

**Luokanopettajien kokemuksia oppimisen arvioinnin ja
opetuksen yksilöllistämisen suhteesta**

Olli Huvila & Joel Väyrynen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huvila, Olli & Väyrynen, Joel. 2022. Luokanopettajien kokemuksia oppimisen arvioinnin ja opetuksen yksilöllistämisen suhteesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 89 sivua.

Tutkimme luokanopettajien kokemuksia, näkemyksiä sekä heidän kuvailemiaan toimintatapoja opetuksen yksilöllistämisen ja arvioinnin suhteesta. Yksilöllisen opetuksen ja arvioinnin suhde valikoitui tutkimuksen kohteeksi, koska opetuksen yksilöllisyyteen pyrkimisestä huolimatta, pitää arviointia kuitenkin tehdä kaikille yhteisin kriteerein. Tähän ristiriitaan perehtyminen on tärkeää oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun kannalta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena, jota varten haastateltiin kahdeksaa luokanopettajaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, ja ne toteutettiin alkuvuonna 2022 etäyhteyksin Zoom -ohjelmalla.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat pyrkivät arvioinnin avulla lisäämään oppilaiden motivaatiota sekä ohjaamaan yksilöiden oppimista kohti yhteisiä tavoitteita. Opettajilla oli runsaasti kokemuksia yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen haastavuudesta arvioinnin validiteetin ja reliabiliteetin sekä oppimisen edistämisen kannalta. Opettajien mukaan yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien yhdistämistä tehtiin erityisesti summatiivisen arvioinnin yhteydessä. Tämän lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä myös formatiivisia sekä diagnostisia toimintatapoja, mutta heidän mukaansa arvioinnin tehtävien sekoittuminen keskenään oli tavallista.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajat pyrkivät edistämään yksilöiden oppimista arvioinnin keinoin, mutta opettajien toimintatavat vaihtelevat paljon. Oppilaille asetetaan keskenään erilaisia yksilöllistettyjä tavoitteita, mikä voi johtaa oppilaiden epätasa-arvoiseen ja epäyhdenmukaiseen kohteluun oppimisen arvioinnissa.

Asiasanat: yksilöllinen opetus, oppimisen edistyminen, arviointi, arvioinnin eriyttäminen, oikeudenmukainen arviointi

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ..... | 2 |
| SISÄLTÖ | 4 |
| 1 JOHDANTO..... | 6 |
| 2 OPPIMISKÄSITYS, ARVIOINTIKULTTUURI JA OPETUSSUUNNITELMA ARVIOINNIN SUUNTAAJINA..... | 8 |
| 2.1 Oppimiskäsitys arvioinnin taustalla | 8 |
| 2.2 Arviointikulttuuri | 11 |
| 2.3 Opetussuunnitelma arvioinnin ohjaajana | 13 |
| 3 ARVIOINNIN YHTEYS OPPIMISEEN JA OPETTAJAN ROOLI ARVIOIJANA | 16 |
| 3.1 Arvioinnin yhteys minäpystyvyyteen ja minäkäsitykseen | 16 |
| 3.2 Arvioinnin yhteys motivaatioon..... | 18 |
| 3.3 Itse- ja vertaisarviointi opettajan työkaluina | 19 |
| 3.4 Opettaja toteuttamassa arvioinnin eri tehtäviä | 22 |
| 3.5 Yksilön arviointi..... | 28 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN..... | 35 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 35 |
| 4.2 Tutkimuksen konteksti | 36 |
| 4.3 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu | 37 |
| 4.4 Aineiston analyysi | 40 |
| 4.5 Eettiset ratkaisut..... | 44 |
| 5 TULOKSET..... | 46 |
| 5.1 Luokanopettajien kuvailema arvioinnin yhteys oppimisen edistymiseen motivaation kautta..... | 46 |
| 5.2 Luokanopettajien kuvailema arvioinnin yhteys oppimisen edistymiseen ohjaamisen kautta | 52 |

| | |
|---|-----------|
| 5.3 Luokanopettajien kokemukset yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta..... | 56 |
| 5.4 Luokanopettajien toimintatavat liittyen yksilöllisten tavoitteiden ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen..... | 61 |
| 6 POHDINTA..... | 65 |
| 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 65 |
| 6.2 Tutkimuksen luotettavuus | 74 |
| 6.3 Jatkotutkimushaasteet | 77 |
| LÄHTEET | 79 |

1 JOHDANTO

Oppimisen arviointi on välttämätön osa koulun toimintaa ja sillä voi olla merkittäviä vaikutuksia oppilaisiin ja sitä kautta koulunkäyntiin. Arvioinnilla on yhteys esimerkiksi oppilaiden itsetuntoon (Meškauskienė & Guoba, 2016), joka puolestaan on yhteydessä koulussa koettuihin vaikeuksiin ja hyvinvointiin (Holopainen ym., 2020, s. 9). Toisaalta arviointi myös itsessäänkin on yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen, sillä positiivinen tai negatiivinen palaute koulunkäynnistä alkaa ruokkimaan itseään. Tällöin oppilaat ajautuvat saamansa palautteen mukaiselle uralle, mikä toistaessaan itseään alkaa ennustamaan oppilaiden menestystä. (Lohbeck ym., 2016.)

Perusopetusta ohjaava yhdenvertaisuuslaki edellyttää, että koulujen on edistettävä toiminnassaan yhdenvertaisuutta (1325/2014, 6 §). Käytännössä yhdenvertaisuus voi toteutua vain eriytettyllä opetuksella, jossa jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet huomioidaan. Kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla, minkä vuoksi eriytetyssä opetuksessa oppilaiden erilaiset tavat oppia otetaan huomioon (Welsh, 2010). Jotta arviointi edistäisi jokaisen oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla ja olisi yhdenvertaista, on sitä tehtävä eriytetysti (Tomlinson & Imbeau, 2010). Eriytetyn arvioinnin teemaa on tutkittu varsin vähän Suomessa, mutta kansainvälisesti aihetta on yleisellä tasolla lähestytty (Tomlinson, 2003; Tomlinson, 2005; Moon, 2005; Noman & Kaur, 2014; Tomlinson ym., 2015). Lisäksi arvioinnin eriyttämistä on tutkittu myös opettajien käyttämien arviointikäytänteiden kautta (Kaur ym., 2018).

Ylen vuonna 2018 teettämässä kyselyssä 61 % vastanneista opettajista koki, että oppilaiden väliset tasoerot ovat lisääntyneet uuden opetussuunnitelman myötä (Yle, 2019). Tasoerot luovatkin jatkuvasti tarvetta opetuksen eriyttämiselle. Arvioinnin tulee aina pohjautua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) täsmennettyihin opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tämä muodostaa opetuksen eriyttämiselle ja arvioinnin tekemiselle haasteellisen ristiriidan: kun oppilaan oppimisprosessia eriytetään, on todennäköistä, että hänen tavoitteensa poikkeavat opetusten yhteisistä

tavoitteista. Lopulta oppilaita tulee kuitenkin tästä huolimatta arvioida yhteisistä opetuksen tavoitteista johdettujen arviointikriteerien mukaisesti, mikä luo ongelman oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumiseksi.

Arvioinnilla on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia oppilaisiin ja heidän oppimiseensa (Boud, 2000; Brookhart, 1997; Meškauskienė & Guoba, 2016; Ryan & Deci, 2016). Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin sitä, miten opettajat kokevat arvioinnin yhteyden oppimisen edistymiseen. Tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on arvioinnin yhteydestä oppilaiden oppimisen edistymiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutoksissa numeroarvioinnin painoarvoa on lisätty. Muutoksen pohjalta numeroarviointia annetaan välitodistuksiin sekä lukuvuositodistuksiin neljänneltä luokalta alkaen. (OPH, 2020.) Summatiivisen numeroarvioinnin lisääminen ja eriyttämisen tarpeen kasvu johtavat opettajia ristiriitaisen tilanteen eteen, sillä eriyttämisen johdosta oppilaan tavoitteet yksilöityvät, mutta numeroarviointia antaessa tulee opettajan arvioida oppilasta yhteisillä kriteereillä. Juuri tämä ristiriita opetuksen yksilöllistämisen ja yhteisiin tavoitteisiin perustuvan arvioinnin välillä motivoi tätä tutkimusta. Tavoitteena onkin tutkia, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetuksen yksilöllistämisen ja yhteisten arviointikriteerien mukaisen arvioinnin yhdistämisestä ja siihen liittyvistä toimintatavoista.

2 OPPIMISKÄSITYS, ARVIOINTIKULTTUURI JA OPETUSSUUNNITELMA ARVIOINNIN SUUNTAAJINA

2.1 Oppimiskäsitys arvioinnin taustalla

Käsiteltäessä arviointia on välttämätöntä sivuta oppimiskäsitystä arviointiajattelun taustalla. Oppimisteorioita tarkastelemalla tarjoutuu mahdollisuus syvään ymmärrykseen ja johdonmukaisuuksien löytymiseen muuttuvien opetuskäytänteiden taustalla. Opetuksen taustalla oleva oppimisteoria ohjailee kaikkia opetuksen standardeja, kuten luonnollisesti myös arviointia. (Pattalitan, 2016.) Shepard (2000) esitti jo yli 20 vuotta sitten, että tutkimusten valossa ymmärrämme oppimisen olevan dynaaminen ja vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa yksilöiden rakentamat tietorakenteet ja uskomukset toimivat joko mahdollistaakseen tai estääkseen uuden oppimisen aina uudestaan aiempien tietorakenteiden päälle. Tällöin älykäs ajattelu käsittää itsetarkkailun sekä -tietoisuuden siitä, milloin ja miten käyttää vaadittuja taitoja, ja tämä asiantuntemus kehittyy johdonmukaisella ajattelulla sekä kriittisten kysymysten esittämisellä, ei vain tiedon kasaamisella. (Shepard, 2000; ks. myös Shepard ym., 2018; Kang & Furtak, 2021.)

Tutkimuskirjallisuuden mukaan (Shepard, 2000) arvioinnin tulee olla yhteensopiva ja tukea vallitsevaa oppimiskäsitystä, jolloin arvioinnissa tulee olla haastavia ja kriittistä ajattelua herättäviä tehtäviä. Lisäksi arviointia tapahtuu jatkuvasti koko oppimisprosessin ajan integroituna opetukseen siten, että se on muotoiltu tukemaan oppimista. Oppimisprosessin tavoitteiden sekä arviointikriteerien tulee olla läpinäkyviä, minkä kautta myös oppilaat osallistuvat oman oppimisprosessinsa arviointiin. Tällöin arviointitietoa käytetään yhtä lailla opetuksen kuin oppilaiden arviointiin. Kaiken kaikkiaan oppimiskäsityksen mukaisena tavoitteena tulisi olla löytää keinoja torjua ikään kuin oppimisprosessin ulkopuolelta tulevien määrättyjen arviointiin käytettävien mittareiden negatiivisia vaikutuksia oppilaisiin ja sen sijaan

kehittää luokkahuoneen arviointikäytäntöjä, jotka auttavat oppilaita oppimisessa. (Shepard, 2000; ks. myös Shepard ym., 2018.) Myös tuoreempi tutkimus (Kang & Furtak, 2021) mukailee näkemystä, jossa korostuu arvioinnin oppimista edistävä rooli. Kyseisessä tutkimuksessa korostetaan arviointia erityisesti vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oikeudenmukaisen kohtelun kannalta tärkeäksi.

Arviointiajattelun muutos opitun mittaamisesta (*assessment of learning*) oppimisen edistämiseen arvioinnilla (*assessment for learning*) on tuonut monimuotoisuutta opetuskäytänteisiin eritoten oppilaiden luovuuden sekä kriittisen ajattelun kehittämässä. (Pattalitan, 2016.) Sanalla *arviointi* kuvataan käytännössä sekä suoritustason mittaamista että oppilaan oppimisprosessin ohjaamista palautteen avulla (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10). Parhaimmillaan arviointi helpottaa oppimista, avaa silmiä uudelle ja edesauttaa virhekäsityksistä luopumista. (Atjonen, 2007, s. 20.) Arvioinnin ja palautteen voidaankin ajatella olevan ikään kuin reagoimista oppilaan suoriutumiseen (Hattie & Timperley, 2007, s. 81) suhteessa opetussuunnitelman perusteissa oleviin tavoitteisiin.

Jotta oppiminen voi perustua haluttuihin koulutus suunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin, opetuksen pitää kummuta kokonaisvaltaisesta ja monipuolisesta oppimisympäristön, arvioinnin ja oppilaiden ohjaamisen (*scaffolding*) ymmärtämisestä. Oppimisen arviointi sekä oppimista edistävä arviointi ovat keskeisimmät keinot opettajalle oppilaiden kehittymisen jäljittämiseen. Oppimiskäsityksemme mukaan niin oppimisen arvioinnin kuin oppimista edistävän arvioinnin on kuljettava käsi kädessä oppilaiden ohjaamisen kanssa, jotta opetus voi olla tehokasta ja oppimisen tavoitteisiin suuntautuvaa. (Pattalitan, 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ilmentyvä oppimiskäsitys ei suoraan edusta jotain tiettyä, rajattua oppimisteoreettista suuntausta (Halinen ym., 2016, s. 28). Ouakrim-Soivio (2015) esittää, että opetussuunnitelmassa on piirteitä kognitiivis-konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, mikä näkyy ajatuksena oppilaan kyvyistä analysoida ja soveltaa tietoa omista tiedoista ja kokemuksista käsin sekä oppilaan itsearviointitaitojen korostamisesta. Lisäksi

oppimiskäsityksen kontekstuaalisuudesta kertoo se, miten oppimisen ajatellaan olevan sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 79.)

Kognitiivisessa näkemyksessä oppiminen liitetään yksilön tiedollisiin prosesseihin, jolloin keskiössä ovat tiedon hankinnan, taltioinnin sekä käytön prosessit. Näin ollen kognitiivinen suuntaus kiinnittää huomiota yksilön sisäisiin tajunnallisiin tapahtumiin. (Lehtinen ym., 2016.) Konstruktivismi puolestaan on näkemys, jonka mukaan oppiminen on tietojen käsittelyn prosessi, jossa ihminen valikoi ja tulkitsee informaatiota omien odotusten, aikaisempien tietojen sekä omien tavoitteiden perusteella. Keskeistä oppimisessa on, ettei se ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan tiedon aktiivista rakentamista, jossa pyritään syvälliseen ymmärtämiseen. (Kauppila, 2007, s. 37.)

Tiedon ymmärtäminen voidaan käsittää tarkoittavan oppilaan kykyä käyttää olemassa olevaa tietoa, käsitteitä ja taitoja ongelmien ratkaisemisessa tai jopa uusien ongelmien luomisessa (Järvinen, 2011, s. 64). Graffam (2003) korostaakin ymmärtämistä korostavan opetuksen mallissaan, että opettajan tulee eriyttää sekä yksilöllistää opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaan, jotta oppimiskäsitykselle olennaista tiedon ymmärtämistä voi tapahtua (Graffam, 2003, s. 13–14). Opetussuunnitelman perusteista kumpuaa käsitys, että jokaisella oppilaalla on oma sisäinen maailmansa, jonka hän tuo eri oppimistilanteisiin. Nämä yksilölliset käsitykset, toimintatavat, sekä tiedot ja taidot rakentuvat aikaisemmin opitun pohjalta jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Halinen ym., 2016, s. 29–30.) Kauppila (2007) kohdentaa konstruktivismin oppimisenäkemyksiä sosiokonstruktivismiin, sillä hänen mukaansa koulu toimii sosiaalisena järjestelmänä, jonka piirissä lapset toimivat. Käytännössä lisäyksenä konstruktivismiin, sosiokonstruktivismissa korostetaan vuorovaikutusta sekä sosiaalisia suhteita oppimisessa. (Kauppila, 2007; Vygotsky, 1978.)

2.2 Arviointikulttuuri

Nykyinen arviointikulttuuri pyrkii tuomaan arviointikäytänteitä, jotka huomioivat oppimisprosessin sekä osaamisen ulottuvuudet monipuolisemmin tiedon kontrolloimisen sijasta (Heikkinen, 2014, s. 14). Arviointi on siis itsessäänkin opetuksellinen ja kasvatuksellinen työkalu, eikä sen tarkoitus ole vain mitata opetuksen toteutumista. Vaatii arvioinnilta paljon, että sillä voidaan tukea oppimiskäsityksestämme kumpuavien taitojen oppimista. Vaativuuden vuoksi onkin keskeistä, että oppimista tukevan arviointikulttuurin kehittämistä tehdään yhteistyössä niin opettajien, oppilaiden, huoltajien kuin koulutusviranomaisten kesken. (Shepard, 2000, s. 12.)

On erityisen tärkeää, että arviointitutkimus vuorovaikuttaa opettajan käytännön työn tuomien mahdollisuuksien ja rajoitteiden kanssa. Xun & Brownin (2016) tutkimuksessa pyrittiin määrittelemään uudelleen opettajan arviointiosaamista analysoimalla tutkimuksia koulutusarvioinnista sekä opettajankoulutuksesta. Tutkimuksessa luodaan uusi käsitteellinen viitekehys opettajan arviointiosaamiseen, joka on hieman aikaisempia tutkimuksia käytännönläheisempi. Tämän opettajan käytännön arviointiosaaminen - käsitteen tarkoituksena on konkretisoida aikaisemmin teoriasuuntautunutta käsitettä vastaamaan paremmin käytännön arviointia ottamalla huomioon arvioinnin tilannekohtaisuus, dynaamisuus sekä jatkuvasti kehittyvä ympäristö, jossa opettajat joutuvat tekemään kompromisseja. Käsitteen uudelleen määrittelyllä ja sen mukaisella tutkimuksella voitaisiin kohdennetummin tukea opettajien käytännön arviointityötä. (Xu & Brown, 2016.) Keskittyminen arviointikulttuuriin ja arvioinnin holistiseen luonteeseen on keskeistä, sillä toivottujen oppimistulosten saavuttamiseksi arvioinnin tulee olla linjassa muun opetuksen pedagogiikan kanssa. (Schuwirth & van der Vleuten, 2004, s. 810.)

Arviointikulttuuria korkeakoulukontekstissa tutkivassa tutkimuksessa määriteltiin arviointikulttuuri niiksi institutionaalisiksi konteksteiksi, jotka joko tukevat tai hidastavat opiskelijoiden edistymistä parhaalla tarjolla olevan arviointidatan avulla. Tutkimuksessa selvitettiin tekijöitä, jotka vaikuttavat instituution arviointikulttuuriin. Tulokseksi saatiin, että selkeä kouluinstituution

sitoutuminen arviointiin sekä sen julkituominen kouluyhteisössä, arvioinnin todellinen vaikutus koulutuksen kehitykseen sekä uskomukset arvioinnin tärkeydestä koulutukselle ja sen tulevaisuudelle, olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja muodostivat koulutuksen arviointikulttuurin perustan. (Fuller & Skidmore, 2014.) Suomalaisessa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa tutkimuksessa tutkittiin otoskoulujen arviointikulttuuria, jota selvitettiin yhdessä koulujen rehtorien sekä opettajien kanssa käydyissä SWOT-keskusteluissa. Opettajat sekä rehtorit arvioivat koulujensa arviointitoiminnan vahvuudeksi avoimen ilmapiirin, arvioinnin yhteneväiset periaatteet sekä niitä tukevat käytänteet. Heikkouksiksi koettiin arvioinnin yksipuolisuus, kannustamattomuus, jatkuvuuden puute sekä itse- ja vertaisarvioinnin laiminlyönti. Mahdollisuudeksi nähtiin eritoten koulun kyky tukea ja motivoida oppilaita oppimaan arvioinnin keinoin. Tämä koettiin esimerkiksi antavan erilaisille oppijoille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. Lopuksi uhkiksi tunnistettiin etenkin esimerkiksi tietämättömyys arvioinnin linjauksista tai tunne niiden epäoikeudenmukaisuudesta. (Atjonen ym., 2019.)

Arviointiosaamisen käsitettä käytännönläheisestä näkökulmasta tutkineet Xu ja Brown (2016) erittelevät, että arviointiosaava opettaja jatkuvasti reflektoi arviointikäytänteitään, osallistuu kouluyhteisön arvioinnin kehittämiseen sekä pyrkii kehittämään ammatillista osaamistaan keskustelun kautta. Lisäksi opettajan tulee tutkiskella omia käsityksiään arvioinnista sekä etsiä resursseja, jotta hän pystyy uudistamaan ymmärrystään arvioinnista sekä omaa rooliaan arvioijana. (Xu & Brown, 2016, s. 159.) Tällä tavalla käytännönläheiseen arviointitoimintaan keskittyvä tutkimus voisi osuvammin tarjota ratkaisuja opettajan työssä kohdattuun arviointikulttuurin haasteisiin.

Suomalainen arviointikulttuuri sekä -järjestelmä on kansainvälisessä vertailussa hengeltään vähemmän kontrolloiva. Suomessa ei ole esimerkiksi kansallisia kokeita, ja arviointia ohjeistetaan vahvasti kriteeriperusteiseksi, mutta toisaalta opettajien eniten käyttämä summatiivinen arviointikeino on yksin tehtävä koe. (Atjonen ym., 2019.) Tämä kielii suomalaisen arviointikulttuurin ideaalin ja käytännön varsin suuristakin eroista. Vanhempien arviointikäsitteitä

selvittävässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että vanhemmilla on hyvin pedagoginen käsitys arvioinnin roolista koulussa. Pedagogisessa käsityksessä korostuu näkemys arvioinnin oppimista edistävästä tarkoituksista. (Nieminen ym., 2021, s. 1.) Tutkimuksen tulos kielii hyvää arviointikulttuurin vahvuudesta, jos arvioinnin rooli ja tarkoitus oppimiselle on varsin hyvin myös yleisesti tiedossa. Huoltajien rooli on myös tärkeä, sillä oppimista edistävän arviointikulttuurin kehittämisessä on keskeistä opettajien, oppilaiden ja huoltajien yhteistyö (Adie ym., 2021). Edellisen lisäksi arviointikulttuurin kehittämisessä painotetaan oppijan osallisuutta arviointiprosessissa, vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä sekä kehittävän palautteen merkitystä (Heikkinen, 2014, s. 14).

2.3 Opetussuunnitelma arvioinnin ohjaajana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on oman oppimisensa aktiivinen toimija. Opetussuunnitelman keskeisenä tarkoituksena on luoda edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittymiselle, minkä seurauksena oppilas oppii itse arvioimaan edistymistään, asettamaan oppimiselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia niin yksin kuin muiden kanssa. Käytännössä siis opetussuunnitelma pyrkii vahvistamaan oppilaiden toimijuutta, joten opettajan on keskeistä arvioinnilla ohjata oppilaiden oppimista tähän haluttuun suuntaan. Opettajan rohkaiseva ja realistinen palaute vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiin, minkä lisäksi opettajan antama palaute vaikuttaa myös oppilaiden käsityksiin heistä itsestään oppijoina sekä ihmisinä. Kun eriyttäminen on pedagoginen lähtökohta kaikelle opetukselle, tulee opettajan kiinnittää huomiota arvioinnin sekä palautteenannon yksilöllisyyteen. (OPH, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) päivitetyn arviointiluvun mukaan formatiivinen arviointi ohjaa opiskelua, kannustaa sekä

kehittää itsearviointitaitoja. Puolestaan summatiivinen arviointi mittaa, miten hyvin oppilaat ovat saavuttaneet oppiaineille asetetut tavoitteet. (OPH, 2020, s. 2.) Linjauksen mukaan arvioinnin painopiste on sen oppimista edistävissä tarkoituksissa (OPH, 2014, s. 47). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta, vaan yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että jokaisen yksilön tarpeiden huomioon ottamista. Yhdenvertaisuus tarkoittaa summatiivisessa arvioinnissa sitä, että opettaja turvaa jokaisen oppilaan mahdollisuuden osoittaa oman osaamisensa esteettömästi siten, ettei arviointiin vaikuta muut kuin arvioitavat asiat. Puolestaan formatiivisella arvioinnilla saadun tiedon avulla opettaja kykenee kohdentamaan opetustaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, mikä luo perustaa opetuksen eriyttämiselle sekä auttaa oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamisessa. (OPH, 2014.)

Opetussuunnitelmassa korostetaan, että arvioinnin sekä palautteen antamisen tulee aina pohjautua opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin, joiden tulisi olla myös oppilaille tiedossa. Tavoitteet sekä niiden pohjalta muodostetut arviointikriteerit ovat kaikille oppilaille samat. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta varmistamalla koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luomalla hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (OPH, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) päivitetystä arviointiluvun linjauksissa on lisätty summatiivisen numeroarvioinnin painoarvoa, sillä opettajan tulee antaa vuosiluokkien 4–8 lukuvuositodistuksissa sekä mahdollisissa välitodistuksissa numeroarvosanat, kun ennen muutosta opetussuunnitelma velvoitti opettajia numeroarviointiin vasta vuosiluokilla 8–9. Muutoksessa tavoitellaan arvioinnin yhdenmukaisuutta lisäämällä arviointiin läpinäkyvyyttä, johdonmukaisuutta, monipuolisuutta sekä arvioinnin pohjautumista tavoitteisiin sekä kriteereihin. (OPH, 2020.) Kun opetusta eriytetään, oppilaiden oppimiselle asetetut tavoitteet yksilöityvät, mutta

opetussuunnitelma ei ota kantaa, mitä tässä tapauksessa käy oppilaiden arviointikriteereille. Oppilaiden yhdenmukaisuuden toteutuminen on vaarassa, kun opettaja ei tarkalleen voi tietää, kuinka summatiivisesti arvioida kaikkia oppilaita siten, että se tekee oikeutta jokaiselle yksilölle.

3 ARVIOINNIN YHTEYS OPPIMISEEN JA OPETTAJAN ROOLI ARVIOIJANA

3.1 Arvioinnin yhteys minäpystyvyyteen ja minäkäsitykseen

Aiheen tutkimuksessa on havaittu, että opettajan luoma arviointikulttuuri sekä eri arviointimenetelmät vaikuttavat oppilaiden minäpystyvyyden kautta heidän tavoitteisiin pääsyynsä ja suorituksiinsa (Brookhart, 1997). Joukko minäpystyvyyden kokemuksia muodostaa ihmisen minäkäsityksen. Mikäli oppilaalla on toistuvia huonoja kokemuksia esimerkiksi matematiikan oppimisesta ja matemaattisten taitojen arvioinnista, voi kehnosta menestyksestä muodostua osa hänen matematiikkaa koskevaa minäkäsitystään. (Nieminen & Tuohilampi, 2019.) Matematiikkaan liittyviä minäkäsityksiä selvittäneessä tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden koettu minäpystyvyys on yhteydessä matematiikan kokeessa menestymiseen. Lisäksi oppilaat, joilla oli korkea minäpystyvyys, suunnittelivat opiskelevansa vaativia opintoja tulevaisuudessa. (Alay & Triantoro, 2013, s. 28.)

On tärkeää ymmärtää, kuinka minäpystyvyys muodostuu ja miten sitä voidaan parantaa, sillä minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten ihmiset käsittelevät kokemuksiaan. Tämä lopulta vaikuttaa merkittävästi haluttuihin tavoitteisiin pääsemiseen. (Bandura, 2006, s. 319.) Minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen tiedostamaa näkemystä itsestään, tietynlaista asennoitumista itseensä. Ihmisellä on monia ikään kuin tilannekohtaisia minäkäsityksiä, sillä käsitykset itsestä voivat poiketa esimerkiksi ryhmänjohtajana tai pianonsoittajana. (Laine, 2005, s. 24.) Ihme (2000) painottaa opettajan roolin tärkeyttä oppilaan terveen minäkäsityksen rakentamisessa, sillä hänen mukaansa lapsi ei kykene tulkitsemaan arviointia tavoitelähtöisesti ilman aikuisen tukea. Tällöin oppilas kokee arvioinnin häneen itseensä ja häneen persoonaansa kohdistuvana arvosteluna. (Ihme, 2000, s. 111.)

Ihmisen minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät vähitellen. Kehitys on herkimmillään alakouluiässä, sillä lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt

ovat kehittyneet riittävästi. Tällöin lapsi alkaa vertailemaan itseään muihin koulussa ja toisaalta saa myös toiminnastaan jatkuvaa palautetta välillisesti tai välittömästi. (Laine, 2005, s. 33.) Itsetunnon tärkein toiminto on itsensä arvostaminen, mikä tarkoittaa sitä, millaiseksi ihminen tuntee arvonsa ja merkityksensä. Verrattuna minäkäsitykseen, itsetunnossa on kyse enemmän itsensäarvostamisesta, kun taas minäkäsityksessä itsensäarvostamisesta. Näin ollen itsetunto on tunnetasolla subjektiivista, kun puolestaan minäkäsitys pyrkii objektiivisuuteen. (Laine, 2005, s. 24.)

Tutkimusten mukaan itsetunto on keskeisessä osassa lasten koulunkäyntiä. Oppilaat, joilla on hyvä itsetunto voivat myös hyvin koulussa. Alhainen itsetunto sekä huono kouluhyvinvointi ovat puolestaan yhteydessä oppilaiden kokemuksiin vaikeuksiin koulunkäynnissä. (Holopainen ym., 2020.) Opettajalla on tärkeä rooli lapsen itsetunnon kehittämisessä joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. Jos opettaja ajattelee positiivisesti oppilaasta, hän antaa tälle vaativampia tehtäviä, enemmän aikaa vastata sekä vähemmän negatiivista palautetta. Tämä on keskeistä lapsen itsetunnon kannalta, sillä lapsen arvioinnit itsestään ovat hyvin samankaltaisia opettajan kanssa huolimatta siitä, vaikka oppilas kokisi opettajan arvioinnin tai palautteen vääräksi. (Laine, 2005, s. 42.) Aikaisemman tutkimuksen mukaan joko oppimisen tai suoraan oppilaan kehuminen, kannustaminen tai rohkaiseminen parantaa oppilaiden itsetuntoa. Keskeistä itsetuntoa kehittävässä palautteessa oli sen yksityiskohtaisuus ja kohdentuminen tiettyyn tilanteeseen, sillä yleisen palautteen ei todettu olevan yhtä tehokasta. (Meškauskienė & Guoba, 2016.) Ouakrim-Soivion (2015, s. 92) mukaan arvioinnin haasteena on kuitenkin se, jos opettaja ajautuu antamaan yltiöpositiivista palautetta oppilaille, oppilaalle ei muodostu realistista kuvaa itsestään oppijana.

3.2 Arvioinnin yhteys motivaatioon

Arviointi on keskiössä oppilaiden motivoimisessa koulunkäyntiin sekä oppimiseen. Vaarana on, että kokeilla ja palkkioilla ruokitaan oppilaiden ulkoista motivaatiota, mikä ajaa oppilaat suoriutumaan ennemmin kuin oppimaan. Sisäinen motivaatio voi puolestaan syntyä esimerkiksi opettajan kannustavasta palautteesta tai oppilaille merkityksellisestä toiminnasta. (Lonka, 2015.) Fletcherin ja Shaw'n (2012) tutkimuksessa vahvistettiin arvioinnin kautta oppimisprosessia, sillä oppilaat suunnittelivat itse oppimistavoitteet ja arviointikriteerit. Tämä johti oppilaille mielekkäisiin ja syviin oppimiskokemuksiin, sillä kaikki oppilaat osoittivat emotionaalista sekä kognitiivista sitoutumista. (Fletcher & Shaw, 2012.) Tieson (2001) tutkimuksessa huomattiin, että eriytetyllä matematiikan opetuksella oppilaiden motivaatio kasvoi sekä eriytetty materiaali tarjosi oppilaille enemmän vaihtoehtoja tehostaa omaa oppimistaan. Tutkimuksessa opettajat havaitsivat eriytetyn opetuksen lisänneen oppilaiden kiinnostusta tehtäviä ja oppimista kohtaan, mutta myös oppilaat kertoivat nauttineensa eriytetyn materiaalin luonteesta. Keskeinen opettajien tekemä havainto oli, että jokaisella oppilaalla oli mielenkiintoisia sekä mielekkäitä tehtäviä riippumatta heidän aikaisemmasta osaamisestaan. (Tieso, 2001.)

Koulumotivaatio rakentuu kehämäisesti siten, että se lähtee yksittäisten oppimistilanteiden kautta ja muovautuu niistä saadun palautteen kautta yleiseen käsitykseen itsestä oppijana ja kiinnostukseksi koulunkäyntiä kohtaan. Motivaatio kehittyy vahvasti vuorovaikutteisesti, joten opettajalla on suuri rooli siinä. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 181–182.) Tutkimusten mukaan arviointikäytännöt, jotka kannustavat oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, tekevät näkyväksi kehittymisen sekä lisäävät vuorovaikutuksellisuutta vahvistavat motivaatiota ja parantavat oppimista (Ryan & Deci, 2016). Kun oppilas saa myönteistä ja realistista palautetta sekä rohkaisevaa opettajan ohjausta, vahvistuu oppilaan luottamus omiin mahdollisuuksiin. Tämä onkin keskeistä vuorovaikutusta oppilaan

kiinnostuksen kohteiden laajentamisessa ja oppimisen tukemisessa. (Halinen ym., 2016, s. 78.)

3.3 Itse- ja vertaisarviointi opettajan työkaluina

Itsearviointilla tarkoitetaan oman oppimisprosessin tai oppimisen lopputuloksen tarkkailua sillä tarkoituksella, että tietoa käytetään muutoksien tekemiseen, jotka syventävät ja edistävät oppimista. Itsearviointi voi olla summatiivista, mutta tutkimusnäytön perusteella suurimman hyödyn itsearviointista saa niin oppimistulosten kuin itseohjautuvan ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen kannalta, kun sitä käytetään formatiivisesti siten, että sen tekemistä harjoitellaan. (Andrade, 2019, s. 10.) Arviointitavoista itsearviointi on merkittävä työkalu oppilaiden oppimisen edistämässä. Itsearviointilla pyritään tukemaan ja parantamaan oppimista tekemällä oppilaat oman oppimisensa aktiivisiksi toimijoiksi. Lisäksi opettaja saa itsearviointista tärkeää informaatiota jokaisen oppilaan oppimisprosessin yksilöllisistä tarpeista. (Vasileiadou & Karadimitriou, 2021, s. 1.)

Baleghizadeh & Massoun (2014) tutkivat itsearviointin vaikutuksia oppilaisiin englantia vieraana kielenä opiskelevien kontekstissa. Tutkimuksessa havaittiin, että säännöllisen itsearviointin lisääminen formatiivisen arvioinnin menetelmäksi johti merkittävään minäpystyvyyden vahvistumiseen koulutyötä kohtaan. (Baleghizadeh & Massoun, 2014.) Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että säännöllinen oppilaiden tekemä itsearviointi parantaa oppimistuloksia merkittävästi. Itsearviointi kehittää ajattelua ja syventää ymmärrystä jo opituista asioista sekä oppimisprosessista. Lisäksi itsearviointi vastuuttaa oppilaita omasta oppimisestaan, mikä lisää kiinnostusta sekä motivaatiota koulutyötä kohtaan. (Fontana & Fernandes, 1994; Sharma ym., 2016.) Kun oppilaat ottavat vastuuta oppimisestaan, se kehittää heidän metakognitiivisia taitojaan (Black ym., 2003, s. 97).

Boud (1999) esittää, että käytännön itsearvioinnin olisi syytä olla vähemmän pelkästään yksilöiden omasta reflektiosta kumpuavaa ja siten tietyllä tavalla eristettyä. Hänen mukaansa oppilaiden tulisi oppia konstruoimaan ja rekonstruoimaan tavoitteisiin pääsyä oppimisprosessin varrella vuorovaikutuksessa vertaisten, opettajien sekä mahdollisesti oppimateriaalin kanssa. Tämän määritelmän mukaan itsearvioinnilla ei tarkoiteta pelkästään sitä, kuinka tarkasti oppilas osaa yksin tarkastella omaa oppimistaan suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Pikemminkin tämän määritelmän mukaan itsearvioinnilla tarkoitetaan sitä, kuinka oppilas ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, pyrkii saamaan myös ulkopuolelta palautetta toiminnastaan ja lopulta käyttää tätä tietoa oman oppimisensa edistämiseen. (Boud, 1999.)

Jotta oppilaat ymmärtäisivät oppimisen tavoitteet sekä keinot sekä sen, miten edistää niihin pääsyä, on heidän harjoitettava itsearviointia (Black ym., 2003, s. 49). Tähän oppilas tarvitsee selkeät oppimisen tavoitteet, joita vasten hän voi pohtia, mitä hän jo osaa ja mitä ei (Halinen ym., 2016, s. 278). Itsearvioinnissa on haasteena, että oppilaat tekevät sitä pohjautuen epärealistisiin käsityksiin itsestään. Tutkimuksen mukaan jopa oppimistilanteeseen liittymättömät, mutta sen aikaiset tunteet vaikuttavat oppilaiden käsityksiin siitä, kuinka hyvin he oppivat (Baumeister ym., 2015). Lisäksi lapsilla saattaa olla yksinkertaisesti vääränlaisia muistikuvia oppimisestaan (Finn & Metcalfe, 2014). Tästä syystä opettajan rooli itsearvioinnissa on keskeinen, sillä opettaja voi ohjata mahdollisesti epärealistista oppilaan tekemää arviointia oikeaan suuntaan (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

McMillanin ja Hearnin (2008) mukaan itsearviointi on ohjattu sekä opittu prosessi, joka sisältää neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat sekä opettaja luovat arviointikriteerit. Toisessa vaiheessa opettaja osoittaa oppilaille, miten tavoitteet saavutetaan ja antaa oppilaille vaadittavan ajan niiden saavuttamiseksi. Kolmannessa vaiheessa opettaja antaa oppilaille palautetta suhteessa asetettuihin arviointikriteereihin. Lopuksi neljännessä vaiheessa oppilaat sekä opettaja asettavat tulevaisuuden oppimisen tavoitteet sekä luovat suunnitelman niiden saavuttamiseksi. Esitellyssä mallissa on tärkeää ottaa

huomioon oppilaiden itsearvioinnin taitotaso, sillä vielä varhaisessa vaiheessa prosessia opettajan rooli oppilaan itsearvioinnissa on iso. Oppilaan itsearvioinnin taitojen kehittyessä prosessi muuttuu oppilasjohtoisemmaksi. (McMillan & Hearn, 2008.)

Oppilaiden oppimista olisi syytä tukea myös vertaisarvioinnin avulla, sillä oppilaat oppivat niin palautteen antamisesta kuin sen vastaanottamisesta. Lisäksi vertaisarviointi on ilmeisen tärkeä väline oppia itsearvioinnin kannalta välttämättömiä taitoja, sillä tarkastellessaan kriittisesti vertaisensa työtä, tulee oppilas samalla jäsentäneeksi omaa työskentelyään. (Black ym., 2003, s. 49; Nieminen, 2019, s. 190.) Käytännössä vertaisarvioinnissa on kyse siitä, että arvioinnin suorittajat edustavat arvioitavan kaltaista kokemusta (Jakku-Sihvonen, s. 320). Kuten itsearviointia, vertaisarviointia on syytä harjoitella opetuksessa. Keskeistä oppilaalle olisi pohtia vertaisarvioinnin merkityksiä sekä tarkoituksia oppimisen kannalta. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 88.) Vertaisarvioinnin tekeminen antaa oppilaille kuvaa arviointityöstä, jota koulussa tehdään. Tämä kehittää oppilaiden metakognitiivisia taitoja eli oppimisen ymmärtämistä ja sen hallintaa. (Atjonen, 2007, s. 86.) Hwangin (2014) tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että oikein toteutettu vertaisarviointi paransi oppilaiden oppimistuloksia, motivaatiota sekä ongelmanratkaisukykyä verrattuna kontrolliryhmään (Hwang ym., 2014).

Itse- ja vertaisarvioinnissa piilee myös keskenään samankaltaisia haasteita. Oppilaat tarvitsevat aikaa ja harjoitusta, että arviointi kohdistuu oppimisen tavoitteisiin sekä toimintaan, eikä varsinaisesti henkilöön tai minään (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 85). Vertaisarvioinnin tekemiseen liittyy myös luokan sosiaalinen ulottuvuus, kun ystävyysuhteet ja suosittuus voivat vaikuttaa arviointiprosessiin ja jotkut oppilaat voivat kokea tästä ahdistusta. Huolellisesti järjestettynä, vertaisarvioinnin negatiivisia vaikutuksia voidaan minimoida, jolloin se on loistava keino kehittää sosiaalisia taitoja, kritiikin vastaanottamista sekä antamista ja perustelemista. (Topping, 2009.) Tästä syystä opettajan rooli oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin ohjaajana on keskeinen. Kasanen (2003) kuitenkin esittää kritiikkinä itsearvioinnille, että vaikka itsearviointia tehdessä

oppilaille painotettaisiinkin sen kohdistamista arviointikriteereihin, käytännössä oppilaiden arviointi perustuu pitkälti muihin vertaamiseen (Kasanen, 2003, s. 64).

3.4 Opettaja toteuttamassa arvioinnin eri tehtäviä

Eriyttäminen pohjautuu opettajan valintoihin opetuksen järjestämisessä. Jotta opettaja pystyy tekemään eriyttämiseen vaadittavia tulkintoja oppilaista, tulee hänen arvioida heitä kolmessa eri vaiheessa opetusta. Opetusta suunniteltaessa opettaja tekee diagnostista arviointia jokaisen oppilaan lähtötasosta ja ominaisuuksista. Opetuksen aikana opettaja ohjaa oppimisprosessia formatiivisen arvioinnin avulla ja lopuksi arvioi oppilaiden oppimista summatiivisesti. (Moon, 2005.)

Diagnostinen arviointi. Diagnostisen arvioinnin tarkoitus on ennen opetusta selvittää oppilaan lähtötaso suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Tällä tavoin opettaja selvittää, mitä oppilas jo osaa ja missä oppilaalla on tiedollisia ja taidollisia aukkoja. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 18.) Williamsin ja Ryanin (2000) tutkimuksessa korostettiin diagnostisen arvioinnin tärkeyttä oppimisen edistämässä. Heidän mukaansa oikeilla diagnostisilla keinoilla opettaja saa arvokasta tietoa oppilaiden sen hetkisistä kyvyistä, mikä auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaittensa ajattelumalleja. Keskeistä diagnostiselle arvioinnille on, ettei siinä vain tyydytä ilmaisemaan oppilaiden puutteita, vaan keskitytään myös tapoihin kehittää niitä. (Williams & Ryan, 2000.)

Diagnostisia kokeita käytetään varsinkin oppimisvaikeuksien selvittämisessä, mistä saatavilla tiedoilla oppilaiden osaamisprofiilien perusteella voidaan laatia henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Haasteena diagnostisessa arvioinnissa on testien validointi. (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 19.) Diagnostista arviointia voidaan kuitenkin käyttää muillekin kuin oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille. Misailidou ja Williams (2003) loivat

diagnostisen arvioinnin tutkimuksessaan mallin, joka ehdottaa oppilaalle tämän kykyjenmukaista kehityspolkua siten, että oppilas etenee mallin mukaan hierarkkisesti haastavampiin tehtäviin. Malliin luotu kehityspolku on tehty sen pohjalta, miten keskimäärin oppilaat edistyvät kyseisessä aiheessa, joten se ei perustu oppilaan yksilöityyn oppimisprofiiliin. Joka tapauksessa tällainen tieto oppilaiden kyvyistä ja mahdollisesta kehityspolusta rikastaa opettajan pedagogisen työn suunnittelua ja aiheen opettamista. (Misailidou & Williams, 2003.)

Selkeää erottelua formatiivisen sekä diagnostisen arvioinnin välille on vaikea tehdä. Diagnostista arviointia kuvataan arvioinniksi, joka keskittyy oppilaiden haasteisiin sekä arvioi, ovatko oppilaat vielä valmiita suoriutumaan oppimistehtävästä, jolloin diagnostinen arviointi voi mitata myös tehtävien suoriutumisesta edellyttämää tietoa. Lisäksi diagnostista arviointia seuraa yleensä jonkinlaiset jatkotoimenpiteet, jotka madaltavat oppimisen esteitä ja tarjoavat erilaisia tukitoimia pohjautuen arvioinnilla kerättyyn dataan. (Csapó & Molnár, 2019, s. 3.) Opettajat kyllä huomaavat eroja oppilaissaan ja ymmärtävät, jos jotkut oppilaista epäonnistuvat, mutta ilman kunnollisia diagnostisia instrumentteja opettajat eivät kykene määrittämään oppilaittensa osaamisen eroavaisuuksia riittävällä tarkkuudella. Opettajat rutiininomaisesti käyttävät opetuksessaan pääosin subjektiiviseen näkemykseensä pohjautuvaa formatiivista arviointia, joka olisi oikeilla diagnostisilla välineillä laadukkaampaa. Diagnostisella arvioinnilla opetusta voidaan ohjata kohti oppilaiden henkilökohtaisia tarpeita, mikä tukee opetuksen eriyttämistä. (Csapó & Molnár, 2019, s. 10.)

Formatiivinen arviointi. Formatiivisen arvioinnin tarkoitus on tuottaa niin oppilaalle kuin opettajalle oppimisen edistymisestä tietoa oppimisproessin kuluessa (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 18). Keskeiseksi pedagogiseksi työvälineeksi formatiivisen arvioinnin tekee siinä tapahtuva jatkuva laadukas vuorovaikuttaminen, joka edesauttaa oppimista (Black & Wiliam, 2006, s. 100). Pelkkä yrittämiseen kannustava palaute ei ole paras keino edistää oppilaan

oppimista. Onnistumisten sekä epäonnistumisten jälkeen palautetta olisikin hyvä kohdistaa toimintaan, johon oppilas kykenee vaikuttamaan. Tällaisen palautteen avulla oppilaan on mahdollista parantaa suoritustaan. (Halinen ym., 2016, s. 71.)

Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan palautteen painopiste on erittäin tärkeä ja siihen tulee kiinnittää huomiota. Heidän mukaansa palautteen painopiste voidaan jakaa neljään tasoon, joista ensimmäisessä palaute kohdistuu tehtävään tai tuotokseen ja nimenomaan siihen, onko tehtävä tai tuotos oikein vai väärin. Ensimmäisen tason palautteessa opettaja ohjeistaa oppijaa, kuinka tämä voi etsiä ja hankkia tehtävän suorittamisen kannalta olennaista tietoa. Toisessa tasossa palaute kohdistetaan siihen oppilaan valikoimaan prosessiin, jota hän käyttää tehtävän suorittamiseen tai tuotoksen luomiseen. Tällainen palaute kohdistuu suuremmin tiedon käsittelyyn tai oppimisprosesseihin, jotka edellyttävät ymmärtämistä tai tehtävän suorittamista. Kolmanneksi palautetta on mahdollista kohdentaa oppijoiden itsesäätelyn tasolle. Tällä tasolla vahvistetaan oppijoiden itsearviointitaitoja ja heitä tuetaan palautteen avulla kehittymään tai esimerkiksi sitoutumaan tehtävään. Neljäs taso on palautteen persoonallinen taso, jossa palaute kohdistetaan ikään kuin oppijan persoonaan ja se on heidän mukaansa liian usein liittymätön tehtävän suorittamiseen. (Hattie & Timperley, 2007, s. 90.)

Formatiivisella arvioinnilla on viisi keskeistä tapaa saavuttaa tarkoituksensa: oppimistavoitteiden ja -kriteerien tekeminen selväksi; oppimisen edistäminen luokkahuonekeskustelulla, kysymyksillä sekä tehtävillä; oppimista edistävän palautteen antaminen; oppilaiden aktivointi vertaisoppimiseen ja -tukemiseen ja lopuksi oppilaiden toimijuuden aktivointi oman oppimisen edistäjäksi (William & Thompson, 2007). Blackin ym. (2003) tutkimuksessa opettajia yritettiin rohkaista välttelemään summatiivista arviointia, kun he tekivät formatiivista arviointia, sillä summatiivinen arviointi toisi paineita oppilaille, jolloin formatiivisen arvioinnin tarkoitukset kärsisivät. Opettajat eivät kyenneet jättämään summatiivista arviointia, koska he olivat niin tottuneita muodostamaan formatiivisesta arvioinnista summatiivisia johtopäätöksiä. Sen

sijaan tutkimuksen opettajat toivat summatiiviseen arviointiin formatiivisia elementtejä, kun kokeisiin valmistautumisessa käytettiin hyväksi formatiivisia menetelmiä hahmottamaan summatiivisen kokeen tavoitteita ja tarkoituksia. (Black ym., 2003.)

Opettajien arviointikäytänteitä tutkivassa tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että 75 % vastanneista opettajista teki formatiivista arviointia, jotta pystyivät eriyttämään oppilaiden työskentelyä oppilaiden tasoon pohjautuen. Tällaisia formatiivisen arvioinnin työtapoja olivat esimerkiksi lukuvaikeuksia kokevalle oppilaalle tarjottu lukemisen tuki sekä hänelle erityinen, motivoiva palaute. Lisäksi noin puolet vastanneista opettajista pyrki rohkaisemaan maahanmuuttajataustaisia heikompia oppilaita osallistumaan opetukseen äidinkielellään, jotta saisi heidät saavuttamaan oppitunnin tavoitteet. (Kaur ym., 2018.)

Eriytetyn arvioinnin käyttö perustuu siihen, että oppilaat eivät edisty samatahtisesti eivätkä samalla tavalla. Eriyttäminen ei ole mahdollista, jos opettaja ei kerää dataa oppilaiden edistymisestä. Tästä syystä opettajan tulee kerätä dataa oppilaiden edistymisestä, jotta hän voi eriytetysti edistää oppilaan oppimista joko oppilaalle annettavan palautteen tai opetuksen muokkaamisen kautta. (Moon, 2005.) Samassa Kaurin ym. (2018) tutkimuksessa oppilaiden tasoon pohjautuvan eriyttämisen lisäksi noin puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista vastasi tekevänsä eriytettyä arviointia pohjautuen oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin. Näissä tapauksissa opettajat antoivat esimerkiksi eri vaihtoehtoja työskennellä omien mieltymysten mukaan. Haasteena työskentelyssä omien kiinnostuksien pohjalta nähtiin se, etteivät oppilaat enää pyrkisi haastamaan itseään, vaan tyytyisivät tekemään asioita, joissa tietävät olevansa hyviä. (Kaur ym., 2018.)

Tutkimuskirjallisuuden mukaan opettajien palautteen tulisi olla selkeää siten, että se ohjaa oppilaat oikeaan suuntaan työskentelyssään. Lisäksi on keskeistä, että opettaja antaa palautetta erilaisin välinein ja keinoin. Tällä tavalla opettaja voi palautteenannon avulla tukea oppilaiden oppimisen vaiheita aina suunnittelusta itse työskentelyyn. (Tomlinson ym., 2015, s. 12.) Suomalaisessa

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että yleisin opettajien käyttämä keino antaa palautetta oppilaille on antaa suorituksesta jokin pistemäärä tai arvosana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat palautteen parantunutta käyttöä mainiten useimmin kannustuksen, rohkaisemisen, jatkuvan arvioinnin sekä sanallisen ja kirjallisen neuvonnan, kuten esimerkit mallisuorituksista. (Atjonen ym., 2019.)

Summatiivinen arviointi. Arvosanoilla sekä muulla arviointitiedolla on merkitystä niin yksilö- kuin koulutusjärjestelmätasolla. Arvosanojen kautta oppilas saa tietoa siitä, miten hän on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Toisaalta arviointitietoa käyttävät, kuten opettajat, huoltajat tai muut oppilaitokset saavat summatiivisesta arvioinnista tietoa oppilaiden suoritustasosta. (Ouakrim-Soivio, 2013.) Shepard (2019) kiteyttääkin, että formatiivisen arvioinnin tarkoitus on opetuksen muokkaaminen ja oppilaiden kehittäminen, kun taas summatiivista arviointia käytetään arvosanojen antamiseen tai todistamaan oppilaiden saavutuksia. (Shepard, 2019, s. 184.)

Harlen (2005) tuo formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin lähemmäs toisiaan. Hänen mukaansa arviointiprosessit voivat olla samanlaiset formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin välillä, mutta arviointitiedon tarkoitukset poikkeavat toisistaan. Näyttöä on kuitenkin siitä, että summatiiviseen arviointiin keskitytään formatiivista enemmän. (Harlen, 2005.) Wiliam ja Thompson (2007) esittävätkin, että jako formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin välillä tulisi tehdä vasta arviointitiedon käyttötarkoituksen selviämisen yhteydessä. Heidän mukaansa sama arviointi voi olla niin formatiivista kuin summatiivistakin, sillä arviointi on formatiivista, kunhan arviointitietoa käytetään oppimisen edistämiseen tavalla tai toisella. Tärkeää olisi heidän mukaansa keskittyä lyhentämään viivettä arviointitiedon saamisesta todellisiin toimenpiteisiin oppimisen edistämiseksi. (Wiliam & Thompson, 2007.)

Koekeskeistä summatiivista arviointia kritisoidaan sen tavasta johdattaa oppilaat oppimaan pinnallisesti ja näin ollen vain keskittymään muistamiseen sekä arvosanoihin syvällisen oppimisen sijasta (Struyven yms., 2005, s. 337).

Aiheen tutkimuksessa suurin osa opettajista edelleen käytti perinteisiä oppimisen arvioinnin menetelmiä oppimisen mittaamiseen, vaikka ymmärsivät sen ohjaavan oppimista vain koetilannetta varten. (Postareff yms., 2012.) Bennett (2011) esittää, että summatiivisen arvioinnin pitäisi kuitenkin yhtä lailla edistää oppimista. Hänen mukaansa oppilaalle yksi oppimistilanne muiden joukossa on kokeeseen valmistautuminen, jonka tarkoitus on motivoida oppilasta. Lisäksi oppilas kokeen avulla vahvistaa ja organisoii tietoaan sekä oppii uutta. Summatiivisen arvioinnin avulla opettaja saa myös tietoa oppilaista, minkä avulla hän voi muokata opetustaan eri tavoin. (Bennett, 2011, s. 7.)

Kanadalaistutkimuksessa (Gosselin & Gagné, 2014) korkeakouluopiskelijoille annettiin tavallisen summatiivisen väli- ja päättökokeen lisäksi mahdollisuus eriyttää kurssin summatiivista arviointia joko käytännönläheisellä projektilla lähiyhteisössä tai ryhmätyöllä, jossa opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat lyhyen oppitunnin valitsemastaan aiheesta. Tulokseksi saatiin, että vaikei eriytetty arviointi ollut yhteydessä koko luokan arvosanojen keskiarvon muutokseen, eriytettyä arviointia saaneet opiskelijat paransivat arvosanojaan. Lisäksi eriytettyä arviointia saaneiden opiskelijoiden päättökokeiden arvosanat kohentuivat enemmän kuin toisten opiskelijoiden. (Gosselin & Gagné, 2014.) Boudin (2000) mukaan summatiivinen arviointi selventää oppiaineiden sisältöjen tavoitteita oppilaille, koska se ohjaa oppilaiden huomion merkittävään sisältötietoon. Haasteena tässä on kuitenkin se, että vain edistyneemmät oppilaat kykenevät hyödyntämään ja käyttämään tällaista tietoa. (Boud, 2000, s. 5.)

Suomalaisessa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että summatiiviset ja yksilökeskeiset arviointimenetelmät ovat vallalla perusopetuksessa, koska opettajien tyypillisimmin käytetty arviointimenetelmä oli yksin tehtävä koe. Yksin tehtävän kokeen jälkeen myös muut kokeet, kuten pareittain, toiminnallisesti, aineistoperustaisesti ja suullisesti tehtävät kokeet olivat tyypillisiä arviointimenetelmiä. Itse- ja vertaisarviointien tekeminen oli yleistä eritoten nuorten opettajien keskuudessa, kun taas arviointikeskustelut ja digiavusteiset

arvioinnit olivat harvoin käytettyjä kaikkien opettajien mukaan. (Atjonen ym., 2019.) Arviointimenetelmien vaihtelemisen perustelu on, että monipuoliset menetelmät mahdollistavat oppilaille erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan (Atjonen ym., 2019). Opettajien eriytettyjä arviointikäytänteitä tutkivassa tutkimuksessa saatiinkin tulokseksi, että 75 % opettajista tekivät oppilaiden tasoon pohjautuvaa summatiivista arviointia. Eräs vastanneista opettajista antoi esimerkiksi draamatunnilla jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan oman tason mukaisesti, kun oppilaista osa näytteli, osa teki käsikirjoituksia ja osa valmisti lavasteita näytelmää varten. (Kaur ym., 2018.)

3.5 Yksilön arviointi

Oppilaat eroavat toisistaan esimerkiksi kulttuurin, kiinnostuksen kohteiden, oppimisvalmiuksien sekä oppimistapojen mukaan. Nämä erot vaikuttavat siihen, kuinka oppilaat oppivat ja millaista apua he tarvitsevat eri oppimisprosessien aikana. (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 14.) Noman ja Kaur (2014) havainnollistavat, että arviointia tulee eriyttää oppilaan tarpeen (*need*) tai halun (*want*) mukaan. Esimerkiksi heikolle oppilaalle ei ole arvioinnin oppimista edistävien tarkoitusten mukaista antaa hylättyä arvosanaa, vaan häntä pitäisi arvioida oman tarpeensa mukaisesti siten, että arviointi edistää oppimista. Puolestaan opettajan eriyttäessä arviointia siten, että oppilas saa valita arviointimenetelmän, on tärkeää, että arvioinnissa käytetään samoja kriteerejä, vaikka arviointimenetelmä on erilainen. (Noman & Kaur, 2014, s. 171.)

Summatiivisella arvioinnilla ja eriyttämisellä on varsin samanlaiset periaatteet. Arvioinnissa on keskeistä, että arvioidaan oppimistavoitteiden pohjalta luotujen arviointikriteerien mukaan. Puolestaan eriyttämisessä painotetaan, että oppilaille on annettava erilaisia vaihtoehtoja oppimistavoitteiden saavuttamiseksi, jotta jokainen oppilas pääsee kehittymään omaan parhaimpaansa. Tärkeää eriytettyä summatiivista arviointia toteutettaessa onkin käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä, jotta arviointi on esteetöntä. Tällöin arvioidaan vain asioita, joita on tarkoituskin arvioida, sillä

jokainen oppilas pääsee näyttämään oman osaamisensa itselle ominaisella tavalla. Monipuolisten eriytettyjen summatiivisten arviointikeinojen esitetäänkin lisäävän arvioinnille oleellista oikeudenmukaisuutta, sillä ne tuovat suuremmalla joukolla mahdollisuuden osoittaa osaamistaan. (Tomlinson, 2005.)

Tärkeää eriytetylle formatiiviselle arvioinnille on, että opettaja tunnistaa, miten jokainen yksilö on edistynyt suhteessa opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin opettaja voi tehdä toimia varmistaakseen, että oppilaat oppivat tarvittavat asiat. Oikeudenmukaisuus toteutuu näin ollen formatiivisessa arvioinnissa siten, ettei opettaja kohtele kaikkia samalla tavalla, vaan jokaista yksilöä tämän tarpeittensa mukaan. (Tomlinson, 2005; Tomlinson, 2003.) Miten kaikille yhteisiin arviointikriteereihin pohjautuva summatiivinen arviointi voi olla oikeudenmukaista, kun oppilaita tulee eriyttää yksilöllisten tarpeiden mukaan, jotta formatiivinen arviointi on oikeudenmukaista? Tällöin oppilaat harjoittelevat koulussa keskenään eri asioita, jotta he pääsevät yhteisiin oppimisen tavoitteisiin, jolloin heidän oppimisprosesseissaan on omat tavoitteensa. Oppilaiden mittaaminen yhteisillä arviointikriteereillä ei arvioikaan oppilaiden oppimisprosessia, vaan oppimisen lopputulosta. Tällöin formatiivisella ja summatiivisella arvioinnilla on eri tavoitteet, jolloin summatiivinen arviointi ei huomioi oppilaan kehitystä, minkä lisäksi sitä tehdään eri kriteereillä, joiden pitäisi kummuta oppimisprosessin tavoitteista.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan, että kriteeriperustainen arviointi on oikeudenmukaisempaa, sillä oppilaita ei verrata toisiinsa. Näin ollen yksilölähtöinen arviointi kohdentaa arviointia tarkemmin, mikä vähentää vääränlaista opettajan vallankäyttöä. Oikeudenmukaisuus arvioinnissa tarkoittaa sitä, että oppilaat saavat ansioidensa mukaista arviointia. (Atjonen, 2007.) Arvioijan tarkoitus onkin tavoitella totuutta ja luotettavaa tietoa oppimisen tavoitteisiin soveltuvalla tavalla siten, että yksilöt tulevat huomioituksi. (Linnankylä & Välijärvi, 2005, s. 128.)

Jos arviointia ei tehdä oikeudenmukaisuutta sekä tasa-arvoa edistävin periaattein yksilöt huomioivalla tavalla, se suosii vain tietyn tyyppisiä oppijoita ja kelpuuttaa vain tietyn tyyppistä oppimisen osoittamista. Huonoimmillaan

tällainen arviointi estää joidenkin oppilaiden osaamisen osoittamisen, mikä voi johtaa vääristyneeseen kuvaan itsestä oppilaana. (Montenegro & Jankowski, 2017, s. 5.) Eritoten päättöarviointien kannalta arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti ovat ensiarvoisen tärkeitä, sillä niillä arviointituloksilla kilpaillaan työ- ja opiskelupaikoista, jolloin arviointien tulee olla oikeudenmukaisia jokaiselle yksilölle suhteessa muihin. Tällöin arviointien tulee tarkasti mitata vain arvioitavia asioita, jotta koulun vaatimus yhdenvertaisuudesta toteutuu. (Ouakrim-Soivio, 2015.)

Tarnanen (2002) esittää, että arviointia voidaan pitää eettisesti kestäväenä, jos sen validius ja reliabelius perustuvat eettisesti hyväksyttäviin periaatteisiin (Tarnanen, 2002, s. 399). Validiteetilla arvioinnissa tarkoitetaan sen pätevyyttä ja luotettavuutta eli sitä, että arvioidaan, mitä on aiottu arvioida (Ouakrim-Soivio, 2015; Koppinen ym., 1994). Reliabiliteetti puolestaan jaetaan yleensä ulkoiseen ja sisäiseen reliabiliteettiin. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että arviointi on toistettavaa samalla tavalla, vaikka olosuhteet tai oppilasryhmät muuttuisivat. Sisäisessä reliabiliteetissa on kyse siitä, että arvioinnin tulokset eivät vaihtele arvioijan mukaan. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 121.) On kuitenkin muistettava, että arviointi on aina jossain määrin subjektiivista. Hyvä ja eettinen arviointi kuitenkin edellyttää aina pyrkimystä johdonmukaisuuteen ja yhdenmukaisuuteen. (Tarnanen, 2002, s. 403.)

Montenegro ja Jankowski (2020) esittävät, että tehdäkseen oikeudenmukaista arviointia, opettajan on kiinnitettävä kuuteen asiaan huomiota. Ensimmäiseksi opettajan on tarkistettava ennakkoluulonsa ja esitettävä itselleen reflektioivia kysymyksiä koko arviointiprosessin ajan käsitelläkseen olettamuksia sekä mahdollisia erioikeuksia synnyttäviä ajatusmalleja. Toiseksi opettajan on käytettävä monipuolisia arviointikeinoja, jotka ovat sopivia niin arvioitaville oppilaille kuin arviointikriteereille. Kolmanneksi arvioinnin tulee lisätä oppilaiden osallisuutta niin arviointikäytäntöihin vaikuttamisessa kuin arvioinnin tekemisessä. Neljänneksi opettajan on kiinnitettävä huomiota arviointiprosessin sekä arviointitulosten läpinäkyvyyteen. Viidenneksi on varmistettava, että arvioinnilla kerätty tieto on

eriteltävissä ja siihen voidaan palata ja todentaa arvioituja tuloksia. Viimeiseksi opettajan tulee tarpeen vaatiessa tehdä arviointidataan pohjautuvia, oikeudenmukaisuutta lisääviä muutoksia arviointiprosessiinsa. (Montenegro & Jankowski, 2020, s. 13.)

Arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisessa on haasteita, sillä suomalaisessa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa tutkimuksessa (Atjonen ym., 2019) osoitettiin, että yleisin opettajien käyttämä arvosanan antamisperiaate on oppisisältöjen osaaminen. Tämä ei vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) täsmennettyjä arviointiohjeita, joiden mukaan oppilaista tulee arvioida oppimisen tavoitteisiin suhteutettua oppimista sekä työskentelyä. (Atjonen ym., 2019.) Lisäksi Mullolan tutkimuksessa (2012) tarkasteltiin opettajien käsityksiä oppilaan temperamentista, tavoitteellisuudesta ja opetettavuudesta sekä näiden opettajan käsitysten yhteyttä heidän antamiinsa arvosanoihin. Tutkimus osoitti, että opettajilla on haasteita arvioinnin validiteetissa sekä reliabiliteetissa, sillä opettajien tekemään arviointiin vaikutti kunkin oppilaan temperamentti. Lisäksi opettajan oppilaasta tekemä arvio oli yhteydessä oppilaan ja opettajan sukupuoleen sekä opettajan ikään. (Mullola, 2012.) Guskeyn ja Linkin (2018) tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien antamiin arvosanoihin. Kaiken kaikkiaan 10–20 prosenttia arvosanaan vaikuttavista tekijöistä eivät ole kognitiivisia, sillä arvosanaan vaikutti esimerkiksi oppilaan kiltteys sekä käyttäytyminen ja asenne. (Guskey & Link, 2018, s. 7.) Jotta arviointi olisi validia sekä reliaabelia, on sitä kyseenalaistettava neljästä näkökulmasta: Antaako arviointi mahdollisuuden oppilaille osoittaa, että he ovat saavuttaneet oppimisen tavoitteet? Käsitteleekö arviointi keskeisiä käsitteitä, taitoja ja prosesseja, joita on tarkoitus arvioida? Onko arviointi yhdenmukainen opetuksessa käytettyjen menetelmien kanssa? Antaako valittu arviointimenetelmä jokaiselle oppilaalle tasa-arvoisen mahdollisuuden osoittaa osaamistaan suhteessa oppimisen tavoitteisiin? (Moon, 2005, s. 227.)

Suomalaisessa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa tutkimuksessa (Atjonen ym., 2019) arvioinnin oikeudenmukaisuudesta saatiin

vaihtelevia tuloksia. Osan tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja rehtorien mukaan heidän kouluyksikössään kyettiin arvioimaan oikeudenmukaisesti siten, että eri opettajien antamien arvosanojen vastaavuutta pidettiin hyvänä. Opettajat, jotka kokivat arvioinnin koulussaan oikeudenmukaiseksi, pitivät muita opettajia paremmin huolen, että oppilaat pystyvät osoittamaan osaamistaan heille itselleen sopivilla tavoilla. Sen sijaan opettajat, jotka kokivat arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaarantuvan, totesivat tehneensä eri syistä epäoikeudenmukaista, yksilöimätöntä arviointia. Useimmiten opettajat mainitsivat epäoikeudenmukaisen arvioinnin syyksi suuret ryhmäkoot, jotka estivät riittävän yksilöllisen keskustelun ja palautteen arvioinnin osuvuuden turvaamiseksi. (Atjonen ym., 2019.)

Tutkimuksessa havaittiin lupaavia viitteitä opettajien kyvystä arvioida yksilöidysti. Opettajien tietotaidoissa oli kuitenkin aukkoja ja he kaipasivat apua käytännön keinoihin toteuttaa eriytettyä arviointia arjen kiireiden keskellä, sillä haasteeksi koettiin rajallinen aikaresurssi sekä suuret luokkakoot. (Kaur & Noman, 2018.) Westbroekin (2020) tutkimuksessa kehitettiin opettajille heuristinen tukimalli oppimista edistävän arvioinnin sekä eriytetyn opetuksen toteuttamiseen. Oikeanlaisen tuen avulla opettajat pystyivät vähitellen toteuttamaan oppimista edistävää arviointia sekä laadukkaasti eriyttämään opetustaan, minkä lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tukimallia helpottavana sekä käytännöllisenä. Tässäkin tutkimuksessa opettajat pitivät oppimista tukevaa arviointia sekä eriytettyä opetusta sisältäviä oppitunteja työläinä suunnitella, mutta opettajien saadessa oppitunnit suunnitelluksi tuen avulla, ei niiden toteuttamisessa ollut haasteita. (Westbroek, 2020.) Tutkimusten tulokset osoittautuvat lupaavan suuntaiseksi oikeudenmukaisen, eriytetyn arvioinnin kannalta. Opettajien kokemuksiin haasteisiin resursseista toteuttaa eriytettyä arviointia voidaan vastata tarjoamalla oikeanlaista opettajille suunnattua tukea sen toteuttamiseen.

Arvosanojen taustalla vaikuttavia tekijöitä selvittävässä yhdysvaltalais tutkimuksessa (Guskey & Link, 2018) saatiin tulokseksi, että luokka-aste ja opettajan käyttämät eri arviointikeinot eivät kehity lineaarisesti.

Esimerkiksi suomalaisessa kontekstissa vieraammalle arviointimenetelmälle kyselylle arvosanaan vaikuttavana tekijänä annettiin enemmän painoarvoa luokilla 6–8, kun taas alkuopetuksessa sekä lukiossa kyselyjen vaikutukset arvosanoihin olivat pienemmät. Tämän taustalla oletettiin olevan luultavimmin oppilasaines, koska esimerkiksi kyselyjä on haastava käyttää arviointimenetelmänä alaluokilla oppilaiden vaihtelevan kirjoitustaidon takia. Puolestaan lukiossa opettajien käyttämien arviointikeinojen uskottiin jakautuvan tasaisemmin, sillä oppilasaines antaa siihen enemmän mahdollisuuksia. (Guskey & Link, 2018.)

Opetushallituksen seurantaraportissa (Hirvonen, 2012) tarkasteltiin matematiikan osaamista peruskoulun päättövaiheessa. Oppilaiden matematiikan arvosanat poikkesivat toisistaan seuranta-arvioinnin tulosten kanssa sukupuolten välisessä vertailussa. Vaikka tytöt ovat saaneet parempia matematiikan arvosanoja, pojat pärjäsivät lähes poikkeuksetta jokaisessa arvosanalukossa hieman tyttöjä paremmin. Lisäksi koulujen välisissä arvosanakäytännöissä oli eroja. Kevyempää arviointikulttuuria edustavissa kouluissa esimerkiksi arvosanan kahdeksan saaneet oppilaat saivat seuranta-arvioinnissa keskimäärin 50 % pisteistä, kun vastaavasti kaikista vaativinta arviointikulttuuria edustavassa koulussa arvosanan kahdeksan oppilaat saivat keskimäärin 64 % pisteistä. (Hirvonen, 2012.)

Ouakrim-Soivio (2015) esittää, että tasa-arvoisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tarkoittaa sitä, ettei kaikkia oppilaita opeteta samalla tavalla, vaan omien tarpeiden sekä edellytysten mukaan (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 136). Perusopetus pyrkii toteuttamaan yleistä tasa-arvoperiaatetta, mikä tarkoittaa sitä, ettei alue, sukupuoli, koulu tai vanhempien koulutustausta vaikuttaisi oppimistuloksiin (Ouakrim-Soivio ym., 2018, s. 419). Moon (2005) esittää, että huolellisesti ja laadukkaasti toteutettu arviointi on ensimmäinen askel siihen, että jokainen oppilas saa tarvitsemaansa eriytettyä tukea ja sitä kautta mahdollisuuden menestymiseen koulussa (Moon, 2005, s. 232). Parhaimmillaan arviointi noudattaa eettisiä arvoja, kuten totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Arvioinnin tulee edistää siten kaikkien

koulutus- ja oppimismahdollisuuksia tasa-arvoisesti jokaisen yksilön taustasta tai asemasta riippumatta. (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 128.) Mahdollisuuksien tasa-arvoa toteuttavassa koulussa järjestelmä pyrkii kompensoimaan erilaisia lähtökohtia siten, että jokainen lapsi voi taustastaan riippumatta kouluttautua yksilöllisten kykyjensä sekä odotustensa mukaisesti (Silvennoinen ym., 2016).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia opetuksen yksilöllistämisen ja arvioinnin suhteesta. Tutkimuksen tavoite on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä arvioinnin yhteydestä oppilaiden oppimisen edistymiseen sekä arvioinnin eriyttämisestä. Arvioinnin rooli oppimisessa on merkittävä, suomalaisessa koulutuksessa muodostuu ristiriita yksilöllisen oppimiskäsityksen ja yhteisillä arviointikriteereillä tehdyn oppimisen arvioinnin välille. Opetusta tulee eriyttää, minkä seurauksena opetuksella on yksilöidyt tavoitteet. Oppilaita kuitenkin arvioidaan kaikille yhteisin arviointikriteerein, jotka pohjautuvat perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) määriteltyihin yhteisiin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Tähän ristiriitaan ei vastata perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja siksi olemme kiinnostuneita tutkimaan, miten luokanopettajat kokevat tämän ilmiön.

Arvioinnin tehtävä on edistää oppilaiden oppimista sekä mitata opittuja asioita. Opettajan tulee tehdä arviointia yksilöidysti siten, että se edistää jokaisen oppijan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän lisäksi opettajan on varmistettava, että arviointi mittaa vain arviointikriteereissä mainittuja asioita siten, ettei oppilaalla ole esteitä osaamisensa osoittamisessa. Pyrimmekin selvittämään opettajien kokemuksia arvioinnista tästä näkökulmasta sekä sitä, miten he käytännön työssään toimivat ilmiön parissa. On äärimmäisen tärkeää tarkastella arvioinnin eriyttämisen ilmiötä, jotta varmistetaan koulutuksen tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutuminen.

Tutkimusongelman myötä muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajat kuvailevat arvioinnin yhteyttä oppilaan oppimisen edistymiseen?

2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta?
3. Miten luokanopettajat kuvailevat toimivansa yksilöllisten tavoitteiden ja yhteisten arviointikriteerien kanssa?

4.2 Tutkimuksen konteksti

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia arvioinnin yhteydestä oppimiseen sekä yksilöllisen arvioinnin toteuttamisesta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustana olevia filosofia kysymyksiä ovat ennen kaikkea kysymykset ihmiskäsityksestä sekä kysymys kokemusta koskevan tiedon luonteesta (Laine, 2015).

Tutkimuksen teon kannalta käsitteet kokemuksesta ovat merkittäviä fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä (Laine, 2015, s. 29; Tökkäri, 2018, s. 64). Fenomenologia rajoittuu tarkastelussaan siihen, mikä ilmenee meille henkilön itse kokemana, elettyinä maailmana sekä itsenä osana tuota maailmaa (Laine, 2015, s. 30). Laineen (2015, s. 31) mukaan kokemuksellisuus on fenomenologian mukaan perusmuoto ihmisen maailmasuhteelle.

Kokemukset rakentuvat yksilön merkityksistä. Tutkittaessa kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkityssisältöä sekä sen rakennetta. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään pääsemään tutkittavan maailmaan. Se sisältää myös intressin ihmisen kokemuksen luonteen empiirisestä ymmärtämisestä (Suddick ym., 2020). Tällöin fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastellaan ilmiötä tutkittavien subjektiivisen kokemustodellisuuden kautta. (Aspers, 2009, s. 4; Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 296.) Kokemuksen tutkimuksessa yksilöiden elämät ja kokemusmaailmat katsotaan jatkuvasti muuntuviksi ja ainutlaatuisiksi. Tällöin myös kokemuksista pohjautuva tieto on yksilöllistä ja muuttuvaa. (Tökkäri, 2018.)

Hermeneutiikka on ymmärtämisen ja tulkinnan taitoa (Laine, 2015, s. 33; Tökkäri, 2018, s. 68). Fenomenologinen tutkimus, jossa hyödynnetään

hermeneutiikkaa olettaa, että vaikka ihmisen puhe on yhteydessä hänen kokemusmaailmaansa, toisen ihmisen kokemuksia ei voi tajuta suoraviivaisesti vaan ne edellyttävät tutkijan tulkintaa. (Tökkäri, 2018, s. 68.) Tutkittavan kokemus välittyy tutkijalle hänen ilmaisunsa kautta. Se, millaisena kokemus välittyy, on riippuvainen haastateltavan kyvystä ilmaista kokemuksiaan sekä tutkijan kyvystä kysyä, ymmärtää ja tulkita tutkittavan ilmaisuja. (Laine, 2015) Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 40) mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa merkityksen ymmärtämistä ilmiöstä.

Hermeneuttinen ja fenomenologinen tutkimus on rakenteeltaan kaksitasoinen. Perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä, jonka hän on ilmaissut tutkijalle ja toisella tasolla tapahtuu tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Ensimmäisessä tasossa tutkittava kuvaa omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä. Toisella tasolla tutkija pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään tutkittavan ilmaisemia merkityksiä. (Laine, 2015, s. 34.) Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 41) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin käsitteellistää tutkittava ilmiö eli tutkittavan kokemuksen merkitys.

4.3 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksessa, joka sisältää fenomenologista tieteen filosofiaa ei päästä tutkittavien kokemuksiin käsiksi muutoin kuin keräämällä esimerkiksi haastattelujen avulla aineistoa, jossa tutkittavat ilmaisevat kokemuksiaan (Huhtinen & Tuominen, 2020). Laine (2015, s. 39) toteaa haastattelun olevan laajalaisin keino lähestyä tutkittavan kokemuksellista maailmasuhdetta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavan kokemukset ovat tarkastelussa, joten haastattelussa tutkittavan tulee kuvata tarkasti omia kokemuksiaan (Giorgi ym., 2017). Fenomenologisessa haastattelussa kysymykset pyritään laatimaan siten, että tutkittavat pystyisivät kuvailevan kertomuksen lailla ilmaisemaan kokemuksiaan. Tuollaisiin vastauksiin päästään parhaiten käsiksi kysymyksillä, joilla tavoitellaan kokemuksellisen, havainnollisen ja

toiminnallisen todellisuuden kuvailua. (Laine, 2015.) Pyrimmekin haastatteluissa kysymystemme avulla saamaan tutkittavat kuvailemaan kokemuksiaan konkreettisten esimerkkien avulla.

Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen on saatava subjektiivisia kokemuksia juuri heiltä, joilla on kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Giorgi ym., 2017). Toteuttamalla haastatteluja tutkimukseen saadaan tutkittavien subjektiivinen kokemus (Puusa, 2020a). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 34) mukaan haastattelutilanteen suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa. Haastattelu nähdään joustavana aineistonkeruumenetelmänä, sillä se antaa tutkijalle mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa tutkimuksen ja tutkimuskysymysten kannalta merkittävään suuntaan. Lisäksi tutkijalla on haastattelussa mahdollisuus pyytää haastateltavaa tarkentamaan tai selittämään sanomaansa. (Puusa, 2020a ; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85.)

Päätimme toteuttaa haastattelut puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastattelu etenee ennalta määriteltyjen teemojen ja teemoja koskevien kysymysten varassa (Puusa, 2020a). Ennen haastatteluja määritimme haastattelullemme teemat, jotka ohjasivat haastattelijamme. Puusan (2020a, s. 112) mukaan tutkimusprosessin yksi tärkeimmistä vaiheista on haastattelun teemojen suunnittelu. Haastattelun teemat rakentuivat tutkimuskysymystemme pohjalta (Laine, 2015). Koehaastattelijamme pohjalta haastattelumme teemoiksi nousivat: *1. Luokanopettajien arviointiin liittyvät toimintatavat 2. Luokanopettajien kokemukset yksilöllisestä arvioinnista ja sen suhteesta yhteisiin arviointikriteereihin 3. Oppimisen edistäminen yksilöllisen arvioinnin keinoin.* Lisäksi teimme joustavia kysymyksiä teemojen alle, mutta kysymysten muotoilu ja kyselyjärjestys vaihtelivat jokaisen haastateltavan kohdalla.

Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että yksilön kokemuksia, uskomuksia ja ajatusrakennelmia voidaan tutkia teemahaastattelulla, joka korostaa haastateltavien elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä ilmiöistä (Puusa, 2020a, s. 112). Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelu huomioi sen, että keskeisiä ovat ihmisten tulkinnat asioista ja heidän antamat

merkitykset näille asioille. Keskeistä on myös se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelun etuna on se, että haastattelussa voidaan syventää ja tarkentaa kysymyksiä haastateltavan vastausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88).

Toteutimme koehaastatteluja ennen varsinaista aineistonkeruuta. Varsinkin jos tutkijalla on vain vähän kokemusta haastattelujen toteuttamisesta, on suositeltavaa toteuttaa koehaastatteluja ennen virallisia haastatteluja (Puusa, 2020a, s. 107; Aspers, 2009, s. 5). Koehaastattelutilanteissa pystyimme harjoittelemaan kysymysten asettelua ja yleisesti haastattelun toteutusta, jossa saimme kerättyä aineistoa, joka vastaa tutkimusongelmiimme. Koehaastattelujen avulla pystyimme syventämään ja tarkentamaan haastattelumme teemoja.

Tutkimukseen osallistui 8 luokanopettajaa, jotka toimivat luokanopettajina kouluissa eri puolilla Suomea. Tutkittavat valikoituivat harkinnanvaraisin perustein. Otimme ensimmäiseksi yhteyttä luokanopettajiin, joilla tiesimme olevat tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etu aineistonkeruun menetelmänä on se, että haastattelun voidaan valita henkilöitä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta. Jotta saimme tutkittaviksi riittävän määrän luokanopettajia, jouduimme myös lähettämään haastattelupyynnöitä luokanopettajille, joista emme tiedäneet, onko heillä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Arviointi on kuitenkin osa jokaisen luokanopettajan työtä, joten jokainen luokanopettaja voidaan nähdä asiantuntijana tutkittavaan ilmiöön. 30 luokanopettajalle lähetettiin sähköpostitse kutsu tutkimukseen osallistumisesta. Lopulta näistä luokanopettajista neljä osallistui tutkimukseemme. Loput neljä luokanopettajaa kutsuimme osallistumaan tutkimukseemme eri sosiaalisen median palvelujen kautta verkostojamme hyödyntäen. Tutkittavien työkokemus luokanopettajana vaihteli 1–34 vuoden välillä. Myös tutkittavien luokka-aste, jonka luokanopettajana he toimivat, vaihteli 1–6 luokan välillä. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom -ohjelmalla. Haastattelujen kesto vaihteli 40–56 minuuttiin. Yhteensä nauhoitettua aineistoa oli 376 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi 128 sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoittelun avulla (Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Schreierin (2013) mukaan laadullisen sisällönanalyysin kolme tunnusomaista ominaisuutta ovat sen systemaattisuus, joustavuus sekä se, että laadullinen sisällönanalyysi tiivistää aineistoa. Teemoittelussa laadullisen aineiston erilaiset aihepiirit ryhmitellään. Teemoittelussa aineistoista etsitään niitä piirteitä, jotka yhdistävät useampaa vastaajaa (Puusa, 2020b, s. 152). Teemoittelussa myös painottuu se, mitä kustakin teemasta tutkittavat ovat sanoneet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, jotta teemoittelu olisi onnistunutta. Tutkimuksessa teemat pyrittiinkin luomaan yhteydessä teoriaan. (Eskola & Suoranta, 1998).

Aineiston analyysi koostui seuraavista vaiheista. Haastattelut kuunneltiin ja litteroitiin. Seuraavaksi litteroituun aineistoon perehdyttiin ja siitä etsittiin pelkistettyjä ilmauksia. Löydetyt ilmaukset listattiin ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmauksia ryhmiteltiin alaluokiksi. Alaluokkia yhdistettiin ja niistä muodostettiin yläluokkia, jotka yhdistyivät pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Litteroimisen ja aineistoon tutustumisen jälkeen vuorossa on aineiston redusointi. Redusoinnilla eli pelkistämisen tarkoitetaan sitä, että aineistoista karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi vaatii tutkijalta systemaattista, kontrolloitua ja vaiheittaista tekstin analysointia, jolloin tietokoneohjelma voi olla tutkijalle tärkeä apuväline (Mayring, 2014, s. 116). Tutkimuksessa päätettiin hyödyntää Atlas.ti-analyysiohjelmaa apuvälineenä. Aineistosta etsittiin ensin tutkimuksemme kannalta merkittävät pelkistetyt ilmaukset. Redusointivaiheessa huomioitiin, että yksi lausuma voi sisältää useita pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Loimme Atlaksessa koodit, jotka kuvasivat ryhmittelemällä pelkistettyjä ilmauksia. Yhteensä Atlaksessa pelkistettyjä ilmauksia aineistoista luotiin 138 kappaletta. Seuraavaksi pelkistetyt

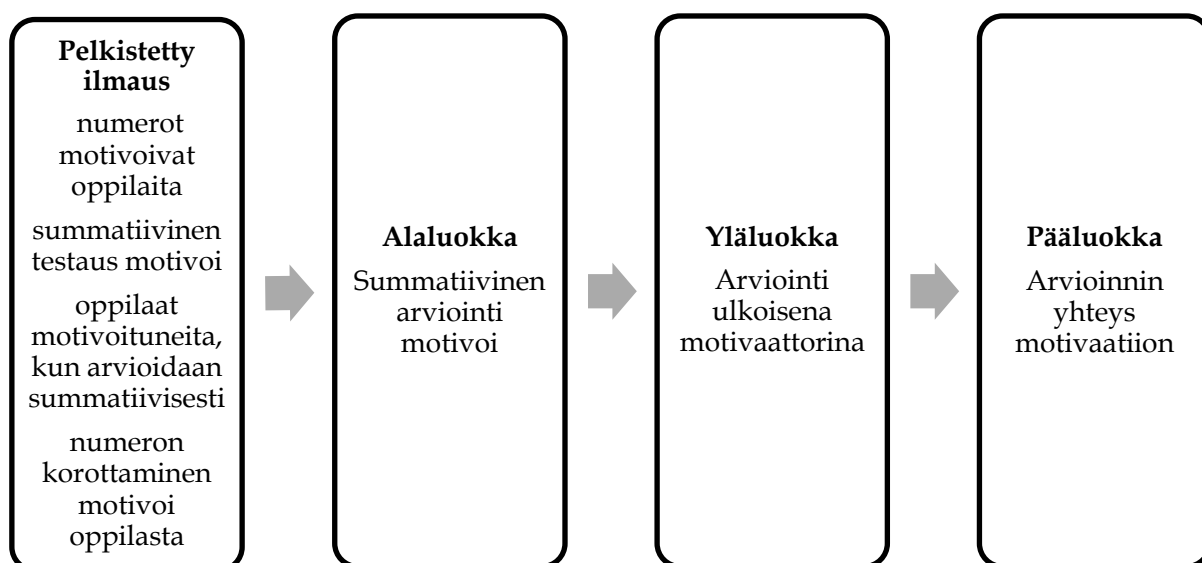
ilmaukset listattiin analyysiohjelmaa hyödyntäen allekkain (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Seuraavassa vaiheessa aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällöin pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia, joista muodostui alaluokat (ks. kuvio 1). Pelkistetyistä ilmauksista koodattiin alaluokkia, joita luotiin 29 kappaletta. Tämän jälkeen alaluokkia yhdisteltiin ja näin muodostettiin yläluokkia, jotka nimettiin vastaamaan alaluokkien sisältöjä (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yläluokkia luotiin yhteensä 11 ja niitä yhdistelemällä muodostettiin viisi pääluokkaa (ks. taulukko 1). Luokkia muodostaessa keskityttiin siihen, että luokat olivat merkityksellisiä tutkimuskysymyksiimme nähden (Schreier, 2013). Luokkien luomisen jälkeen niitä uudelleen tarkasteltiin ja muokattiin tarpeen vaatiessa (Schreier, 2013).

Klusteroinnin jälkeen abstrahoinnissa aineistoista nousseet kielelliset ilmaukset vietiin käsitteiksi ja johtopäätöksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abstrahointia voidaan kuvata prosessiksi, jossa tutkimuskohteesta rakennetaan muodostettujen käsitteiden avulla kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127).

Kuvio 1

Esimerkki aineiston teemoittelusta.



Analyysiä ohjasi tutkimuskysymykset, jolloin kolmen tutkimuskysymyksen alle muodostui vaihteleva määrä pääluokkia, yläluokkia ja alaluokkia. Opettajien kuvailut arvioinnin yhteydestä oppimisen edistämiseen muodostivat yhteensä 12 alaluokkaa, joista muodostui neljä yläluokkaa. Näistä yläluokista muodostettiin kaksi pääluokkaa (ks. taulukko 1). Opettajien kokemukset oppilaiden yksilöllisestä opetuksesta ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta muodostivat yhteensä yhdeksän erilaista alaluokkaa, jotka jakautuivat neljään yläluokkaan, joista muodostui kaksi pääluokkaa. Opettajien kuvailemat toimintatavat yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kanssa muodostivat kahdeksan alaluokkaa, joista muodostui kolme yläluokkaa, joista tuli yksi pääluokka.

Taulukko 1.

Teemoittelu opettajien kuvailemista yhteyksistä arvioinnin ja oppimisen edistymisen välillä.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääloukka | |
|--|---|---|--|
| Palautteella pyritään lisäämään itseluottamusta Onnistumisen kokemuksia kaikille arvioinnissa Arvioinnilla vahvistetaan vahvuuksia | Arvioinnilla pyritään vaikuttaa oppilaiden itseluottamukseen | Arvioinnin yhteys oppilaiden motivaatioon | |
| Summatiivinen arviointi motivoi Nostetaan onnistumisia luokalle esiin Arvioinnilla taitavia oppilaita pusketaan parempaan | Arviointi itsessään on motivoivaa | | |
| Ideaalit tavat toteuttaa arviointia | Arvioinnin ideaalit | | |
| Summatiiviseen mittaushetkeen valmistautuminen Palautteella ohjataan haluttuun suuntaan | Oppimisen ohjaaminen arvioinnin avulla kohti yhteisiä tavoitteita | | Oppimisen ohjaaminen arvioinnin avulla |
| Arviointitilanteet oppimishetkiä Oppilaita osallistetaan arviointiprosessiin Palautteella pyritään vaikuttamaan valmiuksiin | Arvioinnin avulla monipuolisia oppimistilanteita | | |

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin tiedeyhteisön yhteisiä toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksessa sovellettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaista ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus sekä arviointimenetelmiä siten, että muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia kunnioitettiin. (TENK, 2012.)

Tutkimuksen aihe saattaa olla hieman herkkä haastateltavien ammatti-identiteetille, sillä eriytetyn arvioinnin tekeminen vaatii opettajalta vankkaa osaamista ja aikaa. Henkisen vahingon välttämiseen kuuluu olennaisesti tutkittavien kunnioittaminen vuorovaikutustilanteessa (Kuula, 2015, s. 46). Haastatteluissa on otettava huomioon, millä tavalla tilanne tai haastattelija on vaikuttanut vastaajaan ja siten saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen. On vaarana, että vastaaja pyrkii kaunistelemaan tässä tapauksessa mahdollisesti ammatti-identiteettiään kolauttavaa vastaustaan. (Kuula, 2015, s. 111.) Tästä syystä erityistä huomiota kiinnitettiin haastattelujen suunnitteluun sekä toteutukseen hyviä tieteellisiä käytäntöjä kunnioittaen (TENK, 2012). Tutkittavia informoitiin sähköisellä tutkimuksen tietosuojailmoituksella sekä tiedotteella ja tutkittavien itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin koko tutkimusprosessin ajan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella tutkittavalla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Kuula, 2015, s. 61.)

Suoria tunnistetietoja tutkimuksen aineistonkeruussa olivat pelkästään haastattelujen ääninauhat, joita säilytettiin asianmukaisella tavalla tutkijoiden U- asemalla, johon oli pääsy vain tutkijoilla. Kunkin haastattelun ääntä sisältävät tiedostot hävitettiin välittömästi, kun aineisto saatiin litteroitua. Epäsuorina tunnistetietoina kerättiin vastaajien työkokemuksen vuosina sekä luokka-asteen, jota kukin vastaaja opetti vastaushetkellä. (Patton, 2015; Kuula, 2015.) Tutkittaville informoitiin tunnistetietojen keräämisestä ja käsittelystä

haastatteluiden alussa. Kaiken kaikkiaan aineiston keruu suunniteltiin siten, ettei tutkimuksen kannalta tarpeettomia henkilötietoja kerätty lainkaan. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2019.) Aineisto anonymisoitiin siten, ettei ulkopuolinen henkilö pysty yksiselitteisesti päättelemään, keitä yksittäisiä ihmisiä tutkittavat ovat. (Kuula, 2015.)

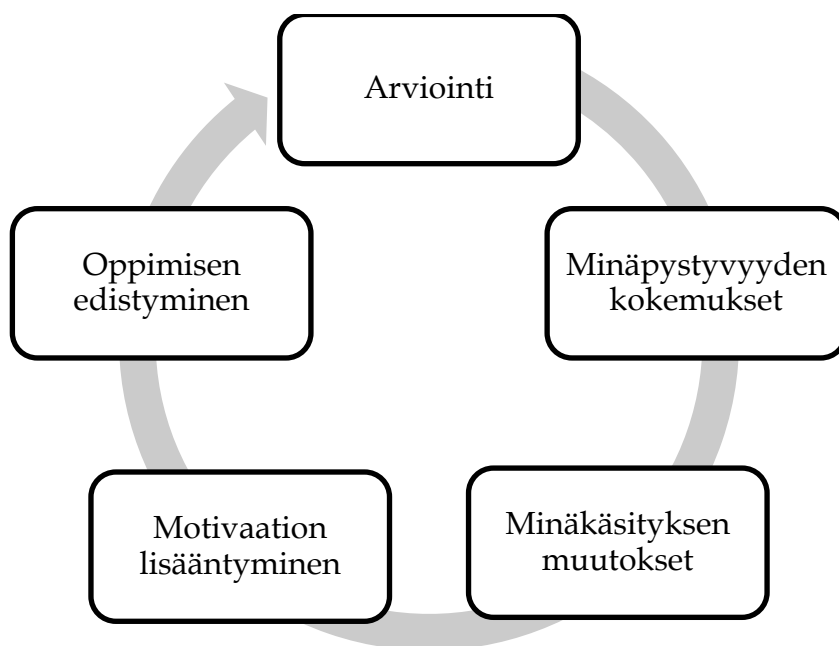
5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajien kuvailema arvioinnin yhteys oppimisen edistymiseen motivaation kautta

Luokanopettajat kuvailivat kokemustensa pohjalta sitä, kuinka he pyrkivät arvioinnin avulla vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon. Monen opettajan vastauksista välittyi se, kuinka he pyrkivät palautteen avulla lisäämään oppilaiden itseluottamusta. Opettajat myös kokivat, että arvioinnilla pystytään vaikuttamaan oppilaiden minäkäsitykseen minäpystyvyyden kokemusten kautta. Tällöin oppilaiden motivaation nähtiin lisääntyvän, mikä todennäköisesti vahvistaa myös oppimista (ks. kuvio 2). Opettajat myös kuvailivat, että summatiivinen arviointi on itsessään oppilaita motivoivaa ja näin ollen oppilaat ovat motivoituneita oppimaan.

Kuvio 2.

Luokanopettajien kuvailema arvioinnin yhteys oppimisen edistymiseen minäpystyvyyden muutosten kautta



Arvioinnin yhteys oppilaan minäpystyvyyteen ja itseluottamukseen nousi esiin niissä opettajien kokemuksissa, joissa he puhuivat palautteen merkityksestä. Opettajien vastauksissa korostui se, kuinka he positiivisella palautteella pyrkivät tuomaan oppilaalle esille hänen oppimisensa ja kehittymisensä. Opettajat myös kuvailivat pyrkivänsä positiivisen palautteen avulla purkamaan oppilaiden negatiivisia käsityksiä itsestään oppijana. Tällä tavoin opettajat pyrkivät estämään kyvyttömyyden tunteen muodostumista oppilaille.

No siis mul on aika yksinkertanenki se et tällänen pätevyiden kokemuksen saaminen silleen et ne niinku kokis olevan hyviä siinä asiassa ja sais itseluottamusta kerättyä itellensä siihen asiaan liittyen. Et se mulla on niinku se perimmäinen tarkoitus siinä palautteenantamisessa on. - - Mut enemmän mulla on sellanen tunne, että se kokis olevansa siinä hyvä, eikä ainakaan sellasta mitä niit on kuullu, et joku sano et mun opettaja sano mulle joskus näin ja sitte mä en enää tykkää matikasta. Niin sellasta mä en ainakaan niiku halua saada koskaan kenellekään niin siks mä pyrin saamaan sellasia pätevyiden kokemuksia kaikille vaan mahdollisimman paljon. (Opettaja 2)

Opettajat kokivat, että palautteenannossa tulee huomioida oppilaiden yksilöllinen taso. Tällöin positiivista palautetta voidaan antaa pienemmistä kehityskaskelista matkalla kohti yhteisiä tavoitteita. Kaksi opettajaa painotti myös palautteen tärkeyttä tilanteessa, jossa oppilaalle annetaan palautetta siitä, että he olivat tulleet kouluun ja olivat valmiita oppimaan, vaikka yhteisten tavoitteiden mukaista oppimista ei tapahtunutkaan, kuten seuraavista aineistolainauksista ilmenee.

No kyllä varmaan kannustava merkitys mutta myös täsmentävä merkitys, että mitä tässä oli nyt tarkoitus niinku oppiakaan et se on varmaan yks palautteen tärkein et sen osaa kohdentaa esim. täs kyseisessä tapauksessa siihen et mä annan palautteen siitä et oltiin oppimisvalmiudessa ja jaksettiin olla tunti vastaanottamassa ja valmiudessa oppia lisää. Ei niinkään välttämättä niiden oikeiden vastausten metsästämisessä vaan ikään kuin siinä et "mä en vielä osaa tätä mut mä siedän tän tilanteen ja mä oon valmis oppimaan." Ehkä sen kohdentamisessa, että mistä se kehu tulee et se ei välttämättä tuu oikeesta vastauksesta aina vaan ihan jo siitä tilanteen moodista. (Opettaja 1)

Mut sitte taas jollekin se palaute saattaa olla sellasta että ihan älyttömän hienoo et sä tulit kouluun tänään, niinku et se on ihan erilaista se, mitä mä annan ku on niin eri tavoitteet periaatteessa noilla, vaikkei niitä nyt oo kirjattukaan mihinkään ylös mutta sitten siihen koulunkäynnille on niin eri tavoitteita. (Opettaja 2)

Moni opettaja kuvasi tilanteita, jossa oppilaan taso vaikuttaa siihen, mistä ja millaista palautetta heille annetaan. Opettajat kokivat, että jokaiselle oppilaalle tulee antaa positiivista konkreettista palautetta. Monen opettajan vastauksista

nousi esille kokemuksia siitä, että juuri taitotasoltaan heikompien oppilaiden toiminnasta pyritään löytämään konkreettisia asioita, joihin palautetta kohdistetaan. Opettajat kokivatkin, että taitotasoltaan heikommille oppilaille on helpompaa antaa konkreettista ja kehittävästä palautetta kuin taitavemmille oppilaille. Kuitenkin yhden opettajan vastauksista ilmeni päinvastaisia kokemuksia, sillä hänen mukaansa juuri taitavempien oppilaiden toiminnasta on helppo antaa konkreettista palautetta.

Mutta se on ehkä semmoista konkreettisempaa työskentelyyn liittyvää se palaute sillä heikolla oppilaalla tai sillä, jolla on niitä haasteita siinä. Se on niinku sellaista, että jos se löytää jonkun vaikka oikean asian sieltä, niin sitten niinku sanoo, että "just tuollaista asiaa nyt tässä etsittiin, että hyvä". - - pitää vaan niinku sitten pienemmästä löytää se palaute sille, jolla on se haaste. (Opettaja 8)

Pari opettajaa koki, että onnistumisten jälkeen palautteenannolla pystytään lisäämään oppilaiden oppimista jatkossa. Kyseiset opettajat myös nostivat esille sen, kuinka jokaisen oppilaan työskentelystä tulee nostaa esille onnistumisia palautteen avulla. Positiivisen palautteen antamisessa herkistytään hyvin pienillekin onnistumisille, kuten opettaja 7 kuvaa.

No se on ehkä enemmän semmoista niinku kannustavaa, että jos niin kun varsinkin joidenkin oppilaiden kanssa on ollut jotain semmosta, mitä on työstetty tai on ollut haastavaa niin sitten jos tulee niinku semmoisia pieniäkin onnistumisia niin sitten yrittää niihin silleen tarttua, että se ruokki sitten sitä eteenpäin. (Opettaja 5)

Just ehkä sitten kun puhuin aiemmin siitä niinku pienen pienistä onnistumisista että tuo niitä nimenomaan näkyville ja sieltä tulee semmoinen niinku onnistumisen kierre. (Opettaja 7)

Pari opettajaa kertoi pyrkivänsä vaikuttamaan oppilaiden minäkäsitykseen tarjoamalla oppilaille arvioinnissa minäpystyvyyden kokemuksia. Minäpystyvyyden kokemuksia oppilaille pyrittiin tarjoamaan eriyttämällä summatiivista koetta. Tällöin koetta eriyttämällä pyrittiin oppilaalle tarjoamaan onnistumisen kokemuksia koetilanteessa. Tämä nähtiin merkityksellisenä varsinkin niille oppilaille, joiden taitotaso nähtiin heikkona. Onnistumisen kokemusten saaminen nähtiin lisäävän myös oppilaiden mielenkiintoa oppimiseen tulevaisuudessa.

Tai ehkä se on enemmän sitten alaspäin kuitenkin se niinku, että sillä sitä kautta pystyy sitten vahvistamaan ehkä sen, että ei tule semmoista kyvyttömyyttä tai kyvyttömyyden

tunnetta sitten oppilaille. Että jos on ihan älyttömän vaikeita kokeita heidän tasoonsa nähden niin pyritään, että tulee semmosia onnistumisen kokemuksia kuitenkin. (Opettaja 5)

Niin, se tekee sen sen takia, että se sen itsetunto vahvistuisi ja että se pystyisi niinku... että sille tulee semmoinen niinku että oppiminen ei ole niinku ihan niin epätoivoista. Kun se tekis sen normaalin kokeen ja se saa siitä vitosen, eikä osaa vastata juuri mihinkään. Ja sitten taas siinä helpotetusta kokeesta... harvoin nyt siellä... ei niistä yleensä siis ysejä saada niistä helpotetuista, vaan se menee silleen, että ne saa niistä seiskan tai jonkun 7 puolisen. Niin niin sitten, että se niinku kannustaa niitä kuitenkin... niinku siis vahvistaa sitä itsetuntoa, että hei kyllä mä tiesin. Sen takia se niinku tehdään. (Opettaja 8)

Pari opettajaa koki, että oppilaiden itseluottamukseen ja minäpystyvyyteen voidaan vaikuttaa ottamalla huomioon arvioinnissa oppilaiden vahvuudet. Opettajien mukaan antamalla positiivista palautetta oppilaiden vahvuuksista ja osa-alueista, jotka ovat oppilaalle ominaisia, saadaan lisättyä oppilaiden itseluottamusta ja täten motivaatiota oppimiseen. Kun oppilaat saavat positiivista palautetta heidän vahvuuksistaan oppijoina, voivat he tulevaisuudessa hyödyntää niitä oppimisen lisäämiseen.

Se [positiivinen palaute] tulee niin luonnostaan, mut ensinnäkin lähtökohta se, että mulla on sellanen ratkaisukeskeinen ajattelu ja positiivisen pedagogiikan käyttäminen kaikessa. Niin se palaute mitä annan ni se on aina sen suuntaista, että se tukee sitä tavoitetta ja vahvistaa niitä osa-alueita, mitkä on toiminu sitä kohti mennessä. (Opettaja 4)

Ja sit tietysti semmoista itsearviointia. Et tämmösiä, että mitä niinku oppilaat itse voisi niinkun jakson jälkeen vaikka täyttää ja tuota ehkä hekin sitten vois siinä sitä kautta vois havaita jotain, että onko niinkun jotain oppinu tai havainnu kehitystä eteenpäin. (Opettaja 5)

Opettajat myös nostivat esiin itsearvioinnin, jonka avulla oppilaat pystyvät havaitsemaan itsestään arvokkaita asioita ja vahvuuksia, kuten opettajan 5 aineistolainaus osoittaa. Tällöin oppilaiden nähtiin havaitsevan selkeän kehityksen oppijana, mikä taas vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon.

Arvioinnin yhteys motivaatioon ulkoisena motivaattorina tiivistä yhteen opettajien arviointimenetelmiin ja palkitsemisjärjestelmiin liittyviä toimintatapoja. Usean opettajan vastauksissa painottui se, miten tärkeänä ja motivoivana oppilaat pitävät summatiivista numeroa. Opettajien mukaan numerot motivoivat oppilaita oppimaan. Tällöin oppilaiden nähtiin tavoittelevan numeroita ulkoisen motivaation vuoksi. Usea opettaja myös nosti esille sen, että oppilaita ei motivoi sanallinen arviointi samalla tavalla kuin numerot. Moni opettaja viittasi siihen, että heidän mukaansa numerot toimivat

oppilaille selkeänä viestinä heidän osaamisestaan. Pari opettajaa kuitenkin painotti sitä, että oppilailla tulee olla selkeästi tiedossa se, mitä tavoitellaan, jotta jonkin numeron saaminen on mahdollista.

Et kyl se [arvosana] suurinta osaa motivoi. Ja sit myös se, et sil lapsella on realistinen käsitys niistä omista taidoista ja se mitä tavoitellaan nii silloin se on aika motivoivaakin. Nyt kun on käyny arviointikeskusteluja nii mä annan ennusteen esimerkiks tän hetkisten näyttöjen perusteella et mikä on kevääksi tulossa se numero ja jos se heiluu vaikka kahen numeron välillä, et mitä vois tehdä, et tulee se korkeempi numero siitä. Kyllä pääsääntöisesti kyllä motivoi oppilaita. (Opettaja 4)

Sit mä muistan ku viime vuonna ei ollu numeroita kolmosella ollenkaa nii niitä ei kiinnostanu yhtää se [palaute], et osaat asiat hyvin tai osaat asiat erinomaisesti tässä näin vaan niitä niinku kiinnosti, et mikä tää ois numerona tää koe, et mikä tässä ois tullu. Tai sitte oli joku ryhmätehtävä tai tälläne nii ei niitä kiinnostanu tälläne (palaute), et osaat toimia hyvin paritöissä tai et kannattelet parityötäsi eteenpäi, nii ei niitä kiinnostanu paskanvertaa. Niitä kiinnosti vain ja ainoastaan et mikä tää ois niinku numerona tää arviointi tässä. (Opettaja 2)

Opettajien kokemusten mukaan arviointimenetelmällä on merkitystä oppilaiden motivaatioon. Kun opettajat kuvasivat kokemuksiaan, he painottivat sitä, että oppilaita motivoi kokeet ja he pitävät juuri kokeita tilanteina, jossa oma osaaminen tulee osoittaa. Tällöin nähtiin, että oppilaat opiskelevat motivoituneemmin, kun he tietävät, että opiskeltavasta asiasta on tulossa koe. Opettajat myös nostivat esiin sen, että oppilaat motivoituvat tehtävien tekemiseen, jos he tietävät, että kyseessä on arvioitava tehtävä. Pari opettajaa koki, että oppilaita voi motivoida enemmän arvioinnin tulos kuin itse oppiminen.

Ehkä sellaisissa tilanteissa, kun tietää että ei ole tulos ihan perus koe vaan vaikka se on se ryhmätyö on se koe, niin silloin se motivaatio siihen lukemiseen ei ole ihan niin iso tai siis siihen sen tuotoksen, kun jos niillä on ihan perus... Oppilaathan on tosi konservatiivisia ja ja jos niille on tulossa tällainen tavallinen koe, mihin ne lukee ja niin niitä jännittää ja se on niinku niitten mielestä se juttu. Mutta jos on vaikka ryhmätyö, niin ne ei koe, että se on niinku yhtä tärkeää tai yhtä arvokas kuin se koe että sitä ei ehkä oteta niin tosissaan silloin. (Opettaja 8)

Siis kyllä ne [oppilaat] haluaa näytöt antaa siinä kohdassa kun on summatiivinen arviointi vaikka jostain. Nyt meillä oli tällänen fantasiakertomus suomen kielessä niin tota... kyl se niinku vaikuttaa ihan eri tavalla, et onks se niinku harjotustehtävä, missä kirjoitetaan vai onks se sitte tällänen arvioitava kirjoitelma mikä tehdään. Nii on sillä niinku huomattava merkitys, et siihen panostetaan sitte täysillä. (Opettaja 2)

Opettaja 3 kuvaili myös tilanteen, jossa hän palautteen avulla pyrki motivoimaan oppilaita tuomalla opiskeltavan asian merkitykselliseksi arkielämän esimerkin avulla. Tällöin opiskeltava asia pyrittiin tuomaan lähelle oppilaita ja sitä kautta motivoimaan oppilaita.

Että sitten me vasta päästään niinku niihin taitoihin käsiksi. Sitten noissa ympäristöopissa ja muussa niin mä yritän korostaa sitä, että miksi meidän täytyy ymmärtää vaikka kellumista. No sen takia, että jos sä menet rannalle ja sä et ymmärrä, miksi se vesi kelluttaa sua niin sä hukut sinne, jos sä toimit siellä väärin. (Opettaja 3)

Pari opettajaa kuvasi tilanteita, joissa he nostavat yksilöiden onnistumisia luokalle esiin. Tällöin he ikään kuin palkitsevat palautteella oppilaan onnistumisesta. Opettajat toivat esille tilanteita, joissa positiivisella palautteella nostettiin luokasta oppilaita esille siksi, että he olivat toimineet esimerkillisesti. Tällöin muut oppilaat pystyivät näkemään, millaisesta toiminnasta luokassa palkittiin. Opettaja 6 kuitenkin painotti tällaisissa tilanteissa oppilaan tuntemusta ja sensitiivisyyttä, sillä esimerkiksi pääseminen ei aina motivoi positiivisesti oppilasta, jonka toimintaa nostettiin esille.

Niin ensinnäkin se, että koska mä oon tälläsen positiivisen pedagogiikan vahva edustaja, et olkoon se sitten käyttäytymisen arviointia tai olkoon se sitten tälläsen, vaikka osaamisen ja oppimiseen liittyvää arviointia. Niin mulla on sellanen tapa, et mä nostan hyviä asioita siellä luokassa koko ajan esille. Esimerkkinä lähetään, vaikka käytöksen puolelta joku sanoo vaikka jollekin tosi kivasti et "vau minkälaisen teit" ja sit mä kuulen sen sieltä, mä tiedän että muu luokka ei oo sitä kuullu. Sit mä sanon et "hetkinen hetkinen hei nyt kuunnelkaa, voiksä kerran vielä sanoo ton. Siis aivan mahtavaa, tiiätkö kuinka hyvä mieli, tuliks sulle hyvä?" (Opettaja 6)

Niin kyllä mä koitan tuoda sitä esille, sen et kattokaa, miten tää teki, et kattokaa vinkkiä toltä ja näin. Ainakin, jos mä teen tollain, et mä niinku erotan sit prosessin ja tuloksen, niin sillä mä saan esille niitä, kenelle se työnteko on helppoa ja ne oikeesti jaksaa tehdä sitä duunia, vaikka se tulos ei olisikaan niin hyvä. (opettaja 7)

Opettaja 7 kuvasi myös palkitsemisjärjestelmää, jota hän luokassaan käytti. Tällä tavoin oppilaita palkittiin erityisen hyvästä toiminnasta. Tällöin oppilaita motivoitiin sillä, että heitä palkittiin siitä, kun he olivat toimineet erityisen hyvin.

Välillä se voi olla peukku, joka on esim. alaspäin. Kaikkia mahdollisia on meillä. Meillä oli semmoinen palkitsemisjärjestelmä käytössä luokassa, mutta se on ehkä toimintaan liittyvää, mutta voi myös palkita niinku, jos joku menee ekstra hyvin, vaikka joku tehtävä tai näin. Vaikka joku äikän teksti tai näitä siitäkin voi saada tuota pisteitä siihen. (Opettaja 7)

No mä tavottelen sitä, että mä löytäisin sen oppilaitten oppimisen ylärajan, että mä en halua et joku oppilas on semmone kuka paukuttaa kaikista kokeista vaan aina täydet pisteet ja sitten se ei koskaan joudu haastamaan itseään. Niin sitten, ku mä laitan niitä erilaisiin ryhmiin ja teen niitä eri kokeita - - nii jos ne motivoituu siitä haasteesta. (Opettaja 3)

No kyl mä saatan niinkun nohevimmilta... niin niiltä mä saatan niinku vähän vaatia enemmän tai silleen, että katsoppas vielä tää, että jos sen voisi jotenkin muuten tehdä vaikka paremmin, jotta sitä oppimista saatais niilläkin lisättyä. (Opettaja 5)

Pari opettajaa koki, että arvioinnin avulla he pyrkivät motivoimaan hyviä oppilaita oppimaan lisää. Taitavia oppilaita pyrittiin motivoimaan eriyttämällä summatiivisia kokeita ylöspäin, jolloin koettiin, että haasteellisuus voi motivoida oppilaita. Myös palautteen avulla pyrittiin vaatimaan taitavilta oppilailta lisää ja parempia suorituksia, kuten voidaan nähdä opettajan 5 aineistolainauksesta. Opettaja 3 kuvasi tavoittelevansa oppilaiden osaamisen ylärajaa. Tällöin jokainen oppilas saisi haastettua itseään oppijana. Hänen mukaansa näin ollen oppiminen pysyisi mielekkäänä.

5.2 Luokanopettajien kuvailema arvioinnin yhteys oppimisen edistymiseen ohjaamisen kautta

Opettajat kuvailivat pyrkivänsä arvioinnin avulla ohjaamaan oppilaiden oppimista. Opettajien vastauksissa painottui se, että he pyrkivät arvioinnilla painottamaan oppilaille tärkeitä oppisisältöjä. Opettajat myös kokivat arvioinnin kautta tulevan oppilaille tilanteita, joissa oppimista tapahtuu.

Arvioinnin avulla oppimisen ohjaaminen kohti yhteisiä tavoitteita nousi esiin opettajien puheessa silloin, kun he kertoivat osaamisen mittaushetkeen valmistautumisesta. Kun oppilaille painotetaan asioita, joita esimerkiksi kokeessa kysytään, sen tarkoituksena on opettajien mukaan ohjata oppilaita keskittymään keskeisiin asioihin. Kokeeseen kertaamalla myös pyrittiin kohdistamaan oppiminen tärkeisiin asioihin.

Joo tottakai siinä kun tulee tavoitteen asettelu ni siinä kerrotaan millä tavalla tää arvioidaan. Ku mä sanon ja esittelen kun jakso alkaa et tämän jakson päätteeksi on vaikka koe ja sitten siinä matkan varrella saatetaan nostaa niitä, et tää on nyt tärkeä asia, vaikka jotkut käsitteet, osata sitä koetta varten. Et ne lapset tietää yhtä paljon kuin minäkin siitä asiasta. (Opettaja 4)

Joo kyllä mä saatan niinku muistuttaa asiasta ja kyllä me myöskin niinku kertailaan niitä asioita silleen, että saatan sanoa, että katsotaanpas yhdessä... et vähän niinku, et nää oli niitä asioita, mistä on puhuttu ja nää on niitä tärkeitä asioita, että kerrantaanpa niitä tässä näin, että nää kun osaat, niin varmaan pärjää niinku kokeessa. Se nyt on niinku osalle se ja taas osa sitten ei... et on olemassa niitäkin oppilaita, ketä ei niinku kiinnosta kokeet yhtään tai silleen niinku, että ei ne ajattele niinku et apua koe. (Opettaja 5)

Opettajat korostivat palautteenannon tärkeyttä oppimisen ohjaamisessa. Lähes kaikki opettajat kokivat palautteenannon todella merkitykselliseksi osaksi oppimisprosessia, jotta oppilaiden työskentelyä pystytään ohjaamaan kohti

tavoitteita. Opettajat kuvailivat, että palautteenannon avulla he pystyvät tuomaan oppilaille näkyväksi sen, mitä heidän tulisi tehdä oman oppimisensa edistämiseksi. Pari opettajaa nosti esiin myös, että oppilaiden tuotosten laatu paranee palautteenannon seurauksena. Tällöin opettajat kuvasivat tilanteita, joissa palautteen avulla he ovat pystyneet tuomaan oppilaille näkyväksi sen, miten heidän tulee kehittää heidän toimintaansa, jotta parempi lopputulos saavutettaisiin.

Niin se on yks ihan semmoinen konkreettinen juttu. No nyt kun me kirjoitettiin satuja niin sitten, kun mä kerkesin jotenkin tossa luovan kirjoittamisen aikana niinku kierrellä kommentoimassa, niin kyllä mä huomasin, että ne joiden satuja mä kerkesin kommentoimaan enemmän, niin ne oli niinku jotenkin parempia. Tai sillä tavalla, että musta niinku tuntui, että kun sitten lasten kanssa pallottelin niitä ideoita siinä ja annoin palautetta, niin ne jotenkin luovemmin lähti sitten sitä satua tekemään. Kun sitten ne, jotka on hiljaisesti puurtajia eikä pyytänyt apua, niin niitten sadut on aika yksitoikkoisia ja ei niin kuvailevia ja ei niin jännittäviä. (Opettaja 3)

Kyllähän sillä aika merkittävä rooli on, että jos mä oisin vaa siellä ja sanoisin, että tehään nyt tästä vaa nää hommat ja jos mä en anna palautetta ja puutu siihen millään tapaa niin joku tekee hommat minuutissa ja ne on ihan päin persettä. Sitten he on niinku tyytyväisiä, että menipäs tää tosi hyvin. Ja oppilaat välillä ajattelee just, et nopeus on ainut asia, mikä niinku ratkaisee tehtävien tekemisessä. Et jos siihen millään tapaa puutu, niin kyllä siellä niinku aika pihalla porukka ois. (Opettaja 5)

Arvioinnilla pyritään luomaan monipuolisia oppimistilanteita silloin, kun arvioinnista keskustellaan tai arviointi mahdollistaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen. Muutaman opettajan mukaan arviointitilanteet voivat olla oppilaille oppimishetkiä. Opettajat kuvailivat tilanteita, joissa oppilaat tekevät esimerkiksi ryhmäkokeen keskustellen ja pohtien vastauksia yhdessä kokeiden kysymyksiin. Tällöin koe luo oppilaille tilanteen, jossa voidaan oppia toisilta oppilailta. Parin opettajan vastauksista painottui myös se, että kokeet ovat oppimistilanteita siihen, kuinka itse kokeita tulisi tehdä. Tällaisissa tilanteissa kokeita tehtiin yhdessä opettajan tai ohjaajan kanssa. Muutama opettaja myös kuvaili tilanteita, jolloin kokeita tehdään kirjan kanssa. Tällöin koe nähtiin oppimisprosessina, jossa oppilaat etsivät vastauksia koekysymyksiin kirjasta.

Oppilaat motivoituu niistä [ryhmäkokeista] ihan hirveästi. Niiden mielestä jotenkin ihan kauhean hauskaa vaikka vastata yhdessä historian kokeeseen. Että sittenhän se on vähän niin kuin... sehän on enemmänkin siinä vaiheessa... se ei ole ehkä testi siitä, vaan se on sellainen oppimistilanne, että kun ne yhdessä vaikka vastaa johonkin kysymykseen, niin samallahan ne siinä niinku käy sitä asiaa ja oppii hirveästi sitten siitä asiasta. (Opettaja 8)

Kyllä niitäkin on, että erilaisia kokeita ja eriytettyjä kokeita sit, et koetilanteessa jonkun oppilaan kanssa saatan minä tai joku kollegoista saattaa parikin tuntia istua sen kokeen

kanssa ja sit se on enemmän tällainen prosessi edellä menevä koetilanne, jossa ei niinkään sillä välttämättä lopputuloksella oo niin valtava merkitys, vaan enemmän sillä kokeen tekemisen ikään ku harjottelulla ja auttamisella siinä ja jotenki paine pois niistä koetilanteista. Että sellasta teriapiakoe työskentelyä tehdään paljon. Miten mä sanoisin... et kun tiedetään niin tehdään erilaisia kokeita ja valmistaudutaan erilaisiin koetilanteisiin. (Opettaja 1)

Pari opettajaa kuvaili pyrkivänsä tuomaan arviointia oppilaille näkyväksi jakamalla heidän kanssaan arviointikriteerit ja tavoitteet oppimiselle. Opettaja 6 nosti esiin, että hänen mukaansa nykypäivänä on hienoa, kun oppilaille tuodaan oppimisen tavoitteet useaan otteeseen esille. Tällöin oppilaiden kanssa voidaan yhdessä keskustella siitä, millä keinoilla näihin tavoitteisiin pyritään pääsemään. Oppilaiden osallistaminen esimerkiksi kokeen suunnitteluun nähtiin keinona, jossa oppilaat pääsevät itse miettimään opetettavan asian merkityksellisiä sisältöjä.

Et tää on just se tärkeä asia, että oppilaan pitää tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen niinku pitäis oppia. Yks mikä nykyään on hirveen hyvä asia, et oppilaalle niinku.. jopa niinku oppitunti tai sulla on tämmönen tuokio niin sähän kerrot heille, et mitä meillä ois tarkoitus oppia, ja sitä voitais pohtia yhdessä, et miten sitä voitais oppii parhaiten, et onks jotain hyviä keinoja. (Opettaja 6)

Eikä ne niinku ne ryhmätyöt... ne on voinut olla sekin, että ne tehdään niinku jakson aikana tai sitten lopussa on saatu niinku sillee, että sitten porukalla tai parin kanssa vähän jotain niinku, että "tämmöisiä asioita, nää on tärkeitä" tai sit on saanut vaikka kirjoittaa jonkun oman kysymyksen, että mikä ois itsestä hyvä koekysymys ja sitten vastata siihen ikään kuin kokeena. Tällöin niinku oppilaat pääsee ite miettimään, mitkä ois niitä tärkeitä asioita. (Opettaja 5)

Pari opettajaa toi vastauksissaan esille myös itse- ja vertaisarvioinnin merkityksen oppimisen kannalta. Opettajat pyrkivät itse- ja vertaisarvioinnin avulla osallistamaan oppilaat arvioinnin tekemiseen. Tällä tavoin arviointi on osa oppilaiden oppimisprosessia, jolloin he pääsevät itsearvioinnin kautta pohtimaan omia kehityskohteitaan.

Sitten noitten työskentelytaitojen osalta meillä on sellanen jatkuva itse- ja vertaisarviointi luokassa. Meillä on sellaset qr-koodit tuolla laatikoissa. Jos tehdään pari- tai ryhmätöitä niin sen jälkeen täytetään, siel on forms siis takana, oman käyttäytymisen ja toiminnan osalta plus kaikkien ryhmän jäsenten osalta. Nyt kun arviointikeskusteluja täs pitäny nii mä sen yhteenvedon näytän aina siinä et millasta on ollu.. siellä arvioidaan käyttäytymistä, tasavertaista työskentelyä ryhmässä, omien ajatusten esittämistä ja niiden vastaanottamista. Ne on kaikki opsista poimittuja ne osa-alueet. (Opettaja 4)

Opettajat toivat haastatteluissa esille ideaaleja tapoja toteuttaa oppimista edistävää arviointia. Heidän mukaansa nykyisillä resursseilla ideaalia arviointia ei kuitenkaan voida toteuttaa. Moni opettaja koki, että suuret luokkakoot

vaikuttavat siihen, että aikaa ei ole riittävästi toteuttaa jokaisen oppilaan kohdalla arviointia, joka edistäisi oppimista maksimaalisesti. Monen opettajan vastauksissa painottui se, että heillä ei riitä aika antaa riittävästi palautetta taitaville oppilaille. Opettajat kuitenkin nostivat näkyväksi keinoja siitä, miten heidän mielestään arviointia tulisi ideaalitulanteessa toteuttaa.

Pari opettajaa koki, että nykyinen arviointi ei palkitse kaikkia oppilaita heidän kehittymisestään. He kuvailivat, että ideaalissa tilanteessa summatiivinen arviointi palkitsisi kehittymisestä ja motivoisi kaiken tasoisia oppilaita. Opettaja 1 kuvaili, että ideaali summatiivinen arviointi ottaisi huomioon oppilaan lähtötason. Hänen mukaansa ideaalitulanteessa oppilaan osaamisen taso mittaushetkellä vertautuisi oppilaan alkutasoon. Opettaja 7 kuvaili ideaalin arvioinnin siten, että se sisältäisi vain tavoitteet, jotka olisivat ikään kuin portaita, joita jokainen oppilas saavuttaisi yksilölliseen tahtiin. Hän kuvaili, että tällä tavoin oppilaat pyrkisivät jatkuvasti kehittymään ja myös taitavat oppilaat motivoituisivat pyrkiessään saavuttamaan seuraavan tavoiteportaan.

Nii kyllä mä oon aina niiku sellases utopistises maailmassa haaveilen sellasesta arvioinnista, joka jotenki ottaa huomioon sen et lähdetään tälläsestä lähtötasosta et jonkun oppilaan jotenki matemaattisesti lasketut pistemäärät on 38 ja sit se kaveri kaikkien tunnevaikeuksien jälkee pääsee pisteille 72. Nii sen arvosana ois sen 38-72 eroava lukumäärä, mikä on 34 ja sit verrattuna kaverii joka on 89 ja se sais 91. Totta kai sekää ei oo oikein, et jos sä oot korkeemmalla tasolla nii siit on vaikee päästä korkeemmalle, mut silti pitäs saada arvo sille kehitykselle, sille hurjalle harppaukselle mitä monet oppilaat tekee ja saa arvosanaks vaa 6 tai 7 ja ne tekee kuitenkin iha hitosti duunia omista lähtökohdistaan. Ja sit on paljon kavereita, joilla on kapasiteettia vaikka mihin ja sit ne alisuorittaa koulunsa läpi ja saa kasia ja ysiä iha vaa kahta kättä heitellen. (Opettaja 1)

Ja yksi askel olis vaikka et meillä on vaikka ollut murtolukujakso: "tunnistan murtoluvun ja sekaluvun". Seuraava korotus olis vaikka, että "osaan laventaa, osaan supistaa" sitten seuraavana esim, et "osaan murtolukujen yhteenlaskua yms" . Että siellä ois ne portaat ja sitten mikä ikinä se keino olisikaan, että miten aina pääsisi seuraavalle portaalle, onko se joku pikku testi, onko se joku... mitä se nyt ikinä olisikaan... Mut et olisi tämmöiset portaat ja kun ne vois sit vaikka edetä, et sitten voisi ottaa vaikka kutosluokalta jotain, että jos joku haluais tosi paljon harppoo niitä portaita ylöspäin. Niinku sitten nyt siinä on vähän sekin, että kympin oppilas ei voi saada sitä 11. (Opettaja 7)

Opettaja 4 koki, että ideaalitulanteessa jokaisen oppilaan summatiivinen arviointi toteutettaisiin eri tavoilla. Tällöin jokaisen oppilaan summatiivista arviointia toteutettaisiin hänelle sopivalla tavalla. Hänen mukaansa arviointimenetelmiä tuleekin nykyisessä tilanteessa vaihdella, jotta jokainen oppilas pääsee joskus osoittamaan oman osaamisensa hänelle sopivalla tavalla.

Et ideaalitulanteessa niinku 24 oppilaan luokassa jokaisen arviois summatiivisen arvioinnin eri tavoilla mut se ei vaan käytännös oo mahdollista. Et sempä takia niitä pitää vaihdella, et sieltä löytyis jokaselle jotaki. (haastattelu 4)

Siinä se haaste niinku tulee, ku se vaatis melkee tää yksilöllinen arviointi ideaalitulanteessa sitä et opettajalla on enemmän mahdollisuuksia viettää enemmän laatu-aikaa oppilaan vieressä ja nähä sitä tekeemistä, jolloin sit jo oppituntikohtaisesti vois antaa [palautetta]. Vieläkin liikaa joutuu olemaan siellä, itsekin vaikka kovasti kaipaas sinne, niinku kädet multa, mut vieläki joutuu liikaa viettää aikaa luokan edessä ja ohjaten isoa ryhmää, josta käsin on hirveen vaikee sanoo, missä kukakin menee ja mikä se ajattelu on et sieltä käsin on mun mielestä tosi vaikee antaa palautetta, varsinkaan oppimiseen liittyen. - - Ja siksi et me päästäs siihe oppimisprosessia seuraa mahollisimman usein ja mahollisimman läheltä ois paljon tärkeempää, et sen palautteen pystys antaa suoraan siinä ja sanoo, et huomasiitko et sä jaksoit ton ja ton. Mä luulen et se opettaa melkeen enemmän, ku nää kokeiden arvosanat. (Opettaja 1)

Optimaalisimmassa tilanteessa summatiivinen arviointi ois semmoinen, että jokaiselle oppilaalle kirjoittaa 4 sivua palautetta niinku, että näissä asioissa on erittäin hyvin edistynyt tänä vuonna ja niinku näissä tarvitaan vielä kehitystä. Kuka sitä jaksaa tehdä niin en tiedä, varmaan joku. (Opettaja 5)

Pari opettajaa kuvaili arvioinnin ideaalia siten, että opettaja pystyisi palautteella antamaan enemmän ja tarkempaa tietoa oppilaalle hänen edistymisestään ja kehityskohteista. Opettaja 1 kuvaili, että ideaalissa tilanteessa hän pääsisi toteuttamaan yksilöllistä arviointia useammin luokassa. Tällöin hänen mukaansa ideaalissa tilanteessa opettaja pääsisi lähemmäksi oppilaita antamaan yksilöllistä palautetta jatkuvasti oppimisprosessin aikana. Opettaja 5 mukaan summatiivinen arviointi olisi ideaalissa tilanteessa sanallista palautetta, jossa jokaiselle oppilaalle tuotaisiin esille heidän osaamisensa ja kehityskohteet.

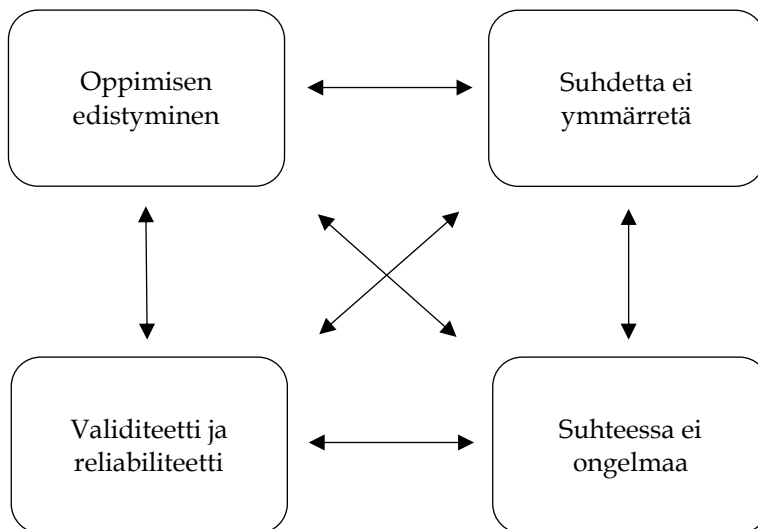
5.3 Luokanopettajien kokemukset yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta

Luokanopettajien kokemukset yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta jäsenyivät analyysin pohjalta oppimisen edistymiseen, yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien välisen suhteen ymmärtämiseen, validiteettiin ja reliabiliteettiin sekä edellä mainitun suhteen ongelmattomuuteen ja näihin liittyviin tekijöihin. Tulokseksi saadut neljä pääteemaa vuorovaikuttavat keskenään siten, että vastaajilla saattoi olla jonkin pääteeman mukaisia kokemuksia aiheesta, jotka johtivat toisen pääteeman kokemuksiin (ks. kuvio 3). Luokanopettajien kokemuksille oli

tyypillistä liittyä oppimisen edistymiseen sekä arvioinnin validiteettiin ja reliabiliteettiin.

Kuvio 3.

Luokanopettajien kokemukset yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta ja niiden suhteisuus toisiinsa



Usean luokanopettajan vastauksissa yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta painottui kokemukset oppilaiden oppimisen edistymisestä. Kun opettajat kuvasivat kokemuksiaan oppimisen edistymisen tukemisesta, he liittivät siihen koetun vaikeuden tukea taitavien oppilaiden edistymistä. Vastauksissa korostuivat opettajien kokemukset siitä, että he eivät tieneet, kuinka yhteiset oppimisen tavoitteet saavuttaneiden oppilaiden oppimista voisi edistää arvioinnin keinoin. Tällöin yhteisten oppimisen tavoitteiden ja arviointikriteerien koettiin olevan hidastava tekijä taitavien oppilaiden oppimisen tukemisessa, koska tavoitteet itsessään eivät ohjanneet taitavia oppilaita edistymään eivätkä haastateltavat opettajat osanneet myöskään edistää tavoitteet saavuttaneita oppilaita formatiivisella palautteella.

Niin toki se on aika vaikea sitten, jos on semmoinen tyyppi, joka tekee kaiken jo niinku siististi ja hyvin ja kaikki laskulausekkeet on vimpan päälle ja niinku pohtii ja arvioi, että onko vastauksessa järkee vai ei. Niin en mä omalla kokemuksella osaa sanoa, että mikä se on sitten se tarkoitus niinku, että käy sanomassa, että tosi hienosti laskettu. (Opettaja 5)

Ja sit on yks poika, kuka niinku matikan tunti kun alkaa, hän tekee aukeaman ja käy tarkastamassa ja hommat on siinä. Ei tarvi niinku ikinä apua ja kaikki sujuu hyvin - - niinku tunnen myös siitä omantunnon tuskaa, että hän on niin loistava matikassa, mutta hän ei saa sitä semmoista gloriaa. Sitten kun joku saa jonkun yhen kertolaskun oikein ja sitten se on niinku tuuletuksen paikka, että niinku sekin on silleen haastavaa. (Opettaja 7)

Opettajilla oli kokemuksia siitä, että yksilöllisten tavoitteiden pohjalta eriytetyt yhteiset arviointikriteerit kannustavat oppilaita oppimaan. Aineistosta nousi esille opettajien kokemukset eriytetyn arvioinnin motivaatiota sekä itsetuntoa kohottavista vaikutuksista oppilaisiin. Lisäksi opettajat kokivat, että eriytetyllä arvioinnilla voitiin karsia arvioinnin haittavaikutuksia. Kokemukset liittyivät vahvasti vain koskemaan luokan heikompia oppilaita, joille kaikki opettajat eivät kertoneet helpotetuista arviointikriteereistä.

Koska kyllä mä niinku sitten aattelen, että ei siinä ole mitään järkeä, et mä pidän oppilaille semmoisia kokeita, mistä se vetää koko ajan vitosta tai 5 puolikasta, että ei se palvele yhtään ketään. Mieluummin mä vähän niinku helpotan sitä ja sitten se saa sitä kautta siitä vähän buustia. (Opettaja 7)

Niin, se [oppilas] tekee sen [eriytetyn kokeen] sen takia, että sen itsetunto vahvistuisi ja että sille tulee semmoinen niinku, että oppiminen ei ole niinku ihan niin epätoivoista. Kun se tekis sen normaalin kokeen ja se saa siitä vitosen, eikä osaa vastata juuri mihinkään. (Opettaja 8)

Yksilöiden oppimisen edistäminen yhteisillä arviointikriteereillä koettiin haastavaksi, eivätkä opettajat kokeneet saavansa oikeanlaista tukea eriytetyn arvioinnin tekemiseen. Tukea käytäntöön kaivattiin tarkennuksina opetussuunnitelmasta. Opettajat kokivat myös tarvitsevansa tukea yleisemmällä tasolla eriytetyn arvioinnin tekemiseen kiireellisen arjen keskellä. Eräs opettaja koki saaneensa jonkin verran apua yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien kanssa toimimiseen työskentelemänsä kunnan opetussuunnitelmasta. Lisäksi opettajat kokivat luokkiensa suuren heterogeisyyden tuottavan heille haasteita ylipäätään opetuksen yksilöimisessä.

No onhan siinä väkisin tavallaan haaste ja varsinkin niiku tässä tilanteessa, kun meil on nii vähän niitä valtakunnallisia kriteereitä vielä, kun niitä ei oo vielä valmistunu, kun kasin raja on tiedossa ja kaikki muu on enemmän tai vähemmän höttöä. Niin tottakai se vähän haastaa ja harmittaa oppilaillekin antaa sellasia suuntaviivoja, jossa näkyy majakka jossai kilometrien päässä, mut ei niiku välietappeja tai selkeitä sellasia. (Opettaja 1)

Tässä [eriytetyn arvioinnin tekemisessä] tullaan niiku just siihen ongelmaan sitte siinä, et miten sitä vaikeempaa tehtävää ja vaikeempaa tuntisisältöä ja kaikkee tällstä näin tehdään? Nii vaikee se on... mä en sellasta rupee tekee, et mä rupeisin jotain omia materiaaleja tuolla tekee iltasella jostain aiheesta. (Opettaja 2)

Opettajien vastauksista nousi esiin kokemuksia siitä, että yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta ei ymmärretä. Eritoten opettaja 3 koki yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen ongelmaksi sen, ettei sitä ymmärretä. Tämä haaste liitettiin kokemuksiin, joissa oppilaat eivät ymmärrä eriytettyä arviointia, mikä ongelmallistaa eriytetyn arvioinnin tekemistä. Opettajilla oli kokemuksia siitä, että niin alas- kuin ylöspäin eriytettyä arviointia ei ymmärretä, mikä saattaa johtaa oppilaiden vääränlaiseen käsitykseen omasta koulumenestyksestään. Yhtä lailla eriytetyn arvioinnin tarkoituksia ei opettajien kokemusten mukaan oppilaat ymmärrä, mikä aiheuttaa lieveilmiöitä luokassa.

Mun mielestä kaiken kaikkiaan oppilaiden on vaikea ymmärtää sitä eriyttämistä ja niiden on vaikea ymmärtää sitä just, että miksi toinen sai jonkun eri koepaperin ku toinen. - - Sitten sitä ehkä osa niinku niistä oppilaista, jotka saa niitä helpompia matskuja tai on tuolla erkan luokassa niin kokee sen, että se on vähän noloa. (Opettaja 3)

Haastateltavat viittasivat myös huoltajiin, kun he puhuivat vaikeudesta ymmärtää yksilöllisen arvioinnin ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta. Siitä huolimatta, että huoltajien kanssa oli keskusteltu yksilöllisen arvioinnin ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta ennen arvosanojen antamista, se saattoi herättää heissä hämmennystä.

Yksilöllinen arviointi on myös vanhemmille tosi vaikee selittää varsinkin toi heikompien osalta, että jos me tehdään alaspäin eriytettyjä kokeita esimerkiksi nii vanhempien on sit vaikee ymmärtää, et miks se sai kokeesta kuitenkin vaikka 25/30, nii miksei se saanu tästä ysiä, miks se sai vaan seiskan. (Opettaja 3)

Opettajilla oli runsaasti kokemuksia siitä, että yksilöllinen opetus ja yhteisten arviointikriteerien suhde hankaloittaa arvioinnin toteuttamista validisti ja reliaabelisti. Heidän mukaansa yhteisillä arviointikriteereillä on haastavaa mitata validisti niitä asioita, joita kukin yksilö on koulussa harjoitellut, koska yhteiset arviointikriteerit eivät palkitse yksilöllisestä kehitymisestä. Ristiriita kilpistyy siihen, että oppilaille asetettujen yksilöllisten tavoitteiden myötä he oppivat ja tekevät koulussa eri asioita, joita yhteiset arviointikriteerit lopulta mittaavat.

Vaikka oppilas ois kehittynyt, niin silloin se ei pakosti pysy se kehityskäyrä [numerot] siinä samassa tahdissa kuin mikä se todellisesti on. (Opettaja 7)

Onhan se melkosta julmaa murhaa välillä. Sun täytyy kuitenkin survasta aika tylykin numero tai tyly arvosana, vaikka tietää et se on tehny älyttömästi duunia sen eteen. Se ehkä syö tosi paljon, et tietää, et joku oppilas on tehny vaikka monta kuukautta valtavaa psyykkistä työtä, et se ylipäänsä pystyy oppimaan jotain ja sit sen summatiivine arvosana jää väkisin 6 tai 7. (Opettaja 1)

Lisäksi opettajien kokemukset liittyivät arvioinnin toistettavuuteen, sillä haasteeksi koettiin eriytetyn arvioinnin skaalautuminen yhteisiin arviointikriteereihin siten, että se on yhdenmukaista kaikille. Lisäksi opettajilla oli kokemuksia niin koulujen välisistä kuin koulun sisäisistäkin erilaisista eriytetyn summatiivisen arvioinnin toimintatavoista, mikä osaltaan vähentää arvioinnin toistettavuutta ja yhdenmukaisuutta.

Emmä tiedä, onko mikää arviointimittari oikein niiku kaikille sopiva, mut ei ainakaa se, mitä me kuvitellaa, et on standardoitu koetesti, joka on kaikissa Suomen maassa samalaisina. Hirveesti variaatiota: a) mitä ne oppilaat saa näytettyä b) miten se koe arvioidaan c) miten se pisteytetään d) miten siitä saadaan arvosanat - - Mä väitän, et ku mennään johonkin toiseen kouluun, nii se on ihan erilainen se koe ja sitte siellä ei oo just niitä samoja tavoitteita ja sit me annetaan sen perusteella arvosanat, nii on se hurjaa se ero. (Opettaja 1)

Kaksi opettajaa eivät kokeneet yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta ristiriitaiseksi. Yksilölliset oppimisen edistämiseen tähtäävät tavoitteet ja yhteiset arviointikriteerit koettiin toisistaan erillisinä asioina. Yhteisistä tavoitteista johdetut arviointikriteerit koettiin oppimisen päämääränä. Tämän päämäärän saavuttamiseksi oppilaille asetetaan ikään kuin yksilöllisiä tavoitteita, joiden tarkoituksena on edistää oppimista. Tällöin opettajien kokemusten mukaan näitä oppimisen aikaisia yksilöllisiä tavoitteita ei summatiivisessa arvioinnissa huomioida.

Pitää niiku sekä näihin valtakunnallisiin tavoitteisiin ja sitten, kun on tullu nää koulukohtaset opsit, ni niihin koulukohtasiin opseihin arvioida niitä oppilaita. Mut sitte se et millasta se on se yksilöllinen arviointi, ni se on mun mielestä tälläst formatiivisempaa arviointia sitte - - et toisilla on niiku eri tavoitteet eri asioissa. (Opettaja 2)

Se lähtee tavoitteiden asettelusta. Et jos mä lähtökohtasesti ajattelen, et niil kaikilla on niinkun se tavoite, et jos ajattelee yksittäisen oppiaineen summatiivista arviointia, niin kylhän siellä on niitä eri portaita - - tavallaan ei se arviointi oo vaan niinku yks viiva, jota yritetään saavuttaa, vaan siellä arvioinnissa jollekin asetetaan se tavoitetaso tähän. (Opettaja 4)

Lisäksi opettaja 4 piti yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta ongelmattomana silloin, kun arviointikriteerit suhteutetaan jokaisen

oppilaan yksilöllisten tavoitteiden kanssa. Tässä tapauksessa yksilöillä nähdään olevan yhteisistä oppimisen tavoitteista johdetut arviointikriteerit, jotka asetetaan portaittain kunkin yksilön osaamisen mukaan. Tällöin arviointi koettiin yksilöityvän opetussuunnitelmasta portaittain kunkin oppilaan tarpeen ja kykyjen mukaisesti.

5.4 Luokanopettajien toimintatavat liittyen yksilöllisten tavoitteiden ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen

Opettajien kuvailemat toimintatavat liittyen yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen jäsenyivät analyysin pohjalta diagnostiseen, formatiiviseen sekä summatiiviseen arviointiin sekä niihin liittyviin tekijöihin. Opettajilla saattoi olla kokemuksia monenlaisista toimintatavoista ja joissain niissä yhdistyi piirteitä yli jäsennyksen rajojen.

Opettajat kuvailivat tapojansa tehdä päätöksiä yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta. Tähän analyysissä liitettiin opettajien kuvaukset kollegoiden välisestä yhteistyöstä toimintatapana päätösten taustalla. Arvioinnin eriyttämiseen liittyviä päätöksiä tehtiin sekä luokan oppilaiden kanssa työskennelleen erityisopettajan kuin yhteistyössä rinnakkais- ja yhteisopettajien kanssa. Kaiken kaikkiaan kollegoiden välistä yhteistyötä toimintatapana kuvailtiin keskustelelvaksi, jossa pyritään luomaan oppilaalle mahdollisimman järkevä ratkaisu pedagogisesti.

Site tietysti nyt kun meitä on paljon opettajia, yhteisopettajuutta tehdään niin keskustellen paljon. Kun yks tekee huomion jostain se ehdottaa sitten, et voiskohan hänelle järjestää koetilanteen näin ja näin ja näin ja voisko hän tehdä arvion tuolla tavalla. (Opettaja 1)

Muutama opettaja kuvaili toimintatavakseen, että päätökset arvioinnin eriyttämiseen pohjautuvat puhtaasti oppilaille annettuihin opetusta eriyttäviin virallisiin päätöksiin. Opettajat kuvailivat, että näitä päätöksiä ovat vuosiluokkaan sitomaton opetus, erityisen tuen päätöksen pohjalta tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sekä tehostettu tuki. Tällöin opettajat kuvailivat toimivansa täysin näiden päätöksissä

kuvailtujen ohjeiden mukaan. Analyysissa sellaisia eriyttäviä arvioinnin päätöksiä, joita opettajat eivät perustelleet yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kautta, jätettiin huomioimatta.

Sitte heidät kuitenkin niinku vaikka tekeekin semmoisen kokeen, joka mittaa niitä neljännen luokan asioita, niin heidät arvioidaan kolmannen luokan kriteereillä, koska heillä ei ole tätä tehtyä tätä vsop eli vuosiluokkiin sitomatonta opetuksen päätöstä. (Opettaja 3)

Lisäksi opettajat kuvailivat pohjaavansa toimintansa summatiivisesta arvioinnista tehtyihin havaintoihin oppilaiden arvioinnin eriyttämisen tarpeesta. Opettajat kuvailivat summatiivisen arvioinnin pohjalta tehdyt johtopäätökset toimintatapana haasteelliseksi, koska ne ajoittuvat oppimisprosessin kannalta liian myöhäiseen vaiheeseen. Tällöin vahinko vääränlaisesta arvioinnista on jo ehtinyt tapahtua tarkoituksenmukaisen eriyttämisen näkökulmasta. Summatiivisessa arvioinnissa arviointikeinolla nähtiin olevan merkitystä siinä, millaista tietoa se antaa oppilaiden eriyttämisen tarpeesta.

Joo ja siin on varmasti, varsinkin jos ite korjaa kokeita ja pääsee tosi monen oppilaan kokeita katsoo, vaikka se on raskas prosessi, mut se on hirveen valaiseva, koska näkee siitä paperista jo sen ajattelun ja ne ongelmakohdat siellä ja sit tulee ahaa-elämyksiä, et ei me näin voida jatkaa. (Opettaja 1)

Moni opettaja kuvaili toimivansa formatiivisen arvioinnin keinoin toimiessaan yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kanssa. Keskeiseksi eriytetyn arvioinnin formatiiviseksi toimintatavaksi opettajat nimesivät aiheesta keskustelun niin oppilaiden kuin kotiväen kanssa. Keskusteluja käydään heidän mukaansa vanhempaintapaamisissa, arviointikeskusteluissa sekä oppitunneilla. Useat opettajat kuvailivat, että he ovat keskustelleet oppilaiden kanssa summatiivisen arvioinnin sekä arvosanojen merkityksestä heidän koulunkäyntinsä kannalta viitaten siihen, että oppilaat eivät antaisi liikaa painoarvoa niille. Sen sijaan opettajat kertoivat korostaneensa näissä keskusteluissa formatiivisen arvioinnin merkitystä. Opettajat pyrkivät kertomansa mukaan keskustelemaan oppilaiden kanssa yleisesti yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta.

Mulla on paljon tasoeroja omassa luokassa, varsinkin esimerkiks matematiikassa, nii tota just oon oppilaille sitä sanottanu suoraa, että musta on hölmöä, et mä joudun arvioimaan

teitä samalla asteikolla, koska tota tietysti oppilaat huomaa luokassa, jos joku käy enemmän erkaopella tai on haastetta matikassa tai on hidaskokemaan tai näin. (Opettaja 7)

Lisäksi opettajat kuvailivat käyttävänsä oppilaiden itsearviointia puhuessaan toimintatavoista liittyen yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen. Itsearvioinnin avulla opettajat kuvailivat pyrkivänsä saamaan oppilaat kiinnittämään huomiota oman oppimisensa edistymiseen suhteessa omaan lähtötasoon, jolloin oppilaat eivät määrittäisi omaa oppimistaan pelkästään yhteisten arviointikriteerien perusteella. Haastatteluaineiston perusteella opettajien tavat tehdä itsearviointia vaihtelivat, sillä jotkut opettajat kuvasivat itsearviointia enemmän ohjatuksi ja organisoiduksi kuin toiset. Opettajien mukaan itsearviointi auttaa siltaamaan yksilöllisen edistymisen ja yhteisten arviointikriteerien mukaisen arvioinnin välistä kuilua, vaikka se ei suoranaisesti vaikuta summatiiviseen arviointiin.

Vähän niiku ennen sanottiin portfoliotyyppiset, mutta mitä me nykyään tehdään, vaikka padeille, et me kerätään vaikka taidekirjaa, oppilaat ottaa kaikista töistään valokuvan ja siinä tulee itsearviointii mukaan. Se ei taaskaan arviointiin vaikuta, mut se on sitä, että he oppivat löytämään siitä omasta työstään ja tekemisestään niitä arvokkaita kohtia tai niitä missä vois kehittyäkin. (Opettaja 6)

Eniten opettajien kuvailemat toimintatavat liittyen yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen liittyivät summatiiviseen arviointiin. Yksilöiden tarpeiden pohjalta muutetut arviointitilanteet liitettiin opettajien kuvailuissa summatiivisiin toimintatapoihin. Lisäksi summatiivista arviointia eriytetään oppilaiden omasta tahdosta, sillä opettajat kuvailivat toimintatapaa, jossa oppilaat saivat itse päättää tapansa osoittaa osaamistaan. Arvioinnin eriyttäminen liittyi summatiivisen arviointitilanteen ympäristön muokkaamiseen, kuten tilaan, jossa oppilaan osaamista mitataan tai itse summatiivisen mittarin muokkaamiseen. Tällöin opettajat kuvailivat muokanneensa summatiivista mittaria sisällöltään yksittäisten oppilaiden kohdalla. Lisäksi myös samassa summatiivisessä arviointihetkessä saattoi oppilaille olla toisistaan poikkeava arviointimittari, kun opettajat kuvailivat käyttäneensä joillakin oppilaille esimerkiksi kirjallista koetta ja joillakin suullista vastausvaihtoehtoa.

Mä teen aika monessa aineessa monelle oppilaalle helpotetun kokeen tai niin, että se tekee minun kanssa sen kokeen tai ohjaajan kanssa, tai että se on vaikka alleviivattu se koe sen lisäksi, että se on vaikka helpotettu. Tai sitten se on pätkitty se koe. Niitä kokeita on tosi erilaisia. Yleensä, kun mä teen sen kokeen, niin ei ole siis tosiaan yhtään kertaa, että voisin tehdä kaksikymmentäviisi samanlaista koetta, niin sellaista ei ole ikinä. (Opettaja 8)

Lisäksi opettaja 6 kuvaili toimintatapaa, jossa hän siirtää summatiivista arviointihetkeä, jotta jokainen yksilö luokassa kykenee suoriutumaan yhteisistä oppimisen tavoitteista omalle kehitykselle sopivaan aikaan. Opettaja kuvaili, että tällä tavalla eriyttämällä yhteisillä arviointikriteereillä tehdyn arvioinnin ajankohtaa, pystytään arvioinnilla osuvammin mittaamaan yksilöiden oppimisprosessin aikana tapahtunutta oppimista, kun oppimiselle annetaan kunkin yksilön sille vaatima määrä aikaa.

Sille lapselle ei anneta mahdollisuutta oppia sitä asiaa sen vuoden kierrossa siellä, missä se ois hänelle mahdollista, kun se saattais olla jollekin liian aikasin. - - Sun pitää ite miettiä se, et jos sä havaitset sun oppilaassa, ettei tää niiku vielä mee, niin sähän et mee sitte sen kirjan tai jonkun sellasen mukana, vaan sit sä teet sillee, et sä lykkäset tätä [opittavaa asiaa], ettei me otetakkaa tätä vaan me tehää sit se myöhemmin. (Opettaja 6)

En mä tiedä onko siihen ratkaisua, että se summatiivinen koe voisi niinku oikein mitata kaikkien osaamisen. Tai siis sehän olisi tosi hienoa, jos semmoinen keksittäisiin. Mutta tuota niin niin... ehkä erilaisia menetelmiä niinku tai just se, että olisi sen summatiiviiseen kokeen lisäksi vaan niinku muitakin menetelmiä. (Opettaja 8)

Opettajat kuvailivat yhdeksi toimintatavaksi monipuoliset summatiiviset arviointihetket liittyen yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen. Tällä tavalla opettajat kuvailivat monipuolisen arviointimittareiden käytön eri summatiivisten arviointihetkien välillä auttavan jokaista oppilasta tuomaan oman osaamisensa esille, kuten opettaja 8 aineistolainaus osoittaa. Opettajat myös kuvailivat, että he pyrkivät vähentämään yksittäisten summatiivisten arviointihetkien painoarvoa järjestämällä oppilaille useampia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Tämän lisäksi oppilaiden summatiivisille näytöille annetaan eri suuruisia lopulliseen arviointiin vaikuttavia kertoimia kunkin yksilön tilanteen mukaan. Kokonaisuutena opettajien vastauksista ilmeni se, että he hyödyntävät monipuolisia arvioinnin toimintatapoja liittyen yksilölliseen opetukseen ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä arvioinnin yhteydestä oppimisen edistymiseen, erityisesti fokusoituen yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteeseen. Opettajat kuvailivat arvioinnilla olevan yhteyttä oppimisen edistymiseen oppilaiden motivaation lisääntymisen sekä oppimisen ohjaamisen kautta. Kuitenkin arvioinnin avulla oppimisen ohjaaminen sekä motivaation lisääminen ilmenivät tulosten perusteella toisistaan erottamattomina. Tällöin arvioinnilla saattoi olla opettajien mukaan yhteys oppimisen edistymiseen sekä oppilaiden motivaation lisääntymisen että heidän oppimisen ohjaamisen kautta. Lisäksi opettajat olivat kohdanneet työssään haasteelliseksi oppimisen edistymisen todentamisen sekä validin ja reliaabelin arvioinnin toteuttamisen, jos he pyrkivät työssään sekä yksilöllistämään opetustaan että arvioimaan oppimista yhteisen arviointikriteerin mukaisesti. Lisäksi opettajat kokivat, että oppilaiden ja heidän huoltajiensa on haastavaa ymmärtää yksilöidyn opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta. Kuitenkaan osa opettajista ei kokenut suhdetta ongelmallisena. Opettajat kuvailivat hyödyntävänsä diagnostisia, formatiivisia ja summatiivisia toimintatapoja toimiessaan tämän suhteen kanssa. Toimintatavat menivät kuitenkin lomittain siten, että monissa opettajien kuvailemissa toimintatavoissa esiintyi piirteitä näistä kaikista kolmesta arvioinnin tehtävästä.

Arvioinnin avulla oppimisen ohjaaminen nousi esiin niissä opettajien kuvailuissa, joissa he puhuivat arvioinnin yhteydestä oppilaiden oppimisen edistymiseen. Tulosten perusteella opettajat pyrkivät arvioinnin avulla ohjaamaan oppimista kohti yhteisiä tavoitteita. Opettajat kuvailivat, kuinka he pyrkivät jokapäiväisellä palautteella ohjaamaan oppilaita haluttuun suuntaan, joka yksilöllisesti ajateltuna on jokaisen oppilaan yksilöllinen kehittyminen. Tulosten perusteella opettajat suhteuttavatkin palautetta oppilaan yksilölliseen

edistymiseen, jotta positiivista palautetta pystytään antamaan (ks. myös Moon, 2005). Yksilön oppimisen edistymisen kannalta haaste syntyykin arvioinnin myöhemmässä vaiheessa. Keskeinen kysymys on, romuttaako yhteisten arviointikriteerien mukainen summatiivinen arviointi positiivisen oppimiskiirteen, jos oppilaalla ei ole valmiuksia suoriutua yhteisten arviointikriteerien mukaisesti?

Opettajat kuvailivat pyrkivänsä ennen summatiivista mittaushetkeä painottamaan opetuksessa tärkeitä asioita, joita myöhemmin esimerkiksi kokeessa kysytään. Tällöin oppilaiden oppimista pyrittiin fokuoimaan kohti keskeisiä aihealueita. Summatiivinen arviointi selventääkin oppilaille merkittäviä sisältöjä opetettavasta asiasta. Tässä ongelmana on kuitenkin se, että vain taitavat oppilaat osaavat hyödyntää tietoa tärkeistä aihealueista valmistautuessa kokeeseen. (Boud, 2000.) Oppilaita valmistaessa kohti summatiivista arviointihetkeä tulisi kuitenkin pohtia motiiveja ja seurauksia, joita tällaisella toiminnalla on. Pyritäänkö tällä tavoin oikeasti ohjaamaan oppimista kohti yhteisiä tavoitteita vai motivoimaan kokeella ulkoisesti oppilaita oppimaan haluttuja aihealueita? (ks. myös Wiliam & Thompson, 2007; Struyven yms., 2005; Postareff yms., 2012; Bennett, 2011.) Tämän tutkimuksen perusteella arvioinnin keinoin oppilaiden ohjaaminen ja motivoiminen näyttäytyvät toisistaan erottamattomina.

Opettajat kokivat arvioinnin olevan merkittävä osa oppimisprosessia ja toisaalta arviointi koettiin ajoittain myös itsessään oppimisprosessiksi, sillä opettajat kuvailivat, kuinka esimerkiksi summatiivinen koe voi olla oppimistilanne. Kokeet, jotka tehdään ryhmissä, nähtiin oppimisprosessina, jossa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus luo kokeeseen oppimistilanteen, jolloin oppilaat oppivat toisiltaan kokeen teemoista. Opettajat myös kokivat, että oppilaiden oppimista saatiin edistettyä osallistamalla oppilaita enemmän mukaan arviointiprosessin suunnitteluun ja arvioinnin toteuttamiseen. Aiemman tutkimuksen mukaan juuri oppilaiden itse suunnittelema arviointiprosessi vaikutti oppimiseen positiivisesti tuomalla oppilaille mielekkäitä ja syviä oppimiskokemuksia (Fletcher & Shaw, 2012). Lisäksi

monissa aiheen tutkimuksissa juuri oppilaiden osallisuutta pidetään yhtenä laadukkaan arvioinnin osatekijöistä (Shepard, 2000; Heikkinen, 2014; Montenegro & Jankowski, 2020).

Tulosten mukaan lähes jokainen opettaja kertoi arvioinnilla olevan yhteyttä oppimisen edistymiseen oppilaiden motivaation kautta. Opettajat kuvailivat myös sitä, kuinka arvioinnin avulla oppilaiden minäpystyvyyden kokemusten kautta pyritään vaikuttamaan heidän minäkäsityksiinsä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että oppilaiden kokemalla minäpystyvyydellä on yhteys kokeissa menestymiseen (Alay & Triantoro, 2013). Opettajat pyrkivät positiivisella palautteella tuomaan oppilaille ilmi heidän kehittymisensä ja tällä tavoin parantamaan oppilaiden itseluottamusta. Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että positiivinen palaute parantaa oppilaiden itsetuntoa (Meškauskienė & Guoba, 2016) ja että positiivisen palautteen kautta voidaan vahvistaa oppilaan minäkäsitystä (Nieminen & Tuohilampi, 2019). Keskeistä joidenkin opettajien mukaan on myös suhteuttaa palaute oppilaan lähtötasoon, jotta kaikilla oppilaille on mahdollisuus saada motivoivaa palautetta (ks. myös Kaur ym., 2018).

Opettajien vastausten perusteella oppilaiden motivaatiota pyrittiin lisäämään antamalla palautetta oppilaiden vahvuuksista. Tällöin oppilaiden vahvuuksien kautta pyrittiin tuomaan oppilaille ilmi myös heidän kehittymiskohteitaan. Opettajat myös kuvasivat, kuinka he palautteen avulla nostavat yhteisesti luokassa esimerkillistä toimintaa yksittäisistä oppilaista esille. Tällä tavoin oppilaille tuodaan ilmi toimintaa, jollaista luokassa arvostetaan. Kuvatussa formatiivisessa arviointihetkessä on syytä pohtia tavoitteita, jonka pohjalta palautetta annetaan. Suhteuttavatko opettajat antamaansa palautetta oppilaiden yksilöllisiin vai yhteisiin arviointikriteereihin? Onkin merkittävää pohtia, onko tällaiseen palautteeseen oikeutettuja vain taitotasoltaan taitavat oppilaat, jos arviointitilanteen kriteerit ovat kaikille yhteiset.

Opettajien vastauksissa ilmeni se, että arviointi itsessään ja varsinkin arvioinnin kautta saatu numero ulkoisesti motivoi oppilaita. Opettajat kokivat, että oppilaat ovat valmiita tekemään töitä jonkin numeron eteen, jolloin

oppimisen nähtiin lisääntyvän. Longan (2015) mukaan kuitenkin arvioinnin yksi vaaroista on se, että esimerkiksi kokeiden avulla vahvistetaan oppilaiden ulkoista motivaatiota, mikä voi siirtää keskittymistä oppimisesta pois. On kuitenkin keskeistä pohtia, motivoiko numeron saaminen kaiken tasoisia oppilaita. Aiemman tutkimuksen valossa erityisesti heikommin menestyneet oppilaat ajautuvat uralle, jossa huono menestys kokeissa johtaa akateemisen minäkuvan heikkenemisen kautta keuhon motivaatioon. Tällöin oppilaat ajautuvat toistamaan menestystään tai menestymättömyyttään, kun se alkaa ruokkimaan itseään. (Lohbeck ym., 2016.) Opettajat kuvailivatkin sitä, kuinka oppilaat pitävät kokeita juuri niinä hetkinä, jolloin osaaminen tulee näyttää. Kokeiden nähtiin vaikuttavan motivaation kautta siihen, että osa oppilaista valmistautuu ja harjoittelee koetta varten paremmin.

Opettajat kokivat, että itsearviointin avulla oppilaat havaitsivat omasta tekemisestään heidän kehittymisensä sekä arvokkaita osa-alueita, minkä ansiosta oppilaat motivoituvat omasta oppimisestaan. Aiemmassa tutkimuksessa onkin havaittu, että toistuva itsearviointi johti minäpystyvyyden kasvamiseen ja tätä kautta motivaation lisääntymiseen (Baleghizadeh & Massoun, 2014). Itse- ja vertaisarviointin avulla opettajat kuvailivat oppilaiden myös havaitsen omasta toiminnastaan kehityskohteita, joihin tulevaisuudessa voidaan vaikuttaa. Itse- ja vertaisarviointilla onkin aiemman tutkimuksen perusteella ollut vaikutusta oppimistulosten parantumiseen. (Fontana & Fernandes, 1994; Sharma ym., 2016; Hwang ym., 2014.)

Opettajien vastauksista ilmeni se, kuinka arviointia eriyttämällä pyritään oppilaille tuomaan onnistumisen kokemuksia, mikä taas lisäisi motivaatiota oppimiseen. Myös taitotasoltaan taitavien oppilaiden arvioinnin eriyttämisen nähtiin lisäävän motivaatiota lisääntyvän haasteen seurauksena. Tieson (2001) tutkimuksen mukaan eriytetty oppimisprosessi vaikuttikin oppilaiden motivaatioon positiivisesti oppilaan aiemmasta taitotasosta riippumatta (Tieso, 2001). Kuitenkin summatiivista arviointia tulee toteuttaa yhteisten kriteerien mukaan, jolloin esimerkiksi todistuksen numero ei ole verrattavissa eriytetyn kokeen numeroon. Tästä kuitenkin poikkeuksena ovat oppilaat, joille on tehty

vuosiluokkaan sitomattoman opetuksen päätös. Onkin syytä pohtia arvioinnin eriyttämisen vaikutuksia oppilaiden motivaatioon. Vaikuttaako oppilaiden motivaatioon se, että heidän todistuksiinsa tulevat numerot eivät vastaa kokeista saatuja numeroita? Varsinkin tilanteissa, joissa oppilas on tehnyt kokeen, joka on eriytetty alaspäin, oppilas voi olla hämillään arvosanoistaan.

Opettajat nostivat haastattelujen yhteydessä esille myös ideaaleja tapoja arvioida. Opettajien vastauksista ilmeni se, kuinka nykyisillä resursseilla ei ole mahdollista toteuttaa oppimista maksimoivaa arviointia. Myös Atjosen ym. (2019) tutkimuksessa opettajat kokivat, että suuret ryhmäkoot estivät opettajia antamasta yksilöllisesti riittävää palautetta. Moni opettaja koki, että nykyinen arviointijärjestelmä ei palkitse jokaista oppilasta kehittymisestä. Tässä ongelmana nähtiin juuri summatiivinen arviointi, joihin opettajilla oli esittää ratkaisuja, joita voitaisiin toteuttaa ideaalissa tilanteessa. On kuitenkin huomioitava, että kun opettajat puhuivat ideaaleista tavoista arvioida, he puhuivat arvioinnista utopistisesti ja tarkastelivat arviointia vain oppimisen edistymisen näkökulmasta. On kuitenkin merkittävää huomioida se, että nykyisen koulujärjestelmän luomat raamit kuitenkin estävät ideaalin arvioinnin toteutumisen.

Opettajat toivat vastauksissaan ilmi kokemuksiaan yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta. Tulosten perusteella voidaankin sanoa, että yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhde koettiin kaiken kaikkiaan varsin haastavana asiana. Opettajien vastauksissa oppilaat jakautuivat ylöspäin ja alaspäin eriyettyihin, joihin liittyvät kokemukset vaihtelivat selkeästi, varsinkin oppimisen edistymisen kannalta. Moni opettaja koki ylöspäin eriyettyjen oppilaiden oppimista edistävän arvioinnin todella haastavaksi, kun puolestaan alaspäin eriyttäminen oli tuttua ja kokemukset sen kannustamisesta oppimiseen selkeitä. Tulos ei ole linjassa yksilöllisyyttä korostavaan ja yksilön tarpeita huomioivan oppimiskäsityksemme kanssa (Shepard, 2000; Graffam, 2003; Kauppila, 2007; Halinen ym., 2016), kun arvioinnin kuuluisi tukea kaikkien oppilaiden oppimista kyllin haastavilla tehtävillä (Shepard, 2000). Tämä onkin huolestuttavaa koulun tasa-arvon

toteutumisen kannalta, sillä vastausten perusteella arviointi pikemminkin tasapäästä kuin tasa-arvoistaa oppilaita.

Toisaalta aiemman tutkimuksen valossa (Westbroek ym., 2020) opettajat kykenivät tekemään oikeanlaisen tuen avulla oppimista edistävää arviointia sekä eriytettyä opetusta. Tämä saattaisi auttaa myös eriytetyn opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kanssa toimimiseen oppimisen edistymisen näkökulmasta, sillä muutama opettaja koki, ettei saanut siihen tarvitsemaansa tukea arjen keskellä (Kaur & Noman, 2018, s. 15). Opettajat kuvailivatkin tekevänsä päätöksiä yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kanssa toimimisesta yhdessä kollegoiden kanssa. Csapó ja Molnár (2019) esittävätkin tutkimuksessaan, että opettajat tekevät liian usein subjektiiviseen näkemykseensä pohjautuvaa arviointia oppilaiden taitotasosta. Tämän opettajien näkemyksen tueksi olisi hyvä käyttää jonkinlaista laadukasta diagnostista mittaria (Csapó & Molnár, 2019, 10.) Vaikka opettajat eivät kuvailleet käyttävänsä mitään varsinaista mittaria päätöksiensä taustalla, voidaan heidän käytäntönsä tukeutua keskusteluihin kollegoiden kanssa pitää yksittäisen opettajan subjektiivisen näkemyksen muodostaman mahdollisen vääristymän hälventämisenä. Lisäksi tällä tavalla opettajat varmastikin pyrkivät saamaan tukea vaikeiden päätösten tekemisessä.

Opettajilla oli myös runsaasti kokemuksia yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien validiteetin ongelmista, sillä opettajat kokivat, ettei arviointi palkitse oppilaita heille oppimisprosessin aikana asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Tällöin arviointi ei mittaa niitä asioita, joita oppilas on koulussa harjoitellut. Juuri kehittymisen nähyksi tekeminen on erittäin tärkeää oppilaiden motivaation sekä oppimisen parantamisen kannalta (Ryan & Deci, 2016, s. 114). Toisaalta opettajat kuvailivat ratkaisevansa tätä yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien muodostamaa haastetta teettämällä oppilaille itsearviointeja. Tällä tavalla opettajat pyrkivät tekemään oppilaiden oppimista näkyväksi.

Moni opettaja koki validiteetin lisäksi reliabiliteetin ongelmaksi yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kanssa. Kaiken kaikkiaan

opettajat kokivat, että opetuksen yksilöiminen on äärimmäisen tärkeää, mutta tällöin arvioinnin tekeminen yhteisten arviointikriteerien suhteen toistettavaksi kaikille koettiin hankalaksi. Arvioinnin eriyttämisessä arvioinnin perustuminen samoihin kriteereihin olisikin keskeistä huomioida (Noman & Kaur, 2014, s. 171). Opettajien kokema validiteetti- ja reliabiliteetti-ongelma kielii merkittävästä koko arvioinnin tekemisen ongelmallisuudesta, sillä ylipäätään oikeudenmukainen ja eettinen arviointi pohjautuu nimenomaan sen mahdollisimman hyvään validiteettiin sekä reliabiliteettiin (Tarnanen, 2002). Aiempien tutkimusten perusteella Suomen kouluissa on haasteita arvioinnin validiteetissa ja reliabiliteetissa (Mullola, 2012; Atjonen ym., 2019), mutta yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteen kautta asiaa ei ole tutkittu.

Opettajien vastauksissa ilmeni myös kokemuksia siitä, että yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta ei kuitenkaan ymmärretä oppilaiden, eikä oppilaiden kotiväen toimesta. Aiemmassa tutkimuksessa (Nieminen ym., 2021) on saatu tulokseksi, että oppilaiden vanhemmilla on hyvin pedagoginen käsitys arvioinnin roolista koulussa. Tämän tutkimuksen tuloksista voitaisiin tehdä toisen suuntaista päätelmää, mutta on toki otettava huomioon, että yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhde on varsin monisäikeinen ja siten hieman vaikeasti ymmärrettävä.

Tulokseksi saatiin myös kokemuksia, joissa opettajat eivät kokeneet yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta ongelmalliseksi, kun eräs opettaja näki yhteisten arviointikriteerien eriytyvän portaittain kullekin yksilölle henkilökohtaisiin tavoitteisiin sopiviksi. Tämän lisäksi toinen opettaja koki, että yksilölliset oppimisen edistämiseen tähtäävät tavoitteet ovat ikään kuin yhteisistä arviointikriteereistä irrallisia, jolloin suhteessa ei ole ongelmaa. Näiden opettajien kokemukset voidaan nähdä linkittyvän osan vastauksiin, joissa toimintatavaksi kuvailtiin, että he eriyttävät oppilaita vain virallisiin eriyttäviin päätöksiin pohjautuen, jolloin opetuksen yksilöllisyyden ja yhteisten arviointikriteerien suhteen jännite poistuu.

Opettajat nostivat vastauksissaan esille toimintaansa yksilöllisten tavoitteiden ja yhteisten arviointikriteerien kanssa. Opettajat kuvailivatkin

pyrkivänsä tuomaan arviointia näkyvämmäksi oppilaille keskustelemalla tavoitteista sekä arviointikriteereistä. Opettajat kuvailivat myös pyrkivänsä keskustelemaan yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta oppilaille sekä oppilaiden huoltajille. On kuitenkin otettava huomioon, että moni opettaja näissä vastauksissaan kuvaili keskustelleensa oppilaiden kanssa ylipäättään yhteisten arviointikriteerien muodostamista negatiivisista vaikutuksista kunkin yksilöllisen kehityksen kannalta. Yhdeksi laadukkaan formatiivisen arvioinnin elementiksi esitetään oppimistavoitteiden ja -kriteerien selväksi tekeminen sekä oppimisen edistäminen luokkahuonekeskustelulla (William & Thompson, 2007, s. 15). Tämä aiempi määritelmä jonkin verran poikkeaa tämän tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan osa opettajista kuvaili, etteivät he kykene selkeästi ilmaisemaan oppilaille eriytetyn oppimisen tavoitteita sekä niistä tehtyjä arviointikriteerejä.

Opettajat kuvailivat pyrkivänsä tekemään oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden mukaan eriytettyjä ratkaisuja summatiivisiin arviointihetkiin, minkä lisäksi myös yleisesti monipuolista summatiivista arviointia, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamisensa itselle sopivalla tavalla. Tosin kuten aiemmissa tutkimuksissa (Atjonen ym., 2019; Postareff ym., 2012), tässäkin tutkimuksessa kokeet olivat yleisin tapa tehdä arviointia. Opettajilla oli kuitenkin laaja kirjo tapoja eriyttää arvioinnin kriteerejä sekä oppilaiden keinoja summatiivisesti osoittaa osaamistaan, mikä onkin keskeistä summatiivisen arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumiseksi (Tomlinson, 2005, s. 265–266).

Tuloksen myötä on kuitenkin syytä pohtia summatiivisen numeroarvioinnin mielekkyyttä. Summatiivisen numeroarvioinnin tarkoitus on mitata oppimiselle asetettujen tavoitteiden hierarkkista saavuttamista, mutta jotkut opettajat arvioivat oppilaita suoraan yhteisten oppimisen tavoitteisiin pohjautuvilla arviointikriteereillä ja toiset opettajat muokkaavat kriteerejä sopimaan paremmin yksilöiden oppimisprosesseihin. Tätä yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien synnyttämää lovea opettajat paikkaavat hyvin erilaisilla eriytetyn arvioinnin toimilla. Numeroarvioinnin hyöty summatiivisessä arvioinnissa on se, että se asettaa oppimisen tulokset

vertailukelpoisiksi. Todellisuudessa oppimisen tulokset eivät alkujaankaan ole vertailukelpoisia, sillä opettajat tekevät arviointia täysin toisistaan poikkeavin keinoin ja kriteerein niin luokan sisällä kuin luokkien välillä, jotta arviointi edistäisi jokaisen oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Miksi opettajia ohjataan numeroarviointiin, varsinkin alakoulussa, jossa oppimisen tulosten vertailu ei edes ole ajankohtaista?

Voisi olla oleellista nostaa esille, että käytännössä eriyttämistä tapahtuu luokassa pienemmässä määrin jatkuvasti, vaikei virallista eriyttämisen päätöstä oppilaille olisi annettukaan. Varsinkin, jos yleisen tuen oppilasta eriytetään verrattain paljon luokassa, mihin vedetään yhteisten arviointikriteerien eriyttämisen raja? Eriyttämistä kaipaavat heikommat oppilaat luonnollisesti eivät saavuta yhteisillä arviointikriteereillä kriteeristön yläpään tuloksia. Tutkimusten valossa kehnot tulokset ovat yhteydessä minäpystyvyyteen (Alay & Triantoro, 2013, s. 28), mikä puolestaan on yhteydessä haluttuihin tavoitteisiin pääsemiseen (Bandura, 2006, s. 319). Toisaalta Tomlinson (2005) lähestyy eriyttämistä ja arviointia siten, että opetuksen yksilöllisyyden ja yhteisten kriteerien ongelma poistuu, kun lopullisessa summatiivisessä todistuksessa huomioitaisiin yhteisten kriteerien saavuttamistason lisäksi erillisesti oppilaiden kehitys oppimisprosessin alusta loppuun sekä työtavat (Tomlinson, 2005).

Tulosten perusteella onkin tärkeää pohtia koulun arviointikulttuurin vaikutuksia oppilaisiin ja siihen, miten oppilaat näkevät arvioinnin. Shepard (2000) kuvailee, että arvosanojen antamisella palvellaan ulkopuolista auktoriteettia tai viranomaista, eikä hän näe sillä olevan yhteyttä oppimisen edistämiseen tähtäävän arvioinnin kanssa (Shepard, 2000, s. 4). Voisikin olla syytä kyseenalaistaa, miksi opettajat kuvailivat nimenomaan kokeiden motivoivan oppilaita osoittamaan osaamisensa, kun varsinaista sisäisen motivaation lähdeksi sille on vaikea löytää. Onko niin, että kokeiden tuttuus oppilaille ja niiden yleisin käyttö arviointimenetelmänä (Atjonen ym., 2019) johtaa vieläkin testaamista painottavaan arviointikulttuuriin. Arvioinnin tulisi olla linjassa vallitsevan koulutusohjelman pedagogiikan kanssa (Schuwirth & van der Vleuten, 2004, s. 810), joka tällä hetkellä painottaa arvioinnin

formatiivisia tehtäviä (OPH, 2014), vaikkakin päivitetty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluku 6 (OPH, 2020) onkin vahvistanut summatiivisen arvioinnin asemaa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Fenomenologisen tutkimuksen yksi haasteista on se, että sen luoma tieto koskee yksittäistapauksia. Tällaista tietoa ei voida yleistää, mutta johtopäätöksiä siitä voidaan silti tehdä varsinkin, kun tutkittavien elämäntilanteet ovat keskenään samankaltaisia esimerkiksi ammatin toimesta. (Tökkäri, 2018, s. 66.) Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat toimivat luokanopettajina. Kuitenkin luokka-aste, jonka opettajana tutkittavat toimivat vaihteli heidän kesken. Onkin merkittävää pohtia johtopäätösten luotettavuutta, sillä luokka-aste vaikuttaa siihen, millaista summatiivista arviointia opettajilta edellytetään. Varsinkin tilanteet, joissa opettajat toimivat opettajana vuosiluokilla 1–3 on huomioitava, että lukuvuositodistuksissa ei käytetä numeroarviointia, missä yhteydessä juuri yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhde näyttäytyy ristiriitaisena.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on merkittävää luotettavuuden näkökulmasta, että tutkijat tavoittavat ilmiötä tavalla, jolla se tutkittaville ilmenee (Perttula, 1995). Tässä tutkimuksessa on merkittävää huomioida se, kuinka tutkijoina helposti lähestymme tutkittavaa ilmiötä teoreettisesti, kun opettajat lähestyvät arvioinnin teemaa pragmaattisemmin käytännön näkökulmasta. Haastatteluissa pyrittiinkin kysymyksillä saamaan tutkittavat kuvailemaan arviointiin ja opetuksen yksilöllistämiseen liittyviä kokemuksiaan (Laine, 2015, s. 39).

Laineen (2015, s. 49) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on tarkasteltava kriittisesti sitä, onko haastatteluissa pystynyt luomaan tilanteen, jossa tutkittavat kertovat omakohtaisista kokemuksistaan eivätkä yleisistä käsityksistään. Tässä tutkimuksessa on merkittävää pohtia juuri sitä, kuvailevatko opettajat arvioinnin yhteyttä oppimisen edistymiseen omien

kokemustensa pohjalta vai käsitystensä pohjalta. Kysymyksillä pyrimme vaikuttamaan siihen, että opettajat kuvailisivat ilmiötä omien kokemusten pohjalta. Kokemus onkin aina tutkittavan omakohtainen, mutta tutkittavan käsitykset eivät välttämättä ole. Käsitykset eivät ole aina syntyneet yksilön kokemusten reflektiosta, vaan ne voivat olla peräisin yksilön elämän yhteisöistä. Käsitykset voivatkin kertoa yhteisön perinteistä, jolloin käsitykset kuvastavat tyypillisiä tapoja ajatella maailmaa. (Laine 2015, 40.)

Aspersin (2009, s. 4) mukaan tutkijan olisi hyvä tehdä esitutkimusta ennen virallista tutkimusta. Opinnäytetyössä tämä voi tarkoittaa testihaastatteluiden tekemistä. Ennen virallisia haastatteluita toteutettiin testihaastatteluita, jotta virallinen aineistonkeruu toteutuisi tutkimuksen kannalta merkityksellisesti. Viralliset haastattelut jouduttiin toteuttamaan videopuhelun yhteydellä. Onkin syytä pohtia sitä, miten etäyhteydellä toteutetut haastattelut ovat vaikuttaneet vuorovaikutuksellisuuteen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastatteluissa keskeistä on se, että vuorovaikutuksessa tutkittavat antavat merkityksiä tulkinoilleen tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluihin pyrittiinkin tuomaan vuorovaikutteisuutta sillä, että haastatteluissa tutkijoilla ja tutkittavilla oli videoyhteys puheyhteyden lisäksi.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluiden avulla juuri luokanopettajilta, sillä tutkimukseen pyrittiin saada subjektiivisia kokemuksia juuri heiltä, joilla on kokemuksia arvioinnin toteuttamisesta (Giorgi ym., 2017). ja joilla on erityistä tietoa arvioinnista ilmiönä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseen osallistui kuitenkin opettajia, joista emme tienneet, onko heillä paljon tietoa arvioinnista ilmiönä. Puusan (2020a) mukaan teemahaastattelussa on merkittävää, että tutkija ja tutkittavat puhuvat yhteisesti ymmärretyillä käsitteillä, jotta haastattelun kieli on ikään kuin yhteinen. Jokaisella opettajalla on subjektiivisia kokemuksia arvioinnin toteuttamisesta, jolloin haastatteluissa voitiin olettaa, että käytetyt käsitteet ja ilmiö ylipäätään oli tutkittaville opettajilla tuttu.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää pohtia sitä, pystyttiinkö tutkimuksessa saamaan tietoa opettajien kokemuksista.

Konkreettisesti muotoillulla kielellä esitetty kysymys saattaa ohjata tutkittavia vastamaan käsitystensä pohjalta. Tällöin opettajat esimerkiksi saattoivat vastata omien käsitystensä pohjalta, miten arviointia tulisi toteuttaa. (Laine, 2015.) Haastatteluissa pyrittiinkin esittämään tarkentavia kysymyksiä, jotta opettajilta saataisiin vastauksia, jotka pohjautuisivat heidän kokemuksiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa 2020a). Tämä luo kuitenkin luotettavuuden kannalta ristiriidan, sillä Laineen (2015, s. 39) mukaan fenomenologisessa haastattelussa tavoitteena olisi, että kysymykset eivät vaatisi tutkijalta lisäohjailua. Tutkimuksen analyysivaiheessa jouduttiinkin pohtimaan kriittisesti sitä, missä kohtaa opettajien vastaukset pohjautuvat kokemuksiin ja missä kohtaa käsityksiin (Laine, 2015, s. 41). Tällöin analyysissa jouduttiin useita opettajien vastauksia jättämään analyysin ulkopuolelle tarkasteltaessa heidän kokemuksiaan yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhteesta.

Tutkimuksessa, jossa on fenomenologisia piirteitä, on merkittävää, että tutkija pystyy kuvaamaan analysoinnin tuotoksena muodostuneet teemat läpinäkyvästi (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180). Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan analyysin vaiheet selkeästi, jotta aineiston analysointi olisi läpinäkyvää. Lisäksi esimerkkitaulukon (ks. taulukko 1) avulla pyrimme kuvaamaan selkeästi teemoittelua, jotta analyysiprosessin kuvaus olisi selkeämpää ja läpinäkyvämpää.

Läpinäkyvyyttä ja todenmukaisuutta on pyritty tuomaan tulosten raportointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tulosten yhteydessä on pyritty esittämään opettajien vastauksista suoria sitaatteja, jotta tulokset olisivat läpinäkyviä ja todenmukaisia. Kuitenkin fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa on hyödynnetty hermeneutiikkaa, tutkijan tulee osata tulkita tutkittavan kokemuksia (Tökkäri, 2018, s. 68). Aineiston analyysissa tutkijat ovat joutuneetkin tulkitsemaan opettajien kuvailemia kokemuksia. Kuitenkin ylitulkintaa on pyritty välttämään, jotta tulokset olisivat linjassa opettajien kuvailemien kokemusten kanssa. Aineiston analyysin luotettavuutta lisää myös se, että se toteutettiin parityönä, minkä seurauksena refleктоiva keskustelu ja vertaisvarmentaminen olivat keskeistä koko analyysiprosessin ajan.

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Arvioinnin eriyttämistä on yleisellä tasolla tutkittu aiemmin (Tomlinson, 2003; Tomlinson, 2005; Moon, 2005; Noman & Kaur, 2014; Tomlinson ym., 2015; Kaur ym., 2018), mutta tutkimukset eivät ole käsitelleet syvällisesti yksilöllisen opetuksen ja yhteisten arviointikriteerien suhdetta. Jo tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajat näkevät arvioinnilla olevan yhteyden oppimisen edistämisen sekä sen ohjaamisen välillä. Tämän tekevät haastavaksi yksilöiden erilainen taitotaso ja heidän erilaiset ominaisuutensa. Tällöin opettajat yksilöllistävät arviointikriteereitä niin formatiivisessa kuin summatiivisessa arvioinnissa.

Tästä yksilöllisyyden ja yhteisen arvioinnin väliin jäävästä alueesta olisikin syytä tehdä jatkotutkimuksia. Kuten aiemmassa tutkimuksessa (Kaur ym., 2018), tässäkin tasoon perustuva summatiivinen arviointi oli tyypillinen tapa eriyttää arviointia. Tämän vaikutuksista oppimisen edistymiseen olisi syytä tehdä tutkimusta suomalaisen opetussuunnitelman viitekehyksessä. Lisäksi opettajien tavat eriyttää arviointia poikkesivat valtavasti keskenään. Ollisikin tärkeää tutkia kattavasti opettajien konkreettisia summatiivisiä tapoja eriyttää arviointia, jotta voitaisiin tarkastella arvioinnin yhdenmukaisuuden toteutumista. Opettajien käytännön toimiin esittämämme arviointihaasteen ratkaisemiseksi tulisi tutkia aiemman tutkimuksen esittämää käytännönläheistä arviointiosaamista (Xu & Brown, 2016) mukailevalla otteella, jotta tutkimus kykenisi palvelemaan opettajien tekemää arviointityötä niissä resursseissa, mitä tarjolla on. Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella haaste on ilmeinen, sillä muutama opettaja koki arvioinnin eriyttämisen haastavaksi arjen kiireen keskellä.

Aiempi arvioinnin eriyttämistä selvittänyt tutkimus (Tomlinson, 2005) esitti, että oppilaiden summatiiviseen todistukseen tulisi saada kriteerien saavutustason arvosanan lisäksi kehitykseen liittyvä arvosana. Toistaiseksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) ei tällaista vaadi. Tästä syystä oppilaiden näkökulmaa arvioinnin eriyttämisestä olisi tarpeen

tutkia, sillä opettajilla oli tässä tutkimuksessa kokemuksia siitä, että arvioinnin eriyttämistä ei ymmärretä oppilaiden ja vanhempien toimesta. Eriytetystä arvioinnista voi syntyä oppilaille hämmennystä, kun oppilas saa ensin positiivista, oppimisen edistämiseen tähtäävää palautetta, mutta myöhemmin summatiivinen arvosana ei kohtaa tämän palautteen kanssa.

Yhtä lailla oppilaiden näkökulmaa palautteen muodoista ja niiden vaikutuksista oppimisen edistymiseen olisi syytä tutkia, sillä tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat oppilaiden kaipaavan ja motivoituvan perinteisistä arvioinnin keinoista. Mistä kokeilla tehtävän arvioinnin ja numeroarvioinnin kaipuu kumpuaa? Aiemman tutkimuksen valossa arviointikulttuurin kehittymiselle on tärkeää, että niin opettajat, oppilaat kuin oppilaiden huoltajatkin työskentelevät yhdessä sen kehittämiseksi (Adie ym., 2021).

Tutkimus pyrki raottamaan haastavaa aihetta yksilöllisyyden ja kollektiivin ristiriidasta arvioinnin näkökulmasta. Käytännössä suoria vastauksia paradoksaalisen haasteen ratkaisemiseksi ei ole, vaan arvioinnin eriyttäminen vaatii jatkuvaa nuoralla tanssimista opettajien arjessa. Kuitenkin arvioinnilla pyritään loppujen lopuksi oikeudenmukaiseen, tasa-arvoiseen sekä yhdenmukaiseen kohteluun niin oppimisen edistämässä kuin osaamisen mittaamisessa. Vaikka opettajat pyrkivät pedagogisesti järkevään ratkaisuun arviointityössään, ei eriytetty arviointi voi saavuttaa oikeudenmukaisuutta sekä yhdenmukaisuutta perinteisten arvioinnin luotettavuutta koskevin periaatteiden mukaan. Tämän pohjalta olisikin syytä tarkastella ja tutkia laajemmin numeroarvioinnin mielekkyyttä eritoten alakoulussa, jossa ei ole yhteiskunnallista pakkoa pyrkiä vertailemaan oppilaiden edistymistä ja tekemään vertailukelpoista numeroarviointia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus
- Adie, L., Addison, B., & Lingard, B. (2021). Assessment and learning: an in-depth analysis of change in one school's assessment culture. *Oxford Review of Education*, 47(3), 404–422. doi: 10.1080/03054985.2020.1850436
- Alay, A., & Triantoro, S. (2013). Effects of self-Efficacy on students' academic performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2, 19–25.
- Andrade, H.-L. (2019). A critical review of research on student self-Assessment. *Frontiers in Education*, 87(4). doi: 10.3389/feduc.2019.00087
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). Teoksessa *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 9:2. (s. 1–12). doi: 10.1080/20797222.2009.11433992
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- 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* (Julkaisut 7:2019). Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf
- Baleghizadeh, S., & Masoun, A. (2014). The effect of self-Assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal*, 31(1). 42. doi:10.18806/tesl.v31i1.1166
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. Teoksessa F. Pajares, & T. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307–337). Information Age Publishing.

- Baumeister, R., Alquist, J., & Vohs, K. (2015). Illusions of learning: Irrelevant emotions inflate judgments of learning. *Journal of Behavioral Decision Making*, 28(2), 149–158. doi:10.1002/bdm.1836
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. Teoksessa J. Gardner (toim.), *Assessment and learning* (s. 81–100). Sage.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121–132. doi:10.1080/02615479911220131
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Brookhart, S. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161–180.
- Csapó, B, & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. doi:10.3389/fpsyg.2019.01522
- Finn, B., & Metcalfe, J. (2014). Overconfidence in children's multi-trial judgments of learning. *Learning and Instruction*, 32, 1–9. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.01.001
- Fletcher, A., & Shaw, G. (2012). How does student-directed assessment affect learning? Using assessment as a learning process. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6(3), 245–263. doi:10.5172/mra.2012.6.3.245
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407–417. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01112.x
- Fuller, M., & Skidmore, S. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21. doi:10.1016/j.ijer.2014.01.001

- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. Teoksessa C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim). *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2.painos). (s. 176–192).
- Gosselin, J., & Gagné, A. (2014). *Differentiated evaluation: An inclusive evaluation strategy aimed at promoting student engagement and student learning in undergraduate classrooms*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Graffam, B. (2003). Constructivism and understanding: Implementing the teaching for understanding framework. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 13–22. doi:10.4219/jsge-2003-439
- Guskey, T., & Link, L. (2018). Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 303–320. doi:10.1080/0969594X.2018.1555515
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. doi:10.1080/09585170500136093
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heikkinen, M. (2014). *Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia – Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-725-4>
- Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. doi: 10.1177/1609406920947600
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.

- Hirvonen, K. (2012). *Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011* (koulutuksen seurantaraportit 2012:4). Opetushallitus.
- Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N., & Lappalainen, K. (2020). The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education. *International Journal of Educational Research*, 104. 101688. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101688
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 296–307). Gaudeamus.
- Hwang, G.-J., Hung, C.-M., Chen, N.-S. (2014). Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 129–145.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Oppimistulosten arviointijärjestelmiä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 13–36). Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R., & Kuusela, J. (2002). *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tas-arvo*. Opetushallitus.
- Jylhä, I. (2007). Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen, & P. Virtanen (toim.), *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-kustannus.
- Järvinen, M.-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8380-6>
- Kallunki, E. (21.9.2019). Opetuksen uudistus on lisännyt tasoeroja luokassa, sanovat opettajat Ylen kyselyssä - "Heikoimmat tipahtavat kärryiltä, lahjakkaat ja viitseliäät tekevät ryhmätyöt". *Yle*. <https://yle.fi/uutiset/3-10606166>

- Kang H., & Furtak E. (2021). Learning Theory, Classroom Assessment, and Equity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40(3), 73–82. doi:10.1111/emip.12423
- Kasanen, K. (2003). *Lasten kykykäsitykset koulussa* [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation. *Teaching Education*, 30(3), 1–17. doi:10.1080/10476210.2018.1455084
- Kiely, R. (2018). Developing Students' Self-Assessment Skills: The Role of the Teacher. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 19(3), 251.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E., & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. (3. painos). PS-kustannus.
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 181–196). PS-kustannus.
- Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. PS-kustannus.

- Lohbeck, A., Nitkowski, D., & Petermann, F. (2016). A Control-Value Theory Approach: Relationships Between Academic Self-Concept, Interest, and Test Anxiety in Elementary School Children. *Child & Youth Care Forum*, 45(6), 887–904. doi:10.1007/s10566-016-9362-1
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otava
- Luostarinen, A. (2019). Johdanto: Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa A. Luostarinen, & J.H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja* (s. 13–30). PS-kustannus.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Meškauskienė, A., & Guoba, A. (2016). The Impact of Assessment and Self assessment Methods of Learning Achievements and Progress on Adolescent Self-esteem Building. *Pedagogika*, 124(4), 160–171. doi:10.15823/p.2016.59
- Misailidou, C., & Williams, J. (2003). Diagnostic assessment of children's proportional reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(3), 335–368. doi:10.1016/s0732-3123(03)00025-7
- Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2020). *A new decade for assessment: Embedding equity into assessment praxis*. (Occasional Paper No. 42). University of Illinois ja Indiana University.
- Montenegro, E., & Jankowski, N.A. (2017). *Equity and Assessment: Moving towards Culturally Responsive Assessment*. (Occasional Paper No. 29). University of Illinois ja Indiana university.
- Moon, T. R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226–233. doi:10.1207/s15430421tip4403_7
- Mullola, S. (2012). *Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7866-8>

- Nieminen, J. H. & Tuohilampi, L. (2019). Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja* (s. 281–303). PS-kustannus.
- Nieminen, J. H., Atjonen, P., & Remesal, A. (2021). Parents' beliefs about assessment: A conceptual framework and findings from Finnish basic education. *Studies in Educational Evaluation*, 71. 101097. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101097
- Nieminen, J.H. (2019). Vertaisarviointi. Teoksessa A. Luostarinen, & J.H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja* (s. 189–209). PS-kustannus.
- Noman, M., & Kaur, A. (2014). Differentiated Assessment: A New Paradigm in Assessment Practices for Diverse Learners. *International journal of education and applied sciences*, 1(4), 167–174.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. *Perusopetuksen arviointiluku 6*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Hildén, R. (2018). Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430.
- Pattalitan, A. (2016). The Implications of Learning Theories to Assessment and Instructional Scaffolding Techniques. *American Journal of Educational Research*, 4(9), 695–700.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practise* (3. painos). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practise* (4. painos). Sage Publications.
- Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 1.

- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38(3-4), 84-92. doi:10.1016/j.stueduc.2012.06.003
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. . Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145-156). Printon Trükikoda.
- Roiha, A., & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.
- Ryan, R., & Deci, E. 2016. Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory Teoksessa K. Wentzel, & D. Miele (toim.), *Handbook on motivation at school* (s. 96-119), (2. painos). Routledge.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 170-183). SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446282243
- Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2004). Changing education, changing assessment, changing research? *Medical Education*, 38(8), 805-812.
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International journal of applied & basic medical research*, 6(3), 226-229. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186961>
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. doi:10.3102/0013189X029007004
- Shepard, L., Penuel, W., & Pellegrino, J. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34. doi:10.1111/emip.12189

- Shepard, L. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183–200.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2016). Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1* (Kasvatusalan tutkimuksia 73) (s. 11–36). Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
doi:10.1080/02602930500099102
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T., & Stew, G. (2020). The Work of
- Tarnanen, M. (2002). Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä kirjoittamisen arviointia. *Virittäjä*, 106(3), 398–403.
- Tieso, C. (2001). Curriculum: Broad brushstrokes or paint-by-the-numbers? *The Teacher Educator*, 36(3), 199–21. doi: 10.1080/08878730109555264
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Tools and strategies for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269. doi:10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T., & Imbeau, M. (2015). *Assessment and student success in a differentiated classroom* (White paper). ASCD.
<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/assessment-and-di-whitepaper.pdf>

- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.
doi:10.1080/00405840802577569
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI*. (s. 64–84). Lapland university press.
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2. 100031.
doi:10.1016/j.ijedro.2021.100031
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welsh, D. K. (2010). *Effects of Differentiated Instruction and Work Attack Strategies on Struggling Readers* [Väitöskirja, Northcentral university].
https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fgateway.proquest.com%2fope%2fnurl%3furl_ver%3dZ39.88-2004%26rft_val_fmt%3dinfo%3aofi%2ffmt%3akev%3amtx%3adissertation%26res_dat%3dxri%3apqdiss%26rft_dat%3dxri%3apqdiss%3a3407325
- Westbroek, H. B., van Rens, L., van den Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955–976.
doi:10.1080/09500693.2020.1744044

- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). *Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work?: Shaping Teaching and Learning*. doi:10.4324/9781315086545-3
- Williams, J., & Ryan, J. (2000). National Testing and the Improvement of Classroom Teaching: Can they coexist? *British Educational Research Journal*, 26(1), 49–73. doi:10.1080/014119200109516
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. doi:10.1016/j.tate.2016.05.010
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. 6§ Koulutuksen järjestäjän velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325#Pidm452378155103>
- 04