

**Huoltajien näkemyksiä heidän lastensa arvioinnista
peruskoulussa**

Janne Jokinen & Heikki Tikkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Jokinen Janne & Tikkanen Heikki. 2020. Huoltajien näkemyksiä heidän lastensa arvioinnista peruskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 66 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin huoltajien näkemyksiä heidän lastensa arvioinnista perusopetuksessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin huoltajien näkemyksiä sekä niistä nousevia kehitysehdotuksia liittyen peruskoulujen nykyisiin arviointimenetelmiin. Lisäksi tavoitteena oli tuottaa lisätietoa ja syventää ymmärrystä oppimisen arvioinnista perusopetuksessa sekä siihen liittyvästä yhteistyöstä kodin ja koulun välillä.

Tutkimuksemme on osa Uutta luova asiantuntijuus -hanketta, jossa yhtenä osa-alueena kehitetään kodin ja koulun yhteistyötä. Tutkimusaineistomme on osa Vanhempainliiton ja Hem och Skolan -järjestön toteuttamaa kyselyä, Vanhempain Barometria (2018). Aineistomme koostuu yhdestä barometrin kysymyksestä: ”Uusi opetussuunnitelma on muuttanut oppilaan arviointia. Mitä mieltä olet lapsesi koulun arviointitavoista?”, johon vastasi yhteensä 5 084 huoltajaa. Analysoimme aineiston laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti sekä käytimme analyysin tukena ATLAS.TI-analyysiohjelmaa.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että lähes puolet huoltajista (45,7%) kritisoi arviointia tai siihen liittyviä osa-alueita. Myönteisiä näkemyksiä oli lähes kolmasosassa (30,5%) vastauksista. Lisäksi lähes neljännes huoltajista (23,8%) näki arvioinnin neutraalina. Eri arviointimenetelmiin, kuten arviointikeskusteluun ja itsearviointiin kohdistui usein sekä huoltajien kriittisiä että myönteisiä näkemyksiä.

Tutkimus tuottaa arvokasta lisätietoa huoltajien näkemyksistä heidän lastensa arvioinnista peruskoulussa hyödynnettäväksi niin perusopetuksessa kuin sen suunnittelussa. Tutkimuksen tulosten perusteella yksittäisiä arviointimenetelmiä ei voida huoltajien näkemysten mukaan todeta erityisen huonoiksi eikä toimiviksi. Tutkimuksen tulokset tarjoavat laajan katsauksen siihen, millaista arviointia ja yhteydenpitoa huoltajat mahdollisesti odottavat.

Asiasanat: kodin ja koulun yhteistyö, arviointi, huoltajat, näkemykset, opetussuunnitelma

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ	7
	2.1 Näkökulmia kodin ja koulun yhteistyöhön.....	7
	2.2 Kodin ja koulun yhteistyön hyödyt.....	9
3	OPPIMISEN ARVIOINTI	12
	3.1 Arvioinnin muodot	12
	3.1.1 Arvioinnin muutos	12
	3.1.2 Summatiivinen arviointi	13
	3.1.3 Formatiivinen arviointi	14
	3.1.4 Itse- ja vertaisarviointi.....	15
	3.2 Arvioinnin lähtökohdat ja arvot lainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	16
	3.2.1 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien arviointiperusteiden vertailu.....	16
	3.2.2 2020 perusopetuksen arviointiperusteiden uudistus	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA KYSYMYKSET	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
	5.1 Tutkimuskonteksti ja- aineisto	20
	5.2 Aineiston analyysi.....	21
	5.2.1 Aineiston analyysin kuvaus	21
	5.2.2 Ensimmäinen koodauskierros.....	25
	5.2.3 Toinen koodauskierros.....	25
	5.2.4 Kolmas koodauskierros ja vastausten intensiteetin tarkastelu	29
	5.3 Eettiset ratkaisut	30
6	TULOKSET	33

6.1 Yleiskuva huoltajien näkemyksistä lastensa arviointiin.....	33
6.2 Kriittinen näkökulma.....	34
6.2.1 Epäselvää, huoli oppilaasta	34
6.2.2 Yhteydenpidon sujumattomuus	37
6.2.3 Konkreettisuuden puute	39
6.2.4 Muutosvastarinta	39
6.3 Myönteiset näkemykset.....	40
6.3.1 Laajempi kuvaus osaamisesta sekä kehittymisen näkökulma	41
6.3.2 Oppilaiden ja huoltajien osallisuus	43
6.3.3 Monipuolisempaa ja joustavaa	44
6.3.4 Kannustavuus ja positiivisuus	45
6.4 Neutraalit näkemykset	46
7 POHDINTA	49
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	49
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	56
7.3 Jatkotutkimushaasteet	59
LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuivat 2014 (Opetushallitus 2014) ja ne otettiin portaittain käyttöön vuodesta 2016 alkaen. Uudistuneissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tapahtui 2014 muutoksia liittyen numeroarvioinnin alkamisajankohtaan, itse- ja vertaisarvioinnin painotuksiin sekä formatiivisen arvioinnin painoarvoon. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman arvioinnin perusteita uudistettiin vielä 2020 (Opetushallitus 2020a & 2020b).

Arviointi on vaikuttava työkalu ja yksi tärkeimmistä opettajien pedagogisista keinosta (Karvi 2019). Verrattaessa esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelmien 2004 ja 2014 (Opetushallitus 2004, 2014) perusteita arviointi on muuttunut merkittävästi niin otsikkotasolla kuin sisällöllisesti. Arviointi on muuttunut ”oppilaan arvioinnista” ”oppimisen arvioinniksi”. Vuonna 2004 (Opetushallitus 2004) arviointi painottui arvosanoihin, kun taas vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) numeroarviointi on pakollista vasta 8.-luokalla. Edellä mainittuun pohjaten voidaan sanoa, että opetuksen ohella myös oppilaan tai oppimisen arviointi kehittyy merkittävästi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen herätti laajalti kansallista keskustelua niin poliittisten päättäjien, huoltajien kuin kentällä toimivien opettajien parissa. Julkisissa keskusteluissa esitetty kritiikki kohdistui muun muassa liiallisen itseohjautuvuuden painottamiseen sekä arviointikriteerien epäselvyyteen (esim. Yle.fi, 6.9.2019). Arviointia kehittääkseen Opetushallitus (2020a & 2020b) on tehnyt perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiuudistuksen, jonka tavoitteena on lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta ja arvosanojen vertailukelpoisuutta. Nämä uudet perusteet otetaan käyttöön 1.8.2020 alkaen.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys ja erilaiset muodot näkyvät perusopetuslaista, opetussuunnitelmista ja siitä, että aihetta käsitellään tai sivutaan laajalti kasvatusalan kirjallisuudessa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön keinoja ja menetelmiä sekä hyötyjä on tutkittu laajasti niin kansainvälisesti kuin kansallisesti (ks. Epstein 2002, 2010; Metso, 2004; Robinson & Harris, 2014). Aiheen ajankohtaisuus näkyy myös keskusteluina ja lehtiartikkeleina, varsinkin kun keskustellaan kodin ja koulun yhteisistä vastuista; kasvatus- ja koulutusvastuita ei voi nähdä pelkästään kodin tai koulun tehtävänä.

Erityisesti Suomen laajuinen etäopetustilanne koronavirus-pandemian vuoksi herätti laajaa keskustelua kodin ja koulun yhteistyöstä, sekä esimerkiksi opettajan ja huoltajan roolista. Keskustelu on käynyt erityisen vilkkaana muun muassa opettajien suosimalla Alakoulun Aarreaitta -Facebook-sivustolla.

Vanhempainliitto ja Hem och Skolan -järjestö toteuttivat Vanhempien Barometrin (2018), jossa kysyttiin yleisesti lapsen hyvinvointiin, koulunkäyntiin, uuteen opetussuunnitelmaan sekä kodin ja koulun yhteistyön teemoihin liittyviä kysymyksiä. Kun kyselyaineisto kerättiin vuonna 2018, perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiperusteet olivat olleet käytössä kaksi vuotta. Tutkimusaineistona käytettiin barometrin kysymystä 22: *"Uusi opetussuunnitelma on muuttanut oppilaan arviointia. Mitä mieltä olet lapsesi koulun arviointitavoista?"*.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin huoltajien näkemyksiä sekä niistä nousevia kehitysehdotuksia liittyen peruskoulujen nykyisiin arviointimenetelmiin. Lisäksi tavoitteena on tuottaa lisätietoa ja syventää ymmärrystä oppimisen arvioinnista perusopetuksessa sekä siihen liittyvästä yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Tutkimuksemme tulokset tuovat arvokasta lisätietoa peruskoulujen arvioinnista huoltajien näkökulmasta, sillä esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointineuvosto (Karvi 2019) mainitsee verkkosivuillaan arvioinnin ongelmaksi peruskoulussa erityisesti yksipuoliset menetelmät ja arvioinnin eri osapuolille epäselviksi jääneet arviointiperusteet.

Toisessa luvussa käsittelemme aluksi kodin ja koulun yhteistyötä Epsteinin (2002) kuuden yhteistyömuodon kautta, samalla käsittelemme niihin liittyviä toimintatapoja ja menetelmiä. Kolmannessa luvussa perehdymme arvioinnin lähtökohtiin ja arvoihin, arvioinnin kehitykseen perusopetuksen opetussuunnitelman tasolla sekä arvioinnin eri muotoihin. Neljännessä luvussa esittelemme tutkimustehtävän ja -kysymykset. Viides luku sisältää tutkimuksen toteuttamiseen, aineiston analyysiin ja tutkimusetiikan kuvauksen. Kuudennessa luvussa esittelemme saamamme tulokset ja seitsemännessä luvussa tarkastelemme tuloksia ja esittelemme johtopäätöksiä sekä käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

2 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

2.1 Näkökulmia kodin ja koulun yhteistyöhön

Kodin ja koulun yhteistyön perusta sekä merkitys käyvät ilmi jo opetusta ohjaavasta lainsäädännöstä. Perusopetuslaissa (1998, 1. luku 3§) säädetään, että opetusta antavien tahojen on tehtävä yhteistyötä kodin kanssa. Myös perusopetuslain lisäsäädöksessä (13.6.2003/477) todetaan, että kodin ja koulun välisen yhteistyön keskeiset periaatteet sisällytetään opetussuunnitelman perusteisiin. Tämän lisäksi perusopetuslakiin on säädetty useaan eri kohtaan oikeuksia huoltajille (esim. erityisen tuen päätös, oppilaan vuosiluokalle jättäminen, kiusaamisesta tiedottaminen).

Sen lisäksi, että kodin ja koulun yhteistyö on näkynyt jo pidempään lainsäädännössä, myös kodin ja koulun yhteistyön terminologia on kehittynyt ja muuttunut aikojen saatossa. Yhteistyöstä käytetään eri käsitteitä: esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö tai kasvatuskumppanuus. Kansainvälisissä tutkimuksissa esiintyvät käsitteet kuten vanhempien osallistuminen (parent involvement) tai perheen osallistaminen (family engagement) (esim. Barnard 2004; Kiyama 2015). Vaikka termit ovat puhekielessä hyvin lähellä toisiaan, niillä on silti pieniä merkityksellisiä eroja. Muun muassa Yamauchi, Ponte, Ratliffe ja Traynor (2017, 10) tuovat esiin käsitteiden eroja: esimerkiksi perheen osallistaminen poikkeaa vanhempien osallistumisesta siten, että kaikilla perheenjäsenillä, mukaan lukien sisaruksilla, isovanhemmilla ja muilla perheenjäsenillä on myös osansa lapsen koulunkäynnissä. Kasvatuskumppanuudesta taas puhutaan useimmiten varhaiskasvatuksessa - varhaiskasvatukselliset tavoitteet ovat selkeästi kasvatuspainotteisempia kuin perusopetuksessa.

Yamauchi ym. (2017) tekivät vuosina 2007-2011 ilmestyneistä kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevästä 215 tutkimusartikkelista meta-analyysin. He saivat selville, että tutkimuksissa kodin ja koulun yhteistyötä on jäsennetty yleisimmin neljän eri teorian kautta: 1) Bronfenbrennerin ekologisen teorian, 2) Bourdieun, Colemanin ja Lareaun näkökulma sosiaalisen pääoman teoriaan, 3) Epsteinin "overlapping spheres of influence" tai 4) Mollin ja hänen kollegoidensa "funds of knowledge". Huomionarvoista on se, että lähes puolessa artikkeleista ei yksilöity kodin ja koulun välisen yhteistyön teoreettista viitekehystä. Yleisimmin hyödynnettyjä teorioita Yamauchin ym. (2017) meta-analyysin

tutkimuksissa olivat Epsteinin kuusi erilaista kodin ja koulun yhteistyön toimintatapaa sekä Hoover-Dempsey ja Sandlerin malli vanhempien osallistumisen prosessista. (Yamauchi ym. 2017.)

Perusopetuslakiin perustuvan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) tasolla yhteistyötä lähestytään konkreettisemmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 8-9) mukaan yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, muun muassa koulun toiminnan suunnittelun ja kasvatustavoitteiden asettamisen kannalta on tärkeää, mikä myös osaltaan rikastuttaa koulutyötä sekä syventää koulun asemaa osana ympäröivää yhteisöä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön keskiössä on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus 2014, 34) oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön turvallisuus sekä hyvinvointi - yhteistyö siis tukee opetuksen järjestämistä siten, että oppilas saa parasta, yksilöllisten tarpeidensa mukaista opetusta.

Kuten aiemmin mainitsimme, Epsteinin teoria kodin ja koulun yhteistyöstä oli Yamauchin (2017) meta-analyysin käytetyimpiä teorioita. Perehdyttyämme Yamauchin (2017) esittelemiin teorioihin kodin ja koulun yhteistyöstä, Epstein (2002) oli nähdäksemme sopivin teoria jäsentää kodin ja koulun yhteistyötä. Lähestymme kodin ja koulun yhteistyötä Epsteinin (2002) kuuden yhteistyömuodon kautta. Tutkimuksessamme keskiössä ovat erityisesti kodin ja koulun välinen kommunikaatio sekä päätöksentekoon osallistuminen ja sen mahdollistaminen.

Epsteinin (2002, 14) mukaan kodin ja koulun yhteistyö voidaan jakaa kuuteen erilaiseen toimintatapaan. Vapaasti suomen kielelle käännettyinä ne ovat: vanhemmuus (parenting), kommunikaatio (communicating), vapaaehtoistyöskentely (volunteering), kotona oppiminen (learning at home), päätöksen tekeminen ja yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa (collaborating with the community). Lisäksi Epstein (2002, 14-16) esittelee teoksessaan käytänteitä, haasteita ja tuloksia esimerkiksi suhteessa taitoihin ja menestymiseen, tai asenteisiin ja käyttäytymiseen.

Taulukko 1. Kodin ja koulun yhteistyömuodot, niiden käytänteet, haasteet ja tulokset (mukaillen Epstein 2002)

	Vanhemmuus	Kommunikaatio	Vapaaehtoistyöskentely	Kotona oppiminen	Päätöksen tekeminen	Yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa
Käytänteet	Kodin konsultointi oppimisen tukemisessa	Selkeä tiedotus liittyen koulun käytänteisiin, muutoksiin ja uudistuksiin	Vanhempien turvallisuuspartiointi	Huoltajien osallistuminen tavoitteiden asetteluun	Vanhempien työryhmä muutoksiin tai uudistuksiin liittyen	Paikallista harrastusmahdollisuuksista tiedottaminen
Haasteet	Tiedon jakaminen kaikille	Tieto ei kulje, vanhempien kielitaito, epäselvä viestintä koulun puolelta	Joustavuus ja aikataulut	Vanhempien osallistaminen	Kaikkien tasapuolinen huomioiminen	Tasapuoliset mahdollisuudet kaikille
Tulokset	Positiivinen suhtautuminen kouluun	Tietoisuus koulun käytänteistä	Koulumukavuuden lisääntyminen	Huoltajilla mahdollisuus tukea tavoitteiden mukaisesti	Mahdollisuus vaikuttaa lapsen koulutukseen	Tietoisuus paikallisista mahdollisuuksista kasvaa

Yllä olevaan taulukkoon on kuvailtu Epsteiniä (2002, 14-16) mukaillen esimerkit erilaisista kodin ja koulun yhteistyömuodoista, niiden haasteista sekä mahdollisesti saavutettavista tuloksista. Vahvennettuna tutkimuksemme kannalta keskeiset yhteistyömuodot, joiden kautta tutkimuksemme tuloksia tai merkitystä voidaan jäsentää.

2.2 Kodin ja koulun yhteistyön hyödyt

Kodin ja koulun välisen yhteistyön keinoja ja menetelmiä sekä hyötyjä on tutkittu laajasti niin kansainvälisesti kuin kansallisesti (ks. Epstein 2002, 2010; Metso, 2004; Robinson & Harris 2014). Henderson ja Mapp (2002) ovat tehneet laajan koosteen kansainvälisistä kodin ja koulun yhteistyötä tarkastelevista tutkimuksista. Lukuisista tutkimuksista kävi ilmi, että oppilaat saavat parempia arvosanoja, hakeutuvat korkeatasoisempiin koulutusohjelmiin, käyttäytyvät paremmin koulussa sekä valmistuvat ja jatkavat koulutustaan todennäköisemmin, mikäli oppilaan vanhemmat tekevät yhteistyötä koulun kanssa. Vanhempien tulotasolla tai muulla taustalla ei ole vaikutusta hyötyihin. (Henderson & Mapp 2002, 7.)

Edelleen, Simon (2002, 235) kertoo tutkimuksessaan, jossa 11 000 lukion abiturientin vanhemman ja 1 000 lukiohtorin vastauksia tutkittiin kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta. Simonin (2002) analyysistä käy ilmi, että huolimatta opiskelijan taustasta tai aiemmasta koulumenestyksestä, lukuisat vanhemmuuteen, vapaaehtoisuuteen ja kotona opiskeluun liittyvät kodin ja koulun väliset yhteistyön keinot vaikuttivat positiivisesti opiskelijan saamiin arvosanoihin, hyväksytyihin opintopisteisiin, läsnäoloon, käyttäytymiseen ja kouluun valmistautumiseen. Oppilaan hyödyn lisäksi perheet, koulut ja yhteisöt voivat hyötyä laadukkaasta kodin ja koulun yhteistyöstä, mutta tärkeintä on vaikutus oppilaan menestymiseen liittyen. (Simon 2002, 261.)

Simon (2002) nostaa esille tärkeän havainnon koulun aktiiviseen rooliin kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta: kun lukio kouluyhteisönä aktiivisesti pyrki osallistamaan ja ottamaan huoltajia mukaan toimintaan, huoltajat olivat todennäköisesti aktiivisemmin mukana esimerkiksi vanhempainilloissa, vapaaehtoistilaisuuksissa ja työskentelivät kotona nuorten kotitehtävien parissa. (Simon 2002, 266).

Rodriguez Jarnson (2002, 287) korostaa yhteistyön tärkeyttä teini-ikäisillä lapsilla esittämällä tutkimusnäyttöön perustuvia positiivisia kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutuksia. Muun muassa yhteistyö voi tehdä kouluympäristöistä turvallisempia. Edelleen, nuorison riskialtis ja negatiivinen käyttäytyminen kuten alkoholin tai huumeiden käyttö saattaa vähentyä. (Rodriguez Jarnson 2002.)

Valtiollisella tasolla kodin ja koulun yhteistyötä lähestytään yleensä "mekaanisina muutoksina", kuten koulun valinta- ja päätöksentekoprosessien muuttamisena sellaiseksi, että huoltajat olisivat niissä osallisina. Suurin osa perheistä haluaa keskittyä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä nimenomaan vanhemmuuteen liittyvien roolien täyttämiseen ja lasten kehityksen tukemiseen. (Sanders & Epstein 2005, 11.) Lisäksi Sanders ja Epstein (2005) nostavat artikkelissaan esiin myös lukuisia tutkimuksia, joissa on mitattu kodin ja koulun välisiin intendentioihin liittyvän yhteistyön hyötyjä. Hyötyjä on tutkittu esimerkiksi lukutaitoon liittyen intialaistaustaisilla lapsilla Portugalissa (Villas-Boas 1996, Sandersin & Epsteinin 2005 mukaan) sekä matemaattiseen osaamiseen liittyen Chilessä (Pizarro, 1992; Sanchez, 1994, Sandersin ym. 2005 mukaan). Molemmissa edellä mainituissa tutkimuksissa saavutettiin tilastollisesti merkittävää oppimistulosten kehitystä lukutaidossa tai matemaattisessa osaamisessa. Skotlannissa tehdyssä tutkimuksessa taas havaittiin kirjoitustaidon ja siihen liittyvän minäpystyvyyden kohenevan, kun vanhemmille

opetettiin tavutustaitoja harjoittava "cued spelling strategy" (Topping 1995, Sandersin ym. 2005 mukaan). Kuten edellä mainitut tutkimusesimerkit osoittavat, kodin ja koulun välisen yhteistyön interventioilla voidaan vaikuttaa oppimistuloksiin.

Sandersin ja Epsteinin (2005, 22-30) tekemät yleisimmät havainnot kodin ja koulun yhteistyöstä sekä sen toteuttamisesta 20 maata kattavasta metatutkimuksesta ovat seuraavat: vanhempien osallistuminen koulun toimintaan vaihtelee, vanhemmat ovat eniten huolissaan lapsen koulussa menestymisestä ja viihtymisestä, opiskelijat tarvitsevat tukea monista lähteistä menestyäkseen koulussa ja yhteisöissään, opettajat ja hallintoyöntekijät saattavat vastustaa vanhempien osallistumisen lisäämistä. Lisäksi opettajat ja hallintoyöntekijät tarvitsevat koulutusta aiheeseen liittyen, mutta myös koulut tarvitsevat kotien panoksen yhteistyöhön. (Sanders & Epstein 2005.) Onnistunut yhteistyö siis vaatii niin kodin kuin koulun halukkuutta ja aktiivisuutta yhteistyöhön.

3 OPPIMISEN ARVIOINTI

3.1 Arvioinnin muodot

3.1.1 Arvioinnin muutos

Peruskoulujärjestelmämme tavoitteena on tuottaa yhteiskunnalle tuottavia ja siellä sujuvasti toimivia kansalaisia (Opetushallitus 2014). Perusteltua on siis, että yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa myös peruskoulun tulee muuttua ja kehittyä. Koulutus ja koulujärjestelmät kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti (Jarvis, Holford & Griffin 2004, 1-13), mutta suuren linjan muutokset Suomessa tapahtuvat yleensä opetussuunnitelman päivittyessä. Kun tavoitteet muuttuvat, myös arvioinnin menetelmien ja periaatteiden tarpeenmukaisuutta tulee tarkastella.

Monet nyky-yhteiskunnassa tarvittavat taidot kuten medialukutaito ja kriittinen ajattelu (esim. Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012, 18-19; Norrena 2013, 22-24) ovat sellaisia, ettei niiden numeerisella arvioinnilla nähdäksemme saavuteta käytännössä merkittäviä etuja. Tarpeen on oppia taidot ja saada niistä informatiivista palautetta sen suuntaan, mitä oppilaan tulee seuraavaksi oppia. Sen lisäksi, että oppimisen kohteissa tapahtuu muutosta, tulisi muutosta tapahtua myös arvioinnissa. Arvioinnin tulisi pyrkiä mittaamaan enemmän oppimisen prosessia ja sen tuloksia, eikä niinkään pelkästään opetettuja faktoja ja tietoa (OECD 2014, 42). Nähdäksemme on olennaista, että peruskoulujärjestelmä ottaa rohkeita kehitysaskelleita myös opetussuunnitelmatasolla, sillä muuten koulujärjestelmä ei pysy muutoksen mukana.

Arviointia voidaan tarkastella nykyään esimerkiksi "kestävän arvioinnin" (sustainable assesment) näkökulmasta. Esimerkiksi Boud (2000, 151-155) määrittelee kestävän arvioinnin seuraavasti: arvioinnin tulee vastata nykyhetken tarpeisiin, vaarantamatta tulevaa oppimista tai kehitystä. O'Farrell (2017, 2) toteaa opiskelijoiden valmistamisen muuttuvaan ja vaikeasti ennakoitavaan maailmaan yhdeksi yliopistojen suurimmista haasteista. Nähdäksemme maailman muutoksen nopeus ja kehityksen ennakoitavuuden vaikeus on haaste, joka ulottuu koulutusjärjestelmämme kaikille tasoille, peruskoulu mukaan lukien. Osaltaan myös Boudin (2000, 151-155) määritelmä kestävästä arvioinnista rinnastuu koulutus kentällä vallitsevaan elinikäisen oppimisen diskurssiin (Jarvis ym. 2004) - arvioinnin tulee olla elinikäistä oppimista tukevaa, ei sitä rajoittavaa.

3.1.2 Summatiivinen arviointi

Watkins (2007, 22) määrittelee, summatiivisen arvioinnin olevan arviointia, jonka tavoitteena on verrata oppilaan sen hetkistä oppimistasoa aikaisempaan tai verrata oppilaiden tuloksia toisiinsa. Tällainen tieto vertailussa muiden oppilaiden kanssa voi tarjota tietoa oppilaan edistymisestä, mutta tietoa voidaan myös käyttää laajemmin, esimerkiksi opetusohjelman puutteiden tai toimivuuden arviointiin. (Watkins 2007, 22.)

Summatiivinen arviointi sijoittuu usein jonkin tietyn ajanjakson loppuun, kuten esimerkiksi lukuvuoden loppuun (Linnakylä & Välijärvi 2005; Watkins 2007). Summatiivisen arvioinnin sijoittuminen tietyn ajanjakson loppuun, kuten esimerkiksi oppimisjakson loppuun, kuitenkin vaikeuttaa palautteen antamista oppilaille, jotta he voisivat suoriutua paremmin "ensi kerralla", sillä ensi kertaa ei välttämättä tule (Knight & Yorke 2003, 16). Summatiivinen arviointi voi olla kriteeriperustaista, ja sen menetelminä voidaan käyttää esimerkiksi kokeita, tenttejä tai tutkintoja (Atjonen 2007, 67). Kokeita pidetään pitkän historiansa vuoksi "perinteisenä" arviointina ja niiden huolellinen suunnitteleminen on tärkeää (Berry 2008, 61). Mikäli koe suunnitellaan huolimattomasti ja nopeasti, saattaa koe mitata vain ulkoa opittuja asioita, eikä koe haasta oppilasta korkeamman tason kognitiivisiin prosesseihin (Berry 2008, 61; Brookhart 2010, 2). Knightin ja Yorken (2003, 16) mukaan summatiivinen arviointi on enemmän "laaduntarkkailua" ja tilivelvollisuutta kuin oppimista edistävän palautteen antamista varten. Tähän on kuitenkin mahdollista vaikuttaa laadukkailla pedagogisilla ratkaisuilla, kokeista saadut havainnot tulee ehdottomasti hyödyntää tulevan opetuksen suunnittelussa.

Perusopetuslaissa (1998, §10) todetaan, että huoltajille ja oppilaalle on annettava riittävän usein tietoa oppilaan opintojen edistymisestä, työskentelystä sekä käyttäytymisestä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) todetaan, että huoltajilla on oikeus saada tietoa sekä päästä keskustelemaan arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Näihin tarpeisiin vastaa kouluissa järjestettävä arviointikeskustelu. Tasavertaiseksi tarkoitettuun keskusteluun osallistuvat opettaja, huoltaja(t) ja oppilas (Virtanen & Onnismaa 2003, 352). Arviointikeskustelussa käydään läpi oppilaan oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyviä asioita, mutta arviointikeskustelujen käytänteet kuitenkin vaihtelevat suuresti.

3.1.3 Formatiivinen arviointi

Black ja Wiliam ovat artikkelissaan jo vuonna 1998 määritelleet formatiivista arviointia. He (Black & Wiliam 1998, 2) määrittelevät arvioinnin olevan yleisesti kaikkea opettajien toimintaa (tai oppilaiden itsearviointia), mikä tarjoaa informaatiota hyödynnettäväksi opetuksen ja opetusmenetelmien muokkaamisessa. Black ja Wiliam (1998, 2) tuovat myös esille, että arviointi muuttuu formatiiviseksi arvioinniksi siinä vaiheessa, kun arviointitiedon avulla muokataan opetusta vastaamaan oppilaan tarpeita. Myös Toivola (2019, 40) painottaa, että formatiivisessa oppimisessä suunnittelun ja käytännön painopisteenä on oppilaan oppimisen edistäminen.

Konkreettisia formatiivisen arvioinnin keinoja ovat esimerkiksi oppilaan kanssa keskusteleminen, oppilaan työskentelyn seuraaminen sekä työn jäljen tarkasteleminen (Black 2001, 16-18; Nitko & Brookhart 2013, 83). Formatiivinen arviointi on siis arviointia, jonka päätavoite on edistää oppilaan oppimista (mm. Black & Wiliam 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2004; Toivola 2019). Se siis eroaa esimerkiksi summatiivisesta arvioinnista siten, että sen tavoitteena ei ole laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen tai osoittaa osaamista (Black ym. 2004, 3). Formatiivisessa arvioinnissa valtasuhteet ohjaajan ja oppilaan välillä ovat tasa-arvoisemmat, koska myös oppilaalla on enemmän sanottavaa, lisäksi dialogia sekä vastavuoroista palautetta arvostetaan (Knight & Yorke 2003, 17).

Palautteen tehtävänä on saada yksilö suoriutumaan paremmin erilaisista hänen tehtävänänsä olevista suorituksista (Visscher & Coe 2002, 3). Opettajan antama palaute suorituksesta ja etenemisestä on siis tärkeää (Hargreaves, McCallum & Gipps 2000, 21). Palautteen merkitys huomioidaan samansuuntaisesti myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014), jonka linjauksen mukaisesti palautetta antaessa tulisi kiinnittää huomiota oppilaan onnistumisiin ja verrata oppimisen edistymistä aiempaan osaamiseen (Opetushallitus 2014, 48). Opettaja voi palautteellaan informoida oppilasta nykyisestä osaamisen tasosta ja seuraavasta harjoiteltavasta asiasta; hyvä palaute voi myös lisätä oppilaan motivaatiota (Brookhart 2012, 226). Formatiivisessa arvioinnissa on tärkeää sen täsmällinen ja tarkka toteuttaminen: mikäli formatiivista arviointia suoritetaan ilman selkeitä perusteita, vaarana on epätarkka arvioinnin tulos ja siten oppimisen ohjaaminen epätarkoituksenmukaiseen suuntaan (Hattie 2003, 7). Yleensä suositellaan, että palautteen olisi oltava mahdollisimman välitöntä ja kohdennettua joko toimintaan ja työhön tai niiden väliseen suhteeseen, eikä esimerkiksi stereotyyppistä kuten

oppilaan sukupuoleen liittyvää (Brookhart 2012; Askew & Lodge 2000, 7-8). Lisäksi palautteen on hyvä olla positiivissävytteistä ja rakentavaa (Brookhart 2012, 228-235).

3.1.4 Itse- ja vertaisarviointi

Atjosen (2007, 81) mukaan osallistamisen, aktivoinnin ja vastuun etiikka velvoittavat opettajaa käyttämään myös muita arvioinnin välineitä kuin vain ohjausta ja palautetta. Sen lisäksi, että oppilailla on oikeus muunlaiseen arviointiin, kuin vain opettajien palautteeseen, niin siihen on myös tarve. Andraden ja Valtchevan (2009, 12) mukaan opettajilla ei valitettavasti ole resursseja antaa kaikille oppilaille jatkuvasti palautetta, minkä vuoksi itsearviointin merkitys korostuu. Itsearviointi on tärkeää myös siksi, että oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun (Atjonen 2007, 81).

Itsearviointin tarkoituksena onkin löytää vahvuuksia ja heikkouksia henkilön toiminnasta, jotta voidaan kehittyä ja ohjata oppimista (Andrade & Valtcheva 2009, 12; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 114). Itsearviointi huomioidaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 48), jonka mukaan tavoitteiden miettiminen ja oman oppimisen kehityksen tarkastelu verrattuna tavoitteisiin on tärkeä osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä.

Atjonen (2007, 81) määrittelee itsearviointin toiminnaksi, jossa henkilö arvioi itse oman suorituskäytöksensä sekä omien ratkaisujen ja toimintojen seurauksia. Boud (1999, 1) puolestaan tuo esille, että itsearviointi tarkoittaa oppilaiden osallisuutta sen määrittämiseen, mikä on hyvää ja onnistunutta toimintaa tietyssä tilanteessa. Itsearviointin oleellista on reflektiivisyys, sillä itsearviointin yrittäminen ymmärtää ja miettiä omaa toimintaa ja muokata sekä ohjata sitä (Atjonen 2007, 82). Itsearviointi siis toisin sanoen vaatii tietoisuutta ja pohdintaa omasta osaamisesta sekä toimintatapamalleista vaihtuvissa tilanteissa (Toivola, Peura & Humaloja 2017).

Usein itsearviointia käsiteltäessä sivutaan myös vertaisarviointia. Atjonen (2007, 86) nostaa esille, että vertaisarviointin on vaarana, että oppilaat eivät osaa antaa rakentavaa palautetta hienovaraisesti ja toisen tunteita huomioon ottaen. Palaute saattaa tuntua silloin erityisen pahalta, sillä vertaisarviointin se tulee nimensä mukaisesti vertaiselta, ja usein vielä omalta kaverilta (Atjonen 2007, 86). Harris (2013) korostaa vertaisarviointin luokan sisäisten suhteiden olevan tärkeitä. Tutkimuskirjallisuuden esiin nostamat haasteet

on huomioitu myös opetussuunnitelman linjauksissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) mainitaan, että opettajien on tärkeää kehittää oppilaiden vertaisarviointia osana ryhmän työskentelyä ja siinä samalla oppilaille annetaan mahdollisuus oppia saamaan ja antamaan rakentavaa palautetta. Vertaisarviointia onkin äärimmäisen tärkeää harjoitella opettajan johdolla, sillä sekin on taito, joka täytyy ensin oppia. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 49) todetaan, että itse- ja vertaisarvioinnin avulla oppilas voi tulla tietoiseksi edistymisestään sekä samalla ymmärtää, millä tavoin hän itse voi vaikuttaa koulussa onnistumiseen ja oppimiseen. Opetushallituksen uudistuksen (2020, 2) mukaan itse- ja vertaisarviointi eivät vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arvioon.

3.2 Arvioinnin lähtökohdat ja arvot lainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Suomen lainsäädännössä määritellään arvioinnin tehtävä ja se, että arviointia pitää toteuttaa monipuolisesti. Perusopetuslaissa (1998/2003, 22§) todetaan seuraavaa: "Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti."

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 48) linjataan oppimisen arviointia seuraavasti: "Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. -- Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa." Toisin sanoen sen lisäksi, että arvioinnin pitää toteutua monipuolisesti, sen pitää myös aina olla tavoitteellista, ja sellaista, että myös oppilaat varmasti tietävät tavoitteet.

3.2.1 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien arviointiperusteiden vertailu

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) julkaistiin joulukuussa 2014 ja otettiin portaittain käyttöön syksystä 2016 alkaen. Tätä aiemmat opetussuunnitelman perusteet oli vuodelta 2004 (Opetushallitus 2004) ja onkin luonnollista,

että kymmenen vuoden jälkeen opetussuunnitelman perusteet ovat uudistuneet ja kehittyneet paljon.

Verrattaessa vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelman arviointia koskevia lukuja (Opetushallitus 2004, 2014) niiden välillä huomataan olevan eroa sekä luvun pituudessa että otsikoinnissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman luku Oppilaan arviointi (Luku 8) on sisällysluettelossa merkitty sivuille 259-268 (10 sivua), kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelman luku Oppimisen arviointi (Luku 6) oli sisällysluettelossa merkitty sivuille 47-60 (14 sivua), eli vuoden 2014 opetussuunnitelmassa arviointia ja sen periaatteita esitellään enemmän ja tarkemmin. Muutosta on tapahtunut myös lukujen otsikoinnissa. *Oppilaan arviointi* on muuttunut *oppimisen arvioinniksi*. Arvioinnin kohde ei ole voimassa olevassa opetussuunnitelmassa niinkään oppilaassa vaan hänen oppimisessaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa arvioinnin ensimmäisessä kappaleessa sanottiin, että arvioinnin painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa (Opetushallitus 2014, 47).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa arviointi painottuu arvosanoihin, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelmassa arvosanat tulivat pakollisiksi vasta 8.-luokalla. Alemmilla vuosiluokilla oli mahdollista käyttää numeroarvosanoja, jos kunta niin päätti. Luokilla 1.-7. arviointina käytettiin arviointikeskusteluja ja suullista palautetta (Opetushallitus). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa arvioinnin linjataan olevan pääsääntöisesti formatiivista arviointia, jolla tarkoitetaan sitä, että arviointi ja palaute toteutuvat osana jokapäiväistä työskentelyä ja opetusta (Opetushallitus 2014, 50).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) itsearvioinnin merkitys kasvoi, ja sen rinnalle nostettiin uutena myös vertaisarviointi, jota ei ole mainittu vuoden 2004 opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) arvioinnissa. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 48) myös linjataan, ettei arviointi kohdistu oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, eikä oppilaita tai oppilaiden suorituksia verrata toisiinsa.

3.2.2 2020 perusopetuksen arviointiperusteiden uudistus

Vuoden 2014 opetussuunnitelmien arviointiperusteet saivat osakseen kritiikkiä tulkinnallisuuden ja epäselvyyden vuoksi, joten niitä päätettiin uudistaa. Uudistuksen tavoitteena on lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta sekä arvosanojen vertailukelpoisuutta (Opetushallitus 2019). Opetushallitus aloitti vuoden 2019 keväällä ja kesällä työn arvioinnin

linjausten uudistamiseksi ja antoi myös yleisölle mahdollisuuden kommentoida linjausten luonnoksia syys-lokakuussa 2019. Tämän jälkeen arvioinnin linjaukset viimeisteltiin ja ne julkaistiin 2020 helmikuussa. (Opetushallitus 2020a.)

Arviointiperusteiden uudistuksen tavoitteet (Opetushallitus 2020b.) ovat seuraavat: 1) yhdenmukaistaa oppilaiden arviointia valtakunnallisesti niin, että koulussa tapahtuva arviointi perustuu mahdollisimman yksiselitteisiin ja ymmärrettäviin linjauksiin, 2) lisätä oppilaiden osaamisen arvioinnin yhdenvertaisuutta ja vähentää osaamisen arvioinnin tulkinnanvaraisuutta, 3) edistää koulussa tehtävän arvioinnin suunnitelmallisuutta, johdonmukaisuutta ja avoimuutta sekä 4) lisätä arviointiin liittyvää oppilaiden osallisuutta sekä koulujen ja kotien yhteistyötä. (Opetushallitus 2020b.)

Uudistetun arvioinnin keskeisimmät muutokset ovat numeroarvosanojen antamisen aloittaminen viimeistään 4.-luokalla ja päättöarvioinnin selkeyttäminen lisäämällä kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9. Lisäksi Opetushallitus (2020b, 1) kehittää arviointiperusteita seuraavasti: 1) arviointiluvun liitteenä julkaistaan ensimmäistä kertaa todistusmalleja, joita koulut voivat käyttää omien todistustensa pohjana 2) itsearviointin ja vertaispalautteen periaatteita koulussa on täsmennetty niin, etteivät nämä sekoitu opettajan tekemään summatiiviseen osaamisen arviointiin 3) päättöarvioinnin periaatteita on tarkennettu niin, että jatkossa kaikissa kunnissa ja kouluissa noudatetaan samoja periaatteita päättöarvioinnin ajankohdan määrittämisessä ja päättöarvosanojen muodostamisessa sekä 4) arvioinnin tehtävät on selitetty auki aiempaa tarkemmin, ja samassa on selkiytetty arviointiin vaikuttavien suoritusten dokumentointiin liittyviä velvoitteita. (Opetushallitus 2020b.) Uudet arviointiperusteet otetaan käyttöön 1.8.2020 alkaen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA KYSYMYKSET

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) päivittyivät vuonna 2014 ja ne otettiin käyttöön vuonna 2016. Muutoksessa arvioinnin rooli muuttui huomattavasti, muun muassa itsearviointia ja vertaisarviointia painotettiin huomattavasti enemmän, vastaavasti numeroarviointi asetettiin alkamaan vasta 8. luokalta. Tämän lisäksi vertais- ja itsearviointien painottuminen on saanut osakseen laajalti kritiikkiä ja pohdintaa. Arviointi on herättänyt laajalti keskustelua yhteiskunnallisesti, minkä seurauksena Opetushallitus (2020a, 2020b) on tehnyt arviointiuudistuksen. Arviointiuudistuksen mukaisesti numeroarvosanat tullaan antamaan viimeistään 4. luokalta alkaen ja itse- tai vertaisarviointi ei vaikuta annettavaan arvosanaan.

Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esiin huoltajien näkemyksiä sekä niistä nousevia kehitysehdotuksia liittyen peruskoulujen nykyisiin arviointimenetelmiin. Lisäksi tavoitteena on tuottaa lisätietoa ja syventää ymmärrystä oppimisen arvioinnista perusopetuksessa sekä siihen liittyvästä yhteistyöstä kodin ja koulun välillä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisena huoltajat näkevät lastensa arvioinnin peruskoulussa?
2. Mitä huoltajat kritisoivat lastensa arviointiin liittyen?
3. Minkä huoltajat näkevät myönteisenä lastensa arvioinnissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti ja- aineisto

Tutkimuksemme on osa Uutta Luova Asiantuntijuus -hanketta (ULA-hanke), joka on Opetus ja kulttuuriministeriön rahoittama. Hankkeen lähtökohtana on ilmiölähtöinen sekä elinikäinen oppiminen. ULA-hanke pyrkii siltaamaan opettajien perus- ja täydennyskoulutusta ja tukemaan opettajien, opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden yhteistyötä monin eri tavoin.” Myös kodin ja koulun yhteistyö on ollut ULA-hankkeen kehittämistoiminnan keskiössä. (Tarnanen, Toikka, Kaukonen, Kostiainen & Martin 2020.)

ULA-hankkeen ja Vanhempainliiton yhteistyön ansiosta saimme aineistoksemme Vanhempainliiton ja Hem och Skolan -järjestön keräämän Vanhempien Barometrin (2018), johon vastasi 9 842 suomen- tai ruotsinkielistä peruskoulua käyvän lasten huoltajaa. Barometri on kyselylomakkeella kerätty aineisto, joka sisältää 51 kysymystä liittyen lasten hyvinvointiin, koulunkäyntiin, uuteen opetussuunnitelmaan sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. (Vanhempainliitto 2018.)

Vanhempainliiton ULA-hankkeelle esittämästä toiveesta käyttää aineistoa opinnäytteessä, käsittelemme tutkimuksessamme yhden avoimen kysymyksen vastauksia Vanhempien barometrissa (2018): ”Uusi opetussuunnitelma on muuttanut oppilaan arviointia. Mitä mieltä olet lapsesi koulun arviointitavoista?” Tähän avoimeen kysymykseen huoltajat saivat vastata verkkolomakkeen avoimeen tekstikenttään. Käsittelemme tässä tutkimuksessa pelkkiä suomenkielisiä vastauksia, joita oli barometrissa 7 825. Näistä vastaajista 5 084 vastasi kysymykseemme ja 2 741 jätti kysymyksen tekstikentän tyhjäksi. Saamamme aineisto oli valmiiksi anonymisoitu ja siitä oli suodatettu ruotsinkieliset vastaukset pois.

Vanhempien Barometri toteutettiin Suomen Vanhempainliiton ja Hem och Skolan -järjestön välisessä yhteistyössä ensimmäistä kertaa vuonna 2018. Aiemmat Vanhempien Barometrit (2015, 2013, 2011) ovat olleet pelkästään Vanhempainliiton toteuttamia. Kysely oli sähköinen ja se toteutettiin Webropol-kyselytyökalulla 17.4 - 21.5.2018 välisenä aikana. Barometrissa tiedotettiin Suomen Vanhempainliiton ja Hem och Skolan jäsenjärjestöjen eli paikallisten Vanhempainyhdistysten avulla, sosiaalisessa mediassa ja kaikkien Suomen

peruskoulujen rehtorien kautta. (Vanhempainliitto 2018, 2.) Verrattuna aiemmin toteutettuun Vanhempainliiton barometriin 2015, suomenkielisten vastaajien määrä kasvoi noin nelinkertaiseksi (2015: n= 1 795, 2018: n= 7 825).

Barometrissa kysyttiin myös vastaajien taustatietoja, kuten asuinalueita tai paikkakuntaa, huoltajien koulutustaustaa, vanhempien lukumäärää perheessä ja lapsen sukupuolta sekä luokka-astetta. Emme vertaile tutkimuksemme tuloksia vastaajien taustatietoihin, sillä kysymykseemme vastasi vain noin puolet (5 084/9 842) koko barometrin vastaajista.

Vanhempien Barometrissa (2018) kodin ja koulun yhteistyö -koosteessa yhteistyötä on kartoitettu esimerkiksi alla olevilla väittämillä. Väittämiin on voinut vastata neliportaisella Likertin asteikolla: täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä (vaihtoehtona myös "en osaa sanoa"): 1) Koulu kertoo vanhemmille, että koulu pitää kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä. 2) Rehtori osoittaa toiminnallaan, että vanhemmat ovat koululle tärkeä yhteistyökumppani. 3) Koulu kannustaa vanhempia pitämään yhteyttä kouluun. 4) Koulu kannustaa vanhempia vierailemaan koulussa koulupäivien aikana. 5) Saan opettajilta riittävästi tietoa lapseni koulunkäynnistä. 6) Koen olevani osallisena lapseni koulunkäynnissä.

Lisäksi barometrin kysymyksissä 36-41 (Vanhempainliitto 2018) kartoitettiin viestintäkanavia, mielipiteitä vanhempienilloista sekä koulun toiminnan osa-alueita, joihin vanhemmat ovat voineet osallistua. Lähestymme tutkimuksessamme kodin ja koulun yhteistyötä kommunikaation, kotona oppimisen ja päätöksenteon näkökulmista (Epstein 2002), sillä nähdäksemme Vanhempien Barometrilla (Vanhempainliitto 2018) pyritään tuomaan esiin huoltajien näkemyksiä lastensa arviointiin ja täten myös tuomaan näkyväksi kehityskohteita arviointiin liittyen.

5.2 Aineiston analyysi

5.2.1 Aineiston analyysin kuvaus

Laadullisessa aineiston analyysissä on tarkoituksena tuoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Elo & Kyngäs 2008, 108; Eskelinen & Suoranta 1998, 100; Norhayati & Nasriah 2016). Laadullinen tutkimus on aina tulkintaa ja tulkinta on aina jollain tasolla subjektiivista; pyrimme läpi tutkimuksemme analysoimaan ja tulkitsemaan

aineistoa mahdollisimman objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 166). Tutkimuksen objektiivisuutta lisää esiyymmärryksemme rakentaminen ja sen tiedostaminen yhdessä keskustelemalla. Lisäksi pyrimme minimoimaan muut mahdolliset oletetut tuloshypoteesit, emme esimerkiksi yksityiskohtaisesti perehtyneet Vanhempien Barometrin (Vanhempainliitto 2018) raporttiin ennen oman tutkimuksemme aineiston analyysia tai tulosten raportointia.

Tutkimusaineistomme analyysi eteni aineistolähtöisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (ks. Patton 2002, Tuomi & Sarajärvi 2018). Tällöin aineistomme analyysi etenee tyypillisesti vaiheittain siten, että 1) tutustuimme aineistoon lukemalla sen useampaan kertaan, 2) jaoin aineiston kategorioihin, 3) jaoin aineiston vielä pienempiin alaluokkiin, 4) etsimme samankaltaisuuksia (yläluokat) alaluokkien ja kategorioiden väliltä sekä 5) tulosten raportointi. Aineiston pelkistäminen eli redusointi ei ollut tarpeen aineistomme luonteen vuoksi, sillä vastaukset olivat pääsääntöisesti hyvin lyhyitä. Analyysiyksikkömme oli lyhyimmillään vastaus, joka koostui yhdestä sanasta. Klusteroinnilla eli ryhmittelyllä lähdimme etsimään aineistostamme samankaltaisuuksia ja siten muodostimme alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Käytännössä aineiston klusteroinnilla saimme sen tiiviimpään muotoon, joka mahdollisti aineiston abstrahoinnin. Abstrahointivaihetta lähestyimme teoriaohjaavasti kodin ja koulun yhteistyön toimintatapamallien (Epstein 2002) näkökulmasta. Abstrahointivaiheessa muodostimme yläluokat aineistosta esiin nostamiemme alaluokkien ja niiden yhteneväisyyksien pohjalta, toisaalta peilaten niitä Epsteinin (2002) teoriaan.

Aineistoon tutustuminen ja sen perinpohjainen tuntemus on erittäin tärkeää ja tämä tarkoittaa usein sitä, että se on luettava läpi useampaan kertaan (Braun & Clarke 2006, 87; Eskelinen ym. 1998, 109). Ensimmäiseksi tutustuimme aineistoon lukemalla sen kertaalleen läpi, jonka jälkeen vertailimme tekemiämme havaintoja ja näkemyksiämme siitä, mitkä aihepiirit ilmenevät aineistossa taajaan. Luimme aineiston uudelleen läpi ja kiinnitimme tietoisesti huomiota sellaisiin aihepiireihin, jotka eivät olleet pienemmän frekvenssinsä vuoksi vielä kiinnittäneet huomiotamme ensimmäisellä lukukierroksella. Seuraavaksi aloitimme aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin.

Aineiston analyysin nivelvaiheissa teimme päätöksiä, jotka vaikuttivat olennaisesti tapaamme tarkastella aineistoa. Ensimmäisessä koodausvaiheessa jaottelimme aineiston kolmeen pääkategoriaan: negatiiviseen, positiiviseen ja neutraaliin. Päädyimme tähän

ratkaisuun, sillä näin saimme yleisnäkemyksen aineistosta ja samalla saimme pohjan seuraavalle koodausvaiheelle. Lisäksi aineiston analyysiin liittyen teimme päätöksen luoda "myöhemmin pohdittavat" -koodiryhmän, jonka koodasimme jokaisen vaiheen lopuksi yhdessä. Näin toimimalla loimme joustavuutta ja varmuutta omaan koodaustyöskentelyymme; mikäli olimme epävarmoja koodauksesta, luokittelimme vastauksen myöhemmin yhdessä.

Toinen nivelvaihe oli alaluokkien luominen. Alaluokat muodostimme aineistolähtöisesti ensimmäisen analyysikierron tuoman esiymmärryksen pohjalta. Joustavuutta lisäsi asettamamme frekvenssikynnys ($n=80$), jonka ylittyminen mahdollisti uusien alaluokkien lisäämisen, mikäli sille oli tarvetta. Frekvenssikynnys tarkoittaa sitä, että mainitun asian tulee ilmetä aineistosta tietty määrä ($n=80$), jotta se huomioidaan tässä tutkimuksessa.

Kolmas merkittävä nivelvaihe tutkimuksemme osalta oli yläluokkien muodostaminen eli abstrahointi. Yläluokat muodostimme yhteisen ajatuskarttatyöskentelyn pohjalta. Etsimme aineistoa yhdistäviä merkityksiä ja näkemyksiä, joiden kautta muodostimme konsensuksen aineistoon liittyvistä yläluokista. Näin pystyimme hahmottamaan aineistoa yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori 2009).

Jo analyysivaiheessa havaitsimme, että alaluokat olisi mahdollista jakaa vielä pienempiin merkitysyksiköihin. Esimerkiksi arviointikeskustelu positiivisesta näkökulmasta jakautui keskustelun informatiivisuuteen, huoltajien ja oppilaan osallisuuteen sekä tilanteen yleiseen kannustavuuteen. Emme kuitenkaan syventäneet koodaustamme aihetasoa syvemmmälle, sillä olisimme saaneet näin toimimalla lisää kvantitatiivista dataa, jota emme nähneet enää tarkoituksenmukaisena suhteessa tutkimuskysymykseemme. Hatch (2002, 150) toteaa, että kvalitatiivisen aineiston analyysin lopettamisen ajankohtaa voi olla joskus vaikea päättää ja väistämättä tutkija joutuu päästämään aineistostaan irti jossakin kohtaa ja kaikkia pieniä nyansseja ei pysty kuvaamaan täysin yksityiskohtaisesti. Tutkijan onkin pohdittava, missä kohtaa analyysi on riittävällä tasolla tutkimuskysymykseen vastaamiseen, välttääkseen jumittumisen ja turhan yksityiskohtaisen tarkastelun. (Hatch 2002, 150.)

Käytimme aineiston analyysissä apuna ATLAS.TI-analyysiohjelmaa, jossa tutkimusdatamme oli molempien tutkijoiden käsiteltävissä sekä reaaliaikaisesti seurattavissa. Valitsimme laadullisen analyysimme tueksi tietokoneohjelmiston, joita

kutsutaan englanniksi yleisnimityksellä Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), juuri sen etäkäyttömahdollisuuden sekä datan analysoinnin käytännön työn helpottamisen vuoksi. Laajalahti ja Herkama (2018, 93) toteavat, että ohjelmiston käyttö auttaa muun muassa datan hallinnassa sekä organisoimisessa ja tyypillinen tapa hyödyntää ohjelmistoa onkin tutkimuksen kannalta oleellisten aineistokatkelmien merkitseminen ja nimeäminen. Tutkimuksemme aineiston datamäärä oli runsas ja vastausten koodausmäärien frekvenssit olivat suuria, joten ATLAS.TI-analyysiohjelma mahdollisti analyysin toteuttamisen riittävällä tarkkuudella ja täsmällisyydellä. ATLAS.TI-analyysiohjelmaa kuvataan ”koodipohjaiseksi teorianrakentajaksi” (code-based theory-builder), mikä tarkoittaa sitä, että ATLAS.TI tukee aineistolähtöistä työskentelyä (Laajalahti & Herkama 2018, 95).

Aineisto tuotiin Word-tiedostona ATLAS.TI-analyysiohjelmaan ja etenimme aineistossa vastauksen alkukirjaimen mukaan aakkosjärjestyksessä. Aineistoa jouduttiin jakamaan 12 eri dokumenttiosioon, jotta pilvipalvelimen kautta toimiva aineistonanalyysiohjelma toimi sulavasti. Osa vastauksista oli täysin identtisiä kirjoitusasultaan, mikä aiheutti haasteen ATLAS.TI-analyysiohjelman käytössä. ATLAS.TI rekisteröi jokaisen koodatun vastauksen koodiarvoksi ($n=1$) riippumatta siitä, oliko täysin samankaltaisia vastauksia 1 tai 56. Laadimme ATLAS.TI-analyysiohjelman koodilaskurin rinnalle Excel-taulukon, johon kirjasimme ylös vastauksen frekvenssin ($x=n-1$). Näin pysyimme laskuissa siitä, mikä on kyseisen koodin todellinen frekvenssi. Esimerkiksi vastaus: ”Ihan ok.” identtisellä kirjoitusasulla olleita vastauksia oli 39 kappaletta. Tällöin ATLAS.TI-analyysiohjelma laski vain yhden merkitysyksikön ja merkkasimme itse Excel-taulukkoon loput 38 vastausta.

Esittelemme tässä tutkimuksessa myös kvantifioitua dataa (ks. kuviot 1-4, luvussa 6), jonka saimme ATLAS.TI-analyysiohjelman koodiyksiköistä. Koska ohjelmisto automaattisesti kvantifioi luomamme alaluokat, päätimme hyödyntää tätä dataa aineiston yleiskuvan luomisessa. Laadullinen tutkimus voi sisältää myös kvantitatiivista tarkastelua, mikäli muuttujat tai koodit toistuvat tarpeeksi usein (Alasuutari 2012, 41). Lukumäärät eivät ole tutkimuksessamme keskiössä, mutta hyödynsimme frekvenssejä yläluokkien esittelyjärjestyksen muodostamisessa. Esittelemme tulosluvussa ensimmäisenä kategoriat ja niiden sisällä yläluokat laskevan frekvenssin mukaisesti. Toimimme näin, jotta tulosluku kuvastaa mahdollisimman hyvin aineistoa ja siitä tekemiämme johtopäätöksiä.

5.2.2 Ensimmäinen koodauskierros

Useiden lukukertojen kautta päädyimme jakamaan aineiston neljään kategoriaan: positiiviseen, negatiiviseen, neutraaliin, sekä lisäksi ”myöhemmin yhdessä koodattavaan”. Luomalla kategorian myöhemmin yhdessä koodattaville vastauksille, pystyimme hyödyntämään tutkijatriangulaatiota (Archibald 2015), joka osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Monitasoisuus, ilmaisullinen rikkaus ja kompleksisuus ovat ominaista kvalitatiiviselle aineistolle (Alasuutari 2012, 64) ja se näkyi myös tässä aineistossa. Yksi vastaus saattoi sisältää useampaa kategoriaa riippuen vastauksen sisällöstä. Vastauksissa saatettiin esimerkiksi mainita uuden arvioinnin positiivisista puolista arviointikeskustelu, mutta kritisoida itsearviointia tai arvioinnin monitulkinnallisuutta. Alla oleva aineistoesimerkki havainnollistaa aineistomme kompleksisuutta:

”Suullinen palaute on hyvä; se tarkoittaa. Uusi käytäntö ei ilmeisesti ole vielä täysin vakiintunut, sillä, opettajien välillä vielä isot erot Rinnalla oleva numeerinen arviointi myös hyvä - niin vanhempien kuin lapsen mielestä. Tuntiaktiivisuus on lisääntynyt, kun palautetta annetaan myös tuntimerkintöinä.”

Yllä oleva vastaus koodattiin negatiiviseen, positiiviseen ja neutraaliin kategoriaan. Tekstillä voi olla useita merkityksiä, ja niiden löytäminen ja tunnistaminen vaatii tutkijalta ponnisteluja (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 101).

Aineiston ensimmäisen koodauskierroksen tarkoituksena oli saada yleiskuva huoltajien käsityksistä arviointiin liittyen: miten huoltajat näkevät lastensa arvioinnin koulussa, ovatko näkemykset jakautuneet? Aloitimme koodaamisen yhdessä samassa tilassa, jossa pystyimme helposti keskustelemaan ja vertailemaan näkökulmiamme aineistoon sekä yksittäisiin vastauksiin. Tätä toimintatapaa hyödynsimme myös jatkossa. Hyvin pian yhteisen työskentelyjakson jälkeen muodostimme konsensuksen koodausperusteista ja siitä, millaiset vastaukset koodaisimme myöhemmin yhdessä. Useimmiten vastaukset, jotka koodasimme yhdessä, olivat frekvenssiltään aineiston kokoon nähden pieniä. Ensimmäisen koodauskierroksen lopussa ”myöhemmin yhdessä koodattavat” koodin alla oli 118 vastausta.

5.2.3 Toinen koodauskierros

Ennen toista koodauskierrosta kävimme samankaltaisen keskustelun kuin ennen ensimmäisen kierroksen aloittamista. Keskustelimme taajaan esiin nousseista aiheista, joista

muodostimme *alaluokat* jokaisen *kategorian* alle. Alaluokat tulee muodostaa siten, että ne eroavat toisistaan riittävän selkeästi (Schreier 2012, 175). Tässä kohtaa olimme tarkkoja, ettemme antaneet ennakkoasenteidemme vaikuttaa koodausperusteisiin, sillä suurena riskinä on menettää oleellista dataa (Vaismoradi ym. 2016, 103). Asetimme merkitsevyyden riittävän frekvenssin arvioksi ($n=80$). Suhteutettuna aineiston kokoon, ($n=80$) merkitsee prosenttiosuutena noin 2% koko aineistostamme. Näin laajassa laadullisessa aineistossa ($n=5\ 084$) ei olisi ollut mielekäästä nostaa esiin yksittäisiä tai vähäisissä määrissä olleita vastauksia, sillä kun mielenkiinto kohdistuu liian moniin kohteisiin, liittyy siihen suuri riski hajanaisuuteen (Kiviniemi 2018, 64).

Teimme alaluokkia kolmen kategorian alle yhteensä 27 (ks. taulukko 2). Tällä laajalla, mutta selkeällä kategoria- ja luokkajaolla saavutimme aineistosta mahdollisimman laajan ja kattavan kuvan. Frekvenssikynnyksen ansiosta emme korostaneet pieniä yksityiskohtia, mutta emme toisaalta jättäneet mitään olennaista huomiotta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 76) mainitsevat, ettei luokkia ole mielekäästä muodostaa kymmenittäin, mutta niitä on toisaalta oltava riittävästi, jotta luokittelu kuvastaa aineistoa riittävän monipuolisesti. Luokkien määrään vaikuttaa myös aineiston laajuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 76).

Taulukko 2. Analyysin kategoriat sekä alaluokat ja niiden selitteet.

Kategoriat	Alaluokat	Alaluokan selite
Negatiivinen	Numerot, epäselvää, opettaja, oppimisen eteneminen, yhteydenpito, huonoa/ennen parempaa, itsearviointi, arviointikeskustelu, tasapuolisuus/yhdenvertaisuus, todistukset, sanallinen arviointi, kokeet, palaute.	Kritiikkiä huoltajilta sai: numeroarvioinnin puute, arvioinnin epäselvyys, opettajan toiminta, oppimisen etenemisen seurannan vaikeutuminen, yhteydenpidon toimimattomuus, arvioinnin yleinen huonous ja laadun huonontuminen, itsearvioinnin kuormittavuus, arviointikeskustelun toimimattomuus, arvioinnin epäoikeudenmukaisuus, todistusten puute, sanallisen arvioinnin tulkinnallisuus, kokeiden kuormittavuus sekä negatiivinen palaute.
Neutraali	Ei muutosta, ihan ok, EOS (ei osaa sanoa), ei vertailukohtaa, arviointien yhdistäminen, ei tietoinen, ei käytössä.	Neutraalina nähtiin: se, ettei arviointi ole muuttunut, arviointi on yleisesti "ihan ok" tai etteivät huoltajat osaa sanoa mitään siihen liittyen. Osalla huoltajista ei ollut vertailukohtaa, he eivät olleet tietoisia uudesta arvioinnista tai se ei ollut käytössä heidän lapsellaan. Osa huoltajista toi esiin myös arviointitapojen yhdistämisen.
Positiivinen	Hyvää/selvää, arviointikeskustelu, itsearviointi, monipuolisempaa, sanallinen arviointi, yksilöllistä, palaute.	Myönteisesti huoltajat näkivät: yleisesti arviointi koettiin hyväksi ja selkeäksi, arviointikeskustelu nähtiin informatiivisena ja antoisana, itsearviointi tarpeellisena tulevaisuuden kannalta, arvioinnin menetelmien ja kohteiden monipuolisuus, sanallinen arviointi koettiin toimivaksi. Arviointi nähtiin myönteiseksi lisäksi yksilöllisenä ja positiivinen palaute arvokkaana.

Koodasimme vastaukset edellä mainittujen alaluokkien mukaisesti, samalla kuitenkin kiinnittäen huomiota mahdollisiin "aukkokohtiin" luokittelussamme. Mikäli joku aihepiiri ilmeni usein aineistossa, mutta sille ei ollut vielä omaa koodiaan, merkitsimme sen

muistiinpanoihimme ja kiinnitimme asiaan huomiota koodausvaiheen lopussa. Päätimme ennen toista koodauskierrosta, että mikäli vastauksessa mainitaan alaluokkajaon ulkopuolinen asia, vastaus koodataan ”myöhemmin yhdessä koodattavaksi”. Alasuutari (2012, 62) sanoo, että jos tutkimusmetodeja eli niitä käytäntöjä ja operaatioita, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja ja niistä edelleen tekee tulkintoja, ei ole selkeästi määritelty, on riskinä se, että tutkimus muuttuu omien empiiristen ennakkoluulojen todisteluksi. Lisäksi huonosti valittu tutkimusmetodi vaikuttaa siihen, antaako se aineistolle mahdollisuutta yllättää itseään (Alasuutari 2012, 62). Tämän vuoksi halusimme tehdä tutkimusmetodimme selkeäksi niin itsellemme, kuin raportin lukijalle.

Mikäli koodausprosessin aikana tietty vastaus ilmeni taajaan, keskustelimme mahdollisen uuden koodin luomisesta ja siihen liittyvistä koodausperusteista. Viimeiseksi ratkaisimme epäselvät ja ongelmalliset vastaukset (n=900), koodaamalla ne yhdessä. Jokaisen haastavan vastauksen kohdalla keskustelimme, mihin luokkaan mielestämme kyseinen vastaus kuuluu ja miksi. Suurimmalle osalle vastauksista löysimme yhdessä loogisen alaluokan.

Toisen koodauskierroksen lopussa keskustelimme havaitsemistamme aukkokohtista alaluokkiin liittyen ja totesimme, että palaute näkyi niin negatiivisena kuin positiivisena huoltajien näkemyksistä. Myös arviointiin liitetty yleinen huonous tai negatiivisen kehityssuunnan ilmaiseminen ylittivät arvioltamme frekvenssikynnyksen (n=80). Loimme siis koodit negatiiviselle palautteelle, huonolle/ennen paremmalle arvioinnille sekä positiiviselle palautteelle.

Tämän jälkeen luokittelimme ”myöhemmin yhdessä koodattavat” vastaukset yhdessä. Toimimme täysin samalla tavalla kuin ensimmäisellä koodauskierroksella ja keskustelimme alaluokkien sisällöstä sekä merkityksistä ja jaottelimme jäljellä olevat vastaukset niihin. Tässä vaiheessa uusia frekvenssikynnyksen ylittäviä alaluokkia ei enää muodostunut.

Viimeiseksi jäljelle jäi ongelmallisten vastausten luokka (n=104), joiden koodaaminen vaati voimakkaampaa tulkintaa. Tulkitsimme vastauksia enemmän epäselvän kieliasun tai merkityksen vuoksi. Vastauksissa saatettiin esimerkiksi puhua selvästi ”väärillä” termeillä tai puutteellinen kieliasu saattoi vaikuttaa huomattavasti vastauksen mahdolliseen tulkintaan. Edellä mainitut vastaukset sijoittuivat kaikkien alaluokkien kesken hyvin tasaisesti, joten merkitsevyys tutkimuksemme luotettavuudelle on mielestämme vähäinen.

Kyseisiä vastauksia ei päädytty suodattamaan pois, sillä esiyymmärryksemme ja laajan aineistoon perehtymisemme avulla koimme pystyvämme yhdistämään haastavasti tulkittavat vastaukset muihin aineiston selkeämmin ilmaistuihin vastauksiin.

Kuten ensimmäisessä koodausvaiheessa, myös toisessa koodausvaiheessa vastaus saattoi sisältää lukuisia merkityksiä alla olevan esimerkin mukaisesti:

“Arviointikeskustelu on ihan hyvä juttu, mutta kyllä silti pitäisi saada ihan normaalisti todistus jouluna ja keväällä, jossa numeroarviointi.”

Tämän tyyppiset vastaukset koodattiin positiiviseksi alaluokalla arviointikeskustelu, sekä negatiiviseksi alaluokilla todistus ja numerot.

Lopuksi tarkastimme aineiston inhimillisten virheiden ja väliin jääneiden vastausten varalta. Suodatimme aineiston ATLAS.TI-analyysiohjelmalla siten, että poimimme vain vastaukset, joissa ei ollut koodia ollenkaan tai vastaus oli koodattu pelkästään joko positiiviseksi, neutraaliksi tai negatiiviseksi. Tällaisia vastauksia löytyi aineistosta seuraavasti: positiivisia 6, neutraaleja 55 ja negatiivisia 23. Täysin ilman koodia aineistossa jäi 17 vastausta, joista kuusi oli tyhjiä ja neljä ruotsinkielisiä vastauksia. Nämä vastaukset koodattiin ja tämän jälkeen yksikään vastaus ei jäänyt aineistossa ilman koodia.

5.2.4 Kolmas koodauskierros ja vastausten intensiteetin tarkastelu

Hsiehin ja Shannonin (2005, 1280) mukaan lukuisten alaluokkien sisältä löytyvien yhteyksien kautta voi huomata tiiviimpiä yläluokkia (ks. myös Graneheim & Lundman 2004). Näin toimiessamme muodostimme kriittisen kategorian alta viisi laajempaa yläluokkaa: epäselvyys ja huoli oppilaasta, yhteydenpidon sujumattomuus, konkreettisuuden puute, muutosvastarinta sekä yleinen tyytymättömyys arviointiin. Myönteisestä kategoriasta muodostimme seuraavat yläluokat: oppilaiden sekä huoltajien osallisuus, monipuolisuus ja joustavuus, laajempi kuvaus osaamisesta, kehittymisen ja harjoittelemisen näkökulma arviointiin sekä kannustavuus ja positiivisuus. Myös yleinen tyytyväisyys arviointiin oli havaittavissa aineistosta. Neutraalista kategoriasta ainoa yläluokka oli muiden pienempien alaluokkien ohella yleinen arviointiin liittyvä tietämättömyys.

Suurin osa vastauksista oli näkemyksen intensiteetiltään hillittyjä, voimakkaan intensiteetin vastaukset jäivät näkemyksemme mukaan frekvenssiltään vähäisemmäksi (ks. kuvio 1 luvussa 6). Jako kolmeen selkeästi erilaiseen kategoriaan (positiivinen, neutraali ja

negatiivinen) oli tarpeellista, jotta laajan aineiston käsitteleminen ja jäsentäminen oli mahdollista. Huolimatta siitä, että vastausten intensiteetti oli harvoin ”erityisen voimakas”, myönteiset ja kielteiset näkemykset erottuivat selvästi täysin neutraaleista näkemyksistä. Seuraavien kolmen aineistoesimerkin kautta tuomme näkyväksi kategorioiden merkityseroja.

”Ihan ok, ensimmäisen vuoden jälkeen vaikea sanoa. Ensimmäinen koululainen meidän perheessä.” Edellä mainittu vastaus on koodattu neutraaliksi, alaluokkiin ihan ok ja ei vertailukohtaa. Vastauksesta ei käy ilmi, että vastaajalla olisi sen kriittisempiä kuin myönteisiä näkemyksiä lapsensa arvioinnista.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä tuomme esille vastausten mielipiteen ”intensiteettiä” sekä eroavuutta neutraaleista vastauksista: *”Ei ole mielestäni oikein muuttunut... ainakaan parempaan suuntaan... jotenkin epämääräinen toimintatapa.”* Tämä vastaus koodattiin negatiiviseksi: epäselvää ja neutraaliksi: ei muutosta. Esimerkissä puhutaan negatiiviseen sävyyn muutoksesta, suhteellisen matalalla intensiteetillä.

”Ihan ok. Paljon tulee positiivista palautetta.” Edellinen vastaus on koodattu positiiviseksi: palaute ja neutraaliksi: ihan ok. Esimerkissä puhutaan positiiviseen sävyyn palautteen antamisesta, mutta yleisesti kuitenkin puhutaan arvioinnin muutoksesta neutraalisti.

Toisinaan vastaus aloitettiin usein epäröivällä kommentilla, mutta perään otettiin selvästi kantaa arviointiin joko kriittisestä tai myönteisestä näkökulmasta: tällöin vastaus koodattiin kriittiseksi tai myönteiseksi. Näimme, että esimerkiksi ”en osaa sanoa”-aloitus oli tällöin retorinen keino aloittaa vastaus, eikä niinkään vastaajaan osoitus siitä, ettei hän oikeasti osaisi sanoa asiasta mitään.

”En osaa sanoa. Todistuksia ei 1. (alku)luokan syksyllä saanut, vaan arviointi käytiin keskustelemalla. Epäselväksi jäi alkuun, että miksi keskustelu järjestettiin. Myöhemmin vasta selvisi sen korvaavan todistuksen. Koulun ja kodin välisessä tiedottamisessa paljon puutteita!”

5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012, 6) on todennut, että tieteellisen tutkimuksen eettinen hyväksyttävyyys ja luotettavuus sekä tuloksien uskottavuus riippuu siitä, onko tutkimus suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuksessa olemme pyrkineet toteuttamaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiä

toimintatapoja läpi tutkimuksen. Seuraavaksi pyrimme erittelemään ja tekemään läpinäkyväksi tutkimukseemme liittyviä eettisiä ratkaisuja ja valintoja.

Tutkimuksemme aiheen yhdessä pro gradu -tutkielmamme ohjaajien kanssa. Aihe itsessään ei ole erityisen sensitiivinen, mutta huoltajien vastaukset täytyy kuitenkin huolellisesti anonymisoida. Aiheenvalintaan liittyi myös tutkimusmenetelmän valitseminen. Tutkimusmenetelmäksi valitsimme aineistolähtöisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jonka toteutimme ATLAS.ti-analyysiohjelmalla. Näkemyksemme mukaan valitsemamme menetelmä ja ohjelmisto ovat eettinen ja relevantti tapa lähestyä aineistoa tutkimuskysymystemme näkökulmasta. Lisäksi teimme tutkimuksesta tutkimussuunnitelman, joka hyväksyttiin pro gradu -ohjaajillamme. Tutkimuksen eettisyyttä on tarkasteltu läpi tutkimusprosessin, jo tutkimuksen suunnittelemisesta alkaen. Emme tarkastele aineistonkeruun eettisyyttä, sillä siitä vastasi Vanhempainliitto ja Hem och Skolan -järjestö.

Yksi parhaiten tunnettu ihmistieteiden tutkimuseettisistä normeista on tunnistettavuuden estäminen (Kuula 2015, 140). Tutkimusaineistomme oli jo valmiiksi osittain anonymisoitu (vastaajien tunnistetiedot), mutta aineistosta saattoi silti käydä ilmi esimerkiksi vastaajan lapsen koulun tai paikkakunnan nimi. Tällaisissa tapauksissa emme nostaneet niitä aineistoesimerkeissämme esille. Tällä turvasimme osallistujien oikeuden olla tulematta tunnistetuksi. Tietosuojavaltuutetun toimisto (ks. www.tietosuoja.fi) on todennut seuraavaa tieteelliseen tutkimukseen liittyen: "Anonymisoituja tietoja ei enää katsota henkilötiedoiksi, joten niihin ei sovelleta tietosuojasäännöksiä.". Toimimme tutkimuksessamme vuonna 2018 asetetun GDPR:n (General Data Protection Regulation = yleinen tietosuoja-asetus) mukaisesti. Se, ettei tutkimusaineistosta pysty tunnistamaan yksittäisiä vastaajia turvaa sen, että tutkittaville henkilöille ei voi koitua haittaa heidän vastaustensa perusteella (TENK 2019, 14).

ATLAS.TI-analyysiohjelman ja siten myös tutkimusaineistomme hallinnointi tapahtui ULA-hankkeen kautta. Aineiston käsittelyssä noudatettiin tietosuojakäytänteitä muun muassa aineiston käyttöluvan ja ohjelmistoon pääsyn osalta. ULA-hanke vastaa aineiston käsittelystä, sen säilyttämisestä ja tuhoamisesta pro gradu -tutkielman valmistuttua.

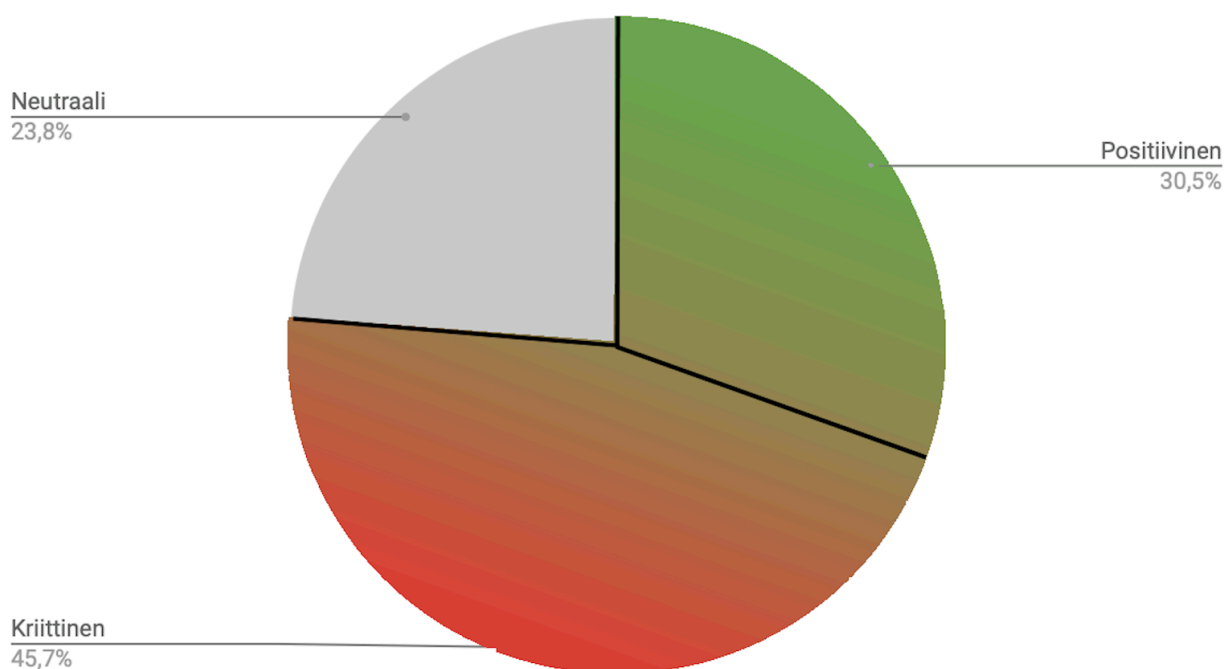
Käyttämämme ATLAS.TI-analyysiohjelma oli verkkoversio, jonka datatallennus perustuu nykyaikaisen pilvipalvelinjärjestelmän toimintaperiaatteelle. Tällöin tutkimusdatamme oli siis tallennettu palvelimelle, joka sijaitsi fyysisesti jossain. Yleisesti

palvelimien tietoturvallisuudesta on yleensä huolehdittu erittäin hyvin, mutta aina on olemassa pieni mahdollisuus, että palvelimen dataan pääsee käsiksi joku ulkopuolinen. Huomioimme tämän siten, että pilveen tallentamamme data oli vastaajien tietojen osalta anonymisoitu, eikä ketään vastaajaa pysty tunnistamaan tämän vastauksen perusteella. Kaikki dataliikenne aineistoon liittyen suoritettiin anonymisoidulla aineistolla.

6 TULOKSET

6.1 Yleiskuva huoltajien näkemyksistä lastensa arviointiin

Huoltajista lähes puolet mainitsi jonkin arviointiin liittyvän kriittisen asian. Myönteinen näkökulma oli esillä aineistossa noin kolmasosassa vastauksia ja neutraali suhtautuminen arviointiin ilmeni noin neljäsosassa vastauksista. Kriittisiä viittauksia arviointiin löytyi 2 314 eri vastauksesta, myönteisiä viittauksia 1 543 sekä neutraaleja 1 205.



Kuvio 1: Huoltajien näkemysjakauma lastensa arviointiin (Kuvio: Timo Toivonen)

Vastaukset aineistossa jakautuivat intensiteetin mukaan tasaisesti kielteisten, neutraalien ja myönteisten vastausten välillä. Vaikka kategoriat ovat hyvin polarisoidusti nimikoituja, todellisuudessa aineiston nykyisiä arviointitapoja koskevista vastauksista vain pieni osa oli ehdottoman kriittisiä tai myönteisiä. Kuvio 1 havainnollistaa vastausten intensiteettiä siten, että selkeästi kriittisiä (kirkkaanpunainen) tai myönteisiä (kirkkaanvihreä) vastauksia on vain ääri-laidoilla ja vastausten välinen raja jatkumolla kriittinen-positiivinen on sumea.

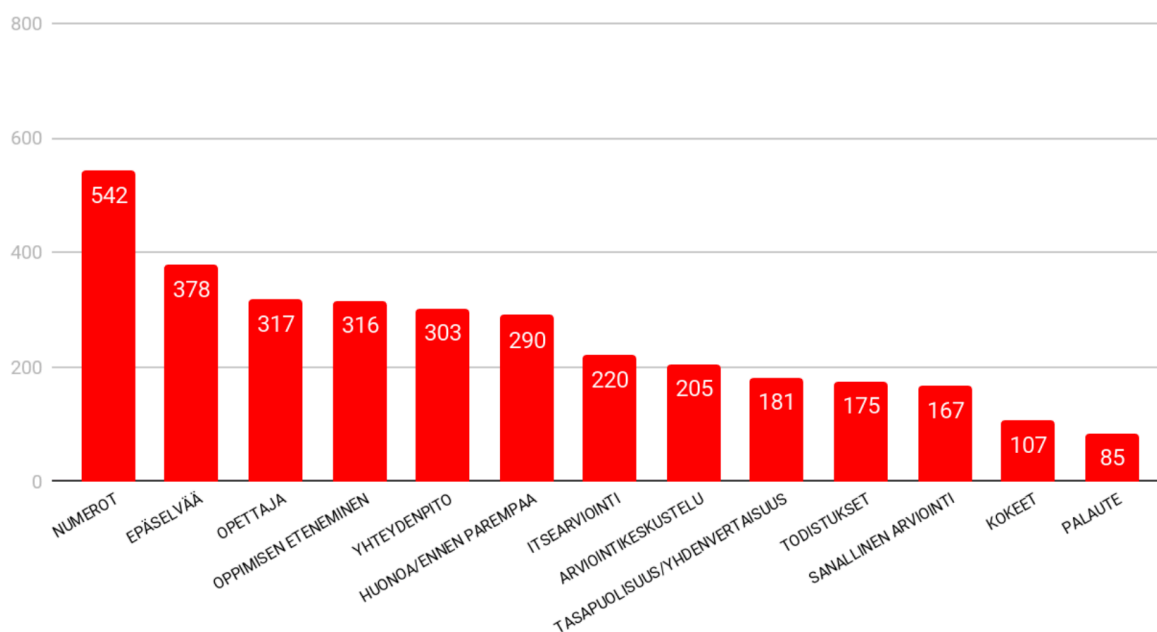
Kriittisten ja myönteisten näkemysten välillä havaitsimme yhteneväisyyden, sillä näitä molempia yhdisti yleinen tyytymättömyys tai tyytyväisyys arviointiin liittyen. Tulkintamme mukaan yleistä tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä kuvasti tyypillisesti lyhyt vastaus, jossa kommentoitiin arviointia joko hyväksi tai huonoksi perustelematta sen

enempää syytä tähän. Neutraaleista vastauksista tyytymättömyys tai tyytyväisyys poikkesi kuitenkin siten, että lyhyestäkin vastauksesta selkeästi välittyi vastaajan näkemys asiasta - vaikkakin ilman perustelua.

Seuraavissa alaluvuissa havainnollistamme tuloksia aineistoesimerkein. Kaikki käyttämämme aineistoesimerkit ovat autenttisia.

6.2 Kriittinen näkökulma

Huoltajien kriittisiä näkemyksiä yhdistivät seuraavat tekijät: arvioinnin epäselvyys ja huoli oppilaasta, yhteydenpidon sujumattomuus kodin ja koulun välillä, konkreettisuuden puuttuminen arviointimenetelmistä tai -tavoista sekä arvioinnin muutoksen vastustaminen. Yhteensä kriittisiä viittauksia vastauksista esiintyi 2 314 ja niiden jakautumista eri ilmentymiin kuvataan kuviossa 2.



Kuvio 2: Huoltajien kriittisten näkemysten ilmentymiä

Kuvioon on tuotu huoltajien kriittisten näkemysten ilmentymiä kvantifioituna. Jokainen pylväs kuvaa yhden ilmentymän saamaa frekvenssimäärää aineistossa.

6.2.1 Epäselvää, huoli oppilaasta

Vastauksista esiin nouseva arvioinnin epäselvyys ja oppilaisiin liittyvä huoli yksilöityy tarkimmin seuraaviin huolenaiheisiin. Huoltajat korostivat arvioinnin kriteerien tai

merkityksen epäselvyyttä, monitulkinnallisuutta ja tasapuolisuutta, sekä huolta oppilaan etenemisestä opinnoissa. Lisäksi itsearviointiin ja kokeiden taakkaa oppilaalle kritisoitiin.

Huoltajat mainitsivat usein numeroiden puutteen lisäävän epävarmuutta oppilaan oppimisen ja etenemisen tasosta. Lisäksi osassa vastauksista mainittiin numeroarvioinnin puuttumisen vaikutukset jatkokoulutuspaikkaan, mitä myös aineistoesimerkki 1) havainnollistaa. Aineistossa mainittiin myös lukuisia kertoja se, että oppilaat itse ovat toivoneet numeroarviointia ja se olisi myös oppilaille selkeämpää. Numeroihin liitettiin usein myös myönteinen motivaatiovaikutus. Aiemmin käytetty numeroarviointi koettiin toimivaksi, tutuksi sekä helpoksi ymmärtää.

1) "Todella pelottavaa kun ei ole numeroarviointia. Ei ole mitään käsitystä millä tasolla mennään. Yläasteelle siirryttäessä saattaa olla ikävä yllätys edessä. Jos olisi numerot niin tietäisi tsemppata paremmin. Sen huomaa jo koenumeroissa. Erittäin huono päätös lopettaa numero arviointi. Ei aina tarvitse pehmustaa asioita, on opittava kestämään kilpailua."

Nykyisen arvioinnin nähtiin muuttuneen epäselvemmäksi ja aiheuttavan huolta, sillä huoltajat näkivät nykyiset arviointimenetelmät haastaviksi hahmottaa. Huoltajat mainitsivat, etteivät tiedä koulussa käytettäviä arviointimetoja ja -käytänteitä. Tämä taas nosti esiin huolta oppilaasta, sillä kun huoltajat eivät tieneet miten lasta arvioidaan, eivät he myöskään tieneet miten lapsen oppimista voi tukea kotona.

2) "Aiemmin vain koeartvosanat, käytös ja huolellisuus vaikuttivat arviointiin. Nyt arviointi on pirstaloitunut, eikä ainakaan vanhemmalle asti ole saatavissa kokonaiskuvaa. Näin ollen kokonaisarviota on vaikea hahmottaa"

Oppimisen etenemiseen ja seurantaan liittyen huoltajat toivat esiin huolen nykyisen arvioinnin tarkkuudesta. Huoltajat totesivat arvioinnin olevan monitulkinnallista, arviointi ei myöskään antanut kuvaa oppimisen etenemisestä. Usein oppimisen etenemisen kriittiseen näkökulmaan liitettiin muun muassa arviointikeskusteluiden tai sanallisen arvioinnin luonteen epäselvyys. Joissakin vastauksissa arviointia yleisesti pidettiin huonommin oppimisen etenemistä kuvastavana. Oppimisen tason hahmottamisen vaikeus lisäsi huolta liittyen lapsen tuen tarpeen määrittämiseen kotona - huoltajat odottavat arvioinnin kertovan selkeästi, tarvitaanko tukea vai ei, kuten alla oleva esimerkki havainnollistaa.

3) "Entinen oli paermpi ja antoi kuvan vanhemmalle, missä oikeasti mennään. Nyt tämä uusi kaikki ovat "hyviä" hämäävät todellisuuden ja arviointit ovat liipalaapaa. Enää ei voi erottaa, mikä on oikeasti totta ja mikä vain opetussuunnitelman tuomaa hölynpölyä. Vanhempana on vaikea tukea lasta, jos ei tiedä, missä mennään."

Opettajan suorittaman arvioinnin yhdenvertaisuuden ja tasapuolisuuden problematiikkaa tarkasteltiin oppilaan edun näkökulmasta - saavatko kaikki oppilaat arvosanansa tasapuolisin perustein ja ovatko ne mahdollisesti jatko-opintoja ajatellen relevantteja ja vertailukelpoisia? Lisäksi arviointikriteerien epäselvyys ja arvosanojen muodostumisperusteet herättivät huolta; käyttäytymisen, osaamisen sekä työskentelyn suhde toisiinsa arvosanan muodostumisessa mainittiin usein. Esimerkkinä huoltajat mainitsivat persoonan vaikutuksen sekä ryhmätöiden arvioinnin problematiikan. Vastauksissa mainittiin, että huoltajat olivat huolissaan opettajan arvioinnin selkeiden perusteiden puutteesta ja pelkäsivätkin arvioinnin muuttuvan ”pärstäkertoimeen” perustuvaksi, mistä myös aineistoesimerkin 4 huoltaja on huolissaan.

4) ”Mielestäni monesti liikaa tuntuu painavan opettajan ja oppilaan henkilökemia suorituksia enemmän eli jos kemiat eivät kohtaa, joutuu suurennuslasin alle.”

Lisäksi esimerkiksi ryhmätöiden arvioinnin heikoimman mukaan nähtiin vaikuttavan arvioinnin tasapuolisuuteen ja yhdenvertaisuuteen.

5) ”Mielestäni heillä on liikaa ryhmätöitä. Yksilöllinen arviointi on heikommin todennettavissa, kun arvostelu tehdään ryhmän mukaan eli ryhmän heikoimman ja laiskimman henkilön panos heikentää oppilaan omaa arvosanaa.”

Oppilaaseen liittyvä huoli ilmeni myös itsearvioinnin kuormittavuuden kuvauksena. Huoltajat mainitsivat itsearvioinnin olevan turhan haastavaa ja vaativaa alakoululaisille, sillä aikuisetkaan eivät kyseistä taitoa välttämättä hallitse. Toisaalta myös se, että lapsen itsearviointi vaikutti arvosanaan, nähtiin ristiriitaisena tai epärealistisena itsearvioinnin problemaattisen luonteen vuoksi. Lisäksi huoltajat kritisoivat itsearvioinnissa hyödynnettäviä lomakkeita sekä niissä olevia vaihtoehtoja: käsitteet ja termit saattoivat olla liian abstrakteja jopa aikuisille.

6) ”Itsearviointi on lisääntynyt. Ei välttämättä hyvä asia herkän tunnemyrskyissä ja murrosiän pyörteissä elävän nuoren kannalta. Ei aina uskalla sanoa rehellistä mielipidettä vaan vastaa niin kuin olettaa kysyjän haluavan vastattavan...”

Todistuksiin viitattaessa huoli liittyi eniten välitodistuksen puutteeseen. Keväällä saatava todistus koettiin ajallisesti liian myöhäiseksi, jolloin oppimisen tukeminen kodin näkökulmasta muuttui vaikeaksi - tietoa tulisi saada aiemmin.

7) ”En pidä siitä, että todistus saadaan vain kerran vuodessa, keväällä. Jouluna kun sai todistuksen sekä lapsi että vanhempi saivat konkreettisen väliaikatiedon siitä miten menee.”

Kuten aineistoesimerkissä 8), huoltajat mainitsivat usein kokeiden luoman stressin ja paineen oppilaille. Huoltajat näkivät, että kokeita oli määrällisesti liikaa ottaen huomioon lasten ja nuorten iän - niiden tuoma kuorma ja rasitus koettiin suuremmaksi kuin niistä mahdollisesti saavutettavissa oleva hyöty. Huoltajat mainitsivat lisäksi myös arvioinnin painottuvan liikaa kokeisiin ja niistä saatuihin arvosanoihin.

8) "Nyt on enemmän kokeita kuin aiemmin! Kokeet ovat stressaavia ja masentavia niille oppilaille, jotka saavat huonoja numeroita. Jos joka viikko joutuu näkemään kutosen koepaperin kulmassa, kouluinto laskee huolestuttavan alas!"

Arviointi nähtiin siis liian koepainotteisena ja monipuolisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamista ei huoltajien näkemyksen mukaan tarjottu. Lisäksi huoltajat näkivät kriittisesti sen, ettei kokeita saatu joissain tapauksissa nähtäväksi kotiin.

6.2.2 Yhteydenpidon sujumattomuus

Yhteydenpidon sujumattomuus muodostuu huoltajien näkemyksistä, joissa korostuu yhteydenpidon vähäisyys tai huono laatu, opettajan vaikutus yhteydenpidon merkityksellisyyteen tai sujuvuuteen, arviointikeskustelun heikko laatu tai informatiivisuuden taso. Myös palautteen negatiivisuus tai vähäinen määrä mainittiin taajaan.

Yhteydenpidon sujumattomuus ilmeni pääasiassa kahdella eri tavalla: ensiksi huoltajat kuvasivat joko yhteydenpidon olevan määrällisesti erittäin vähäistä tai informatiiviselta sisällöltään lähes merkityksetöntä ja toiseksi koulun sekä kodin välistä yhteydenpitoa arviointiin liittyen ei nähty olevan laisinkaan. Lisäksi osa huoltajista kertoi, kuten aineistoesimerkissä 9), ettei lapsen tai nuoren arviointitapoja ole kerrottu kotiväelle ollenkaan.

9) "Minulle ei ole kerrottu opettajan taholta uusista arviointitavoista tai ylipäätään lapsen arvioinnista. Yhteistyö opettajan kanssa heikkoa."

Osa huoltajista kaipasi lisää yhteydenpitoa arviointiin liittyen, sillä he näkivät saavansa vähän tietoa lapsensa koulunkäynnistä tai arvioinnista ylipäätään. Vastauksissa mainittiin usein "liian vähäinen arviointi", jonka tulkitsimme puutteeksi yhteydenpidossa lapsen asioista kodin ja koulun välillä.

Huoltajat kritisoivat yhteydenpidon näkökulmasta erityisesti arviointikeskustelun vähäistä informatiivisuutta ja heikkoa laatua. Huoltajat näkivät arviointikeskustelun

tarpeettomaksi ajanhukaksi, varsinkin jos lapsia on useita. Aikataulujen sopimiseen viitattiin monilapsisen perheen arkea rasittavana. Kritiikkiä arviointikeskustelu sai myös toteuttamistavoista: huoltajat näkivät, että varsinkin 15 minuuttia on liian lyhyt aika keskustelun toteuttamiselle.

10)“Pinnalinen, kiireessä suoritettusta 15 min keskustelusta ei saa mitään konkreettisempaa tietoa. Lapsi kertoo miten hänen mielestä koulussa menee, eli vanhempi, joka kyselee samaa asiaa kotona, ei saa mitään uutta tiedoksi. Opettaja on diplomaattinen eikä voi lapsen edessä puhua avoimesti ja suoraan mahdollisista ongelmista.”

Myös opettajien huono valmistautuminen keskusteluun mainittiin ajoittain - huoltajat näkivät, etteivät he saa arviointikeskustelusta mitään irti ja todistus olisi ollut pätevämpi vaihtoehto arvioinnin suorittamiseen. Kritiikkiä osaltaan saivat myös arviointikeskustelun valmistautumiseen käytetyt lomakkeet sekä itse keskustelussa käytetyt arviointilauseet, mitä kuvailtiin vaikeaselkoisiksi. Osa huoltajista näki oppilaan läsnäolon tilanteessa haastavaksi; tällöin heidän näkemyksensä mukaan vaikeista asioista ei voitu puhua.

Kritiikkiä herätti myös palautteen negatiivisuus ja vähäinen määrä. Negatiivinen palaute nähtiin kriittisesti oppilaan itsetunnon ja kehittymisen kannalta, usein huoltajat toivoivat positiivisempaa otetta palautteenantoon. Samoin kuin aineistoesimerkissä 11), osa huoltajista näki erityisen kuormittavaksi sen, että oppilaiden täytyi aina etsiä kehityskohteita, eikä mihinkään osaamistasoon voinut olla tyytyväinen. Lisäksi osa huoltajista totesi saavansa vähän tai lähes lainkaan palautetta lapsensa menestymisestä opinnoissaan; tulkitsemme tämän sujumattomaksi yhteydenpidoksi kodin ja koulun välillä.

11)“-- Ei kannustavaa palautetta, vaan wilmaan unohdus jos kotitehtävistä 1/9 on tekemättä. Positiivista tai muuta kannustavaa palautetta ei tule juuri koskaan, vaikka ilmeisen mukavasti meneekin.”

Opettajiin kohdistettu kritiikki liittyi useimmiten yhteistyön heikkoon laatuun, sujumattomuuteen tai heidän antamaansa negatiiviseen palautteeseen. Lisäksi yhteydenpitoa kritisoitiin arviointikeskustelun vähäisestä informatiivisuudesta tai opettajan huonosta valmistautumisesta.

Huoltajien näkemykset eri opettajien kommunikoinnista ja yhteydenpidosta vaihtelivat paljon. Osa huoltajista totesi yhteydenpidon ja palautteenannon sekä jopa arviointitapojen vaihtelevan opettajakohtaisesti. Osan opettajien toimintaan oltiin tyytyväisiä, kun taas toisten opettajien toiminta saatettiin nähdä arveluttavana. Tämä haaste

nousi nähdäksemme esiin eniten yläkoulussa opiskelevien oppilaiden kohdalla, sillä useimmiten alakoulussa oppilasta opettaa sama opettaja.

12)“En ole riittävästi perillä niistä. Eri aineissa (eri opettajilla) vaikuttaa olevan arvioinnissa suuria eroja.”

6.2.3 Konkreettisuuden puute

Arviointia kritisoitiin konkreettisen numeroarvosanan puuttumisella ja samassa yhteydessä kritisoitiin usein myös sanallista arviointia sekä sen heikkoa informatiivisuutta. Huoltajat kritisoivat todistusten puuttumista tai niiden korvaamista arviointikeskusteluilla, tai sitä että todistuksista ei enää löytynyt arvosanoja numeerisessa muodossa. Myös todistukset tai muuten käytetyt sanalliset arviot osaamisesta nähtiin liian abstrakteina ja huonosti oppimista kuvaavina.

Huoltajat kritisoivat usein numeroarvosanojen puutetta. Numeroarvosanat nähtiin konkreettisina, informatiivisina, helposti verrattavina ja oikeudenmukaisina - niiden tulkitsemisen koettiin olevan tuttua ja turvallista. Numeroarvosanojen poistuminen ilmeni aineistossa huolena esimerkiksi siitä, että toteutetaanko arviointia enää, kun sitä ei pystytä numeerisesti vertaamaan tai näkemään. Lisäksi numeroarviointia verrattiin sanalliseen arviointiin, jossa usein kritisoitiin sanallisen arvion abstraktia luonnetta sekä vähäistä informatiivista arvoa.

13)“Ihan syvältä! Numerot takaisin eikä ympäröörä sanallista diibadaabaa! Jatkuva arviointi on surkea idea. Koulussa sen tekeminen ok, kun todistus olisi selkeä.”

Kritiikkiä sanallisen arvioinnin (todistuksessa kirjallinen kuvaus osaamisesta) lisäksi esitettiin sille, että todistukset korvattiin arviointikeskustelulla. Arviointikeskustelua kritisoitiin todistukseen verrattuna, sillä arviointikeskusteluiden sisältöjen ei nähty olevan tarpeeksi konkreettisia.

14)“Joulu- ja kevättodistusten numeroarvioista ei pitäisi missään nimessä luopua!!! Ne ovat selkeitä ja ymmärrettäviä. Keskusteluarviointi (numeroarvioinnin sijaan) on täyttä humpuukia, mistä ei saa kunnolla mitään irti!!!”

6.2.4 Muutosvastarinta

Muutosvastarinta ilmeni aineistosta tulkintamme mukaan laajalti “vanhojen hyvien aikojen” perään haikailuna, numeroiden ylivertaisuuden korostamisena sekä todistuksia

kohtaan esitetyn kritiikin kautta. Lisäksi opettajalle arvioinnista aiheutunutta työtaakkaa kritisoitiin - tämän tulkitsemme muutosvastarintana ja arvioinnin muutoksen kritiikkinä.

Keskeisimpänä kritiikkinä huoltajat esittivät, aineistoesimerkki 15) tavoin, arvioinnin yleisen huonouden ja muutoksen tarpeettomuuden. Arvioinnin kehitystä luonnehdittiin yleisesti ”huonompaan suuntaan” meneväksi ja arviointia kuvailtiin muun muassa ”haastavaksi” sekä ”huonommaksi kuin ennen”. Jotkut huoltajista näkivät muutoksen tarpeettomaksi, sillä vanhoissa tavoissa ei nähty tarvetta muutokselle.

15) ”Mielestäni uusi ops ei ole tuonut juurikaan hyvää oppilaan arviointiin, ainoastaan lisää vaivaa.”

Tulkitsemme muutosvastarinnaksi kritiikin liittyen arvioinnin kuormittavuuteen opettajien osalta. Osa huoltajista näki arvioinnin turhanpäiväisenä ja aiempaa laajempaan, opettajien työmäärää lisäävänä ja kuormittavana tekijänä, joka ei todellisuudessa tuo hyötyjä oppimisen näkökulmasta. Huoltajat pohtivat myös sitä, onko arviointiin käytetty aika pois muusta opetustyöstä.

16) ”Formatiivinen arviointi on aivan turhaa. Vie opettajien aikaa ja energiaa. Sen voisi käyttää mieluummin oppilaisiin. Wilmasta vaikea löytää eikä niitä tule luettua ollenkaan. Yksinkertaisesti aivan liian monimutkaista ja pitkäveteistä!”

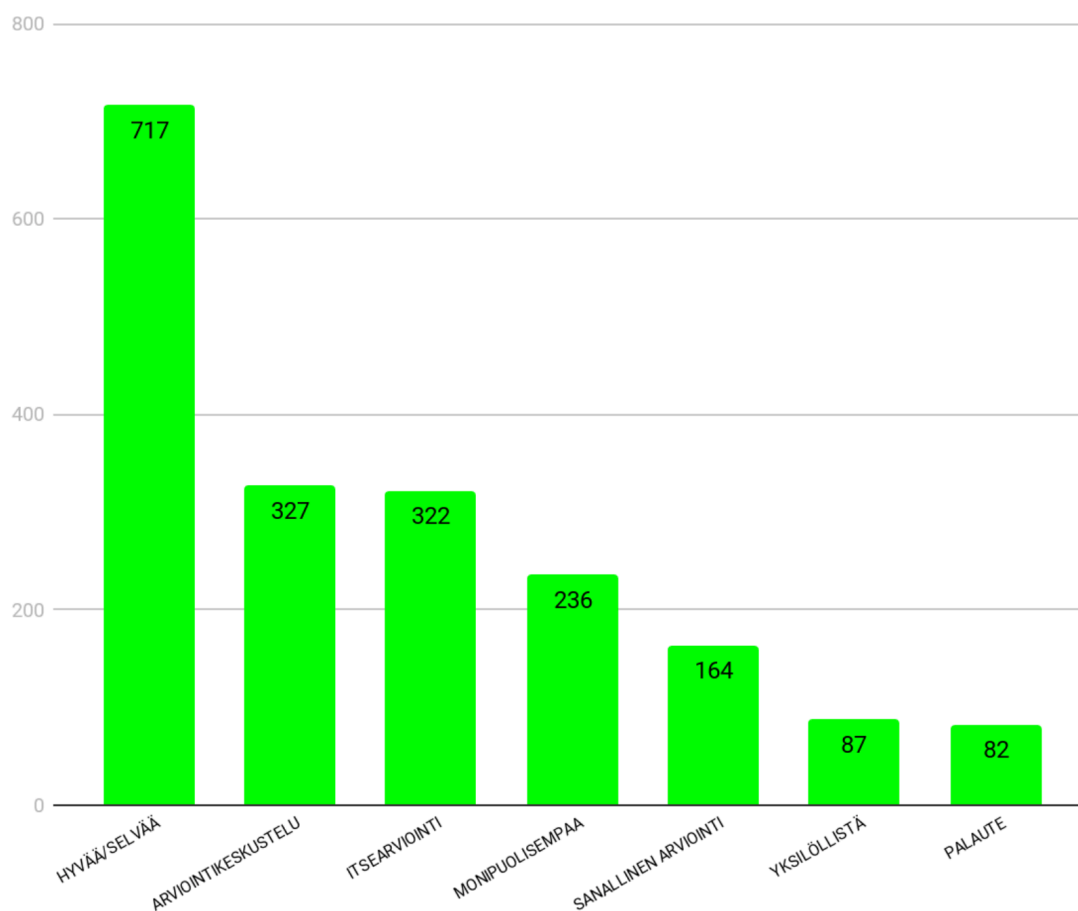
Numeroihin ja todistuksiin liittyen huoltajat taas kritisoivat muutosta ylipäätään ja olisivat halunneet säilyttää vanhat hyvät tavat - toisin sanoen muutosta arvioinnissa todistusten ja numeroarvioinnin poistamisen suhteen ei nähty tarpeelliseksi.

17) ”En edelleenkään sisäistä uutta arviointia, vanha numero systeemi oli paljon selkeämpi, kun sen jo osasi”

6.3 Myönteiset näkemykset

Huoltajien myönteisiä näkemyksiä yhdistivät seuraavat tekijät: arvioinnin nähtiin kuvaavan oppilaan osaamista ja kehittymistä laajemmin, arviointi nähtiin kannustavana ja positiivisena tai monipuolisena ja joustavana. Lisäksi oppilaiden ja huoltajien osallisuus

korostui myönteisenä. Yhteensä myönteisiä viittauksia vastauksista löytyi 1 543.



Kuvio 3: Huoltajien myönteisten näkemysten ilmentymiä

Kuvioon on tuotu huoltajien myönteisten näkemysten ilmentymiä kvantifioituna. Jokainen pylväs kuvaa yhden ilmentymän saamaa frekvenssimäärää aineistossa.

6.3.1 Laajempi kuvaus osaamisesta sekä kehittymisen näkökulma

Huoltajat mainitsivat uusien arviointitapojen kuvastavan laajemmin oppilaan taitotasoa ja osaamista sekä kehityskohteita. Erityisesti arviointikeskustelu ja sanallinen arviointi nähtiin myönteisenä ja informatiivisena parannuksena arviointiin.

Huoltajat mainitsivat positiivisina ominaisuuksina arviointikeskustelun informatiivisuuden sekä aiempaa tarkemman kuvauksen oppilaan osaamisesta sekä siitä, mitä tulisi vielä parantaa ja harjoitella. Arviointikeskustelutilanne koettiin myönteiseksi ja huoltajat näkivät, että keskustelun avulla arvioinnista pystyi saamaan irti enemmän kuin aiemmin, verrattuna pelkkään todistukseen. Osa huoltajista totesi arviointikeskustelujen

olleen käytössä jo ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa, myös he näkivät arviointikeskustelun myönteisesti.

18)“Koulussa keskustellaan oppilaan, opettajan ja vanhempien kanssa siitä miten koulunkäynti on edistynyt, ja missä olisi kehittymisen varaa. Hyvä sekä oppilaalle että vanhemmille. Ymmärtää paremmin missä mennään.”

Kuten aineistoesimerkissä 19), huoltajat kuvasivat useimmiten sanallista arviointia yleisesti pidetyksi sekä kuvailevaksi arviointitavaksi. Sanallinen arviointi koettiin helposti ymmärrettäväksi ja myönteinen suhtautuminen arviointiin oli vahvinta erityisesti alkuopetukseen liittyen. Sanallista arviointia verrattiin ajoittain numeroarviointiin; huoltajat näkivät sanallisen arvioinnin informatiivisemmaksi ja helpommaksi lähestyä. Sanalliseen arviointiin viitattaessa huoltajat puhuivat useimmiten joko sanallisista todistusarvosanoista tai arviointikeskusteluista.

19)“Uusi sanallinen arviointi on parempi kuin entinen numeraalinen arviointi. Näin lapsen ja vanhemman on parempi hahmottaa lapsensa vahvuudet ja haasteet tietyissä oppiaineissa.”

Huoltajat toivat esiin arvioinnin yksilöllisyyden lisääntymisen. Huoltajat näkivät arviointimenetelmien ja arvioinnin yleisen luonteen muutoksen lisänneen arvioinnin yksilöllisyyttä, ja siten antavan tarkemman kuvan oman lapsen osaamisesta. Arvioinnin yksilöllistyminen nähtiin myönteisesti erityisesti siksi, että nyt arvioinnin nähtiin huomioivan oppilaat yksilöinä verrattuna aiempaan. Arvioinnin yksilöllisyydessä eniten esiin noussut arviointikeino oli arviointikeskustelu.

20)“Vaikuttavat entistä monipuolisemmilta, yksilölliset erot huomioon ottavilta ja aiempaa myönteisemmiltä. Arviointia ei tehdä sen itsensä takia vaan oppilaan kehityksen ja oppimisen tueksi.”

Itsearviointi nähtiin myönteisesti erityisesti oppilaan kehittymisen näkökulmasta. Huoltajat näkivät itsearvioinnin kehittävän lapsen kykyä havaita omia kehittymiskohteitaan.

21)“Minusta itsearviointi on todella hyvä juttu ja auttaa lapsia oppimaan vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan ja tuntemaan itsensä.”

Itsearviointi nähtiin vaativana, mutta arvokkaana taitona, jota pystyy oppimaan harjoittelemalla. Itsearviointitaito oli huoltajien mielestä tärkeä, työelämässä ja elämässä yleensä tarvittava taito; sen harjoittamisen aloittaminen jo peruskoulussa koettiin myönteisesti.

6.3.2 Oppilaiden ja huoltajien osallisuus

Oppilaiden ja huoltajien mahdollisuus osallistua arviointiin koettiin myönteisesti. Osallisuudesta huoltajat puhuivat usein arviointikeskusteluun liittyen - sekä oppilas että huoltaja pääsivät aktiivisesti osallistumaan arviointiin yhteistyössä opettajan kanssa, mikä koettiin hyväksi. Itsearviointissa taas oppilaan aktiivinen rooli ja osallisuus korostuivat huoltajien vastauksissa. Itsearviointi arviointimenetelmänä oli vastausten perusteella yleistynyt ja täten myös oppilaiden osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan arviointiin oli lisääntynyt. Myös monipuolistuneet arviointitavat nähtiin oppilaiden ja huoltajien osallistumisen mahdollistavana myönteisenä tekijänä.

Arviointikeskustelu huoltajien ja oppilaiden osallisuuden näkökulmasta mainittiin aineistossa usein myönteisesti. Huoltajat korostivat arviointikeskustelun merkitystä ja tärkeyttä yhteydenpidon kanavana ja tasapuolisena tilanteena, jossa huoltajat ja opettaja pääsivät yhdessä lapsen kanssa keskustelemaan oppimisen etenemisestä. Tilanne koettiin myönteissävytteiseksi varsinkin, kun opettaja, huoltaja sekä oppilas olivat tilanteessa samalla viivalla ja jokaisella oli tilaisuudessa tasapuolinen rooli. Tilanteen vahvuudeksi nähtiin oppilaan mahdollisuus tuoda esiin häntä askarruttavia asioita.

Yhteydenpidon näkökulmasta huoltajat näkivät arviointikeskustelun arvokkaaksi yhteiseksi ajaksi. Keskustelutilanne yhdessä opettajan kanssa nähtiin myös mahdollisuudeksi keskustella yleisistä koulunkäyntiin liittyvistä tai huoltajia askarruttavista asioista. Arviointikeskustelua ei nähty pelkästään arviointitilaisuutena vaan myös yhteydenpidon ja vuorovaikutuksen mahdollisuutena.

22)“Arviointikeskustelu joulutodistuksen tilalla lisää vanhempien osallisuutta sekä vuorovaikutusta opettajan ja huoltajien välillä”

Itsearviointi korostui erityisesti oppilaan osallisuuden näkökulmasta. Huoltajat näkivät itsearviointin osallisuutta lisäävän vaikutuksen myönteisesti. Oppilaiden sitouttaminen tavoitteiden asettamiseen ja niiden toteutumiseen seurannan kautta koettiin hyväksi ja toimivaksi tavaksi lisätä oppilaiden aktiivisuutta ja osallisuutta arvioinnissa. Huoltajat totesivat myös itsearviointin määrän lisääntyneen ja näkivät sen myönteisesti

23)“On hyvä että oppilas arvioi omaa osaamistaan ja mietti missä tarvitsee tuke. Näin hän tulee kuulluksi ja motivoituu yhteisiin tavoitteisiin.”

Aineistoesimerkin 24) tavoin, arvioinnin keinojen monipuolistuminen nähtiin myönteisesti myös osallisuuden näkökulmasta. Huoltajat näkivät, että monipuolistuneet arviointimenetelmät ovat osaltaan antaneet lisää tilaa oppilaiden sekä huoltajien osallisuudelle arvioinnissa. Yleisellä tasolla arviointimenetelmien monipuolistuminen ja osallistumismahdollisuuksien lisääntyminen nähtiin myönteisesti.

24)“Monipuoliset, yhdessä vanhempien, opettajan ja oppilaan kanssa tunnistetaan vahvuudet, kehityskohteet ja kehittyminen. Todella hyvä lähestymistapa jolloin kaikki pääsevät samalle kartalle.”

6.3.3 Monipuolisempaa ja joustavaa

Huoltajat näkivät erityisesti arviointimenetelmien ja -tapojen kehittyneen monipuolisemmaksi uuden arvioinnin myötä. Myös arvioinnin kohteiden nähtiin monipuolistuneen ja muuttuneen kokonaisvaltaisemmaksi ja kuvaavammaksi. Arvioinnin nähtiin olevan myös yksilöllisempää ja täten joustavampaa sekä arvioinnin nähtiin olevan yhä oppilaslähtöisempää ja sitä tehtiin oppilaan hyödyksi.

Huoltajat totesivat usein arvioinnin olevan monipuolista ja mainitsivat myös usein samassa yhteydessä jonkin arvioinnissa tapahtuneen uudistuksen tai muutoksen. Arviointitapoja ja -menetelmiä oli huoltajien näkemyksen mukaan enemmän.

25)“Opettajan käyttämät arviointitavat ovat monipuolisia ja keskittyy lapsen omaan taitotasoon ja tavoitteisiin.”

Arvioinnin kohteiden nähtiin myös monipuolistuneen. Huoltajien näkemyksen mukaan arviointi oli kehittynyt suuntaan, jossa oppilaalla oli aidosti mahdollisuuksia näyttää osaamistaan sekä vaikuttaa saamaansa arviointiin monin eri keinoin ja tavoin. Arvioinnin mainittiin olevan kokonaisvaltaisempaa. Se, että arviointitavat ja -kohteet olivat monipuolistuneet, nähtiin huoltajien toimesta arvioinnin joustavuutta lisäävänä tekijänä. Huoltajat nostivat aineistoesimerkin 26) tavoin, esiin myönteisenä sen, ettei arviointi perustunut enää pelkästään koearvosanoihin, vaan arviointiin vaikutti useampi tekijä.

26)“Monipuolistuneet kun otetaan huomioon kokeiden ja ryhmätöiden lisäksi myös muut oppimistilanteet”

Monipuolistuneiden arviointimenetelmien ja -tapojen myötä huoltajat näkivät arvioinnin yksilöllisyyden ja tarkemman palautteen merkityksen lisääntyneen. Huoltajat mainitsivat myös arvioinnin joustavuuden lisääntyneen yksilöllisyyden myötä. Arviointi koettiin

yleisesti yksilöllisyyden myötä myönteisemmäksi ja huoltajat näkivät, että arviointia tehdään nyt ”oppilaita varten”.

27) ”Vaikuttavat entistä monipuolisemmilta, yksilölliset erot huomioon ottavilta ja aiempaa myönteisemmiltä. Arviointia ei tehdä sen itsensä takia vaan oppilaan kehityksen ja oppimisen tueksi.”

6.3.4 Kannustavuus ja positiivisuus

Arviointi yleisesti koettiin usein kannustavaksi ja positiiviseksi huoltajien myönteisissä näkemyksissä. Huoltajat kuvasivat vastauksissaan positiivisen palautteen määrän lisääntymistä. Arviointikeskustelut nähtiin kannustavina ja erityisen positiivisina tilaisuuksina, joissa oppilaat saivat yksilöityä ja positiivista palautetta kohdistuen suoraan heidän omaan suoriutumiseensa tai toimintaansa. Sanallisessa arvioinnissa korostui vertailuasetelma numeroarviointiin verrattuna, huoltajat näkivät sanallisen arvion myönteisemmäksi, vähemmän vertailevaksi tai kilpailulliseksi.

Huoltajat puhuivat positiivisesta palautteesta, jonka määrän koettiin lisääntyneen aiemmasta. Palautteen nähtiin olevan enemmän eteenpäin ohjaavaa, kuin arvioivaa tai tuomitsevaa. Osassa vastauksista todettiin myös palautetta saatavan määrällisesti aiempaa enemmän. Suurimmassa osassa palautteeseen liittyvistä myönteisistä vastauksista puhuttiin yhteydenpitokanavista kuten Wilmasta; opettajien antamaa positiivista palautetta suoraan oppilaalle mainittiin harvoin.

28) ”Wilassa on ollut 7 luokan aikana positiivista palautettakin, ei aina vain huonoja puolia ja unohduksia. Pirstää sekä lapsen, että vanhempien mieltä.”

Näemme, että opettajat antavat myönteistä palautetta annetaan negatiivisen palautteen tavoin, mutta tämä positiivinen palaute ei kantaudu oppilaalta huoltajien korviin välttämättä yhtä tehokkaasti kuin negatiivinen.

Useat huoltajat kokivat arviointikeskustelun myönteisenä ja positiivisena tilanteena, jossa jokainen osanottaja sai avoimen ilmapiirin ansioista tuoda esiin oman mielipiteensä. Erityisesti opettajien näkemystä arvostettiin ja heidän positiivista sekä kehittymishakuista lähestymistapaansa oppilaisiin arvostettiin. Huoltajat näkivät, että kannustava ja positiivinen ote oli erityisen tärkeä onnistuneen arviointikeskustelun järjestämisessä.

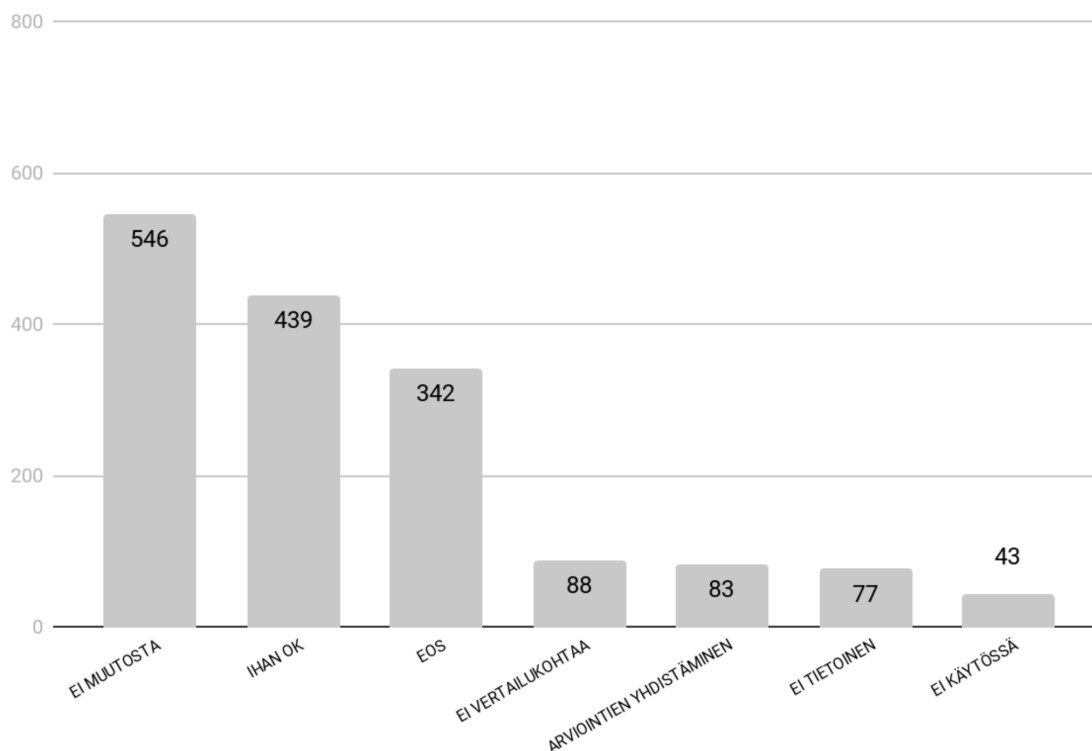
29) ”Arviointikeskustelu vanhempien, oppilaan ja opettajan kesken oli todella positiivinen ja antoisa kokemus”

Sanallinen arviointi nähtiin usein vastakohtana numeroarvioinnille. Sanallista arviointia pidettiin "neutraalimpana" ja pehmeämpänä lähestymistapana lapsen tai nuoren asioihin yleisesti ottaen sanallinen arviointi lähtökohtaisesti koettiin positiivisemmaksi tai kannustavammaksi. Sanallisen arvioinnin myönteisessä näkökulmassa korostui se, ettei se ole suoraan verrattavissa esimerkiksi oppilaiden kesken, kuten numeroarviointi. Sanallisen arvioinnin yksilöllisyys ja kannustava muotoilu koettiin myönteisesti.

30) "Sanallinen arvio on kannustavampi kuin pelkkä numero."

6.4 Neutraalit näkemykset

Suurin osa neutraalisti suhtautuvista huoltajista totesi arvioinnin olevan "ihan ok". Huoltajat eivät olleet havainneet muutosta tai eivät osanneet sanoa vastausta kysymykseen. Osa huoltajista totesi, ettei ole tietoinen arviointimuutoksista tai heidän lapsensa arvioinnissa ei vielä käytetä uusia arviointiperusteita. Osa myös pohti arviointitapojen mahdollista yhdistämistä. Neutraalit vastaukset eivät sisältäneet positiivisten tai negatiivisten vastausten tavoin konkreettisia kuvauksia esimerkiksi arviointityökaluista tai niiden ominaisuuksista, vaan vastaukset olivat abstraktilla tasolla. Huoltajat näkivät arvioinnin neutraaliksi yleiseltä luonteeltaan ja vain harvakeen nostivat esiin jonkun arviointimenetelmän tai tavan. Neutraaleja näkemyksiä ilmeni 1 205 vastauksesta.



Kuvio 4. Huoltajien neutraalien näkemysten ilmentymiä

Kuvioon on tuotu huoltajien näkemysten ilmentymiä kvantifioituna. Jokainen pylväs kuvaa yhden ilmentymän saamaa frekvenssimäärää aineistossa.

Huoltajat totesivat arvioinnin olevan taajaan joko “ihan kohtalaista” tai “ihan ok”, hyvin vähäsanaisesti. Kyseisiin näkemyksiin liittyi hyvin harvoin tarkempia perusteita tai näkemyksiä arvioinnista. Usein huoltajat vastasivat kysymykseen myös pelkästään “en osaa sanoa”.

Neutraalin kategorian keskeisimpiä havaintojamme oli, myös aineistoesimerkistä 31) ilmenevä asia, että arvioinnissa ei ollut tapahtunut osan huoltajien mielestä muutosta. Arviointi nähtiin ristiriitaisesti, mutta silti suhteellisen toimivana - osa huoltajista ei odottanutkaan muutosta hyvin toimivaan arviointiin. Toisaalta osa huoltajista kaipasi muutosta ja osa huoltajista oli tyytyväinen siihen, ettei minkäänlaista muutosta ollut tapahtunut.

31)Arviointi on hyvin perinteistä; arviointi perustuu lähes kokonaan kokeisiin ja tuntiaktiivisuuteen. Kokeita ja ulkoa opettelua on paljon ja suuri osa oppikirjoista on vanhan opsin mukaista.

Neutraalina huoltajat toivat esiin arviointien yhdistämisen näkökulman. Huoltajat nostivat esiin uusia arviointimenetelmiä, kuten arviointikeskustelun tai sanallisen arvioinnin ja totesivat niiden soveltuvan täydentäväksi arviointitavaksi vanhojen menetelmien ohelle.

Arviointien yhdistäminen kategorisoitiin neutraaliksi, sillä usein huoltajat näkivät jonkin arviointimenetelmän kriittisesti, mikäli sitä hyödynnettäisiin ilman muita arviointitapoja - arviointimenetelmien yhdistäminen taas itsessään koettiin positiiviseksi.

32)“Se on ollut hyvää että lapset laitetaan myös itsearvioimaan omaa osaamistaan, mutta itse vanhempana koen että numero arvostelu on toimivampaa, koska itselläni on siitä kokemusta. Lähinnä toivoisin että olisi molemmat eli itsearviointi ja numeroarviointi”

Neutraalina näkemyksenä huoltajat toivat esiin myös sen, etteivät he ole tietoisia uusista arviointikriteereistä tai arvioinnin uudistumisesta, heidän lapsillaan ei ole käytössä uusia arviointikriteereitä, sillä Vanhempain Barometrin toteutushetkellä (Vanhempainliitto 2018) 9-luokkalaisten arviointi ei ollut vielä uudistunut nykyisen opetussuunnitelman mukaiseksi. Osa huoltajista totesi myös, ettei heillä ollut vertailukohtaa aiemman opetussuunnitelman mukaiseen arviointiin, sillä heidän lapsensa olivat 1-luokkalaisia, eikä heitä ole arvioitu vielä aiemman opetussuunnitelman arviointiperusteiden mukaisesti. Yllämainittujen vastausten frekvenssi aineistossa jäi alle määrittelemämme frekvenssirajan, mutta oli hyvin lähellä sitä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli tuoda esiin huoltajien näkemyksiä sekä niistä nousevia kehitysehdotuksia liittyen peruskoulujen nykyisiin arviointimenetelmiin. Lisäksi tavoitteena oli tuottaa lisätietoa ja syventää ymmärrystä oppimisen arvioinnista perusopetuksessa sekä siihen liittyvästä yhteistyöstä kodin ja koulun välillä.

Huoltajien näkemysten jakauma lastensa arvioinnista oli suhteellisen tasainen: negatiivisia vastauksia oli kuitenkin eniten (ks. kuvio 1). Vahvan intensiteetin vastaukset olivat harvoin esillä - arviointiin otettiin yleisesti kantaa hyvin varovaisesti. Tulosten pohjalta ei voitu vetää johtopäätöstä, että huoltajat näkisivät arvioinnin joko erityisen huonona tai hyvänä asiana.

Huoltajat nostivat esiin vastauksissaan, että he kaipaavat lisää tietoa ja yhteydenpitoa kodin ja koulun välille, sillä vastausten mukaan esimerkiksi arviointiin liittyvää tiedotusta tai yhteydenpitoa ei ollut huonoimmissa tapauksissa ollenkaan. Myös yhdestä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksemme toteuttamista ja Vanhempain Barometrin (Vanhempainliitto 2018) laatimista voidaan pitää yrityksenä lisätä kodin ja koulun välistä kommunikaatiota. Tämän tutkimuksen kautta huoltajien näkemyksiä analysoitiin ja konkretisoitiin tiiviimpään ja helpommin omaksuttavaan muotoon.

Tutkimustulostemme mukaan huoltajien vastauksissa keskeisiä yhteistyömuotoja kodin ja koulun välillä ovat kommunikaatio ja päätöksen tekeminen, kun kyse on oppilaan arvioinnista. Myös Epsteinin (2002, 14-16) mukaan kodin ja koulun yhteistyömuodot voidaan jakaa seuraavasti: vanhemmuus, kommunikaatio, vapaaehtoistyöskentely, kotona oppiminen, päätöksen tekeminen ja yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa. Aineiston tasolla tutkimuksemme tuloksia voidaan tarkastella lisäksi Epsteinin (2002) kotona oppimisen näkökulmasta. Huoltajat mainitsivat aineistossa taajaan arvostavansa mahdollisuutta osallistua lasten arviointiin ja tavoitteenasetteluun. Tämä näkökulma oli erittäin keskeinen kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Osallistumalla tavoitteiden asetteluun ja arviointiin huoltajat näkivät olevansa valmiimpia tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä kotona.

Tutkimuksen tärkeintä antia oli huoltajien näkemyksien esiin tuominen ja analysointi. Seuraavaksi perehdymme saamiimme tuloksiin ja pohdimme niiden mahdollisia merkityksiä ja vaikutuksia arviointiin ja arviointiajatteluun.

Huoltajien kriittisiä näkemyksiä arvioinnista. Huoltajien kriittisiä näkemyksiä yhdistivät seuraavat tekijät: arvioinnin epäselvyys ja huoli oppilaasta, yhteydenpidon sujumattomuus kodin ja koulun välillä, konkreettisuuden puuttuminen arviointimenetelmistä tai -tavoista sekä arvioinnin muutoksen vastustaminen.

Huoltajat puhuivat arvioinnista usein epämääräisillä ja epäselvillä käsitteillä ja termeillä. Vanhoista arviointimenetelmistä luopumista kritisoitiin usein ja uudet arviointimenetelmät nähtiin vastaavasti epäselvinä ja huonoina. Useissa vastauksissa tuotiin esiin suoraan myös se, että asiasta ei olla edes kuultu tai tietoisia. Nähdäksemme osittain arviointikentän kritiikki kohdistui aiheisiin, jotka ovat olleet esillä mediassa, esimerkiksi numeroarvioinnin puuttuminen (ks. Yle.fi 19.2.2020). Näkemyksemme mukaan esimerkiksi media tai paikallinen konsensus voivat vaikuttaa vastaajan mielipiteisiin.

Huoltajat korostivat arvioinnin kriteerien tai merkityksen epäselvyyttä, monitulkinnallisuutta ja tasapuolisuutta. Huoltajat olivat huolissaan siitä, ettei arviointi tuota selkeää kuvaa oppilaan etenemisestä opinnoissa. Lisäksi itsearvioinnin ja kokeiden taakkaa oppilaalle kritisoitiin. Muun muassa itsearvioinnin rooli selkeytyi Opetushallituksen (2020a & 2020b) uudistuksessa, sillä nyt saatavat itse- tai vertaisarviointit eivät enää vaikuta annettavaan arvosanaan. Samoin Opetushallitus tarjoaa nykyään päättöarvioinnin kriteereiksi esimerkit osaamistasosta arvosanoille 5, 7 ja 9 -entisen arvosanan 8 sijaan. Lisäksi numeroarviointi aloitetaan viimeistään 4. luokalla. (Opetushallitus 2020a & 2020b.)

Huoltajat kritisoivat yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä; yhteydenpito nähtiin huonolaatuiseksi, sujumattomaksi sekä vähäiseksi, pahimmissa tapauksissa olemattomaksi. Kommunikaatio on myös Epsteinin (2002) yksi kuudesta yhteistyömuodosta; mikäli tieto ei kulje, asiat saattavat näyttäytyä epämääräisinä tai epäselkeinä. Osaltaan kommunikaation toimimattomuus voi siis selittää huoltajien kritiikkiä arvioinnin epäselvyydestä tai monitulkinnallisuudesta; mikäli koulun arviointikriteereitä ei ole käyty yhdessä läpi, saattaa tietämättömyys herättää muutosvastarintaa. Aineistosta kävi myös ilmi, että osa huoltajista näki saavansa jopa liikaa

tietoa koulusta Wilma-viestien tai muiden yhteydenpitokanavien kautta - voidaan siis tulkita, että koulujen väliset yhteydenpitotavat vaihtelevat paljon, kuten myös se, miten paljon huoltajat haluavat koulun informoivan heitä.

Yhteydenpitoa helpottavana tekijänä näemme teknologian kehityksen ja reaaliaikaisten viestimien yleistymisen - WhatsApp, Wilma-viestit ja sähköposti ovat erinomaisia työkaluja, joilla huoltajat ja opettajat voivat viestiä toistensa kanssa käytännössä reaaliaikaisesti. Myös (Epstein 2002, 15) korostaa toimivien yhteydenpitovälineiden merkitystä - viestinnän on oltava selkeää ja yhteydenpitovälineiden selkeitä sekä toimivia. Osalla kouluista kuitenkin yhteydenpito ei monista eri mahdollisuuksista huolimatta kuitenkaan toimi. Monet kunnat ja kaupungit ovat valinneet Wilman viestintäpalvelukseen, mutta esimerkiksi nyt koronapandemian aikana Wilma on saanut järjestelmänä kritiikkiä toimimattomuutensa vuoksi (muun muassa Yle.fi, 16.3.2020). Tämä voisi olla yksi kehittämiskohde tieto- ja viestintätekniiikan sekä yhteydenpidon näkökulmasta - saataisiinko esimerkiksi valtiollisen tason kehittämisprojektilla aikaan toimiva ja mukautuva yhteydenpitotyökalu, joka mahdollistaa myös etäyhteyksien ja -opetuksen käyttämisen? Yhteydenpidon parantamiseksi tulisi aiheeseen kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa.

Huoltajat kaipasivat aineistossa taajaan numeroarviointia; se koettiin selkeäksi ja tutuksi toimintatavaksi, jonka muuttamista ei nähty tarpeellisena. Numeroarvioinnin näyttäytyminen huoltajille objektiivisena on mielenkiintoista, sillä arviointi on aina pohjimmiltaan subjektiivista. Se, että arviointi on sanallista tai numeerista, ei tee siitä itsessään mielestämme parempaa tai huonompaa. Arvioinnissa keskiössä on opettajan ammattitaito ja osaaminen. Numeroarvosana on varmasti niihin tottuneelle helpompi mieltää ja verrata yleiseen osaamistasoon. Tulosten vertailtavuus on myös Watkinsin (2007, 22) mukaan yksi tärkeimmistä summatiivisen arvioinnin tavoitteista. Tosin numeroarvosanojen informatiivisuus on huonosti toteutettuna todella pientä - numeroarvosana niputtaa valtavan määrän tietoa yhteen numeroon, joka painetaan todistuspaperille. Näemme, että arviointien yhdistämisen kautta numeroille ja sanalliselle arvioinnille on tilaa peruskoulun arvioinnissa - yhdistämällä niitä, oppilaalle ja huoltajalle voidaan antaa kattava kuvaaminen osaamisesta ja kehityskohteista. Se, tarvitaanko numeroarviointia tai sanallista arviointia aina, riippuu arvioinnin tavoitteesta. Päätösarviointi mittaa osaamistasoa kansallisesti, joten sen täytyy olla helposti vertailtavissa

numeerisesti (ks. Watkins 2007), mutta väliarvioinnit voivat ohjata sanallisesti ja numeerisesti kohti parempaa lopputulosta.

Toisaalta arviointi nähtiin myös asiana, jota ei olisi tarvinnut muuttaa ollenkaan. Peruskoulujärjestelmämme tavoitteena on tuottaa yhteiskunnalle tuottavia ja siellä sujuvasti toimivia kansalaisia. Perusteltua on siis, että yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa myös peruskoulun tulee muuttua ja kehittyä. Peruskoulu kehittyy jatkuvasti, mutta suuren linjan muutokset tapahtuvat yleensä opetussuunnitelman päivittyessä - kun tavoitteet muuttuvat, myös arvioinnin menetelmien ja periaatteiden tarpeenmukaisuutta tulee tarkastella. Tulevaisuuden yhteiskunnan taitojen (ks. Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble. 2012, 18-19; Norrena 2013, 22-24) mittaaminen numeerisen arvioinnin keinoin ei ole nähdäksemme relevanttia. Keskiössä on taitojen oppiminen, jolloin arvioinnin tehtävä on tuottaa informatiivista palautetta oppilaalle.

Huoltajien myönteisiä näkemyksiä arvioinnista. Huoltajien myönteisiä näkemyksiä yhdistivät seuraavat tekijät: arvioinnin nähtiin kuvaavan oppilaan osaamista ja kehittymistä laajemmin, arviointi nähtiin kannustavana ja positiivisena tai monipuolisena ja joustavana. Lisäksi oppilaiden ja huoltajien osallisuus korostui myönteisenä.

Arvioinnin uudistamisessa oli myös onnistuttu, sillä merkittävä osa huoltajista näki arvioinnin myös myönteisesti. Osa huoltajista näki arvioinnin muun muassa antavan laajemman ja myönteisemmän kuvauksen lasten oppimisesta ja etenemisestä. Korpinen (1998, 270) lähestyy arvioinnin tehtäviä myös oppilaan kehityksen ja oppimisen tukemisen lisäksi terveen itsetunnon turvaamisen näkökulmasta. Peilaten 2000-luvun taitoihin (ks. Binkley ym. 2012; Norrena 2013, 22-24) voidaankin nähdä arvioinnin jo sellaisenaan vastaavan muuttuvan maailman ja peruskoulun tarpeisiin hyvin.

Huoltajat näkivät erittäin myönteisenä myös oppilaiden ja huoltajien osallistamisen arviointiin. Arvioinnin perusteet ja raamit voidaan nähdä selkeämmin, mikäli toimintaan päästään myös itse aktiivisesti osallistumaan - tässä arviointikeskustelun rooli nousi merkittävästi esiin. Arviointikeskustelu nähtiin tulkintamme mukaan menetelmänä, joka antoi huoltajille jotakin uutta tietoa tai näkökulmaa oman lapsensa etenemiseen tai oppimiseen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ovat linjassa näkemyksemme kanssa; huoltajilla on oikeus saada tietoa, sekä päästä keskustelemaan arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin (Opetushallitus 2014, 47). Arvioinnin tulisi tapahtua lasi- eikä betoniseinän takana. Kriteerit

ja toimintatavat tulee olla selkeästi esillä siten, että arvioinnin tavoite sekä kohde on selvillä kaikille elinikäistä oppimista tukevasti (Jarvis ym. 2004, 157-170).

Arviointia lähestyttiin myönteisesti myös itse- ja vertaisarvioinnin näkökulmasta. Itsearviointi nähtiin juuri tulevan työelämän ja elämän kannalta merkityksellisenä sekä harjoiteltavana, vaikkakin haastavana taitona. Oppilaiden osallistaminen, omien tavoitteiden pohdinta ja oman toiminnan sekä osaamisen itsearviointi on nähdäksemme yksi merkittävimmistä asioista, jota nykykouluissa tulee vaatia yhä enemmän, pitäen silmällä tulevaa. Myös Atjonen (2007) korostaa itsearvioinnin roolia (ks. myös Andrade ym. 2009; Jakku-Sihvonen ym. 2001). Kritiikki ja kehittämissuhteet niin omaa toimintaa, kuin ympärillä tapahtuvia asioita kohtaan on yhä olennaisempaa ja tärkeämpää yhteiskunnassa selviytymisessä: itsearviointitaitojen opettelu turvallisessa ympäristössä on ehkä paras tapa lähestyä tätä asiaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on tullut myös muita merkittäviä uudistuksia, kuten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen, joilla osaltaan pyritään kehittämään koulua nähdäksemme nyky-yhteiskunnan tavoitteisiin vastaavaksi. Näiden kokonaisuuksien ja osaamisen toteuttaminen vaatii myös arvioinnilta monipuolisempia ja joustavampia näkökulmia ja menetelmiä. Nähdäksemme arviointi on kehittynyt pelkästä osaamistason mittaamisesta oppimisen ja toiminnan tukemiseen sekä ohjaamiseen, lisäksi nykyinen arviointikenttä mahdollistaa yksilöllisen tavoitteenasettelun ja siten myös oppimisen yksilöllisemmän ohjaamisen.

Arvioinnin monipuolisuutta ja yksilöllisyyttä voidaan tarkastella myös kritiikin näkökulmasta. Useat huoltajat esittivät huolensa nykyisten arviointivaatimusten aiheuttamasta työtaakasta opettajalle. Ennen Opetushallituksen (2020a & 2020b) uudistusta formatiivinen arviointi edellytti dokumentointia, mutta sen ohjeistus koettiin epäselvänä ja itse dokumentointityötä luonnehdittiin useasti kuormittavaksi. Näemme uudistuksen (Opetushallitus 2020a & 2020b) formatiivisen arvioinnin dokumentoinnin suhteen ristiriitaisesti. Toisaalta on hyvä, ettei dokumentointia edellytetä, opettajan arki keventyy sen suhteen merkittävästi - oppilaita on kymmenittäin ja arviointidataa kertyy varmasti melkoisesti. Toisaalta mikäli formatiivista arviointia ei dokumentoida, vaarana on ensiksi se, että arviointi muuttuu yhä subjektiivisemmaksi kuin myös toiseksi se, ettei jokainen oppilas saa formatiivisen arvioinnin tarjoamaa "feed forwardia" eli palautetta ja vinkkejä eteenpäin oman oppimisensa suhteen. Formatiivisen arvioinnin yksi keskeisimmistä

tehtävistä on oppimisen edistäminen palautteen avulla (ks. Black ym. 1998; Black ym. 2004 Toivola 2019). Ratkaisuna Opetushallitus olisi voinut mielestämme syventyä esimerkiksi täydennyskoulutuksessa formatiivisen arvioinnin dokumentointiin enemmän ja tarjota opettajille valmiita dokumentointimalleja tai -tapoja, joita voi soveltaa vapaasti.

Arvioinnin kannustavuus ja positiivisuus näyttäytyivät myös aineistossa. Positiivinen palaute ja arviointikeskustelutilanne nähtiin oppilaiden kannalta erityisen arvokkaana. Hyvä palaute voi myös lisätä oppilaan opiskelumotivaatiota (Brookhart 2012, 226). Huoltajat arvostivat laajasti opettajien myönteisyyttä ja positiivista ajattelutapaa. Toisaalta osa huoltajista myös kaipasi lisää positiivista palautetta, olipa joukossa jopa yksittäisiä vastauksia, joissa positiivisuutta todettiin olevan jopa liikaakin. Palautetta antaessa tulisi kiinnittää huomiota oppilaan onnistumisiin ja verrata oppimisen edistymistä aiempaan osaamiseen (Opetushallitus 2014, 48). Näemme, että palautteen positiivisuus ja arvioinnin tavoitteiden kehittämispainotteisuus ovat keskiössä peruskoulussa ja niiden roolia ei voi liialti korostaa. Ainakin koulun tulee olla sellainen paikka, jossa lapsi voi saada kasvulleen ja kehitykselleen olennaista positiivista palautetta toiminnastaan. Positiivinen näkökulma liittyy nähdäksemme myös olennaisesti koulun ilmapiiriin ja turvallisen toimintaympäristön kehittämiseen. Positiivinen suhtautuminen ja palaute ovat siis keskeisessä roolissa koko koulun toimintaympäristön kehittämisessä; niin aikuisten, kuin lastenkin parissa.

Huoltajien neutraalit näkemykset arvioinnista. Suurin osa neutraalisti suhtautuvista huoltajista totesi arvioinnin olevan "ihan ok". Huoltajat eivät olleet havainneet muutosta tai eivät osanneet sanoa vastausta kysymykseen. Osa huoltajista totesi, ettei ole tietoinen arviointimuutoksista tai heidän lapsensa arvioinnissa ei vielä käytetä uusia arviointiperusteita.

Osa huoltajista ei nähnyt arvioinnissa tapahtuneen mitään muutosta tai luonnehti arviointia yleisesti ja lyhytsanaisesti "ihan ok:ksi". Näkökulmat ovat mielenkiintoisia ja niitä mielestämme voi selittää useampi tekijä. Ensiksi huoltajat eivät välttämättä olleet tietoisia koulussa käytettävistä arviointimenetelmistä tai niiden muutoksesta. Toiseksi on mahdollista, että arvioinnissa ei todellakaan ollut tapahtunut muutosta. Kolmanneksi voidaan nähdä, ettei arviointi ole päällimmäisenä huoltajien mielessä - on vaikea havaita muutosta, mikäli asiaan ei kiinnitä huomiota. Viimeisenä tietysti on mahdollista, että huoltajat ovat omana kouluaikanaan olleet arviointipioneerien opettamia ja jo heidän

aikanaan oli kokeiltu arviointimenetelmiä tai, että heidän lapsellaan on ollut sellainen opettaja, joka oli käyttänyt jo aiemmin menetelmiä, jotka ovat tulleet vasta vuoden 2014 opetussuunnitelman mukana. Myös tämä voi selittää sitä, että huoltajat eivät näe arvioinnissa muutosta.

Huoltajat toivat vastauksissaan esille arviointien yhdistämisen potentiaalin. Nykyisiä tapoja ei nähty hyvinä tai huonoina, mutta ne nähtiin aiempien tapojen kanssa yhdistettynä hyväksi arvioinnin lisäksi. Nähdäksemme esimerkiksi sanallisen arvion täydentäminen numerolla tai toisinpäin on tapa antaa helposti hahmotettavaa, mutta myös eksaktia arviointia. Numerotodistus sanallisine arvioineen täydennettynä arviointikeskustelulla, johon on varattu riittävästi aikaa ja sisältöä, lienee ideaalein tapa muodostaa lukuvuoden tai -kauden päättöarviointi oppilaasta niin hänelle itselleen, kuin myös huoltajalle. Mitä monipuolisempia arviointimenetelmiä hyödynnetään, sitä laajempi kuva arvioitavasta asiasta saadaan. Nähdäksemme formatiivinen, summatiivinen tai itse- ja vertaisarviointi itsessään ei ole autuaaksi tekevää, mutta niitä yhdistämällä voidaan saada resurssitehokkaasti kattava kuva arvioinnin kohteesta.

Tutkimuksemme tulokset ovat pitkälti linjassa Vanhempien Barometrin raportin (Vanhempainliitto 2018, 16) kanssa, mutta pieniä ristiriitoja löytyy. Vanhempainliitto (2018, 16) toteaa seuraavaa: ”Toisaalta moni vanhempi piti numeroarviointia vanhanaikaisena ja liian rajallisena tapana arvioida lapsen oppimista ja kehitystä. Vanhemmat mainitsivat myös Wilman mukanaan tuomat mahdollisuudet säännöllisen palautteen antamiseen lapsen edistymisestä koulussa.” Nähdäksemme vain pieni osa vanhemmista näki numeroarvioinnin vanhanaikaisena. Näkemyksemme mukaan sanallista arviointia itsessään keuhuttiin, kuitenkin suoraan moittimatta numeroarviointia vanhanaikaiseksi. Näin ollen mielestämme on liioiteltua todeta *monien* vanhempien pitävän numeroarviointia vanhanaikaisena. Toiseksi pieni osa huoltajista suoraan eritteli Wilman käyttöä palautteenantoon liittyen, tästä syystä se ei korostu tutkimuksemme tulos- tai pohdintaluvussa.

Tutkimuksemme koostuu Vanhempien Barometrin (Vanhempainliitto 2018) kysymyksen 22. ”Uusi opetussuunnitelma on muuttanut oppilaan arviointia. Mitä mieltä olet lapsesi koulun arviointitavoista?” vastauksista. Kysymyksenasettelu itsessään oli jo erittäin voimakas ja se sisältää vahvan esioletuksen siitä, että uusi opetussuunnitelma olisi aidosti muuttanut oppilaan arviointia. Kuten tuomme esiin Arviointi-luvussa, näin oli

selkeästi käynyt opetussuunnitelmatasolla. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei muutos käytännön tasolla ole välttämättä niin selkeä. Esimerkiksi osa huoltajista oli vastatessaan kysymykseen tarttunut kysymyksenasetteluun ja kritisoinut sitä.

Huomioitavaa on, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuvat arviolta kymmenen vuoden välein. Uudet arvioinnin perusteet astuivat voimaan peruskouluissa vasta 2016, joten aikajänne Barometrin toteuttamishetkeen (Vanhempainliitto 2018) oli suhteellisen lyhyt. Teoriassa kaikkien peruskoulun opettajien olisi tullut toteuttaa arviointia vuoden 2014 perusteilla heti niiden voimaan astuttua. Toisaalta Suomessa opettajien toimintaa tarkkaillaan tai seurataan hyvin vähän, joten on mahdollista, ettei osa opettajista ollut ottanut uusia arviointikriteereitä käyttöön.

Suomessa opettajan ammattiin liittyy vahva autonomisuus (Pollari, Salo & Koski 2018, 6). Opetussuunnitelman perusteet Suomessa ovat sivumääräisesti laajat, mutta niiden sisältö voidaan nähdä tulkinnallisena ja siten toiminnanvapauden mahdollistavana. Vuonna 2014 julkaistut perusopetuksen opetussuunnitelman arvioinnin perusteet herättivät laajalti kritiikkiä muun muassa tulkinnallisuutensa vuoksi (muun muassa Yle.fi, 6.9.2019) - arviointiin kaivattiin selkeämpiä kriteerejä ja malleja. Uusi arviointi nähtiin osittain todella raskaaksi toteuttaa. Tutkimuksemme tulokset osittain tukevat tätä havaintoa, sillä osa huoltajista näki arvioinnin opettajaa kuormittavana ja rasittavana; toisaalta myös osa epäili, että olikohan opettaja ollenkaan ottanut käyttöön uusia arviointiperusteita.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa selvitettiin huoltajien näkemyksiä heidän lastensa vuoden 2016 opetussuunnitelman mukaisesta arvioinnista peruskoulussa. Kansallisella tasolla vastaavaa tutkimusta näin suurella vastaajamäärällä ei ole toteutettu. Esimerkiksi aiemmat Vanhempain Barometrit (2015, 2013, 2011) ovat olleet vastaajamäärältään huomattavasti pienempiä.

Läpi koko tutkimuksen pyrimme säilyttämään oman objektiivisuutemme. Omien ennakoasenteidemme eristäminen prosessista täysin olisi naiivi lähtökohta, joten pyrimme yhdessä keskustelemaan ja tiedostamaan omaan ajatteluunne vaikuttaneet tekijät mahdollisimman hyvin heti prosessin alusta alkaen. Esimerkiksi se, että olemme

kasvatusalan ja perusopetuksen arvioinnin asiantuntijoita koulutuksemme kautta, vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten näemme ja tarkastelimme aineistoamme sekä siitä saatavia tuloksia. Emme myöskään yksityiskohtaisesti perehtyneet Vanhempain Barometrin (Vanhempainliitto 2018) raporttiin ennen tämän tutkimuksen tulosten raportointia. Tällä pyrimme vähentämään ennako-oletuksia hypoteesistamme ja lisäämään osaltaan myös tutkimuksen objektiivisuutta ja aineistolähtöisyyttä.

Olemme raportoineet kaikki tutkimuksen vaiheet mahdollisimman avoimesti, jotta tekisimme toimintamme läpinäkyväksi ja mahdollisimman toistettavaksi. Eskelinen ym. (1998, 16) sanoo: "Sanomattakin on selvää, että ratkaisusta tulee kertoa myös tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimus olisi ylipäättään arvioitavissa". Olemme lisäksi olleet läpi tutkimuksen rehellisiä ja tarkkoja, etenkin aineistoa analysoidessa. Olemme soveltaneet tutkimuksessa tieteellisen tutkimuksen kriteerien tutkimus- ja arviointimenetelmiä, jotka TENK (2012, 6) sanoo kuuluvan tutkimusetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtiin.

Tutkimuksessa oli kaksi tutkijaa, eli tutkimukseen muodostui tutkijatriangulaatio, joka vahvistaa tutkimusta, sillä useampi tutkija tarjoaa useampia, laajempia näkökulmia ja monipuolistaa tutkimusta (Archibald 2015; Eskola & Suoranta 1998, 52). Pystyimme siis yhdessä keskustelemaan läpi tekemistämme ratkaisusta ja neuvottelemaan tekemistämme havainnoista. Näin laajaa aineistoa käsiteltäessä koimme yhteistyömme erityisesti objektiivisuutta lisäävänä tekijänä.

Aineistomme on osa Vanhempain Barometria (Vanhempainliitto 2018, kysymys 22). Suuri osa aineiston vastauksista oli lyhyitä, muutaman sanan tai yhden virkkeen mittaisia. Tulkintamme mukaan lyhyt ja perustelematon vastaus voi indikoida tietämättömyyttä tai epävarmuutta kysyttävään asiaan liittyen. Kysely oli kokonaisuudessaan suhteellisen pitkä ja aikaa vievä, jolloin myös vastaaja saattaa väsyä, mikä voi taas vaikuttaa vastauksen syvällisyyteen sekä pituuteen. Vastaukset aiheeseen liittyen olisivat tulkintamme mukaan pidempiä ja mahdollisesti analyttisempiä, mikäli huoltajilta ei kysyttäisi muuta aiheeseen liittyvää. Vanhempain Barometri (Vanhempainliitto 2018) pyrki yleisesti tuomaan esille huoltajien näkemyksiä heidän lastensa opetuksesta ja siihen liittyvistä järjestelyistä, eikä pelkästään arviointi ollut keskiössä. Tutkimuksen toistamisen ja aiheen tarkemman tarkastelun näkökulmasta tarpeenmukaista olisi keskittyä aineistonkeruussa arviointiin fokusoidummin.

Käsitlemämme aineisto on Vanhempainliiton keräämä aineisto, joten varsinaiseen aineistonkeruuseen liittyvää eettistä pohdintaa emme tarkastele yksityiskohtaisesti. Vanhempain Barometriin (Vanhempainliitto 2018) vastaaminen oli huoltajille vapaaehtoista. Vapaaehtoisuus vaikuttaa tutkimuksen etiikkaan, sillä kukaan ei ole joutunut vastaamaan kyselyyn vastoin tahtoaan, jolloin vastaukset ovat todennäköisemmin autenttisia.

Vanhempain Barometrin raportista (Vanhempainliitto 2018) selviää, että barometriin vastasi suomenkielellä 7 825 huoltajaa ja käsitlemäämme kysymykseen 5 084 huoltajaa. Koko barometriin vastasi huomattavasti enemmän naisia (87,3%) kuin miehiä (12,5%). Koulutustaustaltaan taas huoltajissa yliedustettuina ovat ylempään korkeakoulu- tai yliopistotutkinnon suorittaneet korkeasti koulutetut vanhemmat. Aliedustettuina ovat taas ammatillisen koulutuksen suorittaneet huoltajat. (Vanhempainliitto 2018, 3-4.)

Hyödyntämämme ATLAS.TI-analyysiohjelma oli kaikessa käytännöllisyydessään ja monipuolisuudessaan erittäin tarkoituksenmukainen apuväline aineiston analyysiin, mutta analyysin suoritti yhä tutkija, ei ohjelmisto. Aineiston analyysia tehdessämme pidimme ajoittain keskustelutaukoja säilyttääksemme yhtenäisen koodausperiaatteen ja -kriteerit. Keskusteluissamme nousi esiin myös "aineistonkoodausähky" ja sokeutuminen aineistolle; ajoittain huomasimme ajautuvamme liian helposti pelkkään mekaaniseen koodaamiseen, sen enempää pohtimatta vastauksen syvempää merkitystä. Kuten Laajalahti ja Herkama (2018, 109) puhuvat aineiston analysoinnin helppoudesta ja nopeudesta ATLAS.TI-analyysiohjelmalla; koodaaminen on teknisesti jopa liiankin helppoa ja nopeaa, jolloin vaarana on tutkijana koodausähky ja eksyminen koodausviidakkoon, eli syventyminen aineistoon saattaa unohtua (Laajalahti & Herkama 2018, 109). Tiedostimme kyseisen haasteen koodausvaiheen alussa, joten pyrimme kiinnittämään siihen huomiota heti koodaamisen aloitettuaamme. Pystyimme vähentämään koodausähkyn vaikutusta ensiksi tiedostamalla kyseisen ongelman, toiseksi tauottamalla työskentelyämme ja kolmanneksi "yhdessä koodattavat" -luokan hyödyntäminen haastavissa tai vähänkään epäselvemmissä tilanteissa vähensi mahdollista "väärinkoodaamista" tai aineistolle sokeutumista.

Päätöksen tekeminen ja niihin vaikuttaminen on myös yksi Epsteinin (2002) esittämä kodin ja koulun yhteistyön muoto. Vanhempain Barometri (Vanhempainliitto 2018) ja tutkimuksemme mahdollisti huoltajien mielipiteiden esiin nostamisen ja täten myös vaikuttamisen tulevaan päätöksentekoon. Tutkimuksemme tuottaa arvokkaan katsauksen

ja analyysin huoltajien näkemyksiin arvioinnista, huomattavasti Vanhempien Barometria yksityiskohtaisemmalla tasolla. Tutkimustuloksia analysoidessamme ja pohtiessamme huomasimme, että Opetushallituksen arviointiuudistus (2020a & 2020b) pyrkii kehittämään juuri niitä asioita, joita kohtaan huoltajat olivat esittäneet kritiikkiä. Tutkimuksemme tulokset olivat laaja, kansallisen tason katsaus huoltajien näkemyksiin arvioinnista; näemme että paikallisen tason arviointilinjausten suunnittelussa ja kehittämisessä voidaan hyödyntää tämän tutkimuksen johtopäätöksiä sekä havaintoja.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Jatkotutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoista olisi selvittää Opetushallituksen (2020a & 2020b) arviointiuudistuksen vaikutukset huoltajien näkemyksiin arvioinnista. Tutkimuksessamme huoltajat kritisoivat usein toimimatonta kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa tai yhteistyötä. Siksi olisi mielenkiintoista tutkia huoltajien näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä arvioinnin näkökulmasta sekä siitä, miten sitä toivotaan toteutettavan. Lisäksi tutkimuksessamme osakseen paljon kritiikkiä ja kehuja saivat arviointikeskustelut ja niiden toteuttamistavat. Näin ollen myös huoltajien näkökulmasta arviointikeskusteluihin liittyviä käytänteitä ja vaikuttavuutta kodin ja koulun yhteistyön parantamiseksi voisi tutkia.

Jatkotutkimuksissa on huomioitava mahdollisimman yleistä kansallista tasoa kuvaava jakauma taustatiedoissa aineistoa kerätessä: nähdäksemme koulutustaustalla tai sukupuolella voi olla vaikutusta vastauksiin. Toisaalta aineisto oli niin laaja, että tulkintamme mukaan merkittävimmät näkemykset arvioinnista nousevat tuloksistamme esiin. Toisin sanoen kylläntymis- eli saturaatiopiste merkittävimpien vastausten osalta saavutettiin. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää taustatietojen vaikutusta huoltajien arviointinäkemyksiin. Tässä tutkimuksessa se ei ollut relevanttia eikä mahdollista, sillä aineistosta oli poistettu vastaajien taustatiedot ennen kuin saimme sen haltuun.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino
- Andrade, H. & Valtcheva, A. 2009. Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*. 48 (1), 12-19.
- Archibald, M. M. 2015. Investigator Triangulation: A Collaborative Strategy With Potential for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10 (3), 228-250.
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, pingpong and loops - linking feedback and learning. Teoksessa Askew, S. 2000. *Feedback for learning*. London: Routledge Falmer. 1-18.
- Askew, S. 2000. *Feedback For Learning*. London: Routledge Falmer.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Barnard, W. M. 2004. Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*. University of Pittsburgh. Pittsburgh. 26 (1), 39-62.
- Berry, R. 2008. *Assessment for learning*. Hong Kong: London: Hong Kong University Press; Eurospan.
- Binkley, M. Erstad, O. Herman, J. Raizen, S. Ripley, M. Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. *Defining Twenty-First Century Skills*. Teoksessa: Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. 2012. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer Netherlands. 17-66.
- Black, P. & Wiliam, D. 1998. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*. 80 (2), 139-148.
- Black, P. 2001. *Formative Assessment and Curriculum Consequences*. Teoksessa Scott, D. 2001. *Curriculum and assessment*. Westport, Conn.: Ablex Pub. 7-24.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2004. *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 9-22.
- Boud, D. 1999. Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses, *Social Work Education*, 18 (2), 121-132.
- Boud, D. 2000. Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Braun, V. & Clarke, V. 2008. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 3 (2), 77-101.
- Brookhart S. M. 2012. Teacher feedback in formative classroom assesment. Teoksessa: Webber, C. F. t. & Lupart, J. L. t. 2012. 225-240. *Leading Student Assessment*. Dordrecht: Springer Netherlands.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-007-1727-5.pdf>. Luettu 16.3.2020.

- Brookhart, S. M. 2010. How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, Va.: ASCD.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*. 62 (1).
- Epstein, J. L. 2010. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Toinen painos*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. Sanders, M. 2005. School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. https://www.researchgate.net/publication/225906701_School-Family-Community_Partnerships_and_Educational_Change_International_Perspectives. Luettu: 2.2.2020.
- Epstein, J. Sanders, M. Simon, B. Salinas, K, Rodriguez-Jarnson, N. & Van Voorhis, F. 2002. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Corwin press, Thousand Oaks, California. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>. Luettu: 15.1.2020.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus & Watkins, A. 2007. Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille. Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105-112.
- Hargreaves, E., McCallum, B. & Gipps, C. 2000. Teacher feedback strategies in primary classrooms - new evidence. Teoksessa Askew, S. 2000. Feedback for learning. London: RoutledgeFalmer. 21-31.
- Harris, L. R. & Brown G.T.L. 2013. Opportunities and obstacles to consider when using peer and self assessment to improve student learning: Case studies into teachers implementation. *Teaching and Teacher Education*. 36, 101-111.
- Hatch, J. A. 2002. Doing qualitative research in education settings. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. 2003. Formative and summative interpretations of assessment information. School of Education. Auckland, New Zealand.

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. 2002. A new wave of evidence: Impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, Teksas: SEDL.
<https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>. Luettu: 14.1.2020.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*. 15 (9), 1277–1288.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2004. The theory and practice of learning. Toinen painos. London: Taylor & Francis e-Library.
- Karvi. Kansallisen koulutuksen arviointineuvosto. 2019.
<https://karvi.fi/2019/04/10/oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-kaipaa-petrausta-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>. Luettu: 4.5.2020.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 74-88.
- Kiyama, J. M. 2015. Parent and family engagement in higher education. Hoboken, New Jersey: Wiley Periodicals, Inc.
- Knight, P. & Yorke, M. 2003. Assessment, learning and employability. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisessä Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Tuope. 8–33.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. 2018. Laadullinen analyysi ATLAS.TI-ohjelmistolla. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 106-133.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. 2013. Educational assessment of students. International edition of sixth edition. Harlow, England: Pearson Education.
- Norhayati Z., & Nasriah Z. 2016. Qualitative content analysis: A paradigm shift from manual coding to computer-assisted coding using ATLAS.ti. London: SAGE Publications.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- OECD. 2014. High level group on modernization of higher education. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education.
- O'Farrel, C. 2017. Assesment for lifelong learning. Academic Practice, University of Dublin. Trinity College.
- Opetushallitus. 2020a. Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu - arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista.pdf>. Luettu 22.3.2020.
- Opetushallitus 2020b. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Opetushallitus. 10.2.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf. Luettu 22.3.2020.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus. 2019. Perusopetuksen arvioinnin periaatteet uudistuvat - luonnos avattu kommentoitavaksi. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-arvioinnin-periaatteet-uudistuvat-luonnos-avattu-kommentoitavaksi>. Luettu 14.12.2019.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat; Oppilaan arviointiin monipuolisuutta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>. Luettu 14.12.2019.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki. Lisäys 2003. 477. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#a13.6.2003-477>. Luettu 26.3.2020.
- Perusopetuslaki. 1998. Luku 1, 3§, Luku 1, §10 & Luku 3, 22§ <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Luettu: 24.3.2020.

- Pizzarro, R. 1992. Quality of Instruction, Home Environment, and Cognitive Achievement. Chile.
- Pollari, P. Salo, O-P. Koski, K. 2018. In Teachers We Trust – The Finnish Way to Teach and Learn. i.e.: inquiry in education. 10 (1). Article 4.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180628.pdf>. Luettu: 1.4.2020.
- Robinson, K. & Harris, A. 2014. The Broken Compass: Parental Involvement With Children's Education. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Rodriguez Jansorn, N. 2002. A goal-oriented approach to partnership programs in middle and high schools. Teoksessa Epstein, J. Sanders, M. Simon, B. Salinas, K, Rodriguezs-Jarnson, N. & Van Voorhis, F. 2002. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Corwin press, Thousand Oaks, California. 246-251. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>. Luettu: 20.02.2020.
- Sanchez, R.P. 1994. Educational Quality, Curriculum of the Home and Math Achievement. New Orleans.
- Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKewik8ou9vbfoAhUCDuwKHTGoBfIQFjACegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FDavid_Morgan19%2Fpost%2FAppropriate_qualitative_analysis_and_list_of_references_for_examining_papers_where_students_wrote_about_their_personal_opinion_about_certain_concept%2Fattachment%2F59d6277779197b8077985bee%2FAS%253A325861132783616%25401454702756916%2Fdownload%2FSchreier%2B13%2BQual%2BContent%2BAnalysis.pdf&usg=AOvVaw0sWekx9U4SBed9JievDfj. Luettu: 26.3.2020.
- Simon, B.S., 2002. Predictors and effects of family involvement in high school. Teoksessa Epstein, J. Sanders, M. Simon, B. Salinas, K, Rodriguezs-Jarnson, N. & Van Voorhis, F. 2002. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Corwin press, Thousand Oaks, California. 235-240.
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>.
 Luettu: 3.11.2019.
- Tarnanen, M. Toikka, T. Kaukonen, V. Kostainen, E. Martin, A. 2020. Uutta Luova Asiantuntijuus - opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta siltaamassa - hankkeen loppujulkaisu. Jyväskylän yliopisto. https://opettajankoulutusta-uudistamassa.uuttaluova.fi/wp-content/uploads/2020/03/ULA_loppujulkaisu_FINAL.pdf. Luettu 5.5.2020.
- Tietosuoja valtuutetun toimisto. Tietosuoja.fi - tieteellinen tutkimus ja tietosuoja. <https://tietosuoja.fi/tieteellinen-tutkimus>. Luettu 11.3.2020.

- Toivola, M. 2019. Käänteinen arviointi. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning: Käänteinen oppiminen. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Topping, K. 1995. Cued Spelling: A Powerful Technique for Parent and Peer Tutoring. *The Reading Teacher*. 48 (5), 374-383.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 11.3.2020.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Luettu 5.5.2020.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing and Education*. 6 (5).
- Vanhempainliitto. 2011. Vanhempien Barometri. <http://docplayer.fi/12225565-Vanhempien-barometri-2011-1-vanhempien-barometri-peruskoululaisten-vanhempien-nakemyksia-kouluhyvinvoinnista.html>. Luettu: 28.3.2020.
- Vanhempainliitto. 2013. Vanhempien Barometri. <https://docplayer.fi/31864997-Vanhempien-nakemyksia-kouluhyvinvoinnista-vanhempien-barometri-2013.html>. Luettu: 28.3.2020.
- Vanhempainliitto. 2015. Vanhempien Barometri. <https://docplayer.fi/8379533-Vanhempien-barometri-2015.html>. Luettu: 28.3.2020.
- Vanhempainliitto & Mertaniemi, R. 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä – Vanhempien Barometri 2018. Suomen Vanhempainliitto, Förbundet Hem och Skola i Finland.
- Villas-Boas, A. 1993. The Effect of Parental Involvement in Homework on Student Achievement. *Unidad*. Winter, Issue 2. Baltimore Center on Families Communities and Children's learning. Johns Hopkins University.

- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34 (4), 351-358.
- Visscher, A. J. & Coe, R. 2002. School improvement through performance feedback. Lisse; Exton, PA: Swets & Zeitlinger.
- Yamauchi, L.A., Ponte, E., Ratliffe, K. & Traynor, K. 2017. Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165647.pdf>. Luettu: 5.11.2019.
- YLE.fi -verkkosivusto. Kestääkö Wilma, kun koko Suomi siirtyy etäopetukseen. <https://yle.fi/uutiset/3-11259784>. Luettu 31.3.2020.
- YLE.fi -verkkosivusto. Oppilaalle todistuksen numerot ovat tärkeä juttu - "Jos saa huonon numeron, se motivoi enemmän yrittämään", sanoo 7.-luokkalainen Sisu Lahtinen. <https://yle.fi/uutiset/3-11209393>. Luettu 30.3.2020.
- YLE.fi -verkkosivusto. Oppilaat saivat samalla osaamisella monta eri arvosanaa – numeroarviointi menee kouluissa uusiksi. <https://yle.fi/uutiset/3-10957297>. Luettu 27.3.2020.