

”Tämän takia mä käyn koulua, tässä hetkessä”
Luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen vuosiluokan
arvioinnista
Piia Siponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Siponen, Piia. 2019. "Tämän takia mä käyn koulua, tässä hetkessä" Luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 71 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää uuden opetussuunnitelman mukaista arviointia peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Tavoitteenani oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista. Arviointi on käytännössä yksi vaikuttavimmista pedagogisista keinoista ohjata opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja, joten tästä syystä opettajien kokemusten tutkiminen aiheesta on tärkeää.

Tutkimukseni on laadullinen, jossa on sovellettu fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Tutkimukseni aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin merkitysanalyysin avulla.

Tuloksista selvisi, että opettajat käyttävät arjessa monipuolisesti erilaisia arviointikäytänteitä. Opettajilla oli myös käytössään monipuolisesti erilaisia arvioinnin välineitä, joiden avulla he keräävät arviointitietoa oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Tuloksista myös ilmeni, että opettajat kokevat arvioinnilla olevan merkittävää vaikutusta oppilaan oppimiseen ja sen edistämiseen. Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että opettajat pitävät arviointia tärkeänä osana opetus-työtä, mutta toisaalta kokevat sen haasteelliseksi.

Asiasanat: arviointi, alakoulu, opetussuunnitelma, opettajan kokemukset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	5
2	ARVIOINTI PERUSKOULUN ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA.....	8
2.1	Arviointi peruskoulun opetussuunnitelmassa	8
2.1.1	Arvioinnin tehtävät	8
2.1.2	Arvioinnin kohteet	10
2.2	Arvioinnin erilaiset muodot.....	12
2.2.1	Diagnostinen arviointi	12
2.2.2	Formatiivinen arviointi.....	13
2.2.3	Summatiivinen arviointi.....	14
2.3	Oppilaiden itsearviointi ja vertaisarviointi	15
3	ARVIOINTI OPPIMISTA TUKEMASSA.....	19
3.1	Arvioinnin monipuolisuus	20
3.2	Kannustava arviointi	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	26
5.2	Tutkimuksen kulku	28

5.2.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	28
5.2.2	Aineiston analyysi	31
5.3	Eettiset ratkaisut	36
6	TULOKSET.....	38
6.1	Opettajien kokemukset arviointikäytänteistä	38
6.2	Arvioinnin välineet arjessa	44
6.3	Arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät	49
6.4	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54
6.4.1	Arviointikäytännöt	54
6.4.2	Arvioinnin välineet arjessa.....	56
6.4.3	Arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	59
7	POHDINTA.....	61
7.1	Tutkimuksen luotettavuus	62
7.2	Jatkotutkimushaasteet	64
	LÄHTEET	67
	LIITTEET.....	71

1 JOHDANTO

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä arviointi on ollut viime vuosina paljon esillä niin opetuslalla kuin julkisessakin keskustelussa. Arviointia on myös tutkittu eri näkökulmista Suomessa ja kansainvälisesti. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat arviointityön haasteellisena. Esimerkiksi Luostarinen ja Peltomaa (2016, 161) toteavat, että koulussa arviointi koetaan tärkeäksi osaksi omaa työtä ja siksi opettajat suhtautuvat siihen vakavasti. On ollut havaittavissa, että myös sosiaalisessa mediassa opettajat käyvät arviointiin liittyviä keskusteluja. Opettajat kokevat tarvitsevansa myös koulutusta arvioinnin tiimoilta. Aihe on siis hyvin ajankohtainen ja sen vuoksi tutkimusaiheena tärkeä.

Arviointi on yksi opettajan tärkeimmistä pedagogisista työkaluista. Se liittyy olennaisesti opettajan työhön, mutta myös oppilaan elämään. Arvioinnilla on merkittävä rooli oppilaan oppimisen kannalta. Arviointi ei kuitenkaan ole pelkkä yksittäinen tekninen suoritus, vaan se on kiinteästi yhteydessä oppimiskäsityksiin ja opetussuunnitelmaan. Myöskään oppimista ja arviointia ei tule nähdä erillisinä toimintoina, vaan ne liittyvät erottamattomasti toisiinsa. (Ouakrim-Soivio 2015, 14.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa¹ (2014) puhutaankin oppimisen arvioinnista.

Arviointi on käsitteenä hieman monitulkintainen. Kun arvioinnista puhutaan, on tärkeää tietää, puhutaanko palautteen antamisesta vai arvosanan antamisesta. Ouakrim-Soivio (2015, 12) toteaa, että arviointi ja arvostelu käsitteet eroavat hieman toisistaan, eikä niitä voida käyttää toistensa synonyymeinä. Arviointi-käsite kuvaa enemmänkin oppimisprosessista annettavaa palautetta, kun taas arvostelu käsite kuvaa arvosanan antamiseen liittyvää arviointitoimintaa. (Ouakrim-Soivio 2015, 12-13.) Tässä tutkielmassa käytän arvioinnin käsitettä molemmissa tilanteissa, koska opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan arviointikäsitteellä sekä lukuvuoden aikana että lukuvuoden päättyessä tapahtuvassa arvioinnissa.

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin viitatessani käytän jatkossa lyhennettä POPS.

Lainsäädäntö² ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) asettavat ohjeistukset ja kriteerit peruskoulun arvioinnille. Kunnat voivat kuitenkin itse linjata, miten niiden kouluissa annetaan numeraalisia ja sanallisia todistuksia. Numerotodistukseen on siirryttävä viimeistään kahdeksannella luokalla. (Vitikka & Kauppinen 2017, 17.) Ylen selvityksen mukaan nykyään yhä useampi koululainen saa todistukseensa numeron sijasta sanallisen arvion. Ylen opettajille ja rehtoreille tekemän kyselyn mukaan moni on kuitenkin sitä mieltä, että nykymuotoinen sanallinen arviointi ei kerro oppilaalle tarpeeksi omasta osaamisestaan. Useat opettajat ja rehtorit olivat sitä mieltä, että numeroarvostelu on helppotajuinen palaute osaamisesta. He näkevät, että sanallisen arvioinnin kautta oppilas ei saa realistista kuvaa osaamisestaan suhteessa oppimistavoitteisiin. (Hämäläinen 2018.) Atjosen ym. (2019, 220) tutkimuksessa on tuotu esiin, että myös oppilaat ja huoltajat kokevat numeerisen arvioinnin hyödyllisemmäksi kuin sanallisen arvioinnin, vaikkakin alkuopetusikäisten oppilaiden vanhemmat kannattivat sanallista arviointia. Lisäksi Ylen teettämässä selvityksessä pohdittiin sitä, että todistuksilla on kyllä juridinen merkitys, mutta oppimisen kannalta todistukset eivät ole yhtä tärkeitä. Opetushallituksen Arja-Sisko Holappa toteaa, että *”Se, millä on merkitystä, on lukuvuoden aikana annettava palaute. Toivoisin, että myös keskustelu keskittyisi enemmän siihen”*. (Hämäläinen 2018.)

Suomessa arviointia paljon tutkinut ja siitä kirjoittanut Atjonen (2014, 242) toteaa, että uudemmassa arviointikirjallisuudessa puhutaan enemmän oppilaiden osallistamisesta arviointiprosessiin. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovatkin keskeisiä käsitteitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ahtikari (2018) on pro-gradu-tutkielmassaan perehtynyt alakoulun englannin opettajien käsityksiin ja kokemuksiin oppilaan itsearvioinnista ja toteaa tutkielmansa lopussa, että aihepiiri on niin laaja ja monisyinen, että sitä olisi syytä tutkia jatkossa sekä yksittäisten opettajien näkökulmasta että yhteiskunnallisella tasolla. Atjonen ym. (2019, 240) toteavat Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) laajoihin aineistoihin perustuvassa tutkimuksessa, että arviointi on käytännössä yksi vaikuttavimmista pedagogisista keinoista ohjata opetus-, opiskelu- ja

² Perusopetuslaki 628/1998, Perusopetusasetus 852/1998

oppimisprosesseja. Atjosen ym. (2019) tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on ollut selvittää perusopetuksen arviointikäytänteiden, -osaamisen ja -kulttuurin tilaa ja tuottaa suosituksia kehittämisen tueksi. Ouakrim-Soivio (2013) on myös paneutunut yleissivistävän koulutuksen arviointikysymyksiin Suomessa. Hän on tutkinut oppilaan arvioinnissa ilmenneitä koulujen välisiä eroja suhteessa oppilaiden arvosanoihin. Opetushallitus on myös julkaissut teoksen *Arviointia toteuttamassa – Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (2017), jossa useat alan asiantuntijat ovat osallistuneet teoksen kirjoittamiseen ja pohtivat uuden opetussuunnitelman mukaista arviointia eri näkökulmista.

Itseäni arvioinnissa kiinnostaa nimenomaan luokanopettajien kokemukset arviointikäytännöistä sekä arvioinnin yhteydestä oppimiseen. Tulevana luokanopettajana arviointi tulee olemaan yksi tärkeä osa työtäni ja haluan oppia arvioinnista mahdollisimman paljon. Luokanopettajat ovat juuri niitä henkilöitä, joilta tätä käytännön arvokasta kokemusta saa. Tästä syystä oma pro gradu -tutkielmani liittyy uuden opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin käsittelyyn yleisesti rajautuen kuitenkin ensimmäiseen vuosiluokkaan.

2 ARVIOINTI PERUSKOULUN ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA

2.1 Arviointi peruskoulun opetussuunnitelmassa

2.1.1 Arvioinnin tehtävät

Perusopetuslaki³ (628/1998) ja asetus⁴ (852/1998) asettavat arvioinnille kaksi toisiaan täydentävää tehtävää: oppilaan opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppilaan osaamisen arvioiminen suhteessa tavoitteisiin. Näiden tehtävien yhteensovittaminen voi tuntua opettajasta haastavalta koulun käytännöissä, koska ne molemmat edellyttävät hieman erilaista otetta arviointiin ja myös erilaisia arviointimenetelmiä. Arvioinnin tulee perustua vuorovaikutukseen ja yksilölliseen palautteen antamiseen, kun arvioinnin tarkoituksena on oppimisen ja opiskelun ohjaaminen. Osaamisen arvioinnin pitäisi taas antaa oppilaalle oikea kuva hänen osaamisensa tasosta. (Vitikka & Kauppinen 2017, 9.)

Väyrynen (2013, 295) toteaa artikkelissaan nykypäivän oppimisen muuttuneen oppilaskeskeisemmäksi, yhteistoiminnalliseksi ja itseohjautuvaksi. Nykypäivänä oppimisen arviointi suuntautuu enemmän oppimisen aikana tapahtuvaan oppimisprosessiin summatiivisen arvioinnin lisäksi (Väyrynen 2013, 295). Jakku-Sihvonen (2013a, 318) toteaa arvioinnin olevan toiminnan ja sen tuloksien arvottavaa tulkinnallista analyysia. Arvioinnin tuotoksena syntyy arvottavia johdopäätöksiä, arvoasetelma, arvosana ja tarvittaessa arvioinnin pohjalta tehdään myös kehittämissuosituksia (Jakku-Sihvonen 2013a, 318).

Arvioinnin tulee aina perustua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määriteltyihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa asetetut sekä paikallisissa opetussuunnitelmissa tarkennetut tavoitteet ohjaavat oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointia. Arviointiin ei koskaan saa vaikuttaa oppilaan persoona tai temperamentti, eikä oppilaita ja heidän suorituksiaan saa verrata toisiinsa. (POPS 2014, 48.) Opetussuunnitelman

³ Perusopetuslaki 22 §

⁴ Perusopetusasetus 10 § 2 mom.

perusteissa (2014) on ensimmäisen vuosiluokan osalta kirjattuna tavoitteet jokaiselle oppiaineelle erikseen ja myös oppilaan oppimisen arviointiin liittyvät ohjeet. Kaikkien ensimmäisen vuosiluokan oppiaineiden oppimisen arvioinnista nousee yhteisiksi tekijöiksi kannustava ja ohjaava palaute sekä oppilaan oman edistymisen havaitseminen eli itsearviointi. Jokaisen oppiaineen osalta on myös nostettu oppilaan oppimisprosessin kannalta keskeisiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita. (POPS 2014.) Uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan on tuotu myös uudenlaista ajattelua laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden myötä. Kuitenkaan laaja-alaista osaamista ei arvioida erikseen, vaan osana oppiaineita. Perusopetuksen laaja-alainen osaaminen on siis sisällytetty kaikkiin oppiaineisiin ja niiden tavoitteisiin. (Vitikka & Kauppinen 2017, 11.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaan arvioinnin painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa. Arvioinnin tulee olla mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa, koska arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja ohjata oppilaan opiskelua. Lisäksi arvioinnin tehtävänä on kuvata sitä, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arviointi tukee oppilaan oppimisprosessia, koska arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Arvioinnin avulla opettaja auttaa oppilasta myös ymmärtämään oppimistaan ja samalla myös oppilaan itsearviointitaidot kehittyvät. (Kärnä & Aksela 2013, 121.)

Opettajan tehtävänä on huolehtia, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Hyvään arviointikulttuuriin kuuluu myös yhteistyö kotien kanssa, joten keskustelu huoltajien kanssa arvioinnin tavoitteista ja käytänteistä on tärkeää. (POPS 2014, 47-48.) Tavoitteiden avaaminen ensimmäisen vuosiluokan oppilaille voi olla haastavaa, mutta ehdottoman tärkeää. Ouakrim-Soivio (2015, 94-95) toteaa, että oppimiselle asetetut tavoitteet tulee käsitellä yhdessä oppilasryhmän kanssa. Tämä auttaa opettajaa konkretisoimaan oppimiselle ja opettamiselle asetettuja tavoitteita. Mitä selkeämmin opettaja onnistuu konkretisoimaan tavoitteet, sitä helpompi oppilaan on ymmärtää saamaansa arviointipalautetta (Ouakrim-Soivio 2015, 96.) Luostarisen ja Peltomaan (2016, 162) mukaan arviointi on väline tehdä näkyväksi oppimisen tavoitteet ja niiden

saavuttaminen. Jo ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden kanssa on tärkeää pohdita, miten oppimisprosessi etenee, mitä on jo opittu, mitkä ovat oppilaan vahvuudet ja kehittämiskohteet (Luostarinen & Peltomaa 2016, 162).

Kärnä ja Aksela (2013, 119) toteavat, että kouluopetuksessa tavoitteet, toteutus ja arviointi kulkevat rinnakkain käsi kädessä. Opettajan tehtävänä on toteuttaa mielekästä opetusta perustuen opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin. Erityisen tärkeää on, että tavoitteet tuodaan tiedoksi oppilaille, jotta myös oppilaat ymmärtävät, mitä on tarkoitus oppia ja mitä tietoja sekä taitoja arvioidaan. (Kärnä & Aksela 2013, 119.)

2.1.2 Arvioinnin kohteet

Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 49) mukaan arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn sekä käyttäytymiseen. Opettajan on tärkeää havainnoida ja dokumentoida näitä eri osa-alueita monipuolisesti, jotta arviointi olisi luotettavaa. Atjonen (2019, 29) kuitenkin muistuttaa, että pelkkä tiedonkeruu ei ole vielä arviointia. Arvioinniksi se muuttuu vasta, kun opettaja arvottaa tiedon, eli tekee siitä päätelmiä. Toisaalta pätevä, monipuolinen arviointi ei ole pelkästään mielipiteenomaista päättelyä, joten tiedon kerääminen ja sen dokumentoiminen ovat oleellinen osa arviointiprosessia. (Atjonen 2019, 26.)

Oppilaan oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamista näistä. Edistymistä tulee tarkastella suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin, ja oppimisen edistymistä on ehdottoman tärkeää seurata tarkoin koko lukuvuoden ajan. Esimerkiksi ensimmäisellä vuosiluokalla äidinkielen tavoitteena on *ohjata oppilasta lukutaidon oppimisessa sekä auttaa häntä tarkkailemaan omaa lukemistaan*. (POPS 2014, 49, 106.) Useinhan ensimmäisellä luokalla on oppilaita, jotka kouluun tullessaan osaavat lukea ja oppilaita, jotka eivät lue vielä lainkaan. Opettaja ei voi arvioida näitä oppilaita samoin, vaan opettajan tehtävänä on yksilöllisesti huomioida näiden oppilaiden oma edistyminen suhteessa omaan osaamistasoon.

Arvioinnin kohteena oleviin työskentelytaitoihin sisältyy taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään, taito toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen

sekä taito toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opettajan tehtävänä on tukea opetuksessa oppilaan itsenäistä sekä yhdessä työskentelyn taitoja. Työskentelyn arviointi opetussuunnitelman perusteissa (2014) on liitetty osaksi oppiaineissa tapahtuvaa arviointia ja arvosanan muodostumista. Työskentelyn arviointi perustuu siis oppiaineissa määriteltyihin työskentelyn tavoitteisiin. Esimerkiksi ensimmäisellä vuosiluokalla matematiikan työskentelytaitojen yhtenä tavoitteena on *ohjata oppilasta kehittämään taitoaan tehdä havaintoja matematiikan näkökulmasta*. Työskentelystä ei siis enää merkitä todistuksiin erillistä arviota tai arvosanaa, vaan se sisältyy jokaisen oppiaineen sanalliseen arvioon. (POPS 2014, 49-50, 128.)

Oppimisen ja työskentelyn ohella kolmas arvioinnin kohde perusopetuksessa on käyttäytyminen. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että käyttäytymisen arvioinnin tulee perustua paikallisessa opetussuunnitelmassa käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteet siis perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, sovittuihin toimintatapoihin sekä järjestyssääntöihin. On tärkeää, että käyttäytymiselle on asetettu riittävän selkeät tavoitteet, jotka oppilaat tietävät ja täten voivat tietoisesti ohjata omaa käyttäytymistään niiden mukaisesti. Käyttäytymisen arvioinnissa keskeinen periaate on se, että sitä arvioidaan aina erillisenä eikä käyttäytymisen arviointi saa vaikuttaa oppiaineesta saatavaan arvioon tai arvosanaan. (POPS 2014, 50.) Vitikka ja Kauppinen (2017, 15) kuitenkin toteavat, että opettajat usein ajattelevat, että käyttäytyminen tai asenne kuuluisi oppiaineen arviointiin ja sen tulisi vaikuttaa arvosanaan.

Vitikan ja Kauppinen (2017, 15) mukaan käyttäytyminen arvioinnin kohteena on ehkä haasteellisin, koska arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, ja käyttäytyminen on hyvin vaikea erottaa persoonasta tai temperamentista. Keltikangas-Järvisen (2004, 286) mukaan esimerkiksi aktiivisuus, häirittevyys ja sinnikkyys temperamentti-piirteiden yhdistelmä on toistuvasti osoittautunut tärkeäksi koulunkäynnin ja koulumenestyksen säätelijäksi. Oppilas, joka tarvitsee paljon liikettä, omaa huonon keskittymiskyvyn, eikä jaksaa ponnistella tehtävien eteen, vaikuttaa usein opettajan silmiin huonosti käyttäytyvältä. Opettajien temperamenttituntemus ja

-tietous on tärkeää, jotta opettajat ymmärtävät oppilaidensa käyttäytymistä paremmin ja tätä kautta pystyvät auttamaan heitä koulutyössään. (Keltikangas-Järvinen 2004, 286-287, 309.)

2.2 Arvioinnin erilaiset muodot

Opetussuunnitelmassa (2014, 50) puhutaan opintojen aikaisesta arvioinnista ja tällä tarkoitetaan ennen päättöarviointia toteutettavaa arvioinnin ja palautteen antamisen kokonaisuutta. Arviointi on siis oppimisen ohjaamista palautteen avulla ja sen keskeisenä tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja oppimista (POPS 2014, 50). Arvioinnilla on kuitenkin erilaiset tehtävät lukuvuoden aikana ja lukuvuoden lopussa. Puhutaan diagnostisesta, formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista. (Vitikka & Kauppinen 2017, 16.)

Kärnän ja Akselan (2013, 119) mukaan arvioinnissa opettajan tulisi käyttää monipuolisesti eri arvioinnin muotoja. Atjosen (2019, 29) mukaan enemmistö oppilaista pitää arviointia hyvin tärkeänä ja arvosanat kiinnostavat heitä. Atjosen (2019, 29) viittaakin useisiin tutkijoihin, joiden mukaan oppilaille voi kehkeytyä arviointiura, joka joillain voi olla positiivinen ja joillain negatiivinen riippuen vahvasti siitä arviointipalautteesta, jota he saavat. Tärkeää siis on, että opettajat monipuolisesti käyttävät erilaisia arvioinnin muotoja, eivätkä juutu esimerkiksi Gaussin käyrän käyttämiseen koesuoritusten arvioinnissa (Atjonen 2019, 29).

2.2.1 Diagnostinen arviointi

Diagnostisesta arvioinnista puhutaan silloin, kun arvioinnin tarkoituksena on selvittää oppilaan osaamista ja oppimista ennen opetettavan asian aloittamista. Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on tunnistaa oppilaan aiempi osaaminen ja tietämys, jotta opettajan olisi helpompi kohdistaa opetus oppilaalle sopivaksi. (Atjonen 2007, 67; Roiha & Polso 2018, 155.) Diagnostinen arviointi on hyvin tärkeää ensimmäisen luokan alussa, jolloin oppilaat ovat usein vieraita opettajalle. Opettajan tulisikin tutustua oppilaiden taustoihin ja mahdollisiin

siirtopapereihin ennen koulun alkua. Tässä nivelvaiheen suunnitelmallinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kesken on avainasemassa (POPS 2014, 98).

Diagnostista arviointia toteutetaan usein lukuvuoden alussa tai vaikeuksien ilmetessä erilaisten testien, havainnoinnin ja keskustelujen avulla. Diagnostinen arviointi ensimmäisellä vuosiluokalla käytännössä tarkoittaa esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa oppilaille pidettäviä lähtötasotestejä, joka osaltaan ohjaavat opettajan opetusta ja sen eriyttämistä. Diagnostinen arviointi antaa tärkeää tietoa opettajalle oppilaan osaamisesta ja opettajan tulee käyttää tämä tieto hyödyksi opetusta suunnitellessaan. (Atjonen 2007, 67; Roiha & Polso 2018, 155).

2.2.2 Formatiivinen arviointi

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 50) todetaan, että pääosa arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että arviointia tehdään opetuksen kuluessa päivittäin. Formatiivinen arviointi on opettajan jatkuvaa oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (POPS 2014, 50.) Sen tarkoituksena on saada opettamisen ja opiskelun suuntaamiseksi tilannetietoa siitä, mitä jo osataan eli miten hyvin tavoitteet kulloinkin on saavutettu (Jakku-Sihvonen 2013a, 322). Lisäksi Jakku-Sihvosen (2013b, 18) mukaan formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on varmistaa, että oppiminen edistyy jatkuvan yksilöllisen palautteen avulla. Formatiivinen arviointi on opetustyössä tärkeää, koska palautteen kautta oppilas saa tietoa omasta osaamisestaan ja siitä, mihin jatkossa on hyvä panostaa. Jakku-Sihvonen (2013b, 18) viittaaakin tutkimuksiin, joissa on todettu, että yksilölliset palautteet parantavat oppimista tehokkaammin kuin perinteiset suoritustason arvioinnit.

Wewer (2014, 84) toteaa tutkimuksessaan, että formatiivisen arvioinnin tulee perustua monimuotoisiin todisteisiin ja havaintoihin, mutta opettajilla on kuitenkin huomattava liikkumavara päättäessään sopivista arviointi- ja palautekäytännöistä. Vitikan ja Kauppisen (2017, 16) mukaan oleellista formatiivisessa arvioinnissa on, että opettaja antaa riittävästi palautetta ja tietoa sekä oppilaille että

huoltajille koko kouluvuoden ajan, ei vain keväällä, jolloin todistukset annetaan. Suuri osa formatiivisesta arvioinnista onkin oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta arjen oppimistilanteissa. Koteihin tietoa menee erilaisten tiedotteiden ja palautekeskustelujen kautta. Tärkeää siis on, että lukuvuositodistukseen tuleva arviointi ei tule kenellekään yllätyksenä. (Vitikka & Kauppinen 2017, 16.)

Yksi tärkeä arviointikäytännö on opettajan antama sanallinen palaute päivittäin oppilaille. Erinäiset tutkimukset osoittavat sen, että sanallinen palaute vaikuttaa myönteisesti oppimismotivaatioon. Erityisesti palautteen laadulla on merkitystä. (Keurulainen 2013, 54.) Opettajan ei siis ole tarkoitus koko ajan vain hokea ”hyvä, hyvä, hienosti menee”, vaan kertoa oppilaille, mikä meni hienosti ja missä hän on hyvä. Erityisesti ensimmäisen vuosiluokan oppilaat tarvitsevat hyvin konkreettista sanallista palautetta. Oleellista myös on, että opettaja dokumentoi nämä havainnot oppilaan oppimisprosessista, koska tämä auttaa lukuvuoden lopussa tehtävää summatiivista arviointia (Atjonen 2019, 32; Kärnä & Aksela 2013, 122).

2.2.3 Summatiivinen arviointi

Summatiivisesta arvioinnista taas puhutaan lukuvuoden päätteeksi tehtävästä kokoavasta arvioinnista ja tällöin arvioinnin kohteena on lukuvuoden aikana kertynyt osaaminen. Summatiivinen arviointi kertoo, millaista on oppilaan sen hetkinen suoriutuminen verrattuna tavoitteisiin, eli arviointi ei voi perustua oppilaan edistymiseen suhteessa tavoitteisiin. (Vitikka & Kauppinen 2017, 16.) Perusopetusasetus⁵ velvoittaa kunkin lukuvuoden päättyessä antamaan oppilaille lukuvuositodistuksen, joka sisältää numeroin tai sanallisesti ilmaistut arviot siitä, miten oppilas on kyseisenä lukuvuonna saavuttanut eri oppiaineissa tai opintokokonaisuuksissa (POPS 2014, 51). Atjonen (2019, 29) toteaa, että lukuvuositodistukset ovat oppilaille merkityksellisiä suoria viestejä koulussa menestymisestä, ja niihin liittyy usein myös vahvoja sosiaalisia palkkioita tai sanktioita esimerkiksi vanhemmilta tai ystäväpiiriltä.

⁵ Perusopetusasetus 10§ 2 mom.

Opettajat arvioivat oppiaineen osaamista esimerkiksi summatiivisilla kokeilla. Lisäksi opettajalla voi olla käytössään erilaisia testejä, joilla kartoitetaan oppilaiden perustaitojen osaamista. (Kärnä & Aksela 2013, 122.) Luostarisen ja Peltomaan (2016, 170) mukaan tällöin puhutaan jo opitun arvioinnista, jota koskeva palaute kohdistuu erittelemään ja tarkastelemaan jo tehtyä. Arviointi siis kohdistuu johonkin, missä oppiminen on sillä hetkellä saatu päätökseen. Atjosen (2019, 32) mukaan summatiiviselle arvioinnille on ominaista, että se kokoaa jonkun opetusjakson päätteeksi yhteenvedon oppilaan osaamisesta ja toteutuu hyvin usein kirjallisina kokeina käytännössä.

Summatiivinen arviointi on Luostarisen ja Peltomaan (2016, 170) mukaan saanut kouluarvioinnissa huomattavan jalansijan ja he kysyvätkin, että mitä tapahtuu tämän arvioinnin jälkeen. Atjonen (2007, 78) nostaa esiin näkökulman, että pelkkä summatiivinen arviointi ei tarjoa oppilaalle ajoissa palautetta oppimisen ohjaamiseen ja motivoimiseen. Pahimmassa tapauksessa summatiivinen arviointi voi olla seurauksiltaan peruuttamaton, eli esimerkiksi keho menestys ylioppilaskirjoituksissa sulkee tien yliopisto-opintoihin (Atjonen 2007, 78). Täten myös summatiivisessa arvioinnissa on tärkeää suunnata oppilaan huomio tulevaan oppimiseen, jotta hän tiedostaisi, mitä voisi tehdä ensi kerralla toisin, jotta tavoitteet täyttyisivät. Ilman riittävää tietoa siitä, miten tietty arvosana tai lause voidaan saavuttaa, tai mitä se sisältää, oppilas saattaa joutua tilanteeseen, jossa hän yrittää ja yrittää, mutta ei koskaan saavuta tavoitettaan. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170-171.)

2.3 Oppilaiden itsearviointi ja vertaisarviointi

Aiemmin arviointi on koskettanut hyvin pitkälle vain opettajaa, joka on arvioinut oppilaansa lukuvuoden päätteeksi. Oppilaalla ei välttämättä ole ollut muuta tietoa omasta osaamisestaan kuin mahdolliset koenumerot. Sitten lukuvuoden päättyessä on oppilas ja vanhempi saaneet todistuksesta todeta oppilaan osaamistason. Nykyisin arviointiprosessissa on myös mukana oppilas itse itsearviointineen sekä opiskelutoverit vertaisarvioinnin keinoin (Keurulainen 2013, 37).

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) oppilaan itsearviointi ja vertaisarviointi nousevat esiin yhtenä oleellisena formatiivisen arvioinnin muotona.

Lepistön ja Ripatin (2017, 173) mukaan uuden opetussuunnitelman myötä itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin osuutta on vahvistettu ja ne nähdään osana kehittävää arviointia. Oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin käytänteiden on otaksuttu vahvistavan oppilaiden sitoutumista oppimisprosessiinsa ja siten yhä laadukkaampaan oppimiseen (Lepistö & Ripatti 2017, 173). Ouakrim-Soivio (2015, 85) myös toteaa, että itsearviointitaitojen kytkeytyminen oppilaan oppimisen arviointiin on tehokasta, koska se lisää oppilaan tietoisuutta arvioinnin kriteereistä. Atjonen (2007, 82) kuitenkin toteaa, että oman työskentelyn ja osaamisen arviointia ei opita hetkessä varsinkaan niin, että siitä olisi aitoa hyötyä oppimiseen. Vertaisarvioinnin suhteen on sama tilanne, ja vaarana voi olla, etteivät oppilaat osaa kannustavaa ja hienotunteista palautteenantoa. Arvioitavan itsetunto voi saada pahan kolauksen, kun palaute tulee vertaiselta. Itse- ja vertaisarviointi vaativat oppilaalta kykyä asettaa tavoitteita omalle oppimiselleen sekä reflektiivisyyttä, jolla tarkoitetaan valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa tai toisen toimintaa eri näkökulmista sekä ohjata ja tarvittaessa muuttaa sitä. (Atjonen 2007, 82, 86.)

Itsearviointi ja vertaisarviointi ei siis ole aivan helppoa varsinkaan ensimmäisellä luokalla. Oppilaiden kanssa näitä taitoja tulee harjoitella useita kertoja lukuvuoden aikana. Kun oppilas oppii arvioimaan itseään, hänelle tulee tunne, että hän pystyy hallita omaa toimintaansa ja elämäänsä eikä ole aina riippuvainen ulkoisesta palautteesta suoritustilanteessa. (Ihme 2009, 97.) Kasanen (2003, 63) tuo esiin, että hänen tutkimukseensa osallistuneissa ensimmäisen vuosiluokan luokissa tapahtui itsearviointia ja sen opettamista runsaasti, lähes päivittäin, ensimmäisistä koulupäivistä alkaen, ja itsearviointi liittyi lähes kaikkeen, mitä oppitunneilla tapahtui. Arviointi oli jatkuvaa opettajan tekemää suorituksen korjaamista ja kommentoimista (Kasanen 2003, 63). Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) todetaankin, että alemmilla vuosiluokilla itse- ja vertaisarviointitaitoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan omia onnistumisiaan ja vahvuuksiaan.

Wewer (2014, 219) on myös havainnut tutkimuksessaan, että opettajat käyttävät kyllä itsearviointia yhtenä arviointimenetelmänä. Kuitenkin vanhemmat ja oppilaat eivät pidä tätä menetelmää kovin luotettavana. Wewer selittää tätä sillä, että oppilailla on tapana arvioida itseään ja taitojaan positiivisemmin kuin opettaja tai vanhemmat. (Wewer 2014, 2019.) Atjonen (2007, 83) taas tuo esiin näkökulman siitä, että itsearviointia tehdessään oppilaat helposti aliarvioivat itseään, etteivät vain menetä kasvojaan kavereidensa silmissä, jos oma itsearvio olisi esimerkiksi parempi kuin opettajan tekemä arvio. Atjonen (2007, 83) toteaaakin, että itsearvioinnin aitoa vaikuttavuutta saattaa heikentää se, että oppilaat arvailevat opettajan mielipiteitä oppilaan osaamisesta.

Keurulaisen (2013, 56) mukaan itsearviointien ja vertaisarviointien kytkeminen arviointipäätösten tekemiseen on tehokasta oppimisen näkökulmasta ja tästä syystä se on tärkeää. Keurulainen (2013, 56) viittaa muihin tutkimuksiin kertoessaan, että itsearviointi ja vertaisarviointi lisäävät opiskelijoiden tietoisuutta arviointikriteereistä ja sellaisenaan edesauttavat oppilaiden oman oppimisen hallintaa ja täten kehittävät metakognitiivisia taitoja. Lisäksi oppilaiden tietoisuudella arviointikriteereistä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppimistuloksiin (Keurulainen 2013, 56).

Kuitenkin Kasanen (2003, 64) näkee, että itsearvioinnista voi olla alaluokien oppilaille haittaa. Jos oppilas ei ymmärrä itsearvioinnin tavoitetta ja tarkoitusta tai hänellä ei ole vielä kykyä reflektoida tai arvioida omaa toimintaansa, itsearvioinnit saattavat vaikuttaa kielteisesti oppilaan minäkuvaan ja itsetunnon kehittymiseen (Kasanen 2003, 64). Ouakrim-Soivion (2015, 85) mukaan oppimisen arvioinnin, eli myös itsearvioinnin, täytyy kohdistua toimintaan, ei henkilöön, ja sen tulee vahvistaa oppimisen edistymistä ja koulumotivaatiota. Lisäksi arvioinnin tehtävänä on tukea ja korostaa oppilaiden vahvuuksia. Itsearvioinnin haasteellisuuteen saattaakin liittyä se, että oppilaat tarvitsevat aikaa ja kokemusta oman toimintansa arvioimiseksi. Pienet oppilaat tarvitsevat paljon toistoja oppiakseen uusia asioita ja taitoja, ja sama pätee myös itsearviointitaitojen oppimiseen. Marsh, Craven ja Debus (1998, 1030) ovatkin tutkimuksessaan osoittaneet, että oppilaiden itsearvioinnit tulevat realistisemmiksi iän myötä.

Ouakrim-Soivion (2015, 87) mukaan vertaisarvioinnin merkitys on kasvanut sitä mukaa, kun kouluissa on otettu käyttöön erilaisia tapoja toteuttaa ryhmätyöskentelyn arviointia. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on tukea yksittäisen oppilaan sitoutumista yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin ja työskentelyyn sekä kantamaan vastuuta yhteisestä työskentelystä ja oppimisesta. Vertaisarviointia on tärkeää harjoitella oikeissa oppimistilanteissa. Vertaispalautteen saaminen tai antaminen ei ole aina helppoa luokkatoverien kesken. Esimerkiksi ensimmäisiä kertoja vertaispalautteen antamista ja saamista harjoiteltaessa opettaja voi laatia ensin yhdessä oppilaiden kanssa vertaispalautteen pelisäännöt, joihin voidaan aina tarvittaessa palata. (Ouakrim-Soivio 2015, 87-88.)

3 ARVIOINTI OPPIMISTA TUKEMASSA

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) todetaan koulun vaikuttavan merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana. Merkittävä oppilaan minäkuvaa muovaava tekijä on nimenomaan arviointi ja erityisesti oppilaan saama arviointipalaute (Lepistö & Ripatti 2017, 165). Arviointi ohjaa oppilaan oppimiskäsityksen muodostumista ja vaikuttaa merkittävästi oppilaan käsitykseen itsestään sekä oppijana että osajana (Luostarinen & Peltomaa 2016, 162). Vitikan ja Kauppisen (2017, 13) mukaan yksi arvioinnin tehtävä on toimia oppimisen edistäjänä, ja tämä tarkoittaa sitä, että arvioinnin on osaltaan tuettava jokaisen oppilaan myönteisen itsetunnon ja oppimismotivaation kehittymistä. Yhdellekään oppilaalle ei saa arvioinnin myötä muodostua kuvaa itsestään "huonona" tai "osaamattomana" oppilaana. (Vitikka & Kauppinen 2017, 13.)

Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kannustavaa. Yksi arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä on motivoida oppilasta opiskeluun. Arvioinnissa ei siis ole tarkoituksena vain ilmaista oppilaan osaamisen tasoa, koska se ei kannustaisi opiskelua koskeviin toimenpiteisiin. Jos taso on hyvä, se tarjoaa viestin siitä, että ei ole tarpeen tehdä mitään tulosten parantamiseksi. Jos taas taso on heikko, sen kertominen masentaa. (Apajalahti 2002, 60.) Arvioinnin avulla opettaja auttaa oppilasta myös ymmärtämään oppimistaan ja samalla myös oppilaan itsearviointitaidot kehittyvät. (Kärnä ja Aksela 2013, 121).

Törmän (2011, 16) mukaan koulussa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja siinä käytävä vuoropuhelu ovat opetuksen ydintä. Tässä vuorovaikutuksessa opettaja voi merkittävästi tukea arvioinnin avulla oppilaan kokonaisvaltaista oppimista. Tärkeää tässä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutteisessa vuoropuhelussa on se, että se sisältää palautetta, arvioivaa keskustelua sekä itsearviointia. (Törmä 2011, 16.) Atjonen (2007, 65) toteaa, että vastavuoroisuuden ja aiempaa tasa-arvoisempaan vuorovaikutussuhteeseen perustuvat arviointikäytännöt vähentävät arvioitavan stressiä. Näin edistymisen havainnointi

usein helpottuu sekä oppilaan että opettajan kannalta (Atjonen 2007, 65). Kun vanhemmat osallistuvat tähän keskusteluun, voidaan puhua arviointikeskustelusta (Törmä 2011, 16). Atjonen (2007, 65) toteaa, että jokaisen oppilaan ja hänen vanhempansa kanssa käydyt henkilökohtaiset keskustelut vievät opettajalta aikaa ja energiaa, mutta toisaalta keskustelujen myötä oppilaantuntemus lisääntyy sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö parantuu, joka osaltaan helpottaa opettajan työtä. Myös opetussuunnitelmassa (2014, 47) nähdään yhteistyö kotien kanssa osana hyvää arviointikulttuuria.

3.1 Arvioinnin monipuolisuus

Ouakrim-Soivio (2015, 80) toteaa, että oppilaan oppimisen arvioinnissa korostuu oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuolinen arviointi. Lisäksi ohjaamisen kannustaminen, kehittäminen, itsearviointi ja vertaisarviointi nähdään tärkeänä. Luotettava arviointi edellyttää monien erilaisten arviointimenetelmien käyttöä. Voidaan puhua laadullisesta ja määrällisestä arvioinnista. Esimerkiksi kertolaskunosaaminen vaatii sekä määrällistä että laadullista arviointia. Kertolaskun ulkoa oppimista voidaan arvioida määrällisesti, kun taas kertolaskun periaatteen ymmärtämistä arvioidaan laadullisesti. (Ouakrim-Soivio 2015, 80, 81.)

Ouakrim-Soivion (2015, 81) mukaan monipuolisen arvioinnin keskeisenä ajatuksena voidaan pitää sitä, että oppilaalle annetaan monia erilaisia tapoja ja useita erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Atjosen (2019, 38) mukaan pitäytyminen yhdessä menetelmässä, esimerkiksi kirjallisissa kokeissa, ei tarjoa kaikille oppilaille mahdollisuutta osoittaa omaa osaamistaan, mikä vaarantaa oppimismotivaatiota. Osaamista tulisi voida osoittaa joko yksilöllisesti, pareittain tai ryhmässä, eikä osaamista aina tarvitse osoittaa kirjallisesti, vaan myös suullisesti voi osoittaa osaamisensa tason esimerkiksi tietystä ilmiöstä (Atjonen 2019, 39; Ouakrim-Soivio 2015, 81).

Kun opettaja suunnittelee opetustaan, tulee hänen samalla tavalla suunnitella myös oppimisen arviointia kulloiseenkin oppimiskokonaisuuteen sopivaksi. Arviointi ei saa olla oppimisprosessista irrallinen elementti, vaan liittyä

olennaisesti opettajan työhön. Esimerkkejä arvioinnin eri toteuttamismuodoista ovat itsearviointi, vertaisarviointi, ryhmäarviointi, oppilaslähtöinen arviointi sekä suullinen ja kirjallinen arviointi. (Ouakrim-Soivio 2016, 81, 94-95.)

Vitikan ja Kauppisen (2017, 14) mukaan monipuoliset arviointikäytänteet eivät kuitenkaan edellytä sitä, että jokaiselle oppilaalle räätälöitäisiin yksilölliset tavat osoittaa osaamistaan. Opettajan tulee kuitenkin huomioida oppilaiden erilaiset tavat oppia, työskennellä ja osoittaa osaamistaan. Opettajan on syytä muistaa, että 45 minuutin kynä-paperikoe ei ole kaikille oppilaille parhaiten soveltuva arviointimenetelmä. (Vitikka & Kauppinen 2017, 14.) Atjosen (2019, 38) mukaan kokeet voivat aiheuttaa jännitystä, stressiä sekä pelkoja, joten tästä syystä ne eivät välttämättä kerro totuutta oppilaan osaamisesta. Luonnekertaluonteisena päätöskuulusteluna ei myöskään välttämättä tue kehittymistä itse asian hallinnassa (Atjonen 2007, 62). Vitikan ja Kauppisen (2017, 14) mukaan arviointikäytänteisiin on mahdollista luoda joustoa ja monipuolisuutta esimerkiksi käyttämällä kokeiden sijasta erilaisia tehtäviä ja tuotoksia. Lisäksi monet opettajat ovat ottaneet käyttöön erilaisia itsearviointiin, oppimisprosessin ohjaamiseen ja arviointikeskusteluihin pohjautuvia toimintatapoja, joiden kautta oppilaalle hahmottuu oma edistyminen ja osaaminen selkeämmin (Vitikka & Kauppinen 2017, 14).

Keurulainen (2013, 56) nostaa esiin, että tutkimuksissa on todettu oppilaiden itse laatimien arviointitehtävien edistävän tehokkaasti oppimistuloksia. Tehtävien laatiminen nimittäin edellyttää, ja samalla kehittää, aiheena olevan asian ja ilmiön hahmottamista kokonaisuutena, mikä siis edistää oppimisen laatua (Keurulainen 2013, 56).

Atjosen (2007, 65) mukaan tärkeää on, että opettajat käyttävät erilaisia uudistuneita arviointimuotoja monipuolisesti. Se mahdollistaa erilaisille oppilaille eri tavoin soveltuvia tapoja osoittaa osaamistaan. Usein uudet arviointimenetelmät ja -käytänteet teettävät opettajalla paljon työtä, ja Atjonen muistuttaakin, että opettajan tulee arvioida omat resurssinsa realistisesti optimoidakseen työmäärän ja oppilaan saaman hyödyn suhdetta. Työkokemus ja rutiini keventävät opettajan taakkaa ajan myötä, ja uudet arviointimenetelmät saattavat jopa virkistää jo pitkään opettajina toimineita. (Atjonen 2007, 65.)

3.2 Kannustava arviointi

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilaan oppimisen arviointia käsittelevässä luvussa arvioinnin kannustavuudesta todetaan, että *opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää, mutta myös epäonnistumiset tai virheelliset ratkaisut ovat osa oppimisprosessia* (POPS 2014, 47). Lisäksi rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri nousee opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeisenä teemana, ja tämä vaikuttaa osaltaan myös peruskoulun arviointikulttuuriin.

Kun arvioinnin yhtenä tehtävänä on opiskelun ja oppimisen ohjaaminen, on arvioinnin perustuttava vuorovaikutukseen ja yksilölliseen palautteen antamiseen. Osaamisen arvioinnin pitää antaa oikea kuva oppilaan osaamisen tasosta. (Vitikka & Kauppinen 2017, 9.) Lepistön ja Ripatin (2017, 165) mukaan oppimisen kannalta ja myös oppilaan minäkuvan kehittymisen kannalta opettajan antama palaute tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja rohkaisevaa, mutta kuitenkin rehellistä. Ouakrim-Soivio (2015, 84) myös toteaa, että oppilaan tulee saada realistinen käsitys itsestään oppijana arvioinnin ja siitä saatavan palautteen kautta, jotta oppilas oppisi tuntemaan omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa sekä asettamaan tavoitteita palautteen ohjaamana. Wewer (2014, 81) viittaakin useisiin tutkijoihin toteamalla, että palautteen tehtävänä on tuoda oppilaan tietoisuuteen oma osaamisensa ja edistymisensä ja se, mitä voisi vielä tehdä kehityäkseen. Kohdennetulla ja oikeanlaisella palautteella on jopa vaikutusta korkeampiin oppimistuloksiin (Wewer 2014, 82).

Voerman, Meijer, Korthagen ja Simons (2012, 2) määrittelevät opettajan antaman palautteen olevan tietoa oppilaalle hänen suorituksestaan ja tämän tiedon avulla pyritään parempaan oppimiseen. Hattien ja Timperleyn (2007, 81) mukaan opettajan antama kannustava palaute on yksi tehokkaimmista keinoista parantaa oppilaan suoriutumista oppimisprosessissa. He tuovat esiin näkökulman, että palaute voi joko edistää tai haitata oppimista, riippuen siitä, miten se annetaan ja mihin se kohdistuu. Atjosen ym. (2019, 108) tutkimuksessa nousi esiin, että jos oppilaan innostuneisuus tai käyttäytyminen on hyvää, kokevat oppilaat

saavansa paljon palautetta. Syy-seuraussuhdetta innostuneisuuden ja käyttäytymisen sekä palautteen välillä ei Atjosen ym. tutkimuksessa voida kuitenkaan osoittaa. Ouakrim-Soivio (2013, 105) tuo myös esiin sen tosi seikan, että todellisuudessa arvioinnin kannustavuus toimii usein hyvin opinnoissaan menestyvien oppilaiden oppimisen ja kasvun kuvaamiseen. Heikosti menestyvät oppilaat sen sijaan eivät välttämättä saa kannustusta ja ohjausta, jos palaute on realistista, vaikka he sitä juuri tarvitsisivat. Kannustavassa arvioinnissa olisikin tärkeää osoittaa oppilaalle se, mitä hän on oppimisessaan saavuttanut, eikä niinkään korostaa sitä, mitä on vielä saavuttamatta. (Ouakrim- Soivio 2013, 105.) Hattie ja Timperley (2007, 102) toteavatkin, että opetustilanteessa palautteen tulee kohdistua oppimisprosessin onnistumiseen suhteessa annettuun ohjeistukseen ja oppimisen tavoitteisiin.

Ouakrim-Soivion (2015, 84) mukaan kannustavalla arvioinnilla ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että oppilaalle annetaan vain hyviä arvosanoja. Kannustavan arvioinnin tarkoituksena on auttaa ja tukea oppilasta kehittymään omasta osaamisestaan tietoisiksi, omiin oppimistaitoihin luottavaksi ja oppimisesta nauttavaksi oppijaksi. Kannustavassa arvioinnissa on siis kyse siitä, että opettaja korostaa oppilasta arvioidessaan oppilaan jo omaksumia tietoja ja taitoja, samalla kun hän ohjaa oppilasta hahmottamaan niitä alueita, joissa hänen oppimisensa ei ole yltänyt asetettujen tavoitteiden tasolle. (Ouakrim-Soivio 2015, 84.) Atjosen (2007, 90) mukaan opettajat saattavat liikaa varoa pahoittamasta oppilaidensa mieltä ja jopa hyväksyä puolittaisia vastauksia, vaikka tärkeää olisi laittaa oppilas ystävällisesti vielä tarkemmin pohtimaan vastaustaan.

Atjonen (2007, 91) toteaa, että kannustavan arvioinnin tulee ohjautua oppilaiden henkilökohtaisten oppimispäämääristä ja -tavoitteista käsin. On siis tärkeää, että palaute kohdistuu tietoihin, taitoihin ja käsitteisiin, jotka ovat oleellisia juuri senhetkisen oppimisen kannalta. Kannustavan arvioinnin tehtävänä on kehittää oppilasta miettimään omaa oppimistaan ja toimimaan sen parantamiseksi. Atjonen ym. (2019, 204) tutkimuksessa opettajat olivat kokeneet kannustuksen ja rohkaisevan palautteenannon yhtenä tärkeänä ja hyvänä arviointimuistona. Kannustus ja rohkaiseminen vahvistavat alisuoriutujien, oppimisvaikeuksisten ja

epävarmojen oppilaiden oppimismotivaatiota ja itseluottamusta. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 9) tuovat esiin positiivisen pedagogiikan ajatuksen siitä, että akateemisia taitoja voidaan kehittää tukemalla ei-kognitiivisia taitoja, kuten sinnikkyyttä, itsesäätelykykyä ja motivaatiota uuden oppimiseen. Positiivisen pedagogiikan ajatuksena koulussa onkin, että opetus ja arviointi perustuvat vahvuuksien löytymiseen ja näiden hyödyntämiseen. On tärkeää, että jokainen oppilas saadaan ymmärtämään, että hänellä on erilaisia taitoja ja kykyjä, joiden avulla pyritään ponnistamaan kohti parempaa lopputulosta. Opettajan tehtävänä onkin kiinnittää huomio oppilaan pieniinkin onnistumisiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9, 59.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää uuden opetussuunnitelman mukaista arviointia peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Tavoitteeni on selvittää luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen luokan arvioinnista. Pyrkimyksenäni on lisätä tietoa arviointikäytännöistä sekä arvioinnin oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Tarkemmat tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on arvioinnista peruskoulun ensimmäisellä luokalla?
 - 1.1 Millaisia arviointikäytänteitä opettajilla on?
 - 1.2 Miten opettajat keräävät ja hyödyntävät arviointitietoa?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on arvioinnin oppimista tukevasta merkityksestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseeni valitsin laadullisen tutkimusmenetelmän, jossa sovellan fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Laadullista tutkimusotetta käytetään silloin, kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2008, 14). Olen kiinnostunut opettajien kokemuksista ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista ja tarkoituksenani on kuvata ja tulkita niistä nousevia merkityskokonaisuuksia mahdollisimman puhtaasti omassa tutkimuksessani.

Laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen, johon kytkeytyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161.) Kiviniemen (2018, 77) mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostuu kentältä saatu aineiston merkitys suhteessa teoreettiseen tarkasteluun. Laadullisessa tutkimuksessa onkin kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, eikä niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta.

Kiviniemen (2018, 73) mukaan laadullista tutkimusta luonnehditaan prosessiksi, koska tutkimuksen etenemisen eri vaiheita ei pystytä välttämättä etukäteen jäsentämään selkeisiin vaiheisiin. Esimerkiksi tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua ja jopa muuttua tutkimuksen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelu voi näkemyksen kehittyessä kohdentua jopa uusiin mielenkiinnonkohteisiin. Keskeistä onkin löytää tutkimuksen kuluessa ne johtavat ideat, joiden perusteella tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. (Kiviniemi 2018, 73.) Itselläni oli alusta asti hyvin selkeä kuva siitä, mitä haluan tutkia. Kuitenkin esimerkiksi tutkimuskysymysten pyörittely kesti pitkään, eli tarkka rajausta siitä, mitä lähden tutkimaan. Kuitenkin analyysivaiheessa huomasin, että toinen tutkimuskysymykseni on hyvin laaja, jolloin tarkensin ensimmäistä tutkimuskysymystäni kahdella alakysymyksellä.

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkoituksena on kuvata elävää kokemusta. Nimensä mukaisesti fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa on saanut vaikutteita sekä fenomenologiasta että hermeneutiikasta. Fenomenologiassa korostetaan tutkittavan aiheen esiymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä, koska fenomenologiassa on tärkeää, että tutkittavaa ilmiötä kuvataan mahdollisemman ennakkoluulottomasti. Fenomenologiassa puhutaan reduktiosta eli sulkeistamisesta, joka tarkoittaa sitä, että tutkija tietoisesti tunnistaa tutkittavaan ilmiöön liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii siirtämään ne mielessään syrjään tutkimuksen ajaksi. Tutkijan tulee siis pohtia sitä, onko jokainen muodostunut kokemus juuri tästä aineistosta nouseva vai onko se tutkijan itsensä rakentamaa tulkintaa tai omaa kokemusta. (Bevan 2014; Perttula 2005, 145.)

Hermeneutiikasta puolestaan nousee ajatus siitä, että tutkija ei voi koskaan täysin vapautua ennakkoluuloistaan ja niinpä hermeneutiikassa korostetaankin ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä. Ennakkoluulot nähdään välttämättöminä tulkinnan prosessin käynnistymiselle. (Moilanen & Rähkä 2018, 57.) Tutkijana minun on siis tärkeää tiedostaa nämä ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta. Osa näistä käsityksistä on itselleni syntynyt muun muassa lukemalla keskusteluja arvioinnista sosiaalisessa mediassa ja perehtymällä aiheeseen liittyvään teoriaan.

Kuvailevasta fenomenologiasta poiketen hermeneuttisesti painottuva fenomenologia hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa aineiston analyysissä, ei sulkeistamista. Puhtaasti fenomenologisessa tutkimusotteessa on siis tärkeää, että kokemuksen tutkijan on selvitettävä mahdollisimman vapaana omista ennakkoletuksistaan, millainen toisen ihmisen kokemus on. Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusnäkökulmaa soveltavissa tutkimustavoissa kokemuksen tutkijan työssä taas vaikuttavat joko tiedostamatta tai tiedostaen hänen aiemmat kokemuksensa ja ennakkoletuksensa. Niistä ei tulekaan pyrkiä vapautumaan, vaan ne pitää tiedostaa ja niitä tulee hyödyntää omassa tutkimuksessa. (Tökkäri 2018, 65.) Juuri tulkinnan tarpeen vuoksi hermeneuttinen ulottuvuus liitetään fenomenologiseen tutkimukseen (Laine 2018, 33).

Vaikka fenomenologiassa ja hermeneutiikassa on näkemuseroja, merkittäviä ovat kuitenkin näitä suuntauksia yhdistävät seikat kokemuksen tutkimisen kannalta. Tutkimustapoja yhdistää esimerkiksi konstruktivistiseen paradigmaan asemoituminen, jonka tunnusmerkkejä on relativistinen ontologia ja subjektivistinen epistemologia. Tämä siis tarkoittaa kokemuksen tutkimuksessa sitä, että tutkittavien kokemusmaailmat nähdään ainutlaatuisina ja alati muuttuvina, jolloin myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä ja muuttuvaa. (Tökkäri 2018, 65-66.)

Fenomenologisiin ja hermeneuttisiin lähestymistapoihin nojautuvan kokemuksen tutkimuksen haaste on usein siinä, että saavutettava tieto koskee vain yksittäistapauksia. Tällöin tietoa ei voida yleistää esimerkiksi luonnontieteellisiin eli määrällisiin, yleistämistä tavoittelevin keinoin, mutta kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä. Tämä on mahdollista, kun tutkimukseen osallistuvien ihmisten kokemukset ja elämäntilanteet ovat tarpeeksi samankaltaisia. Kuitenkin koska yksilöiden kokemukset eivät koskaan täysin vastaa toisiaan, ei täysin yleistä tietoa kokemuksista voida saavuttaa. (Tökkäri 2018, 66.)

5.2 Tutkimuksen kulku

5.2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista. Koska tutkimuksen kohteena olivat juuri opettajien kokemukset, oli luonnollista kerätä aineisto haastattelemalla opettajia. Kaikki kuusi haastateltavaa olivat koulutukseltaan luokanopettajia ja kahdella heistä oli myös aineenopettajan pätevyys. He olivat työskennelleet luokanopettajan tehtävissä kahdesta kahteenkymmeneen vuoteen, ja kaikilla oli kokemusta uuden opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta ja arvioinnista ensimmäisen vuosiluokan osalta vähintään kaksi vuotta.

Tutkimukseni aineiston olen kerännyt haastattelemalla kuutta luokanopettajaa. Haastattelu nähdään eräänlaisena keskusteluna, jossa tutkijan tarkoituksena on saada selville haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat

(Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28). Haastatteluissa halusin kerätä tietoa juuri ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Siksi valitsin haastateltavat sen mukaan, että he olivat kaikki opettaneet ja arvioineet ensimmäisen vuosiluokan oppilaita kahden viimevuoden aikana, kun uusi opetussuunnitelma on ollut käytössä. Eskolan ym. (2018, 30) mukaan ideana on luonnollisesti etsiä sellaiset haastateltavat, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa ja kokemusta. Opettajat valitsin niin, että olin heihin ensin yhteydessä henkilökohtaisesti tai puhelimitse ja selvitin, onko heillä kokemusta ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista kahden viime vuoden ajalta. Tällaisen kokemuksen omaavat opettajat pyysin haastateltaviksi ja sain lopulta sovittua kuusi haastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 83) mukaan henkilöt valitaan haastateltaviksi siksi, että he edustavat jotakin tiettyä ryhmää. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät määrittävät usein nämä ryhmät (Hirsjärvi & Hurme 2008, 83). Kaikki haastateltavat osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua. Teemahaastattelusta käytetään myös nimitystä puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelu nähdään puolistrukturoituna haastatteluna siksi, että yksi haastattelun näkökulmista, haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat kaikille samat. Myös kysymykset ovat kaikille samat, mutta tutkija voi vaihdella kysymysten järjestystä, eikä vastauksia ole sidottu vastausvaihtoehtoihin. Haastateltava voi siis vastata vapaasti omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48.) Tutkijan on kuitenkin tärkeää muistaa, että käy kaikki ennalta päätetyt teema-alueet läpi haastateltavan kanssa, vaikka näiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Eskola ym. 2018, 30). Tässä työssä käytän käsitettä teemahaastattelu, koska oma haastattelurunkoni (Liite 1) pohjautuu erilaisiin teemoihin. Nämä teemat ovat nousseet ja muotoutuneet perehtyessäni arviointiin liittyvään teoriaan ja tutkimustietoon. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 66) mukaan teemahaastattelurunkoa laadittaessa ei ole tarkoitus laatia yksityiskohtaista kysymysluettelo, vaan teema-alueuettelo, jossa kysymyksillä tarkennetaan ilmiöön liittyviä teemoja.

Laineen (2018, 39) mukaan fenomenologisen haastattelun tulee olla mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen, jotta haastateltavien kokemukset saadaan esiin. Haastateltavalle tulee antaa tarpeeksi tilaa vastata vapaasti kysymyksiin. Kysymyksen asettelun tulee olla sellainen, että se mahdollistaa avoimen ja kuvailevan vastauksen. (Laine 2018, 39.) Ensimmäinen haastattelutilanne osoittautui haasteelliseksi ja kysyin joitakin kysymyksiä liian valmiina. Kehityin kuitenkin tässä ja harjaannuin kysymään kysymykset niin, että niihin ei voinut vastata kyllä tai ei.

Kaikki kuusi haastattelua toteutin marras-joulukuun 2018 aikana. Kaikki haastattelut tein opettajien omissa kouluissa ja haastattelut olen toteuttanut Etelä- Suomessa sekä Länsi- Suomessa. Eskola ym. (2018, 33) toteavat, että haastattelutilanne kannattaa tehdä haastateltavalle mahdollisimman vaivattomaksi ja mukavaksi. Koin, että opettajien omat työpaikat ovat heille tuttuja ja turvallisia ympäristöjä, joissa he voivat vapautuneesti kertoa omista kokemuksistaan. Haastattelutilanteet olivat hyvin rauhallisia ja haastattelut olivat luonteeltaan keskustelevia ja ne pohjautuivat teemahaastattelurunkoon. Teemahaastatteluun päädyin, koska se sopii juuri tähän työhön, koska siinä edetään tiettyjen teemojen varassa. Halusin tietoa juuri opettajien kokemuksista ensimmäisen vuosiluokan arviointiin liittyen ja halusin antaa opettajille mahdollisuuden tuoda esille arviointia koskevia kokemuksia mahdollisimman vapaasti. Teemahaastattelun kautta nousevat haastateltavien asioille antamat merkitykset ovat tärkeitä ja nämä syntyvät haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista tuntiin (Taulukko 1). Kaikki haastattelut nauhoitin ja nauhoitukset litteroin helmikuussa 2019 kirjalliseen muotoon. Litterointivaiheessa muutin haastateltavien nimet O1 (Opettaja1), O2, O3, O4, O5 ja O6, jotta ketään ei voisi tunnistaa tuloksista. Litteroitua materiaalia kertyi 46 sivua, fontti Arial, fonttikoko 12, riviväli 1.

TAULUKKO 1. Haastatteluaineisto.

Haastateltavat	Haastattelujen kesto	Litteroitu teksti
Opettaja 1	32 min.	9 sivua
Opettaja 2	40 min.	12 sivua
Opettaja 3	30 min.	8 sivua
Opettaja 4	23 min.	6 sivua
Opettaja 5	31 min.	9 sivua
Opettaja 6	56 min.	13 sivua

5.2.2 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin lähtökohtana on kehittää käsitteellisesti mielekkäitä ydinteemoja kerätystä aineistosta (Kiviniemi 2018, 83). Laadulliselle analyysille on hyvin tyypillistä, että tutkimusongelma ja aineisto ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään. Harvoin kuitenkaan aineisto tarjoaa suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimuskysymykseen, vaan tarvitaan analyyttisiä kysymyksiä, jotka muokkautuvat ja tarkentuvat aineistoon tutustuttaessa. Analyysia aloitettaessa aineisto saattaa tuntua tutkijasta vieraalta, sekavalta ja hämmentävältä. Tutkijalla saattaa olla sellainen tunne, että aineisto on huono, eikä siitä saa mitään irti. Tilanne on kuitenkin varsin yksinkertainen; pitää vain käydä aineiston kimppuun. Aineistosta ei itsestään nouse mitään vastauksia, vaan tutkimuskysymykset sekä tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 13, 15.)

Myös tutkijan suhde teoriaan vaikuttaa analyysin tekemiseen. Usein puhutaan aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta tai teorialähtöisestä tutkimuksesta. (Eskola 2018, 212.) Itse olen valinnut teoriasidonnaisen lähestymistavan. Eskolan (2018, 213) mukaan teoriasidonnaisesta analyysistä puhutaan silloin, kun analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei kuitenkaan suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Olen siis jo ennen aineiston hankintaa tutustunut teoriaan, joka on osaltaan ohjannut muun muassa haastattelurungon muotoutumista.

Tarkoituksena on kuitenkin pysyä avoimena aineistolleni ja jopa toivon, että sieltä nousee jotain uutta. Kuitenkin minulla on aineistoa analysoidessani teoria- pohja, johon voin yhdistää omia empiirisiä havaintojani sekä tulkintojani. (Eskola 2018, 216.)

Aineiston käsittelyn aloitin litteroimalla nauhoittamani haastattelut. Kirjoitin haastattelut sanasta sanaan, mutta taukoja ja äänen painotuksia en merkinnyt, koska se ei tuntunut tarkoituksenmukaiselta tässä tutkimuksessa. Tökkäri (2018, 72) toteaa, että kun tutkija litteroi itse omat haastattelunsa, hän samalla jo tutustuu omaan aineistoonsa. Laineen (2018, 42) mukaan kerätyn aineiston lukemiseen tulisi käyttää paljon aikaa, jotta tutkija löytää aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaiset asiat. Olennaisuus paljastuu Laineen (2018, 42) mukaan vasta kun ymmärrämme ilmaisujen merkityksiä tutkittavan näkökulmasta. Kun olin tulostanut aineistoni paperiversioksi, aloitinkin teksteihin perehtymisen. Luin litteroidut tekstit ensin kerran läpi tekemättä mitään muistiinpanoja. Tarkoituksenani oli saada kokonaiskuva aineistostani. Haastatteluissa nousi esille useita kiinnostavia asioita, mutta pyrin pitämään koko ajan mielessäni tutkimustehtäväni, jotta en ajautuisi sivuraiteille aiheesta.

Kun luin aineistoani uudesta läpi, tein alustavia merkintöjä tekstien marginaaleihin. Lähdin etsimään haastattelutekstistä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia sekä haastatteluteemojen mukaisia vastauksia ja kommentteja opettajien kokemuksista arviointiin liittyen. Järjestelin aineistoani teemoittain, poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyviä asioita. Eskolan (2018, 219) mukaan tämä ei ole helppo tehtävä, koska usein haastattelu ei ole edennyt loogisesti teemasta teemaan, vaan kommentteja ja vastauksia pitää etsiä eri puolilta yksittäistä haastattelua. Näin oli myös omassa aineistossani, koska luokanopettajat olivat spontaanisti vastanneet joihinkin asettamiini kysymyksiin toisen kysymyksen alla. Vastauksia lähdin etsimään aineistostani käyttämällä värikyniä koodaamisen apuna. Tätä kutsutaan Eskolan (2018, 219) mukaan aineiston uudelleen järjestämiseksi. Kiviniemi (2018, 82) puhuu taas aineiston analyttisestä analysoinnista, jolla tarkoitaa juurikin aineiston luokittelua ja jäsentämistä eri teema-alueisiin. Koska itse keräsin aineistoni käyttäen teemahaastattelua, käytin

teemoittelun apuna haastattelurunkoa. Tuomen ja Sarajärven (2013, 93) mukaan aineiston pilkkominen on suhteellisen helppoa, jos aineisto on kerätty teema-haastattelulla, koska haastattelun teemat jo itsessään muodostavat jäsennyksen aineistoon. Tässä vaiheessa teemat olivat arviointikäytännöt ja arvioinnin vaikutus oppimiseen.

Teemoittamista seuraa varsinainen analyysivaihe. Kun olin lukenut aineistoni tarpeeksi monta kertaa läpi, tein siitä tulkinnat käsin tekstien reunaan, ja korostustussilla alleviivasin ne haastatteluiden kohdat, jotka vaikuttavat merkittävästi. (Eskola 2018, 220.) Eskola (2018, 221) toteaa, että analyysin tarkoituksena on tiivistää, jäsentää ja järjestää aineistoa sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Ryhmittelin aineistoni teemoittain ja etsin tutkimuskysymyksiä valaisevia mielenkiintoisia alkuperäisilmauksia tulkittavaksi. Näitä ilmauksia kirjasin peräkkäin erilliseen taulukkoon. Moilanen ja Räihä (2018, 62) toteavat, että merkitysrakenteiden tulkinnassa tutkimustulos ei ole kuitenkaan se, mitä haastateltavat ovat sanoneet. Haastateltavien lausumat ovat ennemminkin vihjeitä jostakin, joka tutkijan on selvitettävä. Tarkoituksena ei siis ole vain kuvailla aineistoa, vaan pyrkiä pintaa syvemmälle, mikä on juuri merkitysrakenteen analyysin tarkoitus. (Moilanen & Räihä 2018, 62.)

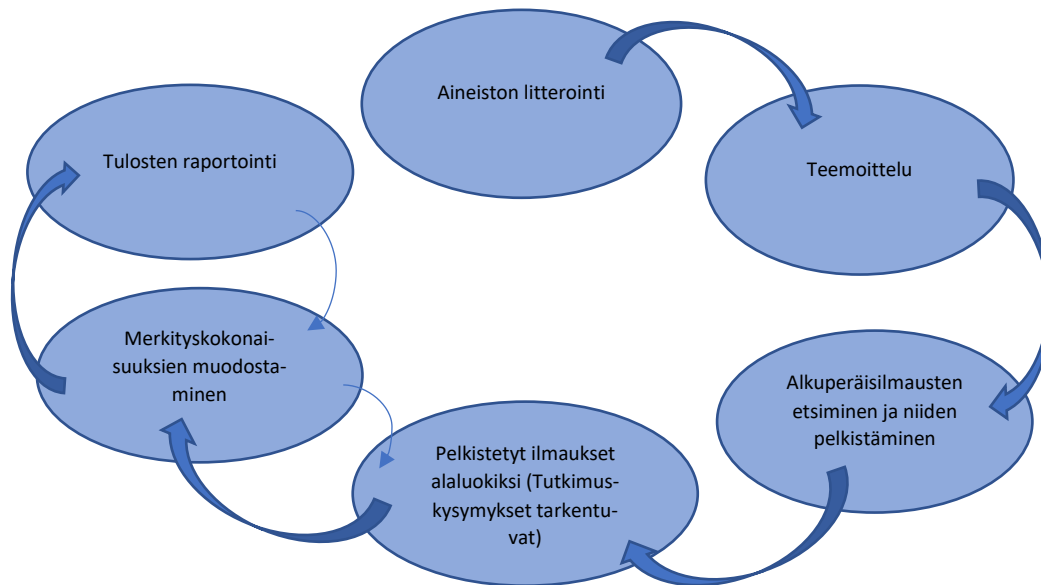
Aineistostani esiin nousseista alkuperäisilmauksista muodostin pelkistettyjä ilmauksia ja listasin nämä myös taulukkoon. Pelkistetyistä ilmauksista muodostin alaluokkia ja alaluokista muodostin merkityskokonaisuuksia niin, että niistä muodostui kolme eri merkityskokonaisuutta: *arviointikäytännöt*, *arvioinnin välineet ja arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät*. Tässä kohtaa myös tutkimuskysymykseni tarkentuivat. Alkuperäinen tutkimuskysymykseni oli melko laaja, joten tarkensin sitä kahdella alakysymyksellä. Kuviossa 1 on kuvattu esimerkin omaisesti tekemästäni analyysistä teeman arviointikäytännöt alla.

KUVIO 1. Esimerkki aineiston analysoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	MERKITYSKOKONAISUUS
"Meillä on ne arviointikeskustelut kaksi kertaa vuodessa syksyllä ja keväällä ja sinne tulee aina vanhemmat ja oppilas"	Arviointikeskustelut syksyllä ja keväällä, läsnä opettaja, oppilas, vanhempi	Arviointikeskustelut	ARVIINTIKÄYTÄNTEET
"Ne ei oo niinkään arviointikeskustelu nimellä, me puhutaan vanhempainvarteista. Mä tapaan kaikki vanhemmat syksyllä. Mulla ei oo ollu tapana ottaa oppilasta siihen mukaan"	Vanhempainvarti syksyllä, läsnä opettaja ja vanhempi		
"Wilmassa täytetään semmonen valmis lomake, se on aika haastava täyttää, eikä pieni oppilas aina ymmärrä, mistä on kyse"	Wilmassa täytettävä valmis lomake on haastava		
"Kyllähän ne vie aikaa, jos on iso luokka"	Arviointikeskustelut vievät aikaa		
Suullinen palautteenanto on mun mielestä tehokkain arvioinnin muoto	Suullinen palaute on tehokas	Jatkuva, suullinen palaute	
Arviointi on nykyään sitä, että sitä annetaan koko ajan	Arviointi on jatkuvaa		
Työpari auttaa arviointiin tosi paljon, että jos mä mietin, että onko esimerkiksi tuki riittävää, mä käännyin ensin mun työparin puoleen ja sitten vielä erityisopettajan. Siinä on sitten useamman opettajan mielipide.	Keskustelua ja arviointia yhdessä työparin ja erityisopettajan kanssa	Samanaikaisopettajuus	
Me tehdään lukuvuosiarviointi aina yhdessä, se helpottaa tosi paljon sitä arviointia.	Lukuvuosiarviointi yhdessä työparin kanssa		
"Lukuvuosiotodistus on hyvä olla olemassa edelleen. Se antaa suuntaa meille silleen, että missä mennään ja mihin kohti vois tavoitella. Keväällä se todistus sitten summaa sen vuoden pakettiin."	Lukuvuosiotodistus tärkeä, antaa suuntaa, summaa vuoden	Lukuvuosiotodistus	
Se on merkityksellinen oppilaille ja ehkä vielä merkityksellisempi huoltajille	Merkityksellinen oppilaille ja vanhemmille		
"Mun mielestä nää pienet oppilaat ei välttämättä tarttis todistusta. Kyl mä vähän mietin, että ketä varten se oikeesti on."	Todistus ei tarpeellinen pienillä oppilailla		

Tutkimukseni tulokset raportoin niin, että kirjoitan auki omin sanoin omat tulkintani siitä, mitä aineistosta löytyy. Tähän myös yhdistän suoria lainauksia aineistosta. Eskolan (2018, 223) mukaan tässä yhdistyvät aineistoesimerkit ja tutkijan ajattelu. Kiviniemi (2018, 82) taas puhuu synteettisestä analysoinnista. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta tulee löytää synteesiä luova kokonaisrakenne, jotta tulosten raportointi ei ole liian sirpalemaista, vaan tarkasteltavat

teemat olisivat kokonaisvaltaisesti käsitelty. Tämän näkökulman pohjalta aineiston analysoinnin yhtenä tavoitteena oli löytää keskeiset merkityskokonaisuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta. Tutkijan tulee siis löytää aineistostaan ne keskeiset käsitteet, joiden valossa aineistoa voidaan tarkastella. (Kiviniemi 2018, 83.) Kuviossa 2 havainnollistan tutkimukseni aineiston analyysin kulun.



KUVIO 2. Aineiston analyysin kulku

Olen löytänyt aineistostani kolme eri merkityskokonaisuutta, joiden kautta aineistoa tarkastellaan tulososiossa. Huomion arvoista on, että näiden kolmen eri merkityskokonaisuuden alla olevat asiat linkittyvät toisiinsa. Tämä perustuu siihen, että arviointi ja oppiminen kulkevat vahvasti käsi kädessä, joten on luontevaa, että arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät ovat samoja kuin opettajien käyttämät arviointikäytännöt ja arvioinnin välineet. Tulosten kirjoittamisen vaiheessa vielä muutama alaluokka vaihtoi täysin eri merkityskokonaisuuteen.

5.3 Eettiset ratkaisut

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 20) mukaan kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja ja ne eivät koske vain jotain tiettyä tutkimuksen kulkuun liittyvää vaihetta, vaan niitä tulee esiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Omaa tutkimustani tehdessä olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, joka pohjautuu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimiin ohjeisiin. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan ihmistieteissä tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluvat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat.

Hirsjärven ym. (2015, 24) mukaan jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. Oma tutkimusaiheeni käsittelee opettajien kokemuksia toimivista arviointikäytänteistä sekä arvioinnin yhteydestä oppimiseen, joten tutkimusaiheeni ei ole eettisesti kyseenalainen. Tutkimusaiheeni ei myöskään käsittele millään lailla arkaluontoisia asioita, ja kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat olleet täysikäisiä. (ks. Kuula 2006, 135, 147). Tutkimuksen aineiston olen hankkinut haastattelemalla luokanopettajia. Olen kertonut jokaiselle opettajalle erikseen tutkimuksen aiheen ja toteuttamistavan etukäteen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat siis hyvin informoituja tutkimuksen aiheesta sekä tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja toteutustavasta. Heillä oli mahdollisuus pohtia, haluavatko osallistua tutkimukseeni. Jokainen haastateltu luokanopettaja suostui haastatteluun omasta tahdostaan. (ks. Kuula 2006 117; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.) Kaksi opettajaa kieltäytyi ja kahdelta en saanut vastausta lainkaan.

Tutkimuksen tietojen käsittelyssä ja niiden raportoinnissa on tärkeää luottamuksellisuus sekä anonymiteetti. Korostin myös haastateltaville sitä, että tutkimusaineisto tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja nimettömänä. Tämä näkyy tutkimuksessa siten, että tutkimustuloksissa esitetyistä esimerkeistä ei voida tunnistaa yksittäistä opettajaa. Kuula ja Tiitinen (2010, 452) puhuvatkin anonymisoinnista, jolla käytännössä tarkoitetaan sitä, että tunnistetiedot poistetaan tai karkeistetaan haastattelulitteraatiosta. Anonymisoinnilla pyritään siis minimoimaan haastateltavien tunnistettavuutta. Jo haastattelujen litteroinnit

nimesin tunnisteilla Opettaja 1, Opettaja 2, jne. Tutkimuksessa ei myöskään kerrota kaupunkien nimiä, joissa haastateltavina olevien opettajien koulut sijaitsevat. Haastattelemalla kerättyä aineistoa on käytetty vain tähän kyseiseen tutkimuksen. Tämän tutkimuksen julkistamisen jälkeen aineisto hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla, ja näin se ei voi joutua ulkopuolisten käsiin. (ks. Kuula 2006, 108-115.)

Tutkimukseni tekemisen vaiheet olen pyrkinyt kuvaamaan selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Raportissa kerron aineiston hankkimisen ja analyysin teon kaikki vaiheet sekä havainnollistan näitä taulukoiden ja kuvion avulla, joka osaltaan lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Myös tutkimustulokset kerron rehellisesti käyttäen suoria lainauksia aineistosta, joka tuo tuloksiin avoimuutta. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Raportissa olen myös asianmukaisesti ja huolellisesti kirjannut lähdeviitteet viitatessani toisten tutkijoiden julkaisuihin. Näin pyrin kunnioittamaan asianmukaisella tavalla tutkijoiden työtä ja saavutuksia. Täten osoitan myös sen, että ymmärrän velvollisuuteni noudattaa tieteellistä rehellisyyttä. (ks. Hirsjärvi ym. 2015, 24.)

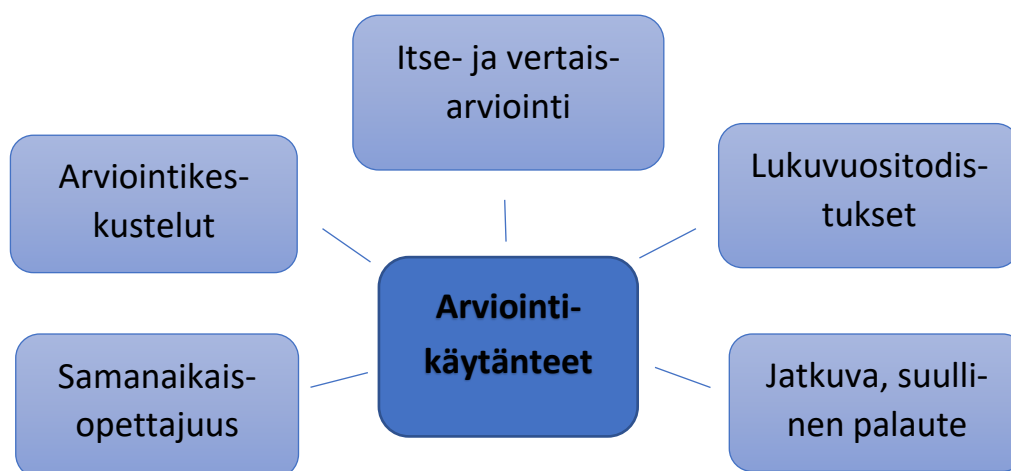
6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset löydökset luokanopettajien kokemuksista ensimmäisen vuosiluokan arvioinnista. Tutkimuksen tulokset esitän käyttäen otsikkoina tutkimuskysymyksiä. Ensimmäisen alaluvun alla kerron luokanopettajien kokemuksista liittyen arviointikäytänteisiin sekä niiden toivuuteen että haasteisiin. Toisena avaan tuloksia liittyen luokanopettajien kokemuksiin arvioinnin välineistä. Kolmannessa alaluvussa esitän löydetyt tulokset opettajien kokemuksista arvioinnissa oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

Koska arviointi ja oppiminen kulkevat vahvasti käsi kädessä samat aineistosta nostetut aiheet liittyvät useampaan teemaan ja vastaavat osittain kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Tästä syystä niitä on käsitelty useamman alaluvun alla hieman eri näkökulmasta.

6.1 Opettajien kokemukset arviointikäytännestä

Kysyttäessä opettajien kokemuksia arviointikäytännestä vastauksista esiin nousi viisi eri käytäntöä. Nämä arviointikäytännöt ovat *arviointikeskustelut, itse- ja vertaisarviointi, lukuvuositodistukset, jatkuva, suullinen palaute sekä samanaikaisopettajuus*. Nämä esitetään kuviossa 3.



KUVIO 3. Opettajien kokemukset arviointikäytännestä.

Arviointikeskustelut. Kaikki haastatteluihin osallistuneet luokanopettajat kertoivat yhtenä arviointikäytänteenä olevan arviointikeskustelun. Joissain kouluissa ensimmäisen vuosiluokan osalta opettajat käyttivät käsitettä vanhempainvartti. Useimmat opettajat kertoivat, että arviointikeskusteluun osallistuvat vanhemmat ja oppilas. Yhdessä haastattelussa nousi esiin, että oppilas ei osallistu vanhempainvarttiin.

Arviointikeskustelut on kaksi kertaa vuodessa...niissä mä tapaan vanhemmat ja oppilaan... Jos lapsi ei oo mukana varataan uusi aika...siitä mä oon pitänyt kiinni. (Opettaja 3)

Arviointikeskustelut on toisen luokan ja kuudennen luokan tammikuussa, mut silloin kun ekaluokkalainen tulee eskarista kouluun, ni kyl mä kaikki vanhemmat tapaan syksyllä. Se ei oo niinkään arviointikeskustelu nimellä, vanhempainvarteista puhutaan ja niihin mulla ei oo ollu tapana ottaa oppilasta mukaan. (Opettaja 4)

Opettajat kertoivat, että osassa arviointikeskusteluja käytettiin apuna wilmaan tehtävää valmista lomakepohjaa. Vanhemmat ja oppilas vastasivat lomakkeen kysymyksiin ensin kotona, ja sitten koulussa pidettävässä arviointikeskustelussa lomaketta käytettiin keskustelun pohjana. Yhdessä haastattelussa nousi esiin, että opettaja oli itse kehittänyt lomakkeen, jota käytti keskustelun tukena, ja yksi opettaja taas kertoi keskustelun olevan vapaamuotoinen, jossa ei ollut käytössä mitään lomaketta.

Vanhemmat ensin keskustelee lapsen kanssa, niillä on semmoset tietyt kysymykset, mitä ne mieltii keskenään...Se lomakepohja on wilmassa...Niitten pohjalta käydään se keskustelu ja täytetään se lomake sinne wilmaan. (Opettaja 1)

Se on semmosta vapaata keskustelua vanhemman kanssa...Sit toka-luokalla kartoitetaan, mitkä on niitä kehittämiskohteita ja kirjataan ne ylös. (Opettaja 4)

Mä oon ite tehnyt semmosen paperin, jota käytän siinä keskustelun tukena. (Opettaja 6)

Kokonaisuudessaan arviointikeskustelut koettiin hyödyllisiksi. Opettajat kokivat, että on helppoa antaa arviointitietoa kasvokkain vanhemmalle ja oppilaalle

sekä keskustella oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Puolet opettajista kertoivat, että arviointikeskusteluissa asetetaan oppilaalle tavoitteet tulevalle kouluvuodelle ja niihin palataan keväällä.

On tosi tärkeää kertoa vanhemmille, miten koulussa menee...Kun oppilas on siinä, me usein kerrotaan niinku yhdessä, missä oppilas tarvitsee harjoitusta, että tarviiko vaikka lukemisessa tai matikassa, miten on käyttäytymisen asiat ja tietty minkä oppilas jo osaa. (Opettaja 1)

Ihan niitä kaikkia, mitä me arvioidaan keväälläkin siinä lukuvuositodistuksessa, periaatteessa samoja asioita käydään siinä arviointikeskustelussa jutellen. (Opettaja 6)

Syksyllä asetetaan vähän niinku tavoitteita ja keväällä peilataan, kuinka paljon ollaan menty tavoitteita kohti. (Opettaja 3)

Opettajat myös kokivat, että saavat arvokasta tietoa vanhemmilta arviointikeskustelussa. Opettajat eivät vielä tunne oppilaita lukuvuoden syksyllä kovin hyvin, joten he kokivat, että saavat tärkeää tietoa oppilaasta ja koulun ulkopuolisista asioista. Arviointikeskustelutilanteessa opettajat myös näkevät, miten oppilas toimii yhdessä oman vanhemman kanssa.

Musta on tärkeä nähä se oppilas yhdessä vanhemman kanssa, nähä sitä vuorovaikutusta niiden kesken ja miten se oppilas käyttäytyy sen vanhemman kanssa. (Opettaja 1)

Musta se on hieno tapa tehdä yhteistyötä. Opettaja oppii niinku tuntemaan lapsen perhettä, tietää kenen kanssa tekee yhtetistyötä, ja sit lapsi kokee, että hei nää mun vanhemmat ja opettaja keskustelee keskenään, että monesti siinä näkee lapsen ilmeestä, että sillä on hyvä olla. (Opettaja 2)

Kun ei vielä tunne niin hyvin oppilaita, ni on kiva, kun vanhemmat kertoo harrastuksista ja semmosesta, mitä on koulun ulkopuolella. Niistä usein löytyy oppilaan vahvuuksia. (Opettaja 5)

Arviointikeskusteluissa opettajat kokivat olevan myös haasteita. Osa opettajista koki, että valmis lomake oli haastavaa täyttää. Lisäksi arviointikeskustelut vievät valtavasti aikaa, joka puhututti osaa opettajista.

Se lomake on haastava, siinä on pitkä litania asioita, joita pitää täyttää, eikä pieni oppilas aina ymmärrä, mistä on kyse. (Opettaja 5)

Jotenkin se tavoitteiden asettelu on vaikeeta, kun pitäis lähteä vahvuuksista...Jos oppilas on lahjakas uimaan, mutta siltä ei löydy kynällistä vahvuutta, ni miten sen laittaa...Joo no ehkä sinnikkyyttä on, mutta jotenkin se on musta hirveen kaukaa haettua...Onko se ees realistista. (Opettaja 2)

Kyllhän se vie aikaa, että mitä isompi ryhmä, ni sitä enemmän se vie aikaa...Arviointikeskustelujen jälkeen tuntuu, että olis ihan loman tarpeessa. (Opettaja 6)

Se ei oo vaan se 15 tai 20 minuuttia, opettajahan joutuu valmistautumaan jokaiseen keskusteluun, että kyllä se vie monta työtuntia. (Opettaja 1)

Itse- ja vertaisarviointi. Yhtenä arviointikäytänteenä opettajat nostivat itse- ja vertaisarvioinnin. Opettajat kokivat, että näistä arvioinnin tavoista puhutaan nyt paljon uuden opetussuunnitelman niitä painottaessa. Opettajien kokemusten mukaan itsearviointia ja vertaisarviointia harjoitellaan ensimmäisellä luokalla, mutta lähes kaikki opettajat sanoivat, että enemmänkin voisi näitä menetelmiä käyttää.

Arviointikeskustelussa oppilas arvioi omaa koulunkäyntiään ihan itsenäisesti vanhempien avustuksella, siitä vähän niinku lähdetään liikkeelle. (Opettaja 1)

OPS:ssa nää korostuu ja niitä pitäis tehdä...Se on semmosta harjotteluu, että vaikka tunnin lopussa nostetaan peukku ylös, miten meni. (Opettaja 2)

Ihan hirveen vähän kyllä vielä ollu, varmaan pitäis enemmän panostaa, kun OPS:ssakin nää on. (Opettaja 5)

Muutama opettaja nosti vahvasti esiin sen seikan, että jos itse- tai vertaisarviointia tehdään, on oppilaan tiedettävä, mitä hän arvioi. Oppilaalle on siis kerrottava selkeästi tavoitteet, joita tulee arvioida. Opettajat myös kokivat ohjauksen todella tärkeäksi pienillä oppilailla.

Jos meillä on vaikka joku projekti, ni siinä lopussa sitten arvioidaan, miten ollaan onnistuttu niissä tavoitteissa. Ne tavoitteet pitää olla tosi konkreettisia, ei pienet oppilaat muuten ymmärrä, mitä niiden oikein pitää arvioida. (Opettaja 1)

Näillä pienillä sen on oltava opettajajohtoista...Ne helposti töksäyttelee toisilleen, opettajan pitää selkeesti ohjeistaa, miten vertaispalautetta annetaan, että se on kannustavaa. (Opettaja 4)

Lukuvuositolodistukset. Haastatteluihin osallistuneet opettajat kertoivat, että ensimmäisellä vuosiluokalla oppilaille annetaan keväällä lukuvuositolodistukset. Opettajista neljä koki tämän tärkeäksi osaksi arviointia ja kaksi opettaja oli sitä mieltä, että lukuvuositolodistusta ei välttämättä ensimmäisellä luokalla tarvita. Kaikki opettajat kuitenkin toivat esiin sen seikan, että lukuvuositolodistus on tärkeä oppilaalle itselleen sekä vanhemmille.

Mun mielestä se on hyvä olla olemassa edelleenkin. Se antaa suuntaa meille silleen, että missä mennään ja mihin kohti vois tavoitella. Keväällä se todistus sitten summaa sen vuoden johonkin pakettiin...Sehän on vähän abstrakti juttu ykkösluokalla, mutta on se tosi tärkeä niille...Kyllä ne kattoo niitä ruutuja, että mihin meni. (Opettaja 2)

Mun mielestä nää pienet oppilaat ei välttämättä tarttis todistusta. Kyl mä vähän mietin,että ketä varten se oikeesti on. (Opettaja 6)

Se on merkityksellinen oppilaille ja ehkä vielä merkityksen merkityksellisempi huoltajille. (Opettaja 4)

Lukuvuositolodistus lomakkeesta opettajien mielipiteet olivat erilaisia. Osa opettajista ajatteli, että heidän kaupungissaan käyttämä lomake on selkeä opettajien käyttäjä, mutta ei kovin kuvaava oppilaalle ja vanhemmille. Toisaalta opettajat pohtivat, onko täydellistä todistus pohjaa olemassakaan. Opettajat kertoivat, että lukuvuositolodistuksessa arvioidaan oppilaan osaamista ja työskentelytaitoja. Käyttäytymisestä annetaan erillinen todistus. Ensimmäisellä luokalla ei vielä ole numeroarvostelua, vaan arvostelu tapahtuu sanallisesti (esimerkiksi: oppilas on suorittanut tavoitteet kiitettävästi, hyvin, osittain, heikosti).

Mun mielestä tää on ihan ok, jos aattelee, että siinä on neljä eri kohtaa, mut ehkä toi osittain on vähän semmonen, en mä oikeen tiedä, minkälainen viesti se on oppilaalle ja vanhemmalle...Tää on kyllä selkeä täyttää meille opettajille. (Opettaja 2)

Tota todistus pohjaa tehtiin työryhmänä ja oltiin kyllä vähän pettyneitä, kun toi tuli...En mä tiiä, onko semmosta täydellistä todistus pohjaa olemassakaan. (Opettaja 1)

Jatkuva, suullinen palaute. Jatkuva, suullinen, arjessa tapahtuva palautteenanto oli opettajien kokemusten mukaan yksi merkittävä arviointikäytännöksi koulun arjessa. Kaikki opettajat kokivat, että palautetta oli helppo antaa oppilaille suullisesti arjen työskentelyn lomassa. Opettajat kuvailivat, että palautteen antaminen tulee luonnostaan, eikä sitä tarvitse erikseen miettiä.

Se on koko ajan suullisesti läsnä, että se on niinku jatkuvaa ja mä teen sitä koko ajan, eikä sitä silleen ajattele siinä arjessa. (Opettaja 2)

Suullinen palautteenanto on mun mielestä tehokkain arvioinnin muoto ja ehkä hedelmällisinkin...Se on luonteva osa sitä arkea. (Opettaja 3)

Arviointi on nykyään sitä, että me annetaan sitä koko ajan ja se on semmonen, mihin mä opena kykenen ja pystyn tässä kiireisessä arjessa. (Opettaja 1)

Samanaikaisopettajuus. Haastateltavista opettajista neljä koki samanaikaisopettajuuden hyvänä arviointikäytännöksi. Opettajat keskustelivat oman työparin kanssa lähes päivittäin yhteisistä oppilaista ja heidän oppimiseensa liittyvistä asioista. Opettajat kokivat, että työparilta saa valtavasti tukea arviointityötä tehdessä. Opettajat kokivat hyödylliseksi sen, että arviointia tehtäessä on useamman opettajan näkemys oppilaan osaamisesta.

Työparin kanssa tehdään paljon ja opetetaan osittain yhteisiä oppilaita...Keskustellaan tosi paljon oppilaista. Ei tuu semmonen olo, että ois yksin näiden asioiden kanssa. (Opettaja 3)

Työpari auttaa arviointiin tosi paljon, että jos mä mietin, että onko esimerkiksi tuki riittävä, mä käännyin aina ensin mun työparin puoleen ja sitten vielä erityisopettajan. Siinä on sitten useamman opettajan mielipide siitä oppilaan osaamisesta. (Opettaja 1)

Musta on tosi tärkeää, että me keskustellaan mun kollegan kanssa näistä arvioinneista ja oikeesti välillä pohditaan aika syvällisestikin, miks me arvioidaan, että tarvitaanko me sitä, vai vanhemmat, vai se oppilas ennen kaikkea. (Opettaja 2)

Lukuvuositoldistuksia tehtäessä haastateltavista opettajista neljä koki samanaikaisopettajuuden olevan merkityksellistä. Tässä korostui kahden eri opettajan mielipide ja näkemys oppilaan sen hetkisestä osaamisesta. Yksi opettajista totesi tämän olevan turva opettajalle, jos vanhemmat kokevat vääryyttä oppilaan arvioinnissa.

Se lukuvuosiarviointi, mikä tehdään lukuvuoden lopussa, ni se me tehdään aina yhdessä, se helpottaa tosi paljon sitä arviointia, sitte pystyy vielä paremmin seisomaan sen takana, miten on lasta arvioinu, että se ei oo pelkästään mun mielipide tai näkemys. (Opettaja 1)

Musta on hyvää, että on kaksi arvioimassa, koska joskus oppilaan vanhemmat soittelee ja vaatii perusteluja arvioinnille. (Opettaja 2)

Opettajat kokivat, että samanaikaisopettajuudesta on myös hyötyä arviointimenetelmien jakamisessa. Opettajat kokivat, että hyvät käytänteet, jotka opettajat saivat esimerkiksi koulutuksen kautta, jaettiin omalle työparille ja myös koko tiimille. Opettajat myös kokivat, että opettajakollegan kanssa keskustellaan paljon opetussuunnitelmaa koskevista asioista, esimerkiksi tavoitteisiin ja arviointiin liittyvistä kysymyksistä.

Meillä on ollu silleen, että jos joku menee koulutukseen ja saa sieltä mahtavia ideoita, ni se jakaa ne heti muille käyttöön. (Opettaja 6)

Me puhutaan tosi paljon ops:n sisällöistä, esimerkiksi just tästä arvioinnista ja tavoitteista, että ollaanko me ymmärretty ne samalla tavalla. (Opettaja 1)

6.2 Arvioinnin välineet arjessa

Kysyttäessä opettajilta, miten he keräävät arviointitietoa työssään, nousi vastauksista kuusi eri luokkaa. Nämä ovat *kokeet, muut tuotokset, opettajan havainnointi ja dokumentointi, erityisopettajan testaukset, tiedonsiirto sekä Wilman käyttö*. Näiden välineiden avulla haastatteluihin osallistuneet opettajat keräävät arviointitietoa oppilaiden osaamisesta ja edistymisestä. Nämä esitän kuviossa 4.



KUVIO 4. Opettajien käyttämät arvioinnin välineet.

Kokeet olivat kaikkien haastatteluihin osallistuneiden opettajien mukaan yksi arvioinnin työkalu, joiden avulla opettajat keräävät arviointitietoa oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Kokeita ei kuitenkaan pidetty ensimmäisellä luokalla usein, mutta kaikki kertoivat pitävänsä ainakin yhden matematiikan ja äidinkielen kokeen syksyllä ja yhden keväällä. Tämän todettiin antavan hyvää arviointitietoa opettajalle oppilaan osaamisen ja edistymisen suhteen.

Kyllä se kertoo hyvin, miten oppilas on kehittynyt...en mä niitä usein pidä, ehkä yhden matikassa ja äikässä syksyllä ja sitte toiset keväällä...Matikassa ja äikässä on se arvioinnin pääpaino ekalla. (Opettaja 6)

Kaikkien opettajien kokemusten mukaan oppilaat ja vanhemmat pitivät kokeita tärkeänä. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat ja jopa vanhemmat toivovat kokeita pidettäväksi. Yksi opettaja arvioi kokeiden olevan oppilaalle merkki siitä, että on oikea koululainen.

Oppilaat monesti oikein pyytää ja toivoo, että pidetäänhän joskus aina jotain kokeita...Nuoremman sukupolvenkin vanhemmat sanoo, että hyvä että niillä on välillä vähän matikan testiä. (Opettaja 3)

Oppilaat pitää tosi tärkeinä niitä testejä ja mitä sieltä tulee pisteitä. Se on varmaan semmonen koululaisen merkki, kun on kokeita. (Opettaja 5)

Muutama opettaja nosti esiin sen kokemuksen, että pidetyt kokeet toimivat myös dokumentteina oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Opettajat kokivat, että on tärkeää olla paperilla dokumenttia, eikä vain sana sanaa vastaan, jos esimerkiksi vanhemmat kyseenalaistavat arvioinnin.

On tärkeää pitää pienilläkin kokeita, koska jos vanhemmat soittelee niin on jotain mustaa valkosella...Se on mun oikeusturva. (Opettaja 2)

Muut tuotokset. Opettajat kertoivat, että käyttävät arvioinnin välineenä oppilaiden erilaisia töitä esimerkiksi kuvaamataidossa tai käsitöissä. Myös oppikirjojen tai vihkojen tehtävät toimivat opettajien mukaan arvioinnin välineenä. Muutama opettaja toi myös esille äidinkielellä tehtävät kirjoitelmat ja tarinat.

Sit kaikki tehtävät oppikirjoissa ja vihkotehtävät, sit kaikki kirjoitelmat ja käsityöt, ni nehan on niitä tapoja osottaa osaamista ja tietty myös työskentelytaitoja. (Opettaja 4)

Kuivistyöt ja käsityöt, äikän tarinat, onhan niitä kaikkia, mitä kattoo sitten arviointivaiheessa. (Opettaja 2)

Havainnointi ja dokumentointi. Kaikki opettajat kertoivat, että keräävät arviointitietoa havainnoimalla oppilaita koulun arjessa. Kaikki opettajat pitivät havainnointia tärkeänä arvioinnin välineenä. Opettajien kokemusten mukaan havainnoinnin avulla voi saada jopa totuudenmukaisempaa tietoa oppilaan osaamisesta kuin esimerkiksi kokeiden kautta. Opettajat kuitenkin vahvasti kokivat, että kokeet täydentävät havainnointitietoa.

Mä koen, että tunnilla havainnointi kertoo enemmän siitä kypsyystestistä, vaikka matemaattisissa taidoissa...Tunneilla tekeminen näyttää usein sitä osaamisen suuntaa hyvin vahvasti. (Opettaja 1)

Havainnoin sitä oppilaan päivittäistä työskentelyä, sitähan se oikeasti on. (Opettaja 4)

Se on semmosta jatkuvaa tarkkailua, en mä hirveesti mitään kokeita pidä, mutta mä aattelen, että ne täydentää toisiaan. (Opettaja 6)

Moni opettaja kertoi, ettei kuitenkaan kirjaa havainnointitietoaan. Se vie paljon aikaa ja opettajat kokivat, että oppivat tuntemaan oppilaansa niin hyvin, ettei havaintoja tarvitse kirjata. Kaksi opettajaa taas kertoi, että heidän on pakko dokumentoida havaintojaan ylös, koska muuten he eivät muista niitä esimerkiksi lukuvoisitodistusta tehtäessä.

Aika vähän kirjaan, mutta ne oppii tuntemaan jotenkin vaan ja tietää. (Opettaja 4)

Sais kyllä olla jatkuvasti kirjaamassa, kun tässä luokassa on 24 oppilasta, se veis ihan hirveesti aikaa. (Opettaja 5)

Meillä on hirveen hyvät noi opettajan kalenterit, sinne saa jokaiselle oppilaalle oman sarakkeen ja sinne mä kirjaan ylös omia merkintöjä, jotka sitten auttaa, kun mä teen sitä lukuvoisitodistusta, ni sitten mä palaan sinne ja katon, että mitä mä oon tänne kirjannu, ettei se oo pelkästään semmosta mutu-tuntumaa. (Opettaja 1)

On hyvää olla itellä dokumenttia, mä oon kokenu sen tosi hyväksi näillä pienillä. (Opettaja 6)

Erityisopettajan testit. Tärkeä arviointimenetelmä opettajien kokemusten mukaan on myös erilaiset lähtötasotestit äidinkielen ja matematiikan osalta. Opettajat kertoivat, että näitä testauksia tekee erityisopettaja syksyllä koulun alettua. Tämän arviointitiedon on tarkoitus helpottaa opettajan opetustyön suunnittelua, jotta kaikki oppilaat saisivat tukea ja opetusta arjessa oman osaamisensa tasoi-
sesti.

Erityisopettaja tekee testit ja sitten mä saan tietää esimerkiksi lukutaidot, että ketkä on sanatason lukijoita tai lukee jo sujuvasti...ehkä semmonen pari viikoo koulujen alkamisesta, että on siinä iteki kerenny jo havainnoimaan...Nehän vois olla vaikka keväällä, pääsisi heti suunnittelemaan omaa opetusta. (Opettaja 2)

Meillä erityisopettaja tekee testejä, mutta oleellista on, ettei ne jää vaan siihen, vaan että niitä hyödynnetään...Mä oon esimerkiksi lukijoita laittanut oman tasoihin ryhmiin ja sitte saa lukuläksyä sen mukaan, lukeeko tavuja, sanoja vai ihan sujuvasti virkeitä. (Opettaja 6)

Tiedonsiirto. Opettajat kokivat, että saavat esiopetuksesta tiedonsiirron kautta merkittävää arviointitietoa. Osa opettajista kertoi, että keväällä he pitävät nivelvaihepalaverin, jossa esiopettajat kertovat tietoa tulevasta ensimmäisen vuosiluokan oppilaista. Osa opettajista taas kertoi, että varsinaista palaveria ei pidetä keväällä, vaan opettajat tekevät tiivistä yhteistyötä esiopetuksen kanssa koko lukuvuoden, jolloin oppilaisiin tutustuu jo siinä vaiheessa. Myös esiopettajan ja luokanopettajan tiiviin yhteistyön kautta tärkeää arviointitietoa tulevasta koululaisista siirtyy luokanopettajalle.

Meillä on keväällä tapana pitää sellaset nivelvaihepalaverit, jossa eskariopet kertoo niistä oppilaista ja sitä kautta saa tosi hyvin ennakkotietoa tulevasta luokasta. (Opettaja 6)

Me tehdään eskareitten kanssa säännöllistä yhteistyötä koko lukuvuosi, että siinä kyllä tosi hyvin oppii tuntemaan ja paljon jutellaan lapsista eskariopen kanssa. (Opettaja 2)

Wilma. Arviointikeskustelujen lisäksi wilma toimii kaikkien opettajien mukaan yhtenä välineenä, jolla arviointitietoa voidaan välittää vanhemmille ja myös tarvittaessa vanhemmat voivat välttää tietoa opettajalle. Opettajat eivät kuitenkaan koe, että olisi realistista jokaisen oppilaan vanhemmalle erikseen lähettää wilman kautta arviointitietoa oppilaan oppimisesta ja sen edistymisestä. Opettajat lähettävät wilma viestejä ennemminkin luokan yhteisestä menestymisestä. Yksityisviestiä opettajat laittavat, jos jollain oppilaalla on paljon haasteita esimerkiksi oppimisessa tai käytöksessä. Yhdessä haastattelussa tuli myös esiin se, että wilma viestin kautta lähetetty tieto saattaa aiheuttaa väärinymmärryksiä.

Kyl mä laitan myös wilman kautta tietoa vanhemmille, että missä mennään, mutta ei oo realistista ajatella, että mä kirjoittaisin kahdellekymmenelle viestin erikseen (Opettaja 2)

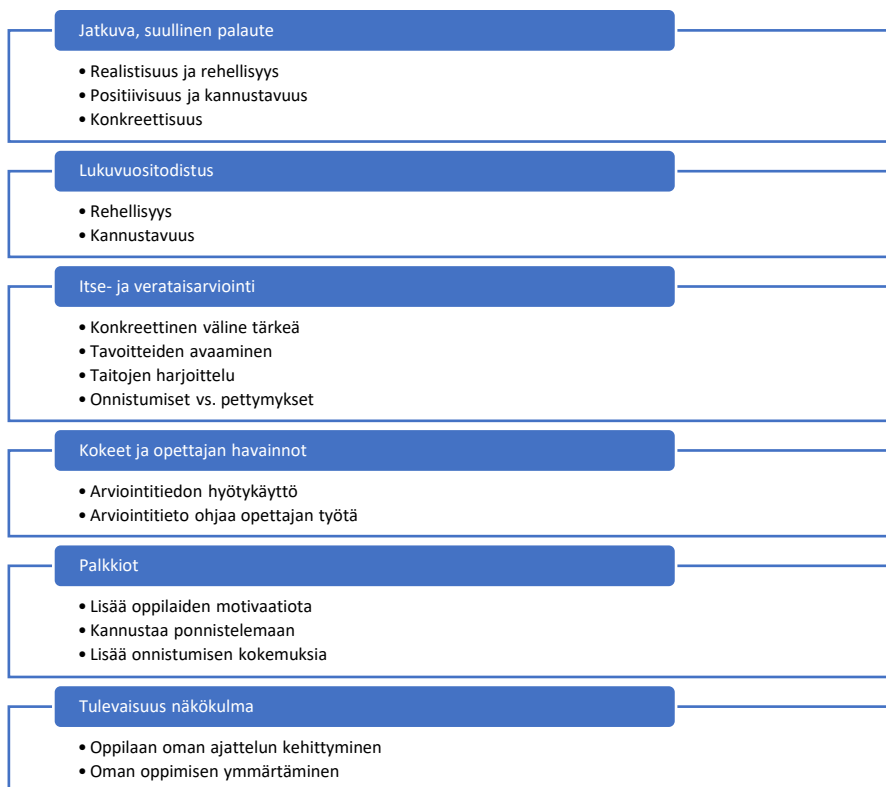
Ite tulee laitettua aina välillä wilman välityksellä semmosta pientä, että ollaan vaikka edistytty lukemisessa tai nyt alkaa olla kirjainmallit hallinnassa. Tai sitten mä laitan, vaikka jostain projektista, jossa koko luokka on onnistunut, tai vaikka koko luokan työrauha asioista. (Opettaja 1)

No onhan wilmakin yks kanava, mutta kirjoitetuista viesteistä saattaa tulla väärinymmärryksiä, että melkein parempi soittaa tai tavata kasvotusten (Opettaja 5)

Jos mä oon huomannu oppilaassa jotain, ni usein kysyn vanhemmalta, onko kotona tapahtunut jotain ja siitä sitten usein lähtee keskusteluyhteys. (Opettaja 4)

6.3 Arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät

Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että arvioinnilla on vaikutusta oppilaan oppimiseen. Opettajien vastauksista löytyikin erilaisia tekijöitä, jotka heidän kokemustensa mukaan vaikuttavat oppimiseen arvioinnin kautta. Nämä tekijät ovat osittain samoja asioita kuin arviointikäytännöissä ja arvioinnin välineissä on nostettu esille. Seuraavassa kuviossa 5 pyrin ensin havainnollistamaan näitä löydöksiä ja sitten raportoin tulokset suorien lainausten avulla.



KUVIO 5. Arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät

Jatkuva, suullinen palaute. Opettajien kokemuksista nousi esiin, että jatkuvan suullisen palautteen ja arvioinnin yleensä on oltava positiivista ja kannustavaa. Opettajat kokivat, että arviointipalautteella on merkitystä siihen, miten oppilas itsenä kokee oppijana. Kuitenkin jokainen opettaja nosti esiin myös näkökulman, että arvioinnin pitää olla myös rehellistä. Opettajat kokivat, että oppiminen ei voi mennä eteenpäin, jos ei uskalleta rehellisesti kertoa oppilaan osaamisen tasoa. Opettajat nostivat myös konkreettisuuden yhdeksi tärkeäksi elementiksi. Opettajat kokivat, että pienet oppilaat tarvitsevat mahdollisimman konkreettista tietoa osaamisestaan, jotta hahmottavat ja ymmärtävät palautteen.

Lapsi hyötyy eniten siitä, kun saa meiltä lähimmiltä aikuisilta jatkuvasti ja riittävästi suullista keskustelua ja avaamista ja välillä rautalangasta vääntämistä enemmän tai vähemmän, eli siinä arjessa läsnäolevaa palautetta ja arviointia. Se on semmosta positiivista ja mahdollisimman konkreettista. (Opettaja 3)

Mulla kun on vähän oppilaita, niin kerkeen joka päivä onneks jokaiselle sanomaan jotenkin vaikka, että sun lukeminen on edistynyt tai onpa sulla kaunis käsiala tai jotain pientä ja tosi konkreettista. (Opettaja 4)

Mä koen arvioinnin vähän haastavana senkin takia, että kun arvioinnin pitää olla realistista ja rehellistä, jotta se vie oppimista eteenpäin, mutta miten se voi olla samalla kannustavaa, että jos esimerkiksi lukutaidon taso on heikosti, kuinka kannustavaa on lapselle se heikosti...Tää on suuri ristiriita mun mielestä (Opettaja 1)

Tottakai sitä kannustusta pitää olla ja se tulee luonnostaan, mutta ei mitään semmosta turhaa silittelyä, vaan pitää lapsen ymmärtää, että elämässä on realiteetit myös itsensä kohdalla...Semmonen realismi vie sitä oppimista eteenpäin, että oikeesti tietää, että tätä mä en hallinnu, mun täytyy tsemppata, jos mä oon motivoitunut ja pidän tärkeänä tätä asiaa. (Opettaja 2)

Lukuvuositodistus. Lukuvuositodistus on oppilaille opettajien kokemuksen mukaan merkittävä arviointikäytännö, jonka tarkoituksena on myös ohjata oppimista eteenpäin. Opettajat kertoivat, että he puhuvat oppilaiden kanssa ajoittain kevään todistuksesta ja oppilaat pyrkivät tsemppaamaan. Opettajat kuitenkin pohtivat kannustaako todistus, jos oppilas ei ole edistynyt osaamistavoitteissa.

Jos lapsi jää vaikka kertaamaan ekaa luokkaa, eli kun taidot ei oo kehittynyt, ni silloinhan se tarkoittaa, että se todistuskin on aika heikko, ni sitten ollaan

vanhempien kanssa käyty sitä keskustelua, että tarviiko sitä todistusta kauheesti sille lapselle näytellä (Opettaja 5)

Mun pitää opettajana olla rehellinen ja joudun laittamaan sinne todistukseen heikosti, voinhan mä sitten lisätä sinne tekstin, että olet hienosti edennyt omalla tasolla, olet oppinut tuntemaan jo nämä kirjaimet ja tämmöstä kannustavaa, mutta onko sillä oppilaalle merkitystä, kun rasti on siellä heikosti. Tää on itelle opettajana aika kova paikka. (Opettaja 2)

Itse- ja vertaisarviointi. Opettajat kokivat itsearviointiin yhtenä tärkeänä ja tehokkaana osana oppimisen tukemisessa. Oleellisena asiana opettajat näkivät, että oppilaiden tulee tietää etukäteen, mitä arvioidaan, jotta itsearviointi hyödyttää oppimista ja sen edistämistä. Opettajat kokivat tärkeänä, että itsearviointitaitoja harjoitellaan usein. He näkivät, että sitä kautta oppilaille kehittyy taito nähdä itsensä oppijana.

Itsearviointi on tehokas menetelmä, kyllä ne jotenkin ehkä oppii alkeistasolla arvioimaan sitä omaa oppimista ja työskentelyä. Kyllä ne niinku itse tietää, menikö mulla nyt ihan hyvin tää tänään, kun niille antaa aikaa hetken miettiä. (Opettaja 6)

Itsearviointia tehdään ryhmän kanssa yhdessä tai open kanssa henkilökohtaisesti...tärkeää on se suullistaminen, että etukäteen avataan oppilaalle sitä arviointia, ku eihän se muuten ymmärrä, jos se pompsahtaa esiin sieltä vasta lopuksi. (Opettaja 5)

Lapsi tarvi siinä alussa ja matkan varrella niitten pienempien oppimisen tavoitteiden avaamista, mikä ohjaa sitä itsearviointia... Kun sitä harjoitellaan, ni ainakin se valmentaa sitä että pitäisi pystyä itsestään sitten löytämään niitä, että minkälainen mä oon oppijana ja kuinka mä opin parhaiten. Kun pienenä pääsee jo tarpeeks kokeilee itsearviointia, ni on sitten vahvempuna ne taidot kolmos nelos vaiheelle siirryttäessä. (Opettaja 3)

On niitäkin oppilaita, jotka aina itsearvioinnissa on sitä mieltä, että kaikki menee hyvin ja ne aina värittää ne täydet tähdet, että sitte mä käyn sillai hiljaisen keskustelun sen oppilaan kanssa, että ootko nyt ihan varma. ni kyllä ne yleensä sitten pienellä ohjauksella oppii. (Opettaja 4)

Osa opettajista kuitenkin koki, että itsearviointia tulee tehtyä liian harvoin. Opettajat kokivat, että olisi tärkeää olla jokin konkreettinen väline, jota tulisi käyttää päivittäin, jotta itsearvioinnilla olisi merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen.

Osa opettajista kuitenkin ajatteli, että jatkuva itsensä arvioiminen voi olla raskasta oppilaalle.

Pitäis kyllä tehdä enemmän, mä jotenkin kaipaisin semmosta konkreettista välinettä, että oppilaatkin ymmärtäis sitä itsearviointia ja sitten ne näkis sitä kehitystä ihan konkreettisesti. (Opettaja 2)

Lapsellekin on raskasta, jos sen pitää joka tunnin tai joka päivän jälkeen arvioida sitä omaa käytöstään tai omaa työskentelyään tai omaa osaamistaan. Siitä menee maku. (Opettaja 1)

Vertaisarviointi oppimisen tukemisessa jakoi opettajien mielipiteitä. Osa koki sen tärkeänä osana oppimisen tukemista. Osa taas koki, että se on haastavaa pienillä oppilailla oppimisen tukemisen ja eteenpäinviemisen näkökulmasta. Opettajat nostivat esiin opettajan ohjauksen merkityksen sekä itse- että vertaisarvioinnin osalta, jotta nämä palvelisivat oppimista.

Vertaisarviointi on myös aika tehokas...Se on ollu aika hämmäntävääkin huomata, että lapsi kokee sen vertaisarvioinnin niin voimakkaasti, se tulee lähemmäs ihoa, kun vertainen sen sanoo...Siinä tulee onnistumisen kokemuksia, mutta myös pettymyksiä, mutta nehan kasvattaa ja vie sitä oppimista eteenpäin. (Opettaja 3)

Jos et osaa arvioida itseä, osaatko arvioida muita. Toisaalta se voi olla helppompaa arvioida toista kuin itseään, koska usein kuulee, miten ne seuraa toisten tekemisiä, mutta se oman itsensä miettiminen ja pohtiminen on monesti haasteellisempaa. (Opettaja 2)

Siinä on riskinsä, että jos se ei oo opettajajohtoista, ni ne helposti töksäyttää toisilleen ja siitä tulee enemmän pahaa mieltä, kun se että se olis jotenkin kannustavaa ja sellasta oppimista eteenpäin vievää. (Opettaja 4)

Kokeet, havainnointi ja opetus. Opettajien kokemusten mukaan on tärkeää, että oppilaiden osaamista ja edistymistä ei arvioida vain, koska niin kuuluu tehdä. Opettajien kokemusten mukaan kokeilla, erilaisilla testauksilla sekä opettajan havainnoilla on merkittävä rooli oppimisen tukemisessa. Jos kokeissa huomataan, että oppilaalla ei ole sujunut hyvin, tarkoitus on tällöin ryhtyä toimenpiteisiin, eikä vain todeta, että huonosti meni. Erilaiset arviointimenetelmät vaikuttavat opettajan opetuksen suunnitteluun ja näin tukevat oppilaan oppimista.

Kokeiden ja testausten kautta saatavaa tietoa pitää käyttää hyödyksi, että ne tukee sitä oppimista. Eihän oo järkee pitää kokeita, jos siitä saatua tietoa ei hyödynnetä. (Opettaja 5)

Se ei saa olla vaan että tuli 10/30 ja se on siinä, vaan sitten erityisopettajan kanssa tehdään yhteistyötä ja aika nopeesti me saadaan järjestettyä semmonen tehokurssi, vaikka pyöritetään oppilaita niin, että pääsee erityiopelle ja siellä harjotellaan se asia. (Opettaja 2)

Jos mä huomaan vaikka matikan kokeessa, että osa oppilaista ei yksinkertaisesti oo oppinut sitä asiaa, ni mun täytyy se niille opettaa, vaikka tukarissa, eikä vaan paahtaa eteenpäin niin kuin juna. (Opettaja 4)

Jos ottaa liian vaikean tehtävään kertakaikkiaan, esimerkiksi kuvistyö, ja se ei vastaa sitä ikätasoa ja osaamisen tasoa ja alkaa olla, että vain vahvoimmat ja taitavimmat selviää tehtävästä, niin se on tosi vaikea arvioitava, eikä se kyllä kannusta oppilasta tai vie oppimista eteenpäin. (Opettaja 3)

Palkkiot. Osa opettajista nosti palkkiot yhtenä tärkeänä arvioinnin välineenä, joka kannustaa oppilaita ponnistelemaan eteenpäin oppimisessaan ja nostaa opiskelumotivaatiota. Opettajien kokemusten mukaan yhteiseen pottiin kerääminen luo hyvää yhteishenkeä ja oppilaat kannustavat toisiaan. Koko ryhmän palkkio periaate tarjoaa myös heikoimmille oppilaille mahdollisuuden saada onnistumisen kokemuksia ja positiivista palautetta.

Kerätään yhteiseen pottiin hymynaamoja, joka päivä arvioidaan esimerkiksi työrauhaa ja sitten kun niitä on kaksikymmentä, niin koko luokalla on sitten joku yhteinen palkinto. (Opettaja 5)

Pikku palkkiot, esimerkiksi että katotaan joku elokuva ja napostellaan herkuja, pitää motivaatiota yllä...Se tsemppaa oppilaita yrittämään vielä ahkerammin ja ne myös tsemppaa toisiaan. (Opettaja 6)

Semmoset oppilaat, joilla on paljon haasteita oppimisessa, ni ne saa koko ryhmän palkkiotunneista onnistumisen kokemuksia. On ihana nähä niiden ilmeet, kun kaikki tähdet on täynnä. (Opettaja 3)

Tulevaisuus näkökulma. Osa opettajista nosti arvioinnissa tulevaisuus näkökulman. He kokivat, että oppimisen tukemisen kannalta on tärkeää miettiä myös tulevaa. Tärkeänä opettajat näkivät, että oppilaan ajattelu omaa oppimista

kohtaan kehittyä ja oppilaat oppivat ymmärtämään, että käyvät koulua itseään varten.

Tärkeetä ois yksittäisen oppilaan löytää se suunta, mihin on menossa ja mihin oikeesti on valmiuksia, eikä se mihin ope toivoo sun menevän...että ne hoksaa, että koulu on se paikka, jossa haastetaan itseä ja yritetään päästä eteenpäin, oppilas niinku ymmärtää, että tämän takia mä käyn tätä koulua, tässä hetkessä. (Opettaja 3)

Tärkeetä musta on, että saadaan oppilaat ajattelemaan sitä omaa oppimistaan...Ei se vielä ekalla niin syvällistä oo, mutta kuitenkin. (Opettaja 4)

6.4 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

6.4.1 Arviointikäytänteet

Tulosten mukaan yhtenä arviointikäytänteenä kouluissa käytetään arviointikeskustelua, vaikkakin siitä käytettiin myös nimeä vanhempainvartti. Luokanopettajien kokemuksissa nousi esiin, että vanhemmat ja yleensä oppilas osallistuvat arviointikeskusteluun. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 50) sanoo, että oppilaalle ja huoltajalle tulee antaa tietoa opintojen edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä riittävän usein muun muassa keskusteluin. Lisäksi siellä puhutaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, joka nähdään tärkeänä osana hyvää toimintakulttuuria (POPS 2014, 35). Se ei kuitenkaan tarkasti määrää arviointikeskustelujen ajankohtaa, osallistujia tai sisältöä. Tuloksista nousikin esiin hyvin erilaiset käytänteet eri kouluissa. Toisissa kouluissa keskustelut olivat syksyllä ja keväällä, kun taas toisissa kouluissa keskusteltiin vain syksyllä. Toisissa kouluissa täytettiin Wilmaan valmis arviointilomake, kun taas toisissa kouluissa opettajat käyttivät itse laatimaa lomaketta tai keskustelivat täysin vapaasti ilman varsinaista lomaketta.

Tulosten mukaan kaikki luokanopettajat kokivat, että arviointikeskustelut ovat hyödyllisiä, vaikkakin toisaalta opettajat kokivat arviointikeskustelut melko työläiksi, koska ne vievät paljon aikaa suunnitteluineen. Opettajien kokemuksista nousi, että on helppo kasvokkain keskustella oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista yhdessä vanhemman ja oppilaan kanssa. Atjosen ym. (2019, 204)

tutkimuksessa löydettiin samansuuntaisia ajatuksia, jossa opettajat olivat kokee-neet arviointikeskustelut vanhempien ja oppilaiden kanssa onnistuneiksi. Atjo-sen ym. mukaan arviointitiedon kululla on tärkeä merkitys, koska eiväthän van-hemmat voi tukea lapsensa koulunkäyntiä, elleivät he saa riittävästi tietoa oppi-misestä ja sen etenemisestä. Kasvatuskumppanuus voi onnistua vain, jos koulu tekee riittävästi yhteistyötä kotien kanssa. (Atjonen ym. 2019, 182.)

Tuloksista ilmeni, että itse- ja vertaisarviointi ovat arviointikäytänteitä, joita oppilaat harjoittelevat koulun arjessa ensimmäisellä luokalla. Keurulaisen (2013,37) mukaan nykyisin on tärkeää, että myös oppilas itse osallistuu arvioin-tiprosessiin itse- ja vertaisarvioinnin keinoin. Lepistö ja Ripatti (2017, 173) totea-vat, että itse- ja vertaisarviointikäytänteiden on otaksuttu vahvistavan oppilai-den sitoutumista oppimisprosessiinsa ja sitä myöden yhä laadukkaampaan op-pimiseen. Tutkimukseni tuloksista nousi esiin, että opettajat kokivat oppilaiden tarvitsevan paljon opettajan ohjausta ja tukea itse- ja vertaisarviointiin. Atjosen (2007, 82) mukaan oppilas ei opi oman työskentelyn ja osaamisen arviointia het-kessä varsinkaan, että siitä olisi hyötyä oppimisen kannalta. Tuloksista nousi esiin, että oppilaille on kerrottava tavoitteet ja on oltava hyvin selkeät ja konk-reettiset, jotta oppilas tehdä arviointia. Opettajat myös ilmaisivat, että itsearvi-ointia ja erityisesti vertaisarviointia tehdään aivan liian vähän.

Tulosten mukaan kaikki ensimmäisen vuosiluokan oppilaat saavat luku-vuositodistuksen lukuvuoden päättyessä keväällä, koska perusopetusasetus⁶ näin velvoittaa. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat ja erityisesti vanhem-mat kokevat lukuvuositodistuksen tärkeäksi. Atjonen (2019, 29) tukee tätä tulosta toteamalla, että oppilaille lukuvuositodistukset ovat merkityksellisiä ja ne kerto-vat oppilaan osaamisesta ja menestymisestä kouluvuoden ajalta. Myös osa opet-tajista koki lukuvuositodistuksen tärkeäksi arviointikäytänteeksi, mutta osa opettajista ajatteli, että se ei välttämättä ole tarpeellinen ensimmäisellä vuosilu- kalla. Luostarinen ja Peltomaa (2016, 170) pohtivatkin sitä, että summatiivisella arvioinnilla on kouluarvioinnissa huomattava jalansija, ja he kysyvätkin johtaako

⁶ Perusopetusasetus 10§ 2 mom.

tämä arviointi jatkotoimenpiteisiin, vai onko se vain toteamus oppilaan tämän hetkisestä osaamisen tasosta.

Tuloksista ilmeni, että kaikki opettajat pitivät jatkuvaa, suullista palautetta yhtenä merkittävimpänä arviointikäytänteenä koulun arjessa. Päivittäinen palaute tulee opettajilta luonnostaan ja opettajat kokivat, että heillä on resurssit tämän muotoiseen arviointiin päivittäin. Vitikan ja Kauppisen (2017, 16) mukaan opettajan tulee antaa oppilaille riittävästi palautetta ja tietoa osaamisestaan sekä edistymisestään. Tutkimusten mukaan sanallinen palaute vaikuttaa myönteisesti oppimismotivaatioon, varsinkin kun palaute on riittävän konkreettista (Keurulainen 2013, 54).

Tuloksista nousi samanaikaisopettajuus hyvänä arviointikäytänteenä. Osa opettajista nosti tämän merkittäväksi osaksi arviointia. Oman työparin ja tiimin kanssa tehtävä arviointityö oli opettajien kokemusten mukaan hyödyllistä ja helpotti opettajan omaa arviointi taakkaa. Atjosen ym. (2019, 202) tutkimuksessa opettajat myös kokivat hyväksi arviointikäytänteiksi yhteisten keskustelujen käytämisen ja yhteisen suunnittelun. Esimerkiksi alkuopetuksessa lukutaidon kehittymisen tilaa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen on turvallisempaa arvioida yhdessä työparin kanssa, koska näin voidaan varmistaa paremmin arvioinnin luotettavuus. Yhteistyössä rinnakkaisluokan opettajan kanssa voidaan myös löytää sanalliselle arvioinnille paremmat perustelut kuin yksin pystyisi tekemään. (Atjonen ym. 2019, 233.) Atjonen ym. (2019, 233) tuovatkin ihmetyksekseen esiin, että opetussuunnitelman perusteissa ei arviointia koskevaa yhteissuunnittelua mainita, vaikka esimerkiksi arviointikulttuuria koskevissa luvuissa siihen olisi sopiva paikka.

6.4.2 Arvioinnin välineet arjessa

Tulosten mukaan kaikki opettajat käyttävät kokeita yhtenä arvioinnin välineenä, joiden avulla he keräävät arviointitietoa oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Tulosten mukaan myös oppilaat ja vanhemmat pitävät kokeita tärkeänä arvioinnin välineenä. Atjosen ym. (2019, 109) tutkimuksen pohjalta opettajat teettävät oppilailla usein kokeita ja erityisesti yksin tehtäviä kokeita. Kaikki muut

koetyypit, kuten pari- tai ryhmäkoe, olivat harvinaisia (Atjonen ym. 2019, 109). Atjonen (2019, 38) sekä Vitikka ja Kauppinen (2017, 14) muistuttavat, että yksin tehtävä kynä-paperikoe ei ole kaikille oppilaille parhaiten sopiva tapa osoittaa osaamistaan. Atjonen (2019, 38) tuokin esiin sen seikan, että kokeet voivat aiheuttaa oppilaalle valtavaa jännitystä ja stressiä, joten tästä johtuen ne eivät välttämättä kerro totuutta oppilaan osaamisesta.

Kaikki opettajat käyttivät arvioinnin välineenä myös muita tuotoksia, kuten kuvaamataidossa ja käsitöissä tehtyjä töitä. Nämä tuloksista nousseet muut tuotokset korostuivat enemmänkin taito- ja taideaineissa, mutta myös äidinkielessä esimerkiksi erilaiset kirjoitelmat ja tarinat nousivat esiin muutamassa haastattelussa. Vitikka ja Kauppinen (2017, 14) tuovatkin esiin, että erilaisten tehtävien ja tuotosten kautta arviointiin on mahdollista tuoda monipuolisuutta ja joustavuutta. Ouakrim-Soivio (2015, 81) toteaa myös, että erilaisten tapojen myötä oppilaalle annetaan paremmat mahdollisuudet osoittaa osaamistaan.

Tuloksista ilmeni, että havainnointi ja dokumentointi olivat tärkeä arvioinnin väline ja opettajat käyttivät sitä päivittäin. Opettajien kokemuksista nousi, että havainnoinnin kautta saa jopa totuudenmukaisempaa arviointitietoa oppilaista kuin kokeiden kautta. Tuloksista selvisikin, että opettajat kokivat havainnoinnin ja kokeiden täydentävän toisiaan ja antavan näin luotettavampaa arviointitietoa. Myös Wewer (2014, 84) on todennut tutkimuksessaan, että arvioinnin on tärkeää perustua monimuotoisiin todisteisiin sekä havaintoihin. Ouakrim-Soivio (2015, 81) muistuttaakin, että arviointi ei saa olla irrallinen osa opetuksesta. On tärkeää, että opetus perustuu havainnoinnin kautta kerättyyn tietoon, jolloin opetukselle asetetut tavoitteet palvelevat oppilaita (Ouakrim-Soivio 2015, 81).

Havaintojen dokumentointi jakoi myös opettajien mielipiteitä. Osa koki havaintojen kirjaamisen tärkeäksi ja osa koki, että havainnoinnin dokumentointi vie liikaa aikaa. Osa opettajista koki, että opettaja kyllä oppii tuntemaan oppilaat, jolloin kirjaamista ei tarvita. Atjonen (2019, 29) kuitenkin näkee, että tiedon kerääminen havainnoimalla ja sen dokumentointi ovat tärkeä osa arviointiprosessia. Dokumentointi auttaa opettajaa tekemään keräämistään

havainnointitiedosta päätelmiä, jolloin voidaan puhua arvioinnista. Pelkkä tiedonkeruu ei vielä ole arviointia. Lisäksi dokumentointi auttaa, kun lukuvuoden lopussa opettajat kirjaavat lukuvuositodistukset oppilaille. (Atjonen 2019, 29, 32.)

Tuloksista nousi yhtenä arvioinnin välineenä erityisopettajien tekemät testit ensimmäisen vuosiluokan oppilaille matematiikan ja äidinkielen osalta. Opettajat kokivat saavansa näiden testien pohjalta arvokasta arviointitietoa oppilaiden osaamisesta. Tätä tietoa opettajat hyödyntävät muun muassa opetusta suunnitellessaan. Myös Atjonen (2007, 67) sekä Roiha ja Polso (2018, 155) tuovat esille sen näkökulman, että erilaiset lähtötasotestit ohjaavat osaltaan opettajien opetusta sekä eriyttämistä. Kun arvioinnin tarkoituksena on selvittää oppilaan osaamista ja oppimista ennen opetettavan asian aloittamista, puhutaan tällöin diagnostisesta arvioinnista. Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on tunnistaa oppilaan aiempi osaaminen ja tietämys, jotta opettajan olisi helpompi kohdistaa opetus oppilaalle sopivaksi. (Atjonen 2007, 67; Roiha & Polso 2018, 98.)

Tulosten mukaan opettajat kokivat, että saavat esiopetuksesta tiedonsiirron kautta merkittävää arviointitietoa. Tiedonsiirto tapahtui eri kouluissa eri tavoin. Osa opettajista kertoi, että saavat tietoa keväällä nivelvaihepalaverissa esiopettajilta. Osa opettajista kertoi tekevänsä koko lukuvuoden ajanyhteyttä esiopetuksen kanssa ja saa tietoa tätä kautta oppilaista. Tiedonsiirto kuuluu myös diagnostisen arvioinnin alle. Tällä tiedolla opettajat saavat arvokasta tietoa oppilaista jo ennen kouluvuoden alkua ja voivat hyödyntää tätä tietoa opetusta suunnitellessaan.

Tuloksista ilmeni, että opettajat käyttävät Wilmaa arviointitiedon välittämiseen vanhemmille. Opettajat eivät kuitenkaan näe realistisena sitä, että he lähettäisivät kaikille oppilaille ja heidän vanhemmilleen erikseen tietoa oppilaan oppimisesta ja sen edistymisestä. Täten voidaan ajatella, että wilmaa käytetään enemmänkin yleisesti tiedonvälityksen välineenä kuin arvioinnin välineenä. Vitikan ja Kauppisen (2017, 16) mukaan hyvään arviointikulttuuriin kuuluu se, että koteja pidetään ajan tasalla oppilaan osaamisen ja edistymisen suhteen esimerkiksi erilaisin tiedottein wilman välityksellä. Oleellista on, että

lukuvuositodistukseen tuleva arviointi ei tule oppilaalle, eikä vanhemmalle yllätyksenä (Vitikka & Kauppinen 2017, 16).

6.4.3 Arvioinnissa oppimiseen vaikuttavat tekijät

Kaikki opettajat kokivat jatkuvan, suullisen palautteen olevan merkittävä arvioinnissa oppilaan oppimiseen vaikuttava tekijä. Oleellista opettajien mukaan on se, että palaute on positiivista ja kannustavaa, mutta kuitenkin rehellistä. Luostarinen ja Peltomaa (2016, 162) toteavat, että arviointi vaikuttaa merkittävästi oppilaan käsitykseen itsestään oppijana ja osaajana. Koska arvioinnin tehtävänä on edistää oppimista, on arvioinnin tuettava jokaisen oppilaan myönteistä kuvaa itsestään oppijana, eikä yhdellekään oppilaalle saa muodostua kuvaa itsestään "huonona" tai "osaamattomana" oppilaana (Vitikka & Kauppinen 2017, 13). Tuloksista myös nousi esiin, että konkretia on tärkeä elementti palautteen annossa, jotta pienet oppilaat ymmärtävät ja hahmottavat, mitä jo osaavat ja missä tulee vielä parantaa.

Tulosten mukaan lukuvuositodistus on tärkeä arviointikäytänne, jonka tehtävänä on osoittaa oppilaalle sen hetkinen osaamisen taso. Atjosen (2019, 29) mukaan lukuvuositodistus on tärkeä ja merkityksellinen erityisesti oppilaalle itselleen ja se kertoo oppilaan osaamisesta ja menestymisestä kouluvuoden ajalta. Tuloksista myös ilmeni, että lukuvuositodistuksen yksi tehtävä on kannustaa ja ohjata oppimista eteenpäin, mutta opettajat pohtivat, kannustaako todistus, jos oppilas ei ole edistynyt osaamistavoitteissaan. Samaa pohtivat myös Luostarinen ja Peltomaa (2016, 170) ja he kysyvätkin, johtaako lukuvuositodistus jatkotoimenpiteisiin, vai onko se vain toteamus oppilaan tämän hetkisestä osaamisesta.

Opettajat kokivat, että itse- ja vertaisarviointi ovat tärkeitä ja tehokkaita välineitä oppimisen tukemisessa. Tuloksista nousi esiin, että itse- ja vertaisarviointia tehdessä on oleellisen tärkeää avata oppilaalle tavoitteet, jotta arviointi on mahdollista. Ouakrim-Soivio (2015, 87) tuokin esiin, että itse- ja vertaisarvioinnin tarkoituksena on tukea yksittäisen oppilaan sitoutumista yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin ja työskentelyyn. Pienet oppilaat eivät vielä täysin hallitse itse- ja

vertaisarviointia ja näitä taitoja tulee harjoitella paljon ensimmäisen vuosiluokan aikana, jotta oppilaille kehittyä taito nähdä itsensä oppijana. Kasasen (2003, 64) mukaan itsearviointia voi olla jopa haittaa alaluokkien oppilaille, jos he eivät ymmärrä itsearviointin tarkoitusta tai heillä ei ole vielä kykyä reflektoida omaa toimintaansa ja osaamistaan. Ouakrim-Soivio (2015, 85) ja Ihme (2009, 97) näkevät, että pienet oppilaat tarvitsevat paljon toistoja oppiakseen uusia asioita ja taitoja, ja tämä pätee myös itse- ja vertaisarviointitaitojen oppimiseen. Marsh ym. (1998, 1030) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että iän myötä oppilaiden itsearviointitulevat realistisimmiksi, ja täten tukee paremmin oppimista. Kuitenkin tuloksista nousi esiin, että opettajat pitävät itse- ja vertaisarviointia haastavana pienten oppilaiden kanssa ja siksi sitä tulee harjoiteltua liian vähän.

Tulosten mukaan opettajan pitämät kokeet ja opettajan tekemä havainnointi arjessa eivät sinällään tue oppimista, mutta näiden pohjalta suunniteltu opetus taas tukee. Ouakrim-Soivion (2015, 81) mukaan oleellista on, että kokeilla ja havainnoinnilla kerättyä arviointitietoa käytetään hyväksi opetusta suunniteltaessa, jotta se tukisi oppilaiden oppimisen edistymistä. Myös palkkioiden merkitys oppimisen tukemisessa nousi tuloksista esiin.

Tuloksissa opettajat nostivat esiin palkkiot, jotka kannustavat oppilaita ponnistelemaan tavoitteita kohti, ja se myös nostaa opiskelumotivaatiota. Kaikkia oppilaita ei voi tietenkään yksin palkita, joten ryhmän yhteiseen hyvään kerääminen ja tästä palkitseminen on koulun arjessa realistista. Vitikan ja Kauppinen (2017, 13) mukaan arvioinnin yhtenä tehtävänä on tukea oppilaan myönteisen oppimismotivaation kehittymistä, ja tämä on yksi hyvä käytäntö siihen.

Tuloksista nousi esiin, että ensimmäisellä vuosiluokalla on tärkeää saada oppilaat ajattelemaan omaa oppimistaan ja ymmärtämään, että koulua käydään itseä varten. Tämä kantaa tulevaisuudessa hedelmää, joka siis osaltaan tukee oppilaan oppimista. Myös Atjoson ym. (2019, 210) tutkimuksessa opettajat kokevat, että arvioinnin tärkeänä tehtävänä on saada oppilas ajattelemaan ja tuntemaan itseään oppijana, jotta oppiminen voi mennä eteenpäin.

7 POHDINTA

Arviointi on yksi opettajien tärkeimmistä, mutta toisaalta haastavimmista tehtävistä. Arviointi ei ole mikään erillinen suoritus opettajan työssä, vaan sen tulee kulkea käsikädessä oppimisen ja opettamisen kanssa. Uuden opetussuunnitelman myötä arvioinnissa korostuu enemmän jatkuva, arjessa tehtävä arviointi. Ei niinkään lukuvuoden päättyessä tehtävä arviointi, vaikka sekin on tärkeä. Jatkuva, arjessa tehtävä arviointi eli formatiivinen arviointi on kannustavaa ja oppimista eteenpäin ohjaavaa vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä.

Tuloksista nouseva selkeä johtopäätös on, että opettajat kaipaavat lisätyökaluja arviointiin. Tämä käy ilmi myös opettajien välisessä keskustelussa. Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ("alakoulun aarreaitta" ja "open oma koulu" - facebook-ryhmä) usein kysellään erilaisia arviointiin liittyviä ideoita ja työkaluja toisilta opettajilta. Tekemissäni haastatteluissa opettajat kertoivat, että keskustelvat paljon työparin ja tiimin kanssa arviointiin liittyvistä kysymyksistä sekä jakavat osaamistaan kollegoiden kesken. On hienoa huomata, että opettajat haluavat kehittää omaa työtään ja rohkenevat kysyä neuvoja. Jos jollain on jo olemassa hyvä menetelmä, miksi keksiä pyörää uudestaan. Esimerkiksi itse- ja vertaisarviointiin liittyviä valmiita kaavakkeita opettajat usein jakavat sosiaalisessa mediassa toisilleen. Kärnä ja Rautopuro (2013, 199) toteavat, että opettajilla on vastuu oppilaidensa oppimisesta ja oppimisen keinoista ja tämä liittyy vahvasti myös arviointiin. Opettajien oma toiminta on siis tärkein koulujen käytänteiden muutoksessa ja kehittämisessä (Kärnä & Rautopuro 2013, 199).

Onnistumisen kokemukset ovat valtavan tärkeitä oppilaille ja ne auttavat viemään oppimista eteenpäin. Kaikki eivät ole hyviä matematiikassa tai äidinkiessä, mutta tällöin lahjakkuutta saattaa ilmetä esimerkiksi taide- ja taitoaineissa. Tällöin on tärkeää, että opettaja huomioi nämä oppilaan vahvuudet. Arvioinnin yhtenä tehtävänä on tukea ja korostaa oppilaiden vahvuuksia (Ouakrim-Soivio 2015, 85). Vahvuuksien esiin tuominen oppimisen näkökulmasta antaa oppilaalle tukea haastavimmissakin tehtävissä. Kokemus siitä, että olen hyvä jossakin, on jokaiselle ihmiselle tärkeä.

Itse olen oppinut valtavasti koulun puolen arvioinnista tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessäni. Vaikka tutkimukseni rajautuikin ensimmäiseen vuosiluokkaan, voin hyödyntää tutkimuksesta saamaani tietoa muillakin vuosiluokilla opettajana toimiessani. Oleellista on, että käyttää erilaisia arviointikäytänteitä sekä arvioinnin välineitä monipuolisesti arjen työssä. Se mahdollistaa erilaisille oppilaille eri tavoin soveltuvia tapoja osoittaa oppimistaan. Tärkeää on myös muistaa positiivisuus ja kannustavuus kuitenkin rehellisyyttä unohtamatta.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta tarkastelen soveltamalla Eskolan ja Suorannan (2003) esittämien neljän eri käsitteen valossa: *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*. Eskolan ja Suorannan (2003, 211) mukaan uskottavuus tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tarkoittaa, että tutkija pohtii, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tässä tutkimuksessa uskottavuutta on lisätty sillä, että tutkijana olen perehtynyt aiheeseen liittyvään teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin jo ennen haastatteluja. Tätä kautta olen pyrkinyt lisäämään tietoutta arviointiin liittyvistä asioista ja rakentamaan kuvaa tutkimusilmioista. Lisäksi uskottavuutta lisää se, että analyysivaiheessa luin aineistoani useita kertoja läpi, jotta minulle syntyisi kokonaiskuva aineistosta ja tulkintani eivät olisi virheellisiä.

Tulosten siirrettävyyteen liittyvällä käsitteellä Eskola ja Suoranta (2003, 211) tarkoittavat sitä, että ovatko tulokset siirrettävissä muihin kohteisiin tai tilanteisiin. Tutkimukseni tarkoituksena oli löytää vastauksia luokanopettajien kokemuksista ensimmäisen vuosiluokan arviointikäytännöistä, arvioinninvälineistä sekä arvioinnin oppimista tukevasta olemuksesta. Tarkoitukseni oli kuvata ja ymmärtää opettajien kokemuksista nousseita merkityksiä, eikä etsiä niinkään yleistettävää tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä tulosten yleistettävyyteen, ja tästä syystä tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kaikkiin luokanopettajiin. Oleellisempaa laadullisessa tutkimuksessa on kuvata ja ymmärtää sekä antaa mielekäs

tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85). Tutkimukseni tuloksissa onnistuin tuomaan esiin luokanopettajien kokemuksia arviointikäytännöistä, arvioinnin välineistä sekä arvioinnin vaikutuksesta oppimiseen.

Käsitettä varmuus käytetään luotettavuuden tarkastelussa silloin, kun pohditaan tutkimuksen teossa niitä asioita, jotka ennustamattomasti vaikuttavat tutkimuksen tekoon. (Eskola & Suoranta 2003, 212). Tutkimukseni alkuvaiheessa pohdin paljon sitä, millä menetelmällä tutkimusaineisto kannattaa kerätä, jotta saan hyvän ja kattavan aineiston. Haastattelussa voi olla riski, että aineistosta ei tulekaan tarpeeksi kattavaa. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta parannettiin sillä, että haastateltavat valittiin niin, että heillä oli arviointikokemusta ensimmäisen vuosiluokan osalta kaksi viimeistä vuotta.

Vahvistuvuus tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2003, 212) sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat vahvistusta jostakin toisista tutkimuksista ja teorioista. Tässä tutkimuksessa löytyi paljon samankaltaisia ajatuksia ja kokemuksia opettajilla kuin aiemmissa tutkimuksissa on löydetty. Tämä vahvistaa tulosten totuudenmukaisuutta. Toisaalta opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, joka ohjaa opettajien työtä, jolloin tähän perustuen ei ole yllättävää, että tulokset ovat samansuuntaisia. Näin pitää ollakin. Tuloksista kuitenkin löytyi erilaisia käytänteitä, koska arvioinnissa on monta asiaa, joita ei ole täysin opetussuunnitelmassa määritelty.

Tämä on ensimmäinen pro gradu -tutkielmani ja sen tekeminen näin ensikertalaisena onnistui pro gradu -tutkielmalle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Itse työn prosessi sujui ilman suurempia vastoinkäymisiä. Kun aiheeni vahvistui ja rajautui, lähdin etsimään ja lukemaan aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Varsinaisesti uuteen opetussuunnitelmaan viitattua arviointitutkimusta oli vähänlaisesti. Tämä ei kuitenkaan vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen, koska aiempi 2004 vuoden opetussuunnitelma ei poikkea valtavasti arvioinnin osalta uudesta 2014 vuoden opetussuunnitelmasta. Tämän tutkimuksen valmistumisaikaan ilmestyi laajoihin aineistoihin perustuva tutkimus (Atjonen ym. 2019), johon olen myös peilannut omia tuloksiani.

Haastateltavat löytyivät helposti. Haastatteluista saatu aineisto lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta, koska haastateltavat on valittu niin, että heillä on arviointikokemusta ensimmäisen vuosiluokan oppilaista kahdelta viime vuodelta, kun uusi opetussuunnitelma on ollut käytössä. Voi siis arvioida, että heillä on ollut paras kokemustieto tähän tutkimukseen peilattaessa. Aineiston riittävyttä ja kattavuutta arvioitaessa voi todeta, että aineisto olisi voinut olla rikkaampi ja uusia näkökulmia tuova, jos haastateltavia olisi ollut enemmän. Tässä tutkimuksessa haastattelin kuutta luokanopettajaa ja siihen nähden aineistoa kertyi sopivasti.

Hirsjärvi ym. (2015, 232) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen tekemisen vaiheet olen kuvannut yksityiskohtaisesti ja totuudenmukaisesti. Raportissa kerron lukijalle aineiston hankkimisen ja analyysin teon kaikki vaiheet. Myös tutkimustulokset kerron rehellisesti käyttäen suoria lainauksia aineistosta, jotta lukijan on helpompi ymmärtää ja luottaa tutkijan tekemiä johtopäätöksiä.

7.2 Jatkotutkimushaasteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on yhtenä uutena käsitteenä arviointikulttuuri. Ouakrim-Soivio (2015, 91) toteaa, että arviointikulttuuri käsitteenä on hyvin laaja, koska sillä voidaan kuvata monia erilaisia asioita. Oleellista arviointikulttuurin määrittelemisessä on, että kaikilla on yhteinen näkemys siitä, mitä arvioinnissa on tarkoitus tehdä. Lisäksi on tärkeää, että kouluissa arviointiin osallistuvat toimijat keskustelevat toimivista arviointikäytännöistä sekä siitä, miten niitä voidaan kehittää. (Ouakrim-Soivio 2015, 91.) Tässä tutkimuksessa nousi esiin opettajien kokemukset siitä, että uudessa opetussuunnitelmassa on paljon haltuunotettavia asioita, joista arviointi on yksi. Siksi arviointikoulutus ja yhteiset keskustelut koulun arviointikulttuurista ovat tärkeitä. Mielenkiintoista olisi laajemmin selvittää, millaisia arviointikulttuurin

kehittämisen mahdollisia paikallisia painopistealueita on kouluissa, ja miten arviointikulttuuri käytännössä näkyy opettajan konkreettisessa työssä.

Perusopetusasetus määrää, että lukuvuoden lopussa kaikille oppilaille tulee antaa lukuvuositodistus. Tässä tutkimuksessa nousi esiin, että lukuvuositodistus on tärkeä oppilaille ja vanhemmille. Kuitenkaan opettajat eivät olleet täysin tyytyväisiä lukuvuositodistuslomakkeeseen. Lukuvuositodistuksesta ei ole olemassa valtakunnallista lomaketta, vaan jokaisessa Suomen kaupungissa ja kunnassa on omanlaisensa todistus pohja. Mielenkiintoista olisikin tutkia eri kaupunkien lukuvuositodistuksia ja opettajien kokemuksia niistä. Löytyykö mistään täydellistä todistus pohjaa, joka opettajien kokemusten mukaan on hyvä sekä käytettävyydeltään että informaatioarvoltaan? Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden kokemuksia siitä, miten he kokevat lukuvuositodistuksen ja sen antaman informaatioarvon. Onko se vain paperi muiden joukossa vai kannustaako se yrittämään seuraavana lukuvuotena enemmän?

Atjosen (2014) mukaan Suomessa on niukasti tutkimusnäyttöä opettajien hyväksi kokemasta arvioinnin yhteissuunnittelusta. Nykyään paljon kouluissa tehdään samanaikaisopetusta ja se on todettu pedagogisesti hyväksi tavaksi toimia ja opettaa. Tästä syystä tämä olisi tärkeä aihealue tutkittavaksi. Arviointiyhteistyötä sivuttiin hieman Atjosen ym. (2019) julkistetussa tutkimuksessa, jossa tuloksista nousi esiin, että opettajat suunnittelevat arviointia useimmiten yksin. Omassa tutkimuksessani kuitenkin opettajat kokivat arviointityön tekemisen yhdessä toisen opettajan kanssa erittäin hyödylliseksi. Tätä asiaa olisi tärkeää tutkia laajemmin, jotta arvioinnin yhteissuunnittelun merkitystä ja hyötyä saataisiin opettajien tietoisuuteen.

Mielenkiintoinen aihe tutkittavaksi olisi jo koulunsa käyneiden aikuisten kokemukset opettajan antamasta kannustavasta palautteesta ja sen voimasta. On ollut havaittavissa, että näitä kokemuksia on julkisuuden henkilöt tuoneet esiin muun muassa sosiaalisessa mediassa. Facebookissa silmiini osui Yle oppimisen sivuilta päivitetty artikkeli, jossa kerrottiin Marco Mäkisen koulukokemuksista. Hän nostaa esiin opettajan, joka on merkittävästi vaikuttanut hänen elämäänsä, koska tämä kyseinen opettaja havaitsi Marcolla olevan lahjakkuutta

kirjoittamiseen. Muistan kun olin kirjoittanut jonkin aiheen tapaisen tekstin, ja Päivi antoi minulle palautetta. Palaute oli niin ystävällistä ja kannustavaa, että aloin pikkuhiljaa nähdä omat kykyni ja potentiaalini. Ymmärsin, että kirjoittaminen ja lukeminen voivat olla arvokkaita asioita, ja minä voin oppia ja olla hyöä jossakin. Huomaan edelleen ajattelevani Päiviä, kun koen pystyväni vaikuttamaan johonkin. (Heikkinen 2019.) Atjoson (2007, 93) mukaan lähikasvattajalta saatu palaute ja kannustus ovatkin oleellisia itseluottamuksen rakentumiselle ja sen myötä rohkeudelle oppia uusia asioita. Tämän ajatuksen pidän aina mukana itse opettajana toimiessani.

LÄHTEET

- Apajalahti, M. 2002. Hyvän osaamisen kuvaukset ja oppilaan arviointi. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 58 - 61.
- Atjonen, P. 2019. Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Atjonen, H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen 2019. "Että tietää missä on menossa". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7, 27 -52.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. "Että tietää missä on menossa". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal* 25 (2), 238-259.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bevan, M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, Vol. 24(1) 136-144.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209 - 231.
- Eskola J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27 - 51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2006. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hattie, J. & Timberley, H. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77, issue 1, 81 - 112.
- Heikkinen, A. 2018. Rallikuski-isän mielestä koulu oli turhaa, mutta onneksi opettaja huomasi Marco Mäkisen kyvyt. YLE 10.11.2018. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/11/10/rallikuski-isan-mielesta-koulu-oli-turhaa-mutta-onneksi-opettaja-huomasi-marco> Luettu 14.4.2019.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki Gaudeamus University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, V-P. 2018. Edes opettajat eivät aina ymmärrä nykykoululaisten todistuksia – palkitun opettajan mielestä se on merkki siitä, että jotain on vialla. YLE 18.12.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10552062> Luettu 29.1.2019.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013a. Arviointi ja sen lähikäsitteet. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3. 318 – 323.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013b. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3. 13 – 36.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kyvykäsitykset koulussa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja nro 58.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3. 37 – 60.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446 – 459.
- Kärnä, P. & Aksela, M. 2013. Työskentely- ja ajattelutaitojen arviointi kouluopetuksessa. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3. 119 – 139.
- Kärnä, P. & Rautopuro, J. 2013. Mitä oppimistulosten taustalla? Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3. 187 – 211.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lepistö, H. & Ripatti, M. 2017. Oppijakeskeisen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä. Näkökulmia perusopetuksen oppilasarvioinnin käytännön

- toteutukseen. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 4, 163 - 175.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. 1998. Structure, stability and development of young children`s self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030 - 1053.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. 3.painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115 - 162.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9 - 37.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus 6. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland university press, 64 – 84.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 4, 9 – 19.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F. & Simons, R. 2012. Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*. Volume 28, Issue 8, 1 – 9.
- Väyrynen, P. 2013. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien osaamisen arviointi metodisena haasteena. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3. 291 – 308.
- Wewer, T. 2014. Assessment of Young Learners' English Proficiency in Bilingual Content Instruction CLIL. Turun yliopisto.

LIITTEET

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot

- Koulutus
- Työkokemus
- Oletko arvioinut usein ensimmäisen luokan oppilaita työvuosiesi aikana

Arviointikäytännöt

- millaisena koet arvioinnin tällä hetkellä?
- millaisia ajatuksia arviointikäytännöt herättävät? millaisia haasteita koet arvioinnissa olevan? mikä arvioinnin kannalta toimii?
- Miten arviointi avautuu opetussuunnitelmassa?
- miten arviointi toimii käytännössä koulussasi?
- minkälaisia arviointimenetelmiä käytetään? millaisin tavoin toteutat arviointia tällä hetkellä? miksi käytät juuri näitä menetelmiä?
- millaisia osaamisen tapoja oppilaillasi on mahdollisuus käyttää?
- mitä arvioidaan? miten keräät arviointitietoa?
- miten pohdit ja kehität omia arviointikäytännöitäsi?
- millaista koulutusta olet saanut liittyen arviointiin?
- millaista on laadukas arviointi?

Arvioinnin vaikutus oppimiseen

- mikä on arvioinnin merkitys oppilaalle?
- mitä hyötyä arvioinnista on?
- miten arviointi vaikuttaa oppimiseen?
- miksi arviointia tehdään?
- mihin tarkoitukseen arviointia käytetään?
- mitä ajattelet oppilaan itsearvioinnista ja vertaisarvioinnista?