

ARVIOINTIA MATKAN VARRELLA
Luokanopettajien formatiivisen arvioinnin käytänteet
Liisamaija Koivula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koivula Liisamaija. 2021. Arviointia matkan varrella - luokanopettajien formatiivisen arvioinnin käytänteet. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia alakoulun luokanopettajien käyttämiä formatiivisen arvioinnin käytänteitä. Tutkimustehtävänä oli tuottaa tietoa ja kasvattaa ymmärrystä formatiivisen arvioinnin monitahoisesta luonteesta ja selvittää alakoulun luokanopettajien käyttämiä formatiivisen arvioinnin käytänteitä - minkälaisia arviointitapoja he käyttävät oppilaan arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksesta kertyneen aineiston avulla pohdittiin luokanopettajien käsityksiä formatiivisesta arvioinnista arviointivälineenä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena haastattelemalla seitsemää alakoulun opettajaa. Haastattelumuotona käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto litteroitiin ja haastatteluvastaukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla teemoitellen ja luokitellen. Litteroitua aineistoa kertyi 103 sivua. Sisällönanalyysi oli osin teoriaohjaavaa, mutta suurelta osin teorialähtöistä. Tutkimuksen teoreettisena pohjana toimi OECD:n vuonna 2005 teettämä laaja monimetodinen tutkimus formatiivisesta arvioinnista. Tämän tutkimuksen sisällönanalyysissä käytettiin apuna OECD 2005 - tutkimuksen luokittelumatriisia formatiivisen arvioinnin käytänteistä.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat käyttävät runsaasti ja monipuolisesti erilaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä. Lisäksi tutkimustulosten mukaan suurin osa luokanopettajista koki formatiivisen arvioinnin erittäin tärkeänä osana arviointia, kuitenkin summatiivisen arvioinnin tärkeyttä unohtamatta.

Tutkimustulokset antoivat viitteitä siitä, että formatiivisen arvioinnin käytänteet ovat nousemassa yhä tärkeämpään rooliin osana oppilasarviointia. Tutkimus osoitti myös sen, että jatkuva tutkimus aiheesta on tarpeellista, koska arviointi kaikkine eri muotoineen muuttuu yhteiskunnan mukana jatkuvasti.

Asiasanat: arviointi, formatiivinen arviointi, peruskoulu, oppilaslähtöinen arviointi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ARVIOINTI	8
	2.1 Arvioinnin perusteet	8
	2.2 Oppimisen arviointi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa	8
	2.2.1 Arviointi uudistuu	9
	2.2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja arviointi.....	10
	2.3 Arvioinnin yhdenvertaisuus	12
3	ARVIOINTI OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ	14
	3.1 Arvioinnin merkitys oppimisessa	14
	3.1.1 Arvioinnin arvot.....	15
	3.1.2 Oppimisympäristöt.....	17
	3.2 Arviointimuodot	18
	3.2.1 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi	18
	3.2.2 Itse- ja vertaisarviointi	19
	3.2.3 Arviointikeskustelu arviointimuotona.....	21
	3.3 Formativinen arviointi osana opetussuunnitelmaa.....	22
	3.4 Lopputuloksesta kohti prosessin arviointia.....	24
	3.4.1 Formativinen arviointi opetuksen lomassa	24
	3.4.2 Digitaaliset työkalut formatiivisessa arvioinnissa.....	27
	3.5 Tutkimukseni suhde aiempiin tutkimuksiin	28
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	33
	5.2 Tutkimusmenetelmä sekä aineiston keruu	34
	5.3 Aineiston analyysi	36
	5.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	37
	5.3.2 Sisällönanalyysin vaiheet	40
	5.4 Tutkimuksen eettisyys	42
6	TUTKIMUSTULOKSET	45
	6.1 Formativisen arvioinnin käytänteet.....	45
	6.1.1 Vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkahuonekulttuurin luominen.....	46

6.1.2	Oppimistavoitteiden luominen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen seuraaminen.....	50
6.1.3	Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttäminen tarvittaessa	54
6.1.4	Eri lähestymistapojen käyttäminen oppilaan oppimisen arvioinnissa.....	57
6.1.5	Opettajan palaute oppilaan suorituksesta sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdinta	60
6.1.6	Oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen omaan oppimisprosessiinsa (esimerkiksi itse- ja vertaisarvioinnit)	64
6.2	Näkemykset formatiivisesta arvioinnista.....	69
6.2.1	Luokanopettajien näkemyksiä formatiivisesta arvioinnista	69
7	POHDINTA.....	72
7.1	Formatiivisten arviointikäytänteiden tulosten pohdintaa	73
7.2	Luokanopettajien näkemyksien tarkastelua tutkimustulosten valossa	78
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	80
7.4	Lopuksi - pohdintaa ja yhteenvetoa.....	82
	LÄHTEET	87

LIITTEET

1 JOHDANTO

Arviointi perusopetuksessa on kokenut viimeisten vuosikymmenten aikana suuria muutoksia ja syksyllä 2021 arviointia ollaan jälleen uudistamassa. Arvioinnin uudistuksen myötä uudenlainen kokonaisvaltainen oppiminen kaipaa tuekseen monipuolista arviointia, joka palvelee paremmin opinnoissa ja työelämässä vaadittavia taitoja. Tähän tarvitaan oppimisprosessin mukana kiinteästi tapahtuvaa formatiivista arviointia ja sen käytänteiden tarjoamien mahdollisuuksien tunnistamista sekä kehittämistä osaksi oppimisprosessia. Suomen kielessä formatiivisesta arvioinnista käytetään termiä jatkuva arviointi (Atjonen 2007). Nykyään suuri osa opintojen aikana tapahtuvasta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista (ks. esimerkiksi OECD 2005; POPS 2014). Kouluissa toteutetaan arviointia ja siihen pohjautuvaa palauteenantoa päivittäisen opetuksen sekä työskentelyn osana.

Nykyaikaisessa koulumaailmassa oppimista arvioidaan loppuarvioinnin ja kokeiden sijaan monin eri tavoin myös lukukauden aikana jatkuvan arvioinnin avulla. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI raportoi vuoden 2019 tutkimusjulkaisussaan *“Että tietää missä on menossa...”*, että formatiivisten, vuorovaikutteisten, oppimisprosessia ohjaavien arviointimenetelmien käyttöön tulisi kiinnittää enenevää huomiota. Nykyään jatkuva, formatiivinen arviointi voidaankin nähdä keskeisenä osana kokonaisopetusta ja oppimista (OECD 2005; POPS 2014; Leenknecht, Wijnian, Köhlen, Fryer, Rikers & Loyens 2021).

Ihme (2009) toteaa, että yhteiskunnan tehtävänantona opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa ja arviointikäytäntöjä. Opetussuunnitelma on opettajan opetuksen ja arvioinnin ohjenuora ja opetuksella on aina tavoitteet, johon pyritään. Atjosen (2007) mukaan koulussa toteutettavalla arvioinnilla annetaan selkeästi arvo tarkasteltavalle asialle. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) painotetaankin arviointimenetelmien monipuolisuutta ja siksi oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monella eri tavalla, jotta opettajan keräämä arviointitieto olisi luotettavaa ja tasa-arvoista.

Myös perusopetuslain (2003) 22§:n mukaan oppilaan oppimista on arvioitava monipuolisesti.

Monipuolisesti toteutettu arviointi antaa opettajalle laajan kuvan oppilaan oppimisesta ja osaamisesta. Arviointitiedon kokoaminen useista eri yhteyksistä ja eri tapoja käyttäen myös antaa opettajalle käsityksen oppilaan oppimisprosessin vahvuuksista ja kehittämiskohteista (Ouakrim-Soivio 2016). Arviointi ja arvioinnin toteuttaminen ohjaavat opetusta sekä opiskelua ja oppimista voimakkaasti (Atjonen 2007; Biggs & Tang 2011). Arviointi onkin opettajille erittäin haastava tehtävä - se on mielenkiintoinen ja monipuolinen tehtävä, mutta se voi muuntua arjen opetustyössä helposti rutiiniksi. Silloin on vaarana, että ne moninaiset mahdollisuudet, joita arviointiin sisältyy unohtuvat. (Ihme 2009.) Mitä nämä monipuoliset arviointimenetelmät sitten ovat ja mitä arviointi oikeastaan on? Atjonen (2007) toteaa, että arviointia ei tulisi käsitellä erillisenä osana muusta pedagogisesta toiminnasta, vaan arviointi tulisi nähdä osana koko oppilaan oppimisprosessia: arvioinnin tulisi edistää oppimista ja auttaa oppilasta huomaamaan mitä taitoja hänen tulisi kehittää ja millä tavoin.

Tämä pro gradu -tutkielma pyrkii lisäämään opettaja- ja toimijakohtaisen tason tietoa, jota tarvitaan formatiivisten arviointikäytänteiden ja arvioinnin kehittämisen pohtimisessa käytännön opetustasolla. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta ja käytännönläheistä tietoa siitä, minkälaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä luokanopettajat käyttävät osana opetustaan ja lisäksi pohtia opettajien yleisiä näkemyksiä formatiivisesta arvioinnista. Tutkimuksen keskiössä ovat nimenomaan alakoulun luokanopettajien käyttämät formatiivisen arvioinnin käytänteet. Aihe on merkityksellinen siksi, että arviointia uudistetaan ja nykyisin suuri osa arvioinnista toteutetaan lukukauden aikana ja myös tämänhetkinen opetussuunnitelma tukee sekä painottaa formatiivista arviointia että oppilaskeskeistä näkemystä opetuksessa ja oppimisessa. Vaikka erilaisia formatiivisen arvioinnin keinoja luetellaan esimerkiksi opetussuunnitelmassa, ei opettajien käyttämistä konkreettisista käytänteistä ole Suomessa tehty kovinkaan paljoa tutkimusta. Tämän vuoksi aihe on relevantti - se tuottaa uutta tietoa ajan hermolla olevista arviointitavoista.

Tämän tutkielman viitekehyksenä käytetään OECD 2005- tutkimusta ja sen formatiivisen arvioinnin luokittelua (ks. luku 3.5). Tämän tutkimuksen tuloksia peilataan OECD-luokittelun sekä muiden lähteiden että oman pohdinnan avulla nykypäivän luokanopettajien formatiivisen arvioinnin käytänteisiin; fokuksena alakoulun formatiivisen arvioinnin käytänteet ja niiden kehittäminen uuden tiedon avulla.

2 ARVIOINTI

Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja esitellään aiheeseen liittyviä teemoja. Aluksi arvioinnin perusteita sekä käsitteenä että perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS2014) liittyvänä teemana. Tämän jälkeen edetään arvioinnin uudistumisen sekä siihen liittyvien oppimiskäsitysten kautta kohti yhdenvertaisen arvioinnin teemaa.

2.1 Arvioinnin perusteet

Arviointi on osa elämäämme. Arviointi kohdistuu elämässämme todella moneen osa-alueeseen ja on yksi kasvatustoiminnan perustekijä, sillä meihin kohdistuva arviointi määrittelee mihin oppilaitokseen pääsemme tai menestymmekö työelämässämme (Ihme 2009). Arviointi on elintärkeää koko koulutusprosessille (OECD2005). Perusopetuksen lainsäädännössä arvioinnille on asetettu kaksi toisiaan syventävää tehtävää: arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppilaan opiskelua sekä arvioidaan oppilaan osaamista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi arvioinnilla pyritään kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. (POPS 2014.) Arvioinnin keskiössä on oppimista edistävä arviointi. Opetustyössä arviointi on myös väline ohjata oppimista. Arviointi voi myös voimaannuttaa ja on tärkeää asettaa tavoitteita, suunnitella ja kokeilla sekä antaa mahdollisuus erehtyä ja kannustuksen ja tuen avulla löytää oikea suunta (Atjonen 2007).

2.2 Oppimisen arviointi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Miksi ylipäätään arvioidaan? Perusopetuksen opetussuunnitelma, POPS 2014, edellyttää arvosanan antamista joko numeerisessa tai sanallisessa muodossa. Arvioinnin oikeudenmukaisuus on lähtökohtaisesti kriteeriperusteista (Atjonen 2007). Opetuksella on aina tavoitteet, joihin pyritään ja koulussa opetus etenee

etukäteen määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti, jotka on kerrottu selkeästi myös oppilaalle itselleen. Perusopetusasetuksen mukaisesti oppilaan tulee saada tietää, miten hän on kyseessä oleva lukuvuonna yltänyt tavoitteisiinsa. (POPS 2014.) Arviointikriteerit arvioinnin perusteena tekevät arvioinnista reilua ja läpinäkyvää ja niiden avulla voidaan käydä keskustelua ja seurata oppilaan edistymistä ja suoriutumista suhteessa oppiainekohtaisesti laadittuihin arviointikriteereihin (Ouakrim-Soivio 2016). Arvioinnin voidaan siis katsoa olevan perusteltua ja tarpeellista: esimerkiksi Blackin ja Wiliamin (2018) mukaan arviointi on olennainen osa toimivaa oppimista ja koulutusta, koska oppilaiden ohjeistamisen ja lopputuloksen (eli oppimisen) välillä vallitsee hankalasti määriteltävä suhde, jota olisi vaikeaa mitata ja todentaa ilman arviointia.

2.2.1 Arviointi uudistuu

Arviointi herättää paljon keskustelua ja se on jatkuvassa muutoksessa; sitä kehitetään koko ajan (Ihme 2009). Perusopetuksen lainsäädännön johtoajatukset ovat olleet valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden laadinnan ja peruskoulun arviointikulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Kupiaisen (2010) mukaan jatkuvasti kiihtyvän teknologisen kehityksen ja globalisaation aikaansaama elinikäisen oppimisen vaatimus on pakottanut myös koulutusjärjestelmät ajattelemaan jälleen mahdollisuuksiaan vastata tulevaisuuden haasteisiin. Virtanen (2007) toteaa, että yhteiskunnan kehittyessä arviointikäytäntöjen tulee kehittyä yhteisön mukana ja vastata nyky-yhteiskunnan työelämän vaatimuksiin sekä elinikäisen oppimisen edellytyksiin. Yhdeksi 21. vuosisadan avaintaidoista on asetettu oppimaan oppimisen taidot (learning to learn skills), joiden arvioidaan olevan niitä perustaitoja, joita jokaisella olisi oltava siirryttäessä koulutuksesta työelämään (Ouakrim-Soivio 2016). Tämän vuoksi oppilasarvioinnin uudistaminen ja sen suuntaaminen oppimista tukevaksi ja ohjaavaksi on välttämätön kehityssuunta.

Nyt arviointia uudistetaan kouluissa koko maassa ja Opetushallitus (Opetushallitus 2020a.) julkistaa perusopetuksen arvioinnin uudistamista koskevan materiaalin. Uudistamisella pyritään tasa-arvoisuuteen ja

arviointikriteerejä tiukennetaan ja yhtenäistetään, jotta tulkinnanvaraisuus vähentyy ja arvioinnin periaatteet ovat paremmin opettajien arviointityön tukena. Arvioinnin yhdenvertaisuuden ja arvosanojen vertailukelpoisuuden vuoksi arvioinnin eri osa-alueiden ja tehtävien määrittelyä täsmennetään. Kannustava ja oppilaan myönteistä kasvua edistävä arviointi pyrkii oppilaan itsetunnon vahvistamiseen sekä antamaan välineitä minäkuvan rakentamiseen. Koulussa tapahtuvassa arvioinnissa oppimisen tavoitteet on esitettävä selkeästi ja ymmärrettävästi, jotta ne ovat arvioitavissa. (Ihme 2009.) Opetushallitus (2020b) on julkaissut verkkomateriaalin *Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu...*, jonka taustatietopaketti kertoo arvioinnin tulevasta yhdenmukaistamisesta. Verkkomateriaalissa todetaan, että muutoksilla edistetään oppilaiden arvioinnin yhtäpitävyyttä Suomessa ja arvioinnin tulkinnanvaraisuudelle ei haluta jättää yhtään tilaa vaan halutaan, että arviointi olisi mahdollisimman yhdenmukaista, yksiselitteistä ja ymmärrettävää. (Opetushallitus 2020b.) Uusien arvosteluperusteiden mukaiset päättöarvosanat annetaan kaikissa oppiaineissa ensimmäisen kerran keväällä 2022 (Opetushallitus 2020a).

2.2.2 **Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja arviointi**

Ouakrim-Soivion (2016) mukaan arviointi linkittyy yhteen oppimiskäsityksen kanssa sekä opetussuunnitelmaan ja sen linjauksiin ja myös koulujen toimintakulttuuriin. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) määritelty oppimiskäsitys perustuu ajatukseen aktiivisesta toimijasta, jonka aikaisemmat kokemukset ja tiedot ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on vuorovaikutuksellinen tapahtuma, joten arvioinnilla ja arviointipalautteella on tärkeä merkitys oppimistapahtumassa (Ihme 2009). Tukeakseen oppilaitaan heidän oppimisprosessissaan ja omaehtoisessa tiedonhankinnassaan on opettajan tunnettava heidän tiedolliset rakenteensa: uuden oppiminen on pysyvämpää ja laaja-alaisempaa, kun se nivoutuu osaksi aikaisempaa tietorakennetta. Tällöin oppilas on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen aktiivinen toimija:

konstruktivistinen opetus tukee oppilaan omatoimisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja osallistumista. (Puolimatka 2002.)

Konstruktivismi pohjautuu ajatukseen, että tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen tapahtuu ensisijaisesti sosiaalisen toiminnan ja motivaation yhdistelmänä sosiaalisessa kontekstissa, joka ilmenee sekä yhteistyön että yksilön toiminnan kautta. Luokkahuonekontekstissa voidaan opetuksella ja ohjaamisella luoda sellaiset puitteet, että oppilaiden motivaatio ja osallistuminen paranee. (Maccallum & Morcom 2008.) Hongisto (2000) toteaa, että oppiminen on oppilaan syklinen tiedon rakentamisen prosessi ja tähän tarvitaan motivoivaa prosessin aikaista arviointia sekä jatkuvaa dialogia oppijan ja arvioijan välillä. Oppiminen muovaa myös oppilaan persoonallisuutta ja oppimisen edellytyksenä on oppilaan halu tietää jotakin. Motivaation sytyttäminen ja oppimisprosessissa auttaminen on tärkeää, jotta oppilas edistyy oppimisessaan ja tietämisessään tavalla, jonka mielekkyyden oppilas pystyy ymmärtämään. (Puolimatka 2011.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadaan uusia näkökulmia asioihin, joihin ei yksin pohtimalla välttämättä päästäisi. Sosiaalinen vuorovaikutus synnyttää myös dialogia ja ymmärrystä siitä, että muut eivät ajattele asioista samalla tavalla (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Arvioimme myös itse monia asioita. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee emootiot osana oppimistapahtumaa, jossa tunteet (emootiot) voivat joko edistää tai heikentää oppimista. Tieto ei automaattisesti siirry oppilaaseen vaan oppija konstruoi maailmaa kokemuksensa avulla. Konstruktivismin mukaan oppilas sekä valikoi ja tulkitsee informaatiota ja jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta. (Ihme 2009.)

Päämäärätietoinen opiskelu tarvitsee ohjausta ja rakentavaa palautetta, joka vahvistaa oppilaan itseluottamusta, kehittää ajattelun taitoja ja auttaa oppilasta suuntaamaan opiskeluaan tavoitteiden mukaisesti (Ouakrim-Soivio 2016). Ihmeen (2009) mukaan arviointiin vaikuttaa opettajan oma ihmiskäsitys, siksi sen tulisi olla vastaavanlainen kuin ympäröivä yhteiskunta, sillä muutoin oppilaslähtöisen minäkäsityksen rakentaminen arvioinnin perustana tulee

olemaan haastavaa. Koulun ja opettajan tulee olla tietoinen erilaisten ihmiskäsitysten olemassaolosta ja ymmärtää se, että erilainen ihmiskäsitys muovaavaa kasvatuskäsitystä (Hongisto 2000).

2.3 Arvioinnin yhdenvertaisuus

Atjosen (2007) mukaan arviointia on kehitetty kohti laadullista arviointia ja käytössä on monimenetelmäisiä tapoja arvioida, joissa arvioitavat ovat aktiivisessa roolissa toimijoita. Arvioinnin avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen panostamalla pyritään lisäämään oppilaiden osallisuutta sekä koulun ja kodin yhteistoimintaa. Numeroarviointi aloitetaan kaikissa kouluissa neljännellä vuosiluokalla ja sitä voi täydentää sanallisella arvioinnilla. Lisäksi julkaistaan todistusmalleja, joita voi koulussa käyttää todistusten perustana. Itsearviointin ja vertaispalautteen periaatteita on täsmennetty, jotta ne eivät sekoittuisi opettajan tekemään summatiiviseen osaamisen arviointiin. (Opetushallitus 2020b.).

Arviointi sisältää vastuukysymyksiä sekä ristiriitaisten etujen ja vallankäytön haasteellisia kysymyksiä. Arviointi on ensisijaisesti eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna oltava reilua ja oikeudenmukaista. Arviointivälineiden ja arviointiprosessien tulisi näyttäytyä oppilaille reiluina, jotta kaikilla olisi tasapuolinen mahdollisuus menestyä. (Atjonen 2007.) Arviointi on kuitenkin edelleen painottunut mittaamiseen ja kirjallisiin näyttöihin (Ihme 2009). Tähän antaa viitteitä esimerkiksi viimeaikainen kansallinen KARVI 2019 -tutkimusraportti (ks. luku 3.5). Atjonen (2007) toteaa portfolio työskentelyn perinteistä kirjallista koetta reilumpana menetelmänä esimerkiksi taitotietojen arvioinnissa. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta monipuoliset menetelmät antavat erilaisille oppijoille mahdollisuuden näyttää taitonsa heille sopivimmalla menetelmällä. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että oppimisen ja osaamisen näyttämisessä on erilaisia menetelmiä käytössä. (Atjonen 2007.).

Silvennoisen (2010) mukaan katse olisi kohdistettava lopputuloksen arvioinnin sijasta arvioinnin eri vaiheisiin ja prosesseihin. Atjonen (2007) mainitsee, että arviointi ei ole aina miellyttävää, vaivatonta tai palkitsevaa. Sen vuoksi edellä todetut uudistuslinjaukset ovat hyödyllisiä, jotta arviointi olisi yhtenäistä ja ensisijaisesti ymmärrettävää ajatellen koti-koulu-yhteistyötä.

3 ARVIOINTI OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ

Miten arviointia tehdään käytännön opetuselämässä ja miten erilaiset arvioinnin muodot toteutuvat? Asmus (1999) kirjoittaa, että useille opettajille arviointi tarkoittaa mahdollisesti vain arvosanan antamista. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen: nykyajan opetuksessa – erityisesti taitoaineissa – arviointi on huomattavasti monisyisempää. Opettajan aspektista arviointiin sisältyy oppilaan hankkimien tietojen ja taitojen objektiivista havainnointia oikean arvosanan varmistamiseksi, mutta myös arviointia tukeva objektiivinen havainnointi ja dialogi voivat antaa opettajalle tilaisuuden suunnitella uudenlaisia oppimiskäytänteitä. Nämä käytänteet sekä tukevat arviointia, että antavat oppilaalla mahdollisuuden parantaa suoritustaan. Opetus tukee arviointia ja oppilaan oppimista parhaiten, kun opetuksen tavoitteet on suunniteltu hyvin. (Asmus 1999.)

Luvussa 3 pureudutaan arvioinnin teemaan hieman tarkemmin ja tarkastellaan arviointia käytännön opetuksen näkökulmasta. Ensin pohditaan arviointia osana kokonaisopetusta ja tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan erilaisia arviointimuotoja sekä sitä, miten ne vaikuttavat kokonaisarviointiin. Etenkin formatiivinen arviointi nousee tässä yhteydessä tarkastelun keskiöön. Lopuksi esitellään vielä muita formatiiviseen arviointiin liittyviä tutkimuksia ja suhteutetaan tätä tietoa tämän tutkimuksen pääteemoihin. Samassa yhteydessä esitellään myös tämän tutkimuksen kannalta keskeisin aiempi tutkimus.

3.1 Arvioinnin merkitys oppimisessa

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS2014) painottaa hyvin vahvasti oppijälähtöisyyttä, sillä pelkkä arvostelu ei ole enää arvioinnin keskiössä. Aidossa oppimisessa oppilas aktivoituu ja suhteuttaa oppimaansa kokemuksiinsa, tunteisiinsa ja intuitioihinsa sekä ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä ja liittää ne laajempaan kokonaisuuteen (Puolimatka 2011). Huolella ja

kriittisesti valitut oppimis- ja opetustilanteeseen parhaimmin soveltuvat tehtävät lisäävät oppilaan osallisuutta. Tätä tukevat myös arviointimenetelmät ja työtavat, jotka myös ohjaavat oppimista, ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoa. (Ihme 2009.) Arviointi tulee nähdä osana oppimista, ei itsenäisenä tai erillisenä osana kokonaisopetusta. Summatiivinen loppuarviointi ei kumminkaan voi pohjautua ainoastaan päättökokeeseen, vaan sen tulee koota yhteen aikaisemmat diagnostiset ja formatiiviset arvioinnit. (ks. esimerkiksi Asmus 1999; Juntunen & Westerlund 2013.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan arvioinnin tulee olla kannustavaa ja positiivista mutta samaan aikaan myös realistista. Opettaja arvioi ja edistää oppimista (formatiivinen arviointi), mutta toisaalta määrittää oppilaan osaamista suhteessa asetettuihin kriteereihin (summatiivinen arviointi). (POPS2014.) Kriteeriperustainen arviointi on aina koulukontekstissa opettajasta riippuvaa, mutta arviointi tähtää aina mahdollisimman objektiiviseen lopputulokseen (Ouakrim-Soivio & Rantala 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) painottaa hyvin vahvasti oppijälähtöisyyttä: pelkkä arvostelu ei ole enää arvioinnin keskiössä. Arviointi tulisi nähdä kiinnostavana ja sen tulisi olla rakentava osa sekä oppilaan että myös opettajan henkistä kasvua. Byrnen, McDonaldin ja Carltonin (2003) mukaan, opetussuunnitelman mukaisesti etenevä opetus saattaa vaarantua, jos tärkeämmäksi nousevat seikat, jotka ovat helpoimpia arvioinnin kannalta. Voidaankin todeta, että nykyaikainen arviointi tulee nähdä osana opetusta ja että arviointi on erittäin hyödyllinen pedagoginen osa oppilaan kasvuprosessia.

3.1.1 Arvioinnin arvot

Värrin (2004) toteaa, että kasvatuksella on aina jokin tavoite ja kasvattajalla on myös näkemys tästä päämäärästä ja kasvatustapahtuman tarkoituksesta. Ihmeen (2009) mukaan arvot ovat asioita, joita pidämme tärkeinä ja heijastuvat ihmiskäsityksemme. Aidossa oppimisessa oppilas tulee tietämään jotakin ja siihen tulokseen päästäkseen hänen on aktiivisesti käytettävä omia tiedollisia valmiuksiaan ja itsenäistä arviointikykyään. Tässä prosessissa opettajan tulee

auttaa oppilasta kehittymään itsestään ja arvoistaan tietoiseksi yksilöksi. (Puolimatka 2011.) Arvioinnilla halutaan parantaa toiminnan laatua (Ihme 2009.) Atjosen (2007) mukaan arviointi perustuu arvoihin ja arvon määrittämiseen tietylle taidolle. Hyvä arviointi pitää sisällään monia tärkeitä arvoja jo itsessään, mutta hyvän arvioinnin tulee täyttää myös tietyt kriteerit (Atjonen 2007).

Nykypäivän postmoderni yhteiskunta painottaa individuaalisuutta sekä vapautta, ja samalla se kyseenalaistaa sekä murentaa perinteisiä arvoja ja auktoriteetteja (Rantala & Keskinen 2005). Värriin (2004) mukaan kasvatussuhteessa korostuu vuorovaikutuksellinen emotionaalinen kokemus, joka on yhteydessä kaikkeen oppimiseen. Puolimatka (2011) lisää, että emotionaalinen kokemus on yksi merkittävimmistä tekijöistä oppimisessa. Oppiminen, osaaminen ja arviointi liittyvät tiivisti toisiinsa ja muodostavat ikään kuin syklisen kehän, joka ruokkii itseään, sillä yleensä tavoitteet oppimiselle asetetaan arvioinnista saadun palautteen avulla. Arviointi on reilua ja läpinäkyvää kun arviointikriteerit ovat selkeästi esillä ja opettaja voi avata oppilaalle konkreettiset mahdollisuudet, joilla tavoitteisiin saavutetaan ja uuden oppiminen on mahdollista. (Ouakrim-Soivio & Rantala 2016).

Atjosen (2007) mukaan arviointi on eettistä toimintaa ja jatkuvaa vuoropuhelua siitä, milloin arviointi on hyvän ja pahan, oikean ja väärän vertailua ja kenen kannalta ja millaisin ehdoin arviointia tehdään. Silvennoisen (2010) mukaan arviointia ei koeta reiluksi, jos siihen liittyy vallankäyttöä, jolla hallitaan tai jos arvioinnista saatuja tuloksia ja niiden pohjalta tehtäviä toimenpiteitä pelätään. Arvioinnin selkeys onkin tärkeää, jotta oppilas tietää mitä arvioidaan, millä kriteereillä ja mitä ei arvioida. Myös oppilaita osallistavalla, jatkuvalla, sekä monipuolisella näyttöön perustuvalla arvioinnilla voidaan päästä tilanteeseen, jossa arviointi ohjaa oppilasta kohti syväsuuntautunutta oppimista. (Paakkari 2017.) Tämä luo myös hyvän pohjan luotettavalle, reilulle sekä läpinäkyvälle arvioinnille. Arvioinnissa on aina kyse huolenpidosta, oikeudenmukaisuudesta ja totuudesta (Atjonen 2007).

3.1.2 Oppimisympäristöt

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS2014) määritelty oppimisympäristö kannustaa oppilasta luovuuteen, tukee opiskelumotivaatiota ja itseohjautuvuutta ja luokkahuoneympäristön tulee antaa oppimiselle turvalliset puitteet. Oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä sekä oppimista ja vuorovaikutusta (POPS2014). Kannustavassa ja rohkaisevassa oppimisympäristössä on mahdollista työskennellä jopa ilman maantieteellisiä rajoja ja kyseenalaistaa omaa sekä toisten ajattelua (Rauste-von Wright, Wright, & Soini, 2003). Oppimisympäristöt ovat teknologisen kehityksen myötä laajentuneet ja koulutyön arkeen kuuluvat monipuoliset työtavat, joita voi harjoitella myös pelien ja virtuaalisten ympäristöjen kautta. Oppilaat voivat aikaisempaa helpommin osallistua omien oppimisympäristöjensä kehittämiseen ja valitsemiseen ja on muistettava, että jokaisen yhteisön jäsenen toiminta vaikuttaa oppimisympäristöön. (POPS2014.)

Oppimisympäristön merkitys oppimistapahtumassa on tunnustettava ja siksi oppimisympäristöihin olisi kiinnitettävä huomiota (Ihme 2009). Gordonin (2006) mukaan luokkahuonetta voi rikastuttaa joko lisäämällä virikkeitä tai karsimalla niitä. Oppimisen ilon merkitys ja osallisuuden kokemus koulussa varmistaisi oppilaille hyvän kehittymisen ja kasvamisen mahdollisuudet. (Ihme 2009.) Salmenkiven (2008) mukaan dialogi ja dialogisuus ovat saavuttaneet suosiota kasvatusta koskevissa keskusteluissa, koska keskusteleavassa ja riittävän turvallisessa oppimisympäristössä oppilas konstruoi itse tietonsa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tällöin oppimisympäristö tukee oppimista. Herrasen, Koljosen ja Akselan (2017) mukaan rohkaiseva ja vuorovaikutuksellinen sekä osallistava ilmapiiri onkin tärkeää formatiivisen arvioinnin kannalta ja se on linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa korostetaan myös oppilaiden kysymysten tärkeyttä ja oppilaiden arvostamista. Salmela-Aro (2017) lisää, että oppilaiden autonomiaa tukeva luokkahuoneilmapiiri, opettajan kyky aistia oppilaiden tunnetiloja ja strukturoitu sekä selkeästi ohjeistettu toiminta että oikea-aikainen palaute vaikuttavat myönteisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon. Tämä toimii myös

toiseen suuntaan, sillä opettaja motivoituu työhönsä, jos oppilaiden kanssa kokema vuorovaikutus on innostavaa ja positiivisuutta vahvistavaa.

3.2 Arviointimuodot

Ajattelun taidot ja oppimaan oppisen taidot sekä laaja-alainen osaaminen kehittyvät yhdessä tekemisen, tutkivan ja luovan työskentelyotteen ja syvään ymmärtämiseen keskittyvien kokonaisuuksien kautta. Oppilaita kannustetaan monipuoliseen vuorovaikutukselliseen kanssakäymiseen keskustellen. Eri näkökulmien ottaminen harjaannuttaa oppilaita kriittiseen ja luovaan työskentelyyn. (Herranen, Koljonen, & Aksela 2017.) Jos ajatellaan, että arvioinnin olisi hyvä olla osa kokonaisopetusta, on myös aiheellista tarkastella arvioinnin eri muotoja vähän täsmällisemmin.

3.2.1 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Arvioinnilla on useita eri tehtäviä, ja voidaan puhua diagnostisesta, formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista. Silvennoisen (2010) mukaan arviointitiedon hyödynnettävyys ja vaikuttavuus tarkentuvat eri arviointityypeissä eri vaiheisiin. Diagnostisessa arvioinnissa oppijan lähtötaso selvitetään heti uuden jakson alussa. Tämä voidaan tehdä joko muodollisen kokeen muodossa tai oppilashavainnoinnin avulla. Sen sijaan formatiivisessa arvioinnissa oppilaan edistymistä oppimisessa autetaan antamalla oppilaalle säännöllistä, myönteistä ja yksityiskohtaista palautetta hänen edistymisestään. Formatiivinen arviointi on jatkuvaa arviointia, jonka tarkoitus on kehittää oppimista ja osaamista. (Atjonen 2007.) Summatiivinen arviointi on kouluissa yhä usein näkyvin arvioinnin muoto ja sen menetelmin koulut voivat erottautua (OECD2005). Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan päättöarviointia; koko oppimisprosessi summataan yhteen, eli peilataan sitä, miten oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Summatiivinen arvioinnin avulla pystytään myös yhä enemmän tekemään kansainvälistä vertailua - kuten OECD:

n kansainvälinen opiskelija-arviointiohjelma (PISA) - loppuarvioinnilla pyritään mittaamaan, mitä kunkin maan opiskelijat ovat oppineet. (OECD2005).

3.2.2 Itse- ja vertaisarviointi

Blackin ja Wiliamin (2018) mukaan on selvää, että erilaiset formatiivisen arvioinnin käytänteet muuttuvat tarkoituksenmukaiseksi oppimiseksi vain, jos opettaja pystyy pitämään yllä oppimisvuorovaikutusta ja avaamaan oppilaalle arviointimenetelmien tarkoitusta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS2014) painottaa oppijälähtöisyydellään juuri opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta arvioinnissa. Oppilaita ohjataan oman työnsä arviointiin niin, ettei opettaja antama arvosana olisi ainoa mittari arvioinnin perusteena. Samassa yhteydessä tähdenetään myös itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin tarpeellisuutta; itsearvioinnille ja vertaisarvioinnille tulisi antaa aikaa opetuksessa. (POPS2014.) Luotettava arviointi vaatii useiden erilaisten arviointimenetelmien käyttöä. Usein käytettyjä itsearvioinnin tapoja ovat portfolioit, arviointikeskustelut ja kirjallisesti tehtävät itsearvioinnit. Niiden suurin hyöty opettajalle tai muulle arviointipäätöksentekijälle on se, että itsearvioinnin avulla arvioitavaan asiaan voi tulla sellaisia näkökulmia tai ulottuvuuksia, joita opettaja ei itse havaitse tai joita hän ei voi arviointityötä tehdessään tietää. (ks. esimerkiksi Atjonen 2007; Ouakrim-Soivio 2016.)

Itsearviointi on ollut jo pitkään osa koulujen arviointikulttuuria, mutta tästä huolimatta se saatetaan kokea vaikeaksi asiaksi toteuttaa. Opettajan suhtautuminen opettamiseen ja oppimiseen, vaikuttavat myös oppilaiden käsityksiin. (Hongisto 2000.) Itsearvioinnissa erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri ja kannustava palaute auttavat oppilasta luottamaan omiin taitoihinsa ja kykyihinsä. (Atjonen 2007; Ouakrim-Soivio 2016). Atjosen (2007) mukaan vuorovaikutteinen argumentaatio painottaa osallistujien panosta ja itsemääräämisoikeutta ja tällöin arviointi mahdollistaa oppimisen.

Kansainvälisessä kirjallisuudessa arviointi jaetaan usein arvioinnin tehtävien ja arvioinnin tarkoituksen perusteella sekä oppimisprosessin vaiheen mukaan luokkiin *assessment for learning*, *assessment of learning* sekä

assessment as learning (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, ym., 2004). Opetuksen tarkoituksena voidaankin nähdä se, että opetuksen tulisi herättää oppilaissa oppimisen ilon kokemuksen ja motivaation oppia uusia asioita. Juuri tähän oppimaan oppimisen (engl. assesment for/as learning) tukeminen pyrkii aktivoimalla oppilaita sekä auttaa tunnistamaan emootioita. Parhaimmillaan tällainen opetus tukee oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehittymistä, parantaa itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä oppijana ja innostaa tarttumaan uusiin oppimishaasteisiin. (Ihme 2009; Kupiainen 2010.)

Ouakrim-Soivion (2016) mukaan vertaisarvioinnissa annetaan palautetta oppimisprosessista ja tarkoituksena on, että arvioinnin tekijä edustaa arvioitavan kaltaista kokemusta. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on edistää yksittäisen oppilaan tai opiskelijan sitoutumista yhdessä nimettyihin tavoitteisiin sekä työskentelyyn, että ottamaan vastuuta omasta ja toisten oppimisesta, työskentelystä ja toiminnan loppuunsaattamisesta. Vertaisarvioinnin ja ryhmäarvioinnin merkitys on kasvanut sitä mukaa, kun kouluissa ja oppilaitoksissa on otettu käyttöön erilaisia tapoja toteuttaa monipuolista arviointia. Oppilaan tulee harjoitella itsearviointia ja vertaispalautetta opettajan ohjaamana, ja ne ovat osa formatiivista arviointia, mutta eivät vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arvioon. (Quakrim-Soivio 2016; ks. myös POPS2014.)

Blackin ja Wiliamin (1998) mukaan formatiivinen arviointi sisältää kaikki ne itsearviointin toiminnot, joista saa tietoa opetus- ja oppimistoiminnan kehittämiseen oppilaan tarpeiden mukaisesti. Käytännössä oppilas ja opiskelija pystyvät oppimaan oppimisen taitojen avulla itse havainnoimaan, ohjaamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan (Ouakrim-Soivio 2016). Oppimaan oppimisen nousu koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin osaksi on osa suurempaa kansainvälistä ilmiötä eikä rajoitu vain suomalaiseen kontekstiin. OECD järjestää kansainvälisiä PISA-kokeita, joiden tulosten avulla pyritään selvittämään miten oppivelvollisuutensa lopulla 15-vuotiaat osaavat soveltaa koulussa oppimaansa arjen tilanteita simuloivien tehtävien ratkaisemiseen. (Kupiainen 2010.)

3.2.3 Arviointikeskustelu arviointimuotona

Nykyisin opetusta arvioidaan loppuarvioinnin ja kokeiden sijaan monilla eri menetelmillä myös lukukauden aikana jatkuvan arvioinnin avulla. Lukuvuoden aikana oppilaalle ja hänen huoltajalleen annetaan tietoa oppilaan opintojen sujumisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä. (POPS2014.) Hongiston (2000) mukaan jatkuva dialogi opettajan, oppilaan ja kodin välillä auttaa ja tukee oppilaita opinnoissa ja arviointi näyttäytyy yhtenä osa-alueena ja luo perustan asioiden käsittelylle. Atjosen (2007) mukaan uudistuneet oppilaita osallistavat arviointimuodot (arviointikeskustelut tai portfolioit) tuovat tasa-arvoisempaa vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välille.

Arviointikriteerit arvioinnin perusteena tekevät arvioinnista reilua ja läpinäkyvää ja niiden avulla voidaan käydä keskustelua ja seurata oppilaan edistymistä ja suoriutumista suhteessa oppiainekohtaisesti laadittuihin arviointikriteereihin. Arviointipalaute on hyvä keino syventää tätä tietämystä oppilaan oppimisvalmiuksista, tiedoista, taidoista ja asenteista. (Ouakrim-Soivio 2016.) Hongiston (2000) mukaan kehityskeskustelu palvelee prosessiarviointia ja mahdollistaa opettajan ja kodin kehittymisen oppilaan opiskelun tukena, sillä säännöllinen yhteistyö myötävaikuttaa kaikkien resurssien ja keinojen hyödyntämiseen. Kehityskeskustelun avulla voidaan myös motivoida ja tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä, joka on tärkeää sillä itsetunnon ja kulumenestyksen välillä on hyvin voimakas yhteys. Kehityskeskusteluun lukeutuu olennaisena osana oppilaan hyvien ominaisuuksien konkreettinen esiintuominen ja oppilaan kehuminen hyvin tehdystä työstä. Oppilaan oman mielipiteen kuuleminen ja näkemys omasta oppimisestaan on kehityskeskusteluissa erittäin tärkeää. (Hongisto 2000.) Arviointia tehdessään opettajan on muistettava herkkyyys ja rehellisyys ja hyvään pyrkimisen näkökulma, kun tilanne sitä edellyttää (Atjonen 2007). Kodin merkitys oppilaan oppimistapojen ja työskentelyn tuntemuksessa on suuri ja myös tämän asian tiedostaminen hyödyttää oppilasta prosessoimaan omaa oppimistaan ja opiskeluaan (Hongisto 2000).

Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004) tutkimus osoittaa sen, että oppimistulosten parantumisella on yhteys oppimisen asenteisiin. Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004) mukaan oppimistuloksiin vaikuttavat paljolti myös koulujen asenneilmapiiri oppimista kohtaan sekä ainakin pääkaupunkiseudulla koulujen sijainti; arvokkaampien asuntojen alueilla asuu korkeasti koulutettua väestöä ja heidän myönteinen asennoitumisensa koulutuksen tärkeyteen edistävät lasten koulunkäyntiä. Yarivin (2009) tutkimuksessa todettiin, että vanhempien asenteet opettajaa kohtaan heijastuvat lapsiin. Tutkimustulosten valossa herääkin kysymys siitä, että onko mahdollista, että näillä alueilla koulumyönteisyys ja opiskeluasenteet kannustavat oppilaita yrittämään enemmän ja vaikuttaako tämä ilmapiiri myös opetuksen vaatimustasoon sekä opetuksen laatuun? Vanhempien (Salmela-Aro 2017) osuutta motivaatioon ei voi vähätellä, kuten myös Yarivin tutkimuksessa todettiin (Yariv, 2009). Vanhemmat voivat vaikuttaa motivaatioon, joko negatiivisesti mutta myös positiivisesti tukien oppilaiden jaksamista, sillä tämä on hyvinvoinnin kannalta ensiarvoisen tärkeää. Kaikilla sidosryhmillä on oma tärkeä tehtävänsä tulevaisuuden koulussa.

3.3 Formatiivinen arviointi osana opetussuunnitelmaa

Leenknechtin ym. (2021) mukaan formatiivinen arviointi voidaan nähdä keskeisenä osana kokonaisopetusta ja oppimista - formatiivinen arviointi vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja päinvastoin. Atjosen (2007) mukaan vuorovaikutteinen argumentaatio painottaa osallistujien panosta ja itsemääräämisoikeutta ja tällöin arviointi mahdollistaa oppimisen. Arviointi todentaa opetussuunnitelman toteutumista. (Atjonen 2007.) Formatiivinen arviointi on osa opetusta ja se ohjaa oppilaan edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin: tavoitteet ja arvioinnin periaatteet on avattava oppilaille ymmärrettävästi ikäkausi huomioiden, jotta oppilaat ymmärtävät mitä on tarkoitus oppia ja miten suoriutumista arvioidaan. Formatiivinen arviointi auttaa

oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan, se on oppimista tukevaa ja ohjaavaa. (POPS2014.) Suomalaisessa opetusmaailmassa arvioinnin lähtökohtana toimii perusopetuksen opetussuunnitelma ja formatiivista arviointia saatetaan toteuttaa opetussuunnitelmaa mukaillemalla sekä sovittamalla sitä paikalliseen opetussuunnitelmaan.

Esimerkiksi OECD määrittelee vuoden 2005 laajassa tutkimusraportissaan (ks. luku 3.5) formatiivisen arvioinnin jatkuvaksi sekä vuorovaikutteiseksi oppilasarviointiksi. Formattiivinen arviointi nähdään usein vastakohtana summatiiviselle arvioinnille, joka koostuu perinteisesti kokeista, testeistä ja päättöarvioinneista (OECD 2005.). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS2014) mukaan suuri osa opintojen aikana tapahtuvasta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista.

Merkittävää tässä kontekstissa on se, miten kunkin oppiaineen tavoitteet, sisällöt ja arviointi avataan oppijalle jo lukukauden tai jakson alussa. Opettajan tulee kuitenkin suhteuttaa käyttämänsä arviointimenetelmät oppilasryhmäänsä, vaikka opetussuunnitelma toimiikin arvioinnin perustana. Black ja Wiliam (1998) toteavat, että oppilaiden itsetuntemusta ja samalla formatiivista arviointia voidaan kehittää ottamalla mukaan itse- ja vertaisarviointia tai erilaisia palkitsemisjärjestelmiä, mutta silti niin että oppiminen on arvioitavissa eikä pohjaudu opettajan omiin ajatuksiin oppilaistaan. Ihmeen (2009) mukaan tällaisia menetelmiä, kuten ryhmä-, itse- ja vertaisarviointi, voidaan sanoa minäkäsityksen rakentamiseksi soveltuviksi arviointimenetelmiksi. Monipuoliset arviointimenetelmät ja -käytänteet antavat oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan entistä laajemmin ja kehittymisen seuraaminen on kaikille osapuolille vaivatonta (Atjonen 2007).

Kupiainen (2010) toteaa, että opettajan näkökulmasta katsottuna formatiivinen arviointi tarkoittaa palautetta, tehtävänantoa tai ohjausta, joka myötävaikuttaa oppilaan senhetkiseen oppimistarpeeseen. Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna formatiivisen arvioinnin merkitys näyttäytyy oman osaamistason hahmottamisessa ja ymmärtämisessä sekä sen puutteista, vahvuuksista ja kehittämisestä ja tavoitteiden suuntaamisesta. Oppilaiden

arviointien päätarkoitus on todentaa sitä, miten hyvin opiskelijat ovat saavuttaneet opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Arvioinnista saadun palautteen on myös edistettävä jatko-oppimista ja ylläpidettävä sekä vahvistettava motivaatiota. Lisäksi arviointi tarjoaa tietoa opetuksen onnistumisesta sekä opettajalle että oppilaille. (Kumpulainen & Lankinen, 2016).

3.4 Lopputuloksesta kohti prosessin arviointia

Formatiivinen arviointi perustuu siihen, että oppilaan edistymistä kehitetään antamalla oppilaille säännöllistä, positiivista ja yksityiskohtaista palautetta hänen edistymisestään (Atjonen 2007). Babincáková, Ganajová, Sotáková ja Bernardin (2020) mukaan (ks. myös Leenknect ym. 2021) formatiivisen arvioinnin voidaan sanoa olevan interaktiivinen prosessi, jonka tulisi toimia opettamisen ja oppimisen työkaluna kaikille oppimisprossiin osallistuville: opettajille (jotka saavat tietoa siitä, miten oppiminen tulee järjestää jatkossa) sekä oppilaille (jotka saavat tietoa siitä mitä osa-alueita oppimisessa tulee kehittää). Arvioinnin pätevyyden kannalta tavoitteiden asettelu on välttämätöntä sillä tavoitteet ohjaavat arviointia, ja arvioinnin tulokset luovat pohjan seuraaville tavoitteille. Koulun kontekstissa tavoitteet sekä päämäärä olisi avattava oppilaille selkokielellisesti ja ikätasoisesti. Hyvään päämäärään päästäkseen oppilaan on perehdyttävä tiettyihin asioihin ja otettava vastuu omasta opiskelustaan ja ponnisteltava pitkäjänteisesti saavuttaakseen tuloksia. (Atjonen 2007.) Mitä tämä sitten vaatii itse oppimisprosessilta? Miten formatiivinen arviointi eroaa perinteisestä, lopputulosta painottavasta summatiivisesta arvioinnista?

3.4.1 Formatiivinen arviointi opetuksen lomassa

McManusin (2008) mukaan formatiivisen arvioinnin tärkein tehtävä on tarjota tietoa sekä kehittää opettamista ja oppimista itse oppimisprosessin aikana. Formatiivinen arviointi tulisikin mieltää enemmän prosessiksi eikä yksittäiseksi opetusmetodiksi. Yksi formatiivisen arvioinnin keskeisistä seikoista on myös se,

että oppija itse on vahvasti mukana omassa oppimisprosessissaan. (McManus 2008.)

Onko jatkuva, formatiivinen arviointi mielekkäämpi vaihtoehto kokonaisarvioinnin kannalta katsottuna? Ainakin sillä on hyvin keskeinen osa kokonaisvaltaisen arvioinnin määrittelyssä. Black ja Wiliam (1998) lähestyvät oppilasarviointia eritoten formatiivisen arvioinnin näkökulmasta, jossa oppilaan arviointi on opettajan pedagogisen työn keskiössä. Tässä artikkelissa arvioitava oppilasyyhteisö eli luokka nähdään mustana laatikkona (black box), jonka lopputuotoksiin opettaja voi omilla toimillaan vaikuttaa. Opettaja ohjaa ja arvioi toimintaa sekä koko prosessin lopputuotoksia, että laatikon sisällä tapahtuvaa toimintaa formatiivisten arvioinnin keinoin. (Black & Wiliam 1998.) Myös Wiliam, Lee, Harrison ja Black (2004) käsittelevät samaa formatiivisen arvioinnin teemaa artikkelissaan. Artikkelista käy ilmi, että kirjaamalla muistiin formatiivisen arvioinnin käytänteitä (muun muassa keskustelu, itsearviointi ryhmätyöt, tavoitteiden käsittely tunnin alussa ja niihin palaaminen tunnin lopussa) opettajat pystyvät parantamaan opetustaan oppimisprosessin aikana. Artikkelissa todetaan myös, että formatiivinen arviointi on tehokasta oppimisen tavoitteiden saavuttamisen sekä tulosten parantamisen kannalta. Koska formatiivinen arviointi jopa ylittää asetettujen tavoitteiden saavutukset, olisi tärkeää tukea opettajia formatiivisen arvioinnin keinojen käyttämisessä ja niiden kehittämisessä. (Wiliam ym. 2004.)

Black ja Wiliam (1998) toteavat, että formatiivinen arviointi on arvioinnin tärkein muoto ja formatiivisen arvioinnin on tutkittu johtavan parempiin oppimistuloksiin summatiivisen arviointiin verrattuna. Kupiaisen (2010) mukaan formatiivinen arviointi auttaa oppilasta kehittämään oppimaan oppisen taitoja, sillä siinä pyritään ylittämään summatiivisen arvioinnin taakse päin katsova oppimisen arviointi ja kohdennetaan arviointia pidemmän ajan kuluessa saavutettuun osaamiseen ja ajattelun taitoihin, johon yhdistyy motivaatio kehittyä ja oppia uutta. Ihmeen (2009) mukaan palautteenanto on merkityksellistä oppimisprosessissa, sillä se kertoo prosessin etenemisestä sekä opettajalle että oppilaalle ja ohjaa oppilasta kohti asetettuja tavoitteita. Opettaja

pystyy hyödyntämään arvioinnin tuloksia ja voi suunnata opetustaan paremmin oppilaiden ajattelutaitojen kehittymiseksi ja näin vahvistaa oppimista tukevia asenteita ja auttaa oppilasta hylkäämään oppimista haittaavat toimintamallit (Kupiainen 2010). Ohjaava arviointi, joka kertoo oppilaalle matkan varrella, miten hän opinnoissaan etenee, voi vähentää stressiä ja lieventää negatiivisten ennakkoluulojen syntymistä omaa oppimistaan kohtaan. Arviointi ei saa olla liian heppoista vaan opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden osaamisen tasosta, jolloin vaatimustasolla voidaan ”nostaa rimaa” ja mahdollistaa erinomaisuuden osoittaminen. Opettajan odotukset voivat vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin, jolloin oppilaat motivoituvat yrittämään parhaansa. (Atjonen 2007.) Blackin ja Wiliamin (1998) mukaan formatiivisen arvioinnin keskiössä on luokassa tapahtuva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, koska formatiivinen arviointi on osa luokahuoneessa tapahtuvaa työskentelyä ja sitä kehittämällä ja siihen panostamalla voidaan saada parempia oppimistuloksia.

Formatiivinen arviointi tähtää eteenpäin (engl. feedforward): silloin opettaja ja oppilas koostavat tietoa oppimisprosessista, jonka tarkoituksena on oppimisen suunnan muutos tai tarkennus omien henkilökohtaisten tavoitteiden päämäärään pääsemiseksi (Atjonen 2007). Oppilaiden kohtaaminen on tärkeää ja aktiivisesti keskusteleva yhteisö tukee opiskelijoiden yksilöllisiä sosiaalisia, emotionaalisia ja akateemisia tarpeita, näin havainnot ja keskustelut ohjaavat opiskelijoiden oppimisen yksilöllisiä tarpeita (Maccallum & Morcom 2008). Blackin ja Wiliamin (2018) mukaan onkin selvää, että erilaiset formatiivisen arvioinnin käytänteet muuttuvat tarkoituksenmukaiseksi oppimiseksi vain, jos opettaja pystyy pitämään yllä oppimisvuorovaikutusta ja avaamaan oppilaalle arviointimenetelmien tarkoitusta. Monipuoliset arviointimenetelmät ja -käytänteet antavatkin oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan entistä laajemmin ja kehittymisen seuraaminen on kaikille osapuolille vaivatonta. Tämä vähentää arvioitavan painetta silloin, kun arviointi perustuu vastavuoroisuuteen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutussuhteeseen (Atjonen 2007.)

Formatiivinen arviointi nähdään tärkeänä, mutta joka tapauksessa kaikkien opettajien on hyödynnettävä arvioinnissaan myös summatiivista arviointia, jotta

arviointi on läpinäkyvää myös koteihin (Black & Wiliam 1998). Wiliam, Lee, Harrison ja Black (2004) huomasivat opettajien formatiivisen arvioinnin kehittämistutkimuksessaan sen, että formatiivisen arvioinnin kehittäminen tuottaa konkreettisia etuja myös summatiivista (loppu)arviointia ajatellen. Ihme (2009) toteaa, että on hyvin tärkeää, että monipuoliset arviointitavat liitetään ehjäksi arviointiprosessiksi.

3.4.2 Digitaaliset työkalut formatiivisessa arvioinnissa

Looneyn (2019) mukaan digitaalisuuden mahdollisuudet arvioinnissa ja oppimisessa tuovat uusia mahdollisuuksia toteuttaa formatiivista arviointia ja auttavat vahvistamaan oppimista. Teknologiaympäristö motivoi oppilaita ja tuo oppilaille laajan mahdollisuuden käyttää oppimisessaan esimerkiksi e-portfoliota, sosiaalista mediaa, digitaalisia oppimateriaaleja, älypuhelin tai luokassa tehtäviä kyselyitä (esimerkiksi *Kahoot!* -tietokilpailusovellus). Voimakkaasti kehittyvänä osa-alueena ovat myös digitaaliset pelit integroituna formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Tämä vaikuttaa oppituntien suunnitteluun, jotta digitaalinen ympäristö palvelisi oppimista eikä olisi tekemisen itsetarkoitus. (Looney 2019.)

Monipuolisia arviointimenetelmiä on käytetty jo kauan. Tynjälän (1999) mukaan arvioinnissa on hyvä hyödyntää erilaisia arviointimenetelmiä. Jatkuvaa havainnointia, yksilöllisiä ja ryhmässä tehtyjä harjoitustöitä tai suurempia kokonaisuuksia kuten esimerkiksi portfoliotyöskentelyä, voidaan käyttää rinnakkain. (Tynjälä 1999.) Atjoson (2007) mukaan portfoliot ovat saaneet jalansijaa, sillä niillä voidaan dokumentoida oppilaan edistymistä ja seurata kehitystä. Kehitystä voidaan myös tukea ja tarkastella esityksiä ja keskustella niistä, silloin kun portfoliota työstetään pitkällä aikajänteellä. Portfolioarviointi on opetuksessa oiva työväline, sillä sen avulla voidaan seurata oppilaan kehittymistä sekä oppimistuotoksia. Parhaimmassa tapauksessa oppilaan portfolio sisältää äänitteitä, itsearviointeja, kokeita sekä opettajan kirjoittamia arvioita. Portfoliotyöskentely tekee näkyväksi oppilaan edistymisen sekä

oppilaalle itselleen mutta myös opettajalle ja oppilaan vanhemmille. (Asmus 1999.)

3.5 Tutkimukseni suhde aiempiin tutkimuksiin

Tämä pro gradu -tutkielma pyrkii lisäämään opettaja- ja toimijakohtaisen tason tietoa, jota tarvitaan formatiivisten arviointikäytänteiden ja arvioinnin kehittämisen tarkistelussa käytännön opetustasolla. Käytännön tason tutkimuksia formatiivisen arvioinnin käytänteistä on kuitenkin tehty verrattain vähän.

Tämän pro gradu- työn viitekehyksenä toimii jo aiemmissa luvuissa mainittu kansainvälinen monimetodinen OECD 2005 - tutkimus *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, jossa tutkittiin kirjallisuusanalyysin sekä tapaustutkimusmaiden koulutuspolitiikan tutkimuksen lisäksi havainnoinnin ja haastattelujen avulla kunkin tutkittavan maan tapaustutkimuskoulujen (Tanska, Skotlanti, Italia, Suomi, Kanada ja Uusi-Seelanti) opettajien käyttämiä formatiivisen arvioinnin käytänteitä sekä asenteita formatiiviseen arviointiin. Tutkimustuloksina nostettiin esiin usein toistuvia elementtejä luokkahuoneessa käytetyistä metodeista ja näiden metodien pohjalta luotiin kuusiosainen formatiivisen arvioinnin elementit- jaottelu (KUVIO 1, LIITE 1). Tämän pro gradu- työn teoreettisena viitekehyksenä on käytetty tätä OECD 2005- tutkimuksen formatiivisen arvioinnin jaottelua (myöhemmin luokittelukategoria). Lisäksi OECD 2005 -tutkimuksessa käytettyä luokittelua käytetään myös tämän pro gradu- työn haastattelurungon sekä tulosten analysoinnin runkona (ks. Luku 5.3.1).

KUVIO 1. Formatiivisen arvioinnin kuusi avainelementtiä OECD 2005- tutkimuksen luokittelua (OECD 2005, 44) mukailleen.



OECD 2005- tutkimuksessa käytetty formatiivisen arvioinnin luokittelu on nähtävissä myös taulukossa 1. Taulukon kohdalla on syytä huomioida, että kohta 1 liittyy olennaisesti kohtiin 2–6. Yhteyden voi havaita kuvioista 1. Tarkempi seloste luokittelukategorioiden sisällöstä on löydettävissä liitteestä 1.

TAULUKKO 1. Formatiivisen arvioinnin luokittelukategoriat OECD 2005- tutkimusta mukailleen.

1. Vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luominen
2. Oppimistavoitteiden luominen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen seuraaminen
3. Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttäminen tarvittaessa
4. Eri lähestymistapojen käyttäminen oppilaan oppimisen arvioinnissa
5. Opettajan palaute oppilaan suorituksesta sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdinta
6. Oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen omaan oppimisprosessiinsa (esimerkiksi itse- ja vertaisarviointit)

Clark (2012) mainitsee laajassa artikkelissaan, että formatiivisen arvioinnin käytänteistä sekä oppimistavoitteista on tehty melko laajasti jatkotutkimusta. Useissa tutkimuksissa tutkitaan kuitenkin enemmän itse formatiivisen arvioinnin vaikutusta johonkin muuhun vertailtavaan asiaan, esimerkiksi oppimistuloksiin. Osaan tutkimuksista on liittynyt myös opettajien käyttämien käytänteiden tehokkuuden tutkiminen.

Suurella osalla kansainvälisiä tutkimuksia formatiivisen arvioinnin käyttäminen osana opetusta on johtanut parempiin oppimistuloksiin. Esimerkiksi Ozan ja Kincal (2018) tutkivat formatiivisten arviointikäytänteiden käyttämisen vaikutusta viidesluokkalaisten oppimistuloksiin, oppimisasenteisiin sekä oppimisen itsesäätelytaitoihin (N=45). Monimetodisen tutkimuksen tulosten mukaan formatiivisia arviointikäytänteitä käyttäneet ryhmät saivat merkittävästi parempia oppimistuloksia kuin verrokkiryhmä. (Ozan & Kincal 2018.) Leenknecht, Wijnia, Köhlen, Fryer, Rikers ja Loyens (2021) tutkivat formatiivisten arviointikäytänteiden vaikutusta oppilaiden sisäiseen motivaatioon ja tulosten mukaan formatiivisten arviointikäytänteiden käyttäminen vahvisti oppilaiden sisäistä motivaatiota. Myös Clark (2021) on tutkinut samankaltaista tilannetta, jossa oppilaat arvioivat opettajan käyttämien formatiivisten arviointikäytänteiden vaikutusta heidän oppimismotivaatioonsa. Myös Clarkin tutkimuksen tulokset olivat samankaltaisia kuin Leenknechtin ym. (2021) tutkimuksen kanssa.

Williams (2010) tutki Uudessa-Seelannissa 11–13-vuotiaiden oppilaiden näkemyksiä formatiivisen arvioinnin vaikutuksesta omaan oppimiseensa. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kuvaa siitä, mitä oppijat pitävät tärkeänä oman oppimisensa kehittymisen kannalta. Tulosten mukaan näkemyksissä oli tiettyä johdonmukaisuutta ja samankaltaisuuksia, mutta vastaukset jakautuivat hyvin suureksi joukoksi erilaisia palautteenannon muotoja. (Williams 2010.) Babincáková ym. (2020) tutkivat Slovakiassa formatiivisten opetuskäytänteiden vaikutusta 12–13-vuotiaiden koululaisten (N=202) oppimistuloksiin kemianopetuksessa. Tulosten mukaan formatiivisten arviointikäytänteiden ryhmä oppilaita sai parempia oppimistuloksia kuin

verrokkiryhmä. Myös Wiliam, Lee, Harrison ja Black (2004) saivat tutkimuksessaan samankaltaisia (joskin epäselvempiä) tuloksia tutkiessaan opettajien formatiivisen arvioinnin lisäämistä verrattuna oppilaiden oppimistuloksiin. Loppupäätelmänä todettiin formatiivisen arvioinnin lisäämisen tarjoavan konkreettisia, ulkoisesti mitattavia positiivisia hyötyjä oppimisen kannalta. (Wiliam ym. 2004.)

Edellä mainituissa tutkimuksissa itse formatiivisia opetusikäntänteitä ei ole välttämättä spesifioitu, vaan ne on jaoteltu erilaisiin formatiivisen arvioinnin luokitteluihin OECD 2005- tutkimuksen tapaan (ks. KUVIO 1). Kirjallisuudesta löytyy monia muitakin samansuuntaisia luokittelupohjia, esimerkiksi McManus (2008) jakaa formatiivisen arvioinnin perusteet seuraavasti: a) oppimisessa edistymisen seuraaminen, b) oppimistavoitteiden luominen ja oppimiskriteerit, c) tarkka kuvaileva palaute, d) itse- ja vertaisarviointi sekä e) yhteistyö sekä vuorovaikutusta painottavan luokkahuonekulttuurin luominen. Ozan ja Kincal (2018) puolestaan jaottelevat formatiivisen arvioinnin neljään pääluokkaan: 1) oppimistavoitteiden sekä -kriteerien selittäminen, 2) vuorovaikutuksen lisääminen, 3) merkintöjen ja edistymisen seuraamisen lisääminen sekä 4) itse- ja vertaisarvioinnin käyttäminen.

Myös itse arviointikäytänteisiin kohdistuvaa tutkimusta on löydettävissä esimerkiksi kotimaisen tutkimuksen parista. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI raportoi tutkimusjulkaisussaan *”Että tietää missä on menossa...”* (KARVI 2019) laajasta tutkimuksesta, jossa tutkittiin perus- ja lukio-opetuksessa käytettäviä erilaisia arviointikäytäntömenetelmiä. Tässä tutkimuksessa haettiin nimenomaan erilaisia käytänteitä ja tuloksissa huomattiin, että yleisimmin käytettiin erilaisia summatiivisia yksilökeskeisiä arviointimenetelmiä kuten vaikkapa kokeet ja testit. (KARVI 2019.)

Formatiivisesta arvioinnista on löydettävissä melko paljon tutkimustietoa, mutta nimenomaan erilaisiin arviointikäytänteisiin keskittyvää tutkimusta on tehty verrattain vähän. Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa nimenomaan siitä, millaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä alakoulun luokanopettajat käyttävät osana opetustaan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa ja kasvattaa ymmärrystä formatiivisen arvioinnin monitahoisesta luonteesta ja selvittää alakoulun luokanopettajien käyttämiä formatiivisen arvioinnin käytänteitä – minkälaisia arviointitapoja he käyttävät oppilaan arvioinnissa? Oppimisen aikaista formatiivista arviointia tekevät sekä oppilaat että opettaja ja sen toteuttamiselle on lukuisia erilaisia malleja ja työtapoja. Tässä pro gradu -työssä mielenkiinto suuntautuu siihen, mitkä ovat opettajien mielestä toimivia käytänteitä ja miten he toteuttavat formatiivista arviointia omassa opetusarjessaan. Tutkimuksen johtavana tutkimuskysymyksenä toimii seuraava kysymys:

Minkälaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä luokanopettajat käyttävät arvioinnissaan?

Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien yleistä näkemystä formatiivisesta arvioinnista osana arviointiarkea. Tämä kysymys toimi alun perin keskustelua ohjaavana apukysymyksenä haastateltaville. Tietoa aiheesta saatiin niin paljon, että kysymys muuntui tutkimukselliseksi sivukysymykseksi, jossa formatiivista arviointia tarkasteltiin myös summatiivisen arvioinnin kannalta katsottuna:

Mitä mieltä luokanopettajat ovat formatiivisesta arvioinnista?

Päätutkimuskysymyksen avulla tavoitellaan uuden ja tarkemman tiedon tuottamista opettajien hyväksi havaitsemista käytänteistä, joita sivutaan esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa tai muissa (esim. OECD 2005) julkaisuissa. Käytännön haastattelutieto lisää kuitenkin tietoa opetuskentällä käytetyistä menetelmistä ja kokemuksista ja auttaa täten muita opettajia tai opettajaksi opiskelevia hahmottamaan formatiivisten arviointikäytänteiden käyttömahdollisuuksia.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten alakoulun luokanopettajat käyttävät formatiivista arviointia omassa opetusarjessaan sekä selvittää mitkä ovat opettajien mielestä toimivia käytänteitä. Tutkimuskysymysten ja niistä johtuvan aineiston laadun vuoksi tutkimusote on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna pienelle otannalle alakoulun luokanopettajia (N=7). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa otannat ovat useasti hyvin pieniä, mutta toisaalta tutkimusaineiston analyysi pyritään toteuttamaan mahdollisimman perusteellisesti. Pattonin (2002) mukaan pienikin aineisto saattaa sisältää paljon tietoa, joten laadullisen tutkimuksen haasteena on suuren tietomäärän selkiyttäminen ymmärrettävään muotoon.

5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko (N=7) on valittu tarkoituksenmukaisesti. Lähetin luokanopettajille henkilökohtaisesti sähköpostia ja pyysin heitä osallistumaan tutkimukseen, sillä tahdoin haastatella luokanopettajia, joilla on paljon työkokemusta ja että tutkimukseen valikoituisi luokanopettajia eri luokka-asteilta. Tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena haastatteleamalla seitsemää alakoulun luokanopettajaa Etelä-Suomessa. Haastattelumuotona käytettiin puolistrukturoitua teemahaastatteluna (ks. luku 5.2). Aineisto litteroitiin ja haastatteluvastaukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla teemoitellen ja luokitellen (ks. luku 5.3.1). Tämän tutkimuksen keskiössä on nimenomaan alakoulun luokanopettajien käyttämät formatiivisen arvioinnin käytänteet, mutta toisaalta esiin nousi myös opettajien omakohtaisten kokemusten kuvaaminen heidän käyttämistään formatiivisista arviointikäytännöistä. Tämän tutkimuksen voidaan katsoa myös sisältävän tutkimusotteeltaan fenomenologisia piirteitä. Pattonin (2002) mukaan fenomenologia pyrkii lisäämään jokapäiväisten kokemustemme syvempää

ymmärtämistä. Laineen (2018) toteaa, että ihminen on ympäröivän kulttuurinsa muovaama kulttuuriolento ja kokemukset rakentuvat merkityksistä, joiden valossa todellisuus nähdään. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan fenomenologis- hermeneuttinen tutkimus korostaa nimenomaan kokemuksen merkitystä; tehdään tietoiseksi se mikä on koettu. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus koettaa myös ymmärtää tutkittavaa ympäröivää merkityksimaailmaa, kuten esimerkiksi jonkin koulutusinstituution jäsenten toimintakulttuuria (Tuomi & Sarajärvi 2018, ks. myös Metsämuuronen 2011a) Tämän tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus ilmenee niin, että teemahaastattelun avulla hankittu tutkimusaineisto pyritään tiivistämään ja luokittelemaan, jotta tulokset olisivat lukijan kannalta selkeämmin ymmärrettävissä tutkittavien toimintakulttuurin (alakoulu) kautta.

5.2 Tutkimusmenetelmä sekä aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena keväällä 2021 haastattelemalla seitsemää alakoulun opettajaa Etelä-Suomessa. Laadullisen tutkimuksen voidaan katsoa olevan toinen johtava tutkimustyyppi määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen ohella (Hirsjärvi ym. 2012). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien kohdejoukko on määrälliseen tutkimukseen verrattuna pieni - tutkittavien lukumäärän sijasta keskitytään tiedon laatuun, joka tarkoittaa usein esimerkiksi tutkittavan ilmiön tutkimista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kun tutkija valitsee laadullisen tutkimusotteen, hän pyrkii enemmänkin ymmärtämään sitä, mitä tutkittavat kokevat merkitykselliseksi ja miten he kokemuksiaan tulkitsevat (Merriam 2009). Eskola ja Suoranta (1998) ovat todenneet, että kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisin tutkimusväline on aina tutkimuksen tekijä itse. Laineen (2018) mukaan tutkijan avoimuus tutkimuskohteelle ja teoreettinen ennalta määrittämättömyys kertovat haastattelijan hyvästä asennoitumisesta tutkimukseen. Laadullisen tutkimusotteen valinnut tutkija tahtoo ymmärtää miten ihmiset tulkitsevat

kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he antavat kokemuksilleen. (Laine 2018.) Tämän pro gradu- tutkimuksen erityisenä tavoitteena on ollut tutkittavien omien kokemusten esiin nostaminen. Tutkimussuunnitelma ja tutkimuskysymykset ovat muokkautuneet tutkimuksen aikana ja lopullisia ennakko-oletuksia ei tutkimustuloksista ole. Laadullisen tutkimuksen eduksi voidaankin lukea muokkautuvuus, sillä tutkimussuunnitelmaa voidaan muuttaa tutkimushankkeessa olosuhteiden mukaan. (Hirsjärvi ym. 2012.)

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu haastatteluaineistosta ja haastattelumuotona käytettiin puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastatteluna (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimus haluttiin toteuttaa nimenomaan haastattelemalla opettajia, koska tutkimuksen pääfokus oli syvällisen tiedon tuottaminen siitä millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla formatiivisesta arvioinnista. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin pureutua arjen opetustilanteisiin- minkälaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä opettajat käyttävät oppilaan arvioinnissa ja tukemisessa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun eduksi voidaan katsoa joustavuus: haastattelijä voi toistaa kysymyksiä tai muuttaa niiden järjestystä - hän voi ohjata keskustelua tarpeiden mukaan.

Tämä haastattelututkimus tehtiin puolistrukturoituna (teema)haastatteluna, jossa käytettiin valmista kysymyspohjaa (ks. LIITE 2), jotta kyselyyn vastaavat saavat vastata valmiisiin kysymyksiin käyttämällä avoimia vastauksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen spesifien teemojen mukaan: näihin teemoihin voidaan sitten lisätä tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelussa ei voi kuitenkaan kysyä aivan mitä vaan, vaan haastattelijä pyrkii löytämään vastauksia tutkimustehtävää mukaillen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa haastatteluun koitettiin luoda mahdollisimman keskustelunomainen ja luonteva tilanne, jossa haastateltavan olisi helppoa tuoda esille omia näkemyksiään. Puolistrukturoidun (teema)haastattelun avulla pyrittiin myös pitäytymään haastattelun aiheessa niin ettei haastattelu lähtisi rönsyilemään. Toinen ääripää haastattelu olisi ollut avoin haastattelu (ks. Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018), jota kutsutaan myös syvähaastatteluksi -

tällöin haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä, jotka ohjaavat keskustelua tietyille alueelle, mutta eivät määrää keskustelun kulkua.

Tutkimusprosessi aloitettiin loppuvuonna 2020 ottamalla yhteyttä haastattelukoulun rehtoriin, jonka kanssa sovittiin alustavasti tutkimuksen tekemisestä. Tämän jälkeen haettiin tutkimuslupa, jonka myönsi Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala (KASKO). Tutkimuksen kohdejoukkona oleville opettajille lähetettiin joulukuussa 2020 sähköisesti pyyntö osallistua haastattelututkimukseen. Sähköisen pyynnön liitteenä kaikille lähetettiin tiedote tutkimuksen kulusta (ks. LIITE 3), selvitys henkilötietojen käsittelystä sekä tutkimuksen tietosuojaseloste. Niille, jotka suostuivat haastatteluun, lähetettiin vielä erikseen suostumusasiakirjapohja luettavaksi ja sovittiin aika haastattelua varten. Itse tutkimushaastattelut toteutettiin etähaastatteluina vuoden 2021 alussa käyttäen Microsoft Teams-sovellusta. Tämän jälkeen kukin haastattelutallenne tallennettiin tietoturvallisesti (salasanalla suojattu ulkoinen kovalevy) myöhempää litterointia ja analyysia varten. Alun perin haastattelu oli tarkoitus tehdä kuudelle opettajalle, mutta lopuksi päädyttiin tekemään vielä yksi lisähaastattelu, vaikka kuudessa haastattelussakin katsottiin olevan jo riittävästi aineistoa. Merriamin (2009) mukaan kun tutkijasta alkaa tuntua, että aineistoa on riittävästi, jotta sen avulla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin, eikä mitään uutta enää tule eteen, voidaan puhua aineiston saturaatiosta eli kylläntymisestä. Kun tutkimusaineistoa (engl. well saturated) on riittävästi, satureituminen auttaa myös tutkimusaineiston luokittelussa ja analysoinnissa (Elo, Kääriäinen, Kanstee, Pölkki, Utriainen & Kyngäs 2014).

5.3 Aineiston analyysi

Hirsjärvi ym. (2012) nostavat tutkimusaineiston analyysin yhdeksi tutkimuksen tekemisen tärkeimmistä seikoista aineiston tulkinnan sekä niistä tehtävien johtopäätösten ohella: analyysivaiheessa tutkija saa tutkimusongelmiinsa vastauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät, että aineiston analyysissä onkin kaiken kaikkiaan kyse eräänlaisesta keksimisen logiikasta. Pattonin (2002)

mukaan laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa haasteeksi nousee tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon löytäminen, sillä laadullisessa tutkimuksessa materiaalia on valtavasti. Oleellinen ja merkityksellinen tieto pyritään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luokittelemalla, teemoittelemalla ja tyypittelemällä aineistoa. Luokittelun avulla aineistosta pyritään löytämään taulukointiin sopivaa materiaalia. Sen sijaan teemoittelussa aineisto pilkotaan osiin ja tämän jälkeen sitä tarkastellaan uudessa valossa. Tyypittelemällä aineistoa voidaan ryhmitellä, tiivistää sekä tämän jälkeen muodostaa ryhmiä yleistyksiä. (Hirsjärvi ym. 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Grönforsin (1982) mukaan analysoinnissa yhdistyvät kaksi asiaa: analyysin ja synteysi. Analysoinnissa kerätty aineisto pilkotaan osiksi (analyysi) ja tämän jälkeen osista kootaan tieteellisiä johtopäätöksiä (synteysi). (Grönfors 1982.)

5.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa on tärkeää, että tutkija on valinnut ja pohtinut tutkimukselleen kaikista soveltuvimman analyysimuodon jo ennen kuin ryhtyy keräämään tutkimuksen aineistoa (Elo ym 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimusanalyysin metodiseksi lähestymistavaksi valittiin laadullinen sisällönanalyysi. Elo ym. (2014) mukaan laadullinen sisällönanalyysi on analyysimuoto, jota käytetään melko usein laadullisen tiedon ja etenkin tekstimuotoisen tiedon analysoimiseen. Hirsjärvi ja Hurme (2008) määrittelevät sisällönanalyysin olevan keskeisiä laadullisia analyysikeinoja sisältävä analyysitapa, vaikka jotkut tutkijat pitävätkin sisällönanalyysia erillisenä koulukuntana. Toisaalta esimerkiksi Patton (2002) määrittelee sisällönanalyysin analyysinä, joka saattaa olla melkein mitä tahansa laadullista analyysia, jossa aineistoa pyritään tiivistämään merkityksellisiä kokonaisuuksia esimerkiksi luokittelemalla. Laadullinen sisällönanalyysi voidaankin Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan nähdä eräänlaisena väljänä teoreettisena viitekehystenä, jossa saadut tutkimustulokset analysoidaan luokittelua ja teemoittelua käyttäen. Sisällönanalyysissa tekstistä etsitään merkityksiä, joita pyritään kuvaamaan sanallisesti. Sisällönanalyysia käytetään

usein silloin, kun tutkija haluaa kuvata jotain tiettyä ilmiötä tarkemmin. Analyysivaihe saattaa aluksi hämmentää tutkijaa, koska aineistosta löytyy usein hyvin paljon kiinnostavia asioita, joista tutkija haluaisi raportoida (Hsieh & Shannon 2005, Tuomi & Sarajärvi 2018.) Pattonin (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen haasteena voidaankin pitää sitä, miten suuri tietomäärä selkeytetään ymmärrettävään muotoon. Tämä vaatii paljon työtä: tiedon tyypistämistä, luokittelemista sekä erilaisten asiayhteyksien tunnistamista. (Patton 2002.)

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysia voidaan luonnehtia osin *teoriasidonnaiseksi*, mutta suurelta osin *teorialähtöiseksi*. Tutkimuksen sisällönanalyysi on sekä teoria- että aineistolähtöistä, eli sekä olemassa olevaan tutkimus- ja teorian tietoon perustuvaa, mutta kuitenkin niin, että haastatteluvastauksille jätetään analyysiin paljon tilaa. Patton (2002) on todennut, että laadullista tutkimusta selkiyttääkseen voi ajatella hyödyntävänsä tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä vaikkapa sosiaalista konstruktionismia tai realismia, sillä ne ovat laadullisessa tutkimuksessa yleisemmät ja perinteisimmät käytössä olevat traditiot. Viitekehykset auttavat tutkijaa ohjaamaan ajatteluaan ja ymmärrystään siitä, kuinka ihmiset tietyssä kontekstissa (esimerkiksi kouluissa) yksilöllisesti ja yhdessä konstruoivat merkityksiä ja tietoa. Tällöin aikaisemmat tutkimukset ja teoriat toimivat kriittisinä näkökantoina tutkimuksen tekijän tulkintoihin (Laine 2018). Tässä pro gradu- tutkimuksessa sisällönanalyysi pohjaa vahvasti aiempaan teoriaan.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä (tai jotain näiden yhdistelmiä). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija pyrkii luomaan luokittelun analyysiyksiköt suoraan aineistosta: aiempi tutkimusteoria ei hallitse itse analyysia. Teoriasidonnaisessa analyysissä on puolestaan jo tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta aineiston analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Aikaisempi tieto kuitenkin ohjaa analyysia vahvemmin kuin aineistolähtöisessä analyysissä. Teoriasidonnaista analyysia kutsutaan myös teoriaohjaavaksi analyysiksi: tällöin analyysin yläluokat tuodaan valmiista teoriasta, mutta alaluokat luodaan

aineistolähtöisesti. (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Perinteinen ja kaikista eniten aiempaan teorian tietoon sidottu analyysimalli on teorialähtöinen tutkimus. Tällöin analyysi nojaa vahvasti johonkin tiettyyn teoriaan tai aiempaan tutkimukseen ja aineiston analyysia ohjaa aikaisemmin tiedon perusteella luotu teoreettinen viitekehys. Tällöin tutkimustulosten raportoinnissa käytetään usein aiempaan teoriaan sidotun tutkimuksen kategorioita. Aiempi teoria sekä tutkimukset ohjaavat tällöin tutkimustulosten tulkitsemista. Teorialähtöisen sisällönanalyysin vahvuutena voidaan myös pitää sitä, että olemassa olevaa teoriaa voidaan uuden tutkimuksen avulla myös tukea tai laajentaa. Toisaalta teorialähtöisyys saattaa myös rajoittaa tutkijaa, jos tutkimustulokset on sijoitettava ennalta olemassa oleviin luokkiin tai taulukkoihin. (Hsieh & Shannon 2005, Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sisällönanalyysissä käytettävä päättelyn logiikan voidaan sanoa olevan joko induktiivista, abduktiivista tai deduktiivista: induktiivinen päättely sisältää aineistolähtöistä luokkien ja alaluokkien luomista sekä tiivistämistä, kun taas abduktiivinen päättely liitetään enemmänkin teoriasidonnaiseen analyysiin. Abduktiivisessa päättelyssä yhdistellään aineistolähtöisyyttä ja valmiita teoreettisia malleja. Deduktiivisessa päättelyssä käytetään apuna teorialähtöisiä luokittelumatriiseja (engl. categorization matrix) eli -taulukkoja sekä aiempaa teorian tietoa. Myös tutkimuksen tulokset esitellään jonkin olemassa olevan kategorisoinnin tukemana. Induktiivisessa päättelyssä mahdolliset luokittelukategoriat luodaan suoraan aineistosta, ilman aiempaan teoriaan pohjautuvaa luokittelumatriisia (Elo ym. 2014, Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tässä pro gradu- tutkimuksessa tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisella otteella ja päättelylogiikka oli vahvasti deduktiivista, mutta kuitenkin niin, että aineistolle jätettiin tilaa. Sisällönanalyysin voidaan sanoa siis olleen osin teoriasidonnaista, mutta suurelta osin teorialähtöistä. Tässä tutkimuksessa tutkimusanalyysia sekä tulosten esittelyä ohjasi vahvasti aiemman OECD 2005-tutkimuksen luokittelumatriisi (ks. luku 3.5 sekä LIITE 1), joten tältä osin sisällönanalyysin voidaan katsoa olevan teorialähtöistä. Lisäksi

luokittelumatriisin eri luokkien sisällä käytettiin teoriasidonnaista otetta, jossa aineistolähtöisyys sai hieman enemmän tilaa.

5.3.2 Sisällönanalyysin vaiheet

Sisällönanalyysin voidaan ajatella olevan yhdistelmä erilaisia laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä (ks. luku 5.3.1, esimerkiksi Patton 2002), mutta analyysin etenemistä pystytään kuitenkin kuvaamaan vähintäänkin yleisellä tasolla. Yksinkertaisimmalla tasolla aineiston analyysi voidaan aloittaa laskemalla, kuinka monta kertaa jokin ilmiö esiintyy tutkimusmateriaalissa. Tätä voidaan käyttää tutkimuksen luokittelun tukena. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Sisällönanalyysista voidaan kuitenkin erottaa useampiakin vaiheita. Etenkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen sisältää moninaisia vaiheita, kun tutkija ensin litteroi eli kirjoittaa puhtaaksi sana kerrallaan haastatteludatan ja tämän jälkeen perehtyy sisältöön, pelkistää ilmauksia, etsii samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, teemoittelee, tyypittelee ja lopulta ryhtyy muodostamaan alaluokkia, joista muodostetaan yläluokkia (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym. 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tässä tutkimuksessa edettiin haastattelujen jälkeen edellä kuvatulla tavalla litterointiin asti, mutta teorialähtöisyys ohjasi tutkimusta jo haastattelutilanteissa, koska haastattelukysymyksen oli osin luokiteltu valmiin teoriamallin mukaisesti (ks. LIITE 2, haastattelukysymykset). Tässä tutkimuksessa analyysin luokittelu perustui aiempaan viitekehukseen, joten analyysia ohjasi aiempi luokittelumatriisi eli käsitekartta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorialähtöisessä analyysissa muodostetaan ensin analyysirunko, jonka sisälle muodostetaan sitten erilaisia luokituksia tai kategorioita induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita hyödyntäen.

Tämän tutkimuksen kohdalla aineisto jäsennettiin niin, että litteroidut haastattelut siirrettiin ensin omiksi tiedostoikseen, jonka jälkeen ne siirrettiin QDA Miner- sisällönanalyysisovellukseen (Provalis Research 2021) odottamaan koodaamista. Tässä yhteydessä koodaamisella tarkoitetaan digitaalisen

tekstiaineiston pilkkomista niin, että osia tekstistä siirretään eri kategorioihin ja valmiisiin yläkäsitteisiin: näin aineistoa on helpompaa käsitellä ja tulkita. (ks. esimerkiksi Eskola & Suoranta 1998; Metsämuuronen 2011b). Yläkäsitteet toimivat teoreettisina ”koodeina”, jotka tässä yhteydessä olivat OECD 2005-tutkimuksen luokittelumatriisin kuusi eri luokkaa (ks. luku 3.5 ja LIITE 1). Tämän tutkimuksen kohdalla erillisiä uusia alaluokkien luomista ei suoranaisesti tarvittu. OECD- luokittelumatriisin eri luokkiin koodattujen arviointikäytänteiden jäsentämisessä käytettiin kuitenkin osin teoriasidonnaista otetta niin, että luokkien sisällä samankaltaisia käytänteitä teemoiteltiin omiksi ryhmikseen tulosten esittelyä varten. Merriam (2009) lisää, että usein koodaaminen tarkoittaa esimerkiksi lyhenteiden keksimistä, jotka linkittävät tekstin oikeaan asiayhteyteen.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto eli haastattelutiedostot nimettiin ensin omiksi tiedostoikseen niin, että tiedostot nimettiin pelkästään haastateltavan numerotunnisteella (haastateltava 1, haastateltava 2 jne.). Tämän jälkeen muodostettiin koodausta varten yläluokat TK1 (tutkimuskysymys 1) ja TK 2 (tutkimuskysymys 2). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalle lisättiin OECD 2005- tutkimuksen kuusi alaluokkaa ja toisen tutkimuskysymyksen (mitä mieltä vastaajat ovat formatiivisesta arvioinnista) kohdalle lisättiin alaluokat ”formatiivinen ei ole tärkeää”, ”formatiivinen on tärkeää” sekä ”summatiivinen”.

Tiedostojen sekä koodiluokittelun nimeämisen jälkeen tutkimusaineisto koodattiin sisällönanalyysia käyttäen koodien mukaisesti kategorioihin niin, että tutkija luki tekstin läpi ja irrotti tekstistä abduktiivisen sekä deduktiivisen päättelyn avulla koodeihin sopivat sisällöt (eli koodasi tekstin). Koodaaminen oli ensimmäisen tutkimuskysymyksen (”millaisia formatiivisen opetuksen käytänteitä..”) kohdalla teorialähtöistä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tutkija luokitteli vastaukset induktiivisesti tutkimushaastattelussa esitetyn kysymyksen (”mitä ajattelet oppimisen (formatiivinen) arvioinnista?”) perusteella. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelun runko, eli esimerkiksi haastattelun kysymykset, toimivatkin kätevästi koodaamisen apuna.

Toisen tutkimuskysymyksen koodaamisessa käytettiin apuna lisäksi aiemmin tässä luvussa mainittua induktiivista sisällön pelkistämistä, samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsimistä sekä luokittelua (ks. esimerkiksi Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tässä tutkimuksessa teorialähtöisyys ohjasi siis valtaosin sisällönanalyysia ja toimi tutkimuksen tulkinnallisena apuna. Teoreettinen viitekehys tuotiin aiemman tutkimustiedon parista valmiina, mutta toisaalta koodattujen luokkien sisällä tutkija käsitteli aineistoa myös induktiivisella otteella. Laine (2018) painottaakin, että tutkijan tulee reflektoida itseään tutkimuksen aikana ja pohtia mahdollisten omien asenteiden tai ennakkokäsitysten vaikutusta tutkimustuloksien analysointiin. Merriam (2009) lisää, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys toki vaikuttaa tulkintoihin, mutta loppujen lopuksi tutkijan omat tulkinnat tutkimustuloksista saattavat vaikuttaa tulevien tutkimusten teoreettisten viitekehysten rakentamisessa. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin aikana kiinnitettiin suurta huomiota itse koodausvaiheeseen ja siihen, että tutkija pohtii tarkkaan mihin teoreettisen kategorialuokkaan haastattelevien vastaukset koodataan. Tämän voidaan katsoa edistäneen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen analyysiprosessin kulkua kuvattiin jo edellä. Lisäksi analyysiprosessin kulku on havainnollistettu kuvion avulla liitteessä 4.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Luotettavan tutkimuksen tarkastelun yhteydessä tulee miettiä myös tutkimuksen eettisiä puolia: mitä ne tarkoittavat? Kuulan (2015) mukaan eettiset kysymykset läpäisevät koko tutkimusprosessin ja kulkevat mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa etiikkaa ja tutkijan vastuuta korostetaan yllättävän vähän. Eettisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä ajatella asioita siitä mikä on yksilön tai yhteisön arvojen kannalta oikein tai väärin eri tilanteissa. Tutkijan täytyy koko ajan tutkimusta toteuttaessaan pohtia tapauskohtaisesti eettisiä sääntöjä ja

toimintaohjeita, koska etiikka moraalisine kysymyksineen on aina riippuvainen tutkimuskohteesta ja menettelytapojen valinnasta aina tutkimuksen tuloksiin asti. Eettisesti kestävän tutkimuksen tulee olla sisäisesti johdonmukainen, lähteiden käytön tulee olla pohdittua. (Kuula 2016; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tässä tutkimuksessa tutkimusetiikasta pyrittiin huolehtimaan etenkin haastateltavien kanssa toimittaessa. Itse tutkimuksesta sekä haastattelun kulku pyrittiin selvittämään tarkasti haastateltaville, koska tämä voidaan katsoa eettisesti perustelluksi toiminnaksi (ks. esimerkiksi Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kun pohditaan peruskoulun luokanopettajien formatiivisten arvioinnin käytänteiden teemaa tutkimusaiheena, niin eettisinä pohdintoina nousee ensimmäisenä vastaajien tietosuoja ja tunnistaminen esimerkiksi käytettyjen arviointimenetelmien, iän, sukupuolen tai vastaajan työpaikan perusteella. Voidaan kuitenkin todeta, että tutkimusaiheena formatiivinen arviointi ei sinänsä herätä eettisiä kysymyksiä, koska se on olemassa oleva ja myös tämänhetkisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS2014) tunnustettu arviointimuoto. Formatiivinen arviointi ja sen käytänteet eivät syrji ketään, vaan ne nimenomaan profiloidaan joko ryhmän tai oppilaan tarpeisiin. Tässä mielessä ajateltuna eettiseen keskiöön nouseekin enemmän se, miten käytänteistä raportoidaan niin että ne ovat totuudenmukaisesti raportoitu, mutta kuitenkin niin, ettei vastaajia pystytä tunnistamaan vastausten tai luokittelun perusteella.

Sekä tutkimusaiheen että toisaalta myös käytetyn tutkimusmenetelmän (haastattelu) kannalta ajateltuna voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa tutkimuksen eettisyydestä pyrittiin huolehtimaan kattavasti. Tämän tutkimuksen tutkimuslupaa haettaessa listattiin muun muassa seuraavia seikkoja:

- Tutkimusetiikasta pyritään huolehtimaan säilyttämällä vastaajat anonyymeina sekä inforoimalla vastaajia etukäteen ja kattavasti tutkimuksen tavoitteista ja haastattelun pääpiirteisestä sisällöstä. Tämä on tärkeää etenkin laadullisen tutkimuksen tutkimusetiikan kohdalla.
- Vastaajien sukupuolta, ikää tai koulutushaaraa ei tulla käyttämään tutkimuksen luokitteluperusteina, jolloin vastaajaa ei tunnisteta.
- Vastauksissa ilmi tulleita formatiivisen arvioinnin menetelmiä ei tulla yksilöimään niin, että oppilas tai oppilastyyppeä voitaisiin tunnistaa vastauksista. Toisaalta oppilaiden

nimiä tai kouluja ei haastattelun yhteydessä tulla mainitsemaan tai niiden mainitsemista pyytämään.

- Tutkimusvastausten analysointivaiheessa vastaajia ei myöskään nimikoida eikä vastauksia käsitellä niin, että vastaajan voisi tunnistaa.
- Huolehditään myös siitä, että tutkimustuloksia ei tutkimuksen kvalitatiivisen analyysiotteen vuoksi lähdetä yleistämään - tämä lisää tutkimustulosten raportoinnin luotettavuutta ja painottaa sitä, että tutkimustulokset ovat vain pieni otanta eivätkä täten yleistettäviksi kelpaavaa tutkimustietoa.

Yllä mainituin perustein tämän tutkimuksen voidaan todeta olevan eettisesti perusteltua ja luotettavaa tutkimusta, tieteellisen tutkimuksen hyvien käytänteiden periaatteita seuraten. Hirsjärvi ym. (2012) mukaan tutkimus ei ole analysoinnin jälkeen valmis, vaan tämän jälkeen tuloksia on tarkistettava, selitettävä ja tulkittava. Tutkija nousee tässä yhteydessä avainasemaan, koska tutkija tekee analyysin tuloksista omat johtopäätöksensä, jotka osaltaan lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen tuloksia esitellään luvussa 6.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä omissa luvuissaan (luvut 6.1–6.2). Päättökysymyksen tulosten esittely on jaoteltu OECD 2005-tutkimuksen luokittelumatriisin (ks. LIITE 1; KUVIO 1) mukaisiin lukuihin (6.1.1–6.1.6).

Laadullisten tutkimustulosten tukena esitellään kattavasti suoria lainauksia haastatteluvastauksista. Lainaukset on nimetty haastateltavan numeron (esimerkiksi H1, H2) mukaan. Vastaajien muita taustatietoja ei tässä tutkimuksessa kerätty eikä niitä huomioida vastaajien numeroinnissa. Päättökysymyksen kohdalla (luku 6.1) vapaiden lainausten esittelyn jälkeen kunkin luokittelukategorian tueksi esitellään keskeisimmät kategoriaan luokitellut käytänteet taulukkomuotoon tiivistettynä.

6.1 Formatiivisen arvioinnin käytänteet

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pohdittiin sitä, minkälaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä luokanopettajat käyttävät arvioinnissaan. Itse haastattelutilanteessa kullekin haastateltavalle esitettiin ensin kaksi ohjaavaa kysymystä. Ensimmäisen haastattelukysymyksen (”Onko arviointisi ohjaavaa? Entä kannustavaa?”) avulla vastaajien arvioinnin käyttötavat ja ajatukset arvioinnista ohjattiin formatiivisen arvioinnin piiriin.

”Kyllä, näin näkisin että ne on varmasti ne suurimmat asiat mitä pitää koko ajan pitää mielessä ja pyrin ohjaamaan niitä oppilaita eteenpäin ja kannustamaan sitten niitä oppilaita omien yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen...että näkisin kyllä ja...semmoista rohkaisua ylipäättänsä myös kannustaa mukaan tai pitää mukana koko ajan siinä opetuksessa, että rohkaisi myös näitä hiljaisempia tyyppisiä ja saisi heille sellaista rohkeutta tehdä parhaansa..”. (H7)

Näiden kysymysten avulla oli tarkoitus pureutua siihen, miten eri tavoin yksittäisen opettajan käytänteet luovat luokkaan vuorovaikutteista ja kannustavaa ilmapiiriä. Jatkokysymyksillä tutkimuksellinen fokus pidettiin formatiivisten arviointikäytänteiden keskiössä. Haastatteluvastaukset luokiteltiin OECD 2005- tutkimuksen mukaisiin formatiivisen arvioinnin kuuden

avainelementin (tässä yhteydessä luokittelumatriisin) mukaan (ks. luku 3.5, kuvio 1). Tämän tutkimuksen tulosten esittelyn kohdalla päädyttiin tutkimuksen selkeyden ja tulosten ymmärrettävyyden vuoksi siihen, että kunkin kategorian sisältä erottuvat käytänteet esitellään kyseisen kategorian sisällä, eikä niitä lähdetä enää luokittelemaan omiksi varsinaisiksi alaluokikseen. Kunkin luokittelumatriisiluokan sisällä esiintyvät samankaltaiset käytänteet on kuitenkin teemoiteltu omiksi ryhmikseen tulosten esittelyä varten ja ne esitellään kunkin luvun loppupuolella taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKOT 2-7). Liitteestä 1 on löydettävissä koko OECD 2005-tutkimuksen luokittelumatriisin luokkien tarkemmat selitykset, mutta ne esitellään lyhyesti myös kunkin luokan tulosten esittelyn alussa.

6.1.1 Vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkahuonekulttuurin luominen

Tämä luokka toimi OECD 2005-luokittelumatriisissa (ks. KUVIO 1) yhdistävänä tekijänä muiden osa-alueiden kanssa: OECD:n (2005) tutkimuksessa oikeastaan kaikki muut luokittelukategoriat voidaan linkittää osaksi tätä toimivan luokkahuonekulttuurin luomisen teemaa. Tässä kategoriassa esiintyvät käytänteet esitellään luvun lopussa myös taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKKO 2). OECD (2005) määrittelee tämän kategorian seuraavasti:

“Tärkeimmäksi seikaksi tässä yhteydessä nähtiin se, että opettajat auttavat oppilaitaan tuntemaan oloksi turvallisiksi luokassa niin, että oppimistehtävissä saa tehdä virheitä ja riskejäkin voi ottaa. Tuntiensa olonsa turvallisiksi, oppilaat myös kertoivat keskimäärin helpommin siitä mitä he ymmärtävät ja mitä eivät ymmärrä tehtävissä. Tässä yhteydessä myös itse tehtävien hallinta nousi luokkakaverien kanssa kilpailemista tärkeämmäksi seikaksi”.
(OECD 2005.)

Tämän tutkimuksen haastatteluissa luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus nostettiin erittäin tärkeäksi seikaksi usean haastateltavan vastauksissa. Monet vastaajat korostivat esimerkiksi vuorovaikutusta sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa että opettaja - oppilas pedagogisessa suhteessa: tärkeäksi seikaksi nousi luokassa tapahtuva vuorovaikutus sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa että opettaja - oppilas pedagogisessa suhteessa. Tähän opettajat kertoivat panostavansa esimerkiksi ryhmäyttämällä ja luokkakeskusteluilla.

"se ryhmäyttäminen on ihan hurjan tärkeätä että omassa luokassa pitää olla semmoinen kulttuuri että oppilaat uskaltavat sanoa asioita ilman, että niitä kiusataan heti siitä ...". (H1)

"koko luokan yhteisten keskusteluhetkien avulla yritetään sitä sitten..sitä vuorovaikutuksellisuutta tukea siellä...ja sitähän tulee tehtyä sitten joka päivä".(H1)

Vuorovaikutuksen merkitys on tärkeä ja kiinteä osa formatiivista arviointia. Eräs haastateltavista totesi, että koulutyöskentelyssä on ensiarvoisen tärkeää, että oppimisympäristössä on hyvä olla.

"mun mielestä koulussa oppimista tärkeämpää on se, että kaikilla on turvallinen olo tai jopa kivaa..oppimista tärkeää. No sit kaikki miettii aina, että mitä ihmettä sä tolla tarkoitat et eiks me nyt koulussa olla oppimassa, niin sit voi perustella sillä, että ei koulussa voi olla, jos on kurja olo. Ja se on mun mielestä ihan totta". (H6)

Yksi haastateltavista totesi myös käyttävänsä koko luokan keskusteluissa ja arvioinnissa yhteistä kysymystä koko ryhmälle. Tällä vahvistetaan kokemusta siitä, että olemme yksi ryhmä ja kaikkien ryhmässä toimivien toiminta vaikuttaa kaikkiin ja kaikkeen.

"myös mukana se miten me ryhmänä selvitettiin; miten me on kokonaisuutena saatu tämä homma haltuun?" (H3)

Haastattelussa opettajat kertoivat jakavansa luokan pienempiin ryhmiin, jotta työskentely olisi tiiviimpää, roolit olisivat selkeät ja vuorovaikutus olisi henkilökohtaisempaa.

"tää on turvallinen luokka, mutta on helppo tulla viiden hengen ryhmään ja siellä on vieläkin turvallisempi olo, kun on just se mulla on se oma tehtävä, mä tiedän mitä mä tuun tekemään tänne..." (H5)

Erään vastaajan mielestä oppilaat uskaltavat pienemmissä ryhmissä työskennellä aktiivisemmin ja tuoda paremmin esiin omia näkemyksiään sekä persoonallisuuttaan. Pienissä ryhmissä toimimisen koettiin lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Virheiden tekemistä ei pelätä niin paljon, koska ollaan pienessä tutussa ryhmässä eikä koko luokan kesken. Sosiaalinen vuorovaikutus herättää uusia ajatuksia ja näkökulmia, joita ei yksin tekemällä välttämättä tule ajatelleeksi.

"on se sama ryhmä ja se toimii ja oppilaat ehtii ja osaa ehkä tukea toisiaan sillä tavalla että uskaltavat heittäytyä siihen eläytyvään lukemiseen kyllä..joo. Että jotenkin koen omassa luokassani, että sitä väärää vastausta ei pidä pelätä ..." (H2)

Luokkahuoneessa käytävä keskustelu tai ryhmissä tapahtuvan vuorovaikutuksen aikaansaama dialogi nousi myös esille vastauksissa: näin ajatuksia voi vapaasti kertoa toisille ja kehitellä. Esiin nousi myös ajatus siitä, että opettaja on se, joka voi muodostaa parhaiten toimivia ryhmiä ja mallintaa positiivisen kritiikin esittämistä ja dialogista puhetta.

"Joo-o, kyllä tietenkin ja ihan siellä luokkatyöskentelyn aikana kiertämistä ja kehumista ja onnistumisista muistuttamista". (H1)

"mä oon tiukka siitä, että meillä tsempataan, meillä ei moitita..ja tosiaan, me puhutaan niistä "tärkeistä virheistä", et esimerkiksi jos tulee matematiikassa väärä vastaus niin sanoo et toi oli se tärkeä virhe, et nyt katotaan yhdessä että miks ei.. ja sitten vielä tehdään usein niin, et mä saatan pyytää toista oppilasta, et kerrot sä et jos sä olit eri vastauksessa et miten sä pääsit...ja". (H4)

Yksi haastateltavista mainitsi myös käyttävänsä "kehu kaveria"-hetkeä: positiivisella pedagogiikalla vahvistetaan oppilaiden uskoa omiin kykyihinsä ja kannustetaan aktiiviseen toimintaan.

"Yksi sellainen, mitä mä käytän paljon, on sellainen kehu kaveria- hetki. Se alkaa meillä usein liikkatunnista, eli liikkatunnin lopuksi istutaan piirissä ja saa kehua kaveria et mikä kaverilla meni hyvin. Se on alkuun pelkkää positiivista, ja pikku hiljaa, ehkä muutaman vuodenkin jälkeen ehkä vasta otetaan sit semmoisia "mitä toinen olisi voinut tehdä toisin" tai muuten..mut se on ollut myös varsinkin taito- ja taideaineissa, et jos istutaan ja katsotaan koko luokallisen töitä seinällä, niin siitä on kanssa hirveän kiva kehua sitä kaverin työtä...mut myös niin, että ne ei tiedä, mikä on toistensa työ. Et myös tavallaan myös niinku nimettömänä, jotta se kaverisuhde ei vaikuta siihen palautteenantoon". (H4)

Muutama haastateltava mainitsi myös, että ikävään käytökseen pyritään puuttumaan heti ja virheiden tekemisestä ei moitita. Tässä yhteydessä korostui myös moniammatillisen yhteistyön tärkeys vuorovaikutuksellisen ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa.

"mä usein sitten myös kehun, että loistavaa kun kysyit; loistavaa kun et nyt tiedä..et vaan että sä sanoit sen ääneen, koska moni saattaa sen ajatella..et mä kannustan hirveesti siihen." (H4)

"...me ollaan koulukuraattorin kanssa tehty monta vuotta töitä sen eteen, että sitten voidaan puhua kaikesta olemisen ongelmista ja kiusaamisesta ja muista...että oppilaat osaisivat sitten olla luokassa sillain, että pystyy luottamaan toisiinsa ..." (H1)

Kolme haastateltavaa mainitsi, että virheiden tekeminen käännetään positiiviseksi asiaksi ja avataan virheet ja opitaan niistä. Yksi haastateltava mainitsi, että riskin ottamista ei kannata pelätä. Opettajat halusivat myös tukea

avointa keskustelua virheistä, opettamalla oppilaat huomaamaan, että kaikki tekevät virheitä ja niiden avulla voi oppia.

"...lapsi itse tekee asioita, niin mä pyydän niitä usein selittämään..eli että ei vaikka kirjoiteta pelkkää laskua paperille, vaan sit mä kysyn että miksi..et miksi sä kirjoitit näin? Miks et sä tehnyt tällä tavalla? Tai sitten että miksi on hyvä että tuli se väärä vastaus....et me puhutaan paljon ja me oikeastaan käytetään termiä et "tää oli se tärkeä väärä vastaus tällä tunnilla", jotta sit me katsotaan et miksi ei se oo näin, vaan katsotaan se oikea reitti..." (H4)

"ihan mahtava virhe että tostahan tuli ihan tosi mahtava juttu..että ne niinku siinäkin rohkaistuu siihen, että semmoiset kokeilut ja virheet ja riskinotot on ihan hyviäkin..." (H5)

"Mut nyt meillä oli yks päivä tilanne, et oppilas joka oli vasta oppinut lukemaan, kirjoitti hirveän hyvin, mutta hän oli sitä mieltä et ois pitänyt olla täysin virheetöntä..niin sit mä uskalsin pyytää luokkaa, et kaikki ne ketkä on lukenut pidempään kuin hän, niin nostakaas käsi ylös kellä oli kaksi tai enemmän virhettä tässä tekstissä..niin kun sieltä nousi monta, niin niillä oli niin kova luotto siihen tilanteeseen, että he uskalsi sanoa, että he on tehnyt virheitä, mut sit tälle lapselle se oli äärimmäisen tärkeitä kun hän näki, että ne niin sanotut häntä paremmat lukijat..niin sen takia mun mielestä oli tärkeitä nostaa esiin se toisten heikko kohta..et siks varovasti niitä heikkouksiakin..et kaikki näkee et kaikilla on niitä, niin se luo kans sit semmoista, et ei oo pakko olla parhaimmillaan kaikessa" (H4)

Luokkahuonevuorovaikutuksessa eräs haastateltava sanoi kokevansa tärkeäksi sen, että kaikille annetaan tilaa olla omia itsejään ja toinen haastateltava korosti sitä, että opettajan on oltava aidosti kiinnostunut luokkansa oppilaista ja siitä mitä heille kuuluu.

"Ja mun mielestä meillä on sellainen kiva henki siellä, kun meillä on siellä..kun meillä on vielä sellaisia erilaisia oppijoita siellä myös luokassa, niin mun mielestä kaikille annetaan tilaa ja mahdollisuus olla just omia itsejään". (H6)

"Ja se tietenkin luo siihen meidän väliseen suhteeseen ja siihen kommunikaatioon sitten uuden ulottovuuden että mä oon niinku oikeasti kiinnostunut niistä heidän harrastuksistaan ja mä oikeasti niinku kyselen ja toivon että hän kertoo mulle että miten siellä on mennyt..." (H3)

Vuorovaikutuksen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luomisen yhteydessä yksi haastateltavista mainitsi myös opettajan oman hyvinvoinnin merkityksen sekä kiireettömän ilmapiirin luomisen tärkeyden.

"opettajan ammatti vaatii monenlaisia taitoja, ja arviointi kun on tärkeä työkalu, niin kaikki vaikuttaa kaikkeen: pitää olla avoimena ja tsekata vähän mitä siellä luokassa tapahtuu ja mitä sulle itsellesi kuuluu". (H3)

"Että kun sä annat sitä aikaa ja viet sen kiireen minimiin..." (H3)

TAULUKKO 2. Vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luomiseen liittyvät formatiivisen arvioinnin käytänteet tiivistettynä.

TEEMA	KONKREETTINEN KÄYTÄNNE
Keskustelut ja ryhmät	-luokan yhteiset keskusteluhetket -ryhmäyttäminen -ryhmätyöskentely -ryhmänä huomioiminen ja onnistumisen etsiminen ryhmästä
Vuorovaikutus ja dialogi	- tehtävien selittäminen ääneen -tärkeiden virheiden esiin tuominen: kaikilla on heikkouksia ja kukaan ei ole täydellinen
Positiivisuus, kehuminen ja kannustaminen	-”kehu kaveria”-hetki -kehuminen ja kannustaminen avoimesti koko luokan kuullen -tsemppaaminen
Aito kohtaaminen	-opettaja kuuntelee oppilaita aidosti ja on kiinnostunut heidän harrastuksistaan -kaikille mahdollisuus olla omia itsejään
Hyvinvointi	-myös opettajan hyvinvointi on tärkeää -kiireettömyys -tiukka puuttuminen jos havaittavissa arvostelua tai muuta ikävää toimintaa -moniammatillinen yhteistyötyö

Taulukossa 2 esitellään vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luomiseen liittyviä käytänteitä niin, että haastattelussa esiin nousseita konkreettisia käytänteitä on teemoiteltu omiksi ryhmikseen taulukkomuotoon tiivistettynä.

6.1.2 Oppimistavoitteiden luominen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen seuraaminen

Tässä kategoriassa esiintyvät käytänteet esitellään luvun lopussa myös taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKKO 3). Tämä kategoria määritellään seuraavasti:

”OECD-tutkimuksessa eri OECD-maat sekä tapauskoulut loivat yleisiä standardeja, joiden mukaan oppijoiden oppimistavoitteita voitiin luoda. Tutkimuksen tapauskoulujen opettajat loivat oppilaille oppimistavoitteita näiden standardien pohjalta (OECD 2005,). Nyky-Suomessa opetussuunnitelma (POPS2014) toimii kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kanssa oppijan oppimistavoitteiden määrittämisen tukena. Lisäksi OECD:n (2005) monet kansainväliset tutkimukset osoittivat, että oppimistavoitteiden asettelu on tehokkaampaa oppimisen kannalta kuin esimerkiksi vertaisarviointi”. (OECD 2005; POPS 2014)

Tämän tutkimuksen haastatteluissa formatiivisen arvioinnin nähtiin tähtäävän oppimisprosessin edistämiseen ja tavoitteiden asettelu nähtiin yhtenä osana tätä arviointia. Vastauksissa nähtiin tärkeäksi se, että oppilas osallistetaan arviointiin jo tavoitteiden asettelussa.

"tavoitteenasettelu ja sitten se, että siihen pääseminen...ehkä sen ylittäminenkin ja sitä kautta sitten oppijan iloitsemaan siitä onnistumisesta" (H2)

"No...mikä tahansa opetusjakso meillä alkaa eri oppiaineissa, niin se aluksi me käydään läpi sen jakson tavoitteet ja sisällöt ja sitten myös se että millä tavalla sitä arvioidaan. Ja sitten me pyritään myös yhdessä lasten kanssa sillä tavalla..osallistamaan niitä, että voivat välillä myös itse ehdottaa, että millä tavalla mikäkin jakso ensinnäkin käydään läpi ja miten se arvioidaan" (H6)

"...ja mulla on aina sellainen tavoite että aina kun on joku oppimiskokonaisuus tai uusi jakso alkaa niin siinä sitten jakson alussa katsottaisin yhdessä ne tavoitteet läpi, mitä sitten sille kyseiselle ajanjaksolle on asetettu ja joissain tapauksissa saan oppilaita kans mukaan miettimään näitä omia tavoitteita näihin jaksoihin liittyen että sitäki ..." (H7)

Osa haastateltavista näki kuitenkin tärkeäksi sen, että opettaja on vahvasti mukana oppilaan tavoitteiden asettamisessa ohjaamassa, tulkitsemassa ja sanallistamassa oppilaan valintoja.

"...eihän ne voi keksiä mitään omia oppimistavoitteitaan, koska ei ole oletus että ala-asteikäinen osaa vielä niin luovasti ja moniulotteisesti toimia..mutta sitten siellä ehkä opettaja ohjaa mukana ja mietitään sitten näitä tarkempia tavoitteita oppiainesisältöjen kanssa, jos on oikeasti haasteita niissä hommissa..." (H1)

"Eli ne oppilaat kirjoitti ne oppimiskeskustelussa mun (opettajan) kirjoittamat tavoitteet tällaiselle paperille noin ja sitten omakuva sinne vielä että siitä tuli sellainen henkilökohtainen ja sit me katotaan nää vielä keoäällä sitten läpi, että onko tullut tehtyä..." (H5)

Useat haastateltavat näkivät tärkeäksi sen, että arviointikriteerit ovat oppilaan tiedossa on ennen oppimisprosessin alkua: arviointikriteerien on oltava selkeitä ja tavoitteiden asettelussa on huomioitava oppilaan ikä ja kehitystaso. Näin arvioinnin nähtiin olevan oikeudenmukaista ja kriteeriperustaista ja oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin sidottua.

"syyslukukauden alussa käydään kaikki kunkin oppiaineen vuositavoitteet opsin mukaan läpi ja samassa yhteydessä mietitään ehkä että miten sitä oppiainetta arvioidaan, mutta ehkä sitten enemmän tossa silloin kun on jonkun tietyn oppiaineen kurssikokonaisuus tai jakso aloitetaan niin sitten arviointia mietitään siinä samalla että miten tämä jakso arvioidaan..." (H1)

"...pitää asettaa se minimimäärä, joillekin jopa maksimimäärä. Ja sitten tosiaan että joku teksti pysyy niin kuin hallinnassa, ettei se lähde rönsyilemään liian laajaksi". (H2)

"nehän on lapsilla aika konkreettisia tavoitteita: opin jakokulman" (H3)

"...et ne tavoitteet on usein aika isoja...et jos ne aattelee, et nyt pitää oppia lukemaan, niin se on niin iso se paketti et eihän se lapsi ymmärrä...niin sit me pilkotaan..." (H4)

"...arviointikeskusteluissa määritellyt tavoitteet keväälle, jossa määriteltiin kolme tavoitetta: yksi äidinkielessä, yksi matikassa ja yksi sitten työskentely- ja kaveritaidoista". (H5)

Haastateltavat mainitsivat myös, että tavoitteita saatetaan tarkentaa matkan varrella ja niistä voidaan keskustella myös henkilökohtaisesti tarpeen tullen.

"...tavoitteita nyt sitten seurataan sitten niin, että joko jos on tukea tarvitseva oppilas niin sitten ajoittaisissa huoltajapalavereissa ja oppilaan kanssa vähän useammin käydäänkeskusteluja että miten menee tietyissä tavoitteissa..että silloin ne asettaa niitä tavoitteita ehkä vielä tarkemmin..." (H1)

"jokaisen kohtaaminen aina silloin tällöin ja niitten onnistumisten ja "epäonnistumisten" (seuraaminen) on tärkeitä...ja sitten on tämä malli, että tänä vuonna kun siirryttiin numeroihin, niin kävimme oppilaiden kanssa tosi hyvin läpi se, mitä tarkoittaa kun saa kasin tai ysin..." (H3)

Osa haasteltavista nosti esiin haasteita: jos tavoitteita on tarkoitus peilata tai arviointia suoritettaisiin koko ajan, niin arjen hektisyys ja luokkakoot aiheuttavat paljon haasteita. Tämä väsyttäisi sekä opettajan ja oppilaat ja siksi nähtiin parempana asettaa tavoitteita lukukausien alussa tai jaksokohtaisesti, niin että itse opetukselle ja opiskelulle jää aikaa.

"...käytännön elämässä ei kerkiä tekemään yhtään mitään tuntikohtaista, mutta...mutta tota...eii jos se on joku projektityö- juttu, niin sitten pystyy..ilmoittamaan että tämä arvioidaan nyt näin...tai voihan se olla sit jotain itsearviointi- vertaisarviointia? Ja näitä nyt pitäis tehdä koko ajan, mutta toisaalta oppilaatkin hyytyy siihen...eli väsyvät jatkuvaan itse- ja vertais- ja opettajan arviointiin ja niin väsyvä kaikki muutkin, että ehkä vähän pidempikestoisia juttuja on kivoempi, ..että niinku viikko tai jotain sellaista niin..." (H1)

"se on ihan mahdotonta että opettaja koko ajan olisi kartalla kaikkien tekemisistä..et jos niinku ehtisi koko ajan tarkistaa kaikkien vihkot, kaikki tehtävät...näkis heti, miten on opittu tai miten paljon kukin on panostanut siihen..tää on mun mielestä ihan mahdotonta." (H5)

Eräs vastaaja korosti huoltajien osallistamista tavoitteiden asettelussa: kodin merkitys ja tuki oppilaan oppimisen kannalta nähtiin erittäin tärkeänä

"ohjauskeskustelujen myötä..ja tosiaan tässä keskusteluaikana, missä on myöskin ne huoltajat mukana, niin lapsi asettaa itselleen niitä tavoitteita kevätlukukaudelle ja myöskin sitten juuri se huoltajien tuki tässä tavoitteenasettelussa..." (H2)

Oppimisprosessin aikaisen arvioinnin nähtiin antavan opettajalle tärkeää tietoa oppilaan edistymisestä tai ohjauksen tarpeesta tavoitteiden saavuttamiseksi.

"...se on suunnaton apu opettajalle: se on apu mulle, että mä tiedän mitä pitää vielä tehdä..et miten mun pitää ehkä opettaa eri tavalla ..et pitääks mun opettaa vielä jotain lisää...ja sitten sen lisäksi niille itselle, et ne tietää missä pitää kehittyä ja missä kohtaa pitää pyytää apua. Että ne oppisi tunnistamaan sen asian että mikä on liian hankalaa tai mikä on muuten vaikeata, et missä kohtaa on se hetki että tästä ope puhui - et tässä pitää pyytää apua..." (H4)

Taulukossa 3 esitellään oppimistavoitteiden luomiseen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen seuraamiseen liittyviä käytänteitä niin, että haastattelussa esiin nousseita konkreettisia käytänteitä on teemoiteltu omiksi ryhmikseen taulukkomuotoon tiivistettynä.

TAULUKKO 3. Oppimistavoitteiden luomiseen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen seuraamiseen liittyvät formatiivisen arvioinnin käytänteet tiivistettynä.

TEEMA	KONKREETTINEN KÄYTÄNNE
Vuosi- ja jaksotavoitteet	- syyslukukauden alussa käydään kaikki kunkin oppiaineen vuositavoitteet opsin mukaan läpi -jakson alkaessa mietitään oppilaiden kanssa sitä, miten kyseinen jakso arvioidaan - jaksoarviointi
Osallisuus	-oppilaat kirjaavat tavoitteet itse -huoltajien osallistaminen -opettajan tuki
Opettajan on suhteutettava monipuolisten arviointimenetelmien käyttö sen tuomaan hyödyllisyyteen	- käytännön opetuselämässä ei välttämättä tarvitse tehdä tuntikohtaista arviointia - aika ei riitä - arviointi ohjaa myös opettajaa
Konkretia ja ikätason huomioiminen tavoitteenasettelussa	- minimimitavoite/maksimimäärä -selvennä arvosanakriteerit oppilaalle - konkreettisia tavoitteita, kolme tavoitetta - pilkotaan tavoitteita -välitavoitteita
Hyvinvointi	-onnistumista iloitseminen - oppilaan motivointi

Haastatteluissa nousi myös esiin oppilaiden yksilöllisyys, sillä kaikilla oppilailla tavoitteet ovat hieman erilaiset ja poikkeavat toisistaan. Tämä näkyy myös taulukon 3 konkreettisten käytänteiden osiossa, jossa oppilaiden yksilöllisyys on pyritty ottamaan huomioon.

6.1.3 Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttäminen tarvittaessa

Tässä kategoriassa esiintyvät käytänteet esitellään luvun lopussa myös taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKKO 4). OECD (2005) määrittelee tämän kategorian seuraavasti:

“Opettaja säätää opetustaan eri oppijoiden tarpeita mukaillen: esimerkiksi erilaisten emotionaalisten tyylien mukaan. Jos oppilas oli herkempi, häntä opetetaan suuremmalla tunnekompetenssilla. Tällä toiminnalla tähdätään oppilaan itsetunnon kasvattamiseen. Myös oppilaan etninen, kulttuurinen ja sosioekonominen tausta sekä sukupuoli saattavat vaikuttaa siihen, miten sensitiivinen opettaja opetustaan muokkaa oppilaan opetuksen eriyttämisessä”.(OECD 2005)

Eräissä haastattelussa nousi esiin näkökulma, että opettajan tulisi olla sensitiivinen, huomioitava oppilaiden erilaiset tarpeet, osin myös oppilaskohtaisesti.

“jos on herkempi oppilas, niin sitten pitää palautteen antamista miettiä sitten sen mukaan, miten oppilas sitä kykenee vastaanottamaan..se vaatii sitten sitä, että opettaja tuntee oppilaansa. Että ehkä tämä eriyttäminen on sinänsä arkipäivää joo...että pitää antaa pitkällä meneville enemmän tehtäviä ja toisin päin sitten”. (H1)

Digitaalisten tehtävien käyttäminen oppilaskohtaisten tehtävien annossa nousi myös esiin haastatteluissa osana uudenlaista, monipuolista ja kokonaisvaltaisempaa oppimisprosessia.

“...jos on joku digitaalisesti ja kielellisesti todella lahjakas oppilas, niin mä annan vaativampia tehtäviä sitten vaikka digitaalisesti että jos haluaa tehdä kirjoitelmaa Slidesiin, niin sittenhän saa laittaa omia kuvia sinne ja videota ja vaikka lukea äänikirjaksi sen...” (H1)

“meillä on joka oppiaineessa Classroomissa huone, jonne tehdään tehtäviä joista mä sitten annan oppilaskohtaisen palautteen..joskus peukku, joskus pitkä sepustus....omien voimavarojen ja tehtävän innostuksen mukaan..tehtävän laajuuden mukaan sitten se vaihtelee.” (H6)

Eräs haastateltava pohti arvioinnin funktiota motivoivana sekä ohjaavana ja kehittäväenä työkaluna: formatiivinen arviointi nähtiin tarpeellisena, sillä sen avulla päästiin yksilön oppimisen kannalta merkittäviin tuloksiin.

“Ja sitten kun miettii muita oppiaineita, kuten kuvis ja käsityö, niin luokassa on aina niitä nopeita ja hitaita...niin kuin just semmoisen ohjaavan otteen kautta myös niille nopeille, että voisiko tähän lisätä jotain tähän työhön ja voisitko keksiä jonkun vielä jonkun lisäasian tähän näin...ja sitten myös hitaille sitä, että sen työskentelyn sellaista kokonaisuutta, että pystyy myöskin...tulee semmoinen kohta, että nyt ehkä kannattaa jo ryhtyä miettimään kuinka päätät tämän työn? Että harjoittelee myöskin sitä...sen työn loppuun saattamista...” (H2)

Osa haastateltavista nosti esiin myös taitotason mukaan jakamisen tarpeellisuuden, jotta opettaja voi kohdentaa opettamista ja hyödyntää vertaisilta saatavaa tukea oppimisessa.

"taitotaso on yksi asia, minkä takia kannattaa eriyttää, mutta sitten myöskin pareittain tai ryhmässä...pääsääntöisesti itse minä jaan ryhmät, jotta mä saan mietittyä sen, että miten ne oppilaat tukevat toisiaan parhaiten...tai miten ne siinä ryhmässä tukevat parhaiten toisiaan. Ettei vaan niin, että sitten tosiaan aina ne parhaat kaverukset menee samaan ryhmään...Ja opitaan tekemään töitä monenlaisten lasten kanssa". (H2)

"Joo-o, tää on se dilemma nyt, kun on valtavan iso luokka, niin oppilaiden taito- ja tasoerot ovat aivan valtavat...niin se on semmoinen asia, joka kiinnostaa tosi paljon. Minullahan on muutama oppilas, joilla on HOJKsia ja HOPSia ja nehan tavallaan avaa tien sitten siihen, että on oikeutettu tämmöiseen erityisopettajan tukeen ja muuhun... Esimerkiksi matematiikassa olen jakanut jengin kolmeen ryhmään ..." (H3)

Opettajat näkivät myös tärkeänä seikkana osallistaa huoltajia, jotta lapsi hyötyisi ja oppisi kehittämään oppimisen taitojaan.

"huoltajatkin jaksaa olla mukana siinä harjoittelussa" (H2)

"tehdään vanhempien kanssa niitä yhdessä...että sitä kautta mä uskoisin, että lapsi voi pikku hiljaa löytää sen oman tapansa oppia – mikä on mun mielestä se ala-asteen tärkein juttu...että jokainen on oppijana yksilö, mutta että hänen ei tarvitse itselleen itse keksimällä keksiä sitä keinoa, vaan niitä käydään niin monella eri tavalla läpi..." (H3)

Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttäminen nähtiin tarpeellisena silloin, kun haluttiin oppilaan huomaavan oma kehittymisensä. Arvioinnin haluttiin ohjaavan opettamista ja oppimista sekä nostavan oppilaan ajattelun näkyväksi.

"kehittymisen kaari tuossa ensimmäisellä luokalla lukemaan oppimisen myötä on... se on niin kiihkeää siinä, että sen takia se arviointi on läsnä ja jatkuvaa. Eli ihan tosiaan juuri semmoiset arvioinnit, jotka tapahtuvat siellä oppitunnilla, on just semmoiset yksilölliset lukuharjoitukset oppilaan kanssa, jossa sitä oppilasta pystyy ohjaamaan niiden lukemisharjoitteiden kanssa. Ja se, mistä pidän itse jollakin tavalla on se, että ihan päivittäisessä oppimisessa..." (H2)

Haastattelussa tuli ilmi, että arvioinnin merkitystä on pyritty avaamaan yksilöllisesti siihen suuntaan, että oppilaat huomaisivat miten tärkeää se oma tekeminen ja osallistuminen on.

"tarkistan oppilaan kanssa tosi joko yhdessä tai sitten joskus koulupäivän jälkeen...juuri näin, että alleviivaten...ja etsin sitten..katson oppilaan kanssa aina sen kohdan että miten tämä pitäisi tehdä. Ja pyydän häntä korjaamaan sen..." (H2)

"Että ne voi itse jo etukäteen miettiä, että kokeesta on normaalitasoinen ja sitten on vaativampi ja sitten on helpompi versio, että etukäteen voi jo miettiä että mihin mä sitten päädyn tästä...et semmonen ainakin...taitotason mukaan. Mut ehkä toi siis opetuksen eriyttäminen on kyllä vaativaa..." (H5)

Eräs haastateltava kertoi, miten hän suhteuttaa arviointinsa ikään ja kehitysvaiheeseen ja suhteuttaa opetusmetodeitaan ikätasoisesti. Opettaja myös pohtii omia arviointikäytänteitään, jotta arvioinnissa toteutuisivat eettisyys ja rehellisyys.

"Se, mitä mä niiden taitojen eriyttämisen lisäksi, niin ehkä se semmoisen viireystilan mukaan eriyttäminen on kanssa semmoinen, että kun ne vasta treenaa niitä oppilas- ja koulunkäyntitaitoja, niin että jos näyttää siltä et toi ei pärjää tänään yksin, niin sitten joutuu sitten tukemaan ehkä eri lailla kuin ehkä sit seuraavana päivänä, kun viireystilan on erilainen. Niin se on kans yks semmoinen, mitä mä huomaan että tekee taitojen eriyttämisen lisäksi. Ja molemmissa tapauksissahan se on sitä, että rajataan tehtävien määrää, lisätään tehtävien määrää..aikuisten tukea tai sisältöä..tai sitten vertaisapu on mun mielestä hyöä, koska se on nopeammin välillä saatavilla kun mun apu tai aikuisen apu..." (H4)

"saa pidempää suoritusaikaa...sitten lähestulkoon aina sanalliset tehtävät mä luen koetilanteessa.." (H6)

Haastattelussa muutama opettaja pohti yksilöllisyyden haasteita opettajan työlle, sillä yksilöllisyyden huomioiminen suurissa ryhmissä nähtiin vaikeaksi luokkakokojen vuoksi: tosin sen tarpeellisuus nähtiin erittäin tärkeäksi oppimistulosten kannalta.

"Eriyttämisessä on äärimmäisen tärkeätä se, että sen tulee olla todella suunnitelmallista ja se vaatii opettajalta tosi paljon, mutta oppimistulokset on sitten aivan toista luokkaa jos ne jollain lailla edes saa onnistumaan..." (H3)

Taulukossa 4 esitellään oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttämiseen liittyviä käytänteitä niin, että haastattelussa esiin nousseita konkreettisia käytänteitä on teemoiteltu omiksi ryhmikseen taulukkomuotoon tiivistettynä.

TAULUKKO 4. Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttämiseen liittyvät formatiivisen arvioinnin käytänteet tiivistettynä.

TEEMA	KONKREETTINEN KÄYTÄNNE
Erilaiset tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> - erilaisten läksyjen antaminen eri oppilaille - pitkällä meneville annetaan enemmän tehtäviä -vaativampia tehtäviä sitten vaikka digitaalisesti -yksilölliset lukuharjoitukset
Taitotaso	<ul style="list-style-type: none"> - tarkistetaan tehtävät oppilaiden kanssa - minimin asettamista, maksimimäärä. -työn loppuun saattamista -opettaja jakaa ryhmät

Huoltajien osallistaminen	- huoltajien osallistaminen - kotitehtävien kautta motivointi
Erityismenetelmät	-rajataan tehtävien määrää -vertaisapu -ryhmäjako -opettaja lukee tehtävät koetilanteessa -projektitehtävissä hieman erilaiset vaatimukset kuin muilla
Hyvinvointi	- vireystilan mukaan - omien voimavarojen ja tehtävän innostuksen mukaan

Kuten taulukosta 4 käy ilmi, konkreettisissa käytänteissä tapahtuu paljon joustavaa eriyttämistä ja tehtävien suhteuttamista oppilaan taitotaso huomioiden.

6.1.4 Eri lähestymistapojen käyttäminen oppilaan oppimisen arvioinnissa

Tässä kategoriassa esiintyvät käytänteet esitellään luvun lopussa myös taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKKO 5). Tämä kategoria määritellään seuraavasti:

“Opettaja voi käyttää erilaisia lähestymistapoja oppilaan oppimisen osoittamisessa: oppilaat, jotka eivät välttämättä pärjää tietyissä tehtävissä saavat mahdollisuuden näyttää osaamistaan joillain muilla osa-alueilla tai muussa tilanteessa. Opettaja voi myös käyttää sovellettuja summatiivisia testejä tai kokeita tukeakseen oppilaan oppimista tietyssä oppimisen osa-alueessa”. (OECD 2005)

Haastatteluvastauksissa nousi esiin oppilaskohtaisten arviointikeinojen käyttämisen tärkeys lähestymistapana silloin, kun oppilaalla oli erityisiä tarpeita. Näin arvioinnissa nähtiin toteutuvan eettisyys sekä oikeudenmukaisuus.

“voi pitää vaikkapa kokeen suullisesti sitten, jos ei pysty tuottamaan tekstiä”. (H1)

“ jos oppilas ei suostu tekemään jotain tehtävää...niin voitko tehdä siitä vaikkapa räpin...ja kertoa sen sitten sellaisena asiana tai esittää sen vaikka laulamalla..”(H1)

“...(oppilas) tekee nyt tässä vaiheessa vielä sen kokeen kirjurin kanssa, joka kirjaa ylös hänen ajatuksensa...” (H3)

“tehdä biisin tai kirjoittaa runon vipuvarresta...” (H3)

Osa vastaajista kertoi myös käyttävänsä kannustamista ja positiivista palautetta pyrkiessään vahvistamaan oppilaan itseluottamusta ja motivaatiota.

“kyllä mä pyrin kannustamaan kaikkia, positiivisen pedagogiikan kautta”. (H1)

“Ne kuitenkin kaverisuhteessa varmasti toisiaan kommentaa ja muuta, niin sitä ei täällä sitten luokassa tarvii. Ja ehkä sit sellainen myös, että puhutaan niistä vahvuuksista, mutta ehkä myös

heikkouksista. Että tavallaan etsitään usein niitä vahvuuksia:” Okei, sä et osaa kirjoittaa vielä, mutta ai että sä laskit hyvin nää laskut, nää vaikeat tehtävät” (H4)

Osassa vastauksissa ilmeni myös viitteitä siitä, että arvioinnin tulisi myötäillä koulussa opiskeltavia tulevaisuuden taitoja, jotta se reflektoi paremmin työelämässä vaadittavia taitoja. Osan vastaajista mielestä arvioinnin pitäisi ohjata opettamista ja oppimista sekä nostaa oppilaiden ajattelu näkyväksi.

”...arvioiko opettaja vaikka jonkun kokeen perusteella tai jonkun välityö – Slides (Google) – työn perusteella tai jonkun diaesityksen tekemisen perusteella vai että liittykö siihen jotain kirjoitustehtäviä”. (H1)

”...tallennetaan oppilaan lukemista silloin heti alkusyksystä..jossain vaiheessa alkusyksystä, ja sitten uudestaan vielä – että oppilas näkee ikään kuin kehityskaaren..että se on musta hienoa...” (H2)

”Kerran kokeiltiin sellaista, että oppilaat tekivät itse kokeet Formsiiin. Se on tietenkin aluksi äärettömän vaikeata niistä kokeista, mutta oppilaat oppii ymmärtämään sen, että mitä minä (opettaja) tulen todennäköisesti kun kirjasta tai viikkomuistiinpanoista kun teen sen kokeen...” (H3)

”tykkään siitä, että oppilas pitää itse kirjaa tekemisistään ja siitä sit arvioita...jolloin se on jatkuvaa ja se kehittyy se arviointitapa ja sen vastaanottotapa. Ja se portfolio on ollut loistava siinä...taikka sit just joku semmoinen jatkuva tapa suullisesti vaikka...” (H4)

”tietenkin toi e-portfolio siellä Google Sitesissä, joista voidaan katsoa senluonteiset työt, mitkä on sähköisinä ollut helppo palauttaa ja dokumentoida...” (H5)

Eräässä vastauksessa korostui vuorovaikutus, jossa oppilaan kohtaaminen on ensiarvoisen tärkeää ja kulkee käsi kädessä oppilastuntemuksen kanssa. Arvioinnin kautta luotiin oppilaalle uskoa omiin kykyihinsä eikä typistetty hänen mahdollisuuksiaan.

”kun me harjoitellaan kirjoittamista ja lukemista, niin mä usein pyydän ja ohjeistan heitä että luepa mulle se mitä sä oot kirjoittanut, ei se mitä sä halusit kirjoittaa..ja silloin ne itse arvioi sitä omaa tekstiään kun ne korjaa sitä...” (H4)

Ryhmissä toimimisen nähtiin parantavan opettajan mahdollisuuksia tehdä jatkuvaa arviointia, koska ryhmiin jakaminen ja tiettyihin asioihin keskittyminen helpotti arviointityötä.

”..lukuryhmiä, joita sitten tosiaan jos nyt ajatellaan että ois tämmöinen ihan normaalitilanne..niin viikottaiset lukuryhmät, joissa mä itse käyn sitten kuuntelemassa oppilaiden lukemista”. (H2)

”mä olen ottanut semmoisen lähestymistavan nyt varsinkin tämän uuden ryhmäni kanssa, että mä pyrin keskittymään aina muutama asiaan kerrallaan”. (H3)

"mut et siellä ryhmässä niin hirveesti sen ryhmän arviointia ja siel on jopa yksi rooli on arvioija, joka koko ajan arvioi sen ryhmän toimintaa et "miten me oltais voitu toi tehdä paremmin ja miten oltais päästy nopeammin päämäärään tai että mitä olisi tossa kannattanut tehdä.." tai että oltiinpa me hyviä, me ollaan ekana valmiita ja mahtavasti kaikki sai puhua vuorollaan..". (H5)

Vastauksissa ilmeni myös se, että mittaamisella ja testeillä saadaan tietoa oppilaan sen hetkisestä taitotasosta. Tämä auttoi opettajaa suunnittelemaan opetustaan ja helpottaa ryhmiin jakamista, jotta kukin voisi toimia juuri omaa taitotasoaan tukevassa ryhmässä ja saisi oikean suuntaista ohjausta oppimisessaan.

"mittaamme näitä minuuttilukuja että me saavutetaan joku tietty taso..ja että oppilaalle joku tietty lukusujuvuus edesauttaa pääsemään johonkin tiettyyn lukuryhmään..." (H2)

"mahdollisimman monipuolisia; käydään erilaisia keinoja, tehdään lähdekokeita..tehdään kokeita kotona, tehdään kokeita ryhmässä, pareittain..." (H3)

"mutta se antaa paljon mulle...okei, jos kaikki suoriutuu siinä heikommin kun mä olin aatellut, niin se on vähän mun moka..et sit mun pitää palata taaksepäin. Et se koetilanne on varsinkin sen mun työn peili niinku vähän, et sen takia se on mun mielestä tärkeä..." (H4)

"lähtötasoja mä teen yleensä vaan lukukauden tai lukuvuoden alussa...et varsinkin uuden porukan kanssa..mut yleensä mä syksyisin pidän lähtötasotestejä..niis on sit myös kiva todeta, jos vaikka kaikki matikassa on unohtunut, niin oli ainakin hyvä kesäloma kun kaiken on unohtanut .et se ei ole semmoisia paineita tuova..." (H5)

Haastatteluissa opettajat näkivät myös oppilashallintojärjestelmä Wilman tärkeäksi kanavaksi huoltajien osallistamiseen. Arviointikeskustelut taas avasivat arviointia ja sen monipuolisuutta huoltajille sekä oppilaille.

" Käytän Wilmaa sillä tavalla, että mä en niitä täppejä sinne laita, elikkä mun perusajatusmalli on se, että silloin kun oppilas toimii hyvin, ihan ookoosti, niin ei sen tarvi mitään erityistä palautetta siitä saada, vaan silloin hän on toiminut täällä hyvin. Mieluummin laitan sitten henkilökohtaista palautetta vanhemmille semmoisesta erinomaisen hyvin tehdystä hommasta". (H3)

" vanhemmat on myös se tärkeä puoli, että he pystyy myös tukemaan niitä oppilaita oikeaan suuntaan, niin ..." (H7)

Oppimateriaalin hyödyntäminen oppilaan oppimisen arvioinnissa oli useiden haastateltavien mielestä tärkeitä.

"sillä tavalla että ei vaadi esimerkiksi tekemään samalla laajuudella kuin jotakin toista, tai että matematiikassa riittää pienempi määrä tehtäviä, saa perusasiat hallintaan...ja sitten seuraavilta, jotka tekee, taitaa niin saavat jo edetä..vaikka tähtitehtäviin tai mitä ikinä meidän tämänhetkinen oppimateriaali meille tarjoo". (H6)

"...oppiainesisältöjä tekeviltä..tai kirjasarjoista ja muualta löytyy valmiita apuja, että kaikkea ei tarvi myöskään ihan alusta asti itse keksiä..." (H7)

Taulukossa 5 esitellään eri lähestymistapojen käyttämiseen oppimisen arvioinnissa liittyviä käytänteitä niin, että haastattelussa esiin nousseita konkreettisia käytänteitä on teemoiteltu omiksi ryhmikseen taulukkomuotoon tiivistettynä.

TAULUKKO 5. Eri lähestymistapojen käyttämiseen oppimisen arvioinnissa liittyvät formatiivisen arvioinnin käytänteet tiivistettynä.

TEEMA	KONKREETTINEN KÄYTÄNNE
Kohdentaminen	- Keskittyminen muutamaan asiaan kerrallaan - pilkkominen - tämänhetkinen oppimateriaali
Mittaaminen ja taitotasot	- kokeita kotona, ryhmässä, pareittain... - taitotasot mittaamalla - lukuryhmät - lähtötasotestejä
Oppilaiden osallistaminen	-oppilas itse arvioi omaa tekstiään sitä korjatessaan -näkökulman vaihtelevuus -pahvinen p-portfolio pulpetissa -katsotaan yhdessä; vihkotöiden heijastaminen taululle
Huoltajien osallistaminen	- arviointikeskustelu -pidemmät arviointikeskustelut ja enemmän aikaa niille, jotka tarvitsevat enemmän ohjusta -Wilma, henkilökohtaista palautetta kotiin oppilaan etenemisestä
Digitaalisuus	- välityö - Slides (Google) - oppilaat tekivät itse kokeet Formsiin. - tallennetaan oppilaan lukemista, jotta oppilas näkee ikään kuin kehityskaaren - portfolio - e-portfolio Google Sitesissä
Rehellisyys	- Kannustaminen puhutaan niistä vahvuuksista, mutta ehkä myös heikkouksista.
Erityismenetelmät	-Oppilaan vahvuuksien mukaan toteutus: voitko tehdä siitä vaikkapa räpin... tehdä biisin tai kirjoittaa runon vipuvarresta -koe, parityö, ryhmätyö tai vaikkapa opetusvideo
Opettajalle tietoa suunnitteluun	-koetilanne ja -tulokset opettajan työn onnistumisen peilinä

Taulukosta 5 voidaan huomata, että opettajat käyttävät monipuolisia ja luovia tapoja oppilaiden oppimisen osoittamisessa. Taulukosta voi huomata etenkin digitaalisten välineiden hyödyntämisen konkreettisissa käytänteissä.

6.1.5 Opettajan palaute oppilaan suorituksesta sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdinta

Tässä kategoriassa esiintyvät käytänteet esitellään luvun lopussa myös taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKKO 6). Tämä kategoria määritellään seuraavasti:

"(Jatkuvaa) palautteen antaminen on formatiivisen arvioinnin tärkein osa, mutta toisaalta kaikki palaute ei ole tehokasta. Palautteen on oltava oikea-aikaista sekä yksityiskohtaista ja sen tulee sisältää kehitysehdotuksia tulevaa oppimista varten. Hyvä ja toimiva palaute sisältää hyvin perustellut arvoasteluperusteet sekä selvityksen siitä, mikä oli tehtävän tai suorituksen alkuperäinen tavoite. Myös opettaja hyötyy palautteenantamisprosessista, koska kun hän antaa palautetta oppilaille, hän kiinnittää huomiota siihen mitä oppija ymmärtää ja mitä ei ymmärrä kyseisessä tehtävässä. Palautteenantamisen ansiosta opettaja pystyy siis säätämään omia strategioitaan oppilaskeskeisemmäksi ja kohtaamaan oppijan tarpeet." (OECD 2005.)

Haastattelussa nousi esille opettajien aktiivinen rooli palautteenannossa, jossa oppilaan omaa ajattelua ja oivaltamista haluttiin tuoda oppilaille esiin ja kannustaa siihen.

"seuraan ja tarkistan itse kotitehtävälaatikot, mitä kirjassa on...sillä tavalla, että en toki korjaa virheellisiä, vaan mä alleviivaan ne sieltä ja oppilas itse ne sitten myöhemmin korjaa tosiaan ne virheelliset tehtävät". (H2)

"...johdattelen oppijaa itseään huomaamaan niitä juttuja...kyselen et mites tossa, oisko tos voinut...käytitkö sä paljon aikaa tohon. oisko ton voinu tehdä eri tavalla, miten sä nyt ajattelet että sun olis kannattanut aloittaa toi...ja se (oppilas) sit sieltä itsekin hoksa, et no joo tästä olis voinut tehdä jonkun luonnoksen ensin (jatkaa) ..." (H5)

Useat vastaajat mainitsivat digitaaliset työkalut sekä niiden mahdollisuudet nimenomaan jatkuvassa, prosessin aikaisessa arvioinnissa. Tämä nähtiin myös mahdollisuutena tarjota erilaisia tehtäviä erilaisille oppilaille ja kohdentaa oppilaiden yksilöllistä oppimista.

"Classroom-tehtävissä on hirmu hyvä, koska sinne pystyy opettaja vaikka kirjoitustehtäväänkin vaikka highlaittaamaan (korostamaan) sinne itse kirjoitukseen sekaan tekemään niitä merkintöjä ja vaikka chattailemaan oppilaan kanssa samanaikaisesti siinä ja..." (H1)

"Ja kehitysehdotuksia pystyy kirjallisesti antamaan just tuolta vaikkapa Classroomin kautta erilaisten tehtävämuotojen kanssa, niin se on ollut tosi hyvä...ja tavallaan, että mennään siellä oppilaan maailmassa...ja silloin tällöin voi joillain pikaviestimilläkin laittaa, koulun omilla viestimillä sitä...kehitysehdotusta ja kehua menemään sen sijaan, että jos ei pääse..." (H1)

"...portfolio, sähköinen portfolio jokaisella oppilaalla käytössä...ja sinne pyritään päivittämään..." (H7)

Wilma-järjestelmä nähtiin samassa yhteydessä palautekanavana, jonka kautta tieto oppilaan edistymisestä tai haasteista välittyisi kotiin.

"No siis..Wilmaan mä merkkään itse asiassa unohdukset ja semmoset et on tekemättömät työt ja kamoja puuttuu..mä käytän sitä enemmän tällöisenä negatiivisena väylänä"(H5)

"koetulokset tulee nähtäväksi oppilaille – jos on vanhemmat oppilaat kenellä on Wilma käytössä - , mutta sitten että huoltajat näkee sieltä ja sitten jos on jotain pienempiä testejä tai muuta, niin ne sitten kyllä yleensä tuntimerkintöihin..." (H7)

Eräs haastateltava nosti esille digitaalisten työvälineiden käytön helppouden erityisesti oppimisprosessin aikaisen ohjauksen ja arvioinnin mahdollistajana.

"...pyrin esimerkiksi antamaan siinä sähköisessä oppimisympäristössä nimenomaan sitä palautetta jo siinä vaiheessa ettei se oo se lopullinen palaute jostain tehtävästä, vaan että oppilaalla olisi myös mahdollisuus tehdä korjauksia ja siihen omaan oppimista suunnatta oikeisiin asioihin niin..." (H7)

Palautteenannossa nähtiin merkitykselliseksi myös palautteen antaminen myös yhteisesti ja koko luokan kanssa.

" sitten koko luokan kesken niinku taputetaan, aplodeerataan että nyt tuli loistava vastaus". (H2)

Myös pienet motivoivat ulkoiset tekijät nähtiin palautteenantoa rikastuttavana elementtinä: näin arviointia saatiin tehtyä näkyväksi, suullisen palautteen lisäksi.

"... Öö, sitten sitä suullista palautetta kyllä...ja juuri niin kuin sanoinkin että aplodeja ja kehuja, leimat, tarrat, kommentit vihkoon...et mä saatan kirjoittaa jotain vaikkapa et hyvin tehty tai onnistuit tässä/twell done tai jonkun kommentin sinne." (H2)

Yksi haastateltava nosti esille tehtävien yhteisen tarkastelun tärkeyden, sillä tehtävien käsittely yhteisesti oli kannustavaa ja oppimistuloksia parantavaa.

"...koko luokan edessä tapahtuvaa arviointia aika paljon...et niinku rohkeasti julkaistaan tehtyjä läksyjä ja mä huomaan et se oli taas uusille oppilaille syksyllä sillai että..."en mä uskalla antaa että tätä luetaan tässä ääneen.." tai että omaa tekstiä tai jotain kuvaa..tai että heijastetaan..mä paljon otan vihkoja tosta että saanks mä näyttää tota tossa dokumenttikameralla ja että tää on tehnyt tämmöstä... Se mun mielestä myös johtaa siihen, että ne tekee parempia töitä kotona, koska ne tietää et tää saattaa tulla et tää nostetaanki tonne esille. (H5)

Koulun ja kodin yhteistyö nousi tässäkin kategoriassa tärkeäksi. huoltajien osallistaminen ja informoiminen nähtiin tärkeäksi ja oppilaan oppimista tukevaksi. Opettajan viestivät kotiin monin eri tavoin, mutta henkilökohtainen viesti nähtiin tehokkaimmaksi keinoksi.

" Ja sitten ihan soitan huoltajalle kyllä, jos on jotain harjoittelemisen..lisärajoittelun aihetta, tai sitten kehumista että se meni se viesti myöskin kotiin sitten...tai sitten laitan..." (H2)

"...semmoinen henkilökohtainen viesti sinne kotiin on tehokkain..." (H3)

"mut mä pyrin siihen et mä laitan aina välillä niitä hyöä-juttuja (Wilma)...koska sit sen on ihanaa, kun huoltajat on niin hyvällä mielellä sitten ja sitten tulee kotona kivaa..koulua kohtaan..et aina..." (H5)

Haastatteluissa nousi esiin myös se, että palautteenannossa opettaja pyrkii olemaan kannustava ja positiivinen, mutta myös rehellinen ja oikeudenmukainen.

"On itse asiassa aika voimaannuttava juttu, että jos sulle kerrotaan rehellisesti, että olet tehnyt mielettömästi töitä ja sinun pitää olla ylpeä tästä kasista..." (H3)

"Ja ehkä sitten oppilaille..mä koitan sitten painottaa sitä, että tottakai he arvioi sen omasta näkökulmasta, mutta mun (opettajan) pitäisi olla se puolueeton, eli et se olisi sitten kaikille samanlaista se arviointi lähtökohtaisesti..." (H4)

"jokaisen lapsen kanssa juttelen pienen hetken ja kerron et mitä..et "wau, miten mahtavasti sä olit tehnyt ja kuvaillut sen ja sen asian"..." (H6)

Yksilöllinen palaute nähtiin tärkeänä, mutta tämä saattoi tapahtua useimmiten vasta lopputuloksen arvioinnin yhteydessä.

"yksilöllistä palautetta mä annan esimerkiksi jonkun pienemmän tai isomman työn palautuksen yhteydessä, johon mä annan myös toki kirjallisen palautteen." (H6)

Palautteenannossa nähtiin tärkeänä myös opettajan sensitiivisyys ja oppilaan temperamentin huomioiminen: oppilaantuntemus palautteenannon yhteydessä nähtiin tärkeänä, jotta opettajan viesti välittyi oikein.

"...jos on herkempi oppilas, niin sitten pitää palautteen antamista miettiä sitten sen mukaan, miten oppilas sitä kykenee vastaanottamaan..se vaatii sitten sitä, että opettaja tuntee oppilaansa". (H1)

"opettajan ilme ja se ystävällisyys siinä on todella tärkeitä palautetta oppilaalle koko ajan...". (H5)

jollekin herkälle lapselle sanoo kauniimmin asiat, kun jollekin joka on tuhti kaveri, niin sellaiselle pitääkin sanoa vähän tuhdimminkin...". (H6)

"siihenhän vaikuttaa tietenkin se oppilaan persoona että minkälaista se sitten on se välitön palaute esimerkiksi ja joutuu välillä miettimään niitä omia äänensävyjään että miten sitä palautetta antaa oppilaalla, jos on vaikka herkkä oppilas...". (H7)

Taulukossa 6 esitellään opettajan palautteeseen sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdintaan liittyviä käytänteitä niin, että haastattelussa esiin nousseita konkreettisia käytänteitä on teemoiteltu omiksi ryhmikseen taulukkomuotoon tiivistettynä.

TAULUKKO 6. Opettajan palautteeseen sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdintaan liittyvät formatiivisen arvioinnin käytänteet tiivistettynä.

TEEMA	KONKREETTINEN KÄYTÄNNE
Oppilaan ajattelun taitojen näkyväksi tekeminen	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja tarkistaa läksyjä: - oppilas tekee muistiinpanoja, oppilas korjaa virheelliset tehtävät. - kommentointi tehtävien yhteyteen - Wilma-merkintöjä: oppilas ja koti näkee että missä ollaan menossa - soitto huoltajalle - kehuminen
Digitaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> - pikaviestimet - Classroom - sähköinen portfolio - OmaOps arvioinnin välineenä - Wilma - digikamera
Palaute yhteisesti tai yksilöllisesti	<ul style="list-style-type: none"> - Yksilöllisesti saatu palaute - leimat, tarrat, kommentit vihkoon... - verrataan aikaisempaan: aiemman suorituksen muistelu - yhteinen tehtävien tarkastelu: tarkastellaan työtappaa ja toteutusta - koko luokan kesken aplodeja ja kehuja - avoin keskustelu
Opettajan oikeudenmukainen ja rehellinen palaute	<ul style="list-style-type: none"> - rehellisyys ja oikeudenmukaisuus: lähtökohtaisesti kaikille samanlainen arviointi. - ”on oltava pikkasen tiukka” - Wilmaan perustelu sille hyvälle, mitä oppilas on tehnyt.
Opettajan olemus	<ul style="list-style-type: none"> - opettajan ilme ja ystävällisyys - kehut koulussa

Tämän kategorian kohdalla (TAULUKKO 6) voidaan huomata, että formatiivisessa arvioinnissa korostuu palautteen antamisen tärkeys osana oppimisprosessia. Tässä yhteydessä etenkin erilaiset digitaaliset alustat toimivat arvioinnin toteuttamisen tukena.

6.1.6 Oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen omaan oppimisprosessiinsa (esimerkiksi itse- ja vertaisarviointit)

Tässä kategoriassa esiintyvät käytänteet esitellään luvun lopussa myös taulukkomuotoon tiivistettynä (TAULUKKO 7). Tämä kategoria määritellään seuraavasti:

”Formatiivisen arvioinnin lopullinen tavoite on ohjata oppilasta kehittämään omaa oppimaan oppimisen taitoaan - tätä kutsutaan toisinaan myös metakognitiivisten strategioiden luomiseksi. Kun oppilas oppii kehittämään omia metakognitiivisia taitojaan, hän kehittää omat työkalunsa oppimista varten ja todennäköisesti osaa käyttää näitä työkaluja jatkossa myös jokapäiväisessä elämässään koulun ulkopuolella. Oppilas oppii metakognitiivisten taitojen avulla myös asettamaan itselleen oppimistavoitteita sekä arvioimaan omaa oppimisprosessiaan. Opettaja voi tukea näiden taitojen kehitystä erilaisilla formatiivisen arvioinnin muodoilla ja myös tukemalla oppijan itsearviointitaitojen kehittymistä. Itsearviointitaitojen kehittyminen voi vahvistaa myös oppilaan itseluottamusta.” (OECD 2005)

Tämän kategorian osalta vastauksissa oli havaittavissa opettajan muuttunut rooli, jossa nykyopettaja toimii oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana perinteisen tiedonvälittämisen sijaan. Oppilaan itsearviointi sekä oppilaan rooli aktiivisena toimijana ja tiedon konstruoijana nähtiin vastauksissa tärkeänä.

”oppilaan kanssa ehkä itse suunnitellaan välillä myös että miten tätä voisi arvioida tai mitä se osaa itse, mutta silloin se kai on...” (H1)

”...tavallaan se parantaa koko luokan ilmapiiriä sit kun tutkitaan sitä omaa itseä..siellä...” (H1)

”oppilaat korjaavat kokeet itse” (H3)

Eräs vastaaja kertoi teettävänsä itsearviointia säännöllisesti ja prosessi aloitetaan tavoitteiden asettamisen kautta.

”...itsearvioiteja, niin minä ainakin käytän niitä syksyisin ja keväisin..että olen koonnut joka oppiaineen keskeiset sisällöt, josta oppilas sitten itse arvioi itseään että miten on mennyt ja kauden alussa asettaa pari-kolme tavoitetta sitten oppiaineiden kohdalle..että mitkä juuri häntä nyt kiinnostaisi lähteä tavoittelemaan...” (H1)

”tämä omasanainen pari tavoitetta on toiminut aika hienosti...” (H1)

Haastateltavat toivat myös esille, että itsearviointia on harjoiteltava: oppilas reflektoi omaa oppimistaan esimerkiksi erilaisissa tavoite- ja arviointikeskusteluissa.

”...jokaisen lukuvuoden alussahan oppilaat asettaa itselleen tavoitteita omalle käytökselle, oppimiselle ja työskentelylle. Ja sittenhän niitä tavoitteita pyritään muistelemaan niinku koko lukuvuoden ajan sitten ja päivittämään sitten tarpeen mukaisesti..ja oppilaat arvioi sitten omia vahvuuksiaan siinä lukuvuoden alussa. Ja sittenhän järjestetään aina sitten lukuvuoden..tai syyslukukauden lopussa se oppimiskeskustelu, missä huoltajat on mukana ja siellä katsotaan sitten miten tavoitteet on saavutettu ja siellä tosiaan tehdään niitä korjauksia ja päivityksiä sitten niihin tavoitteisiin...näin” (H7)

Haasteltujen mielestä itsearviointia ja vertaisarviointia pitää myös harjoitella. Opettajat pyrkivät käyttämään myös konkreettisia näkyviä tapoja

itsearvioinnissa lomakkeiden täyttämisen ohella. Myös kustannetun oppimateriaalin nähtiin usein tarjoavan itsearviointiin sopivia materiaaleja.

"...kautta...tai miksei sitten ihan niin kuin tuntikohtaisiakin "peukkuarviointeja" tyyliin 'miten meni ..." (H1)

"Itsearviointit...välillä lomakkeena ihan paperisena lomakkeena.." (H7)

" No itsearviointien pohjat on paljolti mitä ollaan käytetty sitä, mitä oppimateriaali tarjoaa ja näyttien valmiiden oppimateriaalien mukana tulleita..." (H6)

Itsearviointitapojen yhteydessä esiin nousi vahvasti digitaalisuus ja sähköisesti käytettävät materiaalit. Kaikki haastatellut mainitsivat sähköisten työkalujen hyödyllisyyden oppilaan oppimisen tarkastelun sekä itsearvioinnin välineinä. Niiden nähtiin sopivan hyvin työskentelyn dokumentoimiseen sekä oppilaan oman oppimisprosessin tarkasteluun.

"...minä toivoisin nyt ihan sillain käytännön tasolla, että esimerkiksi tämä OmaOps mitä me käytetään tässä, niin että tavallaan ne oppiaineiden itsearviointit voisikin olla siellä...että oppilas arvioi vaikka jollain liikennevaloväreillä oman osaamisensa ja opettaja voi laittaa heti arviot siihen viereen. Että tavallaan mahdollisimman yksinkertainen ja visuaalinen käyttöliittymä olisi tässä oppilaan...että oppilas itse näkee, mitä hän osaa ..." (H1)

"...just nimenomaan nämä e- ja p-portfoliot on niitä, mitä oppilas voi sitten jälkeenpäin katsella että tämmösiä mä oon saanut aikaan..." (H5)

Vastauksista ilmeni myös, että oppilaan omaa ajattelua haluttiin tuoda näkyväksi oppilastöiden huolellisella suunnittelulla. Omien töiden suunnittelu koettiin tärkeäksi myös siksi, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ideointi rikastuu ja voidaan saada uusia näkökulmia omaan tekemiseen.

"oppilas suunnittelee työn ja ajattelee...mitä nyt pienten oppilaiden kanssa pystyy, että minkälaisia materiaaleja käyttää ja että mitä pistoa käyttää...ja sitten lopuksi se työn arviointi ja miksi joku kohta ei onnistunut ja miksi joku kohta onnistui ja missä on tyytyväinen omaan työhönsä..." (H2)

"ideointi on tavallaan musta osa sitä arviointia et se koko ajan peilaa toiset toisiinsa ja sit se et se vertaisideointikin on kivaa, koska osalle se ei lähde niinku lentoon...ja sit kun se saa vähän vertaistukea niin se arvioinnissa huomaakin et "hei, mähän opin tossakin kohtaa..." (H4)

Itsearvioinnissa nähtiin korostuvan positiivisen palautteen merkitys ja oman toiminnan vahvistaminen palautteenannon kautta. Kehut, ääneen sanominen sekä oppilaan itsereflektointi nähtiin rohkaisevana ja eteenpäin ohjaavana tekijänä.

"Mm..että oppilas löytäisi itse asioita sieltä, mutta tietenkin opetussuunnitelman sisältöjen mukaisesti, ja kannustaminen on erityisen tärkeää, koska muuten oppilas eivälittäjättä jaksaa tehdä, kun ei tule sisäistä motivaatiota ollenkaan..ja kai niitä kannustimia voi oppilaskohtaisesti olla erilaisia ja pitää aina katsoa minkä tyyppinen oppilas on siellä"(H1)

Myös vertaispalautteen kautta saatu palaute nähtiin oppilasta motivoivana elementtinä. Vertaispalautteen antamista ja harjoittelemalla positiivisen palautteen luokkakaverille nähtiin tulevan osaksi luontevaa ja normaalia työskentelyä.

"sellainen oppilaiden oma, spontaani palaute toiselle oppilalle kehu muodossa. Ja sen musta jotenkin sellainen hirveen kiva ja tuntuu opettajasta kivalta...että antaa myönteistä..." (H2)

"lapset oppii semmoisen positiivisen palautteenannon tosi nopeasti..." (H3)

"... kyllä kaverin antama palaute on tosi merkityksellinen. Ja varsinkin kun se on positiivinen, niin sieltä tulee niin kivaa motivaatiota..." (H5)

Moni haastatelluista totesi ryhmätyöskentelyn olevan hyvä keino harjoitella itse- ja vertaispalautteen antamista. Toisaalta ryhmissä toimimisen ja ajoittaisen roolien sekoittamisen nähtiin avaavan arviointia oppilaille sekä antavan arvioinnin tekemiseen aivan uuden näkökulman.

"No joo, mitä enemmän sä niitä pystyt tekemään, ja mitä huomaamattomammaksi sä sen saat, että siitä tulee vähän sellainen tapa, että automaattisesti etsitään sieltä se hauskin ja paras kohta ja sitä kautta lähdetään purkamaan sitä..." (H3)

" Sitten vertaisarviointi...joka on ollut mulla sata vuotta käytössä esimerkiksi äidinkielen kirjoitelmien yhteydessä, niin lähestulkoon aina niin mä luetutan kaverilla, joka antaa palautteen."(H6)

"...vertaisarvioinnissa on aika kiva sellainen että oppilas saa ensin arvioida itsensä ja sitten vaihdetaan kaverin kanssa lappua ja siinä on toinen samannäköinen arviointipohja mihin sit kaveri laittaa et miten..on onnistunut kaveri siinä...ne on kiva kun ne on rinnakkain siinä..ne on itse asiassa toisella puolella paperia siinä, et siinä ei oikeastaan voi katsoa sitä toisen arviointia siinä."(H5)

Huoltajien osallisuus nousi itsearviointiin ja vertaisarviointiin tärkeäksi asiaksi, jonka moni haastatelluista mainitsi. Arviointikeskusteluissa tarkasteltiin oppilaiden itsearviointeja ja keskusteltiin niistä.

"pyritään osallistamaan vanhempia...se kodin ja koulun yhteistyöhän on hyvin tärkeää..." (H7)

Taulukossa 7 esitellään oppilaiden omaan oppimisprosessiin vaikuttamisen käytänteitä.

TAULUKKO 7. Oppilaiden omaan oppimisprosessiinsa vaikuttamiseen liittyvät formatiivisen arvioinnin käytänteet tiivistettynä.

TEEMA	KONKREETTINEN KÄYTÄNNE
Oppilas itse	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaan kanssa suunnittelu - oppilas tutkii itsään: itsearviointi - omasanainen tavoitteenasettelu - oppilaat korjaavat kokeet itse
Tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteidenpurkamiskeskustelu - oppiainesisältöjen itsearviointi syksyisin ja keväisin - oppilas itse arvioi itseään: miten on mennyt ja kauden alussa asettaa pari-kolme tavoitetta - opettaja antaa palautetta itsearvioinneista
Digitaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> - OmaOps jatkuvan arvioinnin välineenä - mahdollisimman yksinkertainen ja visuaalinen käyttöliittymä - portfolio: kerätään näytöt yhteen pankkiin ja arvioidaan itse - e- ja p-portfolioit
Konkretia	<ul style="list-style-type: none"> - tuntikohtaisia peukkuarviointeja - erilaisia ”lippusia ja lappusia” - mitä oppimateriaali tarjoaa - ihan paperinen lomake - ääneen saa sanoa vain hyviä asioita - erilaiset oppilaskohtaiset kannustimet - arviointi tähdillä (asteikko 1–5)
Oppilaan oma ajattelu näkyväksi	<ul style="list-style-type: none"> - käsitöiden suunnittelu ja arviointi - lomake, jonne oppilas suunnittelee työn - ideointi, vertaispalaute ja -peilaus
Positiivinen kannustaminen	<ul style="list-style-type: none"> - positiivisen palautteenanto, myös oppilailla - kehu kaveria - ”kehu vain sitä työryhmää, kenen kanssa teit töitä”. - kaverin antama palaute - vertaistukea - luetuta työ kaverilla - ryhmät katsovat toistensa töitä ja antavat niistä kirjallisen tai suullisen palautteen - palaute oppilaalle kehun muodossa - esityksen valmistanut ryhmä arvioi itse sen
Huoltajat	<ul style="list-style-type: none"> - Wilma - pyri osallistamaan vanhempia - arviointikeskustelu

Taulukon 7 kohdalla voidaan huomata, että erilaisia käytänteitä on runsaasti ja ne kohdentuvat monipuolisesti arvioinnin eri osa-alueisiin.

6.2 Näkemykset formatiivisesta arvioinnista

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys toimi alun perin keskustelua ohjaavana apukysymyksenä haastateltaville. Tietoa ja haastateltavien näkemyksiä aiheesta kertyi kuitenkin lopulta niin paljon, että teema muuntui toimi lopulta tutkimuksen toiseksi tutkimuskysymykseksi: sitä voidaan myös pitää eräänlaisena sivukysymyksenä. Tässä tutkimuskysymyksessä etsittiin vastauksia luokanopettajien kokemuksiin perustuvia näkemyksiä formatiivisesta arvioinnista arviointivälineenä yleensä. Samassa yhteydessä nousi esiin vahvasti myös summatiivisen arvioinnin rooli arviointivälineenä. Seuraavissa luvuissa tulokset esitellään niin, että luvussa 6.2.1 esitellään haastateltavien näkemyksiä formatiivisen arvioinnin tärkeydestä. Samassa luvussa sivutaan myös tuloksia haastateltavien niistä mielipiteistä, joissa ilmeni formatiivisen arvioinnin haasteita (formatiivinen arviointi ei ole tärkeää). Luvussa 6.2.2 esitellään tuloksia niistä vastauksista, joissa pohdittiin summatiivisen arvioinnin tärkeyttä ja yhteyksiä formatiiviseen arviointiin.

6.2.1 Luokanopettajien näkemyksiä formatiivisesta arvioinnista

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan valtaosa haastateltavista oli sitä mieltä, että formatiivinen arviointi on erittäin tärkeä osa oppilaan arviointia. Formatiiivisen arvioinnin, eli jatkuvan arvioinnin asema kokonaisarvioinnin osana nostettiin tässä yhteydessä erittäin tärkeään rooliin.

" summatiivinen päättönumeroarviointi siellä, mutta kuitenkin sitten sanallisesti voidaan tukea ja avata näitä kaikkia asioita niin, että ne ihan oikeasti aukeaa sitten itse oppilaalle..." (H1)

"...se on oppilaan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää ja kannattelevaa. Se on niin kuin se, millä opettaja pystyy tutkailemaan koko ajan sen luokkansa ja eri oppilaiden osaamista...ja juuri se, että jos joku tarvitsee sitä tukea niin myöskin sitten kannateltava..." (H2)

"No sen tulee tarjota oppilaalle realistinen kuvaus hänen osaamisensa tasosta. Sen täytyy osoittaa oppilaalle, mitä hänen täytyy tehdä jos hän haluaa niitä arvosanoja nostaa ..." (H3)

"mun mielestä sen tehtävää voisi olla esimerkiksi se, että se antaa opettajalle suuntaa siitä, mitä pitää tehdä. Se on jotenkin...on ehkä mulle sitä.. Se antaa myös oppilaalle siitä oman toiminnan vaikutuksesta tietoa..."(H4)

" Se tarjoaa mahdollisuuksia myös ehkä erehtyä ja kokeilla ja sillä lailla niinku rennommin suhtautua niihin"(H5)

Haastatellut nostivat esiin myös elinikäisen oppimisen teeman ja ajatuksen siitä, että oppiminen nivoutuu laajempaan kokonaisuuteen: koulussa opetellaan taitoja elämää varten eikä pelkästään tiettyjä taitoja.

"No mun mielestä se formatiivinen arviointi on varmasti se tärkein arvioinnin muoto...että sillä pyritään nimenomaan niitä oppilaita opettamaan, jotta he..oppia oppimaan ja sitä kautta saada sitten niitä taitoja sitten sinne elämään, mitä varten tätä koulua oikeastaan käydäänkin..että sais niitä taitoja ja tietoja elämää varten..niin mun mielestä se on ...ja se on nimenomaan tätä jokapäiväistä, että se esiintyy joka päivä koulumaailmassa." (H7)

Formatiivisen arvioinnin tärkeys nostettiin esiin etenkin digitaalisuuden tarjoaman jatkuvan arvioinnin työkalujen muodossa: formatiivisen arvioinnin käytänteissä digitaalisten työvälineiden kehittäminen ja niiden opettelu osaksi arviointia nähtiin tärkeäksi haastateltavien vastauksissa.

"OmaOps mikä on nyt tullut ja näe sähköiset työkalut..niin ne myös vähentää tosi paljon sitä opettajan työtä..tai pohjatyötä tavallaan...niin mun mielestä tällaisten alustojen kehittäminen on tosi tärkeää työtä..." (H7)

Opetusarjessa tapahtuvaa arviointia ei peruskoulun opetussuunnitelman (POPS2014) mukaan tarvitse dokumentoida, mutta eräs haastateltava visioi digitaalisuuden tuovan tähän ratkaisun osana formatiivisen arvioinnin hyötyjä.

"sit vielä kuin vielä ois joku nauhuri mikä sitä oppimiskeskustelua nauhottaisi kokonaan, jotta sinne pystyis palaamaan..taikka että Wilmaan tulis täppiä, et nyt ois tämmöinen keskustelu...joku semmoinen, ettei se ois vain muistin varassa ehkä se tekeminen, koska sit jotenkin ois hienoa palata siihen et "hei, täs kohtaa me puhuttiin tästä että huomaaks sä että sit sä toimit näin..et onks se toteutunut vai ei", mut et must se ois jotenkin mainiota, koska se kommunikointi ja ohjaus on hirveän arvokasta...se ois ihana kun se jäis jonnekin talteen..." (H4)

Osa vastaajista näki formatiivisen arvioinnin kohdalla myös haasteita: jatkuvaa arviointia saattaa olla vaikea määritellä ja avata esimerkiksi huoltajille.

"pelkkä sanallinen arviointi avautuu niin eri lailla eri ihmisille..." (H1)

"jos ei ole mitään semmoista konkreettista. Siinä mielessä summatiivisella arvioinnilla on puolensa, joten summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin on hyöä parivaljakko..." (H3)

Tällöin summatiivinen ja formatiivinen arviointi nähtiin toisiaan täydentävinä arviointimuotoina.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan alakoulun luokanopettajat pitävät formatiivista arviointia valtaosin erittäin tärkeänä ja osin jopa tärkeimpänä osana kokonaisarviointia. Summatiivinen päättöarviointi nähtiin kuitenkin usean vastaajan mielestä tärkeänä osana kokonaisarviointia. Yhtenä syynä nähtiin esimerkiksi selkeys ja yksinkertaisuus.

"summatiivinen arviointi tarjoaa selkeän, tarjottimella olevan numeron vaikkapa sitten myös niin, että huoltajat...ja se sitten loppupelissä näkyy selkeänä yksittäisenä "arviointimerkkinä" siinä sitten lopputulos". (H1)

"kokonaiskuvan oppilaan osaamisesta lukuvuoden aikana...peilaten ehkä sitten tosiaan semmoisiin valtakunnallisiin tavoitteisiin..." (H2)

Eräs vastaaja korosti summatiivisen arvioinnin merkitystä ja yksiselitteisyyttä siinä vaiheessa, kun oppilas on suuntaamassa jatko-opintoihin.

"niiden merkitys kasvaa sitten vallankin kun mennään ysiluokalle, kun sillä todistuksella sitten pyritään tonne lukioihin.." (H6)

Vastauksissa ilmeni myös summatiivisen arvion historiallisuus ja perinteikkyys: formatiivinen, jatkuva arviointi saatetaan kokea uutena arviointimuotona, jossa oppimisen tekeminen näkyväksi saatetaan kokea haasteelliseksi etenkin kodin näkökulmasta katsottuna. Summatiivisen arvioinnin perinteet näkyvät myös opettajien arviointikäytännöissä.

" toki se on semmonen, jota näytetään perheelle ja suvulle ja sillä on niinku semmoinen..iso status, niinku historiallinenkin statusarvo..." (H5)

" No arvioinnista on ehkä sellainen harmillinen puoli, että ehkä monesti se summatiivinen arviointi on se, mistä on jopa valitettavasti ehkä enemmän keskustelua oppilaiden kanssa, mutta sitten yritetään sitä formatiivista toki tuoda..." (H7)

Nämä vastaajat tuovat hyvin esiin summatiivisen arvioinnin perinteisen näkökannan; näkyvyys sekä vertailukelpoisuus.

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja selvittää, millaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä luokanopettajat käyttävät osana oppilasarviointiaan. Tutkimuksellisenä sivukysymyksenä esiteltiin myös luokanopettajien yleisiä kokemuksia ja ajatuksia formatiivisesta arvioinnista sekä formatiivisen arvioinnin suhteesta summatiiviseen arviointiin. Lisäksi etenkin tutkimuksen teoreettisen osuuden (luvut 1-3) tarkoituksena oli tuottaa tietoa ja kasvattaa ymmärrystä formatiivisen arvioinnin monitahoisesta luonteesta.

Luvussa 7 keskitytään tutkimustulosten pohdintaan ja tulkitsemiseen. Hirsjärven ym. (2012) mukaan tutkimus ei ole analysoinnin jälkeen valmis, sillä tuloksia on selitettävä ja tulkittava. Tutkimustulosten raportoinnin jälkeen tutkijan tulisi pohtia tutkimusanalyysinsa luotettavuutta: pohjautuiko analyysi valittuun luokitteluun ja oliko analyysi loogista? Tässä tutkija on tärkein tekijä, koska hänen tehtävänä on pohtia analyysin tuloksia ja tehdä niistä omia johtopäätöksiään. Tutkijan tulisi olla objektiivinen ja kriittinen eikä antaa omien uskomustensa tai ulkopuolisen vaikuttaa tutkimuksen tulosten tulkintaan. Tuloksia tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti, mutta samalla tulisi kuitenkin pohtia tutkimuksen validiutta. Tutkimuksen tulosten osista kootaan tieteelliset johtopäätökset ja näiden valossa tutkijan on vielä pohdittava tulosten merkityksiä (Hirsjärvi ym.2012; Elo ym. 2014.) Tässä pro gradu- tutkimuksessa pyritään raportoimaan tutkimustuloksista puolueettomasti sekä monipuolisesti.

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia (luvut 7.1-7.2) sekä pohditaan niiden mahdollista suhdetta teoretietoon ja aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta (luku 7.3). Luvussa 7.4 pohditaan tutkimuksen päätuloksia sekä formatiivisen arvioinnin teemoja loppupohdinnan muodossa.

7.1 Formatiivisten arviointikäytänteiden tulosten pohdintaa

Tämän tutkimuksen päätutkimuskysymyksenä sekä päätehtävänä oli selvittää, millaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä luokanopettajat käyttävät osana opetustaan sekä oppilasarviointiaan. Tämä tutkimuskysymys nähtiin tutkimuksen keskeisenä kysymyksenä, koska sen avulla saatiin uutta kvalitatiivista eli laadullista tietoa opettajien käyttämistä konkreettisista arviointimenetelmistä. Kuten aiemmin luvussa 3.5 jo mainittiinkin, useissa aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu enemmänkin formatiivisen arvioinnin vaikutusta esimerkiksi oppimistuloksiin (Babincáková ym 2020; Ozan & Kincal 2018; Williams 2010; Wiliam ym. 2004) tai oppimismotivaatioon yleensä (Leenknecht 2021; Clark 2021). Nämä tutkimukset eivät siis hakeneet tarkempaa tietoa siitä, minkälaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä opettajat käyttävät, vaan tutkimus kohdentui enemmänkin erilaisiin formatiivisen arvioinnin yläkäsitteisiin, joiden avulla voitiin luoda yleisen tason kategorioita tutkimustulosten esittelyä varten. Myös tämän tutkimuksen viitekehyksenä käytetyssä OECD 2005- tutkimuksessa käytettiin samankaltaisia yleisen tason kategorisointeja: tutkimuksen keskiössä ei siis suoranaisesti ollut formatiivisen arvioinnin käytänteiden etsiminen.

Tässä pro gradu- työssä tutkimuksellinen fokus oli nimenomaan opettajien formatiivisten arviointikäytänteiden tutkimisessa. Samankaltaisia tutkimuksellisia piirteitä on löydettävissä esimerkiksi koulutuksen arviointikeskuksen KARVI 2019 -tutkimuksesta, jossa tutkittiin erilaisia opetuskäytänteitä ja arviointimenetelmiä, mutta toisaalta fokus oli enemmänkin kaikissa arviointikäytännöissä sekä oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. KARVI-tutkimuksen tuloksissa oli listattu myös opettajien toimivaksi kokemia ”hyviä käytänteitä” (yläkäsitteemuotoisena) sekä tiivistetyssä muodossa tyypillisimpiä arviointimenetelmiä. Tyypillisemmät arviointimenetelmät olivat luonteeltaan enimmäkseen summatiivisia arviointimenetelmiä eivätkä ole aivan vertailukelpoisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. KARVI 2019 -tutkimuksen tuloksissa mainitaan formatiivinen arviointi hieman vähemmän käytettynä

arviointimenetelmänä sekä tässäkin tutkimuksessa esiin nousseita menetelmiä kuten arviointikeskustelu, koti- koulu- yhteistyö, digiavusteisuus sekä itse- ja vertaisarviointi. KARVI-tutkimuksen tuloksia ei voi suoranaisesti verrata tämän tutkimuksen tuloksiin, mutta tutkimustuloksista voidaan todeta nousseen esiin samankaltaisia käytänteitä, tosin hieman eri näkökulmasta tarkisteltuna.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tulosten perusteella opettajien voidaan sanoa käyttävän runsaasti ja monipuolisesti erilaisia formatiivisen arvioinnin käytänteitä osana oppilasarviointiaan. Opettajien vastauksissa painottuivat etenkin kategorioiden 1 (vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luominen), 5 (opettajan palaute suorituksesta sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdinta) ja 6 (oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen...itse- ja vertaisarvioinnit) vastaukset, mutta konkreettisten käytänteiden osalta selkeästi suurin kategoria oli kategoria 6, jossa painotettiin erilaisia oppilaslähtöisiä oman oppimisprosessin arviointimenetelmiä, kuten itse- ja vertaisarviointia. Näitä käytännön menetelmiä esitellään taulukossa 7. Muut kategoriakohtaiset tiivistelmät tämän tutkimuksen keskeisistä formatiivisen arvioinnin opetuskäytänteistä ovat löydettävissä luvun 6 taulukoista 2-7.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttäisi siltä, että erilaisia jatkuvia, oppimisjakson aikana tehtäviä arviointimenetelmiä käytetään melko monipuolisesti. Etenkin erilaisiin itse- ja vertaisarviointimenetelmiin, joissa painotetaan myös kodin ja huoltajien osuutta, näytetään tulosten mukaan panostettavan enenevässä määrin. Lisäksi esimerkiksi reaaliaikaisten digitaalisten järjestelmien tuki (esimerkiksi OmaOps ja Google Classroom) näyttää saaneen jalansijaa jatkuvan arvioinnin näkyväksi tekemisen työvälineinä. Oikeastaan kaikki vastaajat korostivat myös toimivan ja rohkaisevan luokkahuonekulttuurin luomista niin, että oppilas tuntisi olonsa turvalliseksi oppimispolkunsa aikana. Toimivan ja rohkaisevan luokkahuonekulttuurin luomista voidaankin näiden tulosten valossa pitää eräänlaisena perustana, jolle muut formatiivisen – ja miksei myös summatiivisen – arvioinnin muodot voidaan rakentaa. Samankaltaisista syistä myös OECD 2005

-tutkimuksen luokittelukategoriassa (ks. KUVIO 1) luokkahuonekulttuurin luominen on sijoitettu kuvion keskelle niin, että kaikki muut arviointimuodot linkittyvät toimivan, rohkaisevan ja turvallisen luokkahuonekulttuurin luomiseen (ks. OECD 2005). Tässä tutkimuksessa edellä mainitun kategorian 1 luokkahuoneen (ja luokkahuonekulttuurin) turvallisuuden tunnetta lisäsi esimerkiksi pienissä ryhmissä toimiminen. Koulujen suuret luokkakoot eivät aina tue turvallista ja avointa vuorovaikutukseen kannustavaa luokkahuoneilmapiiriä. Tämä onkin mielenkiintoinen haaste nykyajan koululle: miten pitää luokka- ja ryhmäkoot sopivina optimaalista oppimista ajatellen? Vai edetäänkö koulutuspolitiikassa säästöpainneiden mukaan?

Tutkimuksen viidennessä luokittelukategoriassa nousivat esiin opettajan palaute oppilaan oppimisesta sekä oppilaskohtaiset opetusmenetelmät. Koulussa tapahtuva arviointi vaikuttaa oppilaaseen ja hänen minäkäsitykseensä. Oikeanlaisella ohjauksella, tehtävien asettelulla ja arviointipalautteella voidaan ohjata oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Osassa tutkimustuloksia ilmenikin viitteitä siitä, että arviointi (formatiivinen ja summatiivinen) nähtiin nimenomaan oppilaan kehittämisen keinona: arviointi kehittää oppilasta oppimaan oppiainetiedon lisäksi myös itsereflektointia. Nykyaikaisen arvioinnin tulisikin myötäillä koulussa opiskeltavia tulevaisuuden taitoja, jotta se refleктоisi paremmin työelämässä vaadittavia taitoja. Arvioinnin pitäisi ohjata opettamista ja oppimista sekä nostaa oppilaiden ajattelu näkyväksi. Tätä teemaa, eli oppilaan itsearvioinnin kehittämistä käsiteltiin enemmän tutkimushaastattelun kuudennessa kategoriassa, mutta tavallaan opettajan nykyaikainen rooli oppilaan tiedonmuodostamisen ohjaajana voitiin tulkita myös viidenteen kategoriaan, eli opettajan palautteenantamisen yhteyteen. Opettajan muuttunut rooli tiedon ojentajasta enemmän ohjaavaan suuntaan näkyy juuri itsearvioinnin kehityksessä, jossa oppilas refleктоi omaa oppimistaan. Tutkimusvastauksissa ilmeni myös se, että mittaamisella ja testeillä saadaan tietoa oppilaan sen hetkisestä taitotasosta. Lisäksi oppilaita pyritään ohjaamaan itsearviointiin jo hyvin varhaisessa vaiheessa, alkuopetuksesta lähtien. Tässä yhteydessä formatiivisen arvioinnin voidaankin ajatella edistävän

oppilasta kehittämään itse oppimisen taitojaan ja vähentävän opiskeluun liittyvää stressiä. Tämä auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan ja helpottaa ryhmiin jakamista, jotta kukin voisi toimia juuri omaa taitotasoaan tukevassa ryhmässä ja saisi oikean suuntaista ohjausta oppimisessaan.

Tämän tutkimuksen tuloksia pohdittaessa voidaan myös todeta, että OECD 2005 -luokittelumatriisi (ks. KUVIO 1, TAULUKKO 1) toimi tässä tutkimuksessa ilmenneiden arviointikäytänteiden luokittelussa erittäin hyvin ja tämän tutkimuksen tulosten voidaankin todeta olleen tältä osin samantyyllisiä kuin OECD 2005 -tutkimuksessa. Tällä tarkoitetaan nimenomaan käytänteiden yläkäsitteitä, ei välttämättä konkreettisia opetuskäytänteitä. Konkreettisten opetuskäytänteiden vertailu aiempiin tutkimuksiin olisikin kenties haastavaa, koska yksittäisessä tutkimuksessa – kuten tämä pro gradu- tutkimus – ilmenneet pienen otannan käytänteet eivät sinänsä ole vertailukelpoisia, vaan yksittäinen ja hajanainen valikoima arviointikäytänteitä. Tässä mielessä ajateltuna tämän tutkimuksen tuloksilla voisi ajatella olevan yhtäläisyyksiä Williamsin (2010) tutkimukseen (ks. luku 3.5), jossa formatiivisen arvioinnin muodot jakautuivat suureksi ja hajanaiseksi joukoksi palautteenannon eri muotoja. Kuten jo aiemmin mainittiin, niin osittaisia yhtäläisyyksiä etenkin opettajien mainitsemissa arviointikäytänteissä oli löydettävissä etenkin KARVI 2019 -tutkimuksen tuloksista. Tämä voi osaltaan johtua siitä, että KARVI 2019 -tutkimus on kotimainen tutkimus, jolloin voidaan otaksua, että myös opettajien käyttämät arviointimenetelmät ovat keskenään samankaltaisia.

Tämän pro gradu -tutkimuksen keskiössä oli kysymys siitä, mitkä ovat luokanopettajan mielestä hyviä ja toimivia formatiivisia arviointikäytänteitä. Tärkeimmäksi teemaksi nousivat luokahuonevuorovaikutus oppilaiden kesken, opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde, yhteiset luokkakeskustelut sekä ryhmässä toimiminen ja siinä koettu turvallisuuden tunne niin, että koulussa on hyvä olla. Useimmin käytettyjen arviointikäytänteiden joukossa olivat jatkuva arviointi eri muodoissaan: positiivinen palaute ja kannustaminen, tärkeiden virheiden esiin tuominen ja niistä oppiminen, itsearviointitaitojen harjoittelu ja vertaispalautteen antaminen sekä digitaalisten

arviointityökalujen hyödyntäminen formatiivisessa arvioinnissa ja huoltajien osallistaminen; koti-koulu-yhteistyö nähtiin tärkeäksi. Arviointikeskustelut ovatkin luonteva osa opetusarkea, kun niitä käydään säännöllisesti. Tämä vahvistaa oppilaan oppimisen tarkastelua ja seuraamista sekä itsearviointitaitojen kehittymistä. Lisäksi arviointikeskustelujen kautta huoltajia osallistetaan oppilaiden oppimisen tukemiseen ja siinä edistymisen seuraamiseen. Tämän tutkimuksen tuloksissa oppilaan osallistaminen arviointiin ja erilaiset itse- ja vertaisarviointit olivat keskeisessä roolissa. Haastatteluissa korostuivat palautteen antamisen tärkeys, joka on tärkeää itse- ja vertaisarvioinnin yhteydessä (ks. esimerkiksi Black & Wiliam 1998; Atjonen 2007; Ihme 2009). Erilaiset yksilö- ja ryhmätyöskentelyn seuraamiset niin, että toiminnan arviointi perustuu vuosiluokan taitotasotavoitteisiin, oli myös käytetty arviointimenetelmä.

Vaikka digitaaliset keinot palautteenannossa ovat saaneet jalansijaa arviointikäytänteissä, niin Wilmaa hyödynnettiin huomattavan vähän palautekanavana - tärkeämmäksi nousi puhelu kotiin. Tässä yhteydessä voidaan tosin tulkita vastauksia niin, että suuri osa vastaajista ei käyttänyt Wilma-merkintöjä tuntikohtaisina "päiväkirjamerkintöinä", vaan enemmänkin unohdusten ja satunnaisten kehujen raportointiin. Tärkeämmät palautteet koettiin tärkeäksi tehdä puhelun avulla. Mielenkiintoinen digitaalinen arviointikeino, joka nousi esiin useissa vastauksissa, oli myös OmaOps-järjestelmä (ks. luku 7.3) ja e-portfolion käyttäminen arviointivälineenä. Portfolioarviointi on myös alakoulun opetuksessa toimiva formatiivisen arvioinnin apuväline. Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan portfolio ei sinänsä sovi ainoaksi arviointimenetelmäksi, koska portfoliotyöskentelyssä oppilas dokumentoi itse omaa oppimistaan ja portfolio on hyvin omakohtainen ja monimuotoinen. Tämän tutkimuksen haastateltavilla e-portfoliotoiminta oli kirjattu koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että monipuoliset ja digitaalista oppimisympäristöä hyödyntävät arviointimuodot tulevat vähitellen osaksi opetusarkea. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen myötä

tapahtuva arviointikulttuurin kehitys on selkeästi näkyvissä. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka toimii kulttuurisessa ympäristössään ja pyrkii vaikuttamaan omalla toiminnallaan oppimiseensa. McManusin (2008) mukaan tehokas formatiivinen arviointi sisältää näyttöjen keräämistä siitä, miten oppilas edistyy kulloisenkin opetusjakson aikana, jotta opetukseen voidaan sitten tarvittaessa tehdä säätöjä ja muutoksia. Oppilaan oppiminen on tulevaisuuteen tähtäävää ja taitoja opitaan ja kehitetään vähitellen ja niillä tavoitellaan elinikäisen oppimisen tulevaisuuden taitoja. Arviointiprosessi tulisi nähdä voimaannuttavana ja sen tulokset olisi nähtävä muutokseen tähtäävinä ja innoittajina (Atjonen 2015). Tämän pro gradu -tutkimuksen tulosten mukaan etenkin edellä mainittu McManusin (2008) määritelmä toteutui useimpien opettajien (formatiivisessa) arvioinnissa. Erilaisia formatiivisen arvioinnin keinoja kertyi tutkimuksen aikana lukuisia määriä ja tämä antaa paljon pohdittavaa muille opettajille ja opettajan ammattiin opiskeleville.

7.2 Luokanopettajien näkemyksien tarkastelua tutkimustulosten valossa

Tutkimushaastatteluiden aikana esiin nousi vahvasti myös luokanopettajien yleiset näkemykset formatiivisesta arvioinnista. Tämä teema nostettiin myös tutkimuksen niin sanotuksi sivukysymykseksi ("mitä mieltä luokanopettajat ovat formatiivisesta arvioinnista"). Pohdittaessa sitä, mitä formatiivinen arviointi tarjoaa oppilaalle, kävi ilmi myös summatiivisen arvioinnin merkitys osana kokonaisarviointia. Näin ollen tutkimustuloksista voitiinkin löytää opettajien näkemyksiä siitä, mitä hyötyä tai haittaa formatiivisesta arvioinnista on ja miten summatiivinen arviointi nähdään arviointimuotona. Tutkimustulosten mukaan formatiivinen arviointi nähtiin valtaosin erittäin tärkeänä osana arviointia – osin formatiivinen arviointi nähtiin jopa tärkeimpänä osana kokonaisarviointia. Tulos on hyvin samansuuntainen OECD 2005-tutkimuksen tulosten kanssa, jossa todettiin seuraavaa:

"Opettajien tulisikin sisällyttää formatiivisen arvioinnin elementtejä omaan opetukseensa niin, että opettaja voi tarjota oppilaalle palautetta ja ohjata oppilasta oikeaan suuntaan myös

lukukauden tai periodin aikana. Nykyään nähdäänkin formatiivisen arvioinnin olevan keskeisin osa opetusta ja oppimista.” (OECD 2005, 46.)

Yllä mainitusta lainauksesta voidaan todeta, että formatiivinen arviointi nähdään erittäin tärkeänä osana kokonaisarviointia myös laajemman otannan avulla tehdyssä kansainvälisessä tutkimuksessa. Opetustyössä arviointi on myös väline ohjata oppimista. Arviointi voi myös voimaannuttaa ja on tärkeää asettaa tavoitteita, suunnitella ja kokeilla sekä antaa mahdollisuus erehtyä ja kannustuksen ja tuen avulla löytää oikea suunta. Paakkarin (2017) mukaan koulun toiminta perustuu ajatukseen, että oppilaat ovat toiminnan keskiössä ja koska arviointi ohjaa oppimista on tärkeää, että oppilaat osallistetaan arviointikulttuurin ja -menetelmien uudistamiseen, sillä vain silloin arvioinnista voi tulla myös oppilaiden mielestä osa luonnollista oppimisprosessia.

Lukuisat tässä työssä (ks. luku 3.5) mainitut aiemmat tutkimukset ovat päätyneet samankaltaiseen loppupäätelmään kuin tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat: formatiivinen arviointi on hyvä lisä arviointipankkiin ja se nähdään tärkeänä tai erittäin tärkeänä osana kokonaisarviointia (ks. esim. William ym. 2004; OECD 2005; Williams 2010; Ozan & Kincal 2018; Clark 2021; Leenknecht ym. 2021). Toisaalta on myös huomioitava se, että esimerkiksi suomalaisessa KARVI 2019 -tutkimuksessa huomattiin, että yleisimmin käytetyt arviointimenetelmät saattavatkin olla summatiivisia ja yksilökeskeisiä arviointimuotoja. Tämän pro gradu -tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat ovat myös sitä mieltä, että summatiivinen arviointi on tärkeä osa kokonaisarviointia, varsinkin päättöarviointien ja kokeiden muodossa. Osin tuloksista oli myös huomattavissa, että summatiivista arviointia pidetään selkeämpänä arviointimuotona etenkin koti - koulu- yhteistyön kannalta, koska summatiivinen arviointi koetaan formatiivista arviointia selkeämpänä ja yksiselitteisempänä ja summatiivinen arviointi on tärkeää vertailukelpoisuutensa vuoksi eli oppilaan jatko-opintojen kannalta. Osin sekä aiempi tutkimuskirjallisuus sekä myös tämän tutkimuksen tulokset tuottavat samankaltaisia lopputuloksia, joiden perusteella voidaankin pohtia seuraavaa:

formatiivinen ja summatiivinen arviointi ovat kokonaisarviointin eri muotoja, jotka parhaimmillaan tukevat toinen toistaan.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kohdalla on erityisen tärkeää, että koko tutkimusprosessin ajan toimitaan niin sanottujen hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan. Tutkimusprosessin on oltava alusta asti läpinäkyvää, hyvin tiedotettua sekä perusteltua kaikkien tutkimuksen vaiheiden ajan. Useissa tutkimusmenetelmäkirjoissa mainitaan myös, että luotettavassa (laadullisessa) tutkimuksessa raportoinnin tulee olla korkeatasoista, riittävää ja hyvin perusteltua (ks. esimerkiksi Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018, Patton 2002, Hirsjärvi ym. 2012). Hirsjärvi ym. (2012) lisäävät, että laadullisen tutkimuksen kohdalla etenkin eri tutkimusvaiheiden tarkka kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös sen reliaabeliuden (mittaustulosten toistettavuuden) ja validiuden (pätevyyden) kannalta. Laadullisen tutkimuksen kohdalla ensin mainittu, eli reliaabelius on usein vähäisemmässä roolissa. Tutkimuksen validiutta eli pätevyyttä voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita eri menetelmiä (triangulaatio). (Hirsjärvi ym. 2012.) Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät tutkimuksen luotettavuuden tarkisteleminen olevan eräänlainen ”ikkuna todellisuuteen”.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu erityisesti tutkijan omien havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Tutkijan tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytänteitä, sillä siihen pohjautuu myös tutkimuksen uskottavuus (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun keskiöön nouseekin itse tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi. Tärkein luotettavuuden kriteeri on tällöin tutkija itse ja tämä nostaa tutkimuksen selkeän raportoinnin ensiarvoisen tärkeäksi.

Elon ym. (2014) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että sisällönanalyysin vaiheet on raportoitu kattavasti. Esimerkiksi tutkittavien

joukosta tulee myös raportoida riittävän tarkasti. Lisäksi tutkimustulosten raportoinnin tulee olla kattavaa ja esimerkiksi sisällönanalyysin kohdalla vapaita lainauksia haastateltavien vastauksista tulee käyttää (harkitusti) raportoinnin tukena. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, kuinka hyvin tutkija pystyy linkittämään tutkimusvastauksia aiempaan teoriaan. Näin ajateltuna tämä lisää etenkin teorialähtöisen, deduktiivisen sisällönanalyysin luotettavuutta analyysimuotona. (Elo ym. 2014; ks. myös Merriam 2009.) Tutkimuksen kattava raportointi auttaa Elon ym. (2014) mukaan myös tutkimuksen luotettavuuden sekä siirrettävyyden kanssa. Hyvin saturoitunut tutkimusaineisto edistää myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuudesta pyrittiin huolehtimaan jo alusta lähtien niin, että edellä mainittuihin seikkoihin kiinnitettiin suurta huomiota: esimerkiksi lähdekirjallisuus, aiempi teoriatieto sekä teorialähtöinen analyysiote valittiin nimenomaan tutkimuksen luotettavuusmielessä pitäen. Tässä tutkimuksessa suurta huomiota kiinnitettiin myös itse tutkimusmenetelmien sekä tutkimusanalyysin kattavaan raportointiin, tutkimustulosten raportointia sekä johtopäätöksiä ja pohdintaa unohtamatta. Myös itse tutkimushaastattelun aikana pyrittiin selkeyteen ja luotettavuuteen, jotta haastatteluvastaukset olisivat tulkittavissa oikein. Haastattelukysymyksiä oli mietitty huolellisesti etukäteen ja haastattelussa pyrittiin esittämään mahdollisimman laajoja kysymyksiä, jotta tutkija ei johdattelisi haastateltavaa. Tarkentavia kysymyksiä esitettiin vain, jos haluttiin tarkennuksia joihinkin vastauksiin. Laine (2018) on todennut, että kokemuksen ja käsityksen suhde on vaativa, sillä kokemus on aina subjektiivinen mutta käsitys ei välttämättä ole.

Yksilön käsitykset eivät ole aina muovautuneet yksilön omien kokemusten lähtökohdista, vaan ne ovat muodostuneet meitä ympäröivän maailman kautta. Siksi haastattelussa on pyrittävä puhumaan asioista mahdollisimman konkreettisesti. Kokemukset ovat henkilökohtaisia ja niistä ei voi puhua yksiselitteisesti, ja sen vuoksi vastausten narratiivisuuden monimerkityksellisyys tulee esiin, kun aineistoa analysoidaan ja tulkitaan (Laine 2018.). Tässä tutkimuksessa on pohdittu ja esitelty formatiivisen arvioinnin

käytänteitä, luokanopettajien ajatuksia ja menetelmiä sekä kokemuksia nykyaikaiseen arviointiin liittyen nimenomaan formatiivisen arvioinnin ja käytännön opetusarjen näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksen tulokset kertovat opettajien kokemuksista formatiivisesta arvioinnista ja heidän hyväksi kokemistaan formatiivisen arvioinnin käytänteistä. Tutkimuksen tulokset vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin, joten käytetyt tutkimusmenetelmät ovat olleet valideja (ks. Laine 2018) Tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on ollut tarkoituskin tutkia.

Sen lisäksi että tutkija raportoi tutkimuksestaan kattavasti, tulisi tutkimuksen luotettavuuden nimissä pohtia myös tutkimuksen rajoituksia (Elo ym. 2014). Tämän tutkimuksen kohdalla tämä voidaan pohtia esimerkiksi tutkimustulosten yleistettävyyttä. Merriam (2009) mainitsee ettei laadullisen tutkimuksen tuloksista ole välttämättä järkevää lähteä tekemään yleistyksiä yhdistelemällä irrallisia tutkimusvastauksia. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin, vaan ilmiöiden ymmärtämiseen (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Laineen (2018) mukaan (laadullinen) tutkimusta voidaan kutsua onnistuneeksi, jos tutkittavaa ilmiötä ymmärretään tutkimuksen jälkeen paremmin, kuin tutkimuksen alussa. Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan siis todeta, etteivät tämän laadullisen tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä. Tämän tutkimuksen tulokset voivat kuitenkin tarjota lisää tietoa ja antaa suuntaa tuleville vastaavista tutkimusaiheista tehdylle tutkimukselle (ks. luku 5.3.1). Yksittäisiä formatiivisia opetuskäytänteitä on tutkittu verrattain vähän ja tutkimusta tältä saralta tarvitaan lisää.

7.4 Lopuksi - pohdintaa ja yhteenvetoa

Tässä pro gradussa päähuomioksi on noussut ajatus siitä, että formatiivinen arviointi olisi syytä nähdä kokonaisvaltaisena osana opetusta. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien osalta tämä näyttääkin suurelta osalta jo toteutuvan. Erilaisia arviointimenetelmiä on paljon, ja kukin opettaja valitsee

niistä ammattiosaamisensa avulla itselleen ja oppilailleen parhaimmat, mutta ovatko jotkut keinot sellaisia, jotka opettajan olisi ainakin hyvä ottaa käyttöönsä. Tähän olisi myös tärkeää saada koulutusta, sillä digitaaliset välineet, joita voi käyttää formatiivisen arvioinnin apuna ovat kehittyneet viime vuosina huikeasti. Mielestäni olisi todella hyvä asia, jos opettajankoulutuslaitos tarjoaisi koulutusmahdollisuuden opettajaopiskelijoille nimenomaan painottaen formatiivisen arvioinnin käytänteitä. Tutkimukseni haastattelussa painottui opettajien opetuskokemus heidän formatiivisen arviointinsa käytänteissä ja jokainen luokanopettaja oli luonut oman tapansa tehdä formatiivista arviointia itse, huomioiden etenkin oman luokkansa opiskelijoiden tarpeet.

Mielestäni formatiivinen arviointi tarvitsisi jatkossa kriteereitä ja ohjeita, jotta opettajat voisivat toteuttaa sitä yhtenäisesti, kuitenkin niin että formatiivisen arvioinnin käytänteistä voisi poimia luokkaan parhaiten sopivat käytänteet. Opettajan voisi olla hyödyllistä ottaa jatkuva arviointi ja siitä tehdyt muistiinpanot osaksi omia käytänteitään: hänen tulisi pitää kirjaa erilaisista matkan varrella tapahtuneista oppijakohtaisista havainnoista, joita hän on esimerkiksi lukuvuoden tai jakson aikana kerännyt. Havaintojen keräämiseen käytetty tapa voi vaihdella opettajasta ja tilanteesta riippuen. Tähän olisi selkeästi nähtävissä kehittämisen paikka ja tulevaisuuteen tähtäävä tarve, sillä helppo ja nopea tapa tallentaa opetuksenaikaista formatiivista arviointia puuttuu. Tosin tämänhetkinen opetussuunnitelma ei velvoita opettajia siihen. Opettaja voi myös pyytää oppilasta kirjaamaan omaa edistymistään esimerkiksi portfolion muodossa. Tämä vaatii monenlaisia taitoja ja itseohjautuvuutta alakoululaiselta sekä oppilaskohtaisia digitaalisia laitteita, ja nämä eivät ole itsestäänselvyksiä alakoulun opetusarjessa. Haasteena on nähtävissä alakoulun oppilaiden taidot ja itseohjautuvuus. Atjonen (2007) toteaa että autonomia liittyy vahvasti kompetenssiin, jolloin asianosaisella tulee olla tietty taito tai pätevyys toimia itsenäisesti. Alakoulussa vasta harjoitellaan digitaalisten välineiden käyttämistä ja itsearviointitaitoja. Mielestäni itseohjautuvuus portfoliotyöskentelyssä on mahdollista vasta silloin, kun siihen tarvittava taitotaso on saavutettu.

Monipuolinen arviointi ja erilaiset arviointimenetelmät tukevat oppilaan oppimista sekä kasvua, ja erityisesti e-portfolio menetelmä sekä Classroom-työskentely formatiivisen arvioinnin tukena vaikuttavat erittäin mielenkiintoisilta. Nykyaikainen teknologian avulla tällainen portfolio toiminta on mahdollista, vaikka tietotekniikkaa ei olisikaan koulussa käytössä laajemmin: opetussuunnitelmassakin mainitaan useassa kohdassa se, että oppilaat käyttävät myös omia laitteitaan oppimisen ja dokumentoinnin apuna. Tänä päivänä portfolio toiminta voi siis toimia arvioinnin apuvälineenä. Tutkimukseni osoittaa, että digitaalisten arviointikäytänteiden osuus on hyödynnetty opetusarjessa hyvin varsinkin koronapandemiasta johtunut etäopetusjakso (kevät 2020) toi opettajien tieto- ja viestintäteknologian hyödynnettävyyden uudelle tasolle. Nyt formatiivisessa arvioinnissa on havaittavissa positiivista suhtautumista ja innovatiivisia, tulevaisuuden taitoja korostavia asenteita ja työtapoja.

Yksilöllinen, totuudenmukainen ja monipuolinen arviointipalaute edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa sekä lisää oppilaan itsetuntemusta ja antaa oppijalle realistisen käsityksen itsestään oppijana (OPH 2014). Haasteena tällä monipuolisuudella on sen aiheuttama työmäärä, sillä jokaisen oppilaan yksilöllisiin suorituksiin perehtyminen syvästi vien paljon aikaa. Yksi suurimmista haasteista formatiiviselle arvioinnille on vallitsevat oppilasryhmien ryhmäkoot, jotka asettavat käytännön rajat yksilöllisemmälle arvioinnille. Tämä katsantokanta nousi esille myös Chiodon (2001) artikkelin yhteydessä. Opetusryhmien koot sekä resurssien supistaminen perusopetuksessa haittaavat opetussuunnitelman oppijalähtöisen arvioinnin toteutumista; opetussuunnitelmaan perustuva arviointityö voi aiheuttaa opettajalle liian paljon työtä. Arviointikäytänteiden määrään ja laatuun on hyvä kiinnittää huomiota, että ne ovat optimaalisia kaikkien, niin oppilaan mutta myös kodin ja koulun, että opettajien hyödyn mukaan. (Atjonen 2007.) Opettajan on valikoitava arviointimenetelmänsä tilanteen mukaan ja käytettävissä olevan ajan puitteissa, sekä muistettava myös omat rajansa.

Arvioinnin lopullinen tarkoitus on varmistaa mahdollisimman tehokas opetus, joka vahvistaisi oppimista. Oppimaan oppimisen taidot on nostettu

ajattelun taitojen rinnalle yhdeksi laaja-alaisten osaamisen taidoista. Oppimaan oppimisen taidot ohjaavat oppilasta ja opiskelijoita tulemaan tietoisiksi omasta oppimisestaan ja sen edistämisestä. (POPS2014.) Nimenomaan oppimisen vahvistamisen elementti onkin kenties tärkein peruste sen puolesta, että formatiivista arviointia todella tarvitaan. Arvioinnin tarkoituksena on tarjota oppilaalle erittäin paljon tarpeellista tietoa, joka auttaa oppilasta jatkossa.

Tässä pro gradussa tehdyn tutkimuksen valossa voidaan todeta, että formatiivinen arviointi on erittäin tärkeää: sitä tarvitaan, ja lisäksi se voi olla erittäin positiivinen osa opiskelua ja oppijan kasvua. Arvioinnin fokuksen tulee kuitenkin keskittyä oppilaan kohtaamiseen ja erityisesti oppilaan omaa kehitystä rakentavaan näkökulmaan. Arviointia tulisikin tapahtua monimuotoisesti koko oppimisprosessin ajan. Prosessin aikaisen arvioinnin palautteenannossa opettajalta vaaditaan paljon, etenkin kun huomioidaan se, että peruskoulun opetussuunnitelma ohjaa opettajan palautteen olemaan luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa vuorovaikutusta. Opettajan tulisi myös ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. (POPS2014.) Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tarvitsee oppiainesisältöjen hallinnan lisäksi paljon muitakin taitoja, kuten esimerkiksi viestintätaitoja. Puolimatkan (2011) mukaan tiedon viestimiseen tarvitaan monia älyllisiä hyveitä, joista keskeisin opetustyössä on kyky ilmaista ja esittää asioita selkeästi ja ymmärrettävästi. Näitä hän kutsuu pedagogisiksi hyveiksi. Puolimatka (2011) lisää, että yhteydessä korostuvat myös opettajan tapa suhtautua oppilaisiin empaattisesti, vilpittömästi ja kunnioittavasti ja pyrkiä vastavuoroisuuteen opetustapahtumassa heidän tarpeensa huomioon ottavasti. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien vastauksista oli havaittavissa, että nämä taidot kohentuvat opetuskokemuksen kertyessä. Tämän vuoksi edellä mainittujen taitojen opetukseen tulisi kiinnittää enenevää huomiota myös opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida laadullisen tutkimusaineiston takia lähteä yleistämään, mutta tutkimuksen tuloksia voisi olla mahdollista käyttää tulevien tutkimusten suuntaa antavana materiaalina tai vertailukohtana. Opetuksen ja arvioinnin käytänteet muuttuvat jatkuvasti ja uutta tietoa tarvitaan

koko ajan, jotta opetus- ja arviointikäytänteitä voidaan kehittää vastaamaan muuttuvan yhteiskuntamme tarpeita. Formatiivisen arvioinnin tulevaisuuden kehittämiskohde voisi olla se, miten formatiivista arviointia voidaan tuoda näkyväksi oppilaille sekä huoltajille. Etenkin huoltajien sukupolvi on tottunut numeroarviointiin ja numeeristen arvosanojen avulla onkin kenties helpompaa vertailla suorituksia, myös oppilaiden kesken. Lisäksi myöhemmissä opinnoissa etenkin numeeriset arvosanat ovat edelleen merkitsevässä asemassa, kun vaikkapa pyritään jatko-opintoihin. Tämän takia myös formatiivista arviointia olisi tärkeää kehittää siihen suuntaan, että se pystyttäisiin tekemään näkyväksi jatkuvan arvioinnin välineeksi – näin formatiivinen arviointi tukisi ja avaisi osaltaan myös numeerista arvosanaa. Apuna tässä voivat toimia erilaiset digitaaliset ympäristöt. Kuten Looney (2019) toteaa EU-rahoitteisessa artikkelissaan *Digital formative assessment: a review of the literature*, formatiivisen arvioinnin digitaalisilla muodoilla voi olla merkittävää vaikutus oppilaan motivaatioon ja oppimiseen, mutta digitaalisen formatiivisen arvioinnin tehokkuus riippuu vahvasti siitä, miten sitä käytetään ja miten se liitetään osaksi opetusta. Esimerkiksi Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala KASKO on suunnitellut tässäkin tutkimuksessa esiin nousseen OmaOps-arviointijärjestelmän, jonka tarkoitus on toimia osana oppilaan jatkuvaa arviointia. Toisaalta myös muut verkossa toimivat alustat, kuten vaikkapa Googlen sovellukset (Classroom, Sites-portfolio) voivat toimia yhtä lailla osana oppilaan (digitaalista) jatkuvaa arviointia.

Tulevaisuuden haasteena voidaan nähdä myös luokanopettajien osaamisen jatkuva päivittäminen sekä digitaalisten toimintamuotojen muuntaminen osaksi kunkin opettajan omia arviointi- ja opetuskäytänteitä. Sekä opetuskäytänteet, opetusmaailma ja digitaaliset käytänteet muuttuvat nykyisessä yhteiskunnassamme erittäin nopealla tahdilla. Siksi myös tulevaisuuden jatkuvana tutkimusaiheena olisi tärkeää tutkia sitä, miten opettajat hyödyntävät nimenomaan digitaalisuutta osana formatiivisia arviointikäytänteitään.

LÄHTEET

- Asmus, E. P. 1999. Music assessment concepts. *Music Educators Journal*, 86, 2, 19–23.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Kirjokansi
- Babincáková, M., Ganajová, M., Sotáková, I. & Bernard, P. 2020. Influence of Formative Assessment Classroom Techniques (FACTs) on Students' Outcomes in Chemistry at Secondary School. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 36. Luettu 10.2.2021.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. 2011. *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press
- Black, P. & Wiliam, D. 1998. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148
- Black, P. & Wiliam, D. 2018. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 25(6), 551-575. Luettu 12.1.2021. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Byrne, C., MacDonald, R. & Carlton, L. 2003. Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*, 20, 3, 277–290.
- Chiodo, P. 2001. Assessing a cast of thousands. *Music Educators Journal*, 87, 6, 17–24.
- Clark, I. 2012. Formative Assessment: Assesment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. Luettu 2.3.2021. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Verkkójulkaisu. Sage Open*, Feb 2014, 4, 1. Luettu 21.2.2021. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014522633>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.

- Herranen, J., Koljonen, T. & Aksela, M. 2017. Tutkimuksellinen opiskelu ja arviointi luonnontieteissä. Teoksessa Kauppinen, E., Vitikka, E., Aksela, M., Sääkslahti, A., Kauppinen, M., Paakkari, O., . . . Salo, O. 2017. Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. [Helsinki]: Opetushallitus. 43–54
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä tai Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. (13. osin uudistettu painos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15, 9, 1277–1288. Luettu 15.1.2021. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Helsinki: Opetushallitus. Lappalainen H-P (2004).
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. (toim.) 2013. Juva: Ps- kustannus. 71–92.
- Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Puolimatka, T., . . . Malinen, A. 2005. *Konstruktivismi ja realismi*. [Helsinki]: Kansanvalistusseura
- KARVI 2019. Atjonen, P., Laivamaa, H. , Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P. , Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. "ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja, Nro 7:2019. Verkkojulkaisu. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI): Helsinki. Luettu 15.1.2021. <https://karvi.fi/publication/etta-tietaa-missa-on-menossa-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. 2016. Striving for educational equity and excellence. Teoksessa Kumpulainen K Lankinen T. Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. 2012. *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish Schools*. Rotterdam ; Boston: SensePublishers. s.-69-
- Kupiainen, S. 2010. Oppimaan oppimisen arviointi ja sen tulosten hyödyntäminen kouluissa. Teoksessa Korkeakoski, E., Tynjälä, P., Välijärvi, J., Lyytinen, H. K., Silvennoinen, H., Knubb-Manninen, G., . . . Lukkarinen,

- E. 2010. Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto: Koulutuksen arviointisihteeristö [jakaja] https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_50.pdf Kustannus, 86–117.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50. E-kirja.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R. & Loyens, S. 2021. Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment and evaluation in higher education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Looney, J. 2019. Digital Formative Assessment: A review of the literature. Kirjallisuusanalyysi. Luettu 12.1.2021. <http://www.eun.org/documents/411753/817341/Assess%40Learning+Literature+Review/be02d527-8c2f-45e3-9f75-2c5cd596261d>
- McManus, S. 2010. Attributes of effective formative assessment. Verkkojulkaisu. Washington DC: the Council of Chief State School Officers. Luettu 10.2.2021. https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- Merriam, S. B. 2009. Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2011a. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. E-kirja, Verkkojulkaisu Booky. Luettu 14.8.2020. <https://helsinki.fi/helka>
- Metsämuuronen, J. 2011b. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä; opiskelijalaitos. E-kirja, Verkkojulkaisu Booky. Luettu 12.11.2020. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1183030>
- Opetushallitus 2020a. Perusopetuksen arvioinnin uudistaminen 2020. Verkkojulkaisu. Opetushallitus. Luettu 11.2.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen>
- Opetushallitus 2020b. Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu – arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa. Verkkojulkaisu. Opetushallitus. Luettu 11.2.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista_0.pdf
- Ouakrim-Soivio, N. & Rantala J. 2017. Osaamisen kehittymisen arviointi perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. Kauppinen, E., Vitikka, E., Aksela, M., Sääkslahti, A., Kauppinen, M., Paakkari, O., . . . Salo, O. 2017. Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. [Helsinki]: Opetushallitus. s.114–126.

- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Ozan, C. & Kincal, R. 2018. The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills *. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 18(1), 85–118. Luettu 1.3.2021. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Paakkari, O. 2017 Oppimista tukeva arviointi terveystiedossa. Teoksessa Kauppinen, E., Vitikka, E., Aksela, M., Sääkslahti, A., Kauppinen, M., Paakkari, O., . . . Salo, O. 2017. Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. s. 141–152.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Sage
- Perusopetuslaki 1998. 22 § (13.6.2003/477) Arviointi. Luettu 12.1.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5P22>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016>. Luettu 12.4.2020
- Provalisresearch. com 2021. QDA Miner lite. Qualitative and mixed methods software with unparalleled computer-assisted coding, analysis, and report writing capabilities. Kvalitatiivisen tutkimuksen analysointiohjelmisto. Lataus- ja infisivusto. Luettu 10.1.2021. <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/>
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Tammi: [Kirjayhtymä].
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet (2. uud. p.). Suunta-kirjat
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. "Ei meidän koulussa..eihän?" Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Helsinki: OKKA. s.117–127.
- Salmela-Aro, K. 2017. Johdanto. Teoksessa Salmela-Aro, K., Nurmi, J., Feldt, T., Salmela-Aro, K., Vasalampi, K., Hyvönen, K., Lappalainen, R. 2017. *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (3., täysin uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Silvennoinen, H. 2010. Arviointiprosessin vaikuttavuus osallistumisen näkökulmasta. Teoksessa Korkeakoski, E., Tynjälä, P., Välijärvi, J., Lyytinen, H. K., Silvennoinen, H., Knubb-Manninen, G., . . . Lukkarinen, E. 2010. Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto: Koulutuksen arviointisihteeristö [jakaja] https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_50.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Virtanen, P. 2007. Arviointi: Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Edita.
- Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4> Luettu 12.4.2020.
- Wesolowski, B. C. 2015. Tracking student Achievement in music performance. *Music Educators Journal*, 102, 1, 39-47.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. 2004. Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 11, 1, 49-65.
- Williams, J. A. 2010. 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 17(3), 301-314. Luettu 12.2.2021. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.496249>
- Yariv, E. 2009. Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. *School Psychology International*, 30(1), pp. 92-111. doi:10.1177/0143034308101852). Viitattu 12.2.2021.

LIITE 1 OECD 2005- TUTKIMUKSEN LUOKITTELUMATRIISI SELITYKSINEEN

a) Vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luominen

“Tärkeimmäksi seikaksi tässä yhteydessä nähtiin se, että opettajat auttavat oppilaitaan tuntemaan oloksi turvallisiksi luokassa niin, että oppimistehtävissä saa tehdä virheitä ja riskejäkin voi ottaa. Tuntiessaan olonsa turvallisiksi, oppilaat myös kertoivat keskimäärin helpommin siitä mitä he ymmärtävät ja mitä eivät ymmärrä tehtävissä. Tässä yhteydessä myös itse tehtävien hallinta nousi luokkakaverien kanssa kilpailemista tärkeämmäksi seikaksi”. (OECD 2005.)

b) Oppimistavoitteiden luominen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen seuraaminen

“OECD-tutkimuksessa eri OECD-maat sekä tapauskoulut loivat yleisiä standardeja, joiden mukaan oppijoiden oppimistavoitteita voitiin luoda. Tutkimuksen tapauskoulujen opettajat loivat oppilaille oppimistavoitteita näiden standardien pohjalta (OECD 2005, 47). Nyky-Suomessa opetussuunnitelma (POPS2014) toimii kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kanssa oppijan oppimistavoitteiden määrittämisen tukena. Lisäksi OECD:n (2005) monet kansainväliset tutkimukset osoittivat, että oppimistavoitteiden asettelu on tehokkaampaa oppimisen kannalta kuin esimerkiksi vertaisarviointi.”

c) Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttäminen tarvittaessa (opetuksen eriyttäminen)

“Opettaja säätää opetustaan eri oppijoiden tarpeita mukaillen: esimerkiksi erilaisten emotionaalisten tyylien mukaan. Jos oppilas oli herkempi, häntä opetetaan suuremmalla tunnekompetenssilla. Tällä toiminnalla tähdätään oppilaan itsetunnon kasvattamiseen. Myös oppilaan etninen, kulttuurinen ja sosioekonominen tausta sekä sukupuoli saattavat vaikuttaa siihen, miten sensitiivinen opettaja opetustaan muokkaa oppilaan opetuksen eriyttämisessä.” (OECD 2005)

d) Eri lähestymistapojen käyttäminen oppilaan oppimisen arvioinnissa

“Opettaja voi käyttää erilaisia lähestymistapoja oppilaan oppimisen osoittamisessa: oppilaat, jotka eivät välttämättä pärjää tietyissä tehtävissä saavat mahdollisuuden näyttää osaamistaan joillain muilla osa-alueilla tai muussa tilanteessa. Opettaja voi myös käyttää sovellettuja summatiivisia testejä tai kokeita tukeakseen oppilaan oppimista tietyssä oppimisen osa-alueessa. (OECD 2005, 50.)

e) Opettajan palaute oppilaan suorituksesta sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdinta

“(Jatkuva) palautteen antaminen on formatiivisen arvioinnin tärkein osa, mutta toisaalta kaikki palaute ei ole tehokasta. Palautteen on oltava oikea-aikaista sekä yksityiskohtaista ja sen tulee sisältää kehitysehdotuksia tulevaa oppimista varten. Hyvä ja toimiva palaute sisältää hyvin perustellut arvosteluperusteet sekä selvityksen siitä, mikä oli tehtävän tai suorituksen alkuperäinen tavoite. Myös opettaja hyötyy palautteenantamisprosessista, koska kun hän antaa palautetta oppilaalle, hän kiinnittää huomiota siihen mitä oppija ymmärtää ja mitä ei ymmärrä kyseisessä tehtävässä. Palautteenantamisen ansiosta opettaja pystyy siis säätämään omia strategioitaan oppilaskeskeisemmäksi ja kohtaamaan oppijan tarpeet.”

f) Oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen omaan oppimisprosessiinsa (esimerkiksi itse- ja vertaisarvioinnit)

“Formatiivisen arvioinnin lopullinen tavoite on ohjata oppilasta kehittämään omaa oppimaan oppimisen taitoaan - tätä kutsutaan toisinaan myös metakognitiivisten strategioiden luomiseksi. Kun oppilas oppii kehittämään omia metakognitiivisia taitojaan, hän kehittää omat työkalunsa oppimista varten ja todennäköisesti osaa käyttää näitä työkaluja jatkossa myös jokapäiväisessä elämässään koulun ulkopuolella. Oppilas oppii metakognitiivisten taitojen avulla myös asettamaan itselleen oppimistavoitteita sekä arvioimaan omaa oppimisprosessiaan. Opettaja voi tukea näiden taitojen kehitystä erilaisilla formatiivisen arvioinnin muodoilla ja myös tukemalla oppijan itsearviointitaitojen kehittymistä. Itsearviointitaitojen kehittyminen voi vahvistaa myös oppilaan itseluottamusta.” (OECD 2005, 50–51.)

LIITE 2 TUTKIMUKSEN HAASTATTELURUNKO (ilman OECD 2005-määritelmiä, ks. nämä liitteistä 1)

HAASTATTELURUNKO

Tässä hieman teoriaa ensi alkuun - tämä paketti suuntaa ajatukset haastattelun teemoihin:

FORMATIIVISEN ARVIOINNIN MÄÄRITELMÄ:

Atjosen (2007) mukaan arvioinnilla on useita eri tehtäviä, ja voidaan puhua diagnostisesta, formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista. Diagnostisessa arvioinnissa oppijan lähtötaso selvitetään heti uuden jakson alussa. Tämä voidaan tehdä joko muodollisen kokeen muodossa tai oppilashavainnoinnin avulla. Sen sijaan formatiivisessa arvioinnissa oppilaan edistymistä kehitetään antamalla oppilalle säännöllistä, positiivista ja yksityiskohtaista palautetta hänen edistymisestään. Formatiiivinen arviointi on jatkuvaa arviointia, jonka tarkoitus on kehittää oppimista ja osaamista. Summatiivinen arviointi tarkoittaa päättöarviointia; koko oppijan oppimisprosessi summataan yhteen, eli peilataan sitä, miten hyvin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet.

Esimerkiksi OECD määrittelee vuoden 2005 laajassa tutkimusraportissaan formatiivisen arvioinnin jatkuvaksi sekä vuorovaikutteiseksi oppilasarviointiksi. Formatiiivinen arviointi nähdään usein vastakohtana summatiiviselle arvioinnille, joka koostuu perinteisesti kokeista, testeistä ja päättöarvioinneista (OECD 2005.). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS2014) mukaan suuri osa opintojen aikana tapahtuvasta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Tämä tarkoittaa sitä, että arviointi ja siihen perustuva palaute toteutetaan lukuvuoden aikana päivittäisen opetuksen sekä työskentelyn osana.

Tämän haastattelun tarkoituksena on luodata hieman syvemmin sitä, miten juuri Sinä käytät formatiivista arviointia osana opetustyötäsi. Seuraavat kysymykset toimivat keskustelua ohjaavina kysymyksinä, mutta myös vapaamuotoinen keskustelu on enemmän kuin suotavaa.

1) Onko arviointisi ohjaavaa? Entä kannustavaa?

2) Miten avaat arviointia ja sen tarkoitusta oppilaillesi?

Kysymykset miksi, mitä ja miten, sekä kuka arvioi, avaavat arvioinnin tarkoitusta.

3) Millaisia arviointikäytänteitä sinulla on? Tämä kysymys on käytännössä vasta esimakua seuraaville, tarkentaville kysymyksille.

- Mitä sinulle tulee mieleen tässä vaiheessa? Minkälaisia arviointikäytänteitä käytät? Tässä kysymyksessä ei haeta summatiivisen arvioinnin käytänteitä (päättöarviointi, kokeet), mutta voit mainita nekin, koska summatiivinen arviointikin saattaa sisältyä formatiiviseen, eriytettyyn arviointiin (kysymys 4D)

Tällä kysymyksellä haetaan nimenomaan näitä "matkan varrella tapahtuvia" käytänteitä:

4. TARKENTAVIA KYSYMYKSIÄ ARVIOINTIKÄYTÄNTEISIIN (OECD 2005 mukailten) ks. määritelmät liitteestä 1:

- Entäs nämä seuraavat?

a) Vuorovaikutukseen sekä arviointityökalujen käyttöön rohkaisevan luokkakulttuurin luominen (ks. määritelmä liitteestä 1)

- Toteutuuko tämä omassa opetuksessasi? Esimerkkejä?

b) Oppimistavoitteiden luominen sekä oppilaan tavoitteissa edistymisen Toteutuuko tämä omassa opetuksessasi? Esimerkkejä?

c) Oppilaskohtaisten opetusmetodien käyttäminen tarvittaessa (opetuksen eriyttäminen)

- Toteutuuko tämä omassa opetuksessasi? Esimerkkejä?
- Nykyään puhutaan kenties enemmänkin opetuksen eriyttämisestä, mitä mieltä olet? Eli onko tämä jo arkipäivää?
- Eriytätkö opetusta ja arviontia oppilaan taitotason mukaan? D

d) Eri lähestymistapojen käyttäminen oppilaan oppimisen arvioinnissa

- Toteutuuko tämä omassa opetuksessasi? Esimerkkejä?
- Voisiko tämä olla esimerkiksi jotain sovellettua? Miten oppilas voisi tehdä osaamistaan näkyväksi jollain muulla tavalla, jos vaikkapa koemuoto on vaikeaa?

e) Opettajan palaute oppilaan suorituksesta sekä yksilöityjen opetusmenetelmien pohdinta

- Toteutuuko tämä omassa opetuksessasi? Esimerkkejä?
- Minkälaisia palautteenannon muotoja käytät omassa opetuksessasi?
-

f) Oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen omaan oppimisprosessiinsa (esimerkiksi itse- ja vertaisarvioinnit)

- Toteutuuko tämä omassa opetuksessasi? Esimerkkejä?
- Itsearviointi, vertaisarviointi? Miten toteutat tätä?

5) Onko sinulla jotain arviointiin liittyviä kehittämisideoita?

6) Onko teillä teidän opsin paikallisessa osuudessa määritelty yleiset ja oppiainekohtaiset periaatteet?

7) Mitä ajattelet oppimisen (formatiivinen) arvioinnista?

8) Mikä on mielestäsi formatiivisen arvioinnin tehtävä? Mitä se tarjoaa oppilaille?

- Entä mitä summatiivinen arviointi tarjoaa?

9) Jos oppimisen arviointi määritellään esimerkiksi näin, niin miten näet sen toteutuvan omassa työssäsi ” Käytännössä oppimisen arviointi tarkoittaa sitä, että ohjatessaan ja opettaessaan työskenteleviä oppilaita opettaja antaa heille suullista ja sanallista palautetta. Oppimisen aikainen arviointi on jatkuvaa ja vuorovaikutteista, sillä tyypillisimmillään arviointipalautetta saadaan ja annetaan osana oppimiskeskustelua.”

- Onko sinulla käytössäsi myös muita keinoja keskustelun lisäksi? Vai tuliko kaikki sanottua jo kysymyksen 4 kohdissa?

LIITE 3 TIEDOTE TUTKITTAVILLE ENNEN HAASTATTELUA

TUTKITTAVAN TIEDOTE

Tammikuu 2021, versio 1

Tutkimuksen nimi: ARVIOINTIA MATKAN VARRELLA
Luokanopettajien formatiivisen arvioinnin käytänteet

Tutkimuksen tarkoitus

Teitä pyydetään osallistumaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on selvittää alakoulun luokanopettajien käyttämiä formatiivisen arvioinnin muotoja – minkälaisia arviointitapoja he käyttävät oppilaan arvioinnissa ja tukemisessa? Lisäksi tutkimuksessa pohditaan sitä, vaikuttaako vastaajan luokka-aste tai mahdollinen painotettu opetus käytettyihin formatiivisen arvioinnin muotoihin. Tutkimuksen keskiössä on kuitenkin nimenomaan alakoulun luokanopettajien käyttämät formatiivisen arvioinnin käytänteet. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta ja käytännönläheistä tietoa formatiivisen arvioinnin käytänteistä sellaisessa muodossa, että niistä on hyötyä myös kentällä toimiville opettajille.

Olen arvioinut, että sovellutte tutkimukseen, koska kuulutte valikoidun koulun opetushenkilöstöön luokanopettajan työtehtävää hoitavan opettajana ja täten täytätte kriteerit tutkimukseen vastaajiin kuulumisesta. Arvioitava tutkittavien määrä tulee olemaan 10–20 opettajaa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan Helsingissä pro gradu- tutkimuksena kevään 2021 aikana. Tutkimusmuotona käytetään (etä)haastattelututkimusta, jossa suuntaa antavat sekä keskustelua ohjaavat kysymykset on mahdollista nähdä myös etukäteen. Osallistujat tutkimukseen valitaan valikoiduista kouluista pyytämällä ensin koulun rehtorilta lupaa ja tämän jälkeen pyytämällä suostumus haastatteluun suoraan haastateltavilta joko sähköpostitse tai suullisesti. Haastateltavien yhteystiedot saadaan valikoitujen koulujen kotisivuilta. Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Kaikki tutkimuksessa tuotetut tiedot käsitellään anonymisti, niitä ei luovuteta muille tahoille, eikä tietoja käytetä muuhun kuin tutkimustarkoituksiin. Tiedot ovat luottamuksellisia ja digitalisoitua aineistoa säilytetään enintään yksi vuosi julkaisuprosesseja varten ennen sen tuhoamista. Tutkimuksen tuloksia voidaan esitellä tieteellisissä tapahtumissa (esim. seminaarit, symposiumit ja konferenssit) ja julkaisuissa. Tutkimuksiin osallistujien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään näissä yhteyksissä. Tutkimus toteutetaan pääosin kertaluontoisena haastatteluna (etäyhteyden avulla), joka on kestoltaan arviolta 30 minuuttia. Haastattelurunkona käytetään ohjaavia kysymyksiä, jotka on mahdollista saada nähtäväksi jo etukäteen. Haastattelussa voidaan kuitenkin puhua myös muista esille nousevista ja aiheeseen kuuluvista teemoista, vaikka nämä eivät haastattelukysymyksistä suoraan tulisikaan ilmi.

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta Teille palkkiota ja tutkimuskäynnit ovat Teille ilmaisia.

Henkilötietosuoja tutkimuksessa

Tutkimuksessa ei kerätä vastaajien henkilötietoja eikä vastaajia pystytä täten yhdistämään haastatteluvastauksiin. Etähaastattelu tallennetaan Jyväskylän yliopiston tietoturvaliselle Microsoft Office 365 Teams Stream- pilvipalveluun ja ladataan täältä varmuuskopiona vielä ulkoiselle, kryptatulle muistitikulle. Tällöinkin haastatteluvastaukset nimikoidaan numeroin, ei vastaajien nimien perusteella.

Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit

On mahdollista, ettei tähän tutkimukseen osallistumisesta ole Teille hyötyä. Tutkimus saattaa kuitenkin auttaa lisäämään tietoa erilaisista formatiivisen arvioinnin muodoista ja käytänteistä, jotka saattavat olla käyttökelpoisia myös Teidän opetuksessanne.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Tutkimuksessa henkilöllisyytenne sekä muut tunnistettavat tiedot ovat ainoastaan tutkimuksen henkilökunnan tiedossa, ja he kaikki ovat salassapitovelvollisia. Kaikkia Teistä kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsitellään koodattuina siten, ettei yksittäisiä tietojanne pystytä tunnistamaan tutkimustuloksista. Tutkimusrekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen kannalta välttämättömiä tietoja ja rekisteriä säilytetään tutkijan hallussa niin kauan, kunnes tutkimus on päättynyt ja pro gradu julkaistu. Käytännössä tietoja säilytetään enintään 1 vuosi tutkimuksen aloittamisesta laskien.

Jos osallistumisenne tutkimukseen jostain syystä keskeytyy, keskeyttämiseen mennessä kerättyjä tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa.

Vapaaehtoisuus

Osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Voitte kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisenne tai peruuttaa suostumuksenne syytä ilmoittamatta milloin tahansa. Kieltäytymisenne, osallistumisen keskeyttäminen tai suostumuksen peruuttaminen eivät vaikuta mitenkään mahdollisesti tarvitsemaanne hoitoon nyt tai tulevaisuudessakaan.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimustuloksista tiedotetaan Teitä halutessanne niin, että tutkija lähettää Teille linkin valmiiseen pro gradu- työhön, josta tutkimustulokset ovat luettavissa.

LIITE 4 ESIMERKKI SISÄLLÖNANALYYSISTÄ -ANALYYSIPROSESSIN KULKU

