eri sukupuolta olevien ja eri luokka-asteita opettavien opettajien välillä.

Analysoimme molemmat aineistot samalla laadullisella menetelmällä noudatteleamalla Eskolan (2001) teemoittelevaa analyysimallia, vaikka kysely usein liitetäänkin määrälliseen tutkimukseen. Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä nostamalla tekstistä esiin olennaisimmat asiat. Teemat siis auttavat pyrkimyksessä tavoittaa tekstin merkityksenantojen ydin. (Moilanen & Rähä 2001, 53.) Eskolan, erityisesti teemahaastatteluun liittyvä, analyysimalli etenee lyhyesti siten, että ensiksi aineistot teemoitellaan järjestelemällä sitä uudelleen liiemmin karsimatta. Teemoittamista seuraa varsinainen analyysi, jossa tutkija lukee aineistonsa riittävän monta kertaa ja esittää siitä tulkintansa. Viimeisessä vaiheessa aineisto kirjoitetaan auki omin sanoin. (Eskola 2001, 141–148.)

Puolistrukturoidut haastattelut siis ensiksi litteroitiin, minkä jälkeen luimme tekstit useaan kertaan läpi ja keskustelimme niiden herättämistä ajatuksista. Haastatteluissa kysyimme kaikilta haastateltavilta samat kysymykset, jotka nousivat analyysivaiheessa teemoiksemme. Toisaalta olimme haastatteluissa avoimia kysymysten ulkopuolisillekin aiheille, jolloin näillä ulkopuolisilla aiheilla oli mahdollisuus nousta teemoiksi. Tosin opettajien kyselyt ja oppilashaastattelut olivat aihepiiriltään melko vahvasti sidottuja toisiinsa monipuolisen vertailun mahdollistamiseksi, jolloin haastatteluissa uusia teemoja syntyi lähinnä ennalta määrättyjen kysymysten laajentuessa suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin keskeiseksi tehtäväksi ei tule niinkään teemojen etsiminen, vaan oppilaiden ja opettajien antamien merkitysten löytäminen (Moilanen & Rähä 2001, 53). Eräs tällainen laajentunut kysymys oli oppilaiden vanhempiin liittyvä kysymys, joka analyysissa laajentui koskemaan vanhempien vaikutusta arvioinnin kannustavuuteen ja numeroarvioinnin merkityksen korostamiseen. Puhumme kuitenkin jatkossa teemoista ja teemoittelusta selkeyden ja sen vuoksi, ettei hyvää korvaavaa ilmausta löytynyt.

Toisaalta analyysimme myös etenee teemoittelevan analyysin mukaisesti, jolloin on luonnollista käyttää tähän liittyviä käsitteitä.

Lopulta haastatteluanalyysin teemoiksi nousivat *oppiminen, arvioinnin tehtävät, todistuksen merkitys, todistuksen tehtävät, todistuksen sisällöt, asteikko, vertailu, paras todistus ja vanhemmat*. Teemojen muodostumisen jälkeen jaoimme jokaisen litteroidun haastattelun teemojen alle siten, ettei mitään vielä karsittu pois. Analyysin luotettavuutta lisäsi se, että jaoimme haastattelut teemoihin ensin itsenäisesti, minkä jälkeen vertasimme jaottelujamme toisiinsa ja keskustelimme poikkeavuuksista. Tällöin pystyimme tarkastelemaan kriittisesti toistemme tulkintojen pätevyyttä (Moilanen & Räihä 2001, 55). Yksimielisyyden saavuttamisen jälkeen aloitimme varsinaisen analyysin Eskolan (2001, 141–148) mallin mukaan siten, että luimme kunkin teeman yhdessä, alleviivasimme sieltä mielestämme tärkeät ilmaisut ja kirjoitimme tulostetun liuskan reunaan tulkintoja. Teemoittamisessa on kuitenkin maltettava pysyä uskollisena tekstille, sillä vaarana on, että tulkitsija tuo tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei ole (Moilanen & Räihä 2001, 54). Tämän jälkeen poimimme jokaisesta haastattelusta tulkinnat ja kirjoitimme ne teemojen alle merkatien haastatteluiden koodit tulkintojen tunnistettavuuden vuoksi. Samalla jaottelimme tulkinnat alateemoihin: esimerkiksi arvioinnin tehtävien alateemoiksi muodostuivat kuvaava, ohjaava, kannustava ja ennustava tehtävä. Kaiken tämän jälkeen vertasimme eri haastatteluiden tulkintoja toisiinsa ja nostimme esiin samankaltaisuudet ja eroavaisuudet esimerkiksi eri ikäluokkien välillä.

Kyselyanalyysin teemoiksi nousivat kyselyiden kysymykset: todistuksen merkitys opettajan työn kannalta, todistuksen merkitys oppilaalle opettajan mielestä, mieluisin/hyödyllisin todistuksen merkintätapa, numerotodistuksen/sanallisen todistuksen hyvät ja huonot puolet, opetussuunnitelman määrittelemien arvioinnin tehtävien toteutuminen todistuksissa. Luimme kyselyt useaan kertaan läpi, minkä jälkeen kokosimme kunkin kysymyksen vastaukset allekkain teemojen mukaan siten, että koodasimme kunkin vastauksen kyselynumerolla ja opettajan käyttämää

todistuksen merkintätapaa selittävällä kirjaimella. Tämän jälkeen tulostimme nämä ja aloimme haastatteluiden tapaan alleviivata yhdessä tärkeitä ilmauksia ja esittää liuskan reunaan tulkintoja teema kerrallaan. Kyselyaineiston selkeyden vuoksi emme enää koonneet tulkintoja erikseen alateemoihin vaan kirjoitimme tulkinnat auki suoraan tuloksiin (ks. luku 7).

Aineiston monipuolisuuden vuoksi meidän oli ensin hankalaa yhdistää eri aineistojen teemoja toisiinsa vertailevalla otteella, joten kirjoitimme tulokset teema kerrallaan suorittamatta suurempaa vertailua. Tämän kirjoitustyön lomassa huomasimme oppilaiden ja opettajien välisiä ajatteluerovaihteluita, joten lopuksi kirjoitimme tulokset uudelleen vertailevammalla tavalla siten, että häivyttimme teemat ja kokosimme ne tutkimuskysymysten alle.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

6.5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkijan subjektiviteetin myöntäminen. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Usein tutkimuksen edustavuus ja tulosten yleistettävyys ovatkin laadullisen tutkimuksen eniten epäillyt seikat. (Eskola & Suoranta 1996, 165.)

Laadullista tutkimusta luonnehtii hyvin tarkoituksenmukainen ja harkinnanvarainen näyte, jolloin aineiston määrä voi perustua suhteellisen pieneenkin tapausmäärään. Aineiston edustavuutta voidaan kuitenkin parantaa mahdollisimman tarkalla rajauksella. Tarkan rajauksen myötä tärkeintä on oppia tuntemaan aineistonsa mahdollisimman hyvin, ettei tulkinta nojaa ainoastaan valitun ja rajatun aineiston satunnaisuuksiin. (Eskola & Suoranta 1996, 34–36.) Tässä tutkimuksessa aineiston rajattiin koskemaan 2. ja 6. luokan oppilaita sekä todistusarviointia tehneitä opettajia. Opettajien rajausta perustui siihen, että kokemus todistusarvioinnin tekemisestä antaa mielestämme perustellun näkemyksen mielipiteeseen todistusarvioinnin merkityksistä ja todistusmallien käyttökelpoisuudesta. Oppilaiden rajausta alakoululaisiin

perustui siihen, että luokanopettajaksi valmistuvina meitä kiinnostavat nimenomaan alakoululaisten mietteet. Toisaalta rajaus 2. ja 6. luokan oppilaisiin perustui siihen, että 2. luokan oppilailla on usein käytössään sanallinen rastitodistus ja 6. luokan oppilailla on usein jo kokemusta sekä rastitodistuksista että numeerisista todistuksista.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä on siis tutkimuskohtainen ja vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. Aineistoa ajatellaankin olevan riittävästi silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Aineiston riittävyyden selvittämiseen auttaa aineiston kylläntymisen eli saturaation selvittäminen. Saturaation ajatus perustuu siihen, että lisäaineiston kerääminen ei tuota uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua. (Eskola & Suoranta 1996, 34–35.) Tässä tutkimuksessa kymmenen haastateltavaa oppilasta ja 15 kyselyyn vastannutta opettajaa tuntui sopivalta määrältä, koska vastaukset alkoivat jo joiltain osin muistuttaa toisiaan.

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliset aineiston tarkka rajaaminen ja aineiston pieni otoskoko eivät anna mahdollisuutta aineiston yleistettävyyteen. Toisaalta laadullinen tutkimus on usein tapaustutkimusta, ja yleistyksiä ei olekaan tarkoitus tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Tällöin yleistettävyyden kriteeriksi nousee aineiston järkevä kokoaminen. Tähän järkevään kokoamiseen liittyvät vastaajien suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, tutkimusongelmasta omattu tekijän tieto ja kiinnostus itse tutkimuksesta. Yleistettävyyttä parantavat myös mahdolliset vertailuasetelmat. Yleistettävyydestä puhuttaessa ratkaisevaa ei siis ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 1996, 38–39.) Tässä tutkimuksessa yleistettävyyden kriteeriksi nouseva aineiston järkevä kokoaminen toteutui kaikilta osin. Oppilaiden ja opettajien kokemusmaailmat suomalaisesta koulusta ja arviointikulttuurista olivat suhteellisen samanlaiset vaikkakin ne ovat opettajilla ja oppilailla hieman eri näkökulmista. Toisaalta tämä mahdollistaa vertailuasetelman opettajien ja oppilaiden, mutta myös eri-

ikäisten oppilaiden välillä. Kaikilla vastaajilla oli myös tekijän tietoa tutkimusongelmasta – opettajat todistuserviointien tekijöinä ja oppilaat niiden saajina. Tutkittavat olivat myös kiinnostuneita itse tutkimuksesta eikä ketään pakotettu osallistumaan vasten tahtoaan.

Ennen varsinaisten haastatteluiden toteuttamista haastattelukäytäntöjä ja nauhurinkäyttötaitoa voi testata ja hioa tekemällä esihaastattelu eli pilottihaastattelu (Eskola & Suoranta 1996, 68). Tämän tutkimuksen osalta pilottihaastattelun tekeminen ennen varsinaisia haastatteluita osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Pilottihaastattelussa pääsimme testaamaan taitojamme haastattelijoina ja kehittämään yhteisen haastattelutekniikan: toinen toimii päähaastattelijana ja toinen tarkkailee sivusta tehden tarvittaessa lisäkysymyksiä. Pilottihaastattelun pohjalta pystyimme myös muokkaamaan haastattelurunkoa paremmaksi ja haastattelukysymyksiä ymmärrettävämmiksi ja selkeämmiksi.

Itse haastattelutilanteessa luottamus haastattelijoiden ja haastateltavien kesken on tärkeää. Haastattelun anti on riippuvainen siitä, saavuttaako haastattelijä haastateltavan luottamuksen. Haastattelijä ei siis ole passiivinen välikappale vaan osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia. (Eskola & Suoranta 1996, 71.) Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat aina vähintään toiselle haastattelijalle tuttuja muutamia päiviä kestäneistä opettajan sijaisuuksista johtuen. Haastattelijoiden tuttuus voi vaikuttaa haastateltavien vastauksiin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Positiivista on luottamus, joka saattaa lapselle helpommin muodostua tutun aikuisen kanssa, mutta toisaalta sijainen saattaa tuntua opettajalta, jolle ei uskalla kertoa kaikkia mielipiteitä peläten sen vaikuttavan koulumenestykseen. Opettaja–oppilasriippuvuussuhde tutkijan ja tutkittavan välillä saattaa vaikuttaa myös tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 1996, 56). Mielestämme tässä tutkimuksessa tuttuus kuitenkin vaikutti enemmän positiivisesti kuin negatiivisesti, koska lyhyiden sijaisuuksien aikana oppilaiden ja opettajan välille ei välttämättä ehdi kunnolla muodostua varsinaista opettaja-

oppilassuhdetta. Tuttuus vaikutti mielestämme enemmän siis oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen oudossa ja uudessa tilanteessa.

Tutkimuksen luotettavuutta mitataan usein myös validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Perinteisesti ymmärrettynä ne eivät kuitenkaan välttämättä sovellu laadullisiin menetelmin tehdyn tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, jolloin niiden esittäminen tämän tutkimuksen yhteydessä ei olisi välttämätöntä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin nämä käsitteet on ehdotettu korvattavaksi siten, että sisäistä validiteettia vastaavat uskottavuuden ja ulkoista validiteettia siirrettävyyden käsitteet. Reliabiliteetin käsite korvataan varmuuden käsitteellä ja vahvistuvuudella. Sisäisen validiteetin uskottavuus tarkoittaa tutkijan ja tutkittavien käsitysten ja tulkintojen vastaavuutta. Tutkimustulosten siirrettävyys puolestaan tarkoittaa samojen tutkimustulosten siirtämistä toiseen kontekstiin ja tulosten vertaamista vastaavanlaisiin tutkimuksiin. Tämä siis tarkoittaa sitä, saadaanko esimerkiksi eri kohdejoukossa samoin menetelmin samanlaiset tulokset. Reliabiliteetin varmuutta tutkimukseen saadaan ottamalla huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuus luotettavuuden kriteerinä sen sijaan tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 166–167.)

Tässä tutkimuksessa uskottavuuteen, siirrettävyyteen ja vahvistettavuuteen on kiinnitetty huomiota. Uskottavuutta lisää se, että tutkijat ovat ymmärtäneet oppilaiden ja opettajien todellisuutta omakohtaisten kokemusten avulla. Lisäksi tutkijoilla ja tutkittavilla oli yhteinen koulumaailmaan pohjautuva kieli, jolloin käsitteet ymmärretään samalla tavalla, mikä toisaalta myös tarkistettiin oppilashaastatteluissa. Siirrettävyyden arviointi on tässä tutkimuksessa hieman hankalaa, sillä otos on melko pieni, jolloin tilastolliset yleistettävyydet ovat hankalia. Toisaalta siirrettävyys lieneekin subjektiivisuuden vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ymmärrettävissä lähinnä siten, kuinka hyvin tutkijat ovat kuvanneet

tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti, jotta vertailu muihin tutkimuksiin olisi mahdollista. Tämän tutkimuksen kulkua onkin koetettu kuvata mahdollisimman yksityiskohtaisesti siirrettävyyden mahdollistamiseksi (ks. 6.2–6.4). Vahvistuvuutta lisättiin tässä tutkimuksessa hakemalla vahvistusta tuloksille ja päätelmille aiemmista tutkimuksista.

Laadullisessa tutkimuksessa yksi käyttökelpoisimmista triangulaation tavoista on tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija ja tällöin tutkijoiden on neuvoteltava näkemyksistään tutkimuksen teosta sekä tutkittavan ilmiön havainnoista suhteellisen paljon. Tärkeää on myös päästä yksimielisyyteen tutkimuksen tekoon liittyvistä asioista, joista saattaa tulla myös ongelmallisia. Toisaalta kaksi tai useampi tutkijaa monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1996, 41.) Triangulaatiota voidaan siis toteuttaa myös muilla tavoin esimerkiksi käyttämällä useita eri teorioita (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 116). Myös aineiston tulkintojen arvioinnissa dialogista tutkijoiden välillä on apua – tutkijat voivat tarkastella kriittisesti toistensa tulkintojen pätevyyttä (Moilanen & Rähä 2001, 55). Tämän tutkimuksen teossa kahdesta tutkijasta on ollut ainoastaan hyötyä. Tutkijoiden välinen dialogi on auttanut valitsemaan juuri ne oikeat aineiston keruuseen ja analysoitiin käytetyt menetelmät. Myös aineiston keruussa kahdesta tutkijasta oli paljon hyötyä – toisen toimiessa haastattelijana toinen pystyi havainnoimaan tilannetta ja tarkastamaan, että kaikki sovitut kysymykset käydään läpi. Kaksi tutkijaa on mahdollistanut kaksi eri näkökulmaa, jotka otettiin huomioon koko tutkimuksen teon ajan. Varsinkin aineiston analysoinnissa kahden tutkijan näkökulmat ja mielipiteet toivat tutkimukselle luotettavuutta ja syvyyttä.

6.5.2 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkimus tapahtuu kasvamiseen ja oppimiseen liittyvissä ympäristöissä, joiden todellisuutta koetetaan tutkimuksen avulla valottaa. Laadullinen tutkimus tarjoaakin syvällistä tietoa tutkimuskohteensa maailmasta, mihin vaikuttavat väistämättä

arvot ja oletukset oikeasta ja väärästä. Koska tutkija on laadullisessa tutkimuksessa usein hyvin lähellä tutkittavia ja vaikuttaa tutkimuksen jokaiseen osa-alueeseen, näkyvät nämä arvot ja oletukset tutkimuksen kulussa. Tällöin onkin tärkeää, etteivät nämä arvot ja oletukset vääristä tutkimuksen kulkua ja tuloksia, mikä liittyy tutkimuksen eettisyyteen. (Hitchcock & Hughes 1995, 44–45.) Tässä tutkimuksessa ei esimerkiksi teoriaosuudessa oteta kantaa sanallisen tai numeerisen arvioinnin paremmuuteen, vaan esitellään objektiivisesti molempiin arviointimuotoihin liitettyjä näkökulmia. Tämä asenneneutraalius toteutui myös haastatteluissa, joissa tutkijat eivät ainakaan tietoisesti näyttäneet omia asenteitaan esimerkiksi eri todistus pohjia kohtaan. Vasta tutkimustulosten ja teorian yhdistämisen jälkeen tutkijat toivat omat mielipiteensä näkyville, jolloin mielipiteille oli tieteellinen perusta. Toisaalta kuitenkin jo tutkimusaiheen valinnassa näkyvät tutkijoiden mielipiteet ja asenteet siitä, mitä koulumaailmassa tulisi tutkia, joten tutkijoiden asenteita ei täten voidakaan täysin sulkea tutkimuksen ulkopuolelle, kuten edellä todettiin. Tutkimuksemme tarkoitus on kuitenkin eettinen: haluamme edistää oppilasarvioinnin kehitystä oppilaslähtöisemmäksi.

Edellä kuvattua tutkimuksen eettisyyttä voidaan arvioida monella tavalla. Tutkimuksen eettisyyttä voidaan pohtia esimerkiksi liittyen tiedon hankintaan ja käyttöön sekä tutkijoiden rehellisyyteen ja tulosten julkaisuun. Eettisesti toteutetussa tutkimuksessa tutkimusluvut on saatu sekä viranomaisilta että tutkittavilta, haastatteluista ei ole nauhoitettu salaa ja tutkittaville luvattu aineiston luottamuksellinen ja nimetön käsittely toteutuu. (Eskola & Suoranta 1996, 54–57.) Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut kysyttiin ja saatiin sekä sivistystoimenjohtajilta, rehtoreilta, luokanopettajilta, vanhemmilta että itse oppilailta. Kaikille osapuolille selvitettiin tutkimuksen toteuttajat, tutkimuksen tarkoitus ja luvattiin aineiston luottamuksellinen ja nimetön käsittely. Tästä syystä emme tässä tutkimuksessa mainitse tutkittavien nimiä, asuinpaikkakuntia tai koulujen nimiä. Haastateltavilta pyydettiin myös lupa nauhoittaa haastattelut ja luvattiin hävittää äänitiedostot heti tutkimuksen

päätettyä. Myös kyselyvastaukset luvattiin käsitellä luottamuksellisesti ja hävittää tutkimuksen päättyttyä.

7 TULOKSET

Suorat lainaukset vastauksista on kirjoitettu kursiivilla ja sisennetty. Opettajien (N=15) kyselyt koodattiin siten, että alussa on vastaajan numero ja sen perässä joko S tai N kuvaamassa sitä, käyttävätkö opettajat tällä hetkellä sanallista todistusarviointia (S) vai numeerista (N).

Haastateltavia oppilaita oli kymmenen, joista viisi oli poikia ja viisi tyttöjä. Emme kuitenkaan vertaile keskenään tyttöjen ja poikien vastauksia, vaan keskitymme vertailemaan eri-ikäisiä oppilaita, jos eri ikäryhmien (2.-luokkalaiset N=4 ja 6.-luokkalaiset N=6) välillä on merkitseviä eroja. Lainaukset koodattiin siten, että ensimmäinen numero kuvastaa haastateltavan numeroa, kirjain T tyttöä ja P poikaa sekä alaindeksi haastateltavan luokka-astetta. Tällöin 2T₆ merkitsee toisen haastattelun tyttöä, joka on kuudennelta luokalta. Jos kahden peräkkäisen lainauksen välissä ei ole väliä, tarkoittaa tämä sitä, että litteroidussa aineistossa puheenvuorot ovat peräkkäisiä ja täten toisiinsa liittyviä.

7.1 Mitä merkityksiä opettajat ja oppilaat antavat todistuksille?

Esitellessään todistuksen merkitystä omalle työlleen opettajat kertoivat todistuksen olevan lukuvuoden opinnot kokoava dokumentti, jonka avulla on mahdollista peilata vuoden aikana tapahtunutta ja suunnitella tulevaa pohtimalla kunkin oppilaan oppimista kokonaisuutena. Samalla opettajan on mahdollista seurata opetussuunnitelman tavoitteiden täyttymistä ja oppilaan yksilöllistä kehitystä. Tämä todistuksen tehtävä nähtiin kaksisuuntaisena, sillä opitun kokoava arvosana toimii viestinä myös huoltajille ja oppilaille siitä, kuinka kouluvuosi on sujunut. Samalla todistus toimii yhtenä koulun ja kodin välisenä tiedotuksen muotona. Syvällisen arvioinnin ja rakentavan palautteen kannalta todistuksella nähtiin kuitenkin olevan liikaa painoarvoa oppilaille ja perheille, sillä yhdellä arvosanalla tai numerolla ei opettajien mielestä voi kertoa oikeastaan mitään todellisesta osaamisesta. Osa opettajista näkikin

jatkuvan ja välittömän arvioinnin todistusta tärkeämpänä arviointimuotona. Toisaalta osa opettajista taas korosti todistuksen merkitystä arvioinnille, sillä sen nähtiin mm. tavoitteellistavan ja ohjaavan opetusta ja sen suunnittelua, jolloin myös opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat paremmin.

Todistusten kirjoittamisen ajankohtana ja sen lähestyessä opettaja tekee tavallaan pysähdyksen, jossa pohtii oppilaan sen hetkisiä taitoja, tietoja ym. Todistus antaa tavallaan joitakin tavoitteita opetukselle. Opetussuunnitelman lisäksi se ohjaa opetuksen suunnittelua. Todistus samalla rajaa lukuvuotta jaksoihin ja ohjaa oppilaan oppimisen tavoitteita eteenpäin. Tavallaan se myös ohjaa opetusta... tuntuu oudolta, jos todistusta ei olisi (missään muodossa), niin millaista opetus olisi noin yleisesti. 9S

Useat opettajat mainitsivat tämän todistuksen lukuvuotta rytmittävän merkityksen, joka toisaalta myös pakottaa opettajat keräämään ja suunnittelemaan arviointityötä: arvosanojen täytyy perustua järjestelmälliseen ja kattavaan aineistoon, jolloin opettaja ei vain ilmoita oppilaalle totuutta vaan pystyy myös perustelemaan tämän ilman, että tähän arvioon liittyisi opettajan omat tunteet. Tähän järjestelmällisyyteen ja objektiivisuuteen liittyy toisaalta myös virallisuus, sillä todistus nähtiin virallisena dokumenttina koulussa tehtävästä työstä, mikä on tärkeää sekä opettajan, oppilaan että huoltajan oikeusturvan kannalta.

Vaikka todistuksella nähtiinkin olevan paljon hyviä puolia muun muassa opetusta rytmittävänä ja ohjaavana paperina sekä virallisena dokumenttina, asetettiin todistukselle myös negatiivisia merkityksiä. Ensimmäkin tämä todistuksia varten vaadittava kokonaisvaltainen arviointitiedonkeruu ja arvosanojen vastuullinen pohdinta on työlästä, mikä tuo varsinkin keväisin kiireentuntua työhön. Toisekseen todistusten sanottiin leimaavan oppilaita eikä oppilaiden paremmuusjärjestykseen laittamista nähty mukavana.

Pakko laittaa oppilaita järjestykseen, mikä on tylsää. Kaikilla ei kuitenkaan ole lähtökohdat samanlaiset. Todistukset teettää lisäksi kovasti töitä lukuvuoden päätteeksi, kun ope on muutenkin väsynyt. 2N

Kolmantena negatiivisena asiana nähtiin se, että todistukset ovat melko kapea-alaisia yksilön kehityksen kannalta, ja huono arvosana saattaa jopa latistaa ja vaikuttaa itsetuntoon nimenomaan siitä syystä, että vanhemmat ja oppilaat pitävät todistuksia tärkeinä oppimisen kuvaajina. Todistusarvioinnissa tuleekin ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys.

Palaute on tärkeää niin oppilaalle kuin huoltajallekin. Todistuksella on vielä statusta, se ei ole yhdentekevä paperi enemmistölle. Jotakuta huono arvosana saattaa tietysti latistaa ja se voi vaikuttaa itsetuntoon. Asiasta pitää keskustella oppilaiden kanssa. Hankalaa on tietysti myös se, että oppilaat ovat erilaisia. Joku kaipaa kannustusta, toinen potkua persauksiin. 11S

Viimeisenä negatiivisena merkityksenä opettajat mainitsivat sen, että asioita opetellaan vain kokeita ja arviointeja varten. Toisaalta ajatusta siitä, että kaikki kouluikäiset olisivat jollakin tapaa itseään varten opiskelevia, pidettiin utopistisena, mikä lisää todistuksen tärkeyttä. Todistusta ei yleisesti ottaen kuitenkaan pidetty opettajan työn kannalta yhtä tärkeänä kuin esimerkiksi oppilaiden oppimisen kannalta, mutta todistus mainittiin silti tarpeelliseksi ja hyödylliseksi ja siitä luopuminen hankalaksi.

Kuten opettajat olettivat, oppilaat pitivät todistusta tärkeänä. Todistusta odotettiin ja sen saaminen tuntui jännittävältä. Lisäksi, kuten opettajat kertoivatkin, todistus on oppilaiden mielestä tietynlainen palaute oppimisesta, eli siitä näkee, missä menee ja mitä tietää. Myös oppilaat näkivät, että todistuksen avulla vanhemmat saivat tietoa lapsensa koulunkäynnistä.

Todistuksen tärkeys kulminoitui tietyllä tapaa arvosanoihin: hyvän todistuksen ja keskiarvon saaminen sekä näiden avulla seuraavalle luokalle pääseminen olivat oppilaille tärkeitä ja onnellisuutta tuottavia asioita. Huonon

todistuksen saaminen sen sijaan aiheutti harmitusta ja pettymystä, mutta huonot arvosanat toisaalta kannustivat parantamaan oppimista seuraavana vuonna.

Jos mä saisin hyvän todistuksen, ni mä varmaan pidättelisin itkuu kurkussa, ku mä oon niin onnellinen, mut jos tulis huono ni harmittais tietty todella todella paljon, mut mä tiedän kuitenkin, et mä oon itse yrittäny parhaani. 1T₂

Näyttäisikin siltä, että opettajien oletus siitä, kuinka arvosanojen antamista pitää pohtia oppilaskohtaisesti, pitää paikkansa: varsinkin 2.-luokkalaisia tuntui erityisesti harmittavan huonot arvosanat, vaikka toisaalta täydellisiäkään arvosanoja ei haluttu, sillä tällöin ei jäisi mitään tavoiteltavaa. Lisäksi 2.-luokkalaiset pitivät todistusta kivana muistona kouluvuodesta, mistä johtuen olikin ikävää palauttaa se syksyllä takaisin opettajalle.

6.-luokkalaisilla hyvän todistuksen ja keskiarvon tärkeys liittyivät vanhemmilta saatuun palautteeseen ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin.

Süis siinä mielessä, et mitä parempi se on ni sitä enemmän rahaa mä saan sitte isältä, mut ei siinä oo mun mielestä niinku sillee, ku se mitä mä sanoin, et työnantajalle ehkä, sitäkin varten voi panostaa sitte siihen. 2P₆

Tämä saakin miettimään, miksi 6.-luokkalaiset ajattelevat elämäänsä näin kauaskantoisesti, sillä eihän varsinkaan vielä 6. luokan todistus ole ammatinvalinnan kannalta merkityksellinen, vaikka tietynlaiset lahjakkuuden osa-alueet ovatkin todistuksista jo luettavissa, kuten opettajat sanoivat. On mielenkiintoista pohtia, mistä todistukselle asetetut suuret, tulevaisuuteen vahvasti vaikuttavat merkitykset tulevat. Korostavatko opettajat todistuksen merkitystä vai tuleeko paine koulun ulkopuolisilta tahoilta? Seuraava lainaus näyttäisi ainakin puoltavan sitä, että paineet tulevat koulun ulkopuolelta.

Ekaluokkalaisten kanssa huomasin sen, ettei vielä jouluna heillä ollut mitään käsitystä todistuksista, suurin osa ei edes tiennyt, mitä todistuksilla tarkoitetaan. He eivät siis tuntuneet antavan todistuksille mitään merkitystä. Jouduin siis selittämään, mikä todistus on ja tässä kohtaa yritin ja halusin olla mahdollisimman varovainen, etten laita todistuksille liikaa painoarvoa. Nimittäin ajattelen, että tietty suhtautuminen todistuksiin ja niiden ylivoimaisuuteen johtuu pitkälti opitusta tavasta, jota me kaikki tiedostetusti tai tiedostamatta "opetamme" myös uusille oppilaille. Keväällä oppilaiden suhtautuminen oli jo erilainen. He odottivat kovasti ovatko rastit siirtyneet ja mihin suuntaan, vaikka en itse ainakaan mielestäni painottanut todistuksia. Kertooko tämä siitä, että myös kotona laitetaan paljon painoarvoa todistuksille?

13S

Tämä hyvän todistuksen tärkeys aiheuttaa myös oppilaille paineita.

Joo, myöskin jo ennen todistusta, jos ope sanoo, että tulee joku iso koe, joka vaikuttaa todistuksen numeroon tosi paljon niin sillon myös haluaa. Jos joku juttu ei vaikuta todistukseen, niin se ei aiheuta niin paljon paineita. 3P₆

Kaiken kaikkiaan sekä opettajat että oppilaat pitivät todistusta tärkeänä. Tosin tässä yhtäläisyydessä oli myös eroja, sillä opettajien mielestä todistuksen tärkeys liittyi nimenomaan sen tarjoamaan tietoon oppimisesta ja sen kehittymisestä, kun oppilaat taas näkivät todistuksen arvosanat tärkeämpinä tavoitteina, joiden saavuttamisella saadaan mielihyvää, huomiota ja yhteiskunnassa menestymistä. Näyttää myös siltä, että oppilaan oppimisen lisäksi todistuksella on myös merkitystä opettajan työn kannalta sitä raamittavana ja valvovana dokumenttina.

7.2 Miten oppilaat ymmärtävät todistuksissa arvioitavia sisältöjä ja asteikkoja?

On luontevaa ajatella, että arvioinnin tehtävien on mahdollista toteutua todistuksissa (7.3) vain, jos oppilaat ymmärtävät, mitä todistuksissa sanotaan, joten koetimme haastatteluissa selvittää oppilaiden käsityksiä todistusten sisällöistä ja asteikosta. Haastatteluissa selvisi, ettei kukaan oppilas iästä riippumatta tiennyt kaikkia todistuksissa arvioitavia sisältöjä, kuten teknistä lukemista tai kirjoittamista lausetasolla, vaikka he sanoivatkin tutkivansa todistusta vanhempiensa kanssa ja kysyvänsä heiltä epäselvistä asioista. Myös opettajat sanoivat, etteivät oppilaat välttämättä ymmärrä kaikkia todistuksessa arvioitavia sisältöjä, jolloin on tärkeää keskustella yhdessä oppilaan kanssa. Oppilaat tosin tuntuivat pitävän outona asiana kysyä opettajalta epäselvistä asioista ja usein tämä kysyminen saattaa myös unohtua.

Ehkä joskus voisin kysyä, usein se kuitenkin unohtuu. 2T₆

Täten esimerkiksi kirjallinen ilmaisu ja kirjallinen viestintä näyttäytyivät oppilaiden mielissä hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004) poikkeavina.

No ilmaisu on vähän niinku et ilmasee esim. toisen.... Tai nyt mä keksi, mitä toi tarkottaa toi kirjallinen ilmaisu. Niinku et ilmasee, et miten hyvä itsensä mielestä voi olla. 1T₂

No jos kirjoittelee viestejä, niin ymmärtää sen viestin. 3T₆

Parhaiten oppilaat ymmärsivät käsialan, työskentelyn ja luetun ymmärtämisen, mikä saattaa johtua tunneilla tehtävistä luetun ymmärtämisen ja käsialan tehtävistä. Tosin työskentelyyn liittyi vahvasti työrauhan antaminen eikä niinkään esimerkiksi aktiivinen ja huolellinen työskentely.

Oppilaat eivät siis pääsääntöisesti ymmärtäneet todistuksessa arvioitavia sisältöjä, ja pitkät mietintätauat sekä empivät vastaukset saivat meidät ajattelemaan, ovatko oppilaat tulleet ennen edes ajatteleiksi arvioitavien sisältöjen merkityksiä tai onko niitä heille ymmärrettävästi selitetty vai ovatko he keskittyneet vain arvosanojen tutkimiseen vanhempien kanssa. Todistusten sanalliset ja numeeriset asteikot se sijaan ymmärrettiin melko hyvin, mikä vahvistaa edellä esitettyä oletusta siitä, että oppilaat todella keskittyvät vain arvosanojen tutkimiseen. Yleistäen voidaan sanoa, että oppilaat tiesivät asteikkojen perusteella, milloin menee hyvin ja milloin pitäisi parantaa oppimista.

Ni sitte tietäis, et mikä on siinä tässä (näyttää asteikosta harjoittele paljon) on, et mikä sujuu huonosti ja mitä pitää parantaa. 4T₂

No se (arvosana 9) tarkoittaa, että sä oot hyvä siinä, mutta et täydellinen. Tai no kukaan ei oo täydellinen. Semmonen erittäin hyvä on kymppi ja sitte ysi on semmonen hyvä. 5P₆

Mielenkiintoinen huomio on se, että numeerinen asteikko sai oppilaat ajattelemaan itseään numeron tasoisina oppijoina: numero siis kertoi oppijasta itsestään eikä niinkään hänen osaamisestaan, kuten seuraavat lainaukset osoittavat kysyttäessä oppilaita heidän käsityksiään arvosanasta 8.

Sä oot semmonen keskiverto. 5P₆

Niin, et sä et oo ihan semmonen erinomainen oppilas, muttet myöskään semmonen huono. 5T₆

Sanallisen rasti-todistuksen saavat 2.-luokkalaiset sen sijaan ajattelivat asteikon enemmän osaamista osoittavana ja oppimista ohjaavana kysyttäessä esimerkiksi *osaat vähän* -rastin merkitystä.

No sillee, et harjottelee tosi paljon. Mä ainakin ajattelen sen sillee, et kyl mä sen jossain vaiheessa sit opin, et mun pitää vaan harjotella tosi paljon. 1P₂

Kaiken kaikkiaan opettajien käsitykset todistusten suuresta merkityksestä oppilaiden oppimisen tukijoina osoittautuvat kyseenalaisiksi ja todistukselle tuntuukin jäävän vain symbolinen, tosin tärkeä, arvo seuraavalle vuosiluokalle siirtymisestä ja hyvien arvosanojen saamisesta, kun oppilaat eivät tunne arvioitavien sisältöjen merkitystä keskittyen vain arvosanan tutkimiseen. Tätä tukee myös se, että oppilaat kertoivat todistuksen saadessaan ensin jännittäen katsovansa arvosanat, mikä määrittää myös tunnetilaa. Huonoista arvosanoista saatetaan masentua ja hyvistä ilostua.

--- ni, jos siel on hyvät ni melkein riemusta saattaa ratketa, niinku meinaa mennä katki. 4T₂

Huomionarvoista on siis se, että numero kuvastaa oppilaiden mielestä oppijaa, kun rasti sen sijaan oppimista.

7.3 Miten erilaiset todistusohjat palvelevat arvioinnin tehtäviä opettajien ja oppilaiden mielestä?

Viimeisessä kyselykysymyksessä selvitettiin opettajien mielipiteitä siitä, toteutuvatko arvioinnin *kuvaava, ohjaava, kannustava* ja *ennustava* tehtävä todistuksissa. Opettajien mielestä kannustava ja kuvaava tehtävä toteutuvat etenkin sanallisissa todistuksissa muita tehtäviä paremmin, mutta näidenkin tehtävien toteuttamiseen tarvitaan usein jatkuvaa palautetta ja arviointikeskusteluita.

Ehkä kuvaaminen toteutuu ainakin jollain tasolla. Ohjaaminen, ennustaminen ja kannustus eivät välttämättä toteudu vain numeroilla. 1N

Kuuaa kyllä, mutta ei ehkä ohjaa tai ennusta. Kannustaa kyllä tsemppaamaan ja joko pitämään hyvät numerot ennallaan tai tavoittelemaan parempia numeroita seuraavana vuonna. 2N

Kuuaa kyllä, ohjaa ehkä, ennustamisesta en osaa sanoa ja mielestäni kannustava ei ole aina realistinen arvio, riippuu enemmän täyttäjistä (arvioinnin tekijästä) kuin itse lomakkeesta. 10S

Toisaalta etenkin sanallista merkintätapaa käyttävät opettajat olivat sitä mieltä, että kaikki arvioinnin tehtävät toteutuvat todistuksissa.

Kyllä toteutuvat. Todistuksessa arvioidaan muutamia edistyksen kannalta keskeisiä asioita, jotka kuvaavat, miten ko. oppilas on edistynyt. Kuvaus toivottavasti ohjaa miettimään, miten tästä eteenpäin. Arviointi kuvastaa myös lahjakkuutta, kertoo taipumuksista eli myös ennustaa. Arvioinnin tärkeä tehtävä on kannustaminen. 12S

Opettajat myös sanoivat, että arvosanoja pohtiessa pitää ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys eli se, kannattaako arvosanoja laittaa ylä- vai alakanttiin. Tässä on se vaara, ettei arviointi enää ole realistista. Lisäksi huonoa todistusta ei kuitenkaan saa antaa vain motivoidakseen oppilasta parempaan suoritukseen, sillä tällä on osoitettu olevan epätoivottuja seurauksia (Gronlund 1985, 436).

Erityisen huomion arvoista on se, että opettajat olivat siis pääasiassa sitä mieltä, etteivät todistukset yksinään toteuta arvioinnin tehtäviä, vaikka he ensimmäisessä ja toisessa kysymyksessä tulivatkin, kenties tiedostamattaan, eritelleiksi arvioinnin tehtäviä. Näissä ensimmäisissä vastauksissa opettajat esimerkiksi näkivät todistuksen antavan kokonaiskuvan oppimisesta (kuvaava tehtävä) ja ohjaavan opetusta ja oppimista, sillä todistuksen avulla asetetaan tavoitteita (ohjaava tehtävä). Lisäksi todistuksen sanottiin rohkaisevan ja

kannustavan parempaan suoritukseen (kannustava tehtävä) ja tarjoavan uudelle opettajalle tietoa oppilaasta lukuvuoden alussa (ohjaava ja ennustava tehtävä). Lisäksi opettajat ymmärsivät hieman eri tavoin tehtävien toteutumista, joka kyselyn johdannossa selitettiin vain lyhyesti. Herääkin kysymys siitä, kuinka tietoisia opettajat todellisuudessa ovat arvioinnin tehtävistä, mikä kuvastuu hyvin seuraavasta lainauksesta.

Jaa, lukeeko siellä (opetussuunnitelmassa) noin hienosti. Kovin on ylevät tavoitteet. Ei näillä systeemeille toteudu, eikä tuollaisia asioita paperilla kerrota.

15S

Näyttääkin siis siltä, että opettajat antavat todistukselle suuren merkityksen nimenomaan oppilaan oppimisen tukijana, mutta eivät osaa yhdistää näitä merkityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamiin arvioinnin tehtäviin. Kaiken kaikkiaan hajonta viimeisessä kysymyksessä oli suurta eikä vastauksia selitetty kovinkaan tarkasti, mikä kertonee siitä, etteivät opettajat välttämättä osaa kuvailla tarkasti arvioinnin tehtävien toteutumista. Toisaalta opettajien työ on kiireistä, joten syvälliselle pohdinnalle ei välttämättä ole jäänyt aikaa. Lisäksi tutkimusten mukaan opettajat tekevät mielestään paljon työtä palkatta jatkuvan kouluntyön kehittämisen vuoksi, missä ei oteta huomioon koulun arjen kiireisyyttä (Syrjäläinen 2002, 69-88), mikä on saattanut näkyä myös viimeisen kysymyksen vastauksissa.

Kaiken kaikkiaan opettajat olivat sitä mieltä, että varsinkin numerotodistuksissa vain kannustava ja kuvaava tehtävä voivat toteutua, mutta sanalliset todistukset voivat sen sijaan osan mielestä toteuttaa kaikki arvioinnin tehtävät. Toisaalta opettajat tulivat eritelleiksi todistuksen merkitystä kysyttäessä arvioinnin tehtäviä melko kattavasti, joten voitaneen olettaa, että monipuolisesti ajatteleamalla todistuksella on mahdollista kuvata, ohjata, kannustaa ja ennustaa oppimista. Myös oppilaat erittelivät arvioinnin tehtäviä todistuksissa, vaikka nämä tehtävät toteutuivatkin lähinnä arvosanan tarjoaman kannustimen tai ohjaavuuden muodossa, mikä saattaa johtua edellä

todetusta tosiasiaista, etteivät oppilaat ymmärrä tai ole kiinnostuneita arvioitavien sisältöjen merkityksestä.

Kuvaavan tehtävän oppilaat näkivät hyvin samaan tapaan kuin opettajat: todistuksen avulla vanhemmat ja oppilaat itse saavat tietää oppimisen sujumisesta eli siitä, miten on lukuvuoden aikana pärjännyt ja pääseekö seuraavalle vuosiluokalle.

--- sit vanhemmat tietää ja iteki näkee, et kuinka hyvin tää koko vuosi on menny.

1P₂

Just se, et tietää ansaitseeko päästä seuraavalle luokalle. 3P₆

Opettajista poiketen oppilaat liittivät kuvaavan tehtävän myös työnantajiin kysyttäessä sitä, miksi todistuksia annetaan, mikä liittyy toisaalta myös ennustavaan tehtävään.

No just sen arvioinnin takia, et katotaa, miten on pärjänny ja varsinkin sitten tulevassa työelämässä, niin työnantajat tietää, et miten koulussa on pärjänny. 2P₆

Oppilaat olivat samaa mieltä opettajien kanssa myös siitä, ettei pelkän todistuksen perusteella tarkkaan tiedä, missä pitää parantaa, mikä johtunee siitä edellä moneen kertaan esitetystä faktasta, etteivät oppilaat ymmärrä todistuksessa arvioitavia sisältöjä. Arvioinnin **ohjaava** tehtävä näyttäytyy todistuksessa lähinnä arvosanojen kertomana tietona siitä, pitääkö oppimista parantaa vai onko tavoitteet jo saavutettu riittävän hyvin. Konkreettisista oppimisen kehittämiseksi tehdyistä keinoista oppilailla ei sen sijaan ollut tietoa kysyttäessä sitä, tietääkö oppilas todistuksen perusteella, mitä hänen pitäisi tehdä arvosanan korottamiseksi, eivätkä opettajatkaan maininneet näitä konkreettisia ohjauskeinoja kyselyissä.

En, en mä nyttenkään yhtään tienny, ku mä sain seiskan kuviksesta, et mikä mul meni nyt huonosti. --- ku en mä tienny, missä parantaa, niin ei sille oikeen voi mitään. --- Oisin kyllä halunnu tietää. 2P₆

Heräekin kysymys siitä, kuinka hyvin tämän kriteereihin perustuvan todistusarvioinnin tavoitteet eri oppiaineille ovat oppilailla tiedossa.

Myös **kannustava** tehtävä nähtiin vahvasti arvosanoihin liittyvänä: hyvät arvosanat kannustavat jatkamaan samaan malliin ja huonot arvosanat kannustavat parantamaan. Toisaalta huonot arvosanat nähtiin lannistavina ja masentavina.

No jos näkee, että on saanu hyvän arvosanan jostakin, niin si se kannustaa saamaan yhtä hyviä arvosanoja, ja sit jos saa jonku seiskan, niin sit se kannustaa petraamaan, että sais seuraavana vuonna vaikka ysin. 3T₆

Jos se ois tuolla harjottele paljon, ni kyllä alkais vähän tympiä --- ja se on vähän negatiivisempi. 4P₂

Varsinkin 6.-luokkalaisia kannusti todistuksen keskiarvon parantaminen. Toisaalta oppilaiden mielestä todistuksen kannustavuuteen liittyivät myös yksilölliset erot: mikä oppiaine on itselle tärkeä ja kuinka kunnianhaluinen on. Mielenkiintoista oli myös se, että numerolla, joka ei vaikuta keskiarvoon, kuten A2-kielten arvosanat, ei ole merkitystä, mikä tukee Gronlundin (1985) näkemystä siitä, että opiskelumotivaatio valinnaisissa oppiaineissa laskee, koska näiden arvosanat eivät vaikuta kokonaiskeskiarvoon. Tämä todistuksen arvosanan kannustava vaikutus näkyy myös kokeissa.

Jos se (koe) ei käyttäytymiseen eikä mihinkään numeroon vaikuta, niin en mä siihen sillon lukis. Sehän olis vaan tavallinen tunti. Miks tätä tehtäis, jos ei olis kokeita? Miks mä oisin tuolla tunneilla? 5P₆

Tästä lainauksesta päätellen itseään varten opiskelevat oppilaat ovat todella utopistinen ajatus, kuten opettajatkin totesivat: todistus siis määrittää oppimista todella paljon. Lisäksi varsinkin isovanhemmat kannustivat oppilaita palkitsemalla hyvät arvosanat rahalla, minkä myös opettajat mainitsivat kertoessaan todistuksen merkityksistä oppilaille.

Toisaalta on myös mahdollista, että todistus kannustaa vääristyneellä tavalla, jolloin arvioinnin merkitys oppimisen edistäjänä häviää.

Vanhempien oppilaiden kanssa olen huomannut sen, että myös huonoilla todistuksilla kilpaillaan. Viime vuonna seitsemäsluokkalaisten joukosta löytyi heitä, jotka toivat jatkuvasti ilmi tai ainakin halusivat antaa ymmärtää, että "ei vois vähempää kiinnostaa". Nämä oppilaat saivat haluamaansa kunnioitusta ja huomiota tällä keinolla. 13S

Todistus voidaankin nähdä tietynlaisena statussymbolina, minkä konkreettinen ilmenemismuoto riippuu oppilaan iästä ja siitä, millaisen statuksen hän koettaa saavuttaa. Tällöin "hyvä todistus" ei olekaan välttämättä hyviä arvosanoja sisältävä dokumentti.

Todistus on väkisinkin myös tietynlainen statuksen symboli "niin hyvässä kuin pahassakin"; hyväällä todistuksella saa tietyn aseman ikätovereiden keskuudessa. 6S

Oppilaat ja opettajat näkivät todistuksen **ennustavan** tehtävän melko samanlaisena. 6.-luokkalaisten mielestä ennustavuus näkyi etenkin siirryttäessä yläkouluun, jolloin opettajat voivat todistuksen perusteella valmistautua kunkin oppilaan opettamiseen ja päättää, mihin luokkaan kunkin oppilaan voi laittaa.

Ja sit esim. yläasteellakin voi kattoa, että miten menee, jos ne vaikka valmistautuu sun opettamiseen ja tarviiksä enemmän vaikka tukiopetusta. 5T6

Kaiken kaikkiaan oppilaat ja opettajat näkivät todistuksen toteuttamat arvioinnin tehtävät hyvin samanlaisina, vaikka oppilaiden mielessä tehtävät kulminoituivatkin arvosanojen tarjoamaan tietoon. Oppilaiden sekä opettajien mielestä parhaiten arvioinnin tehtävistä todistuksissa toteutuivat kuvaava ja kannustava tehtävä, mikä tosin riippuu arvioinnin antajasta ja saajasta. Kaikkien tehtävien toteutuminen kuitenkin liittyi oppilaiden mielestä vahvasti arvosanaan eikä niinkään todistuksen sisältöön. On jopa huolestuttavaa, että todistukset ja arvosanat määrittävät oppilaiden opiskelua niin paljon, ettei ilman todistuksia ja kokeita kannattaisi edes olla koulussa, mikä ilmeni myös Keskisen ja Ylösen (2009, 67) sekä Leinosen (2000, 93) pro gradu -tutkielmissa.

7.4 Arvioinnin tehtävien toteutuminen opintojen aikaisessa arvioinnissa

Ennako-oletuksemme oli, että opettajien mielestä arvioinnin tehtävät eivät toteudu pelkästään todistuksissa, vaan myös jatkuvalla palautteella on toteutumisen kannalta suuri merkitys, mikä osoittautuikin oikeaksi oletukseksi edellisen tutkimuskysymyksen tuloksessa, joka paljasti, että arvioinnin tehtävät eivät oppilaiden eikä opettajien mielestä toteudu täysin todistuksissa. Täten halusimme selvittää, toteutuvatko arvioinnin tehtävät oppilaiden mielestä jatkuvan palautteen muodossa, jolloin voitaisiin olettaa, että arvioinnin tehtävät toteutuvat oppilaan kouluarjessa määräysten mukaisesti. Vastausta selvitimme kysymällä oppilailta, mitä arviointi heidän mielestään on ja miksi sitä tehdään (kuvaava tehtävä), kannustaako opettaja (kannustava tehtävä) ja miten he saavat selville sen, missä heidän tulisi erityisesti kehittää oppimistaan (ohjaava tehtävä). Ennustavaa tehtävää emme kysyneet erikseen, mutta oppilaat kertoivat myös ennustavaan tehtävään liittyviä mielipiteitä.

Kaikki haastateltavat sanoivat kuulleen arvioinnista. 2.-luokkalaiset määrittelivät arvioinnin lähinnä itsearviointiksi, mikä saattanee johtua siitä, että itsearviointissa esiintyy sana *arviointi*. Toisaalta kukaan ei kuitenkaan

spontaanisti maininnut arviointikeskusteluita, vaikka myös tässä ilmauksessa esiintyy sana *arviointi*.

Nii ja sitte, ku on itsearviointi siellä, ni pitää arvioida itseä eikä muita eli arvioidaan ainoastaan itseä. 4T₂

Oppilaat eivät myöskään tulleet maininneeksi muita teoriaosuudessa esiteltyjä arviointimenetelmiä, kuten portfolioa tai esseetä. Keskustelun edetessä 2.-luokkalaiset sanoivat myös opettajan tekävän arviointia, jotta tämä tietäisi, minkä tasoisia tehtäviä kullekin oppilaalle tulisi antaa. Opettajankin tekemään arviointiin tosin liitettiin itsearviointi, jota verrattiin opettajan tekemään arviointiin. Arviointimuodoista sanallinen arviointi oli 2.-luokkalaisille tutumpi käsite kuin numeroarviointi.

6.-luokkalaiset määrittelivät arviointia hieman laajemmin ja enemmän opettajaan liittyvänä oppilaita kontrolloivana toimintana, vaikka myös itsearviointi mainittiin toiminnaksi, jossa opettaja saa tietää, mitä oppilas ajattelee itsestään. Mielenkiintoista oli se, että kysyttäessä sitä, miten opettaja arvioi, oppilaat liittivät vertailun vahvasti vastauksiinsa, mikä viittaa siihen, että menestys- ja suorituskeskeisen oppimisen ajatuksia ei ole vielä oppilaiden mielissä täysin hylätty.

No vertaa välillä tuloksia johonkin oisko johonkin taulukoihin tai jotain. 5T₆

No vertaa tuloksia vaikka joidenkin muiden tuloksiin. 5P₆

Mielenkiintoista oli myös se, että 6.-luokkalaiset näkivät arvioinnin enemminkin opettajaa itseään varten olevana vertailevana toimintana toisin kuin 2.-luokkalaiset, jotka liittivät arvioinnin oman oppimisen tukemiseen ilman vertailun mahdollisuutta.

Siinä niinku arvioidaan hommia ja katotaan, et mikä on se... Oikeastaan toisia ei voi niinku, meitä ei voi, ketään ei voi niinku arvioida järjestykseen mitenkään, ku kaikki on yhtä hyviä, mut voi arvioida niiden töiden vaikka huolellisuutta. 4T₂

Arviointi siis nähtiin hieman erilaisena toimintana ikäryhmästä riippuen, mikä luonnollisesti selittyy iästä johtuvilla kehityseroilla. Arvioinnin tehtävien osalta ikäryhmien välillä ei kuitenkaan ollut suuria eroja. Oppilaiden mielestä arvioinnin **kuvaava** tehtävä näyttäytyikin tietona sekä oppilaille itselleen että heidän vanhemmilleen siitä, miten koulussa on kaiken kaikkiaan opettajan mielestä pärjännyt.

*Sen takii, että oppilaat voi ite nähä et mitä ope on mieltä, et miten on mennyt. 1T₂
Nii, ja vanhemmat. 1P₂*

Koulun päätyttyä tietää, että kuinka hyvin on pärjänny koulussa. 3T₆

Varsinkin 6.-luokkalaisten vastauksissa korostui se, että arvioinnin avulla tiedetään, pääseekö yläasteelle, mikä voidaan liittää myös ennustavaan tehtävään.

Ohjaava tehtävä nähtiin myös hyvin samankaltaisena ikäryhmästä riippumatta. Kysyttäessä oppilailta sitä, miten he tietävät sen, missä heidän tulisi erityisesti kehittää oppimistaan, kaikki haastateltavat vastasivat, että he pääättelevät sen itse – vain kolme mainitsi, että myös opettaja kertoo, missä pitää parantaa. Voidaankin päätellä, että oppilaat ovat hyvin itseohjautuvia tai ainakin näin he ajattelevat itse.

Nii mäki nään sen niinku poika sano, mut sit mä huomaan sen jotenkin myös sillä tavalla, että ku näkee kokeista, että niinku poikaki sano, mut musta tuntuu ittestä niinku hyöältä, että on menny se oikein. Ni siitä mä tiedän. 1T₂

Ope sanoo, ja sitte ku kattoo kuukausikansioo vanhemman kanssa, niin siinä näkee niitä kommentteja ja, kun jokaisesta virheestä oppii, niin se on ihan totta.

4P₂

Kannustavan tehtävän toteutumista selvitetessä pyysimme oppilaita ensin määrittelemään kannustamisen, jotta virhetulkinnoille jäisi mahdollisimman vähän tilaa. Oppilaat näkivät kannustamisen sekä toisilta oppilailta että opettajalta saatavana kannustavana palautteena. Opettajalta saatu kannustus voi oppilaiden mukaan olla sekä sanoin että elein ilmaistua oppitunnin aikaista kehumista, joka voi joko koskea koko luokkaa tai yksittäistä oppilasta. Näin ollen oppilaat siis näkivät arvioinnin sekä opettajan verbaalisena että nonverbaalisena toimintana (Törmä 2011, White & Gardner 2012).

Tai sitte se (opettaja) niinku sanoo, jos sä vaikka selität oikein hyvin jonkun asian, niin ope voi sanoa, että hyvä, tuo oli oikein hyvin sanottu. 5T₆

Nii, ja mä nään open ilmeestä, että se näyttää vähän siltä, et se on niinku ylpee.

1T₂

Myös kokeisiin kirjoitetut kommentit laskettiin kannustavaksi palautteeksi. Opettaja voi myös kannustaa esimerkiksi lupaamalla hyvin tehdystä työstä paikkojen vaihdon luokassa tai päästämällä aiemmin välitunnille. Myös vanhemmat kannustivat kertomalla, että huono todistus aiheuttaa usein huonon aseman yhteiskunnassa, vaikka tässä tapauksessa lienee paikallaan puhua Woolfolkinkin (2007, 211) mainitsemasta negatiivisesta vahvistamisesta, millä tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että oppilas koettaa parantaa todistusarvosanojaan välttääkseen huonon aseman yhteiskunnassa.

No ainakin mun vanhemmat aina sanoo, että vaikka mieltii, et ois joku tylsä aine niin nää arvosanat vaikuttaa yläasteeseen ja se yläaste lukioon ja lukio vielä siihen, millainen aikuinen aikoo olla. Että sellanen, joka ei harjottele, ei pärjää hyvin, niin saattaa olla aika huonossa asemassa ja asua jossain kadulla. Sitten, jos on hyvät arvosanat, niin saa hyvän työpaikan. 3P₆

Toisaalta opettajan kannustava palaute koettiin hyvin yksilöllisesti, sillä osa oppilaista oli sitä mieltä, ettei opettaja oikeastaan kannusta.

No ei musta tunnu mitenkään, et opet kannustais mitenkää, paitsi jos on vaikka, et jos kokeista te saisitte vaik näin hyvän, niin sitte vaikka vaihetaan paikkoja tai jotain tällästä. Ei mun mielestä ne mitenkää kannusta, että hyvää, nyt luet siihen kokeeseen, ni sä saat hyvän. 2P₆

Herääkin kysymys siitä, kuinka selvästi opettajien formatiiviset arviointimuodot näyttäytyvät oppilaille heidän kouluarjessaan, vaikka opettajat olivatkin sitä mieltä, että arvioinnin kannustava tehtävä toteutuu nimenomaan jatkuvan palautteen ja arviointikeskusteluiden myötä. Huomionarvoista on se, että vain yksi oppilas mainitsi arviointikeskustelut, joissa hänen mukaansa puhutaan pääasiassa vain käyttäytymisestä eikä muita ”vähemmän tärkeitä” oppiaineita, kuten uskontoa, käsitellä lainkaan. Tämä kertoo myös oppiaineiden painotuseroista, mikä tuli myös opettajakyselyiden vastauksissa ilmi.

Ennustavaa tehtävää ei siis kysytty oppilaita erikseen, koska sitä on hieman hankala hahmottaa ja se usein sekoittuu ohjaavan tehtävän kanssa (Soininen 1997, 21). Oppilaat kuitenkin sivusivat vastauksissaan ennustavaa tehtävää: arvioinnin avulla tietää, pääseekö seuraavalle vuosiluokalle. Toisaalta arvioinnilla nähtiin olevan vaikutusta myös tulevaisuuteen hyvän jatko-opintopaikan ja työpaikan muodossa.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastaukset näyttävät osoittavan, että arvioinnin tehtävät toteutuvat jopa huonommin jatkuvassa arvioinnissa kuin

todistuksissa tai ainakaan nämä kannustukset ja ohjaukset eivät näyttäytyä arjessa selkeästi. Näin ollen pitäisi joko kehittää todistuksia, jatkuvaa arviointia tai molempia kokonaisvaltaisemmin kaikkia arvioinnin tehtäviä toteuttaviksi.

7.5 Mitä mieltä oppilaat ja opettajat ovat todistusten merkintätavoista?

Kysyttäessä opettajilta heidän mielipiteitään koulussa käytettävästä todistusohjasta, vastasivat opettajat tietysti oman koulunsa todistusohjan näkökulmasta viitaten joko numeeriseen merkintätapaan tai rastiin, johon viitatessaan he usein käyttivät ilmaisua sanallinen arviointi. Nämä erilaiset todistusohjat on kuvattu luvussa 4.3.

Kysymyksen vastauksia analysoitaessa huomio kiinnittyi erityisesti siihen, että kaiken kaikkiaan opettajat olivat melko tyytyväisiä koulussaan käytettäviin todistuksiin riippumatta siitä, mitä merkintätapaa he tällä hetkellä työssään käyttävät. Numerotodistuksia kehuttiin niiden selkeyden, tuttuuden ja ymmärrettävyyden vuoksi, kun rastillista merkintätapaa kehuttiin informatiivisuudesta, oppiaineiden osa-aluejaosta ja kannustavuudesta. Toisaalta molemmista merkintätavoista löydettiin myös huonoja puolia.

Koulussa on käytössä useampaa eri todistusohjaa, sanallista ja numeerista arviointia. Numeroarviointi tuntuu kaikkein selkeimmältä ja on myös vanhemmille ja oppilaille tutuin. Sanallinen arviointi teettää monin kerroin enemmän työtä, koska arvioitavat oppiaineet etenkin 4. luokalla on jaettu pienempiin osioihin. Tämä tuo kirjaamisongelman, kun muistiin on merkittävä lukuvuoden aikana monia erillisiä suorituksia. 3N

Se (sanallinen todistusohja) on riittävän määrän informaatioita antava. Se erittelee sopivalla tavalla esim. matematiikan osa-alueita. Sanallinen arviointi on numeerista parempi oppilaan kannalta. 5S

Ensimmäisessä lainauksessa on mielenkiintoista se, että osa-aluejako aiheuttaa vastaajan mielestä kirjaamisongelman, kun muistiin on merkittävä monia erillisiä suorituksia. Herääkin kysymys siitä, että eikö myös numero koostu useista erillisistä suorituksista nimenomaan siten, että numeroa annettaessa otetaan esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa huomioon kieliopin osaamista mittaavien koearvosanojen ja kirjallista ilmaisua mittaavien aineiden lisäksi myös opetussuunnitelman perusteiden mainitsemat tavoitteet vuorovaikutustaitojen kehittymisestä, taidosta tulkita ja hyödyntää sekä tuottaa erilaisia tekstejä ja syventää suhdetta kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin (POP 2004, 49–50). Toisaalta myös osa sanallista merkintätapaa käyttävistä opettajista kritisoi osa-aluejakoa, koska heidän mukaansa se eriarvoistaa oppiaineiden sisäistä jakoa ja on hankalaa päätellä, minkä osa-alueen alle kukin taito kuuluu. Toisaalta opettajat myös itse eriarvoistivat oppiaineita, sillä muutamien opettajien mielestä joidenkin oppiaineiden arviointi varsinkin alakoulun pienimmillä oppilailla on turhaa. Lisäksi myös käyttäytymisen arviointi mietitytti opettajia.

Rastitodistus on pääpiirteissään ok, mutta esim. uskonnon arvioiminen kolmannella luokalla on täysin turhaa. Samoin koen, että kiinnostusta kirjallisuuteen on vaikea ja epäreilu arvioida - eihän kiinnostusta liikuntaan tai musiikkiinkaan arvioida. 15S

Käyttäytymistä, työskentely- ja yhteistyötaitoja (yhteensä 11 kohtaa) arvioidaan erillisellä todistusohjalla neliportaisesti: kiitettävästi, hyvin, vaihtelevasti ja tarvitset erillistä ohjasta. Erityisesti ”käyttäytymisen todistus” on aiheuttanut minussa ristiriitaisia tunteita juuri sen yksityiskohtaisuuden vuoksi. Toisaalta tuntuu rajulta, että pienten oppilaiden ominaisuuksia ja osittain myös temperamenttia arvioidaan niin perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti, toisaalta yksityiskohtaisuus helpottaa minun työtäni.----- Muiden oppiaineiden kohdalla arviointi onkin ollut sitten hankalampaa: kuinka arvioida ekaluokkalaisten yllin taitoja, kun opiskelu on sitä mitä on. On pitänyt olla varovainen, ettei arvioi

esimerkiksi käyttäytymiseen, työskentelyyn tai huolellisuuteen liittyviä taitoja. Kyseenalaistan siis muiden oppiaineiden (paitsi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan) arvioinnin pienemmillä oppilailla. Mutta toisaalta tämä johtaisi oppiaineiden eriarvoiseen asemaan... hankalaa! Ja sekin on eriarvoistamista, että toiset oppiaineet on purettu useaan eri kohtaan, toiset arvioidaan yhtenä kokonaisuutena. 13S

Tuntuu tosiaan erikoiselta, että oppilaiden käyttäytymistä arvioidaan 11 eri kohdalla, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) työskentely on osa oppilaan oppimistaitojen arviointia, minkä pohjana ovat eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Näihin tavoitteisiin kuuluu oppilaan taito suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään, ja arvioinnissa on otettava huomioon myös se, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Käyttäytymisen arvioinnissa korostuu myös toisten huomioon ottaminen sekä koulujen itse määrittämien, kasvatuksellisten sääntöjen noudattaminen. (POP 2004, 264.) Näin ollen oppilaiden ominaisuuksia tai temperamenttia ei tulisikaan arvioida, vaikka voidaankin tietysti pohtia sitä, liittykö yhteistyötaitoihin myös temperamentillisiä eroja. Tässä, kuten kaikessa arvioinnissa, tulisikin ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyys ja kehittyminen eikä jakaa oppilaita paremmuusjärjestykseen.

Kaiken kaikkiaan sanallisten todistusten osa-aluejako koettiin toisaalta hyväksi informatiivisuuden vuoksi ja toisaalta taas kirjaamis- ja luokitteluongelmien vuoksi huonoksi. Lähes yhtä mieltä opettajat olivat kuitenkin siitä, että sanallinen arviointi on numeroarviointia työläämpää ja sanallinen arviointi jättää liikaa tulkinnanvaraa. Toisaalta numeroarviointia kritisoitiin siksi, ettei se tarjoa tarpeeksi informaatiota ja on hankalaa tiivistää opittu yhteen arvosanaan. Näyttäisikin siltä, että merkintätapojen välillä on ristiriita: sanallinen arvio monipuolisuudessaan jättää liikaa tulkinnanvaraa, kun numero taas ei kerro tarpeeksi. Jehkosen ja Mäenpään pro gradu -tutkielmassa (2002) tuli myös ilmi tämä sanallisten arviointien työläisyys. Heidän

haastattelemat opettajat keskittyvät enemmän sanallisen arvioinnin toteuttamiseen käytännössä eivätkä olleet miettineet arvioinnin syvällisempää merkitystä omalle työlleen. Syy siihen, miksi arvioinnin syvälinen pohtiminen jäi usein taka-alalle, oli juuri arviointien työläys, yhtenäisten käytäntöjen ja koulutuksen puute sekä pelko siitä, että annettu arviointi ymmärretään väärin. (Jehkonen ja Mäenpää 2002, 71-74.) Vaikka arviointia pidetään oppimistapahtuman keskeisenä osana, jää tälle arviointityölle vain vähän aikaa. Tähän ristiriitaan kompromissiratkaisun tarjoavaan rastitodistukseen osa opettajista liitti kuitenkin melko kriittisiä kannanottoja.

Alkuopetuksen todistusohjat sopivat arviointikeskustelun pohjaksi, 3.-4.lk ohjat ovat kamalat. Numeroarviointi pitää pintansa viiskutosilla ja se on hyvä. Numeroarviointi voisi alkaa jo aiemmin. 10S

Opettajat esittivätkin, että sekä sanallisessa että numeerisessa merkintätavassa on hyvät ja huonot puolensa ja molempia todistuksia olisi hyvä avata arviointikeskusteluissa, joita eivät oppilaat siis yhtä lukuun ottamatta maininneet. Numeroarvioinnin informaatioarvoa voisi lisäksi lisätä mahdollisuudella sanalliseen kommentointiin. Lisäksi hyvää palautetta sai se, että kullakin kaupungilla on yhtenäiset todistuskäytänteet ja -ohjat.

Oppilaat erittelivät myös eri merkintätapojen hyviä ja huonoja puolia haastattelutilanteissa, joissa heille näytettiin kolme erilaista todistusta, numerotodistus, rastitodistus ja sanallinen todistus, vaikka virallisestihan rastitodistukset luokitellaan sanalliseen arviointimuotoon. Riippuen oppilaiden luokka-asteista aina vähintään joko numerotodistus tai rastitodistus oli oppilaiden oman koulun todistus.

Numerotodistuksen osalta 2.-luokkalaiset ja 6.-luokkalaiset olivat hyvin erimielisiä siten, että 2.-luokkalaisten mielestä numerot olivat epäselkeitä, sillä todistuksesta ei selviä, mistä ne ovat tulleet. Lisäksi 2.-luokkalaisten mielestä numerot ovat tylsiä eivätkä ne kannusta, kun taas 6.-luokkalaisten mielestä numerot olivat selkeitä, ymmärrettävämpiä ja osaamisen tason kertovia.

Nii, ku täällä (numerotodistuksessa) ei oo kannustavaa, täällä ei oo sillee ees kannustavaa, vaa vaikka tässä todistuksessa on kymppi, ni ei tässä kannusteta mitenkää, että hyöä, sait näin ja näin. 4P₂

No numerot, siks ku niit on helpompi lukee ja sä pystyt laskee keskiarvon. -- Mä voin kertoa sen kavereille, sukulaisille, tai sit just se työ, mitä mä sanoin siitä työjutusta, sitäki varten. 2P₆

Rastitodistuksen osalta eri ikäluokat olivat yksimielisempiä nimenomaan siksi, että kaikki pitivät osa-aluejakoa hyvänä, sillä silloin tietää, missä pitää parantaa, vaikka oppilaat eivät ymmärtäneetkään arvioitavien sisältöjen merkityksiä. Näin ollen oppilaat eivät nähneet osa-aluejakoa ongelmallisena, kuten osa opettajista. Yhteistä oppilaille oli myös se, että he eivät liiemmin pitäneet rastitodistuksen asteikosta, jonka he mieluummin korvaisivat numeerisella asteikolla. Toisaalta varsinkin 6.-luokkalaiset pitivät rastitodistusta tyhmänä ja enemmän nuoremmille oppilaille sopivana.

-- et mun mielestä nämä (rastit) näyttää sen paremmin, ku noi kaks, täällä lukee mitä se tarkoittaa ja täällä on merkit ja mä osaan niinku oikeestaan itte miettiä, että mikä on niinku sujunu hyvin. 4T₂

No mä koin sen (todistuksen) ihan turhana ainakin silloin joskus nelkillä ja kolkilla, ku siin oli ne rastit, mutta nyt ku tulee numerot, niin totta kai sitä jännittää, että kuinka hyvin sulla on mennyt, että antaako ope kasin vai ysin. 5P₆

Voidaankin ajatella, että oppilaiden mielestä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) pohjautuva jako alakoulun alempien luokkien sanalliseen arviointiin ja ylempien luokkien numeeriseen arviointiin on onnistunut, mitä korostaa myös se, että oppilaat muuttivat 6. luokalla sanalliset arvosanat heikosta erinomaiseen suoraan numeroiksi (ks. kuvio 5).

No yleensä lasken (keskiarvon) laskimella, kun ne on vähän samat ku numerot eli erinomainen on sama ku kymppi ja kiitettävä on sama ku ysi. --- Kyllä opeki on sanonu, että ne on niinku samat, kun numerot tavallaa. 3P₆

Toisaalta voidaan pohtia sitä, onko näissä eri ikäluokkien erilaisissa merkintätapamielityksissä kyse ennemminkin tottumuksen tuomasta kaavasta: 2.-luokkalaiset ovat tottuneet vain rastitodistuksiin, kun 6.-luokkalaiset taas arvostavat numeroita, koska niitä saadaan "isonakin", ja niistä voi laskea keskiarvon, mikä tuntui olevan 6.-luokkalaisille tärkeää.

Niin mä oon tottunu tämmösiin rastitodistuksiin enemmän, ku tämmösiin sanallisiin tai numeroisiin. Mä totuin jo tähän ja sanoisin, että se on mun mielestä paras siksi. 4T₂

No siitä (numerotodistuksesta) sä voit niinku oman keskiarvon laskea, ja yläasteellakin annetaan numerot ja ne on paljon kiinnostavampia. 5P₆

Sanallinen todistuksen merkintätapa sai eniten positiivista palautetta oppilailta. Se nähtiin ensinnäkin ymmärrettävänä, sillä se kertoo miten oppiminen on sujunut. Toisekseen sanallisen todistuksen nähtiin kannustavan, vaikka toisaalta oppilaat olivat sitä mieltä, että sanallinen todistus on jopa liian kannustava.

Huomasi, ettei ne opettajat oikein...Täs (numerotodistuksessa) on hyvä, ku annetaan esim. kytönen tai seiska, mutta ku ne opettajat ei ikinä sano, että jos joku ei mene hyvin, että ne jotka ei mee hyvin, ni niistäki ne keksii jotain hyvää siihen (sanallinen todistus). Että ne koittaa saada kaiken kuulostamaan hyvältä, niin se ei oo kovin hyvä juttu. Kyllä musta pitää tietää, missä pitää petrata. 3P₆

Myös opettajat toivat kyselyissä ilmi huolen siitä, että sanallinen arviointi voi kannustavuuden korostuessa muuttua epärealistiseksi. Tämä on oikeastaan koko todistusarvioinnin kehämäinen ongelma: todistuksen tehtävä on kuvata oppimista mahdollisimman realistisesti (POAP 1999, 7), mutta samalla todistuksen suuren merkityksen vuoksi arvosanat voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaan itsetuntoon, jolloin opettajat tekevät kannustavampia (todellisuutta parempia) arviointeja. Voivatko todistukset siis olla realistisia? Kumpi on tärkeämpää, realistisen kuvan antaminen vai kannustaminen ja itsetunnon suojeleminen? Jos todistuksilla ei olisi oppilaille merkitystä kuin oppiainekohtaisen osaamisen kuvaajina ja jos kannustava tehtävä toteutuisi oppilaiden mielestä selkeästi myös jatkuvan palautteen muodossa, ei todistuksen tarvitsisi kannustaa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että oppilaat pitävät todistusta merkittävänä dokumenttina sekä *itsensä* että oppimisensa kuvaajana eivätkä he aseta suurta painoarvoa jatkuvalle palautteelle, joten todistusten tulisi myös kannustaa ja ohjata, jotta oppilaiden persoonallisuuden ja terveen minäkuvan kehitys taataan (POP 2004, 260).

Opettajatkin ilmaisivat mielipiteensä siitä, kuinka todistus voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan, sillä todistus on kriteereihin perustuva opettajan näkemys oppilaan tieto- ja taitotasosta eri oppiaineissa.

Jotakuta se kannustaa ja rohkaisee, lisää itsetuntemusta. Huonoimmillaan todistus lyttää. 11S

Todistus on oppilaalle lähes aina tärkeä. Sitä tutkitaan tarkasti ja esitellään luokkakavereille. Osasta arviointeja oppilas saattaa tulla surulliseksi, osasta iloiseksi. Kaverien kesken tehtävässä vertailussa numeroarvostelu on oppilaan kannalta selkeää. Jollekin vertailu saattaa olla kannustavaa, jonkun toisen se saattaa ohjata luovuttamaan. 8N

Edelleen sama, se raamittaa koulutyötä ja antaa tietoa, mitä osataan ja mitä ei. Toisaalta arvioinnilla voi olla kauaskantoisia seurauksia, esim. taitoaineiden kohdalla joillain ihmisillä on "kansakoulukäsitys" omista taidoistaan, jotka myöhemmin elämässä ovat osoittautuneet vääriksi. 15S

Sanallisen todistuksen ymmärrettävyyden ja kannustavuuden lisäksi etenkin 2.-luokkalaiset kehuivat sanallisen todistuksen ulkomuotoa hauskaasti toteutetuksi, kiinnostavaksi ja erilaiseksi. Vaikka siis sanallinen todistus pääasiassa olikin oppilaille mieleinen, 6.-luokkalaisten mielestä sanalliseen todistukseen tulisi kuitenkin liittää numerot, jotta voisi laskea keskiarvon ja tietäisi, minkä tasoinen oppija on. Lisäksi ongelmalliseksi nähtiin se, että jos kaikista oppiaineista kirjoitettaisiin yhtä pitkästi, todistuksesta tulisi liian pitkä. Tämä pituus on tietysti ongelma myös opettajille, jotka pitivät sanallista todistusta liian työläänä.

Kaiken kaikkiaan opettajat ja oppilaat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että sopivin merkintätapa on luokka-asteesta riippuvainen siten, että sanallinen sopi enemmän alakoulun alaluokille ja numeerinen yläluokille. Myös eri todistusten merkintätapojen hyvistä ja huonoista puolista oltiin pääasiassa samaa mieltä: numerot ovat selkeitä, mutta eivät kerro kuin oppimisen tason, rastitodistuksissa osa-aluejako on hyvä ja sanalliset todistukset kertovat enemmän oppimisesta ja kannustavat. Toisaalta sanallisiin, opettajan itse kirjoittamia lauseita sisältäviin todistuksiin liittyy myös ero, sillä opettajien mielestä näihin arvioihin jäi liikaa tulkinnan varaa, kun oppilaiden mielestä taas niihin ei jää epäselvyyksiä, vaikka yksi oppilas toivoikin opettajilta enemmän tietoa siitä, missä pitää parantaa. Tämä ero voi myös johtua siitä, että oppilaille opettajien itse kirjoittamat lauseet olivat melko vieras merkintätapa. Erona oli myös se, että vain opettajat painottivat arviointikeskusteluiden merkitystä todistusten avaajina.

7.5.1 Oppilaiden ja opettajien mielestä mieluisin todistuksen merkintätapa

Tässä alaluvussa haluamme esittää selkeästi oppilaiden ja opettajien valitsemat heille mieluisimmat merkintätavat, koska mielestämme tämä kokoaa todistuskeskustelua ja tuo siihen konkretiaa. Neljännessä kyselykysymyksessä kysyttiin sitä, mikä merkintätapa olisi opettajien mielestä mieluisin ja hyödyllisin, ja opettajat esittivätkin hyvin samanlaisia argumentteja kuin edellisessä kysymyksessä sanallisen tai numeerisen merkintätavan puolustukseksi. Pääasiassa numeroarviointi koettiin opettajalle mieluisimpana sen helppouden, järkevyyden, selkeyden ja käytännöllisyyden vuoksi, mutta sanallinen rastiarviointi oppilaan kannalta hyödyllisimpänä, sillä se ei leimaa tai luokittele, kuten numerotodistus, ja on toisaalta kätevämpi kuin opettajan itse kirjoittama sanallinen arvio. Opettajan itse kirjoittamat konstruktiviseksi tarkoitetut sanalliset arvioinnit eivät myöskään usein tavoita sille asetettuja tavoitteita oppilaasta aktiivisena ja vastuullisena osallistujana omassa oppimisprosessissaan (Jehkonen & Mäenpää 2002, 74). Yleisesti ottaen vastauksissa pidettiin nykyistä jakoa alaluokkien sanalliseen arviointiin ja yläluokkien numeroarviointiin hyvänä, kuten edellä on jo todettu.

Mieluisin on numerot, koska se on ehkä kuitenkin vaivattomin. Hyödyllisin olisi sanallisen arvio todistus, mutta tosi työläs: joka oppiaineesta kun pitäisi kirjoittaa osaamisen ja harjoittelun paikat. Mielestäni sanallinen arvio kertoisi enemmän, kuin numerot. 1N

Tällä hetkellä ajattelen, että esim. viides-kuudesluokkalaisilla numeroarvostelu on hyvä tapa, kunhan sitä täydennetään keskustelulla. Pienemmillä 1.-2.-luokkalaisilla ainakin, rastit ja lyhyet sanalliset kuvailut osaamisesta ovat paikallaan. 8N

Sanallinen arviointi, koska se ei ole niin leimaava ja luokitteleva kuin rastit tai numerot. Sanallinen on enemmän kuvaileva ja siinä voi kannustaa ja rohkaista paremmin haluttuun suuntaan. Rasti ja numero on tuomitseva. Olet tällainen. Suunta puuttuu. 5S

Monissa vastauksissa korostui myös arviointikeskustelun merkitys sekä todistusarvosanojen avaajana että itsenäisenä arviointimuotona. Alkuopetuksen arviointikeskustelussa myös täytettiin yhdessä oppilaan ja vanhempien kanssa rastipohjainen todistus, mikä varmasti edistää yhteistä ymmärrystä, jolloin vanhemmilla ja oppilailta on mahdollisuus kysyä epäselvyyksiä ja opettajalla mahdollisuus selittää arvosanan määräytymistä. Tämä myös lisännee koulun ja kodin välistä avoimuutta sekä ymmärrystä arvioinnista, sillä Viisteensaaren pro gradu -tutkielman (2010) aineiston perusteella opettajien ja vanhempien välit näyttivät olevan pääasiassa avoimet, mutta vanhemmat eivät silti kokeneet saavansa riittävästi tietoa lapsensa arviointiin liittyvistä asioista (Viisteensaari 2010, 44–45). Arviointikeskustelu ei tosin yksinään riitä arvioinniksi, koska siitä ei opettajien mukaan jää virallista dokumenttia. Arviointikeskustelu nähtiin myös kokonaisvaltaisena ja oppilaan kasvua paremmin tukevana.

Toivoisin arviointikäytänteeksi arviointikeskustelua tai jotain muuta vastaavaa. Tämä siksi, että ensimmäisillä kouluvuosilla on suuri merkitys siihen, millaiseksi oppilaan kuva itsestään koululaisena ja oppijana muodostuu. Ei ole hyvä, jos arviointi on kovin mustavalkoista ja pelkistettyä. Toki tämä toisi enemmän työtä mutta uskon, että se palkittaisiin myöhempinä vuosina joko suoraan minun työtäni ajatellen tai helpottaisi työkavereiden taakkaa. Hyvä pohjatyö on kestävien rakenteiden perusta! 13S

Kaiken kaikkiaan voidaankin sanoa, että opettajien joukossa on sekä numeerisen että sanallisen merkintätavan kannattajia, mikä riippui pitkälti siitä, mitä luokka-asetta opettajat tällä hetkellä opettivat: numeroarviointia kannattivat enemmän alakoulun ylempien luokkien opettajat, kun sanallisen

merkintätavan puolesta enemmän argumentoivat esi- ja alkuopetuksen opettajat, vaikka sanallinen arviointi nähtiin useimmin oppilaan kannalta hyödyllisimpänä. Toisaalta opettajien välillä oli myös luokka-asteesta riippumattomia ajatuseroja, mikä kuvastaa opettajienkin yksilöllisyyttä työnsä tekijöinä. Näyttäisikin tosiaan siltä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) jako 1.–4. luokkien sanalliseen todistusarviointiin ja ylempien luokkien numeroarviointiin on sekä opettajien että oppilaiden mielestä toimiva. Vaikka numeroarviointiin on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan siirryttävä kaikille yhteisissä aineissa vasta kahdeksannella luokalla, siirryttiin kouluissa numeroarviointiin jo viidennellä luokalla yhtä koulua lukuun ottamatta. Toisaalta mielenkiintoista on se, että monet opettajat rinnastivat rastit ja numerot kertoessaan numeroarvioinnin leimaavuudesta ja kovuudesta. Tällöin sanallisen arvioinnin, jota myös rastitodistukset virallisesti edustavat, yleinen perustelu pehmeämpänä ja vähemmän vertailua tuottavana merkintätapana kariutuu. Herääkin kysymys siitä, miksi ja ketä varten rastitodistukset todellisuudessa ovat olemassa. Tukevatko ne oppilaiden oppimista vai ovatko ne täyttämässä virallisia todistukselle asetettuja määräyksiä ja helpottamassa opettajien työtaakkaa?

Oppilaat olivat sitä mieltä heille mieluisinta todistusmallia kuvatessaan, että rastit osaamisen kuvaajina eivät olleet yhtä hyviä kuin numerot tai opettajan itse kirjoittamat sanalliset lauseet. Näin ollen rastit eivät ainakaan oppilaiden itsensä mielestä ole parhaita oppimisen kuvaajia. Toisaalta rastitodistuksen osa-aluejakoa pidettiin jopa niin hyvänä, että kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta valitsisivat tämän jaon heille mieluisimpaan todistukseen. Tosin tätä jakoa olisi 2.-luokkalaisten mielestä hyvä täydentää opettajan itse kirjoittamilla lauseilla, jotta tietää paremmin, missä parantaa.

-- jos täällä olisi vaikka jotain huonoja juttuja (arvosanoja) ni vois tonne kirjottaa, että missä huonossa jutussa...Ku esim. tossa geometria, ni sinne alle jättää tilaa

ja sinne kirjottaa sitte se, mikä on siinä virhe, ettei tarvi sitte koko kesää miettiä.

4T₂

6.-luokkalaiset sen sijaan eivät kaivanneet opettajan itse kirjoittamia lauseita ottamalla huomioon myös opettajan jaksamisen. He kuitenkin halusivat kaikkiin oppiaineisiin vielä yksityiskohtaisemman numeroilla arvioitavan osa-aluejaon, kun tällä hetkellä vain käyttäytyminen, äidinkieli ja kirjallisuus sekä matematiikka ovat jaoteltu yksityiskohtaisesti, tai vähintään sanallisen selityksen oppiaineiden sisällöistä täydentämään numeroita. Toisaalta, tällöin todistuksesta voisi tulla liian pitkä, jolloin oppilaat näkivät myös hyvänä mahdollisuutena osa-aluejaon vain heikoimmin sujuneisiin oppiaineisiin tai niihin, joista oppilas on itse erityisen kiinnostunut. Lisäksi myös erityiset onnistumiset olisi mukavaa lukea todistuksesta.

Nii ja sit jos sä oot saanu vaikka jonku kympin, ni siitä ei tarvi kamalasti kirjottaa.

Tai sit jos sä oot tehny jotain erityisen hienosti, niin sen vaikka sitte kirjottais.

5T₆

Kaiken kaikkiaan 2.-luokkalaisten mielestä mieluisin todistus olisi sanallisesti täydennetty oppiaineiden osa-aluejako, kun 6.-luokkalaisten mielestä mieluisin todistus olisi numeroilla täydennetty osa-aluejako. Voidaankin sanoa, että 6.-luokkalaiset arvostivat numeroita selkeästi 2.-luokkalaisia enemmän. Toisaalta molemmat ikäryhmät mainitsivat myös nykyisten todistuskäytäntöjen ulkopuolisia parannusehdotuksia. 6.-luokkalaisten mielestä todistuksessa tulisi lukea keskiarvo ja siihen tulisi liittää myös itsearviointi. Itsearvioinnin merkitys korostuu myös opettajien vastauksissa sekä perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998).

---Lisäksi oppilaita kannattaa ohjata erilaisten itsearviointien tekemiseen. Yhdessä opettajan kanssa voidaan vertailla itsearvioinnin ja todistuksen antia ja pohtia

syitä mahdollisiin erilaisiin näkemyksiin ja keinoja, joilla parannetaan tai pidetään hyvinä saavutetut tulokset. 8N

2.-luokkalaisten kehitysehdotukset sen sijaan liittyivät enemmän todistuksen ulkonäköön.

-- jos mä saisin päättää yhen asian, et todistukset vois olla hiukan värikkäämpiä, ettei ois aina tämmösiä valkosii, niin mä toivoisin, et semmosen vois toteuttaa. Sinne vois piirtää vaikka kukkasii ja semmosii, ni se vois olla vähän ilosempi -- mut jos siihen oikeesti lisäis niitä värejä, ni sit se ois paljon riemukkaampi, enemmän niinku kesään. 1T₂

Vaikka opettajat ja oppilaat esittivätkin heille mieluisinta todistusta valitessaan yhteneviä mielipiteitä ja perusteluita, näyttäisi siltä, että rastitodistusten asteikon oleellisuutta tulisi pohtia. Millä rastien olemassaoloa perustellaan? Onko kyse vain todella kompromissista opettajan työn ja opetussuunnitelman sanallisuuden vaatimusten välillä? Pelätäänkö numeroita, koska ne voivat johtaa vertailuun ja paremmuusjärjestykseen asettamiseen? Toisaalta tässä tutkimuksessa huomattiin, että vain 6.-luokkalaisten, etenkin poikien, vertailivat todistusarvosanoja keskenään, vaikka tässäkin vertailussa ei ollut tarkoitus varsinaisesti kilpailla.

Joo, kyllä se on vähän sillee, et katon miten muut on pärjänny. Ei se kuitenkaan niin tärkeätä oo tietää, mitä kaveri on saanu. En mä yritä olla parempi ku ne, vaan ennemminki parempi ku olin ite viime vuonna. 3P₆

Tosin monissa opettajien vastauksissa vertailu tuli myös ilmi, mutta mielenkiintoista on se, että vain numerotodistuksia tällä hetkellä tekevät opettajat mainitsivat vertailun. Otoskoon pienuuden vuoksi on hankalaa tehdä yleistystä siitä, että numeroarviointi lisäisi vertailua, mutta voitaneen kuitenkin sanoa, että viitteitä tähän suuntaan on kuitenkin olemassa. Toisaalta tämä

vertailun lisääntyminen alakoulun ylemmillä luokilla voi johtua myös ikätasollisista eroista (Coakley 1986; Passer 1986).

8 POHDINTA

Esittelimme jo tulososiossa joitakin aineistosta heränneitä ajatuksia, joita pohdimme tässä osiossa vielä lisää. Lisäksi esittelemme jatkotutkimusehdotuksia ja koetamme vastata esimerkiksi siihen, minkälaiseksi todistusarviointia tulisi kehittää.

8.1 Todistuksen merkityksestä

Sekä oppilaat että opettajat pitivät todistusta tärkeänä osana koulutyötä: todistus raamittaa opetusta ja oppimista eivätkä osapuolet osanneet ajatella koulua ilman todistusta. Täten olisi tärkeää, että koulutyön ytimessä olisi sellainen dokumentti, joka palvelisi varsinkin oppilaan tarpeita mahdollisimman hyvin. Tämänhetkisten numerotodistusten funktio on 6.-luokkalaisten mielestä lähinnä arvosanoissa, jotka määrittävät ennemminkin oppilasta itseään kuin tämän osaamista kussakin oppiaineessa. 2.-luokkalaisten mielestä rastitodistus sen sijaan palvelee ennemminkin oppimisen mittarina. Näin ollen voisi ajatella, että rastitodistus olisi parempi vaihtoehto kuvaamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja muiden kouluarviointia määrittävien säädösten arviointia, mutta toisaalta myös rastitodistukseen liittyy ongelmia esimerkiksi oppiaineiden eriarvoisuudessa ja etenkin siinä, etteivät oppilaat ymmärrä, mitä kullakin osa-alueella tarkoitetaan. Sanallinen todistus sen sijaan on opettajille liian työläs ottaen huomioon, että lukuisat tutkimukset todistavat koulun arjen kiireisyyttä ja opettajien uupumusta (Launis & Koli 2005; Syrjäläinen 2002). Tilanne on hankala ja monitahoinen.

Jos todistus pohjista tehtäisiin tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielen mukaiset, olisi alakoulun alemmilla luokilla käytössä sanallisesti täydennetty ja värikäs rastitodistus osa-alueineen ja ylemmillä luokilla osa-alueilla ja keskiarvolla täydennetty numerotodistus. On kuitenkin otettava huomioon, etteivät oppilaat välttämättä osaa nähdä todistuksen

kaikkia merkityksiä muun muassa oppimisen kuvaajana ja edistäjänä. Toisaalta oppilaiden ehdottamat todistusohjelmat muistuttavat paljon tämänhetkistä todistuskäytäntöä, joten näiden muutosten tekeminen ei luultavasti olisi kovin hankalaa. Kyse onkin siitä, mihin suuntaan todistusarviointia halutaan kehittää. Halutaanko todistuksen merkitystä oppimisen tukijana kasvattaa vai vähentää? Tuntuu siltä, että tällä hetkellä todistuksen merkitys on hieman epämääräinen, sillä sekä oppilaat että opettajat pitävät todistusta tärkeänä, mutta silti samaan aikaan todistuksen merkitystä tunnutaan väheksyttävän.

Jos todistuksen merkitystä oppimiselle ja opetukselle halutaan kasvattaa, on tällöin otettava vielä enemmän huomioon todistuksen vaikutus oppilaiden itsetuntoon ja henkilökohtaiseen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa huolestuttava huomio oli se, että varsinkin numerotodistuksen saavat oppilaat näkivät arvosanat lähinnä itsensä eivätkä oppimisensa kuvaajina. Samoin numerot lisäsivät oppilaiden välistä vertailua sekä opettajien että oppilaiden mielestä: oppilaat vertailivat arvosanoja keskenään, opettajat sanoivat numeroiden antamisen olevan paremmuusjärjestykseen laittamista ja oppilaat ajattelivat opettajan vertailevan oppilaita toisiinsa ja erinäisiin taulukoihin. Tällöin todistusarviointi muistuttaa 1970- ja 1980-lukujen suoritus- ja menestyskeskeistä arviointia, joka vaikutti haitallisesti etenkin heikoimpien oppilaiden itsetuntoon (Apajalahti 1996, 84–85). Merkityksen kasvattaminen vaatisi paljon aikaa ja panostusta todistusmallin kehittämiseen ja arvioinnin pohtimiseen kokonaisuudessaan sekä myös tutkimusta tämänhetkisen arviointikäsitteen vaikutuksesta oppimiseen.

Jos edellä mainittua aikaa ja panostusta todistusarviointin kehittämiseksi ei löydy, on yksi vaihtoehto pienentää todistuksen merkitystä, minkä mahdollisena päätepisteenä olisi todistuksesta luopuminen. Todistuksesta luopuminen todettiin edellä kuitenkin hankalaksi, sillä todistus määrittää koulunkäyntiä todella paljon ja motivoi oppilaita opiskelemaan. Herääkin kysymys siitä, onko todistus todella ainoa keino motivoida oppilaita koulutyöhön? Mikä on koulunkäynnin tarkoitus oppilaiden mielestä? Tässä

tutkimuksessa haastateltujen 6.-luokkalaisten mielestä koulunkäynnin tarkoitus oli lähinnä hyvien arvosanojen saaminen, jotta tulevaisuudessa olisi mahdollista saavuttaa hyvä asema yhteiskunnassa. Täten näkökulma on hyvin sosiologinen: koulussa valmistetaan kansalaisia, joiden pätevyys ja asema näyttäytyvät arvosanoissa. Kenties tulisikin keskittyä siis siihen, ettei todistukselle annettaisi liian paljon painoarvoa, jotta näkökulma muuttuisi yksilöllisemmäksi ja kasvatuksellisemmaksi. Hankalaa tästä tekee kuitenkin se, että todistuksen arvoa tunnutaan lisättävän myös koulun ulkopuolella kotien ja jopa yhteiskunnan tasolla, mistä tämä edellä kuvattu sosiologinen lähestymistapa on luultavasti peräisin.

8.2 Tutkimuksen yllättävät huomiot

Todistuksen merkityksen määrittäminen on kaiken kaikkiaan hankalaa. Tämän tutkimuksen mittakaavassa ei ollut mahdollista selvittää kaikkien tahojen kannalta parasta todistus pohjaa, sillä todistukseen liittyy sekä oppilaiden, heidän vanhempien, opettajien, koulun ja lopulta koko yhteiskunnan näkökulma. Painotimmekin tutkimuksessa oppilaiden näkökulmaa, sillä tulevana opettajina haluamme ymmärtää oppilaiden ajattelua ja sitä, miten he ymmärtävät todistukset ja kouluarvioinnin, jolloin meillä on mahdollisuus ymmärtää sitä, miten tämänhetkiset arviointikäytännöt näyttäytyvät oppilaiden arjessa. Tarkoitus olikin lähinnä selvittää tämänhetkisen todistusarvioinnin pätevyyttä: arvioinnin kehittäminen on hankalaa ellei tiedetä, mikä kulloisessakin käytännössä on onnistunutta tai epäonnistunutta. Myös Kananoja (1999, 260) painottaa sitä, että vanhoista arviointitavoista voidaan luontevimmin luopua vasta, kun ne ovat osoittautuneet tarpeettomiksi. Tämän tutkimuksen tulokset paljastivatkin mielenkiintoisia huomioita todistusmallien ja arviointikäytänteiden pätevydestä.

Luultavasti kaikkein tärkein ja yllättävin huomio on se, että oppilaat iästä riippumatta eivät ymmärtäneet todistuksessa arvioitavien oppiaineosa-alueiden sisältöä. Näyttäisikin siltä, ettei todistuksesta keskustella riittävästi

koulussa. Täten olisi ensinnäkin hyvä, että edellisvuoden tai saman lukuvuoden todistus voisi olla esillä arviointikeskustelussa, mikä tuli ilmi myös opettajien kyselyvastauksissa. Tällöin sekä oppilailla että heidän vanhemmillaan olisi mahdollisuus kysyä arvioitavien osa-alueiden sisällöstä sekä arvosanan määräytymisestä. Tämä myös vaatisi opettajalta arviointitiedon jatkuvaa keräämistä ja dokumentointia, mikä edistäisi arvosanan määräytymisen totuudellisuutta. Toisekseen oppiaineosa-alueet voitaisiin nimetä ymmärrettävämmiin: varsinkin suullinen ilmaisu ja kirjallinen viestintä näyttäytyivät oppilaiden mielissä hyvin eri tavoin. Kolmanneksi todistuksen liitteeksi tai esimerkiksi monissa kouluissa käytössä olevaan hallinto-ohjelma Wilmaan voisi kirjata eri oppiaineosa-alueiden kuvaukset. Tämä lisäisi myös opettajien tietoisuutta arvioitavista osa-alueista, mikä helpottaisi myös opettajien kyselyvastauksissa kuvaamaa kirjaamisongelmaa eli sitä, minkä osa-alueen alle kukin taito kuuluu. Lisäksi tämä osa-alueiden ymmärrettävyys luultavasti vähentäisi itse arvosanan merkitystä ja tekisi todistuksesta enemmän oppimista kuvaavan.

Tärkeä huomio todistuksen ymmärrettävyyden lisäksi oli se, että opettajat asettivat painoarvoa enemmän opintojen aikaiseen arviointiin arvioinnin tehtävien toteutumisessa, kun oppilaat taas eivät nähneet kouluarjessaan opettajan suorittamia arviointikäytänteitä, kuten suullista kannustamista ja ohjaamista. Tällöin ongelma on se, etteivät opettajat aseta todistukselle niin paljon painoarvoa arvioinnin tehtävien toteutumisessa, koska he ajattelevat tehtävien toteutuvan koulupäivän aikaisessa arvioinnissa, kun taas oppilaat eivät välttämättä huomaa tai ymmärrä näitä koulupäivän aikaisia käytänteitä ja asettavat täten enemmän painoarvoa todistukselle arvioinnin toteuttajana. Täten koulupäivän aikaista arviointia tulisi tehdä näkyvämmäksi ja oppilaille tulisi kertoa täsmällisemmin esimerkiksi se, missä heidän tulisi parantaa ja missä he ovat erityisesti onnistuneet. Varsinkin haastatellut 6.-luokkalaiset eivät tieneet, miten heidän pitäisi parantaa oppimistaan korottaakseen todistuksensa arvosanaa.

Kolmas tärkeä huomio liittyy todistuksen arvosana-asteikkoon ja koko arvosanakäytäntöön: miten hyvin rastit palvelevat oppimisen edistäjinä ja miksi numeroita kartetaan erityisesti alakoulun alemmilla luokilla? Syy tähän arvosanakäytäntöön, jossa vasta 4. vuosiluokan jälkeen on mahdollista siirtyä numeroarviointiin, liittyy nykyiseen arviointi- ja oppimiskäsitykseen, jossa numero ei enää palvele realistisen minäkäsityksen tukijana tai oppijan ja opittavan aineksen välisenä vuorovaikuttajana (POAP 1999, 7). Lisäksi numero liittyy vahvasti menestys- ja suorituskeskeiseen kouluun, jonka tilalla pitäisi nykyään olla yksilöllinen ja jokaisen oppilaan tarpeet huomioonottava lähikoulu. Herääkin kysymys siitä, palvelevatko rastit numeroa paremmin edellä mainituissa tehtävissä. Mielenkiintoista on se, että tämän tutkimuksen tulosten perusteella arvosanaa kuvaavat rastit näyttäisivät rinnastuvan vahvasti numeroihin varsinkin ylemmillä luokilla: kiitettävä käännettiin suoraan arvosanaksi yhdeksän. 2. luokkien todistus pohjissa arvosana-asteikossa oli *osaat hyvin - harjoittele paljon* eivätkä 2.-luokkalaiset kääntäneetkään arvosanoja numeroiksi. Täten näyttäisi siltä, että jos arvosanan kääntämistä numeroksi haluttaisiin välttää, myös alakoulun ylempien luokkien numerot voitaisiin korvata tämäläisyydellä asteikolla, mutta toisaalta tämä olisi ristiriidassa oppilaiden ja opettajien toiveiden kanssa, sillä tämän tutkimuksen lisäksi myös Leinonen (2000, 57) on tullut pro gradu -tutkielmassaan tulokseen, jossa oppilaat arvostavat numeroita vedoten muun muassa niiden selkeyteen, tuttuuteen ja objektiivisuuteen. Toisaalta oppilaat kritisoivat sitä, ettei numero kerro tarkemmin osaamisen eri alueista, joten numerotodistuksen oppiaineiden jakaminen osa-alueisiin rastitodistuksen tavoin näyttäisi toimivalta ratkaisulta. Tosin tämä ei poistaisi numeroiden luokittelevuutta, mutta voidaankin kysyä sitä, onko numerolla enää nykyään samanlaista leimaavaa painoarvoa kuin ennen menestys- ja suorituskeskeisessä koulussa.

Viimeinen huomio liittyy myös arvosanoihin: oppilaat pitivät arvosanaa oppimisen tavoitteena itse oppimisen sijaan, mikä Woolfolkin (2007, 573) mukaan ei ole tavoiteltavaa. Oppilaiden mielestä todistuksen arvosanoilla

saavutetaan mielihyvää, huomiota ja yhteiskunnassa menestymistä, mikä konkretisoitui oppilashaastatteluissa siihen, ettei oppimisella oppilaiden mielestä ole merkitystä ellei siitä saa arviointia arvosanan muodossa. Tällöin voisi ajatella, että jos arvosanojen antamisesta, edustaisivatpa ne sitten mitä merkintätapaa tahansa, luovuttaisiin, oppilaiden motivaatio oppimiseen luultavasti vähenisi. Woolfolk (2007, 573) korostaakin sitä, että arvosanan tulee edustaa merkityksellistä oppimista, jolloin arvosanan tavoittelusta tulee samalla myös oppimisen tavoittelua. Tällöin myös koulunkäynnin tarkoitus muuttuisi kasvamisen ja kehittymisen tavoitteluun eikä yhteiskunnallisen menestyksen saavuttamiseen.

Toisaalta tässä tutkimuksessa julkitullut arvosanojen arvostus voi liittyä myös opittuun tapaan, jossa vuosikymmeniä arvosanoja korostanut koulujärjestelmä ja muu yhteiskunta tekee sitä vielä nykyäänkin kenties tiedostamattaan. Kaiken kaikkiaan todistuksesta luopuminen ei ole lähitulevaisuudessa mahdollista hitaasti muuttuvassa koulumaailmassa ja lisäksi tässäkin tutkimuksessa on tultu siihen tulokseen, että todistus on tärkeä oppimiselle ja opetukselle. Toinen kysymys on se, onko oikein, että oppilaat ajattelevat koulun tärkeimpänä tavoitteena arvosanaa. Toisaalta arvosana on konkreettinen kuvaus oppilaan oppimisen edistymisestä, joten koulupäivän aikaisen arviointipalautteen näkymättömyyden vuoksi ei olekaan ihme, että arvosanojen merkitys on suuri. Lisäksi oppilaat eivät tämän tutkimuksen perusteella tiedä selkeästi, mihin heidän saamansa arviointi perustuu - haastatteluissa kuudennen vuosiluokan oppilaat mainitsivat opettajan vertailevan heitä toisiinsa ja heidän suorituksiaan taulukoihin. Täten opetussuunnitelmissa mainittuja oppimisen tavoitteita tulisi korostaa enemmän: opetussuunnitelma määrittää opetusta, jolloin se määrittää myös oppimista. Arvosanan merkityksen suuruus voidaan toisaalta nähdä myös oppimista edistävänä asiana, sillä arvosana ja hyvä todistus ovat tavoitteita, joiden perimmäinen tavoite on palvella oppimista.

8.3 Hyvä todistus?

Kaiken kaikkiaan todistus on tärkeä osa tämänhetkistä koulumaailmaa. Tämän tärkeyden vuoksi olisi tärkeää, että todistus palvelisi mahdollisimman hyvin oppimisen tavoitteita muutenkin kuin olemalla pelkkä tavoite itsessään. Jos todistus sisältää vain pelkän numeron, ajattelivat haastatellut oppilaat olevansa numeron arvoisia oppijoita: numero siis kuvasti oppilasta itseään eikä niinkään tämän taitoja. Tällöin on suuri vaara, että oppilaan minäkäsitys ja itsetunto ovat pitkälti arvosanasta riippuvaisia. Lisäksi numerotodistus lisäsi oppilaiden välistä vertailua ja paremmuusjärjestysajattelua. Pelkkä numerotodistus ei siis mielestämme enää riitä palvelemaan nykyistä oppimiskäsitystä. Kenties juuri tästä samasta syystä on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määrätty käytettäväksi sanallista arviointia alakoulun 1.–4. luokilla. Tämä ”sanallinen” rastitodistus ei kuitenkaan mielestämme palvele oppimisen edistäjänä numerotodistusta paremmin, sillä oppilaat eivät ymmärtäneet rastitodistusten osa-alueita. Väärinymmärrykset olivat niin suuria, että koko seuraavan lukuvuoden oppiminen saattaa vinoutua: haastatellut 2. vuosiluokan oppilaat kertoivat panostavansa seuraavana lukuvuotena erityisesti niihin osa-alueisiin, joissa arvio oli huonompi, ja jos kirjallinen ilmaisu ymmärretään siten, että ilmaisee, miten hyvä itse on, voisi ajatella, että koulumaailmassa kasvaa hyvin itseään korostavia oppijoita.

Kaiken kaikkiaan molempia todistusmalleja olisi kehitettävä. Numerotodistukseen tulisi lisätä oppiaineiden eri osa-alueet ymmärrettävästi, jotta esimerkiksi oppilaat tietäisivät paremmin, missä heidän tulisi kehittyä, ja rastitodistuksen osa-alueet pitäisi selittää oppilaille tarkemmin. Siihen, miten tämä ymmärrettävämmäksi teko voisi tapahtua, on otettu kantaa jo edellä. Lisäksi rastitodistukseen voisi lisätä sanallisen osuuden, mitä myös oppilaat toivoivat. Lisäksi rastitodistuksen asteikkoa voisi myös pohtia: miten siitä saataisiin enemmän kehitystä kuvaava? Olisiko mahdollista esimerkiksi kuvata todistukseen jollakin tavalla edellisvuoden arviot, jolloin kehitys näkyisi paremmin? Tämä koskee tietysti myös numerotodistusta. Todistusta

kehitettäessä on kuitenkin otettava huomioon opettajan arjen kiireisyys, jolloin pelkkää sanallista arviota sisältävät todistusohjelmat eivät tulle kyseeseen.

8.4 Lopuksi

Loppujen lopuksi todistuksessa on kyse oppimisen ja opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta. Todistuksen ei kuitenkaan itsessään tule olla koulunkäynnin tavoite, vaan oppilaiden ajattelua pitäisi siirtää enemmän oppimiseen ja jokapäiväisten opetussuunnitelmaan perustuvien tavoitteiden saavuttamiseen. Tällöin tärkeäksi tulee se, että oppilaille kerrottaisiin riittävästi kunkin oppitunnin tai opintojakson tavoitteista ja he pääsisivät myös itse vaikuttamaan näiden tavoitteiden asettamiseen, mikä tukisi myös Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999, 7) määräyksiä. Tärkeää olisi tuoda nämä oppilaiden itse asettamat tavoitteet ja heidän omat käsityksensä omasta edistymisestään myös näkyväksi todistukseen itsearvioinnin muodossa. Samanlaiseen tulokseen ovat tulleet myös Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008, 240) TOLP-hankkeen loppuraportissa, jossa myös korostetaan arvioinnin rakentumista osaksi oppimisprosessia sekä arviointitapojen ja sisältöjen monipuolistamista, kuten itse- ja vertaisarviointien tekemistä tavoitteellisemmaksi. Samalla tulisi tehdä näkyväksi ne konkreettiset keinot, joiden avulla oppilaille on mahdollista kehittää oppimistaan ja korottaa arvosanaansa. Lisäksi oppilaita olisi ohjattava hyödyntämään tätä ohjaavaa arviointitietoa oman oppimisen kehittämiseen, jolloin todistus ei jäisi irralliseksi kesälomanalkajaisdokumentiksi. Nämä ehdotukset toteuttaisivat myös Jamenzin (1994) määritelmää hyvän arvioinnin edellytyksistä, jossa korostuvat arvioinnin kriteereiden ja arviointisuunnitelman ilmaiseminen selkeästi, opettajien taito hyödyntää arviointitietoa opetuksen kehittämiseksi sekä oppilaiden ohjaaminen arviointitiedon hyödyntämiseen oppimisen parantamiseksi (ks. esim. Virta 1999, 119–120).

Tämä tutkimus siis keskittyi oppilaiden ja opettajien omiin käsityksiin todistuksen merkityksestä ja sen ulkoasusta. Jatkossa olisi mielenkiintoista

tutkia yksityiskohtaisemmin esimerkiksi sitä, miten rasti todistus ja numerotodistus vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon ja minäkehitykseen, miksi todistus on oppilaille niin tärkeä ja miten todistus liittyy yhteiskunnassa elämiseen ja menestymiseen.

8.5 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen arvioinnin taustalla on perimmältään kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 1996, 167). Mielestämme olemme onnistuneet argumentoimaan väitteitämme sekä aiempiin tutkimuksiin että omiin tuloksiimme perustuen kiitettävästi, minkä vuoksi tutkimuksemme on myös totuudenmukainen.

Tutkimuksen arviointia pohdittaessa on huomioitava myös analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Arvioitavuus taas tarkoittaa, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja toistettavuudella viitataan siihen, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. Periaatteena on siis se, että toinen lukija pystyy niitä soveltamalla tekemään samat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 1996, 170.) Tämän tutkimuksen analyysi on kattava, sillä analyysitavassamme otimme huomioon kaikki kyselyvastaukset sekä haastattelut teemoittelemalla ne. Lisäksi kyselytulosten kirjaamisessa lainasimme lähes kaikkia ja haastatteluvastauksissa kaikkia vastaajia. Täten emme siis jättäneet ketään huomiotta. Toisaalta olisimme saaneet todennäköisesti syvällisempää ja perustellumpaa tietoa opettajilta, jos olisimme kyselyn sijaan haastatelleet heitä. Tutkimuksemme arvioitavuus on mielestämme onnistunut, sillä olemme saaneet tutkimustamme lukeneilta henkilöiltä positiivista palautetta muun muassa tulostemme ymmärrettävyydestä. Lisäksi uskomme, että toinen lukija pystyisi tekemään samat tulkinnat aineistostamme käyttämiemme luokittelu- ja tulkintasääntöjen perusteella, jolloin myös toistettavuus on mahdollista.

Tutkimuksen yleisen perusteltavuuden ja ymmärrettävyyden sekä analyysin arvioinnin lisäksi on tutkimuksen arvioinnissa otettava mielestämme myös huomioon luotettavuus ja eettisyys, joihin on otettu kantaa jo edellä (ks. 6.5.1 ja 6.5.2). Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme on mielestämme luotettava, johon vaikuttivat muun muassa kahden tutkijan yhteistyö sekä huolellinen valmistautuminen oppilashaastatteluiden tekemiseen. Eettisyys puolestaan toteutuu muun muassa siinä, että tutkimusluvut on kysytty kaikilta tutkimukseen osallistuvilta sekä oppilaiden kohdalla myös heidän huoltajiltaan. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, että aineisto on luottamuksellinen ja hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Tämä lupaus toteutettiin ja aineisto on hävitetty: litteroidut haastattelutiedostot, äänitiedostot ja kyselytiedostot on hävitetty tietokoneelta ja nauhurista ja koulujen todistusohjat on poltettu.

Mielestämme yksi tutkimuksen arvioinnin tärkeä osa-alue on se, kuinka hyvin tutkimus sopii tässä tapauksessa kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle ja millaisia vaikutuksia tutkimuksella on käytännössä. Teoriaosuudessa olemme perustelleet tutkimuksemme tärkeyttä arvioinnin tärkeyden näkökulmasta sekä nykyisiin todistusperusteisiin liittyvien tutkimusten puuttumisella. Näin tutkimusprosessin lopussa olemmekin edelleen sitä mieltä, että tutkimuksemme toi tärkeää ja konkreettista lisätietoa siitä, mihin suuntaan nykyisiä todistusperusteita ja arviointia tulisi kehittää ja miksi, vaikka teoriaosuudessa olisimme voineet tuoda esiin enemmän arvioinnin kritiikkiä. Vaikka näytteemme on melko pieni, on tämä tutkimus silti hyvä avaus arvioinnin kehittämistyölle. Tämän tutkimuksen perusteella todistusperusteiden kehittäjien onkin mahdollista ottaa kehitystyössä huomioon sekä oppilaiden että opettajien tarpeet sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja muiden arviointia määrittävien virallisten lähteiden määräykset.

Kaiken kaikkiaan suomalaiseseen koulujärjestelmään tehtyä tutkimusta on tehty useita vuosikymmeniä. Mikä mielenkiintoisinta, 40 vuotta sitten tehdyissä tutkimuksissa on esitetty tämän tutkimuksen kaltaisia tuloksia siitä, kuinka

oppimisen tavoitteellisuutta pitäisi korostaa ja konkretisoida, kuinka tulisi käytännössä arvioida myös kasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista tiedollisten tavoitteiden lisäksi, kuinka arviointivälineitä tulisi monipuolistaa ja kuinka oppilaan itsearviointitaitoja tulisi kehittää ja liittää enemmän oppimisen kehittämiseen (Korpinen 1977, 35–36). Kuten Luukka ym. (2008, 240) ovat TOLP-hankkeen loppuraportissa todenneet, koulun arviointikulttuuri muuttuu hitaasti, mikä tulee ilmi myös vuoden 2009 PISA-tutkimusta käsitelleessä raportissa, jossa suomalaisen arviointikulttuurin todetaan muuttuneen paljon muita maita hitaammin (Sulkunen & Välijärvi 2012, 108). Myös Vanttinen (2011) on todennut tämän oppilasarvioinnin vuosikymmeniä kestäneen muuttumattomuuden väitöskirjassaan. Tämä oma tutkimuksemme onkin osaltaan todistamassa tätä muutoksen hitautta.

On mielenkiintoista pohtia, miksi suomalainen koulu ja sen arviointikulttuuri on niin hitaasti muuttuvaa. Onko kyse siitä, että koulussa toimivien oma oppimishistoria estää muutoksia, kuten Luukka ym. (2008, 240) ovat todenneet vai onko kyse ajan ja resurssien ja näiden puutteesta johtuvan mielenkiinnon tai jaksamisen puutteesta? Toisaalta näiden viime vuosikymmenien lukuisat opinnäytteet ja muut tutkimukset ovat todistaneet kouluarvioinnin epäkohtia, joten muutostarve lienee todistettu. Todistusohjat ovat mielenkiintoinen todiste siitä, että muutosta on tapahtunut pintapuolisesti eli on siirrytty numeroarvostelusta sanallisempaan suuntaan, mutta taustalla vaikuttaa yhä vuosikymmenten takainen behavioristinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään passiivisena valmiin tiedon vastaanottamisena: asioita opitaan ulkoa, mikä mitataan kokeella, jossa onnistumisesta saa palkinnon. Tämä ulkoaopettelu kulttuuri näkyy muun muassa kysyttäessä oppilailta sitä, mitä heidän mielestään arviointi on.

Vaikka enkussa vaikka jonkun osaat vaikka jotkut verbit ulkoo esimerkiksi tai sä osaat hissas vaikka jonku kappaleen ulkoo siitä tai osaat kertoo jostain asiasta. 2P₆

Vaikka näyttää siltä, että arvioinnin kehittämiseksi tehty tutkimus menee usein hukkaan koulun rakenteiden kankeuden ja vanhan oppimiskäsityksen vaikutuksen vuoksi, on muutos kuitenkin mahdollista. Täten arviointikulttuurin tutkimus on tärkeää: kun koulujärjestelmä on valmis kokonaisvaltaiseen muutokseen, on olemassa pitkäaikaista tutkimusta arvioinnin kehittämisestä. Tämä tutkimus on siis osaltaan todistamassa muutoksen toivottomalta tuntuva hitautta, mutta myös tuomassa lisätietoa tämänhetkisiin toimintatapoihin ja kehittämässä niitä paremmiksi. Kuten edellä todettiin, ovat todistukset olleet lähes ainoa konkreettinen muuttuja vuosikymmenten arviointikulttuurissa, joten niiden kehittäminen nykyisen oppimiskäsityksen ja osapuolien toiveiden mukaisiksi olisi tärkeää, koska muutos muissa rakenteissa ei ole yhtä helppoa. Toisaalta voidaan kysyä sitä, ovatko todistuksen muutokset peittämässä muutoksen olemattomuutta: todistusperusteiden muuttuessa voidaan todeta myös arviointikulttuurin muuttuneen, vaikka todellisuudessa näin ei ole. Positiivista tässä tutkimuksessa oli kuitenkin se, että 2.-luokkalaisten ajatukset arvioinnista olivat enemmän omaa kehitystä mittaavia eikä pelkkiin tiedollisiin tavoitteisiin perustuvaa ulkoopettelu onnistumisen mittausta.

Siinä niinku arvioidaan hommia ja katotaan, et mikä on se oikeastaan toisia ei voi niinku, meitä ei voi, ketään ei voi niinku arvioida järjestykseen mitenkää, ku kaikki on yhtä hyviä, mut voi arvioida niiden töiden vaikka huolellisuutta. 4T₂

Tämänkaltaisista ajatuksista on helppo lähteä rakentamaan oppilaan omaa kehitystä mittaavaa arviointia – nykyiset oppilaat ovat tulevaisuuden vanhempia, opettajia, rehtoreita ja koululaitoksen kehittäjiä, joten on tärkeää, että muutos tapahtuisi nykyisten oppilaiden ajatuksissa. Tämä vaatii tietysti muutosta opettajien käytännöissä, mutta edellisen lainauksen perusteella tämä ajatuksellinen muutos on täysin mahdollinen. Opettajienkin tulisi siis ajatella arvioinnin keskipisteeksi enemmän oppilaan oppimisen tukeminen kuin jonkin tiedollisen tavoitteen saavuttaminen, jolloin myös oppilaan omistautuminen ja

mielenkiinto oppimiseen itseensä kasvaa (Lundahl 2011, 11-12). Tämä tutkimus tuokin oppilaiden ja opettajien näkökulman arvioinnin kehittämiseen esiin, mikä osaltaan mahdollistaa tämän muutoksen ja antaa sille lähtöasetelman. Tiedämme nyt, mitä oppilaat ja opettajat ajattelevat arvioinnista ja todistusohjista. Epäkohdat ja onnistumiset on tuotu julki - kyse on nyt näiden tietojen hyödyntämisestä arvioinnin kehittämistyössä, mitä toivottavasti pääsemme tekemään tulevaisuuden opettajina.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Apajalahti, M. 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa Räsänen, A. & Frisk, T. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Yliopistopaino, 83–93.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bogdan, R.C. & Knopp Biklen, S. 2007. Qualitative research for Education. An Introduction to Theories and Methods. (5. painos) Boston: Pearson Education.
- Coakley, J. 1986. When should children begin competing? A sociological perspective. Teoksessa Weiss, M. R. & Gould, D. (toim.) Sport for children and youths. The 1984 olympic scientific congress proceedings. Volume 10. Champaign: Human Kinetics Publishers, 59–63.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in Education. (6. painos) Oxon: Routledge.
- Doverborg, E. & Samuelsson, I. 2004. Att förstå barns tankar. Stockholm: Liber.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Ellis, J. 2008. Do Grades Do Any Good? Education, 15.4.2008. Viitattu 8.5.2012 http://www.education.com/magazine/article/Grades_Any_Good/
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Farrell, A. 2005. Ethics and research with children. Teoksessa Farrell, A. (toim.) Ethical research with children. Berkshire: McGraw Hill Education. 1–14.

Viitattu

14.3.2012

<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10161350>

- Gronlund, N.E. 1985. *Measurement and Evaluation in Teaching*. (5. painos)
New York: Macmillan.
- Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. 2011. *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London: Routledge.
- Harjupatana, T. & Wasenius, H. 2006. *Miksi minua arvioidaan? aineistolähtöinen tutkimus viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksistä arvioinnin tehtävistä ja niiden merkityksistä oppilaalle*, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2000. *Oppimaan oppiminen yläasteella*. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. *Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. *Tutki ja kirjoita*. (12. painos)
Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. (15. painos)
Helsinki: Tammi.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. (2. painos) London: Routledge.
- Hotinen, L., Piirainen, S. & Rajanmäki, E. 1985. *Steiner-koulun ja peruskoulun oppilaiden asennoituminen oppilasarvosteluun, arvostelun yhteys*

- oppilaiden minäkäsitykseen ja opetussuunnitelmien vertailu, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Immonen, M-L., & Nurmi, A. 2009. Kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyys, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 23.4.2012
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20097/URN_NBN_fi_jyu-200905181599.pdf?sequence=1
- Jehkonen, S. & Mäenpää, M. 2002. Sanallinen arviointi opettajan työvälineenä, Oulun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2004. Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches. (2. painos) Boston: Pearson Education.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Keskinen, A. & Ylönen, K. 2009. Onko arvioinnilla merkitystä? Kuudennen luokan oppilas arvioinnin kokijana, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. (2. painos) Helsinki: WSOY.
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedotteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Sanallisen tiedotteen käyttö peruskoulussa, opettajien käsityksiä sanallisen tiedotteen sisällöistä, arvioitavista piirteistä ja esitystavasta sekä opettajien asennoituminen arviointitoimintaan ja käsitykset arvioinnin tehtävistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 264.
- Korpinen, E. 1977. Sanallinen arviointi peruskoulun 1.-3. luokilla lukuvuonna 1976-77 1. Kouluhallituksen yleiskirjeen seurantakysely kuntien pedagogiselle koulutoimenjohdolle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 281.

- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Kymäläinen, A. & Nevala, T. 2011. "Se on kovaa ja pehmeätä". Vanhempien ajatuksia oppilasarvioinnista, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, M. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja ihminen 19 (3), 350–366.
- Leinonen, A. 2000. Peruskoulun oppilasarviointi sekä yleisenä että oppilaan minäkäsitystä koskevana ilmiönä: 9.-luokkalaisten näkemyksiä ja kokemuksia, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 31.10.2011
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8917/anneleinson.pdf?sequence=1>
- Leinonen, T., Maksimainen, A., Rätty, H. & Snellman, L. 2000. Miten lasta arvioida? Vanhempien käsityksiä lapsensa kouluarvioinnista. Kasvatus 31 (4), 332–338. Viitattu 26.4.2012 <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/31/4/mitenlas.pdf>
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 9–31.
- Lundahl, C. 2011. Bedömning för lärande. Stockholm: Norstedts.

- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P. Tarnanen, P. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Viitattu 3.10.2012 <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/maailmamuuttuumitatekeekoulu.pdf>
- Maslow, A. H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Brothers.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkikallio, L. & Piira, S. 1998. Lahjakas oppilas ja portfoliotyöskentely - eriyttämistä ja itsearviointia, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.3.2012 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1998769759>
- Mäntynen, M. & Sipiläinen, S. 1994. Oppilasarvioinnin uudistuva ilme. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen, Laukaan kirkonkylän ala-asteen ja Petäjäveden kirkonkylän ala-asteen 5. luokan oppilaiden mielipiteitä oppilasarvioinnista, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Opetushallitus. 2008. Opiskelijan arvioinnin hyviä käytäntöjä. Viitattu 30.3.2012 http://www.oph.fi/download/46585_opiskelijan_arvioinnin_hyvia_kayt_antoja.pdf
- Opetushallitus. 2011. Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä. Viitattu 28.3.2012 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina

- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973. Komitean mietintö 1973:38. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paalasmaa, J. 2011. Arvot näkyvät kasvatuksessa. Opettajalehti 34. Viitattu 15.3.2012
http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&schema=PORTAL&key=162911
- Passer, M. W. 1986. When should children begin competing? A psychological perspective. Teoksessa Weiss, M. R. & Gould, D. (toim.) Sport for children and youths. The 1984 olympic scientific congress proceedings. (10. painos) Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc., 55-58.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. (3. painos) USA: Sage Publications.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Viitattu 28.3.2012
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- POAP 1999 = Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- POP 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POM 1970 = Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 1970. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopisto: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 56.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestääkö oppimisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 12. Viitattu 3.10.2012
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.

- Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Helsinki: Tietosanoma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (1.-4. painos) Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (6. painos) Helsinki: Tammi.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Tuope, 60-76.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Tutkiva opettaja 1. Jyväskylä: Tuope.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Wsoy.
- Vaherva, T. 1982. Evaluoinnin lähtökohtia aikuisopiskelijan näkökulmasta. Julkaisussa Arviointi aikuisopetuksessa osa I. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B:20a. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (2. painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viisteensaari, E. 2010. "Joskus tuntuu ettei tiedä, mitä vaaditaan minkäkin arvosanan saamiseksi." Vanhempien käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia oppilasarviointista osana koulun ja kodin välistä yhteistyötä, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.5.2012 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24181/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201006041998.pdf?sequence=1>
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65. Turku: Turun yliopisto.

- Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Väänänen, L. 2007. Sitkeää yrittämistä vain, niin taitosi kehittyvät! Tapaustutkimus ensimmäisten luokkien opettajien laatimista sanallisista arvioinneista ja heidän arviointikokemuksistaan, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 6.4.2012
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10509/URN_NBN_fi_jyu-2007324.pdf?sequence=1
- Walvoord, B. 2004. Assessment clear and simple. A Practical Guide for Institutions, Departments, and General Education. San Francisco: John Wiley & Sons.
- White, J. & Gardner, J. 2012. The classroom X-factor: The Power of Body Language and Nonverbal Communication in Teaching. Abingdon: Routledge.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2001. Subjects, objects or participants? Teoksessa Christensen, P. & Allison, J. (toim.) Research with children. London: Taylor & Francis e-Library. Viitattu 14.3.2012
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=5001599>
- Woolfolk, A. 2007. Educational Psychology. (10. painos) Boston: Pearson Education, Inc.
- Ylinen, I. 2011. Hyvä ja turvallinen koulu. Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden käsityksissä ja kokemuksissa, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 23.4.2012
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36712/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011092211432.pdf?sequence=1>
- Ängeslevä, M. 2009. Kannustavasti ja reilulla tavalla. Opettajalehti 10. Viitattu 15.3.2012
http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&schema=PORTAL&key=133667

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake

Todistusarviointi on kehittynyt vuosikymmenien saatossa nykyiseen muotoonsa, jonka perustana monissa kaupungeissa ja kunnissa ovat sanalliset todistusohjat. Tutkimme Pro gradu -tutkielmassamme merkityksiä, joita opettajat ja oppilaat antavat todistuksille vertaillen eri näkökulmia toisiinsa sekä sitä, miten opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittelemät arvioinnin tehtävät toteutuvat niissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) määrittelee arvioinnin tehtäviksi oppimisen kuvaamisen, ohjaamisen ja ennustamisen sekä oppilaan kannustamisen. Vastauksenne olisi meille tärkeä, sillä sen avulla saisimme tietoa opettajien ajatuksista koskien nykyisiä todistusohjia. Arvokkainta tutkimustietoa saamme mahdollisimman monipuolisista vastauksista, joten älkää epäröikö kirjoittaa kaikkia ajatuksianne. Vastauksenne käsitellään luottamuksellisesti.

1. Mitä merkityksiä todistuksella on mielestänne opettajan työn kannalta? (Esim. hyötyjä ja haittoja)
2. Mitä merkityksiä ajattelette todistuksella olevan oppilaille?
3. Mikä on mielipiteenne koulunne todistusohjasta eli mikä siinä on mielestänne hyvää ja mikä huonoa?
4. Minkälainen olisi mielestänne mieluisin ja/tai hyödyllisin todistuksen merkintätapa (numerot, sanalliset arvioit, rastit, jokin muu)? Miksi?
5. Toteutuvatko opetussuunnitelman määrittelemät arvioinnin tehtävät mielestänne koulunne todistuksessa eli **toteaako**, **ohjaako** ja **ennustaako** todistus oppimista ja **motivoiko** se oppilasta opiskelemaan? Jos, niin kuinka?

Kiitos vaivannäöstänne!

Terveisin, Johanna Saarinen ja Riina Lamminpelto

Liite 2 Haastattelurunko

Arvioinnin tehtävät:

1. Mistä tietää, että on oppinut jotain?
2. Mikä on mielestäsi arvioinnin tehtävä? (Mitä on arviointi/palautte oppimisesta? Miksi arvioidaan? Ketä varten?)
3. Miten opettaja arvioi/antaa palautetta? (Millaisia arviointimuotoja tiedät? Mikä niistä on mielestäsi tärkein?) (Mistä arviointi koostuu?)
4. Kannustaako, motivoiko, ohjaako ja ennustaako todistus oppimistasi?
5. Oletko kuullut tai lukenut näistä arvioinnin tehtävistä aiemmin?

Yleistä todistusohjista:

6. Kuvaile koulunne todistusta.
7. Mikä on mielestäsi todistuksen tehtävä?/ Miksi annetaan todistus? Ketä varten?
8. Ymmärrätkö todistuksessa arvioitavia sisältöjä? (Haastattelija kysyy todistuksesta tiettyjä kohtia: mitä mielestäsi tarkoittaa se, että olet saanut äidinkielen vuorovaikutustaidoista hyvät taidot.)
9. Saatko todistuksesta tarpeeksi tietoa oppimisestasi ja pystytkö todistuksen avulla parantamaan oppimistasi ja tiedätkö missä ja miten sinun tulisi parantaa?
10. Millainen olisi paras todistus (sanallinen, numero, rastit ym.)? Vai ei todistusta ollenkaan?
11. Mitä todistus merkitsee sinulle? Onko todistus tärkeä?

Liite 3 Tutkimuslupakysely vanhemmille

Tutkimuslupa

Opiskelemme luokanopettajiksi viimeistä vuotta Jyväskylän yliopistossa ja teemme tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaamme. Tutkielman aihe on todistusarviointi: tutkimme sitä, miten oppilaat ymmärtävät nykyiset todistusohjat ja mitä todistusarviointi heille ylipäätään merkitsee.

Tutkimuksen aineisto kerätään oppilaita haastattelemalla. Haastattelemme kahta oppilasta kerrallaan koulupäivän aikana noin tunnin ajan. Haastatteluaineisto pysyy vain allekirjoittaneiden hallussa eikä tutkielmassa mainita oppilaiden nimiä tai kouluja. Haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Lapsenne osallistuminen olisi meille todella tärkeää, sillä haastattelun avulla saamme tietoa jokaista koululaista koskettavasta aiheesta. Oppilaiden haastatteluiden avulla meillä on mahdollisuus kehittää todistusarviointia oppilaslähtöisemmäksi ja enemmän oppimista tukevaksi. Koulun rehtorilta ja luokanopettajalta on saatu lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Olisi hienoa, jos voisitte palauttaa tämän tutkimusluvan täytettynä oppilaan mukana koululle 20.4.2012 mennessä. Jos teille heräsi kysymyksiä tutkimuksesta, tavoitatte meidät sähköpostilla osoitteesta riina.h.lamminpelto@student.jyu.fi.

Lapsenne nimi:

Saa osallistua tutkimukseen: kyllä _____ ei _____

Allekirjoitus ja nimen selvennys:

Ystävällisin terveisin

Riina Lamminpelto ja Johanna Saarinen