

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pulkkinen, Jonna; Hildén, Raili; Ketonen, Laura; Khawaja, Amna; Kotila, Jenni; Mäkipää, Toni; Nissinen, Kari; Puhakka, Eija; Rantala, Jukka; Rautopuro, Juhani; Sulkunen, Sari; Söyrinki, Sini; Tammelin-Laine, Taina

Title: Arviointiuudistuksen alkutaipaleella : perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © Opetus- ja kulttuuriministeriö

Rights: CC BY-SA 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Please cite the original version:

Pulkkinen, J., Hildén, R., Ketonen, L., Khawaja, A., Kotila, J., Mäkipää, T., Nissinen, K., Puhakka, E., Rantala, J., Rautopuro, J., Sulkunen, S., Söyrinki, S., & Tammelin-Laine, T. (2024). Arviointiuudistuksen alkutaipaleella : perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2024:6. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-723-9>



Arviointiuudistuksen alkutaipaleella

Perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti

Jonna Pulkkinen, Raili Hildén, Laura Ketonen, Amna Khawaja, Jenni Kotila,
Toni Mäkipää, Kari Nissinen, Eija Puhakka, Jukka Rantala, Juhani Rautopuro,
Sari Sulkunen, Sini Söyrinki, Taina Tammelin-Laine

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:6

Arviointiuudistuksen alkutaipaleella

Perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti

Jonna Pulkkinen, Raili Hildén, Laura Ketonen, Amna Khawaja,
Jenni Kotila, Toni Mäkipää, Kari Nissinen, Eija Puhakka, Jukka Rantala,
Juhani Rautopuro, Sari Sulkunen, Sini Söyrinki, Taina Tammelin-Laine

Opetus- ja kulttuuriministeriö Helsinki 2024

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö
CC BY-SA 4.0

ISBN pdf: 978-952-263-723-9
ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2024

Arviointiuudistuksen alkutaipaleella Perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2024:6	Teema	Koulutus
Julkaisija	Opetus- ja kulttuuriministeriö	
Tekijä/t	Jonna Pulkkinen, Raili Hildén, Laura Ketonen, Amna Khawaja, Jenni Kotila, Toni Mäkipää, Kari Nissinen, Eija Puhakka, Jukka Rantala, Juhani Rautopuro, Sari Sulkunen, Sini Söyrinki, Taina Tammelin-Laine	
Kieli	suomi	Sivumäärä 201

Tiivistelmä

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa tutkimushankkeessa on tutkittu perusopetuksen päättöarviointiuudistuksen käyttöönottoa. Tutkimus oli osa opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2020–2022 toteuttamaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa parantavaa Oikeus Oppia -kehittämishjelmaa. Tutkimuksen toteutti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan muodostama tutkimusryhmä.

Tutkimushankkeeseen sisältyi kolme osa-aluetta: 1) opetustoimen johdon ja rehtoreiden näkökulma uudistukseen, 2) opettajien näkökulma uudistukseen sekä 3) perusopetuksen päättöarvosanojen muutokset. Tutkimus rajattiin viiteen oppiaineeseen: äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, fysiikka, englanti ja historia.

Tutkimushankkeen tulokset perustuvat opetustoimen johdolle, rehtoreille ja opettajille tehtyihin kyselyihin ja haastatteluihin sekä rekisteriaineistoon perusopetuksen päättöarvosanoista. Loppuraportissa on kuvattu, miten uudistusprosessi on kunnissa ja kouluissa edennyt, miten opetustoimen henkilöstö kokee uudistuksen, miten he tulkitsevat uusia arviointilinjauksia ja päättöarvioinnin kriteereitä sekä miten päättöarvosanat ovat muuttuneet uudistuksen jälkeen. Raportissa esitetään myös suosituksia siitä, miten arviointilinjauksia ja päättöarvioinnin kriteereitä tulisi kehittää jatkossa.

Asiasanat koulutus, arviointi, perusopetus, päättöarviointi, opetussuunnitelmat, arviointiuudistus

ISBN PDF 978-952-263-723-9 **ISSN PDF** 1799-0351

Julkaisun osoite <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-723-9>

De första stegen i bedömningsförnyelsen

Slutrapport om undersökningen om slutbedömningsförnyelsen inom den grundläggande utbildningen

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2024:6	Tema	Utbildning
Utgivare	Undervisnings- och kulturministeriet	

Författare	Jonna Pulkkinen, Raili Hildén, Laura Ketonen, Amna Khawaja, Jenni Kotila, Toni Mäkipää, Kari Nissinen, Eija Puhakka, Jukka Rantala, Juhani Rautopuro, Sari Sulkunen, Sini Söyrinki, Taina Tammelin-Laine		
-------------------	--	--	--

Språk	finska	Sidantal	201
--------------	--------	-----------------	-----

Referat

Syftet med forskningsprojektet som finansierades av undervisnings- och kulturministeriet var att undersöka genomförandet av förnyelsen av kriterierna för slutbedömningen i den grundläggande utbildningen. Arbetet är en del av undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsprogram Utbildning för alla 2020–2022 som siktar till att förbättra kvaliteten och jämlikheten inom småbarnsfostran och den grundläggande utbildningen. Forskningsprojektet genomfördes av Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskyläs universitet och Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet.

Forskningsprojektets tre delområden var: 1) hur utbildningsväsendets ledning och rektorerna förhåller sig till förnyelsen av kriterierna 2) lärarnas uppfattningar om förnyelsen och 3) vilka ändringar som skett i slutbedömningens vitsord inom den grundläggande utbildningen. Forskningsprojektet fokuserade på fem läroämnen: modersmål och litteratur, matematik, fysik, engelska och historia.

Projektresultaten grundar sig på enkäter till och intervjuer med utbildningsväsendets ledning, rektorer och lärare och på registermaterial om avgångsbetygen från den grundläggande utbildningen. Slutrapporten beskriver hur processen har gått framåt i kommunerna och skolorna, hur personalen upplever förnyelsen, hur de tolkar de nya bedömningsriktlinjerna och kriterierna för slutbedömningen och hur avgångsbetygen har ändrats efter förnyelsen. Rapporten innehåller också rekommendationer om hur bedömningsriktlinjerna och kriterierna för slutbedömningen bör utvecklas i fortsättningen.

Nyckelord	utbildning, bedömning, grundläggande utbildning, slutbedömning, läroplaner, bedömningsförnyelse
------------------	---

ISBN PDF	978-952-263-723-9	ISSN PDF	1799-0351
-----------------	-------------------	-----------------	-----------

URN-adress	https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-723-9
-------------------	---

First stages of the restructuring of final assessments in comprehensive school education : final report of the research project

Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2024:6	Subject	Education
Publisher	Ministry of Education and Culture	
Author(s)	Jonna Pulkkinen, Raili Hildén, Laura Ketonen, Amna Khawaja, Jenni Kotila, Toni Mäkipää, Kari Nissinen, Eija Puhakka, Jukka Rantala, Juhani Rautopuro, Sari Sulkunen, Sini Söyrinki, Taina Tammelin-Laine	
Language	Pages	201

Abstract

A research project funded by the Ministry of Education and Culture examined how the restructuring that was put into effect in the final assessment was adopted in comprehensive school education. The research study was part of the Right to Learn programme, which aims to improve quality and equality in early childhood education and care and in primary and lower secondary education. The programme was implemented by the Ministry of Education and Culture in 2020-2022. The study was carried out by a group of researchers from the Finnish Institute for Educational Research at the University of Jyväskylä and from the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki.

The research project covered three areas: 1) how education sector management and principals view the reform, 2) how teachers view the reform, and 3) how final grades have changed in the final assessment of comprehensive school education. The study was limited to the following five subjects: mother tongue and literature, mathematics, physics, English and history.

The results of the research project are based on questionnaires and interviews conducted with the management of education services, principals and teachers as well as on register data on final grades in comprehensive school education. This final report describes how the process of restructuring progressed in municipalities and schools, how education personnel experience the reform, how they interpret the new assessment policies and criteria for the final assessment, and how final grades have changed since the reform. The report also provides recommendations on how to further develop assessment policies and criteria for the final assessment in the future.

Keywords education, assessment, comprehensive school education, final assessment, curricula, assessment reform

ISBN PDF	978-952-263-723-9	ISSN PDF	1799-0351
-----------------	-------------------	-----------------	-----------

URN address <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-723-9>

Sisältö

ALKUSANAT	8
1 Johdanto	10
1.1 Arviointiuudistuksen taustaa	10
1.2 Tutkimushanke ja tutkimuskysymykset	12
1.2.1 Hallinnon näkökulma uudistukseen	15
1.2.2 Opettajien näkökulma uudistukseen	15
1.2.3 Muutokset arvosanoissa	17
2 Tutkimushankkeen toteutus	18
2.1 Aineistonkeruut	18
2.1.1 Opetustoimen johdon kysely	18
2.1.2 Rehtorikysely	19
2.1.3 Opettajakyselyt	21
2.1.4 Haastattelut	24
2.1.5 Rekisteriaineisto	26
2.2 Aineistojen analysointi	26
3 Perehtyminen arviointiuudistukseen ja uudistuksen toimeenpano	28
3.1 Opetustoimen johdon ja rehtoreiden perehtyminen uudistukseen	28
3.2 Opetustoimen johdon ja rehtoreiden rooli uudistuksen toimeenpanossa	32
3.3 Uudistuksen toimeenpano opetustoimen johdon näkökulmasta	33
3.4 Uudistuksen toimeenpano rehtoreiden näkökulmasta	37
3.5 Opettajien perehtyminen uudistukseen	40
3.6 Opettajien koulutukseen osallistuminen ja yhteistyö arvioinnin kehittämisessä ja uudistamisessa	43
4 Käsitukset arviointiuudistuksesta ja uudistuksen käyttöönoton onnistuminen ..	49
4.1 Opetustoimen johdon ja rehtoreiden käsitykset arviointiuudistuksesta	49
4.1.1 Suhtautuminen uudistukseen ja uudistuksen toimeenpanoon	49
4.1.2 Rehtoreiden käsitykset arviointiuudistuksen tavoitteiden toteutumisesta	55
4.2 Opettajien käsitykset arviointiuudistuksesta	59
4.2.1 Suhtautuminen uudistukseen ja uudistuksen toimeenpanoon	59
4.2.2 Käsitukset arviointiperiaatteista ja arviointikriteereistä	62
4.2.3 Käsitukset arvioinnin yhdenvertaisuudesta	65
5 Uusien arvioinnin linjausten ja kriteerien soveltaminen ja käyttö	67
5.1 Arviointikriteerien käyttö opetuksessa ja arvioinnissa	67
5.1.1 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt äidinkielessä ja kirjallisuudessa	70
5.1.2 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt matematiikassa	75
5.1.3 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt fysiikassa	79
5.1.4 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt englannissa	82
5.1.5 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt historiassa	84
5.1.6 Arvioinnin erityisjärjestelyt	87

5.2	Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio.....	92
5.2.1	Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio äidinkiessä ja kirjallisuudessa	95
5.2.2	Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio matematiikassa.....	100
5.2.3	Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio fysiikassa	103
5.2.4	Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio englannissa	108
5.2.5	Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio historiassa.....	112
5.3	Oppimäärän opetuksen tavoitteiden ja päättöarvioinnin kriteerien toimivuus.....	115
5.3.1	Kriteerien selkeys	119
5.3.2	Arvosanojen vaatimustaso ja toimivuus	121
5.3.3	Äidinkielen ja kirjallisuuden kriteerien toimivuus.....	124
5.3.4	Matematiikan kriteerien toimivuus.....	128
5.3.5	Fysiikan kriteerien toimivuus.....	130
5.3.6	Englannin kriteerien toimivuus	133
5.3.7	Historian kriteerien toimivuus	136
5.4	Työskentelyn arviointi	141
5.4.1	Eri työskentelytaitojen merkitys arvioinnissa ja työskentelyn dokumentointi	143
5.4.2	Työskentelyn arviointi eri oppiaineissa	146
6	Opettajan työn muuttuminen uudistuksen jälkeen	150
6.1	Muutokset opetuksessa ja opettajan työnkuvassa	150
6.2	Muutokset opettajien arviointiosaamisessa.....	156
6.3	Muutokset arviointikäytänteissä	158
7	Perusopetuksen päättöarvosanojen muutokset.....	162
7.1	Päättöarvosanat ja niiden muutokset oppiaineittain sekä oppimäärän yksilöllistäminen	163
7.2	Tyttöjen ja poikien arvosanjakaumien erot	169
7.3	Kuntaryhmien väliset erot päättöarvosanoissa	175
7.4	Päättöarvosanat ja niiden muutokset koulun opetuskielen mukaan	180
8	Yhteenveto.....	181
8.1	Perehtyminen arviointiuudistukseen ja uudistuksen toimeenpano.....	181
8.2	Käsitykset arviointiuudistuksesta ja uudistuksen toteuttamisesta.....	183
8.3	Arviointiperiaatteiden ja -kriteerien soveltaminen ja käyttö	185
8.4	Muutokset päättöarvosanoissa	188
8.5	Tutkimuksen rajoitukset	189
8.6	Loppukoonti hankkeen tuloksista.....	190
8.7	Suosituksat ja toimenpide-ehdotukset.....	192
	Liitteet	194
	Liite 1. Ensimmäiseen kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot.....	194
	Liite 2. Toiseen kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot.....	197
	Lähteet.....	199

ALKUSANAT

Tämän opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman tutkimushankkeen kohteena on perusopetuksen päättöarvioinnin periaatteita ja kriteereitä koskevan uudistuksen käyttöönotto. Tutkimushankkeessa tuli seurata, miten perusopetuksen arviointilinjaukset ja päättöarvioinnin kriteerit toimivat opettajan työssä. Tämän lisäksi hankkeessa tuli tarkastella kriteerien vaikutusta päättöarvosanoihin sekä niiden antamiseen ja siten oppilaiden yhdenvertaisuuteen arvioinnissa. Tutkimushankkeeseen sisältyi kolme osa-aluetta. Ensimmäisessä keskityttiin arviointilinjausten ja kriteereiden uudistamisen johtamiseen ja toimeenpanoon opetustoimen johdon ja rehtoreiden näkökulmasta. Tutkimushankkeen toinen osa-alue kohdistui opettajien näkökulmaan uudistuksesta. Osa-alueessa selvitettiin uudistuksen toteutusta ja muutoksia opettajien arviointikäytänteissä ja arvosanan muodostamisen periaatteissa sekä opettajien käsityksiä arviointiperiaatteiden ja päättöarvioinnin kriteerien toimivuudesta. Lisäksi selvitettiin arvioinnin yhdenmukaisuutta ja sitä, miten oppilaan työskentely huomioidaan päättöarvosanan muodostamisessa ja miten oppiaineiden tavoitteita painotetaan arvioinnissa. Tutkimus tuli rajata 4–5 oppiaineeseen, joihin tuli sisältyä äidinkieli ja kirjallisuus sekä matematiikka. Kolmantena tutkimuksen osa-alueena olivat perusopetuksen päättöarvosanojen valtakunnalliset jakaumat ja niissä tapahtuneet muutokset kriteerien käyttöönoton jälkeen.

Tutkimusryhmä

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän hankintapäätöksen mukaisesti tutkimushankkeen toteuttajaksi valittiin tarjouskilpailun perusteella Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan muodostama ryhmittymä. Tutkimushankkeen projektipäällikkönä toimi tutkimusprofessori Juhani Rautopuro ja vastaavana tutkijana tutkijatohtori Jonna Pulkkinen Jyväskylän yliopistosta. Äidinkielen ja kirjallisuuden asiantuntijoina hankkeessa toimivat tutkijatohtori Taina Tammelin-Laine ja apulaisprofessori Sari Sulunen sekä matematiikan ja fysiikan asiantuntijoina yliopistonopettaja Laura Ketonen ja yliopistotutkija Jenni Kotila Jyväskylän yliopistosta. Helsingin yliopistosta tutkimushankkeeseen osallistuivat englannin asiantuntijoina tutkijatohtori Toni Mäkipää ja professori Raili Hildén sekä historian asiantuntijoina yliopisto-opettaja Amna Khawaja ja professori Jukka Rantala. Tutkimushankkeen projektisihteerinä toimi Sini Söyrinki, tilastollisena asiantuntijana yliopistotutkija Kari Nissinen ja

otanta-asiantuntijana projektipäällikkö Eija Puhakka Jyväskylän yliopistosta. Kirjoittajien lisäksi hankkeessa työskentelivät Jyväskylän yliopistosta projektitutkija Mikko Niilo-Rämä ja suunnittelija Virva Nissinen.

Ohjausryhmä

Hankkeen ohjausryhmän puheenjohtajana toimi opetusneuvos Erja Vitikka opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Lisäksi ohjausryhmässä toimivat opetus- ja kulttuuriministeriöstä opetusneuvos Mika Puukko ja opetusneuvos Tommi Karjalainen, Jyväskylän yliopistosta professori Ari Huhta, apulaisprofessori Terhi Mäntylä ja yliopistonlehtori Merja Kauppinen sekä Turun yliopistosta professori Jan Löfström.

1 Johdanto

1.1 Arviointiuudistuksen taustaa

Oppilasarviointi on yksi kasvatustieteellisen ja koulutuspoliittisen arviointitutkimuksen vakiintuneimpia teemoja. Arvosanojen antaminen puolestaan on yksi arvioinnin muoto. Arvosanojen antamisessa oppilaan osoittamaa osaamista peilataan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Periaatteessa arvosanan antoa koskevat samat validiusoletukset kuin kaikkea arviointia: on mitattava oikeaa käsitettä täsmällisesti ja virheettömästi siten, että arviointi on mahdollista toteuttaa käytettävissä olevien ajallisten ja taloudellisten resurssien rajoissa. (Messick 1989; Anderson 2002.)

Päättöarvosanoilla on yhteiskunnan kannalta erityinen asema, sillä ne viitoittavat opiskelijan tulevaa koulutuspolkua ja määrittävät seuraavalle koulutusasteelle tai työelämään astuvien kansalaisten osaamista ja valmiuksia. Siksi päättöarvosanojen validiutta on punnittava vakavasti eri näkökulmista. Mitä arvosanoihin sisällytetään, miten ne annetaan ja mitä niistä seuraa? Kansainvälisissä tutkimuksissa on dokumentoitu suurta vaihtelua kaikissa edellisissä näkökulmissa (Guskey & Brookhart 2019).

Arvosanojen sisältö pyritään tyypillisesti linjaamaan kuvaamalla sanallisesti tavoitteiden eritasoista hallintaa (ns. kriteeriperustainen arviointi). Kriteeriperustainen arviointi rantautui suomalaiseen peruskouluun 1990-luvun loppupuolella, ja sillä pyrittiin yhdenvertaistamaan oppilaiden osaamisen arviointia. Kriteerit otettiin avuksi ensimmäisen kerran vuonna 1999, jolloin laadittiin sanalliset kuvaukset arvosanalle 8 yhteisissä oppiaineissa (Opetushallitus 1999).

Kriteeriperustainen arviointi alkoi näkyä vahvemmin opettajan työssä ja muuttui normiksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Arvosanan kahdeksan arvosanakuvaukset kertoivat, millaista osaamista oppilailta edellytettiin kyseisen arvosanan tasolla peruskoulun päättövaiheessa. Kriteerit siirtyivät monissa oppiaineissa lähes sellaisinaan seuraaviin, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin.

Normiluonteisuudesta huolimatta arvioinnin yhdenvertaisuus ei toteutunut odotetulla tavalla. Yhden arvosanakuvauspisteen riittävyysongelmat tulivat näkyviksi jo 2000-luvun alkupuolelta saakka yhä useammassa oppimistulosarvioinneissa. Niissä havaittiin oppilaan osoittaman osaamisen ja kouluarvosanojen vastaavuuden

poikkeavan toisistaan huomattavasti eri kouluissa ja jopa koulujen sisällä. Tutkimuksissa (esim. Lappalainen 2004; Ouakrim-Soivio 2013) osoitettiin, että samalla osaamisella oppilaiden saamat arvosanat saattoivat poiketa usean kouluarvosanan verran. Koulujen arviointikulttuurissa vaikutti olevan eroja: vaatimustaso oli korkeampi siellä, missä oppilaiden osaaminen oli keskimäärin parempaa (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; Julin & Rautopuro 2016).

Koska päättöarvosanoilla hakeudutaan perusopetuksesta toiselle asteelle, alkoi julkisuudessa esiintyä yhä enemmän näkemyksiä, joiden mukaan nuoret eivät valikoituneet toisen asteen opintoihin oikeudenmukaisesti. Keväällä 2018 Helsingin Sanomat nosti asian näkyvästi esille. Lehden artikkelissa väitettiin, ettei opetussuunnitelma anna opettajille riittävästi eväitä arviointiin ja että oppilaiden oikeusturva oli vaarassa (Kaseva 2018). Mediassa aiemmin esitetyt vaatimukset (esim. Salminen 2017) valtakunnallisten kokeiden käyttöönotosta saivat uutta kaikupohjaa.

Valtakunnallisia kokeita parempana ratkaisuna Opetushallitus piti kuitenkin arvosanakriteerien tarkentamista. Haasteelliseen tilanteeseen päätettiin vastata lisäämällä arvosanatasojen kuvaukset erikseen kullekin tavoitteelle tai ainakin useimmille niistä. Arvosanan 8 lisäksi arvosanoille 5, 7 ja 9 määriteltyjen kuvausten laatimisen arvioitiin yhdenmukaistavan oppilaiden osaamisen arviointia ja tukevan opettajien arviointityötä. Opetushallitus nimesi 28.8.2018 perusopetuksen kriteereitä valmistelevan asiantuntijaryhmän, joka koostui Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ja Opetushallituksen arviointiasiantuntijoista.

Kriteerityön ollessa loppusuoralla Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) sai Opetushallitukselta ja opetus- ja kulttuuriministeriöltä tehtäväksi arvioida päättöarvioinnin kriteereiden toimivuutta (Puukko, Huhtanen & Lepola 2020). Arviointi osoitti, että vaikka opettajat suhtautuivat myönteisesti kriteerien kehittämistyöhön, koettiin kriteerit edelleen vaikeaselkoisiksi ja tulkinnanvaraisiksi. Arviointi nosti esille myös tarpeen tukea opettajia koulutuksella ja tukimateriaaleilla sekä kansallisesti että paikallisesti. Arvioinnin laatijat esittivät tarpeen seurata ja arvioida päättöarvioinnin kriteerien käyttöönoton vaikutuksia oppilaiden yhdenvertaisuuteen.

Päättöarvioinnin yhdenmukaisuuteen liittyy päättöarvioinnin kriteerien lisäksi se, miten opettajat tulkitsevat opetussuunnitelman perusteiden arviointilukua (luku 6). Arviointiluvussa esiintyneiden päivitystarpeiden vuoksi kyseinen luku uusittiin. Uusitun arviointiluvun tarkoitus oli yhtenäistää arvioinnin periaatteita. Perusopetuksen uudistetut arvioinnin periaatteet otettiin kouluissa käyttöön 1.8.2020 ja päättöarvioinnin tarkennetut kriteerit 1.8.2021. Arvioinnin periaatteiden

uudistuksen tavoitteena oli yhdenmukaistaa oppilaiden arviointia valtakunnallisesti niin, että koulussa tapahtuva arviointi perustuu mahdollisimman yksiselitteisiin ja ymmärrettäviin linjauksiin (Opetushallitus 2020a, 2).

Koska arvioinnin pätevyys, reiluus ja yhdenvertaisuuden tarkastelu on monivaiheinen ja jatkuva prosessi (Messick 1989; Kunnan 2018), myös suomalaisessa perusopetuksessa on tärkeää seurata, missä määrin uudistetut kriteerit toteuttavat osuvan, virheettömän, käytännöllisen ja seurauksiltaan suotuisan arvioinnin ihanetta (Standards 2014). Tämän selvittäminen on Päättöarviointiuudistuksen tutkimushankkeen (PARVI-hanke) tehtävä.

1.2 Tutkimushanke ja tutkimuskysymykset

Perusopetuksen uudistetut arvioinnin periaatteet ja päättöarvioinnin kriteerit on annettu Opetushallituksen määräyksenä, mutta ne edellyttävät kunnissa ja kouluissa toimeenpanoa, joka ei etene samalla tavalla kaikkialla. Useat tekijät vaikuttavat siihen, miten uudistetut arvioinnin periaatteet ja kriteerit toimeenpannaan paikallisesti ja miten ne käytännössä muuttavat opettajien arviointikäytänteitä. Uudistuksen sisällön lisäksi annettujen tavoitteiden, linjausten sekä ohjeistuksen selkeys ja yksiselitteisyys ovat yhteydessä siihen, miten yhtenäisesti uudistuksia toteutetaan eri kunnissa ja kouluissa. Uudistuksen toteuttamiseen vaikuttavat myös keinot, joilla kunnissa ja kouluissa uudistuksia pannaan toimeen (esim. opettajien koulutus). Lisäksi kuntaan ja kouluun liittyvät tekijät ovat yhteydessä siihen, miten uudistukset viedään läpi paikallisesti ja miten arviointikäytänteet vaihtelevat kunnissa ja kouluissa uudistuksen jälkeen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi kuntien ja koulujen aiemmat arviointikäytänteet sekä se, mikä merkitys arvioinnilla ja arviointiosaamisella on organisaatiossa ja miten uudistuksia paikallisesti johdetaan. Samoin uudistusta toteuttavan henkilöstön osaaminen ja asenteet uudistusta kohtaan ovat yhteydessä siihen, miten uudistus muuttaa arviointikäytänteitä kouluissa.

PARVI-hankkeessa uudistuksen toimeenpanoa ja uudistuksen jälkeisiä muutoksia arvioinnissa tutkitaan kolmesta eri näkökulmasta. Hankkeen ensimmäisessä osa-alueessa tutkitaan opetustoimen johdon ja rehtoreiden käsityksiä arviointiin liittyvien uudistusten toimeenpanosta kunnissa ja kouluissa. Toisessa osa-alueessa tutkitaan opettajien käsityksiä arvioinnin periaatteiden ja kriteerien uudistamisesta sekä käyttöönotosta. Kolmannessa osa-alueessa analysoidaan muutoksia päättöarvosanojen jakaumissa, hylättyjen arvosanojen määrissä ja oppimäärien yksilöllistämispäätöksissä.

Hankkeen toisessa ja kolmannessa osa-alueessa keskitytään viiteen eri oppiaineeseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön hankintailmoituksen mukaisesti tutkimus tuli rajata 4–5 oppiaineeseen, joihin tuli sisällyttää äidinkieli ja kirjallisuus sekä matematiikka. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan lisäksi tutkimus kohdennettiin oppiaineisiin, jotka ovat omassa aineryhmässään mahdollisimman edustavia. Matematiikan lisäksi matemaattis-luonnontieteellisistä aineista tutkimukseen valittiin fysiikka ja vieraista kielistä englanti (A-oppimäärä), joka on oppilasmäärältään suurin vieras kieli. Viides tutkimukseen valittu oppiaine oli historia.

Taulukossa 1 on kuvattu hankkeessa tutkittavien oppiaineiden tavoitteiden määrää ja tavoitealueita. Lyhenteet "S1" ja "S2" viittaavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriin "suomen kieli ja kirjallisuus" sekä "suomi toisena kielenä ja kirjallisuus". Lyhenteillä "Sv1" ja "Sv2" tarkoitetaan oppimääriä "svenska och litteratur" ja "svenska som andraspråk och litteratur". Äidinkielen ja kirjallisuuden ruotsinkielisten oppimäärien tavoitealueet, tavoitteet ja kriteerit ovat suoria käännöksiä suomenkielisistä vastaavista, ja siksi oppimäärät on tässä tutkimuksessa yhdistetty kielen aseman (äidinkieli vai toinen kieli) eikä kielen (suomi vai ruotsi) mukaan.

Taulukko 1. Oppiaineiden tavoitteiden määrä ja tavoitealueet.

	Tavoitteita oppiaineessa	Päätö-arvioinnissa huomioitavia tavoitteita	Tavoitealueiden määrä	Tavoitealueet
S1/Sv1	17	17	4	1) Vuorovaikutustilanteissa toimiminen 2) Tekstien tulkitseminen 3) Tekstien tuottaminen 4) Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen
S2/Sv2	13	13	5	1) Vuorovaikutustilanteissa toimiminen 2) Tekstien tulkitseminen 3) Tekstien tuottaminen 4) Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen 5) Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena

	Tavoitteita oppi-aineessa	Päättö-arvioinnissa huomioitavia tavoitteita	Tavoite-alueiden määrä	Tavoitealueet
Matematiikka	20	19	3	1) Merkitys, arvot ja asenteet 2) Työskentelyn taidot 3) Käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet
Fysiikka	15	12	3	1) Merkitys, arvot ja asenteet 2) Tutkimisen taidot 3) Fysiikan tiedot ja niiden käyttäminen
Englanti (A-oppimäärä)	10	10	5	1) Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen 2) Kielenopiskelutaidot 3) Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa 4) Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä 5) Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä
Historia	12	11	4	1) Merkitys, arvot ja asenteet 2) Tiedon hankkiminen menneisyydestä 3) Historian ilmiöiden ymmärtäminen 4) Historiallisen tiedon käyttäminen

Hankkeessa tutkittavien oppiaineiden arvioinnissa on paljon yhtäläisyyksiä mutta myös joitakin eroja. Erot johtuvat erilaisista oppiainekohtaisista linjauksista sekä oppiaineiden erilaisista tavoitteista ja niiden kriteerikuvauksista.

1.2.1 Hallinnon näkökulma uudistukseen

Uudistuksen toimeenpanoa hallinnon eli opetustoimen johdon ja rehtoreiden näkökulmasta selvitettiin sekä kyselyillä että haastatteluilla. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten ymmärrettävinä ja yksiselitteisinä opetustoimen johto ja rehtorit pitivät arviointiin liittyvien uudistusten tavoitteita, miten valtakunnallisia linjauksia on sovellettu kunnissa ja kouluissa sekä miten uudistettuja tavoitteita arvioidaan suhteessa kunnan ja koulun aiempiin arviointikäytänteisiin. Lisäksi selvitettiin, millä tavoin opetustoimen johto ja rehtorit ovat johtaneet uudistusten toteuttamista, mitä keinoja kunnissa ja kouluissa on käytetty uudistusten toimeenpanoon sekä miten opetustoimen johto ja rehtorit asennoituvat arviointiuudistukseen. Tutkimushankkeen ensimmäisen osa-alueen keskeisiä kysymyksiä olivat seuraavat:

- Miten uudistettuja arviointiperiaatteita ja kriteereitä on toimeenpantu kunnissa ja kouluissa?
- Mikä on ollut opetustoimen johdon ja rehtorien rooli uudistuksen toimeenpanossa?
- Mikä on opetustoimen johdon ja rehtorien käsitys muiden toimijoiden (Opetushallitus sekä kunnan tai koulun opettajat) roolista uudistuksen toimeenpanossa?
- Mitä eroja kuntien ja koulujen välillä on uudistuksen toimeenpanossa?
- Miten opetustoimen johto ja rehtorit ovat johtaneet uudistusta kunnissa ja kouluissa?
- Mitä paikallista soveltamista ja tulkintoja kunnissa ja kouluissa on tehty kansallisiin linjauksiin?
- Miten opetustoimen johdon ja rehtoreiden käsityksen mukaan uudistettujen periaatteiden ja kriteerien käyttöönotto on onnistunut?

1.2.2 Opettajien näkökulma uudistukseen

Opettajien näkökulmaa uudistukseen selvitettiin kahdella kyselyllä ja haastatteluilla. Tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin opettajat tuntevat uudet arviointikriteerit, miten he arvioivat valmiuttaan soveltaa niitä erilaisissa oppilasryhmissä sekä miten he painottavat eri tavoitealueita ja oppilaan tavoitteellista työskentelyä kriteerien mukaisen osaamisen saavuttamiseksi. Lisäksi tutkittiin, miten opettajat ovat ottaneet käyttöön uudistetut arvioinnin periaatteet ja kriteerit sekä miten kriteerejä on painotettu ja miten käyttökelpoisiksi ne koetaan eri oppiaineissa. Hankkeessa tutkittiin myös, minkälaiseen näyttöön opettajat ovat eri kriteerien arvioinnin perustaneet ja miten helppona tai kuormittavana opettajat kokevat arvosanakuvausten tulkinna ja soveltamisen. Tutkimuksessa kerätyn kysely- ja haastatteluaineiston perusteella tarkasteltiin myös sitä, miten opettajat kokevat kriteerien tuoman muutoksen

työssään, miten kriteerien voimaantulo on muuttanut viestintää oppilaiden ja huoltajien kanssa ja miten opettajat katsovat kriteerien soveltuvan esimerkiksi eriasteista tukea tarvitsevien tai toisaalta oppiaineessa erityisen hyvin menestyvien oppilaiden arviointiin. Toisen osa-alueen keskeisiä kysymyksiä olivat seuraavat:

- Miten opettajat ovat ottaneet käyttöön uudistetut arvioinnin periaatteet ja kriteerit?
- Millaista perehdytystä opettajat ovat saaneet uudistettujen linjausten ja kriteerien käyttöön?
- Miten hyvin opettajat tuntevat uudistetut arvioinnin linjaukset ja kriteerit?
- Millaisiksi opettajat kokevat uudistetut periaatteet ja kriteerit?
- Millaisia eroja opettajilla on arvioinnin periaatteiden ja kriteerien soveltamisessa?
- Miten oppilaan työskentelyn osuus otetaan huomioon päättöarvosanaa muodostettaessa?
- Ovatko arvioinnin linjaukset ja kriteerit muuttaneet opetuksen toteuttamista?
- Millaisia arviointimenetelmiä ja arvosanan muodostamisen periaatteita opettajat käyttävät kriteerien edellyttämän osaamisen mittaamiseen?
- Millaisia vaikutuksia periaatteilla ja kriteereillä on opettajien ja oppilaiden sekä opettajien ja huoltajien väliseen vuorovaikutukseen?
- Miten kriteerit soveltuvat erilaisten oppilaiden arviointiin (esim. oppiaineessa keskimääräistä heikommin tai paremmin menestyvät oppilaat, tukea saavat tai pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaat sekä oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli)?
- Miten linjaukset ja kriteerit ovat muuttaneet opettajien arviointikäytänteitä?

1.2.3 Muutokset arvosanoissa

Hankkeen kolmas osa-alue kohdistui perusopetuksen päättöarvosanojen jakaumiin lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat olleet käytössä kaikilla vuosiluokilla, myös perusopetuksen päättövaiheessa, lukuvuodesta 2019–2020. Uudet päättöarvioinnin kriteerit taas otettiin käyttöön lukuvuoden 2021–2022 alussa. Tutkimushankkeen kolmannen osa-alueen keskeisiä kysymyksiä olivat seuraavat:

- Miten päättöarvosanat jakautuvat kansallisesti lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023?
- Mitä muutoksia uudistetut päättöarvioinnin kriteerit ovat tuoneet päättöarvosanojen jakaumaan?
- Mitä muutoksia uudistetut päättöarvioinnin kriteerit ovat tuoneet hylättyjen arvosanojen määrään sekä oppimäärän yksilöllistämispäätöksiin?
- Miten tyttöjen ja poikien päättöarvosanat ja niiden muutokset eroavat toisistaan?
- Mitä eroja on kuntaryhmien välillä päättöarvosanoissa ja niiden muutoksissa?
- Miten päättöarvosanat ja niiden muutokset eroavat koulun opetuskielen mukaan?

2 Tutkimushankkeen toteutus

2.1 Aineistonkeruut

Kuten luvussa 1 kerrottiin, tutkimushanke sisälsi kolme osa-aluetta: opetustoimen johdon ja rehtoreiden näkökulman, opettajien näkökulman sekä päättöarvosanojen muutosten tarkastelun. Hankkeen ensimmäisessä ja toisessa osa-alueessa kerättiin kysely- ja haastatteluaineistot opetustoimen johdolta, rehtoreilta ja opettajilta. Aineistonkeruu aloitettiin keväällä 2022 kyselyillä opetustoimen johdolle ja rehtoreille. Opettajilta aineistoa kerättiin kahdella eri kyselyllä, ensin lukuvuonna 2022–2023 ja sitten syksyllä 2023. Näitä kyselyaineistoja on kuvattu tarkemmin alaluvuissa 2.1.1–2.1.3. Haastatteluaineistot kerättiin lukuvuonna 2022–2023 opetustoimen johdolta, rehtoreilta ja opettajilta (ks. luku 2.1.4). Hankkeen kolmannessa osa-alueessa käytettiin rekisteriaineistoja perusopetuksen päättöarvosanoista (ks. luku 2.1.5).

2.1.1 Opetustoimen johdon kysely

Opetustoimen johdon kysely lähetettiin kaikkien Manner-Suomen kuntien opetustoimessa perusopetuksesta vastaaville. Kaksikielisiin kuntiin, joissa oli erikseen suomenkielisestä ja ruotsinkielisestä perusopetuksesta vastaavat henkilöt, lähetettiin opetustoimen johdon kysely näille molemmille. Jos kunnan perusopetuksesta vastaava toimi myös rehtorina, hänelle ei lähetetty opetustoimen johdon kyselyä vaan ainoastaan rehtoreille suunnattu kysely. Opetustoimen johdon kysely lähetettiin ensimmäisen kerran vuoden 2022 touko-kesäkuussa 252:lle kunnan perusopetuksesta vastaavalle ja vielä uudelleen syyskuussa niille, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn ensimmäisellä kyselykierroksella. Opetustoimen johdon kyselyyn vastasi 127 henkilöä. Lopullisesta aineistosta poistettiin 14 vastaajaa, jotka ilmoittivat kyselyvastauksissaan työskentelevänsä yläkoulun rehtorina tai joiden tehtävänimikkeestä ei ollut tietoa. Lopullinen opetustoimen johdon kyselyaineisto koostuu 113 vastauksesta (vastausprosentti 45). Lopullisessa aineistossa isot, kaupunkimaiset kunnat olivat hieman yliedustettuina (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Opetustoimen johdon kyselyyn vastanneet.

	Lopullinen aineisto (n = 113)	Kysely lähetetty (n = 252)
Kunnan asukasluku (31.12.2021)	%	%
25 000 tai enemmän	24	20
10 000–24 999	26	23
5 000–9 999	22	26
Alle 5 000	28	31
Kuntaryhmä	%	%
Kaupunkimainen kunta	30	26
Taajaan asuttu kunta	27	26
Maaseutumainen kunta	43	48
Suuralue	%	%
Helsinki-Uusimaa	17	12
Etelä-Suomi	19	22
Länsi-Suomi	31	32
Pohjois- ja Itä-Suomi	33	35

Opetustoimen johdon kyselyyn vastanneista suurin osa (86 %) vastasi ensisijaisesti kunnan suomenkielisestä perusopetuksesta. Heidän vastuulleen kuuluvien peruskoulujen määrä vaihteli yhden ja 88:n välillä. Keskimäärin heidän vastuulleen kuului yhdeksän peruskoulua. Vastaajat olivat työskennelleet kunnan perusopetuksesta vastaavana henkilönä keskimäärin seitsemän vuotta. Vastaajista 25 prosenttia oli työskennellyt myös jossain toisessa kunnassa perusopetuksesta vastaavana henkilönä, 59 prosentilla oli työkokemusta perusopetuksen rehtorina ja 91 prosentilla perusopetuksen opettajana.

2.1.2 Rehtorikysely

Rehtorikysely lähetettiin niille Manner-Suomen suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen rehtoreille, joiden johtamassa koulussa järjestettiin opetusta vuosiluokilla 7–9. Jos sama henkilö toimi rehtorina useammassa kuin yhdessä koulussa, hänelle

lähetettiin vain yksi kysely, johon hän vastasi tietyn (yleensä suurimman) johtamansa koulun näkökulmasta. Rehtorikysely lähetettiin yhteensä 702 rehtorille, ja myös se lähetettiin ensimmäisen kerran vuoden 2022 touko-kesäkuussa. Kysely lähetettiin loka-marraskuussa vielä uudelleen niille, jotka eivät olleet vastanneet ensimmäisellä kierroksella. Vastauksia saatiin 232. Yksi kyselyyn vastanneista rehtoreista oli vastannut kahta eri koulua koskevaan kyselyyn. Aineistosta poistettiin näistä kahdesta oppilasmäärältään pienempää koulua koskevat vastaukset. Lopullinen aineisto koostuu 231 rehtorin vastauksesta (vastausprosentti 33). Lopullisessa aineistossa maaseutumaisen sekä Pohjois- ja Itä-Suomen kuntien rehtorit olivat hieman yliedustettuina (taulukko 3).

Taulukko 3. Rehtorikyselyyn vastanneet.

	Lopullinen aineisto (n = 231)	Kysely lähetetty (n = 702)
	Keskiarvo (keskihajonta) [vaihteluväli]	Keskiarvo (keskihajonta) [vaihteluväli]
Oppilaitoksen oppilasmäärä	423 (247) [16–1 095]	461 (272) [16–1 481]
9. vuosiluokan oppilaiden määrä	84 (55) [2–235]	86 (53) [2–235]
Vuosiluokkien 7–9 oppilasmäärä luokiteltuna	%	%
391 tai enemmän	21	22
281–390	20	21
181–280	18	21
91–180	19	17
0–90	22	19
Kuntaryhmä	%	%
Kaupunkimainen kunta	53	59
Taajaan asuttu kunta	17	16
Maaseutumainen kunta	30	25

	Lopullinen aineisto (n = 231)	Kysely lähetetty (n = 702)
Suuralue	%	%
Helsinki-Uusimaa	20	25
Etelä-Suomi	17	19
Länsi-Suomi	28	26
Pohjois- ja Itä-Suomi	35	30

Kyselyyn vastanneista 35 prosenttia työskenteli yläkoulussa ja 65 prosenttia yhtenäiskoulussa. Vastaajista 92 prosenttia oli suomenkielisten koulujen rehtoreita. Vastaajat olivat työskennelleet nykyisessä koulussaan rehtorina keskimäärin seitsemän vuotta. Kaiken kaikkiaan vastaajilla oli työkokemusta perusopetuksen rehtorina keskimäärin 11 vuotta. Vastaajista 57 prosenttia toimi myös perusopetuksen opetustehtävissä. Heillä oli työkokemusta perusopetuksen opettajana keskimäärin 21 vuotta.

2.1.3 Opettajakyselyt

Hankkeessa kerättiin kaksi opettajakyselyaineistoa. Opettajakyselyyn poimittiin Manner-Suomen kouluista alueellisesti ja kielellisesti edustava otos systemaattisella PPS-otannalla (*probability proportional to size*), jossa koulun poimintatodennäköisyys on sitä suurempi, mitä suurempi koulu on kyseessä. PPS-otanta on koulututkimuksissa paljon käytetty menetelmä, koska sillä on hyviä otantateoreettisia ominaisuuksia esimerkiksi yksinkertaiseen satunnaisotantaan verrattuna. PPS-otanta kuitenkin suosii lähtökohtaisesti suuria kouluja, minkä vuoksi otokseen aiheutuu suurten koulujen yliedustusta. Tätä korjataan analyysivaiheessa otanta-asetelmasta johdetuilla otantapainoilla (ks. luku 2.2), joiden avulla suurten koulujen osuus otoksessa palautetaan vastaamaan niiden todellista osuutta koulupopulaatiossa. Toisin sanoen otokseen osuneita pieniä kouluja painotetaan aineistoa analysoitaessa suuria kouluja enemmän. Kouluotos poimittiin perusopetuksen päättövaiheen (9. vuosiluokan) oppilasmäärän perusteella. Alueellisen edustavuuden varmistamiseksi otanta toteutettiin lisäksi ositettuna otantana, jossa ositteina toimivat maantieteelliset suuralueet. Ruotsinkieliset koulut toimivat omana ositteenaan, ja vertailukelpoisen aineiston saamiseksi niistä valittiin mukaan kaikki koulut (45 koulua). Systemaattisessa PPS-otannassa koulut asetetaan ositteen sisällä oppilasmäärän mukaiseen järjestykseen, ja tämä järjestetty lista käydään otannassa systemaattisesti läpi niin, että otokseen saadaan niin suuria, keskikokoisia kuin pieniäkin kouluja.

Otokseen tulleista kouluista (n = 235) pyydettiin opettajaluettelo kaikista tutkimukseen kuuluvien oppiaineiden (äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, fysiikka, englannin A-oppimäärä ja historia) opettajista, ja kysely lähetettiin heille kaikille. Opettajaluettelo saatiin 226 koulusta. Jos sama opettaja opetti useampaa kuin yhtä tutkimukseen kuuluvaa oppiainetta, lähetettiin hänelle vain yhden oppiaineen kysely. Ensimmäinen kyselyaineisto kerättiin vuoden 2022 marraskuun ja vuoden 2023 helmikuun välisenä aikana. Ensimmäinen kysely lähetettiin kaiken kaikkiaan 2 949 opettajalle. Kyselyyn vastasi 889 opettajaa (vastausprosentti 30). Vastaajien määrät on kuvattu oppiaineittain taulukossa 4.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajakyselyaineisto kerättiin viidessä eri oppimäärässä: suomen kieli ja kirjallisuus, svenska och litteratur, saamen kieli ja kirjallisuus, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus sekä svenska som andraspråk och litteratur. Ensimmäisen kyselyn tulokset raportoidaan siten, että suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajien vastaukset on yhdistetty (n = 205). Samoin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän vastaukset on yhdistetty tuloksissa (n = 43). Ensimmäiseen opettajakyselyyn vastasi myös yksi saamen kielen ja kirjallisuuden opettaja. Hänen vastauksensa ovat mukana tuloksissa, kun raportoidaan kaikkien opettajien vastauksia yhdessä.

Ensimmäiseen kyselyyn vastanneista opettajista pedagogiset opinnot oli suorittanut valtaosa (98–100 prosenttia opettajista eri oppiaineissa). Suurin osa opettajista oli suorittanut myös opettamansa aineen opettajan kelpoisuuteen vaadittavat opinnot. Osuus oli kuitenkin jonkin verran pienempi, alle 90 prosenttia, kahdessa oppimäärässä. Näin oli suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tai svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän opettajilla (88 %) ja fysiikan opettajilla (79 %). Tavallisimmin vastaajat olivat kouluista, joissa oli kaksi tai useampi opettaja siinä oppiaineessa tai -määrässä, jota kysely koski. Oppiaineensa tai -määränsä ainoita opettajia olivat muita useammin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tai svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän opettajat (35 %) ja historian opettajat (21 %). Muissa oppiaineissa ja -määrissä vastaavat luvut olivat korkeintaan 5 prosenttia. Kyselyyn vastasi uransa eri vaiheissa olevia opettajia, sillä opettajilla oli kokemusta perusopetuksesta 0–3 vuodesta yli 25 vuoteen. Noin kolmasosa vastaajista oli työskennellyt perusopetuksen opettajana 16–25 vuotta. Ensimmäiseen kyselyyn vastanneiden taustatiedot on kuvattu kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Taulukko 4. Opettajakyselyiden vastaajamäärät oppiaineittain.

	Äidinkieli ja kirjallisuus	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia
Vastaajia 1. kyselyssä	249	181	134	162	163
Vastaajia 2. kyselyssä	94	69	58	81	80

Toinen opettajakyselyaineisto kerättiin vuoden 2023 syys-lokakuun aikana. Toisen opettajakyselyn otos oli sama kuin ensimmäisen opettajakyselyn, joskin joukosta poistettiin sellaiset opettajat, jotka eivät enää opettaneet otoskouluilla kyselyn lähettämisen aikaan. Toinen kysely lähetettiin 2 577 opettajalle. Kysely lähetettiin riippumatta siitä, oliko opettaja vastannut aiempaan kyselyyn. Kaikki opettajat saivat samaa oppiainetta tai oppimäärää koskevan kyselyn kuin ensimmäisellä kyselykierroksella. Toiseen opettajakyselyyn vastasi 382 opettajaa (vastausprosentti 15). Vastaajamäärät oppiaineittain on kuvattu taulukossa 4. Vastanneista opettajista suurin osa (74 %) oli vastannut myös ensimmäiseen kyselyyn.

Toisen opettajakyselyn tuloksissa kaikkien kyselyyn vastanneiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastaukset raportoidaan pääasiassa yhteisesti. Oppimäärän tavoitteita ja kriteereitä koskevilla vastauksilla tulokset raportoidaan vain suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajilta (n = 76). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän opettajia vastasi toiseen kyselyyn yhteensä vain 18, eikä heidän vastauksiaan raportoida erikseen.

Toiseenkin kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa (97–100 %) oli suorittanut pedagogiset opinnot. Opettamansa oppiaineen opettajan kelpoisuus oli fyysikan opettajia lukuun ottamatta yli 90 prosentilla vastaajista. Historian opettajissa oli muiden oppiaineiden opettajia suurempi osuus (28 %) heitä, jotka olivat koulunsa ainoita opettajia oppiaineessaan. Muissa oppiaineissa vastaava osuus oli 1–12 prosenttia. Noin puolella toiseen kyselyyn vastanneista oli työkokemusta yli 15 vuotta. Toiseen kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot on kuvattu kokonaisuudessaan liitteessä 2.

2.1.4 Haastattelut

Kyselyaineistojen lisäksi tutkimuksessa kerättiin haastatteluaineistot opetustoimen johdolta (n = 14), rehtoreilta (n = 19) ja opettajilta (n = 72). Opetustoimen johtoa ja rehtoreita haastateltiin syksyllä 2022 ja opettajia keväällä 2023.

Hallinnon haastattelut

Kaikki haastatellut opetustoimen johdossa työskentelevät ja rehtorit valittiin kyselyyn vastanneista ja siinä vapaaehtoisiksi haastateltaviksi ilmoittautuneista. Kyselyyn vastanneilla oli mahdollisuus ilmoittaa kyselyn lopussa yhteystietonsa, mikäli he olisivat käytettävissä myös haastateltaviksi. Opetustoimen johdon haastatteluihin osallistuneet (n = 14) edustivat erikokoisia kuntia eri puolilta Suomea, ja kolme haastateltavaa työskenteli kuntansa ruotsinkielisen perusopetuksen vastavana. Haastateltavien tehtävänimikkeissä oli suurta vaihtelua: heidän ilmoittamiaan nimikkeitä olivat sivistysjohtaja, peruspalvelujen johtaja, opetuspäällikkö, sivistystoimenjohtaja, kasvatus- ja opetuspäällikkö, kasvatusjohtaja, hyvinvointijohtaja, opetustoimen johtaja ja koulutuspäällikkö. Haastateltavista 12 oli työskennellyt jossain vaiheessa työuraansa opettajana, ja lisäksi yhdellä oli työhistoriaa rehtorina. Vain yksi haastateltavista oli toiminut ainoastaan hallinnollisissa tehtävissä.

Myös haastatellut rehtorit (n = 19) työskentelivät erikokoisissa kouluissa eri puolilla Suomea. Kaikista haastatelluista viisi toimi rehtorina ei-kunnallisessa koulussa, joihin lukeutuvat tässä yhteydessä sekä yksityiset koulut että yliopistojen yhteydessä toimivat normaalikoulut. Rehtoreiden johtamista kouluista yhdessätoista oli jokin opetuksellinen painotus, kuten musiikkiluokat. Kaikilla rehtoreilla oli työkokemusta joko opettajana tai oppilaanohjaajana, ja osalla opetus kuului edelleen työnkuvaan. Haastatellut rehtorit työskentelivät varsin erilaisissa kouluissa. Pelkkiä yläkouluja oli aineistossa seitsemän ja yhtenäiskouluja 12. Kolme yhtenäiskouluista kattoi opetuksen esi- ja alkuopetuksesta lukioon, kun taas yhdeksän yhtenäiskouluista sisälsi vain perusopetuksen luokat. Oppilasmäärät haastateltujen rehtoreiden kouluissa vaihtelivat 107 oppilaasta 1 052 oppilaaseen. Kaksi rehtoreista toimi myös kuntansa sivistys- tai opetustoimen johtajana.

Hallinnon puolistrukturoidut haastattelut toteutti neljä tutkijaa niin, että kaksi haastatteli opetustoimen johtoa ja kaksi rehtoreita. Haastattelurungot olivat pääpiirteissään samanlaiset kaikissa haastatteluissa. Haastattelu alkoi haastateltavan oman taustan, työhistorian ja työtehtävien kuvaamisella. Opetustoimen johdolta kysyttiin myös kunnan erityispiirteistä ja rehtoreilta koulun koosta ja erityispiirteistä. Oman arviointiosaamisen ja arviointiuidistukseen perehtymisen kuvaus päätti taustoittavan aloitusosuuden. Varsinaiset haastattelukysymykset keskittyivät arviointiuidistuksen etenemiseen kunnassa ja koulussa, haastateltavan käsityksiin

arviointiuudistuksen tarkoituksesta, arviointiuudistuksen nykyisestä vaiheesta kunnassa ja koulussa sekä arvioinnin kehittämistä tulevaisuudessa niin kunta- ja koulutasolla kuin valtakunnallisesti. Haastateltavilta kysyttiin esimerkiksi arviointiuudistukseen liittyvistä koulutuksista, työnjaosta opetustoimen johdon, rehtoreiden ja opettajien välillä sekä keinoista, joilla uudistusta on kunta- ja koulukohtaisesti viety eteenpäin.

Opettajien haastattelut

Haastatteluihin osallistui yhteensä 72 opettajaa hankkeessa tutkittavista eri oppiaineista: matematiikka (n = 17), fysiikka (n = 12), historia (n = 18), englanti (n = 9), suomen kieli ja kirjallisuus (n = 11), suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (n = 4) sekä svenska och litteratur (n = 1). Kunkin oppiaineen opettajia haastatteli kyseiseen oppiaineeseen perehtynyt tutkija.

Haastateltavia rekrytoitiin eri tavoin. Ensimmäisen opettajakyselyn lopussa oli mahdollisuus ilmoittaa halukkuuteensa haastatteluun. Lisäksi peruskoulujen rehtoreille lähetettiin sähköposti, jossa pyydettiin välittämään opettajille tieto haastattelumahdollisuudesta. Pieni määrä opettajia rekrytoitiin myös muiden verkostojen kautta. Osallistuminen haastatteluun oli opettajille vapaaehtoista, mikä saattoi vaikuttaa siten, että keskimääräistä enemmän arviointiin perehtyneet sekä arvioinnin muutoksesta erityisen innostuneet tai harmistuneet opettajat ovat yliedustettuina haastatteluaineistossa. Haastateltavat eivät kuitenkaan olleet missään määrin homogeeninen joukko, vaan paljon erilaisia ääniä ja mielipiteitä tuli haastatteluissa esille. Haastateltavilla oli takanaan erilaisia työuria ja eri määrä työkokemusta, ja heitä oli erikokoisista kouluista ja eri puolilta Suomea.

Opettajien haastattelut olivat puolistrukturoituja. Kaikkien oppiaineiden opettajille yhteisessä osassa kysyttiin joitakin taustatietoja, opettajan näkemyksiä arvioinnista ja arviointiuudistuksesta, opettajien kokemuksia uudistuksen toimeenpanosta koululla sekä uudistuksen vaikutuksista käytännön työhön. Tämän jälkeen siirryttiin joustavasti oppiainekohtaiseen osuuteen, jossa opettajalla oli katseltavanaan oppiaineen päättöarviointin kriteerit. Opettajalta kysyttiin arviointikriteerien käytöstä ja käyttökelpoisuudesta yleisesti sekä erilaisilla oppilasryhmillä, tavoitteiden painottamisesta ja kompensatioperiaatteesta sekä työskentelyn arvioinnista. Opettajilla oli myös haastattelun aikana mahdollisuus antaa vapaasti palautetta kriteereistä. Haastattelun lopussa kysyttiin, missä määrin uudistus on opettajan mielestä parantanut arvioinnin yhdenvertaisuutta. Haastateltavilta myös pyydettiin kehusehdotuksia arvioinnin toteuttamiseen.

2.1.5 Rekisteriaineisto

Tutkimuksessa käytettiin myös valtakunnallista opinto- ja tutkintorekisteriaineistoa, joka sisältää tiedot perusopetuksen oppilaiden päättöarvosanoista. Aineisto hankittiin Opetushallituksesta, ja se kattaa tiedot lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Perusopetuksen päättöarvosanojen lisäksi aineisto sisältää tiedot oppimäärien yksilöllistämisestä. Rekisteriaineisto on poimittu nuorten perusopetuksen päättöarvosanoista. Aineisto saattaa sisältää kuitenkin joitakin aikuisten perusopetuksen opiskelijoiden päättöarvosanoja, jotka on siirretty virheellisesti rekisteriin nuorten perusopetuksen mukaan. Rekisteriaineistosta on poistettu äidinkielen arvosanat niiltä oppilailta, joille on virheellisesti siirretty päättöarvosana äidinkielen kahdesta eri oppimäärästä eikä ole pääteltävissä, kumpi aineistossa olevista oppimääristä on oikea.

2.2 Aineistojen analysointi

Kyselyaineistot ja rekisteriaineisto

Kyselyaineistojen ja rekisteriaineiston kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja -hajontoja. Kyselyaineiston kategoristen muuttujien välisiä yhteyksiä analysoitiin χ^2 -testillä, ja ryhmäkeskiarvoerojen analysoinnissa käytettiin riippumattomien otosten t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia. Joitakin useita väittämiä sisältävien kysymysten informaatio tiivistettiin keskiarvomuuttujiksi faktorianalyysin perusteella. Keskiarvomuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta eli reliabiliteettia on kuvattu Cronbachin alfa -kertoimella. Opettajakyselyissä oli joitakin seurantakysymyksiä. Muutosta ensimmäisen ja toisen kyselyn välillä näissä kysymyksissä analysoitiin McNemarin testillä ja toistettujen mittausten t-testillä. Kyselyaineistojen avoimet vastaukset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysilla.

Niin opetustoimen johdon, rehtoreiden kuin opettajienkin vastausaktiivisuudessa oli alueellista ja kuntaryhmien välistä vaihtelua. Lisäksi opettajien vastausaktiivisuus vaihteli oppiaineittain. Siten joissakin vastaajaryhmissä oli enemmän katoa kuin toisissa. Opetustoimen johdon ja rehtorien kyselyaineistojen analyseissa on käytetty kunta- ja rehtoripopulaatiosta johdettuja painokertoimia, joilla korjataan vastauskadosta aiheutuneita vinoutumia eli joidenkin alueiden ja kuntaryhmien yliedustusta aineistossa. Raportoidut tulokset, esimerkiksi prosenttijakaumat, ovat pääasiassa painotettuja tuloksia. Tuloksissa raportoidut vastaajamäärät (n) ovat kuitenkin todellisia vastaajamääriä eivätkä painotettuja lukuja. Opettajakyselyn otosaineistossa painokertoimilla korjattiin alue-, kuntaryhmä- ja oppiainekohtaisen

vastaukskadon lisäksi myös PPS-otanta-asetelmasta johtuvaa vinoutumaa siten, että otoksessa esiintyvä suurten koulujen ylisuuri osuus palautetaan laskennallisesti vastaamaan niiden todellista osuutta koulupopulaatiossa.

Haastatteluaineistot

Ennen haastatteluaineistojen analyysin aloitusta äänitallenteet litteroitiin eli puhe muunnettiin tekstiksi. Opetustoimen johdon ja rehtoreiden haastattelujen litteroinnissa käytettiin apuna Word Online -ohjelman litterointityökalua, ja litterointityön teki haastattelun toteuttanut tutkija. Opetajahaastattelujen litterointi sen sijaan tilattiin ulkopuoliselta toimijalta. Oppiaineiden vastuututkijat, jotka olivat haastatelleet opettajia, perehtyivät ennen varsinaisen analyysin aloitusta litteraatteihin mahdollisten virheiden ja epäselvyyksien varalta. Haastatteluiden analyysia varten luotiin analyysitaulukko, joka mukaili haastattelurunkoa. Taulukkoon oli koottu tutkimustehtävän kannalta oleelliset kysymykset, ja niihin etsittiin vastaus jokaisesta haastattelusta, mikäli mahdollista. Jokainen vastaus tiivistettiin yhteen tai korkeintaan muutama lauseeseen ja kirjoitettiin taulukkoon. Seuraavaksi kutakin kysymystä koskevat tiivistelmät ryhmiteltiin aineistolähtöisesti oppiaineittain sekä rehtorit ja koulutoimen johto erikseen. Lopuksi muodostetut ryhmät nimettiin.

3 Perehtyminen arviointiuudistukseen ja uudistuksen toimeenpano

Opetustoimen henkilöstön perehtyminen arviointiuudistukseen on oleellista arviointiuudistuksen toimeenpanon kannalta. Arviointiuudistuksen toimeenpanossa voidaan käyttää erilaisia välineitä, kuten koulutusta.

- Opetustoimen johto, rehtorit ja opettajat kokivat perehtyneensä arviointiuudistukseen hyvin. Parhaiten uudistukseen olivat perehtyneet opettajat, joista kaksi kolmasosaa koki saaneensa riittävästi tietoa uudistuksesta.
- Opetustoimen henkilöstön itsenäisellä perehtymisellä on ollut suuri merkitys arviointiuudistuksen toimeenpanossa.
- Opetustoimen johdon ja rehtoreiden mukaan myös arviointikoulutuksella on ollut suuri merkitys arviointiuudistuksen toimeenpanossa. Kuitenkin kolmasosa opettajista ei ollut osallistunut lainkaan arviointikoulutukseen lukuvuoden 2022–2023 tai sitä edeltävän lukuvuoden aikana, ja Opetushallituksen koulutusten merkitys uudistuksen toimeenpanossa on ollut vähäinen.
- Arviointiuudistuksen toimeenpanossa myös opettajien tekemän yhteistyön merkitys on ollut suuri.

3.1 Opetustoimen johdon ja rehtoreiden perehtyminen uudistukseen

Opetustoimen johto ja rehtorit vastaavat kunnissa ja kouluissa arviointiuudistuksen toimeenpanosta. Vaikka heidän ei välttämättä tarvitse työssään perehtyä arvioinnin periaatteisiin ja arviointikriteereihin yhtä tarkasti kuin opettajien, uudistuksen toimeenpanoa johtaakseen heidänkin on perehdyttävä uudistukseen. Opetustoimen johdolta ja rehtoreilta kysyttiin heidän omaa arviotaan siitä, kuinka hyvin he ovat perehtyneet arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen. Opetustoimen johdon kyselyyn vastanneista suurin osa (64 %) arvioi perehtyneensä uudistukseen

hyvin. Kymmenesosa (11 %) taas arvioi perehtyneensä uudistukseen erittäin hyvin ja neljäsosa (25 %) huonosti. Rehtoreiden arviot omasta perehtymisestään uudistukseen olivat hieman myönteisempiä kuin opetustoimen johdon. Myös rehtoreista suurin osa (73 %) arvioi perehtyneensä uudistukseen hyvin, kun taas viidesosa (19 %) heistä arvioi perehtyneensä uudistukseen erittäin hyvin ja vain vajaa kymmenesosa (8 %) huonosti. Rehtoreilla voi työnkuvaan sisältyä hallinnollisten tehtävien lisäksi opetusta. Kyselyyn vastanneista rehtoreista hieman yli puolet toimi myös opetustehtävissä. Rehtorien kokemuksissa perehtymisestään uudistukseen ei kuitenkaan ollut eroja sen mukaan, toimiko rehtori myös opetustehtävissä vai ei.

Opetustoimen johdolle ja rehtoreille arviointiuudistukseen perehtymisessä viralliset tiedotteet ja keskustelut oman kunnan opetushenkilöstön kanssa ovat olleet keskeisiä. Suurin osa opetustoimen johdosta ja rehtoreista kuvasi saaneensa tietoa arviointiuudistuksesta pääasiassa perehtymällä itsenäisesti opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja päättöarvioinnin kriteereitä koskevaan Opetushallituksen määräykseen sekä Opetushallituksen tiedotteisiin uudistuksesta (taulukko 5). Rehtoreille keskustelut oman koulun opettajien kanssa olivat yleisin tapa saada tietoa arviointiuudistuksesta, kun taas moni opetustoimen johdossa työskentelevä oli saanut tietoa uudistuksesta keskustelemalla oman kunnan rehtoreiden kanssa. Ammattijärjestöjen ja sosiaalisen median verkostojen kautta tietoa arviointiuudistuksesta sen sijaan oli saatu suhteellisen vähän.

Taulukko 5. Tavat, joilla opetustoimen johto ja rehtorit ovat saaneet tietoa perusopetuksen arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistuksesta.

	Opetustoimen johto (n = 113)	Rehtorit (n = 231)
	%	%
Perehtymällä Opetushallituksen tiedotteisiin uudistuksesta	98	95
Perehtymällä itsenäisesti opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja päättöarvioinnin kriteereitä koskevaan Opetushallituksen määräykseen	93	97
Perehtymällä Opetushallituksen tuottamaan muuhun materiaaliin uudistuksesta (esim. koulutustallenteet, oppiainekohtainen tukimateriaali)	55	64

	Opetustoimen johto (n = 113)	Rehtorit (n = 231)
Keskustelemalla kunnan tai koulun opettajien kanssa	67	100
Osallistumalla Opetushallituksen järjestämään koulutukseen, joka liittyy arviointiin	47	58
Osallistumalla oman kunnan tai koulun järjestämään koulutukseen, joka liittyy arviointiin	44	64
Osallistumalla jonkin muun kuin edellä mainittujen tahojen järjestämään koulutukseen, joka liittyy arviointiin	39	35
Sosiaalisen median verkostoista	49	38
Ammattijärjestöjen lehdistä (esim. Opettaja-lehti)	35	38
Ammattijärjestön (esim. OAJ, Suomen Rehtorit ry, Opetus- ja sivistystoimen asiantuntijat Opsia ry) tiedotteista	33	30
Keskustelemalla oman kunnan rehtoreiden kanssa ¹	93	–
Keskustelemalla lähialueen muiden kuntien perusopetuksesta vastaavien kanssa ¹	71	–
Keskustelemalla kunnan tai lähialueen muiden koulujen rehtoreiden kanssa ²	–	73
Perehtymällä kunnan opetustoimen tiedotteisiin uudistuksesta ²	–	57

1) Väittäjä esitettiin vain opetustoimen johdon kyselyssä.

2) Väittäjä esitettiin vain rehtorikyselyssä.

Perehtymisen tavoissa oli eroa sen mukaan, millaisessa kunnassa vastaaja työskenteli. Kuntien ryhmittelyssä on käytetty tilastollista kuntaryhmitystä, joka perustuu taajamaväestön osuuteen ja suurimman taajaman väkilukuun ja ryhmittelee kunnat tämän perusteella kolmeen ryhmään: kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat (Tilastokeskus 2023). Maaseutumaisien kuntien opetustoimen johdossa työskentelevistä muita pienempi osuus (35 %) ilmoitti saaneensa tietoa osallistumalla Opetushallituksen koulutukseen. Taajaan asuttujen kuntien opetustoimen johdossa työskentelevistä taas suurempi osuus ilmoitti saaneensa tietoa uudistuksesta osallistumalla jonkin muun kuin oman kunnan tai

Opetushallituksen järjestämään arviointikoulutukseen (62 %). Myös rehtoreiden perehtymisen tavoissa oli joitakin eroja sen mukaan, millaisessa kunnassa rehtori työskenteli. Pienempi osuus (36 %) maaseutumaisten kuntien kuin taajaan asuttujen tai kaupunkimaisten kuntien rehtoreista oli saanut tietoa perehtymällä oman kunnan opetustoimen tiedotteisiin. Toisaalta muiden kuntien rehtoreihin verrattuna maaseutumaisten kuntien rehtoreista hieman suurempi osuus ilmoitti saaneensa tietoa ammattijärjestön tiedotteista (43 %) ja ammattijärjestöjen lehdistä (52 %).

Rehtoreiden perehtymistä uudistukseen selvitettiin myös haastatteluissa. Haastatelluilta rehtoreilta (n = 19) kysyttiin arviointiuudistusta laajemmin, millaisena he kokevat oman asiantuntemuksensa, mielenkiintonsa ja suhteensa arviointiin. Haastatteluiden perusteella rehtoreiden perehtyminen arviointiin hahmottui kolmella tavalla. 1) Ensimmäisen ryhmän viittä rehtoria yhdisti se, etteivät he kertomansa mukaan olleet erityisen perehtyneitä arviointiin. Eräs rehtoreista kertoi, että oli ”käynyt ne yleisperiaatteet läpi”. Tälle ryhmälle tyypillistä oli, etteivät haastateltavat tuoneet vastauksissaan esille asiantuntemuksen kartuttamista esimerkiksi koulutusten tai muun kehittämisen avulla. 2) Toisen ryhmän muodostivat kuusi rehtoria, jotka olivat kehittäneet arviointiosaamistaan esimerkiksi koulutuksiin ja hankkeisiin osallistumalla. Vastauksissa ei kuitenkaan korostunut erityinen mielenkiinto arviointia kohtaan. 3) Suurimman ryhmän muodostivat ne kahdeksan rehtoria, jotka kertoivat päivittävänsä omaa arviointiosaamistaan aktiivisesti. Koulutusten ohella useimmat mainitsivat myös arviointikirjallisuuden lukemisen. Heidän vastauksistaan välittyi vahva ja aktiivinen asiantuntijuus.

Asiantuntemuksen laadun lisäksi vastauksista hahmottui, millaisesta näkökulmasta rehtorit arviointia lähestyivät. Yhdeksän kaikista haastatelluista rehtoreista näytti tarkastelevan arviointia sekä opettajan että hallinnon edustajan näkökulmista. He viittasivat arviointikokemukseensa opettajina mutta kertoivat myös arvioinnista rehtorin työnkuvan kautta. Kahdeksan rehtoreista otti vastauksissaan hallinnollisen näkökulman arviointiin, ja monet kertoivat etäännyneensä oppilaiden arviointityöstä täysin tai osittain. Erityisesti oli etäännytty eri oppiaineisiin liittyvästä arvioinnista. Sen sijaan vastauksissa tuotiin esille ”säädöspohja”, ”suuret linjat” ja oikaisutilanteet. Yhdeksästätoista rehtorista kaksi kertoi suhteestaan arviointiin pääasiassa opettajan näkökulmasta.

3.2 Opetustoimen johdon ja rehtoreiden rooli uudistuksen toimeenpanossa

Opetustoimen johdossa työskentelevien rooli uudistuksen toimeenpanossa voi vaihdella hyvinkin paljon eri kunnissa. Heidän roolinsa voidaan haastatteluiden (n = 14) perusteella luokitella 1) sivustaseuraajiin, 2) mahdollistajiin ja 3) aktiivisiin toimijoihin. Haastatelluista kahden roolina oli ollut olla sivustaseuraaja, joka on ollut päättöarvointiuudistukseen liittyvissä asioissa kuulolla vain satunnaisesti. Sivustaseuraajien työnkuva on niin laaja, että heidän on mahdotonta keskittyä kovinkaan paljon yhteen tiettyyn osa-alueeseen. Mahdollistajat, joihin kuului seitsemän haastateltua, taas olivat varanneet resursseja koulutukseen ja järjestäneet niitä opettajille ja rehtoreille sekä varmistaneet, että opettajat pääsevät osallistumaan niihin. He olivat myös nostaneet päättöarvointiuudistukseen liittyviä aiheita vesopäiviin eli opettajan työaikaan sisältyviin suunnittelu- ja koulutuspäiviin. Haastatelluista neljä oli aktiivista toimijaa. Heillä oli ollut keskeinen rooli OPS-työryhmässä. He olivat myös järjestäneet opettajien tapaamisia ja varmistaneet monin keinoin, että yhteinen ymmärrys päättöarvointiuudistuksesta syntyisi. Yksi haastatelluista aloitti kunnan opetuspäällikkönä vasta loppuvuodesta 2022 eikä siten ollut osallistunut uudistuksen toimeenpanoon.

Opetustoimen johdon haastatteluissa korostui koulujen rehtoreiden merkittävä rooli päättöarvointiuudistuksen toteuttamisessa. Opetustoimen johdon näkemyksen mukaan rehtoreiden vastuulla on ollut esimerkiksi uudistuksen varsinainen toteuttaminen koulussa ja tarvittavan koulutuksen järjestäminen opettajille. Heidän tehtäviinsä on kuulunut myös uudistettujen päättöarvointikriteerien jalkauttaminen kouluille sekä huolehtiminen siitä, että uudistukseen liittyvistä kysymyksistä keskustellaan ja tarvittaessa laaditaan omaan kouluun soveltuvia linjauksia. Opetustoimen johdon mukaan kriteerien sisältöjen tulkinta ja sisäistäminen on kuitenkin ollut täysin eri oppiaineiden opettajien vastuulla. Opettajat ovat käyneet uudistuksesta keskustelua aineryhmien ohella muissa kouluissa työskentelevien kollegoidensa kanssa. Opettajille on järjestetty koulutuksia ja niihin on myös osallistuttu. Haastattelujen perusteella voidaan lisäksi sanoa, että monella paikkakunnalla OPS-koordinaattoreiden ja arviointituutoreiden rooli uudistuksen toimeenpanossa on ollut tärkeä.

Rehtoreiden roolia arviointiuudistuksessa voi haastatteluiden perusteella kuvailla kolmella eri tavalla: 1) organisoiva, 2) tiedottava ja ohjeistava sekä 3) motivoiva ja kanssakulkeva rehtori. Rehtoreista (n = 19) neljä lukeutui ensimmäiseen ryhmään, jossa rehtoreiden panos arviointiuudistuksen toteuttamisessa näkyi yksinomaan erilaisten koulutusten ja tilaisuuksien organisoimisena ja koordinoimisena. Vastauksissa korostuivat konkreettiset toimet, kuten tilavaraukset ja työajan järjestämiseen

liittyvät kysymykset. Kuuden rehtorin vastauksissa puolestaan korostui rehtorin rooli osana tiedollista jalkauttamista. He kertoivat tiedottaneensa ja ohjeistaneensa opettajia arviointiuudistuksen sisällöstä ja linjauksista. Nämä tiedottavat ja ohjeistavat rehtorit pitivät vastuunaan huolehtia opettajien perehtyneisyydestä jopa ohjeistamalla ”kädestä pitäen”. Ohjeistavasta otteesta huolimatta vastauksista välittyi kuitenkin se, etteivät rehtorit ”saakaan sekaantua” itse arviointityöhön. Motivoivan kanssakulkijan roolin otti kaksi rehtoreista, joiden mielestä rehtorin pääasiallinen tehtävä uudistuksessa oli motivoida ja tukea opettajia vertaisasemasta. Kaikki rehtorit eivät kuitenkaan ottaneet mitään yksittäistä näkökulmaa, vaan kuuden rehtorin rooli muodostui useista edellä kuvatuista näkökulmista. Yksi rehtoreista ei toiminut uudistuksen jalkauttamisen aikana lainkaan rehtorina.

Rehtorit toivat haastatteluissa esiin vaihtelevia näkemyksiä opetustoimen johdon ja rehtoreiden välisestä työnjaosta. Osa korosti hyvää tiivistä yhteistyötä, jossa toimijoiden roolit olivat selkeät ja uudistuksen etenemisessä ei nähty tältä osin ongelmia. Yksittäisissä vastauksissa kävi ilmi tyytymättömyys liian opetustoimijohtoiseen työnjakoon, jossa rehtoreiden ja koulujen vaikutusmahdollisuudet koettiin huonoiksi tai olemattomiksi arviointiuudistuksen jalkauttamisessa. Suurin osa haastatteluihin osallistuneista rehtoreista kaipasi kuitenkin tiiviimpää ja strukturoidumpaa yhteistyötä opetustoimen johdon suunnalta. Haastatellut esimerkiksi kokivat, että ohjeistus ei ollut riittävän selkeää. Lisäksi toivottiin suurempaa vastuuta opetustoimen johdolta, ja eräs rehtoreista painottikin olevansa ”vain rehtori” eikä opetustoimen johtaja. Ylivoimaisesti suurin osa haastatelluista rehtoreista kertoi ohjeistuksen uudistuksesta tulleen suoraan Opetushallitukselta koululle, ja vain muutama mainitsi kuntien roolin ohjeistuksessa.

3.3 Uudistuksen toimeenpano opetustoimen johdon näkökulmasta

Arviointiuudistuksen toimeenpanossa opettajien kouluttamisella on suuri merkitys. Opetustoimen johdossa työskentelevistä kaksi kolmasosaa (68 %) ilmoitti, että kunnan opettajille on järjestetty työaikana arviointiin liittyvää koulutusta kuluneen lukuvuoden aikana. Niistä opetustoimen johtajista, joiden kunnan opettajille oli järjestetty koulutusta, suurin osa (86 %) ilmoitti, että koulutusta on järjestetty opettajan työaikaan sisältyvällä suunnittelu- ja koulutusajalla (veso-ajalla), ja noin kaksi kolmasosaa (69 %) kertoi, että koulutusta on järjestetty täydennyskoulutuksena muuten kuin veso-ajalla. Ainoastaan 13 prosenttia opetustoimen johdossa työskentelevistä ilmoitti, että kunta on hankkinut opettajille Opetushallituksen tilauskoulutusta arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistuksesta.

Kyselyssä opetustoimen johdolta kysyttiin myös eri tekijöiden merkitystä otettaessa haltuun perusopetuksen arviointiperiaatteiden ja päättöarvioinnin kriteerien uudistusta viime vuosien aikana. Vastajat arvioivat näitä väittämiä asteikolla 1–4 (ei lainkaan tärkeä, ei kovin tärkeä, tärkeä, erittäin tärkeä). Tärkeimpänä yksittäisenä keinona opetustoimen johdossa työskentelevät pitivät kaikille kunnan opettajille järjestettyä yhteistä arviointikoulutusta. Heistä puolet piti tätä erittäin tärkeänä ja noin kolmasosa (38 %) tärkeänä. Opetustoimen johdolle esitetyistä väittämistä muodostettiin kolme keskiarvomuuttujaa. Keskiarvomuuttujat, niiden sisältämät väittämät sekä keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 6. Opetustoimen johto arvioi opettajien itsenäisen perehtymisen, kunnan opettajien yhteistyön sekä alueellisen yhteistyön ja koulutuksen tärkeäksi. Tärkeimpänä näistä he pitivät kunnan opettajien yhteistyötä arviointiuudistukseen perehtymisessä. Taajaan asuttujen kuntien opetustoimen johtajat (ka = 3,44) pitivät alueellista yhteistyötä ja koulutusta arviointiuudistuksen haltuunotossa tärkeämpänä kuin kaupunkimaisten kuntien opetustoimen johtajat (ka = 3,06). Muita tilastollisesti merkitseviä eroja eri kuntaryhmien opetustoimen johdossa työskentelevien välillä ei ollut.

Taulukko 6. Opetustoimen johdon arvio eri tekijöiden merkityksestä otettaessa haltuun perusopetuksen arviointiperiaatteiden ja päättöarvioinnin kriteerien uudistusta (asteikko: 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = tärkeä, 4 = erittäin tärkeä).

Opettajien itsenäinen perehtyminen	Kunnan opettajien yhteistyö	Alueellinen yhteistyö ja koulutus
Opettajia on ohjeistettu tutustumaan Opetushallituksen tuottamaan materiaaliin uudistuksesta (esim. koulutustallenteet, oppiainekohtaiset tukimateriaalit).	Kunnan opettajat ovat perehtyneet uudistukseen tiimeissä, joihin on kuulunut saman oppiaineen opettajia yhdestä tai useammasta kunnan koulusta.	Opettajat ovat osallistuneet seutukunnalliseen yhteistyöhön.
Opettajia on ohjeistettu tutustumaan muuhun kuin Opetushallituksen tuottamaan materiaaliin uudistuksesta (esim. kirjallisuus, videot).	Kunnan opettajat ovat perehtyneet uudistukseen tiimeissä, joihin on kuulunut eri oppiaineiden opettajia yhdestä tai useammasta kunnan koulusta.	Rehtorit ovat osallistuneet seutukunnalliseen yhteistyöhön.

Opettajien itsenäinen perehtyminen	Kunnan opettajien yhteistyö	Alueellinen yhteistyö ja koulutus
–	–	Kaikille kunnan opettajille on järjestetty yhteistä arviointikoulutusta.
Cronbachin $\alpha = 0,72$	Cronbachin $\alpha = 0,67$	Cronbachin $\alpha = 0,66$
Keskiarvo = 3,14	Keskiarvo = 3,30	Keskiarvo = 3,23
Keskihajonta = 0,55	Keskihajonta = 0,53	Keskihajonta = 0,55

Opetustoimen johdon haastattelut vahvistavat kyselyn tuloksia tärkeimmistä keinoista uudistukseen perehtymisessä. Päätösarviointiuudistuksen toteuttamisessa kuntatasolla on käytetty haastattelujen perusteella monenlaisia keinoja ja toimenpiteitä. Käytetyimmät keinot voidaan luokitella kolmeen ryhmään: koulutus, itsenäinen perehtyminen ja yhteiset keskustelut. Niin opettajia, rehtoreita kuin opetustoimen johtoakin on osallistunut Opetushallituksen järjestämiin koulutuksiin, mutta monilla opettajilla on ollut opetustoimen johdon haastattelujen mukaan mahdollisuus osallistua myös alueellisiin koulutuksiin. Lisäksi koulutusta on tarjottu osana veso-päiviä. Haastatteluissa nousi esiin opetustoimen johdossa työskentelevän itsenäinen perehtyminen päätösarviointiuudistukseen esimerkiksi tutustumalla Opetushallituksen julkaisemaan verkkomateriaaliin. Lisäksi haastateltujen mukaan kunnissa opettajat on veloitettu ottamaan asioista selvää ja esimerkiksi tutustumaan päätösarvioinnin kriteereihin itsenäisesti; haastatteluista sai sen kuvan, että kunnissa luotetaan opettajien toimivan näin. 12 haastattelussa nousi esiin yhteisten keskustelujen merkitys: Keskustelua on käyty omassa koulussa saman oppiaineen tai eri oppiaineiden opettajien kesken mutta myös kunnan muissa kouluissa työskentelevien opettajien kanssa esimerkiksi veso-päivillä. Muissa kunnissa toimivien opettajien kanssa keskustelua taas on syntynyt alueellisen yhteistyön kautta. Keskustelufoorumeina ovat toimineet esimerkiksi työpajat, pedagogiset kahvilat ja oppiainekohtaiset ryhmät.

Arviointiuudistukseen liittyvä koulutus nousi opetustoimen johdon haastatteluissa esille myös kysyttäessä tekijöistä, jotka ovat edistäneet uudistuksen toteuttamista. Samoin uudistuksen toteuttamista ovat opetustoimen johdon mukaan edistäneet kehittämissryhmät, joihin on osallistunut opettajia eri kouluilta ja joissa opettajat ovat voineet yhdessä pohtia uudistukseen liittyviä asioita. Etenkin kunnissa, joissa on useampi kuin yksi perusopetuksen yläkoulu, jatkuva vuoropuhelu uudistuksesta koettiin tärkeäksi, jotta eri kouluissa löydetään yhteinen linja arviointiin. Toisaalta pienissä kunnissa, joissa on ehkä vain yksi perusopetuksen koulu ja vähän saman aineryhmän opettajia, uudistuksen toteuttamista vaikeuttaneeksi tekijäksi

koettiin opettajien yhteisten keskustelujen puuttuminen. Esimerkiksi yhden kunnan opetuspäällikkö mainitsi olevansa hieman huolissaan eräästä alle 20 oppilaan koulusta, jossa opetetaan vuosiluokkia 1–9. Koulussa on vain yksi opettaja, joka opettaa kaikkia oppiaineita – osaa ilman muodollista pätevyyttä. Näin ollen kaikki päätötarviointiin liittyvät tekstitkään eivät välttämättä avaudu hänelle samalla tavalla kaikissa oppiaineissa ja hän voi joutua soveltamaan kriteereitä päätötarvosanoja antaessaan.

Opetustoimen johdon haastatteluihin osallistuneet kokivat uudistuksen ajankohdan erittäin vaikeaksi juuri opettajien yhteistyön näkökulmasta. Uudistuksen kanssa samaan aikaan osunut koronapandemia vaikeutti opettajien yhteistyötä. Lisäksi pandemia lisäsi opettajien työtaakkaa, mikä vaikeutti uudistukseen perehtymistä, koska perehtyminen vaatii aikaa. Opetustoimen johdon haastatteluissa nousi esille myös itse uudistukseen liittyviä tekijöitä, joiden koettiin joko edistäneen tai vaikeuttaneen uudistuksen toteuttamista. Haastatteluissa yksittäisiä mainintoja uudistuksen toteuttamista edistäneistä tekijöistä saivat opetussuunnitelman selkeät kirjaukset, Opetushallituksen tuottama materiaali ja tiedotus uudistuksesta sekä uudistuksen eteneminen prosessina, johon perusopetuksen henkilöstö on voinut osallistua. Opetustoimen johdon haastatteluissa uudistuksen toteuttamista vaikeuttavina tekijöinä taas nousivat esille perusopetuksen opetussuunnitelman ja arviointikriteerien valmistuminen eri aikaan. Viidessä opetustoimen johdon haastattelussa nousivat esille myös uudistusta edistäneet tai vaikeuttaneet asenteet. Toisaalta arvioinnin uudistamista on helpottanut perusopetuksen henkilöstön pragmaattinen suhtautuminen uudistukseen tai innostuneisuus kehittää arviointia. Toisaalta taas arvioinnin uudistamista ovat vaikeuttaneet vanhat ajattelutavat, uudistuksen vastustaminen ja vaikeus sitouttaa kaikki opettajat uudistukseen.

Edellä esille nousseet opettajien koulutus ja kunnan opettajien yhteistyö ovat eräitä keinoja varmistaa arvioinnin yhtenäisyyttä kunnassa. Opetustoimen johdon kyselyssä kysyttiin myös erikseen, onko kunnassa varmistettu, että arvioinnin periaatteiden ja arviointikriteerien toteuttaminen on yhtenäistä kunnan eri koulussa. Opetustoimen johtajista puolet työskenteli kunnassa, jossa oli vain yksi koulu vuosiluokille 7–9. Niistä vastaajista, joiden kunnassa oli vuosiluokille 7–9 useampi kuin yksi koulu (n = 57), 49 ilmoitti, että arvioinnin yhtenäisyys kunnan eri kouluissa on varmistettu. Opetustoimen johdolta kysyttiin myös, millä tavoin arvioinnin yhtenäisyys on varmistettu. Vastauksista käy ilmi valikoima erilaisia tapoja ja toimijoita, joiden avulla arvioinnin yhtenäisyyttä on pyritty varmistamaan (taulukko 7). Koulutus ja sen merkitys nousevat myös näissä vastauksissa esille. Tuloksia tulkittaessa pitää ottaa huomioon, että avoimista vastauksista kävi vain harvoin ilmi yksityiskohtia, kuten mitä ”yhteistyö” tarkalleen ottaen tarkoitti tai miten ”OPS-ryhmä” toimi.

Taulukko 7. Opetustoimen johdon (n = 47) avoimet vastaukset siitä, miten arvioinnin yhtenäisyys kunnan eri kouluissa on pyritty varmistamaan.

Tapa	f
Koulutus	15
Yhteistyö	9
Keskustelu	6
Ohjeistukset	5
Toimija	f
Asiantuntijaryhmä (ohjausryhmä, OPS-ryhmä, OPS-tiimi)	5
Koulujen yhteistyö, myös yli kielirajojen	4
Tiimit ja työryhmät	3
Rehtorit	2
Koulun opettajat ja rehtori	2
Aineryhmät	1

Opetustoimen johto mainitsi myös erilaisia välineitä, joiden avulla oli pyritty arvioinnin yhtenäiseen toteuttamiseen. Näitä olivat paikallinen opetussuunnitelma (3 mainintaa), materiaali (2), rehtorikokoukset (2), keskustelufoorumi (1), arviointilomakkeet (1), opetusportaali (1), samat kriteerit (1) ja tiedotteet (1).

3.4 Uudistuksen toimeenpano rehtoreiden näkökulmasta

Opettajille tarjotusta arviointikoulutuksesta kysyttiin myös rehtoreilta. Rehtoreista lähes kaksi kolmasosaa (64 %) ilmoitti, että hänen johtamansa koulun opettajille on järjestetty arviointiin liittyvää koulutusta. Heistä, joiden mukaan koulutusta on järjestetty, noin kaksi kolmasosaa (68 %) ilmoitti, että koulutusta on järjestetty veso-ajalla, ja vieläkin suurempi osuus (86 %) kertoi, että koulutusta on järjestetty täydennyskoulutuksena muuten kuin veso-ajalla. Vain neljäsosa (25 %) rehtoreista ilmoitti, että kunta on hankkinut opettajille Opetushallituksen tilauskoulutusta arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistuksesta. Kuntaryhmien (kaupunkimainen, taajaan asuttu ja maaseutumainen) välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja koulutuksen järjestämisessä.

Rehtoreiden arvioiden mukaan tärkeimpinä yksittäisinä keinoina otettaessa haltuun arviointiperiaatteita ja päättöarvioinnin kriteereitä ovat olleet opettajien perehtymisen uudistukseen oppiaineryhmittäin, jota yli puolet (57 %) rehtoreista piti erittäin tärkeänä. Lähes yhtä suuri osuus (56 %) rehtoreista piti erittäin tärkeänä opettajille järjestettyä arviointikoulutusta. Rehtorikyselyssä esitetyistä väittämistä, jotka liittyivät eri tekijöiden merkitykseen arviointiuudistuksen haltuunotossa, muodostettiin kaksi keskiarvomuuttujaa (taulukko 8). Kaiken kaikkiaan opettajien koulutus, yhteistyö ja ohjeistaminen on rehtoreiden mukaan ollut tärkeää arviointiuudistuksen haltuunotossa, kun taas seutukunnallisen yhteistyön merkitys on ollut vähäisempi. Seutukunnallisen yhteistyön merkitys näyttäisi olleen tärkein maaseutumaisissa kunnissa (ka = 3,06) ja vähiten tärkeä kaupunkimaisissa kunnissa (ka = 2,83). Erot kuntaryhmien välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 8. Rehtoreiden arvio eri tekijöiden merkityksestä otettaessa haltuun perusopetuksen arviointiperiaatteiden ja päättöarvioinnin kriteerien uudistusta (asteikko: 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = tärkeä, 4 = erittäin tärkeä).

Opettajien koulutus, yhteistyö ja ohjeistaminen	Seutukunnallinen yhteistyö
Koulun opettajille on järjestetty yhteistä arviointikoulutusta.	Rehtori on osallistunut seutukunnalliseen yhteistyöhön.
Arviointiuudistusta on käsitelty koulun yhteisissä palaverissa.	Opettajat ovat osallistuneet seutukunnalliseen yhteistyöhön.
Koulun opettajat ovat perehtyneet uudistukseen oppiaineryhmittäin.	–
Yksittäiset opettajat ovat osallistuneet arviointikoulutukseen työajallaan.	–
Opettaja on ohjeistettu tutustumaan Opetushallituksen tuottamaan materiaaliin uudistuksesta (esim. koulutustallenteet, oppiainekohtaiset tukimateriaalit).	–
Opettaja on ohjeistettu tutustumaan muuhun kuin Opetushallituksen tuottamaan materiaaliin uudistuksesta (esim. kirjallisuus, videot).	–

Opettajien koulutus, yhteistyö ja ohjeistaminen	Seutukunnallinen yhteistyö
Kunnan/koulun opettajat ovat perehtyneet uudistukseen tiimeissä, joihin on kuulunut eri oppiaineiden opettajia.	–
Cronbachin $\alpha = 0,73$	Cronbachin $\alpha = 0,87$
Keskiarvo = 3,35	Keskiarvo = 2,91
Keskihajonta = 0,38	Keskihajonta = 0,72

Rehtoreiden haastattelut (n = 19) tukevat kyselyaineiston tuloksia opettajille tarjottujen koulutusmahdollisuuksien tarjoamisesta sekä opettajien yhteistyöstä. Suurin osa rehtoreista mainitsi haastatteluissa yhden tai useamman tahon, jonka koulutuksissa opettajat olivat käyneet. Useimmin mainittiin Opetushallituksen järjestämät koulutukset, mutta myös kuntien tai kuntaryhmien tilaamia erillisiä koulutuksia oli hyödynnetty. Rehtoreista ainoastaan viisi ei maininnut minkäänlaista erillistä, arviointiuudistukseen liittyvää koulutusta. Näissä kouluissa oli tyypillisesti turvauttu veso-päiviin, yhteissuunnittelutyöaikoihin (ys-aika) tai erilaisten tiimien sisäisiin kokouksiin arviointiuudistuksen haltuun ottamisessa. Kaikista haastatelluista rehtoreista 12 nosti esiin veso-päivät ja ys-ajat. Veso-päiviä oli eri kouluissa käytetty puolesta kahteen päivään ja ys-aikoja vastaava määrä. Seitsemän rehtoreista kertoi erilaisista koulun tai kunnan opettajatiimeistä sekä pedagogisista iltapäiväkahveista, joissa opettajat olivat käsitelleet aihetta. Vain kolme rehtoreista mainitsi opettajien itsenäisen työn arviointiuudistukseen tutustuttaessa. Haastatteluista selvisi myös, että monessa koulussa koulun koko opettajakunta ei osallistunut koulutuksiin. Uudistusta koskevaan koulutukseen pääsi tai siihen halusi osallistua vain osa opettajista, jotka jakoivat saamaansa tietoa kollegoilleen. On kuitenkin muistettava, että tämä koski ainoastaan erikseen järjestettäviä koulutuksia, ei veso-päiviä tai ys-aikoja, joihin lähtökohtaisesti kaikki opettajat ovat osallistuneet ja joissa on perehdytty arviointiuudistukseen. Siten ei ole todennäköistä, että osa opettajista ei olisi saanut mitään tietoa uudistuksesta.

Rehtorikyselyssä selvitettiin myös, onko arviointiuudistuksen toteuttaminen ollut rehtorin johtamassa koulussa erityisen haasteellista joissakin oppiaineissa. Rehtoreista 23 prosenttia oli sitä mieltä, että uudistus on ollut joissakin oppiaineissa erityisen haasteellista. Rehtoreilta myös tiedusteltiin, missä oppiaineissa näin on ollut ja mistä syystä. Useimmissa tapauksissa syy oli rehtorin vastauksen mukaan oppiaineissa, esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa tai oppiaineen laajemmassa arviointikulttuurissa, mutta osa syistä johtui koulusta tai opettajista (taulukko 9).

Taulukko 9. Rehtoreiden (n = 41) avoimet vastaukset arviointiuudistuksen toteuttamisen haasteista.

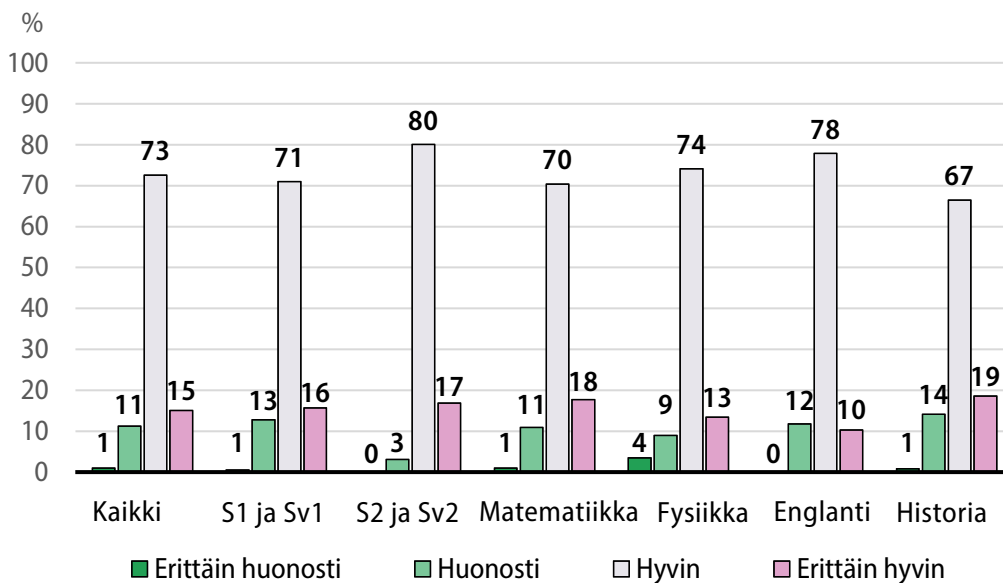
Haasteena oppiaine	f
Taito- ja taideaineet	4
Matematiikka	4
Fysiikka	4
Kemia	4
Historia	3
Vieraat kielet	2
Liikunta	2
Haasteena jokin muu asia	f
Oppiaineessa on vain yksi opettaja (kollegiaalisen tuen puute)	3
Yksittäisestä opettajasta tai aineryhmästä johtuva syy (esim. henkilökemia)	3
Opettajalla on useita opetettavia aineita	2

Kaiken kaikkiaan opetustoimen johdon ja rehtoreiden mukaan arviointiuudistuksen toimeenpano kunnissa ja kouluissa on onnistunut suhteellisen hyvin, vaikka arviointiuudistuksen toimeenpanoon on heidän mukaansa liittynyt myös haasteita. Opetustoimen johdon ja rehtorien näkökulmasta uudistuksen toimeenpanossa korostuvat arviointikoulutuksen ja opettajien yhteistyön merkitys.

3.5 Opettajien perehtyminen uudistukseen

Kuten opetustoimen johdolta ja rehtoreilta myös opettajilta kysyttiin heidän omaa arviotaan perehtymisestään perusopetuksen arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen asteikolla 1–4 (erittäin huonosti, huonosti, hyvin, erittäin hyvin). Opettajat ovat oman arvionsa mukaan perehtyneet perusopetuksen uusiin arviointiperiaatteisiin ja kriteereihin hyvin. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi 889 opettajaa. Siinä opettajista 73 prosenttia arvioi perehtyneensä uudistukseen hyvin ja 15 prosenttia erittäin hyvin (kuvio 1). Eri oppiaineiden opettajien arvioissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Myöskään opettajan työkokemuksella, koulun koolla tai opetuskielillä ei ollut yhteyttä opettajan arvioon omasta perehtymisestään.

Kuvio 1. Opettajien oma arvio perehtymisestään arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen.



Toiseen kyselyyn vastasi 382 opettajaa. Siinä kaksi kolmasosaa (66 %) opettajista arvioi perehtyneensä uudistukseen hyvin ja noin viidesosa (22 %) erittäin hyvin. Toiseen kyselyyn vastasi osittain samoja opettajia kuin ensimmäiseen kyselyyn. Molempiin kyselyihin vastanneista opettajista, joiden ensimmäisen ja toisen kyselyn vastaukset oli mahdollista yhdistää ($n = 215$), huonosti tai erittäin huonosti perehtyneiden osuus oli ensimmäisessä kyselyssä 12 prosenttia mutta toisessa kyselyssä enää 8 prosenttia. Vastaavasti hyvin perehtyneiden osuus kasvoi 71 prosentista 74 prosenttiin ja erittäin hyvin perehtyneiden osuus 17 prosentista 18 prosenttiin. Vaikka opettajien perehtyminen arviointiuudistukseen näyttäisi hieman parantuneen, muutos ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä.

Ensimmäisessä kyselyssä kartoitettiin opettajien perehtymistä arviointiuudistukseen kysymällä, olivatko he saaneet mielestään riittävästi tietoa arviointiuudistuksesta. Kaksi kolmasosaa (67 %) opettajista oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että on saanut riittävästi tietoa arviointiuudistuksesta. Oppiaine ei ollut yhteydessä siihen, kokiko opettaja saaneensa riittävästi tietoa. Myöskään koulun koko tai opetuskieli ei ollut yhteydessä tähän. Ensimmäisessä kyselyssä opettajilta myös kysyttiin eri väittämillä, miten paljon he ovat saaneet tietoa uudistuksesta eri tavoilla. Opettajat arvioivat väittämiä asteikolla 1–4 (en lainkaan, jonkin verran, paljon, erittäin paljon). Väittämistä muodostettiin neljä keskiarvomuuttujaa, joita on kuvattu taulukossa 10. Ensisijaisesti opettajat ovat saaneet tietoa arviointiuudistuksesta

perehtymällä itsenäisesti uudistukseen ja keskustelemalla uudistuksesta oman koulun opettajien kanssa. Sen sijaan Opetushallituksen koulutuksista tai ammattijärjestöiltä opettajat kokevat saaneensa melko vähän tietoa arviointiuudistuksesta. Selvästi yli puolet opettajista on saanut paljon tai erittäin paljon tietoa perehtymällä itsenäisesti opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja päättöarvioinnin kriteereitä koskevaan Opetushallituksen määräykseen (65 %) sekä keskustelemalla oman koulunsa opettajien kanssa (55 %). Yli puolet opettajista taas ei ole saanut lainkaan tietoa uudistuksesta osallistumalla Opetushallituksen järjestämään koulutukseen.

Taulukko 10. Tavat, joilla opettajat ovat saaneet tietoa arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistuksesta (asteikko: 1 = en lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = paljon, 4 = erittäin paljon).

Opetushallituksen koulutukset	Itsenäinen perehtyminen	Ammattijärjestön tiedotus	Muu perehtyminen
Osallistumalla Opetushallituksen järjestämään koulutukseen opetussuunnitelman perusteiden uuden arviointiluvun sisällöstä tai kriteeriperustaisesta arvioinnista.	Perehtymällä itsenäisesti opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja päättöarvioinnin kriteereitä koskevaan Opetushallituksen määräykseen.	Osallistumalla ammattijärjestön järjestämään koulutukseen.	Osallistumalla oman kouluni opettajille järjestettyyn koulutukseen, jonka on järjestänyt jokin muu koulun ulkopuolinen taho kuin Opetushallitus.
Osallistumalla muuhun Opetushallituksen järjestämään koulutukseen, joka liittyy arviointiin.	Perehtymällä Opetushallituksen tiedotteisiin ja tallenteisiin uudistuksesta.	Ammattijärjestön tiedotteista.	Osallistumalla myös muille kuin oman kouluni opettajille suunnattuun koulutukseen, jonka on järjestänyt jokin muu koulun ulkopuolinen taho kuin Opetushallitus.
–	Perehtymällä kunnan opetustoimen tiedotteisiin uudistuksesta.	Ammattijärjestöjen lehdistä.	Keskustelemalla muiden koulujen opettajien kanssa.

Opetushallituksen koulutukset	Itsenäinen perehtyminen	Ammattijärjestön tiedotus	Muu perehtyminen
–	Keskustelemalla kouluni opettajien kanssa.	–	–
Cronbachin $\alpha = 0,64$	Cronbachin $\alpha = 0,64$	Cronbachin $\alpha = 0,74$	Cronbachin $\alpha = 0,57$
Keskiarvo = 1,55	Keskiarvo = 2,31	Keskiarvo = 1,54	Keskiarvo = 1,65
Keskihajonta = 0,62	Keskihajonta = 0,54	Keskihajonta = 0,56	Keskihajonta = 0,56

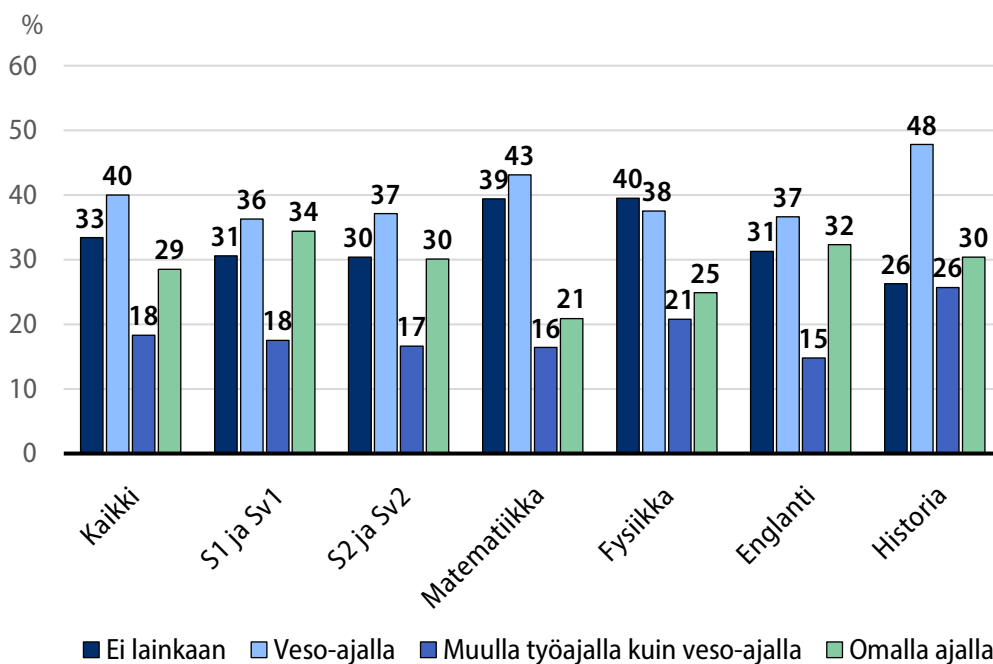
Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että opettajat kokevat saaneensa melko vähän tietoa uudistuksesta taulukossa 10 kuvatuilla tavoilla, sillä kaikkien keskiarvomuuuttujen keskiarvo on alle 2,5. Eri oppiaineiden opettajien väliset erot siinä, miten paljon he ovat saaneet tietoa eri tavoilla, olivat pieniä, mutta joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä oli. Opetushallituksen koulutuksista vähiten kokivat saaneensa tietoa matematiikan opettajat ($ka = 1,46$) ja eniten suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tai svenska och litteratur -oppimäärän opettajat ($ka = 1,68$). Ammattijärjestöiltä vähiten tietoa kokivat saaneensa matematiikan opettajat ($ka = 1,39$) ja eniten englannin opettajat ($ka = 1,66$). Muulla tavoin eli muiden opettajien kanssa keskustelemalla tai muiden kuin Opetushallituksen järjestämistä koulutuksista eniten tietoa kokivat saaneensa historian opettajat ($ka = 1,79$) ja vähiten fysiikan opettajat ($ka = 1,51$). Ruotsinkielisten koulujen opettajat ($ka = 1,82$) kokivat saaneensa enemmän tietoa Opetushallituksen koulutuksista kuin suomenkielisten koulujen opettajat ($ka = 1,53$). Samoin ruotsinkielisten koulujen opettajat ($ka = 1,82$) kokivat saaneensa muulla tavoin (esim. muut kuin Opetushallituksen järjestämät koulutukset) enemmän tietoa kuin suomenkielisten koulujen opettajat ($ka = 1,64$). Erot olivat pieniä, vaikkakin tilastollisesti merkitseviä. Koulun koko tai sijainti ei ollut yhteydessä siihen, kuinka paljon opettajat olivat saaneet tietoa arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistuksesta eri tavoin.

3.6 Opettajien koulutukseen osallistuminen ja yhteistyö arvioinnin kehittämisessä ja uudistamisessa

Edellä on jo tullut esille, että arviointiin liittyvät koulutukset ovat eräs tapa tarjota opettajille tietoa arviointiuudistuksesta ja toimeenpanna uudistusta. Ensimmäisessä kyselyssä opettajilta kysyttiin heidän osallistumisestaan arviointiin liittyvään koulutukseen lukuvuoden 2022–2023 tai sitä edeltävän lukuvuoden aikana. Opettajien oli mahdollista valita esitetystä vaihtoehdoista useita. Opettajista kolmasosa

ilmoitti, ettei ole osallistunut arviointiin liittyvään koulutukseen lainkaan. Kaksi viidesosaa opettajista ilmoitti osallistuneensa koulutukseen veso-ajalla (opettajan työaikaan sisältyvällä suunnittelu- ja koulutusajalla), vajaa viidesosa muulla työajalla ja vajaa kolmasosa omalla ajallaan (kuvio 2). Tarkasteltaessa eri oppiaineiden opettajien välisiä eroja koulutukseen osallistumisessa ainoa tilastollisesti merkitsevä ero oli siinä, kuinka suuri osuus oli osallistunut koulutukseen omalla ajalla. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajista kolmasosa ilmoitti osallistuneensa koulutukseen omalla ajallaan. Matematiikan opettajissa taas omalla ajalla koulutukseen osallistuneita oli pienin osuus eli noin viidesosa matematiikan opettajista. Huomionarvoista on, että edellä mainittujen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärien opettajista sekä englannin opettajista lähes yhtä suuri osuus ilmoitti osallistuneensa koulutukseen omalla ajallaan kuin oli veso-ajalla koulutukseen osallistuneiden osuus (kuvio 2). Erittäin huonosti tai huonosti uudistukseen perehtyneistä yli puolet (53 %) ilmoitti, ettei ole osallistunut koulutukseen lainkaan. Erittäin hyvin uudistukseen perehtyneistä taas noin neljäsosa (24 %) ilmoitti osallistuneensa koulutukseen muulla työajalla kuin veso-ajalla ja vajaa puolet (43 %) omalla ajallaan.

Kuvio 2. Opettajien osallistuminen arviointiin liittyvään koulutukseen lukuvuoden 2022–2023 tai sitä edeltävän lukuvuoden aikana.



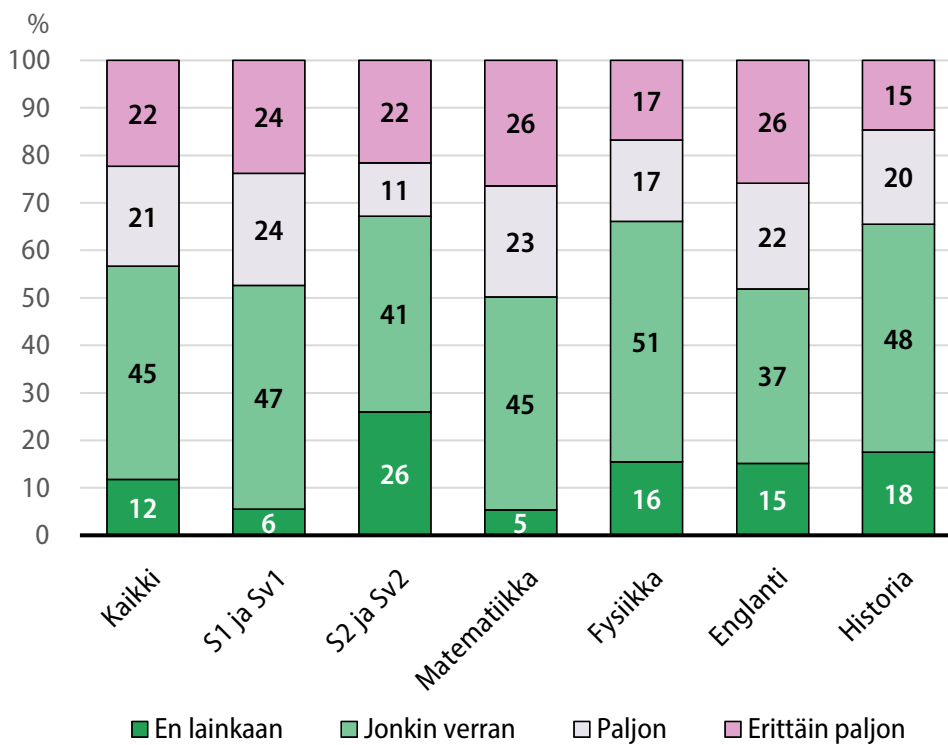
Se, millaisessa koulussa opettaja työskenteli, oli yhteydessä kouluttautumiseen. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen opettajat erosivat toisistaan siinä, kuinka suuri osuus opettajista oli osallistunut arviointiin liittyvään koulutukseen muulla työajalla kuin veso-ajalla. Ruotsinkielisten koulujen opettajilla (32 %) tämä osuus oli suurempi kuin suomenkielisten koulujen opettajilla (18 %). Myös koulun koolla ja sijainnilla oli selvä yhteys koulutukseen osallistumiseen. Pienten koulujen (0–180 oppilasta vuosiluokilla 7–9) opettajista puolet ilmoitti, ettei ole osallistunut lainkaan arviointiin liittyvään koulutukseen, kun muissa kouluissa oli alle kolmasosa tällaisia opettajia. Pienten koulujen opettajissa taas oli selvästi muita pienempi osuus (16 %) opettajia, jotka olivat osallistuneet koulutukseen veso-ajalla. Pienet koulut sijaitsevat usein maaseutumaisissa kunnissa, joten erot koulutukseen osallistumisessa tulivat esille myös tarkasteltaessa kuntaryhmien välisiä eroja. Maaseutumaisten kuntien opettajissa oli muita suurempi osuus (44 %) heitä, jotka eivät olleet osallistuneet lainkaan arviointiin liittyvään koulutukseen, ja muita pienempi osuus (26 %) heitä, jotka olivat osallistuneet koulutukseen veso-ajalla. Taajaan asutuissa kunnissa taas oli muita suurempi osuus (49 %) opettajia, jotka olivat osallistuneet koulutukseen veso-ajalla. Kaupunkimaisissa kunnissa oli eniten (21 %) koulutukseen muulla työajalla kuin veso-ajalla osallistuneita opettajia.

Koulujen sisällä arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan edistää opettajien yhteistyöllä. Opettajakyselyissä kysyttiin, ovatko opettajat tehneet koulussaan yhteistyötä arviointikäytäntöjensä kehittämiseksi muiden saman oppiaineen opettajien kanssa (esim. suunnitelleet kokeita tai muita näyttöjä) ja ovatko he tehneet koulussaan yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa muiden oppiaineryhmien opettajien kanssa (esim. jakaneet ideoita ja kokemuksia). Kaikista ensimmäiseen kyselyyn vastanneista opettajista, joilla oli koulussaan muita saman oppiaineen opettajia, yhteistyötä arviointikäytäntöjensä kehittämiseksi oli tehnyt paljon tai erittäin paljon vajaa puolet (kuvio 3). Vähiten yhteistyötä ilmoittivat tehneensä suomea tai ruotsia toisena kielenä opettavat sekä fysiikan ja historian opettajat. Kaikista opettajista kuusi prosenttia ilmoitti, ettei heidän koulussaan ole muita saman oppiaineen opettajia. Eniten tällaisia opettajia oli historiassa (16 %) sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus- tai svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärässä (14 %).

Pienissä kouluissa yhteistyön tekeminen oli vähäisempää kuin isoissa kouluissa. Pienten koulujen (0–180 oppilasta vuosiluokilla 7–9) opettajista yhteistyötä arviointikäytäntöjen kehittämiseksi saman oppiaineen opettajien kanssa oli tehnyt paljon tai erittäin paljon noin viidesosa (18 %) opettajista eikä lainkaan noin neljäsosa (27 %) opettajista. Suurimmissa kouluissa (yli 390 oppilasta vuosiluokilla 7–9) taas tällaista yhteistyötä oli tehnyt paljon tai erittäin paljon yli puolet (55 %) opettajista. Ero tuli esille myös kuntaryhmittäin tarkasteltuna: maaseutumaisten kuntien opettajissa oli suurin osuus (25 %) ja kaupunkimaisten kuntien opettajissa taas pienin

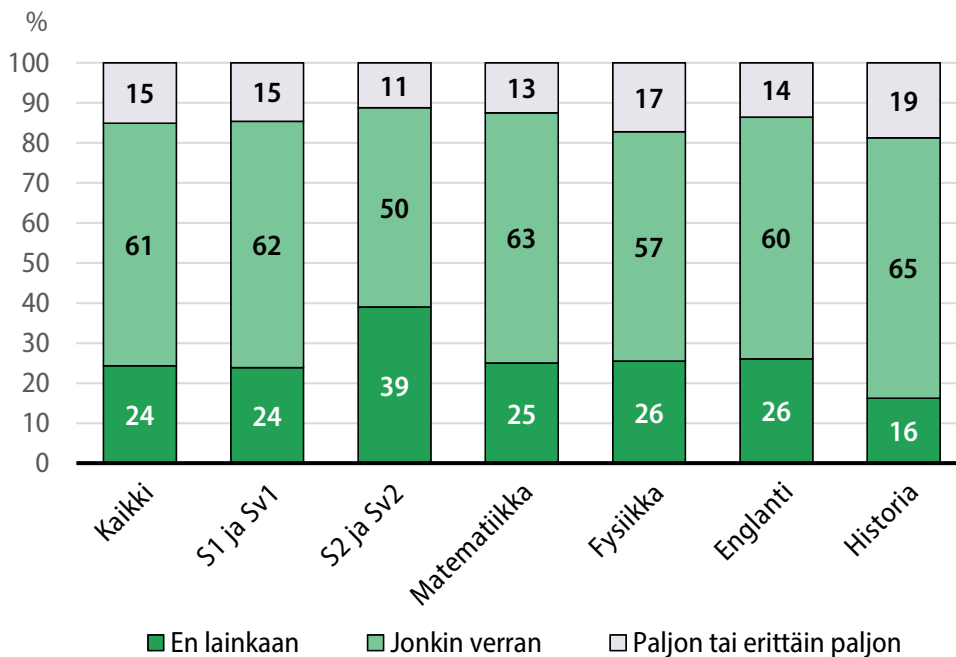
osuus (9 %) opettajia, jotka eivät olleet tehneet lainkaan yhteistyötä saman oppiaineen opettajien kanssa. Koulun opetuskieli ei ollut yhteydessä siihen, kuinka paljon opettajat olivat tehneet yhteistyötä saman oppiaineen opettajien kanssa.

Kuvio 3. Opettajien koulussaan tekemä yhteistyö arviointikäytäntöjen kehittämisessä muiden saman oppiaineen opettajien kanssa. Jakaumissa ei ole mukana opettajia, jotka ilmoittivat, ettei heidän koulussaan ole saman oppiaineen opettajia.



Yhteistyö arvioinnin uudistamisessa muiden oppiaineryhmien opettajien kanssa oli vähäisempää. Kaikista ensimmäiseen kyselyyn vastanneista opettajista neljäsosa (24 %) ilmoitti, ettei ole tehnyt lainkaan yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa muiden aineryhmien opettajien kanssa (kuvio 4). Historian opettajissa oli suurin osuus (19 %) opettajia, jotka ilmoittivat tehneensä yhteistyötä paljon tai erittäin paljon, ja vastaavasti pienin osuus (16 %) heitä, jotka eivät olleet tehneet lainkaan yhteistyötä muiden oppiaineryhmien opettajien kanssa arvioinnin uudistamisessa.

Kuvio 4. Opettajien koulussaan tekemä yhteistyö arvioinnin uudistamisessa muiden oppiaineryhmien opettajien kanssa.



Toisessa kyselyssä kysyttiin opettajien koulussa tekemästä yhteistyöstä samoilla kysymyksillä kuin ensimmäisessä kyselyssä. Toisen kyselyn opettajista kahdeksan prosenttia ilmoitti työskentelevänsä koulussa, jossa ei ole muita saman oppiaineen opettajia. Opettajista, joilla oli koulussaan muita saman oppiaineen opettajia, yhteistyötä arviointikäytäntöjensä kehittämisessä oli tehnyt paljon tai erittäin paljon yli puolet (56 %). Yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa muiden aineryhmien opettajien kanssa taas oli tehnyt paljon tai erittäin paljon viidesosa (20 %) opettajista ja ei lainkaan lähes yhtä suuri osuus (19 %) opettajista. Opettajien (n = 215), joiden ensimmäisen ja toisen kyselyn vastaukset oli mahdollista yhdistää ja joilla oli koulussaan muita saman oppiaineen opettajia, yhteistyö arviointikäytäntöjen kehittämisessä oli lisääntynyt jonkin verran, ja tämä muutos oli tilastollisesti merkitsevä. Lukuvuonna 2022–2023 tällaista yhteistyötä ei ollut tehnyt lainkaan 14 prosenttia opettajista, kun taas erittäin paljon yhteistyötä oli tehnyt 20 prosenttia opettajista. Syksyllä 2023 toista kyselyaineistoa kerättyä opettajista alle kymmenesosa (7 %) ei ollut tehnyt lainkaan yhteistyötä arviointikäytäntöjen kehittämisessä saman oppiaineen opettajien kanssa, kun taas neljäsosa (26 %) oli tehnyt yhteistyötä erittäin paljon. Myös yhteistyö arvioinnin uudistamisessa muiden aineryhmien opettajien kanssa oli lisääntynyt jonkin verran, mutta tämä muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Lukuvuonna 2022–2023 tällaista yhteistyötä ei ollut tehnyt lainkaan

vajaa neljäsosa (23 %) opettajista ja syksyllä 2023 vajaa viidesosa (19 %) opettajista. Paljon tai erittäin paljon yhteistyötä muiden aineryhmien opettajien kanssa taas oli lukuvuonna 2022–2023 tehnyt 12 prosenttia opettajista, ja syksyllä 2023 vastaava prosenttiosuus oli 16.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokevat perehtyneensä uusiin arvioinnin periaatteisiin ja arviointikriteereihin hyvin, mutta perehtyminen näyttäisi jääneen paljon opettajien oman aktiivisuuden ja itsenäisen perehtymisen varaan. Vaikka suurin osa opettajista on osallistunut arviointiin liittyvään koulutukseen ja tehnyt yhteistyötä arvioinnin kehittämisessä, on myös merkittävä osuus opettajia, jotka eivät ole tehneet näin edellisten lukuvuosien aikana.

4 Käsitukset arviointiuudistuksesta ja uudistuksen käyttöönoton onnistuminen

Opetustoimen johdon, rehtoreiden ja opettajien käsityksillä arviointiuudistuksesta ja sen tavoitteista on merkitystä siinä, miten he sitoutuvat uudistuksen toimeenpanoon.

- Opetustoimen johdolla ja rehtoreilla oli pääasiassa myönteinen käsitys arviointiuudistuksesta ja sen toimeenpanon onnistumisesta, ja he pitivät uudistuksen tavoitteita tärkeänä.
- Rehtorit näkivät arviointiuudistuksen toimeenpanossa, kuten yhteistyössä huoltajien kanssa, olevan kuitenkin vielä kehitettävää.
- Opettajien käsitykset arviointiuudistuksesta ja sen toimeenpanosta olivat keskimäärin melko neutraaleja. Suurin osa opettajista suhtautui arviointiuudistukseen myönteisesti ja piti sitä tarpeellisena, mutta ei kokenut kunnan taloudellisia resursseja riittäviksi uudistukseen.
- Rehtoreista vajaa kolmasosa ja opettajista yli kolmasosa koki koulunsa arviointilinjan eroavan valtakunnallisesta linjasta: he eivät kokeneet arvioinnin olevan valtakunnallisesti yhdenvertaista.

4.1 Opetustoimen johdon ja rehtoreiden käsitykset arviointiuudistuksesta

4.1.1 Suhtautuminen uudistukseen ja uudistuksen toimeenpanoon

Sekä opetustoimen johdon että rehtoreiden käsitykset arviointiuudistuksesta ovat suhteellisen myönteisiä. Molemmilta kysyttiin 16 väittämällä heidän käsityksiään perusopetuksen päättöarviointiuudistuksesta. Vastaajat arvioivat väittämiä asteikolla 1–4 (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä). Väittämistä muodostettiin kolme keskiarvomuuttujaa (taulukko 11). Keskimäärin

opetustoimen johdon ja rehtorien arviot niin Opetushallituksen toiminnasta kuin kunnan tai koulun opettajien toiminnasta olivat myönteisiä. Opetustoimen johto ja rehtorit olivat myös samaa mieltä siitä, että suhtautuminen uudistukseen on ollut myönteistä. Yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa tuli esille, että lähes kaikki opetustoimen johtajat (98 %) ja rehtorit (96 %) ilmoittivat suhtautuvansa arviointiuudistukseen myönteisesti.

Opetustoimen johdon arvioissa Opetushallituksen toiminnasta tai opettajien toiminnasta ei ollut kuntaryhmien välisiä eroja. Taajaan asuttujen kuntien opetustoimen johto (ka = 3,25) suhtautui uudistukseen kuitenkin hieman myönteisemmin kuin maaseutumaisten kuntien opetustoimen johto (ka = 2,99). Kaupunkimaisten kuntien opetustoimen johdon (ka = 3,11) suhtautuminen uudistukseen ei eronnut kahden edellisen ryhmän suhtautumisesta. Rehtoreiden arvioissa Opetushallituksen toiminnasta tai suhtautumisesta uudistukseen ei ollut kuntaryhmien välisiä eroja. Sen sijaan arvio opettajien toiminnasta ei ollut yhtä myönteinen maaseutumaisten kuntien rehtoreilla (ka = 2,61) kuin taajaan asuttujen kuntien (ka = 2,93) ja kaupunkimaisten kuntien (ka = 2,86) rehtoreilla. Tätä voi osittain selittää se, että maaseutumaisissa kunnissa aineenopettajien väliseen yhteistyöhön ei ole samantaisia mahdollisuuksia kuin taajaan asutuissa ja kaupunkimaisissa kunnissa, joissa saman oppiaineen opettajia on enemmän.

Taulukko 11. Opetustoimen johdon ja rehtoreiden käsitykset arviointiuudistuksesta (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä).

Opetushallituksen toiminta	Opettajien toiminta	Suhtautuminen uudistukseen
Opetushallituksen tarjoamaa tietoa uudistuksesta on ollut riittävästi.	Kunnassani/koulussani opettajat ovat tehneet riittävästi yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa.	Suhtaudun arviointiuudistukseen myönteisesti.
Opetushallituksen tarjoamaa tukimateriaalia on ollut saatavilla riittävästi.	Kuntani/kouluni opettajilla on riittävästi osaamista uusien arviointiohjeiden (mukaan lukien kriteeriperustainen arviointi) toteuttamiseen.	Kokemukseni aiemmista opetussuunnitelma-uudistuksista ovat myönteisiä.

Opetushallituksen toiminta	Opettajien toiminta	Suhtautuminen uudistukseen
Opetushallituksen järjestämää koulutusta on ollut tarjolla riittävästi.	Kuntani/kouluni opettajat ovat tehneet yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa lähialueen kuntien opettajien tai kunnan muiden koulujen opettajien kanssa.	Kouluni opettajat suhtautuvat arviointiuudistukseen myönteisesti.
Opetushallituksen tarjoama tukimateriaali on auttanut arviointikriteereiden haltuunotossa.	Kuntani/kouluni opettajat suhtautuvat yleensä koulussa toteutettaviin uudistuksiin myönteisesti.	Huoltajat suhtautuvat kriteeriperustaiseen arviointiin myönteisesti.
Opetushallituksen tiedotus on ollut johdonmukaista.	Arviointiuudistuksesta on osattu viestiä huoltajille riittävästi.	–
Opetustoimen johdon kysely Cronbachin $\alpha = 0,89$ Rehtorikysely Cronbachin $\alpha = 0,89$	Opetustoimen johdon kysely Cronbachin $\alpha = 0,68$ Rehtorikysely Cronbachin $\alpha = 0,75$	Opetustoimen johdon kysely Cronbachin $\alpha = 0,65$ Rehtorikysely Cronbachin $\alpha = 0,65$
Opetustoimen johto Keskiarvo = 3,16 Keskihajonta = 0,51 Rehtorit Keskiarvo = 3,08 Keskihajonta = 0,53	Opetustoimen johto Keskiarvo = 2,71 Keskihajonta = 0,41 Rehtorit Keskiarvo = 2,81 Keskihajonta = 0,47	Opetustoimen johto Keskiarvo = 3,09 Keskihajonta = 0,44 Rehtorit Keskiarvo = 3,07 Keskihajonta = 0,45

Keskiarvomuuttujista jätettiin pois kaksi väittämää: "Aikaa arviointikriteereiden haltuunottoon on ollut riittävästi" ja "Kunnassani on ollut riittävästi taloudellisia resursseja uudistukseen". Opetustoimen johdosta yli puolet (59 %) ja rehtoreista noin kaksi kolmasosaa (68 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että aikaa arviointikriteereiden haltuunottoon on ollut riittävästi. Kunnan taloudellisten resurssien riittävydestä uudistukseen taas oli samaa tai täysin samaa mieltä noin kolme

neljäosaa (73 %) opetustoimen johdosta ja rehtoreistakin selvästi yli puolet (62 %). Maaseutumaisten kuntien rehtoreista muita suurempi osuus (79 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä kunnan taloudellisten resurssien riittävydestä.

Sekä opetustoimen johdolle että rehtoreille annettiin kyselyn lopussa mahdollisuus kertoa vapaasti näkemyksiään arviointiuudistuksen sisällöstä ja uudistuksen toteuttamisesta. Näiden vastausten sisällönanalyysiin perustuvat tulokset on esitetty taulukoissa 12 ja 13. Opetustoimen johdon ja rehtoreiden näkemykset olivat hyvin samansuuntaisia. Merkittävin ero oli se, että rehtorit korostivat ulkopuolista koulutusta enemmän kuin opetustoimen johto, jonka vastauksissa tuli puolestaan esille koulujen sisäisen ja koulujenvälisen yhteistyön ja pohdinnan tarve.

Taulukko 12. Opetustoimen johdon (n = 31) avoimet vastaukset arviointiuudistuksen sisällöstä ja uudistuksen toteuttamisesta.

Sisältö	f
Uudistus on ollut hyvä	9
Muutosten omaksumiseen tarvitaan aikaa	8
Koulutusta ja aikaa kollegiaaliselle pohdinnalle tarvitaan enemmän	5
Uudistuksen aikataulu on ollut liian nopea	3
Arviointiosaaminen on opettajilla tai rehtoreilla puutteellista	3
Arviointiosaaminen ja suhtautuminen uudistukseen on opettajilla heterogeenista	2
Arvosanojen täydellinen yhdenmukaisuus on mahdoton saavuttaa	2
Numeroarviointi on ongelmallista	2
Seutukunnallista yhteistyötä tarvitaan enemmän	2
Korona on aiheuttanut haasteita	2

Rehtoreiden yleisin kommentti oli, että uudistus oli ollut hyvä. Osassa vastauksia kuvailtiin uudistuksen hyviä puolia tarkemmin. Kriteeriperustaisuus koettiin oikeana suuntana, ja kriteerien koettiin selkiyttävän ja helpottavan opettajien työtä sekä auttavan viestimisessä huoltajien suuntaan. Tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden nähtiin lisääntyvän kriteerien ansiosta, ja arvosanan 5 kriteerien koettiin tulleen tarpeeseen. Uudistus koettiin pääsääntöisesti onnistuneeksi. Koulutuksen tarve oli toinen yleinen kommentoinnin aihe: koulutusta tarvitaan lisää, jatkuvasti ja

vielä pitkän aikaa. Myös työyhteisön kanssa tarvitaan vielä aikaa perehtyä ja syventyä arvioinnin muutoksiin. Yksittäisinä aihealueina, joista tarvitaan lisäkoulutusta, mainittiin kompensatioperiaate ja poissaolojen vaikutus arviointiin. Kompensatioperiaatteen käyttäminen onkin rehtorien mielestä opettajille arvioinnissa melko vaikeaa (ks. taulukko 14).

Uudistusta kommentoitiin myös negatiiviseen sävyyn. Jotkut rehtorit kokivat uudet arvioinnin linjaukset tulkinnanvaraisina, monimutkaisina ja työläinä toteuttaa. Joidenkin rehtoreiden mielestä tavoitteita on liikaa, ja summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin välillä nähtiin ristiriitaa. Arvioinnin koettiin vievän jo liikaa aikaa opetuselta, ja uudistusten määrä nähtiin ylipäätään liiallisena. Jotkut rehtorit kritisoivat myös Opetushallituksen viestintää muutoksen aikana: vastausten saaminen kysymyksiin oli ollut hidasta, vastaukset olivat olleet ristiriitaisia, ja ne olivat muuttuneet pitkin matkaa. Tosin on huomattava, että edellä esitetty kritiikki perustuu vain pienen vastaajajoukon näkemyksiin. Keskimäärin rehtorit suhtautuivat myönteisesti Opetushallituksen toimintaan arviointiuudistuksessa (taulukko 11).

Taulukko 13. Rehtoreiden (n = 85) avoimet vastaukset arviointiuudistuksen sisällöstä ja uudistuksen toteuttamisesta.

Sisältö	f
Hyvä uudistus / uudistuksessa hyvää	19
Koulutusta tarvitaan lisää	16
Huono uudistus / uudistuksessa huonoa	9
Huonot kriteerit / kriteereissä huonoa	9
Korona on aiheuttanut haasteita	7
Uudistuksen toteuttamisen tueksi tarvitaan enemmän materiaalia	6
Kiire aiheuttaa tai on aiheuttanut haasteita	4
Opettajien asennoituminen tai osaaminen on heterogeenista	4
Taito- ja taideaineiden arviointi on ongelmallista	3
Tavoitteet ja sisällöt tulisi vuosiluokkaistaa valtakunnan tasolla	2

Avoimissa vastauksissa itse kriteereitä moitittiin ympäröyöiksi ja tulkinnanvaraisiksi ja niihin toivottiin lisää selkeyttä. Toisissa oppiaineissa kriteerien nähtiin toimivan paremmin kuin toisissa, mutta yleisesti ne koettiin liian yksityiskohtaisiksi ja niiden määrä liian suureksi. Arviointiuudistusta ja kriteerien käyttöönottoa olivat rehtoreiden mukaan haastaneet arjen kiire, uudistuksen tiukka aikataulu ja erot opettajien osaamisessa ja asennoitumisessa. Suurin osa rehtoreista oli kuitenkin samaa mieltä siitä, että aikaa arviointikriteereiden haltuunottoon on ollut riittävästi ja että opettajilla on riittävästi osaamista uudistuksen toteuttamiseen.

Mainitsemisen arvoista on myös se, että vaikka asiasta ei erikseen kysytty, kolmessa vastauksessa nostettiin esille ongelmat nimenomaan taito- ja taideaineiden arvioinnissa. Asian kommentoitiin olevan ”OPSin sotku”, ja epäiläksi mainittiin se, että seitsemännän luokan arvosana saattaa vapaavalintaisten lisäopintojen vuoksi laskea. Toinen kyselyn ulkopuolelta noussut aihe oli toive valtakunnallisesti pidemmälle viedystä opetussuunnitelmasta, esimerkiksi valtakunnallisesta ohjeistuksesta sisältöjen ja tavoitteiden jakamiseksi eri vuosiluokille.

Haastatteluaineisto tukee edellä kuvattuja kyselyn tuloksia opetustoimen johdon arviointiuudistukseen liittyvistä käsityksistä. Haastatellut opetustoimen johtajat kuvasivat uudistuksen tavoitteen olevan hyvä ja oikeansuuntainen, vaikka he kokivat arvioinnin yhdenvertaisuuden olevan edelleen haaste. Haastatteluissa tuli esille, että uudistus on selkiyttänyt arviointia mutta yhdenvertaisen arvioinnin toteuttamiseksi kriteereitä tulisi vielä selkiyttää ja osaamistavoitteita uudistaa. Uudistuksen toteuttamisen koettiin olevan vielä kesken. Haastateltujen mukaan uudistus ja arvioinnin yhdenmukaistuminen vaatii edelleen aikaa, lisää koulutusta sekä yhteistyötä ja keskustelua opettajien välillä.

Rehtorit korostivat haastatteluissa samanlaisia seikkoja kuin opetustoimen johto. Rehtorit suhtautuivat uudistukseen ja sen tavoitteisiin myönteisesti. Esimerkiksi arviointi on selkiytynyt, ja on helpompi määritellä raja siihen, mitä osaamista vaaditaan arvosanaan 5. Rehtorit mainitsivat kuitenkin myös haasteita. Osa rehtoreista ei ollut vakuuttunut siitä, että kriteerit auttavat lisäämään arvioinnin yhdenvertaisuutta. Tämän vuoksi kaivattiin esimerkiksi valtakunnallista koepankkia. Muita haastatteluissa mainittuja haasteita olivat kriteerien suuri määrä, opettajien lisääntynyt työmäärä ja kuntien väliset erot. Lisäksi muutama rehtori huomautti, että vasta pidemmän ajan kuluttua voidaan tietää, kuinka hyvin uudistus on onnistunut.

4.1.2 Rehtoreiden käsitykset arviointiuudistuksen tavoitteiden toteutumisesta

Kyselyllä selvitettiin rehtoreiden käsityksiä siitä, miten helppoina tai vaikeina opettajat pitävät joitakin asioita uusissa arvioinnin periaatteissa (taulukko 14). Eniten vaikeuksia rehtorien arvioiden mukaan liittyy eri vuosiluokilla annettujen näyttöjen huomioimiseen päättöarvioinnissa, erityisjärjestelyjen ja vaihtoehtoisten tapojen tarjoamiseen osaamisen osoittamisessa sekä kompensatioperiaatteen käyttämiseen. Koulun koko vuosiluokkien 7–9 oppilasmäärällä mitattuna ei ollut yhteydessä rehtoreiden arvioihin siitä, miten helppoina tai vaikeina he arvioivat opettajien arviointiin liittyviä asioita pitävän.

Taulukko 14. Rehtoreiden käsitys siitä, kuinka helppoina tai vaikeina koulun opettajat pitävät uusiin arvioinnin periaatteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin liittyviä asioita (asteikko: 1 = erittäin vaikea, 2 = vaikea, 3 = ei helppo eikä vaikea, 4 = helppo, 5 = erittäin helppo).

	Keskiarvo (keskihajonta)
Eri vuosiluokilla annettujen näyttöjen huomioiminen päättöarvioinnissa	2,74 (0,86)
Erytisjärjestelyjen ja vaihtoehtoisten tapojen tarjoaminen osaamisen osoittamiseen	2,78 (0,95)
Kompensaatioperiaatteen käyttäminen	2,77 (0,88)
Työskentelyn arviointi osana oppiaineen arviointia	3,12 (0,80)
Monipuolisten menetelmien käyttö arvioinnissa	3,27 (0,87)
Arvosanan viisi (5) määräytyminen eri oppiaineissa	3,27 (0,76)
Päättöarviointi oppiaineissa, jotka päättyvät usein jo 7. tai 8. vuosiluokalla	3,32 (0,78)

Arviointiuudistuksessa tavoitteena oli lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudessa arviointiluvussa (luku 6) myös painotetaan muun muassa yhteistyötä arvioinnin toteuttamisessa. Kyselyssä rehtoreita pyydettiin arvioimaan johtamansa koulun tilannetta arvioinnin toteuttamisessa asteikolla 1–5 (erittäin huono, huono, ei hyvä eikä huono, hyvä, erittäin hyvä). Pääasiassa rehtoreiden mielestä arviointikäytänteet, kuten opettajien yhteistyö arvioinnissa ja sen kehittämisessä, toimivat heidän johtamassaan koulussa vähintäänkin hyvin (taulukko 15). Heikoin tilanne rehtoreiden arvioiden

mukaan on siinä, että aineenopettajat varmistaisivat huoltajien ymmärtävän oppiaineiden tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit. Tämänkin tilanteen rehtorit arvioivat kuitenkin olevan enemmän hyvä kuin huono. Se, minkä kokoisessa koulussa rehtori työskenteli, ei ollut yhteydessä rehtorin arvioon koulunsa tilanteesta arvioinnin toteuttamisessa.

Taulukko 15. Rehtoreiden käsitykset koulunsa tilanteesta arvioinnin toteuttamisessa (asteikko: 1 = erittäin huono, 2 = huono, 3 = ei hyvä eikä huono, 4 = hyvä, 5 = erittäin hyvä).

	Keskiarvo (keskihajonta)
Koulun aineenopettajat tekevät erityisopettajien kanssa yhteistyötä päättöarvioinnissa	4,22 (0,76)
Oppilaat saavat samalla osaamisella saman arvosanan	4,12 (0,66)
Aineenopettajat arvioivat oppilaiden osaamista monipuolisesti eri menetelmillä	4,08 (0,69)
Aineenopettajat varmistavat, että heidän oppilaansa ymmärtävät oppiaineiden tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit	4,09 (0,68)
Koulun aineenopettajat tekevät muiden aineenopettajien kanssa yhteistyötä päättöarvioinnissa	4,03 (0,77)
Koulun aineenopettajat tekevät muiden opettajien kanssa yhteistyötä arvioinnin kehittämisessä	3,93 (0,72)
Aineenopettajat varmistavat, että huoltajat ymmärtävät oppiaineiden tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit	3,59 (0,78)

Rehtoreilta kysyttiin myös heidän omaa käsitystään arviointiin liittyvien asioiden tärkeydestä. Rehtorit arvioivat väittämiä asteikolla 1–4 (ei lainkaan tärkeä, ei kovin tärkeä, tärkeä, erittäin tärkeä). Keskimäärin rehtorit pitivät arviointiin liittyviä asioita vähintäänkin tärkeinä (taulukko 16). Rehtorit pitivät erittäin tärkeänä sitä, että oppilaat saavat samalla osaamisella saman arvosanan ja että aineenopettajat arvioivat oppilaiden osaamista monipuolisesti eri menetelmillä ja varmistavat oppilaiden ymmärtävän oppiaineiden tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit. Pienten koulujen (7.–9.-luokkalaisia enintään 90) rehtorit eivät pitäneet yhtä tärkeänä kuin muiden koulujen rehtorit sitä, että koulun aineenopettajat tekevät muiden aineenopettajien kanssa yhteistyötä päättöarvioinnissa. Tätä selittää se, että pienissä kouluissa

oppiainetta opettaa usein vain yksi opettaja eikä yhteistyö saman oppiaineen opettajien kanssa ole näin ollen mahdollista. Muutoin koulun koko ei ollut yhteydessä rehtoreiden käsityksiin arviointiin liittyvien asioiden tärkeydestä.

Taulukko 16. Rehtoreiden käsitykset arviointiin liittyvien asioiden tärkeydestä (asteikko: 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = tärkeä, 4 = erittäin tärkeä).

	Keskiarvo (keskihajonta)
Oppilaat saavat samalla osaamisella saman arvosanan	3,75 (0,45)
Aineenopettajat arvioivat oppilaiden osaamista monipuolisesti eri menetelmillä	3,70 (0,47)
Aineenopettajat varmistavat, että heidän oppilaansa ymmärtävät oppiaineiden tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit	3,67 (0,48)
Koulun aineenopettajat tekevät erityisopettajien kanssa yhteistyötä päättöarvioinnissa	3,49 (0,54)
Koulussa arvioinnin kehittäminen nähdään keskeisenä osana opettajan työtä	3,47 (0,55)
Koulun aineenopettajat tekevät muiden opettajien kanssa yhteistyötä arvioinnin kehittämisessä	3,35 (0,55)
Koulun aineenopettajat tekevät muiden aineenopettajien kanssa yhteistyötä päättöarvioinnissa	3,35 (0,59)
Aineenopettajat varmistavat, että huoltajat ymmärtävät oppiaineiden tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit	3,25 (0,62)
Kriteeriperustainen arviointi ei kasvata aineenopettajien työmäärää merkittävästi	3,17 (0,59)

Rehtorikyselyssä kartoitettiin myös arviointiuudistuksen käyttöönottoon liittyviä paikallisia arviointilinjauksia ja koulujen arviointikäytänteitä. Rehtoreita pyydettiin arvioimaan, miten heidän koulunsa arviointilinja asettuu suhteessa valtakunnalliseen linjaan. Suurin osa rehtoreista (71 %) katsoi, että arviointilinja on samaa tasoa kuin valtakunnallinen linja. Rehtoreista 23 prosenttia oli sitä mieltä, että hänen koulussaan arviointilinja on valtakunnallista linjaa tiukempi, ja kuusi prosenttia arvioi koulunsa linjan olevan löysempi kuin valtakunnallinen linja. Lisäksi rehtoreilta kysyttiin, mitä arviointitapaa koulussa käytetään arvioitaessa oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin opetuksessa käytettävä kieli tai joiden oppimäärä on yksilöllistetty. Pääasiassa näissä tilanteissa käytettiin numeroarvosanaa (taulukko 17).

Taulukko 17. Koulussa käytetty arviointitapa joissakin erityistilanteissa rehtorikyselyn mukaan.

	Numeroarvosana %	Sanallinen arviointi %
Vuosiluokilla 7–8 niiden oppilaiden arviointi, joiden äidinkieli on muu kuin opetuksessa käytettävä kieli	95	23
Vuosiluokilla 7–8 oppilaiden arviointi niissä oppiaineissa, joiden oppimäärä on yksilöllistetty	97	20
Päätösarvioinnissa oppilaiden arviointi niissä oppiaineissa, joiden oppimäärä on yksilöllistetty	97	10

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 uudistetussa arviointiluvussa (luku 6) tuodaan esille koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja huoltajien oikeutta saada tietoa arvioinnin perusteista. Rehtoreilta kysyttiin, onko heidän koulunsa tiedottanut huoltajille arvioinnin perusteista ja päätösarvioinnin kriteereistä. Suurin osa (92 %) rehtoreista ilmoitti, että koulu on tiedottanut huoltajille arvioinnin perusteista, ja suurimman osan (74 %) mukaan kunta on myös ohjeistanut kouluja näin tekemään. Samoin suurin osa rehtoreista ilmoitti, että koulu on tiedottanut huoltajille päätösarvioinnin kriteereistä (84 %) ja että kunta on ohjeistanut kouluja näin tekemään (64 %).

Eri kuntaryhmien välillä oli eroa siinä, miten kunta on ohjeistanut kouluja tiedottamaan huoltajille arvioinnista. Maaseutumaisissa kunnissa ohjeistus näyttäisi olevan vähäisempää kuin muissa kunnissa. Maaseutumaisissa kunnissa sijaitsevien oppilaitosten rehtoreista hieman yli puolet (55 %) ilmoitti, että kunta on ohjeistanut tiedottamaan huoltajille arvioinnin perusteista. Taajaan asuttujen ja kaupunkimaisten kuntien rehtoreista neljä viidesosaa ilmoitti kunnan ohjeistaneen tekemään näin. Maaseutumaisten kuntien rehtoreista vajaa puolet (46 %) ilmoitti kunnan ohjeistaneen tiedottamaan huoltajille päätösarvioinnin kriteereistä. Taajaan asuttujen kuntien rehtoreista taas noin kaksi kolmasosaa (67 %) ja kaupunkimaisten kuntien rehtoreista yli kaksi kolmasosaa (70 %) ilmoitti kunnan ohjeistaneen tekemään näin. Kuntaryhmä tai koulun koko (vuosiluokkien 7–9 oppilasmäärällä mitattuna) ei ollut yhteydessä siihen, olivatko koulut tiedottaneet huoltajille arvioinnista.

Rehtoreilta kysyttiin myös haastatteluissa paikallisista linjauksista. Suurin osa haastatelluista rehtoreista (n = 19) mainitsi, että kriteerit ja tavoitteet on otettu sellaisenaan käyttöön opetuksessa. Kouluissa ei ole juurikaan tehty paikallisia arviointilinjauksia kansallisiin linjauksiin. Tosin eräs rehtori mainitsi, että yksi kriteeri on jätetty arvioinnista pois äidinkielessä ja kirjallisuudessa epäselvyyden vuoksi, sillä sitä ei ole pystytty arvioimaan. Paikallisesti tehdyt lisäykset olivat esimerkiksi sanamuotojen ja painotusten muokkaamista. Numeroarvioinnin alkamisessa oli eroja, esimerkiksi eräessä kunnassa se alkoi kolmannella luokalla ja toisessa viidennellä. Osa rehtoreista mainitsi myös yksittäisiä arviointiin liittyviä teemoja, joista kouluissa on keskusteltu, kuten kompensatio, ohjattu työskentely, monialaiset oppimiskokonaaisuudet ja tavoitteiden vuosiluokkaistaminen.

4.2 Opettajien käsitykset arviointiuudistuksesta

4.2.1 Suhtautuminen uudistukseen ja uudistuksen toimeenpanoon

Opettajien suhtautuminen arviointiuudistukseen ja käsitykset uudistuksen tavoitteista ja sisällöstä heijastuvat siihen, miten he toimeenpanevat uudistusta omassa työssään. Ensimmäisessä opettajakyselyssä opettajien käsityksiä arviointiuudistuksen toimeenpanosta sekä opettajien suhtautumista uudistukseen kartoitettiin väittämillä, jotka koskivat muun muassa Opetushallituksen ja koulun opettajien toimintaa. Opettajat arvioivat väittämiä asteikolla 1–4 (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä), ja väittämistä muodostettiin kolme keskiarvomuuttujaa (taulukko 18). Keskiarvomuuttujilla tarkasteltuna opettajien käsitykset Opetushallituksen tuesta ja resursseista sekä opettajien toiminnasta ja yhteistyöstä olivat melko neutraaleja. Samoin suhtautuminen uudistukseen oli melko neutraalia. Tarkasteltaessa yksittäisiä väittämiä tuli esille, että noin kaksi kolmasosaa (69 %) opettajista oli eri mieltä tai täysin eri mieltä kunnan taloudellisten resurssien riittävyydestä uudistukseen. Samoin kaksi kolmasosaa (67 %) opettajista oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että heidän koulunsa opettajat ovat tehneet yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa kunnan muiden koulujen tai lähialueen kuntien opettajien kanssa. Suurin osa opettajista (78 %) suhtautui arviointiuudistukseen myönteisesti, mutta vain vajaa puolet (46 %) oli samaa mieltä siitä, että heidän kokemuksensa aiemmista opetussuunnitelmauudistuksista ovat myönteisiä. Lisäksi alle puolet (48 %) opettajista oli sitä mieltä, että he ovat viestineet huoltajille riittävästi nykyisistä päättöarvioinnin periaatteista.

Taulukko 18. Opettajien käsitykset arviointiuudistuksen toimeenpanosta ja suhtautuminen uudistukseen (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä).

Opetushallituksen tuki ja resurssit	Opettajien toiminta ja yhteistyö	Suhtautuminen uudistukseen
Opetushallituksen järjestämää koulutusta on ollut tarjolla riittävästi.	Kouluni opettajilla on riittävästi osaamista uusien arviointiohjeiden (mukaan lukien kriteeriperustainen arviointi) toteuttamiseen.	Suhtaudun arviointiuudistukseen myönteisesti.
Opetushallituksen tarjoama tukimateriaalia on ollut saatavilla riittävästi.	Koulussani opettajat ovat tehneet riittävästi yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa.	Kokemukseni aiemmista opetussuunnitelma-uudistuksista ovat myönteisiä.
Opetushallituksen tarjoama tukimateriaali on auttanut arviointikriteereiden haltuunotossa.	Kouluni opettajat ovat tehneet yhteistyötä arvioinnin uudistamisessa kunnan muiden koulujen tai lähialueen kuntien opettajien kanssa.	Kouluni opettajat suhtautuvat arviointiuudistukseen myönteisesti.
Opetushallituksen tarjoamaa tietoa uudistuksesta on ollut riittävästi.	Kouluni opettajat suhtautuvat yleensä koulussa toteutettaviin uudistuksiin myönteisesti.	–
Opetushallituksen tiedotus on ollut johdonmukaista.	Olen viestinyt huoltajille riittävästi nykyisistä päättöarvioinnin periaatteista.	–
Aikaa arviointikriteereiden haltuunottoon on ollut riittävästi.	–	–
Kunnassani on ollut riittävästi taloudellisia resursseja uudistukseen.	–	–
Cronbachin $\alpha = 0,88$	Cronbachin $\alpha = 0,73$	Cronbachin $\alpha = 0,71$
Keskiarvo = 2,48	Keskiarvo = 2,54	Keskiarvo = 2,66
Keskihajonta = 0,58	Keskihajonta = 0,53	Keskihajonta = 0,61

Eri oppiaineiden opettajien käsitykset Opetushallituksen tuesta ja resursseista sekä opettajien toiminnasta ja yhteistyöstä eivät eronneet toisistaan. Sen sijaan suhtautumisessa uudistukseen oli joitakin eroja. Myönteisimmin uudistukseen suhtautuivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat: toisen kielen opettajilla vastausten keskiarvo oli 2,96 ja ensimmäisen kielen opettajilla 2,80. Heidän eronsa historian (ka = 2,55), matematiikan (ka = 2,62) ja englannin (ka = 2,58) opettajiin oli tilastollisesti merkitsevä. S2- ja Sv2-opettajien suhtautuminen erosi tilastollisesti merkitsevästi myös fysiikan opettajien (ka = 2,61) suhtautumisesta uudistukseen. Lyhimmän aikaa perusopetuksessa työskennelleet opettajat (työkokemusta 0–9 vuotta) suhtautuivat uudistukseen myönteisimmin (ka = 2,75). Heidän suhtautumisensa uudistukseen erosi tilastollisesti merkitsevästi pisimpään (yli 25 vuotta) perusopetuksessa toimineiden opettajien suhtautumisesta (ka = 2,55). Se, miten hyvin opettaja oli mielestään perehtynyt arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen, näkyi myös hänen käsityksissään uudistuksesta ja suhtautumisessaan uudistukseen. Erittäin huonosti tai huonosti uudistukseen perehtyneillä (ka = 2,14) oli kielteisemmät käsitykset Opetushallituksen tuesta ja resursseista kuin uudistukseen hyvin perehtyneillä (ka = 2,53) tai erittäin hyvin perehtyneillä (ka = 2,52). Samoin heidän käsityksensä opettajien toiminnasta ja yhteistyöstä olivat kielteisempiä kuin muilla (ka = 2,14). Tässä myös hyvin uudistukseen perehtyneiden (ka = 2,56) ja erittäin hyvin uudistukseen perehtyneiden (ka = 2,74) käsitykset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Erittäin huonosti tai huonosti uudistukseen perehtyneet (ka = 2,35) myös suhtautuivat uudistukseen kielteisemmin kuin uudistukseen hyvin perehtyneet (ka = 2,68) tai erittäin hyvin perehtyneet (ka = 2,80).

Koulun opetuskieli ei ollut yhteydessä opettajien käsityksiin arviointiuudistuksesta. Sen sijaan erikokoisten ja eri kuntaryhmissä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) sijaitsevien koulujen opettajien näkemykset erosivat jonkin verran toisistaan. Seuraavaksi kuvatut erot ryhmien välillä olivat pieniä mutta tilastollisesti merkitseviä. Pienten koulujen (0–180 oppilasta vuosiluokilla 7–9) opettajien käsitykset Opetushallituksen tuesta ja resursseista (ka = 2,63) olivat myönteisempiä kuin niiden koulujen opettajien, joissa vuosiluokilla 7–9 oli yli 280 oppilasta (ka = 2,45). Samoin maaseutumaisten kuntien opettajien (ka = 2,62) käsitykset Opetushallituksen tuesta ja resursseista olivat myönteisempiä kuin kaupunkimaisten kuntien opettajien (ka = 2,45). Sen sijaan kaupunkimaisten kuntien opettajilla (ka = 2,57) oli myönteisempi käsitys opettajien toiminnasta ja yhteistyöstä uudistuksen toimeenpanossa kuin maaseutumaisten kuntien opettajilla (ka = 2,44). Tulos on yhteneväinen rehtorikyselyn tulosten kanssa (ks. luku 4.1.1) ja selittynee ainakin osittain sillä, että maaseutumaissa kunnissa mahdollisuudet tehdä yhteistyötä saman oppiaineen opettajien kanssa ovat vähäisemmät.

4.2.2 Käsitukset arviointiperiaatteista ja arviointikriteereistä

Ensimmäisessä opettajakyselyssä opettajien käsityksiä arviointiuudistuksesta kysyttiin myös väittämällä, jotka koskivat muun muassa uudistuksen tarpeellisuutta sekä kriteerien hyödyllisyyttä ja käyttöä. Opettajat arvioivat väittämiä asteikolla 1–4 (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä). Taulukossa 19 on esitetty väittämistä muodostetut kolme keskiarvomuuttujaa. Kaiken kaikkiaan opettajat olivat melko tyytyväisiä uudistukseen, ja he kertoivat käyttävänsä kriteereitä muuhunkin kuin päättöarviointiin. Opettajat olivat kuitenkin enemmän samaa kuin eri mieltä siitä, arviointiuudistuksella on ollut vaikutusta heidän työhönsä. Yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa tuli esille, että suuri osa (82 %) opettajista piti arviointiuudistusta tarpeellisena. Yli kaksi kolmasosaa (71 %) myös koki, ettei heidän työtään ohjata liikaa arviointikriteereillä. Toisaalta yhtä suuri osuus oli sitä mieltä, että työmäärä on lisääntynyt selvästi uudistuksen jälkeen. Luvussa 5 on kuvattu tarkemmin oppiaineittain joitakin keskiarvomuuttujien sisältämiä väittämiä.

Taulukko 19. Opettajien käsitykset arviointiuudistuksesta ja sen vaikutuksesta työhön (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä ja 4 = täysin samaa mieltä).

Tyytyväisyys uudistukseen	Vaikutus työhön	Kriteerien käyttö
Arviointiuudistus on ollut tarpeellinen.	Opettajan työmäärä on lisääntynyt selvästi arviointiuudistuksen myötä.	Hyödynnän kriteereitä, kun suunnittelen erilaisia summatiivisia näyttöjä (esim. kokeita, projektitöitä).
Oppiaineen/oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 ovat hyödyllisiä.	Työtäni opettajana ohjataan liikaa arviointikriteerien kautta.	Käytän päättöarvioinnin kriteereitä muidenkin kuin oppimäärän päättävän luokka-asteen summatiivisessa arvioinnissa.
Oppiaineen/oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 ovat riittävän yksiselitteisiä.	–	Hyödynnän päättöarvioinnin kriteereitä opiskelun aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa.
–	–	Oppiaineen/oppimäärän kriteerit auttavat formatiivisen arvioinnin toteuttamisessa.

Tyytyväisyys uudistukseen	Vaikutus työhön	Kriteerien käyttö
Cronbachin $\alpha = 0,65$	Cronbachin $\alpha = 0,61$	Cronbachin $\alpha = 0,82$
Keskiarvo = 2,87	Keskiarvo = 2,64	Keskiarvo = 2,86
Keskihajonta = 0,62	Keskihajonta = 0,69	Keskihajonta = 0,57

Eri oppiaineiden opettajien välillä oli joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja käsityksissä. Tyytyväisimpiä uudistukseen olivat äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajat (ka = 3,11). Vähiten tyytyväisiä taas olivat englannin (ka = 2,67) ja fysiikan (ka = 2,71) opettajat, vaikka heidänkin käsityksensä arviointiuudistuksen tarpeellisuudesta sekä päättöarvioinnin kriteerien hyödyllisyydestä ja yksiselitteisyydestä olivat keskimäärin myönteisiä. Historian opettajat (ka = 2,89) ja englannin opettajat (ka = 2,74) olivat muiden oppiaineiden opettajia vahvemmin sitä mieltä, että uudistus on lisännyt heidän työtään ja opettajan työtä ohjataan liikaa arviointikriteereillä. Vähiten samaa mieltä näistä olivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista toisen kielen opettajat (ka = 2,33) sekä matematiikan opettajat (ka = 2,55). Eniten kriteereitä hyödynsivät näyttöjen suunnittelussa ja formatiivisessa arvioinnissa sekä muiden kuin päättävän luokka-asteen summatiivisessa arvioinnissa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat: toisen kielen opettajilla vastausten keskiarvo oli 3,00 ja ensimmäisen kielen opettajilla 2,96, kun taas vähiten kriteereitä käyttivät muussa kuin päättöarvioinnissa fysiikan opettajat (ka = 2,74) ja englannin opettajat (ka = 2,75).

Opettajien tyytyväisyys uudistukseen vaihteli sen mukaan, miten hyvin opettaja oli perehtynyt uudistukseen. Erittäin huonosti tai huonosti uudistukseen perehtyneet opettajat (ka = 2,70) olivat hyvin perehtyneitä (ka = 2,88) ja erittäin hyvin perehtyneitä (ka = 2,94) opettajia tyytymättömämpiä uudistukseen. Mitä paremmin opettaja oli oman arvionsa mukaan perehtynyt uudistukseen, sitä enemmän hän myös hyödynsi kriteereitä työssään: erittäin huonosti tai huonosti uudistukseen perehtyneet hyödynsivät kriteereitä vähiten (ka = 2,46) ja erittäin hyvin perehtyneet eniten (ka = 3,17). Maaseutumaisten kuntien opettajat (ka = 3,02) olivat tyytyväisempiä uudistukseen kuin kaupunkimaisten kuntien opettajat (ka = 2,83). Koulun koko tai opetuskieli ei ollut yhteydessä käsityksiin arviointiuudistuksesta ja sen vaikutuksesta työhön.

Ensimmäisessä opettajakyselyssä kartoitettiin myös opettajien käsityksiä uusien arviointiperiaatteiden selkeydestä ja arviointikriteerien soveltumista eri tilanteisiin. Myös näitä väittämiä opettajat arvioivat asteikolla 1–4 (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä). Opettajat olivat hieman enemmän samaa kuin

eri mieltä siitä, että arviointikriteerit soveltuvat oppiaineessa heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointiin ja että arviointiperiaatteet ovat selkeitä ja kriteerit käyttökelpoisia (taulukko 20). Eniten sitä mieltä, että arviointikriteerit soveltuvat heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointiin, olivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista toisen kielen opettajat (ka = 2,78). Vähiten samaa mieltä tästä taas olivat historian opettajat (ka = 2,49). Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajat (ka = 3,09) olivat eniten samaa mieltä siitä, että arviointiperiaatteet ovat selkeitä ja arviointikriteerit käyttökelpoisia. Vähiten samaa mieltä tästä olivat englannin opettajat (ka = 2,75), mutta heilläkin oli myönteinen käsitys arviointiperiaatteiden selkeydestä ja arviointikriteerien käyttökelpoisuudesta. Joitakin keskiarvomuuttujien sisältämiä väittämiä on tarkasteltu yksityiskohtaisemmin oppiaineittain luvussa 5.

Taulukko 20. Opettajien käsitykset arviointiperiaatteista ja arviointikriteereistä (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä ja 4 = täysin samaa mieltä).

Heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointi	Arviointiperiaatteiden selkeys ja arviointikriteerien käyttökelpoisuus
Arvosanan 5 kriteerit ovat oppiaineessa/oppimäärässä sopivalla vaatimustasolla.	On hyvä, että oppiaineen/oppimäärän päättöarvioinnissa sovelletaan kompensatioperiaatetta.
Oppiaineen/oppimäärän tavoitteet ja arviointikriteerit soveltuvat hyvin sellaisten oppilaiden osaamisen arviointiin, jotka saavuttavat selvästi keskimääräistä matalamman osaamistason.	Ohjeistus kompensointiin on riittävä.
Oppiaineen/oppimäärän tavoitteet ja arviointikriteerit soveltuvat hyvin sellaisten oppilaiden osaamisen arviointiin, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli.	On hyvä, että työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineiden tavoitteisiin.
–	Ohjeistus työskentelyn arviointiin on riittävä
–	Oppiaineen/oppimäärän tavoitteet ja arviointikriteerit soveltuvat hyvin sellaisten oppilaiden osaamisen arviointiin, jotka saavuttavat selvästi keskimääräistä korkeamman osaamistason.

Heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointi	Arviointiperiaatteiden selkeys ja arviointikriteerien käyttökelpoisuus
–	Oppiaineen/oppimäärän arviointikriteerit helpottavat arvioinnista viestimistä huoltajille.
Cronbachin $\alpha = 0,68$	Cronbachin $\alpha = 0,75$
Keskiarvo = 2,61	Keskiarvo = 2,90
Keskihajonta = 0,57	Keskihajonta = 0,49

Opettajan perehtyminen uudistukseen ja se, millaisessa koulussa hän työskenteli, oli yhteydessä käsityksiin arviointiperiaatteista ja arviointikriteereistä. Huonosti tai erittäin huonosti arviointiuudistukseen perehtyneiden opettajien käsitykset sekä arviointikriteerien soveltumisesta heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointiin (ka = 2,47) että arviointikriteereiden selkeydestä ja arviointikriteereiden käyttökelpoisuudesta (ka = 2,72) olivat kielteisempiä kuin muilla. Ruotsinkielisten koulujen opettajilla (ka = 2,81) oli myönteisempi käsitys arviointikriteerien soveltumisesta heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointiin kuin oli suomenkielisten koulujen opettajilla (ka = 2,60). Koulun koko ei ollut yhteydessä käsityksiin arviointiperiaatteista ja arviointikriteereistä. Maaseutumaisten ja kaupunkimaisten kuntien opettajien käsityksissä sen sijaan oli pieni mutta tilastollisesti merkitsevä ero. Maaseutumaisten kuntien opettajien käsitykset sekä arviointikriteereiden soveltumisesta heikosti menestyvien oppilaiden ja monikielisten oppilaiden arviointiin (ka = 2,70) että arviointikriteereiden selkeydestä ja arviointikriteereiden käyttökelpoisuudesta (ka = 2,97) olivat myönteisempiä kuin kaupunkimaisten kuntien opettajilla, joilla vastaavat keskiarvot olivat 2,58 ja 2,86.

4.2.3 Käsitykset arvioinnin yhdenvertaisuudesta

Opettajien käsityksiä arviointiuudistuksesta kuvaa myös se, miten he arvioivat omaa, koulunsa ja valtakunnallista arviointilinjaa. Ensimmäisessä kyselyssä opettajilta kysyttiin, arvioisivatko he oman koulunsa arviointilinjan tiukemmaksi, samantasoiseksi vai löysemmäksi suhteessa valtakunnalliseen linjaan. Tulosten perusteella ei voida päätellä, millainen koulujen todellinen arviointilinja on, mutta opettajien vastausten perusteella voidaan tehdä tulkintoja opettajien kokemuksista, jotka liittyvät arvioinnin yhdenvertaisuuteen.

Samantasoisiksi koulunsa ja valtakunnallisen linjan koki kaikista opettajista kaksi kolmasosaa (66 %). Tämä tarkoittaa sitä, että noin kolmanneksen mielestä oma koulu poikkesi valtakunnallisesta linjasta. Oppiaineiden välillä oli jonkin verran eroja. Historian (26 %) ja matematiikan (24 %) opettajat olivat useammin kuin muut sitä mieltä, että heidän koulussaan toteutetaan valtakunnallista tiukempaa arviointilinjaa. Fysiikan opettajat (25 %) taas kokivat muita useammin, että koulun arviointilinja on valtakunnallista linjaa löysempi. Myös työkokemus vaikutti opettajien arvioon koulun arviointilinjasta: sen kokivat tiukimmaksi ne, jotka olivat työskennelleet opettajana 16–25 vuotta. Vastaavasti oman koulunsa arviointilinjan kokivat valtakunnallista löysemmäksi muita useammin ne opettajat, joilla oli työkokemusta 10–15 vuotta. Koulun koko vaikutti opettajien näkemyksiin siten, että pienissä kouluissa vain erittäin harva katsoi koulun arviointilinjan olevan tiukka suhteessa valtakunnalliseen linjaan. Isoissa kouluissa tilanne oli päinvastainen: vain harva opettaja katsoi koulun arviointilinjan olevan valtakunnallista löysempi.

Niiltä opettajilta, joiden koulussa työskenteli useampi saman oppiaineen opettaja, kysyttiin myös, miten opettaja koki oman arviointilinjansa suhteessa aineryhmän kollegoihin. Kaikista opettajista neljä viidestä katsoi, että oma arviointilinja oli kollegoiden kesken samaa tasoa. Tiukemmaksi oman arviointilinjansa katsoi noin 14 prosenttia, joten vain erittäin harva vastasi oman linjansa olevan löysempi kuin aineryhmän muiden opettajien. Oppiaine tai koulun koko ei ollut yhteydessä opettajien kokemuksiin omasta arviointilinjastaan. Sen sijaan työkokemus näkyi vastauksissa siten, että pisimpään työskennelleet pitivät omaa linjaansa muita useammin tiukempaan ja vähiten aikaa työskennelleet taas kokivat arviointinsa löysemmäksi useammin kuin muut.

Tulokset viittaavat siihen, että koska huomattava osa (34 %) opettajista kokee koulujen eroavan arviointilinjoissaan toisistaan, he eivät koe arvioinnin toteutuvan yhdenvertaisesti valtakunnallisesti. Oman koulun katsottiin olevan tiukempi (19 %) tai löysempi (15 %) suhteessa valtakunnalliseen linjaan lähes yhtä usein. Kun taas tarkastellaan arviointilinjojen yhdenvertaisuuksia koulujen sisällä, ylivoimainen enemmistö piti omaa arviointilinjaansa samanlaisena kuin kollegoidensa. Siten opettajat näyttäsivät olevan pääosin luottavaisia oman koulunsa yhtenäiseen arviointiinlinjaan mutta suhtautuvan osittain varauksella siihen, että oman koulun linja vastaisi valtakunnallista linjaa.

5 Uusien arvioinnin linjausten ja kriteerien soveltaminen ja käyttö

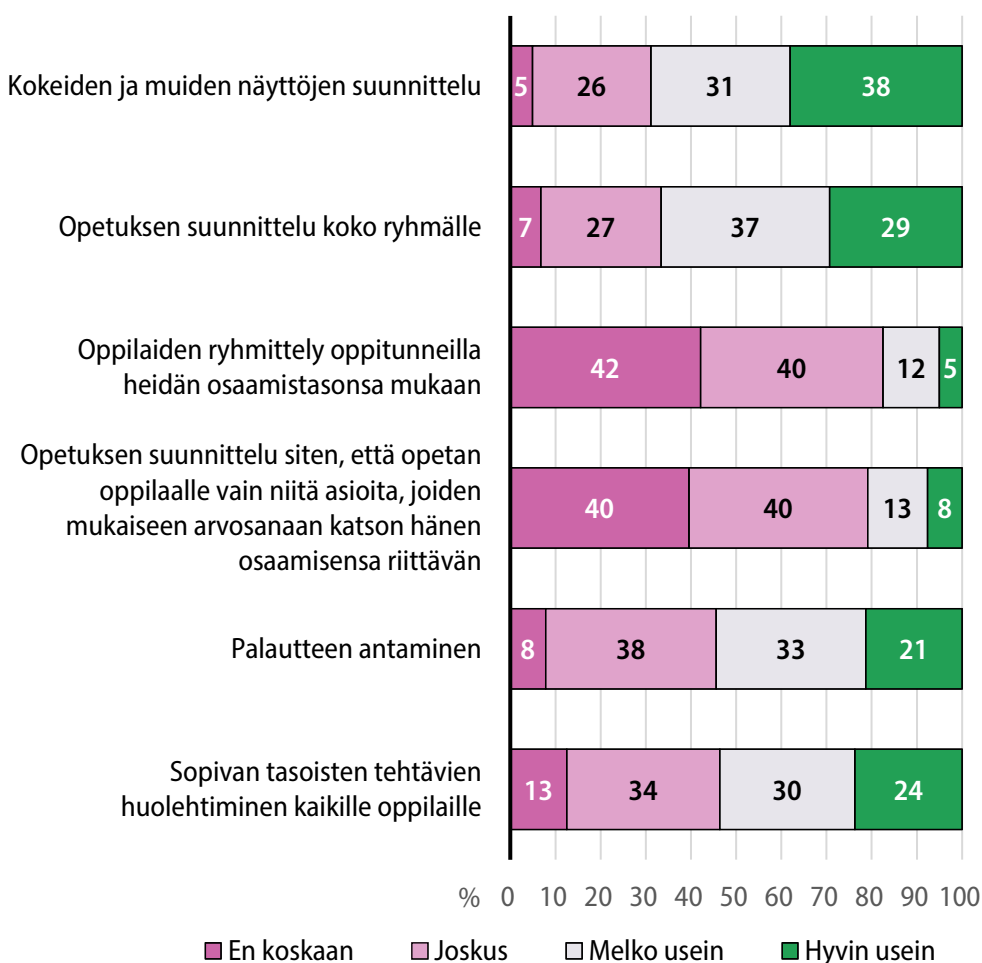
5.1 Arviointikriteerien käyttö opetuksessa ja arvioinnissa

Arviointikriteereitä on mahdollista käyttää arvosanan antamisen lisäksi arvioinnissa ja opetuksessa monin eri tavoin. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka yleisesti arviointikriteerit on otettu käyttöön ja millä tavoin opettajat niitä käyttävät.

- Opettajien tavoissa käyttää kriteereitä ja käytön intensiivisyydessä oli suuria eroja.
- Noin kaksi kolmasosaa opettajista käytti kriteereitä kokeiden ja muiden näyttöjen sekä opetuksen suunnitteluun melko usein tai hyvin usein.
- Yli puolet opettajista käytti kriteereitä melko tai hyvin usein palautteen antamiseen ja sopivan tasoisten tehtävien valintaan kaikille oppilaille.
- Työurien pituus oli yhteydessä kriteerien käyttöön: Vähiten työkokemusta kartuttaneet opettajat käyttivät kriteereitä kokeiden ja muiden näyttöjen suunnitteluun selvästi useammin kuin pisimpään perusopetuksessa toimineet opettajat.
- Kaikkien oppiaineiden osalta erilaiset kirjalliset näytöt sekä oppitunneilla osoitettu osaaminen korostuivat tärkeimpinä menetelminä summatiivisessa arvioinnissa.
- Yleisin opettajien käyttämä arvioinnin erityisjärjestely oppilaille, jotka tarvitsevat oppimiseen tukea, oli lisääjän antaminen koetilanteissa. Sen sijaan kokeen korvaamista muulla näytöllä opettajat käyttivät tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnissa suhteellisen vähän.

Kuten edellä (luku 4.2.2) tuli esille, opettajat käyttävät päättöarvioinnin kriteereitä muuhunkin kuin päättöarviointiin. Arviointikriteereiden laajempaa hyödyntämistä arvioinnissa ja opetuksessa selvitettiin tutkimuksessa kyselyin ja haastatteluin. Toisessa opettajakyselyssä kartoitettiin, kuinka usein opettajat käyttävät päättöarvioinnin kriteereitä eri tarkoituksiin. Yleisimmin opettajat ilmoittivat käyttävänsä kriteereitä kokeiden ja muiden näyttöjen sekä opetuksen suunnitteluun. Noin kaksi kolmasosaa opettajista vastasi käyttävänsä kriteereitä näihin tarkoituksiin melko tai hyvin usein. Yli puolet opettajista ilmoitti käyttävänsä kriteereitä melko tai hyvin usein palautteen antamiseen ja sopivan tasoisten tehtävien valintaan kaikille oppilaille. Kriteereitä käytettiin harvimminkin oppilaiden ryhmittelyyn oppitunnilla tai oppilaiden henkilökohtaisina oppimisen tavoitteina. Vain viidesosa opettajista ilmoitti käyttävänsä kriteereitä näihin tarkoituksiin melko tai hyvin usein. Kuitenkin 40 prosenttia opettajista ilmoitti käyttävänsä kriteereitä näihin tarkoituksiin joskus. (Kuvio 5.)

Kuvio 5. Päättöarvioinnin kriteerien käyttö eri tarkoituksiin.



Matematiikan opettajista muiden oppiaineiden opettajia suurempi osuus (61 %) käytti kriteereitä hyvin usein kokeiden ja muiden näyttöjen suunnitteluun. Matematiikan opettajissa oli myös muita suurempi osuus (34 %) opettajia, jotka käyttivät kriteereitä hyvin usein sopivan tasoisten tehtävien huolehtimiseen kaikille oppilaille. Fysiikan ja englannin opettajista taas muita suurempi osuus käytti kriteereitä vain joskus tai ei koskaan opetuksen suunnitteluun koko ryhmälle (fysiikan opettajista 49 % ja englannin opettajista 42 %) ja sopivan tasoisten tehtävien huolehtimiseen kaikille oppilaille (fysiikan opettajista 60 % ja englannin opettajista 57 %). Fysiikan opettajat erosivat muiden oppiaineiden opettajista myös siinä, että heistä muita suurempi osuus (59 %) ilmoitti, ettei käytä koskaan kriteereitä oppilaiden ryhmittelyyn oppitunneilla heidän osaamistasonsa mukaan ja käyttää vain joskus tai ei koskaan kriteereitä palautteen antamisessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajista taas muita suurempi osuus käytti kriteereitä hyvin usein opetuksen suunnitteluun koko ryhmälle (40 %) ja palautteen antamiseen (33 %).

Oppiaineen lisäksi opettajien työkokemus oli yhteydessä siihen, miten usein he käyttivät päättöarvioinnin kriteereitä eri tarkoituksiin. Vähiten työkokemusta (0–9 vuotta) kartuttaneista opettajista muita suurempi osuus (56 %) käytti kriteereitä hyvin usein kokeiden ja muiden näyttöjen suunnittelussa, kun taas pisimpään (yli 25 vuotta) perusopetuksessa toimineista opettajista muita suurempi osuus (40 %) käytti kriteereitä tähän tarkoitukseen vain joskus tai ei koskaan. Myös se, miten opettajat olivat mielestään perehtyneet arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen, oli yhteydessä siihen, kuinka usein he käyttivät kriteereitä eri tarkoituksiin. Kuten oletettavaa on, huonosti uudistukseen perehtyneet käyttivät muita harvemmin kriteereitä kokeiden ja muiden näyttöjen suunnittelussa, opetuksen suunnittelussa koko ryhmälle, oppilaiden ryhmittelyyn oppitunneilla, palautteen antamisessa sekä sopivan tasoisten tehtävien huolehtimiseen kaikille oppilaille.

Opettajan opettamien opetusryhmien koko oli niin ikään yhteydessä siihen, kuinka usein opettaja käytti päättöarvioinnin kriteereitä eri tarkoituksiin. Pienimpiä opetusryhmiä (alle 15 oppilasta) opettavissa oli muita suurempi osuus (44 %) heitä, jotka eivät käyttäneet koskaan tai käyttivät vain joskus kriteereitä opetuksen suunnitteluun koko ryhmälle. Toisaalta pienempiä opetusryhmiä opettavissa oli muita suurempi osuus (30 %) heitä, jotka käyttivät kriteereitä melko tai hyvin usein oppilaiden ryhmittelyyn oppitunneilla heidän osaamistasonsa mukaan, kun taas keskikokoisia ryhmiä (15–20 oppilasta) opettavissa tällaisia opettajia oli pienin osuus (11 %). Keskikokoisia ryhmiä opettavissa oli myös pienin osuus (13 %) heitä, jotka käyttivät kriteereitä melko tai hyvin usein opetuksen suunnitteluun siten, että opettaa oppilaille vain niitä asioita, joiden mukaiseen arvosanaan katsoo oppilaan osaamisen riittävän.

Toisessa opettajille suunnatussa kyselyssä selvitettiin myös, ryhmitelläänkö kouluissa oppilaita oppiaineen tai oppimäärän päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti tasoryhmiin. Opettajista suurimman osan (78 %) mukaan heidän koulussaan näin ei toimita koskaan, mutta toisaalta noin viidennes opettajista ilmoitti, että arviointikriteereitä käytetään tasoryhmäjaotteluun ainakin joskus heidän koulussaan. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajissa oli muita suurempi osuus heitä, jotka ilmoittivat, että oppilaita ryhmitellään melko tai hyvin usein tasoryhmiin heidän opettamansa oppiaineen päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti. Matematiikan opettajissa heitä oli 16 prosenttia ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajissa 10 prosenttia. Fysiikan opettajista taas lähes kaikki (99 %) ilmoittivat, ettei heidän koulussaan ryhmitellä koskaan oppilaita tasoryhmiin heidän opettamansa oppiaineen päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti.

Koulun koko tai opetuskieli ei ollut yhteydessä siihen, miten usein oppilaita koulussa jaettiin päättöarvioinnin kriteerien perusteella tasoryhmiin. Sen sijaan maaseutumaisten kuntien opettajista muiden kuntaryhmien opettajia pienempi osuus (64 %) ilmoitti, ettei näin toimita koskaan. Vastaavasti heistä suurempi osuus (19 %) ilmoitti näin toimittavan koulussaan melko usein. On huomattava, että tässä tutkimuksessa kysyttiin vain tasoryhmittelystä, joka perustuu päättöarvioinnin kriteereihin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida päätellä, miten yleistä tasoryhmittelyä kouluissa ylipäätään on.

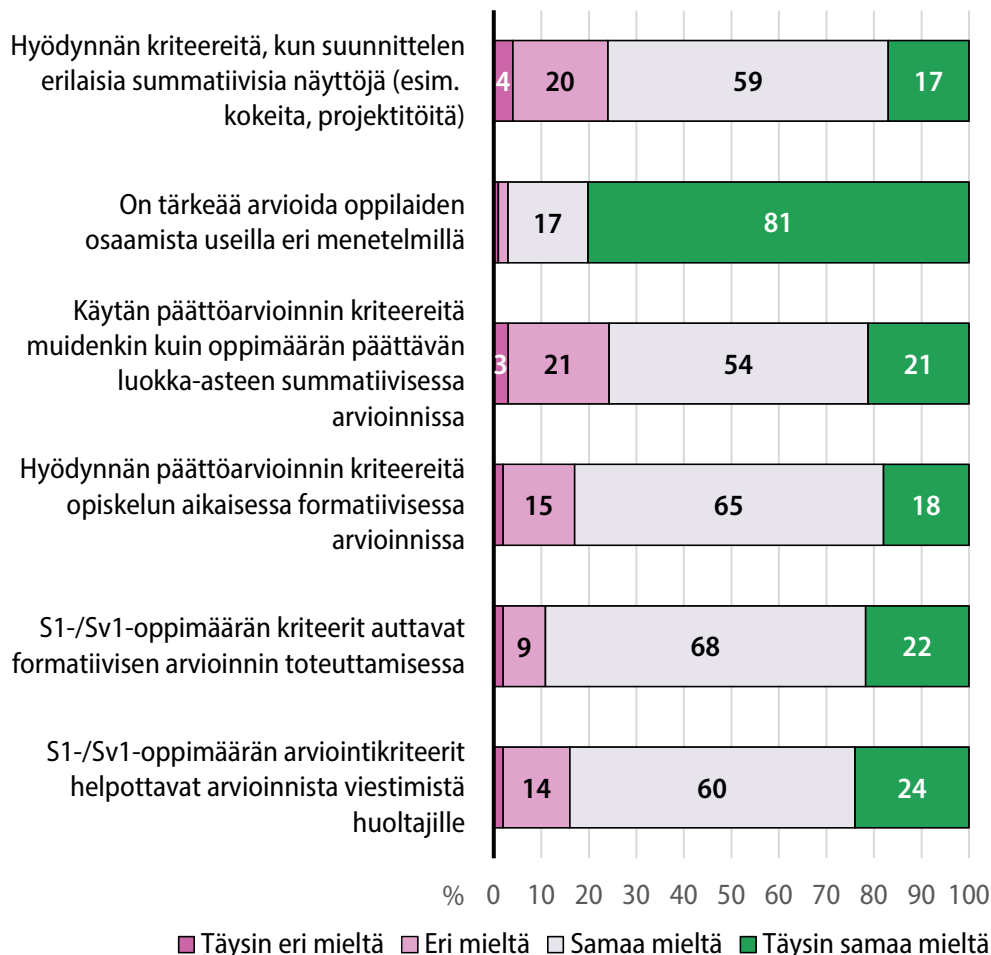
Seuraavaksi kuvataan arviointikriteerien käyttöä ja summatiivisen arvioinnin näytöjä tutkimukseen sisältyvässä viidessä eri oppiaineessa. Näitä selvitettiin sekä ensimmäisessä opettajakyselyssä että opettajahaastatteluissa. Ensimmäisessä opettajakyselyssä kriteerien käyttöä tutkittiin väittämällä, joista muodostettua keskiarvomuuttujaa kuvattiin edellä (luku 4.2.2). Seuraavissa alaluvuissa kuvataan tuon keskiarvomuuttujan sisältämiä yksittäisiä väittämiä oppiainekohtaisesti. Lisäksi arviointikriteerien käyttöä eri oppiaineissa kuvataan haastatteluaineiston pohjalta. Alalukujen lopussa tuodaan esille, mihin näyttöihin opettajat eri oppiaineissa perustavat summatiivisen arvioinnin.

5.1.1 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt äidinkielessä ja kirjallisuudessa

Yhdistetyssä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajien ryhmässä lähes kaikki olivat samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että oppilaiden osaamisen arviointi useilla eri menetelmillä on tärkeää. Kuten kuviosta 6 käy ilmi, opettajat käyttivät kriteereitä, kun he suunnittelivat erilaisia summatiivisiä näytöjä, ja niitä käytettiin myös muiden kuin päättävän

luokka-asteen summatiivisessa arvioinnissa. Näistä väittämistä oltiin kuitenkin eniten eri mieltä, mikä viittaa siihen, että kumuloituvana oppiaineena äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen arviointi päättöarvioinnin kriteerien mukaan voi olla haastavaa muulloin kuin päättöarvosanaa pohdittaessa. Opettajat tosin kokivat kriteerit summatiivista arviointia hyödyllisemmiksi opiskelun aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa, jossa niitä myös käytettiin paljon. Lisäksi opettajat kokivat kriteerien olevan avuksi arvioinnista viestimässä huoltajille.

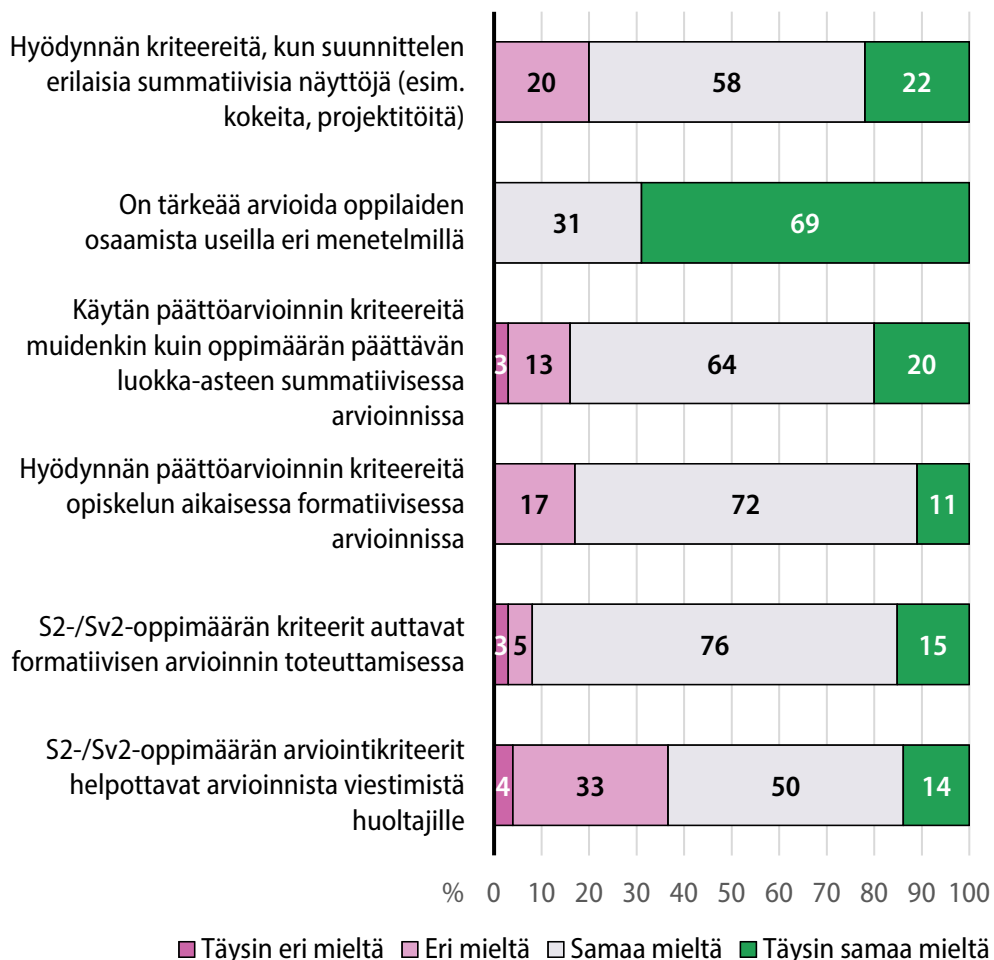
Kuvio 6. Arviointikriteerien käyttö suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän ja svenska och litteratur -oppimäärän opetuksessa.



Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän opettajien näkemykset olivat hyvin samansuuntaisia kuin edellä esitetyt ensimmäisen kielen opettajien näkemykset, mikä näkyy kuvioista 7.

Toisen kielen opettajien mielestä oli tärkeää käyttää useita menetelmiä, kun arvioidaan oppilaiden osaamista. Myös toisen kielen opettajat käyttivät kriteereitä sekä summatiivisten näyttöjen suunnitteluun että muidenkin kuin päättövaiheen oppilaiden summatiiviseen arviointiin. Kriteereitä käytettiin myös formatiivisessa arvioinnissa, ja niiden koettiin olevan siinä avuksi. Päättöarvioinnin kriteerit auttoivat toisen kielen opettajien mielestä myös tilanteissa, joissa arvioinnista viestitään huoltajille. Tästä väittämästä tosin oltiin eniten eri mieltä. Haastatteluissa kävi ilmi, että jotkut suomen toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettajista olivat kääntäneet kriteerit ja tavoitteet englanniksi, jotta huoltajien kanssa viestiminen sujuisi helpommin. Toisaalta mikäli huoltajien suomen tai ruotsin kielen taito on heikko mutta opettajalla ja huoltajilla ei ole muuta yhteistä kieltä, viestiminen paikoin hyvinkin vaikeaselkoisista kriteereistä on haastavaa.

Kuvio 7. Arviointikriteerien käyttö suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ja svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän opetuksessa.



Haastatteluissa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (n = 16; suomen kieli ja kirjallisuus 11, svenska och litteratur 1, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus 4) kertoivat käyttävänsä päättöarvioinnin kriteereitä tavoitteista ja arvioinnista viestimiseen, tavoitealueiden ja näyttöjen arviointiin, todistusarvosanan määrittämiseen sekä opetuksen tai näyttöjen suunnitteluun.

Kriteereistä viestiminen oppilaille. Haastatelluista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista kymmenen kertoi käyttävänsä uudistettuja kriteereitä siihen, että he viestivät oppilaille tavoitteista tai arvioinnista. Kriteereillä esimerkiksi perusteltiin oppilaille oppituntien sisältöä ja toimintatapoja. Niitä käytettiin myös yhdeksäsluokkalaisten arviointikeskusteluissa. Haastateltavat pitivät tärkeänä arvioinnin läpinäkyvyyttä ja sitä, että oppilaat ymmärtävät, millä perusteilla heidän osaamistaan arvioidaan. Siitä syystä kolme heistä oli laatinut oppilaiden käyttöön tiivistetyt tavoitteet ja kriteerit tai työkalun henkilökohtaiseen oppimisen seurantaan.

Tavoitealueiden tai näyttöjen arviointi. Kahdeksassa haastattelussa nousi esiin, että kriteereitä käytettiin tavoitealueiden tai näyttöjen arviointiin. Opettajat esimerkiksi kertoivat oppilaille jonkin arvioitavan työn yhteydessä, mille tavoitealueelle työ kuuluu ja millainen työn painoarvo on tavoitealueen arvioinnissa. Lisäksi kolme opettajaa kertoi laatineensa taulukon tai muun arviointityökalun arviointityötään helpottamaan.

Todistusarvosanan määrittäminen. Haastatelluista opettajista seitsemän kertoi käyttävänsä kriteereitä todistusarvosanojen määrittämisen perusteena. Heistä yksi opetti suomea sekä äidinkielenä että toisena kielenä. Päättöarvosanojen antamisen mainitsi erikseen vain kaksi haastateltua. Haastatteluista ei kuitenkaan käynyt selvästi ilmi, käyttivätkö haastatellut kriteereitä myös muiden luokka-asteiden kuin päättövaiheen todistusarvosanojen perusteena.

Opetuksen tai näyttöjen suunnittelu. Kriteerien käyttö opetuksen tai näyttöjen suunnitteluun nousi esiin kuudessa haastattelussa. Kriteereitä katsotaan esimerkiksi lukuvuoden alussa lukuvuosisuunnitelman laatimisen yhteydessä ja opetusta suunnataan niiden mukaan: esimerkiksi yksi haastateltavista kertoi tavoitteiden ja kriteerien ohjaavan vahvasti sekä hänen että siten myös oppilaiden työskentelyä. Tämä vahvistaa luvussa 5.1 esitettyjä kyselytuloksia, joiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät kriteereitä huomattavan paljon juuri opetuksen suunnitteluun.

Erilaisten näyttöjen käyttäminen. Ensimmäisen opettajakyselyn perusteella opettajat käyttivät summatiivisessa arvioinnissa monenlaisia mutta enimmäkseen oppiaineessa hyvin perinteisinä pidettyjä näyttöjä, jotka on esitetty taulukossa 21.

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa kirjoitelmat ja muut oppilaiden laatimat tekstit olivat selvästi yleisin tapa arvioida oppilaan osaamista niin ensimmäisen kuin toisenkin kielen opetuksessa. Ensimmäisen kielen opetuksessa (suomen kieli ja kirjallisuus sekä svenska och litteratur) käytettiin paljon myös suullisia esitelmää, projektitöitä ja laajuudeltaan erilaisia kirjallisia kokeita. Toisen kielen opetuksessa (suomi toisena kielenä ja kirjallisuus sekä svenska som andraspråk och litteratur) taas korostuivat suppeat kirjalliset kokeet ja suulliset kokeet. Oppitunneilla osoitettu ja opettajan dokumentoima osaaminen oli keskeistä kaikissa oppimäärissä, mutta vain vähän yli kolmannes ensimmäisen kielen opettajista nosti sen kolmen tärkeimmän näytön joukkoon; toisen kielen opettajista tätä mieltä oli lähes puolet.

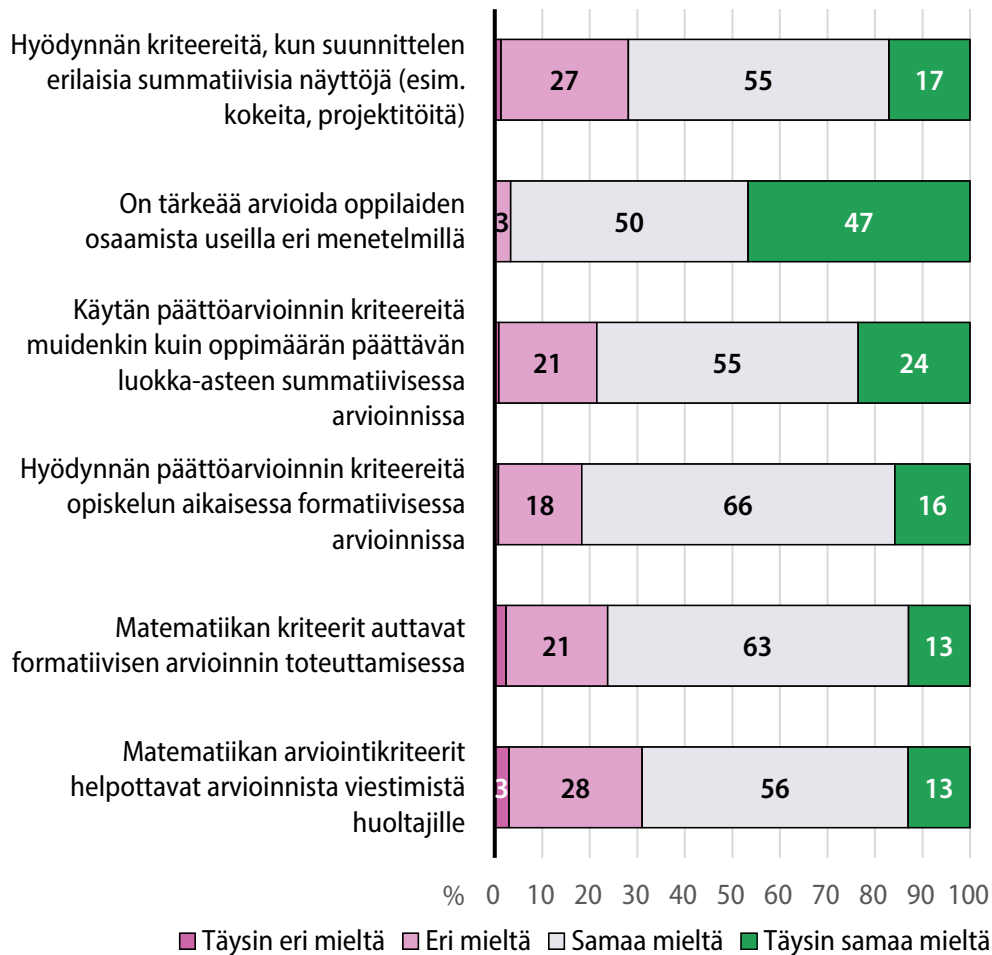
Taulukko 21. Äidinkielen ja kirjallisuuden – suomen kieli ja kirjallisuus (S1), svenska och litteratur (Sv1), suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) sekä svenska som andraspråk och litteratur (Sv2) – opettajien käyttämät näytöt summatiivisessa arvioinnissa.

	Opettaja käyttää tätä näyttöä (%)		Kolmen tärkeimmän näytön joukossa (%)	
	S1+Sv1 n = 205	S2+Sv2 n = 43	S1+Sv1 n = 203	S2+Sv2 n = 43
Kirjoitelmat ja muut tekstit	98	100	94	85
Suulliset esitelmät	97	86	39	34
Projektityöt	90	73	32	14
Oppitunneilla osoitettu ja opettajan dokumentoima osaaminen	88	90	36	48
Suppeat kirjalliset kokeet	81	97	21	54
Laajat kirjalliset kokeet	80	75	64	42
Videositelmät	45	26	2	0
Podcastit ja muut äänituotokset	39	23	2	0
Portfoliot	32	29	2	11
Opettajayhdistyksen valtakunnallinen koe	24	31	1	3
Suulliset kokeet	21	40	2	8
Tutkimusraportit	12	7	2	0

Kaikkiaan suurin osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri oppimääriä opettavista oli sangen samaa mieltä siitä, että he hyödyntävät päättöarvioinnin kriteereitä monipuolisesti sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin tukena eri luokka-asteilla ja että on tärkeää käyttää useita menetelmiä oppilaiden osaamista arvioitaessa. Lisäksi kriteerit ovat avuksi, kun arvioinnista viestitään huoltajille. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat hyödynsivät kriteereitä myös kuvatessaan oppilaille, millä perusteilla heidän osaamistaan arvioidaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärissä yleisimmät näytöt koostuivat kirjoitelmista ja muista teksteistä. Myös aiempien tutkimusten mukaan erilaiset kirjoitetut tekstit ovat olleet yleisimpiä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja arvioinnissa (Luukka ym. 2008; Tarnanen ym. 2021). Oppimääräkohtaisia erojakin oli, sillä ensimmäisen kielen opetuksessa käytettiin paljon myös suullisia esitelmiä, projektitöitä ja kirjallisia kokeita, kun taas toisen kielen opetuksessa kielitaidon arvioinnissa tavanomaiset kirjalliset ja suulliset kokeet olivat yleisiä.

5.1.2 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt matematiikassa

Matematiikan opettajat käyttivät arviointikriteereitä monipuolisesti (kuvio 8). Kriteereitä käytettiin näyttöjen suunnitteluun ja summatiiviseen arviointiin myös muiden kuin päättävän luokka-asteen arvioinnissa. Niistä koettiin olevan apua oppimisen aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa sekä huoltajille viestinnässä, joskin yli viidesosa opettajista oli kriteerien hyödyllisyydestä näihin tehtäviin eri mieltä.

Kuvio 8. Arviointikriteerien käyttö matematiikan opetuksessa.

Haastatteluissa matematiikan opettajat (n = 17) kertoivat käyttävänsä päättöarvioinnin kriteereitä viiteen erityyppiseen tarkoitukseen: kokeiden ja muiden näyttöjen laadintaan, opetuksen suunnitteluun, eriyttämiseen, päättöarvosanan määrittämiseen sekä formatiiviseen arviointiin. Nämä teemat on kuvattu seuraavissa kappaleissa.

Kokeiden ja muiden näyttöjen laadinta. Matematiikassa kriteeristön käyttö kokeiden ja niiden pisteytyksen suunnittelussa oli yleistä, mutta muita näyttöjä niiden perusteella laadittiin vain vähän. Useissa kouluissa oli opetussuunnitelmauudistusten ja tarkempien kriteerien laatimisen jälkeen ryhdytty suunnittelemaan aineryhmän yhteisiä kokeita. Kokeiden laatimisesta kerrottiin muun muassa seuraavia yksityiskohtia: Opettajat suunnittelevat yhdessä kokeet ja kertaust materiaalin. Kokeeseen valitaan opintojakson tavoitteista eri tason kriteereitä vastaavia tehtäviä. Pisteytys laaditaan siten, että esimerkiksi arvosanan 7 saa sitä vastaavan kriteerin tasoilla tehtävillä. Pääsääntöisesti koetta laadittaessa käytetään käsitteellisiä

ja tiedonalakohtaisia tavoitteita (T10–T20), jotka koskevat opintojakson sisältöjä, mutta myös työskentelyn taitojen kriteereitä (T3–T9) mainittiin käytettävän. Yleisesti ajateltiin, että työskentelyn taitoja arvioitiin automaattisesti sisältöjä koskevien tavoitteiden osaamisen perusteella ja esimerkiksi täsmällisen matemaattisen ilmaisan (T4) puutteelliset taidot näkyvät pistemenetyksinä kaikissa tehtävissä.

Opetuksen suunnittelu ja eriyttäminen. Arviointiuudistuksen seuraukset eriyttämisen käytäntöihin erosivat opettajien ja koulujen välillä toisistaan erityisen paljon. Joissain kouluissa arviointiuudistus oli kaventanut eriyttämisen mahdollisuuksia. Arviointia oli yhdenmukaistettu siten, että kaikilla oppilailla oli sama koe samana päivänä, mikä oli kaventanut opettajien mahdollisuuksia huomioida yksittäisten oppilaiden tarpeet ja esimerkiksi keskittyä ydinsisältöihin. Joissain tapauksissa kriteereitä käytettiin vahvasti eriyttämiseen, eikä heikkojen oppilaiden kanssa opiskeltu juuri mitään arvosanan 5 kriteeriä vaikeampaa. Arvosanojen 5 ja 9 perusteella suunniteltiin oppitunteja ja tehtiin sekä ylös- että alaspäin eriyttävää materiaalia. Lisäksi kertausmonisteessa oli kuvattu, minkälaista osaamista vaadittiin eri arvosanoihin. Jos opintojakson aikataulu kävi kireäksi, kriteerien perusteella tehtiin päätöksiä siitä, mitä asioita saattoi jättää pois.

Päättöarvosanan määrittäminen. Kriteereiden käyttötavat ja käytön intensiivisyys vaihtelivat opettajien välillä. Jotkut opettajat kertoivat käyttävänsä kriteereitä vain huhtikuussa päättöarvosanaa pohtiessaan. Tällöin he tutkiskelivat suuria linjoja, esimerkiksi miltä arvosanojen 7 ja 8 osaaminen läpi tavoitteiden näyttää, ja peilasivat tätä kuvaa dokumentaatioon ja mielikuvaan oppilaan osaamisesta ja työskentelystä. Monet aktiivisesti kriteereitä hyödyntävät opettajat olivat suunnitelleet opetuksensa kriteeristön perusteella, ja lähes kaikki yläkoulun aikana tehdyt tehtävät, kokeet ja muut näytöt kerryttivät tietoa, miten oppilaan edistyminen ja osaaminen eri tavoitteissa etenee. Kriteereitä käytettiin opintojakson alussa tavoitteiden asettamiseen, arviointikeskusteluissa ja itsearvioinnissa. Joissain kouluissa kriteereistä oli tehty niin sanottuja oppilaankielisiä versioita, joissa kriteerit oli kirjoitettu oppilaalle ymmärrettävässä sanamuodossa. Näiden nähtiin auttavan oppilaita hyödyntämään kriteereitä tehokkaammin.

Kriteerien käyttö formatiivisessa arvioinnissa. Opettajat hyödynsivät kriteereitä myös formatiivisessa arvioinnissa. He esimerkiksi näyttivät kriteerit oppilaille opiskelun alkuvaiheessa tarkoituksenaan auttaa oppilaan tavoitteen asettelua. Oppilaat saattoivat myös työskentelyn aikana valita, minkä tasoisia tehtäviä pyrkivät tekemään. Kriteereitä käytettiin myös oppimisen aikaisessa vuorovaikutuksessa. Erityisesti tavoite T2 mainittiin hyvänä työkaluna oppilaan motivointiin, sillä siitä käy ilmi, että jo arvosanaan 5 sisältyy vaatimus aloittaa työskentely ohjattuna ja pitää sitä yllä. Opettajat hyödynsivät kriteereitä myös oppilaiden itsearvioinnissa sekä palautekeskusteluissa.

Erialaisten näyttöjen käyttäminen. Matematiikassa kirjallinen koe oli selvästi yleisin tapa arvioida oppilaan osaamista (taulukko 22). Tuntiosaaminen oli sen rinnalla toinen yleinen näyttömahdollisuus. Tosin haastatteluiden perusteella tuntiosaamisen dokumentointi ei kovinkaan usein ollut systemaattista, eikä sen vaikutus arvostamaan ollut yhtä suuri kuin kirjallisilla kokeilla.

Taulukko 22. Matematiikan opettajien käyttämät näytöt summatiivisessa arvioinnissa.

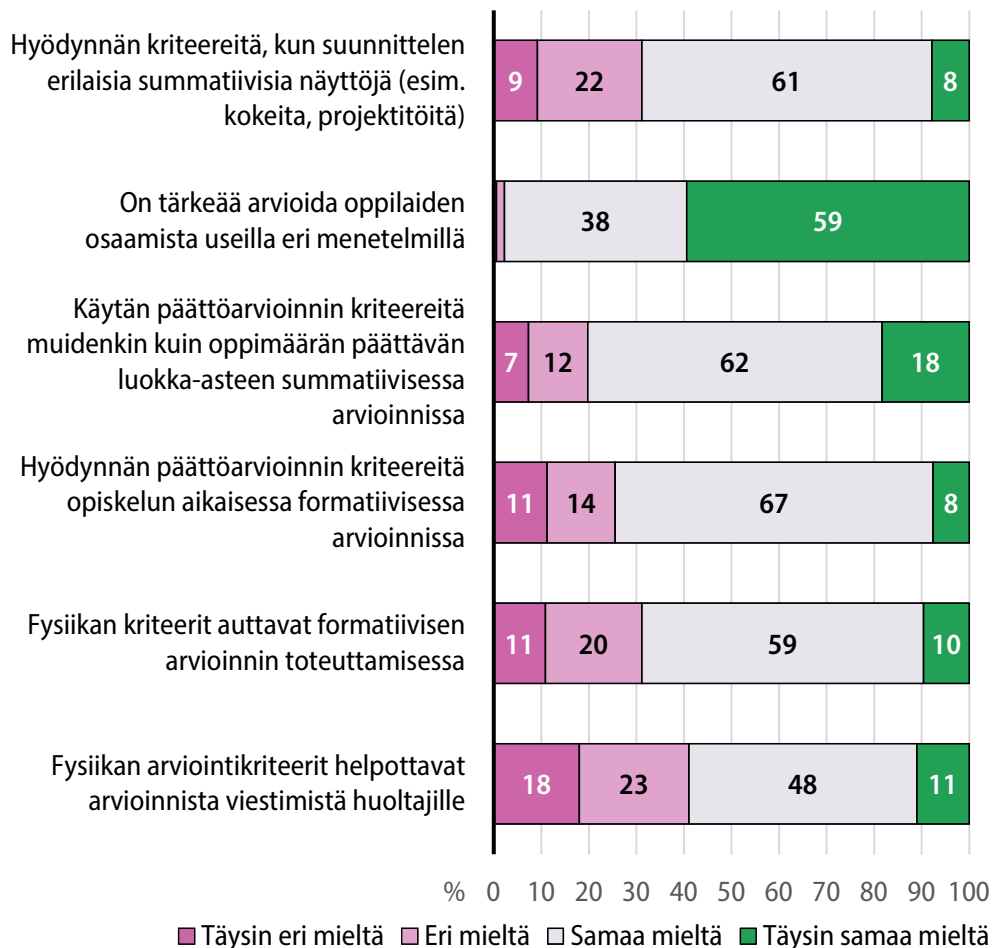
	Opettaja käyttää tätä näyttöä (%) n = 181	Kolmen tärkeimmän näytön joukossa (%) n = 146
Laajat kirjalliset kokeet	94	90
Oppitunneilla osoitettu ja opettajan dokumentoitu osaaminen	90	84
Suppeat kirjalliset kokeet	79	51
Opettajayhdistyksen valtakunnallinen koe	61	30
Projektityöt	49	17
Digikokeet	37	4
Suulliset kokeet	19	5
Esitelmät	11	1
Tutkimusraportit	11	3
Portfoliot	5	1
Ääni- tai videotuotokset	4	0

Matematiikassa arviointikriteerien käyttöä leimasi se, että opettajat käyttivät summatiivisia kirjallisia kokeita hyvin yleisesti. Kriteerit koettiin melko toimiviksi niiden suunnitteluun ja arviointiin. Tavoitteet ja kriteerit itsessään eivät näyttäneet aiheuttaneen yhtä suuria muutostarpeita opetukseen ja arviointiin kuin esimerkiksi fysiikassa. Toinen kriteereiden käyttöä koskeva matematiikan erityispiirre oli selkeä opetuksen eriyttämisen tarve. Tämä näkyi siten, että kriteereitä käytettiin eriyttämisen suunnitteluun, esimerkiksi sen varmistamiseen, että kaikille oppilaille on sopiva haastetta tarjolla.

5.1.3 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt fysiikassa

Myös fysiikan opettajat hyödynsivät arviointikriteereitä monipuolisesti (kuvio 9). Suurin osa opettajista käytti kriteereitä näyttöjen suunnitteluun ja summatiiviseen arviointiin myös muilla kuin päättävällä luokka-asteella. Fysiikan opettajat kokivat monipuolisen näytön keräämisen erityisen tärkeäksi, mikä liittyy fysiikan kokeelliseen luonteeseen, jota ei pelkin kirjallisin kokein pysty arvioimaan. Fysiikan kriteereitä pidettiin matematiikkaan verrattuna vähemmän hyödyllisinä huoltajille viestinnässä ja oppimisen aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa. Tosin fysiikan opettajistakin suurin osa kertoi kriteereistä olevan hyötyä myös näissä tarkoituksissa.

Kuvio 9. Arviointikriteerien käyttö fysiikan opetuksessa.



Haastatteluissa fysiikan opettajat (n = 12) kertoivat käyttävänsä päättöarvioinnin kriteereitä neljään tarkoitukseen: opetuksen ja arvioinnin suunnitteluun, kokeiden ja muiden näyttöjen valmisteluun, päättöarvosanan määrittämiseen ja formaatiiviseen arviointiin. Nämä teemat on kuvattu seuraavissa kappaleissa. Toisin kuin matematiikan opettajat haastatellut fysiikan opettajat eivät maininneet käyttävänsä kriteereitä opetuksen eriyttämiseen.

Opetuksen ja arvioinnin suunnittelu sekä kokeiden ja muiden näyttöjen valmistelu. Moni haastateltu fysiikan opettaja kertoi muuttaneensa opetustaan ja arviointiaan siten, että ne olivat aiempaa paremmin linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Opettajat pohtivat tällöin tavoitteita ja kriteereitä jo opetusta suunnitellessaan huomioidakseen kaikki tai lähes kaikki vuosiluokan tavoitteet. Tällainen toimintatapa oli johtanut opetuksen ja arvioinnin monipuolistumiseen. Haastateltavat mainitsivat erityisesti lisänneensä simulaatioiden ja muiden näyttöjen kuin kokeiden käyttöä. Lisäksi he kertoivat monipuolistaneensa kokeiden tehtävyytyyppejä ja laativansa kokeita siten, että niiden tehtävät vastasivat opetussuunnitelman tavoitteita ja kriteereitä. Muutama haastateltava kertoi luoneensa tavoitteiden pohjalle kokonaisjärjestelmän, joka toimi hänen opetuksensa ja arviointinsa lähtökohtana. Järjestelmät eivät olleet identtisiä keskenään, mutta yhteistä niissä oli se, että oppilaiden tekemät tehtävät oli kytketty tavoitteisiin ja niitä käytettiin arvioinnin apuna. Haastatellut opettajat pyrkivät kalibroimaan näitä järjestelmiä opetussuunnitelman kriteerien perusteella.

Päättöarvosanan määrittäminen. Vaikka edellä onkin kuvattu kriteereiden monimuotoista käyttöä, osa haastatelluista opettajista käytti niitä vain huhti-toukokuussa päättöarvosanoja antaessaan. Kuten matematiikassa kuvattiin, tämä tapahtui siten, että opettajat silmäilivät kriteeristöä ja vertasivat sitä oppilaiden dokumentoituihin näyttöihin sekä muistikuviansa oppilaiden toiminnasta tunneilla. Vaihtelu kriteerien käyttötapojen ja käytön intensiteetin välillä oli suurta haastateltujen fysiikan opettajien kesken.

Kriteerien käyttö formatiivisessa arvioinnissa. Muutamat haastatellut fysiikan opettajat mainitsivat käyttävänsä kriteereitä arviointikeskusteluissa oppilaiden kanssa. He mainitsivat hyödyntävänsä erityisesti työturvallisuuden tavoitetta (T5) ja ryhmätyön tavoitetta (T8) oppimisen aikaisessa vuorovaikutuksessa. Työturvallisuuden kriteereitä mainittiin hyödynnettävän myös oppilaan itsearviointissa.

Erilaisten näyttöjen käyttäminen. Fysiikan opettajat käyttivät arvioinnissa monenlaisia näyttöjä, kuten taulukossa 23 kuvataan, mutta perinteiset näytöt, kirjalliset kokeet ja tuntiosaaminen olivat suosituimpia. Näiden jälkeen yleisin näyttötyyppi oli tutkimusraportti, joka sopii hyvin yhteen fysiikan vakiintuneen pedagogiikan kanssa ja on haastatteluiden perusteella yleistynyt arvioitavana näytönä uusimman opetussuunnitelmauudistuksen (POPS 2014) ja päättöarvioinnin

kriteerien laatimisen (Opetushallitus 2020c) jälkeen. Perinteisten näyttöjen käyttö näyttäisi kasaantuvan tietyille opettajaryhmälle. Esimerkiksi opettajat, jotka käyttävät simulaatioita arvioinnissa, käyttävät myös useammin tutkimusraporttia ja kirjoitelmia päättöarvioinnin perusteena.

Taulukko 23. Fysiikan opettajien käyttämät näytöt summatiivisessa arvioinnissa.

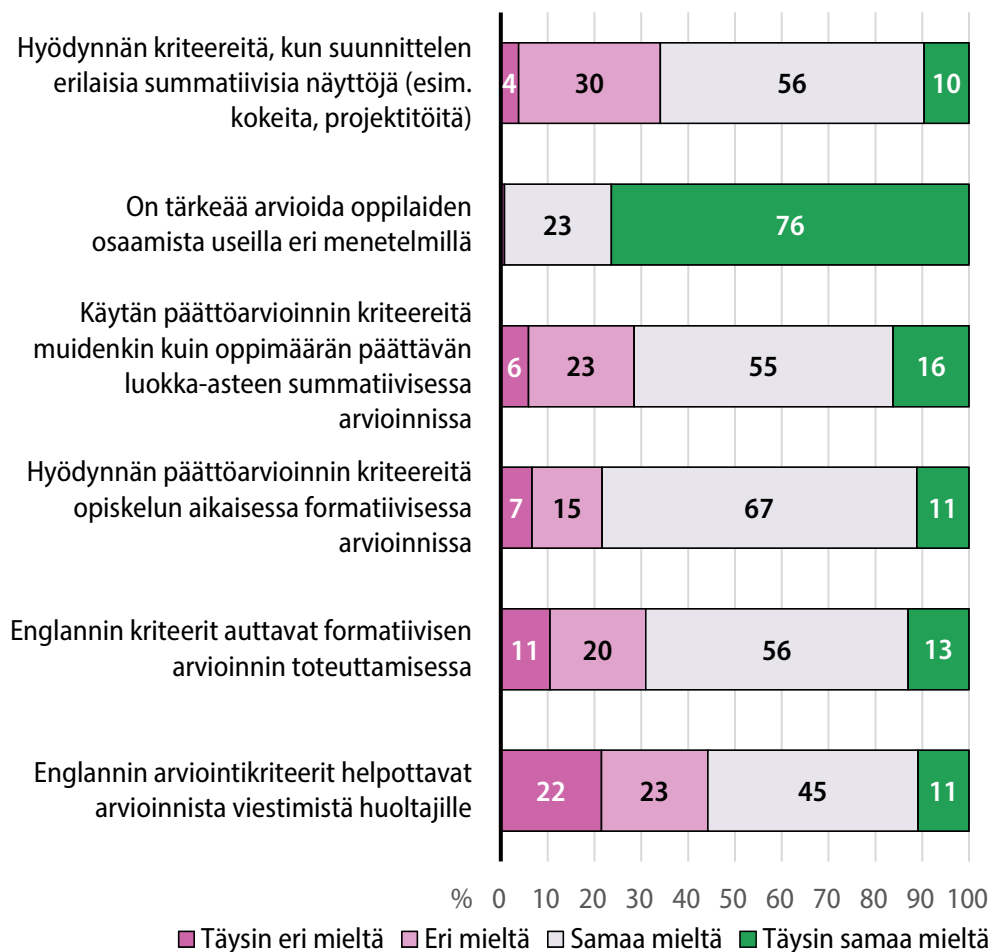
	Opettaja käyttää tätä näyttöä (%) n = 134	Kolmen tärkeimmän näytön joukossa (%) n = 122
Laajat kirjalliset kokeet	90	85
Oppitunneilla osoitettu ja opettajan dokumentoima osaaminen	81	62
Suppeat kirjalliset kokeet	80	38
Tutkimusraportit	66	40
Projektityöt	63	27
Esitelmät	60	12
Kirjoitelmat ja muut tekstit	35	5
Simulaatiot	33	4
Digikokeet	32	9
Suulliset kokeet	17	3
Opettajayhdistyksen valtakunnallinen koe	12	3
Portfoliot	9	6
Ääni- tai videotuotokset	5	0

Tulosten perusteella näyttää siltä, että arviointiuudistus on jossain määrin muuttanut fysiikan arviointia ja jopa opetusta. Suurin osa fysiikan opettajista kokee arviointiuudistuksesta olevan hyötyä, ja joillekin se on toiminut inspiraationa opetuksen uudelleenjärjestämiseen. Erot arviointikäytänteissä näyttävät olevan kuitenkin suuria opettajien välillä, eikä fysiikan opettajista tai heidän arviointikäytänteistään voida puhua yhtenä joukkona. On oppilaiden yhdenvertaisuuden kannalta huolestuttavaa, jos vain osa opettajista kehittää arviointia ja opetusta opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

5.1.4 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt englannissa

Englannin opettajista kaksi kolmasosaa (66 %) ilmoitti hyödyntävänsä kriteereitä erilaisia summatiivisia näyttöjä suunnitellessaan. Hieman suurempi osuus (71 %) ilmoitti käyttävänsä kriteereitä myös muiden kuin oppimäärän päättävän luokka-asteen summatiivisessa arvioinnissa. Formatiivisessa arvioinnissa kriteereitä käytti 78 prosenttia englannin opettajista, ja 69 prosenttia oli sitä mieltä, että ne auttavat formatiivisen arvioinnin toteuttamisessa. Liki kaikki englannin opettajat (99 %) pitivät tärkeänä arvioida oppilaiden osaamista useilla eri menetelmillä. Niukka enemmistö opettajista (56 %) katsoi arviointikriteerien helpottavan arvioinnista viestimistä huoltajille. (Kuvio 10.)

Kuvio 10. Arviointikriteerien käyttö englannin opetuksessa.



Haastatteluissa englannin opettajat (n = 9) kuvasivat, miten he käyttävät päättöarvioinnin kriteereitä opetuksen ja tehtävien suunnitteluun sekä summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin.

Kriteerien käyttö opetuksen suunnittelussa. Haastattelussa viisi opettajaa kertoi hyödyntävänsä päättöarvioinnin kriteereitä opetuksen ja tehtävien suunnittelussa. Esimerkiksi kriteereistä johdettiin tietty taito tai taidot, minkä perusteella opettaja laati tehtävän. Haastateltavat mainitsivat käyttävänsä kriteereitä myös arviointisuunnitelman laadintaan. Yksi haastateltu opettaja puolestaan painotti, ettei hän käytä päättöarvioinnin kriteereitä opetuksen suunnitteluun, sillä kielten oppimateriaalit ovat Suomessa niin laadukkaita, että ne kytkeytyvät automaattisesti opetussuunnitelman perusteisiin.

Summatiivinen arviointi ja päättöarviointi. Haastatteluissa englannin opettajat mainitsivat useita tapoja hyödyntää kriteereitä päättöarvioinnissa. Kriteereistä oli tehty selkokielisiä versioita useassa koulussa, ja opettajat olivat näyttäneet ne oppilaille yhdeksännen luokan alussa. Niiden pohjalta oli myös luotu tavoitteita englannin opiskelulle. Kolme haastateltua opettajaa käytti kriteereitä pohtiessaan, ovatko he käsitelleet opetuksessaan niitä teemoja, jotka ovat keskeisiä päättöarvioinnissa. Kriteereitä käytettiin myös oppilaiden päättöarvosanan määrittämiseen. Jos oppilas oli kahden arvosanan välillä, erityisesti kriteereistä haettiin tukea päätökselle.

Kriteerit formatiivisessa arvioinnissa. Haastattelussa kolme englannin opettajaa mainitsi hyödyntävänsä päättöarvioinnin kriteereitä itsearviointissa. Kriteereiden käyttötapoina mainittiin myös, että niistä lainataan sisältöä opettajan itse tekemiensä itsearviointitehtävien väittämiin. Kriteerit voidaan myös esitellä oppilaille yhdeksännen luokan alussa ja pyytää oppilaita asettamaan tavoitteita englanninopiskeluun.

Erilaisten näyttöjen käyttäminen. Englannin opettajien yleisimmin käyttämä näyttö summatiivisessa arvioinnissa oli kirjoitelma (taulukko 24). Englannin opettajat hyödynsivät myös paljon oppitunneilla osoitettua osaamista ja kirjallisia kokeita summatiivisessa arvioinnissa. Kirjallisten näyttöjen vankka asema summatiivisen arvioinnin perustana myötäilee kansainvälisen ja suomalaisen arviointitutkimuksen tuloksia.

Taulukko 24. Englannin opettajien käyttämät näytöt summatiivisessa arvioinnissa.

	Opettaja käyttää tätä näyttöä (%) n = 162	Kolmen tärkeimmän näytön joukossa (%) n = 156
Kirjoitelmat ja muut tekstit	95	46
Oppitunneilla osoitettu ja opettajan dokumentoitu osaaminen	89	50
Laajat kirjalliset kokeet	85	73
Suppeat kirjalliset kokeet	81	30
Suulliset kokeet	73	38
Opettajayhdistyksen valtakunnallinen koe	70	17
Projektityöt	66	8
Ääni- tai videotuotokset	62	19
Esitelmät	57	10
Digikokeet	33	4
Portfoliot	7	0
Tutkimusraportit	3	0

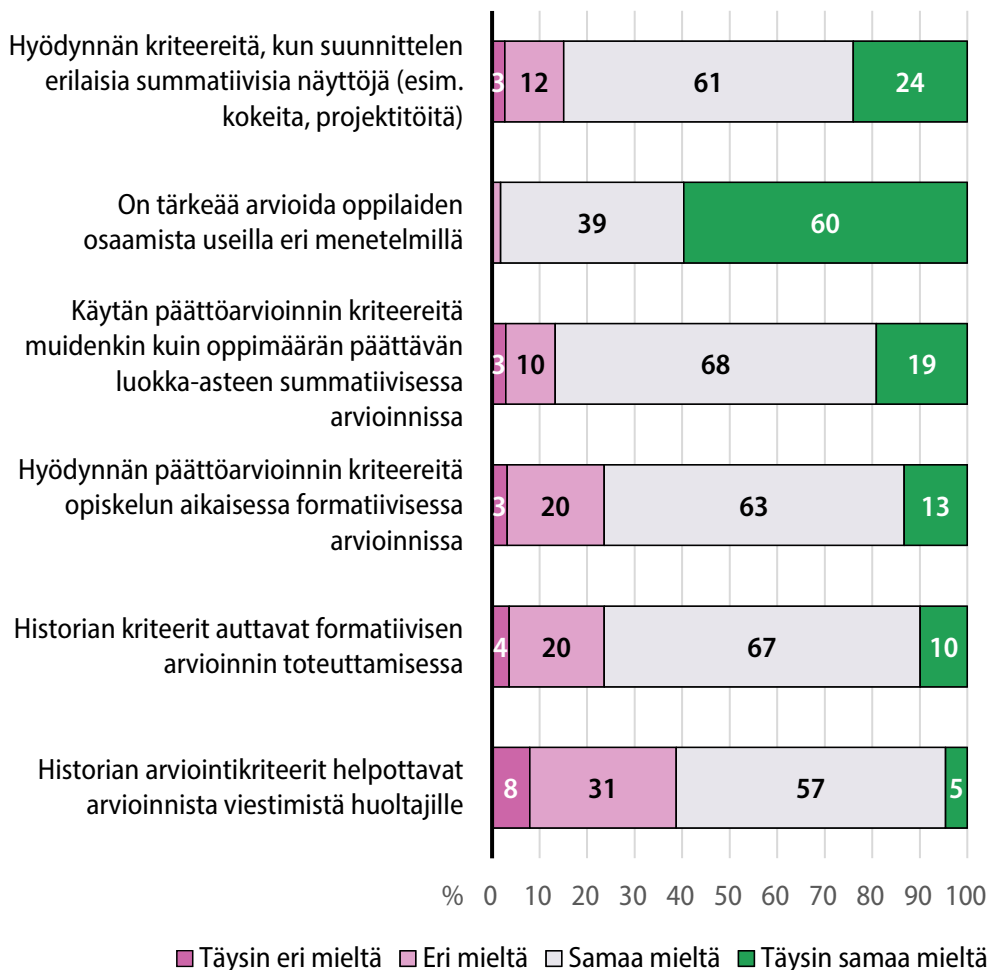
Englannissa kriteeristö vaikutti olevan ahkerassa käytössä sekä formatiivisessa että summatiivisessa arvioinnissa. Arvosanan muodostamisessa käytettävä näyttöperusta oli kuitenkin varsin perinteinen ja kirjalliseen kielenkäyttöön painottuva. Kirjalliset suoritukset hallitsivat näyttöperustaa, vaikka monimediainen viestintätaito ja monilukutaito olivat keskeisiä tavoitealueita sekä laaja-alaisen osaamisen kannalta että erityisesti kieliaineissa.

5.1.5 Arviointikriteerien käyttö ja näytöt historiassa

Historian opettajat hyödyntävät arviointikriteereitä yleisesti sekä summatiivisessa että formatiivisessa arvioinnissa (kuviot 11). Peräti 85 prosenttia historian opettajista mainitsi käyttävänsä kriteereitä suunnitellessaan summatiivisia näyttöjä, kuten kokeita ja projekteja. Suurin osa (76 %) opettajista ilmoitti hyödyntävänsä kriteereitä myös opiskelun aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa. Opettajat kokivat

arviointikriteereistä olevan hyötyä arvioitaessa oppilaiden osaamista myös muiden kuin oppimäärän päättävän luokka-asteen arvioinnissa: 87 prosenttia opettajista ilmoitti käyttävänsä kriteereitä päättävän luokan lisäksi muilla luokka-asteilla. Lisäksi selvästi yli puolet (62 %) opettajista koki arviointikriteerien helpottavan arvioinnista viestimistä huoltajille.

Kuvio 11. Arviointikriteerien käyttö historian opetuksessa.



Kriteerien käyttöaste. Haastatteluissa (n = 18) kriteerien käyttöä lähestyttiin melko avoimella kysymyksenasettelulla, jossa selvitettiin, miten kriteerit näkyvät opettajien työssä. Haastateltavat erosivat toisistaan sen suhteen, kuinka usein ja millä tavoin he kertoivat käyttävänsä kriteereitä. Useimmat haastateltavat ilmoittivat hyödyntävänsä kriteereitä 2–6 kertaa vuodessa. Pieni osa haastateltavista ilmoitti käyttävänsä kriteereitä 10–20 kertaa vuodessa, viikoittain tai vain kerran vuodessa.

Päätöarviointi. Ensimmäisessä kyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon oppilaiden kirjallisissa kokeissa osoittama osaaminen vaikuttaa päätöarvosanaan. Historian opettajat ilmoittivat perustavansa päätöarvosanan vahvasti kirjallisiin kokeisiin. Lähes kolme neljästä (71 %) opettajasta ilmoitti päätöarvosanan muodostuvan valtaosalta (yli 50-prosenttisesti) kirjallisissa kokeissa oppilaan osoittamasta osaamisesta. Kertoessaan kriteerien käyttämisestä yli puolet haastateltavista liitti kriteerit nimenomaan päätöarviointiin. Ne haastateltavat, jotka käyttivät kriteereitä vain harvoin, käyttivät niitä enimmäkseen juuri päätöarvosanan määrittämiseen eivätkä esimerkiksi näyttöjen suunnitteluun. Osa haastateltavista toi myös esille, etteivät he käytä kriteereitä enää erikseen päätöarvosanan muodostamisessa, koska vuoden aikana suunnitellut tehtävät ja näytöt pohjautuvat jo kriteereihin. He katsoivat päätöarvosanan muodostuvan näin automaattisesti kriteerien mukaiseksi.

Kriteerit formatiivisessa arvioinnissa. Haastattelujen perusteella kriteerit eivät ole historian opettajilla käytössä palautteen antamisen yhteydessä, mikä on formatiiviseen arviointiin vahvasti liitetty ominaisuus. Sen sijaan haastateltavat sanoivat käyttävänsä kriteereitä tavoitteiden asettamiseen yhdessä oppilaidensa kanssa. He kertoivat näyttävänsä kriteerit oppilailleen tyypillisesti syksyisin. Tosin monet heistä sanoivat muokkaavansa kriteerit oppilaille helpommin omaksuttavaan muotoon. Jotkut opettajista kertoivat hyödyntävänsä kriteereitä perustellessaan oppilaille koevastausten pisteytyksiä sekä keskustellessaan kollegoidensa kanssa arvioinnista. Kolme haastateltavaa sanoi käyttävänsä kriteereitä seitsemännen luokan lukuvuosi-arvioinnissa. He korostivat kuitenkin soveltavansa kriteereitä suuntaa antavasti ja siten, että seitsemännen luokan arviointi oli vähemmän tiukkaa kuin kahdeksannen luokan.

Erilaisten näyttöjen käyttäminen. Vaikka historian opettajat käyttivät monipuolisesti erilaisia näyttöjä arvioinnissaan, laajat kirjalliset kokeet olivat yhä yleisin ja tärkein tapa arvioida oppilaita (taulukko 25). Siksi kokeiden ja kriteerien välistä yhteyttä voi pitää olennaisena tarkasteltaessa kriteerien roolia oppilaiden arvioinnissa. Puolet haastatteluihin osallistuneista mainitsi kokeiden, muiden näyttöjen ja opetuksen suunnittelun kriteerien käytön yhteydessä. Haastattelujen perusteella kriteerit ovat mukana näyttöjen suunnittelussa, mutta niiden käytön perusteellisuus vaihtelee. Lisäksi useimmista vastauksista on tulkittavissa, että monella haastateltavalla on varsin kevyt ote käyttäessään kriteereitä näyttöjen ja tehtävien laadinnassa. Eräs opettajista kuvaili kriteereiden ja näyttöjen yhteyttä siten, että ”jos mä nyt esimerkiksi suunnittelen jonkun uuden tehtävän, silloin mä saatan tarkistaa, että miten se nyt tuolla [kriteereissä] sanottiin”.

Taulukko 25. Historian opettajien käyttämät näytöt summatiivisessa arvioinnissa.

	Opettaja käyttää tätä näyttöä (%) n = 163	Kolmen tärkeimmän näytön joukossa (%) n = 155
Laajat kirjalliset kokeet	92	87
Oppitunneilla osoitettu ja opettajan dokumentoitu osaaminen	87	53
Kirjoitelmat ja muut tekstit	80	40
Esitelmät	77	30
Projektityöt	75	40
Suppeat kirjalliset kokeet	64	24
Suulliset kokeet	27	6
Ääni- tai videotuotokset	27	2
Tutkimusraportit	16	3
Portfoliot	16	7
Opettajayhdistyksen valtakunnallinen koe	6	2

Kriteerit ovat kytkeytyneet kiinteäksi osaksi historian opettajien työtä, sillä lähes kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä niitä työssään tavalla tai toisella. Huomattava enemmistö historian opettajista ilmoitti käyttävänsä kriteereitä erilaisten näyttöjen suunnitteluun. Haastattelujen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että historian opettajien keskuudessa vaihtelee merkittävästi, kuinka usein lukuvuoden aikana opettajat käyttävät kriteereitä.

5.1.6 Arvioinnin erityisjärjestelyt

Oppilaiden arvioinnissa tulisi käyttää monipuolisia menetelmiä ja varmistaa, että oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamisensa myös esimerkiksi silloin, kun hänellä on oppimisvaikeuksia tai puutteita opetuskielen taidossa. Toisessa kyselyssä kartoitettiin näitä arvioinnin erityisjärjestelyjä. Opettajilta kysyttiin, kuuluuko heidän oppilasryhmiinsä seuraavia oppilaita: oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli, pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaat, yksilöllistetyn oppimäärän oppilaat ja erityisen tuen oppilaat. Opettajista 80 prosenttia opetti erityistä

tukea tarvitsevia oppilaita ja 73 prosenttia oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin koulun opetuskieli. Yksilöllistettyä oppimäärää opiskelevia oppilaita oli opetusryhmissään vajaalla puolella (44 %) opettajista. Pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaita oli opetusryhmissä vähiten, 15 prosentilla opettajista.

Mikäli opettaja ilmoitti opettavansa yhteen tai useampaan edellä mainittuun ryhmään kuuluvia oppilaita, häneltä kysyttiin tarkemmin oppilasryhmittäin hänen käyttämistään arvioinnin erityisjärjestelyistä ja vaihtoehtoisista tavoista, joilla oppilas voi esittää osaamistaan. Ensin opettajia pyydettiin valitsemaan, mitä vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamista he käyttivät eri oppilasryhmillä. Vaihtoehtoina olivat 1) osaamisen osoittaminen suullisella kokeella kirjallisen sijaan, 2) enemmän vastausaikaa kirjallisessa kokeessa, 3) mahdollisuus käyttää kirjallisessa kokeessa apuna muistiinpanoja, oppikirjaa tai muuta sellaista, 4) kirjallisen kokeen korvaaminen portfoliotyöllä, suullisella esityksellä tai oppimispäiväkirjalla, 5) erilaisten apuvälineiden käyttäminen kokeessa, 6) tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen kokeessa sekä 7) mahdollisuus tehdä erillisiä kokeita, jotka perustuvat oppilaalle määriteltyihin oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus kertoa muista käyttämistään erityisjärjestelyistä tai ilmoittaa, ettei käytä mitään vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamista. Taulukossa 26 on kuvattu, mitä vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamista opettajat ilmoittivat tarjoavansa eri oppilasryhmille.

Taulukko 26. Opettajien eri oppilasryhmille tarjoamat vaihtoehtoiset tavat osoittaa osaamista.

	Äidinkieli muu kuin koulun opetuskieli (n = 277)	Pidennetty oppi- velvollisuus (n = 67)	Yksilöllistetty oppimäärä (n = 164)	Erityisen tuen tarve (n = 319)
Enemmän vastausaikaa kokeessa	86	87	94	96
Suullinen koe kirjallisen sijaan	56	67	71	55
Kokeessa apuna muistiinpanot, oppikirjatms.	44	63	73	46
Mahdollisuus käyttää apuvälineitä kokeessa	51	48	69	46

	Äidinkieli muu kuin koulun opetuskieli (n = 277)	Pidennetty oppi- velvollisuus (n = 67)	Yksilöllistetty oppimäärä (n = 164)	Erityisen tuen tarve (n = 319)
Oppilaalle tehdyt erilliset kokeet	49	63	–	45
Tieto- ja viestintä- teknologian hyödyntäminen kokeessa	38	41	44	24
Kokeen korvaaminen muulla näytöllä	17	38	28	22
Muu vastaus	24	17	31	23
Ei mitään	2	2	0	0

Yleisin erityisjärjestelymuoto kaikille oppilasryhmille oli lisäajan antaminen koetilanteissa. Annetuista vaihtoehtoista vähiten opettajat käyttivät kokeen korvaamista muulla näytöllä. Silloin kun tätä näyttöä käytettiin, sitä käytettiin tavallisimmin pidennetyn oppimäärän oppilailla ja kaikkien harvimmin oppilailla, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Yksilöllistetyn oppimäärän oppilailla korostui erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin ja monikielisiin oppilaisiin verrattuna suullisen kokeen käyttäminen kirjallisen sijaan sekä apuvälineiden, oppikirjan tai muistiinpanojen käyttömahdollisuus kokeessa. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettiin erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla huomattavasti muita ryhmiä vähemmän, vaikka sen monipuolinen käyttö voisi tukea osaamisen osoittamista merkittävästi. Opettajissa oli myös niitä, jotka eivät käyttäneet erityisjärjestelyjä lainkaan.

Vastausvaihtoehdon ”Muu” valinneilla opettajilla oli mahdollisuus kertoa kunkin oppilasryhmän osalta tarkemmin, millaisia erityisjärjestelyjä he käyttivät. Kaiken kaikkiaan muita erityisjärjestelyitä kuvattiin 184 avoimessa vastauksessa. Opettajien vastaukset on koottu taulukkoon 27. Osa vastaajista luetteli monia asioita.

Taulukko 27. Opettajien avoimet vastaukset eri oppilasryhmillä käytetyistä arvioinnin erityisjärjestelyistä.

	Äidinkieli muu kuin opetuskieli (n = 63)	Pidennetty oppi- velvollisuus (n = 12)	Yksilöllistetty oppimäärä (n = 44)	Erityisen tuen tarve (n = 65)	Yhteensä (n = 184)
Avustetut kokeet (erityisopettaja/ ohjaaja/ avustaja/S2- opettaja tms.)	41	5	24	37	107
Helpotetut/ yksilöllistetyt/ eriytetyt kokeet	6	3	20	17	46
Mahdollisuus täydentää koetta esim. suullisesti	8	1	6	14	29
Koe eri tilassa / pienemmässä ryhmässä	3	2	5	9	19
Koe/ vastaaminen oppilaan äidinkielellä / tehtävien kääntäminen kokeessa	17	0	0	2	19
Tunti- työskentelyn tms. painotus kokeen sijaan	6	0	1	3	10
Erilainen koealue	0	1	5	2	8
Muu vastaus	4	2	5	8	19

Useimmin mainittu, muu kuin valmiissa vaihtoehtoissa tarjottu arvioinnin erityisjärjestely koski sitä, että koetilanteissa oppilaiden apuna on esimerkiksi erityisopettaja, ohjaaja tai avustaja. Toiseksi useimmin vastauksissa kerrottiin, että opettajat käyttivät helpotettuja, yksilöllistettyjä tai eriytettyjä kokeita: Tehtävät voidaan esimerkiksi lukea oppilaille ääneen ja selittää niiden sisältöä samalla hieman tarkemmin. Kokeet voidaan myös pilkkoa pienempiin osiin tai käyttää niissä tehtävien ymmärtämisen apuna tukikysymyksiä tai malleja. Vastaajat kertoivat käyttävänsä helpotettuja kokeita etenkin sellaisille oppilaille, joilla on yksilöllistetty oppimäärä (lähes puolet vastauksista). Joidenkin oppiaineiden opettajat myös antavat kokeessa oppilaille, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli, mahdollisuuden äidinkielen tukeen esimerkiksi Google-kääntäjän tai oman äidinkielen opettajan avulla.

Toisessa kyselyssä kysyttiin myös arvioinnin erityisjärjestelyistä, joita opettajilla mahdollisesti oli erityisen hyvin menestyville oppilaille. Yli puolet (59 %) opettajista ilmoitti, ettei heillä ollut erityisen hyvin menestyville oppilaille arvioinnin erityisjärjestelyitä tai vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamista. Opettajat, jotka ottivat erityisen hyvin menestyneet oppilaat opetuksessaan huomioon, erittelivät avovastauksissa tarkemmin käytänteitään (taulukko 28).

Taulukko 28. Opettajien käyttämät arvioinnin erityisjärjestelyt erityisen hyvin menestyville oppilaille.

	S1+Sv1	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia	Yht.
Haastavammat tehtävänannot, soveltavat tehtävät	17	13	7	7	5	49
Laajemmat projektit, portfoliot, esitelmät	17	2	4	5	14	42
Ylimääräiset tehtävät	8	12	5	5	6	36
Vapaa-ajan näytöt ja oma etenemistahti	3	6	0	3	0	12
Yksittäiset lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät tehtävät	2	0	0	6	1	9
Soveltavat menetelmät (esim. audiovisuaaliset)	0	0	0	3	0	3

Useimmin opettajien vastauksissa nousi esille annettujen tehtävänantojen haastavuusasteen nostaminen. Opettajat kertoivat tekevänsä itse haastavampia tehtäviä ja käyttävänsä ylempien luokka-asteiden oppikirjoja, kuten lukion oppikirjoja. Toinen usein mainittu eriyttämisen keino oli laajemmat projektit, joihin lukeutuivat muun muassa esitelmät, portfolioit sekä esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa lukudiplomi. Ylimääräisten tehtävien kategoriaan lukeutuivat ne vastaukset, joissa ei viitattu tehtävien vaikeusasteen huomioimiseen eikä laajaan tehtävään kuten aiemmassa kategoriassa. Joitakin mainintoja saivat erilaiset vapaa-ajalla tapahtuvat näytöt, kuten kilpailuihin ja messuille osallistuminen, sekä tunneilla omaan tahtiin opiskelu.

5.2 Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio

Tavoitteiden painottamisella viitataan siihen, ettei kaikkia tavoitteita oteta samassa määrin huomioon arvosanan määrittämisessä, vaan joidenkin tavoitteiden vaikutus arvosanaan nähdään toisia suurempana. Opetussuunnitelman perusteet ei mainitse tavoitteiden painottamista eikä anna siihen ohjeistusta. Ainoastaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa määritellään kaikkien tavoitealueiden olevan oppimisen arvioinnissa yhtä tärkeitä.

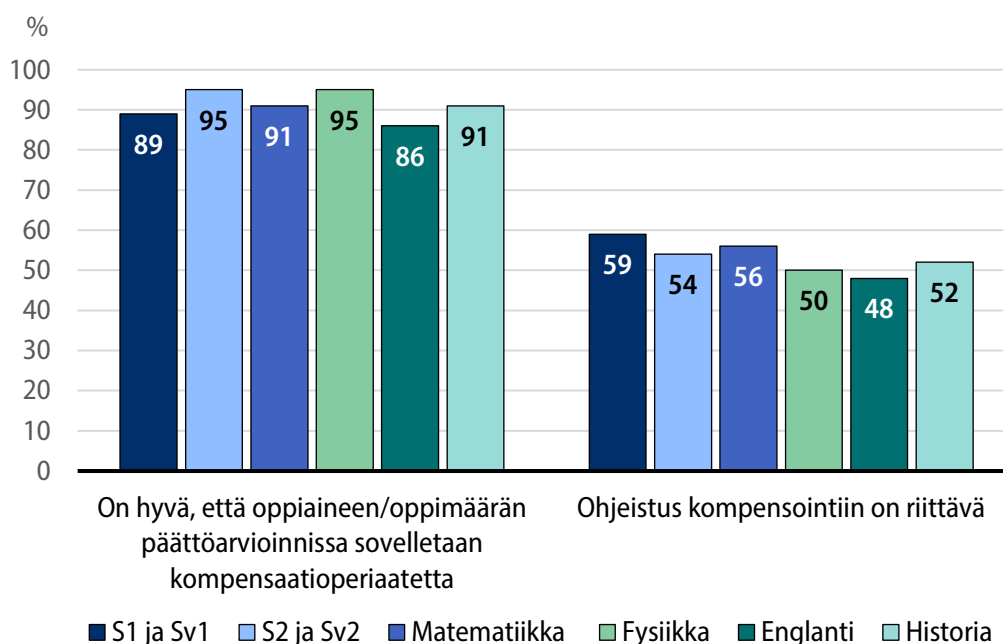
- Enemmistö äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan, fysiikan ja historian opettajista oli sitä mieltä, ettei tavoitealueita tulisi painottaa.
- Opettajista suurin osa katsoi, että oppilaan pitää saavuttaa arvosanan 5 kuvaama osaamisen taso vähintään puolessa mutta ei kaikissa tavoitteissa.
- Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin opettajista yli puolet kertoi painottavansa joitakin tavoitteita toisia enemmän arvioidessaan, riittääkö oppilaan suoritus arvosanaan 5.
- Painotusta käyttävien opettajien näkemykset tavoitteiden painoarvosta arvosanaa 5 muodostettaessa hajaantuivat eri tavoitteiden kesken, joskin kaikissa oppiaineissa osa tavoitteista koettiin selkeästi painokkaammiksi kuin toiset.

Kompensaatiolla tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteissa mainittua periaatetta, jonka mukaan parempi osaaminen jossain tavoitteessa voi kompensoida hylätyn tai heikomman osaamisen jossain toisessa tavoitteessa. Ohjeistus ei ole tarkka missään oppiaineessa, vaan se pysyy periaatteen kuvaamisen tasolla.

- Suurin osa (yli 85 %) opettajista oli samaa mieltä siitä, että kompensatioperiaatteen soveltaminen päättöarvioinnissa on hyvä asia.
- Hieman alle puolet opettajista kaipasi lisäohjeistusta kompensatioperiaatteen käyttöön.
- Kompensoinnista oli varsin vaihtelevia käytänteitä sekä oppiaineiden sisällä että välillä.

Luvussa 4.2.2 kuvattiin opettajien käsityksiä arviointiperiaatteiden selkeydestä ja kriteerien toimivuudesta keskiarvomuuttujalla, joka sisälsi myös kaksi väittämää kompensatiosta: ”On hyvä, että oppiaineen/oppimäärän päättöarvioinnissa sovelletaan kompensatioperiaatetta” ja ”Ohjeistus kompensointiin on riittävä”. Keskiarvomuuttujilla tarkasteltuna opettajien käsitykset arviointiperiaatteiden selkeydestä ja kriteerien toimivuudesta olivat melko neutraaleja. Tarkasteltaessa oppiainekohtaisesti kompensatiota koskevia väittämiä tuli esille, että suurin osa (yli 85 %) kaikkien oppiaineiden opettajista on samaa mieltä siitä, että kompensatioperiaatteen soveltaminen päättöarvioinnissa on hyvä asia (kuvio 12). Kuitenkin selvästi pienempi osuus eri oppiaineiden opettajista on samaa mieltä siitä, että ohjeistus kompensointiin on riittävä. Eri oppiaineiden opettajien näkemyksissä kompensatiosta ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Kuvio 12. Opettajien näkemykset kompensatiosta. Samaa tai täysin samaa mieltä olevien osuus eri oppiaineiden opettajista.



Toisessa opettajakyselyssä kysyttiin, toivoisivatko opettajat lisäohjeistusta kompensatioperiaatteen käyttöön. Hieman alle puolet (43 %) opettajista vastasi kysymykseen myöntävästi. Se, toivoiko opettaja lisäohjeistusta kompensatioperiaatteen käyttöön, ei ollut yhteydessä siihen, kuinka hyvin hän oli perehtynyt uudistukseen. Oppiaineittain tarkasteltuna pienin osuus (28 %) heitä, jotka kaipaavat kompensatioon lisäohjeistusta, oli fysiikan opettajissa ja suurin osuus (51 %) äidinkielen ja kirjallisuuden opettajissa (S1, Sv1, S2, Sv2). Kompensatioon liittyvät haasteet nousivat esiin myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluissa. Matematiikan opettajista lisäohjeistusta kompensatioon toivoi 47 prosenttia, englannin opettajista 41 prosenttia ja historian opettajista 38 prosenttia.

Avoimia vastauksia jatkokysymykseen ”Millaista lisäohjeistusta toivoisit kompensatioperiaatteen käyttöön?” tuli yhteensä 68. Vastaajat toivat usein esille useita näkökulmia samassa vastauksessa, mutta suurimmassa osassa, 48:ssa, toivottiin ainakin lisäohjeistusta siihen, miten ja mitä voidaan kompensoida. 19 vastauksessa tuotiin ilmi epäselvyys siitä, kuinka moneen tavoitteeseen kompensatioperiaatetta voi käyttää tai kuinka hyvä osaamisen tulee olla, jotta sillä voidaan kompensoida alle arvosanan viisi tasoista osaamista. 17 vastauksessa toivottiin myös vähimmäisvaatimusten määrittelyä kompensoitavalle tavoitteelle, kompensoivalle osaamiselle tai

molemmille. 13 vastauksessa tuotiin esille huoli eri tavoitteiden erilaisesta painotuksesta kompensatioperiaatteen käytössä, ja tähän toivottiin yhtenäistä ohjetta. Myös oppilaan luonteenpiirteiden ja temperamentin huomioon ottamisen vaikeus kompensatioperiaatteen käytössä tuotiin ilmi kahdeksassa vastauksessa. Kahdessa vastauksessa toivottiin ohjeistusta siihen, voiko sisältötavoitteilla kompensoida työskentelytavoitteita tai toisinpäin. Konkretiaa kaivattiin 17 vastauksessa, esimerkiksi 13 vastauksessa ja selkeyttä 11 vastauksessa. Valtakunnallisia linjanvetoja kaipasi neljä vastaajaa, ja esimerkkinä tällaisista linjanvedoista mainittiin muun muassa referenssikokeet.

Seuraavaksi kuvataan tavoitteiden painottamista ja kompensatiota oppiainekohteisissa alaluvuissa. Painottamista ja kompensatiota selvitettiin molemmissa opettajakyselyissä ja haastatteluissa. Ensimmäisessä kyselyssä opettajilta kysyttiin eri tavoitealueiden tärkeydestä päättöarvioinnissa. Toisessa kyselyssä taas selvitettiin, miten opettajien mielestä eri tavoitealueita tulisi päättöarvioinnissa painottaa. Molemmissa kyselyissä opettajilta kysyttiin myös vielä erikseen, painottavatko he joitakin tavoitteita arvosanaa 5 muodostaessaan. Ensimmäisessä kyselyssä opettajien oli mahdollista tarkentaa avoimella vastauksella 1–3 tärkeintä tavoitetta arvosanaa 5 muodostettaessa. Lisäksi opettajilta kysyttiin, kuinka monessa tavoitteessa oppilaan tulee opettajan mielestä saavuttaa arvosanan 5 kriteerien kuvaama taso, jotta hänelle voi antaa arvosanan 5 eikä suoritusta tarvitse hylätä. Toisessa kyselyssä taas opettajille esitettiin kaikki oppimäärän tavoitteet, joista opettajan tuli valita ne, joita hän painottaa pohtiessaan, riittääkö oppilaan suoritus arvosanaan 5.

5.2.1 Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio äidinkielessä ja kirjallisuudessa

Suomea tai ruotsia ensimmäisenä kielenä opettavien vastaukset tavoitealueiden painottamisesta on koottu taulukkoon 29. Tärkeimpänä tavoitealueena opettajat pitivät tekstien tuottamista, kun taas vuorovaikutustilanteissa toimiminen nähtiin muita tavoitealueita useammin vähemmän tärkeänä. Opettajat eivät pitäneet mitään tavoitealuetta täysin turhana, mikä nousi esiin myös haastatteluissa: Haastatelluista 16 opettajasta 11 oli sitä mieltä, että tavoitteet vastaavat kokonaan tai ainakin osittain heidän käsitystään siitä, mitä oppiaineen tuleekin sisältää. Lisäksi 12 opettajaa mainitsi painottavansa kirjoittamiseen ja kirjoitustaitoon liittyviä tavoitteita ja kymmenen lukemisen ja lukutaidon tavoitteita; vuorovaikutustaidot nousivat esiin yhdeksässä haastattelussa. Kolme haastateltua nosti esiin puhumisen taidon yleisesti. Kolme opettajaa toi esiin myös sen, että tavoitealueet ovat keskenään samanarvoisia eikä tavoitteita siksi saisi painottaa; kaksi heistä nosti kuitenkin esiin lukutaidon ja vuorovaikutustaidot, joita pitää muita tavoitealueita tärkeämpinä. Kielen hallinta nousi esiin kahden opettajan haastattelussa, ja heistä toinen opettaa suomea sekä äidinkielenä että toisena kielenä.

Taulukko 29. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien (n = 206) kyselyvastaukset, jotka koskivat suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän tavoitealueiden merkitystä päättöarvioinnissa.

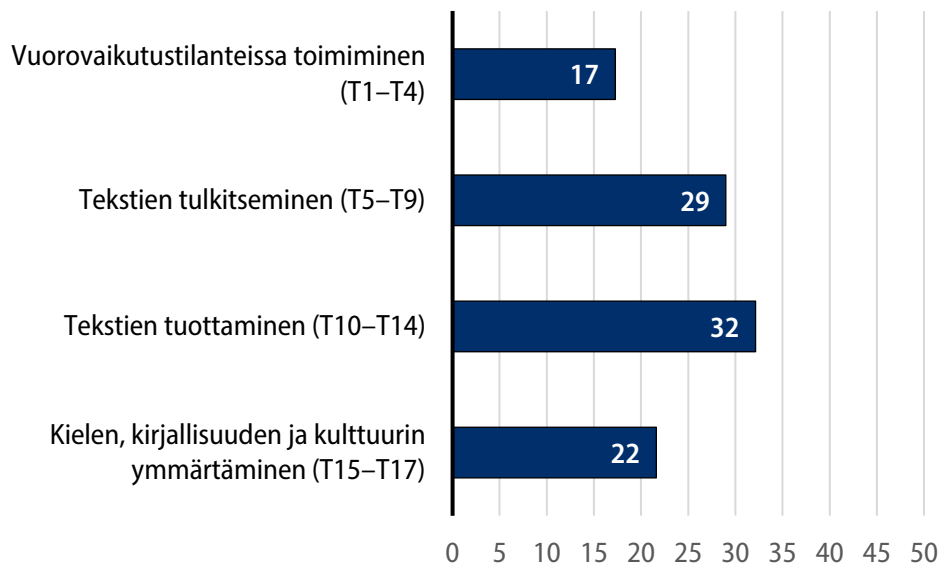
	Erittäin tärkeänä %	Tärkeänä %	Ei kovin tärkeänä %	Ei lainkaan tärkeänä %
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen (T1–T4)	29	63	8	0
Tekstien tulkitseminen (T5–T9)	55	45	0	0
Tekstien tuottaminen (T10–T14)	70	29	0	0
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (T15–T17)	36	63	1	0

Suomea tai ruotsia toisena kielenä opettavien (n = 43) kyselyvastaukset painottuivat hieman eri tavalla: Vuorovaikutustilanteissa toimimista piti erittäin tärkeänä lähes puolet (47 %) opettajista, kun taas tekstien tulkitseminen oli erittäin tärkeää vain vajaan kolmasosan (29 %) mielestä. Lisäksi noin viisi prosenttia opettajista ei pitänyt tekstien tulkitsemisen tavoitealuetta kovin tärkeänä. Tekstien tuottaminen oli erittäin tärkeää 43 prosentille opettajista, mutta kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämistä piti erittäin tärkeänä vain noin 18 prosenttia opettajista. Lisäksi viisi prosenttia opettajista ei pitänyt sitä kovin tärkeänä. Tällaiset erot ensimmäisen ja toisen kielen opettajien välillä ovat hyvin luontevia opetettavan kielen erilaisen aseman takia. Lisäksi toisen kielen tavoitealueissa olevaa Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -kokonaisuutta piti erittäin tärkeänä noin 40 prosenttia opettajista, ja kuusi prosenttia ei kokenut sitä kovinkaan tärkeäksi. Kaikki neljä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän haastateltua opettajaa kertoivat painottavansa arvioinnissa kirjoittamiseen liittyviä taitoja. Lisäksi kolme mainitsi lukemiseen tai kirjallisuuteen liittyvät taidot. Myös vuorovaikutustaitojen painotus nousi esiin kolmessa haastattelussa.

Toisesta kyselystä käsitellään tässä yhteydessä vain ensimmäisen kielen opettajien vastaukset. Heistä hieman yli puolet (54 %) oli sitä mieltä, että tavoitealueiden painottamista ei saisi olla. Painotuksen sallivien tai sitä haluavien opettajien näkemykset on koottu kuvioon 13. Kuviosta käy ilmi, että opettajien mielestä painoarvoltaan

suurimman tavoitealueen pitäisi olla tekstien tuottaminen ja pienimmän vuorovaikutustilanteissa toimiminen. Tulos on samansuuntainen ensimmäisen kyselyn vastausten ja haastattelujen kanssa.

Kuvio 13. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tai svenska och litteratur -oppimäärän opettajien näkemys siitä, mikä prosenttiosuus arvosanasta kuuluisi päättöarvioinnissa eri tavoitealueille.



Tavoitealueiden painottamisen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin yksittäisten tavoitteiden painoarvoa. Ensimmäisessä kyselyssä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ensimmäisen kielen opettajat (56 %) kertoivat hieman toisen kielen opettajia (51 %) useammin painottavansa arvosanan viisi muodostamisessa joitakin tavoitteita enemmän kuin toisia. Taulukossa 30 on kuvattu kaikkien suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän (n = 55) sekä svenska och litteratur -oppimäärän (n = 10) opettajien vastaukset avoimeen kysymykseen tavoitteiden painottamisesta. Eniten mainintoja saivat tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen liittyvät tavoitteet. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin esimerkiksi muiden huomioiminen, kirjallisuus, läksyjen tekeminen, pari- ja ryhmätöissä vastuun ottaminen sekä itsenäinen yrittäminen.

Taulukko 30. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajien (n = 65) avoimet vastaukset tavoitteiden painottamisesta arvosanan 5 muodostamisessa.

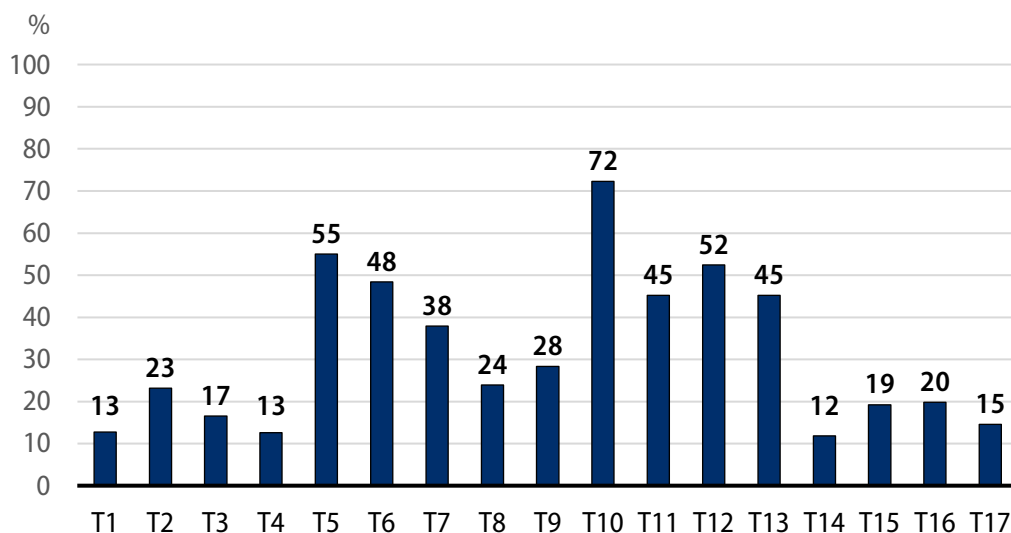
Opettajan painotusalue	f
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen (mainittu "vuorovaikutus"/"viestintä" tai joitakin tavoitteita T1–T4)	21
Tekstien tulkitseminen (mainittu "lukutaito"/"lukeminen"/"tekstien tulkitseminen" tai joitakin tavoitteita T5–T9)	44
Tekstien tuottaminen (mainittu "kirjoittaminen"/"tekstien tuottaminen" /"tekstitaidot" tai joitakin tavoitteita T10–T14)	57
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (mainittu "kielen ja kulttuurin tuntemus" tai joitakin tavoitteita T15–T17)	1
Tuntityöskentely	3
Kielenhuolto	2
Muu yksittäinen vastaus	14

Tavoitteiden painottamista koskevaan avokysymykseen vastanneista suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettajista (n = 8) sekä svenska som andraspråk och litteratur -oppimäärän opettajista (n = 4) yli puolet (7 vastaajaa) nosti tärkeimmiksi tekstien tuottamiseen ja vuorovaikutustilanteissa toimimiseen liittyviä tavoitteita; useimmin mainittiin "kirjoittaminen". Myös tekstien tulkitsemiseen ja kielen käyttöön oppimisen tukena liittyviä tavoitteita mainittiin useammassa kuin yhdessä vastauksessa. Kategoriaan "muu vastaus" sisältyviä yksittäisiä mainintoja oli yhteensä neljä: "sanavarasto", "kirjallisuushistorian ymmärtäminen", "puheen ymmärrettävyys" ja "oppilaan vahvuksiin keskittyminen".

Toisessa kyselyssä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää tai svenska och litteratur -oppimäärää opettavista yli puolet (60 %) kertoi painottavansa joitakin tavoitteita toisia enemmän arvioidessaan, riittääkö oppilaan osaaminen arvosanaan 5. Seuraavassa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän (n = 61) sekä svenska och litteratur -oppimäärän (n = 15) opettajien vastaukset on kuvattu yhtenä joukkona. Kuviosta 14 tulee esille, että tekstitaitoihin – tekstien tulkintaan ja tuottamiseen – liittyviä tavoitteita painotetaan selvästi eniten: Peräti 72 prosenttia opettajista kertoi painottavansa oppilaan rohkaisemista ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla tai tuottamalla monimuotoisia tekstejä (T10). Lisäksi yli puolet opettajista kertoi painottavansa tekstien lukemisen, ymmärtämisen, tulkinnan ja analysoimisen strategioiden kehittämistä (T5) ja tekstien tuottamisen prosessien vahvistamista (T12).

Lähes puolet opettajista kertoi painottavansa monimuotoisten kaunokirjallisten tekstien sekä asia- ja mediatekstien tulkintaa ja arvioimista (T6), tekstien tuottamista ja tekstilajiin ja tilanteeseen sopivien ilmaisutapojen valitsemista (T11) sekä kirjoittamisen sujuvoittamista, tieto- ja viestintäteknologian käyttöä tekstien tuottamisessa ja kirjoitetun kielen konventioiden hallintaa (T13). Kaikkein vähiten (12 %) opettajat painottivat tavoitetta tiedonhallinnan ja lähteisiin viittaamisen käytänteistä ja eettiseen verkossa toimimiseen harjaannuttamisesta (T14).

Kuvio 14. Tavoitteet, joita suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajat painottavat pohtiessaan, onko oppilaan osaaminen arvosanan 5 tasoa.



Ensimmäisen kyselyn perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat sitä mieltä, että saadakseen oppimäärästä arvosanan 5 oppilaan osaamisen ei tarvitse kaikissa tavoitteissa vastata arvosanan 5 kriteereitä. Vähintään puolessa tavoitteita sen kuitenkin tulisi niitä vastata: Ensimmäisen kielen opettajista tätä mieltä oli 83 prosenttia ja toisen kielen opettajista 81 prosenttia. Kaikkien kriteerien täyttymistä edellyttäisi kuitenkin ensimmäisen kielen opettajista 11 prosenttia ja toisen kielen opettajista 14 prosenttia. Kaiken kaikkiaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien enemmistö piti arvosanan 5 antamista pohtiessaan keskeisimpinä tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen liittyviä tavoitealueita ja tavoitteita oppimäärästä

riippumatta. Toisen kielen opettajat (S2/Sv2) nostivat näiden rinnalle myös vuoro-vaikutustilanteissa toimimisen. Vähiten painotettiin kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämistä sekä tiedonhaun ja -hallinnan tavoitteita.

5.2.2 Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio matematiikassa

Matematiikan opettajien vastaukset siihen, kuinka tärkeinä he pitävät matematiikan eri tavoitealueita päättöarvioinnissa, on esitetty taulukossa 31. Vastausten perusteella käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet olivat opettajien mielestä tärkeimpiä ja työskentelyn taidot lähes yhtä tärkeitä. Yksikään opettaja ei pitänyt kumpaakaan ryhmistä merkityksettömänä. Merkitys-, arvo- ja asennetavoitteiden ryhmää pidettiin selvästi vähemmän tärkeänä päättöarvioinnin muodostamisessa.

Taulukko 31. Matematiikan opettajien (n = 181) kyselyvastaukset matematiikan tavoitealueiden merkityksestä päättöarvioinnissa.

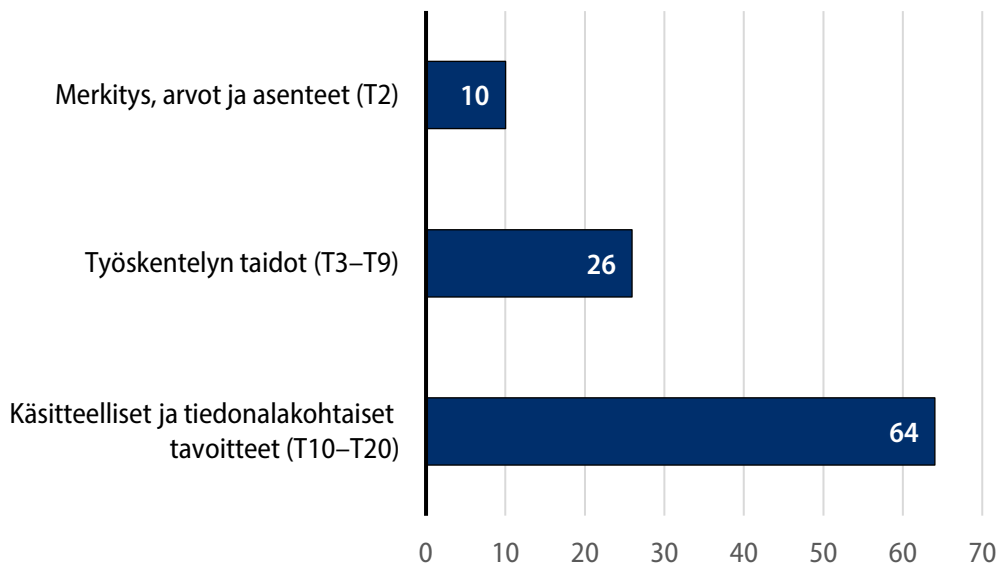
	Erittäin tärkeänä %	Tärkeänä %	Ei kovin tärkeänä %	Ei lainkaan tärkeänä %
Merkitys, arvot ja asenteet (T1*–T2)	9	48	39	3
Työskentelyn taidot (T3–T9)	32	64	4	0
Käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet (T10–T20)	47	49	4	0

*Päättöarvioinnin kriteerien mukaan tavoite T1 ei vaikuta päättöarvosanaan.

Toisessa kyselyssä opettajilta kysyttiin, tulisiko joitain matematiikan tavoitealueita painottaa toisia enemmän. Vastaukset hajaantuivat, mutta enemmistö (57 %) oli sitä mieltä, että tavoitealueita ei tulisi painottaa. Niiltä opettajilta, jotka vastasivat, että tavoitealueita tulisi painottaa, kysyttiin lisäksi, millä prosenttiosuudella kunkin tavoitealueen tulisi vaikuttaa päättöarvosanaan. Kuviosta 15 nähdään, että Merkitys, arvot ja asenteet oli alue, jota pidettiin vähiten merkittävänä. Tulos saattaa johtua osin siitä, että kokonaisuudessa on vain yksi päättöarviointiin vaikuttava tavoite, kun taas kahdessa muussa tavoitealueessa tavoitteita on enemmän. Käsitteellisiä ja

tiedonalakohtaisia tavoitteita, jotka kuvaavat oppiaineen sisältöjen hallintaa, pidettiin painavampina kuin yleisempiä työskentelyn taitoja. Joidenkin opettajien mielestä päättöarvosanan tulisi muodostua kokonaan tai pääosin tämän tavoitealueen osaamisen perusteella.

Kuvio 15. Matematiikan opettajien näkemys siitä, mikä prosenttiosuus arvosanasta kuuluisi päättöarvioinnissa matematiikan eri tavoitealueille.



Opettajien haastatteluvastaukset osaltaan selittivät kyselyn tuloksia. Haastateltavat kertoivat, että käytännössä usein läsnä olevat tavoitteet painottuvat arvioinnissa. Kun kokeita ja muita näyttöjä laaditaan opintojaksojen tavoitteiden perusteella, usein toistuvat tavoitteet tulevat huomioiduksi harvoin toistuvia suuremmalla painoarvolla. Toinen yleisesti esille tullut näkökulma koski tavoitteiden laatua. Matematiikan taitoja koskevat työskentelyn tavoitteet (T3–T9) koettiin vaikeammiksi arvioida kuin käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet (T10–T20), joiden kriteerikuvaukset koskevat konkreettista matematiikan sisältöä ja ovat opettajien näkökulmasta eksaktimmat. Tämän vuoksi työskentelyn tavoitteiden painoarvo arvioinnissa jää vähäisemmäksi. Merkitys-, arvo- ja asennetavoitteet koettiin oppimisen näkökulmasta hyvinkin tärkeiksi, mutta päättöarvosanan määrittämisessä niiden merkitys jäi vähäiseksi.

Haastatteluissa pohdittiin myös yksittäisten tavoitteiden painoarvoa. Ohjelmointi (T20) oli ainoa tavoite, jolle useampi haastateltava sanoi tietoisesti antavansa vähemmän painoarvoa. Haastatellut opettajat toivat esille, että he haluaisivat opetuksessaan painottaa tiettyjä tavoitteita. Heikompien oppilaiden tapauksessa he näkivät tärkeinä tietyt tavoitteet, kuten peruslaskutoimitukset (T10) ja prosenttilaskennan (T13). Sen sijaan geometrian osaamista (T16) ja Pythagoraan lauseen käyttöä (T17) pidettiin epäoleellisina oppilaille, joilla perustaidot olivat kovin puutteelliset. Haastatellut opettajat kuitenkin kokivat, että opetussuunnitelma ei ohjaa eikä edes salli joidenkin tavoitteiden perusteellisempaa käsittelyä toisten tavoitteiden kustannuksella.

Ensimmäisessä kyselyssä matematiikan opettajista lähes puolet (45 %) kertoi painottavansa arvosanan 5 muodostamisessa joitakin tavoitteita enemmän kuin toisia. Jos opettaja vastasi painottavansa joitain tavoitteita toisia enemmän, häntä pyydettiin kuvaamaan, mitä tavoitteita nämä olivat. Vastaukset on kuvattu taulukossa 32. Vastauksista näkyy, että opettajat painottavat arvosanan 5 muodostamisessa osin tai kokonaan eri tavoitteita.

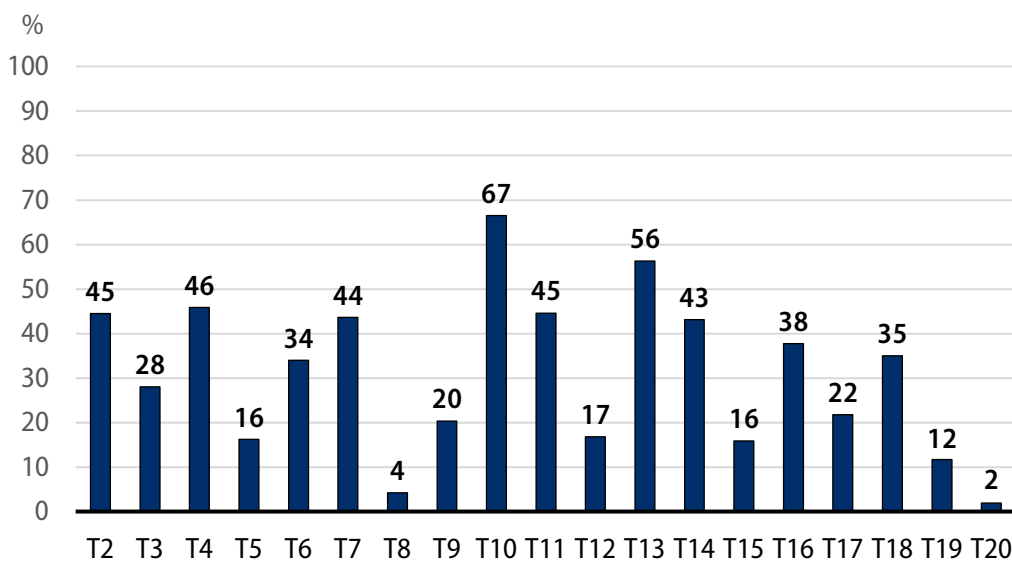
Taulukko 32. Matematiikan opettajien (n = 31) avoimet vastaukset tavoitteiden painottamisesta arvosanan 5 muodostamisessa.

Opettajan painotusalue	f
Käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet kokonaisuudessaan (T10–T20)	4
Muutammat käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet (T10–T20)	9
Työskentely (mainittu ”työskentely” tai joitain tavoitteita T2–T9)	8
Työskentely (mainittu ”työskentely” tai joitain tavoitteita T2–T9) ja jotkin käsitteelliset ja tiedonalakohtaiset tavoitteet (T10–T20)	8
Muu vastaus	2

Toisessa kyselyssä kysyttiin myös tavoitteiden painottamisesta. Siinä matematiikan opettajista lähes puolet (42 %) kertoi painottavansa joitain tavoitteita, kun he arvioivat, riittääkö oppilaan suoritus arvosanaan 5. Myöntävästi vastanneita pyydettiin valitsemaan tavoitteet, joita he painottivat. Selvästi yleisimmin painotettiin päättely- ja laskutaitoa (T10), jonka oli valinnut peräti kaksi kolmasosaa opettajista (kuvio 16). Toisena tuli prosenttilaskentaa koskeva tavoite (T13), jota yli puolet

opettajista kertoi painottavansa. Kaikkein harvimmin (2 %) painotettiin algoritmisen ajattelun ja ohjelmointitaitojen tavoitetta (T20). Toiseksi harvinaisinta (4 %) oli painottaa tavoitetta, joka koskee tiedon analysointia ja kriittistä tarkastelua (T8).

Kuvio 16. Tavoitteet, joita matematiikan opettajat painottavat pohtiessaan, onko oppilaan osaaminen arvosanan 5 tasoa.



Tavoitteiden painottaminen liittyy kompensaatioon siten, että opettaja voi pitää vähemmän tärkeitä tavoitteita helpommin kompensoitavina ja tärkeämpiä tavoitteita vaikeammin kompensoitavina. Matematiikan opettajilla oli eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka suuressa osassa tavoitteista oppilaan pitää ylittää arvosanan 5 kriteeriin, jotta suoritus on kokonaisuudessaan hyväksytty. Opettajista suurin osa (79 %) oli sitä mieltä, että oppilaan pitää saavuttaa arvosanan 5 osaamistaso vähintään puolessa tavoitteista mutta ei kaikissa. Pieni osa (6 %) opettajista oli sitä mieltä, ettei arvosanan 5 osaamistasoa tarvitse saavuttaa välttämättä edes puolessa tavoitteista. Noin kuudesosan (16 %) mukaan oppilaan tulisi saavuttaa arvosanan 5 kriteerin mukainen osaaminen kaikissa tavoitteissa, jotta suoritus on hyväksytty. Tätä näkemystä perusteltiin haastatteluissa siten, että oppilaan päästäminen toiselle asteelle hyvin vaillinaisin taidoin on heitteillejättöä eikä palvelus.

5.2.3 Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio fysiikassa

Fysiikan opettajien vastaukset siihen, kuinka tärkeinä he pitävät fysiikan eri tavoitealueita päättöarvioinnissa, on esitetty taulukossa 33. Vastausten perusteella fysiikan tiedot ja niiden käyttäminen oli opettajien mielestä tärkein tavoiteryhmä. Tutkimuksen taitoja pidettiin toiseksi tärkeimpänä. Merkitys-, arvo- ja asenne-tavoitteiden ryhmää pidettiin selvästi vähemmän tärkeänä päättöarvioinnin muodostamisessa.

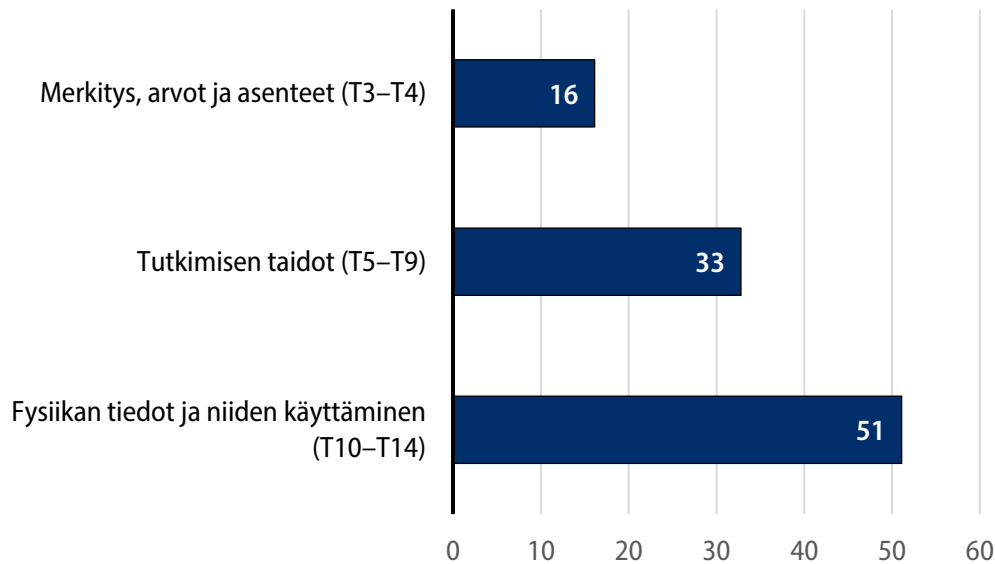
Taulukko 33. Fysiikan opettajien (n = 134) kyselyvastaukset fysiikan tavoitealueiden merkityksestä päättöarvioinnissa.

	Erittäin tärkeänä %	Tärkeänä %	Ei kovin tärkeänä %	Ei lainkaan tärkeänä %
Merkitys, arvot ja asenteet (T1*–T4)	9	58	30	4
Tutkimisen taidot (T5–T9)	28	67	5	0
Fysiikan tiedot ja niiden käyttäminen (T10–T15*)	49	50	0	0

*Päättöarvioinnin kriteerien mukaan tavoitteet T1, T2 ja T15 eivät vaikuta päättöarvosanaan.

Toisessa kyselyssä opettajilta kysyttiin, tulisiko joitain fysiikan tavoitealueita painottaa toisia enemmän. Enemmistö (58 %) opettajista oli sitä mieltä, että tavoitealueita ei tulisi painottaa. Niiltä opettajilta, jotka vastasivat, että tavoitealueita tulisi painottaa, kysyttiin lisäksi, millä prosenttiosuudella kunkin tavoitealueen tulisi vaikuttaa päättöarvosanaan. (Kuvio 17.) Vastauksista nähdään, että painottamisen kannalla olevien opettajien mielestä selvästi tärkein tavoitealue oli fysiikan tiedot ja niiden käyttäminen. Tutkimisen taitoja pidettiin toiseksi tärkeimpänä, ja Merkitys, arvot ja asenteet -kokonaisuus oli alue, jota pidettiin vähiten merkittävänä. Huomattavaa on, että tavoitealueissa on eri määrä päättöarviointiin vaikuttavia tavoitteita: Merkitys, arvot ja asenteet -kokonaisuudessa on vain kaksi päättöarviointiin vaikuttavaa tavoitetta, kun taas kahdessa muussa tavoitealueessa tavoitteita on enemmän.

Kuvio 17. Fysiikan opettajien näkemys siitä, mikä prosenttiosuus arvosanasta kuuluisi päättöarvioinnissa fysiikan eri tavoitealueille.



Ensimmäisessä kyselyssä fysiikan opettajista vajaa puolet (44 %) kertoi painottavansa arvosanan 5 muodostamisessa joitakin tavoitteita enemmän kuin toisia. Jos opettaja vastasi painottavansa joitain tavoitteita toisia enemmän, häntä pyydettiin kuvaamaan, mitä nämä olivat. Vastaukset on kuvattu taulukossa 34. Moni opettajista kertoi painottavansa vain jotain tiettyä näkökulmaa. Yleinen työskentely oli yksi yleisimmistä vastauksista, ja siihen sisältyi muun muassa osallistumista tunnilla, vihkotyöskentelyä ja toiminnallista asennetta. Tutkimisen taidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksen tekemisen taitoja laajemmin, kun taas tutkimuksen toteuttaminen tarkoittaa yksittäistä tavoitetta (T6). Neljä opettajaa kertoi pohtivansa painotuksen yksilöllisesti oppilaan vahvuuksien ja jatko-opintotavoitteiden perusteella.

Taulukko 34. Fysiikan opettajien (n = 32) avoimet vastaukset tavoitteiden painottamisesta arvosanan 5 muodostamisessa.

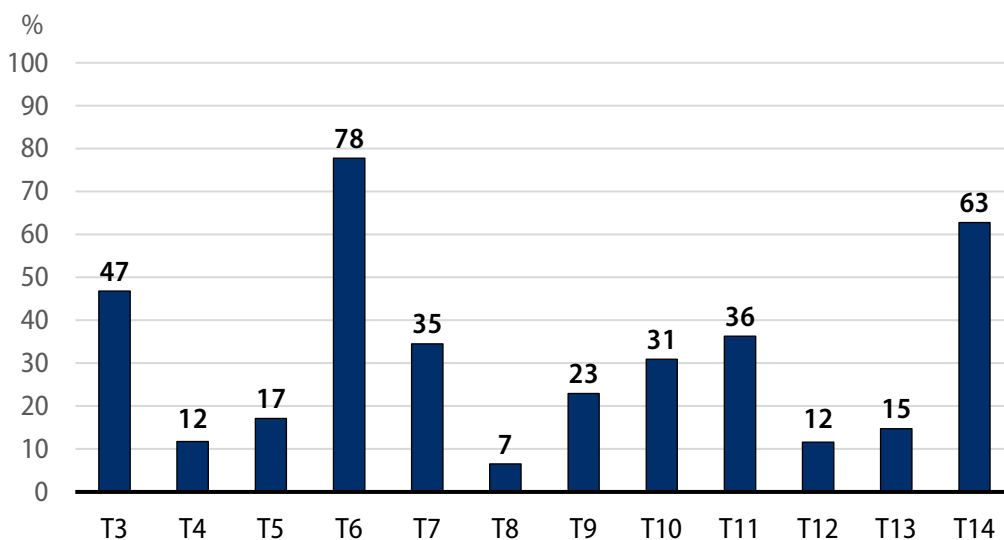
	Mainittu pääasiallisena näkökulmana f	Mainittu yhtenä näkökulmana f	Yhteensä f
Yleinen työskentely	7	3	10
Tutkimisen taidot	8	5	13
T3 Arjen fysiikka	–	5	5
T6 Tutkimuksen toteuttaminen	2	5	7
T10 Fysiikan käsitteet	–	4	4
T11 Fysiikan mallit	–	2	2
T12 Argumentointi ja tietolähteet	–	2	2
T13 Luonnontieteellisen tiedon luonne	–	2	2
T14 Tiedolliset valmiudet	2	4	6
Painotuksen oppilaskohtainen harkinta	4	–	4
Muu vastaus	1	–	1

Toisessa kyselyssä yli kaksi kolmasosaa fysiikan opettajista kertoi painottavansa joitain tavoitteita toisia enemmän arvioidessaan, riittääkö oppilaan osaaminen arvosanaan 5. Tämä eroaa huomattavasti edellä mainitusta ensimmäisen kyselyn vastaavasta tuloksesta mutta voi selittyä osin toisen kyselyn vähäisellä vastaajamäärällä. Kuitenkin myös molempiin kyselyihin vastanneiden fysiikan opettajien painotuskäytännöissä oli tapahtunut muutosta siten, että useampi opettaja kertoi painottavansa joitain tavoitteita toisia enemmän. Tulokseen tulee kuitenkin suhtautua varauksella, sillä kysymyksen muotoilu ei eri kyselyissä ollut täysin identtinen ja mahdollisuus kysymyksen erilaiselle ymmärtämiselle oli olemassa. Jatkokysymyksenä opettajia pyydettiin valitsemaan, mitä tavoitteita he päätöksessään painottavat (kuvio 18). Vastauksissa kolme tavoitetta korostui ylitse muiden. Lähes neljä viidesosaa opettajista kertoi painottavansa kokeellisen tutkimuksen toteuttamista (T6),

noin kaksi kolmasosaa jatko-opintovalmiuksien saavuttamista vuorovaikutuksesta ja liikkeestä sekä sähköstä (T14) ja lähes puolet fysiikan merkityksen ymmärtämistä (T3). Kaikkein harvimmoin (7 %) opettajat painottivat tutkimustulosten käsittelyä, esittämistä ja arviointia (T7).

Opettajilla oli eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka suuressa osassa tavoitteista oppilaan pitää ylittää kriteerin 5 osaamistasoon eli missä määrin toisten tavoitteiden osaaminen voi kompensoida toisten tavoitteiden osaamista. Opettajista suurin osa (79 %) vastasi ensimmäisessä kyselyssä, että oppilaan pitää saavuttaa arvosanan 5 osaamistaso vähintään puolessa tavoitteista mutta ei kaikissa, ja 8 prosenttia vastasi, ettei arvosanan 5 osaamistasoa tarvitse saavuttaa välttämättä edes puolessa tavoitteista. Hieman useampi (14 %) vastasi, että oppilaan tulisi saavuttaa arvosanan 5 kriteerin mukainen osaaminen kaikissa tavoitteissa, jotta suoritus on hyväksytty. Prosentit eroavat matematiikan vastaavista siten, että matematiikassa kaikkien tavoitteiden hyväksytty suoritus nähtiin useammin tärkeänä kuin fysiikassa. Fysiikan opettajista myös matematiikan opettajia useampi arvioi, että hyväksytty suoritus alle puolessa tavoitteista riittää. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että matematiikan taidot ovat vahvemmin kumuloituvia kuin fysiikan taidot.

Kuvio 18. Tavoitteet, joita fysiikan opettajat painottavat pohtiessaan, onko oppilaan osaaminen arvosanan 5 tasoa.



Haastateltujen fysiikan opettajien vastaukset tavoitteiden painottamisesta hajaantuivat, mutta myös tiettyjä yhtenäisiä linjoja löytyi. Moni haastateltu opettaja kertoi pyrkivänsä ajattelemaan tavoitteita samanarvoisina mutta totesi pyrkimyksen vaikeaksi, sillä toisten tavoitteiden arviointi on helpompaa kuin toisten. Haastatellut opettajat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että tutkimisen taidoista erityisesti tutkimusprosessin eri vaiheita koskevat tavoitteet (T5–T7) ovat fysiikassa keskeisiä. Myös mallien (T11) ja käsitteiden (T10) käyttöä pidettiin yleisesti tärkeinä ja painokkaina. Arvo- ja asennetavoitteita (T3, T4) pidettiin vaikeasti arvioitavina ja vähemmän painokkaina.

5.2.4 Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio englannissa

Englannin opettajien vastaukset siihen, kuinka tärkeinä he pitävät englannin eri tavoitealueita päättöarvioinnissa, on esitetty taulukossa 35. Vastausten perusteella opettajien mielestä tärkeimmät tavoiteryhmät liittyivät kehittyvään kielitaitoon (T6–T10) eli taitoon toimia vuorovaikutuksessa, taitoon tulkita tekstejä ja taitoon tuottaa tekstejä. Kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden tavoiteryhmää (T1–T3) pidettiin selvästi vähemmän tärkeänä päättöarvioinnin muodostamisessa. Kielenopiskelutaitoja edustavat tavoitteet (T4–T5) sijoittuivat edellisten välimaastoon.

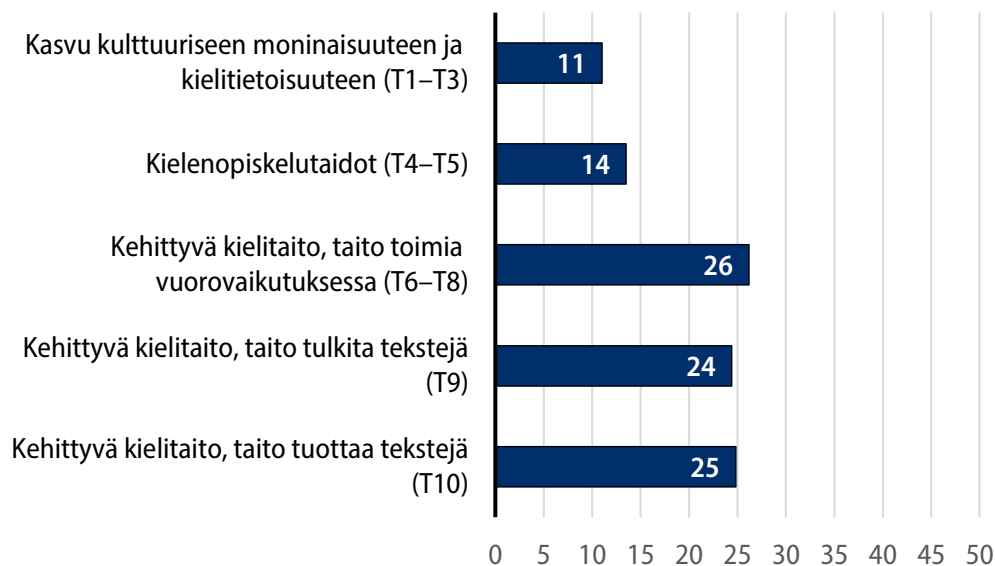
Taulukko 35. Englannin opettajien (n = 162) kyselyvastaukset tavoitealueiden merkityksestä päättöarvioinnissa.

	Erittäin tärkeänä %	Tärkeänä %	Ei kovin tärkeänä %	Ei lainkaan tärkeänä %
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (T1–T3)	18	57	24	1
Kielenopiskelutaidot (T4–T5)	33	54	12	1
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa (T6–T8)	71	29	1	0

	Erittäin tärkeänä %	Tärkeänä %	Ei kovin tärkeänä %	Ei lainkaan tärkeänä %
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T9)	61	37	2	0
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T10)	58	40	2	0

Toisessa kyselyssä kysyttiin, miten eri tavoitealueiden tulisi opettajien mielestä prosentuaalisesti painottua päättöarvioinnissa. Kysymyksellä tavoitettiin opettajien oma, virallisesta ohjeistuksesta riippumaton näkemys, joka esimerkiksi kansainvälisen arviointitutkimuksen mukaan vaikuttaa opettajien arvostelukäytäntöön. Keskimäärin englannin opettajat painottaisivat päättöarvosanassa kielellisiä tavoitealueita siten, että noin kolme neljänestä arvosanasta koostuisi niistä ja yksi neljännes kulttuurisista ja kielenopiskelutaitoihin liittyvistä tavoitteista (kuvio 19). Nykyisellään opetussuunnitelman perusteissa ei anneta täsmällisiä painotusohjeita eri tavoitealueille, vaikka ne kaikki on jotenkin huomioitava päättöarvioinnissa. Huomattavaa on, että opettajien eniten arvostamien tavoitealueiden järjestys oli suunnilleen sama kuin niiden arvioinnin helppoutta kuvaava järjestys (ks. luku 5.3.6).

Kuvio 19. Englannin opettajien näkemys siitä, mikä prosenttiosuus arvosanasta kuuluisi päättöarvioinnissa englannin A-oppimäärän eri tavoitealueille.



Englannin opettajien enemmistö (82 %) oli sitä mieltä, että arvosanan 5 saamiseksi sitä vastaava taso tulisi saavuttaa vähintään puolessa tavoitealueista, ei kuitenkaan kaikissa. Ensimmäisessä kyselyssä englannin opettajista 60 prosenttia kertoi painottavansa arvosanan 5 muodostamisessa joitakin tavoitteita enemmän kuin toisia. Jos opettaja vastasi painottavansa joitain tavoitteita toisia enemmän, häntä pyydettiin kuvaamaan, mitä tavoitteita nämä olivat. Vastaukset on kuvattu taulukossa 36.

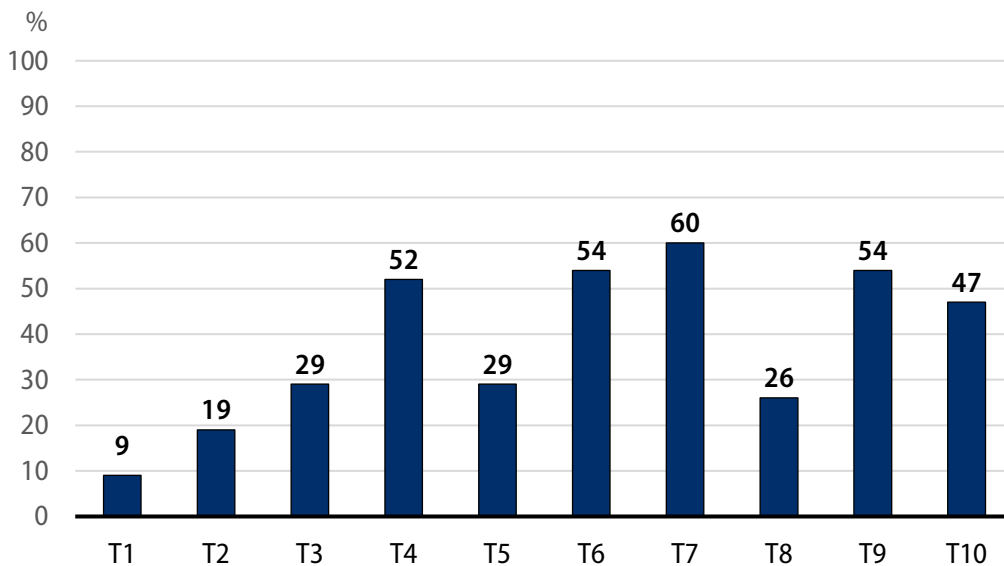
Taulukko 36. Englannin opettajien (n = 61) avoimet vastaukset tavoitteiden painottamisesta arvosanan 5 muodostamisessa.

Opettajan painotusalue	f
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (T1–T3)	3
Kielenopiskelutaidot (T4–T5)	8
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa (T6–T8)	41
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T9)	37
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T10)	31
Työskentely	5
Sanasto tai kielioppi	4
Muu asia	15

Avointen vastausten mukaan englannin opettajat (n = 61) painottavat arvosanan 5 muodostamisessa kehittyvän kielitaidon tavoitteita. Erityisesti taito toimia vuorovaikutuksessa korostui vastauksissa. Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sai puolestaan sangen vähän mainintoja. Muissa painotettavissa alueissa mainittiin erilaisia seikkoja, kuten että sanakokeista pitää saada vähintään 4,5, opettaja painottaa summatiivisia kokeita ja kotitehtävät tulee olla suoritettu.

Toisessa kyselyssä englannin opettajien enemmistö (72 %) ilmoitti painottavansa joitakin tavoitteita arvosanaan 5 riittävää osaamista pohtiessaan (kuvio 20). Enemmistö (60 %) opettajista ilmoitti painottavansa tavoitetta, joka liittyy oppilaan aloitteellisuuteen vuorovaikutuksessa (T7). Yli puolet (54 %) opettajista painotti niin ikään vuorovaikutuksen alaan kuuluvaa tavoitetta (T6), joka viittaa oppilaan osallistumiseen keskusteluihin monenlaisista ikätasolle sopivista aiheista. Samoin yli puolet (54 %) opettajista mainitsi painottavansa tavoitetta, joka liittyy erilaisten tekstien tulkintataitoon eli taitoon ymmärtää kuultuja, luettuja ja monimediaisia tekstejä (T9). Kaikki mainitut tavoitteet kuuluvat kehittyvän kielitaidon alaan eli kielenopetuksen perinteiseen ydinosaamiseen.

Kuvio 20. Tavoitteet, joita englannin opettajat painottavat pohtiessaan, onko oppilaan osaaminen arvosanan 5 tasoa.



Noin puolet (52 %) opettajista ilmoitti painottavansa kielenopiskelutaitoihin kuuluvaa tavoitetta (T4), joka sisältää oppilaan taidon asettaa tavoitteita ja hyödyntää monipuolisia tapoja oppia englantia. Harvalukuisimmat maininnat arvosanaa 5 pohdittaessa annettiin tavoitteille, jotka lukeutuvat kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden alueeseen (T1–T3). Tulokset kuvastavat opettajien arvostavan heikosti suoriutuvien oppilaiden selviytymistä vuorovaikutustilanteista ja pystyvyyttä kartuttaa kielitaitoaan itsenäisesti ja yhdessä. Sen sijaan uudemmat kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen kasvun tavoitteet katsottiin arvosanan 5 rajalla vähemmän tärkeiksi.

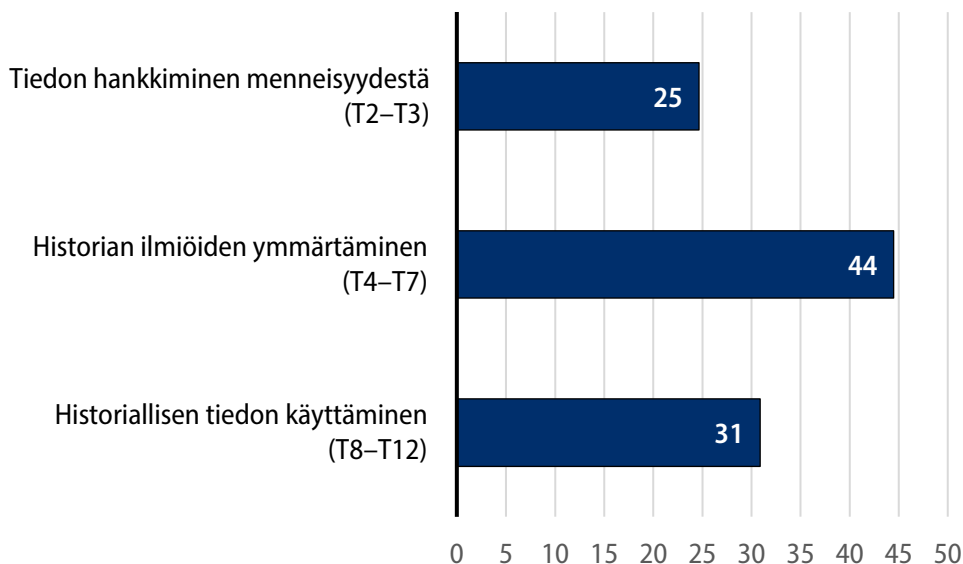
Yleiskuvana voidaan todeta, että tavoitteiden keskinäinen painoarvo koetaan hyvin epätasaiseksi, vaikka tavoitteiden pitäisi nykyisten ohjeiden mukaan olla yhtä tärkeitä. Myös tavoitteiden ja kriteerien sanamuodot koettiin huolestuttavan moniselitteisiksi, ja niiden mukainen toiminta vaihteli suuresti erityisesti työskentelyn arvioinnissa. Tulokset viittaavat vahvasti tarpeeseen kirkastaa tavoitteiden keskinäinen tärkeys yhdenvertaisen ja oikeudenmukaisen arvioinnin perustaksi. Koska muissa vieraisissa kielissä ja toisessa kotimaisessa kielessä tavoitteiden sanamuodot ovat samansuuntaisia ja myös niissä painotusohje puuttuu, tulosten voidaan otaksua kuvastavan myös niiden tilannetta.

5.2.5 Tavoitteiden painottaminen ja kompensatio historiassa

Ensimmäisessä kyselyssä noin puolet historian opettajista piti kaikkia tavoitealueita yhtä tärkeinä eikä siten arvottanut niitä suhteessa toisiinsa. Tavoitteita eri tavoin arvottavat opettajat katsoivat historian ilmiöiden ymmärtämisen (T4–T7) tärkeimmäksi tavoitealueeksi. Selvästi yli puolet (63 %) heistä arvioi sen erittäin tärkeäksi, kun historiallisen tiedon käyttämistä (T8–T12) piti erittäin tärkeänä noin kolmasosa (32 %) ja tiedon hankkimista menneisyydestä vajaa kolmasosa (27 %) opettajista. Kyse ei kuitenkaan ole suurista eroista, sillä lähes kaikki opettajat pitivät tavoitealueita erittäin tärkeänä tai tärkeänä: T2–T3 (92 %), T8–T12 (95 %) ja T4–T7 (98 %). Opettajat käyttivät kysymykseen vastatessaan niukasti vaihtoehtoja ”ei lainkaan tärkeänä” tai ”ei kovin tärkeänä”, mikä kertoo siitä, että he olivat tyytyväisiä tavoitealueiden ryhmittelyyn ja sisältöön.

Toisessa kyselyssä historian opettajista kolme neljästä (74 %) ilmoitti näkemyksensä, ettei päättöarvioinnissa pitäisi painottaa jotain tavoitealuetta toisia enemmän. Noin neljäsosa kaikista historian opettajista katsoi, että painottamista tulisi tehdä. Näistä opettajista suurin osa painotti ensimmäiseen kyselyyn vastanneiden tavoin historian ilmiöiden ymmärtämistä koskevaa tavoitealuetta (T4–T7). Sille annettiin keskimäärin 44 prosentin painoarvo kokonaisarvosanan määrittelyssä, mikä oli huomattavasti enemmän kuin kahdelle muulle tavoitealueelle. Ensimmäiselle tavoitealueelle (T2–T3) katsottiin kuuluvan 25 prosentin osuus ja kolmannelle (T8–T12) 31 prosentin osuus. (Kuvio 21.)

Kuvio 21. Tavoitealueiden painottamista kannattavien historian opettajien (26 % opettajista) näkemys siitä, mikä prosenttiosuus arvosanasta kuuluisi päättöarvioinnissa historian eri tavoitealueille.



Vastauksista voi tulkita hienoisia kaikuja aiemmasta historianopetuksen traditiosta, jossa historiatietojen omaksumiseen liittyvät tavoitteet näkyivät hankkimista tai käyttämistä vahvempina. Ne opettajat, jotka painottavat joitain tavoitteita muita enemmän, katsovat tiedon omaksumiseen liittyvät tavoitteet tiedon prosessoinnin tavoitteita tärkeämmiksi. Osittain opettajien näkemys saattaa kytkeytyä tavoitealueen ”Historian ilmiöiden ymmärtäminen” arviointiin, jonka opettajat kokivat muita helpommaksi (ks. luku 5.3.7).

Haastatteluissa kävi ilmi tavoitteiden ja tavoitealueiden painottamiseen liittyvät erilaiset tulkinnat. Kahdeksastatoista haastateltavasta kuusi antoi yksiselitteisen vastauksen tavoitteiden ja tavoitealueiden tasa-arvoisuudesta, koska ”ne on kaikki osa sitä taitoa ja ajattelua” ja siten kuuluvat ”yhteiseen pakettiin”. Neljä haastateltavaa puolestaan painotti selvästi joitakin tavoitteita tai tavoitealueita joko siksi, että ne koettiin tärkeämmiksi kuin toiset tai siksi, että ne olivat vaikeusasteeltaan sopivia. Yhteensä kymmenellä haastateltavalla oli selkeä näkemys joko painottamisen puolesta tai sitä vastaan. Osa haastateltavista kuitenkin antoi monitulkintaisia vastauksia, joissa he yhtäältä toivat esille kaikkien tavoitteiden tärkeyden mutta toisaalta kertoivat joidenkin tavoitteiden tai tavoitealueiden olevan tietyllä tapaa samanarvoisia. Haastatteluissa useassa vastauksessa korostui pitkä miettimisaika tai empieminen, minkä voi tulkita kertovan asian vaikeudesta tai epäselvyydestä. Myös näissä monitulkintaisissa vastauksissa oli havaittavissa, että painotuksia perusteltiin osin joidenkin tavoitteiden tärkeydellä mutta myös muilla tavoin. Useat haastateltavat painottivat jotakin tavoitetta siksi, että he kokivat muiden tavoitteiden olevan yläkoululaisille liian vaikeita. Painottaminen kumpusi myös oppikirjan valinnoista: se, mitä oppikirja painotti (erityisesti syy-seuraussuhde), muodostui muita keskeisemmäksi tavoitteeksi. Toisin kuin kyselyaineistossa haastatteluissa minkään yksittäisen tavoitteen tai tavoitealueen tärkeys ei korostunut niissä vastauksissa, joissa jotakin painotusta ylipäätään ilmaistiin.

Kuten edellä on mainittu, toisen kyselyn perusteella kolme neljästä historian opettajasta (74 %) ei katso tarpeelliseksi painottaa tavoitealueita päättöarvioinnissa. Tavoitealueet ovat heille yhtä tärkeitä. Arvosanan 5 antaminen on kuitenkin tavoitteiden painottamisessa poikkeus. Ensimmäisessä kyselyssä 36 prosenttia opettajista ilmoitti painottavansa joitain tavoitteita arvosanan 5 muodostamisessa enemmän kuin toisia. Toisessa kyselyssä vastaava luku oli 48 prosenttia. Toisen kyselyn perusteella ne opettajat, jotka näkivät painottamisen tärkeäksi, kertoivat painottavansa arvosanan 5 antamisessa eniten tavoitteen ”vahvistaa oppilaan kykyä ymmärtää historiallista aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä” (T4) mukaista osaamista. Lähes kolme neljästä (71 %) opettajasta kertoi painottavansa sitä. Seuraavaksi eniten opettajat painottivat tavoitetta ”auttaa oppilasta arvioimaan erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille” (T6; 58 %) ja tavoitetta ”ohjata oppilasta ymmärtämään

ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa” (T5; 44 %). Vähiten painotusta kohdistui tavoitteille ”ohjata oppilasta selittämään, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja arvioimaan kriittisesti tulkintojen luotettavuutta” (T10; 1 %) ja ”ohjata oppilasta arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja historiatietämyksensä avulla” (T12; 5 %).

Se, kuinka monessa tavoitteessa oppilaan pitää opettajien mielestä saavuttaa arvosanan 5 kriteerien kuvaama osaamisen taso, jotta hänelle voi antaa arvosanan 5, jakoi opettajien näkemyksiä. Ensimmäisen kyselyn perusteella lähes kolme neljästä opettajasta (72 %) katsoi, että oppilaan pitää saavuttaa arvosanan 5 kuvaama osaamisen taso vähintään puolessa mutta ei kaikissa tavoitteissa. Joka viides opettaja (21 %) näki alle puolen tavoitteista riittävän, ja harvempi kuin joka kymmenes (8 %) edellytti oppilaan saavuttavan arvosanan 5 kuvaaman osaamisen tason kaikissa tavoitteissa.

Historian opettajien haastatteluissa kysyttiin kompensaaation yhteydessä erityisesti arvosanasta 5. Puolet haastatelluista ilmaisi, ettei kompensointiperiaatteen soveltaminen arvosanan 5 antamisen yhteydessä ollut olennaista, sillä arvosanan 4 antaminen ei käytännössä ollut mahdollista. Osa perusteli tätä arvosanan 5 kriteereissä esiintyvällä ohjatusti-käsitteellä: ohjaamisen käsite antaa liikkumavaraa, jonka avulla on mahdollista antaa arvosana 5 kenelle tahansa. Eräs opettaja kuvaili tilannetta siten, että jos oppilas on ”käynyt koulussa ja hengittää”, arvosana 5 on annettava. Vastauksissa kävi myös ilmi huoli omasta lisääntyvästä työmäärästä, joka seuraisi arvosanan 4 antamisesta.

Kolmasosa haastatelluista historian opettajista sovelsi kompensatioon jonkinlaista periaatetta, joka oli tyypillisesti itse kehitetty eikä koulun yhteisesti määrittelemä. Samoin kuin kyselyssä valtaosa opettajista myös haastateltavat katsoivat, että oppilaan tulee saavuttaa ainakin puolet annetuista kriteereistä, jotta hylätyn arvosanan voi välttää. Muiden arvosanojen tapauksessa kompensoinnista oli varsin vaihtelevia käytänteitä. Haastatellut opettajat muun muassa kertoivat soveltavansa tavoitteista muodostuvaa keskiarvoa tai jättävänsä huomiotta yksittäiset huonosti osatut tavoitteet. Eräs opettaja katsoi ”historiallisen tiedon käyttäminen” -tavoitealueen olevan sen verran haastava, että heikompaan osaamiseen siinä oli mahdollista kompensoida hyvällä osaamisella tavoitealueilla ”tiedon hankkiminen menneisyydestä” ja ”historian ilmiöiden ymmärtäminen”. 18 haastatellusta opettajasta kaksi kertoi soveltavansa kompensatioperiaatetta arvosanan 5 tapauksessa ilman ennalta määritettyä periaatetta luottaen tekemäänsä kokonaisarvioon.

Tulokset viittaavat siihen, että valtaosa historian opettajista ei painota jotain tavoitealuetta päättöarvioinnissa, vaan he katsovat kaikkien tavoitealueiden olevan olennaisia historiallisen ajattelun opiskelussa. Osalle opettajista historian ilmiöiden ymmärtäminen näytti kuitenkin olevan muita tavoitealueita tärkeämpää. Tämä selitynee sillä, että osa opettajista painottaa opetuksessaan historian sisältöjä mutta myös kyseisen tavoitealueen arvioinnin koetaan olevan helppoa verrattuna muiden tavoitealueiden arviointiin. Vaikka useimmat historian opettajat eivät kertoneet painottavansa jotain tavoitealuetta, arvosanan 5 tapauksessa huomattava osa opettajista kertoi painottavansa jotakin yksittäistä tavoitetta. Lisäksi vain hyvin harva opettajista edellytti oppilaan saavuttavan arvosanan 5 kuvaaman osaamisen tason kaikissa tavoitteissa. Tämä viittaa siihen, että kynnys arvosanan 4 antamiseen on korkea. Tulkinta saa tukea myös opettajien haastatteluista.

5.3 Oppimäärän opetuksen tavoitteiden ja päättöarvioinnin kriteerien toimivuus

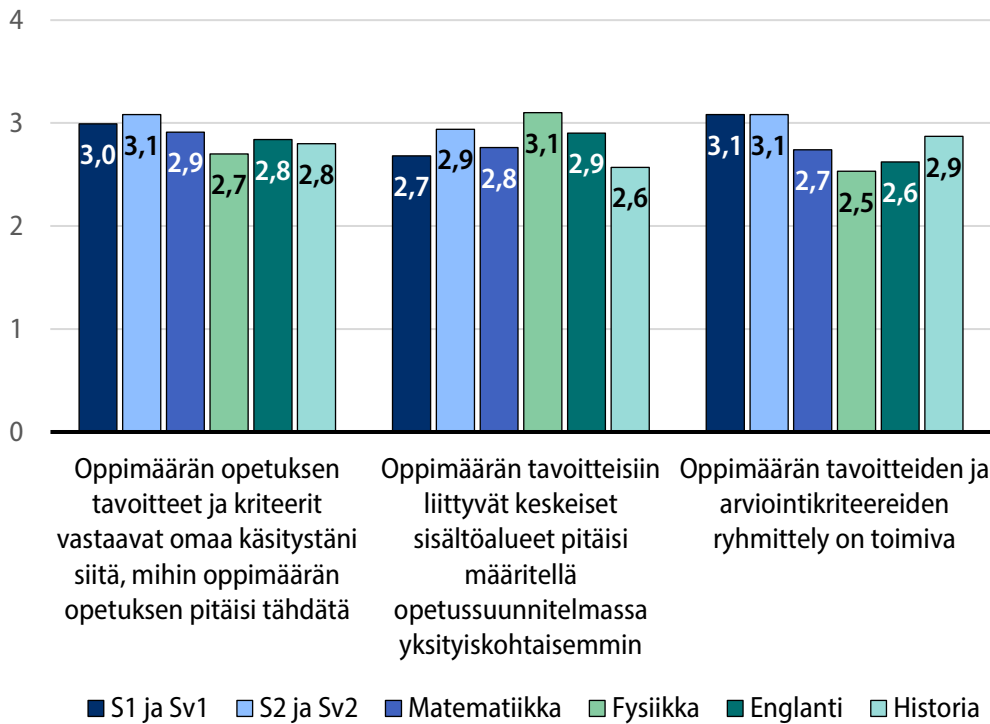
Tavoitteiden ja kriteerien toimivuutta käsiteltiin kriteerien selkeyden, tavoitteiden mitattavuuden sekä kriteerien vaatimustason näkökulmista. Tavoitteiden ja kriteerien toimivuus opetuksessa tai esimerkiksi oppimisen aikaisessa itsearvioinnissa näyttäytyi osin erilaisena kuin niiden toimivuus päättöarvosanan määrittämisessä.

- Opettajat kokivat tavoitteiden ja kriteerien vastaavan varsin hyvin heidän käsitystään siitä, mihin oppiaineessa tulisikin keskittyä.
- Suurin osa opettajista oli tyytyväisiä tavoitteiden määrään, vaikka osa opettajista piti niiden määrää liian suurena.
- Kriteerikuvaukset olivat opettajien mielestä monesti epäselviä ja monitulkintaisia.
- Opettajat pitivät joitain tavoitteita, kuten asenteisiin ja arvoihin liittyviä tavoitteita, epäsovivina summatiivisen arvioinnin kohteeksi. Joitakin tavoitteita pidettiin puolestaan liian vaikeina arvioida luotettavasti.
- Kriteerien vaatimustasoon oltiin varsin tyytyväisiä, mutta arvosanan 5 kriteerien tasoa pidettiin melko yleisesti liian matalana ja arvosanan 9 kriteeriä jossain määrin liian korkeana.

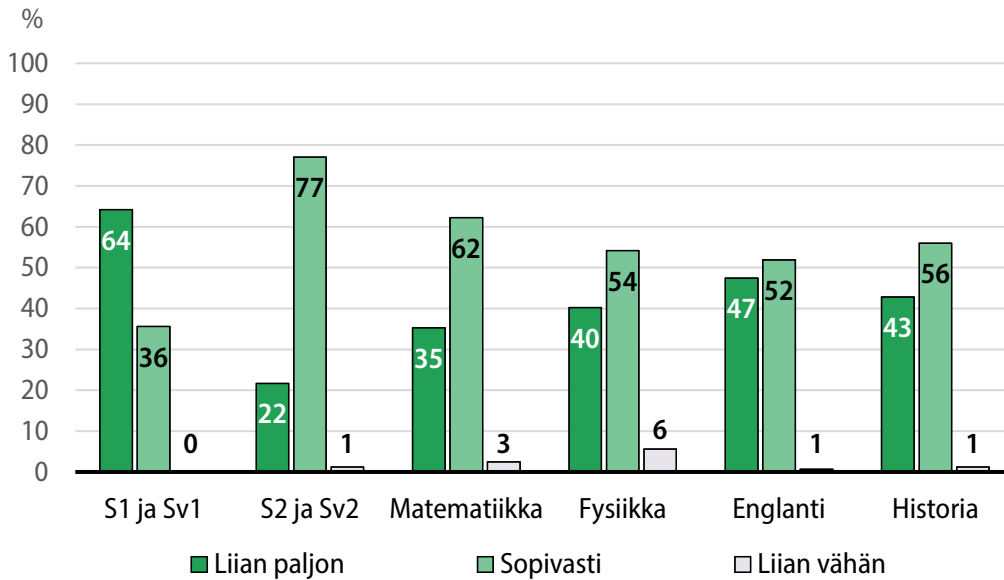
Kyselyillä ja haastatteluilla selvitettiin opettajien näkemyksiä tavoitteiden ja päätötarvionnin kriteereiden käyttökelpoisuudesta eri oppiaineissa. Tuloksia tarkastellessa on syytä huomata, että eri oppiaineiden tavoitteet opetussuunnitelman perusteissa ja kriteerikuvaukset ovat erilaisia. Tavoitealueiden painottaminen mainitaan erikseen vain äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Muiden tarkasteltavana olevien oppiaineiden kuvauksissa siitä ei ole mainintaa. Myös ”merkitys, arvot ja asenteet”-tavoitealueen huomioimisessa päätötarvionnissa on oppiaineiden välillä eroja. Matematiikassa ja fysiikassa osa kyseisen tavoitealueen tavoitteista huomioidaan päätötarvionnissa ja niille on laadittu arviointikriteerit. Historiassa tavoitealue sisältää yhden opetuksen tavoitteen, mutta sitä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena eikä sille ole laadittu arviointikriteereitä. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin tavoitteissa tavoitealue ei esiinny lainkaan.

Ensimmäisessä kyselyssä opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään opettamansa oppimäärän opetuksen tavoitteista ja kriteereistä. Opettajilta kysyttiin näistä käsityksistä kolmella väittämällä, joihin he vastasivat asteikolla 1–4 (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä). Opettajien mielestä oppimäärän opetuksen tavoitteet ja kriteerit vastaavat melko hyvin heidän omaa käsitystään siitä, mihin oppimäärän opetuksen pitäisi tähdätä (kuvio 22). Vähiten tämän väitteen kanssa samaa mieltä olivat fysiikan opettajat ($ka = 2,70$) ja eniten samaa mieltä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat: toisen kielen opettajilla vastausten keskiarvo oli 3,08 ja ensimmäisen kielen opettajilla 2,99. Toisaalta opettajat olivat myös sitä mieltä, että oppimäärän tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet pitäisi määritellä opetussuunnitelmassa yksityiskohtaisemmin. Eniten tämän väitteen kanssa samaa mieltä olivat fysiikan opettajat ($ka = 3,10$), kun taas vähiten samaa mieltä tästä olivat historian opettajat ($ka = 2,57$). Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä historian opettajat pitivät oppimääränsä tavoitteiden ja arviointikriteerien ryhmittelyä toimivampana kuin matematiikan, fysiikan ja englannin opettajat (kuvio 22).

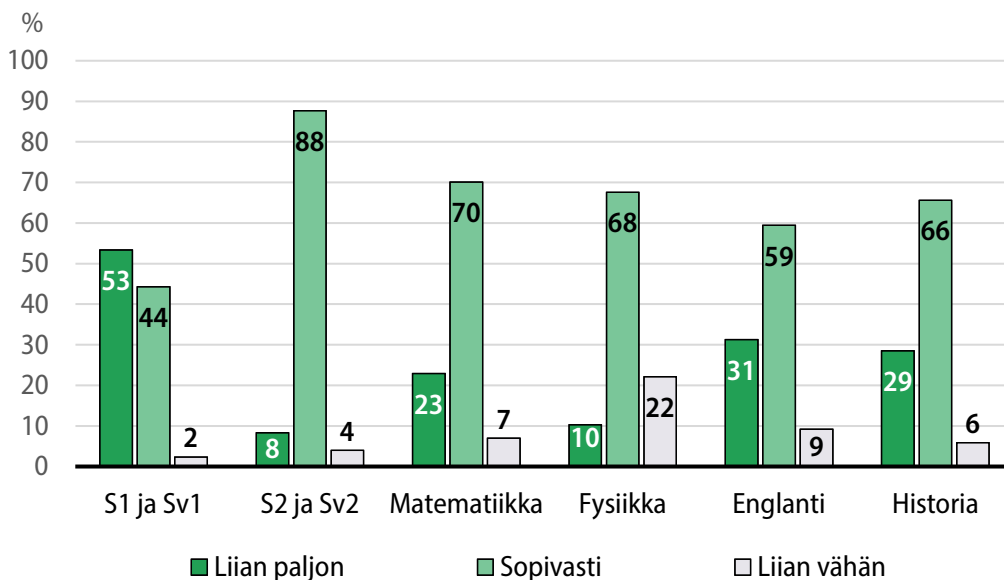
Kuvio 22. Opettajien käsitykset opettamansa oppimäärän tavoitteista ja kriteereistä (asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä).



Opettajilta kysyttiin myös heidän käsityksiään oppiaineen tavoitteiden määrästä. Suurimmaksi osaksi opettajat olivat sitä mieltä, että oppiaineen tai oppimäärän tavoitteita on sopivasti (kuvio 23). Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajista kuitenkin noin kaksi kolmasosaa (64 %) oli sitä mieltä, että oppimäärän tavoitteita on liian paljon. Tämä näkemys toistui myös suomen kielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluissa. Suurin osa (77 %) äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista, jotka opettivat toista kieltä, sen sijaan arvioi tavoitteiden määrän sopivaksi.

Kuvio 23. Opettajien käsitykset oppimäärän opetuksen tavoitteiden määrästä.

Myös oppimäärän tavoitteisiin liittyviä keskeisiä sisältöalueita opettajat arvioivat olevan pääasiassa sopivasti (kuvio 24). Tässäkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ensimmäisen kielen opettajien näkemys erosi selvästi muiden oppimäärien opettajien näkemyksestä, sillä yli puolet (53 %) heistä arvioi sisältöalueita olevan liian paljon. Sen sijaan toisen kielen (S2, Sv2) opettajista suurin osa (88 %) oli sitä mieltä, että keskeisiä sisältöalueita on sopivasti.

Kuvio 24. Opettajien käsitykset oppimäärän tavoitteisiin liittyvien keskeisten sisältöalueiden määrästä.

Pääasiassa opettajat arvioivat sekä tavoitteiden että keskeisten sisältöalueiden määrän sopivaksi. Tarkasteltujen oppiaineiden ja -määrien opettajista kuitenkin vähintään viidesosa ja enintään jopa lähes kaksi kolmasosaa koki opetuksen tavoitteita oleva liian paljon.

5.3.1 Kriteerien selkeys

Toisessa opettajakyselyssä opettajilta kysyttiin, onko kriteereissä jotakin epäselvää tai vaikeasti tulkittavaa. Kysymys selvästi jakoi opettajia, sillä selkeiksi kriteerit koki 58 prosenttia opettajista ja lisää selkeyttä niihin kaipasi 42 prosenttia opettajista. Niitä opettajia, jotka pitivät jotakin tai useampaa kriteereistä epäselvinä, pyydettiin erittelemään, mitkä kriteerit ovat epäselviä tai vaikeasti tulkittavia ja miksi. Tähän avoimeen kysymykseen vastasi yhteensä 157 opettajaa. Tutkimuksen kaikki oppiaineet olivat edustettuina vastaajissa. Vastauksista läpi oppiaineiden hahmottui toistuvia teemoja, joista seitsemän keskeisintä on koottu taulukkoon 37. Taulukossa on esitetty niiden opettajien lukumäärä, jotka mainitsivat kyseisen teeman vastauksessaan. Tyypillisesti opettajat nostivat vastauksissaan esille useamman kuin yhden koetun epäkohdan.

Useimmin mainituksi teemaksi nousi tavoitteiden tai kriteerien muotoilun epäselvyys ja monitulkintaisuus. Vastauksissa toistui kommentit kriteereissä käytetyistä verbeistä. Opettajat kokivat vaikeaksi ymmärtää niiden merkitystä, eroja ja konkretisoitumista arviointityössä. Verbien lisäksi kritiikki kohdistui kriteereissä käytettyihin käsitteisiin, joita pidettiin liian abstrakteina ja ympäröivinä oppilaille. Joidenkin vastaajien mielestä käsitteistö oli epäselvää myös opettajille. Opettajat kokivat epäselvien kriteerien ja tavoitteiden johtavan monitulkintaisuuteen ja vaikuttavan negatiivisesti arvioinnin yhdenvertaisuuteen. Eniten huolta tavoitteiden ja kriteerien sanamuodot herättivät englannin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajissa.

Yhteensä 46 opettajaa mainitsi vastauksessaan tiettyjä tavoitteita ja kriteereitä, joihin he olivat erityisen tyytymättömiä. Englannin opettajien kritiikki kohdistui selkeästi ensimmäisten tavoitealueiden (T1–T5 Kulttuuri ja kielitietoisuus sekä kielinopiskelutaidot) tavoitteisiin, kun taas muiden oppiaineiden opettajien vastaukset hajaantuivat tasaisemmin eri tavoitteille. Matematiikassa tavoitteet T7–T9 saivat hieman enemmän mainintoja kuin muut, samoin fysiikassa tavoite T8. Sekä historian opettajilla että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ensimmäisen kielen opettajilla tavoitteet T9–T12 painottuivat vastauksissa hiukan. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska som andraspråket och litteratur -oppimäärän opettajien vastaukset hajaantuivat.

Taulukko 37. Opettajien näkemykset siitä, mikä kriteereissä tai niiden käytössä on ongelmallista.

	S1+Sv1 (n = 29)	S2+Sv2 (n = 8)	Matematiikka (n = 20)	Fysiikka (n = 31)	Englanti (n = 46)	Historia (n = 23)	Yht.
Tavoitteiden/ kriteerien epäselvyys ja tulkinnallisuus	14	5	3	15	30	9	76
Tietyn tavoitteen nimeäminen	5	3	4	10	15	9	46
Tavoite huonosti soveltuva arvioitavaksi	11	2	7	1	14	3	38
Tavoitteiden/kriteerien lukumäärä liian suuri	6	1	1	1	3	5	17
Aikarajoitteet	2	0	3	3	5	1	14
Kriteeri/kriteerit liian vaikeita	1	0	1	1	0	6	9
Tavoitteiden painottaminen	0	0	1	1	2	1	5

Kolmas vastauksista noussut teema oli kriteerien taustalla olevien tavoitteiden soveltumattomuus arvioinnin kohteeksi. Vastauksissa korostui se, että tavoitteen katsottiin kuvaavan asiaa, jota ei pitäisi lainkaan arvioida (esim. ”arvoja”, ”motivaa-tiota”, ”eettisyyttä”, ”viestijäkuva” tai ”kiinnostusta”) ja joka siten pitäisi jättää kri-teerien ulkopuolelle. Toisaalta taas epäiltiin mahdollisuutta operationalisoida jotkin tavoitteet mitattaviksi asioiksi ja kehittää niihin sopivia arviointityökaluja ja -tapoja. Suhteellisesti vähiten huolissaan tästä olivat historian ja fysiikan opettajat. Kautta oppiaineiden koettiin, että tavoitteet ja kriteerit eivät ole yhteensopivia arviointiin käytettävissä olevan ajan kanssa. Mainintoja kriteerien virittämisestä liian vaikealle tasolle tuli muilta kuin historian opettajilta vain vähän. Historian opettajista kuusi koki tavoitteet liian vaikeiksi yläkoululaisille. Tavoitteiden ja tavoitealueiden painot-tamiseen liittyvät epäselvyydet saivat joitakin mainintoja, erityisesti englannissa, jossa koettiin, että tavoitealue T1–T5 ei saisi vaikuttaa arvosanan muodostamiseen yhtä paljon kuin muut tavoitealueet.

5.3.2 Arvosanojen vaatimustaso ja toimivuus

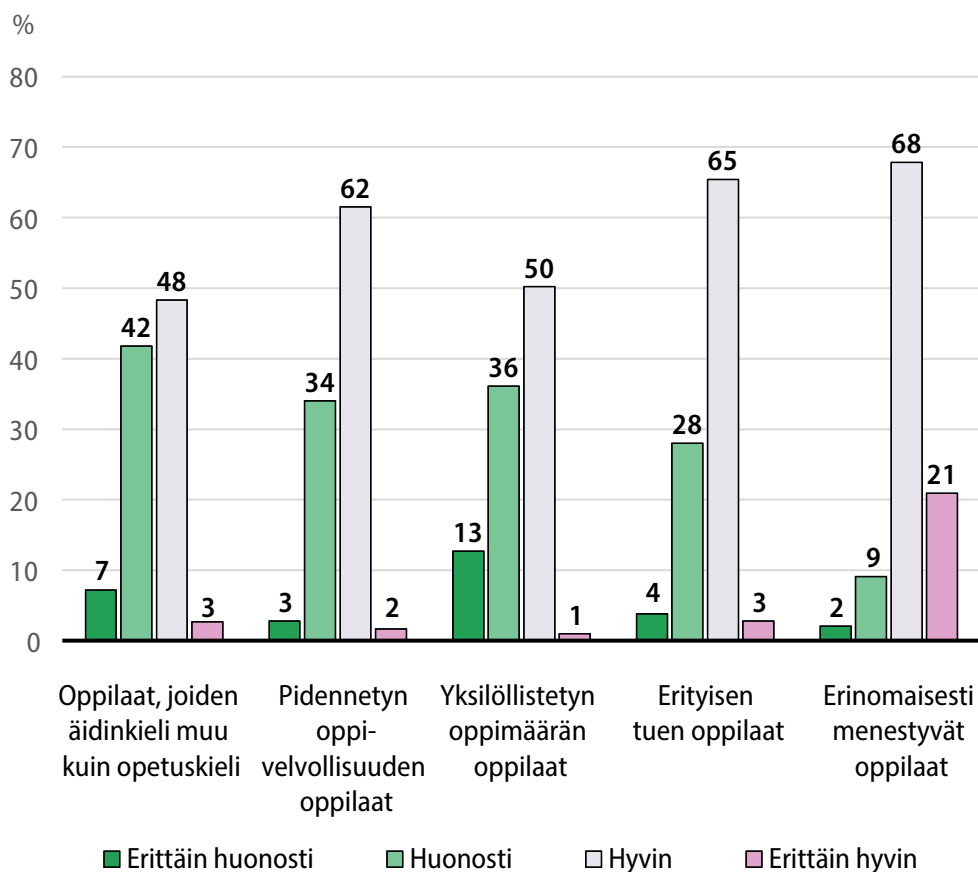
Toisessa kyselyssä opettajien tuli arvioida asteikolla 1–5 (aivan liian matala, liian matala, sopiva, liian korkea, aivan liian korkea) arvosanojen 5, 7, 8 ja 9 vaatimustasoa. Suurin osa (yli 80 %) opettajista piti arvosanojen 7 ja 8 vaatimustasoa sopivana. Arvosanan 9 vaatimustasoa piti sopivana kaksi kolmasosaa (67 %) opettajista. Myös arvosanan 5 vaatimustasoa piti sopivana yli puolet (54 %) opettajista. Selvä vähemmistö opettajista piti arvosanojen vaatimustasoa liian tai aivan liian korkeana. Korkeammissa arvosanoissa (8 ja 9) tällaisten opettajien joukko oli kuitenkin alempia arvosanoja (5 ja 7) suurempi. Arvosanan 8 kriteereitä piti liian tai aivan liian vaativina noin kymmenesosa (13 %) ja arvosanan 9 kriteereitä noin neljäsosa (27 %) opettajista. Noin kolmasosa (38 %) taas oli sitä mieltä, että arvosanan 5 vaatimustaso on liian tai aivan liian matala, kun arvosanan 9 vaatimustasosta näin ajatteli vain kuusi prosenttia opettajista.

Eri oppiaineiden opettajien arviot arvosanojen vaatimustasojen sopivuudesta erosivat jonkin verran toisistaan. Lähes puolet (49 %) matematiikan ja englannin opettajista piti arvosanan 5 vaatimustasoa liian tai aivan liian matalana, kun taas äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista tätä mieltä oli vain vajaa neljäsosa (24 %). Vaikka selvästi suurin osa eri oppiaineiden opettajista piti arvosanan 7 vaatimustasoa sopivana, oli näissäkin arvioissa joitakin eroja eri oppiaineiden välillä. Englannin opettajista 13 prosenttia piti arvosanan 7 vaatimustasoa liian tai aivan liian matalana eikä yksikään liian korkeana. Historian opettajista taas arvosanan 7 vaatimustasoa piti liian tai aivan liian korkeana 16 prosenttia ja liian tai aivan liian matalana vain seitsemän prosenttia. Historian opettajissa oli myös suurin osuus (27 %) heitä, jotka pitivät arvosanan 8 vaatimustasoa liian tai aivan liian korkeana, kun taas pienin osuus (7 %) tällaisia opettajia oli matematiikan opettajissa. Samoin historian opettajissa oli suurin osuus (38 %) heitä, jotka arvioivat arvosanan 9 vaatimustason olevan liian tai aivan liian korkea. Englannin opettajista tätä mieltä oli vain 15 prosenttia. Yksikään historian opettaja ei pitänyt arvosanan 9 vaatimustasoa liian matalana, kun taas englannin opettajista tätä mieltä oli kymmenen prosenttia.

Toisessa opettajakyselyssä kysyttiin myös sitä, miten arviointikriteerit soveltuvat eri oppilasryhmien osaamisen arviointiin. Opettajat olivat sitä mieltä, että kriteerit soveltuvat kaikkien oppilasryhmien arviointiin pääasiassa hyvin (kuvio 25). Heikoimmin niiden nähtiin soveltuvan sellaisten oppilaiden arviointiin, joiden äidinkieli on jokin muu kuin koulun opetuskieli tai jotka opiskelevat yksilöllistetyn oppimäärän mukaan. Parhaiten uudistetut kriteerit soveltuvat opettajien mukaan oppiaineessa erinomaisesti menestyvien oppilaiden osaamisen arviointiin.

Eri oppiaineiden opettajien käsitykset kriteerien soveltumisesta eri oppilasryhmille erosivat jonkin verran toisistaan. Historian opettajissa oli suurempi osuus (76 %) heitä, joiden mielestä kriteerit soveltuvat huonosti tai erittäin huonosti oppilaille, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli, kun taas matematiikan opettajista muita pienempi osuus (31 %) oli tätä mieltä. Matematiikan opettajista selvästi muita suurempi osuus (84 %) koki arviointikriteerien soveltuvan hyvin tai erittäin hyvin oppilaille, joiden oppimäärää ei ole yksilöllistetty mutta jotka tarvitsevat oppiaineen opiskelussa erityistä tukea. Muiden oppiaineiden opettajilla vastaava osuus vaihteli 60 prosentista 64 prosenttiin. Opettajista, jotka ilmoittivat perehtyneensä uudistukseen huonosti, muita selvästi suurempi osuus koki, että arviointikriteerit soveltuvat huonosti tai erittäin huonosti eri oppilasryhmille.

Kuvio 25. Arviointikriteerien soveltuminen eri oppilasryhmille.



Kysymystä täydentäneessä avokysymyksessä vastaajat saivat halutessaan kertoa tarkemmin, mille oppilasryhmälle kriteereitä on heistä vaikea soveltaa ja miksi. Tähän kysymykseen vastasi 108 opettajaa. Kolmannes heistä oli sitä mieltä, että kriteerien soveltaminen on erityisen hankalaa niiden oppilaiden arvioinnissa, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Tästä heterogeenisestä ryhmästä toisen kielen opettajat nostivat erikseen esiin vasta maahan tulleet oppilaat. Kriteerien soveltamisen haasteet johtuivat 13 vastaajan mielestä oppilaiden opetuskielen taitoon liittyvistä seikoista: kielitaidon muun muassa mainittiin vaihtelevan erittäin vähäisestä niin hyvään, että kaikki suomea äidinkielenään puhuvatkaan eivät yllä samalle tasolle. Muina syinä pidettiin mahdollisia traumoja ja puutteellista koulunkäyntitautustaa, jotka vaikuttavat oppimiseen ja haastavat arviointia.

Lähes viidesosa kysymykseen vastanneista oli sitä mieltä, että kriteerien soveltaminen on vaikeaa kaikenlaisille oppilaille. Syiksi nostettiin esimerkiksi kriteerien epämääräisyys, arviointiuudistukseen liittyneen koulutuksen vähyys sekä tavoitteiden ja kriteerien suuri määrä oppiaineesta riippumatta. Vastaajat pitivät hankalana kriteerien soveltamista myös yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevien (18 %) ja erityistä tukea tarvitsevien (13 %) oppilaiden arviointiin: Yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevilla on yksilölliset oppimistavoitteet, joten heitä on vaikea arvioida yleisten kriteerien mukaan. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukko taas on erittäin heterogeeninen, mikä voi tehdä arvioinnista haastavaa. Lisäksi lähes joka kymmenes vastaaja koki haastavaksi soveltaa kriteereitä oppiaineessa erittäin hyvin menestyvien oppilaiden arviointiin. Yhdeksi syyksi mainittiin arvosanan 10 kriteerien puuttuminen.

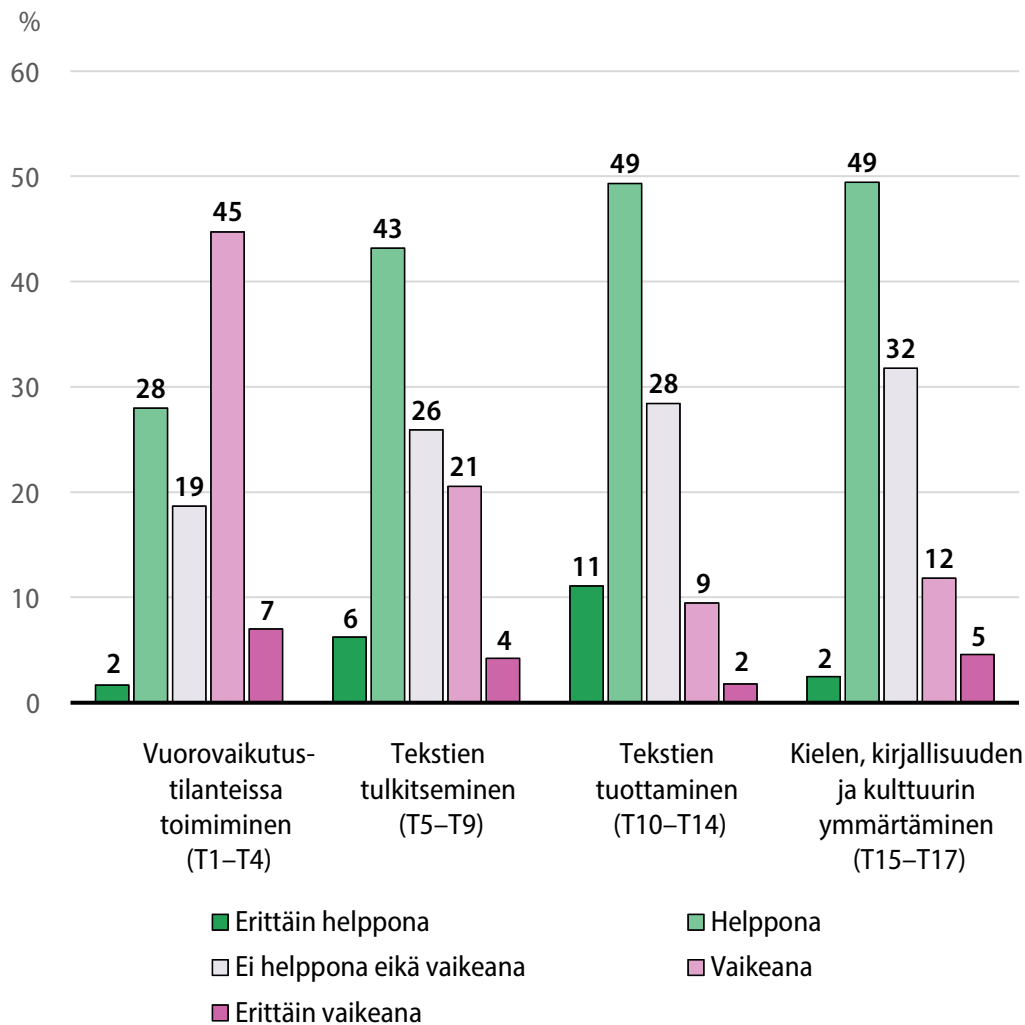
Hieman yli kymmenesosa vastaajista ei vastannut selkeästi avokysymykseen kriteerien soveltumisesta eri oppilasryhmille vaan kritisoi avovastauksessaan arviointiuudistusta yleisluonteisesti. Esiin nousi etenkin se, että opettajan, oppilaiden ja huoltajien on vaikea ymmärtää arviointikriteereitä niiden abstraktiuden takia. Lisäksi harmiteltiin esimerkiksi oppilaiden välisiä suuria tasoeroja, mikä vaikeuttaa sekä opetusta että arviointia.

5.3.3 Äidinkielen ja kirjallisuuden kriteerien toimivuus

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat olivat kaiken kaikkiaan melko tyytyväisiä oppiaineen uudistettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin. Ensimmäisen kyselyn perusteella 89 prosenttia ensimmäisen kielen opettajista ja 91 prosenttia toisen kielen opettajista oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että suhtautuu arviointiuudistukseen myönteisesti. Aiemmista opetussuunnitelmauudistuksista opettajilla ei ollut yhtä hyviä kokemuksia: kokemukset olivat myönteisiä vain 53 prosentilla ensimmäisen kielen opettajista ja 57 prosentilla toisen kielen opettajista. Lisäksi 80 prosenttia ensimmäisen kielen opettajista koki äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiden vastaavan hyvin sitä, mihin oppiaineen opetuksen pitääkin kohdistua. Vastaava prosenttiosuus oli toisen kielen opettajilla vielä korkeampi, 93. Tyytyväisyys nousi esiin myös haastatteluissa; ainoastaan yksi opettaja ei maininnut yhtäkään positiivista asiaa. Kriteereitä pidettiin esimerkiksi hyvänä apuvälineenä, joka tukee ja helpottaa omaa työtä. Haastatellut kuitenkin näkivät tarpeen kehittää päättöarviointia edelleen, mutta useimmat heistä olivat sitä mieltä, että suunta on oikea ja että on hyvä, kun kriteerit on laadittu.

Toisessa kyselyssä ensimmäisen kielen opettajat pitivät joidenkin tavoitealueiden arvioimista haastavampana kuin toisten (kuvio 26). Helpointa opettajien mielestä oli arvioida tekstien tuottamista ja vaikeinta vuorovaikutustilanteissa toimimista. Tämä nousi esiin myös haastatteluissa. Yksi haastatelluista mainitsi hallitsevansa tekstien tuottamisen arvioinnin mutta tarvitsevansa tukea kriteereistä esiintymistaitojen ja suullisten taitojen arviointiin. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoitealueen arviointia piti kaksi haastateltua vaikeana siksi, että siinä arviointi kohdistuu jossain määrin myös oppilaan persoonaan. Jotkut oppilaat esimerkiksi jännittävät esiintymistä enemmän kuin toiset. Eri tavoitealueiden arviointia pidettiin kuitenkin kokonaisuudessaan pikemminkin helppona kuin vaikeana.

Kuvio 26. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajien näkemys eri tavoitealueiden arvioinnin haastavuudesta.



Keskimääräistä heikommin menestyvät oppilaat. Haastatteluissa käsiteltiin arvosanaan viisi liittyviä teemoja hyvin erilaisista näkökulmista, ja kriteerien vaativuus jakoi haastateltuja. Kolmen suomea ensimmäisenä kielenä opettavan opettajan mielestä kriteerit ovat vaativat sellaisille oppilaille, joiden osaaminen on asteikon alapäässä tai joilla on haasteita esimerkiksi lukutaidossa. Toisaalta kolme saman oppimäärän opettajaa oli sitä mieltä, että kriteerit ovat niin löysät, että arvosanan viisi saanut oppilas ei pärjää elämässään peruskoulun jälkeen. Lisäksi yksi opettaja mainitsi arvosanan 5 kriteerien olevan paikoin liian löysät ja paikoin liian vaativat. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettajista vain yksi otti kantaa arvosanan 5 tasoon, ja hän oli sitä mieltä, että kriteerit ovat huomattavasti liian löysät. Haastatteluissa kävi ilmi myös se, että joissakin kouluissa rehtori on kieltänyt opettajia antamasta äidinkielessä ja kirjallisuudessa päättöarvosanaksi 4.

Keskimääräistä paremmin menestyvät oppilaat. Neljä suomea ensimmäisenä kielenä opettavista haastatelluista nosti esiin arvosanan 10 kriteerien puuttumisen ja sen, että siksi kympin antaminen on täysin opettajasta kiinni eikä yhdenvertaisuus ehkä toteudu täysin siltä osin. Yksi haastatelluista kertoi perustavansa kympin muun muassa oppilaan harrastuneisuuteen, mikä taas voidaan nähdä ongelmallisena siksi, että kouluarvosanojen antamisen perusteena pitäisi lähtökohtaisesti käyttää koulussa eikä vapaa-ajalla osoitettua osaamista. Yksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat, jotka saavat oppimäärästä arvosanan 9 tai 10, kuuluisivat suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetukseen, jossa saisi paremmat valmiudet lukio-opintoihin. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kriteerit ja tavoitteet eivät ole heille kyllin vaativia ja jättävät siksi ison aukon tietoihin, joita lukiossa tarvitaan.

Oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Neljässä suomea ensimmäisenä kielenä opettavien opettajien haastattelussa nousi esiin huoli siitä, sopivatko uudet kriteerit sellaisten oppilaiden arviointiin, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi mutta jotka eivät aina kuitenkaan opiskele suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Kahden muun haastateltavan mielestä kriteereitä joutuu soveltamaan tällaisten oppilaiden arvioinnissa. Lisäksi yksi opettaja nosti esiin kouluissa olevat tukirakenteet, joiden takia kriteerit eivät ole kaikille, kielitaidoltaan hyvin erilaisille oppilaille reilut. Yhdessä haastattelussa kävi myös ilmi, että opettajan edustamassa koulussa on monikielisiä oppilaita, jotka opiskelevat suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää mutta joiden osaaminen arvioidaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kriteereillä. Koska oppimäärien tavoitteet ja kriteerit eivät ole keskenään yhtenevät, toimintatapa herättää kysymyksen siitä, voiko arviointi tällöin olla yhdenvertaista. Toimintatavan yleisyydestä ei ole tietoa, mutta se ei selvästikään noudata päättöarviointiuudistuksen periaatteita.

Tavoitteiden määrä ja painotus. Kuten luvusta 5.3 käy ilmi, useimpien suomen kielen ja kirjallisuuden opettajien mielestä oppimäärässä on liian paljon tavoitteita. Tämä nousi esiin myös neljässä haastattelussa. Yksi haastatelluista jakaisi tavoitteet 17 tavoitteen sijaan viiteen, kutakuinkin tavoitealueiden mukaan: lukutaito, kirjoitustaito, kielioppi ja oikeinkirjoitus, media sekä vuorovaikutustaidot. Ensimmäisen kielen opettajista yhdeksän kahdestatoista ja toisen kielen opettajista kolme neljästä hahmottikin arvioimisen tavoitealueiden eikä yksittäisten tavoitteiden kautta. Uudistettujen kriteerien mukaan oppiaineen kaikki neljä tavoitealuetta ovat samanarvoisia ja yhtä tärkeitä arvioinnissa, mutta kolme haastateltua opettajaa toivoi, että arvioinnissa saisi painottaa perustaitoja, kuten lukemista ja kirjoittamista sekä viestinnän perustaitoja. Lisäksi viisi opettajaa oli sitä mieltä, että vuorovaikutustilanteissa toimimisen tavoitealuetta on haastavaa arvioida, koska esiintyminen ahdistaa tai jännittää osaa oppilaista ja joissakin opetusryhmissä kiusaaminen tai muuten huono ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja siten myös vuorovaikutustilanteisiin.

Tavoitteiden ja kriteerien selkeys tai tulkinnanvaraisuus. Tavoitteiden tai kriteerien tulkinnanvaraisuus, abstraktius tai epäselvyys nousi esiin kymmenessä haastattelussa. Yksi opettajista kaipasi selvennystä esimerkiksi siihen, mitä tarkoittaa tavoitteen T16 ”oppilas osaa analysoida kaunokirjallisuuden monimuotoisuutta osana kulttuuria”. Konkreettisuutta toivottiin esimerkiksi siksi, että arvioinnin pitäisi olla läpinäkyvää oppilaille ja siksi heidän pitäisi ymmärtää, mihin heidän arviointinsa perustuu. Tällaista tavoitteiden ja kriteerien oppilaslähtöisyyttä oppiainelähtöisyyden sijaan toivoi kaksi opettajaa. Yksi opettaja nosti esiin myös problematiikan, joka liittyy tavoitteessa T16 arvioinnin kohteena olevaan lukuharrastukseen: harrastuksen arviointi kohdistuu hänen mielestään koulun ulkopuoliseen toimintaan eikä sitä siksi pitäisi koulussa arvioida.

Tavoitteiden ja kriteerien soveltuvuus erilaisiin kouluihin. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteet ja kriteerit on laadittu sellaisia kouluja varten, joiden opetuskieli on suomi. Kaksi haastateltua opettajaa, joista toinen työskentelee kansainvälisessä koulussa, kritisoi näiden tavoitteiden ja kriteerien sopivuutta opetukseen, joka vastaa pikemminkin vieraan kielen opetusta. Kansainvälisissä kouluissa opetuskielenä on englantia, ja oppilaiden arkielämästä puuttuu usein suomenkielisiä kontakteja. Näin ollen heidän ainoa mahdollisuutensa oppia suomea on suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tunnit, mutta opetuksessa ja arvioinnissa käytetään kuitenkin samoja tavoitteita ja kriteerejä kuin suomenkielisissä kouluissa, joissa samaa oppimäärää opiskelevilla on huomattavasti enemmän tilaisuuksia oppia suomea niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Nämä opettajat toivoivatkin kansainvälisten koulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen suomi vieraana kielenä -oppimäärää ja siihen erillisiä tavoitteita ja kriteerejä.

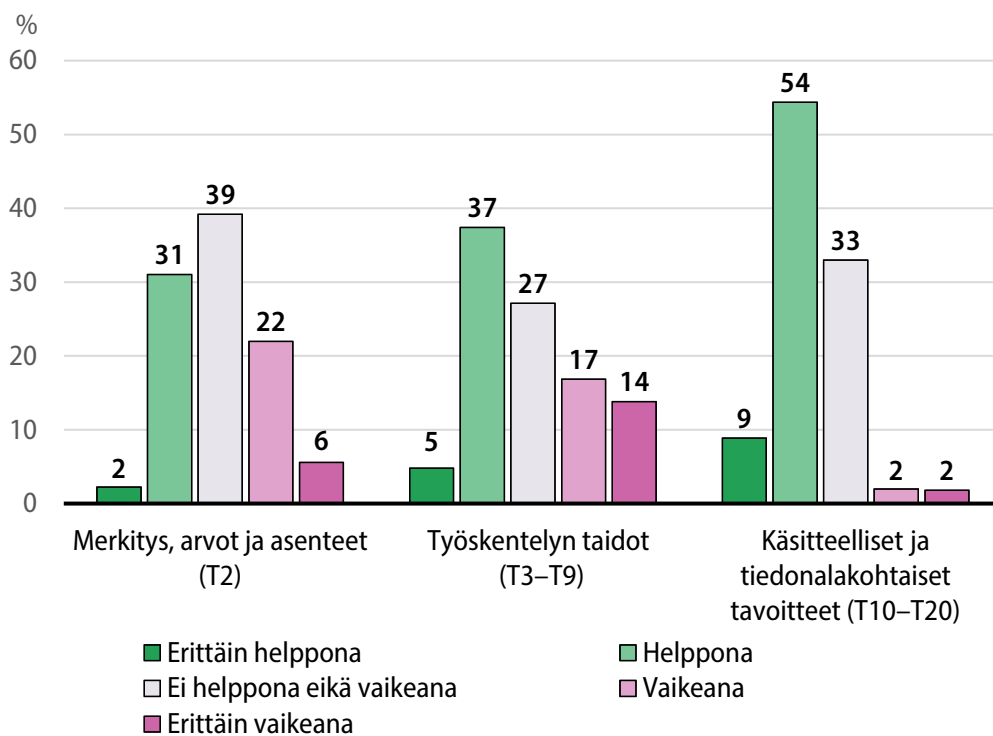
Kaiken kaikkiaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat olivat sangen tyytyväisiä arviointiuudistukseen. Kriteerien koettiin helpottavan omaa työtä, joskin kehitettävää ja huolenaiheitakin löytyi. Oppiaineen neljästä tavoitealueesta vaikeimpana pidettiin vuorovaikutustilanteissa toimimisen arvioimista. Tämä heijastanee sitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutuksessa vuorovaikutusosaamiseen liittyviä opintoja on verraten vähän. Haastateltujen opettajien näkemykset kriteerien soveltuvuudesta eri oppilasryhmille vaihtelivat esimerkiksi arvosanan 5 vaatavuudesta. Lisäksi kyselyissäkin esiin tullut näkemys tavoitteiden ja kriteerien liian suuresta määrästä nousi esiin myös haastattelussa samoin kuin tavoitteiden tai kriteerien tulkinnanvaraisuus, epäselvyys tai abstraktius.

5.3.4 Matematiikan kriteerien toimivuus

Matematiikan opettajat olivat kohtuullisen tyytyväisiä matematiikan tavoitteisiin ja kriteereihin. Ensimmäisen kyselyn perusteella kolme neljästä matematiikan opettajasta (75 %) suhtautui arviointiuudistukseen myönteisesti ja neljä viidesosaa (79 %) koki, että matematiikan tavoitteet ja kriteerit vastaavat varsin hyvin sitä, mihin matematiikan oppimäärän opetuksen pitäisi tähdätä. Myönteinen suhtautuminen ei kuitenkaan tarkoittanut, etteikö tavoitteissa, kriteereissä ja arviointiuudistuksessa laajemminkin olisi opettajien mielestä parannettavaa tai etteivätkö jotkin asiat herättäisi voimakastakin ärtymystä. Tässä alaluvussa on koottu tärkeimpiä opettajien nostamia kritiikkiä ja kiitoksen kohteita sekä kehitystarpeita.

Matematiikan opettajat kokivat, että matematiikassa toisten tavoitealueiden arviointi on toisia helpompaa. Helpoimmiksi koettiin matematiikan sisältöihin sidottujen, käsitteellisten ja tiedonalakohtaisten tavoitteiden arviointi. Vaikeimpana puolestaan nähtiin työskentelyn taitojen arviointi, joka koostuu erilaisista yleisistä matematiikan taidoista. Kokonaisuudessaan eri tavoitealueiden arviointia pidettiin kuitenkin enemmän helppona kuin vaikeana. (Kuvio 27.)

Kuvio 27. Matematiikan opettajien näkemys eri tavoitealueiden arvioinnin haastavuudesta.



Tavoitteiden määrä. Moni haastateltava piti matematiikan tavoitteiden määrää liian suurena. Tavoitteiden hallittavuutta kuitenkin helpotti se, että suuri osa tavoitteista liittyi tiettyihin sisältöihin, joten kaikkia sisältötavoitteita ei tarvinnut pitää mielessä ja arvioida samalla kertaa. Työskentelyn tavoitteiden (T3–T9) määrää pidettiin liiallisena sen vuoksi, että ne läpileikkaavat kaikki sisällöt, eikä niitä voi jättää missään opintokokonaisuudessa sivuun. Opettajat kokivat opetussuunnitelmassa ylipäätään olevan karsimisen varaa. Moni haastateltava mainitsi ärtymyksensä matematiikan sisällöissä mainittua Thaleen lausetta kohtaan, joka koettiin irrallisena mainintana sisältöjen kokonaisuudessa.

Tavoitteiden laatu. Tavoitteet kirvoittivat monia kommentteja, mutta muutama huomio nousi esille toistuvasti. Matematiikan soveltaminen muissa oppiaineissa ja ympäröivässä yhteiskunnassa (T7) koettiin hyvin haastavaksi arvioida. Haastatellut opettajat toivat esille, että on hyvin vaikea arvioida oppilaan osaamista tilanteissa, joita ei itse näe. Algoritmissen ajattelun ja ohjelmoinnin tavoite (T20) herätti paljon kritiikkiä. Opettajat kokivat, että tavoitteen opettaminen oli melko keinotekoisesti sysätty matematiikan opettajien vastuulle ja vieläpä epäselvästi määriteltynä. On kuitenkin syytä todeta, että tässäkin asiassa mielipiteitä löytyi molemmista laidoista. Pieni osa haastateltavista opettajista koki ohjelmoinnin tavoitteen mielekkääksi ja oli luonut sen opettamiseen ja arviointiin toimivan järjestelmän.

Haastatelluilla matematiikan opettajilla oli paljon sanottavaa kriteerien toimivuudesta eri tasoilla oppilailla, ja mielipiteet tästä aiheesta olivat varsin samansuuntaisia. Vastauksissa käsiteltiin pääsääntöisesti kriteerien vaatavuustasoa, mutta myös muita näkemyksiä esitettiin.

Arvosanan 5 taso. Arvosanan viisi kriteerit koettiin yleisesti hyvin mataliksi. Osa opettajista piti löysää yleistasoa hyvänä ja realistisena, jottei yksilöllistämispäätöksiä tulisi liikaa, mutta yleisesti matalan tason nähtiin olevan huono asia. Opettajien näkemyksen mukaan peruskoulusta pääsee toiselle asteelle hälyttävän huonoilla tiedoilla.

Eriyisen paljon kritiikkiä sai ”ohjattuna”-termi, joka on mainittu monessa arvosanan viisi kriteerissä. Termi koettiin hyvin epäselväksi, sillä missään ei ole kuvattu, mikälaista opettajan ohjaus voi olla: esimerkiksi auttaako opettaja oppilasta keskittymään tehtävään tai hahmottamaan sen oleellisia piirteitä vai voiko opettaja tarjota vaihe vaiheelta apua tehtävän ratkaisemisessa? Ohjauksen sisällyttämisen kriteerikuvaukseen koettiin sysäävän vastuuta oppilaan suorituksesta opettajalle. Jos oppilas ei osaa, voi syntyä ajatus, että vika on opettajassa, joka on ohjannut huonosti. Osa opettajista tai kouluista oli kuitenkin tehnyt omat sovelluksensa siitä, mitä ohjaus tarkoittaa, eikä termiä tällöin koettu ongelmalliseksi.

Opettajat pitivät tavoitteiden muodostamaa kokonaisuutta liian laajana arvosanan 5 oppilaalle. Haastatellut opettajat kokivat velvollisuudekseen käsitellä oppilaiden kanssa asioita liian laajasti suhteessa oppilaiden omaksumiskykyyn. Osittain syynä oli opetussuunnitelman tavoitteiden ja kriteerien kautta piirtyvä kuva, osittain arviointiuudistuksen johtopäätöksenä syntyneet koulukohtaiset käytännöt, kuten saman kokeen teettäminen kaikilla oppilailla samana päivänä. Opettajat toivoivat, että heikompien oppilaiden kanssa voisi painottaa matematiikan keskeisiä taitoja, mutta laaja määrä kriteereitä ohjasi tavoitteiden kattavaan huomioimiseen.

Arvosanan 9 ja 10 taso. Matematiikassa arvosanan yhdeksän tasoa pidettiin yleisesti turhan korkeana. Haastateltujen opettajien mielestä arvosanan 9 vaatimukset ovat niin suuret, että on vaikea keksiä, miten ne voi ylittää. Korkean vaatimustason koettiin koskevan erityisesti työskentelyn tavoitteita (T3–T9). Usea opettaja esitti toiveena, että myös arvosanalle 10 määriteltäisiin kriteerit rajanvetoa helpottamaan. Arvosanojen 9 ja 10 korkea vaatimustaso sai opettajat epäröimään nykyisten arviointikriteerien hyödyntämistä päättöarvioinnissa, sillä he näkivät sen johtavan oppilaiden arvosanojen laskuun.

Oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Opettajilla ei ollut erityistä sanottavaa matematiikan arvioinnista niiden oppilaiden osalta, joiden äidinkieli poikkeaa koulun opetuskielestä. Sanallisten tehtävien haasteellisuus mainittiin, mutta senkään ei mainittu johtuvan kriteereistä.

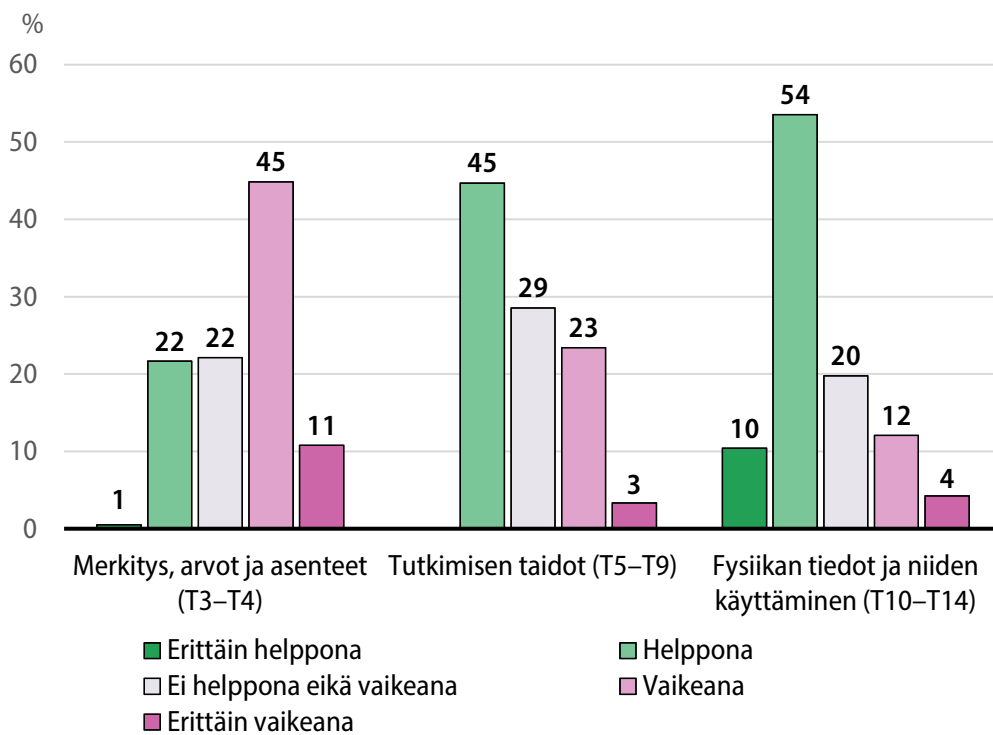
Yleisesti matematiikan opettajat olivat kohtuullisen tyytyväisiä arviointiuudistukseen. Myönteisestä suhtautumisesta huolimatta tavoitteissa, kriteereissä ja arviointiuudistuksessa nähtiin myös ongelmakohtia. Moni haastateltava piti matematiikan tavoitteiden määrää liian suurena ja osaa tavoitteista vaikeana arvioida. Arvosanan viisi kriteerit koettiin yleisesti hyvin mataliksi, mutta toisaalta tavoitteiden muodostama kokonaisuutta pidettiin liian laajana arvosanan 5 oppilaalle. Arvosanan yhdeksän tasoa pidettiin puolestaan liian korkeana, minkä epäiltiin johtavan siihen, että arviointikriteereitä hyödynnetään päättöarvioinnissa valikoiden.

5.3.5 Fysiikan kriteerien toimivuus

Fysiikan opettajat olivat myös melko tyytyväisiä fysiikan tavoitteisiin ja kriteereihin, joskin tyytyväisyys oli vähäisempää kuin muissa aineissa, kuten luvussa 5.3 kävi ilmi. Kuitenkin ensimmäisen kyselyn perusteella fysiikan opettajista lähes kolme neljästä (74 %) suhtautuu arviointiuudistukseen myönteisesti ja kaksi kolmesta (66 %) kokee, että fysiikan tavoitteet ja kriteerit vastaavat varsin hyvin sitä, mihin fysiikan oppimäärän opetuksen pitäisi tähdätä. Fysiikan opettajat toivat esille erilaisia kritiikin aiheita sekä kehitystarpeita mutta myös kiitoksen kohteita, ja niitä on käsitelty tässä alaluvussa.

Fysiikassa toisten tavoitealueiden arviointi koettiin toisia vaativammaksi. Vaikeimpana arvioitavana näyttäytyi tavoiteryhmä ”Merkitys, arvot ja asenteet”. Tutkimisen taitojen arviointia pidettiin hieman vaikeampana kuin tavoitealuetta ”Fysiikan tiedot ja niiden käyttäminen”, mutta ero näiden kahden tavoitealueen välillä on melko pieni. (Kuvio 28.) Verrattuna matematiikkaan fysiikan tavoitealueita pidettiin yleisesti vaikeampina arvioida.

Kuvio 28. Fysiikan opettajien näkemys eri tavoitealueiden arvioinnin haastavuudesta.



Tavoitteiden määrä. Moni opettaja toi haastattelussa esille, että fysiikan tavoitteiden määrä on liian suuri. Taulukkoa pidettiin liian pitkänä, jotta se loisi kokonaiskuvan fysiikan vaatimuksista. Opettajat ehdottivat, että tavoitteita voisi karsia tai niputtaa. Osa opettajista kuvasi kokevansa riittämättömyyden tunteita tavoitteiden ja kriteerien suuren määrän edessä. Yksi käytännön syy oli tavoitteiden läpileikkaavuus. Koska tavoitteet eivät liittyneet tiettyyn sisältöön toisin kuin esimerkiksi matematiikassa, niitä kaikkia piti kuljettaa mukana koko yläkoulun ajan. Opetuksen kannalta tämä nähtiin hyvänä ratkaisuna mutta arvioinnin kannalta kömpelönä.

Sisällöissä on liikaa tulkinnan varaa. Suuri osa haastatelluista fysiikan opettajista kaipasi opetussuunnitelmalta ja kriteereiltä fysiikan sisältöjen tarkempaa määrittelyä. Yleinen mielipide oli, että päättöarvioinnin kriteerit eivät mahdollista oppilaiden yhdenmukaista arviointia, sillä sisällöt on kuvattu niissä epätarkasti. Esimerkiksi ilmaukset ”joihinkin lämpöilmiöihin” syventyminen ja ”keskeisten käsitteiden ja olioiden” käyttäminen koettiin epäselviksi, eikä niiden nähty antavan tukea kansallisesti vertailukelpoisen arvioinnin toteuttamiseen. Opettajat kokivat, että järjestelmä antaa tiukat ohjeet mutta ei riittäviä välineitä niiden noudattamiseen.

Toisaalta moni haastateltu opettaja toi esille tyytyväisyytensä fysiikan tavoitteiden laatuun. He pitivät kriteerien monipuolisuutta ja laaja-alaisuutta hyvänä opetuksen järjestämisen kannalta. Tavoitteet itsessään koettiin hyviksi mutta mitattavien näyttöjen tekeminen haasteelliseksi.

Tavoitteiden laatu. Fysiikan kriteereistä ei annettu yhtä yksityiskohtaista kriteerikohtaista kritiikkiä kuin matematiikan kriteereistä, mutta tavoitteita T8 ja T14 kriteereineen kommentoitiin useaan kertaan. Tavoite T8 eli teknologisten sovellusten toimintaperiaatteen ymmärtäminen herätti ihmetystä. Opettajat kokivat tavoitteen vaikeaksi ja epärealistiseksi, sillä koulufysiikassa liikutaan 1700-luvun keksinnöissä, joista on vaikea ponnistaa teknologisiin sovelluksiin. Opettajan koulutuksen koettiin myös antaneen heikosti eväitä tämänkaltaisen tavoitteen opettamiseen. Opettajat olivat toivoneet, että uudet kriteerit olisivat avanneet, mitä tavoite tarkoittaa, mutta näin ei ollut käynyt.

Myös tavoite riittävästä tiedollisista valmiuksista jatko-opintoja varten vuorovaiikutuksesta ja liikkeestä sekä sähköstä (T14) hämmensi ja närkästyttikin opettajia. Hämmäntävää oli sen eriparisuus muiden tavoitteiden kanssa, sillä opettajat kokivat, että tähän yhteen tavoitteeseen oli pakattu kaikki arvioitava sisältöosaaminen. Närkästys syntyi siitä, että opettajat kokivat tavoitteen velvoittavan heidät selvittämään, minkälaisia tietoja lukio-opinnoissa vaaditaan, sillä kriteerit itsessään eivät kuvanneet, mitä nämä valmiudet ovat. Opettajat myös kokivat, että peruskoulun tehtävänä on ensisijaisesti kasvattaa oppilaita elämää eikä jatko-opintoja varten, ja tämänkin vuoksi he pitivät tavoitetta T14 huonona.

Arvosanan 5 taso. Opettajien mielipiteet arvosanan 5 tasosta vaihtelivat. Osa piti tasoa vaativana, osa sopivana ja osa matalana. Tasoa matalana pitäneiden opettajien mielipiteet olivat nekin jakautuneet. Osa piti matalaa tasona hyvänä asiana, osan mielestä vaatimustaso oli liian heppoinen. Arvosanan 5 tasoa pidettiin yleisesti onnistuneempana kuin arvosanan 9 tasoa.

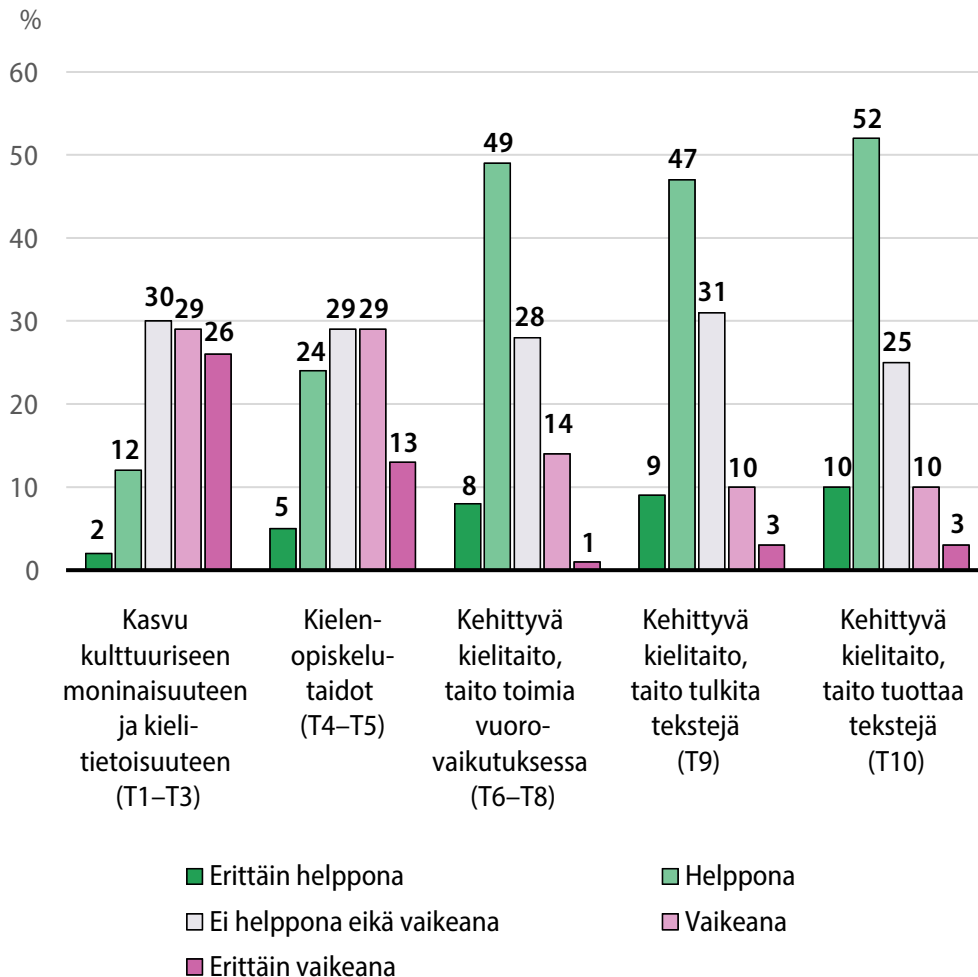
Arvosanan 9 taso. Fysiikassa arvosanan 9 tasoa pidettiin liian vaativana ja samoin hyvän osaamisen tasoa (arvosana 8). Opettajien mielestä arvosana 8 on niin vaativa, ettei arvosanoja 9 ja 10 saa käyttöön. Opettajat kokivat myös, että kiitettäviin arvosanoihin vaaditaan fysiikan osaamisen lisäksi oppilaan suurta omatoimisuutta ja aktiivisuutta. Esimerkiksi tutkimisen taitoja koskevilla tavoitteilla T7 ja T8 koettiin arvosanan 9 tason olevan hyvin vaativa, ja opettajat pohdiskelivat, ylittäisikö heidän omakaan osaamisensa noihin vaatimuksiin.

Kokonaisuudessaan fysiikan opettajat olivat kohtuullisen tyytyväisiä arviointiudistukseen, joskin tyytymättömämpiä kuin muiden tutkimuksessa tarkasteltujen aineiden opettajat. Fysiikan opettajat toivat esille erilaisia ongelmakohtia sekä kehittystarpeita. Moni haastateltava piti fysiikan tavoitteiden määrää liian suurena ottaen huomioon niiden läpileikkaavuuden. Sisällöissä koettiin olevan liikaa tulkinnan varaa. Osa tavoitteista koettiin vaikeiksi arvioida, erityisesti tavoitealue ”Merkitys, arvot ja asenteet”. Haastatellut opettajat pitivät arvosanan 5 tasoa liian matalana, mutta myös toisenlaisia näkemyksiä esitettiin. Arvosanan 9 ja arvosanan 8 tasoa pidettiin yleisesti liian vaativana.

5.3.6 Englannin kriteerien toimivuus

Englannin opettajien enemmistö (83 %) piti uusia arvosanakriteereitä hyödyllisinä. Kuitenkin vain neljäsosa (25 %) piti kriteereitä riittävän yksiselitteisinä. Englannin opettajista suurin osa (84 %) piti uudistusta tarpeellisenä, ja lähes yhtä suuri osuus (71 %) opettajista suhtautui siihen myönteisesti. Myös haastatteluissa nousi esiin melko myönteinen suhtautuminen päättöarviointiudistukseen. Sitä pidettiin tarpeellisenä ja mainittiin, että on hyvä, kun arvioinnista keskustellaan. Ensimmäisen kyselyn mukaan kolme neljäsosaa (76 %) englannin opettajista katsoi oppimäärän tavoitteiden ja kriteerien vastaavan omaa käsitystään siitä, mihin opetuksen pitäisi tähdätä. Tavoitteiden ja arviointikriteerien ryhmittelyä piti toimivana myös selvä enemmistö (62 %). Runsas enemmistö (67 %) koki kuitenkin, että tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet pitäisi määritellä opetussuunnitelmassa yksityiskohtaisemmin. Tämä on tärkeä havainto, koska arvioinnissa mitattava käsite on tavoite, ja jos se on määritelty kovin tulkinnallisesti, myös arvioinnin laatu kärsii.

Englannin opettajat kokivat ylivoimaisesti helpoimmin arvioitaviksi tavoitealueiksi kielitaidon eri osa-alueet. Yli puolet oli sitä mieltä, että tekstien tuottamista ja tulkintamista (ymmärtämistä) sekä vuorovaikutuksellista kielenkäyttöä oli helppo arvioida. Vaikeammiksi koettiin kieltenopiskelutaitojen ja kulttuurisen kasvun tavoitteet. (Kuvio 29.)

Kuvio 29. Englannin opettajien näkemys eri tavoitealueiden arvioinnin haastavuudesta.

Tavoitteiden ja kriteerien selkeys tai tulkinnanvaraisuus. Kyselyvastausten mukaan 75 prosenttia englannin opettajista oli eri mieltä uusien arvosanakriteerien yksiselitteisyydestä. Myös haastatteluissa todettiin, että englannin päättöarvioinnin kriteereissä on epäselvyyttä. Kaksi opettajaa huomautti, että osaa tavoitteista on vaikea arvioida, kuten kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden tavoitteita (T2 ja T3). Lisäksi eräs opettaja ihmetteli, miksi työskentelytaidoista on tehty tietotavoite. Vastaavasti ihmetystä herätti kriteerien järjestys eli se, miksi tärkeimmät tavoitealueet eli kielitaitoon liittyvät tavoitteet ovat viimeisinä. Kriteereihin toivottiin enemmän läpinäkyvyyttä ja konkreettisuutta, kuten mallitekstejä eri tasoilta. Toisaalta haastatteluissa korostui myös kielitaidon moninaisuus, eli siihen sisältyvät muun muassa viestintästrategiat. Tämä tuodaan hyvin esiin kriteereissä. Kuitenkin erään opettajan mielestä arvosanan pitäisi perustua nimenomaan kielitaitoon, ei esimerkiksi opiskelutaitoihin.

Tavoitteiden määrä ja painotus. Haastatellut englannin opettajat eivät olleet sitä mieltä, että tavoitealueita olisi liikaa. Erään opettajan mielestä niissä kuitenkin painottuu liikaa kielitieteeseen liittyvä termistö ja osaaminen. Lähes kaikki englannin opettajat korostivat, että kielitaitoon liittyvät tavoitteet, kuten T9 (Taito tulkita tekstejä) ja T10 (Taito tuottaa tekstejä), ovat tärkeämpiä kuin muut. Vaikka kielitaitoa korostettiin haastatteluissa, myös kulttuuriosaamisen sekä opiskelutaitojen tärkeys nousi esiin. Kolme haastateltua opettajaa painotti lisäksi, että kaikki tavoitteet ovat tärkeitä.

Keskimääräistä heikommin pärjäävät oppilaat. Kyselyssä 58 prosenttia englannin opettajista piti hyvänä tavoitteiden ja kriteerien soveltuvuutta matalamman osaamistason saavuttavien oppilaiden arviointiin. Haastatteluissa korostui englannin opettajien moninainen suhtautuminen kriteerien toimivuuteen tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Kolmen opettajan mukaan kriteerit soveltuvat hyvin tukea tarvitsevien oppilaiden osaamisen arviointiin. Tosin yksi opettaja mainitsi, että jos oppilaalla on HOJKS, tilanne on monimutkaisempi. Kahden opettajan mielestä oli epäselvää, mitä arvosanaan 5 oikeastaan vaaditaan. Heidän mukaansa siihen tarvitaan lisää selkeyttä. Kolme opettajaa myös mainitsi, että kriteerit soveltuvat heikosti tukea tarvitsevien oppilaiden osaamisen arviointiin. Vaatimustasoa kuvattiin korkeaksi. Heille myös toivottiin omia kriteereitä.

Keskimääräistä paremmin pärjäävät oppilaat. Englannin opettajista 71 prosenttia katsoi, että kriteerit soveltuvat hyvin keskimääräistä korkeamman tason saavuttavien oppilaiden arviointiin. Viisi haastateltua englannin opettajaa piti kriteerejä toimivina kiitettävien ja erinomaisten oppilaiden kielitaidon arvioinnissa. Tätä perusteltiin muun muassa siten, että kriteerit laajentavat osaamisen käsitettä, eli siihen ei kuulu pelkästään kielitaito. Kriteerien avulla pystyi myös lisäämään haastetta oppilaille. Yhden opettajan mielestä ei ole ongelmallista, että arvosanan 10 kriteerit puuttuvat. Yksi opettaja lisäsi myös, että kiitettävä arvosana englannissa edellyttää kiitettävää osaamista äidinkieleessä. Arviointia kuvattiin myös tylyksi, sillä arvosana voi laskea, jos oppilaan käsitteellinen tarkkuus on heikkoa. Yksi opettaja kuvasi arvosanan 9 kriteerejä ristiriitaisiksi taidossa tulkita tekstejä. Kriteerissä todetaan, että ”oppilas löytää pääajatukset, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta”. Opettajan mielestä tämä ei ole erityisen vaativa tavoite arvosanaan 9.

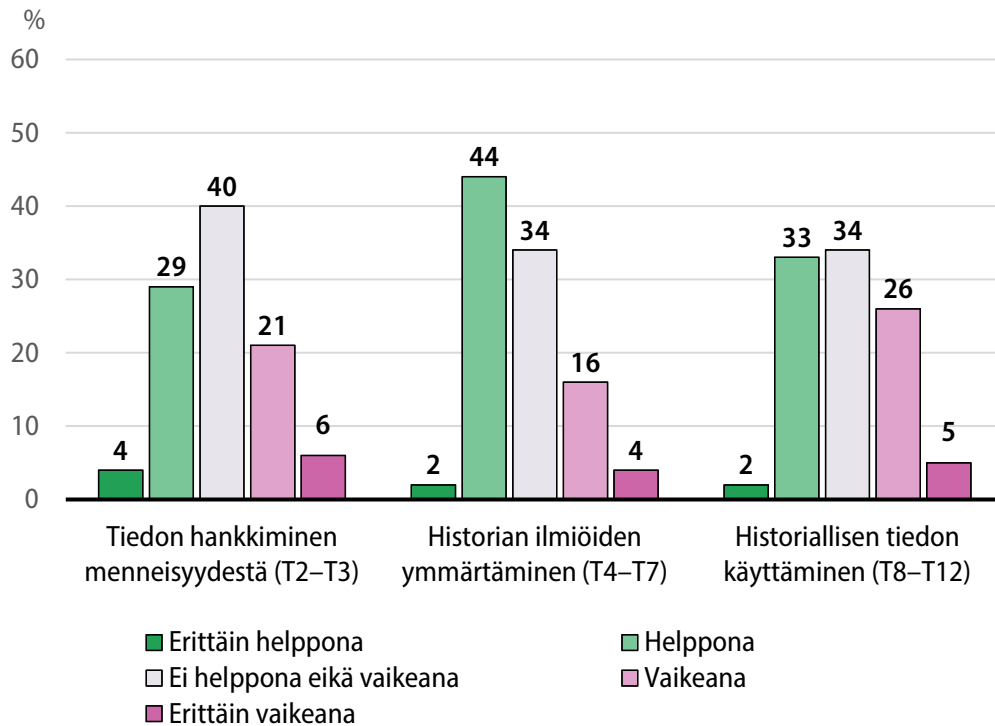
Oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Kyselyvastausten perusteella 60 prosenttia englannin opettajista oli eri mieltä tavoitteiden ja kriteerien soveltuvuudesta niiden oppilaiden arviointiin, joiden äidinkieli poikkeaa koulun opetuskielestä. Haastatteluvastaukset eivät valaise asiaa selkeästi. Jos oppilas ei osaa koulun opetuskieltä, neljän haastatellun englannin opettajan mukaan tämä ei ole ongelmallista kriteerien näkökulmasta. Kolme opettajaa ei osannut kommentoida kysymystä. Vastaavasti kolme haastateltua opettajaa huomautti, että kokeet ja suoritukset pitää laatia siten, ettei oppilasta rangaista siitä, ettei hän osaa koulun opetuskieltä. Yhden opettajan mielestä kriteerit aukeavat heikosti sellaiselle oppilaalle, joka ei osaa koulun opetuskieltä.

Yhteenvetona mainittakoon, että englannin opettajat pitivät tavoitteita ja kriteerejä sisällöltään, ryhmittelyltään ja lukumäärältään sopivina mutta liian ylimalkaisesti kuvattuina. Koska muissa vieraisissa kielissä ja toisessa kotimaisessa kielessä on käytössä samanlainen ryhmittely ja kuvausperiaatteet, tämän tuloksen voi olettaa edustavan jossain määrin myös niiden tilannetta, vaikka tässä yhteydessä tarkasteltiin vain englannin kielen pitkäa oppimäärää.

5.3.7 Historian kriteerien toimivuus

Historian päättöarvioinnin kriteereitä piti hyödyllisinä kyselytulosten mukaan suurin osa (82 %) opettajista. Suurin osa historian opettajista näki kuitenkin arviointikriteerit liian tulkinnallisina. Vain 39 prosenttia opettajista piti päättöarvioinnin kriteereitä arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 riittävän yksiselitteisinä.

Reilu kolmannes opettajista ei nähnyt eroja eri tavoitealueiden arvioinnin helpoudessa tai vaikeudessa, kun sitä heiltä kysyttiin toisessa kyselyssä. Niille opettajille, jotka näkivät tavoitealueiden välillä eroja, tavoitealueen ”Historian ilmiöiden ymmärtäminen” arviointi näytti olevan muita helpompaa. Lähes puolet (46 %) opettajista piti sen arviointia helppona tai erittäin helppona. Vastaavasti vain joka kolmas piti tavoitealueen ”Tiedon hankkiminen menneisyydestä” (33 %) ja ”Historiallisen tiedon käyttäminen” (35 %) arviointia helppona tai erittäin helppona. Vaikeimpana tavoitealueena arvioinnissa opettajat pitivät ”Historiallisen tiedon käyttämistä”, jota lähes joka kolmas opettaja (32 %) piti vaikeana tai erittäin vaikeana. (Kuvio 30.)

Kuvio 30. Historian opettajien näkemys eri tavoitealueiden arvioinnin haastavuudesta.

Kriteerien käyttökelpoisuus ja arviointiuudistuksen toteutuminen. Haastattelussa vain harva opettajista antoi yksiselitteisen kielteisen tai myönteisen arvion kriteerien käyttökelpoisuudesta. Joka toisessa haastattelussa nousivat esille kriteeristön selkeys ja muotoilu sekä arviointiuudistuksen periaatteelliset ongelmat. Useimmissa kommentoissa, joissa otettiin kantaa kriteeristön selkeyteen ja muotoiluun, kriteereitä moitittiin ympärilyöreiksi, abstrakteiksi ja korkealentoisiksi. Vastauksissa toivottiin kriteereiden tiivistämistä ja yhdistämistä sekä kriteerejä konkretisoivien esimerkkien julkaisua. Monet haastateltavat toivoivat helpommin ymmärrettävää versiota kriteereistä huoltajille ja oppilaille. Toinen haastattelussa vahvasti esiin noussut tema oli uudistuksen periaatteelliset ongelmat. Noin puolet haastateltavista pohti ylipäättään arviointiuudistuksen mahdollisuuksia taata yhdenvertainen ja tasa-arvoinen arviointi valtakunnallisesti. Varauksellisia näkökulmia perusteltiin arviointiin liittyvällä tulkinallisuudella jopa siinä määrin, että erään opettajan mukaan ”arviointi tulee aina olemaan epäoikeudenmukaista”. Yleinen käsitys oli, että ”opettajat vaatii [kriteeriudistuksesta] huolimatta eri asioita”. Haastateltavat toivat pohdinnoissaan esille tasapainoilun vaikeuden tulkinallisuuden vähentämisen ja liian ohjaavan arviointikulttuurin (esim. valtakunnalliset kokeet) välillä. Rakenteelliseksi ongelmaksi arviointiuudistuksessa katsottiin myös sen taustalla olevan opetussuunnitelman heikkoudet, joita uudistus korjausliikkeenä ei kykene ratkaisemaan.

Viidessä haastattelussa tuotiin esille arviointiuudistuksen ansiona se, että uudistettu kriteeristö toimii opettajalle hyödyllisenä työkaluna opetuksen arjessa. Haastattelujen kriittisistä huomioista huolimatta uudistusta ei pidetty kuitenkaan epäonnistuneena. Tähän viittaa se, että kun opettajia pyydettiin haastatteluissa sanallisen kuvailun lisäksi antamaan kouluarvosana uudistukselle, keskiarvoksi muodostui 8–.

Tavoitteiden määrä ja jaottelu. Ensimmäisessä kyselyssä historian opettajista 81 prosenttia piti historian tavoitteiden ja arviointikriteerien ryhmittelyä toimivana. Haastatteluissa noin joka toinen opettaja toi esille tavoitekokonaisuuden laajuuden ja tavoitteiden samankaltaisuuden. He kertoivat toivovansa tavoitteiden tiivistämistä ja koetun päällekkäisyyden poistamista. Esimerkiksi eräs opettaja katsoi tavoitteiden T2, T3 ja T10 olevan ”aika samaa”. Myös muissa vastauksissa toistui hämmennys siitä, miksi eri tavoitteet tähtäävät samojen taitojen opettamiseen. Haastatteluissa selvisi myös, että osa opettajista ei ollut aiemmin kiinnittänyt huomiota tavoitealueiden otsikoihin ja siihen, että tavoitealueet rakentuvat erilaisten oppimisen prosessien ympärille (tiedon hankkiminen, tiedon ymmärtäminen ja tiedon käyttäminen). Siten myös tavoitealueissa toistuvat käsitteet ja opittavien taitojen toisteisuus eivät olleet avautuneet heille. Tämä koettu tavoitteiden päällekkäisyys ja epätietoisuus tavoitealueiden merkityksestä voi osaltaan selittää sitä, että vajaa puolet (43 %) historian opettajista koki tavoitteita olevan liikaa (ks. kuvio 23).

Tavoitteiden ja kriteerien laatu. Ensimmäisessä kyselyssä 73 prosenttia opettajista katsoi historian tavoitteiden ja kriteerien vastaavan omaa käsitystään siitä, mihin opetuksen pitäisi tähdätä. Myös haastatelluista kahdeksastatoista opettajasta kymmenen koki opetussuunnitelman tavoitteet omia historianopetuksen ideaalejaan vastaaviksi. Yksittäisiä huomioita lukuun ottamatta nämä kymmenen opettajaa eivät tuoneet esille asioita, joita opetussuunnitelman tavoitteissa olisi muutettava. Haastatelluista opettajista seitsemän koki puolestaan opetussuunnitelman vastaavan heidän käsitystään historian opetuksen tavoitteista ainoastaan osittain. Kukaan heistä ei periaatteessa kiistänyt historialliseen ajatteluun pohjautuvien taitotavoitteiden tärkeyttä. He näkivät kuitenkin ongelmallisina tavoitteiden runsaslukuisuuden ja riittämättömän kytkennän opetussuunnitelman keskeisiin sisältöalueisiin: kuusi seitsemästä kriittisesti suhtautuvasta opettajasta koki, että sisällöt tulisi kytkeä kiinteämmin osaksi arviointia esimerkiksi kriteerien kautta. Kritiikki kumpusi pääasiassa siitä, ettei tavoitteita koettu yhteensopiviksi yläkouluikäisten kykyjen ja valmiuksien kanssa. Eräs opettajista ehdottikin tulkinnallista historiaa vasta yhdeksännellä luokalla ylimääräisen vuosiviikkotunnin muodossa, koska vuosiluokilla 7–8 ”pitäisi hallita ne oppisisällöt ja sitten nämä ajanjaksot ja niille tyypilliset asiat”. Kaikista haastatelluista ainoastaan yksi kertoi tavoitteiden eroavan täysin omista historianopetuksen lähtökohdista, joissa painottui tarinallisuus.

Haastatelluista opettajista useimmat, myös tavoitteisiin myönteisesti suhtautuvat, toivat esille, että tavoitteiden runsaslukuisuus ja sisältöjen yleisluonteinen kuvailu on haastava yhtälö. Tavoitteiden ja sisältöjen välinen tasapaino koettiin vaikeaksi nykyisen tuntijakokehysten vuoksi. Useat opettajat pitivät tärkeänä sisältötiedon ja taitotavoitteiden keskinäistä vuorovaikutusta mutta kokivat, ettei nykyisten vuosi- viikkotuntien raameissa ollut mahdollista ottaa huomioon molempia. Lisäksi toivottiin opetussuunnitelman laatijoilta selkeämpää ohjeistusta siihen, millainen suhde taitotavoitteiden ja sisältöjen opettamisen välillä olisi suotava.

Myös kyselyaineistossa sisältöalueiden määrittely jakoi opettajia siten, että puolet opettajista toivoi näkevänsä sisällöt yksityiskohtaisemmin määriteltynä. Tarkasteltavista oppiaineista historian opettajat olivat kuitenkin vähiten samaa mieltä väitteen kanssa, että ne pitäisi määritellä yksityiskohtaisemmin. Asteikolla 1–4 (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä) historian opettajien vastausten keskiarvo oli 2,57. Kaksi kolmesta historian opettajasta katsoi historian tavoitteisiin liittyviä keskeisiä sisältöalueita olevan sopivasti opetussuunnitelman perusteissa. Tästä voi päätellä, että osa historian opettajista kaipaa tarkempaa sisältöjen määrittelyä nimenomaan keskeisten sisältöalueiden kuvaukseen.

Keskimääräistä heikommin menestyvät oppilaat. Kolme neljästä (75 %) ensimmäiseen kyselyyn vastanneesta historian opettajasta katsoi arvosanan 5 kriteerien vaatimustason olevan sopiva. Kysyttäessä kuitenkin yleisesti keskimääräistä heikomman osaamistason saavuttavien oppilaiden arvioinnista ainoastaan hieman yli puolet opettajista koki kriteerit siihen hyvin soveltuviksi. Haastatteluissa opettajat näkivät haasteita yleisesti tukea tarvitsevien ja heikosti menestyvien arvioinnissa, joskaan mikään yksittäinen asia ei noussut muita enemmän esille. Mainintoja saivat muun muassa heikkojen yleisten tekstitaitojen hallinnan vaikutus arvosanaan sekä huoli siitä, ymmärtävätkö oppilaat kriteereitä. Toisaalta noin neljännes haastatelluista opettajista ei ollut ajatellut kriteereitä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta tai ei nähnyt asiaa ongelmallisena kompensatioperiaatteen takia.

Keskimääräistä paremmin menestyvät oppilaat. Kyselytulosten mukaan 82 prosenttia historian opettajista katsoi kriteereiden soveltuvan hyvin niiden oppilaiden arviointiin, jotka menestyvät keskimääräistä paremmin. Haastatteluissa asiaan suhtauduttiin kyselyaineistoa kriittisemmin. Vain runsas kolmasosa haastateltavista piti kriteereitä onnistuneina kuvaamaan keskimääräistä paremmin menestyvien eli arvosanoihin 9 ja 10 yltävien oppilaiden osaamista. Myönteisesti arvosanojen 9 ja 10 kuvauksiin suhtautuvat pitivät kriteereitä osin tiukkoina mutta silti toimivina. Kolmasosa haastateltavista puolestaan piti arvosanan 9 kriteereitä niin vaativina, että arvosanan 10 antaminen olisi lähes mahdotonta. Vajaa kolmasosa haastatelluista ei tuonut esille näkemyksiään keskimääräistä paremmin menestyvien oppilaiden arvioinnista.

Oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Kyselyaineiston mukaan 78 prosenttia historian opettajista koki, etteivät tavoitteet ja kriteerit sovellu sellaisten oppilaiden arviointiin, joiden äidinkieli on jokin muu kuin koulun opetuskieli. Myös suurin osa haastatelluista opettajista piti ongelmallisena monikielisten oppilaiden osaamisen arviointia kriteeristön avulla. Opettajat toivat esille historian oppiaineen vahvan kytköksen kielen osaamiseen. Ongelmallisena haastateltavat näkivät muun muassa sen, että kriteereissä esiintyvien analysoinnin, arvioinnin ja tulkinnan katsottiin vaativan nimenomaan kirjallisesti tuotettua tekstiä, mikä taas saattaa olla vaikeampaa niille, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Vaikka monet haastateltavat korostivat antavansa oppilaille mahdollisuuden täydentää suullisesti erilaisia kirjallisia näyttöjä, osa heistä katsoi monikielisille oppilaille miltei mahdottomaksi saavuttaa parhaimpia arvosanoja. Eräs haastateltava kuvasi äidinkielenään muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden osaamistason olevan yleensä ”mun arviointiasteikolla kutosen tasoa”.

Yhteenvetona mainittakoon, että vaikka huomattava enemmistö historian opettajista piti uudistettuja kriteereitä hyödyllisinä, niiden käyttökelpoisuudessa nähtiin ongelmia. Haasteita opettajat näkivät keskimääräistä heikommin pärjäävien arvioinnissa ja erityisesti niiden arvioinnissa, joiden äidinkieli on jokin muu kuin koulun opetuskieli. On myös huomionarvoista, että enemmistö piti kriteereitä samanaikaisesti hyödyllisinä muttei riittävän yksiselitteisinä. He toivoivat siksi kriteereihin selkeytystä, tiivistämistä ja kriteereitä konkretisoivia esimerkkejä. Historian opettajien pääpiirteissään myönteistä suhtautumista kriteeriuudistukseen voi selittää ainakin osittain sillä, että myös sen taustalla oleviin historian oppiaineen tavoitteisiin oltiin verrattain tyytyväisiä. Itse tavoitteet nähtiin hyvinä ja hyödyllisinä, mutta huomattava osa piti niiden lukumäärää liiallisena ja osa opettajista myös katsoi joidenkin tavoitteiden olevan liian vaikeita yläkoululaisille. Liian suureksi koettua tavoitteiden määrää voi osittain selittää se, että osa opettajista ei ole ymmärtänyt tapaa, jolla tavoitealueet on rakennettu eri kognitiivisten prosessien mukaan.

5.4 Työskentelyn arviointi

Opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun 6 mukaan työskentelyn arviointi perustuu oppiaineiden tavoitteiden sisältämiin työskentelytaitojen tavoitteisiin. Tavoitteita ei kuitenkaan ole kaikissa oppiainekohtaisissa osuuksissa yksilöity riittävästi, mikä saattaa johtaa erilaisiin tulkintoihin siitä, mitä työskentely on ja miten sitä arvioidaan.

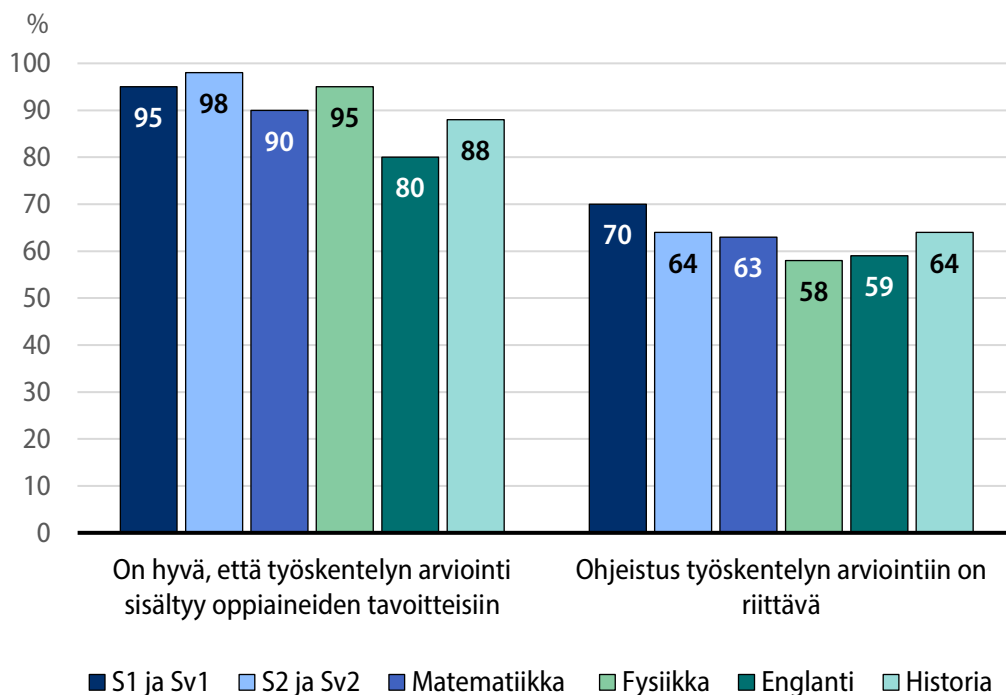
- Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että työskentelyn arvioinnin sisältyminen oppiaineen tavoitteisiin on hyvä asia.
- Yli puolet opettajista koki ohjeistuksen työskentelyn arviointiin riittäväksi.
- Lähes kaikki opettajat huomioivat työskentelyn päättöarvioinnissa.
- Tärkeimpänä työskentelytaitona pidettiin oppilaan taitoa toimia parhaansa yrittäen.
- Itsenäisen työskentelyn taitoa pitivät erittäin tärkeänä etenkin pitkään perusopetuksessa opettajana toimineet.
- Yleisimmin työskentelyn arviointi perustui oppilaasta oppitunneilla syntyneeseen mielikuvaan.

Opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvussa (luku 6) tuodaan esille, että työskentelyn arviointi perustuu oppiaineiden tavoitteiden sisältämiin työskentelytaitojen tavoitteisiin. Työskentelyn arvioinnin kirjaamisessa opetussuunnitelman perusteisiin esiintyy kuitenkin eroja oppiaineiden välillä. Esimerkiksi historiassa työskentelyn arviointia ei mainita lainkaan päättöarvioinnin kriteereissä. Kyselyissä ja haastatteluissa tiedusteltiin eri tavoin opettajien käsitystä työskentelyn arvioinnista, työskentelyn arviointiin liittyvästä ohjeistuksesta ja työskentelyn vaikutuksesta oppilaan päättöarvosanaan.

Edellä (luku 4.2.2) kuvattiin opettajien käsityksiä arviointiperiaatteiden selkeydestä ja kriteerien toimivuudesta keskiarvomuuuttujalla, joka sisälsi myös kaksi väittämää työskentelyn arvioinnista: ”On hyvä, että työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineiden tavoitteisiin” ja ”Ohjeistus työskentelyn arviointiin on riittävä”. Näitä kysyttiin opettajilta ensimmäisessä kyselyssä. Suurin osa opettajista oli samaa mieltä siitä, että työskentelyn arvioinnin sisältyminen oppiaineiden tavoitteisiin on hyvä asia.

Englannin opettajista muita pienempi osuus oli tästä samaa mieltä, vaikka heistäkin selvästi suurin osa ajatteli työskentelyn arvioinnin sisältymisen oppiaineiden tavoitteisiin olevan hyvä asia. Yli puolet opettajista oli myös sitä mieltä, että ohjeistus työskentelyn arviointiin on riittävä. (Kuvio 31.)

Kuvio 31. Opettajien käsitykset työskentelyn arvioinnista. Samaa tai täysin samaa mieltä olevien osuus eri oppiaineiden opettajista.



Toisessa opettajakyselyssä kartoitettiin, ottavatko opettajat oppilaan työskentelyn huomioon päättöarvioinnissa. Opettajista 93 prosenttia vastasi kysymykseen myöntävästi. Eri oppiaineiden opettajien välillä oli jonkin verran eroa siinä, kuinka suuri osuus heistä ilmoitti huomioivansa työskentelyn päättöarvioinnissa: matematiikan opettajista näin ilmoitti tekevänsä 98 prosenttia, historian opettajista 97 prosenttia, fysiikan opettajista 93 prosenttia, äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajista 88 prosenttia ja englannin opettajista 87 prosenttia. Lisäksi opettajilta kysyttiin, toivoisivatko he lisäohjeistusta työskentelyn arviointiin. Noin kolmasosa vastasi kysymykseen myöntävästi. Suurin osuus heitä, jotka kaipasivat tähän lisäohjeistusta, oli historian opettajissa (42 %) ja pienin osuus (18 %) fysiikan opettajissa. Historian opettajien muita opettajaryhmiä yleisempi toive lisäohjeistuksesta selittynee sillä,

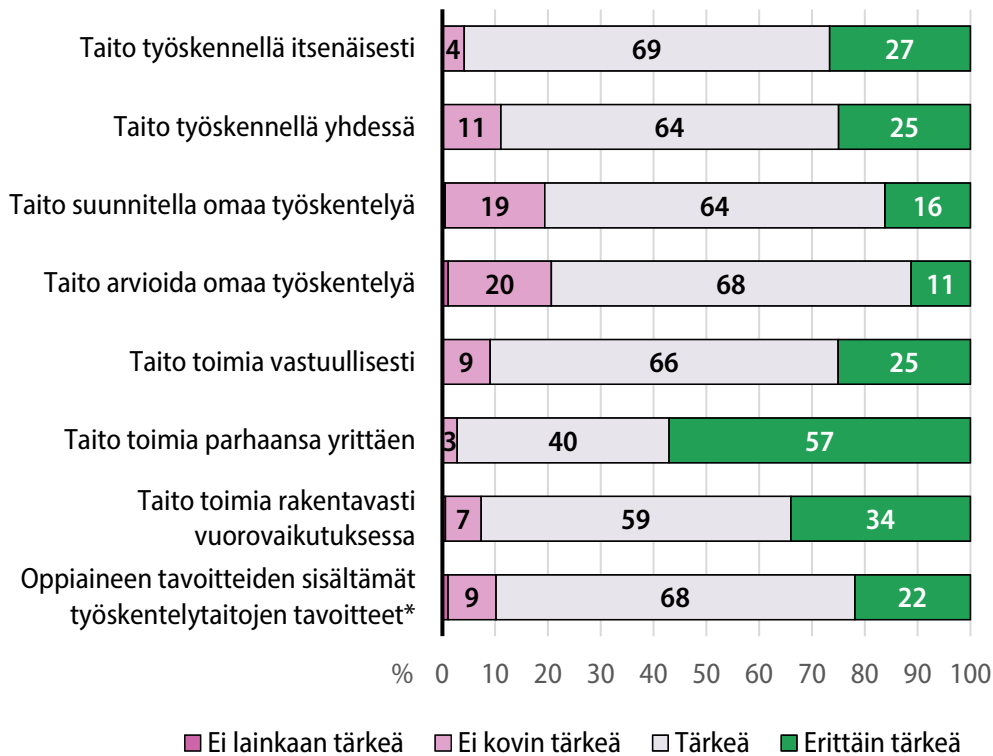
ettei työskentelyä ole otettu huomioon oppiaineen päättöarvioinnin kriteereissä. Huonosti uudistukseen perehtyneissä oli hyvin uudistukseen perehtyneitä opettajia suurempi osuus (53 %) heitä, jotka toivoivat lisäohjeistusta työskentelyn arviointiin.

Opettajilla oli toisessa kyselyssä myös mahdollisuus tarkentaa, millaista lisäohjeistusta he toivoisivat työskentelyn arviointiin. Tähän kysymykseen vastasi yhteensä 65 opettajaa. Avoimissa vastauksissa 21:ssä toivottiin selkeyttä, konkretiaa tai esimerkkejä, ja näistä viidessä vastauksessa mainittiin erityisesti työskentelyn arvioinnin dokumentointi. Lisäksi vastauksissa tuotiin ilmi epäselvyys siitä, kuinka työskentelyä tulisi painottaa arvioinnissa ($f = 13$), sekä toivottiin erillisiä kriteerejä työskentelylle ($f = 11$) ja perusteluja työskentelyn erikseen arvioinnille ($f = 2$). Vastauksissa tuotiin myös esille huoli siitä, kuinka työskentely erotetaan käytöksestä ($f = 5$), ja oppilaan luonteenpiirteiden ja temperamentin huomioon ottamisen vaikeus työskentelyä arvioitaessa ($f = 2$). Myös erilaisten työskentelyyn vaikuttavien diagnoosien huomioon ottaminen arvioinnissa koettiin haastavaksi ja tällaisiin tilanteisiin kaivattiin lisäohjeistusta.

5.4.1 Eri työskentelytaitojen merkitys arvioinnissa ja työskentelyn dokumentointi

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä opettajat ajattelivat työskentelyn tarkoitavan ja miten he arvioivat sitä. Toisessa kyselyssä opettajilta kysyttiin, miten tärkeänä he pitävät oppilaan erilaisia työskentelytaitoja. Opettajista noin 80 prosenttia piti kaikkia kysymyksessä esitetyjä asioita vähintään tärkeänä (kuvio 32). Esitetyistä asioista selvästi tärkeimpänä työskentelytaitojen arvioinnissa opettajat pitivät oppilaan taitoa toimia parhaansa yrittäen. Opettajista vähän yli puolet piti tätä erittäin tärkeänä. Oppilaan taitoa toimia rakentavasti vuorovaikutuksessa piti työskentelyä arvioitaessa erittäin tärkeänä noin kolmasosa opettajista. Oppilaan taito arvioida omaa työskentelyään sai vähiten erittäin tärkeä -vastauksia, vaikka tämänkin arvioi erittäin tärkeäksi 11 prosenttia ja tärkeäksi 68 prosenttia opettajista.

Kuvio 32. Opettajien arvio siitä, miten tärkeitä oppilaan eri työskentelytaidot ovat arvioitaessa työskentelyä.



*Historian opettajat eivät vastanneet tähän väittämään.

Eri oppiaineiden opettajien välillä oli joitakin eroja siinä, miten tärkeänä he pitivät eri työskentelytaitoja arvioinnissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajissa oli muita suurempi osuus heitä, jotka pitivät erittäin tärkeänä oppilaan taitoa työskennellä itsenäisesti (35 %) sekä taitoa toimia rakentavasti vuorovaikutuksessa (44 %). Heistä muita opettajia suurempi osuus (35 %) piti erittäin tärkeänä myös oppilaan taitoa työskennellä yhdessä, kun taas matematiikan opettajista muita suurempi osuus (22 %) ei pitänyt tätä kovin tärkeänä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista muita suurempi osuus (32 %) piti erittäin tärkeänä myös oppilaan taitoa suunnitella omaa työskentelyään, kun taas englannin (30 %) ja matematiikan (25 %) opettajissa oli suurempi osuus heitä, jotka eivät pitäneet tätä lainkaan tai kovin tärkeänä. Fysiikan opettajissa oli muita suurempi osuus (40 %) heitä, jotka pitivät taitoa toimia vastuullisesti erittäin tärkeänä työskentelyn arvioinnissa. Oppiaineen tavoitteiden sisältämiä työskentelytaitojen tavoitteita piti erittäin tärkeänä vajaa kolmasosa (28 %) fysiikan ja matematiikan opettajista, kun taas englannin opettajista vain kymmenesosa piti tätä erittäin tärkeänä ja vajaa viidesosa (16 %) ei pitänyt tätä lainkaan tai ei kovin tärkeänä. Ero eri oppiaineiden opettajien välillä siinä, miten tärkeänä he oppiaineen työskentelytaitojen tavoitteita pitivät, ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää.

Opettajan perehtyminen arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen oli yhteydessä siihen, miten tärkeäksi hän arvioi erilaiset työskentelytaidot. Niistä opettajista, jotka ilmoittivat perehtyneensä uudistukseen huonosti, muita suurempi osuus ei pitänyt kovin tärkeänä työskentelyn arvioinnissa oppilaan taitoa työskennellä itsenäisesti (10 %), taitoa suunnitella omaa työskentelyä (40 %), taitoa arvioida omaa työskentelyä (42 %) ja oppiaineen tavoitteiden sisältämiä työskentelytaitojen tavoitteita (20 %). Myös se, kuinka kauan opettaja oli toiminut perusopetuksen opettajana, oli yhteydessä siihen, miten tärkeänä hän piti joitakin asioita oppilaan työskentelyn arvioinnissa. Pisimpään (yli 25 vuotta) perusopetuksen opettajina toimineista muita suurempi osuus piti työskentelyn arvioinnissa erittäin tärkeänä taitoa työskennellä itsenäisesti (40 %), taitoa arvioida omaa työskentelyä (22 %) ja taitoa toimia vastuullisesti (35 %). Toisaalta heistä muita suurempi osuus (20 %) ei pitänyt lainkaan tai ei kovin tärkeänä oppiaineen tavoitteiden sisältämiä työskentelytaitojen tavoitteita. Niistä opettajista, joilla oli vähiten työkokemusta perusopetuksen opettajana (0–9 vuotta), taas muita pienempi osuus (18 %) piti erittäin tärkeänä oppilaan taitoa työskennellä yhdessä. Lisäksi heistä muita suurempi osuus (31 %) ei pitänyt kovin tärkeänä työskentelyn arvioinnissa oppilaan taitoa suunnitella omaa työskentelyä. Opettajan opettamien opetusryhmien keskimääräinen koko oli myös yhteydessä käsityksiin työskentelyn arvioinnista. Mitä pienempiä opetusryhmiä opettajat opettivat, sitä suurempi osuus heistä piti tärkeänä oppilaan taitoa toimia vastuullisesti. Pienimpiä (0–14 oppilasta) opetusryhmiä opettaneista opettajista 31 prosenttia piti tätä erittäin tärkeänä, kun vastaava osuus yli 20 oppilaan opetusryhmiä opettavilla oli 19 prosenttia.

Eri työskentelytaitojen merkityksen lisäksi opettajilta kysyttiin myös työskentelyn dokumentoinnista. Opettajien tuli arvioida kolmiportaisella asteikolla (en lainkaan, jossain määrin, paljon), kuinka suuressa määrin he perustavat työskentelyn arvioinnin oppilaasta oppitunnilla syntyneeseen mielikuvaan, Wilma-merkintöihin tai vain opettajan käyttöön tehtyihin kirjauksiin. Nämä vastausvaihtoehdot muotoiltiin tutkimushankkeen opettajahaastattelussa esille nousseista teemoista. Yleisimmin työskentelyn arviointi perustui oppilaasta oppitunneilla syntyneeseen mielikuvaan. Työskentelyn arvioinnin mielikuvaan ilmoitti tukeutuvansa vähintään jossain määrin yli 90 prosenttia opettajista ja paljon yli puolet opettajista. Matematiikan opettajissa oli suurin osuus (71 %) ja historian opettajissa pienin osuus (34 %) heitä, jotka ilmoittivat perustavansa työskentelyn arvioinnin paljolti oppilaasta oppitunneilla syntyneeseen mielikuvaan. Wilma-merkintöihin tukeutui vähintään jossain määrin noin 80 prosenttia opettajista ja vain opettajan käyttöön tehtyihin kirjauksiin vajaa 90 prosenttia opettajista. Matematiikan opettajista muita suurempi osuus (24 %) ilmoitti, ettei perusta työskentelyn arviointia lainkaan vain opettajan käyttöön tehtyihin kirjauksiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajissa taas oli muita suurempi osuus (53 %) heitä, jotka ilmoittivat perustavansa työskentelyn

arvioinnin paljolti vain opettajan käyttöön tehtyihin kirjauksiin. Mitä pidempään opettajat olivat toimineet perusopetuksen opettajana, sitä suurempi osuus heistä perusti oppilaan työskentelyn arvioinnin pitkälti vain opettajan käyttöön tehtyihin kirjauksiin. Yli 25 vuotta perusopetuksen opettajina toimineista näin ilmoitti tekevänä puolet, kun taas enintään 15 vuotta perusopetuksen opettajana toimineista näin toimi vain kolmasosa.

5.4.2 Työskentelyn arviointi eri oppiaineissa

Äidinkieli ja kirjallisuus. Ensimmäisessä kyselyssä opettajien tuli arvioida omaa arviointiosaamistaan, muun muassa osaamistaan oppilaiden työskentelyn arvioinnissa. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajista 16 prosenttia oli sitä mieltä, että he osaavat arvioida oppilaiden työskentelyä erittäin hyvin, ja 62 prosenttia arveli suoriutuvansa siitä hyvin. Toisen kielen opettajista taas 31 prosenttia arvioi työskentelyn arvioinnista suoriutumisensa erittäin hyväksi ja 36 prosenttia hyväksi, ja he pitivät sitä toiseksi vahvimpana osaamisalueenaan heti monikielisten oppilaiden osaamisen arvioinnin jälkeen.

Vaikka kyselyn tuloksista voisi päätellä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat osaavat arvioida oppilaidensa työskentelyä hyvin, haastatellut opettajat (n = 16) määrittelivät kuitenkin työskentelyn ja sen arvioinnin hyvin vaihtelevasti. Neljä haastateltua nosti esiin vähintään yhden seuraavista asioista: Työskentelyyn kuuluu 1) ryhmässä työskentely, 2) läksyjen tekeminen, 3) keskittyminen tunneilla, 4) vihkotyöskentely, 5) kirjatyöskentely ja 6) tehtävien tekeminen. Yhtä usein mainittiin myös se, että työskentely näkyy lopputuloksessa, kuten kokeen arvosanassa, ja että työskentelyn arviointi perustuu jatkuvaan havainnointiin tai opettajan muodostamaan kokonaiskuvaan työskentelystä. Kolmessa haastattelussa työskentelyyn ja sen arviointiin liitettiin työskentelyprosessi, ohjeiden ja annettujen aikataulujen noudattaminen, muiden kanssa toimiminen tai viittaaminen. Kolmessa haastattelussa mainittiin myös, että hyvin työskentelevillä oppilailta ei saisi olla unohduksia, vaan esimerkiksi tarvittavat välineet pitäisi olla mukana ja annetut tehtävät tehtyinä. Lisäksi yhdessä haastattelussa mainittiin taululla käyminen ja toisessa erilaiset rikeet, jotka vaikuttavat työskentelyn arviointiin kielteisesti. Haastattelut vahvistavat mutta myös laajentavat toisen kyselyn tuloksia siitä, millaisia asioita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitävät työskentelyn arvioinnissa tärkeinä.

Matematiikka. Haastatteluissa (n = 15) puolet opettajista määritteli työskentelyn opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta. Vastuun ottamista opiskelusta (T2), työskentelyn tavoitteita (T3–T9) tai molempia pidettiin työskentelyn määritelmänä. Puolet opettajista kuvasi työskentelyä jotenkin muuten kuin opetussuunnitelman

perusteisiin viitaten, vaikka sisällöllisesti vastauksissa olikin yhteneväisyyksiä. Näissä vastauksissa työskentelyyn liitettiin sellaisia asioita kuin viikkotyöskentely, tunti-työskentely, laskeminen, kaverin auttaminen, viittaaminen ja vastaaminen, aktiivinen seuraaminen ja kotitehtävien tekeminen. Samoin kuin kaikissa oppiaineissa matematiikassa työskentelyä arvioitiin yleisemmin oppilaasta syntyneen mielikuvan mukaan oppilastuntemuksen perusteella.

Fysiikka. Haastatteluissa (n = 13) lähes kaikki fysiikan opettajat määrittelivät työskentelyn kokeellisen työskentelyn (T6) kautta. Erityisesti mainittiin työturvallisuus, mikä on linjassa kyselyvastausten kanssa, joissa fysiikan opettajat pitivät muita opettajia useammin taitoa toimia vastuullisesti erittäin tärkeänä. Tämän lisäksi haastattelussa mainittiin yleisiä taitoja, kuten ohjeiden kuuntelu, osallistuminen ja viittaaminen. Tavoitteellinen työskentely (T2) liitettiin myös työskentelyyn, mutta sitä hyödynnettiin vain formatiivisessa arvioinnissa sekä vuosiluokkien 7 ja 8 arvioinnissa, sillä päättöarvioinnin kriteerit linjaavat, ettei tavoitetta käytetä päättöarvosanan muodostamiseen.

Englanti. Haastatteluissa englannin opettajat (n = 9) määrittelivät työskentelyn ja sen arvioinnin eri tavoin. Viiden opettajan mukaan oli vaikea määritellä, mitä työskentely sisältää, sillä sitä ei ole määritelty riittävän tarkasti opetussuunnitelman perusteissa. Kahden opettajan mukaan työskentelyyn liittyivät läksyjen tekeminen, kielitaidon osaamisen näyttäminen, parhaansa yrittäminen, työskentely muiden oppilaiden kanssa, tunnin kulkuun ja keskusteluun osallistuminen sekä kielenopiskelutaidot eli työskenteleminen siten, että kielitaito karttuu. Yksi opettaja pohti, voiko työskentely tarkoittaa läksyjen tekemistä. Hän myös painotti, että kielenopiskelutaitotavoite (T4) on sisällöltään melko kevyt työskentelyn arviointiin. Työskentelyä arvioitiin englannissa sangen monipuolisilla tavoilla. Opettajat mainitsivat muun muassa itsearvioinnin, kokeet ja peilaamisen arvosanan 8 kriteeriin. Kolme opettajaa mainitsi havainnoinnin oppituntien aikana. Toisaalta kaksi opettajaa painotti, etteivät he huomioi työskentelyssä läksyjen tekemistä tai oppitunneilla viittaamista. Vaikka edellä esitetyt tulokset koskevat englannin A1-oppimäärää, voidaan varovasti olettaa tulosten edustavan myös muiden vieraiden kielten opettajien tuloksia, sillä näiden aineiden tavoitteiden ja arviointikriteerin rakenne on samanlainen. Lisäksi suomalaisilla kielenopettajilla on yhteinen kielididaktinen peruskoulutus, ja usein täydennyskoulutuskin tarjotaan kaikkien vieraiden kielten opettajille yhteisesti.

Historia. Kyselyn perusteella opettajat arvioivat osaamisensa oppilaan työskentelyn arvioinnissa kolmen parhaan arviointiosaamisensa joukkoon. Vahvempaa osaamista historian opettajilla on näkemyksensä mukaan ainoastaan summatiivisessa arvioinnissa ja oppilaiden osaamisen arvioinnissa yhdenvertaisesti. Opettajista 82 prosenttia piti osaamistaan oppilaan työskentelyn arvioinnissa hyvänä tai erittäin hyvänä. Vain kolme prosenttia opettajista piti osaamistaan huonona tai erittäin huonona.

Historian opettajat olivat samaa mieltä väitteestä, että on hyvä, että työskentely sisältyy oppiaineiden tavoitteisiin. Tämä on merkillepantavaa, sillä historian opetussuunnitelman perusteissa työskentelytaitoja ei mainita historian tavoitteissa. Näin ollen työskentelyä ei pitäisi ottaa huomioon historian päättöarvioinnissa. Selitys opettajien vastauksiin voi piillä siinä, että työskentely on valtakunnallisen ohjeistuksen vastaisesti sisällytetty paikallisessa opetussuunnitelmassa oppiaineen tavoitteisiin. Toinen mahdollinen selitys opettajien vastauksille on, että opettajat eivät mieltäneet työskentelyn arviointia koskevien kysymysten koskettavan päättöarviointia. Opettajista 12 prosenttia ei osannut sanoa, onko ohjeistus työskentelyn arviointiin heidän mukaansa riittävä. Useampi kuin joka kolmas kantansa ilmaiseista koki sen kuitenkin riittämättömäksi.

Historian opettajien tapa ymmärtää, mitä työskentelyllä tarkoitetaan osana arviointia, hahmottuu haastatteluissa kolmen teeman kautta: 1) opetussuunnitelman perusteiden taitotavoitteet (T2–T12), 2) tunnollisuus (esim. vihkotyöt, sovittujen tehtävien tekeminen ajallaan) ja 3) aktiivisuus (esim. aloitekyky, asenne, osallistuminen tunnilla, ryhmätyöskentely). Haastatelluista opettajista (n = 18) yksitoista sisällytti työskentelyn määritelmään useamman kuin yhden kolmesta teemasta, ja siten työskentely ymmärrettiin varsin monitahoisena ja monelta osin myös epäselvänä kysymyksenä.

Kolmasosa haastatelluista historian opettajista mainitsi taitojen oppimisen tai osaamisen ainakin osana työskentelyn kokonaisuutta. Taidoilla viitataan tässä yhteydessä historiallisen ajattelun taitoihin, joihin opetussuunnitelman perusteiden yksitoista arvioitavaa tavoitetta (T2–T12) pohjautuvat. Niissä korostetaan historian ymmärtämiseen liittyviä ajattelun prosesseja, kuten muutoksen, jatkuvuuden sekä syy-seuraussuhteen ymmärtämistä ja lähteiden tulkintaa. Kolme haastatelluista painotti pääasiassa taitoja, vaikka saattoi mainita esimerkiksi vihkotyöskentelyn niiden ohella. Kaksi kolmesta kaikista kahdeksastatoista haastatellusta historian opettajasta puolestaan sisällytti erilaisia aktiivisuuden muotoja työskentelyn määritelmäänsä. Opettajat katsoivat muun muassa tuntikeskusteluihin osallistumisen, hyvien ryhmätyötaitojen ja viittaamisen olevan osa työskentelyä, vaikka samanaikaisesti he olivat huolissaan siitä, missä määrin näin tuli arvioitua oppilaiden luonteenpiirteitä ja temperamenttia. Kolmas teema, tunnollisuus, mainittiin kymmenessä haastattelussa, ja useimmiten kyse oli vihkotyöskentelyn laadusta ja esimerkiksi läksyjen tekemättä jättämisestä, joka vaikutti kielteisesti työskentelyn arviointiin.

Haastatelluilla historian opettajilla on myös varsin erilaisia käytänteitä työskentelyn vaikuttamisesta kokonaisarvosanan muodostamiseen. Aineistosta hahmottuu kolme erilaista tapaa suhtautua työskentelyn osuuteen. Kolmasosalla haastatelluista

opettajista oli jonkinlainen ennalta määritelty, melko eksakti laskukaava siitä, miten työskentely otetaan huomioon arvosanan muodostumisessa. Puolella näistä opettajista työskentelyn osuus kokonaisarvosanassa ylitti muiden näyttöjen osuuden. Työskentelylle tarkat määreet asettaneiden opettajien lisäksi haastatelluissa oli lähes kolmasosa heitä, joiden vastauksissa työskentelyn ja arvosanan suhde jäi epämääräiseksi. Näyttää siltä, että osa opettajista ei osannut määritellä työskentelyn vaikutusta arvosanaan, mutta joukossa oli myös niitä, jotka eivät sitä halunneet tehdä, "koska on puhuttu, että ei voi tehdä matemaattisia kaavoja". Kolmas haastateluaineistosta hahmottunut suhde työskentelyyn on kahden edellisen välimuoto. Noin kolmasosalla haastatelluista ei ollut eksaktia laskukaavaa, mutta vastauksista hahmottui tapa hyödyntää työskentelyä arvosanan muodostamisessa. Suurin osa heistä käytti jonkinlaista "plussa"-järjestelmää, jolloin työskentelyn katsottiin voivan vaikuttaa arvosanaan ainoastaan korottavasti.

Kuten edellä on tullut esille, työskentelyn arviointi ymmärretään eri oppiaineissa eri tavoin, ja ainakin osittain eroja selittävät oppiaineiden erilaisuus sekä se, miten työskentelyn arviointi on määritelty osana oppiaineen tavoitteita opetussuunnitelman perusteissa. Toisaalta myös saman oppiaineen opettajilla on hyvin erilaisia tapoja arvioida työskentelyä.

6 Opettajan työn muuttuminen uudistuksen jälkeen

Arviointiuudistus ei tuo muutoksia ainoastaan arviointikäytänteisiin vaan voi näkyä myös muutoksina opetuksessa ja opettajien työnkuvassa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten opettajat kokevat arviointiuudistuksen muuttaneen työtään.

- Yli kaksi kolmasosaa opettajista oli sitä mieltä, että päättöarvosanan määrittäminen on selkiytynyt. Toisaalta lähes puolet opettajista koki arvioinnin vaikeutuneen.
- Lähes kaikkien opettajien mielestä työmäärä oli lisääntynyt hetkellisesti, ja yli puolet opettajista koki työmäärän lisääntyneen myös pysyvästi.
- Oppiaineen tavoitteiden koettiin ohjaavan aiempaa enemmän arviointia mutta myös opetusta.
- Yli puolet opettajista koki aikaa kuluvan uudistuksen jälkeen aiempaa enemmän oppilaiden osaamisen dokumentointiin, päättöarvioinnin pohtimiseen sekä päättöarvioinnin kriteereihin perehtymiseen työajalla ja työajan ulkopuolella.
- Opettajat kokivat arvioinnin monipuolistuneen.
- Tavoitteet ja kriteerit huomioitiin aiempaa tietoisemmin arvioinnissa.
- Opettajien mukaan myös työskentelyn huomiointi arvioinnissa oli lisääntynyt.

6.1 Muutokset opetuksessa ja opettajan työnkuvassa

Hankkeen toisen osa-alueen (opettajien näkökulma uudistukseen) yhtenä tavoitteena oli tutkia uudistuksen mukanaan tuomia muutoksia opettajien työnkuvaan, opetuksen toteuttamiseen ja arviointikäytänteisiin. Toisessa opettajakyselyssä opettajilta kysyttiin, mitä mieltä he ovat vuoden 2021 arviointiuudistusta koskevista väittämistä, jotka liittyivät työssä tapahtuneisiin muutoksiin (kuvio 33). Näihin väittämiin vastasivat ne opettajat, jotka olivat toimineet perusopetuksen opettajina jo

ennen päättöarviointiuudistusta, eli 98 prosenttia kaikista vastanneista 382 opettajasta. Opettajista suurimman osan (68 %) mielestä päättöarvosanan määrittäminen oli uudistuksen ansiosta selkiytynyt. Äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajissa oli muita suurempi osuus (82 %) heitä, jotka olivat samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että päättöarvosanan määrittäminen on selkiytynyt uudistuksen vuoksi, kun taas englannin opettajista muita suurempi osuus (20 %) oli tästä täysin eri mieltä. Pisimpään (yli 25 vuotta) opettajina toimineista puolet oli tästä eri tai täysin eri mieltä, kun vastaava osuus lyhimmän aikaa perusopetuksessa opettaneilla (0–9 vuotta) oli 18 prosenttia.

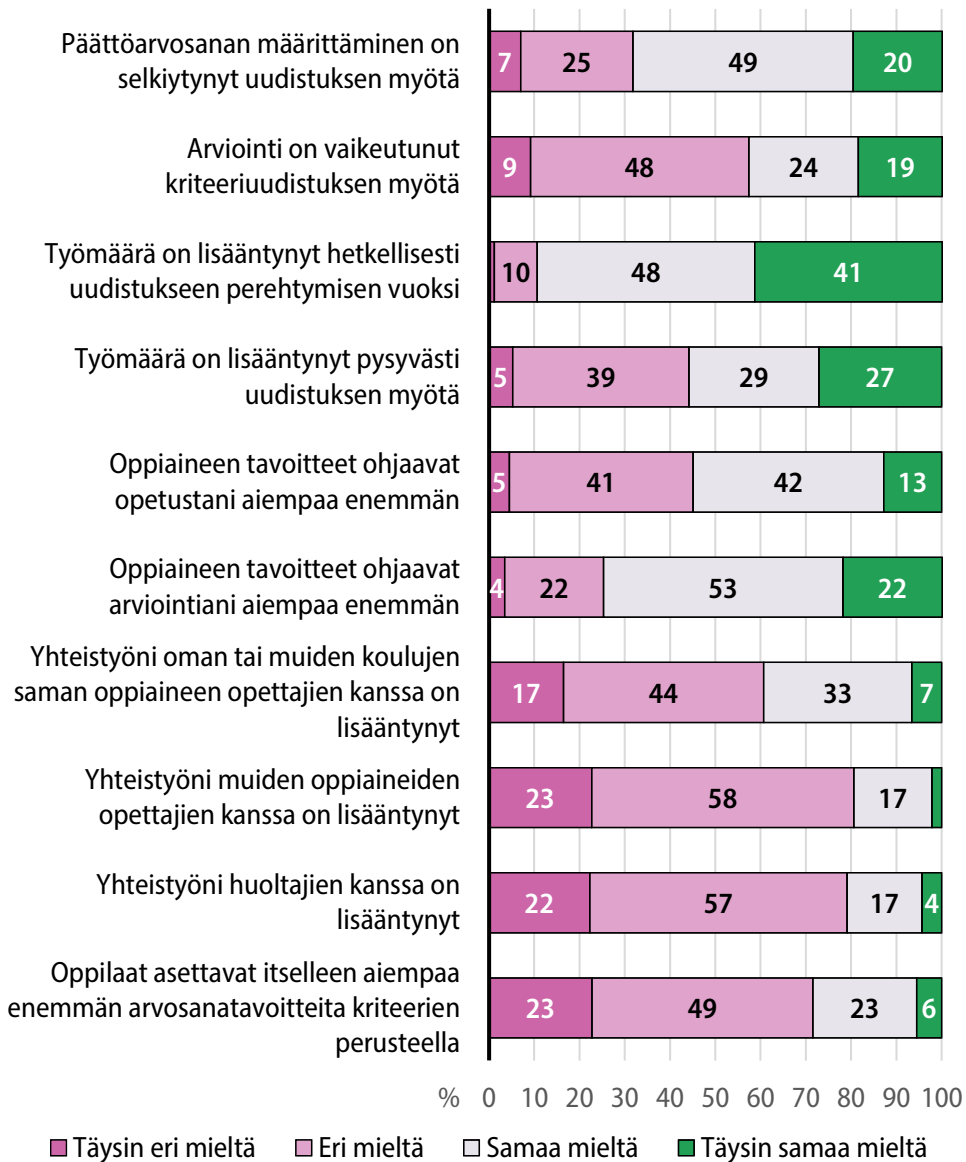
Vaikka opettajat kokivat päättöarvioinnin selkiytyneen, vajaa puolet (43 %) heistä arvioi arvioinnin myös vaikeutuneen uudistuksen vuoksi. Englannin opettajista tätä mieltä oli suurempi osuus (58 %) kuin muiden oppiaineiden opettajista. Myös työkokemus oli tähän yhteydessä siten, että pisimpään opettajana toimineista samaa tai täysin samaa mieltä tästä oli 60 prosenttia ja niistä opettajista, joilla oli vähiten kokemusta, 35 prosenttia. Työmäärän koki lisääntyneen hetkellisesti kaikista opettajista lähes 90 prosenttia ja pysyvästi hieman yli puolet. Fysiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista kuitenkin vain alle puolet koki työmäärän lisääntyneen pysyvästi uudistuksen jälkeen, kun taas englannin opettajista näin koki yli kaksi kolmasosaa (69 %). Pisimpään opettajana toimineista peräti kolme neljäsosaa (75 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että työmäärä on lisääntynyt pysyvästi uudistuksen vuoksi, kun taas vähiten opettajakokemusta kartuttaneista näin koki alle puolet (44 %).

Opettajien mielestä oppiaineen tavoitteet ohjaavat aiempaa enemmän sekä arviointia (75 %) että opetusta (55 %). Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä historian opettajista yli 80 prosenttia oli sitä mieltä, että oppiaineen tavoitteet ohjaavat arviointia aiempaa enemmän. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista noin kaksi kolmasosaa (68 %) ja historian opettajistakin 60 prosenttia koki, että oppiaineen tavoitteet ohjaavat opetusta aiempaa enemmän. Alle kymmenen vuotta opettajana toimineista kolmasosa oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että oppiaineen tavoitteet ohjaavat opetusta aiempaa enemmän, kun taas tätä pidempään opettajana toimineista näin ajatteli yli puolet.

Toisessa kyselyssä selvästi alle puolet (39 %) kaikista opettajista ilmoitti yhteistyön saman oppiaineen opettajien kesken lisääntyneen arviointiuudistuksen jälkeen. Lisäksi noin 80 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, ettei yhteistyö ole päättöarviointiuudistuksen jälkeen lisääntynyt muiden oppiaineiden opettajien tai huoltajien kanssa. Historian sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista hieman muita suurempi osuus (noin 30 %) koki yhteistyön muiden oppiaineiden opettajien kanssa lisääntyneen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajissa oli myös muita suurempi

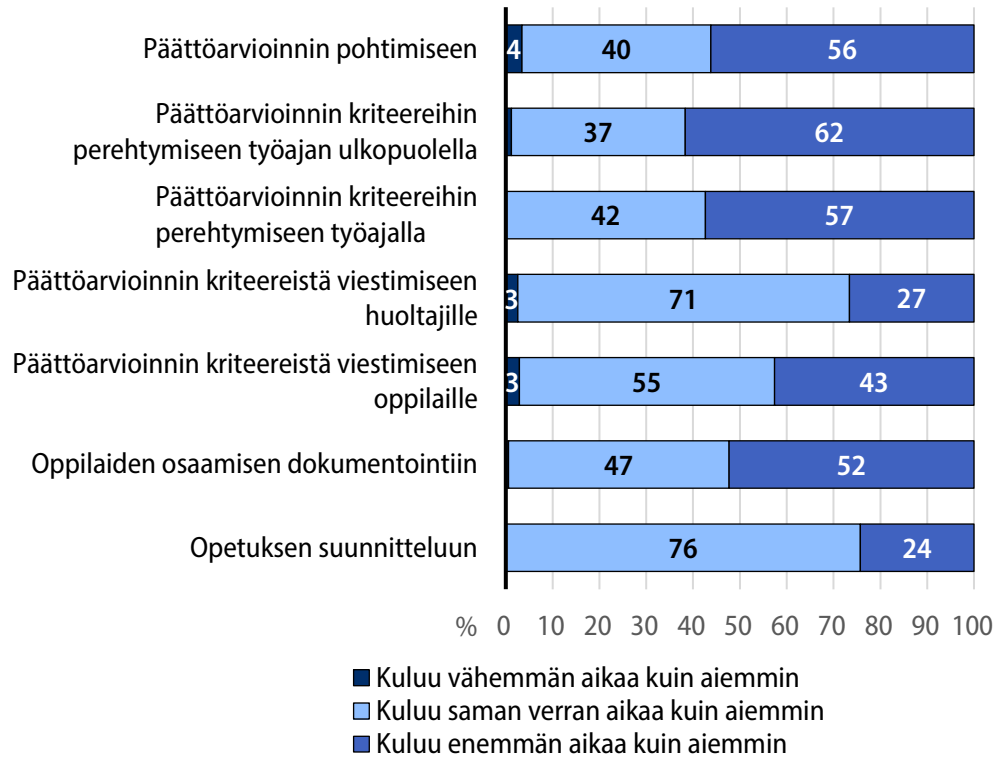
osuus (37 %) heitä, jotka kokivat yhteistyön huoltajien kanssa lisääntyneen. Äidin-kielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluissa nousi esiin myös se, että jotkut oppilaat asettavat itselleen arvosanatavoitteita uusien kriteerien perusteella. Toisessa kyselyssä kaikista opettajista kuitenkin alle kolmannes oli sitä mieltä, että tätä tapahtuu enemmän kuin aiemmin.

Kuvio 33. Opettajien näkemykset siitä, miten vuoden 2021 arviointiuudistus on muuttanut heidän työtään.



Opettajien arviot uudistuksen tuomista muutoksista opetustyöhön erosivat jonkin verran koulun koon ja opetuskielen mukaan. Pienten koulujen (0–180 oppilasta vuosiluokilla 7–9) opettajista muita suurempi osuus oli täysin samaa mieltä siitä, että päättöarvosanan määrittäminen on selkiytynyt uudistuksen ansiosta (32 %) ja että oppiaineen tavoitteet ohjaavat opetusta (27 %) ja arviointia (34 %) aiempaa enemmän. Pienten koulujen opettajista muita suurempi osuus (37 %) taas oli täysin eri mieltä siitä, että yhteistyö huoltajien kanssa on lisääntynyt uudistuksen jälkeen. Ruotsinkielisten koulujen opettajista yli puolet arvioi, että yhteistyö muiden oppiainneiden opettajien kanssa on lisääntynyt uudistuksen jälkeen, kun suomenkielisten koulujen opettajista näin koki alle viidesosa. Myös kuntaryhmittäin tarkasteltuna opettajien arvioissa uudistuksen tuomista muutoksista opetustyöhön oli joitain eroja. Kaupunkimaisten kuntien opettajissa oli suurin osuus (25 %) ja maaseutumaisten kuntien opettajissa pienin osuus (9 %) heitä, jotka arvioivat, että yhteistyö huoltajien kanssa on lisääntynyt uudistuksen jälkeen. Maaseutumaisten kuntien opettajista taas muita suurempi osuus (36 %) oli täysin eri mieltä siitä, että oppilaat asettavat itselleen aiempaa enemmän arvosanatavoitteita kriteerien perusteella.

Muutosta opettajien työnkuvassa selvitettiin myös kysymyksellä siitä, kuinka paljon aikaa tietyt tehtävät vievät uudistuksen jälkeen verrattuna aikaisempaan. Kysymyksessä käytettiin kolmiportaista asteikkoa (vähemmän kuin aiemmin, saman verran kuin aiemmin, enemmän kuin aiemmin). Vain hyvin pieni osuus opettajista oli sitä mieltä, että kysymyksessä mainitut tehtävät veisivät nykyään vähemmän aikaa kuin aiemmin (kuvio 34). Yli puolet opettajista oli sitä mieltä, että uudistuksen jälkeen aikaa kuluu aiempaa enemmän oppilaiden osaamisen dokumentointiin, päättöarvioinnin pohtimiseen sekä päättöarvioinnin kriteereihin perehtymiseen työajalla ja työajan ulkopuolella.

Kuvio 34. Opettajien näkemys siitä, miten aikaa kuluu eri tehtäviin uudistuksen jälkeen.

Matematiikan ja historian opettajista noin kolmasosa oli sitä mieltä, että päätöarvioinnin kriteereistä viestimiseen huoltajille kuluu aikaa enemmän kuin aiemmin, kun taas fysiikan opettajista vain joka kymmenes koki näin. Fysiikan opettajista myös muita pienempi osuus (40 %) koki, että päätöarvioinnin kriteereihin perehtymiseen työajalla kuluu enemmän aikaa kuin aiemmin. Englannin, matematiikan ja historian opettajista taas yli 60 prosenttia koki tämän vievän aikaa enemmän kuin aiemmin. Lisäksi fysiikan opettajat erosivat muiden oppiaineiden opettajista siinä, että heistä alle 40 prosentilla aikaa päätöarvosanojen pohtimiseen kuluu enemmän kuin aiemmin. Englannin ja matematiikan opettajista näin koki noin kaksi kolmasosaa ja historian sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista vähän yli puolet.

Se, kuinka suuria opetusryhmiä opettaja keskimäärin opetti, ei ollut yhteydessä hänen arvioihinsa siitä, kuinka paljon aikaa tietyt tehtävät vievät uudistuksen jälkeen verrattuna aikaisempaan. Sen sijaan opettajien työkokemus perusopetuksessa oli yhteydessä näihin arvioihin. Mitä pidempi työkokemus opettajilla oli perusopetuksen opettajana, sitä useampi heistä koki oppilaiden osaamisen dokumentoinnin, päätöarvioinnin kriteereistä viestimisen oppilaille ja päätöarvioinnin kriteereihin

perehtymisen työajan ulkopuolella vievän uudistuksen jälkeen enemmän aikaa kuin aiemmin. Esimerkiksi 0–9 vuotta perusopetuksessa toimineista opettajista kolmasosa (33 %) koki, että aikaa oppilaiden osaamisen dokumentointiin kuluu enemmän kuin aiemmin, kun yli 25 vuotta perusopetuksessa toimineista opettajista yli kaksi kolmasosaa (70 %) koki näin. Se, miten hyvin opettaja koki perehtyneensä arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen, oli yhteydessä hänen arvioonsa siitä, kuinka paljon päättöarvioinnin kriteereistä viestimiseen huoltajille kuluu aikaa uudistuksen jälkeen verrattuna aiempaan. Mitä paremmin opettajat kokivat perehtyneensä uudistukseen, sitä useampi heistä arveli, että tähän kuluu aikaa enemmän kuin aiemmin. Erittäin hyvin uudistukseen perehtyneistä yli kolmasosa (38 %) koki huoltajille viestimiseen kuluvan enemmän aikaa uudistuksen jälkeen verrattuna aiempaan, kun huonosti perehtyneistä näin koki alle viidesosa (16 %).

Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen opettajien arviot siitä, kuinka paljon uudistuksen jälkeen menee aikaa oppilaiden osaamisen dokumentointiin ja päättöarvioinnin kriteereistä viestimiseen oppilaille, erosivat toisistaan. Ruotsinkielisten koulujen opettajissa oli suurempi osuus heitä, jotka kokivat sekä osaamisen dokumentoinnin (75 %) että kriteereistä viestimisen oppilaille (69 %) vievän enemmän aikaa kuin aiemmin.

Koulun koko oli yhteydessä siihen, miten opettaja koki uudistuksen muuttaneen päättöarvosanojen pohtimiseen kuluvaa aikaa. Pienten koulujen opettajissa (0–180 oppilasta vuosiluokilla 7–9) oli muita suurempi osuus (78 %) heitä, joiden mielestä tähän kuluu aikaa enemmän kuin aiemmin. Kuntaryhmittäin tarkasteltuna opettajien arviot taas erosivat siinä, kuinka paljon he arvioivat kuluvan aikaa päättöarvioinnin kriteereistä viestimiseen huoltajille, kriteereihin perehtymiseen ja päättöarvosanojen pohtimiseen. Kaupunkimaisten kuntien opettajissa oli suurin osuus (31 %) ja taajaan asuttujen kuntien opettajissa pienin osuus (15 %) heitä, joiden mukaan kriteereistä viestimiseen huoltajille menee uudistuksen jälkeen enemmän aikaa kuin aiemmin. Taajaan asuttujen kuntien opettajista myös muiden kuntaryhmien opettajia pienempi osuus (40 %) koki, että kriteereihin perehtymiseen työajalla kuluu enemmän aikaa kuin aiemmin. Kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien opettajilla vastaava prosenttiosuus oli 60. Maaseutumaisten kuntien opettajista taas muita suurempi osuus koki uudistuksen jälkeen kuluvan aikaa enemmän kuin aiemmin sekä kriteereihin perehtymiseen työajan ulkopuolella (74 %) että päättöarvosanojen pohtimiseen (70 %). On huomattava, että maaseutumaisten kuntien opettajilla arviointikoulutukseen osallistuminen ja yhteistyö saman oppiaineen opettajien kanssa oli vähäisempää, mikä voi ainakin osittain selittää heidän kokemustaan työmäärän lisääntymisestä edellä kuvatuissa tehtävissä.

6.2 Muutokset opettajien arviointiosaamisessa

Arviointiuudistus ja sen toimeenpano voi näkyä myös muutoksina opettajien arviointiosaamisessa. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien arviointiosaamista ja sen muutoksia opettajien itsensä arvioimana. Opettajille esitettiin sekä ensimmäisessä että toisessa kyselyssä 11 väittämää, joissa heidän tuli pohtia arviointiosaamistaan asteikolla 1–5 (erittäin huono, huono, kohtalainen, hyvä, erittäin hyvä). Väittämistä muodostettiin kaksi keskiarvomuuttujaa (taulukko 38). Opettajat pitivät sekä arviointiosaamistaan että yhteistyötaitojaan hyvinä. Opettajien arvioissa omista yhteistyötaitoistaan oli enemmän vaihtelua kuin arvioissa omasta arviointiosaamisestaan. Ensimmäiseen opettajakyselyyn vastanneiden opettajien arvioissa omasta osaamisestaan oli joitakin eroja eri oppiaineiden opettajien välillä. Fysiikan opettajat ($ka = 3,57$) arvioivat oman arviointiosaamisensa hieman heikommaksi kuin muiden oppiaineiden opettajat, vaikka he pitivätkin omaa arviointiosaamistaan hyvänä. Ero englannin ($ka = 3,77$) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden (S1, Sv1, S2, Sv2) opettajiin ($ka = 3,81$) oli tilastollisesti merkitsevä. Historian opettajat taas arvioivat omat arviointiin liittyvät yhteistyötaitonsa keskimäärin kohtalaisiksi ($ka = 3,30$) muiden opettajien arvioidessa yhteistyötaitonsa hyväksi (keskiarvo yli 3,50). Ero historian opettajien ja matematiikan ($ka = 3,67$), englannin ($ka = 3,73$) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ensimmäisen kielen ($ka = 3,60$) opettajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Tätä selittänee se, että historian opettajat ovat muita useammin ainoita oman oppiaineensa opettajia koulussaan.

Se, kuinka hyvin opettaja koki perehtyneensä arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistukseen, oli yhteydessä opettajien arvioihin omasta osaamisestaan arvioinnin toteuttamisessa. Mitä paremmin opettaja koki perehtyneensä uudistukseen, sitä paremmaksi hän osaamisensa arvioi. Erittäin huonosti tai huonosti uudistukseen perehtyneet arvioivat oman arviointiosaamisensa ($ka = 3,35$) ja yhteistyötaitonsa ($ka = 3,15$) kohtalaisiksi. Erittäin hyvin uudistukseen perehtyneillä vastaavat keskiarvot olivat 4,01 ja 3,93. Koulun koko tai opetuskieli ei ollut yhteydessä siihen, miten opettajat arvioivat omaa arviointiosaamistaan tai yhteistyötaitojaan. Sen sijaan kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien opettajien arviot erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Kaupunkimaisten kuntien opettajat arvioivat sekä arviointiosaamisensa ($ka = 3,75$) että yhteistyötaitonsa ($ka = 3,64$) hieman paremmiksi kuin maaseutumaisten kuntien opettajat, joilla arviointiosaamisen keskiarvo oli 3,63 ja yhteistyötaitojen 3,46.

Taulukko 38. Opettajien osaaminen arvioinnin toteuttamisessa (asteikko: 1 = erittäin huono, 2 = huono, 3 = kohtalainen, 4 = hyvä, 5 = erittäin hyvä).

Arviointiosaaminen	Yhteistyötaidot
Formatiivinen arviointi (oppilaan oppimisen arviointi).	Yhteistyön tekeminen muiden opettajien kanssa päättöarvioinnissa.
Summatiivinen arviointi (oppilaan osaamisen arviointi).	Yhteistyön tekeminen muiden opettajien kanssa arvioinnin kehittämisessä.
Oppilaan työskentelyn arviointi.	–
Päättöarvioinnin kriteerien käyttäminen päättöarvioinnissa.	–
Oppilaiden osaamisen arviointi yhdenvertaisesti (samalla osaamisella sama arvosana).	–
Oppilaiden erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen arviointi.	–
Sellaisten oppilaiden osaamisen arviointi, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli.	–
Arvioinnin perusteista ja oppilaan osaamisesta viestiminen huoltajille.	–
Arvioinnin perusteista ja oppilaan osaamisesta viestiminen oppilaille.	–
Kysely 1 Cronbachin $\alpha = 0,85$	Kysely 1 Cronbachin $\alpha = 0,82$
Kysely 2 Cronbachin $\alpha = 0,81$	Kysely 2 Cronbachin $\alpha = 0,78$
Kysely 1 Keskiarvo = 3,71 Keskihajonta = 0,50	Kysely 1 Keskiarvo = 3,59 Keskihajonta = 0,80
Kysely 2 Keskiarvo = 3,69 Keskihajonta = 0,46	Kysely 2 Keskiarvo = 3,46 Keskihajonta = 0,85

Niiden molempiin opettajakyselyihin vastanneiden opettajien, joiden ensimmäisen ja toisen kyselyn vastaukset oli mahdollista yhdistää ($n = 215$), arviointiosaamisessa tai yhteistyötaidoissa ei tapahtunut muutosta näiden kahden kyselyyn vastaamisen välillä. Molempana ajankohtana opettajat arvioivat oman arviointiosaamisensa hyväksi (taulukko 38), ja eri ajankohtien arviot korreloivat vahvasti ($r = 0,77$). Myös opettajien eri ajankohtina tekemät arviot omista yhteistyötaidoistaan korreloivat selvästi ($r = 0,52$), vaikka korrelaatio ei ollut yhtä vahva kuin arviointiosaamisessa.

6.3 Muutokset arviointikäytänteissä

Ensimmäisessä opettajakyselyssä opettajilta kysyttiin heidän arviointikäytänteidensä muuttumisesta arviointiuudistuksen jälkeen. Hieman yli puolet (52 %) ensimmäiseen opettajakyselyyn vastanneista ilmoitti uudistuksen muuttaneen heidän arviointikäytänteitään. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajissa oli suhteellisesti eniten niitä, jotka kokivat arviointikäytänteidensä muuttuneen: ensimmäisen kielen opettajista sitä mieltä oli 60 prosenttia ja toisen kielen opettajista 55 prosenttia. Vähiten tällaisia opettajia taas oli fysiikan opettajissa (46 %). Vastaava prosenttiosuus historian opettajilla oli 49, matematiikan opettajilla 51 ja englannin opettajilla 52. Edellä kuvatut erot eri oppiaineiden opettajien välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Ensimmäisessä opettajakyselyssä opettajilla oli mahdollisuus myös kuvata 1–3 suurinta muutosta, joita heidän arviointikäytänteissään oli tapahtunut uudistuksen jälkeen. Aineistolähtöisesti ryhmitellyt tulokset on esitetty taulukossa 39. Tässä kysymyksessä vastaajamääriltään pienet oppimäärät (suomi toisena kielenä ja kirjallisuus sekä svenska som andraspråk och litteratur) on jätetty taulukosta pois.

Taulukko 39. Opettajien avoimet kyselyvastaukset uudistuksen aikaansaamista muutoksista omissa arviointikäytänteissä. Oppiainekohtaiset muutokset on merkitty tähdellä (*).

	S1+Sv1	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia	Yht.
Arviointi on monipuolistunut	12	11	11	9	13	56
Tavoitteet/kriteerit huomioidaan paremmin/tietoisemmin arvioinnissa	7	13	5	1	11	37
Työskentelyn huomiointi/painotus arvioinnissa on lisääntynyt	8	10	2	8	1	29

	S1+Sv1	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia	Yht.
Suullisten näyttöjen määrä on lisääntynyt	2	2	–	10	4	18
Projektitöiden määrä on lisääntynyt tai niitä painotetaan arvioinnissa aiempaa enemmän	2	7	1	3	3	16
Viestintä tavoitteista/kriteereistä oppilaille on lisääntynyt	9	1	1	–	1	12
Oppilaiden itsearviointia on enemmän	5	1	1	3	–	10
Dokumentoinnin määrä on lisääntynyt	2	1	2	1	2	8
Arviointi perustuu aiempaa enemmän jatkuvaan näyttöön	2	2	1	–	2	7
Formatiivista arviointia on enemmän	1	1	2	2	1	7
Kirjallisten kokeiden määrä on vähentynyt	–	–	–	–	6	6
Opettaja pitää arviointikeskusteluita	2	–	–	–	2	4
Arviointi teettää aiempaa enemmän työtä	1	–	1	2	–	4
*Viestintätaitoja painotetaan arvioinnissa aiempaa enemmän	4	–	–	–	–	4
*Tutkimuksen taitoja painotetaan arvioinnissa aiempaa enemmän	–	–	7	–	–	7
*Kulttuuritietoa painotetaan arvioinnissa aiempaa enemmän	–	–	–	4	–	4
*Tekstien kirjoittamiseen liittyvät näytöt ovat lisääntyneet	–	–	–	4	–	4
*Lähteiden käyttöä ja tulkintaa painotetaan arvioinnissa aiempaa enemmän	–	–	–	–	4	4

Yleisin opettajien mainitsema muutos oli arvioinnin monipuolistuminen ($f = 56$). Löydös on kiinnostava siksi, että kriteeriudistuksen ensisijainen tavoite ei ollut arvioinnin monipuolistaminen. Toiseksi yleisin muutos koskee sen sijaan uudistuksen päätavoitetta, eli opettajat kertoivat ottavansa tavoitteet ja kriteerit aiempaa tarkemmin huomioon arvioinnissa ($f = 37$). Kolmanneksi yleisimpänä muutoksena opettajat kertoivat huomioivansa tai painottavansa työskentelyn arviointia aiempaa enemmän ($f = 29$). Näyttääkin siltä, että yhdenmukaisuuden tavoite on saanut opettajat huomioimaan entistä tarkemmin oppiaineen tavoitteet ja kriteerit, ja he ovat joutuneet monipuolistamaan näyttöjä, jotta pystyvät arvioimaan kaikkia erilaisia tavoitteita kriteeriperustaisesti. Osa oppiaineiden tavoitteista on sellaisia, että niiden arviointi on mahdollista vain oppitunneilla tai oppilaan toimintaa havainnoimalla, mikä lienee johtanut niin sanottuun työskentelyn arvioinnin korostumiseen. Tarve näyttöjen monipuolistamiseen näkyy myös sellaisissa muutoksissa kuin suullisten näyttöjen lisääntyminen, projektitöiden määrän lisääntyminen, kirjallisten kokeiden määrän ja painoarvon väheneminen ja jatkuvan näytön kerääminen.

Arvioinnin monipuolistumista ei ole koettu ongelmattomaksi, vaan opettajat kertoivat arvioinnin dokumentoinnin määrän lisääntyneen ja teettävän aiempaa enemmän työtä. Vaikka kyselylomakkeen perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat eivät koekaan työmääränsä kasvaneen, haastatteluissa kuusi opettajaa kuudestatoista nosti esiin ainakin hetkellisen työmäärän lisääntymisen, ja kaksi heistä täsmänsi dokumentointivelvollisuuden ja huoltajille viestimisen vievän paljon aikaa. Matematiikan ja fysiikan haastatteluissa opettajat korostivat muutoksen haltuunoton vievän aikaa mutta arvelivat tilanteen pitkällä aikavälillä paranevan.

Vastauksissa näkyi myös temaattisesti toisenlaisia, formatiivista arviointia ja arvioinnin läpinäkyvyyttä koskevia vastauksia. Opettajat kertoivat viestivänsä oppilaille tavoitteista aiempaa enemmän ($f = 12$) ja käyttävänsä formatiivista arviointia enemmän ($f = 7$), josta yksittäisinä esimerkkeinä mainittiin itsearviointi ($f = 10$) ja arviointikeskustelut ($f = 4$). Vastauksissa näkyi myös joitakin oppiainekohtaisia muutoksia, jotka juontavat juurensa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin oppiaineiden tavoitteista sekä pyrkimyksestä arvioida näitä tavoitteita yhdenmukaisesti kriteerien mukaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ensimmäisen kielen opettajat toivat esille viestintätaitojen lisääntyneen arvioinnin, ja fysiikassa mainittiin tutkimustaitojen arvioinnin lisääntyneen ($f = 7$). Englannin opettajat vastasivat kulttuuritiedon ($f = 4$) ja kirjoitettujen tekstien arvioinnin ($f = 4$) lisääntyneen, ja historian opettajat kertoivat, että lähteiden käyttöä ja tulkintaa painotetaan arvioinnissa aiempaa enemmän ($f = 4$). Oman mainintansa ansainnee se, että matematiikassa tällaisia tavoitteisiin kohdistuvia muutoksia ei tullut esille.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokevat arviointiuudistuksen muuttaneen heidän työtään arviointikäytänteiden lisäksi monella muullakin tapaa. Oppiaineen tavoitteet ohjaavat arviointia ja opetusta aiempaa enemmän, ja arvioinnin koetaan monipuolistuneen. Arviointiuudistus näyttäisi myös lisänneen opettajien työmäärää ainakin hetkellisesti, kun aikaa kuluu uusien päättöarvioinnin kriteerien haltuunottoon. Oppilaiden osaamisen aiempaa tarkempi dokumentointitarve on tullut jäädäkseen, mikä lisännee työmäärää myös pysyvästi.

7 Perusopetuksen päättöarvosanojen muutokset

Tutkimushankkeen kolmannessa osa-alueessa tarkasteltiin perusopetuksen päättöarvosanoja lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten äidinkielen ja kirjallisuuden (suomen kieli ja kirjallisuus, svenska och litteratur sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus), matematiikan, fysiikan, englannin (A1-oppimäärä) ja historian päättöarvosanat jakautuvat ja mitä muutoksia niissä sekä oppimäärän yksilöllistämispäätöksissä on tapahtunut tänä ajanjaksona. Lisäksi tarkasteltiin tyttöjen ja poikien päättöarvosanojen välisiä eroja. Eroja päättöarvosanoissa tarkasteltiin myös kuntaryhmän ja koulun opetuskielen mukaan.

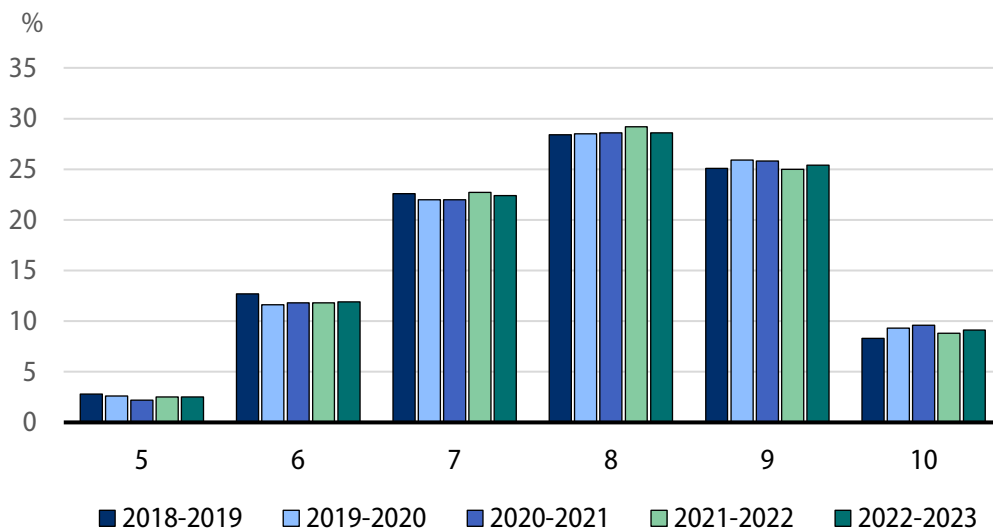
- Päättöarvosanojen jakaumissa ei tapahtunut suuria muutoksia tarkasteluajanjaksolla.
- Hylättyjen arvosanojen (arvosana 4) osuus arvosanoista oli kaikissa oppiaineissa koko tarkasteluajanjakson 0 prosenttia.
- Yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden osuus ei juuri muuttunut missään tarkastelluista oppiaineista.
- Tyttöjen päättöarvosanat olivat parempia kuin poikien, mutta pojilla korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus kasvoi hieman kaikissa tarkastelluissa oppiaineissa ja -määrissä. Tyttöillä vastaava muutos näkyi ainoastaan A1-englannissa.
- Kuntaryhmien väliset erot pysyivät koko tarkasteluajanjakson samansuuntaisina: kaupunkimaisissa kunnissa arvosanat olivat parempia kuin taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa.
- Erot päättöarvosanoissa ja niiden muutoksissa olivat hyvin pieniä suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä. Matematiikassa ja fysiikassa sekä arvosanan 5 että arvosanan 10 osuus oli suomenkielisissä kouluissa hieman suurempi kuin ruotsinkielisissä kouluissa.

7.1 Päätösarvosanat ja niiden muutokset oppiaineittain sekä oppimäärän yksilöllistäminen

Arvosanjakaumissa ei ole havaittavissa suuria muutoksia lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Hylättyjä arvosanoja (arvosana 4) oli koko aineistossa vain yksittäisiä, joten niiden osuus arvosanoista oli kaikissa oppiaineissa koko tarkasteluajanjakson 0 prosenttia. Yksilöllistettyä oppimäärää suorittavien oppilaiden arvosanjakaumia tarkasteltiin erikseen. Äidinkielestä ja kirjallisuudesta tarkasteltiin ainoastaan suomen kielen ja kirjallisuuden yksilöllistettyä oppimäärää, sillä muissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä opiskelijamäärät olivat pieniä eikä yksilöllistetyn oppimäärän opiskelijoiden arvosanjakaumien tarkastelu ollut siksi mielekäästä. Yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden osuudessa ei tapahtunut missään tarkastelluista oppiaineista suuria muutoksia. Tämä osuus oli suurin matematiikassa, jossa oppimäärä oli yksilöllistetty yli neljällä prosentilla oppilaista. A1-englannissa yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden osuus oli noin neljä prosenttia. Historiassa taas yksilöllistettyä oppimäärää suorittavien oppilaiden osuus oli tarkasteltuina lukuvuosina enintään kaksi prosenttia ja fysiikassa vähän yli kaksi prosenttia.

Suomen kieli ja kirjallisuus. Suomen kielen ja kirjallisuuden päätösarvosanojen jakaumissa ei ole tapahtunut mitään selvää muutosta tarkasteluajanjaksolla (kuvio 35). Yleisimmät arvosanat suomen kielessä ja kirjallisuudessa yleisen oppimäärän suorittaneilla olivat 8 ja 9. Arvosanan 8 osuus päätösarvosanoista oli eri lukuvuosina 28–29 prosenttia ja arvosanan 9 osuus 25–26 prosenttia.

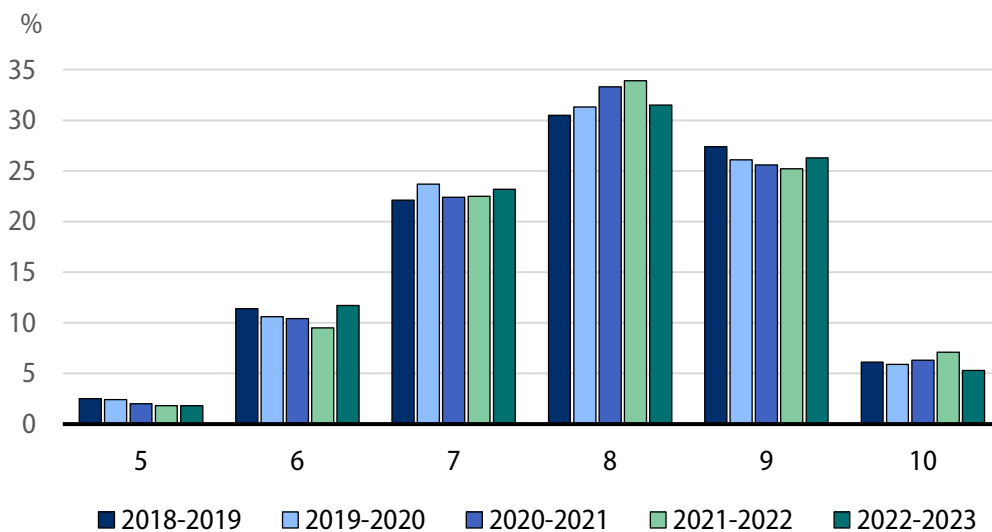
Kuvio 35. Suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



Myös yksilöllistetyn oppimäärän suomen kielessä ja kirjallisuudessa suorittaneilla arvosanajakaumat pysyivät hyvin samanlaisina eri vuosina. Yleisin arvosana yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneilla oppilailla oli 7, jonka sai tarkasteluajanjaksolla 40–43 prosenttia oppilaista. Yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden oppilaiden päättöarvioinnissa voidaan numeroarvosanan sijaan käyttää sanallista arviointia. Lukuvuoden 2018–2019 jälkeen suoritusmerkintöjen osuus yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden oppilaiden päättöarvioinnissa kasvoi suomen kielessä ja kirjallisuudessa samoin kuin muissakin oppiaineissa. Ensimmäisenä tarkasteluvuotena suoritusmerkinnän numeroarvioinnin sijaan sai suomen kielessä ja kirjallisuudessa 7 prosenttia yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneista oppilaista. Muina tarkasteluvuosina osuus vaihteli 10 prosentista 13 prosenttiin

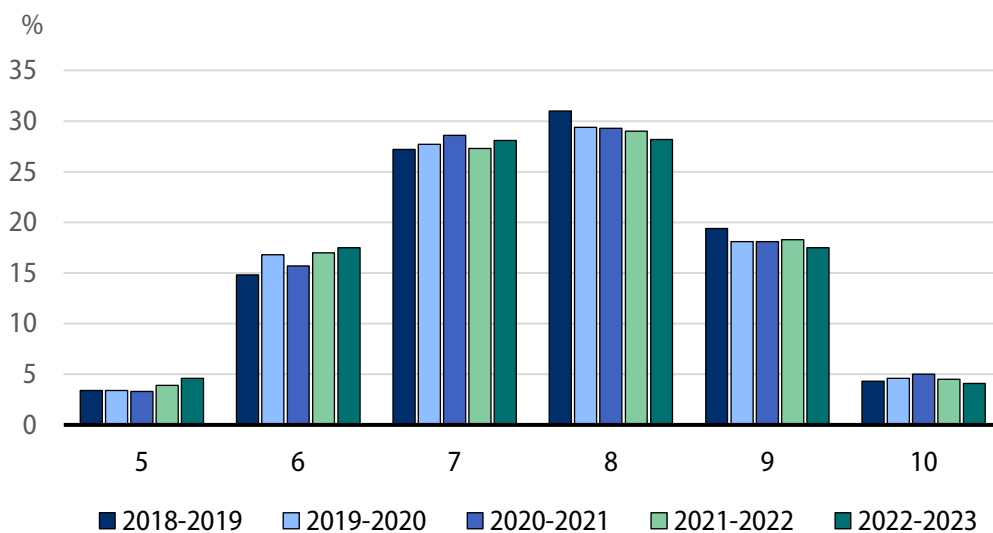
Svenska och litteratur. Toisen tarkastellun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän (svenska och litteratur) päättöarvosanoissa ei myöskään ole havaittavissa mitään selvää muutosta. Arvosanan 5 osuus pieneni hieman ensimmäisestä tarkasteluvuodesta, jolloin se oli 2,5 prosenttia, kahteen viimeiseen tarkasteluvuoteen, jolloin se oli 1,8 prosenttia. Muutos on kuitenkin hyvin pieni. Lukuvuonna 2022–2023, jolloin päättöarvioinnin kriteerit olivat olleet toista vuotta käytössä, arvosanan 10 osuus oli pienimmillään (5,3 %). Yleisin arvosana myös tässä oppimäärässä oli 8, jonka osuus vaihteli tarkasteluajanjaksolla 31 prosentista 34 prosenttiin. (Kuvio 36.)

Kuvio 36. Svenska och litteratur -oppimäärän arvosanajakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



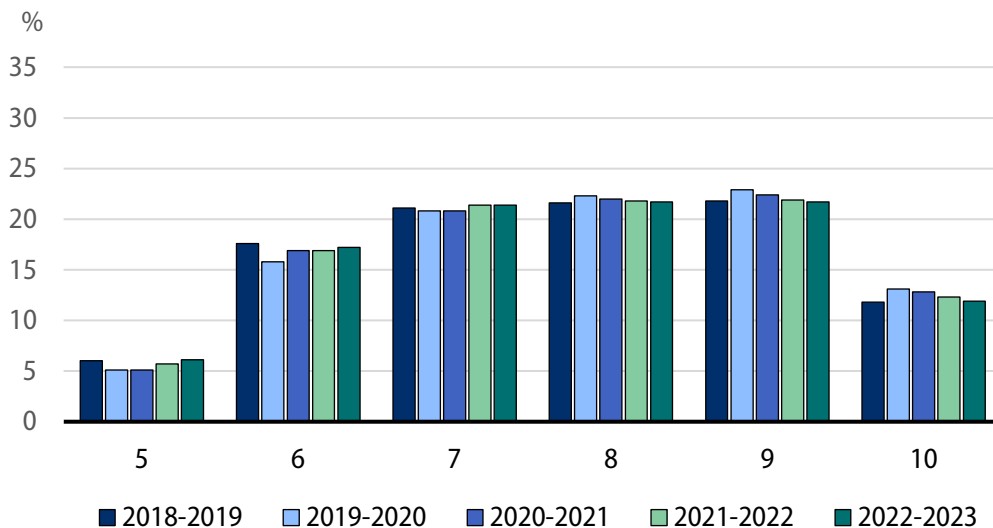
Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Kolmas äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä, josta tarkasteltiin kaikkien yleisen oppimäärän suorittaneiden arvosanoja, oli suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Tässäkin arvosana 8 oli yleisin (kuvio 37). Sen osuus pieneni tarkasteluajanjaksolla 31 prosentista 28 prosenttiin. Toiseksi yleisin arvosana tässä oppimäärässä oli 7. Sen osuus oli tarkasteluajanjaksolla 27–29 prosenttia, mutta osuuden muutoksessa ei ollut mitään selvää trendiä. Arvosanojen 5 ja 6 osuus kasvoi tässä oppimäärässä jonkin verran viimeisinä tarkasteluvuosina. Tarkastelujakson alussa arvosanan 5 osuus oli 3 prosenttia ja arvosanan 6 osuus 15 prosenttia. Tarkastelujakson lopussa vastaavat prosenttiosuudet olivat 5 ja 18.

Kuvio 37. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arvosanajakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



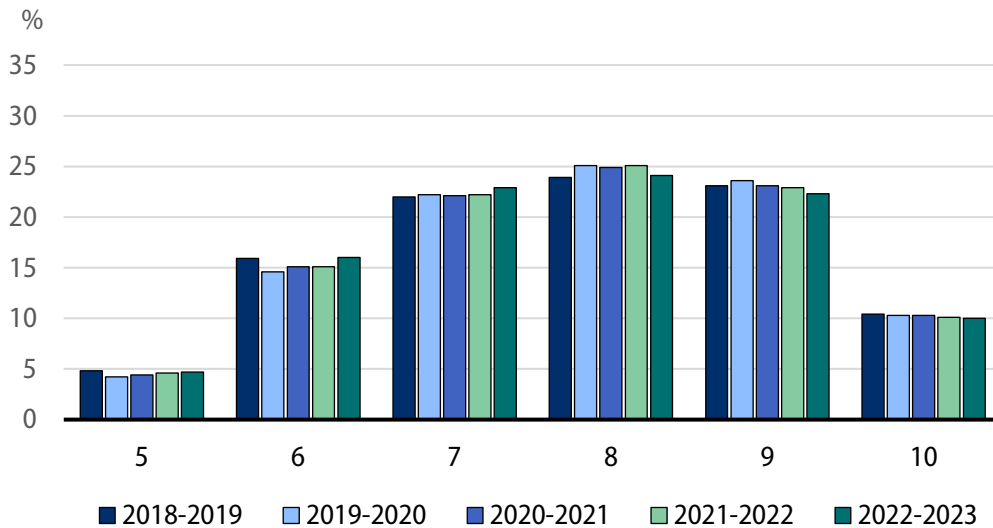
Matematiikka. Matematiikan yleisen oppimäärän suorittaneilla oppilailla yleisimpiä arvosanoja olivat 8 ja 9, joiden kummankin osuus oli noin 22 prosenttia arvosanoista. Myös arvosanan 7 osuus oli koko tarkasteluajanjakson yli 20 prosenttia (kuvio 38). Arvosanojen 9 ja 10 osuudet pienenevät hieman tarkasteluajanjakson viimeisinä lukuvuosina, joskin muutos oli hyvin pieni: lukuvuodesta 2019–2020 lukuvuoteen 2022–2023 näiden arvosanojen osuus pieneni noin yhden prosenttiyksikön. Vastaavasti arvosanojen 5 ja 6 osuudet kasvoivat samalla ajanjaksolla noin yhden prosenttiyksikön.

Kuvio 38. Matematiikan arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



Matematiikan yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden oppilaiden arvosanjakaumat eivät juuri muuttuneet tarkasteluajanjaksolla. Yleisin arvosana näillä oppilailta oli 7, jonka osuus oli tarkasteluajanjaksolla 37–39 prosenttia. Matematiikassa yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneista oppilaista 5 prosenttia sai päättötodistukseen numeroarvosanan sijaan suoritusmerkinnän lukuvuonna 2018–2019. Sen jälkeisinä lukuvuosina vastaava prosenttiosuus vaihteli 8:sta 10:een.

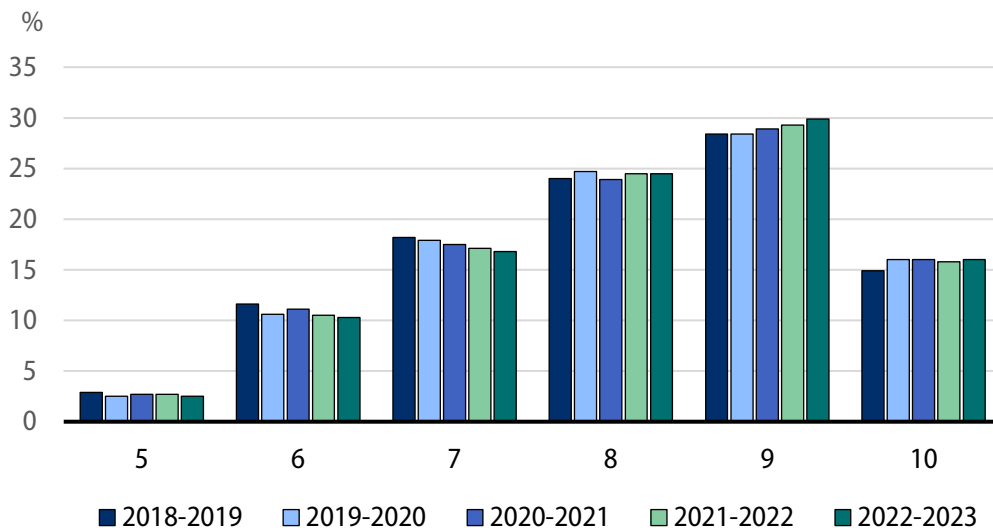
Fysiikka. Fysiikan yleisen oppimäärän arvosanjakaumat ovat pysyneet hyvin samanlaisina koko tarkasteluajanjakson (kuvio 39). Yleisin arvosana fysiikassa oli 8. Sen osuus tarkasteluajanjaksolla vaihteli 24 prosentista 25 prosenttiin. Arvosanan 9 osuus pieneni 24 prosentista 22 prosenttiin lukuvuoden 2019–2020 jälkeen. Arvosanan 10 osuus pysyi koko tarkasteluajanjakson 10 prosentissa.

Kuvio 39. Fysiikan arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.

Yksilöllistetyn oppimäärän fysiikassa suorittaneiden oppilaiden arvosanoissa ei tapahtunut selvää muutosta tarkasteluajanjaksolla. Yleisin arvosana yksilöllistetyn oppimäärän fysiikassa suorittaneilla oli koko tarkasteluajanjakson 7. Sen osuus vaihteli tarkasteluajanjaksolla 36 prosentista 41 prosenttiin. Arvosanan 8 osuus kasvoi näillä oppilailla tarkastelujakson lopussa: viimeisenä tarkasteluvuotena se oli 25 prosenttia. Ensimmäisenä tarkasteluvuonna suoritusmerkinnän päättötodistukseen numeroarvosanan sijaan sai 8 prosenttia yksilöllistetyn oppimäärän fysiikassa suorittaneista oppilaista. Tämän jälkeen vastaava osuus vaihteli 13 prosentista 18 prosenttiin.

Englanti. Englannin yleisen A1-oppimäärän arvosanoissa oli nähtävissä tarkasteluajanjaksolla hienoista kasvua arvosanassa 9, joka oli tässä oppimäärässä yleisin arvosana koko tarkasteluajanjakson ajan (kuvio 40). Tarkasteluajanjakson alussa arvosanan 9 osuus oli 28 prosenttia ja tarkastelujakson lopussa 30 prosenttia. Vastaavasti arvosanojen 6 ja 7 osuudet pienenevät noin yhden prosenttiyksikön lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Englannin A1-oppimäärässä arvosanan 10 osuus (15–16 %) oli suurempi kuin muissa tarkastelluissa oppiaineissa ja -määrissä.

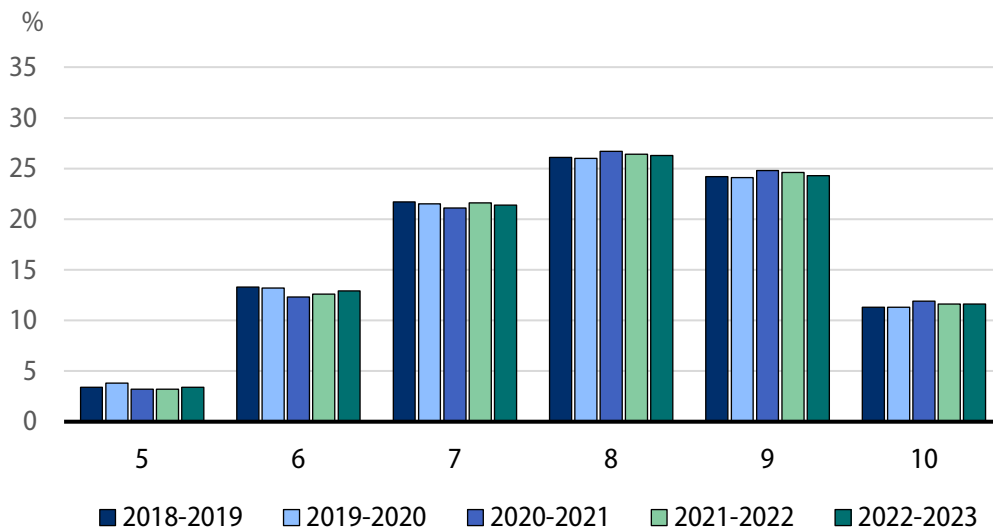
Kuvio 40. Englannin (A1) arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



Yksilöllistetyn oppimäärän englannin A1-oppimäärässä suorittaneiden oppilaiden arvosanoissa ei ollut havaittavissa mitään selvää trendiä. Yleisin arvosana näillä oppilailla oli 7, jonka osuus vaihteli tarkasteluajanjaksolla 34 prosentista 38 prosenttiin. Toiseksi yleisin arvosana yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneilla oppilailla oli 8, jonka osuus vaihteli 27 prosentista 29 prosenttiin. Yksilöllistetyn oppimäärän A1-englannissa suorittaneista oppilaista 4 prosenttia sai suoritusmerkinnän numeroarvosanan sijaan päättötodistukseen tarkastelujakson alussa. Tämän jälkeen osuus oli 8–12 prosenttia.

Historia. Samoin kuin fysiikassa myös historian yleisen oppimäärän arvosanjakaumat ovat pysyneet hyvin samanlaisina koko tarkasteluajanjakson (kuvio 41). Yleisin arvosana historiassa oli 8. Sen osuus historian päättöarvosanoissa vaihteli tarkasteluajanjaksolla 26 prosentista 27 prosenttiin. Arvosanan 9 osuus oli tarkasteluajanjaksolla lähes yhtä suuri kuin arvosanan 8. Historian yleisen oppimäärän suorittaneista oppilaista arvosanan 9 sai tarkasteluajanjaksolla 24–25 prosenttia.

Kuvio 41. Historian arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



Arvosana 7 oli yleisin arvosana yksilöllistetyn oppimäärän historiassa suorittaneilla oppilailla. Sen sai 35–39 prosenttia näistä oppilaista. Tarkastelujakson alussa suoriutusmerkinnän numeroarvosanan sijaan sai päättötodistukseen 10 prosenttia yksilöllistetyn oppimäärän historiassa suorittaneista oppilaista. Muina tarkasteluvuosina vastaava osuus vaihteli 16 prosentista 18 prosenttiin.

Kaiken kaikkiaan muutokset arvosanjakaumissa ovat olleet vähäisiä. Matematiikassa korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuudet pienivät ja heikoimpien arvosanojen (5 ja 6) osuudet kasvoivat hieman tarkasteluajanjakson viimeisinä vuosina. A1-englannin yleisen oppimäärän arvosanassa 9 taas on nähtävissä pieni nouseva trendi ja arvosanassa 7 pieni laskeva trendi. Muutoin arvosanjakaumissa ei ole havaittavissa mitään selvää muutosta.

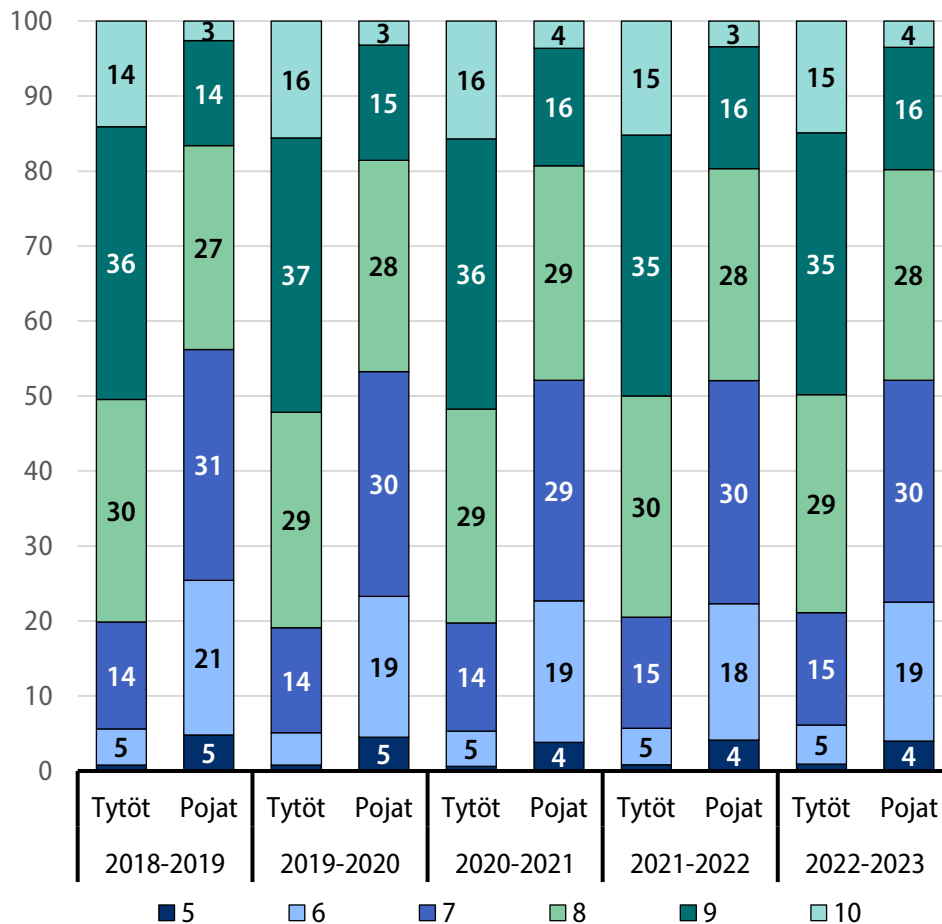
7.2 Tyttöjen ja poikien arvosanjakaumien erot

Arvosanjakaumia lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023 tarkasteltiin myös erikseen tytöillä ja pojilla. Tyttöjen ja poikien arvosanjakaumat erosivat koko tarkasteluajanjakson jonkin verran toisistaan: tytöt saivat kaikissa tarkastelluissa oppiaineissa parempia arvosanoja kuin pojat. Suomen kielessä ja kirjallisuudessa, matematiikassa, fysiikassa sekä historiassa tytöillä yleisimmät arvosanat olivat koko tarkasteluajanjaksolla 8 ja 9, kun taas pojilla yleisimmät arvosanat olivat 7 ja 8 (kuviot 42–44 ja 46).

Suomen kieli ja kirjallisuus. Äidinkiessä ja kirjallisuudessa tyttöjen ja poikien välisiä eroja päättöarvosanoissa tarkasteltiin ainoastaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Tyttöjen suomen kielen ja kirjallisuuden yleisen oppimäärän arvosanoissa ei juuri tapahtunut muutoksia tarkasteluajanjaksolla. Sekä tarkasteluajanjakson alussa että lopussa puolet tytöistä sai joko arvosanan 9 tai 10. Pojilla korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus kasvoi hieman tarkasteluajanjakson aikana: tarkastelujakson alussa osuus oli 17 prosenttia ja lopussa 20 prosenttia. Vastaavasti heikoimpien arvosanojen (5 ja 6) osuus pieneni pojilla tarkasteluajanjaksolla 26 prosentista 23 prosenttiin (kuvio 42).

Kuvio 42. Tyttöjen ja poikien suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanajakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.

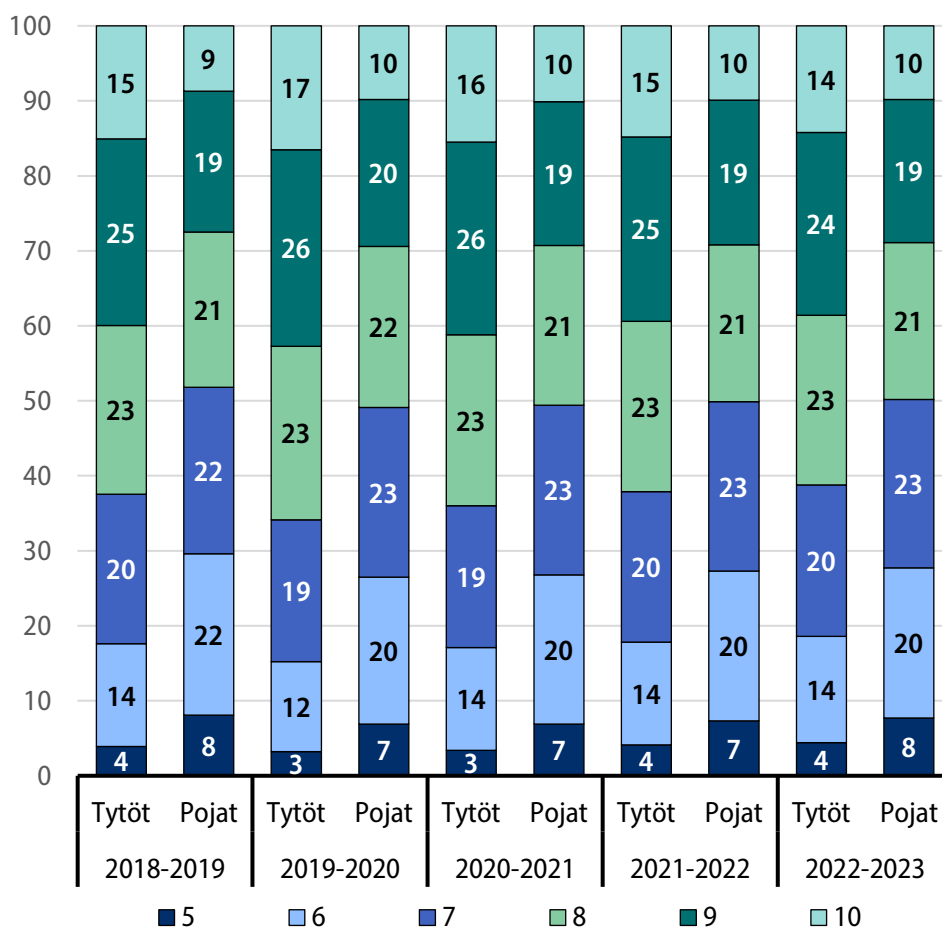
%, yleisen oppimäärän suorittaneista



Matematiikka. Matematiikassa tytöillä korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus pieneni hieman tarkasteluajanjakson aikana, kun taas pojilla vastaavaa trendiä ei ollut (kuvio 43). Arvosanojen 9 ja 10 osuus oli tytöillä tarkastelujakson alussa 40 prosenttia ja lopussa 38 prosenttia. Pojilla taas vastaava prosenttiosuus oli tarkastelujakson alussa 28 ja lopussa 29. Heikoimpien arvosanojen (5 ja 6) osuus oli tytöillä sekä tarkasteluajanjakson alussa että lopussa 18 prosenttia, kun taas pojilla osuus pieneni samana aikana 30 prosentista 28 prosenttiin.

Kuvio 43. Tyttöjen ja poikien matematiikan arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.

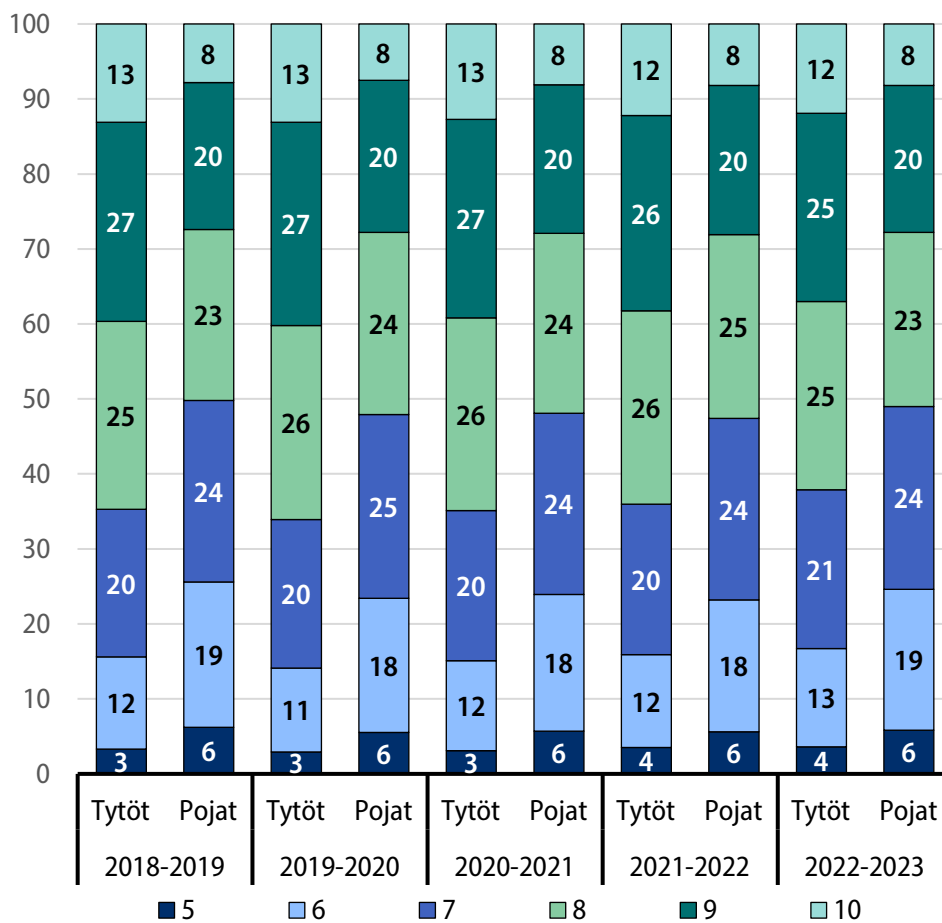
%, yleisen oppimäärän suorittaneista



Fysiikka. Kuviossa 44 on esitetty fysiikan arvosanjakaumat tytöillä ja pojilla. Fysiikassa korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus pieni ni lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023 tytöillä 40 prosentista 37 prosenttiin, kun taas pojilla tämä osuus pysyi lähes samana: 27 prosenttia lukuvuonna 2018–2019 ja 28 prosenttia lukuvuonna 2022–2023. Pojilla myös heikoimpien arvosanojen (5 ja 6) osuus (25 %) pysyi samana tarkasteluajanjakson alussa ja lopussa. Tytöillä taas vastaava osuus kasvoi hieman: tarkasteluajanjakson alussa osuus oli 15 prosenttia ja lopussa 17 prosenttia.

Kuvio 44. Tyttöjen ja poikien fysiikan arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.

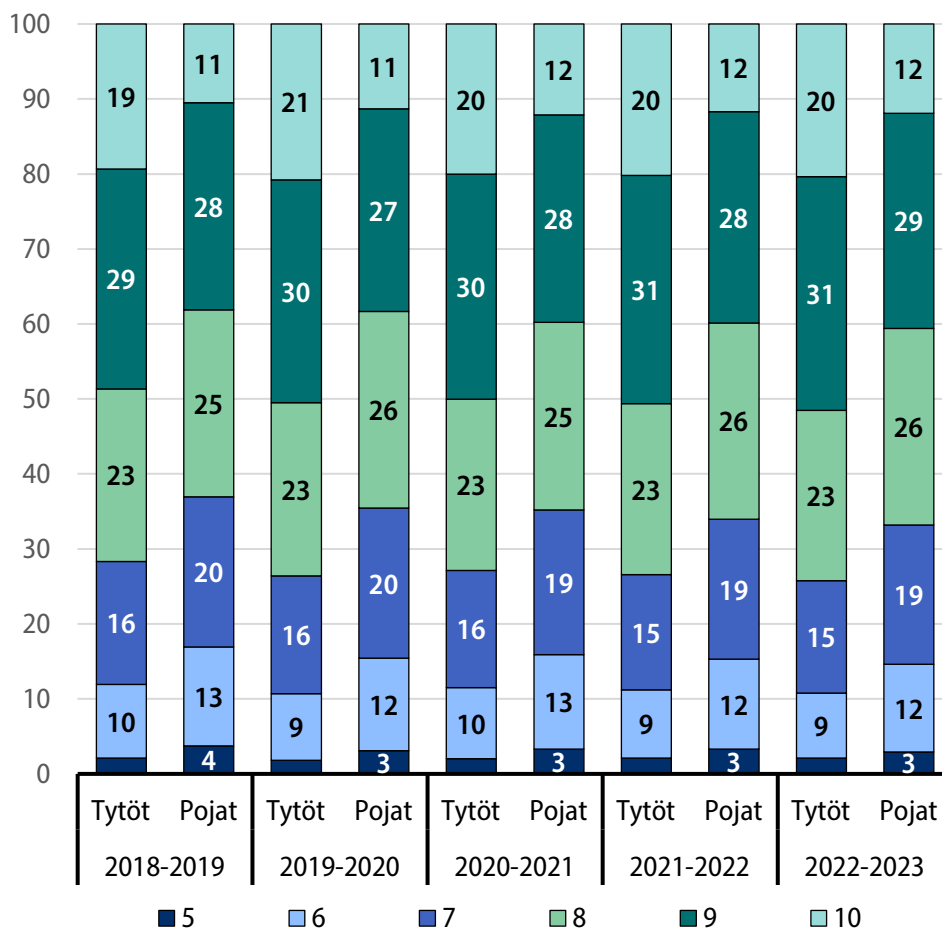
%, yleisen oppimäärän suorittaneista



Englanti. Englannin A1-oppimäärä poikkeaa muista tarkastelluista oppiaineista ja -määristä siten, että siinä sekä tytöillä että pojilla yleisimmät arvosanat olivat 8 ja 9 (kuvio 45). Tyttöjen päättöarvosanat olivat kuitenkin myös tässä oppimäärässä parempia kuin poikien. Tytöillä parhaiden arvosanojen (9 ja 10) osuus kasvoi 48 prosentista 51 prosenttiin ja pojilla 39 prosentista 41 prosenttiin tarkasteluajanjaksolla. Tytöillä arvosanan 10 osuus vaihteli 19 prosentista 21 prosenttiin, kun taas pojilla vastaava osuus oli 11–12 prosenttia. Heikoimpien arvosanojen (5 ja 6) osuus puolestaan oli tarkasteluajanjaksolla tytöillä 11–13 prosenttia ja pojilla 15–17 prosenttia.

Kuvio 45. Tyttöjen ja poikien A1-englannin arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.

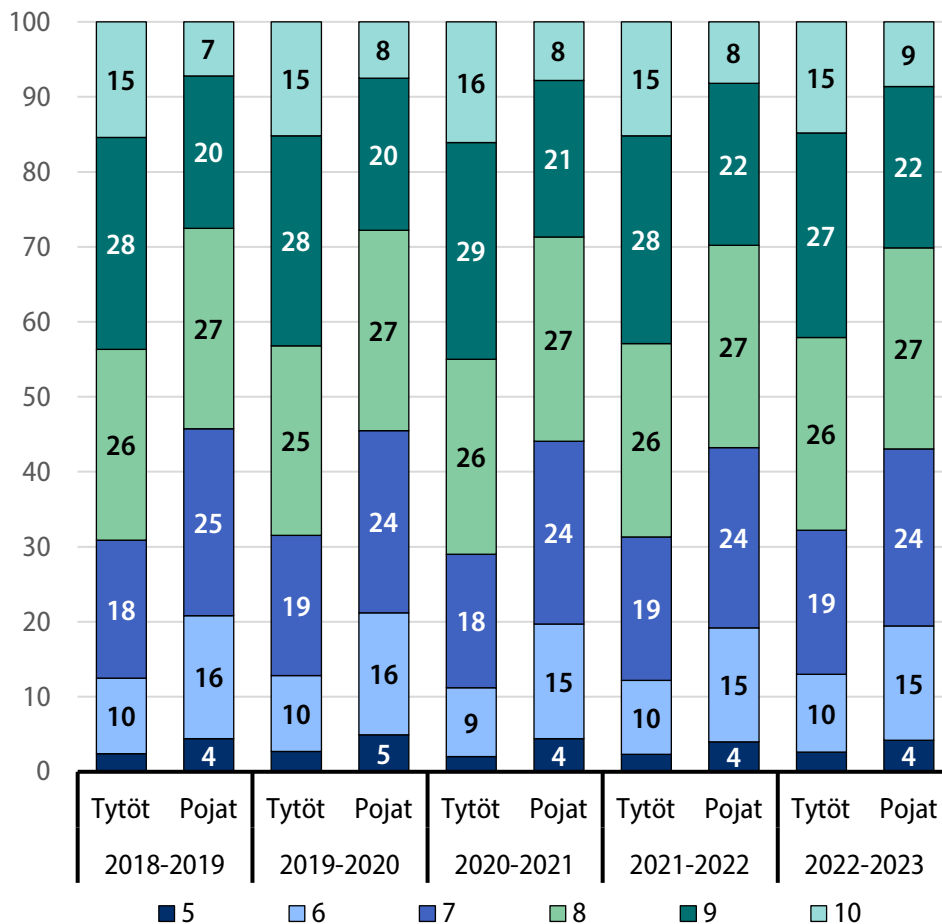
%, yleisen oppimäärän suorittaneista



Historia. Tyttöjen ja poikien arvosanjakaumat historiassa on esitetty kuviossa 46. Historiassa korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus pieneni tytöillä ja kasvoi pojilla lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Tarkastelujakson alussa osuus oli tytöillä 44 prosenttia ja lopussa 42 prosenttia. Pojilla taas korkeimpien arvosanojen osuus kasvoi tarkasteluajanjaksolla 28 prosentista 30 prosenttiin. Kaiken kaikkiaan muutokset sekä tyttöjen että poikien historian arvosanjakaumissa olivat hyvin pieniä tarkasteluajanjaksolla.

Kuvio 46. Tyttöjen ja poikien historian arvosanjakaumat lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.

%, yleisen oppimäärän suorittaneista



Vaikka tyttöjen ja poikien arvosanjakaumissa oli havaittavissa joitain pieniä muutoksia lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023, olivat muutokset kuitenkin suhteellisen pieniä. Pojilla korkeimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus kasvoi hieman kaikissa tarkastelluissa oppiaineissa ja -määrissä, kun taas tytöillä näin

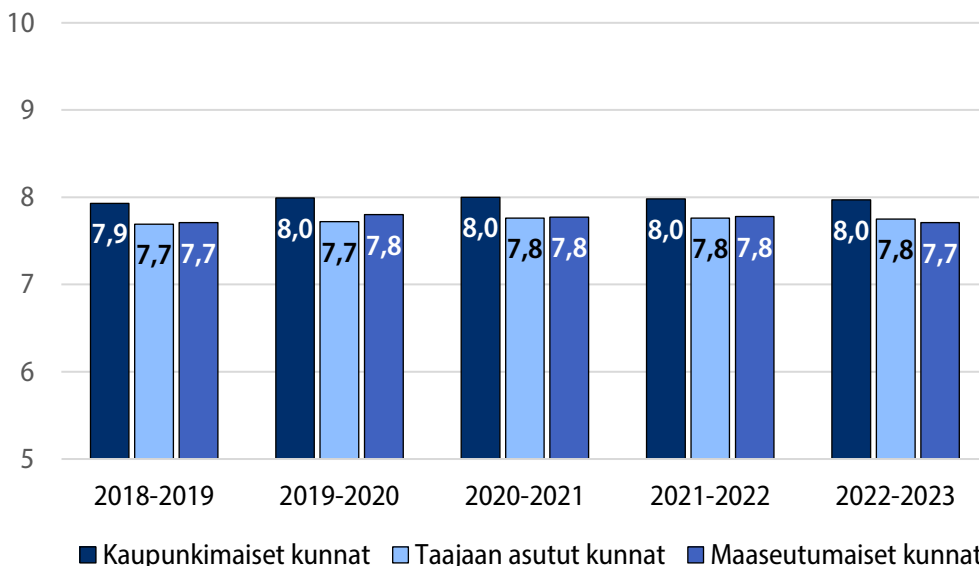
tapahtui ainoastaan A1-englannissa. Työillä korkeimpien arvosanojen osuus suomen kielessä ja kirjallisuudessa pysyi samana koko tarkasteluajanjakson, ja matematiikassa, fysiikassa ja historiassa näiden arvosanojen osuus pieneni heillä hieman.

7.3 Kuntaryhmien väliset erot päättöarvosanoissa

Yleisen oppimäärän suorittaneiden oppilaiden päättöarvosanoja tarkasteltiin myös tilastollisen kuntaryhmän (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) mukaan. Kaupunkimaisten kuntien oppilaiden arvosanat olivat hieman parempia kuin taajaan asuttujen ja maaseutumaisien kuntien oppilaiden arvosanat kaikissa tarkastelluissa oppiaineissa ja -määrissä.

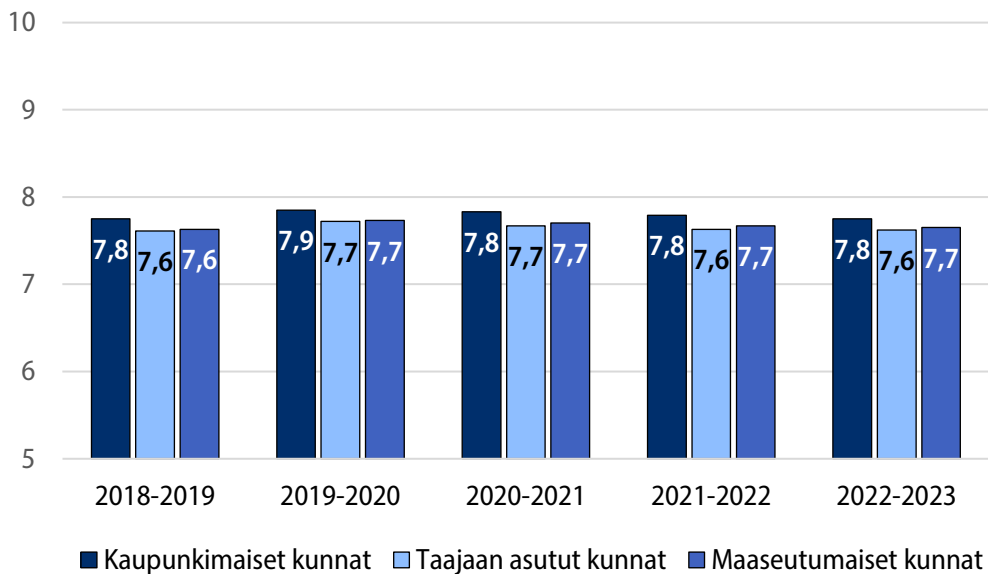
Suomen kieli ja kirjallisuus. Kuviossa 47 on kuvattu suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanojen keskiarvot eri kuntaryhmissä lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Keskiarvoilla tarkasteltuna päättöarvosanoissa ei tapahtunut muutoksia tarkasteluajanjaksolla. Kaupunkimaisissa kunnissa päättöarvosanojen jakaumat pysyivät lähes samoina eri tarkasteluvuosina. Niissä arvosanan 5 osuus oli viimeisenä tarkasteluvuonna 2 prosenttia. Arvosanan 9 osuus taas oli 27 prosenttia ja arvosanan 10 osuus 10 prosenttia. Muissa kuntaryhmissä parhaiden arvosanojen osuus oli selvästi pienempi. Viimeisenä tarkasteluvuonna arvosanan 9 sai taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa 22 prosenttia oppilaista sekä arvosanan 10 taajaan asuttujen kuntien oppilaista 7 prosenttia ja maaseutumaisien kuntien oppilaista 6 prosenttia. Lukuvuoden 2020–2021 jälkeen parhaimpien arvosanojen (9 ja 10) osuus pieneni maaseutumaisissa kunnissa yhteensä noin kaksi prosenttiyksikköä ja taajaan asutuissa kunnissa noin yhden prosenttiyksikön.

Kuvio 47. Suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanojen keskiarvot eri kuntaryhmissä lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



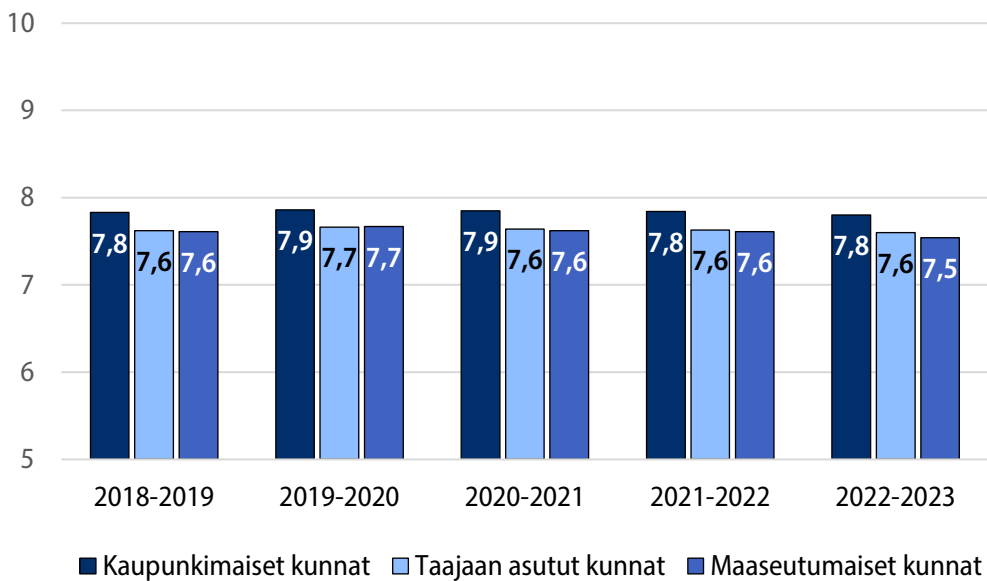
Matematiikka. Matematiikassa päättöarvosanojen keskimääräiset erot eri kuntaryhmien välillä olivat hyvin samansuuntaisia kuin suomen kielessä ja kirjallisuudessa, eivätkä nämä erot juuri muuttuneet tarkasteluajanjaksolla (kuvio 48). Kaupunkimaisissa kunnissa parhaiden arvosanojen osuus oli hieman suurempi kuin muissa kuntaryhmissä. Esimerkiksi lukuvuonna 2022–2023 näissä kunnissa arvosanan 10 osuus oli 13 prosenttia ja arvosanan 9 osuus 22 prosenttia. Vastaavat osuudet muissa kuntaryhmissä olivat 10 ja 20–21 prosenttia. Arvosanan 5 osuus kasvoi suunnilleen yhden prosenttiyksikön lukuvuoden 2020–2021 jälkeen kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa, jolloin se oli viimeisenä tarkasteluvuotena 6 prosenttia. Maaseutumaisissa kunnissa vastaavaa muutosta ei tapahtunut, ja arvosanan 5 osuus oli ensimmäisenä tarkasteluvuonna 7 prosenttia ja sen jälkeen 5 prosenttia.

Kuvio 48. Matematiikan päättöarvosanojen keskiarvot eri kuntaryhmissä lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



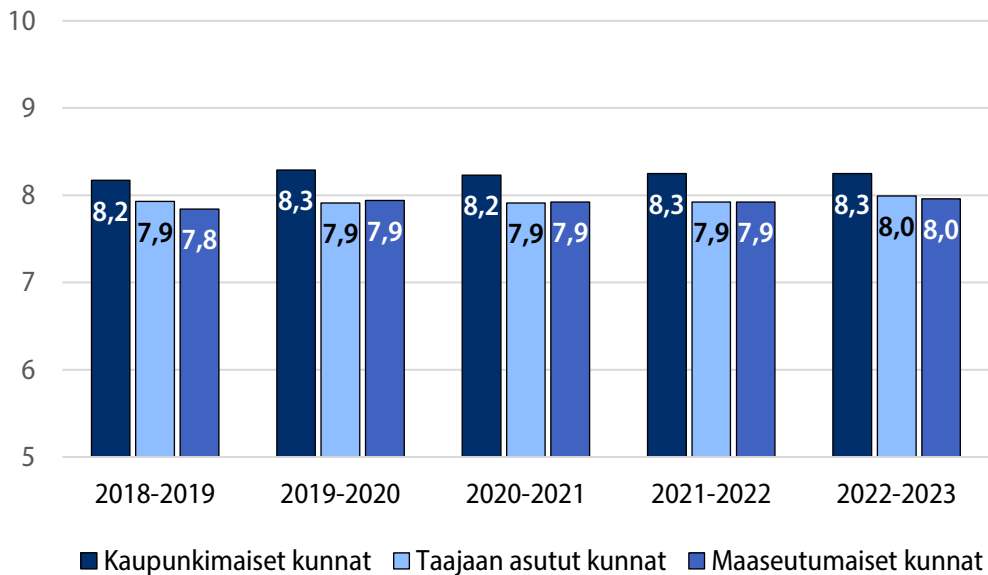
Fysiikka. Myös fysiikan yleisen oppimäärän päättöarvosanojen keskimääräiset erot kuntaryhmissä pysyivät samanlaisina koko tarkasteluajanjakson (kuvio 49). Arvosanan 10 osuus pysyi kaupunkimaisissa kunnissa (11 %) ja taajaan asutuissa kunnissa (8 %) samana koko tarkasteluajanjakson ajan, mutta maaseutumaisissa kunnissa osuus pieneni 8 prosentista 6 prosenttiin. Arvosanan 5 osuus taas pysyi kaupunkimaisissa (4 %) ja maaseutumaisissa (5 %) kunnissa samana koko tarkasteluajanjakson. Taajaan asutuissa kunnissa vastaava osuus oli 6 prosenttia lukuvuonna 2018–2019 ja sen jälkeisinä vuosina 5 prosenttia.

Kuvio 49. Fysiikan päättöarvosanojen keskiarvot eri kuntaryhmissä lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



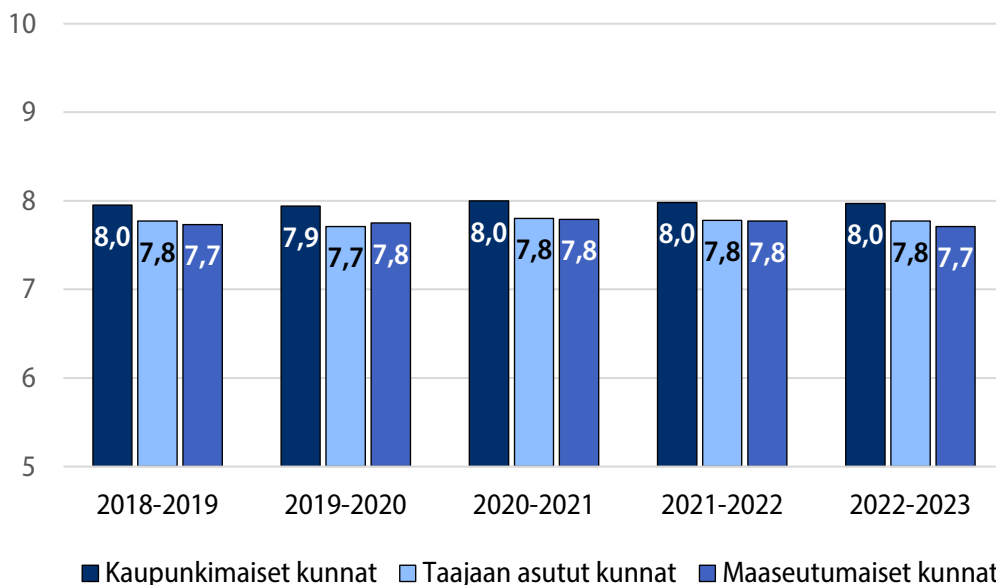
Englanti. Erot englannin A1-oppimäärän päättöarvosanojen keskiarvoissa pysyivät kuntaryhmien välillä samansuuntaisina koko tarkasteluajanjakson (kuvio 50). Kaupunkimaisissa kunnissa keskiarvo oli koko tarkasteluajanjakson yli 8, ja niissä myös korkeimpien arvosanojen osuus oli selvästi suurempi kuin muissa kuntaryhmissä. Arvosanan 9 osuus vaihteli niissä 30 prosentista 31 prosenttiin ja arvosanan 10 osuus 16 prosentista 18 prosenttiin. Taajaan asutuissa kunnissa arvosanan 9 osuus kasvoi lukuvuodesta 2019–2020 viimeiseen tarkasteluvuoteen 25 prosentista 29 prosenttiin. Maaseutumaisissa kunnissa taas vastaava osuus kasvoi tarkasteluajanjakson 25 prosentista 28 prosenttiin. Arvosanan 10 osuus pysyi taajaan asutuissa kunnissa koko tarkasteluajanjakson 12 prosentissa. Maaseutumaisissa kunnissa se vaihteli 12 prosentista 14 prosenttiin. Arvosanan 5 osuus oli kaupunkimaisissa kunnissa koko tarkasteluajanjakson kaksi prosenttia. Taajaan asutuissa kunnissa vastaava prosenttiosuus vaihteli kolmesta neljään ja maaseutumaisissa kunnissa kolmesta viiteen.

Kuvio 50. A1-englannin päättöarvosanojen keskiarvot eri kuntaryhmissä lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



Historia. Kuviossa 51 on esitetty historian yleisen oppimäärän päättöarvosanojen keskiarvo eri kuntaryhmissä. Myös historiassa kaupunkimaisten kuntien oppilaat saivat keskimäärin hieman parempia arvosanoja kuin muiden kuntaryhmien oppilaat. Kuntaryhmien välisissä keskiarvoeroissa ei tapahtunut juuri muutoksia, ja myös arvosanjakaumat eri kuntaryhmissä pysyivät hyvin samanlaisina koko tarkasteluajanjakson. Kaupunkimaisissa kunnissa arvosanan 5 osuus oli koko tarkasteluajanjakson 3 prosenttia ja arvosanan 10 osuus 12–13 prosenttia. Taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa taas arvosanan 5 osuus oli 4–5 prosenttia ja arvosanan 10 osuus 9–10 prosenttia.

Kuvio 51. Historian päättöarvosanojen keskiarvot eri kuntaryhmissä lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023.



Kuntaryhmien väliset erot päättöarvosanoissa säilyivät hyvin samanlaisina lukuvuodesta 2018–2019 lukuvuoteen 2022–2023. Kaupunkimaisissa kunnissa päättöarvosanat olivat koko tarkasteluajanjakson keskimäärin korkeampia kuin taajaan asutuissa tai maaseutumaisissa kunnissa.

7.4 Päätösarvosanat ja niiden muutokset koulun opetuskielen mukaan

Koulun opetuskielen (suomi tai ruotsi) mukaan tarkasteltuna matematiikan, fysiikan ja historian keskiarvot eivät juuri eronneet koulujen välillä eikä päätösarvosanoissa keskiarvolla tarkasteltuna tapahtunut muutoksia. Matematiikassa ja fysiikassa päätösarvosanojen keskiarvo vaihteli tarkasteluajanjaksolla 7,7:n ja 7,8:n välillä ja oli sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa 7,7 tarkastelujakson lopussa. Mitään selvää muutosta matematiikan tai fysiikan arvosanajakaumissa ei ollut havaittavissa koulun opetuskielen mukaan. Matematiikassa arvosanan 10 ja toisaalta myös arvosanan 5 osuus oli hieman suurempi suomen- kuin ruotsinkielisissä kouluissa. Arvosanan 10 osuus oli tarkasteluajanjaksolla suomenkielisissä kouluissa 12–13 ja ruotsinkielisissä kouluissa 8–10 prosenttia, kun taas suomenkielisissä kouluissa arvosanan 5 osuus oli 5–6 prosenttia ja ruotsinkielisissä kouluissa 4–5 prosenttia.

Samoin kuin matematiikassa fysiikassa arvosanojen 5 ja 10 osuudet olivat suomenkielisissä kouluissa hieman suurempia kuin ruotsinkielisissä kouluissa. Arvosanan 5 osuus vaihteli suomenkielisissä kouluissa 4 prosentista 5 prosenttiin ja ruotsinkielisissä kouluissa 3:n ja 4 prosentin välillä. Arvosanan 10 osuus taas oli suomenkielisissä kouluissa koko tarkastelujakson 10 prosenttia. Ruotsinkielisissä kouluissa fysiikan arvosanan 10 prosenttiosuus vaihteli välillä 6–9, mutta mitään selvää trendiä siinä ei ollut.

Historian päätösarvosanojen keskiarvo oli suomenkielisissä kouluissa koko tarkasteluajanjakson 7,9 ja ruotsinkielisissä kouluissa 8,0 lukuun ottamatta lukuvuotta 2021–2022, jolloin keskiarvo myös niissä oli 7,9. Koulun opetuskielen mukaan tarkasteltuna arvosanajakaumissa ei ollut havaittavissa selviä muutoksia. Arvosanan 5 osuus pysyi koko tarkasteluajanjakson ruotsinkielisissä kouluissa kolmessa prosentissa ja suomenkielisissä kouluissa 3–4 prosentissa. Arvosanan 10 osuus taas oli suomenkielisissä kouluissa 11–12 prosenttia ja ruotsinkielisissä kouluissa 10–11 prosenttia.

Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen väliset erot äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanajakaumissa on kuvattu luvussa 7.1, jossa on tarkasteltu suomen kielen ja kirjallisuuden (kuvio 35) sekä svenska och litteratur -oppimäärän (kuvio 36) arvosanoja. Koska ruotsinkielisissä kouluissa A1-kieli on usein suomi (Nummela & Westerholm 2020) ja englantia A1-kielenä opiskelevien oppilaiden määrä ruotsinkielisissä kouluissa oli aineistossa suhteellisen pieni, ei eroja A1-englannissa tarkasteltu koulun opetuskielen mukaan.

8 Yhteenveto

Opetushallitus uudisti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 arviointilukua (luku 6) vuonna 2020, ja uudistetut arvioinnin periaatteet otettiin kouluissa käyttöön 1.8.2020. Lisäksi Opetushallitus laati perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Tarkennetut päättöarvioinnin kriteerit otettiin käyttöön 1.8.2021. Arviointiuudistuksen tavoitteena oli yhdenmukaistaa oppilaiden arviointia valtakunnallisesti niin, että päättöarvosanojen antaminen ja muu koulussa tapahtuva arviointi perustuvat mahdollisimman yksiselitteisiin ja ymmärrettäviin linjauksiin sekä yhdenmukaisiin kriteereihin (Opetushallitus 2020a). Tässä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa tutkimushankkeessa on vuosina 2022–2023 selvitetty arviointiuudistuksen toimeenpanoa, uusien arvioinnin linjausten ja päättöarvioinnin kriteerien toivuutta sekä arviointiuudistuksen jälkeen tapahtuneita muutoksia opettajien työssä, arviointikäytännöissä ja päättöarvosanoissa. Tutkimushankkeen tulokset perustuvat opetustoimen johdolle, rehtoreille ja opettajille tehtyihin kyselyihin ja haastatteluihin sekä rekisteriaineistoon perusopetuksen päättöarvosanoista. Hankkeessa tutkittavat oppiaineet olivat äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, fysiikka, englanti (A-oppimäärä) ja historia.

8.1 Perehtyminen arviointiuudistukseen ja uudistuksen toimeenpano

Opetustoimen henkilöstö kunnissa ja kouluissa oli oman arvionsa mukaan perehtynyt arviointiuudistukseen hyvin. Opettajat, jotka työssään käyttävät arvioinnin linjauksia ja päättöarvioinnin kriteereitä, olivat perehtyneet uudistukseen parhaiten, kun taas kunnan opetustoimen johdossa työskentelevät kokivat perehtyneensä uudistukseen opettajia ja rehtoreita huonommin. Arviointiuudistukseen perehtymisessä itsenäisen perehtymisen rooli korostui niin opetustoimen johdolla, rehtoreilla kuin opettajilla. Opettajille ja rehtoreille uudistukseen perehtymisessä tärkeää olivat olleet myös keskustelut oman koulun opettajien kanssa. Opetustoimen johdolle taas keskustelut kunnan rehtoreiden kanssa olivat olleet keskeisiä arviointiuudistukseen perehtymisessä. Opetustoimen johto korosti haastatteluissa rehtorien roolia ja vastuuta uudistuksen toimeenpanosta kouluissa. Toisaalta taas rehtoreiden haastatteluissa nousi esille, että osa rehtoreista olisi kaivannut uudistuksen toimeenpanossa tiiviimpää yhteistyötä kunnan opetustoimen kanssa.

Opetustoimen johto ja rehtorit korostivat arviointikoulutuksen merkitystä uudistukseen perehtymisessä ja toimeenpanossa. Koulutuksella on heidän mukaansa muun muassa varmistettu sitä, että arvioinnin periaatteiden ja arviointikriteerien toteuttaminen on yhtenäistä kunnan eri kouluissa. Vaikka kunnissa oli opetustoimen johdon ja rehtoreiden mukaan järjestetty opettajille arviointiin liittyvää koulutusta, oli vain pienessä osassa kuntia hankittu opettajille Opetushallituksen tilauskoulutusta arviointiperiaatteiden ja kriteerien uudistuksesta. Lisäksi on huomattava, että noin kolmannes opettajista ei ollut osallistunut lainkaan arviointiin liittyvään koulutukseen lukuvuoden 2022–2023 tai sitä edeltävän lukuvuoden aikana, ja esimerkiksi Opetushallituksen koulutusten merkitys uudistukseen perehtymisessä oli ollut opettajille vähäinen. Joissain oppiaineissa lähes yhtä suuri osuus opettajista oli osallistunut koulutukseen omalla ajalla kuin veso-ajalla. Lisäksi uudistukseen perehtyminen ja osallistuminen arviointikoulutukseen vaihteli sen mukaan, millaisessa kunnassa ja koulussa opettaja työskenteli. Erityisen haasteellista uudistukseen perehtyminen näyttäisi olleen pienten kuntien ja koulujen opettajilla: he olivat osallistuneet muita vähemmän koulutukseen, ja heillä mahdollisuudet yhteistyöhön muiden saman oppiaineen opettajien kanssa olivat olleet vähäisemmät kuin on isojen kuntien ja koulujen opettajilla. Pienissä kunnissa ja kouluissa seutukunnallisen yhteistyön merkitys korostui niin arviointikoulutusten järjestämisessä kuin opettajien yhteistyössä.

Arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta huomionarvoista on, että uudistukseen perehtyminen ja kouluttautuminen näytti jääneen ainakin osittain opettajien oman aktiivisuuden ja kiinnostuksen varaan eivätkä kaikki opettajat kokeneet saaneensa riittävästi koulutusta uudistetuista arvioinnin linjauksista ja päättöarvioinnin kriteereistä. Koulutusta arvioinnista tarvitaankin vielä lisää. Yhteisen ymmärryksen syntymistä arvioinnista tukisi se, että opettajille olisi tarjolla valtakunnallisesti yhtenäistä koulutusta, joka tavoittaisi kaikki opettajat. Mitä enemmän uudistukseen perehtyminen jää opettajien itsenäisen perehtymisen varaan, sitä todennäköisempää on, että opettajat tulkitsevat arvioinnin linjauksia ja päättöarvioinnin kriteereitä eri tavoin eikä oppilaita arvioida yhdenvertaisesti. Tämä on vaarana etenkin silloin, jos uudistuksen sisältö ei ole yksiselitteinen ja arviointiperiaatteiden ja -kriteereiden sisällössä on paljon tulkinnanvaraa (Pulkkinen & Itkonen 2023). Opettajien kouluttamisen lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös opetustoimen johdon ja rehtorien rooliin arviointiuudistuksissa: heitä tulisi tukea uudistuksen toimeenpanossa esimerkiksi tarjoamalla koulutusta, jotta varmistetaan riittävä osaaminen uudistuksen toimeenpanon johtamisessa kunnissa ja kouluissa. Opetustoimen johdon ja rehtoreiden rooli uudistuksen toimeenpanon johtamisessa näyttäisikin vaihtelevan paljon esimerkiksi sen mukaan, mikä on heidän työnkuvansa, kuinka hyvin he ovat arviointiin ja uudistukseen perehtyneet ja miten kiinnostuneita he ovat arvioinnista.

8.2 Käsitukset arviointiuudistuksesta ja uudistuksen toteuttamisesta

Keskimäärin opetustoimen johdon ja rehtorien arviot niin Opetushallituksen toiminnasta (esim. tiedottaminen, tarjotut tukimateriaalit ja koulutukset) kuin kunnan tai koulun opettajien toiminnasta (esim. opettajien yhteistyö, arviointiosaaminen, uudistusmyönteisyys) olivat myönteisiä. Opetustoimen johto ja rehtorit pitivät arviointiuudistusta hyvänä ja olivat myös samaa mieltä siitä, että johdon, opettajien ja huoltajien suhtautuminen arviointiuudistukseen on ollut myönteistä. Heidän mielestään myönteistä oli itse kriteeriperustaisuus sekä opettajien työn helpottaminen ja selkiyttäminen. Rehtorit, jotka esittivät kriittisiä huomioita uudistuksesta, toivat esille muun muassa sen, että arviointi oli uudistuksen jälkeen työlästä, monimutkaista ja edelleen tulkinnanvaraista. Suurin osa opetustoimen johdosta ja rehtoreista koki arviointiuudistukseen varattujen taloudellisten ja ajallisten resurssien olevan riittäviä. Opetustoimen johdon ja rehtoreiden haastatteluissa kuitenkin peräänkuulutettiin, että uudistus vaatii lisää aikaa toteutuakseen. Jotkut haastatteluista rehtoreista mainitsivat uudistuksen haasteiksi kriteerien liian suuren määrän, opettajien lisääntyneen työtaakan ja kuntien väliset erot.

Rehtorit pitivät arvioinnin yhdenvertaisuutta tärkeänä. Yhtenä tärkeimmistä arviointiin liittyvistä asioista he pitivät sitä, että oppilaat saavat samalla osaamisella saman arvosanan. Suurin osa rehtoreista oli myös sitä mieltä, että heidän koulussaan oppilaita arvioidaan yhdenvertaisesti. Opetustoimen johtajissa ja rehtoreissa oli kuitenkin myös niitä, jotka suhtautuivat varauksella siihen, että uudistus lisäisi arvioinnin yhdenvertaisuutta. Vaikka suurin osa rehtoreista katsoi oman koulunsa arviointilinjan olevan yhtenäisen valtakunnallisen linjan kanssa, koki kuitenkin osa rehtoreista oman koulunsa arviointilinjan poikkeavan valtakunnallisesta linjasta. Tämä viittaa siihen, etteivät kaikki rehtorit vielä luota arvioinnin yhdenvertaisuuteen. Opettajilla luottamus arvioinnin yhdenvertaisuuteen oli vieläkin heikompaa. Joka kolmas opettaja näki koulunsa arviointilinjan poikkeavan valtakunnallisesta tasosta. Useimmiten he pitivät oman koulunsa linjaa muiden koulujen arviointilinjaa tiukempaan. Opettajat kuitenkin luottivat arvioinnin yhdenvertaisuuteen oman koulunsa saman oppiaineen kollegoiden välillä. Useampi kuin neljä viidestä opettajasta ei nähnyt oman ja koulunsa saman oppiaineen muiden opettajien arviointilinjan poikkeavan toisistaan.

Opettajien suuri enemmistö suhtautui arviointiuudistukseen myönteisesti, mikä erosi heidän suhtautumisestaan aiempiin opetussuunnitelmauudistuksiin. Opettajilla oli kuitenkin kielteisempi käsitys taloudellisten resurssien riittävyydestä arviointiuudistuksen toteuttamiseen kuin opetustoimen johdolla ja rehtoreilla. Opettajista peräti kaksi kolmasosaa piti kunnan taloudellisia resursseja riittämättöminä

uudistuksen toteuttamiseen. Vastauksista ei ilmene, mihin opettajat olisivat kaivanneet lisäresursseja, mutta opettajien näkemys puutteellisista resursseista saattaa kummuta siitä, että valtakunnallinen koulutus koettiin vähäiseksi ja uudistus jäi paljolti opettajien itsenäisen perehtymisen varaan. Lisäksi on mahdollista, että uudistuksen vuoksi koettu lisääntynyt työmäärä heijastuu opettajien kokemuksiin puutteellisista resursseista. Käytännön arviointityöstä etäämpänä oleville opetustöiden johdolle ja rehtoreille resurssien puute ei välttämättä näyttäytyä samanlaisena.

Opettajat olivat samaa mieltä siitä, että arviointiuudistus on ollut tarpeellinen ja että uudet kriteerit ovat hyödyllisiä. Vaikka opettajat olivat pitkälti tyytyväisiä uudistukseen, he kokivat uudistuksella olleen myös kielteisiä vaikutuksia heidän työhönsä, kuten opettajan työmäärän lisääntyminen. Kokemus työmäärän lisääntymisestä arviointiuudistuksen vuoksi oli yleisempi pidempään opettajana toimineilla. Erityisesti uudistuksen käyttöönoton koettiin vieneen aikaa ja lisänneen työn määrää sekä kuormitusta. Yli puolet opettajista kertoi käyttävänsä aiempaa enemmän aikaa osaamisen dokumentointiin, päättöarvioinnin pohtimiseen sekä kriteereihin perehtymiseen työajalla ja sen ulkopuolella. Myös päättöarvosanojen määrittämiseen käytettiin enemmän aikaa. Yksi selitys lisääntyneeseen työmäärään löytynee tarkentuneista arviointikriteereistä, jotka opettajien on pitänyt ottaa ensimmäistä kertaa haltuun. Oletettavasti päättöarviointi ei vie opettajilta yhtä kauan jatkossa, kun he rutinoituvat tarkempien arviointikriteerien käyttöön. Uudistuksen aiheuttama rasitus näkyi siinä, että vaikka opettajat toivat esille arvioinnin kehitystarpeita, he toivovat seuraavien kehitysaskelien olevan maltillisia. Tulokset viittaavat siihen, että opettajat ovat odottaneet uudistusta ja suhtautuvat siihen myönteisesti mutta kokevat jotkin sen mukanaan tuomista muutoksista epätoivottuina.

Kriteerien selkeys ja yksiselitteisyys jakavat opettajien mielipiteitä. Ensimmäisessä kyselyssä reilu kolmasosa piti kriteereitä yksiselitteisinä, kun taas toisessa kyselyssä yli puolet opettajista koki kriteerit selkeiksi ja helposti tulkittaviksi. Yksi selitys tälle voi olla se, että toiseen kyselyyn vastatessaan opettajilla oli jo hieman enemmän kokemusta kriteerien käytöstä päättöarvioinnissa. Toisaalta tätä voi selittää myös se, että toisessa kyselyssä vastaajien määrä oli selvästi pienempi kuin ensimmäisessä kyselyssä ja kaikki vastaajat eivät olleet samoja näissä kahdessa kyselyssä. Vaikka ensimmäisen ja toisen kyselyn tuloksissa on selvä ero, molemmat kyselyt kuitenkin osoittavat, että merkittävä osa opettajista kokee kriteereiden olevan liian monitulkintaisia tai epäselviä. Useimmin opettajat kritisoivat tavoitteiden ja kriteerien muotoiluja sekä käytettyjä käsitteitä ja verbejä: opettajat kokivat, että vaikeasti ymmärrettävät käsitteet ja monitulkintaiset verbit vaikuttavat kielteisesti arvioinnin yhdenvertaisuuteen. Opettajilla oli myös huoli joidenkin tavoitteiden heikosta soveltuvuudesta arvioinnin kohteeksi.

Oppiaineiden tavoitteet sekä niistä johdetut kriteerit vastaavat melko hyvin opettajien omia käsityksiä siitä, mihin oppiaineen opetuksen pitäisi tähdätä. Myös tavoitteiden ja kriteereiden ryhmittely koettiin pääosin toimivaksi. Kaikista muista paitsi suomen kielen ja kirjallisuuden sekä svenska och litteratur -oppimäärän opettajista yli puolet koki sisältöalueiden määrän sopivaksi. Silti merkittävä osa opettajista katsoi tavoitteiden määrän liian suureksi, mutta vaihtelu oppiaineiden välillä oli suurta. Toive tavoitteiden vähentämisestä korostui erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ensimmäisen kielen opettajilla. Fysiikan, englannin ja historian opettajista niukka enemmistö piti tavoitteiden määrää sopivana, mutta merkittävä osa halusi myös karsia tavoitteita. Matematiikan opettajissa oli noin kolmannes niitä, joiden mielestä tavoitteita on liikaa. Tuloksia tulkittaessa on syytä muistaa, että tavoitteiden ja sisältöalueiden lukumäärä vaihtelee oppiaineittain.

Opettajien ja huoltajien välisessä arviointiyhteistyössä näyttäisi olevan vielä kehitettävää. Noin kolmannes opetustoimen johdosta ja rehtoreista koki, että arviointiuudistuksesta ei ole osattu viestiä huoltajille riittävästi. Tosin suurin osa rehtoreista ilmoitti koulunsa tiedottaneen huoltajille arvioinnin periaatteista ja päättöarvioinnin kriteereistä. Opettajien näkemykset näyttäisivät myös vahvistavan hallinnon näkemystä tarpeesta kehittää yhteistyötä huoltajien kanssa: alle puolet opettajista oli mielestään viestinyt riittävästi huoltajille päättöarvioinnin periaatteista, ja vain vajaa kolmasosa oli sitä mieltä, että kriteereistä viestimiseen huoltajille kuluu aikaa enemmän kuin aiemmin. Enemmistö opettajista kuitenkin koki arviointikriteerien helpottavan arvioinnista viestimistä huoltajille.

8.3 Arviointiperiaatteiden ja -kriteerien soveltaminen ja käyttö

Lähes kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä päättöarvioinnin kriteereitä työssään. Kriteereitä ei käytetä ainoastaan päättöarvosanan antamisessa, vaan niitä hyödynnetään myös erilaisten näyttöjen laatimisessa, opetuksen suunnittelussa, eriyttämisen tukena, oppilaiden taitotasolle sopivien tehtävien valitsemisessa ja formatiivisessa arvioinnissa, esimerkiksi palautteen antamisessa.

Arviointiuudistuksen vuoksi opettajat kokivat oppiaineen tavoitteiden ohjaavan aiempaa enemmän sekä arviointia että opetusta. Arvioinnin koettiin toisaalta vaikeutuneen mutta toisaalta myös selkiytyneen uudistuksen ansiosta. Uudet arvioinnin linjaukset ja oppimistavoitteille laaditut tarkemmat kriteerit olivat saaneet opettajat aiempaa paremmin huomioimaan oppiaineen tavoitteet opetuksessa ja arvioinnissa. Arviointiuudistus näyttää johtaneen myös arvioinnissa käytettävien

näyttöjen monipuolistumiseen, vaikkakin opettajat edelleen suosivat summatiivisessä arvioinnissa perinteisiä näyttöjä, kuten kirjallisia kokeita, kirjoitelmia ja tunti-osaamista. Näyttäisi siltä, että vähemmän aikaa opettajina toimineet ovat ottaneet kriteerit kokeneempia opettajia monipuolisemmin käyttöön. Hankkeessa tarkasteltujen oppiaineiden välillä ei ollut suuria eroja siinä, miten niiden opettajat olivat ottaneet käyttöön tarkemmat arviointikriteerit. Tuloksista on havaittavissa, että paremmin uudistukseen perehtyneet opettajat arvioivat arviointiosaamisensa paremmaksi ja hyödyntävät kriteereitä enemmän työssään myös muuten kuin päättävän luokka-asteen summatiivisessä arvioinnissa. Nämä tulokset vahvistavat käsitystä opettajien täydennyskoulutuksen oleellisesta roolista ja antavat aihetta lähemmälle tarkastelulle.

Opettajat kokivat arvioinnin vaatimustason olevan saman koulun opettajien välillä samankaltainen. Opetussuunnitelman perusteiden ohjeiden soveltamisessa oli kuitenkin vastaajien välillä hyvin erilaisia tulkintoja. Esimerkiksi kompensatiota, tavoitteiden painottamista ja työskentelyn arviointia tulkittiin hyvin eri tavoin. Opettajilla ei ollut yhtenäistä käsitystä esimerkiksi siitä, kuinka monta prosenttia tavoitteista tulee olla hyväksytysti suoritettu, jotta päättöarvosana on hyväksytty. Opettajilla oli myös erilaisia käsityksiä siitä, ovatko jotkin tavoitteet tärkeämpiä ja siten välttämätön ehto hyväksytylle arvosanalle. Niinpä opettajilla ei ollut arvosanan 5 vaatimuksista yhtenäistä linjaa. Kompensatiota pidettiin periaatteessa hyvänä asiana, mutta sen soveltamiseen kaivattiin selkeyttävää lisäohjeistusta. Keskimääräistä selvästi suuremmat tai vähäisemmät vaatimukset hyväksytylle arvosanalle ovat molemmat oppilaan kannalta epäoikeudenmukaisia. Nykyistä selkeämpi valtakunnallinen linjaus arvosanan 5 muodostamisen perusteista on tarpeen, jotta oppilaiden tuen tarpeet voidaan tunnistaa ajoissa ja taata heille oppimisen tuki yhdenvertaisin periaattein. Selkeä linjaus arvosanalle 5 on tärkeä myös siksi, että voidaan varmistaa oppilailla olevan riittävät taidot heidän siirtyessään perusopetuksesta toiselle asteelle. Opettajilla oli erilaisia käytäntöjä ja näkemyksiä myös tavoitteiden painottamisesta, millä tarkoitetaan sitä, että jotkin tavoitteet saavat toisia suuremman merkityksen päättöarvosanaa muodostettaessa. Tavoitteiden painotuksessa arvostettiin tyypillisimmin kunkin aineen ydinosaa (esimerkiksi kielitaitoa, tekstitaitoja, laskutaitoa tai käsitteiden muistamista ja ymmärtämistä), kun taas yleisluonteiset tai laaja-alaiset tavoitteet koettiin vähemmän keskeisiksi, vaikeasti mitattaviksi ja siten vähemmän painaviksi päättöarvioinnissa.

Opettajilla oli myös erilaisia tulkintoja työskentelyn arvioinnista. Suurin osa opettajista kertoi ottavansa työskentelyn huomioon päättöarvosanaa muodostaessaan. Eroa on kuitenkin siinä, miten opettajat ymmärsivät työskentelyn arvioinnin ja miten he sitä käytännössä arvioivat. Samankin oppiaineen opettajat mielsivät työskentelyn ja sen arvioinnin hyvin eri tavoin. Opetussuunnitelman perusteiden

kirjoittamisessa on tehty erilaisia oppiainekohtaisia ratkaisuja, joista vain osa on perusteltavissa oppiaineen luonteella. Ratkaisut vaikuttavat siihen, mitä asioita eri oppiaineiden opettajat pitävät työskentelynä ja miten he työskentelyä arvioivat. Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2020b, 6–7) ohjeistaa seuraavasti: ”Työskentelyn arviointi perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa vuosiluokittain täsmennettyihin oppiaineiden tavoitteiden sisältämiin työskentelytaitojen tavoitteisiin. Kun opettaja toteuttaa arvioinnin oppiaineiden tavoitteiden ja kriteerien mukaisesti, tulee myös työskentely arvioiduksi.” Toisissa oppiaineissa osa tavoitteista on selvästi työskentelyn tavoitteita, mutta toisissa tilanne ei ole selkeä. Historia eroaa muista oppiaineista siinä, että opetussuunnitelman perusteissa oppiaineen tavoitteissa tai päättöarvioinnin kriteereissä työskentelyä ei ole erikseen nostettu esille. Historian opettajat toivoivatkin opettajaryhmistä eniten lisäohjeistusta työskentelyn arviointiin. Matematiikassa puolestaan kokonainen tavoitealue on nimetty työskentelyn tavoitteiksi, mutta siitä huolimatta opettajat mielsivät työskentelyn pääsääntöisesti niin sanotun tuntiaktiivisuuden eivätkä tavoitteiden perusteella. Yhtenä ratkaisuna työskentelyn käsitteen selkiyttämiseen voisi olla sen oppiainekohtainen tarkempi määrittely esimerkiksi yksilöimällä ne tavoitteet, jotka kuvaavat työskentelyä kussakin oppiaineessa.

Opettajat ilmoittivat perustavansa työskentelyn arvioinnin pitkälti mielikuvaan, joka heille syntyy oppilaan osallistumisesta oppitunneilla. Opetussuunnitelman perusteet ohjaa dokumentoimaan kaikki näytöt, joihin arvosana perustuu, mutta työskentelyssä harva opettaja näyttäisi noudattavan ohjeistusta. Tämän vuoksi työskentelyn arviointi näyttää olevan muuta arviointia subjektiivisempaa. Mikäli halutaan, että päättöarviointi tehdään yhdenmukaisin periaattein, työskentelyn arvioinnin määritelmää ja käytänteitä on syytä tarkentaa. Ohjeistuksessa tulee huomioida, että se on realistinen. Ohjeistusta tehtäessä on syytä pohtia, missä määrin opettajan on mahdollista tarkkailla oppilasryhmän jokaisen oppilaan tavoitteellista työskentelyä ja erottaa se käyttäytymisestä ja temperamentin piirteistä sekä millaisia ovat arviointikriteerit, joiden avulla työskentelyn tavoitetta kuvataan.

Rehtoreiden mukaan uusissa arvioinnin periaatteissa ja päättöarvioinnin kriteereissä eniten vaikeuksia liittyi eri vuosiluokilla annettavien näyttöjen huomioimiseen päättöarvioinnissa, erityisjärjestelyjen ja vaihtoehtoisten tapojen tarjoamiseen osaamisen osoittamisessa sekä kompensatioperiaatteen käyttämiseen. Toisaalta suurin osa rehtoreista katsoi, että heidän koulussaan aineenopettajat arvioivat oppilaiden osaamista monipuolisesti eri menetelmillä. He myös pitivät erittäin tärkeänä, että näin toimitaan. Arviointimenetelmät, näytöt ja arvosanan muodostamisen periaatteet näyttävät kuitenkin olevan melko oppiainekohtaisia, mikä on luonnollista, kun otetaan huomioon oppiaineiden erilainen tiedon luonne ja siitä seuraavat

erilaiset oppimisen tavoitteet: Äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppilaan osaamisen arviointi perustuu yleisimmin erilaisiin oppilaan tuottamiin teksteihin. Matematiikassa ja fysiikassa kirjallisten kokeiden merkitys on suuri. Englannissa yleisin tapa arvioida oppilaan osaamista on kirjoitelma. Englannin opettajat hyödyntävät paljon myös oppitunneilla osoitettua osaamista ja kirjallisia kokeita summatiivisessa arvioinnissa. Vaikka opettajat kuvasivat käyttävänsä arviointiuudistuksen vuoksi aiempaa monipuolisempia näyttöjä ja heistä oli tärkeää arvioida oppilaiden osaamista useilla eri menetelmillä, kirjalliset suoritukset painottuivat edelleen arvioinnissa, kuten todettiin jo ennen arviointiuudistusta Karvin tutkimuksessa vuonna 2019 (Atjonen ym. 2019).

8.4 Muutokset päättöarvosanoissa

Arvosanajakaumissa ei ole tapahtunut suuria muutoksia arviointiuudistuksen jälkeen, ja koko tarkasteluajanjakson aikana kaikissa tutkituissa oppiaineissa tytöt ovat saaneet parempia arvosanoja kuin pojat. Korkeimpien arvosanojen osuus näyttäisi kuitenkin pienentyneen ja alimpien arvosanojen osuus kasvaneen hieman matematiikassa. Tyttöillä korkeimpien arvosanojen osuudessa on nähtävissä pieni laskeva trendi matematiikan lisäksi fysiikassa ja historiassa. Pojilla taas korkeimpien arvosanojen osuudessa oli havaittavissa jopa pientä kasvua tarkasteluajanjaksolla. Tarkasteluajanjaksolla koulun opetuskielen mukaan arvosanoissa ei ollut juuri eroja ja kuntaryhmien väliset erot päättöarvosanoissa säilyivät hyvin samanlaisina: kaupunkimaisissa kunnissa päättöarvosanat olivat parempia kuin muissa kuntaryhmissä.

Oppilaiden päättöarvosanojen muutokset ovat olleet viime vuosina melko pieniä. Samaan aikaan kuitenkin suomalaisoppilaiden oppimistulokset ovat laskeneet selvästi (esim. Hiltunen ym. 2023; Vettenranta ym. 2020). Tätä eroa arvosanojen ja oppimistulosten muutoksissa selittänee osittain se, että oppimistulosten arvioinnit ja kouluarvosanat eivät suoraan mittaa samaa asiaa, vaikkakin esimerkiksi nuorten osaaminen PISA-tutkimuksessa ja kouluarvosanat korreloivat melko vahvasti (Pulkkinen & Rautopuro 2022). Kouluarvosanat eivät mittaa ainoastaan osaamista, vaan niihin vaikuttavat myös muut tekijät (Klapp Lekholm & Cliffordson 2009). Päättöarvosanoissa havaitut erot tyttöjen ja poikien välillä sekä kuntaryhmien välillä ovat kuitenkin samansuuntaisia oppimistulosten arvioinneissa havaittujen erojen kanssa (Hiltunen ym. 2023; Vettenranta ym. 2020). Kansallisissa ja kansainvälisissä oppimistulosarvioinneissa tytöt ovat menestyneet poikia paremmin erityisesti lukutaidossa ja äidinkielessä (Harjunen & Rautopuro 2015; Leino ym. 2019). Myös matematiikassa ja luonnontieteissä tytöt ovat poikia parempia (Hiltunen ym. 2023). A-englannissa, jossa tyttöjen päättöarvosanat myös olivat keskimäärin korkeampia kuin poikien, ei tosin ole tuoreimmassa oppimistulosarvioinneissa havaittu eroja tyttöjen ja poikien osaamisessa (Härmälä & Marjanen 2022).

Tutkimushankkeessa käytetystä aineistosta ei voida päätellä, johtuvatko edellä kuvatut pienet muutokset arvosanjakaumissa arviointiuudistuksesta vai esimerkiksi oppilaiden osaamisen muutoksista. On kuitenkin kiinnostavaa, että opettajat pitävät arvosanan 9 kriteereitä pikemmin liian tiukkoina kuin liian matalina, kun taas arvosanan 5 osalta on päinvastoin: hieman yli kolmasosa opettajista pitää arvosanan 5 vaatimustasoa liian matalana ja vajaa kolmasosa arvosanan 9 vaatimustasoa liian korkeana. Se, että arvosanjakaumat eivät ole juuri muuttuneet arviointiuudistuksen jälkeen, ei välttämättä ole yllättävää. Uudistus vaatii aikaa, ja opettajien arviointikäytänteet muuttuvat hitaasti. Näin ollen mahdollisia arviointikriteeriudistuksen aikaansaamia muutoksia päättöarvosanojen jakaumassa voi arvioida vasta pidemmällä aikavälillä. Arvosanan tarkka määrittäminen on hyvin vaikeaa, koska arviointikriteerit eivät tarjoa selvää mallia siihen, miten eri tekijöitä painotetaan päättöarvosanassa. On selvää, että mitä tulkinnanvaraisempia arviointikriteerit ovat ja mitä enemmän arviointiohjeet jättävät opettajille valinnanvapautta painottaa haluamiaan asioita arvosanassa, sitä vaikeampi on saavuttaa valtakunnallisesti yhdenvertaista arviointia. Tämä myös jättää opettajille mahdollisuuden käyttää arvosanan määrittämisessä erilaisia periaatteita, eikä arviointikriteerien muuttuminen tällöin näy välttämättä päättöarvosanojen valtakunnallisten jakaumien muutoksina.

8.5 Tutkimuksen rajoitukset

Hankkeessa on tutkittu opetustoimen johdon, rehtorien ja opettajien käsityksiä arviointiuudistuksesta, sen toimeenpanosta ja uudistuksen mukanaan tuomista muutoksista. Tämän lisäksi tarkasteltiin rekisteriaineiston pohjalta muutoksia päättöarvosanoissa. Tutkimusaineistolla ei voida eikä ole ollut myöskään tarkoitus tutkia arviointiuudistuksen vaikutuksia opetukseen ja arviointiin. Tavoitteena on pikemminkin ollut luoda kuva siitä, miten uudistusprosessi on kunnissa ja kouluissa edennyt, miten opetustoimen henkilöstö kokee uudistuksen ja miten he tulkitsevat uusia arviointilinjauksia ja päättöarvioinnin kriteereitä. Opettajien näkökulma uudistukseen ja opettajien käsitysten selvittäminen oli keskeinen osa tutkimusta. Opettajakyselyssä käytettiin valtakunnallisesti edustavaa otosta. Vastausprosentit jäivät kyselyissä, etenkin toisessa opettajakyselyssä, valitettavan pieniksi, ja vastauskatoa on korjattu painokertoimilla.

Sekä kysely- että haastatteluaineistoon liittyy rajoituksia, jotka on hyvä huomioida tuloksia tulkittaessa. Kyselyihin ovat vastanneet ja haastatteluihin osallistuneet todennäköisemmin sellaiset opetustoimen johtajat, rehtorit ja opettajat, jotka ovat olleet perehtyneempiä arviointiuudistukseen sekä kiinnostuneempia arvioinnista ja sitä koskevasta uudistuksesta. Esimerkiksi noin tunnin mittaiseen haastatteluun

osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja vaati opettajalta oman ajan käyttämistä tutkimukseen. Niinpä haastateltujen opettajien voi ajatella olevan keskimääräistä motivoituneempia kertomaan ajatuksiaan arvioinnista. Valtaosa haastatelluista ja kyselyyn vastanneista opettajista oli perehtynyt arviointiuudistukseen erittäin hyvin tai ainakin siinä määrin, että heillä oli aiheesta sanottavaa, joko positiivista, negatiivista tai molempia. Aiheeseen vain vähän perehtyneitä ja siihen neutraalisti suhtautuvia opettajia tavoitettiin ainakin haastatteluilla vain vähän. Tutkimuksessa on voinut jäädä tavoittamatta sellaisten opetustoimen johtajien, rehtoreiden ja opettajien käsitykset, jotka eivät olleet lainkaan reagoineet arviointiuudistukseen tai jotka olivat kokeneet sen sujuneen melko neutraalisti ilman kitkaa.

Tuloksia tulkittaessa on myös hyvä muistaa, että tutkimusaineistolla on vaikea tutkia, mitkä tekijät vastaajien kokemuksia selittävät. On esimerkiksi mahdollista, että kokemus arviointiuudistuksen aiheuttamasta kuormituksesta ei johtunut vain uusista linjauksista vaan osin muutoksen aiheuttamasta työmäärän lisääntymisestä, joka ajan myötä tasaantuu. Toisaalta saattoi olla, että positiivinen suhtautuminen esimerkiksi kriteerien selkeyteen tai niiden vaatimustasoon johtui siitä, että opettaja ei ollut ottanut niitä vielä niin perusteellisesti käyttöön, että ongelmat olisivat tulleet esille. Haastatteluissa vastaajan perehtyneisyys uudistukseen kävi haastattelijalle yleensä selväksi, mutta kyselyissä on saatu vain vastaajan oma arvio perehtymisestään.

8.6 Loppukoonti hankkeen tuloksista

Vahvuudet: Kaiken kaikkiaan opettajat näyttävät perehtyneen hyvin uudistukseen ja he ovat melko tyytyväisiä uusiin arviointilinjauksiin ja kriteereihin, vaikka arviointi työllistääkin heitä aiempaa enemmän. Opettajat pitävät uudistusta tarpeellisena. Uudistuksella on vastattu koettuun tarpeeseen, ja se on otettu vastaan hyvin. Arvioinnin on koettu monipuolistuneen, arvosanan määrittäminen on helpottunut ja päättöarvioinnin kriteereitä hyödynnetään laajalti arvioinnissa.

Heikkoudet: Opettajien saama koulutus ei ole ollut laajaa eikä runsasta, ja perehtyminen uudistukseen on jäänyt liikaa opettajien oman aktiivisuuden varaan. Päättöarvioinnin kriteerit ovat opettajien mukaan tulkinnallisia ja sanamuodot moniselitteisiä. Siksi ne eivät mahdollista oppilaiden yhdenmukaista arviointia. Joissakin oppiaineissa oppimäärän tavoitteita koetaan olevan liian paljon ja niiden keskinäinen painoarvo koetaan hyvin epätasaiseksi. Uudistuksen koetaan myös lisänneen opettajien työmäärää. Kompensaatioperiaatetta ja työskentelyn arviointia

tulkitaan hyvin eri tavoin. Työskentelyn taidot koetaan vaikeiksi arvioida, ja arviointi perustuukin paljolti opettajan mielikuvaan oppilaasta. Työskentelyn arvioinnin ja kompensaaion ohjeistus ei siten ole riittävä.

Mahdollisuudet: Opettajat käyttävät tavoitteita ja kriteereitä monipuolisesti, joten niistä on hyötyä muuhunkin kuin päättöarvosanan määrittämiseen. Koska opettajat ovat suhteellisen tyytyväisiä uudistukseen ja ovat perehtyneet siihen hyvin, selkeyttämällä tavoitteita, kriteereitä, arvosanan muodostamisperiaatteita sekä työskentelyn arvioinnin ja kompensoinnin käytänteitä arviointiuudistuksen tavoitteet on mahdollista saavuttaa nykyistä paremmin. Esimerkiksi työskentelyn arviointi voidaan määritellä läpinäkyvämmiin opetussuunnitelman perusteissa oppiaineen luonne huomioiden. Selkeämmät ohjeet ja eritasoisia suorituksia konkretisoiva tukimateriaali voivat vähentää epämääräisyydestä johtuvaa hapuilua ja sen aiheuttamaa työmäärää. Yhdenvertaisen arvioinnin on mahdollista vahvistua ajan myötä, kun päättöarvioinnin kriteerit juurtuvat vahvemmin käytäntöön.

Uhat: Vaikka opettajat pitävät uudistuksen tavoitteita oikeansuuntaisina ja ovat melko tyytyväisiä uudistukseen, on kriteereitä heidän mukaansa vaikea tulkita. Kun kriteerit ovat vaikeasti tulkittavia, uhkana on, että kriteereitä ei käytetä tai niitä sovelletaan eri tavoin. Tämä heikentää arvioinnin yhdenvertaisuutta. Arvioinnin yhdenvertaisuutta heikentää myös se, että työskentelyn arvioinnin ja kompensaaion ohjeistukset eivät ole riittäviä. Kriteerien monitulkintaisuus ja arviointilinjauksen epäselvyys myös vaikeuttavat viestintää niin huoltajille kuin oppilaille. Kun kriteereitä koetaan olevan liikaa ja ohjeistukset arviointiin ovat puutteellisia, opettajat kuormittuvat. Jos konkreettisia korjauksia arviointiohjeistukseen ei tehdä, yhtenäistä täydennyskoulutusta ei tarjota riittävästi ja toimintaohjeet pysyvät epämääräisinä, uhkana on, että arviointikäytännöissä tulee olemaan suuria eroja ja päättöarvosanat ovat yhteismitattomia.

8.7 Suositukset ja toimenpide-ehdotukset

1. Opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaisia arviointikriteereitä on selkiytettävä. Kriteereissä tulisi välttää tulkinnallisten käsitteiden käyttämistä. Kriteereissä käytettyjen verbien hierarkkisuus pitäisi tuoda paremmin esille, jotta sekä oppilaiden että opettajien olisi helpompi ymmärtää arvosanakuvauksen erot. Opetussuunnitelman perusteissa tulisi valtakunnallisesti tarkentaa, mitä esimerkiksi ”ohjatusti”-määreellä tarkoitetaan, ja ohjeistaa tarkemmin sen käyttöä, mikäli katsotaan tarkoituksenmukaiseksi jättää termi kriteerikuvauksiin.
2. Opetussuunnitelman perusteiden ohjeistusta on selkiytettävä myös tavoitteiden painottamisessa. Oppiaineiden kuvauksissa tulisi ilmaista, ovatko eri tavoitteet keskenään samanarvoisia vai tuleeko niitä painottaa eri tavoin. Nykytilanne, jossa opettajat voivat korostaa arvioinnissa aivan eri tavoitteita, ei ole opetuksen eikä arvioinnin kannalta oppilaille yhdenvertainen.
3. Opetussuunnitelman perusteissa tulisi olla yhdenmukainen linjaus kompensatioperiaatteen käyttämisestä, sillä nykyisiä ohjeita on mahdollista tulkita hyvin eri tavoin. Ohjeistuksen tarkentamisessa pitää parantaa erityisesti arvosanojen 4 ja 5 rajanvedon yksiselitteisyyttä. Opetussuunnitelman perusteiden tulisi kuvata, kuinka suuressa osassa tavoitteita oppilaan tulee saavuttaa arvosanan 5 kriteerien tasoinen osaaminen ja ovatko jotkin tavoitteet hyväksytyn suorituksen kannalta painokkaampia tai jopa välttämättömiä suorittaa hyväksytyllä tasolla. Jos ohjeistuksia lähdetään tarkentamaan oppiaineiden nykyisten tavoitteiden pohjalta, ohjeistusten tulee olla oppiainekohtaisia, sillä ratkaisut oppiaineiden tavoitteissa ja tavoiteryhmissä ovat erilaisia. Arvosanojen 4 ja 5 rajanvedossa on myös syytä tarkastella, onko arvosanan 5 kriteerien kuvaama vaatimustaso oikea vai olisiko sitä joissain tapauksissa tarve nostaa. On myös syytä huomioida, että tarkasti määritelty hyväksytyn suorituksen raja ei itsessään ratkaise oppimisen pulmia, vaan sen lisäksi on varmistettava riittävä oppimisen tuki.
4. Opetussuunnitelman perusteissa olisi syytä tarkentaa työskentelyn arvioinnin ohjeistusta. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa on yleisten ja oppiainekohtaisten työskentelyn ohjeiden välillä ristiriitaisuutta, ja eri oppiaineiden välillä on eroja, joille ei ole selviä perusteita. Esimerkiksi arvioinnin yleisissä ohjeissa linjataan, että arviointi kohdistuu myös työskentelyyn, mutta sitä ei huomioida kaikissa oppiaineissa. Opetussuunnitelman perusteista ei myöskään käy aina selvästi ilmi, milloin puhutaan formatiivisesta työskentelyn

arvioinnista, kuten palautteesta, ja milloin puhutaan työskentelyn huomioimisesta lukuvuosiarvioinnissa tai päättöarvioinnissa. Yksi ratkaisu työskentelyn arvioinnin selkiyttämiseen voisi olla, että oppiainekohtaisissa kuvauksissa ilmaistaisiin selkeästi, mitkä tavoitteet koskevat työskentelyä. Tämän lisäksi opetussuunnitelman perusteissa tulisi kuvata, mitkä näistä työskentelyn tavoitteista huomioidaan päättöarvioinnissa. Valinnoista olisi Opetushallituksessa syytä käydä oppiaineet ylittävää periaatekeskustelua.

5. Seuraavassa opetussuunnitelmien perusteiden laadintaprosessissa tulisi jo alusta pitäen huomioida nykyistä paremmin tavoitteiden, pedagogisen toimeenpanon ja tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin keskinäinen yhteys. Opetussuunnitelman perusteissa arviointia normittavan luvun (nykyinen luku 6) tulee esitellä kattavasti periaatteet ja määritelmät, joihin eri oppiaineiden arviointi nojaa. Näihin periaatteisiin lukeutuvat muun muassa ohje tavoitteiden painotuksesta ja sen ilmaisemisesta eri oppiaineissa sekä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin määritelmien lisäksi niiden keskinäisen suhteen kirkastaminen käytännön työssä.
6. Valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja päättöarviointia uudistettaessa Opetushallituksen tulee varmistaa, että kaikille opettajille on tarjolla valtakunnallisesti yhtenäistä koulutusta. Opettajat ovat arvioinnin toteuttamisessa hyvin itsenäisiä toimijoita ja vastuussa oman ammattitaitonsa ylläpitämisestä sekä perehtymisestä opetussuunnitelman perusteisiin ja arviointiohjeistukseen. Kouluttautuminen ei saa kuitenkaan jäädä ainoastaan opettajan oman aktiivisuuden varaan, vaan merkittävässä koulutus uudistuksissa myös koulutuksen järjestäjän tulee varmistaa, että jokainen opettaja saa riittävästi laadukasta koulutusta työajallaan. Näin voidaan tukea opettajia uudistuksen toimeenpanossa ja edistää valtakunnallisesti yhdenvertaista opetusta ja arviointia. Opettajien täydennyskoulutustarve tulee ennakoida jo uudistusta suunniteltaessa: siihen tulee varata resursseja, ja sitä on hyvä suunnitella strategisesti.
7. Valtakunnallisen opetussuunnitelma- ja arviointiuudistuksen onnistunut toimeenpano edellyttää, että uudistusta kunnissa ja kouluissa johtavat henkilöt tuntevat uudistuksen tavoitteet ja sisällöt ja osaavat tukea opettajia uudistuksen haltuunotossa. Uudistuksia toteuttaessaan Opetushallituksen tulee huolehtia myös opetustoimen johdon ja rehtoreiden perehdyttämisestä uudistukseen ja varmistaa näin, että kunnissa ja kouluissa on riittävästi osaamista johtaa uudistuksen toimeenpanoa.

Liitteet

Liite 1. Ensimmäiseen kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot.

	S1+Sv1	S2+Sv2	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia
	n = 205	n = 43	n = 181	n = 134	n = 162	n = 163
	%	%	%	%	%	%
Ikä						
alle 30 vuotta	5	7	7	5	3	3
30–34 vuotta	8	16	9	10	8	10
35–39 vuotta	9	5	12	18	13	12
40–44 vuotta	15	23	17	24	17	19
45–49 vuotta	17	12	21	13	17	17
50–54 vuotta	24	21	18	16	12	20
55–59 vuotta	15	9	9	9	22	10
60 vuotta tai yli	6	7	6	4	7	9
Sukupuoli						
Nainen	82	88	60	49	80	46
Mies	10	7	39	46	14	52
Muu tai ei halua sanoa	8	5	1	5	7	2
Ylin tutkinto						
Alempi korkeakoulututkinto	3	2	2	4	1	0
Ylempi korkeakoulututkinto	96	93	92	91	97	98
Lisensiaatin tai tohtorin tutkinto	1	0	4	4	2	2
Muu kuin korkeakoulututkinto	0	5	2	1	0	0

	S1+Sv1	S2+Sv2	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia
Suorittanut opettajan pedagogiset opinnot						
Kyllä	100	98	99	99	99	99
Suorittanut opettamansa aineen opettajan kelpoisuuteen vaadittavat opinnot						
Kyllä	95	88	91	79	98	100
Työkokemus perusopetuksen opettajana						
0–3 vuotta	6	14	8	6	4	5
4–9 vuotta	17	21	23	24	15	18
10–15 vuotta	17	14	23	28	23	20
16–25 vuotta	35	37	32	29	35	37
yli 25 vuotta	24	14	14	13	23	21
Työkokemus nykyisessä koulussa						
alle 1 vuotta	6	5	7	5	6	6
1–2 vuotta	10	12	11	9	10	9
3–5 vuotta	11	12	19	19	12	19
6–10 vuotta	14	19	13	18	15	14
yli 10 vuotta	59	53	51	49	58	53
Opettamansa oppiaineen opetusryhmien keskimääräinen koko						
Alle 15 oppilasta	9	75	7	24	5	2
15–20 oppilasta	60	16	59	73	52	54
21–25 oppilasta	30	9	31	2	41	42
Yli 25 oppilasta	1	0	3	1	2	2
Oppiainetta opettavia opettajia koulussa						
1 opettaja	4	35	2	5	5	21
2–5 opettajaa	81	51	45	60	77	75
yli 5 opettajaa	15	14	53	34	18	3

	S1+Sv1	S2+ Sv2	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia
Muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden osuus oppiaineen päättävän luokan oppilaista (kysymystä ei kysytty S2- ja Sv2-opettajilta)						
0–9 %	74		70	64	66	69
10–19 %	10		14	16	19	17
20–29 %	3		6	6	6	7
30–39 %	2		4	7	3	3
40–49 %	2		3	1	2	1
50 % tai yli	8		3	6	4	4

Liite 2. Toiseen kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot.

	Äidinkieli	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia
	n = 94	n = 69	n = 58	n = 81	n = 80
	%	%	%	%	%
Ikä					
alle 30 vuotta	2	4	3	0	1
30–34 vuotta	7	7	9	6	11
35–39 vuotta	7	9	24	15	8
40–44 vuotta	19	25	22	12	18
45–49 vuotta	20	26	12	20	21
50–54 vuotta	21	12	14	12	18
55–59 vuotta	21	15	9	25	14
60 vuotta tai yli	3	3	7	10	10
Sukupuoli					
Nainen	87	62	60	80	39
Mies	5	30	38	11	58
Muu tai ei halua sanoa	8	7	2	9	4
Ylin tutkinto					
Alempi korkeakoulututkinto	1	1	2	1	1
Ylempi korkeakoulututkinto	95	93	95	96	96
Lisensiaatin tai tohtorin tutkinto	2	6	3	3	3
Muu kuin korkeakoulututkinto	2	0	0	0	0

	Äidinkieli	Matematiikka	Fysiikka	Englanti	Historia
Työkokemus perusopetuksen opettajana					
0–3 vuotta	3	1	3	3	1
4–9 vuotta	9	20	22	10	21
10–15 vuotta	20	28	29	21	14
16–25 vuotta	45	35	26	41	41
yli 25 vuotta	23	16	19	26	23
Työkokemus nykyisessä koulussa					
enintään 2 vuotta	9	10	12	6	9
3–5 vuotta	11	17	14	12	20
6–10 vuotta	19	17	24	17	14
yli 10 vuotta	62	55	50	64	58
Suorittanut opettajan pedagogiset opinnot					
Kyllä	97	100	98	99	100
Suorittanut opettamansa aineen opettajan kelpoisuuteen vaadittavat opinnot					
Kyllä	90	93	85	99	100
Opettamansa oppiaineen opetusryhmien keskimääräinen koko					
Alle 15 oppilasta	28	12	21	12	6
15–20 oppilasta	51	41	74	49	48
21–25 oppilasta	19	44	5	30	45
Yli 25 oppilasta	2	4	0	9	1
Oppiainetta opettavia opettajia koulussa					
1 opettaja	12	1	10	4	28
2–5 opettajaa	66	42	62	84	70
yli 5 opettajaa	22	57	27,6	12	2,5
Muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden osuus oppiaineen päättävän luokan oppilaista (kysymystä ei kysytty S2- ja R2-opettajilta)					
0–9 %	43	55	55	48	61
10–19 %	10	13	12	16	16
20–29 %	3	7	10	7	4
30–39 %	0	1	3	3	1
40–49 %	0	4	0	1	0
50 % tai yli	1	0	3	3	1

LÄHTEET

- Anderson, L. W. 2002. Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41 (4), 255–260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa.” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. 2019. What we know about grading: what works, what doesn’t, and what’s next. ASCD.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8. Tampere.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2023. PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. 2022. Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2022.
- Julin S. & Rautopuro J. 2016. Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2016. Tampere.
- Kaseva, T. 2018. Suomen peruskouluissa tapahtuu tuhansia pieniä oikeusmurhia – Miten on mahdollista, että samalla osaamisella arvosana voi olla seiska, kasi tai ysi? Helsingin Sanomat 27.5.2018.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. 2008. Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation* 14 (2), 181–199. <https://doi.org/10.1080/13803610801956663>
- Kunnan, A. J. 2018. *Evaluating Language Assessments*. Routledge.
- Lappalainen, H-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18-ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. Linn (toim.) Educational Measurement. 3. painos. London, UK: Macmillan, 13–103.
- Nummela, Y. & Westerholm, A. 2020. "Det är bra att börja i tid" – Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapporter och utredningar 2020:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2020a. Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu – arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa. 02/2020. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2020b. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. 10.2.2020. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020c. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys 5042/2020. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J. & Itkonen, T. 2023. Erityisopetuksen uudistusten toteuttaminen ja henkilöstön rooli uudistuksissa. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.) Oppimisen tuen matkalla. Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi. Kasvatusalan tutkimuksia 85. Suomen kasvatustieteellinen seura, 55–69.
- Pulkkinen, J. & Rautopuro, J. 2022. The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. International Journal of Educational Research, 114, Article 102000. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>
- Puukko, M., Huhtanen, M. & Lepola, L. 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2020.

- Salminen, J. 2017. Suomalainen peruskoulu on ajautunut muutamassa vuodessa sekavaan tilaan, joka vaarantaa oppilaiden oikeusturvan. Kaikille yhteinen koe takaisi, että oppilaita kohdellaan jatko-opintoihin pyrittäessä tasavertaisesti. Helsingin Sanomat, vieraskynäkirjoitus 11.11.2017.
- Standards. 2014. Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education.
- Tarnanen, M., Ruotsalainen, J., Lerkkanen, M.-K., Sulkunen, S., Leino, K., Aro, M., & Luukka, M.-R. 2021. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 31 (4), 10–28.
- Tilastokeskus. 2023. Tilastollinen kuntaryhmitys 2023. <https://www2.stat.fi/fi/luokitukset/kuntaryhmitys>. (Luettu 30.11.2023.)
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J. & Ström, A. 2020. Tulevaisuuden avaintaidot puntarissa. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Meritullinkatu 10
PL 29, 00023 Valtioneuvosto
p. 0295 16001
okm.fi

ISSN 1799-0351 PDF
ISBN 978-952-263-723-9 PDF