



Turun yliopisto  
University of Turku

# **OPPILASARVIOINTIA KOSKEVA KESKUSTELU SANOMALEHTIEN MIELIPIDEKIRJOITUKSISSA**

Pia Hassinen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
08/2019



---

Arviointi kuuluu keskeisenä osana koulun toimintaan ja se vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, millaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään paitsi oppijana myös ihmisenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, jonka avulla ohjataan koulujen toimintaa ja käytäntöjä muun muassa juuri arvioinnin osalta. Koulussa tapahtuvan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin, jotka on asetettu opetussuunnitelman perusteissa. Nykyisellään opetussuunnitelman arviointikriteerejä pidetään kuitenkin hankalina ja tulkinnanvaraisina, eikä niiden ole nähty tarjoavan riittäviä työkaluja opettajan arviointityöhön ja oppilaiden tasapuoliseen arviointiin. Arvioinnin kuvaukset ovat suuntaa-antavia ja jättävät liikaa mahdollisuuksia erilaisille tulkinnoille.

Nykyinen (POPS 2014) ja jo sitä edeltävä (POPS 2004) opetussuunnitelma toivat mukanaan uudistuksia, joiden osalta yksi eniten keskustelua aiheuttaneista aiheista on ollut oppilasarviointi. Oppilasarviointi herättää keskustelua erityisesti silloin, kun kouluissa jaetaan lukuvuosi- ja päättötodistuksia. Keskusteluun osallistuvat opettajat, oppilaat ja vanhemmat, mutta myös monet muut tahot, joita arviointi koskettaa joko suoraan tai välillisesti. Aihe nousee aika ajoin esiin myös lehtien mielipidekirjoituksissa, joissa esitetään argumentteja niin oppilasarvioinnin puolesta kuin sitä vastaanakin. Tässä tutkimuksessa analysoitiin Helsingin Sanomissa, Turun Sanomissa ja Kalevassa vuosina 2000-2018 julkaistuissa mielipidekirjoituksissa käytyä keskustelua oppilasarvioinnista.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ja dokumentteina sanomalehdissä julkaistuja mielipidekirjoituksia, joita analysoimalla selvitettiin, ketkä oppilasarvioinnista keskustelevat ja minkälaisia näkökulmia keskusteluissa nousee esiin. Tämän tutkimuksen mukaan kaikkein eniten oppilasarvioinnista keskustelevat opettajat. Summatiivinen arviointi nousi hallitsevaksi pääteemaksi sekä arviointia puolustavissa että sitä kritisoiduissa mielipidekirjoituksissa. Erityisesti korostui taito- ja taideaineiden opettajien rooli opettamiensa aineiden numeroarvioinnin puolustajina. Tutkimus osoitti myös, että jatkuvasti lisääntyvä arviointi ja erilaiset arviointimuodot ovat kasvattaneet opettajien työtaakkaa. Opettajat tarvitsisivat nykyistä selkeämpiä arviointikriteereitä sekä tietoa erilaisista arviointimenetelmistä ja niiden tehokkaasta käytöstä. Jatkossa olisikin tärkeää tarkastella, miten opetussuunnitelmassa määriteltyjä arviointikriteereitä tulkitaan eri kouluissa arvosanoja annettaessa. Kysymys on ennen kaikkea arvioinnin yhdenvertaisuudesta eli siitä, saavatko oppilaat arvosanansa yhdenvertaisin perustein ja oikeassa suhteessa samaan osaamistasoon.

Arviointi, oppilasarviointi, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, arvioinnin oikeudenmukaisuus, arvioinnin epäkohdat, mielipidekirjoitus

## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	9
2	ARVIOINTI JA SEN MUODOT .....	12
2.1	Arvioinnin käsite .....	12
2.2	Arvioinnin muodot .....	14
2.2.1	Summatiivinen arviointi.....	14
2.2.2	Formatiivinen arviointi .....	16
2.2.3	Diagnostinen arviointi.....	19
2.2.4	Kriteeri- ja normiperustainen arviointi .....	19
3	OPPILASARVIOINTI .....	23
3.1	Oppilasarvioinnin tarkoitus ja tehtävät .....	23
3.2	Oppilasarviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	25
3.3	Oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuus .....	28
3.4	Oppilasarvioinnin epäkohtia .....	30
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	34
5	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	35
5.1	Tutkimusaineisto .....	36
5.2	Aineiston analysointi.....	36
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	40
6.1	Oppilasarviointia koskevien mielipidekirjoitusten kirjoittajat.....	40
6.2	Mielipidekirjoitusten argumentit arvioinnin puolesta ja sitä vastaan.....	43
6.3	Arvioinnin oikeudenmukaisuus mielipidekirjoituksissa .....	48
6.4	Arvioinnin epäkohdat mielipidekirjoituksissa .....	51
7	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	53
7.1	Keskeiset tulokset.....	53
7.2	Pohdinta.....	56
7.3	Tutkimuksen luotettavuustarkastelu.....	59
7.4	Jatkotutkimusaiheita.....	60
8	LÄHTEET .....	62

9	LIITTEET .....	67
	Liite 1: Tutkimuksessa käytetyt mielipidekirjoitukset .....	67

## Kuviot

Kuvio 1. Yhdistävien luokkien lukumäärät arviointia puolustavien ja sitä kritisoivien mielipiteiden osalta.....	36
---	----

Kuvio 2. Oppilasarviointia koskevat mielipidekirjoitukset ja niiden lukumäärät kirjoittajaryhmittäin.....	37
---	----

Kuvio 3. Arviointia puolustavien ja sitä kritisoivien pääteemojen lukumäärät opettajien mielipidekirjoituksissa.....	38
--	----

Kuvio 4. Pääteemojen ja analyysiyksiköiden lukumäärät arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa.....	41
---	----

Kuvio 5. Pääteemojen ja analyysiyksiköiden lukumäärät arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa.....	42
---	----

## Taulukot

Taulukko 1. Oppilasarviointia puolustavissa ja sitä kritisoivissa mielipidekirjoituksissa esiintyneiden pääteemojen lukumäärät kirjoittajaryhmittäin.....	40
---	----







# 1 JOHDANTO

Arviointi kuuluu keskeisenä osana koulun toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014) on uusin ja parhaillaan käytössä oleva opetussuunnitelma, jonka avulla ohjataan koulujen toimintaa ja käytäntöjä muun muassa juuri arvioinnin osalta. Jotta oppilaiden oppimistuloksia voidaan arvioida, tulee koulussa opettaa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Ouakrim-Soivio 2013, 19). Opetussuunnitelman mukaan oppimisprosessin tulisi perustua oppilaan omiin kiinnostuksen kohteisiin, arvostuksiin, tunteisiin, kokemuksiin ja työskentelytapoihin. Tämä edellyttää rohkaisevaa ohjausta sekä positiivisen ja realistisen palautteen antamista ja saamista, jotka puolestaan ohjaavat oppilasta arvostamaan itseään sekä tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa. (POPS 2014, 17, 20.)

Arvioinnilla on hyvin keskeinen merkitys kasvatuksessa ja opetuksessa (Atjonen 2007, 19) ja se vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, millaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään paitsi oppijana myös ihmisenä. Kapeimmillaan arviointi voidaan määritellä pelkästään kokeiksi tai koulun antamiksi todistuksiksi ja todistusarvosanoiksi (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen 2019, 30). Opetussuunnitelmassa kuitenkin korostetaan, että arviointimenetelmien tulisi olla monipuolisia ja että arvioinnin tulisi ohjata ja edistää opiskelua ja oppimista. Jokainen oppilas on erilainen ja oppimistapoja on erilaisia, joten jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuus osoittaa omat tietonsa ja taitonsa hänelle sopivalla tavalla (Leskisenoja 2016, 129). Opetussuunnitelman mukaan kouluissa tulisikin kehittää arviointikulttuuria, jolle on tunnusomaista rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri, osallistava ja vuorovaikutteinen toimintatapa sekä monipuolinen, oikeudenmukainen ja eettinen arviointi. (POPS 2014, 47.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän pyrkimyksenä on ollut tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien ja jatko-opintokelpoisuuden tarjoaminen kaikille oppilaille. Arvioinnin osalta tämä ilmenee pyrkimyksenä yhdenmukaisuuteen ja oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun. Huoli arvioinnin yhdenmukaisuudesta ja oppilaiden

yhdenvertaisesta kohtelusta on johtanut siihen, että aikaisemmin lähinnä suosituksiksi laaditut oppiainekohtaiset päättöarvioinnin kriteerit muuttuivat velvoittaviksi normeiksi jo edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Ouakrim-Soivio 2013, 14). Nykyisessä opetussuunnitelmassa arvioinnin yhdenvertaisuutta on pyritty edelleen lisäämään erilaisten arviointia koskevien kriteerien ja määräysten avulla. (Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen 2017, 81–82, 112.) Suomessa perusopetus nojaakin yhä vahvemmin kriteeriperustaiseen arviointiin, eivätkä esimerkiksi perusopetuksen päätteeksi järjestettävät kansalliset kokeet, jotka mittaavat lähinnä asiasisältöjen osaamista, ole saaneet samanlaista kannatusta kuin monissa vahvemman testauskulttuurin maissa. Koko ikäluokan kattavia kansallisia kokeita ei ole pidetty suomalaisen arviointijärjestelmään sopivana ratkaisuna (Atjonen ym. 2019, 159), sillä niiden on katsottu johtavan kouluvertailuun ja -kilpailuun sekä vahvistavan koulujen eriytymiskehitystä (Salo 2018). Koulukokeillakin on arvioinnissa oma tehtävänsä, mutta niiden lisäksi tarvitaan vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, sillä vain erilaisten arviointitapojen avulla erilaisilla oppilailla on mahdollisuus tuoda esille oma osaamisensa (Atjonen 2017, 155).

Nykyinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016 ja se on ollut koulujen käytössä reilun kahden vuoden ajan. Opetussuunnitelman tuomien uudistusten osalta on oppilasarviointi ollut yksi eniten keskustelua aiheuttaneista aiheista (Salo 2018). Opetussuunnitelmaa on kritisoitu muun muassa siitä, että se tarjoaa kyllä yleviä tavoitteita arvioinnille, mutta ei juurikaan pedagogisia ratkaisuja tai työkaluja arvioinnin toteuttamiseksi. Arvioinnin kuvaukset ovat suuntaa-antavia ja jättävät liikaa mahdollisuuksia erilaisille tulkinnoille. Monipuolisen, yksilöllisen ja osallistavan arvioinnin kehittäminen ja toteuttaminen on jätetty yksittäisten koulujen ja opettajien tehtäväksi. Arviointi on työlästä ja aikaa vievää (Atjonen 2017, 164), jolloin osa opettajista saattaa opetussuunnitelman vastaisesti pitäytyä pelkkiin numeerisiin arviointeihin, jotka ovat usein pinnallisia ja ruokkivat suorituskeskeisyyttä. Tämän seurauksena arviointikäytännöt ja -tavat voivat vaihdella suurestikin eri koulujen välillä, mikä puolestaan asettaa eri koulujen oppilaat eriarvoiseen asemaan. (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio 2017, 10.) Myös aikaisemmat tutkimukset (mm. Kuusela 2006; Mattila 2010; Ouakrim-Soivio 2013) ovat osoittaneet, että esimerkiksi peruskoulun päättöarvioinnin osalta eri opettajilla voi olla hyvinkin erilaisia arviointikäytänteitä siitä huolimatta, että he arvosanoja antaessaan ovat noudattaneet Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä arviointikriteereitä (Ouakrim-Soivio 2013, 34). Samasta oppiaineesta annetut arvosanat ovat saattaneet vaihdella jopa kahdella numerolla riippuen siitä, miten tiukkaa tai löysää arviointikulttuuria koulut noudattavat (Ouakrim-Soivio 2016, 6). Asiaan on ottanut kantaa myös Opettajien ammattijärjestö OAJ, joka on vaatinut opetussuunnitelman arviointikriteerien selkeyttämistä ja konkretisoimista, jotta kaikille oppilaille voitaisiin taata yhdenvertainen ja tasa-arvoinen arviointi (Salo 2018).

Oppilasarviointi on aihe, joka herättää keskustelua erityisesti silloin, kun kouluissa jaetaan lukuvuosi- ja päättötodistuksia. Keskusteluun osallistuvat opettajat, oppilaat ja vanhemmat, mutta myös monet muut tahot, joita arviointi koskettaa joko suoraan tai välillisesti. Tutkimuksessani analysoin Helsingin Sanomissa, Turun Sanomissa sekä Kalevassa julkaistuissa mielipidekirjoituksissa käytyä keskustelua oppilasarvioinnista ja sen toimivuudesta opettajan työvälteenä. Tavoitteenani on selvittää, miten sanomalehtien mielipidekirjoituksissa käsitellään oppilasarviointia, ketkä siitä keskustelevat ja minkälaisia näkökulmia keskusteluissa nousee esiin.

## 2 ARVIOINTI JA SEN MUODOT

### 2.1 Arvioinnin käsite

Kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy aina jonkinlaista arviointia. Arviointi voidaan määritellä asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertailuksi (Heinonen 2001, 22). Arvioinnin avulla voidaan tunnistaa erilaisia epäkohtia ja kehittämistarpeita, joihin puuttumalla toimintaa voidaan kehittää ja parantaa. Liian usein toteutettavat arvioinnit voivat kuitenkin aiheuttaa turhautumista ja johtaa arviointi-inflaatioon, jolloin arviointiin aletaan suhtautua välinpitämättömästi ja se saattaa menettää kokonaan merkityksensä. (Atjonen 2015, 31.) Arvioinnin käsitteeseen liittyy myös arvon antaminen eli arvottaminen, jota voidaan pitää yhtenä arvioinnin peruselementtinä (Heinonen 2001, 21). Arvioinnin avulla tarkasteltavalle asialle annetaan jokin arvo. Esimerkiksi perinteisessä numeerisessa oppilasarvioinnissa on kysymys yksilöön kohdistuvasta arvon antamisesta. (Atjonen 2007, 19–20.) Se, miten arvioimme esimerkiksi oppilaan opiskelua ja sen tuloksia, kertoo siitä, mitä pidämme tärkeänä ja arvokkaana. Arvostukset ilmenevät ennen kaikkea arviointikriteereissä, jotka ohjaavat sitä, mitä ja miten arvioidaan. Linnakylän ja Välijärven (2005, 5, 9) mukaan arviointi ei koskaan saisi olla itsetarkoituksellista, vaan sillä tulisi olla korkeampia sivistyksellisiä tai yhteiskunnallisia päämääriä. Arvioinnin tulisi edistää ennen kaikkea totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta.

Arvioinnilla on hyvin keskeinen merkitys kasvatuksessa ja opetuksessa (Atjonen 2007, 19). Arviointi voidaan määritellä paitsi tietyn suorituksen mittaamiseksi myös oppimisprosessin ohjaamiseksi palautteen avulla. Usein arviointi liitetään läheisesti arvosteluun ikään kuin ne olisivat toistensa synonyymeja. Varsinkin koulumaailmassa käytetään molempia käsitteitä, mutta olisi tärkeää huomata, että niillä on kuitenkin erilaiset tehtävät. Vielä 1990-luvulla puhuttiin yleisesti ”oppilasarvostelusta”, jonka kohteena oli ennen kaikkea oppilas ja hänen suoriutumisensa. Arvioinnissa ei juurikaan kiinnitetty huomiota oppimiseen, vaan arvostelun ja arvosanojen avulla määriteltiin oppilaan suoritustaso eli ne vähimmäistiedot ja -taidot, jotka hänellä tuli olla siirtyäkseen seuraavalle vuosiluokalle tai jatko-opintoihin. Vasta 1990-luvun lopulla alettiin laajemmin käyttää

käsitettä ”arviointi”, jonka päätehtävänä ei ollut enää arvosanan antaminen, vaan pikemminkin oppilaan oppimisen ohjaaminen. (Ouakrim-Soivio 2016, 10–11.)

Arvioinnin osalta on olennaista erottaa, onko arvioinnin kohteena oppiminen ja oppimisprosessi sekä näihin liittyvät kognitiiviset taidot vai arvioidaanko pikemminkin ennalta määriteltyihin tavoitteisiin perustuvia oppimistuloksia. Oppimisen arvioinnissa on kysymys oppimisprosessin aikana tapahtuvasta arviointipalautteen antamisesta, kun taas oppimistulosten arvioinnissa pyritään selvittämään, mitä on opittu ja miten oppimiselle ennalta asetetut tavoitteet on saavutettu. Arvioinnissa on siis kyse myös asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisestä vertailusta. Arvioinnilla on kuitenkin monia muitakin tehtäviä, jotka riippuvat muun muassa siitä, mikä on arvioinnin tarkoitus, mihin se kohdistuu, mitä tai ketä arvioidaan, miten arviointi toteutetaan ja miten siinä saatua tietoa käytetään. (Ouakrim-Soivio 2016, 12–13.)

Koulumaailmassa arviointi ilmentää aina omaksuttua oppimiskäsitystä ja välittää oppilaille ja heidän vanhemmilleen viestiä siitä, mitä kouluoppimisessa pidetään tärkeänä (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 272–273). Oppiminen ja sen arviointi on eri aikoina tulkittu eri tavoin. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä ne ymmärretään ärsyke-reaktiokytkennöiksi, konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä puolestaan aktiiviseksi tiedonrakentamisprosessiksi. (Ouakrim-Soivio 2016, 14.) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ennen kaikkea ulkoa päin ohjautuvaa toimintaa ja oppimisen motivaation uskotaan syntyvän ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. Oppimisessa tärkeää on tavoitteiden asettaminen ja opittavan aineksen selkeä jäsentely, jolloin voidaan odottaa myös hyviä ja helposti arvioitavia tuloksia. Oppimisessa olennaista on vahvistaminen, minkä vuoksi oppimisen ohjaamisessa käytetään palkkioita ja rangaistuksia. Oppimisen arviointi puolestaan on luonteeltaan teknistä toimintaa, joka perustuu lähinnä oppilaiden kykyerojen mitaamiseen ja suoritusten luokitteluun (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 78–79). Oppimista mitataan ja hyvistä oppimistuloksista seuraa palkkio, huonoista puolestaan rangaistus. (Kauppila 2007, 20.) Tällöin ongelmana on kuitenkin se, että kun oppija lakkaa saamasta palkinnon tai rangaistuksen, opittu asia unohtuu vähitellen, ellei käyttöön oteta uusia vahvistuksia. Niidenkin teho heikkenee vähitellen ja oppimisen ohjaamiseksi tarvitaan koko ajan voimakkaampia vahvistuksia. (Pruuki 2008, 9–11.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään aktiivisena ja tavoitteellisenä toimijana, joka pyrkii etsimään uutta tietoa ja saamaan aikaan tuloksia. Hän asettaa tavoitteita oppimiselleen ja rakentaa ja muokkaa omia ajattelu- ja toimintamallejaan (Pruuki 2008, 17). Oppija kykenee itse arvioimaan omaa toimintaansa ja sen merkityksellisyyttä (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 79). Arviointia ei siis ymmärretä pelkästään opettajan tehtäväksi, vaan myös oppija itse osallistuu oman oppimisensa arviointiin. Arviointia ei kuitenkaan voi jättää pelkästään oppijan tehtäväksi, sillä hänellä ei ole käytössään kaikkia arviointiin tarvittavia kriteereitä. Arviointi nähdään olennaiseksi osaksi oppimisprosessia, eikä siinä olla kiinnostuneita pelkästään oppimisen tuloksista, vaan myös siitä, miten oppilas oppii (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 80). Konstruktivistisen oppimisen arviointi onkin useimmiten laadullista arviointia, jossa pääpaino on oppijan edistymisen arvioinnissa. Arviointia ei suoriteta pelkästään opintojen päättymisvaiheessa, vaan koko opintoprosessin ajan. Opettajalta tämä edellyttää arviointimenetelmien kehittämistä, uudistamista ja erilaisten arviointikeinojen yhdistämistä. Arviointi on olennainen osa oppimistapahtumaa ja sitä tulee pyrkiä tekemään mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa, joissa oppija esimerkiksi soveltaa tietoa jonkin ongelmatilanteen ratkaisuun. (Kauppila 2007, 44–45.)

## **2.2 Arvioinnin muodot**

### **2.2.1 Summatiivinen arviointi**

Summatiivinen arviointi tarkoittaa tapahtumien jälkeen suoritettavaa arviointia, esimerkiksi jonkin tietyn toimenpiteen tulosten arviointia. Se on luonteeltaan kokoavaa (Atjonen 2007, 66) ja sen tavoitteena on arvioida ennen kaikkea oppimistuloksia (Dixson & Worrell 2016, 154) eli sitä, mitä oppilaat ovat oppineet (Ouakrim-Soivio 2013, 26). Summatiivinen arviointi onkin keskeinen osa koulu- ja oppilasarviointia, sillä yksi sen tunnetuimmista muodoista on lukuvuoden tai kouluasteen lopuksi annettava todistus, jossa kootaan yhteen se, mitä oppilas on oppinut. (Atjonen 2015, 52.) Summatiivinen arviointi kiteytyy usein juuri todistusarvosanoiksi, joita käytetään muun muassa jatko-

opintoihin suuntautuvissa valinnoissa (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 194).

Summatiivisessa arvioinnissa arvioidaan tavoitteiden saavuttamista kontrolloimalla sitä, miten oppija on oppinut oikeat vastaukset annettuihin kysymyksiin. Kaikille tuttuja ovat koulujen kirjalliset kokeet, joissa tiettyjen tietalueiden hallinta osoitetaan ulkomuistin avulla (Atjonen 2007, 62). Ongelmana tällaisessa kontrolloivassa arvioinnissa on se, että se viestittää oppijalle ainoastaan, miten ”hyvä” tai ”huono” hän on käytetyn arviointiasteikon mukaan tai verrattuna muihin saman suorituksen tietynä ajankohtana tehneisiin. Tämäntyyppinen arviointi ei sen sijaan anna lainkaan palautetta siitä, missä, miten ja miksi oppijan tulisi korjata toimintaansa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 182–183.) Jos opettaja käyttää työssään pääasiassa summatiivista arviointia, saattaa hän vasta loppukokeen tai -testin tulosten perusteella huomata, että oppilaat eivät ole oppineet asioita niin kuin hän on olettanut (Marks 2014, 46). Summatiivista arviointia onkin kritisoitu siitä, että se ei tarjoa ajoissa palautetta oppimisen ohjaamiseen ja motivoimiseen (Atjonen 2007, 78).

Summatiivista arviointia on pyritty monipuolistamaan tuomalla numeroarvioinnin rinnalle sanallinen arviointi, jonka on ajateltu olevan monipuolisempi ja oppilasystävällisempi arviointimuoto, sillä se aiheuttaa vähemmän kilpailevaa vertailua oppilaiden välille kuin perinteinen numeroarviointi. Se voi myös auttaa kohdentamaan oppilaan ponnisteluja paremmin kuin pelkkä numeroarviointi. (Atjonen 2007, 63, 78.) Sanallisen palautteen onkin havaittu vaikuttavan myönteisesti sekä opinnoissaan hyvin mutta myös heikommin menestyvien oppilaiden motivaatioon. Numeroarvioinnilla puolestaan on havaittu olevan negatiivinen yhteys heikommin menestyvien oppilaiden motivaatioon siinäkin tapauksessa, että numeroarvioinnin rinnalla on käytetty sanallista arviointia. (Keurulainen 2013, 54.) Sanallinen arviointi ei olekaan pystynyt poistamaan kaikkia numeeriseen arviointiin liittyviä ongelmia, sillä se voi olla ihan samalla tavoin leimaavaa ja jopa kriittisempää kuin numeroarviointi (Atjonen 2007, 63, 78). Ollakseen oppimista tukevaa summatiivisen arvioinnin tulisi olla luonteeltaan kuvaavaa, erittelevää ja ohjaavaa. Sen tulisi myös sisältää tietoa arvioinnin kriteereistä, oppimistavoitteista sekä osaamisen nykytasosta eli siitä, mikä sujuu jo hyvin ja mikä puolestaan kaipaa vielä parannusta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170–171.)

Summatiivista arviointia on kritisoitu erityisesti taito- ja taideaineiden eli liikunnan, musiikin, kuvataiteen ja käsityön osalta. Liikuntaan liittyen on tutkittu muun muassa arvioinnin ja motivaation välistä suhdetta ja havaittu, että alhaisella koulun liikuntanumerolla on yhteys alhaisempaan liikuntaharrastuneisuuteen aikuisiässä. Tutkimukset (mm. Penttinen 2003) ovat osoittaneet myös, että mitä alhaisempi liikuntanumero oppilaalla on, sitä huonommaksi hän kokee itsensä ja fyysisen pätevyytensä. Vaikka tiedetään, että numeroilla on haitallinen vaikutus motivaatioon, niiden käytöstä on vaikeaa luopua, koska niitä pidetään jo lähes itsestäänselvytenä. Numeroiden käyttö koetaan myös tarkoituksenmukaiseksi, koska niiden avulla voidaan luoda mielikuva toiminnan tarkkuudesta ja luotettavuudesta. (Keurulainen 2013, 54–55.) Taito- ja taideaineiden arviointia ei helpota myöskään se, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa niiden arviointikohteita ei ole määritelty yksiselitteisesti, jolloin jokainen koulu ja jopa yksittäiset opettajat tulkitsevat niitä omalla tavallaan (Anttila 2013, 103).

### **2.2.2 *Formatiivinen arviointi***

Formatiivinen arviointi tarkoittaa opetustapahtuman aikana tapahtuvaa palautteen antamista, jonka tarkoituksena on ohjata oppilaan kehitystä ja oppimista (Jyrhämä ym. 2016, 194). Se on oppimista edistävää arviointia, joka perustuu etukäteen asetettuihin tavoitteisiin (Toivola 2019, 9). Formatiiivinen arviointi tuottaa oppilaille tietoa oppimistavoitteista, siitä, miten he ovat edistyneet suhteessa oppimistavoitteisiin ja mitä he voivat tehdä oman oppimisensa parantamiseksi (Dixson ym. 2016, 155). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulisikin olla pääosin formatiivista eli monipuolisen palautteen antamista osana päivittäistä opetusta, sillä jatkuva palaute on oppimisen ja ajattelun taitojen kehittymisen kannalta olennainen osa oppimisprosessia. Opettajalta tämä edellyttää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, heidän ajattelu- ja oppimisprosessiensa tarkkaa seuranta ja havainnointia sekä ohjaavan palautteen antamista. Ohjaavan palautteen tehtävänä on saada oppilaat tiedostamaan edistymistään, ohjaamaan omaa oppimistaan, asettamaan itselleen tavoitteita sekä löytämään keinoja tavoitteisiin pääsemiseksi. Formatiiivisen arvioinnin tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää paitsi oppilaiden ohjauksessa myös heidän motivoinnissaan (Heinonen 2001, 22). Parhaimmillaan formatiivinen arviointi ja ohjaava palaute voivat



edistää oppilaiden opiskelemien asioiden jäsentymistä tieto- ja taitokokonaisuuksiksi sekä kehittää oppilaiden metakognitiivisia ja työskentelytaitoja. (Halinen ym. 2016, 268–269, 286; POPS 2014, 50–51.)

Formatiivinen arviointi keskittyy oppilaan tarpeisiin ja sillä on yleensä positiivisia vaikutuksia oppimisprosessiin. Arvioinnille ei ole määritelty varsinaisia ohjeita tai tavoitekuvauksia, vaan opettajalla on pedagoginen vapaus päättää antamansa palautteen sisällöstä ja tavoista (Hildén, Rautopuro & Huhta 2017, 64). Formatiiviseen arviointiin voi sisältyä erilaisia kokeita ja testejä, mutta summatiivisesta arvioinnista poiketen niitä ei käytetä pelkästään opiskeltavan jakson lopussa, vaan myös ennen jaksoa ja sen aikana keräämään tietoa siitä, mitä oppilaat jo osaavat (Cohen 2014, 4–5). Formatiivinen arviointi voidaan määritellä myös jatkuvaksi prosessiksi, johon osallistuvat sekä opettajat että oppilaat (Gordon, McGill, Sands, Kalinich, Pellegrino & Chatterji 2014, 342). Arvioinnin tuottama tieto voi auttaa oppilaita parantamaan omia oppimistaitojaan. Opettajalle se tuottaa välittömästi hyödynnettävissä olevaa palautetta ja tietoa paitsi siitä, mitä oppilaat ovat oppineet myös siitä, mitä tiedonpuutteita tai väärinkäsityksiä oppilaille on saattanut muodostua. Formatiivisessa arvioinnissa opettaja ei arvioi ainoastaan oppilaan edistymistä, vaan samalla hän arvioi myös omaa opetustaan. Formatiivinen arviointi auttaakin paitsi oppilasta myös opettajaa, sillä arvioinnin tuottaman tiedon avulla opettaja pystyy suunnittelemaan ja kehittämään omaa opetustaan ja opetusmenetelmiään niin, että ne vastaavat paremmin oppilaiden havaittuja tarpeita. (Marks 2014, 46–50.) Opettajan on tärkeää reflektoida omaa opetustaan myös sen perusteella, minkälaista palautetta hän saa oppilailtaan (Cohen 2014, 5).

Oppilaan oppimisen edistymisestä, hänen vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan on tärkeää keskustella myös vanhempien kanssa. Tähän hyvän mahdollisuuden tarjoaa arviointikeskustelu, jossa paitsi opettajalla myös vanhemmilla on tilaisuus kuulla oppilaalta itseltään, miten hän kokee oman oppimisensa ja koulunkäyntinsä sujuvan. Arviointikeskustelulla voidaan korvata numeerinen todistusarviointi koko alakoulun ajan. Jotta arviointikeskustelu onnistuisi ja kaikki osanottajat osallistuisivat siihen, on tärkeää, että kaikilla osallistujilla on keskustelussa oma roolinsa: oppilas on oman oppimisensa asiantuntija, huoltaja on vanhemmuuden asiantuntija ja opettaja on pedagoginen asiantuntija. Opettajan tehtävänä on kerätä arviointikeskustelua varten omia havaintojaan oppilaasta ja niiden avulla osallistuttaa oppilasta ja huoltajaa keskusteluun

sekä tuoda uusia näkökulmia heidän kokemuksiinsa oppilaan edistymisestä ja kehittämiskohteista. (Luostarinen ym. 2016, 190–191.)

Formatiivinen arviointi on vahvistanut oppilaiden roolia arvioinnissa (Atjonen 2017, 149). Yksi formatiivisen arvioinnin muodoista on vertaisarviointi, jossa oppilaat arvioivat ja tukevat toistensa oppimista. Vertaisarvioinnin avulla oppilaat saavat käsityksen arviointityöstä ja oppivat ymmärtämään ja hallitsemaan omaa oppimistaan. Se mahdollistaa myös toisten onnistumisista ja epäonnistumisista oppimisen. Varsinkin suurissa oppilasryhmissä, joissa opettaja ei välttämättä ehdi antaa kaikille riittävästi ohjausta, vertaisarviointi voi toimia hyvänä täydentäjänä opettajan antamalle palautteelle (Atjonen ym. 2019, 40). Vertaisarvioinnilla on paljon hyviä puolia, mutta se on myös vaativaa työtä. Palautteen antaminen luokkakavereille ei ole välttämättä helppoa, kun itsekin vasta opiskelee samoja asioita. (Atjonen 2007, 85–87.) Vertaisarviointitaidot eivät myöskään kehity automaattisesti, vaan oppilas tarvitsee siihen tukea ja ohjausta. Vertaisarvioinnin harjoittelussa tulisi keskittyä ennen kaikkea positiivisten huomioiden tekemiseen sekä rakentavan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, ettei siitä pääsisi kehittymään kiusaamisen tai vallankäytön väline (Luostarinen ym. 2016, 176–177). Tärkeintä vertaisarvioinnissa on toisten oppimisen tukeminen, ei sen arvosteleminen (Toivola 2019, 33).

Formatiiviseen arviointiin liittyy läheisesti myös itsearviointi. Itsearvioinnissa on kysymys siitä, että oppilas muodostaa itselleen oppimistavoitteita, hankkii ja muokkaa tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi, kehittää omia ratkaisujaan ja arvioi omaa suorituskyykyään. Parhaimmillaan itsearviointi lisää itsetiedostusta ja auttaa kehittymään paremmaksi oppijaksi. Myös opetussuunnitelmassa korostetaan vahvasti itsearviointitaitoja, joiden avulla oppilaan tulisi peruskoulun aikana oppia arvioimaan, ohjaamaan ja säätelemään omaa oppimistaan (Luostarinen ym. 2016, 176). Itsearviointi ei kuitenkaan ole helppoa, eikä oppilaita tulisi koskaan jättää pelkän itsearvioinnin varaan. Itsearviointi vaatii harjoittelua ja siitä pitäisi tehdä olennainen osa oppimista, sillä oppimiseen liittyvä itseluottamus edellyttää sitä, että oppilailla on mahdollisuuksia arvioida itseään positiivisesti. Opettajalla on tärkeä tehtävä auttaa oppilasta itsearvioinnissa. Samalla hän saa tärkeää tietoa oman opetuksensa suuntaamiseen ja kehittämiseen. (Atjonen 2007, 81–84, 99.)

### **2.2.3 Diagnostinen arviointi**

Diagnostisen arvioinnin tavoitteena on selvittää oppilaan oppimis- ja koulutusedellytyksiä. Sitä käytetään muun muassa selvittämään oppilaiden lähtötaso ennen varsinaista opetusta (Jyrhämä ym. 2016, 194). Esimerkiksi jonkin uuden käsitteen osalta on hyvä ennen opetuksen alkua tarkistaa, mitä oppilaat jo tietävät kyseisestä asiasta. Diagnostinen arviointi tukee myös opettajan suunnittelutyötä. (Atjonen 2007, 66–68.) Se auttaa sekä opettajaa että oppilasta saamaan tietoa lähtötasosta sekä tulemaan tietoiseksi opiskeltavaa asiaa tai ilmiötä koskevasta ajattelusta ja asenteista. Diagnostinen arviointi on luonteeltaan ennustavaa, sillä se auttaa muun muassa ennakoimaan mahdollisia oppimisvaikeuksia (Atjonen 2007, 68). Se pyrkii tuomaan esiin aukkoja, joita on jäänyt osaamiseen ja jotka vaikeuttavat uusien, entistä vaativampien tietojen ja taitojen omaksumista (Jakku-Sihvonen 2013, 19). Diagnostinen arviointi luokittelee oppilaat, jotka jo pääosin hallitsevat opetukselle asetetut tavoitteet, mutta myös ne oppilaat, jotka vielä tarvitsevat perustietojen harjoittelua. (Halinen ym. 2016, 281.)

Nykyään ymmärretään hyvin se, että oppilaan aikaisemmilla tiedoilla on suuri merkitys uusien asioiden oppimisessa. Tästä huolimatta diagnostinen arviointi on edelleen hyvin vähän käytetty arviointimuoto koulumaailmassa. Tämän on katsottu johtuvan muun muassa siitä, että diagnostinen arviointi on työlästä, aikaa vievää ja edellyttää opetettavan asian vahvaa didaktista hallintaa. Koulun kiireisessä arjessa opettajilla ei myöskään ole aikaa vaativien diagnostisten arviointitehtävien kuten erilaisten testien, kyselyiden ja kokeiden laatimiseen. (Atjonen 2015, 53; Atjonen 2007, 67; Sihvonen ym. 2001, 90.)

### **2.2.4 Kriteeri- ja normiperustainen arviointi**

Kriteeriperustaisessa arvioinnissa on määritelty oppimistavoitteiden pohjalta johdetut arviointikriteerit, joiden perusteella arvioija eli opettaja tekee arvioitavasta kohteesta eli oppilaasta arvottavia johtopäätöksiä (Heinonen 2001, 23). Tällöin oppilaan suoritusta

arvioidaan vertaamalla sitä ennalta määriteltyihin kriteereihin. Mitä yksityiskohtaisemmiksi ja selkeämmiksi kriteerit laaditaan, sitä helpompaa on arviointiprosessin läpivienti, johtopäätösten teko ja niiden luotettavuuden arviointi (Jakku-Sihvonen 2001, 119). Kriteeriperustaisen arvioinnin tavoitteena on ennen kaikkea oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuuden ja vertailukelpoisuuden parantaminen. Mitä yhtenäisempää arviointi on, sitä tasapuolisemmat mahdollisuudet se tarjoaa eri koulujen oppilaille esimerkiksi jatkokoulutukseen pääsyyn. Opetustoimessa kriteeriperustaisuutta onkin pyritty lisäämään juuri siitä syystä, että se lisää arvioinnin oikeudenmukaisuutta. (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 85, 91.)

Oppilasarviointi voi olla paitsi kriteeri- myös normiperustaista arviointia, jossa yksittäisen arvioitavan osaaminen määritetään suhteessa muiden arvioitavien osaamiseen. Se on suhteellista arviointia, jossa arvioitavien suoritukset laitetaan paremmuusjärjestykseen, jonka perusteella arvioitaville annetaan arvosanat ja pisteet (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 91). Normiperustainen arviointi voidaan määritellä myös vertailevaksi arvioinniksi, jossa yksittäisen oppilaan tulosta tai suoritusta verrataan vertailuryhmän muodostamaan normiin (Ouakrim-Soivio 2013, 26). Normiperustainen arviointi sopii erityisesti sellaisiin tilanteisiin, joissa arvioinnin tarkoituksena on vertailla osallistujia esimerkiksi erilaisissa valintatilanteissa. Tyypiesimerkki normiperustaisesta arvioinnista on perinteinen suomalainen ylioppilaskoe, jossa arvosanat jaetaan ennalta määritellyn arvosanajakautaman mukaisesti (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 89). Normiperustaista arviointia on kritisoitu siitä, että se kapeuttaa opetuksen vain sellaisiin asioihin, joita voidaan mitata kokeilla ja testeillä. Se johtaa luokkatilanteissa helposti myös kilpailumiseen, jolla voi olla kohtalokkaita seurauksia varsinkin huonosti menestyville oppilaille, kun oppilaita toistuvasti luokitellaan hyviin ja huonoihin (Atjonen 2007, 157). Normiperustaisella arvioinnilla on havaittu olevan lisäksi oppilaita passivoiva vaikutus, sillä koetilanteissa he ovat pelkästään arvioinnin kohde, eivät sen aktiivinen osapuoli. (Keurulainen 2013, 42, 44.)

Kriteeriperustaista arviointia pidetään oppilaan kannalta oikeudenmukaisempana ja reilumpana kuin normatiivista arviointia, sillä kriteeriperustaisessa arvioinnissa tavoitteet ja niistä johdetut arviointikriteerit on määritelty etukäteen (Rautopuro ym. 2017, 10). Kriteeriperustaisessa arvioinnissa osaaminen suhteutetaan aina ennalta määriteltyihin arviointiperusteisiin eli kriteereihin, jotka kuvaavat niitä ominaisuuksia, joita

arvioitavalla tulee olla tietyn arvosanan saavuttamiseksi. Arvosanojen vertailtavuus on tärkeää paitsi eri oppiaineiden sisällä myös niiden välillä, koska vain siten voidaan taata oppilaiden yhdenvertainen kohtelu arvioinnin osalta. Arvosanojen vertailukelpoisuus edellyttää, että samantasoisesta osaamisesta annetaan sama arvosana riippumatta siitä, kuka arvioinnin suorittaa, mitä arviointivälinettä käytetään tai milloin arviointi suoritetaan. Arvosanojen vertailukelpoisuus edellyttää myös arvioinnin luotettavuutta ja toistettavuutta. (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 89.)

Kriteeriperustainen arviointi voi olla joko määrällistä tai laadullista. Määrällinen kriteeriperustainen arviointi muistuttaa hyvin paljon normatiivista arviointia, sillä niissä molemmissa keskeisiä ovat mittaamisen ja määrällisyyden periaatteet. Arviointipäätökset tehdään vertailemalla määrällisiä tuloksia määrällisiin arviointikriteereihin. Määrällinen kriteeriperustainen arviointi pyrkii objektiivisuuteen, jossa arvioijan subjektiiviset tulkinnat eivät saa vaikuttaa arviointipäätökseen, vaan päätöksen tulee tulla suoraan arviointivälineestä. Laadullinen kriteeriperustainen arviointi puolestaan on luonteeltaan absoluuttista, sillä siinä laadullisuuden periaate korvaa mittaamisen ja määrällisyyden periaatteen. Oppilaan oppimistuloksia verrataan laadullisesti kuvattuihin kriteereihin. Vaikka arvioinnin kohde olisi sama, arviointimenetelmät ja -tehtävät voivat vaihdella oppilaiden erityispiirteiden mukaan. Arviointivälineinä käytetään erilaisten mittareiden sijaan avoimia, useammanlaisia vastauksia mahdollistavia oppimis- tai koetehtäviä. Arviointi on luonteeltaan subjektiivisempaa kuin määrällisessä arvioinnissa, sillä laadullisessa arvioinnissa arviointipäätöksentekijä tulkitsee omia havaintojaan suhteessa arviointikriteereihin. Laadullisen arvioinnin luotettavuuden kannalta on tärkeää, että arviointipäätöksentekijä on tietoinen omista oletuksistaan ja odotuksistaan, hänellä on selkeä käsitys arviointikriteereistä ja hän osaa soveltaa niitä erilaisissa toimintaympäristöissä. (Keurulainen 2013, 47–51.)

Oppilasarvioinnin vertailukelpoisuuden parantamiseksi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty päättöarvioinnin kriteerit oppilasarvioinnin yhtenäistämiseksi (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 85). Arviointikriteerit on määritelty arvosanaan 8 vaadittavaan tasoon 6. ja 7. luokan nivelvaiheessa sekä 9. luokan päättöarvioinnissa. Ensimmäisen kerran päättöarvioinnille laadittiin yhtenäiset valtakunnalliset kriteerit jo vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sillä niiden katsottiin antavan paremmat edellytykset vertailukelpoisten

päättöarvosanojen antamiseen. (Luostarinen ym. 2016, 165, 172–173.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa tavoite- ja kriteeriperustaisuus on entisestään korostunut. Kriteeriperustaista arviointia pidetään oppilaan näkökulmasta oikeudenmukaisempana, sillä siinä tavoitteet ja niiden pohjalta johdetut arviointikriteerit on määritelty etukäteen. Ongelmaksi on kuitenkin koettu se, että opetussuunnitelmassa arviointikriteerit on määritelty vain muutamalle luokka-asteelle ja vain arvosanalle 8. Lisäksi arviointikriteerit on määritelty niin väljiksi, että arvosanaan saattaa oppilaan osaamisen ja työskentelyn lisäksi vaikuttaa myös hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa kuten esimerkiksi temperamentti. Perusopetuksen arviointikriteerit ovat osoittautuneet tulkinnanvaraisiksi ja epämääräisiksi, mistä johtuen arviointikäytännöissä voi olla huomattaviakin eroja sekä koulujen välillä että niiden sisällä. (Rautopuro ym. 2017, 10.)

## 3 OPPILASARVIOINTI

### 3.1 Oppilasarvioinnin tarkoitus ja tehtävät

Arviointi kuuluu keskeisenä osana opettajan opetustyöhön ja sen avulla opettaja ohjaa oppilaan oppimisprosessia. Arvioinnin tehtävänä on tukea ja edistää sekä oppimista että opetusta. Opetus ja oppiminen edellyttävät aina tavoitteita, joiden suunnitelmallinen ja johdonmukainen asettaminen ei ole mahdollista ilman arvioinnin avulla saatavaa palautetta. (Ouakrim-Soivio 2016, 3, 15.) Tavoitteet ohjaavat arviointia ja arvioinnin tulokset puolestaan seuraavien tavoitteiden asettamista (Atjonen 2007, 76). Arviointi on tekijä, joka oppimistilanteessa ohjaa hyvin vahvasti opiskelua ja oppimista ja sitä tulisikin suorittaa sekä opintojen aikana että niiden päättyessä (Luostarinen ym. 2016, 174). Arvioinnin keskeinen merkitys oppimistapahtumassa perustuu siihen, että sen avulla voidaan ohjata oppilasta myönteisellä tavalla, vahvistaa hänen itsetuntoaan sekä tukea hänen kasvuaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Ihme 2009, 17). Arvioinnin tulee edistää oppimista ja oppilaan uskoa omaan kykyynsä oppia (Toivola 2019, 21). Oppimista ja arviointia ei tulisikaan nähdä toisilleen vastakkaisina ja erillisinä, vaan pikemminkin toisiinsa hyvin kiinteästi liittyvinä toimintoina (Ouakrim-Soivio 2016, 14).

Atjosen (2007, 206–208) mukaan, se miten opettaja suhtautuu oppimiseen, kasvatukseen ja arviointiin, riippuu opettajan ihmis- ja kasvatuskäsityksestä. Jos opettaja näkee oppilaan kognitiivisen edistymisen ja koulussa opetettavat tietoaaineet ensisijaisiksi, hän todennäköisesti mittaa oppilaan osaamista mahdollisimman täsmällisillä kokeilla, joiden arvioinnista hän ei keskustele oppilaan kanssa. Jos taas opettaja pitää tärkeänä oppilaan itseluottamuksen vahvistamista ja uskoo rohkaisun merkitykseen, hänen arviointivalikoimaansa kuuluu todennäköisesti henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan liittyvää säännöllistä formatiivista arviointia. Koulu, toiset opettajat ja oppilaiden vanhemmat voivat tuoda arviointiin omat näkemuseronsa, joiden ristiaallokossa opettaja joutuu pohtimaan, mitä hän pitää tärkeänä omassa arvioinnissaan ja millaisin menettelytavoin hän toteuttaa omaa arviointiaan. Koska varsinkin kehittävään ja osallistavaan arviointiin liittyy aina jossain määrin subjektiivisuutta, on tärkeää, että opettaja pystyy perustelemaan ne näkemykset, joihin hänen arviointinsa perustuu.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että arvioinnilla on vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja oppimisen itsesääteelyyn. Sillä voi olla myös kauaskantoisia sosiaalisia, emotionaalaisia sekä oppilaiden akateemiseen suuntautumiseen kohdistuvia vaikutuksia. (Tierney 2014, 56.) Oppilaat myös sosiaalistuvat nopeasti koulun toimintatapoihin ja arviointikulttuuriin, ja arviointikäytänteiden perusteella heille muodostuu käsitys siitä, mikä kouluoppimisessa on tärkeää (Luostarinen ym. 2016, 174–175). Siksi arvioinnin tulisi olla ennen kaikkea kannustavaa, oppilaan itsearviointitaitoja kehittävää sekä itsensä kehittämiseen motivoivaa. Oppimisen arvioinnin tehtäväksi nähdäänkin yhä selvemmin oppilaan persoonallisen kasvu- ja kehitysprosessin sekä itsearviointitaitojen kehittymisen tukeminen (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 80, 82). Oppilaalle annettavan arviointipalautteen tulee olla myös yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista, jotta oppilas kykenee sen avulla muodostamaan mahdollisimman realistisen kuvan itsestään (Ihme 2009, 18). Tärkeintä on, että arviointi suhteutetaan aina oppilaan ikäkauteen sopivaksi. Esimerkiksi perusopetuksessa opettajan tulee arviointityössään antaa kannustavaa palautetta tavoitteista, jotka oppilas on jo saavuttanut ja rakentavaa palautetta tavoitteista, joita oppilas ei vielä ole saavuttanut. (Ouakrim-Soivio 2016, 14–15.)

Arviointitutkijat ovat päätyneet johtopäätökseen, jonka mukaan arviointi, siinä käytettävät menetelmät ja vaatimukset ovat merkittävin yksittäinen tekijä, joka vaikuttaa siihen, mitä opiskellaan ja miten opitaan (Atjonen 2007, 61). Oppilasarvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa paitsi opettajalle myös oppilaalle itselleen hänen edistymisestään (McMillan 2015, 819). Oppilaan arvioinnissa pyritään erottamaan toisistaan oppimisen ja edistymisen arviointi, joista annettava palaute on erilaista. Osaamista arvioidaan yleensä numerolla tai kirjaimella, edistymistä puolestaan sanallisella palautteella. (Ouakrim-Soivio 2013, 24.) Dixon ja Worrell (2016, 154) korostavat, että oppilasarvioinnissa voidaan käyttää sekä summatiivista että formatiivista arviointia, sillä ne eivät ole toisiaan poissulkevia. Ratkaisevampaa on se, miten arvioinnin tuloksia käytetään. Kannustava ja oppimista tukeva arviointi auttaa oppilasta tulemaan tietoiseksi omasta osaamisestaan ja luottamaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Kannustavan arvioinnin ei tule kuitenkaan kohdistua pelkästään onnistumisiin, vaan siinä on tärkeää tuoda esiin myös niitä asioita, joissa oppilaan on vielä ponnisteltava osaamisensa kartuttamiseksi. Myös itsearviointitaitojen kehittäminen on tärkeää, sillä se auttaa oppilasta tiedostamaan omia vahvuuksiaan ja puutteitaan. Opintojen aikainen säännöllinen arviointi ja oppilaan itsearviointivalmiuksien kehittäminen hyödyttävät



paitsi oppilasta myös opettajaa. Ne toimivat opettajalle palautteena siitä, miten hyvin oppilas tai oppilasryhmä on edistynyt ja auttavat häntä suunnittelemaan ja kehittämään omaa opetustaan. (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 82–85.)

Monet tutkimukset (mm. Black & Wiliam 1998) ovat osoittaneet, että arviointipalautteen ajankohtaisuus on hyvin tärkeää, sillä palaute on kaikkein hyödyllisintä silloin, kun se tulee mahdollisimman nopeasti. Koulutyössä on kuitenkin hyvin tavallista, että arviointipalautetta joudutaan odottamaan joskus hyvinkin pitkään, jolloin sen oppimista ohjaava vaikutus saattaa kärsiä. Hyvä arviointipalaute on selkeästi ilmaistua ja hallittavissa olevaa. Liiallinen palaute rasittaa paitsi opettajaa, voi hämmentää myös oppilasta ja estää häntä hyödyntämästä sitä. Arviointipalautteen tulisikin kohdistua vain niihin tietoihin, taitoihin ja käsitteisiin, jotka ovat senhetkisen opiskelun kannalta oleellisia. Hyvä arviointipalaute on kehittävää ja oppilaan motivaatiota lisäävää (McMillan 2015, 819). Sen tulee sisältää paitsi kommentit tehdystä työstä myös ohjeet siitä, miten oppilaan tulisi edetä. Opettajan tehtävänä on arvioinnin avulla korostaa oppilaan vahvuuksia ja niitä osa-alueita, jotka hän jo hallitsee ja samalla auttaa oppilasta huomaamaan ne osa-alueet, joissa hän ei vielä ole saavuttanut asetettuja tavoitteita sekä pohtimaan keinoja niiden saavuttamiseksi (Luostarinen ym. 2016, 171). Parhaimmillaan arviointipalaute saakin oppilaan itse miettimään ja toimimaan. (Atjonen 2007, 90–91.)

### **3.2 Oppilarviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Perusopetuslain (1998/628, 22§) mukaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä pitää arvioida monipuolisesti ja arvioinnin avulla tulee ohjata ja kannustaa opiskelua. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 47–48) korostaa monipuolista arviointia ja ohjaavan palautteen antamista opettajan keskeisenä pedagogisena keinona tukea oppilaiden kehitystä ja oppimista. Erilaisia arviointitapoja tarvitaan muun muassa sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että tytöt ja pojat menestyvät eri tavoin erityyppisissä kokeissa (Atjonen 2007, 80). Paitsi monipuolisuutta POPS 2014 korostaa myös

arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja eettisyyttä. Tähän pyritään muun muassa nojaamalla oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi sekä oppilaille annettava palaute opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin. Oikeudenmukaisuus edellyttää lisäksi, että oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koululla on suuri vaikutus siihen, minkälainen käsitys oppilaalle muodostuu itsestään oppijana ja ihmisenä. Kaikkein eniten tähän vaikuttaa opettajan antama palaute, josta suurin osa on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Arvioinnin avulla tuetaan paitsi oppilaan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittymistä myös muun muassa tiedon soveltamista, sinnikkyyttä, luovuutta ja kekseliäisyyttä sekä ajattelun taitoja (Luostarinen ym. 2016, 170). Opettajan tehtävänä on huolehtia, että oppilaat saavat oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä säännöllisesti tietoa omasta edistymisestään ja osaamisestaan. Oppilaita tulee opastaa myös itsearviointiin ja vertaisarviointiin ohjaamalla heitä havainnoimaan sekä omaa että yhdessä toisten kanssa työskentelyä sekä antamaan rakentavaa palautetta toisille oppilaille ja opettajille. (POPS 2014, 47.) Itse- ja vertaisarviointi edellyttää paitsi rohkaisevaa palautetta myös turvallista, avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä (Luostarinen ym. 2016, 177).

Hyvän arviointikulttuurin luomiseksi kouluissa tulee kehittää rohkaiseva ja yrittämiseen kannustava ilmapiiri sekä oppilaiden osallisuutta edistävä ja vuorovaikutteinen toimintatapa. Hyvä arviointikulttuuri edellyttää oikeudenmukaista, eettistä ja monipuolista arviointia. Arvioinnin tulee auttaa oppilasta oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä ja sen avulla saatua tietoa tulee hyödyntää opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa. Hyvään arviointikulttuuriin kuuluu kiinteästi myös yhteistyö kotien kanssa. Huoltajilla on oikeus saada riittävän usein tietoa oman lapsensa opintojen edistymisestä sekä hänen työskentelystään ja käyttäytymisestään. Oppilaan ja huoltajan tulee myös saada tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Erityisen tärkeää yhteistyö on tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa. (POPS 2014, 47.)

Koulussa tapahtuvan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin, jotka on asetettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja

tarkennettu paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tavoitteet ja arvioinnin perusteet tulee aina käydä läpi yhdessä oppilaiden kanssa (Luostarinen ym. 2016, 172). Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen sekä näiden monipuoliseen havainnointiin ja dokumentointiin. Arviointi voidaan nähdä myös opettajan vallankäytön välineeksi ja se on aina jossain määrin subjektiivista, mutta se ei saisi koskaan kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten persoonaan tai temperamenttiin (Luostarinen ym. 2016, 167). Oppilaita ei myöskään tule vertailla suoritustensa perusteella. Arvioinnin ja palautteen antamisen tulee tapahtua oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Palautteessa arvioidaan ennen kaikkea oppilaan onnistumista ja oppimisen edistymistä suhteessa hänen aikaisempaan osaamiseensa. (POPS 2014, 48–49.)

Opettajan tehtävänä on koota tietoa oppilaan edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Oppilailla on erilaisia tapoja oppia ja työskennellä ja tarvittaessa arvioinnissa tulee hyödyntää esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologiaa sekä antaa suullisia näyttöjä. Oppilaita tulee ohjata havainnoimaan omaa oppimistaan, sen edistymistä sekä näihin vaikuttavia tekijöitä. Pienempiä oppilaita autetaan tunnistamaan omia vahvuuksia koulutyössä sekä tulemaan tietoisiksi omalle työlle sovitusta tavoitteista. Vanhemmilta oppilailta edellytetään harjoittelun tuloksena oman oppimisen ja opintojen edistymisen analyttisempää arviointia, joka ohjaa heitä toimimaan entistä itseohjautuvammin. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään asetetut tavoitteet ja etsimään parhaat toimintatavat niiden saavuttamiseksi. Oppilaiden keskinäinen vertaisarviointi puolestaan opettaa antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta. (POPS 2014, 49.) Mitä vanhemmasta oppilaasta on kysymys, sitä analyttisemmin ja realistisemmin hänen oletetaan kykenevän arvioimaan sekä omaa että toisten oppimista (Luostarinen ym. 2016, 177).

Kouluarviointi on perinteisesti ollut pääasiassa jo opitun tiedon summatiivista arviointia, jossa on keskitytty arvioimaan oppimista ja osaamista osoittavia tuotoksia. Summatiivinen arviointikin voi olla oppimista ohjaavaa, mikäli se on luonteeltaan erittelevää ja kuvailevaa, sisältää tietoa arviointikriteereistä ja oppimistavoitteista sekä ohjaa oppilasta kehittämään osaamistaan. Arviointi tukee oppimista, kun se kertoo oppilaalle, miten hän voi päästä kohti asetettuja tavoitteita. (Luostarinen ym. 2016, 170–171.) Opetussuunnitelman mukaan oppimisen arvioinnin tulee perustua ennen kaikkea opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointiin sekä niistä annettavaan

palautteeseen. Oppimisen edistymisen jatkuva seuranta on tärkeää, jotta oppilaalle osataan tarjota sellaista opetusta, ohjausta ja tukea, jota hän tarvitsee opinnoissa edetäkseen. Oppilaan osaamisen tason arvioimiseksi hänen työnsä tuloksia ja suorituksia tulee tarkastella mahdollisimman monipuolisesti, sillä osaamisen kehittyminen on koko ajan vahvistuva ja kumuloituva prosessi. Myös työskentelyyn liittyvä monipuolinen palaute eri oppiaineissa on tärkeää, sillä se edistää oppilaiden mahdollisuuksia kehittää omaa työskentelyään ja työskentelytaitojaan. (POPS 2014, 49–50.)

Arviointi ja siihen perustuva palaute on osa jokapäiväistä opetusta ja työskentelyä. Opettajilta se edellyttää tarkkaa havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Palautteen avulla oppilaita autetaan asettamaan itselleen tavoitteita, ohjaamaan omaa oppimistaan sekä käyttämään onnistumista edistäviä oppimisstrategioita. Oppimista edistävän palautteen avulla oppilaat oppivat hahmottamaan ja ymmärtämään mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet ja miten he voivat edistää omaa oppimistaan. Lukuvuoden päätteeksi tehtävä summatiivinen arviointi on kokonaisarvio oppilaan koko lukuvuoden aikaisesta suoriutumisesta ja edistymisestä. Vuosiluokilla 8–9 käytetään numeroarviointia, muilla vuosiluokilla arviointi on sanallista arviointia, numeroarviointia tai näiden yhdistelmä. Sanallista arviointia pidetään usein monipuolisempänä arviointimuotona, sillä sen avulla voidaan kuvata paitsi oppilaan osaamisen tasoa, myös hänen edistymistään, vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. (POPS 2014, 51.)

### **3.3 Oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuus**

Eettisesti hyvä arviointi edellyttää oikeudenmukaisuutta. Oikeudenmukaisuus voidaan määritellä reiluudeksi, kohtuullisuudeksi ja tasapuolisuudeksi. Se ilmenee muun muassa siten, että jokaista kohdellaan ansionsa mukaan. Opettajan ammattietiikan yksi keskeisimmistä ominaisuuksista on juuri oikeudenmukaisuus, jota myös oppilasarviointi edellyttää. Arvioinnin oikeudenmukaisuus on haastava tehtävä, sillä opettajan tulisi kyetä arvioimaan erilaisten oppilaiden erilaista osaamista kunkin ansioiden mukaan. Oikeudenmukaisuuden vastakohta on epäoikeudenmukaisuus, joka arvioinnissa tarkoittaa muun muassa sitä, että jonkun tai joidenkin ihmisryhmien oikeudet eivät toteudu (Atjonen 2015, 234). Oppilasarvioinnissa se saattaa ilmetä esimerkiksi erityistä

tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuksien loukkaamisena tai laiminlyömisenä, jos heille ei tarjota mahdollisuutta osoittaa osaamistaan juuri heille sopivalla tavalla. Koulutyössä tarvitaankin mahdollisimman monipuolisia arviointitapoja, jotta myös ne oppilaat, joilla on heikkouksia tietyillä alueilla (esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeuksia) saisivat onnistumisen kokemuksia. (Atjonen 2007, 45–46, 60, 81.)

Oppilasarvioinnin tulisi aina olla mahdollisimman oikeudenmukaista, eikä se saisi riippua oppilaan sukupuolesta, sosioekonomisesta tai etnisestä taustasta (Ouakrim-Soivio 2013, 42). Oikeudenmukainen arviointi edellyttää tasapuolisuutta, yhdenmukaisuutta ja syrjimättömyyttä (McMillan 2015, 822). Erityisen tärkeää arvioinnin oikeudenmukaisuus on silloin, kun arviointituloksia käytetään oppilaiden vertailuun tai sijoittamaan heidät paremmuusjärjestykseen. Oikeudenmukaisuus edellyttää, että jokaisella oppilaalla on samat tiedot arvioinnista ja samat mahdollisuudet osoittaa oma osaamisensa. Monet arviointiasiantuntijat ovatkin korostaneet, että oppilaiden kanssa tulisi kommunikoida avoimesti ja selkeästi arvioinnista, sen tavoitteista ja kriteereistä. Arviointikriteereiden tulee olla selkeitä ja ymmärrettäviä ja arvioinnissa tulee testata vain niitä asioita, joita on opetettu. Oikeuden- ja yhdenmukainen arviointi edellyttää paitsi täsmällisesti muotoiltuja osaamisen tavoitteita ja kriteereitä (Atjonen ym. 2019, 241), myös mahdollisimman monipuolisia arviointimenetelmiä, jotta kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus osoittaa osaamisensa eri tavoin. Arvioinnin avulla saatavia tuloksia tulee myös tulkita ja hyödyntää tarkoituksenmukaisesti. (Tierney 2014, 57, 65.)

Se, mitä arvioinnissa painotetaan, kertoo yleensä myös siitä, mitä yhteiskunnassa arvostetaan ja pidetään tärkeänä (Ouakrim-Soivio 2013, 42). Opetussuunnitelma korostaa oppilasarvioinnissa muun muassa oppimisen ohjaamista ja kannustavuutta. Arvioinnin tulisi kannustaa ja haastaa oppilasta ja antaa riittävästi tietoa oppilaan osaamisesta (Ouakrim-Soivio 2013, 42). Arviointia ei koskaan saisi käyttää rangaistuksen, vallankäytön tai uhkailun välineenä, vaan sen tulisi perustua yhdessä oppilaiden kanssa läpikäytyihin oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin. Mitään näiden tavoitteiden ulkopuolisia tekijöitä, kuten oppilaan asenteeseen tai persoonaan liittyviä tekijöitä, ei arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. (Luostarinen ym. 2016, 165.) Opettaja on kuitenkin aina auktoriteettiasemassa oppilaaseen nähden ja tämä asema antaa hänelle myös mahdollisuuden vallankäyttöön. Ratkaisevaa on se, miten opettaja kykenee tiedostamaan valta-asemaansa liittyvät mahdolliset ongelmat, jotka koskevat esimerkiksi arvottamisen

perusteita eli sitä, millä kriteereillä opettaja arvioi oppilaan oppimistuloksia. Varsinkin päättöarvioinnille tulisi asettaa korkeat luotettavuusvaatimukset, sillä se on merkittävä oppilaan tulevaisuuteen vaikuttava tekijä (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 85). Oppilaan oikeusturvan lisäämistä onkin pidetty yhtenä keskeisenä perusteena pyrkimykselle lisätä arvioinnin toteutuksen ja arviointiperusteiden yhdenmukaisuutta sekä arviointitulosten vertailtavuutta. (Heinonen & Jakku-Sihvonen 2001, 103–104.)

### 3.4 Oppilasarvioinnin epäkohtia

Arviointi on paitsi opettajan tärkein pedagoginen työkalu myös vallankäytön väline. Kontrolliin ja hallintaan pyrkivän opettajan käsissä arviointi voi herkästi muuttua myös vääränlaiseksi vallankäytöksi, joka ilmenee muun muassa opettajan auktoriteettiaseman pönkittämisinä. Tällöin opettaja voi sortua käyttämään arvosanoja uhkailuun ja rankaisemiseen lisätäkseen omaa auktoriteettiaan esimerkiksi haastavissa kasvatustilanteissa. Arviointi on aina jossain määrin myös subjektiivista ja siihen vaikuttavat opettajan omat ennakkokäsitykset esimerkiksi oppilaiden sukupuolesta tai sosioekonomisesta taustasta. Tällöin opettaja saattaa tiedostamattaankin asettaa arviointiin liittyen tytöille ja pojille erilaisia odotuksia tai pitää jotakin osaamisen osoittamisen tapaa parempana kuin toista. Opettajan tulisi kuitenkin pyrkiä arvioinnissa mahdollisimman suureen objektiivisuuteen sulkemalla omat ennakkokäsityksensä oppilaan oppimista ohjaavan ja hänen tulevaisuuttaankin määrittelevän arvioinnin ulkopuolelle. (Luostarinen ym. 2016, 167–168.)

Erityisen suurta objektiivisuutta ja luotettavuutta edellyttävät perusopetuksen päättövaiheen arvosanat, sillä ne ovat merkittävä oppilaan tulevaisuuteen vaikuttava tekijä. Jatkokoulutukseen pääsyn perusteena käytettävien päättöarvosanojen tulisi olla kansallisesti vertailukelpoisia ja niiden tulisi kohdella oppilaita yhdenvertaisesti. (Hildén, Ouakrim-Soivio & Rautopuro 2016, 344.) Useat tutkimukset (mm. Hotulainen ym. 2016, Ouakrim-Soivio 2013) ovat kuitenkin osoittaneet, että päättövaiheen arvosanat palvelevat huonosti jatko-opintoihin valikoitumista (Rautopuro ym. 2017, 10). Äidinkielen ja matematiikan perusopetuksen päättövaiheen seuranta-arvioinneissa on tullut toistuvasti ilmi selkeitä koulujen välisiä eroja keskimääräisten arvosanojen sekä keskimääräisen osaamisen suhteen, mikä tarkoittaa sitä, että samalla osaamisen tasolla on eri kouluissa

saattanut saada hyvinkin erilaisia arvosanoja. Kouluissa, joissa oppilaiden osaaminen on keskimääräistä parempaa, arvosanoja annetaan tiukemmin perusteiden, kun taas kouluissa, joissa oppilaiden osaaminen on keskimääräistä heikompaa, arvosanoja annetaan paljon väljemmin perusteiden (Rautopuro ym. 2017, 10). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arvioinnin osalta. Ouakrim-Soivion tutkimuksen mukaan tämä johtuu muun muassa siitä, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen valtakunnallisten kriteerien sijaan opettajat suhteuttavatkin antamansa arvosanat toisten oppilaiden osaamistasoon. Jos arviointi ei perustu selkeästi määriteltyihin kriteereihin, sen yhdenmukaisuus saattaa kärsiä edellä mainitulla tavalla. Yksi syy siihen, miksi opettajat eivät käytä arvioinnin perustana opetussuunnitelman kriteereitä on se, että niitä ei ole määritelty riittävän tarkasti, jolloin ne eivät myöskään tarjoa riittävästi tukea arviointityöhön. (Ouakrim-Soivio 2013, 5–6.) Toisaalta tarkatkaan kriteerit eivät välttämättä takaa arvioinnin täydellistä yhdenmukaisuutta, sillä jokainen opettaja tulkitsee ja käyttää niitä omalla tavallaan (Bloxham, den-Outer, Hudson & Price 2016, 466).

Kaikkein haastavimmaksi ja jopa ongelmalliseksi oppimistulosten arviointi on koettu taito- ja taideaineissa. Niiden arvioinnin on katsottu estävän luovuutta ja kohdistuvan oppilaan persoonallisuuteen tai synnynnäisiksi ymmärrettyihin kykyihin, joiden arviointi koetaan epäoikeudenmukaiseksi lahjakkuuden mittaamiseksi. Taito- ja taideaineiden arviointia on esitetty jopa kokonaan poistettavaksi, koska se koetaan liian subjektiiviseksi ja henkilökohtaisiin mieltymyksiin perustuvaksi. Tutkimukset (mm. Sabol 2004) ovat osoittaneet, että erityisesti taito- ja taideaineiden opettajien mielestä näiden aineiden oppimista tulee kuitenkin edelleen arvioida. Taito- ja taideaineiden on muun muassa pelätty jäävän muihin oppiaineisiin verrattuna marginaaliseen asemaan, jos niitä ei arvioida lainkaan. Toisaalta on ymmärretty, että taito- ja taideaineiden oppimiseen sisältyy myös osa-alueita, joita ei voida arvioida. Tällöin saattaa ongelmaksi muodostua se, että huomio kohdistuu vain niihin oppimistuloksiin ja oppimisen alueisiin, joita on mahdollista arvioida, kun taas sellaiset oppimisen alueet kuten ajattelun valmiudet, sosiaaliset taidot ja keskittymiskyky, joita ei voida arvioida, jäävät opetuksen kehittämisessä huomioimatta. Taito- ja taideaineiden arvioinnin osalta on subjektiivisuuden ohella epäkohdiksi koettu myös arviointikriteereiden väljyys tai jopa niiden puuttuminen kokonaan. Tällöin on vaarana, että arviointikriteerit vaihtelevat eri kouluissa ja jopa saman koulun oppilaiden välillä niin, että arvioinnin yhdenvertaisuus ja

oikeudenmukaisuus kärsii. (Juntunen & Laitinen 2011, 76, 81–82.) Näiden oppiaineiden osalta onkin syytä pohtia, mihin seikkoihin arviointi tulisi kohdistaa ja minkälaisia arviointikeinoja olisi järkevää käyttää (Anttila 2013, 97).

Tutkimusten (mm. Stiggins 2005, Mertler 2005) mukaan opettaja on tekemisissä erilaisten arviointiin liittyvien asioiden kanssa jopa puolet työajastaan. Arvioinnilla voidaankin sanoa olevan hyvin hallitseva osuus opettajan työssä. Arviointi on myös vaativaa työtä, sillä opettajan tulee ymmärtää arvioinnin ja opetuksen välinen yhteys sekä käyttää arviointitietoa oman opetuksensa kehittämiseen (Atjonen ym. 2019, 41). Opettajan tulee hallita ennen kaikkea formatiivinen luokkahuonearviointi, sillä siihen kuluu opettajan työajasta huomattavasti suurempi osa kuin perinteisiin summatiivisiin kokeisiin ja testeihin. (Atjonen 2017, 144, 152.) Osa opettajista on kokenut, että uuden opetussuunnitelman myötä heidän työtaakkansa arvioinnin osalta on lisääntynyt. Varsinkin numeerisen todistusarvioinnin korvanneet arviointikeskustelut on koettu vaativiksi ja työläiksi, sillä ne edellyttävät opettajalta paljon sekä etukäteisvalmistelua että jälkikäteen tehtävää asioiden kirjaamista. Myös jatkuvasti lisääntyneiden arviointimuotojen ja niihin liittyvän heikon ohjeistuksen on koettu kasvattaneen opettajan työtaakkaa entisestään. (Tikkanen 2017, 28.)

Suomessa opettajien arviointiosaamista on tutkittu varsin vähän, mutta kansainvälisten tutkimusten perusteella on voitu osoittaa, että opettajien tiedot eri arviointimenetelmistä ja taidot käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti, vaihtelevat suuresti. Merkittäviä puutteita ja virhekäsityksiä on havaittu sekä opettajaksi opiskelevien että jo pitkään opettajana toimineiden arviointiosaamisessa (Atjonen 2017, 154). Kouluissa on ollut vallalla kirjallisten summatiivisten kokeiden kulttuuri, joka jatkuu uusissa opettajasukupolvissa, ellei heille tarjota riittävästi tietoa muista arviointimuodoista (Atjonen ym. 2019, 41). Opettajien peruskoulutuksessa tulisikin painottaa nykyistä enemmän kriteeriperustaista ja monipuolista arviointia ja tarjota tutkittua tietoa siitä, miten erilaisia arviointitapoja käyttämällä voidaan kehittää arviointia entistä oikeudenmukaisemmaksi ja läpinäkyvämmäksi. (Rautopuro ym. 2017, 12–13.) Tutkimusten (mm. Guskey & Bailey 2001) mukaan opettajien arviointikäytänteisiin vaikuttaa paitsi se, mitä he ovat opettajakoulutuksen aikana oppineet, myös heidän omat kokemuksensa siitä, miten heitä itseään on oppilaina arvioitu sekä heidän henkilökohtainen näkemyksensä opettamisesta ja arvosanojen antamisesta. Ennen kaikkea vastuun ja tilivelvollisuuden näkökulmasta on



tärkeää, että arvioijalla on arviointitehtävän vaatima koulutus ja pätevyys, sillä ne ovat edellytyksiä tehokkaalle ja oikeudenmukaiselle arvioinnille (Tammisuo 2011, 229). Yhtenä keskeisenä syynä arviointiin liittyviin ongelmiin voi olla se, että eri opettajakoulutuslaitosten tarjoama arviointiopetus vaihtelee suuresti sisällöltään ja laajuudeltaan, jolloin eri koulutuslaitoksista valmistuneiden opettajien arviointiosaaminen saattaa olla hyvin eritasoista. (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 112–113.) Arviointiosaamisen kehittämiseen tulisikin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa, jotta oppilasarviointi saataisiin paremmin vastaamaan nykyistä oppimiskäsitystä ja muuttuvia oppimisympäristöjä (Atjonen ym. 2019, 229).

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Oppilasarviointi on aihe, joka herättää aika ajoin kiivastakin julkista keskustelua sekä puolesta että vastaan. Keskustelua syntyy erityisesti silloin, kun kouluissa jaetaan todistuksia, jolloin huomio kiinnittyy usein arvosanoihin, vaikka ne ovatkin vain osa opettajan arviointityötä. Arvioinnin ensisijaisena tehtävänä tulisi olla oppilaiden oppimisen ohjaaminen, mutta siitä huolimatta monet opettajatkin tulkitsevat arvioinnin edelleen vain numeroiden tai arvosanojen antamiseksi (Keurulainen 2013, 38). Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, miten sanomalehtien mielipidekirjoituksissa käsitellään oppilasarviointia, ketkä siitä keskustelevat ja minkälaisia näkökulmia keskusteluissa nousee esiin. Analysoinnin kohteeksi on valittu Helsingin Sanomissa, Turun Sanomissa ja Kalevassa julkaistut oppilasarviointia koskevat mielipidekirjoitukset.

Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Miten Helsingin ja Turun Sanomien sekä Kalevan mielipidekirjoituksissa käsitellään oppilasarviointia?

1. Ketkä arvioinnista keskustelevat?
2. Minkälaisia argumentteja mielipidekirjoituksissa esitetään arvioinnin puolesta ja sitä vastaan?
3. Miten arvioinnin oikeudenmukaisuutta käsitellään mielipidekirjoituksissa?
4. Mitä arvioinnin epäkohtia mielipidekirjoituksissa nousee esiin?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä käytetään aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tässä tutkimuksessa dokumentteina käytetään sanomalehdissä julkaistuja mielipidekirjoituksia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta pyritään saamaan aikaiseksi teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen päätettyjä, vaan ne valitaan tutkimusaineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkijan ajattelua ohjaavat sekä teoria että aineisto. Teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei kuitenkaan suoraan pohjautu teoriaan. Analyysiyksiköt löytyvät usein aineistosta, mutta niiden ryhmittelyä tai tulkintaa ohjaa teoria. Mitään sääntöä siihen, missä vaiheessa teoria alkaa ohjata analyysia, ei ole olemassa, vaan päätös on aina aineistolähtöinen ja tutkijakohtainen. (Tuomi ym. 2018, 108–110, 113.)

Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavuus toteutuu siten, että analyysi tehdään aineistolähtöisesti, mutta aineiston perusteella tehdyt havainnot sidotaan teoriaan. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee siis aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin, mutta käsitteellistämisvaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Toisin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, jossa käsitteet luodaan aineistosta, teoriaohjaavassa analyysissä ne tuodaan valmiina tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. (Tuomi ym. 2018, 133.) Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenevät kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluu aineiston pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi ja käsitteellistäminen eli abstrahointi (Leinonen 2018).

Sisällönanalyysin apuna voidaan käyttää myös sisällön erittelyä, jossa teksti tai sen osat jaetaan havaintoyksiköihin ja tekstin sisältöä kuvataan numeerisesti (Tuomi ym. 2018, 119). Toisin sanoen tutkimusaineiston sisällöllisiä ominaisuuksia ilmaistaan tilastollisesti, numeerisina tuloksina (Vilkkä 2015, 163). Tässä tutkimuksessa sisällön erittelyä käytetään muun muassa, kun selvitetään mielipidekirjoituksista analysoitujen

yhdistävien luokkien lukumääriä sekä oppilasarviointia koskevien mielipidekirjoitusten lukumääriä kirjoittajaryhmittäin.

## **5.1 Tutkimusaineisto**

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa on käytetty sanomalehtien mielipidekirjoituksia, jotka käsittelevät oppilasarviointia. Mielipidekirjoitukset on valittu Helsingin Sanomista, Turun Sanomista sekä Kalevasta, jotka kaikki kuuluvat Suomen luetuimpien sanomalehtien joukkoon. Nämä lehdet valikoituivat tutkimuksen kohteeksi myös siitä syystä, että niiden mielipidekirjoituksia oli mahdollista päästä lukemaan ilman erillistä maksua ja aineisto oli saatavissa koko tutkimusajankohdan osalta sähköisessä muodossa. Käytännössä tutkimuksen kohteena oli vuosina 2000-2018 käyty oppilasarviointia koskeva keskustelu ko. lehdissä. Tutkimusaineisto on kerätty näin pitkältä ajalta siitä syystä, että vuositasolla mielipidekirjoituksia löytyi vain muutama kappale. Eniten mielipidekirjoituksia oli julkaistu vuonna 2016 (4), kun taas viiden eri vuoden osalta niitä ei löytynyt lainkaan. Kaikkiaan tutkittavana olevista sanomalehdistä löytyi 30 oppilasarviointia koskevaa mielipidekirjoitusta (Liite 1). Näistä 18 oli Helsingin Sanomissa, 9 Turun Sanomissa ja 3 Kalevassa. Analysointia varten tutkimusaineisto jaettiin kahteen osaan: arviointia puolustaviin ja sitä kritisoiviin näkökulmiin. Sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia mielipidekirjoituksia oli kaikkiaan 9 kappaletta. Tämän lisäksi löytyi 12 mielipidekirjoitusta, joissa esiintyi sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia näkökulmia.

## **5.2 Aineiston analysointi**

Aineiston analysointi aloitettiin selvittämällä, ketkä oppilasarvioinnista keskustelivat sanomalehdissä. Suurin osa mielipidekirjoituksista oli kirjoitettu omalla nimellä. Kahdessa mielipidekirjoituksessa oli käytetty nimimerkkiä ja yhdessä pelkästään etunimeä. Suurimmassa osassa oli myös mainittu ammatti tai muu määritelmä, josta käy ilmi, mitä ryhmää kyseinen henkilö edustaa (esimerkiksi opettaja tai vanhempi).

Mielipidekirjoituksesta ilmenneen ammatin tai muun määritelmän perusteella eroteltiin seuraavat kirjoittajaryhmät: opettajat, vanhemmat, oppilaat, isovanhemmat, opetusalan asiantuntijat, muut asiantuntijat sekä ei tietoa -ryhmä, johon sijoitettiin ne kirjoittajat, joiden ammatti tai muu määritelmä ei käynyt ilmi mielipidekirjoituksista. Opettajista osa mainitsi samalla olevansa myös vanhempi. Heidät kaikki sijoitettiin kuitenkin vain yhteen ryhmään eli opettajiin sillä perusteella, että ammatin tai määritelmän mainitessaan he olivat ilmoittaneet ensimmäisenä olevansa opettajia.

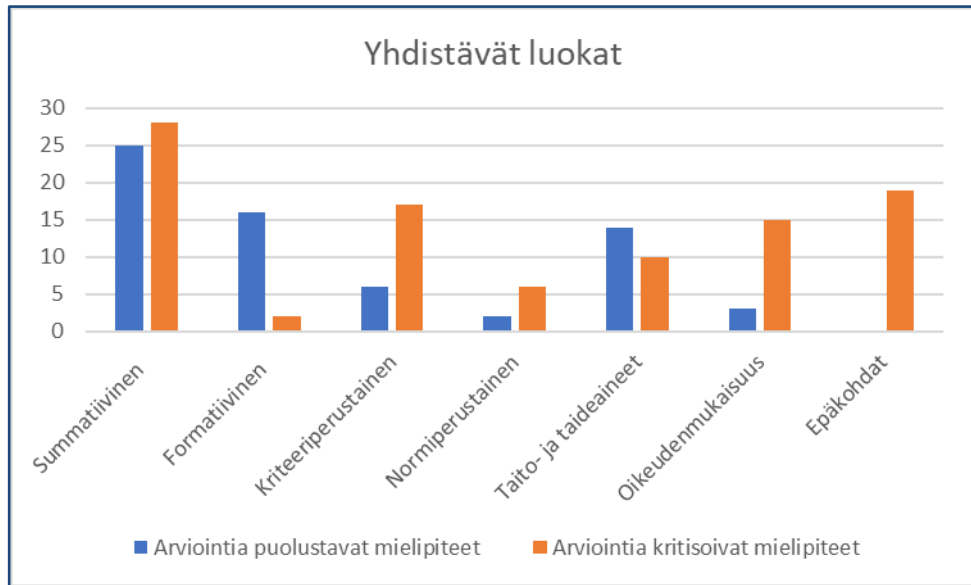
Analyysin seuraavassa vaiheessa aloitettiin tutkimusaineiston eli mielipidekirjoitusten pelkistäminen, joka tapahtui etsimällä aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Pyrkimyksenä oli tiivistää ja yksinkertaistaa tutkimusaineisto käsiteltävään muotoon (Tuomi ym. 2018, 123). Käytännössä pelkistäminen tapahtui pilkkomalla tutkimusaineisto osiin. Tämä edellytti mielipidekirjoitusten tarkkaa lukemista ja analysoimista sekä tutkimuskysymysten näkökulmasta keskeisten analyysiyksiköiden eli lauseiden, lauseen osien ja ajatuskokonaisuuksien hahmottamista ja luokittelemista. (Vilkkä 2015, 164.) Tässä vaiheessa aineisto luokiteltiin kahteen osaan: arviointia puolustaviin ja sitä kritisoiviin analyysiyksiköihin. Aineiston pilkkominen tapahtui siten, että mielipidekirjoitukset luettiin tarkasti läpi lause lauseelta ja tutkimuskysymysten kannalta keskeiset lauseet merkittiin värikoodeilla. Arviointia puolustavat lauseet koodattiin vihreällä värillä ja arviointia kritisoivat lauseet punaisella värillä. Arviointia puolustavia lauseita tai ajatuskokonaisuuksia löytyi kaikkiaan 45 kappaletta ja arviointia kritisoivia 59 kappaletta.

Analysoinnin avuksi laadittiin taulukko, jossa eroteltiin arviointia puolustavat ja sitä kritisoivat analyysiyksiköt. Taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen sijoitettiin tutkimuksen kannalta keskeiset analyysiyksiköt eli mielipidekirjoituksista pilkotut lauseet ja ajatuskokonaisuudet ja toiseen sarakkeeseen mielipidekirjoitusten kirjoittajat. Taulukoinnin avulla voitiin selvittää, ketkä mielipidekirjoittajista puolustivat arviointia ja ketkä puolestaan kritisoivat sitä.

Seuraavana analyysivaiheena oli analyysiyksiköiden eli lauseiden, lauseen osien ja ajatuskokonaisuuksien ryhmittely. Ryhmittelyn avulla pyrittiin löytämään aineistosta tutkimukseen liittyviä aiheita eli teemoja, ja niitä kuvaavia näkemyksiä (Tuomi ym. 2018, 107). Tavoitteena oli erotella edellisessä analyysivaiheessa pilkottujen

analyysiyksiköiden sisältä tutkimuskysymysten mukaisia teemoja. Ryhmittely jakautui useampaan vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa lauseet jaettiin tutkimuksen kannalta keskeisiin asiasisältöihin valitsemalla edellisessä vaiheessa pilkokuista lauseista sanoja ja lauseen osia, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä. Luokittelua jatkettiin edelleen yhdistämällä samansisältöiset alaluokat toisiinsa ja muodostamalla niistä yläluokkia, joille annettiin sisältöä kuvaavat nimet. (Tuomi ym. 2018, 124).

Aineiston abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa pyrittiin valikoimaan tutkimusaineiston kannalta kaikkein olennaisin tieto ja muodostamaan tämän tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä. Abstrahointivaiheessa analyysi muuttui aineistolähtöisestä teoriaohjaavaksi, sillä teoreettiset käsitteet saatiin valmiina tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. (Tuomi ym. 2018, 125, 133.) Käytännössä abstrahointi tapahtui sitten, että edellisessä analyysivaiheessa muodostetut yläluokat yhdistettiin ensin pääluokiksi, joista muodostettiin edelleen valmiin aineiston pohjalta yhdistävät luokat sekä arviointia puolustavien että sitä kritisoivien mielipidekirjoitusten osalta. Yhdistäviä luokkia löytyi kaikkiaan seitsemän kappaletta: summatiivinen arviointi, formatiivinen arviointi, kriteeriperustainen arviointi, normiperustainen arviointi, taito- ja taideaineiden arviointi, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja arvioinnin epäkohdat. Sisällön erittelyä apuna käyttäen laskettiin, kuinka usein kukin yhdistävä luokka esiintyi arviointia koskevissa mielipidekirjoituksissa. Yhdistävien luokkien lukumäärät laskettiin erikseen arviointia puolustavien mielipiteiden ja sitä kritisoivien mielipiteiden osalta. Kuvioon 1 on koottu mielipidekirjoituksissa esiintyvien yhdistävien luokkien lukumäärät.



Kuvio 1. Yhdistävien luokkien lukumäärät arviointia puolustavien ja sitä kritisoivien mielipiteiden osalta.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Oppilasarviointia koskevien mielipidekirjoitusten kirjoittajat

Mielipidekirjoituksissa oppilasarviointia koskevaan keskusteluun osallistuivat opettajat, vanhemmat, koulunjohtajat, oppilaat, isovanhemmat sekä eri alojen asiantuntijat. Mielipidekirjoituksissa esitettiin sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia näkökulmia. Arviointia puolustavia näkökulmia esittivät 5 opettajaa, koulunjohtaja, muu asiantuntija sekä vanhempi ja isovanhempi. Arviointia puolustavia näkökulmia esitti myös 2 sellaista henkilöä, joiden ammatista tai ryhmästä ei ole tietoa. Arviointia kritisoivia mielipiteitä kirjoittivat 3 opettajaa, koulunjohtaja, muu asiantuntija, 3 vanhempaa ja oppilas. Lisäksi 5 opettajaa, 3 opetusalan asiantuntijaa, muu asiantuntija sekä ei tietoa -ryhmään kuuluva henkilö esittivät mielipidekirjoituksissaan sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia näkökulmia. Kuvioon 2 on koottu oppilasarviointia koskevat mielipidekirjoitukset ja niiden lukumäärät kirjoittajaryhmittäin.

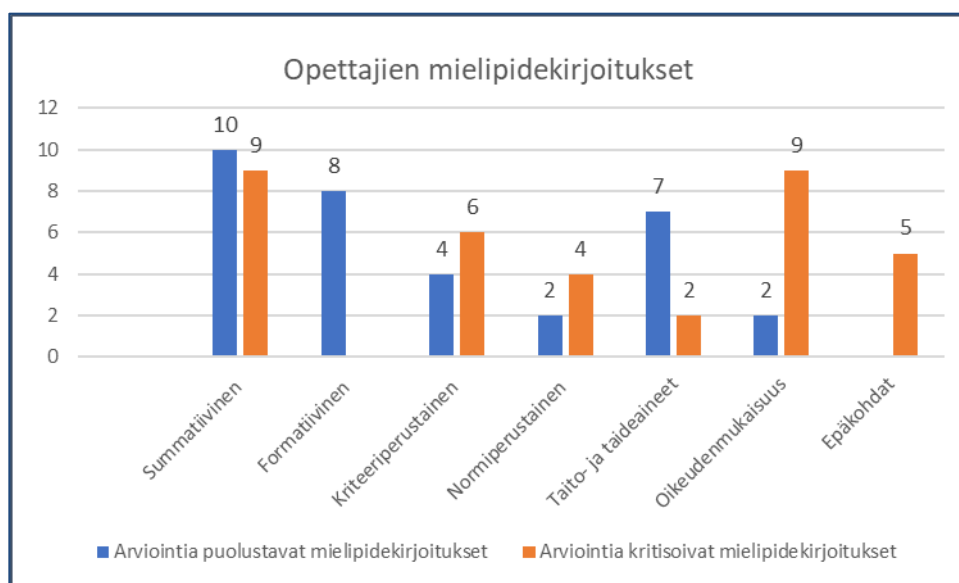


Kuvio 2. Oppilasarviointia koskevat mielipidekirjoitukset ja niiden lukumäärät kirjoittajaryhmittäin.

Tarkasteltavana olevissa sanomalehdissä julkaistuista mielipidekirjoituksista suurimman osan olivat kirjoittaneet opettajat. Heidän kirjoittamiaan mielipidekirjoituksia löytyi kaikkiaan 13 kappaletta. Opettajien mielipidekirjoituksista viisi oli arviointia



puolustavia, kolme arviointia kritisoivia ja viisi sekä puolustavia että kritisoivia näkökulmia sisältäviä. Kuviossa 3 on kuvattu opettajien mielipidekirjoituksissa esiintyneiden arviointia puolustavien ja sitä kritisoivien pääteemojen lukumäärät. Arviointia puolustavien teemojen osalta esiin nousivat ennen kaikkea summatiivinen ja formatiivinen arviointi sekä taito- ja taideaineiden arviointi. Arviointia kritisoivissa näkökulmissa korostuivat summatiivisen ja kriteeriperustaisen arvioinnin lisäksi arvioinnin oikeudenmukaisuus sekä arvioinnin epäkohdat.



Kuvio 3. Arviointia puolustavien ja sitä kritisoivien pääteemojen lukumäärät opettajien mielipidekirjoituksissa.

Arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa taito- ja taideaineiden arviointia oli käsitellyt neljä opettajaa. Huomionarvoista oli se, että heistä kolme toimi itse taito- ja taideaineiden opettajana. Yhden opettajan osalta ei ollut tarkempaa tietoa. Arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa oli summatiivista arviointia käsitellyt kaikkiaan kuusi opettajaa ja arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa puolestaan neljä opettajaa. Formatiivista arviointia puolustavia näkökulmia oli mielipidekirjoituksissaan nostanut esiin kolme opettajaa. Kriteeriperustainen arviointi esiintyi viiden arviointia kritisoivan opettajan mielipidekirjoituksissa. Arvioinnin oikeudenmukaisuus nousi esiin neljän ja arvioinnin epäkohdat puolestaan viiden arviointia kritisoivan opettajan mielipidekirjoituksissa.

Toiseksi eniten eli kaikkiaan neljä oppilasarviointia käsittelevää mielipidekirjoitusta olivat kirjoittaneet vanhemmat. Heidän kirjoituksistaan yksi oli arviointia puolustava ja

kolme arviointia kritisovia. Sekä arviointia puolustavissa että sitä kritisovissa näkökulmissa pääteemana oli summatiivinen arviointi. Oppilaiden osalta arviointia koskevia mielipidekirjoituksia löytyi vain yksi kappale. Se sisälsi oppilasarviointia kritisovia näkökulmia, joissa pääteemana oli taito- ja taideaineiden arviointi. Isovanhempien osalta löytyi puolestaan yksi arviointia puolustava mielipidekirjoitus, jossa pääteemana oli summatiivinen arviointi.

Kahdessa mielipidekirjoituksessa kirjoittajana oli koulunjohtaja. Näistä toinen oli arviointia puolustava ja toinen sitä kritisova mielipidekirjoitus. Arviointia puolustavassa kirjoituksessa pääteemana oli formatiivinen arviointi. Arviointia kritisovassa mielipidekirjoituksessa käsiteltiin ennen kaikkea summatiivista arviointia, taito- ja taideaineiden arviointia sekä arvioinnin oikeudenmukaisuutta.

Oppilasarviointia koskevia mielipidekirjoituksia olivat kirjoittaneet myös yliopistonlehtori ja kasvatustieteen professori, opettajankoulutuspäällikkö sekä opetusalan erityisasiantuntija, jotka tässä tutkimuksessa ryhmiteltiin opetusalan asiantuntijoihin. Heidän mielipidekirjoituksiaan löytyi kaikkiaan kolme kappaletta ja niissä kaikissa esiintyi sekä arviointia puolustavia että sitä kritisovia teemoja. Arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa pääteemoina olivat summatiivinen ja formatiivinen arviointi, arviointia kritisovissa mielipidekirjoituksissa puolestaan summatiivinen ja kriteeriperustainen arviointi, taito- ja taideaineiden arviointi sekä arvioinnin epäkohdat.

Oppilasarviointia käsitteleviä mielipidekirjoituksia olivat kirjoittaneet myös muut kuin opetusalan asiantuntijat, joita olivat psykologi, terveydenhuollon asiantuntija sekä liikunnanohjaaja. Liikunnanohjaajan mielipidekirjoitus oli arviointia puolustava, psykologin arviointia kritisova, kun taas terveydenhuollon asiantuntija toi mielipidekirjoituksissaan esiin sekä arviointia puolustavia että sitä kritisovia näkökulmia. Arviointia puolustavia pääteemoja olivat summatiivinen arviointi sekä taito- ja taideaineiden arviointi ja arviointia kritisovia teemoja puolestaan summatiivinen ja kriteeriperustainen arviointi sekä arvioinnin epäkohdat.

Tarkasteltavana olleista sanomalehdistä löytyi lisäksi kolme sellaista mielipidekirjoitusta, joiden kirjoittajien ammatista tai ryhmästä ei ollut tietoa. Niissä kaikissa esiintyi arviointia puolustavia näkökulmia, joissa korostuivat summatiivinen

arviointi sekä taito- ja taideaineiden arviointi. Yhdessä mielipidekirjoituksessa esitettiin myös arviointia kritisoivia näkökulmia, jotka kohdistuivat ennen kaikkea taito- ja taideaineiden arviointiin sekä summatiiviseen arviointiin. Taulukkoon 1 on koottu eri kirjoittajaryhmien oppilasarviointia puolustavissa (vihreä väri) ja sitä kritisoivissa (punainen väri) mielipidekirjoituksissa esiintyneiden pääteemojen lukumäärät.

Taulukko 1. Oppilasarviointia puolustavissa ja sitä kritisoivissa mielipidekirjoituksissa esiintyneiden pääteemojen lukumäärät kirjoittajaryhmittäin.

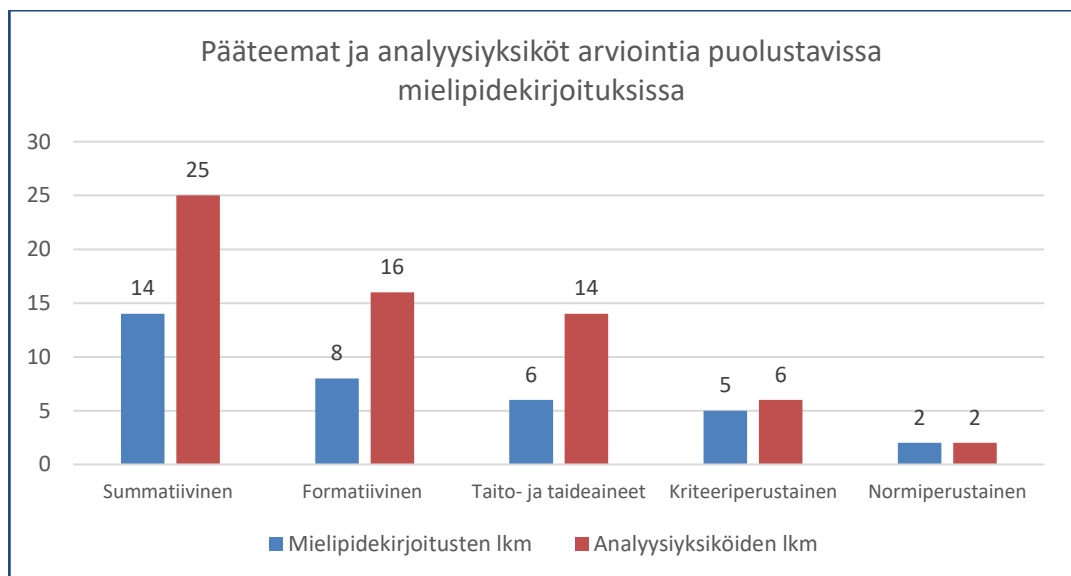
Mielipiteiden kirjoittajat	Summatiivinen arviointi		Formatiivinen arviointi		Kriteeriperustainen arviointi		Normiperustainen arviointi		Taito- ja taideaineiden arviointi		Arvioinnin oikeudenmukaisuus		Arvioinnin epäkohdat	
Opettajat	6	4	3		3	5	2	3	4	1	2	4		5
Vanhemmat	3	3				1						2		
Oppilaat		1								2		1		
Isovanhemmat	2													
Koulunjohtajat		3	2		1	1				2				
Opetusalan asiantuntijat	2	9	5			4		1		3	1	1		5
Muut asiantuntijat	2	2	1		1	4			2					7
Ei tietoa	6	2							5	2		1		

## 6.2 Mielipidekirjoitusten argumentit arvioinnin puolesta ja sitä vastaan

Sekä arviointia puolustavissa että sitä kritisoivissa mielipidekirjoituksissa pääteemoiksi nousivat taito- ja taideaineiden arviointi, summatiivinen arviointi, kriteeriperustainen arviointi, normiperustainen arviointi sekä arvioinnin oikeudenmukaisuus. Näiden lisäksi arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa

keskeisenä teemana oli formatiivinen arviointi ja arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa puolestaan arvioinnin epäkohdat. Tässä luvussa käsitellään mielipidekirjoituksissa esiin nousseita pääteemoja, jotka käsittelevät arvioinnin eri muotoja. Arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja epäkohtia käsitellään myöhemmin omissa luvuissaan.

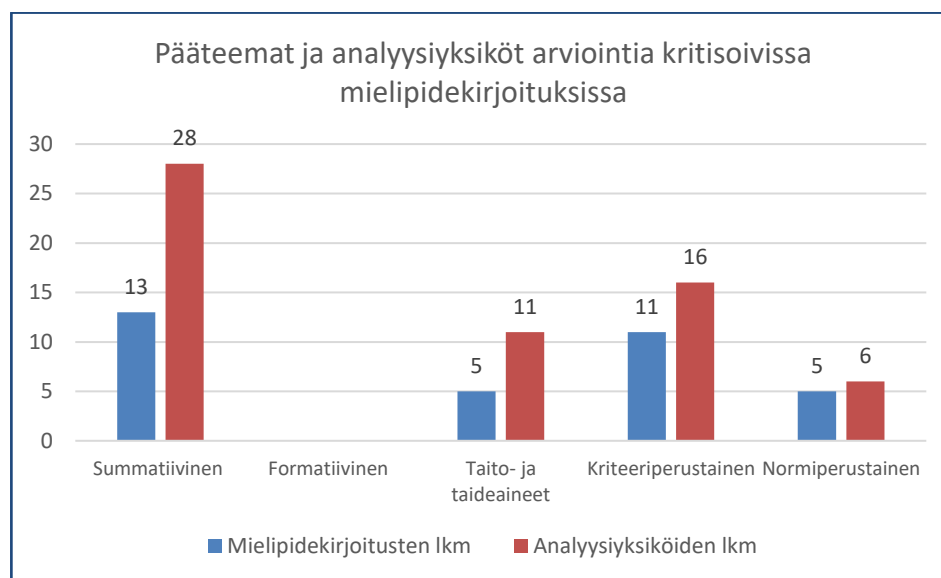
Arviointia puolustavia näkökulmia sisältäviä mielipidekirjoituksia oli kaikkiaan 21 kappaletta. Niissä yleisin teema oli summatiivinen arviointi. Mielipidekirjoituksista löytyi lisäksi selvästi eniten summatiivista arviointia koskevia analyysiyksiköitä eli lauseita tai ajatuskokonaisuuksia. Arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa käsiteltiin myös muita arvioinnin muotoja eli formatiivista, kriteeriperustaista ja normiperustaista arviointia sekä taito- ja taideaineiden arviointia. Kuvioon 4 on koottu pääteemojen ja analyysiyksiköiden lukumäärät arviointia puolustavien mielipidekirjoitusten osalta.



Kuvio 4. Pääteemojen ja analyysiyksiköiden lukumäärät arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa.

Arviointia kritisoivia näkökulmia sisältäviä mielipidekirjoituksia oli kaikkiaan 20 kappaletta. Niissä hallitsevana teemana oli summatiivinen arviointi, jonka osalta löytyi myös kaikkein eniten sitä koskevia lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. Arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa nousivat formatiivista arviointia lukuun ottamatta selvästi esiin myös muut arvioinnin muodot eli kriteeriperustainen, normiperustainen

sekä taito- ja taideaineiden arviointi. Kuviossa 5 on kuvattu pääteemojen ja analyysiyksiköiden lukumäärät arviointia kritisoivien mielipidekirjoitusten osalta.



Kuvio 5. Pääteemojen ja analyysiyksiköiden lukumäärät arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa.

Summatiivinen arviointi nousi hallitsevaksi pääteemaksi sekä arviointia puolustavissa että sitä kritisoivissa mielipidekirjoituksissa. Arviointia puolustavissa näkökulmissa korostui erityisesti taito- ja taideaineiden summatiivinen arviointi. Niissä nostettiin esiin paitsi taito- ja taideaineiden numeroarvioinnin tärkeys, myös numeroiden motivoiva vaikutus sekä hyvin pärjääville että heikommille oppilaille. Numeron katsottiin lisäksi auttavan itsetunnon rakentamisessa. Sanallista arviointiakin kannatettiin etenkin alemmilla luokilla, mutta numeroarvioinnin katsottiin kuitenkin kertovan paremmin oppilaan edistymisestä.

Numeerisen palautteen ja motivaation välisestä yhteydestä on tehty tutkimuksia. Niissä on osoitettu, että numeroiden valossa hyvin pärjäävät opiskelijat edelleen motivoituvat saadessaan lisää hyviä numeroita. (Opettajankoulutuspäällikkö)

Erityisesti niiden oppilaiden, joille todistuksen muut arvosanat ovat heikkoja, on tärkeää saada taito- ja taideaineista numerot. Se kohottaa itsetuntoa ja antaa suuntaa tulevaisuuden ammatinvalinnalle. (Kuvataideopettaja 2)

Liikunta, kuvaamataito, tekninen työ, tekstiilityö ja musiikki ovat kaikille peruskoulun oppilaille perusvalmiuksia antavia, harrastuksia tukevia ja laaja-alaista elämäkokemusta lisääviä

oppiaineita. Jos näiden aineiden numeroarvostelusta luovutaan, oppilaiden suoritusmotivaatio kyseisiä aineita kohtaan todennäköisesti vähenisi. (Ei tietoa 2)

Taito- ja taideaineiden summatiivista numeroarviointia pidettiin tärkeänä myös näiden oppiaineiden arvostuksen kannalta. Erityisen selvästi tämä näkemys nousi esiin taito- ja taideaineiden opettajien mielipidekirjoituksista. Aikaisemmat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että taito- ja taideaineiden opettajien mielestä on tärkeää, että heidän opettamiensa aineiden oppimista arvioidaan. Puolustaessaan numeroarviointia taito- ja taideaineiden opettajat ovat halunneet lisäksi varmistaa, etteivät taito- ja taideaineet jää marginaaliseen asemaan muihin oppiaineisiin verrattuna. (Juntunen ym. 2011, 76, 81.)

Olisi selkeä viesti oppiaineen [taito- ja taideaineet] arvosta jättää arvioimatta se numerolla. (Kuvataideopettaja 2)

Jostain syystä taide- ja taitoaineita pidetään yhä edelleen toisarvoisina oppiaineina. Niitä kyllä sanotaan arvostettavan, mutta käytännön tasolla se ei näy riittävästi. Taito- ja taideaineista kouluttaudutaan tai ei kouluttauduta ammatteihin, aivan kuten muistakin oppiaineista. Onko asioista päättävillä tarpeeksi tietoa siitä, mitä taide- ja taitoaineiden oppitunneilla voi oppia ja opiskella? Poistettaisiinko numeroarviointi koko koulusta? Eikö silloin kaikilla olisi kivaa ja hyvä itsetunto? (Kuvataideopettaja 1)

Myös arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa summatiivista arviointia käsiteltiin usein juuri taito- ja taideaineiden arvioinnin yhteydessä. Erityisesti niissä korostui taito- ja taideaineiden numeroarvioinnin vaikutus motivaatioon. Esimerkiksi alhaisilla liikuntanumeroilla nähtiin olevan yhteys aikuisiän vähäiseen liikuntaharrastukseen. Huonoja numeroita saavien oppilaiden osalta numeroarvioinnin katsottiin myös edistävän kielteistä asennoitumista oppimistilanteita kohtaan. Lisäksi mielipidekirjoituksissa kritisoitiin numeroarvioinnin perinteisesti hyvin hallitsevaa asemaa.

Tutkimuksiin perustuen näyttäisi siltä, että liikkumaan innostaminen kaikkien kansalaisten kohdalla vaatisi numeroista luopumista. (Opettajankoulutuspäällikkö)

Koululiikuntaa ei pitäisi arvostella numeroin. Arvostelussa oppilaille tulee sellainen olo, että he eivät ole tarpeeksi hyviä. Miksi pelkkä suoritusmerkintä ei riitä? Miksi pitää väkisin verrata oppilaita toisiinsa ja saada huonommille aikaan paha mieli? (Oppilas)

Summatiivinen arviointi on ollut niin hallitsevassa asemassa, ettei muunlaista arviointia pidetä arkikäsitteissä "oikeana" arviointina. (Musiikin opettaja)

Formatiivista arviointia käsiteltiin vain arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa ja sen nähtiin olevan olennainen osa oppimisprosessia. Nykyisen opetussuunnitelman myötä formatiivisen eli opetustapahtuman aikana tapahtuvan palautteen antaminen osana päivittäistä opetusta onkin korostunut entisestään. (Jyrhämä ym. 2016, 194.) Mielipidekirjoituksissa formatiivisen arvioinnin osalta korostui ennen kaikkea oppimisprosessin aikana annettavan oppilaan oppimista ohjaavan, korjaavan ja kannustavan palautteen merkitys. Formatiiivisen arvioinnin katsottiin antavan opettajalle tärkeää tietoa siitä, miten hän voi muuttaa omaa opetustaan. Esiin nousivat myös näkemykset itsearviointista sekä opettajan, oppilaan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä, josta esimerkkinä mainittiin arviointikeskustelut.

Formatiivisilla arviointimenetelmillä tarkoitetaan oppimisprosessin aikana annettua ohjaavaa ja korjaavaa palautetta. Tämä on usein niin luonnollinen osa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, ettei sitä edes mielletä arvioinniksi. (Musiikin opettaja)

Kun lähdemme rakentamaan arviointia lapsen yksilöllisistä tarpeista käsin, parhaimpia menetelmiä ovat arviointikeskustelut, jotka ovatkin lupaavasti yleistymässä. Keskustelutuokiassa oppilas, opettaja ja vanhemmat yhdessä arvioivat, missä mennään, mitä lapsi osaa, mihin pitäisi panostaa ja mikä on seuraava tavoite. (Luokanopettaja 1)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilas harjaantuu oman oppimisen arvioinnissa varsin taitavaksi, ja samalla hänen itsetuntonsa kehittyy myönteiseksi ja realistiseksi. (Yliopiston lehtori ja kasvatustieteen professori)

Muutamissa arviointia puolustavissa mielipidekirjoituksissa käsiteltiin lisäksi kriteeri- ja normiperustaista arviointia. Mielipidekirjoituksissa arvioinnin ajateltiin parhaimmillaan olevan palautetta saavutetusta suhteessa tavoitteisiin sekä väline uusien tavoitteiden asettamiseen. Myös vertailun katsottiin kuuluvan olennaisena osana arviointiin, jonka kannustavuuden puolestaan nähtiin edellyttävän selkeitä arviointikriteereitä.

Vertailu kuuluu arviointiin. Paras vertailukohde on oppilaan aikaisemmat suoritukset. Arviointi voisi olla esimerkiksi suorituskortin tyyppistä oppimisprosessin etenemisen kuvausta. Arvioinnin kannustavuutta lisääisivät selkeästi määritellyt osatavoitteet, polku, jota edetä. (Luokanopettaja 1)

Arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa kriteeriperustaisen arvioinnin osalta nousi esiin tarve selkeistä ja yhdenmukaisista arviointikriteereistä. Opettajilla katsottiin olevan mahdoton tehtävä tulkita arviointiohjeita yksiselitteisesti nykyisten kriteerien pohjalta. Varsinkin taito- ja taideaineiden arviointikriteerit koettiin liian väljiksi.

Arvosanat voivat edelleen näyttää suurin piirtein kymmenen vuoden takaista tasoa, mutta karmaiseva totuus on se, että opettajat kautta koulutusalojen ovat laskeneet arviointikriteereitään. Tämä on opetuslalla hyvin tunnettu, mutta hiljaisesti hyväksytty asia. Nykyajan pedagogisten suuntausten mukaan nelosia ja vitosia ei saa yksinkertaisesti enää antaa, puhumattakaan ehdoista. (Opettaja 6)

Nykyisiä opetussuunnitelman arviointikriteerejä tulee selkeyttää ja konkretisoida. Hyvän osaamisen kriteerien (arvosana 8) lisäksi tulee laatia myös vähimmäisosaamisen kriteerit (arvosana 5, hyväksytty). (Opetusalan erityisasiantuntija)

Taito- ja taideaineissa kriteerit ovat väljät, mikä vaikeuttaa numeroiden antamista. Mutta todellinen ongelma ovat numerot. Miten opettaja arvioinnin toteuttaakaan, rehellisesti sitä tehdessään hän joutuu antamaan myös seiskoja ja kuutosia, jopa viitosia. En usko, että nämä numerot rohkaisevat elämänikäiseen harrastamiseen tai luovat vahvaa minäkäsitystä ja itsetuntoa. (Koulunjohtaja 2)

Normiperustaisen arvioinnin osalta kriittisiä ajatuksia herätti puolestaan vertailu, joka koettiin hyödyttömäksi varsinkin, jos sitä käytetään oppilaiden keskinäiseen vertailuun ja heidän suoritustensa laittamiseen paremmuusjärjestykseen (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 91). Erityisen epäreiluksi koettiin oppilaiden keskinäinen vertailu koulun alkuvaiheessa.

Taitoja verrataan. Vertailukohde voi olla ikäluokan yleinen suoritustaso, luokan muiden oppilaiden taidot tai opetussuunnitelman tavoitteet, mutta vain harvoin lapsen henkilökohtainen kehitys. (Luokanopettaja 1)

Kuitenkin käytäntö, jossa lapsen taitojen vertailukohteena on luokan keskimääräinen osaaminen tai opetussuunnitelman tavoitteet, on hyödytön jäännös menneiltä ajoilta. (Luokanopettaja 2)

### **6.3 Arvioinnin oikeudenmukaisuus mielipidekirjoituksissa**

Arvioinnin oikeudenmukaisuus nousi esiin yhtenä pääteemana kolmessa arviointia puolustavassa mielipidekirjoituksessa, joista löytyi kaikkiaan kolme



oikeudenmukaisuutta käsittelevää lausetta, lauseen osaa tai ajatuskokonaisuutta. Oikeudenmukaisuutta käsiteltiin lähinnä erilaisiin arvioinnin muotoihin kuten kriteeri- ja normiperustaiseen arviointiin liittyen. Myös numeroarviointia pidettiin edelleen toimivana tapana arvioida osaamisen tasoa ja sen katsottiin tukevan arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämisen tavoitetta. Mielipidekirjoituksissa nousi esiin ajatus siitä, että arvioinnin tulee olla tasapuolista, yhdenmukaista ja yhdenvertaista (McMillan 2015, 822). Oikeudenmukainen arviointi edellyttää lisäksi, että sen perusteena käytetään opetussuunnitelmassa ilmaistuja tavoitteita ja kriteereitä (Ihme 2009, 89), joita opettajan tulee noudattaa ja jotka tulee aina käydä läpi myös oppilaiden kanssa.

Kouluissa on käytössä opetussuunnitelmat, joissa on kirjattuna arvioinnin kohteet ja tasot. Tätä kun työssään pyrkii noudattamaan, niin ainakin saa omantuntonsa pidettyä puhtaana. Ja kun nämä arvioinnin kriteerit tekee myös selväksi oppilaille, niin ainakin suurin osa "epäoikeudenmukaisesti" kohdelluista ei tee asiasta vanhempiensa tietämättömällä tuella liian isoa numeroa. (Opettaja 2)

Useissa oppiaineissa arvioinnin tasapuolisuutta voisi parantaa pitämällä samat "päättökokeet" kaikille yhdeksäsluokkalaisille. Jos koulut veloitettaisiin raportoimaan päättökokeiden tulokset ja annetut päättöarvosanat, tuloksia vertailemalla olisi nähtävissä koulut, joissa on annettu liian hyviä arvosanoja osaamiseen nähden ja vastaavasti liian tiukasti arvostelevat koulut. Kouluille lähetettäisiin "paimenkirjeet", joissa veloitettaisiin korjaamaan arviointi oikeaan suuntaan. Muutamassa vuodessa koulujen arvosanat vastaisivat toisiaan huomattavasti nykyistä paremmin. (Opettaja 5)

Arvioinnin oikeudenmukaisuus oli pääteemana yhdeksässä arviointia kritisoivassa mielipidekirjoituksessa. Oikeudenmukaisuutta koskevia analyysiyksiköitä löytyi kaikkiaan 15 kappaletta. Arvioinnin oikeudenmukaisuuteen liittyviä näkökulmia tuotiin esiin muun muassa taito- ja taideaineiden arviointia koskevissa kirjoituksissa, joissa kritisoitiin ennen kaikkea näiden aineiden summatiivista numeroarviointia. Perinteisen numeroarvioinnin katsottiin vahvistavan stereotyyppisiä luokitteluja esimerkiksi musikaalisiin ja epämusikaalisiin sekä vaikuttavan kielteisesti oppilaiden itsetuntoon. Numerot nähtiin kapeana ja leimaavana tapana antaa palautetta osaamisesta. Taito- ja taideaineiden numeroarviointi kyseenalaistettiin myös liikunnan osalta, jonka arviointia ei pidetty tasapuolisena ja yhdenvertaisena.

Niin pitkään kuin taito- ja taideaineita arvioidaan numeroilla, aineet jättävät jälkeensä haavoitettuja mieliä. (Koulunjohtaja 2)

Liikunta on kuitenkin mielestäni senlaatuinen oppiaine, että siitä ei kannattaisi todistukseen antaa arvosanaa. Liikunnallisesti kömpelömpi oppilas, joka tunneilla tekee parhaansa yltämättä silti hyvin suorituksiin, saattaa masentua tullessaan arvioiduksi kutosen suorittajaksi. (Ei tietoa 3)

Oikeudenmukainen arviointi edellyttää paitsi tasapuolisuutta ja yhdenmukaisuutta myös syrjimättömyyttä (McMillan 2015, 822). Arviointikriteereiden ja -tavoitteiden pitää olla selkeitä ja ymmärrettäviä ja niistä tulee kommunikoida avoimesti sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa kanssa (Tierney 2014, 57, 65). Arviointi saatetaankin kokea sattumanvaraiseksi, tulkinnalliseksi ja jopa mielivaltaiseksi, jos arvioinnin perusteet ovat jääneet epäselviksi.

Aloin tuossa miettimään, miten kouluarvosanat nykyään muodostuvat? Onko siis niin, että opettaja voi täysin omavaltaisesti määrätä arvosanan oppilaille vai onko tässä jokin laskukaavakin takana? Eihän tätä asiaa uskalla ottaa opettajan kanssa puheeksi. Leimautuu pian ns. vaikeaksi vanhemmaksi ja lapsi saa kärsiä nahoissaan. (Vanhempi 3)

Sivulliselle on usein vaikea ymmärtää, mihin oppilaiden arviointi perustuu. Melko usein uskotaan enemmän pärtäkertoimen käyttöön ja sattumavaraisuuteen kuin systemaattiseen ja objektiiviseen arviointiin. (Opettaja 2)

Arviointia kritisoivissa mielipiteissä arvioinnin oikeudenmukaisuutta käsiteltiin summatiivisen arvioinnin lisäksi myös muiden arviointimuotojen yhteydessä. Kritiikkiä arvioinnin oikeudenmukaisuuteen liittyen kohdistui muun muassa normi- ja kriteeriperustaiseen arviointiin. Oppilaiden asettaminen järjestykseen oppimistulosten, tuntikäyttäytymisen tms. perusteella koettiin vaikeaksi, suorastaan vastenmieliseksi. Arvioinnin oikeudenmukaisuus onkin erityisen tärkeää silloin, kun oppilaita asetetaan paremmuusjärjestykseen arviointitulosten perusteella (Tierney 2014, 57, 65). Selkeiden arviointikriteereiden puuttumisen katsottiin puolestaan johtavan opettajan subjektiiviseen, tulkinnalliseen ja jopa mielivaltaiseen arviointiin.

Ihmisten, etenkin voimakkaassa fyysisessä ja henkisessä kasvussa olevien lasten ja nuorten, koulumenestyksen arviointi on herkkä laji, etten sanoisi suorastaan välillä vastenmielistä. Koettaa nyt asettaa erilaisia ihmisen lapsia johonkin järjestykseen koulussa saavuttamiensa tulosten, tuntikäyttäytymisen ja valitettavasti välillä myös aivan ulkoisten seikkojen perusteella. (Opettaja 3)

Kun oppilaan tuntikäyttäytymisellä, huolellisuudella (nämä sisällytetään nykyisin oppiaineen arvosanoihin, kun käytös- ja huolellisuusarvosanat ovat ysiluokalta poistuneet) sekä myönteisellä

tuntiaktiivisuudella voidaan vielä melkoisesti vaikuttaa arvosanoihin, on jo melkoisesti aineksia koossa opettajan hyvin tulkinnalliselle, jopa mielivaltaiselle oppilaan arvioinnille. (Opettaja 3)

## 6.4 Arvioinnin epäkohdat mielipidekirjoituksissa

Arvioinnin epäkohtia käsiteltiin vain arviointia kritisoivissa mielipiteissä ja niitä löytyi 9 kappaletta. Arvioinnin epäkohtiin liittyviä analyysiyksiköitä eli lauseita, lauseen osia tai ajatuskokonaisuuksia oli kaikkiaan 18. Mielipidekirjoituksissa arvioinnin epäkohdat liittyivät arvioinnin yhdenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen, summatiiviseen arviointiin, kriteeriperustaiseen arviointiin, opettajan arviointiosaamiseen sekä arvioinnin työllistävyyteen.

Arvioinnin yhdenmukaisuuteen liittyvien ongelmien osalta mielipidekirjoituksissa nostettiin esiin koulujen ristiriitaiset arviointikäytännöt sekä arvioinnin vaihtelu kuntien ja koulujen välillä. Tämän katsottiin johtuvan muun muassa siitä, että oppilasarviointiin ei ole laadittu selkeitä kriteereitä, joita opettajien tulisi noudattaa työssään. Oppilaiden osaamiseen perustuvan yhdenvertaisuuden ei myöskään uskottu toteutuvan, koska arvioinnin ei katsottu vastaavan johdonmukaisesti todellista osaamista. Varsinkaan numeroarviointia ei pidetty luotettavana, sillä numeroiden ennustekyvyn nähtiin vaihtelevan paitsi opettajien välillä myös oppiaineittain.

Koulusaavutusten arviointi vaihtelee kuntien ja koulujen välillä. (Psykologi)

Esimerkiksi Koulutuksen arviointikeskuksen tulokset kertovat matematiikan pitkäjätkäarviointista, että oppilaat voivat saman tasoisella matematiikan osaamisella saada jopa neljää eri päättöarvosanaa. (Opetusalan erityisasiantuntija)

Tämän [arvioinnin vaihtelun kuntien ja koulujen välillä] mahdollistaa se, ettei oppilasarviointiin ole annettu selviä kriteereitä, joita opettajien tulisi noudattaa. (Psykologi)

Arvioinnin epäkohtien osalta mielipidekirjoituksissa käsiteltiin myös opettajien arviointiosaamista ja sen lisäämisen tarvetta. Koulujen ristiriitaiset arviointikäytännöt nähtiin perusteena sille, että opettajat tarvitsevat enemmän ohjausta arviointiin. Mielipidekirjoituksissa nousi esiin myös jatkuvasti lisääntyvän arvioinnin aiheuttama työtaakka opettajille. Arviointimenetelmien lisäämiselle kaivattiin pedagogisia ja

tieteellisiä perusteluja varsinkin, kun lisääntyneestä arvioinnista huolimatta arvioinnin yhdenvertaisuuden ei koettu parantuneen. Mieliopidekirjoituksissa sivuttiin myös arviointiin liittyvää vallankäyttöä. Arviointi on paitsi opettajan pedagoginen työkalu myös vallankäytön väline, joka kontrolliin ja hallintaan pyrkivän opettajan käsissä saattaa herkästi muuttua vääränlaiseksi vallankäytöksi, joka ilmenee esimerkiksi arvosanojen käyttämisenä uhkailuun ja rankaisemiseen (Luostarinen ym. 2016, 167).

Kuitenkin, jotta arviointi olisi laadukasta, yhdenvertaista, monipuolista ja oppilaiden oppimista edistävää, opettajien arviointiosaamisesta on huolehdittava ja arviointikriteerejä kehitettävä. (Opetusalan erityisasiantuntija)

Mitä tästä kasvaneesta arviointitaakasta on seurannut? Arviointi ja muut ulkopuolelta annetut tehtävät (esimerkiksi Move) työllistävät opettajia kohtuuttoman paljon. Tuntuu, että en enää tunnista ammattia ollenkaan siksi, mihin ryhdyin vajaa 20 vuotta sitten. Enkä ole kuullut kertaakaan selkeää perustetta arviointimenetelmien lisäämiselle. Onko nykyinen määrä pedagogisesti ja tieteellisesti perusteltavissa? (Luokanopettaja 3)

Väärin käytettynä se [arviointi] vaikeuttaa lapsen itsetunnon tervettä kehitystä. (Luokanopettaja 2)

## 7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 7.1 Keskeiset tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten sanomalehtien mielipidekirjoituksissa käsitellään oppilasarviointia, ketkä siitä keskustelevat ja minkälaisia näkökulmia keskusteluissa nousee esiin. Helsingin Sanomista, Turun Sanomista ja Kalevasta löytyi kaikkiaan 30 vuosina 2000-2018 julkaistua mielipidekirjoitusta oppilasarvioinnista. Näistä 9 oli arviointia puolustavia ja 9 arviointia kritisoivia mielipidekirjoituksia. Lisäksi 12 mielipidekirjoituksessa esiintyi sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia näkökulmia.

Sanomalehtien mielipidekirjoitussivuilla oppilasarviointia koskevaan keskusteluun osallistuvat monet eri tahot. Tämän tutkimuksen mukaan kaikkein eniten oppilasarvioinnista keskustelevat opettajat. Tulosta voidaan pitää loogisena, sillä arviointi ja palautteen antaminen on yksi opettajan keskeisimpiä pedagogisia työkaluja oppilaiden oppimisen ohjaamiseksi ja tukemiseksi (POPS 2014, 47). Arviointi kuuluu opettajan jokapäiväiseen työhön ja on arvioitu, että opettaja on tekemisissä erilaisten arviointiin liittyvien asioiden kanssa jopa puolet työajastaan (Atjonen 2017, 144). Näin ollen on ymmärrettävää, että se myös herättää paljon keskustelua opettajien keskuudessa.

Opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia näkökulmia. Kaikkein eniten arviointia puolustavia näkökulmia esitettiin summatiivisen arvioinnin osalta, joka yhdistyi useammassa mielipidekirjoituksessa taito- ja taideaineiden arviointiin. Aikaisempien tutkimusten mukaisesti myös tässä tutkimuksessa korostui taito- ja taideaineiden opettajien keskeinen rooli taito- ja taideaineiden arvioinnin puolustajina. Taito- ja taideaineiden arvioinnilla nähtiin muun muassa olevan selkeä yhteys näiden oppiaineiden arvostukseen. Useita puolustavia näkökulmia esitettiin myös formatiivisen arvioinnin osalta, joka määriteltiin kannustavan ja ohjaavan palautteen antamiseksi. Sen katsottiin hyödyttävän paitsi oppilasta myös opettajaa. Opettajien arviointia kritisoivissa näkökulmissa nousi esiin paitsi

summatiivinen arviointi myös arvioinnin oikeudenmukaisuus. Kritiikki kohdistui muun muassa numeroarvioinnin dominoivaan asemaan sekä sen vahvistamiin stereotyyppisiin luokitteluihin.

Sanomalehdet eivät todennäköisesti ole kaikkein tyypillisin media, jossa oppilaat olisivat kiinnostuneita keskustelemaan arviointiin liittyvistä kysymyksistä. Tässä tutkimuksessa löytyi ainoastaan yksi oppilaan kirjoittama mielipidekirjoitus. Se oli taito- ja taideaineiden summatiivista arviointia kritisoiva kirjoitus, jossa arvosteltiin erityisesti numeroarviointia ja oppilaiden vertailua koululiikunnassa. Vanhemmat ja isovanhemmat olivat sen sijaan esittäneet useita sekä arviointia puolustavia että sitä kritisoivia näkökulmia, joista suurin osa käsitteli summatiivista arviointia. Arviointia puolustavissa näkökulmissa korostettiin numeroarvioinnin tärkeyttä, mutta sen rinnalle toivottiin myös sanallista arviointia varsinkin ensimmäisillä luokilla. Arviointia kritisoivissa mielipiteissä painotettiin, että opettajilla on käytössään arviointia varten muitakin keinoja kuin pelkät numerot. Sanallisen arvioinnin käytettävyyteen suhtauduttiin kuitenkin kriittisesti.

Opetusalan asiantuntijat korostivat arviointia puolustavissa näkökulmissaan erityisesti formatiivista arviointia. Arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin oppilaan oppimisen, itsetunnon sekä minäkuvan tukeminen ja vahvistaminen. Määrällisesti enemmän opetusalan asiantuntijat olivat kuitenkin esittäneet arviointia kritisoivia näkökulmia, joissa korostuivat ennen kaikkea summatiivinen arviointi ja arvioinnin epäkohdat. Numeroarvioinnista katsottiin muodostuneen näennäinen välttämättömyys ja itsestäänselvyys. Numeroiden nähtiin vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden itsetuntoon, motivaatioon ja asenteeseen ennen kaikkea taito- ja taideaineiden osalta. Kritiikkiä saivat osakseen myös jatkuvasti lisääntyvä arviointi sekä arvioinnin suuri vaihtelu opettajien välillä.

Muiden asiantuntijoiden mielipidekirjoituksissa arviointia puolustavat näkökulmat kohdistuivat lähinnä summatiiviseen arviointiin sekä taito- ja taideaineiden arviointiin. Numeroista luopumiseen suhtauduttiin kielteisesti, sillä numeroarvioinnin katsottiin olevan positiivinen motivointikeino taito- ja taideaineissa. Kritiikki kohdistui pääasiassa arvioinnin epäkohtiin sekä kriteeriperustaiseen arviointiin. Epäkohdiksi mainittiin muun

muassa arvioinnin vaihtelu kuntien ja koulujen välillä sekä selkeiden ja yhdenmukaisten arviointikriteereiden puute.

Sekä arviointia puolustavien että sitä kritisoivien mielipidekirjoitusten osalta käsiteltiin kaikkein eniten summatiivista arviointia. Summatiivinen arviointi onkin ollut jo pitkään keskeinen osa oppilasarviointia ja sen mukaisesti arviointia on suoritettu ennen kaikkea numeroarviointina (Jakku-Sihvonen ym. 2001, 81). Erityisesti korostui taito- ja taideaineiden summatiivinen numeroarviointi, jota puolustivat ennen kaikkea taito- ja taideaineiden opettajat. Myös arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa summatiivista arviointia käsiteltiin taito- ja taideaineiden arvioinnin yhteydessä. Taito- ja taideaineiden numeroarviointi onkin koettu usein ongelmalliseksi, koska sen katsotaan estävän luovuutta ja kohdistuvan liikaa oppilaan persoonallisuuteen tai synnynnäisiin kykyihin, joihin liittyvää arviointia pidetään epäoikeudenmukaisena (Juntunen ym. 2011, 76).

Arvioinnin oikeudenmukaisuutta käsiteltiin pääasiassa arviointia kritisoivissa mielipidekirjoituksissa. Se nousi esiin muun muassa taito- ja taideaineiden arvioinnin yhteydessä, joiden osalta perinteisen numeroarvioinnin katsottiin vahvistavan stereotyyppisiä luokitteluja sekä vaikuttavan kielteisesti oppilaiden itsetuntoon. Vaikeaksi arvioinnin tekee ennen kaikkea sen subjektiivisuus ja suhteellisuus (Cantell 2010, 106). Subjektiivisuutensa vuoksi taito- ja taideaineiden arviointia on esitetty jopa kokonaan poistettavaksi. (Juntunen ym. 2011, 76.) Mielipidekirjoituksissa arviointi koettiin myös sattumanvaraiseksi, tulkinnalliseksi ja jopa mielivaltaiseksi silloin, kun arviointikriteerit ja -tavoitteet olivat jääneet epäselviksi (Tierney 2014, 57, 65).

Arvioinnin epäkohdista nousivat esiin ennen kaikkea koulujen ristiriitaiset arviointikäytännöt sekä arvioinnin vaihtelu kuntien ja koulujen välillä. Nämä näkemykset ovat samansuuntaisia eri oppiaineiden päättövaiheen arvioinneista tehtyjen seurantatutkimusten kanssa, jotka ovat tuoneet ilmi selkeitä koulujen välisiä eroja keskimääräisten arvosanojen sekä keskimääräisen osaamisen suhteen (Ouakrim-Soivio 2013, 5). Mielipidekirjoituksissa käsiteltiin myös opettajien arviointiosaamista ja sen lisäämisen tarvetta. Suomessa opettajien arviointiosaamista ei juurikaan ole tutkittu, mutta kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien tiedot eri arviointimenetelmistä ja niiden tehokkaasta käytöstä vaihtelevat suuresti (Rautopuro ym.

2017, 12–13). Arvioinnin epäkohtien osalta tuotiin esiin myös jatkuvasti lisääntyvän arvioinnin aiheuttama työtaakka opettajille. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että arvioinnilla on hyvin hallitseva asema opettajan työssä, sillä jo lähes puolet heidän työajastaan kuluu erilaisiin arviointiin liittyviin asioihin (Atjonen 2017, 144). Nykyisen opetussuunnitelman on koettu entisestään lisänneen tätä taakkaa.

## 7.2 Pohdinta

Oppilasarviointi on aihe, joka puhuttaa niin opettajia, oppilaita kuin vanhempiakin erityisesti keväisin, kun on aika jakaa koulutodistukset. Aihe nousee aika ajoin esiin myös lehtien mielipidekirjoituksissa, joissa esitetään argumentteja niin oppilasarvioinnin puolesta kuin sitä vastaan. Oppilasarviointi onkin aihe, joka koskettaa tai on ainakin jossain vaiheessa koskettanut lähes kaikkia ihmisiä ja herättää siksi aika ajoin kiivastakin keskustelua. Kritiikin kohteena ovat olleet muun muassa numeroarviointi, taito- ja taideaineiden arviointi sekä arvioinnin yhdenmukaisuus. Arviointityö on yksi opettajan keskeisimmistä tehtävistä, eikä se rajoitu pelkästään lukukauden lopussa perinteisen koulutodistuksen muodossa tehtävään arviointiin. Opettajalta odotetaan yhä enemmän jatkuvaa arviointia, mikä tekee arviointityöstä entistä haastavampaa ja asettaa suuria vaatimuksia opettajan arviointiosaamiselle. Arviointityötä tehdessään opettaja onkin paljon vartijana, sillä hänen tulisi tarjota oppilailleen laadukasta, yhdenvertaista ja monipuolista arviointia kyetäkseen tukemaan ja edistämään heidän oppimistaan.

Koulussa tapahtuvan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin, jotka on asetettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 48). Osa opettajista on arvostellut opetussuunnitelmassa määriteltyjä arviointikriteereitä vain suuntaa-antaviksi, eikä niiden ole nähty tarjoavan riittäviä työkaluja oppilaiden tasapuoliseen arviointiin. Selkeimmätkin arviointikriteerit eivät kuitenkaan yksinään takaa arvioinnin täydellistä yhdenmukaisuutta, sillä jokainen opettaja tulkitsee ja käyttää niitä omalla tavallaan (Bloxham ym. 2016, 466). Jatkuvasti lisääntyvä arviointi ja erilaiset arviointimuodot ovat kasvattaneet opettajien työtaakkaa ja stressiä, sillä opetussuunnitelma edellyttää, että oppilaan oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti ja lisäksi opintojen edistymisestä ja työskentelystä tulee antaa



riittävän usein tietoa paitsi oppilaalle itselleen myös hänen vanhemmilleen (POPS 2014, 47). Erityisen vaativiksi monet opettajat ovat kokeneet numeerisen todistusarvioinnin korvanneet arviointikeskustelut, joihin opettajan ja oppilaan lisäksi osallistuvat myös vanhemmat (Tikkanen 2017, 28). Tässä tutkimuksessa analysoiduissa mielipidekirjoituksissa nousi esiin myös opettajien arviointiosaaminen ja sen kehittämisen tarve. Opettajat tarvitsisivatkin paitsi nykyistä selkeämpiä arviointikriteereitä, myös tietoa erilaisista arviointimenetelmistä ja niiden tehokkaasta käytöstä sekä tukea omaan arviointityöhönsä kyetäkseen tarjoamaan oppilailleen oikeudenmukaista arviointia (Rautopuro ym. 2017, 12–13).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät arviointiyhteistyötä myös vanhempien kanssa. Vanhemmilla on oikeus saada monipuolista tietoa muun muassa oppilaan edistymisestä sekä koulun arviointikäytänteistä ja -perusteista (POPS 2014, 47). Vanhempien keskuudessa keskustelua opetussuunnitelman mukaisesta arvioinnista on aiheuttanut muun muassa siirtyminen numeroarvioinnista sanalliseen arviointiin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaiseman tutkimuksen mukaan vanhemmat arvostavat enemmän numeerista kuin sanallista arviointia. Sanallisen ja numeerisen arvioinnin yhdistäminen on sekin koettu haasteelliseksi, sillä sanallinen arviointi jää helposti numeron varjoon. Myös tässä tutkimuksessa osa vanhemmista koki sanallisen arvioinnin riittämättömäksi ja piti sitä sopivana arviointikeinona ainoastaan alimmille luokka-asteille. Ylemmille luokille siirryttäessä numeeristen arvosanojen merkitys sen sijaan lisääntyy. Yhtenä syynä tähän voi olla se, että numeroarviointi on vanhemmille tuttu arviointimuoto ja sen katsotaan kertovan selkeämmin, miten oppilas selviytyy koulussa. (Atjonen ym. 2019, 141.)

Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä on kertoa paitsi oppilaalle ja hänen huoltajilleen myös erilaisille sidosryhmille siitä, miten oppilas on opinnoissaan edistynyt ja menestynyt (Ouakrim-Soivio 2013, 82). Oppilasarviointia koskevaan keskusteluun osallistuvatkin opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa lisäksi myös monet muut tahot, joita arviointi koskettaa joko suoraan tai välillisesti. Tässä tutkimuksessa tällaisia tahoja olivat muun muassa koulujen johtajat sekä erilaiset opetusalan asiantuntijat ja muut asiantuntijat. Kaikkein suurin mielenkiinto kohdistui taito- ja taideaineiden summatiiviseen arviointiin, jonka osalta esitettiin vahvoja mielipiteitä sekä puolesta että vastaan. Juuri näiden oppiaineiden osalta olisikin tärkeää pohtia, mihin seikkoihin

arviointi tulisi kohdistaa ja minkälaisia arviointikeinoja olisi järkevää käyttää (Anttila 2013, 97). Yhtenä vaihtoehtona voisi olla se, että taito- ja taideaineiden arviointia varten kehitettäisiin omat arviointimenetelmänsä, jotka olisivat mahdollisimman läpinäkyviä ja luotettavia ja joissa arviointi olisi osa oppimisprosessia, ei vain lopputuotoksen numeerista arviointia. (Juntunen ym. 2011, 76–77, 81–82.)

Julkisessa koulukeskustelussa huomiota ovat herättäneet ennen kaikkea arvosanat ja todistukset, vaikka ne ovatkin vain pieni osa opettajan arviointityötä. Arvioinnin ensisijaisena tehtävänä tulisi olla oppilaiden oppimisen ohjaaminen, mikä edellyttää opettajalta kolmea pedagogista perustoimintoa: havainnointia, kyselemistä ja palautetta. (Atjonen 2017, 143–144.) Tosin vielä nykyäänkin arvioinnin yhtenä keskeisimpänä tehtävänä pidetään opittujen asioiden kontrollointia. Keurulaisen (2013, 38–39) mukaan monet opettajat tulkitsevatkin arvioinnin edelleen vain arvosteluksi eli numeroiden tai arvosanojen antamiseksi. Tässä tutkimuksessa numeroiden ja arvosanojen antamista puolustivat ennen kaikkea taito- ja taideaineiden opettajat, joiden mukaan numeroarvioinnilla on selkeä yhteys taito- ja taideaineiden arvostukseen. Nykyisen opetussuunnitelman myötä oppimista ohjaavan formatiivisen arvioinnin merkitys on korostunut yhä selvemmin (Jyrhämä ym. 2016, 194), mutta se ei kuitenkaan ole johtanut siihen, että perinteinen summatiivinen arviointi olisi koulumaailmassa kokonaan unohdettu.

Vaikka arvosana onkin vain yksi osa oppilaan arviointia, se on kuitenkin usein ainoa tieto, joka oppilaasta on saatavilla, kun hän esimerkiksi siirtyy peruskoulusta jatko-opintoihin. Siksi onkin tärkeää tarkastella ja pohtia, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä arviointikriteereitä tulkitaan eri kouluissa arvosanoja annettaessa. Kysymys on ennen kaikkea arvioinnin yhdenvertaisuudesta eli siitä, saavatko oppilaat arvosanansa yhdenvertaisin perustein ja oikeassa suhteessa samaan osaamistasoon. Nykyisellään opetussuunnitelman arviointikriteerejä pidetään hankalina ja tulkinnanvaraisina ja sitä ne varmasti myös ovat, jos samastakin oppiaineesta annetut arvosanat saattavat vaihdella jopa kahdella numerolla riippuen siitä, miten kriteereitä tulkitaan eri kouluissa (Ouakrim-Soivio 2016, 6). Vaarana onkin, että ilman selkeitä ja yhdenmukaisia arviointikriteerejä oppilaiden tasa-arvo ja oikeusturva vaarantuu (Hildén ym. 2016, 354). Arvioinnin yhdenmukaisuuden varmistamiseksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tulisi tarjota enemmän tukea opettajan

arviointityöhön määrittelemällä tarkemmin arvioinnissa käytettävät kriteerit sekä tarjoamalla opettajille tukimateriaalia kriteeripohjaiseen arviointiin. (Ouakrim-Soivio 2013, 6, 13.)

Suomalaisten koulujen arviointijärjestelmälle on tyypillistä, että opettajalla on laaja pedagoginen vapaus oppilaiden arvioinnissa ja arvosanojen antamisessa (Ouakrim-Soivio 2013, 52). Oppilasarviointia ohjaavat kuitenkin erilaiset säädökset (Perusopetuslaki ja POPS 2014), jotka korostavat pyrkimystä arvioinnin yhdenmukaisuuteen, oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun sekä joustaviin arviointikäytäntöihin. Arvioinnin tulee perustua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuihin tavoitteisiin ja kriteereihin (Ihme 2009, 89). Kuten tästä ja monista aikaisemmista tutkimuksista on käynyt ilmi, opetussuunnitelmassa määritellyt arviointikriteerit ovat kuitenkin jääneet vaillinaisiksi, eivätkä ole kyenneet ohjaamaan riittävän hyvin opettajan arviointityötä. Ouakrim-Soivion tutkimuksen (2013, 76, 220, 224) mukaan tämä on joissakin tapauksissa johtanut siihen, että opettajat käyttävät joko tietoisesti tai tiedostamattaan oman opetusryhmän tai koulun oppilaita viiteryhmänä, johon yksittäisen oppilaan arvosana suhteutetaan. Arviointiin liittyy aina vahva eettinen ulottuvuus, minkä vuoksi arviointia ja sen toteutusta on syytä jatkossakin tarkastella kriittisesti (Toivola 2019, 9). Kriittinen tarkastelu on tärkeää ennen kaikkea siksi, että arviointikäytännöt ja -kulttuuri kehittyisivät parempaan suuntaan (Cantell 2010, 119).

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu**

Laadullinen tutkimus on aina tutkijan tekemä tulkinta tutkimastaan aiheesta tai ilmiöstä. Tämä tulkinta ei ole täydellinen, vaan aina jollain tapaa ehdollinen, yksipuolinen ja jopa vajavainen. Näin ollen tulkinta on myös kiistettävissä tai sille on ainakin mahdollista esittää vaihtoehtoisia tulkintoja. Tutkijan tehtävänä on muodostaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omasta tulkinnastaan sekä tuoda esiin perusteet, joiden pohjalta hän on kyseiseen tulkintaan päätenyt. (Kiviniemi 2015, 86.) Tutkimuksen voi sanoa olevan luotettava silloin, kun tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia. Tutkijan tulee kyetä kuvaamaan ja perustelemaan, mistä valintojen

joukosta hän on omat ratkaisunsa tehnyt, mitä nämä ratkaisut ovat ja miten hän on niihin päätenyt. (Vilkka 2015, 196–197.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten sanomalehtien mielipidekirjoituksissa käsitellään oppilasarviointia. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin saatiin selvitettyä, ketkä arvioinnista keskustelevat, minkälaisia argumentteja mielipidekirjoituksissa esitetään arvioinnin puolesta ja sitä vastaan, miten arvioinnin oikeudenmukaisuutta käsitellään mielipidekirjoituksissa ja mitä arvioinnin epäkohtia niissä nousee esiin. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään lukemalla ja analysoimalla mielipidekirjoituksia useaan kertaan mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymysten näkökulmasta sekä ryhmittelemällä, luokittelemalla ja tulkitsemalla tutkimusaineistoa yksityiskohtaisesti sekä aineiston että teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Tutkimusraportissa on pyritty tuomaan esiin sekä sanallisesti että kuvioiden avulla tehtyä analyysia.

Vaikka tutkimuksessa tehdyt valinnat ja ratkaisut on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, ne ovat kuitenkin yksittäisen tutkijan valintoja ja muut tutkijat saattaisivat päätyä erilaisiin tuloksiin ryhmitellessään, luokitellessaan ja tulkitessaan tutkimusaineistoa. Laadullinen tutkimus onkin aina ainutkertainen kokonaisuus, jota ei käytännössä koskaan voi toistaa sellaisenaan. Tässä tutkimuksessa käytetyt luokittelu- ja tulkintamenetelmät on kuitenkin pyritty kuvaamaan siten, että mahdollisten muiden tulkintojen ohella olisi mahdollista päätyä myös tässä tutkimuksessa esitettyyn tulkintaan. (Vilkka 2015, 196–198.) Tutkimusta voidaan pitää validina siinä mielessä, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ryhmitelystä ja luokitellusta tutkimusaineistosta päädyttiin teoriaohjaavan analyysin avulla teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta keskeisiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi ym. 2018, 160).

## 7.4 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sanomalehtien mielipidekirjoituksissa vuosina 2000-2018 käytyä keskustelua oppilasarvioinnista. Tuo ajanjakso pitää sisällään kolme eri

opetussuunnitelmaa (POPS 1994, 2004 ja 2014), joiden välisiä eroja arvioinnin osalta ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan ole käsitelty. Eri opetussuunnitelmien mukainen arviointi vaikuttaa todennäköisesti myös arvioinnista käytävään keskusteluun, joten jatkossa olisikin kiinnostavaa selvittää, miten uuden opetussuunnitelman käyttöönotto näkyy arvioinnista käytävässä keskustelussa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain sanomalehtien mielipidekirjoituksissa käytävään oppilasarviointia koskevaan keskusteluun. Suuri osa tämän päivän keskustelusta on kuitenkin siirtynyt sosiaaliseen mediaan, jossa käytävää keskustelua oppilasarvioinnista olisi myös kiinnostavaa tutkia.

Jatkossa olisi aiheellista selvittää, miten ja millä perusteella opettajat arvioivat oppilaitaan, kun opetussuunnitelman arviointikriteerit ovat osoittautuneet puutteellisiksi. Lisäksi olisi tärkeää tutkia, miten ja missä määrin eri kuntien ja koulujen arviointikäytännöt eroavat toisistaan. Mielenkiintoinen ja Suomessa toistaiseksi melko vähän tutkittu asia on myös opettajien arviointiosaaminen sekä se, miten opettajat hyödyntävät työssään erilaisia arviointimenetelmiä. Oppilaiden oikeusturvan kannalta olisi tärkeää selvittää myös, miten yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat oppilasarvioinnissa.

## 8 LÄHTEET

Anttila, P. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 89–116.

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 7:2019.

Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmatarkehdustelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Kasvatusalan tutkimuksia 74. Suomen kasvatustieteellinen seura, 131–169.

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J. & Price, M. 2016. Let’s stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 3, 466–481.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Cohen, M. T. 2014. Feedback as a Means of Formative Assessment. *KDP New Teacher Advocate*. Winter 2014, 4–6.

Dixson, D. D. & Worrell, F. C. 2016. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory into Practice*, 55, 153–159.

- Gordon, E. W., McGill, M. V., Sands, D., Kalinich, K. M., Pellegrino, J. W. & Chatterji, M. 2014. Bringing formative classroom assessment to schools and making it count. *Quality Assurance in Education*, Vol. 22 Issue: 4, 339–352.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.) *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. *Arviointi 2/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 21–47.
- Heinonen, S. & Jakku-Sihvonen, R. 2001. Koulutuksen arvioinnin etiikka. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.) *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. *Arviointi 2/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 95–110.
- Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? *Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa*. *Kasvatus 47 (4)*, 342–357.
- Hildén, R., Rautopuro, J. & Huhta, A. 2017. Arvosanan ansaitsemme – asteikolla tai ilman. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa*. *Kasvatusalan tutkimuksia 74*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 63–80.
- Ihme, I. 2009. *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. *Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. *Koulutuksen seurantaraportit 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. *Opiskelija-arviointi*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & s. Heinonen (toim.) *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. *Arviointi 2/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 78–94.

Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.) *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus, 111–135.

Juntunen, M-L. & Laitinen, S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 75–88.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. *Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 37–60.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Leinonen, R. 2018. Sisällönanalyysi. [Viitattu 4.6.2019].  
<https://www.spoken.fi/sisallonanalyysi/>

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. *Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I-D. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. *Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.



Marks, I. 2014. Formative (Classroom) Assessment Techniques. Acta Technologica Dubnicae, volume 4, issue 1, 46–50.

McMillan, J. H. 2015. Classroom Assessment. Virginia Commonwealth University, Richmond, 819–824.

Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S. & Marjanen, J. 2017. Toimivatko oppilas- ja opiskelija-arvioinnin kriteerit? Oppiaineiden välinen ja sukupuolen mukainen vaihtelu perusopetuksen ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Kasvatusalan tutkimuksia 74. Suomen kasvatustieteellinen seura, 81–117.

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.

Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoja ja työkaluja. Helsinki: Edita.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rautopuro, J., Hildén, R. & Ouakrim-Soivio, N. 2017. Johdanto: Arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74, 9–16.

Salo, J. 2018. Yhdenvertaisuutta perusopetuksen arviointiin. OAJ. [viitattu 5.6.2019].  
<https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/yhdenvertaisuutta-perusopetuksen-arviointiin/>

Tammisuo, S. 2011. Arvioinnin oikeudenmukaisuus käsityön tuottamistehtävässä ”Tein kaiken taitamani – annoin ansaitun arvosanan”. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 225–236.

Tierney, R. D. 2014. Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation* 43, 55–69.

Tikkanen, T. 2017. Aikasyöppö ops. *Opettaja* 13/2017, 26–31.

Toivola, M. 2019. Käänteinen arviointi. Helsinki: Edita.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

## 9 LIITTEET

### **Liite 1: Tutkimuksessa käytetyt mielipidekirjoitukset**

Arvosanako itseisarvo? 2001. Koululiikunta kannustavaksi. Turun Sanomat.

Husso, M-L. & Korpinen, E. 2017. Arvioinnin pitää tukea oppimista ja itsetuntoa. Helsingin Sanomat.

Iskä 2013. Arvosanojen määräytyminen koulussa. Kaleva.

Jasmin 2016. Numerot pois koululiikunnasta. Turun Sanomat.

Juvas, K. 2003. Arviointia oikein mittarein. Turun Sanomat.

Kananoja, S. 2001. Todistuksen pitää kannustaa koululaista oppimaan. Helsingin Sanomat.

Kananoja, S. 2008. Vastuullinen arviointi kannustaa oppilasta. Helsingin Sanomat.

Kauppi, T. 2015. Pitäisikö numerot poistaa kaikista oppiaineista? Helsingin Sanomat.

Keurulainen, H. 2015. Liikuntainto on yhteydessä saatuun numeroon. Helsingin Sanomat.

Kilpiä, V. 2005. Numeroarviointi hyvä keino motivoida. Helsingin Sanomat.

Kouki, S. 2016. Numeroarvostelu tarpeellista. Turun Sanomat.

Lahtinen, K. 2018. Peruskoulun päättöarvioinnin voi yhtenäistää. Helsingin Sanomat.

Laine, J. 2005. Numeroarviointi ei sovi kaikkeen oppimiseen. Helsingin Sanomat.

Laine, J. 2004. Päätöarviointiin vaikuttavat erilaiset tulkinnat. Turun Sanomat.

Lappalainen, H-P. 2013. Oppilasarviointiin on saatava selvät säännöt. Helsingin Sanomat.

Linna, T. 2016. Numeroarvosana on tärkeä väline. Numeroarvosana antaa tärkeän lähtökohdan palautekeskusteluihin. Helsingin Sanomat.

Lyhty, J. 2010. Taito- ja taideaineissa ei tarvita numeroarviointia. Helsingin Sanomat.

Moisala, J. 2004. Oppilaiden arviointi. Turun Sanomat.

Peippo, P. 2008. Opettajan oikeusturvasta ja arvioinnin vaikeuksista. Turun Sanomat.

Pentikäinen, S. 2017. Järkeä oppilaiden arviointiin peruskoulussa – sanallisen arvioinnin idea on kaunis, mutta käytettävyys on jäänyt puolitiheen. Kaleva.

Pietiläinen, A. 2016. Lasten kantti kestää numeroarvioinnin. Helsingin Sanomat.

Rantala, M. 2017. Peruskoulussa voitaisiin siirtyä numeroarviointiin asteittain. Helsingin Sanomat.

Rasi, J. 2000. Hyvä, parempi, paras. Turun Sanomat.

Rastas, P. 2015. Numeroiden sijaan yksilöllistä palautetta. Helsingin Sanomat.

Rautio, A. 2007. Liikuntanumero voi rakentaa itsetuntoa. Helsingin Sanomat.

Rautio, K. 2018. Arviointimenetelmät saaneet Oulussa ylivallan – onko nykyinen määrä pedagogisesti ja tieteellisesti perusteltavissa? Kaleva.

Rissanen, M. 2013. Oppimistulokset ovat laskeneet kaikilla koulutusaloilla. Turun Sanomat.

Ruskela, M. 2006. Taideaineen numero kohottaa itsetuntoa. Helsingin Sanomat.

Salo, J. 2018. OAJ: Myös oppilaiden vähimmäisosaamiselle tulee laatia arviointikriteerit. Helsingin Sanomat.

Seppälä, M. 2008. Jokaisella oikeus tuntea itsensä hyväksi jossain. Helsingin Sanomat.