TURUN YLIOPISTO

Arviointi opettajan kokemana – opetussuunnitelman linjaukset ja arvioinnin arjen todellisuus

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Kandidaatin tutkielma

Silvia Himanen

10.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatin tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijä: Silvia Himanen

Otsikko: Arviointi opettajien kokemana – opetussuunnitelman linjaukset ja arvioinnin arjen todellisuus

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Juulia Lahdenperä

Sivumäärä: 45 sivua

Päivämäärä: 10.4.2026

Perusopetuksen arviointi on keskeinen osa opetusta, koska se ohjaa oppimista ja määrittää, miten opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan käytännössä. Arvioinnin toteutus ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Siihen vaikuttaa opettajien pedagoginen autonomia sekä tulkinnanvaraisuus. Nämä tekijät voivat johtaa eroihin arviointikäytännöissä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien kokemuksia arvioinnista perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaamana.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja siihen osallistui viisi luokanopettajaa. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa haastattelukysymykset olivat avoimia. Kerättyä aineistoa aloitettiin analysoimaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja vastauksia teemoitettiin tutkimusongelmien mukaan.

Opettajien vastauksista nousi esiin, että opetussuunnitelma ohjaa vahvasti opettajien arviointityötä. Opettajien mukaan opetussuunnitelma toimii tukevana tekijänä muun muassa arvioinnin rajatapauksissa. Opettajat kuitenkin kokivat haasteeksi, että opetussuunnitelman arviointikriteerit ovat tulkinnanvaraisia ja epäselviä. Opettajat nostivat monipuoliset arviointimenetelmät esiin yhtenä keskeisenä ratkaisuna arvioinnin toteuttamiseen. Opettajat kertoivat myös, että arviointi on keskeinen osa oppimista.

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiemman teorian kanssa, mutta niiden perusteella ei voida tehdä suoria yleistyksiä. Tästä huolimatta tutkimus tuottaa kuitenkin arvokasta tietoa opettajien kokemuksista ja näkemyksistä arvioinnin toteuttamisesta opetussuunnitelman ohjaamana.

Avainsanat: oppilasarviointi, opetussuunnitelma, arvioinnin haasteet, arvioinnin ratkaisut, arvioinnin tavoitteet, luokanopettaja, opettajan autonomia, kriteeriperustainen arviointi

Sisällysluettelo

1 Johdanto 4

2 Teoreettinen viitekehys 6

2.1 Arvioinnin määritelmä ja tarkoitus perusopetuksessa 6

2.2 Opetussuunnitelma ohjaa arviointia 7

2.3 Opettajan rooli arvioijana 8

2.4 Arvioinnin merkitys ja vaikutukset oppimisprosessissa 9

3 Tutkimusongelmat 11

4 Tutkimusmenetelmä 12

4.1 Osallistujat 12

4.2 Tutkimuksen toteutus 13

4.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi 14

4.4 Tutkimusetiikka 18

5 Tulokset 19

5.1 Opettajien kokemukset opetussuunnitelman ohjaavasta roolista opettajan arviointityössä 19

5.2 Arvioinnin haasteet 20

5.3 Arvioinnin toteuttamisen ratkaisut 23

5.4 Arvioinnin merkitys oppimiselle 25

6 Pohdinta 27

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset 27

6.2 Tutkimuksen arviointi 30

6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset 31

Lähteet 34

Liitteet 39

Liite 1. Haastattelulomake 39

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta 41

Liite 3. Tietosuojailmoitus 44

1 Johdanto

Arviointi on keskeisimmistä kysymyksistä perusopetuksen kehittämisen kannalta (Kumpulainen & Lankinen, 2012, 80). Arvioinnin merkitys korostuu erityisesti oppilaiden yksilöllisen kehityksen seurannassa sekä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisessa. Lisäksi arviointi toimii välineenä, jonka avulla opettaja voi tukea oppimista, ohjata oppilaan työskentelyä sekä kehittää omaa opetustaan. Samalla arvioinnin tulisi olla kansallisesti yhdenmukaista riippumatta opettajasta tai koulusta (Vitikka & Kauppinen, 2017, 11). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät, mitä oppilaiden tulisi oppia ja miten oppimista arvioidaan, luoden siten pohjan yhdenvertaisuudelle ja tasa-arvolle (Vitikka & Rissanen, 2019, 228).

Samanaikaisesti arviointikriteerien soveltaminen jää kuitenkin pitkälti opettajan autonomian piiriin, joka on Suomessa poikkeuksellisen vahva (Löfström ym., 2017, 95). Tämä korostaa opettajan roolia arvioinnin käytännön toteuttajana, mutta voi myös johtaa tilanteisiin, joissa arvioinnin arki ja opetussuunnitelman linjaukset eivät täysin kohtaa. Oppimistulosten arvioinneissa on havaittu suuria eroja koulujen välillä ja sisällä, mikä voi johtaa siihen, että samalla osaamistasolla olevat oppilaat saavat erilaisia arvosanoja riippuen koulusta (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio, 2017, 10). Näin ollen opettajien tekemät tulkinnat ja ratkaisut nousevat keskeiseen asemaan arvioinnin toteutumisessa. Tästä syystä opettajien kokemukset arvioinnista ovat keskeisiä ja tärkeitä, kun pyritään ymmärtämään, miten perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat käytännössä.

Arvioinnin kehittämiseen on kiinnitetty viime vuosina erityistä huomiota. Opetushallitus on jatkanut vuonna 2018 aloitettua perusopetuksen arvioinnin kehittämistä tavoitteenaan lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta, arvosanojen vertailukelpoisuutta sekä arviointiprosessien avoimuutta (Opetushallitus, 2023). Osana tätä uudistusta on laadittu 6. vuosiluokan arviointikriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 sekä täsmennetty arvosanan 8 kriteerejä (Opetushallitus, 2023). Kehitystyö kuvastaa tarvetta selkeyttää arvioinnin linjauksia ja yhtenäistää opettajien arviointikäytäntöjä, mikä tekee opettajien kokemusten tarkastelusta erityisen ajankohtaista. Tästä huolimatta uudistus ei ole saavuttanut täysin tavoitteitaan arvioinnin yhdenmukaistamisesta, sillä arviointikriteereihin liittyvä tulkinnanvaraisuus ja

niiden epäselvyys vaikeuttavat käytännön toteutusta (Pulkkinen, Ketonen & Rautopuro, 2024). Myös kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) raportin (2020) mukaan opettajat mainitsivat vuoden 2014 laaditusta opetussuunnitelmasta haastavaksi muun muassa arvioinnin (Venäläinen ym., 2020, 59). Viimeisimpänä Suomen hallitus esittelee muutosta perusopetuslakiin, missä yhtenäistettäisiin arvioinnin ja opinnoissa edistymisen säännöksiä (OKM, 2026). Tulevan lain on tarkoitettu astuvan voimaan 1.8.2027, mutta arvioinnin osalta vasta 1.8.2028 (OKM, 2026). Muutoksen avulla pyritään selkeyttämään muun muassa oppiaineiden tavoitteita, koska oppilaille annetuissa arvosanoissa on ollut vaihtelua koulujen välillä (Terävä, 2026).

On myös huomattava, ettei arviointi ole pelkkä opetuksen osa-alue, vaan se heijastaa laajemmin yhteiskunnan arvoja ja käsityksiä siitä, mitä pidetään tärkeänä oppimisessa ja kasvatuksessa. Arviointi koskettaa tavalla tai toisella meitä kaikkia, ja se herättää keskustelua myös koulun ulkopuolella, osana yhteiskunnallista vuoropuhelua. Tämän vuoksi kouluissa tulisi kehittää arviointikulttuuria, jonka keskeisinä piirteinä ovat muun muassa rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja monipuolisuus sekä painopisteenä oppilaan tukeminen oppimisprosessissa (Opetushallitus, 2014, 47). Lisäksi opettajien tulisi painottaa arvioinnin läpinäkyvyyttä, jotta tavoitteet ja arvioinnin perusteet olisivat selkeät kaikille. Arvioinnilla onkin keskeinen rooli paitsi oppimisen ohjaamisessa myös oppijan minäkuvan ja omien kykyjen hahmottumisessa (Nieminen & Tuohilampi, 2019, luku 13).

Tämän tutkielman keskeisenä lähtökohtana on selvittää, kuinka luokanopettajat kokevat arviointityönsä opetussuunnitelman ohjaamana sekä millaisia haasteita arvioinnin toteuttamiseen liittyy. Tarkemmin tutkimuksessa pyritään vastaamaan siihen, miten luokanopettajat kokevat opetussuunnitelman ohjaavan heidän arviointityötään. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia haasteita opettajat kokevat arvioinnissa, millaisia ratkaisuja he hyödyntävät arvioinnin toteuttamisessa sekä miten opettajat kuvaavat arvioinnin merkitystä oppilaiden oppimiselle. Luokanopettajien kokemusten tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää, miten opetussuunnitelman arviointia koskevat linjaukset toteutuvat koulun arjessa sekä millaisia haasteita ja käytännön ratkaisuja arviointiin liittyy.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä teoreettisia lähtökohtia perusopetuksen arvioinnin näkökulmasta. Luvussa määritellään arvioinnin keskeiset käsitteet ja tarkoitus, kuvataan opetussuunnitelman roolia arvioinnin ohjaajana sekä tarkastellaan opettajan roolia arvioijana. Lisäksi käsitellään arvioinnin merkitystä ja vaikutuksia oppimisprosessissa. Teoreettinen viitekehys luo perustan tutkimuksen empiiriselle tarkastelulle ja tutkimustulosten tulkinnalle.

2.1 Arvioinnin määritelmä ja tarkoitus perusopetuksessa

Arviointi voidaan ymmärtää koulukontekstissa monin eri tavoin. Yksinkertaisimmillaan arviointi mielletään esimerkiksi pelkkinä pelkästään kokeina, tentteinä tai todistuksina, jolloin arviointi nähdään oppiaineista saatavina numeroina (Atjonen, 2019, 30). Toisaalta arviointia voidaan pitää toimintana, jossa tarkastellaan, vastaavatko toiminnan tulokset sille asetettuja tavoitteita ja lähtötilannetta (Atjonen, 2007, 19).

Joka tapauksessa arviointi on toimintaa, jossa opettaja saa tietoa oppilaiden taitotasosta ja oppimisen etenemisestä, mikä puolestaan auttaa ohjaamaan opetusta tarkoituksenmukaisella tavalla. Lisäksi arviointi tarjoaa oppilaalle tietoa osaamisestaan ja auttaa häntä ymmärtämään, missä hän on onnistunut ja mitä osaamista hänen tulisi vielä kehittää. Arviointi tukee myös oppilaan oppimismotivaatiota sekä ohjaa oppimisprosessin etenemistä (Kumpulainen & Lankinen, 2012, 80).

Perusopetuksessa arvioinnin tehtävät voidaan jakaa formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Formatiivisen arvioinnin keskeinen tehtävä on ohjata ja tukea oppilaan oppimista (Pohjonen & Rissanen, 2021). Formatiivinen arviointi tapahtuu oppimisprosessin aikana ja sitä ei tarvitse dokumentoida (Pohjonen & Rissanen, 2021). Formatiivinen arviointi ilmenee osana päivittäistä vuorovaikutusta, muun muassa opettajan antamana palautteena, oppimista tukevina tehtävinä ja keskusteluina oppilaan kanssa (Pohjonen & Rissanen, 2021). Formatiivisen arvioinnin keskeisenä tarkoituksena on auttaa oppilasta hahmottamaan omaa osaamistaan ja ymmärtämään kehitystarpeitaan (Pohjonen & Rissanen, 2021).

Itsearviointi ja vertaisarviointi on osa formatiivista arviointia, mutta ne eivät vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan (Pohjonen & Rissanen, 2021). Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi harjoitella itsearviointia sekä vertaispalautteen antamista ja vastaanottamista opettajan ohjaamana (Pohjonen & Rissanen, 2021).

Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on puolestaan kuvata sitä, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut perusopetuksen opetussuunnitelmassa jokaiselle oppiaineelle asetetut tavoitteet (Pohjonen & Rissanen, 2021). Summatiivinen arviointi kohdistuu oppimisprosessin lopputulokseen ja se näkyy esimerkiksi todistusarviointina (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, 51). Summatiivinen arviointi tulee dokumentoida (Pohjonen & Rissanen, 2021). Voidaan kuitenkin kysyä, ovatko kaikki opetussuunnitelman tavoitteet sellaisia, että niitä voidaan dokumentoida. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman liikunnan tavoite T9 ”ohjaa oppilaista toimimaan reilun pelin periaatteiden mukaisesti sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista” (POPS, 2014, 274). Opettajalle voi esimerkiksi jäädä epäselväksi, millaista dokumentaatiota reilun pelin periaatteiden noudattamisesta voi ja pitää tehdä. Atjosen (2007, 76) mukaan arvioinnin tavoitteet tulisi kuvata niin, että ne olisivat saavutettavissa sekä ohjaamassa opetusta. Myös Kumpulainen ja Lankinen (2012, 80) mainitsevat, että arvioinnin tavoitteet tulee muotoilla niin, että niiden saavuttamista pystyy arvioida.

2.2 Opetussuunnitelma ohjaa arviointia

Perusopetuksen arviointia ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka määrittelee opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja arvioinnin periaatteet. Perusopetuksessa arvioinnin kohteet ovat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen (POPS, 2014, 47). Oppilaan arviointi sekä oppilaalle annettu arviointipalaute tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa laadittuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin (POPS, 2014, 48). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan työskentelyä, oppimista ja käyttäytymistä pitää arvioida monipuolisesti (POPS, 2014, 47). Arviointi ei koostu ainoastaan yksittäisistä kokeista tai arvosanoista, vaan siihen sisältyy kokonaisvaltainen jatkuva oppimisen seuranta sekä oppilaille annettava palaute. Oppilaan arvioinnissa tulee ottaa myös huomioon erilaiset tavat työskennellä ja oppia (POPS, 2014, 48).

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulujen arviointikulttuurin keskeisinä piirteinä on muun muassa arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys, rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri sekä arvioinnin monipuolisuus (POPS, 2014, 47). Niin ikään arvioinnin tulee tehdä oppilaalle hänen edistymisensä näkyväksi koko oppimisprosessin ajan ja auttaa häntä ymmärtämään omaa osaamistaan (POPS, 2014, 47). Opettajien tulisi huolehtia siitä, että oppilaat saavat kannustavaa ja oppimista ohjaavaa palautetta sekä tarvittavaa tietoa osaamisesta ja edistymisestä (POPS, 2014, 47). Hyvään arviointikulttuuriin sisältyy myös yhteistyö kotien kanssa; huoltajien tulee saada tietää koulun arviointikäytänteistä sekä oppilaan opinnoista, työskentelystä ja käyttäytymisestä (POPS, 2014, 47).

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan arviointikäytänteitä ja palautteen antoa tulee muokata ja toteuttaa oppilaille ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (POPS, 2014, 48). Esimerkiksi arviointitilanteissa opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilas ymmärtää tehtävän annon. Oppilaille tulee antaa myös mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan tarvittaessa eri tavoilla, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista. Esimerkiksi oppilaan oppimisvaikeudet sekä puutteellinen opetuskielen taito tulee ottaa arviointitilanteissa huomioon (POPS, 2014, 48). Arvioinnin monipuolisuuteen sisältyy erilaiset arviointimenetelmät lukuvuoden aikana sekä eri tavalla painottuvat arviointikäytänteet koko perusopetuksen ajan (Vitikka & Kauppinen, 2017, 14).

2.3 Opettajan rooli arvioijana

Opettajat ovat keskeisessä roolissa opetussuunnitelman toteuttamisessa, sillä he vastaavat arvioinnin käytännön toteuttamisesta. Opetussuunnitelma toimii normatiivisena asiakirjana, joka ohjaa opettajien pedagogista toimintaa. Vaikka opetussuunnitelma määrittelee arvioinnin keskeiset periaatteet, sen käytännön toteutus tapahtuu opettajien pedagogisen vapauden kautta (Luostarinen, 2019, 15). Tämän vuoksi opettajien käsitykset ja kokemukset arvioinnista voivat vaikuttaa siihen, millaisia arviointikäytäntöjä opetuksessa käytetään. Ketosen ja Niemisen (2025, 3) tutkimuksen mukaan opettajien autonomia mahdollistaa arviointikäytäntöjen kehittämisen, mutta kaikki eivät välttämättä käytä autonomiaansa rakentavasti.

Opettajan tulisi itsessään tunnistaa arvioinnin niin sanottuja vinouttavia sudenkuoppia (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, 47). Näitä ovat muun muassa opettajan tunne- ja vireystilan muutokset, opettajan käsitykset siitä mitä arvottaa oppilaiden vastauksissa sekä opettajan arviointityyli (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, 47–48). Tällaisten arvioinnin sudenkuoppien tiedostaminen voi edesauttaa opettajaa toimimaan objektiivisemmin arviointitilanteissa (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, 48).

2.4 Arvioinnin merkitys ja vaikutukset oppimisprosessissa

Arviointia voidaan pitää keskeisimpänä yksittäisenä oppimista ohjaavana tekijänä: jos halutaan muuttaa opiskelijoiden oppimista, on muutettava arviointimenetelmiä (Brown, Bull & Pendlebury, 1997, 7). Tästä näkökulmasta myös perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteereillä on merkittävä rooli, sillä niiden avulla määritellään, millaista osaamista koulussa pidetään tavoiteltavana ja mitä oppilaiden odotetaan oppivan. Erilaisten arviointikäytänteiden monimuotoisuus mahdollistaa oppilaiden oppimisen eri muotojen huomioimisen (Nieminen, Atjonen & Tolvanen, 2025, 217). Erään tutkimuksen mukaan Suomessa luokkahuoneessa tapahtuva arviointi ei ole tarpeeksi monipuolista, mikä on ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa, joka korostaa monipuolisia arviointikäytänteitä (Nieminen, Atjonen & Tolvanen, 229).

Arvioinnilla on keskeinen rooli oppimisprosessissa, sillä se ei ainoastaan mittaa oppimisten tuloksia vaan myös ohjaa ja tukee oppimista. Oppimista tukeva arviointi perustuu erityisesti palautteeseen, jonka avulla oppilas saa tietoa omasta osaamisestaan sekä apua asetettuun tavoitteeseen pääsemisessä (Nieminen, 2019, 91; Hattie & Timperley, 2007, 102). Palaute voi auttaa oppilasta tunnistamaan häneen kohdistuvia odotuksia ja siten myös lisätä oppimista (Vitikka & Kauppinen, 2017, 10). Arvioinnin oppimista ohjaava merkitys korostuu eritoten formatiivisessa arvioinnissa, jossa oppimisprosessia seurataan jatkuvasti ja oppilaalle annetaan palautetta oppimisen aikana (Vitikka & Kauppinen, 2017, 16). Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi harjoitella myös itsearviointitaitoja (POPS, 2014). Itsearviointi voi auttaa oppilasta kehittymään vastuulliseksi sekä itsenäiseksi oppijaksi (Koppinen ym.,1994, 84).

Arvioinnilla voi myös olla kielteisiä vaikutuksia oppimiseen, mikäli se koetaan pelkästään suoritusten mittaamisena tai vertailuna muiden oppilaiden kanssa. Kuitenkin Niemisen, Atjosen ja Tolvasen (2025, 229) aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat eivät koe arvioinnista aiheutuvan paineita tai stressiä, mutta samalla he eivät koe arvioinnin olevan merkityksellistä oppimiselleen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaiden suorituksia ei tule vertailla sekä arviointi ei saa kohdistua muun muassa oppilaan persoonaan tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (POPS, 2014, 48). Arviointi voi joissain tilanteissa heikentää oppilaan motivaatiota ja aiheuttaa paineita. Näin ollen arvioinnin toteutustavalla on merkittävä vaikutus siihen, tukeeko arviointi oppimista ja motivaatiota vai voiko se joissakin tilanteissa myös heikentää sitä.

3 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä selvittämään opettajien käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelman ohjaajamana. Tutkimuksella pyrittiin myös kartoittamaan arvioinnin toteuttamiseen liittyviä haasteita ja ratkaisuja. Lisäksi tavoitteena oli saada lisää tietoa siitä, miten opettajat kuvaavat arvioinnin merkitystä oppilaiden oppimiselle.

Päätutkimusongelma:

1. Miten luokanopettajat kokevat opetussuunnitelman ohjaavan heidän arviointityötään?

Alaongelmat:

1.1 Millaisia haasteita opettajat kohtaavat arvioinnissa?

1.2 Millaisia ratkaisuja opettajat hyödyntävät arvioinnin toteuttamisessa?

1.3 Miten opettajat kuvaavat arvioinnin merkitystä oppilaiden oppimiselle?

4 Tutkimusmenetelmä

Laadulliselle tutkimukselle on olennaista ymmärtää tutkittavaa ilmiötä osallistujien näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska sen avulla voidaan tuottaa enemmän syvällistä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Cohen, Manion & Morrison, 2018, 507). Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa opettajien kokemuksista arvioinnista opetussuunnitelman ohjaamana.

4.1 Osallistujat

Tutkimukseen valittiin luokanopettajat eri vuosiluokkakokonaisuudelta (vuosiluokat 1–2 ja 3–6). Vuosiluokka-asteiden valinta perustui siihen, että arvioinnin tavoitteet, muodot sekä arviointikäytännöt eroavat toisistaan. Vuosiluokilla 1–2 lukuvuosiarviointiarviointi on sanallista, kun taas vuosiluokilla 3–6 pääasiassa numeerista. Erityisesti 6. vuosiluokan opettajien tulisi pystyä arvioimaan oppilaiden osaamista opetushallituksen hyvän arvioinnin kriteerien mukaisesti. Perusopetuksen nivelvaiheisiin liittyy usein myös muutoksia arviointikäytännöissä ja arvioinnin merkityksessä.

Osallistujien valintaperusteena oli se, että heillä tuli olla ajankohtaista kokemusta arvioinnista joko toisella tai kuudennella vuosiluokalla. Tutkimuksessa käytettiin tarkoituksenmukaista otantaa, jossa otos valittiin tiettyä tarkoitusta varten (Cohen ym., 2018, 219). Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa Varsinais-Suomesta. Haastattelujen määrää perusteltiin saturaatiopisteen avulla, joka määrittelee haastatteluaineiston laajuutta siten, että uusia haastatteluja ei enää tarvita, koska haastatteluista saadut tulokset eivät tuota lisää uusia näkökulmia (Hyvärinen, 2017, 34).

Tutkimukseen osallistuvat valittiin vapaaehtoisista luokanopettajista. Luokanopettajiin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja tutkittaville annettiin kirjallinen tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus (liitteet 2 ja 3). Luokanopettajat ilmoittivat halukkuutensa haastatteluun sähköpostitse, tekstiviestillä tai kasvotusten.

Luokanopettajien opetuskokemukset vaihtelivat keskenään, joka toi aineistoon moniäänisyyttä. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kahdella oli kokemusta luokanopettajan työstä noin 30 vuotta, yhdellä 15 ja kahdella alle kymmenen. Opettajat 4 ja 5 työskentelevät luokanopettajan työn lisäksi aineenopettajina. Osallistuneista luokanopettajista kaksi työskentelee tällä hetkellä toisen vuosiluokan opettajana sekä kolme kuudennen vuosiluokan opettajana. Osallistujille luotiin koodit; koodi O tarkoittaa opettajaa ja V tarkoittaa vastausta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat numeroitiin: opettaja 1 = O1, opettaja 2 = O2, opettaja 3 = O3, opettaja 4 = O4 ja opettaja 5 =O5. Tämän lisäksi opettajien vastaukset numeroitiin vastausjärjestyksessä, esimerkiksi O1v1.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelman ohjaamana. Lisäksi tutkimus pyrki kartoittamaan ratkaisuja arvioinnin haasteisiin ja arvioinnin merkitystä oppilaiden oppimiselle. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti eli laadullisella tutkimusotteella. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat osallistujien omat kokemukset ja tulkinnat, joten laadullinen lähestymistapa oli perusteltu (Puusa & Juuti, 2020, II).

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla yksilöhaastattelulla kasvotusten koulujen tiloissa. Puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa kysymykset suunnitellaan etukäteen ja ne esitetään lähes samankaltaisina kaikille osallistujille, mutta vastaajilla on mahdollisuus vastata vapaasti omin sanoin (Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2021). Haastattelurunko koottiin neljän teeman ympärille: 1. Opetussuunnitelman rooli arvioinnissa 2. Arvioinnin haasteet 3. Ratkaisut ja käytännöt arvioinnissa 4. Arvioinnin merkitys oppimiselle. Haastattelurunko ja teemat (Liite 1) kehitettiin tutkimuskysymysten pohjalta sekä tutkijan ajatusten pohjalta. Haastattelurunko esitestattiin, jonka jälkeen se muokattiin esitestauksesta saadun palautteen ja vastausten perusteella. Esitestauksessa ilmeni, että kuudennen luokan opettajilta tulisi kysyä myös päättöarviointiin liittyen.

Tutkimuslupaa haettiin opetuksen järjestäjältä ennen yhteydenottoa haastateltaviin. Kun tutkimuslupa oli saatu, koulujen rehtoreilta kysyttiin vielä erikseen lupaa haastatteluille. Tämän jälkeen tutkimukseen osallistujille lähetettiin sähköpostissa tietosuojailmoitus, haastattelun kulku sekä kuvaus tutkimusaiheesta.

Haastatteluissa edettiin haastattelurungon mukaisesti ja osassa haastatteluita kysyttiin lisäkysymyksiä tarkentamaan vastauksia. Lisäkysymyksiä kysyttiin tilanteissa, joissa vastaus tuntui liian suppealta tai haluttiin vielä varmistusta jollekin vastaukselle. Tutkimukseen valittiin puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, koska se mahdollistaa haastateltavien vastausten tarkentamisen ja syventämisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88). Ennen haastattelun aloittamista varmistettiin haastateltavalta lupa haastatteluun ja sen nauhoittamiseen. Haastattelutilanteet pyrittiin pitämään luonnollisina vuorovaikutustilanteina, jotta haastateltavan olisi mutkatonta tuoda näkemyksiään esille ja kokea ne tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 19 minuutista 41 minuuttiin.

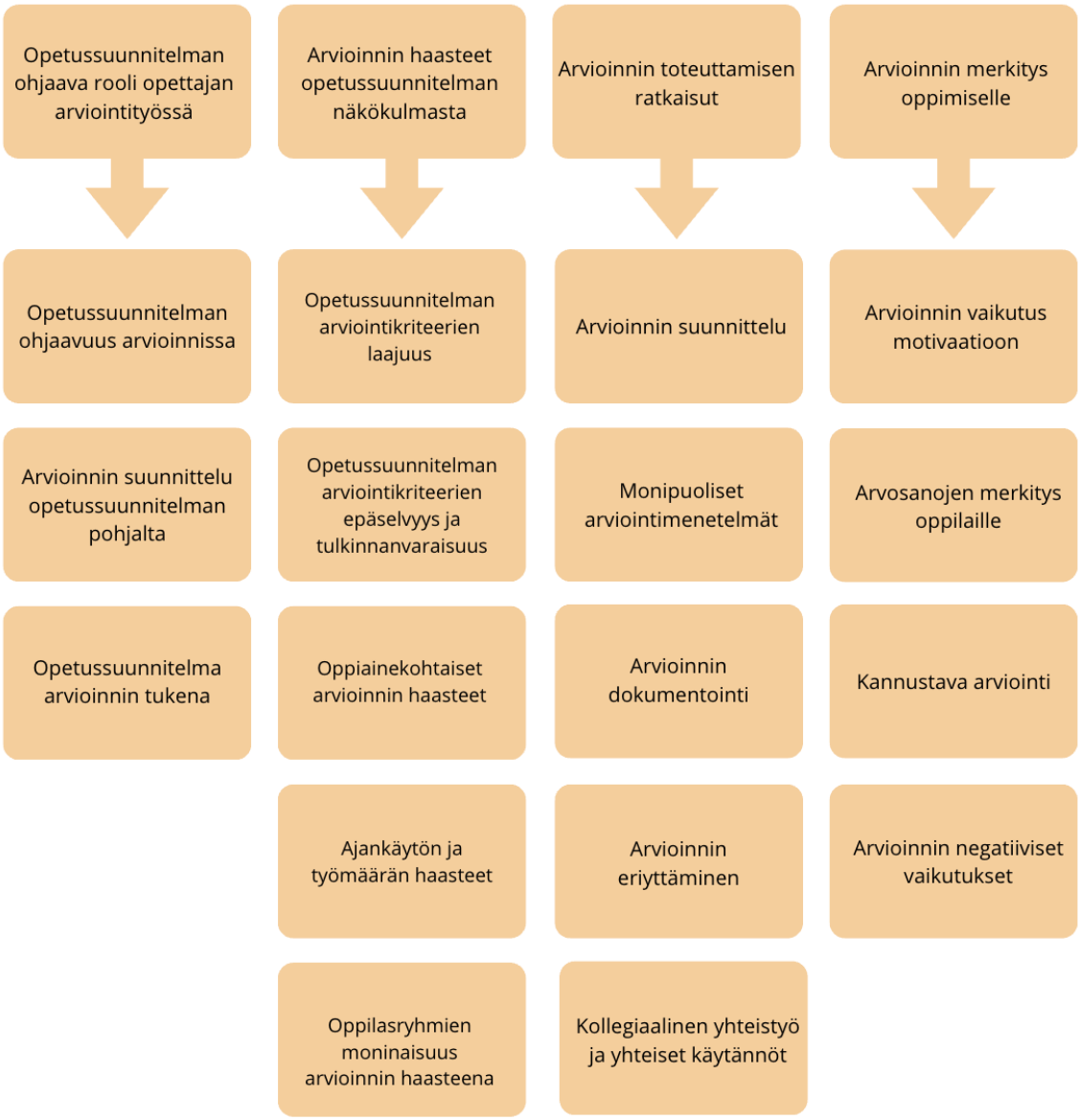
4.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Haastatteluiden jälkeen äänitiedostot tallennettiin Turun yliopiston Seafile-pilvipalveluun. Äänitiedostojen litteroinnin apuna käytettiin Turun yliopiston tietoturvallista Transcribe litterointipalvelua. Tämän jälkeen litteroitu aineisto käytiin vielä läpi samalla kuunnellen nauhoitetta ja sieltä muokattiin tarvittavia osia. Haastatteluita ei videoitu, joten litteroituun aineistoon ei merkattu nonverbaalista viestintää. Litteroidut aineistot anonymisoitiin yksityisyyden suojaamiseksi sekä litteraatteihin asetettiin koodit kuvaamaan osallistujia (4.1 Osallistujat).

Litteroitu aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöisessä analyysin etenemisessä on monta vaihetta. Sisällönanalyysissa tarkastelun kohteena on ennen kaikkea aineiston sisältö eli se, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo eikä sen kielellinen tai ilmaisullinen muoto (Vuori, 2021). Sisällönanalyysi perustuu tutkijan koodaukselle, jossa tutkija löytää ja nimeää aineistonsa sisällöllisiä elementtejä (Vuori, 2021).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on redusointi eli pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Pelkistämisen avulla aineistosta karsitaan pois epäolennaiset asiat tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan analyysiyksiköt määritetään ennen analyysin aloitusta. Analyysiyksiköiden muodostamiseen vaikuttavat tutkimusongelmat sekä aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi, 122). Tässä tutkimuksessa vastauksista poimittiin tutkimusongelmien kannalta tärkeitä asioita ja niistä koottiin analyysiyksiköt. Tutkimuksen aineistossa analyysiyksikkönä toimii lause tai ajatuskokonaisuus. Olennaisiksi ilmaisuiksi tunnistettiin esimerkiksi opettajien kuvaukset opetussuunnitelman vaikutuksesta arviointiin. Aluksi litteraatteja käytiin läpi useaan otteeseen samalla värikoodaten samaa kuvaavia ilmaisuja. Analyysiyksiköt merkattiin värikoodattuna Word-tiedostoon. Tämän jälkeen luotiin Excel-tiedosto, johon luotiin jokaiselle osallistujalle oma sivu. Excel-taulukkoon listattiin litteraateista poimitut nostot suorina lainauksina, jonka jälkeen viereiseen sarakkeeseen kirjoitettiin pelkistetty ilmaisu. Samalla tehtiin pohjaa klusteroinnille eli ryhmittelylle (Tuomi & Sarajärvi, 123–124).

Aineiston pelkistämisen jälkeen tehtiin kluserointi eli aineiston ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Ryhmittelyssä aineistosta nostetutuista alkuperäisilmaisuista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125). Alaluokkien muodostaminen aloitettiin poimimalla pelkistetyistä ilmaisuista yhtäläisyyksiä ja jaottelemalla ne ryhmiksi. Alaluokkien ryhmittelyn jälkeen muodostettiin yläluokat, jotka samalla ovat yhteydessä tutkimusongelmiin (Kuvio1).



Kuvio 1 Sisällönanalyysin ylä- ja alaluokat

Sisällönanalyysin teemoittelua avataan taulukossa 1, jossa kuvataan ylä- ja alaluokkien muodostumista. Taulukossa esitetään analyysin eteneminen suorista lainauksista pelkistettyihin ilmauksiin sekä edelleen ala- ja yläluokkiin. Taulukko 1 kuvaa, kuinka alkuperäisestä aineistosta poimitut ilmaisut tiivistetään ja ryhmitellään samankaltaisuuksien perusteella alaluokiksi, jotka yhdistyvät laajemmiksi yläluokiksi.

Taulukko 1 Esimerkki sisällönanalyysin teemoittelusta

Suora lainaus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
O2v1: Kyllähän se [opetussuunnitelma] kovasti yrittää sitä arviointia ohjata.	Opetussuunnitelma pyrkii ohjamaan arviointia paljon.	Opetussuunnitelman ohjaavuus arvioinnissa	Opetussuunnitelman ohjaava rooli opettajan arviointityössä
O1v1: Kyllä OPS ohjaa todella paljon.	Opetussuunnitelma ohjaa opettajan arviointityötä paljon.		
O2v6 Kyllähän ne [arviointikriteerit] on tavallaan pohjana siellä. Katsoo esimerkiks vaikka, että mikä on ollut vaikka se kasin kriteeri, etenkin sellasissa rajatapauksissa.	Opetussuunnitelman arviointikriteerit toimivat pohjana arvioinnissa. Opettaja katsoo arviointikriteerejä rajatapauksissa.	Arvioinnin suunnittelu opetussuunnitelman pohjalta	
O3v1: Kaikki arviointi, mitä teen joka päivä, kun olen näiden kanssa, niin se ei aina kohtaa opetussuunnitelmaa.	Arjen arviointi ei aina vastaa opetussuunnitelmaa.		
O5v3: Varmaan opsin on ainakin tarkoitus olla tukeva.	Opetussuunnitelman on tarkoitus tukea arvioinnin toteuttamista.	Opetussuunnitelma arvioinnin tukena	
O4v5: No ehkä semmoisissa rajatapauksissa tukee, niin sitten on mustaa valkoisella.	Opetussuunnitelma toimii tukena rajatapauksissa.		

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimusta tehtäessä huomioitiin tutkimuseettiset periaatteet koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen eri vaiheissa, kuten esimerkiksi suunnittelussa, aineiston keruussa, analyysissä ja raportoinnissa nousee erilaisia eettisiä kysymyksiä (Cohen ym., 2018, 111). Tässä tutkimuksessa on huomioitu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määritteleemät hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, joiden mukaan tutkimustyön tulee olla rehellistä, luotettavaa ja vastuullista sekä kunnioittaa toisten tutkijoiden työtä (2023, 12). Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen sekä ennen tutkimukseen osallistumista osallistujille annettiin tarpeeksi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja heidän oikeuksistaan tutkimuksen osallistujina. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 8) korostaa, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista sekä henkilöillä on myös oikeus kieltäytyä osallistumasta. Tutkimukseen osallistuvat saivat kieltäytyä, keskeyttää ja peruuttaa suostumuksensa ja osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa. Tutkittaville ei saa syntyä pakollisuuden tunnetta osallistumisesta tai pelkoa kielteisistä seurauksista kieltäytyessä osallistumisesta tutkimukseen.

Haastattelutilanteessa tutkijan rooli edellytti vastuullisuutta ja eettistä sensitiivisyyttä. Haastateltava kohdattiin ihmisenä eikä pelkästään tietolähteenä, mikä kuuluu eettisiin toimintatapoihin (Hyvärinen, 2017, 39). Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan avoin ja luottamuksellinen, jossa haastateltava pystyi tuoda näkemyksiään vapaasti esiin. Haastattelutilanteessa huomioitiin tutkittavan anonymiteetti eikä haastattelun aikana kerätty tarpeettomia henkilötietoja.

Tutkimusaineiston käsittelyssä kiinnitettiin huomiota tietosuojaan ja aineiston turvalliseen säilyttämiseen. Haastateltavien henkilötiedot suojatiin ja aineisto säilytettiin sekä käsiteltiin tietoturvallisesti. (Tenk, 2019, 8.) Kerätty aineisto tallennettiin Turun yliopiston SeaFile pilvipalveluun. Kerättyä aineistoa säilytetään kaksi vuotta, minkä jälkeen se hävitetään asianmukaisesti. Aineisto anonymisoitiin, jotta yksittäisiä osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 438).

5 Tulokset

Tässä luvussa tutkimustulokset raportoidaan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulokset esitellään teemoittain keskeisten havaintojen jäsentämiseksi.

5.1 Opettajien kokemukset opetussuunnitelman ohjaavasta roolista opettajan arviointityössä

Tutkimustulosten perusteella opettajat kokivat, että opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli luokanopettajan arviointityössä. Opettajat kuvasivat opetussuunnitelman ohjaavan arviointia vahvasti, ja sen nähtiin toimivan arvioinnin keskeisenä perustana. Opettajat toivat esiin, että opetussuunnitelma vaikuttaa siihen, miten arviointia suunnitellaan ja toteutetaan. Opettaja 2 totesi, että: ”Kyllähän se [opetussuunnitelma] kovasti yrittää sitä arviointia ohjata”(O2v1). Myös Opettaja 1 kuvasi opetussuunnitelman ohjaavaa roolia toteamalla: ”Kyllä OPS ohjaa todella paljon”(O1v1). Opettaja 1 mainitsi myös, että arkena tehtävä työ ja tehtävät pohjautuvat opetussuunnitelmaan.

On kuitenkin huomattava, etteivät arjen käytännöt aina täysin vastaa opetussuunnitelman tavoitteita. Opettaja 3 ilmaisi asian seuraavasti: ”Kaikki arviointi, mitä teen joka päivä, kun olen näiden kanssa, niin se ei aina kohtaa opetussuunnitelmaa”(O3v1). Tämä viittaa siihen, että opetussuunnitelman tavoitteiden ja käytännön arviointityön välillä voi olla jännitteitä.

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä opetussuunnitelman arviointikriteereitä erityisesti arvioinnin suunnittelussa sekä arvosanojen perustelussa. Opettaja 1 kuvasi arvioinnin suunnittelua: ”Pyrkii teettämään semmoisia hommia, että pystyy arvioimaan niitä, mitä siellä opsissa pitää arvioida” (O1v4). Arviointikriteerit nähtiin arvioinnin pohjana, johon opettajat palaavat esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaan arvosana on rajatapaus. Opettaja 2 kuvasi tätä seuraavasti: ”Kyllähän ne [arviointikriteerit] on tavallaan pohjana siellä. Katsoo esimerkiksi vaikka, että mikä on ollut vaikka se kasin kriteeri, etenkin sellaisissa rajatapauksissa”(O2v6). Myös opettaja 4 mainitsi käyttävänsä opetussuunnitelmaa apuna arvioinnin rajatapauksissa. Opetussuunnitelma toimii tällöin eräänlaisena kirjalli-

sena perustana, jonka avulla arviointia voidaan perustella. Opettaja 5 toi taas esiin näkemyksen, että opetussuunnitelman tarkoituksena on olla arviointia tukeva: ”Varmaan opsin on ainakin tarkoitus olla tukeva” (O5v3).

Lisäksi opetussuunnitelman arviointikriteerien koettiin tukevan arviointia erityisesti silloin, kun niiden avulla voidaan perustella tehtyjä arviointiratkaisuja. Opettaja 4 kertoi opetussuunnitelman tuesta: ”No ehkä semmoisissa rajatapauksissa tukee, niin sitten on mustaa valkoisella”(O4v5). Sekä opettaja 3 kertoi: ”Onhan se [opetussuunnitelma] sellainen mihin on hyvä nojata. Jos joku vaikka kyseenalaistaa jotain, niin opsista löytyy sellainen tuki- ja turvallisuus” (O3v4).

Kuudennen luokan opettajat kuvasivat tekevänsä päättöarvioinnin huolellisemmin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteereihin nähden. Opettaja 1 kuvasi tätä seuraavasti: ”Kyllä mä sen huolellisemmin teen. Siis nimenomaan OPS:in kriteerien suhteessa, niin teen tarkemmin” (O1v23). Opettaja 4 kertoi, että päättöarvioinnin tulee olla: ”Rehellinen ja oikeudenmukainen rivi, mikä on verrattavissa, vaikka koko maan sisällä” (O4v23).

5.2 Arvioinnin haasteet

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat kohtaavat arviointityössään useita haasteita, jotka kytkeytyvät erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteerien tulkinnanvaraisuuteen ja monimutkaisuuteen sekä oppilasryhmien moninaisuuteen ja ajankäyttöön. Arviointiin liittyvä epävarmuus nousi aineistossa vahvasti esiin, mikä ilmeni esimerkiksi opettajien kokemana epävarmuutena omista tulkinnoistaan: ”Aina ennen arviointia tulee sellainen kylmä hiki selkärankaan, että jotenkin alkaa miettiä ja alkaa kyseenalaistaa niitä omia tulkintoja” (O5v5).

Keskeisempänä korostui arviointikriteerien epäselvyys ja tulkinnanvaraisuus. Opettajat kuvasivat opetussuunnitelman arviointikriteereitä paikoin epärealistisiksi sekä vaikeaselkoisiksi. Esimerkiksi opettaja 1 totesi perusopetuksen arviointikriteereiden olevan: ”Aivan epärealistisia ja se on se suurin haaste”(O1v9). Samoin opettaja 2 kuvaa arvioin-

tikriteerien olevan vaikeasti ymmärrettäviä: ”Mun mielestä ne on tehty korulauseiksi”(O2v2). Tulkinnanvaraisuus näyttäytyikin merkittävänä ongelmana useiden opettajien puheessa: ”Se semmoinen tulkinnanvaraisuus on yksi isoimmista haasteista” (O5v5). Myös opettaja 4 kuvasi tulkinnanvaraa olevan paljon. Opettajien pohdinta nosti esille sen, että arvioinnissa on paljon tulkinnanvaraa, joka puolestaan heikentää arvioinnin yhdenmukaisuutta:

> Mun mielestä niissä on sitä tulkinnanvaraa. Vaikka mä sanoisin, että mä olisin ymmärtänyt ne hyvin, niin voi olla, että mä oon kuitenkin ymmärtänyt ne eri tavalla kuin vaikka naapuriluokan opettaja, jolloin mun mielestä ei ehkä voisi sanoa, että joo mä osaan ne hyvin, jos toisella on ihan eri kuva siitä. (O2v5)

Myös arviointikriteerien konkreettinen sisältö jäi opettajille paikoin epäselväksi, mikä lisäsi epävarmuutta arviointitilanteissa. Opettaja 3 kuvasi epäselvyyttä opetussuunnitelman arviointikriteereissä: ”En ymmärrä kaikkia” (O3v3). Myös opettaja 1 kertoi: ”Arviointikriteeritkin on jotkut ainakin sellaisia, että mitä tässä nyt oikein suomeksi sanottuna halutaan” (O1v23). Tämä epäselvyys näkyi myös pohdintana siitä, mitä arvioinnin tulisi käytännössä sisältää: ”Kyllä sitä joutuu aina miettimään, että mikä siellä [opetussuunnitelmassa] oikeasti on se, että mitä siinä oikeasti pitäisi arvioida” (O2v11). Myös opettaja 5 kuvasi, että opetussuunnitelman arviointikriteerit eivät tue tarpeeksi arviointityötä: ”Se on niin löyhää se teksti, niin se ei ehkä tarpeeksi tue. Jos se olisi vielä jotenkin selkeämpi se kriteeristö ihan siellä OPS:issa jo niin se varmaan tukisi enemmän”(O5v3).

Arvioinnin haasteet näyttäytyivät myös oppiainekohtaisina. Erityisesti liikunnan arviointi koettiin ongelmalliseksi, mikä liittyi erityisesti arviointikriteerien abstraktiuteen ja tulkinnanvaraisuuteen. Opettaja 3 toi esille vaikeuden arvioida esimerkiksi tavoitteita, jotka eivät ole selkeästi mitattavissa: ”Esimerkiksi äsken me käytiin liikunnan arviointia läpi, niin siellä oli et tekee turvallisen tilan muille. Kyllä mä ymmärrän sen, ettei kukaan ole väkivaltainen tai mitään, mutta miten sä luot turvallisen tilan” (O3v6). Liikunnan arviointikriteereitä kuvattiin myös epäselviksi ja vaikeasti sovellettaviksi:

> Liikunnassakin, niin nehän on ihan liirumlaarumlauseita. Sieltä kriteereistä on sen semmoisen mielenrauhan vuoksi poistettu ne semmoiset kilpailua tukevat arviointikriteerit, että siellä ei yhtään saisi huomioida, että joku on vaikka tosi hyvä futiksessa – – jos on semmoinen tosi kilpailuhenkinen tai voitontahtoinen, niin sille pitää antaa kasi. (O5v2)

Myös opettaja 4 mainitsi liikunnan arvioinnin olevan haastavaa: ”Muun muassa liikunnan arviointi on mielestäni ihan bullshittiä” (O4v2). Lisäksi hän totesi: ”Liikunta on semmoinen, mikä on ikuinen murheenkryyni ja myös huomaa, että myös muilla liikunnan opettajilla” (O4v13).

Niin ikään myös kielten opetuksessa arviointikriteerit koettiin paikoin epärealistiseksi ja vaikeasti saavutettavaksi. Opettaja 5 kuvasi kriteerien olevan ristiriidassa oppilaiden todellisen osaamistason kanssa ja totesi, että ne eivät vastaa käytännön kielitaitoa:

> Kielten opetuksessa minun on pakko sanoa, että ne on hirveän epärealistiset ja ne ei vastaa tavallaan sitä kansallista tai ihan kansainvälistäkin maailmanlaajuista tietotaitotasoa. – – Jos siellä kriteereissä on, että tunnistat eri kieliä niin mitä se kertoo oppilaan vaikka enkun osaamisesta. (O5v1)

Vastaavasti suomen kielen arviointi koettiin haastavaksi sen laajuuden ja monipuolisten vaatimusten vuoksi. Opettaja 3 sanoi: ”Suomen kieli on tosi haastava. Siellä on todella paljon asioita, mitä pitäisi muistaa tehdä tai pitäisi tehdä ja mitä pitäisi arvioida” (O3v9).

Ajankäyttö ja arvioinnin työmäärä muodostivat myös keskeisen haasteen. Opettajat kuvasivat arvioinnin olevan aikaa vievää ja kuormittavaa. Opettaja 5 kertoi: ”Se on hirveän aikaa vievää – – Mä haluan, että mulla on monipuolisesti sitä arvioitavaa materiaalia, niin kyllähän se vie aikaa” (O5v7). Ajan riittämättömyys nousi esiin laajemmin opettajien työssä: ”Ei täällä koulussa riitä aika yhtään mihinkään” (O2v12). Myös opettaja 1 pohti ajan riittävyyttä arviointiin: ”Jos erehtyy siihen, että hei hetkinen, mun pitäisi tällaistakin arvioida, niin sit kyllä ahistaa” (O1v12). Arvioinnin monipuolisuuden vaatimus lisää työmäärää entisestään, sillä opettajat pyrkivät keräämään riittävästi näyttöä oppilaiden osaamisesta.

Lisäksi oppilasryhmien heterogeenisyys näyttää vaikeuttavan arviointia. Opettaja 5 kuvasi oppilasryhmiä moninaisiksi: ”Oppilasaines on niin kauhean heterogeenista. Sinne [opetussuunnitelmaan] yritetään survoa siis S2-oppilaat ja kaikki maailman tuen muodot on muuttunut, niin se on liian laaja” (O5v3). Erityisesti suomi toisena kielenä -oppilaat ja muut tukea tarvitsevat oppilaat toivat arviointiin lisähaasteita, jolloin opettajien tuli pohtia vaihtoehtoisia arviointitapoja: ”Ennen kaikkea just se, että miten se arviointi soveltuu sille sun ryhmälle. – – Erilaiset oppijat, esimerkiksi joutuuko jonkun kohdalla miettimään vaikka suullista koetta – – tai sitten esimerkiksi kielellinen muuri esteenä” (O2v9).

Myös ryhmäkoko vaikutti arvioinnin toteuttamiseen. Opettaja 3 pohti oppilasryhmän koon vaikutusta arviointiin:

> Nyt kun mulla on pieni luokka, mulla on 20, niin se on paljon helpompaa. Edellisessä ryhmässä mulla oli yli 30. Niin siinä mulla oli aina semmoinen riittämätön olo, että en mä en oo ihan varma, miten kaikki on. (O3v11)

Opettajan kuvaus tuo esiin sen, että suuret ryhmäkoot voivat heikentää mahdollisuuksia seurata oppilaiden yksilöllistä oppimista riittävän tarkasti, mikä voi puolestaan vaikuttaa arvioinnin tarkkuuteen ja oikeudenmukaisuuteen.

5.3 Arvioinnin toteuttamisen ratkaisut

Tutkimustulosten mukaan opettajat hyödyntävät monipuolisia ratkaisuja arvioinnin toteuttamisessa. Nämä ratkaisut kytkeytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaavaan rooliin, sillä opettajat pyrkivät soveltamaan arvioinnin kriteerejä käytännön opetustyöhön muun muassa suunnittelemalla arviointia, käyttämällä erilaisia menetelmiä, dokumentoimalla oppilaiden osaamista sekä tekemällä yhteistyötä kollegoiden kanssa.

Yllä mainittujen lisäksi arvioinnin suunnittelu näyttäytyy keskeisenä osana opettajien työtä. Opettaja 1 kertoi palaavansa opetussuunnitelman arviointikriteereihin ja suunnittelevansa tehtäviä niiden pohjalta. Opettaja 1 kuvasi: ”Kyllä mä palaan niihin kriteereihin usein – – Mä katson, että millä lailla mä voisin arvioida tai teettää semmoisen tehtävän, minkä kautta mä saisin tietoa tästä osa-alueesta” (O1v13). Kaikki haastatellut opettajat hyödynsivät myös valmiita arviointimateriaaleja arvioinnin tukena, kuten esimerkiksi kokeita. Osa opettajista kertoi muokkaavansa kustantamoiden valmiita kokeita, koska ne eivät aina vastaa opetussuunnitelmaa.

Vastauksissa korostui monipuolisten arviointimenetelmien käyttö. Opettaja 3 piti tärkeänä sitä, että arviointi ei perustu ainoastaan kokeisiin: ”Koe nyt on vain yksi osa. – – Mun mielestä se päivittäinen semmoinen osaamisen näyttäminen eri tavoilla on mun mielestä tärkeintä” (O3v12). Myös opettaja 4 korosti jatkuvan arvioinnin tärkeyttä. Monipuolisiin arviointimenetelmiin sisältyi esimerkiksi sanallinen arviointi, parikokeet sekä

erilaiset tehtävät ja näytöt. Lisäksi oppilaiden osallistuminen arviointiin nousi esiin keskeisenä käytäntönä. Opettajat 1 ja 2 hyödynsivät myös vertaisarviointia: ”He arvioivat myös toistensa tekstejä ” (O1v16) ja ”On ollut myös kaveriarviointia” (O2v17).

Opettaja 1 kertoi itsearvioinnin olevan haastavaa oppilaille. Opettaja 2 kuvasi hyödyntävänsä itsearviointia vain isompien oppilaiden kanssa. Muut opettajat eivät erityisesti maininneet itsearvioinnin käyttöä omissa arviointimenetelmissään.

Arvioinnin dokumentointi nähtiin myös tärkeänä osana arviointiprosessia. Opettaja 3 kuvasi keräävänsä systemaattisesti tietoa oppilaiden osaamisesta: ”Mä yritän koko ajan laittaa ylös mahdollisimman paljon” (O3v11). Dokumentoinnin avulla pyrittiin varmistamaan, että arviointi ei perustu ainoastaan yksittäisiin suorituksiin: ”Mä rupeen heti syksystä jo keräämään sitä materiaalia. – – On aina ollut varmempi olo, kun on monipuolisesti sitä kaikkea materiaalia” (O5v5).

Arvioinnin eriyttäminen nousi esiin keinona vastata oppilasryhmien moninaisuuteen. Opettaja 4 kertoi: ”Kyllä mä yleensä muokkaan varsinkin S2-oppilaille sanallisia tehtäviä” (O4v9). Eriyttäminen näkyi myös kokeissa, joissa oppilaille voitiin tarjota vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamistaan tai tukea kokeen suorittamiseen. Samalla opettajat korostivat, että arvioinnin tulee kohdistua oppilaan osaamiseen eikä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin: ”Ei voi kenenkään persoona siihen arviointiin vaikuttaa” (O3v14). Opettaja 5 kuvasi tätä seuraavasti: ”Mä yritän miettiä sillä tavalla ilman kasvoja, että esimerkiks onks hän aktiivinen, kiinnostuuko hän tunneilla. Eikä niin, että minkälainen se on vaikka perusluonteeltaan se ihminen, että se olisi tosi tärkeätä kaikkien miettiä” (O5v11).

Kollegiaalinen yhteistyö ja yhteiset käytännöt muodostivat merkittävän osan arvioinnin toteuttamisen ratkaisuista. Kaikki opettajat kuvasivat keskustelevansa arvioinnista säännöllisesti kollegoiden kanssa. Opettaja 4 kertoi: ”Yleensä kysyn apua myös kollegoilta ja niiltä, ketä opettaa myöskin näitä” (O4v15). Opettajat 3 ja 5 korostivat rehtorin roolia koulun sisäisen arviointikulttuurin kehittämisessä ja yhdenmukaistamisessa sekä samalla arviointityöhön saatavassa tuessa. Opettaja 3 nosti esiin arvioinnin yhdenvertaisuuden: ”Meillä on siis yhteisiä käytäntöjä ja halutaan nimenomaan, ettei ole opettajasta kiinni

joku numero” (O3v12). Yhteistyön avulla pyrittiin yhdenmukaistamaan arviointia ja varmistamaan sen oikeudenmukaisuus. Käytännöt sisälsivät esimerkiksi yhteisiä kokeita ja arviointikriteerejä sekä yhdessä sovittuja prosenttirajoja kokeiden tarkistuksessa.

Opettajat toteuttivat arviointia monipuolisesti ja perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaamana, mutta samalla soveltaen sen periaatteita käytännön opetustyöhön. Arvioinnin suunnittelu, monipuoliset menetelmät, systemaattinen dokumentointi, eriyttäminen sekä kollegiaalinen yhteistyö muodostavat keskisiä keinoja arvioinnin toteuttamisessa.

5.4 Arvioinnin merkitys oppimiselle

Tutkimustulosten mukaan arvioinnilla on merkittävä rooli oppimisprosessissa, ja opettajat suhtautuivat siihen vakavasti. Opettajat 1, 3 ja 4 kuvasivat arvioinnin olevan keskeinen osa oppimista. Arvioinnin kohteena pyritään pitämään opetettuja ja keskeisiä sisältöjä. Opettaja 1 kiteyttää asian tiiviisti: ”Arvioidaan sitä, mitä on opetettu ja mikä on olennaista siinä alueessa” (O1v21).

Arvioinnilla koettiin opettajien mukaan olevan selkeä yhteys oppilaiden motivaatioon. Hyvät arvosanat nähtiin oppimista tukevina ja kannustavina, mutta myös heikommat arvosanat saattoivat toimia motivoivina tekijöinä: ”Jos saa hyviä, niin se motivoi. Sitten jos saa heikomman, niin kyllä sekin motivoi” (O1v20). Arvosanoilla nähtiin olevan merkitystä oppilaiden keskuudessa: ”Täällä arvostetaan niitä arvosanoja” (O1v20). Opettaja 3 pohti myös arvioinnin vaikuttavan oppilaiden motivaatioon: ”Vaikuttaa tietenkin motivaatioon, joo” (O3v16).

Samanaikaisesti opettajat 2, 4 ja 5 nostivat esiin arvioinnin kielteisiä vaikutuksia oppimiseen. Erityisesti arviointiin liittyvä stressi nousi esiin opettajien puheessa: ”Mitä vanhemmaksi mennään, niin musta tuntuu, että sitä enemmän oppilaat stressaa nykypäivänä noista arvioinneista” (O2v20). Opettaja 5 kertoi: ”Jotkut tähtää hirveän korkeelle, lapset uupuu ja niillä on stressiä pikkusina ja sitten jotkut ei välitä mitään” (O5v12). Oppilaiden suhtautuminen arviointiin näyttäytyi osittain polarisoituneena, koska opettajat kuvasivat, että osa oppilaista kokee voimakasta paineen tunnetta ja pyrki korkeisiin arvosanoihin,

kun taas osa suhtautui arviointiin välinpitämättömästi: ”Toinen ääripää stressaa niitä kokeita kuukausikaupalla ja toinen ei välitä mitään” (O2v21). Lisäksi arvioinnin nähtiin voivan heikentää motivaatiota, erityisesti silloin, kun oppiminen koetaan vaikeaksi: ”Siinä vaiheessa esimerkiks kun kielet menee hankalaksi niin siinä vaiheessa loppuu kiinnostus” (O4v21).

Arvioinnin merkitykseen liittyi myös sen läpinäkyvyys ja ymmärrettävyys. Opettaja 2 painosti sitä, että oppilaiden tulee olla tietoisia arvioinnin perusteista ja tavoitteissa: ”Oppilaiden pitäisi tietää, että mistä se arviointi koostuu” (O2v22). Arvioinnin läpinäkyvyyden nähtiin tukevan oppilaiden ymmärrystä omasta oppimisestaan. Opettaja 3 korosti, ettei arvioinnin tule määrittää oppilaan arvoa ihmisenä

> Aina mä sanon, kun jaan todistuksen, että tänään kertoo siitä, miten sulla on mennyt tänä vuonna tavoitteisiin nähden nää aineet. Ja että ihmisinä ootte täyden kympin tyyppejä ja että tää ei ihmisenä kerro susta mitään. Se ei saa muokata sitä minäkäsitystä. (O3v15)

Kaikki opettajat korostivat arvioinnin kannustavuuden merkitystä oppilaan oppimisprosessissa. Arvioinnin nähtiin olevan parhaimmillaan oppimista tukevaa ja motivoivaa erityisesti silloin, kun se sisältää jatkuvaa ja rakentavaa palautetta. Opettaja 2 kertoi: ”Kyllähän se kovasti koittaa ainakin näillä pienillä olla sellasta kannustavaa vielä” (O2v20). Myös opettaja 4 mainitsi: ”Kyllä se kannustava palaute on tärkeetä – – Et palaute on jatkuvaa ja tulee vaikka joka tunnin jälkeen.” (O4v21). Opettaja 3 nosti esiin jatkuvan palautteen annon: ”Luotan jatkuvaan palautteen antoon ja kannustamiseen. – – Mun mielestä se arviointi pitää olla tosi kannustavaa ja semmoista, joka motivoi” (O3v15). Opettaja 5 puolestaan nosti esiin oppilaiden yksilöllisen tukemisen: ”Varmaan myös semmoinen tsemppaaminen, että jos joku semmoinen oppilas, joka on ennen menestynyt, niin saakin vähän huonomman arvosanan, niin voi ihan henkilökohtaisesti jutella, että tämä ei ole maailmanloppu” (O5v14).

Yhteenvetona voidaan todeta, että arviointi näyttäytyy oppimista merkittävästi ohjaavana tekijänä, jolla on sekä motivoivia että kuormittavia vaikutuksia. Opetussuunnitelman ohjaamana arvioinnin tavoitteena on tukea oppimista kannustavasti ja läpinäkyvästi, mutta käytännössä sen vaikutukset vaihtelevat oppilaiden yksilöllisten kokemusten mukaan.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja aiempaan teoriaan. Samalla arvioidaan tutkimusprosessin vaiheita ja niiden vaikutuksia tutkimuksen lopputuloksiin. Lisäksi luvussa pohditaan tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien kokemuksia arviointityöstä opetussuunnitelman ohjaamana sekä selvittää arviointiin liittyviä haasteita ja käytännön ratkaisuja sekä arvioinnin merkitystä oppilaan oppimisprosessissa. Tulokset osoittavat, että opetussuunnitelma näyttäytyy opettajien kokemuksissa keskeisenä arviointia ohjaavana tekijänä. Opettajat kuvasivat opetussuunnitelman toimivan arvioinnin perustana sekä vaikuttavan merkittävästi arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen. Tämä havainto on linjassa teorian kanssa, jonka mukaan opetussuunnitelma määrittää arvioinnin keskeiset periaatteet ja tavoitteet (Vitikka ja Kauppinen, 2017, 11).

Samanaikaisesti tulokset kuitenkin osoittivat jännitteen opetussuunnitelman normatiivisen ohjauksen ja arvioinnin käytännön toteutuksen välillä. Vaikka opetussuunnitelma koetaan tärkeäksi, opettajat kuvasivat tilanteita, joissa arjen arviointityö poikkeaa paikoin opetussuunnitelman tavoitteista. Tämä tukee Löfströmin ym. (2017) aiempaa tutkimusta, jonka mukaan arviointikriteerien soveltaminen jää pitkälti opettajien autonomian varaan. Opettajien vahva pedagoginen autonomia mahdollistaa joustavan ja oppilaslähtöisen arvioinnin, mutta samalla se voi johtaa arviointikäytänteiden eriytymiseen ja heikentää siten arvioinnin yhdenvertaisuutta. Kuitenkin Ketosen ja Niemisen (2025) aiemman tutkimuksen mukaan opettajien autonomia mahdollistaa arviointikäytäntöjen kehittämisen. Opettajien autonomia voi mahdollistaa esimerkiksi arvioinnin joustavampaa soveltamista erilaisissa oppimistilanteissa.

Erityisesti arviointikriteerien tulkinnanvaraisuus nousi keskeiseksi haasteeksi. Opettajat kuvasivat opetussuunnitelman arviointikriteerejä muun muassa epäselviksi, epärealistisiksi ja abstrakteiksi, mikä lisäsi epävarmuutta arviointitilanteissa. Tämä havainto tukee

aiempaa tutkimustietoa, jossa arviointikriteerien tulkinnanvaraisuuden on todettu vaikeuttavan arvioinnin yhdenmukaista toteuttamista (Pulkkinen ym., 2024). Huomionarvoista on myös se, että opettajien kokemukset kriteerien erilaisista tulkinnoista viittaavat siihen, että arvioinnin yhdenmukaisuus ei toteudu täysin, mikä on linjassa havainnoista arviointikäytäntöjen vaihtelusta koulujen ja opettajien välillä (Rautopuro ym., 2017; Terävä, 2026).

Arvioinnin haasteet kytkeytyivät myös oppiainekohtaisiin erityispiirteisiin. Esimerkiksi liikunnan arviointi koettiin erityisen haastavaksi, mikä selittyy osion arvioitavien taitojen vaikealla mitattavuudella. Sääkslahden ym. (2017, 80) mukaan liikuntasisällöt perusopetuksen opetussuunnitelmassa ovat väljät, mutta nykyisillä linjauksilla pyritään siihen, että opettajat käyttäisivät samoja painotuksia ja tavoitteita arvioidessaan, jotta eri koulujen oppilaat olisivat tasa-arvoisemmassa asemassa. Huomionarvoista kuitenkin on se, että liikunnan arviointi ei voi olla tasa-arvoista, mikäli opettajat eivät ymmärrä ja pysty käyttämään opetussuunnitelman tavoitteita ja kriteerejä.

Arvioinnin haasteet eivät kuitenkaan rajoittuneet pelkästään opetussuunnitelman kriteereihin, vaan liittyivät myös oppilasryhmien heterogeenisyyteen ja ajankäyttöön. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa arvioinnin monipuolisuutta ja oppilaslähtöisyyttä, mikä edellyttää opettajalta erilaisten arviointimenetelmien käyttöä ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Tämä asettaa arvioinnille vaatimuksia, jotka lisäävät opettajan työn kuormittavuutta. Samalla perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa oppilaiden erilaisten lähtökohtien, kuten kielellisten valmiuksien ja tuen tarpeiden huomioinnin. Tällaisten tavoitteiden saavuttaminen ja toteuttaminen voi olla haastavaa rajallisten ajallisten resurssien puitteissa.

Tulosten mukaan opettajat pyrkivät aktiivisesti ratkaisemaan arvioinnin haasteita erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Opettajien keskeisiä käytänteitä olivat monipuoliset arviointimenetelmät, oppilaiden osaamisen dokumentointi sekä yhteistyö kollegoiden kanssa. Nämä käytännöt tukevat opetussuunnitelman mukaista monipuolista ja jatkuvaa arviointia (POPS, 2014). Monipuolisten arviointikäytänteiden käyttö ei ole linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan arviointi luokkahuoneissa ei näyttäytynyt erityisen mo-

nipuolisena (Nieminen ym., 2025). Huomionarvoista on myös, että kollegiaalinen yhteistyö näyttäytyy merkittävänä keinona lisätä arvioinnin yhdenmukaisuutta, mikä on tärkeää arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta.

Arvioinnin merkitys oppimiselle näyttäytyi tuloksissa kaksijakoisena. Toisaalta arviointi koettiin oppimista ohjaavana ja motivoivana tekijänä, mikä tukee käsitystä arvioinnin keskeisestä roolista oppimisprosessissa (Nieminen, 2019, 91). Opettajien tulisi opettaa niitä asioita, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteerit mittaavat. Toisaalta opettajien kertoman mukaan arviointiin liittyvä stressi ja paineet nousivat esiin erityisesti vanhempien oppilaiden kohdalla. Tämä havainto ei kuitenkaan ole linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa oppilaat eivät kokeneet arvioinnista koituvan stressiä tai arvioinnin vaikuttavan erityisesti oppimiseen (Nieminen ym., 2025).

Arviointi voi heikentää oppimismotivaatiota, mikäli opiskelusta tulee suorituskeskeistä. Tuloksissa opettajat nostivat esiin kannustavan palautteen, mikä on linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, jossa korostetaan arvioinnin kannustavuutta ja oppimista tukevaa luonnetta (POPS, 2014). Tuloksista nousi esiin myös se, että arviointi ei saisi vaikuttaa oppilaan minäkuvaan sekä persoonan ei tule vaikuttaa arviointiin. Tämä havainto on myös linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kanssa.

Voidaan todeta, että arviointi näyttäytyy opettajien työssä moniulotteisena ilmiönä, jossa yhdistyvät opetussuunnitelman ohjaus, opettajan autonomia sekä käytännön työn realiteetit. Arvioinnin kehittämisen kannalta keskeiseksi kysymykseksi nousee se, miten näiden tekijöiden välistä tasapainoa voidaan vahvistaa siten, että arviointi olisi yhdenvertaista ja pedagogisesti tarkoituksenmukaista. Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteereihin liittyvät haasteet ovat moniulotteisia. Ne liittyvät sekä kriteerien sisältöön ja tulkintaan että arvioinnin käytännön toteuttamiseen. Nämä tekijät yhdessä kuormittavat opettajia ja voivat heikentää arvioinnin yhdenmukaisuutta ja selkeyttä.

Huomionarvoista on, että arviointiosaaminen on keskeinen osa opettajan ammatti-identiteettiä, koska se heijastaa opettajan käsityksiä mm. oikeudenmukaisuudesta, oppimisesta ja pedagogisesta vastuusta. Arviointiosaamiseen tulisi kiinnittää huomiota opettajankoulutuksen sekä työuran läpi. Opettajien arviointitaitojen puutteiden taustalla on usein opettajankoulutuksen vähäinen arviointiopetus ja rajallinen tutkimustieto siitä,

millaiset opetusmenetelmät tukevat parhaiten arviointiosaamisen kehittymistä (DeLuca ym., 2017, 128). Kuitenkin Atjosen (2022) tutkimuksen mukaan perusopetuksen opettajat pitivät itseään yleisesti melko taitavina arvioijina, mutta kokemusvuosilla näytti olevan yhteyttä arviointivarmuuteen. Opetustyötä yli 20 vuotta tehneet opettajat luottivat arviointitaitoihinsa enemmän kuin uransa alkuvaiheessa olevat opettajat, joten tulokset viittavat siihen, että arviointiosaaminen kasvaa käytännön työn ja kokemuksen kautta (Atjonen, 2022). Opettajien arviointikäsitykset eivät kuitenkaan ole yhtenäisiä, joten aiheesta keskustelu on tärkeää.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Tutkimuksen keskeisenä vahvuutena voidaan pitää sen laadullista lähestymistapaa, joka mahdollisti opettajien kokemusten syvällisen tarkastelun. Laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tämänkaltaisen ilmiön tutkimiseen, jossa tavoitteena on ymmärtää yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä (Puusa & Juuti, 2020, luku II). Haastatteluiden avulla saatiin esiin opettajien näkökulmia arviointityöhön, joka ei olisi ollut yhtä saavutettavissa määrällisin menetelmin.

Tutkimusaineisto koostui viiden luokanopettajan haastatteluista. Vaikka aineiston koko on suhteellisen pieni, voidaan pitää sitä laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä. Aineistoa voidaan pitää riittävänä suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen, sillä vastauksista nousseet teemat olivat yhteneväisiä. Erityisesti opetussuunnitelman arviointikriteerien tulkinnanvaraisuus ja epäselvyys nousivat esiin kaikkien haastateltavien puheessa. Tämä vahvistaa tulosten uskottavuutta ja viittaa siihen, että kyseessä ei ole yksittäisiin kokemuksiin rajoittuva asia.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tulokset ovat monin linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Esimerkiksi arviointikriteerien tulkinnanvaraisuus sekä arviointikäytäntöjen vaihtelevuus ovat nousseet esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (Pulkkinen, Ketonen & Rautopuro, 2024). Tämä tukee käsitystä siitä, että tutkimuksen tulokset heijastavat laajempaa ilmiötä eivätkä ole sattumanvaraisia.

Toisaalta tutkimuksella on myös rajoituksia. Ensinnäkin tutkimuksen otos on rajallinen eikä tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia opettajia tai kouluja. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole tilastollinen yleistettävyys, vaan ilmiön syvällinen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Lisäksi tulokset perustuvat opettajien subjektiivisiin kokemuksiin, mikä voi vaikuttaa siihen, miten arvioinnin haasteet ja käytännöt kuvautuvat. Näin ollen tutkimus kuvaa ennen kaikkea opettajien kokemuksia ja käsityksiä arvioinnista, ei välttämättä heidän konkreettista toimintaansa sellaisenaan. On myös mahdollista, että opettajat kuvaavat toimintaansa ihanteellisemmassa valossa kuin se todellisuudessa on, vaikka tässä tutkimuksessa useat opettajat kuvasivat rehellisesti haasteitaan arviointityössä. Tästä huolimatta on tärkeää tunnistaa, että erilaisessa kontekstissa tulokset voisivat näyttäytyä toisenlaisina.

Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan rooli on keskeinen osa tutkimusprosessia (Hakala, 2024). Tutkijan tekemät valinnat aineiston keruussa, analyysissa ja tulkinnassa vaikuttavat väistämättä tutkimuksen lopputuloksiin. Tämän vuoksi tutkimuksen läpinäkyvyys ja tutkimusprosessin huolellinen kuvaaminen ovat keskeisiä luotettavuuden kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6).

Kokonaisuutena voidaan todeta, että tutkimus tuottaa uskottavaa ja merkityksellistä tietoa opettajien kokemuksista arviointityössä. Vaikka tutkimukseen liittyy laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä rajoituksia, sen tulokset tarjoavat arvokasta ymmärrystä arvioinnin käytännöistä ja niihin liittyvistä haasteista perusopetuksen opetussuunnitelman kontekstissa.

6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tuloksilla on useita käytännön ja pedagogisia merkityksiä opettajan työn näkökulmasta. Tutkimus tarjoaa opettajille mahdollisuuden reflektoida omaa arvioitityötään sekä tarkastella kriittisesti omia arviointikäytänteitään. Tulokset voivat auttaa opettajia tunnistamaan arviointiin liittyviä haasteita ja kehittämään monipuolisempia ja

oppimista paremmin tukevia arviointimenetelmiä. Lisäksi tutkimus voi edistää arviointikäytänteiden yhdenmukaistamista kouluissa rohkaisemalla opettajia käymään pedagogista keskustelua arvioinnin periaatteista ja rakentamaan yhteisiä toimintatapoja.

Tutkimus tuo esiin arviointiin liittyviä keskeisiä haasteita, kuten arviointikriteerien tulkinnanvaraisuuden ja epäselvyyden, joiden tunnistaminen on tärkeä lähtökohta arviointikäytäntöjen kehittämiselle. Näiden haasteiden näkyväksi tekeminen voi osaltaan edistää avoimemman ja tarkoituksenmukaisemman arviointikulttuurin rakentumista. Atjosen (2007) sekä Kumpulaisen ja Lankisen (2012) aiempien tutkimusten mukaan arvioinnin tavoitteiden tulisi olla selkeitä ja sellaisia, että ne voi saavuttaa. Samalla tavoitteiden tulisi olla myös sellaisia, että opettajat osaisivat arvioida niitä. Opetussuunnitelman tavoitteita tulisi tarkastella kriittisesti nimenomaan tämän selkeyden näkökulmasta seuraavassa perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksessa. Tutkimus voi myös lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajat tulkitsevat opetussuunnitelman arviointia ohjaavia linjauksia ja millaisia eroja heidän tulkinnoissaan esiintyy. Tämä voi vähentää arviointiin liittyvää epävarmuutta.

Tutkimuksella voidaan myös nähdä olevan merkitystä opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Arviointityöhön liittyvä kuormitus ja epävarmuus nousivat tuloksissa esiin, ja niiden käsittely voi avata kehittymismahdollisuuksia arviointikäytänteisiin sekä samalla tukea opettajia esimerkiksi kollegiaalisen yhteistyön, kouluyhteisön ja koulutuksen järjestäjän kautta. Tutkimus voi myös tukea oppilaiden oppimista, sillä se lisää ymmärrystä arvioinnin merkityksestä oppimisprosessissa ja voi ohjata kehittämään arviointia entistä vahvemmin oppimista tukevaksi.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että arviointikäytännöissä on edelleen merkittäviä kehittämistarpeita erityisesti opetussuunnitelman arviointikriteerien selkeyden ja yhdenmukaisuuden osalta. Tulokset viittaavat siihen, että arviointikriteerien tulkinnanvaraisuus asettaa haasteita arvioinnin johdonmukaiselle toteuttamiselle, mikä voi heikentää arvioinnin vertailukelposuutta ja yhdenvertaisuutta. Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tarkastella laajemmalla aineistolla, miten arviointikäytännöt vaihtelevat eri

koulujen ja opettajien välillä. Näin ollen olisi tärkeää ja perusteltua tarkastella laajemmalla ja mahdollisesti myös monimenetelmällisellä aineistolla, miten arviointikäytännöt konkreettisesti vaihtelevat eri koulujen ja opettajien välillä.

Lisäksi olisi tärkeää tarkastella sitä, miten arvioinnin yhdenvertaisuutta voitaisiin käytännössä edistää entisestään. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi yhteisten arviointikäytänteiden kehittämistä, opettajien arviointiosaamisen vahvistamista ja ennen kaikkea opetussuunnitelman arviointikriteerien tarkentamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2026) julkaisema esitys perusopetuslain muuttamisesta kuvastaa ajankohtaisesta tarpeesta yhdenmukaistaa arviointia Suomessa. Tämä kertoo tutkimusaiheen yhteiskunnallisesta merkityksestä.

Jatkotutkimuksessa olisi lisäksi olisi tärkeää tutkia oppilaiden näkökulmasta arviointia. Oppilaiden kokemukset voivat tarjota syvällisempää ymmärrystä siitä, miten arviointi vaikuttaa esimerkiksi heidän motivaatioonsa, minäkäsitykseen ja oppimiseen. Tällainen näkökulma voisi auttaa täydentämään opettajakeskeistä tutkimustietoa ja samalla auttaa kehittämään arviointikäytäntöjä entistä enemmän oppimista tukevaksi.

Lähteet

Atjonen, P. (2022). Perusopetuksen opettajat arviointiosaamistaan kuvaamassa. Teoksessa: Atjonen, P. (toim.). *Puheenvuoroja arvioinnista ja sen kehittämisestä*. Joensuu: Kasvatustieteiden ja psykologian osasto/KAARO-hanke. Viitattu 2.4.2026.

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*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 8th edition. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge. E-kirja (Ellibs).

DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A. & Cao, C. (2013). *Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development*. The Teacher Educator, 48(2), 128–142. https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760024

Hakala, J. T., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2025). *Laadullisen tutkimuksen ABC: menetelmäopas opinnäytteen tekijälle*. Gaudeamus.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. Laadullisen tutkimuksen aineistot. (2021). Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 15.10.2025. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. *Tutkimushaastattelun käsikirja (11–45)*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2025). *Professional autonomy vs. assessment criteria: teacher agency in the midst of assessment reform*. Journal of Curriculum Studies, Early online. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460476

Koppinen, M.-L., Korpinen, E., Pollari, J., & Werner Söderström osakeyhtiö, kustantaja. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY.

Kumpulainen, K., & Lankinen, T. (2012). Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. Teoksessa Kallioniemi, A., Niemi, H. & Toom, A. (Eds.). *Miracle of Education*. (Vol. 9789460918117, pp. 69–81). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_5

Luostarinen, A. (2019). Johdanto: Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luostarinen, A. & Ouakrim-Sovio, N. (2019). Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nieminen, J. H., Atjonen, P., & Tolvanen, A. (2025). *Diversity of assessment practices and student perceptions of assessment in Finland*. The Curriculum Journal, 36, 216–235. https://doi.org/10.1002/curj.288

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Next Print Oy, Viitattu 10.3.2026 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pohjonen, H. & Rissanen, M. (13.4.2021). *Arvioinnin tehtävät ja yleiset periaatteet* [diaesitys]. Opetushallitus.https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/13.4.2021%20Arvioinnin%20teht%C3%A4v%C3%A4t%20%281%29.pdf

Pulkkinen, J., Ketonen, L., & Rautopuro, J. (2024). *Arvioinnin yhdenvertaisuuden vahvistuminen vaatii työtä, täydennyskoulutusta ja ohjeiden selkeyttämistä*. Tiedonportti: Jyväskylän yliopiston tieteen digilehti. https://www.jyu.fi/fi/blogikirjoitus/arvioinnin-yhdenvertaisuuden-vahvistuminen-vaatii-tyota-taydennyskoulutusta-ja-ohjeiden

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus.

Rautopuro, J., Hildén, R., & Ouakrim-Soivio, N. (2017). Johdanto: arvioinnin sudenkuoppia. väistelemässä. Teoksessa Britschgi, V. & Rautopuro, J. *Kriteerit puntarissa*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, FERA. Kasvatusalan tutkimuksia, 74.

Rissanen, M. (2023). *Perusopetuksen arvioinnin uudistus jatkuu – kuudennen luokan arviointikriteerit valmiina käyttöön.* Opetushallitus. Viitattu 16.10.2025 https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/perusopetuksen-arvioinnin-uudistus-jatkuu-kuudennen-luokan-arviointikriteerit-valmiina

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastattelun litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. *Tutkimushaastattelun käsikirja (427–444)*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Sääkslahti, A., Palomäki, S., Huovinen, T. & Pietilä, M. (2017) Tavoitteet liikunnan arvioinnin lähtökohtana. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus. Print.

Terävä, H. (26.3.2026). *Yksi hylätty arvosana voi jatkossa johtaa luokalle jäämiseen – hallitus esittää peruskouluihin osaamistakuuta*. Yle.

Tuohilampi, L. & Nieminen, J. (2019). Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 15.3.2026 https://tenk.fi/sites/default/fi-les/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Viitattu 10.2.2026 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. (2020*). Näkymiä OPS-matkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020

Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus. Print.

Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelman näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press.

Vuori, J. (2021). Analyysitavan valinta ja yleiset analyysitavat. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 15.10.2025 https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/

Liitteet

Liite 1. Haastattelulomake

Taustatiedot:

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
2. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?

Opetussuunnitelman rooli arvioinnissa:

1. Miten koet, että opetussuunnitelma ohjaa arviointityötäsi?
2. Miten selkeitä tai konkreettisia opetussuunnitelman ohjeet arvioinnista mielestäsi ovat? Onko opetussuunnitelman arviointia koskevissa osissa mielestäsi tulkinnanvaraa tai epäselvyyksiä?
3. Miten hyvin koet ymmärtäväsi opetussuunnitelman arviointiperiaatteet?
4. Koetko opetussuunnitelman tukevana tekijänä arvioinnissa?
5. Miten opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointikriteerit näkyvät omassa opetuksessasi?
6. Oppikirjat ja valmiit kokeet:
    a. Vertailetko käyttämiäsi kirjoja opetussuunnitelmaan valitessasi sisältöjä ja pohtiessasi arviointia.
    b. Valmiit kokeet arvioinnin välineenä. Esim. kuinka paljon hyödynnät valmiita kokeita?

Lisäkysymykset:

- Miten kuudennen luokan päättöarviointi eroaa muusta lukuvuosiarvioinnista.

Arvioinnin haasteet:

1. Millaisia haasteita kohtaat arviointia suunnitellessasi tai toteuttaessasi?
2. Onko yhteistyö huoltajien, kollegoiden tai koulun johdon kanssa tuonut haasteita arviointiin?
3. Oletko kokenut ristiriitaa oman arviointikäsityksesi ja esimerkiksi opetussuunnitelman välillä?
4. Miten koet ajan riittävyyden arviointityöhön?

Lisäkysymykset:

- Onko jokin arviointitilanne jäänyt erityisesti mieleen haastavana? Miksi?
- Miten olet kokenut esimerkiksi sanallisen ja numeerisen arvioinnin yhdistämisen?

Ratkaisut ja käytännöt arvioinnissa:

1. Miten pyrit ratkaisemaan arviointiin liittyviä haasteita?
2. Onko sinulla menetelmiä/käytänteitä, jotka koet erityisen toimiviksi arvioinnissa?
3. Miten tai mitä hyödynnät erilaisia arviointimenetelmiä (esim. formatiivinen, summatiivinen, itsearviointi, vertaisarviointi)?
4. Miten koulun yhteiset käytännöt tai tiimityö vaikuttavat arviointiin?

Lisäkysymykset:

- Miten varmistat arvioinnin yhdenvertaisuuden?

Arvioinnin merkitys oppimiselle

1. Millaisena näet arvioinnin merkityksen oppilaan oppimisprosessissa?
2. Miten arviointi mielestäsi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen?
3. Miten kuvailisit hyvää, oppimista tukevaa arviointia?

Lopuksi:

- Onko jotakin muuta, mitä haluaisit lisätä arviointiin ja opetussuunnitelmaan liittyen?
- Jos voisit muuttaa jotakin arvioinnin ohjauksessa tai käytännöissä, mitä se olisi?

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

1. Tutkimuksen vastuullinen tutkija

Nimi: Silvia Himanen

Sähköposti: skhima@utu.fi

Puhelin: 0409626144

2. Tutkimusorganisaatio:

Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

3. Pyyntö osallistua tutkimukseen

Teitä pyydetään osallistumaan tähän tutkimukseen. Osallistuminen on vapaaehtoista.

4. Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys:

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä selvittämään opettajien käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelman ohjaajamana. Tutkimuksella pyritään kartoittamaan arvioinnin toteuttamiseen liittyviä haasteita ja ratkaisuja. Tutkimuksella pyritään myös saamaan lisää tietoa siitä, miten opettajat kuvaavat arvioinnin merkitystä oppilaiden oppimiselle. Tutkimuksen merkitys on auttaa opettajia kehittämään ja yhdenmukaistamaan arviointikäytänteitä sekä vahvistaa varmuutta opetussuunnitelman linjausten soveltamisessa.

5. Selvitykset tutkittavalle

Miksi juuri teidät on valittu tutkimukseen: Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat perusopetuksen 2. ja 6. luokan luokanopettajat.

Mahdolliset poissulkukriteerit: Muiden luokka-asteiden luokanopettajat.

Tutkittavien arvioitu lukumäärä: 4–6

6. Aineistonkeruun toteutustapa

Aineistonkeruun menetelmät: Haastattelu.

Mitä tutkittavalta konkreettisesti vaaditaan: Tutkittavalta vaaditaan aikaa ja halukkuutta vastata tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin.
Tutkimuksen kesto: Haastattelun arvioitu kesto on noin 20-40min.

7. Mahdolliset hyödyt ja haitat/epämukavuudet tutkittavalle
Mahdolliset hyödyt: Tutkimukseen osallistuminen voi auttaa tutkittavaa reflektoimaan ja kehittämään omaa arviointityötään sekä tuoda uusia näkökulmia arviointikäytänteisiin. Lisäksi tutkimuksen tulokset voivat tukea opettajan työhyvinvointia ja lisätä varmuutta opetussuunnitelman mukaisten arviointilinjojen soveltamisessa.

Mahdolliset haitat tai epämukavuudet: Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta merkittäviä haittoja, mutta se voi viedä hieman aikaa ja edellyttää oman työn pohtimista, mikä saattaa tuntua hetkellisesti kuormittavalta.

8. Tutkittavien oikeudet
Osallistuminen on vapaaehtoista.
Teillä on oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta kaikissa vaiheissa.
Voitte keskeyttää osallistumisen milloin tahansa ilman syytä.
Keskeyttäminen ei aiheuta mitään seurauksia.

9. Tutkimusaineiston käyttötarkoitus
Kuvaus siitä, mihin aineistoa käytetään: Tutkimusaineistoa käytetään tämän tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Tutkimusaineistoa käytetään mahdollisesti myös Pro Gradu – tutkielmassa. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa tutkimusraporteista.

Luottamuksellisuuden turvaaminen: Tutkimusaineisto säilytetään tietoturvallisesti. Tutkimuksen aineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijä. Tutkimuksessa kerätyt vastaukset pseudonymisoidaan heti haastattelun jälkeen, eli henkilön nimiä tai muita tunnistetietoja ei yhdistetä vastauksiin.

Mahdollinen pseudonymisointi: Henkilötietoja ei yhdistetä vastauksiin, tunnistetiedot korvataan koodeilla.

10. Aineiston säilyttäminen, arkistointi ja jatkokäyttö

Kuvaus: Tutkimusaineisto säilytetään luottamuksellisesti tutkimuksen ajan ja sitä käytetään mahdollisesti myös Pro gradu -tutkielman tekemiseen. Aineistoa ei arkistoida pysyvästi, eikä sitä käytetä jatkotutkimuksiin ilman erillistä lupaa. Aineisto hävitetään asianmukaisesti, kun gradu on hyväksytty ja tutkimusprosessi päättynyt, mutta kuitenkin viimeistään 31.12.2028 asti.

11. Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Henkilötietojen käsittelystä kerrotaan tarkemmin tutkimuksen tietosuojaselosteessa.

12. Yhdistetäänkö tutkimuksessa saatuja tietoja viranomaisilta saatuihin rekisteritietoihin?

Ei

13. Tutkimustulokset ja niistä tiedottaminen

Kuvaus: Tutkimuksen tulokset raportoidaan kandidaatintyössä. Yksittäisiä vastaajia ei voida tunnistaa tuloksista. Halutessaan tutkittava voi pyytää tutkijalta yhteenvedon tutkimuksen keskeisistä havainnoista työn valmistuttua. Tutkittava voi myös pyytää kandidaatin tutkielman sähköpostiinsa lähetettynä työn valmistuttua.

14. Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimuksen tekijä:

Nimi: Silvia Himanen

Sähköposti: skhima@utu.fi

Liite 3. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Arviointi opettajien kokemana – opetussuunnitelman linjaukset ja arvioinnin arjen todellisuus
Rekisterinpitäjä	Silvia Himanen, +358409626144, skhima@utu.fi, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teen tutkimusta Turun Yliopistossa kandidaatin tutkielmaa varten. Tutkimuksessa aineisto kerätään haastatteluilla, joissa kysytään opettajien kokemuksia ja käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelman ohjaamana. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on ☒ käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) ☐ rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) ☐muu mikä _
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: opetusvuosien määrä, opettajan opettama luokka-aste, opettajien käsityksiä ja kokemuksia.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle. Aineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijä ja hänen ohjaajansa.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 31.12.2028 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti. Aineistoa käytetään mahdollisesti tutkijan jatkotutkimuksessa (ProGradu).

Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsut lähetetään tutkijan omien yhteystietojen kautta opettajille. Mikäli haastateltavia ei tule tarpeeksi; haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita koulun rehtorilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
Tiedot automaattisen päätöksentein ml. Profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.