KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA”

Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa

Päivi Atjonen
Heikki Laivamaa
Anne Levonen
Sirpa Orell
Mikko Saari
Katriina Sulonen
Marja Tamm
Päivi Kamppi
Niina Rumpu
Risto Hietala
Jaakko Immonen

Julkaisut 7:2019

”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA”

Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa

Päivi Atjonen
Heikki Laivamaa
Anne Levonen
Sirpa Orell
Mikko Saari
Katriina Sulonen
Marja Tamm
Päivi Kamppi
Niina Rumpu
Risto Hietala
Jaakko Immonen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 7:2019

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-493-6 nid.
ISBN 978-952-206-494-3 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)
ISSN 2342-4176

PAINATUS PunaMusta Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tiivistelmä

Julkaisija
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi
”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa

Tekijät
Päivi Atjonen, Heikki Laivamaa, Anne Levonen, Sirpa Orell, Mikko Saari, Katriina Sulonen, Marja Tamm, Päivi Kamppi, Niina Rumpu, Risto Hietala, Jaakko Immonen

Tämän oppimisen ja osaamisen arviointiin perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa kohdentuneen arvioinnin tarkoituksena oli tarkastella, millaisia kokemuksia ja käsityksiä rehtoreilla, opettajilla, oppijoilla ja huoltajilla oli arviointimenetelmistä, -käytänteistä ja -kulttuurista. Arviointi perustui paikallisten opetussuunnitelmien arviointia käsitteleviin tekstidokumentteihin, otantaan osuneissa yksiköissä (peruskoulut ja lukiot) keväällä 2018 toteutettuihin, yli 8 000 vastaajaa käsittäneisiin sähköisiin kyselyihin sekä otantayksiköissä järjestettyihin pienryhmäkeskusteluihin. Arvioinnin kolmeen pääkysymykseen annettiin seuraavanlaisia vastauksia ja suosituksia:

1. Millaisia ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteet?

Yleisimmin käytettiin summatiivisia ja yksilökeskeisiä *arviointimenetelmiä*. Opettajien *palautekäytännöt* koettiin toimiviksi ja kannustavan palautteen merkitystä korostettiin sekä opettajien, oppijoiden että huoltajien vastauksissa. Oppiaineiden *arvosanat* perustuivat yleensä tavoitteisiin ja arviointikriteereihin, vaikka oppijoiden suoriutumista verrattiin myös muuhun oppijaryhmään. Oppijoille ja huoltajille arvosanojen muodostumisperusteet eivät olleet yhtä selkeitä kuin rehtoreille ja opettajille.

Nivelkohtien arvioinnissa perusopetuksen toisen luokan päätteeksi korostettiin oppijan vahvuuksia oppijana sekä etenemistä eri oppiaineissa. Kuudennen luokan päätteeksi ensisijaistettiin työskentelytaitojen ja oppimisen taitojen kehittymistä, edistymistä eri oppiaineissa ja opiskelumotivaation tukemista. Lukio-opettajista vain runsas viidennes uskoi arvosanojen kuvaavan oppijan osaamista hyvin oppijan siirtyessä yhdeksänneltä luokalta lukioon.

Päättöarvioinnin arvosanojen muodostuminen oli epätarkka yhdistelmä tavoitteiden keskimääräistä saavuttamista, oppijan osaamista päättöarvioinnin toteutumisajankohtana ja muita tekijöitä. Arviointiperusteissa havaittiin eroja koulun koon, oppiaineiden, opettajien kokemuksen sekä

perusopetuksen ala- ja yläluokkien kesken. Kansalliset koko ikäluokkaa koskevat kokeet eivät saaneet vakuuttavaa kannatusta arviointia yhdenmukaistavana ratkaisuna.

Rehtorit ja opettajat pitivät *arvosanojen keskinäistä vastaavuutta ja arvioinnin oikeudenmukaisuutta* kouluissaan ja oppilaitoksissaan hyvänä. Oikeudenmukaisuuden vaarantumista oli pohdittu erityisesti kolmiportaisen tuen päätösten sekä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden arvioinnin yhteydessä. Oppijat pitivät saamaansa arviointia melko reiluna, ja huoltajat kuvasivat arviointia varsin osuvaksi ja oikeudenmukaiseksi.

Opettajat pitivät *tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä* käyttökelpoisina hyvän osaamisen määrittelemisessä, oppijan ohjaamisessa sekä hylätyn ja hyväksytyn suorituksen erottelemisessa. Erityisesti perusopetuksen arviointikriteereitä toivottiin selkiytettäviksi ja siten arvosanojen yhdenmukaisuutta aiempaa paremmaksi; osa toivoi lisää kriteerejä. Lukio-opettajilla ei ollut yhtenäistä näkemystä kriteerien tarpeellisuudesta lukiossa.

Rehtorit ja opettajat ilmoittivat *käyttäytymisen arvioinnin* perustuvan tyypillisimmin paikallisiin käyttäytymisen arviointiperusteisiin, koulun kasvatustavoitteisiin sekä järjestyssääntöjen noudattamiseen. Käyttäytymisen arviointia koskevat täsmennykset kuitenkin puuttuivat noin kolmanneksesta niistä paikallisista opetussuunnitelmista, joissa arviointiin liittyviä kirjauksia oli tehty.

Oppijoilla ei ollut selkeää käsitystä käyttäytymisen arvosanan muodostumisen perusteista, mutta käyttäytymisensä arviointia he pitivät kuitenkin oikeudenmukaisena. Suurin osa opettajista ja rehtoreista katsoi oppijan asenteen vaikuttavan merkittävästi käyttäytymisen arviointiin. Oppijoiden mukaan persoonalla oli vaikutusta oppiaineen arvioinnissa esimerkiksi työskentelytaitoihin, ja 14 prosenttia opettajista myönsi oppijan persoonan tai temperamentin vaikuttavan arviointiin ainakin jonkin verran. Vajaa kolmannes opettajista ilmaisi oppijan käyttäytymisen vaikuttavan oppiaineen arviointiin.

Lukioissa arviointiperusteet ja oppimisen tavoitteet käytiin läpi kurssien alussa ja opiskelijoille annettiin monipuolista palautetta työskentelystä. Ylioppilastutkintotehtäviä käytettiin yleisesti arvioinnissa, ja runsas puolet opettajista katsoi saaneensa kurssin loppukokeella riittävästi tietoa opiskelijan osaamisesta. Erilaisten opintosuoritusten uusimis- ja korottamiskäytännöissä oli paljon lukioittaista vaihtelua.

Arviointikäytänteiden kehittämisestä arviointiryhmä suositti ensinnäkin, että formatiivisten ja vuorovaikutteisten, oppimisprosessia ohjaavien monipuolisten arviointimenetelmien käyttöön kiinnitetään yhä enemmän huomiota. Takautuvan palautetarkastelun lisäksi tarvitaan erityisesti tulevaa oppimista palvelevaa ohjausta. Toiseksi suositeltiin, että opettajien, oppijoiden ja huoltajien tietämystä oppimisen tavoitteista ja kriteereistä sekä niihin perustuvaa arviointia vahvistetaan, koska arvosanoihin vaikuttavia tekijöitä ei kyetty nykyisellään yksilöimään riittävästi. Opetussuunnitelman perusteissa tulee huolehtia tavoitteiden ja kriteerien keskinäisestä vastaavuudesta, jotta opettajan tekemä oppijakohtainen arviointi saa riittävästi tukea. Kolmannen suosituksen mukaan opintosuoritusten uusimis- ja korottamiskäytäntöjä pitää selkeyttää etenkin lukioissa mutta myös perusopetuksessa.

2. Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen rehtoreiden, opettajien ja oppijoiden arviointiosaaminen?

Opettajien *arviointitoimintaan vaikuttivat* eniten vakiintuneet arviointikäytänteet ja oppijoiden oppimistilanteista saatu tieto. Myös kouluyhteisön kollegiaaliset vuorovaikutus- ja keskustelukäytänteet sekä työkokemuksen karttumisen myötä enenevästi täydennyskoulutus ohjasivat arviointia.

Rehtorit *kehittivät arviointiosaamistaan* koulun, opetuksen järjestäjän tai ulkopuolisen tahon myötävaikutuksella ja opettajat pääasiassa itsenäisesti. Opettajat osallistuivat arviointiin kohdentuviin koulutuksiin huomattavan vähän.

Opettajat pystyivät mielestään *tukemaan oppijoiden omien oppimistapojen* tunnistamista ja kehittämistä, mutta eivät niinkään auttamaan heitä vertaamaan osaamistaan tavoitteisiin tai arviointiperusteisiin; samoin vain puolet oppijoista oli tyytyväisiä opettajalta saamaansa tukeen omassa arviointiin liittyvässä tavoitteenasettelussaan. Opettajien antama ohjaus omien tavoitteiden asettelussa lisääntyi alaluokilta yläluokille ja lukioon mentäessä. Opettajien *itseluottamus* arviointiinsa oli vahvinta valinnaisen oppiaineen osaamisen tavoitteiden ja heikointa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa osoitettujen työskentelytaitojen ja muun osaamisen arvioinnissa.

Arviointiosaamisen kehittämisestä arviointiryhmä suositti ensinnäkin, että niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessa tulee lisätä arvioinnin opetusta. Kouluissa ja oppilaitoksissa tarvitaan riittävästi mahdollisuuksia yhteisöllisesti ja arviointiosapuolia osallistavasti kokeilla, keskustella ja kehittää arviointia pedagogiikkaa edistävällä tavalla. Toiseksi suositeltiin, että myös oppijoiden arviointiosaamista kehitetään erityisesti itse- ja vertaisarviointitaitoja ohjaamalla ja osallisuutta vahvistamalla. Tällaisilla oppimaan oppimisen taidoilla on suuri merkitys oppimisinnostuneisuuden säilyttämisessä ja sen myötä myönteisten asenteiden kehittymisessä arviointiin. Silloin myös arvioinnista hyödytään entistä paremmin.

3. Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuri?

Rehtorit *kannustivat* mielestään opettajia arvioinnin monipuolisuuteen ja mahdollistivat arviointikokeiluja. Opettajat olivat tyytyväisiä johdolta saamaansa tukeen, mutta arviointikulttuurista (esim. monipuolinen palautteen anto, opettajien keskustelut rehtorin kanssa, rehtorin antamat ohjeistukset) heillä oli rehtoreita kriittisempi näkemys.

Rehtoreiden mukaan *arvioinnin yhteissuunnitteluun* oli varattu kouluissa tai oppilaitoksissa melko hyvin aikaa, mutta opettajat eivät varauksetta jakaneet käsitystä ajan riittävyydestä. Niin rehtorit kuin opettajat katsoivat arvioinnin suunnittelun tapahtuvan pääsääntöisesti yksin. Oppijoiden kanssa arviointia suunniteltiin opettajien mukaan harvakseltaan, oppijoita osallistettiin suunnitteluun eniten lukioissa.

Kodin ja koulun arviointiin liittyvä vuorovaikutus oli huoltajien mukaan varsin tiivistä alaluokilla, mutta se väheni yläluokilla ja lukiossa. Huoltajat ottivat arviointiin liittyvissä kysymyksissä yhteyttä rehtoreihin tai opettajiin harvemmin kuin oppilaan- tai opinto-ohjaajiin, eivätkä juuri kyseenalais-

taneet opettajien tekemiä arviointeja. Rehtoreiden ja opettajien mukaan koulut tai oppilaitokset viestivät koteihin arvioinnista hyvin, mutta kotien pääsystä arvioinnin oppilaskohtaisiin *dokumentteihin* heillä oli eriäviä käsityksiä. Huoltajien mielestä vuoropuhelussa oli toivomisen varaa.

Arvioinnista saadun tiedon hyödyntämisestä opetuksen ja koulun kehittämisessä rehtorit olivat melko optimistisia, mutta sekä rehtoreiden että opettajien mielestä arvioinnin vaikuttavuuden tunnistamisessa onnistuttiin heikommin ja arviointikäytänteitä seurattiin tyypillisesti vain jonkin verran.

Paikallisista opetussuunnitelmista löytyi varsin puutteellisesti niitä ratkaisuja, joita opetussuunnitelman perusteissa on edellytetty eksplisiittisesti kirjattaviksi.

Kouluissa ja oppilaitoksissa käydyissä *SWOT-keskusteluissa* sekä arviointikulttuurin vahvuudet ja kehittämiskohteet että myös uhkat kohdistuivat yhteisten periaatteiden, linjausten ja käytänteiden toimivuuteen. Muiksi vahvuuksiksi koettiin ilmapiiri, ja kehittämiskohteiksi havaittiin arvioinnin monipuolisuus, kannustavuus, jatkuvuus ja joustavuus sekä itse- ja vertaisarviointi. Arviointikulttuurin mahdollisuuksiksi esitettiin nykyistä parempaa kykyä tukea, ohjata sekä motivoida oppijaa oppimaan arvioinnin avulla.

Arviointiryhmä suositti ensimmäiseksi, että paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjataan kaikki keskeiset, paikallisesti ratkaistaviksi vastuutetut arviointikäytänteet. Se edellyttää hyvää suunnittelua ja johtamista sekä opettajien mahdollisimman kattavaa osallistamista, jotta he voivat sitoutua yhteisiin linjauksiin. Toinen suosituksien kohde oli eri arviointiosapuolten keskinäisen yhteistyön vankistaminen, missä erityistä huomiota tarvitaan kodin ja koulun väliseen, arviointia koskevaan vuoropuheluun. Kolmanneksi suositeltiin rakentamaan pedagogisen johtajuuden keinoin arviointikulttuuria, joka rohkaisee kokeilemaan ja kehittämään erilaisia arviointikäytäntöjä.

Avainsanat: Arviointi, oppiminen ja osaaminen, arvosana, kriteerit, perusopetus, lukiokoulutus, opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelma

Sammanfattning

Utgiven av
Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn
”Så man nu sen vet hur det går” Bedömning av lärande och kunnande inom den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen

Författare
Päivi Atjonen, Heikki Laivamaa, Anne Levonen, Sirpa Orell, Mikko Saari, Katriina Sulonen, Marja Tamm, Päivi Kamppi, Niina Rumpu, Risto Hietala, Jaakko Immonen

Syftet med utvärderingen som behandlar bedömning av lärande och kunnande inom den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen, var att granska vilka erfarenheter rektorer, lärare, elever och vårdnadshavare hade av bedömningsmetoder, -praxis och -kultur. Utvärderingen grundar sig på textdokument som behandlade bedömningen av lokala läroplaner, elektroniska enkäter omfattande över 8 000 respondenter. Utvärderingen genomfördes våren 2018 i enheter (grundskolor och gymnasier), som ingick i urvalet. Bedömningen grundade sig också på diskussioner i små grupper, som anordnades i urvalsenheterna. På de tre huvudfrågorna i utvärderingen gavs följande slags svar och rekommendationer:

1. Hurdan är bedömningspraxisen inom grundläggande utbildning och gymnasieutbildning?

Oftast användes summativa och individcentrerade *bedömningsmetoder.* Lärarna upplevde *responspraxis* som fungerande och betydelsen av uppmuntrande respons var något som lyftes fram i såväl lärarnas som elevernas och vårdnadshavarnas svar. *Vitsorden* i läroämnena grundade sig i allmänhet på målen och bedömningskriterierna, men elevernas prestationer jämfördes också med den övriga elevgruppen. För eleverna och vårdnadshavarna var grunderna för vad vitsorden bygger på inte lika tydliga som för rektorerna och lärarna.

Vid bedömningen av övergångsskeden i slutet av andra klassen inom grundläggande utbildning betonar man elevens styrkor vid lärande och hur eleven avancerar i olika läroämnen. I slutet av sjätte klassen prioriteras utvecklingen av arbetsfärdigheter och inlärningsfärdigheter, avancemang i olika läroämnen och stöd för studiemotivation. Av gymnasielärarna trodde bara drygt en femtedel att vitsorden beskriver elevens kunnande väl när eleven övergår från nionde klassen till gymnasiet.

Vitsorden i slutbedömningen var en inexakt kombination av hur målen i genomsnitt uppnåtts, vad eleven kunde vid tidpunkten för slutbedömningen och en rad andra faktorer. I bedömningsgrunderna upptäcktes skillnader i skolans storlek, lärarnas erfarenhet samt de lägre och högre årskurserna inom den grundläggande utbildningen. Nationella prov som gäller hela årskursen fick inget övertygande understöd och fungerar således inte som en harmoniserande faktor i bedömningen.

Rektorerna och lärarna ansåg att *vitsordens inbördes motsvarighet och en rättvis bedömning* var god i de skolor och läroanstalter de själva företrädde. Äventyrandet av rättvis bedömning har diskuterats särskilt i samband med beslut om trestegsstöd samt gällande bedömningen av elever med invandrarbakgrund. Eleverna ansåg att bedömningen de fick var ganska rättvis, och vårdnadshavarna beskrev bedömningen som tämligen träffande och rättvis.

Lärarna ansåg att *bedömningskriterier som härletts från mål* vara användbara, för att bestämma goda kunskaper, handleda eleven och skilja underkända prestationer från godkända. I synnerhet önskades att bedömningskriterierna inom den grundläggande utbildningen skulle tydliggöras och att vitsorden därigenom skulle bli mer enhetliga; somliga önskade fler kriterier. Gymnasielärarna hade ingen enhetlig syn på hur nödvändiga kriterierna är i gymnasiet.

Rektorer och lärare uppgav att *bedömningen av uppförande* vanligtvis grundar sig på lokala grunder för bedömning av uppförande, målen för fostran och på att man följer ordningsreglerna i skolan. Bland cirka en tredjedel av dem som deltog i utvärderingen saknades preciseringarna till bedömning av uppförande i de lokala läroplanerna. Eleverna hade ingen tydlig uppfattning av grunderna för vad vitsordet i uppförande byggde på, men de ansåg i all fall att bedömningen av uppförandet var rättvis.

Större delen av lärarna och rektorerna ansåg att elevens attityd hade en betydande inverkan på bedömningen av uppförande. Eleverna tyckte att lärarna i läroämnesbedömningen lät elevens personlighet inverka på bedömningen, och 14 procent av lärarna medgav att elevens personlighet eller elevens temperament påverkade bedömningen åtminstone i någon mån. Knappt en tredjedel av lärarna uppgav att elevens uppförande påverkade bedömningen i läroämnet.

I *gymnasierna* gick man igenom utvärderingsgrunderna och målen för lärandet i början av kurserna och studerandena fick mångsidig respons på arbetet. Studentexamensuppgifter användes allmänt vid utvärderingen, och drygt hälften av lärarna ansåg att de med hjälp av kursens slutprov fått tillräckligt med information om studerandens kunnande. Det finns en stor variation mellan gymnasierna när det gäller omtagnings- och höjningspraxis för studieprestationer.

I fråga om utveckling av bedömningspraxis rekommenderade utvärderingsgruppen för det första att större vikt borde fästas vid användningen av formativa och interaktiva, mångsidiga bedömningsmetoder som styr lärprocessen. Utöver retroaktiv respons behövs särskild handledning i hur man ska gagna kommande lärande. För det andra rekommenderades att lärarnas, elevernas och vårdnadshavarnas kunskaper om målen och kriterierna för lärande samt den bedömning som grundar sig på dem ska stärkas, eftersom de faktorer som påverkar vitsorden inte i nuläget kunde specificeras i tillräcklig utsträckning. I grunderna för läroplanen ska man se till att målen och kriterierna stämmer överens sinsemellan, för att den elevspecifika bedömning som läraren gör ska ha tillräckligt stöd. Enligt den tredje rekommendationen ska praxis för omtagning och höjning av studieprestationer tydliggöras i synnerhet i gymnasier, men också inom den grundläggande utbildningen.

2. Vilken bedömningskompetens har rektorer, lärare och elever inom grundläggande utbildning och gymnasieutbildning?

Lärarnas *bedömningsaktivitet påverkades* mest av etablerad bedömningspraxis och information från elevernas inlärningssituationer. Bedömningen styrdes av skolgemenskapens kollegiala dialog- och samtalspraxis, samt av tillgången till och deltagande i fortbildning. Längre arbetserfarenhet styrde också bedömningen.

Rektorerna *utvecklade sin bedömningskompetens* med hjälp av skolans, utbildningsanordnarens eller en extern aktör, medan lärarna i huvudsak utvecklade sin bedömningskompetens självständigt. Lärarna deltog avsevärt mindre i utbildningar om bedömning.

Lärarna ansåg att de kunde stödja identifieringen och utvecklingen av *elevernas egna inlärningssätt*, men inte hjälpa dem att jämföra sitt kunnande med målen eller bedömningsgrunderna; likaså var endast hälften av eleverna nöjda med det stöd de fått av läraren i sin måluppställning gällande bedömning. Lärarnas handledning i uppställningen av elevernas egna mål ökade vid övergång från de lägre till de högre årskurserna och i gymnasiet. Lärarnas *självförtroende* angående bedömningen var störst när det gällde bedömningen av kunskapsmålen i valfria läroämnen och minst när det gällde bedömningen av uppvisade arbetsfärdigheter och annat kunnande i mångvetenskapliga läroämneshelheter.

I fråga om utveckling av bedömningskompetens rekommenderade utvärderingsgruppen för det första att undervisning om bedömning ska ökas inom lärarnas grundutbildning och fortbildning. I skolor och läroanstalter behövs tillräckligt med möjligheter för att på ett gemenskapsinriktat sätt som också engagerar bedömningsparterna göra försök med att diskutera och utveckla bedömningen på sätt som främjar pedagogiken. För det andra rekommenderades att också elevernas bedömningskompetens ska utvecklas i synnerhet genom att man vägleder dem i själv- och kamratbedömningskunskaper och genom att man stärker deras delaktighet. Färdigheter som hjälper en att lära sig hur man lär sig, är av stor betydelse för att inspirationen att lära sig ska bibehållas och positiva attityder gentemot utvärdering utvecklas. På så sätt blir också nyttan av bedömningen och utvärderingen stor.

3. Hurdan är bedömningskulturen inom den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen?

Rektorerna ansåg att de *uppmuntrade* lärarna till mångsidig bedömning och de möjliggjorde bedömningsförsök. Lärarna var nöjda med det stöd de fått av ledningen, men förhöll sig mer kritiskt än rektorerna till bedömningskulturen (t.ex. mångsidig respons, lärarnas samtal med rektor, instruktioner från rektor).

Enligt rektorerna hade man reserverat rätt bra med tid för den *gemensamma bedömningsplaneringen* i skolorna eller läroanstalterna, men lärarna delade inte förbehållslöst uppfattningen om att tiden var tillräcklig. Såväl rektorerna som lärarna ansåg att planeringen i regel görs ensam. Enligt lärarna planerades bedömningen sällan med eleverna, eleverna engagerades mest i planeringen i gymnasierna.

Den bedömningsrelaterade dialogen mellan hem och skola var enligt vårdnadshavarna mycket intensiv i de lägre årskurserna, men minskade i de högre årskurserna och i gymnasiet. I frågor som gäller bedömning kontaktade vårdnadshavarna mer sällan rektorer och lärare än elev- eller studiehandledare. Vårdnadshavarna ifrågasatte sällan lärarnas bedömning. Enligt rektorerna och lärarna kommunicerade skolorna och läroanstalterna väl med hemmen om bedömningen, men uppfattningarna om hemmens åtkomst till elevspecifika *dokument* avvek från varandra. Vårdnadshavarna ansåg att det finns utrymme för förbättring i dialogen.

Rektorerna var ganska optimistiska angående *utnyttjande av information som fås från bedömningen* för utveckling av undervisningen och skolan, men både rektorerna och lärarna ansåg att man lyckades sämre med att identifiera bedömningens effekt. Bedömningspraxis följde man upp endast i någon mån.

I de lokala läroplanerna fanns brister i det som i grunderna för läroplanen förutsätts att ska anges explicit.

I *SWOT-samtalen* som förts i skolorna och läroanstalterna fokuserade man på vilka styrkor det finns och vad som fungerar i bedömningskulturen och vilka utvecklingsområdena är. Man diskuterade också vilka hot det finns bland de gemensamma principerna, riktlinjerna och praxisen.

Man upplevde att övriga styrkor fanns i atmosfären och som utvecklingsområden såg man mångsidig bedömning, en uppmuntrande attityd, kontinuitet och flexibilitet samt självvärdering och kamratbedömning.

Som möjligheter till att ytterligare förbättra bedömningskulturen uppgav man att man behöver satsa på en bättre förmåga att stödja, handleda och motivera eleverna att lära sig med hjälp av bedömningen än man tidigare gjort.

Utvärderingsgruppen rekommenderade för det första att samtliga centrala bedömningsrutiner som delegerats att avgöras lokalt, ska komma att införas i de lokala läroplanerna. Det förutsätter god planering och ett gott ledarskap. Det förutsätter också att man engagerar lärarna så att de blir delaktiga och ska kunna förbinda sig till de gemensamma riktlinjerna. En annan rekommendation blev att stärka samarbetet mellan olika bedömningsparter, där dialogen mellan hem och skola om bedömning särskilt behöver uppmärksammas. För det tredje rekommenderade gruppen att med hjälp av pedagogiskt ledarskap ska skapa en bedömningskultur som uppmuntrar att experimentera med och utveckla olika slags bedömningspraxis.

Nyckelord: Bedömning, lärande och kunnande, vitsord, kriterier, grundläggande utbildning, gymnasieutbildning, grunderna för läroplanen, lokal läroplan

Abstract

Publisher
Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication
"So that we know where we stand" Assessment of learning and competence in basic education and general upper secondary education

Authors
Päivi Atjonen, Heikki Laivamaa, Anne Levonen, Sirpa Orell, Mikko Saari, Katriina Sulonen, Marja Tamm, Päivi Kamppi, Niina Rumpu, Risto Hietala, Jaakko Immonen

The purpose of this evaluation focusing on the assessment of learning and competence in basic education and general upper secondary education was to study what kind of experiences and perceptions school principals, teachers, learners and guardians have on the methods, practices and culture of assessment. The evaluation was based on text documents dealing with assessment in the local curriculum, electronic surveys conducted in spring 2018 in the sampling units (basic education and general upper secondary schools) comprising more than 8 000 respondents, and discussions in small groups organised in the sampling units. The three main questions of the evaluation received the following answers and recommendations:

1. **What are the assessment practices used in basic education and general upper secondary education?**

The most frequently used *assessment methods* were summative and individual-based. The teachers' *feedback practices* were perceived to be effective, and in their replies, the teachers, learners and guardians stressed the importance of encouraging feedback. Subject *grades* were usually based on the objectives and assessment criteria, although learners' performance was also compared to the rest of the group. Criteria behind the grades were not as clear for the learners and guardians, as they were for the principals and teachers.

The *assessment at the pivot point* at the end of the second year of basic education emphasised the learner's strengths as a learner and progress in different subjects. At the end of the sixth school year, the development of working and learning skills, progress in different subjects and support for study motivation were emphasised. Only slightly more than one-fifth of teachers in general upper secondary schools believed that the grades described the learners' competence well, as they moved from the ninth grade to general upper secondary school.

The formation of grades in the *final assessment* was an imprecise combination of how the objectives had been achieved on average, the learner's competence at the time of the final assessment, and other factors. Differences were detected in the assessment criteria between schools of different sizes, school subjects, teachers' experience and between lower and upper classes in basic education. National tests for the entire age group did not receive convincing support as a solution for unifying assessment.

The principals and teachers felt that both the *mutual consistence* of grades and *fairness of assessment* in their schools and educational institutions were good. Threat to fairness was considered, in particular, when making decisions regarding the three-step model of support and in connection with the assessment of learners with an immigrant background. The learners thought they received a reasonably fair assessment, and their guardians described the assessment as very accurate and fair.

The teachers felt that the *assessment criteria based on objectives* were usable in terms of defining good competence, guiding the learner, and making decisions between a pass and a fail. In particular, clarifications were hoped to be made in terms of assessment criteria in basic education, in order to improve the consistency of grades; some respondents hoped for more criteria. Teachers in general upper secondary school did not have a uniform view of the necessity of criteria in general upper secondary schools.

Principals and teachers pointed out that *the assessment of behaviour* was most typically based on local assessment criteria, the school's educational objectives as well as compliance with the rules. However, clarifications regarding the assessment of behaviour were missing from approximately one-third of local curricula, which had local clarifications. The learners did not have a clear idea of the criteria behind the grade for behaviour. However, they felt that the assessment of their behaviour was fair.

Most of the principals and teachers felt that the learner's attitude had a significant impact on the assessment of behaviour. According to the learners, personality had an effect on subject-specific assessment, for example, in terms of working skills, and 14% of teachers admitted that the learner's personality or temperament affected the assessment at least to some extent. Less than one third of the teachers stated that learners' behaviour affected subject-specific assessment.

In general upper secondary schools, the assessment criteria and learning objectives were discussed at the beginning of the course, and the students were provided with diverse feedback on their work. Exercises based on the matriculation examinations were commonly used in the assessment, and more than half of the teachers felt that the final course test gave sufficient information on the student's competence. The practices for resits and for improving grades varied considerably from one general upper secondary school to another.

In terms of developing the assessment practices, the assessment group suggested, first and foremost, that increasingly more attention should be paid to versatile formative and interactive assessment methods guiding the learning process. In addition to a retrospective review, guidance supporting future learning is particularly required. Secondly, it was recommended that the teachers', learners' and guardians' knowledge of the learning objectives and criteria should be strengthened,

as well as the assessment based on the aforementioned, as factors affecting the grades could not presently be adequately identified. The objectives and criteria should correspond to each other in the curriculum in order to provide enough support for the learner-specific assessment made by the teacher. According to the third recommendation, the practices for resits and for improving grades should be clarified, especially in the general upper secondary school, but also in basic education.

2. What kind of assessment competence do the principals, teachers and learners of basic education and general upper secondary education have?

The main factors contributing to teachers' *assessment activities* were the established assessment practices and information gained about the learners during learning situations. Assessment was also guided by the school community's collegial interaction and discussion practices, and increasingly also continuing education, as more work experience was accumulated.

The principals *developed their assessment competence* mostly with the involvement of the school, education provider or a third party, and the teachers mainly independently. The teachers' involvement in assessment training was considerably limited.

The teachers believed they were able to support the *learners to recognise and develop their own learning methods*, but they were not as able to help the learners compare their competence to the objectives or assessment criteria. Similarly, only half of the learners were satisfied with the support provided by the teacher in terms of setting their own goals for assessment. Guidance provided by the teachers to learners in terms of setting goals increased as the learners moved from lower to upper classes, and to general upper secondary education. The teachers felt most *confident about their own assessment competence* when assessing how the objectives of optional subjects had been met, and the least confident when assessing working skills demonstrated in multidisciplinary learning modules, and in the assessment of other competence.

In terms of the development of assessment competence, the team recommended, first of all, that assessment should be taught more in the basic and continuing education of teachers. Schools and educational institutions need adequate and socially inclusive opportunities to try, discuss and develop assessment together with all parties involved, and in a manner that promotes pedagogy. Secondly, it was recommended that the learners' assessment skills should be developed, in particular, by providing guidance in self and peer evaluation skills, and by strengthening inclusion. Such learning-to-learn skills play a major role in maintaining an enthusiasm for learning, and, as follows, developing positive attitudes towards assessment. In that case, assessment will be more beneficial than earlier.

3. What is the assessment culture like in basic education and general upper secondary education?

The principals felt that they *encouraged* teachers to diversity and enabled experimentation in assessment. The teachers were satisfied with the assistance they received from management, but

they were more critical about the assessment culture (such as giving versatile feedback, teachers' discussions with the principal, instructions provided by the principal).

According to the principals, a fair amount of time was reserved for *joint planning of assessment* at schools and educational institutions, but the teachers did not share the view on the adequacy of time without reservation. Both the principals and teachers felt they planned the assessment mostly alone. According to the teachers, joint planning of assessment with the learners rarely took place. Learners were mostly included in the planning, for the most part, in general upper secondary schools.

According to the guardians, *interaction between the home and the school in terms of assessment* was particularly close in lower classes, but it diminished in the upper classes and in general upper secondary school. Guardians contacted the principals or teachers less frequently than guidance counsellors, and did not, in general, question the assessments made by teachers. According to the principals and teachers, homes were well informed by the schools and educational institutions about the assessment practices, but they had differing views on how much access homes had to learner-specific *documents*. The guardians felt that the dialogue was insufficient.

The principals were quite optimistic about *using the information gained in assessments* for the purposes of developing education and the school. However, both the principals and teachers felt that the results were not as successful in terms of identifying the assessment's effectiveness, as the assessment practices were typically monitored only to a certain degree.

Local curricula showed a considerable lack of solutions that the principles of the national core curriculum explicitly require to be recorded.

In *SWOT discussions* taking place at schools and educational institutions, the assessment culture's strengths and areas for further development, as well as threats, focused on how well the common principles, policies and practices work. Atmosphere was mentioned as one of the strengths, while the areas for development included the diversity, continuity and flexibility of assessment, self and peer review, and assessment's ability to encourage. Some of the opportunities related to assessment culture included an increased ability to offer better support, guidance and motivation for the learner through assessment.

Firstly, the evaluation group recommended that all key assessment practices falling under local authority should be entered in the local curricula. This requires good planning and leadership, and the inclusion of teachers should be as comprehensive as possible, so that they can commit themselves to the shared policies. Secondly, the recommendations suggested strengthening the mutual cooperation between the different assessment parties. Here, special attention is required in the dialogue between the home and the school in regards to assessment. Thirdly, it was recommended that an assessment culture is built through the means of pedagogical leadership, which encourages the experimentation with and development of different assessment practices.

Key words Assessment, learning and competence, grade, criteria, basic education, general upper secondary education, national core curriculum, local curricula

Sisällys

Tiivistelmä 3
Sammanfattning 7
Summary 11

1 Johdanto 19
1.1 Oppimisen ja osaamisen arvioinnin ajankohtaisuus 20
1.2 Arvioinnin keskeiset teemat ja arviointikysymykset 21
1.3 Arvioinnin toteuttajat 23

2 Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä (Päivi Atjonen) 27
2.1 Arvioinnin merkitys ja käsite kouluoppimisen kontekstissa 28
2.1.1 Arviointi oppimisen edistämisessä oppijan näkökulmasta 28
2.1.2 Arvioinnin määritteleminen ja moni-ilmeisyys 30
2.2 Arviointikäytänteet, arviointiosaaminen ja arviointikulttuuri arviointikohteina 37
2.2.1 Arviointikäytänteiden merkitys oppimisen näkökulmasta 38
2.2.2 Opettajien ja oppilaiden arviointiosaamisen kehittäminen 40
2.2.3 Arviointikulttuuri yhteisöllisestä näkökulmasta 42
2.3 Arviointi opetussuunnitelman perusteiden ohjeistamana 45
2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointinäkemys 46
2.3.2 Lukion opetussuunnitelman perusteiden arviointinäkemys 49

3 Arvioinnin toteutus 53
3.1 Tiedonkeruuvälineet ja niiden perustelut 55
3.1.1 Opettajille, oppijoille, rehtoreille ja huoltajille kohdennetut kyselyt 55
3.1.2 Paikalliset arviointiohjeet ja pienryhmäkeskustelut 61
3.2 Kohdejoukot ja niiden hankinta 62
3.2.1 Kyselyiden kohdejoukkojen hankinta 62
3.2.2 Paikallisten ohjeiden ja pienryhmäkeskustelujen hankinta 65
3.3 Aineistojen analysointi 66
3.3.1 Kyselyaineistojen analysointi 66
3.3.2 Asiakirja- ja pienryhmäkeskusteluaineistojen analysointi 68

3.4 Kehittävän arvioinnin periaatteet ja arviointikriteerit 69
3.5 Luotettavuusarvioita 70

4 Arviointi paikallisissa opetussuunnitelmissa 75
4.1 Osallistuminen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön arviointiohjeiden osalta 77
4.2 Paikallisesti päätettävät asiat perusopetuksen opetussuunnitelmissa 79
4.3 Lukioiden opetussuunnitelmien paikalliset painotukset..... 83

5 Arviointikäytänteet 87
5.1 Perusopetuksen oppiaineiden ja käyttäytymisen arvosanojen perusteet perusopetuksessa..... 88
5.1.1 Oppiaineiden arvosanojen määräytyminen 89
5.1.2 Käyttäytymisen arviointi perusopetuksessa 90
5.2 Päättö- ja nivelkohta-arviointi 96
5.2.1 Perusopetuksen päättöarviointi opettajien kuvaamana 97
5.2.2 Perusopetuksen päättöarviointi oppijoiden kokemana..... 101
5.2.3 Opettajien näkemykset nivelkohtien ja -vaiheiden arvioinnista..... 102
5.3 Arvioinnin palaute- ja ohjauskäytänteet ja käytetyt arviointimenetelmät..... 104
5.3.1 Tehtävistä annettu palaute opettajien ja oppijoiden mukaan..... 105
5.3.2 Opettajien käyttämät arviointimenetelmät ja -välineet..... 109
5.3.3 Oppijoiden kokemukset opettajien käyttämistä arviointimenetelmistä 115
5.3.4 Arviointimateriaalien lähteet ja arviointitiedon dokumentointi..... 125
5.4 Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja tärkeys..... 128
5.4.1 Oikeudenmukaisuus ja arvosanojen ilmentämien osaamistasojen vertailu 129
5.4.2 Arvioinnin tärkeys oppijoiden mukaan..... 131
5.4.3 Arvioinnin tarkoitus oppijoiden sanoittamana..... 132
5.4.4 Arvioinnin vuorovaikutteisuus oppijoiden kokemana 134
5.4.5 Oppijoiden kokemat arvioinnin epäkohdat 136
5.4.6 Huoltajien näkemyksiä opettajan antaman arvioinnin osuvuudesta, vuorovaikutteisuudesta ja arvosanan esittämismuodosta..... 138
5.5 Lukion oppimisen ja osaamisen arviointi sekä arvosanojen korottamiskäytänteet.... 143
5.5.1 Opiskelijan oppimisen arviointi lukioissa..... 143
5.5.2 Lukioiden koeviikot ja kurssiarvosanojen korottamiskäytänteet 149
5.5.3 Oppiaineen oppimäärän korottamiskäytännöt lukioissa 152

5.6 Kansallisten kokeiden käyttöönoton mahdollisuus arvioinnin suurena periaatteellisena kysymyksenä 154

6 Arviointiosaamisen lähtökohtia ja kehittäminen 161

6.1 Opettajien näkemykset heidän arviointiinsa vaikuttavista tekijöistä 163

6.2 Opettajien luottamus arviointinsa oikeellisuuteen 164

6.3 Opettajat oppijoiden arviointiosaamisen ohjaajina 167

6.4 Opettajien ja rehtoreiden arviointiosaamisen kehittäminen 170

7 Arviointikulttuuri 175

7.1 Arviointi eri osapuolten yhteisenä vuorovaikuttamisen areenana 177

7.1.1 Arvioinnin yhteissuunnittelu 177

7.1.2 Koulujen ja oppilaitosten ilmapiiri ja keskinäisen palautteen antaminen 180

7.1.3 Huoltajien osallisuus ja itsearvioitu rooli arvioinnissa 182

7.2 Arviointikulttuurin johtaminen 186

7.2.1 Arviointiperehdytys, -ohjeistus ja -tuki 187

7.2.2 Keskustelevuuteen ja kokeilemiseen rohkaiseminen 191

7.3 Koulujen ja oppilaitosten arviointikulttuurien vahvuudet, kehittämiskohteet, uhkat ja mahdollisuudet rehtorin ja opettajien ryhmäkeskustelujen perusteella ... 194

8 Kohti parempaa arviointia – vastaajaryhmien omaehtoista puhetta hyvästä ja huonosta arvioinnista 199

8.1 Opettajien hyviä arviointikäytänteitä ja erilaisia arviointimuistoja 201

8.2 Oppijoiden ja opettajien näkemyksiä hyvästä arvioinnista ja arvioinnin tehtävästä 207

8.3 Huoltajien näkemyksiä arvioinnin kehittämistarpeista 211

9 Keskeiset tulokset ja niiden tarkastelu 215

9.1 Millaisia ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteet? 216

9.2 Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien ja oppijoiden arviointiosaaminen? 229

9.3 Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuri? 232

10 Kehittämissuositukset 239

Lähteet 245

Johdanto

1

Tässä raportissa kuvataan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vuosina 2017–2019 toteuttama oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Asiakirja-aineistoin, otantaan perustuvin laajoin rehtori-, opettaja-, huoltaja- ja oppija-aineistoin sekä paikallisten pienryhmäkeskustelujen aineistoin tarkastellaan arviointikäytäntöjen, arviointiosaamisen ja arviointikulttuurin tilaa maassamme. Arviointitulosten perusteella tehdään suosituksia arvioinnin kehittämiseksi.

1.1 Oppimisen ja osaamisen arvioinnin ajankohtaisuus

Käsillä olevassa raportissa *arvioidaan ensimmäistä kertaa laajamittaisesti sitä, millainen on oppimisen ja osaamisen arvioinnin nykytila* suomalaisessa perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Suomessa on totuttu jo vuosikymmenien ajan oppimistuloksien arviointeihin esimerkiksi Opetushallituksen (ja sittemmin Karvin) toteuttamien otosperusteisten oppimistulosarviointien tai PISAn ansiosta (ks. Jakku-Sihvonen 2013). Siten on kertynyt paljon tietoa pitkältä ajalta siitä, miten oppijat ovat saavuttaneet esimerkiksi oppiaineiden tavoitteita (Opetushallitus) tai yltäneet yksittäisten valtioiden opetussuunnitelmia ylittäviin valmiuksiin (PISA). Ylioppilaskirjoituksista saadaan kansallisesti joka vuosi tulosnäkymä ikäluokan yhden osan tietotaidoista. Näissä oppimistulosten arvioinneissa mielenkiinto on kohdistunut päättösuoritukseen eli lopputuotokseen: mitä oppija osaa esimerkiksi perusopetuksen tai lukion päättövaiheessa? Sellaiselle tiedolle on koulutusjärjestelmässä monenlaista käyttöä.

Suomesta on puuttunut kattavaa tietoa toteutuneista *arviointiprosesseista* siitä, *mitä etenkin oppijat ja opettajat ajattelevat arvioinnista oman kokemuksensa perusteella*. Mikä arvioinnissa on hyvin ja mikä kaipaisi uudistusta – ja mikä ylipäätään nähdään arvioinniksi: Onko se vain numeroarvosanoja, todistuksia ja koulukokeita? Tunnistetaanko arvioinniksi kehityskeskusteluita, kannustusta, palautetta ja ohjausta? Onko arviointi virheiden etsimistä vai oppimisitseluottamuksen vahvistamista?

Rehtoreiden ja opettajien näkemysten lisäksi arvioinnin kehittämiseksi tarvitaan myös tietoa, miten kouluissa toteutuva oppimisen ja osaamisen arviointi näkyy koteihin ja huoltajille, koulun keskeisille kasvatuskumppaneille. Tämän oppimisen ja osaamisen arviointia perusopetuksessa ja lukiossa tarkastelevan arvioinnin erityisenä piirteenä on, että oppijoille annetaan ensimmäistä kertaa laajasti ääni: aikuisten arviointipuhetta voidaan nyt keskusteluttaa suuren oppijajoukon näkemysten kanssa.

Käsillä oleva arviointihanke ja sen tulosraportti ajoittuivat kansallisesti ja kansainvälisesti tärkeään ajankohtaan. *Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen* uudistetut *opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus 2014 ja 2015) on alettu ottaa asteittain käyttöön, ja juuri ne antavat arvioinnin perustan: pitää arvioida sitä, mitä oppimisen *tavoitteeksi* on asetettu. Tämän raportin tuloksia kirjoitettaessa ja raporttia viimeisteltäessä Opetushallitus (2018b) on käynnistänyt päättöarvioinnin kriteerejä koskevan täsmennystyön. Tämä arvioinnin arviointi osui muutoskohtaan, jossa vuosien 2003 ja 2004 perusteet (Opetushallitus 2003 ja 2004) olivat vielä osin tietyillä ikäluokilla voimassa. Arviointiohjeiden perushengessä ja -linjauksissa ei kuitenkaan ole tapahtunut merkittäviä muutoksia tässä noin kymmenen vuoden jaksossa. Siksi oli perusteltua tehdä ulkoinen arviointi, toteutuuko opetussuunnitelman perusteissa ilmaistu arviointitahto käytännössä.

Suomalaisella koulutuskentällä on ollut jo pitkään samanaikaisesti näkyvissä osin vastakkaisia arviointipainotuksia, jotka myötäilevät kansainvälisiä virtauksia: Yhtäältä halutaan vahvistaa oppimista tukevaa, kehittävää, jatkuvaa ja formatiivista arviointia. Toisaalta näyttöön perustuvaa, summatiivista ja tulosvastuullista poikkileikkausarviointia on voimistettu selvästi kaikilla koulutusasteilla ja politiikassa (Vedung 2010; Simola ym. 2013). *Tässä raportissa mielenkiinnon kohteena ovat molemmat ”aallot”,* kuten Vedung (2010) niitä kutsuu.

Kokonaisuutena ottaen suomalainen arviointijärjestelmä on moniin kansainvälisiin verrokkimaihin nähden hengeltään vähemmän kontrolloiva: Suomesta puuttuvat esimerkiksi kansalliset kokeet, ja arviointia on jo kauan ohjeistettu kriteeriperusteiseksi. Opettajia tai kouluja ei aseteta virallisesti paremmuusjärjestykseen tai sanktioida oppijoiden koetulosten perusteella. PISA-arviointien tuloksia on käytetty Suomessa pedagogisesti ja kasvatuksellisesti terveellä tavalla. Suomi siis tunnetaan kehittävän arvioinnin otteestaan. (Atjonen 2015a.)

1.2 Arvioinnin keskeiset teemat ja arviointikysymykset

Tällä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arvioinnilla oli kolme laajaa kohdetta (pääteemaa), ja niitä täsmentävät arviointikysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteet?
   - Millaisin perustein arvosanoja annetaan?
   - Miten käyttäytymistä arvioidaan?
   - Miten päättö- ja nivelkohtien arviointi toteutuu?
   - Millaisia ovat palautekäytännöt ja oppimisprosessien ohjaaminen?

- Millaisia arviointimenetelmiä on käytetty?
- Millaiselta näyttää arvioinnin oikeudenmukaisuus ja sitä turvaavat kriteerit?
- Millaisia ovat arvosanojen parantamismahdollisuudet lukiokoulutuksessa?

2. Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen rehtoreiden, opettajien ja oppijoiden arviointiosaaminen?
   - Millaiset tekijät vaikuttavat arviointitaitoihin ja -luottamukseen?
   - Miten opettajien ja rehtoreiden arviointiosaamista on kehitetty?
   - Millaista on oppijoiden arviointiosaaminen?

3. Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuri?
   - Millaista on opettajien arviointia koskeva yhteistyö?
   - Millaista kodin ja koulun arviointiyhteistyö ja vuorovaikutus on ollut?
   - Miten arviointikulttuuria johdetaan kouluissa ja oppilaitoksissa?

Arvioinnissa koottiin tietoa *asiakirjojen* lisäksi myös *rehtoreilta, opettajilta, oppijoilta ja huoltajilta* sähköisin lomakkein, joille opettajien lomake antoi perusrungon: siinä näkyivät selkeimmin edellä mainitut kolme arviointikohdetta yksityiskohtaisine strukturoituine osioineen ja avoimine kysymyksineen. Myös rehtoreita pyydettiin kuvaamaan samoilla pääteemoilla näkemyksiään arvioinnin tilasta. Oppijoiden mielenkiinto oli mahdollista suunnata erityisesti heidän havaitsemiinsa arviointikäytänteisiin, ja he voivat oman kokemuksensa perusteella välittää käsityksiään opettajien arviointiosaamisesta ja koulun arviointikulttuurista. Huoltajien aineisto kertoi oman lapsen kokemuksien kautta epäsuorasti eniten arviointikulttuurista, johon oli integroitunut havaintoja myös koulun arviointikäytänteistä ja opettajien arviointiosaamisesta.

Arviointiaineiston hankinta on kuvattu yksityiskohtaisesti luvussa 3, mutta tiivistetysti ilmaisten on edetty seuraavasti:

1. vaihe kesäkuussa 2017: Maan kaikilta koulutuksen ja opetuksen järjestäjiltä koottiin perustiedot paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjatuista arviointiohjeista (kesäkuu 2017).

2. vaihe lokakuusta 2017 helmikuuhun 2018: Satunnaisotanta kouluista ja oppilaitoksista tehtiin lokakuussa 2017. Kaikkien otokseen osuneiden koulujen ja oppilaitosten rehtorit saivat oman sähköisen kyselylomakkeen vastattavakseen tammi-helmikuussa 2018. Otokseen osuneista perusopetuksen kouluista valittiin eri oppiaineiden opettajavastaajat, jotka opettivat 3., 6. tai 9. luokkaa tai lukiosta 2. vuoden opiskelijoita ja joille laadittiin oma opettajalomake. Vastanneiden opettajien oppilaat tai opiskelijat saivat oppijakyselyn, ja edelleen näiden oppijoiden huoltajia pyydettiin vastaamaan heille suunniteltuun kyselyyn. Oppijoiden aineisto koottiin perusopetuksen 6.- ja 9.-luokkalaisista ja lukion toisen vuoden opiskelijoista.

3. vaihe helmi-maaliskuussa 2018: Kyselyyn vastanneilta opettajilta ja rehtoreilta pyydettiin heidän yhteiskeskusteluunsa perustuvaa, koulu- tai oppilaitoskohtaista SWOT-analyysia (strengths, weaknesses, opportunities, threats) oman koulussa arvioinnin tilasta (helmi-maaliskuu 2018).

1.3 Arvioinnin toteuttajat

Tämä arviointi kuuluu Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) laatimaan Koulutuksen arviointisuunnitelmaan vuosille 2016–2019. Karvin käytäntöjen mukaisesti arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa perustettiin suunnitteluryhmä seuraavista henkilöistä:

- Mari-Annika Hemmi, erityisopettaja, Rovaniemen kaupunki
- Carita Järvi, opiskelija, Jyväskylän lyseo
- Antti Ketonen, rehtori, Orimattilan kaupunki
- Sari Koski, suunnittelija, Turun yliopisto
- Aki Luostarinen, hanke- ja koulutussuunnittelija, Otavan opisto
- Nina Maunu, äidinkielen lehtori, Espoon kaupunki
- Agneetta Moisio, opiskelija, Jyväskylän lyseo, IB-linja
- Najat Ouakrim-Soivio, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
- Juhani Rautopuro, apulaisprofessori, Koulutuksen tutkimuslaitos
- Harri Rinta-aho, rehtori, Espoon kaupunki
- Katriina Sulonen, opetuspäällikkö, Paraisten kaupunki
- Marja Tamm, projektipäällikkö, Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto.

Kun suunnitteluryhmän hankesuunnitelma oli hyväksytty Karvin arviointineuvostossa, arviointiryhmän kokoonpanoksi vahvistettiin seuraava:

- Päivi Atjonen, professori, Itä-Suomen yliopisto
- Heikki Laivamaa, rehtori, Lappeenranta
- Anne Levonen, rehtori, Vaasa
- Sirpa Orell, rehtori, Jyväskylä (1.4.2018 alkaen)
- Mikko Saari, sivistystoimialan johtaja, Kajaani
- Katriina Sulonen, opetuspäällikkö, Paraisten kaupunki
- Marja Tamm, projektipäällikkö, Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto.

Arviointiryhmästä professori Päivi Atjonen on osallistunut merkittävällä työpanoksella koko arviointiraportin laatimiseen.

Arviointihankkeesta vastaavana projektipäällikkönä toimi 1.4.2017–31.3.2018 arviointiasiantuntija Sirpa Orell, josta tuli Jyväskylän kaupungin palvelukseen siirtymisen jälkeen arviointiryhmän jäsen. Tämän jälkeen arviointihankkeen etenemisestä ja syyskuusta 2018 alkaen myös arviointiryhmän toiminnasta on vastannut Karvin arviointineuvos Päivi Kamppi. Karvin henkilöstöstä hankkeessa on toiminut koko sen ajan arviointiasiantuntija Niina Rumpu. Lisäksi suunnittelu- ja arviointiryhmä ovat saaneet metodista sekä aineiston hankintaan ja käsittelyyn liittyvää tukea Karvin erikoissuunnittelija Risto Hietalalta ja suunnittelija Jaakko Immoselta.

2

Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä

(Päivi Atjonen)

2

Tässä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arvioinnin arvioinnin toteuttamista koskevassa viitekehyksessä selostetaan aineistonkeruun taustalla olevaa monialaista näkemystä arvioinnin käsitteestä. Sitten esitellään ja perustellaan arvioinnin keskeiset kohteet (pääteemat) ja asemoidaan ne toimintaympäristöönsä peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden avulla. Tässä luvussa käytetään myös kansainvälisiä tutkimuksia perusteiden tukena silloin, kun niitä on ollut kohdennetusti löydettävissä.

Suomalaisia arviointia prosessina ja käytänteinä suoraan käsitteleviä tutkimuksia on varsin vähän, mutta arviointia on tutkittu väitöskirjoina jonkin verran (Heikkinen 2014; Ilola 2018; Ouakrim-Soivio 2014; Pollari 2017; Törmä 2011; Vänttinen 2011); niitä on pyritty soveltuvin osin hyödyntämään. Senioritutkijoilta on ilmestynyt muutamia hyödyllisiä tutkimusartikkeleita (Atjonen 2005, 2013b, 2014; Hildén ym. 2016 ja 2017; Rättyä 2016). Toisaalta vaikkapa itsearviointia on saatettu käsitellä osana monia oppimista tai oppimaan oppimista koskevia tutkimuksia, mutta niitä ei ole tässä arvioinnissa ehditty etsiä kattavasti.

2.1 Arvioinnin merkitys ja käsite kouluoppimisen kontekstissa

2.1.1 Arviointi oppimisen edistämisessä oppijan näkökulmasta

Hyviin oppimistuloksiin ja -prosesseihin vaikuttavat hyvin monet oppijan ulkopuoliset asiat, kuten esimerkiksi opettajan osaaminen, oppimisympäristöt ja oppimateriaalit. Oppimista voidaan siten edistää kouluttamalla entistä pätevämpiä opettajia, rakentamalla moderneja kouluyksiköitä ja hankkimalla ajantasaisia oppimateriaaleja. Arvioinnin asiantuntijat kuitenkin muistuttavat, että tällaiset sinänsä merkitykselliset uudistukset voivat mennä hukkaan, mikäli arviointia ei samalla muuteta (esim. Christodolou 2016; Brooks 2002; Santiago 2013). Jos ilmiöperustaista oppimista arvioidaan oppiainekeskeisillä koulukokeilla tai ajattelun kehittymistä ulkomuistia mittaavilla

testeillä, muutokset voivat vesittyä merkittävästi. Vaikka uudet fyysiset oppimisympäristöt muuttuvat oppijoita yhteistyöskentelyyn houkutteleviksi, mutta arviointi säilyy yksilöllisenä, hukataan yhteisöllisen tiedonrakentelun tavoitteista palkitsemisen voima.

Opettaja ja hänen hyväksyntänsä on tärkeää oppijoille, jotka useimmiten haluavat toimia opettajan toivomalla tavalla tai siten kuin he otaksuvat opettajan toivovan. Jos oppijat huomaavat, että perinteisissä kokeissa selviytymiseen tarvitaan yksityiskohtaisten tietojen muistamista ja toistamista, he alkavat valmistautua kokeeseen yksityiskohtia mieleensä painaen. Jos heillä on kokemuksia siitä, että opettaja edellyttää kokeessa suurempien kokonaisuuksien hallintaa, soveltamista ja asioiden yhdistelemistä, he alkavat sekä työskennellä koulussa että valmistautua koetilanteisiin tällaista osaamisvaadetta ennakoiden. Jos oppijat ovat tietoisia, että arviointi on suullista, oppijakaverilta saatua tai portfolioihin perustuvaa, jo opiskeluprosessi alkaa muuttua, kun jakson lopussa ei odota suoriutuminen yksin tehtävästä kynä-paperikokeesta.

Arviointi sellaisenaan on oppijoiden enemmistölle tärkeä. Arvosanat kiinnostavat heitä, ja useimmat haluavat onnistua arviointitilanteissa (esim. Hopfenbeck & Kjærnsli 2016). Erilaiset lukuvuositodistukset ovat oppijoille merkityksellisiä suoria viestejä koulussa menestymisestä, ja niihin liittyy myös vahvoja sosiaalisia palkkioita tai sanktioita esimerkiksi ystäviltä, kotiväeltä ja sukulaisilta. Arvioinnin epäsuoria vaikutuksia oppijat eivät välttämättä tunnista yhtä suoraan, eivätkä niitä aina aikuisetkaan näe. Tutkimusten (esim. Ecclestone & Pryor 2002; Lohbeck ym. 2016; Miller & Lavin 2007) mukaan oppijoille voi kehkeytyä arviointiura, joka on joillakin positiivinen (he saavat kannustavaa, onnistumisesta kertovaa, hyväksyvää palautetta) ja joillakin jopa hyvin negatiivinen (he saavat toistuvasti kriittistä, puutteista ja osaamattomuudesta kertovaa palautetta). Oppijat alkavat punnita hyvyyttään lapsina ja nuorina suorituksiensa ja niistä auktoriteeteilta saadun palautteen perusteella (Atjonen 2007; Parkinson 2018). Itsearviointi ”huonosta lapsesta tai oppijasta” heikentää itseluottamusta, millä on merkittäviä kielteisiä vaikutuksia – suoraan tai oppimismotivaation kautta – oppimisprosesseihin ja lopulta myös oppimistuloksiin (esim. Anderman ym. 2010; Bobbit Nolen 2011). Jos opettaja on juuttunut Gaussin käyrän käyttämiseen koesuoritusten arvioinnissa, osa oppilaista on tuomittu epäonnistumaan jo ennen koetta.

Arviointia voidaan siis pitää hyvin merkittävänä elementtinä tai työkaluna, jolla voidaan vaikuttaa suoraan ja välillisesti oppijoiden työprosesseihin ja oppimistuloksiin. Siksi sitä kannattaa tutkia ja arvioida, koska arviointi tarkoittaa sananmukaisesti *arvon antamista*. Kun opettaja kokoaa prosessi- tai päätekäyttäytymistietoa oppijoistaan, pelkkä tiedonkeruu ei ole vielä arviointia. Arvioinniksi se muuttuu vasta, kun hän *arvottaa tiedon eli tekee päätelmiä*, mitä esimerkiksi lukiolaisen historian hallintaa tai neljäsluokkalaisen kuvataiteellista projektia koskevat havainnot merkitsevät arvosanan antamisen tai seuraavan työperiodin kannalta. Opettaja tekee arvoperustaista punnintaa, ovatko asiat ”hyvin” tai ”huonosti”. Toisaalta pätevä arviointi ei ole mielipiteenomaista päättelyä, joten tiedon kerääminen ja sen dokumentoiminen ovat välttämättömiä. Yhden mielenkiintoisen tutkimuslähtökohdan opettajan tiedonkeruun ja arvottamisen tulkinnalle antaa Harlenin (2005), Beziatin ja Colemanin (2015) tai Volanten ja Fazion (2007) ilmaisema huoli, että opettajat keräävät ”arviointitietoa” oppilaistaan, mutteivät välttämättä osaa käyttää sitä opetuksensa kehittämiseen.

2.1.2 Arvioinnin määritteleminen ja moni-ilmeisyys

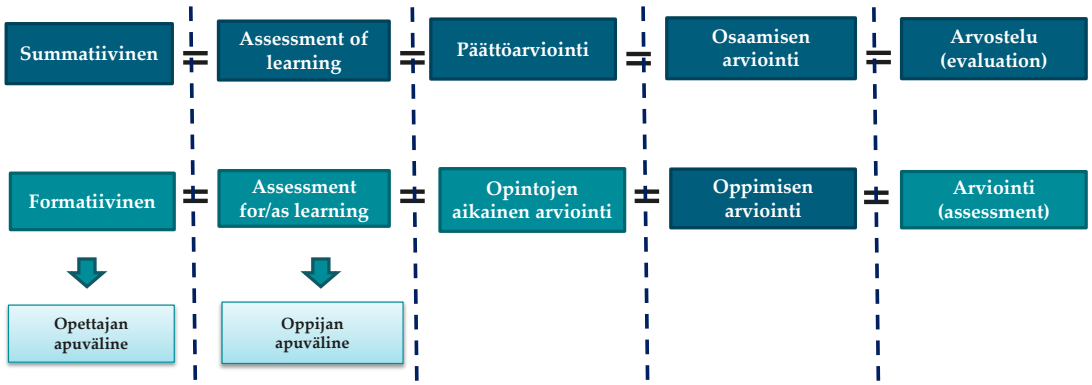
Arvioinnin käsitteistö on vaikeaselkoinen paitsi sitä tutkiville myös opettajille pedagogisina ammattilaisina. Kapeimmillaan arviointi ymmärretään pelkästään kokeiksi ja tenteiksi tai koulun antamiksi todistuksiksi tai todistusarvosanoiksi. Joillekin arviointi on yksinomaan lukuisista oppiaineista saatuja numeroita. Laajimmillaan arviointi yhdistyy koulun piilo-opetussuunnitelmalliseen kulttuuriin, joka ohjaa lapsia ja nuoria tiettyihin sosiaalisiin rooleihin tai asemiin ja hyväksyy tai hylkää, kiittää tai sanktioi heidän kaikkia päivittäisiä arkisia toimiaan ja jopa heidän persoonallisuuttaan.

Ääripäiden väliin mahtuu esimerkiksi näkemys arvioinnista monimuotoisen palautteen antamisena, oppimisvaikeuksissa auttamisena tai kirjallisten tehtävien oikeiden ja väärien vastausten yksilöivänä läpikäymisenä. Arvioinniksi voi lukeutua opettajan ja oppilaan välinen vapaamuotoinen, työprosessin aikainen keskustelu sen sijaan, että ajateltaisiin vain jotain tiettyä suorituksen tai näytön hetkeä (esim. koe, liikuntasuoritus, laulutentti, ylioppilaskirjoituspäivä). Arviointia voi olla myös opettajan pitämä puhuttelu epäsopivasta käytöksestä tai tekemättä jätetyistä läksyistä. Määrittelystä riippuen opettajan työstä suppeimmillaan neljäs- tai kolmasosa ja laajimmillaan yli puolet on tavalla tai toisella arviointia (Stiggins 2014).

Käsitteiden moni-ilmeisyyden takia oppijoille ja heidän huoltajilleen tarkoitettujen kyselylomakkeiden laatiminen on vaativaa: heidän tapansa tulkita arviointi-sana vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten he vastaavat. Arvioinnista pitää kysyä eri-ikäisiltä oppijoilta hyvin eri tavoin kuin opettajilta tai taustoiltaan ja koulutukseltaan monenlaisilta huoltajilta. Vaikkapa kuudesluokkalaiselle ei voi kirjoittaa vastausohjeeksi kyselylomakkeen alkuun arvioinnin määritelmää siten kuin sen voisi kirjoittaa lukion toisen vuoden opiskelijalle tai aineenopettajalle. Tämän arvioinnin kyselyiden toteutuksessa on siis jouduttu joiltakin osin antamaan vastaajan ajatella arvioinnista omalla tavallaan, mutta esimerkiksi oppijoiden ja huoltajien avoimissa kysymyksissä on mahdollistettu, että vastaaja ilmaisee oman tulkintansa arvioinnista.

Arvioinnin keskeisten käsitteiden määrittelyä

Kuvio 1 yhdistää opetussuunnitelman perusteiden ja tutkimustiedon tuottamaa tietoa arvioinnin keskeisistä käsitteistä.



KUVIO 1. Arvioinnin keskeisiä käsitteitä (Atjonen)

Kuvion vasemmassa reunassa on kaksi arviointia käsittelevän kirjallisuuden ja tutkimuksen avaamaa käsiteparia: formatiivinen – summatiivinen sekä assessment of learning – assessment for/as learning; viimeksi mainitut voi suomentaa ”arviointi oppimisen tukena” ja ”arviointi oppimisena”. Kuvion keskellä ja oikeassa reunassa on käsitepareja, jotka ovat tuttuja kouluarvioinnin käytännöistä ja normatiivisista dokumenteista. Viimeksi mainittuja tulkitaan seuraavasti:

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: pääluku 6) on kuvattu erikseen *päättöarviointia* ja *opintojen aikaista arviointia* koskevat ohjeet. Normiasiakirjan termit ovat sinällään kuvaavat: arviointia tehdään joko prosessin aikana tai lopuksi. Lukion opetussuunnitelman (Opetushallitus 2015: pääluku 6) perusteissa ei ole vastaavaa jaottelua, ja sen arviointiluvussa kurssisuoritusten arvioinnin periaatteet ovat keskeisiä.
- Myös tämän arviointihankkeen nimessä ovat termit *oppiminen ja osaaminen*. Siinä oppiminen viittaa oppimisprosessien aikaiseen palautteeseen ja ohjaukseen, mutta osaaminen on opiskeluprosessien päättövaiheen arvottamista. Jos tätä jaottelua verrataan opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) käsitteisiin, *osaamisen* arviointi tapahtuu perusopetuksen päättövaiheessa, ja se on luonteeltaan painotetusti määrällistä ja toteavaa. *Oppimisen* arvioinniksi kutsuttu toiminta on puolestaan opintojen aikana tapahtuvaa, ja se on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luonnehdittu kannustavaksi, laadulliseksi ja kuvailevaksi. Lukion opetussuunnitelman perusteissa korostuu arvioinnin ohjaavuus ja kannustavuus.
- Perinteisesti numeerisen tai määrällisen arvioinnin lopputulemaa on kutsuttu *arvosteluksi*, jota käytetään sen kielteisen mielleyhtymän takia enää harvemmin. Kuviossa 1 siten se, mikä ei ole arvostelua, on arviointia.

Oppimisen ja osaamisen erottelu on praktisesta toimivuudestaan huolimatta käsitteellisesti ongelmallinen. Yhtäältä osaaminen-sanaa käytetään kirjallisuudessa ja julkikeskusteluissa epätarkasti niin, että sen merkitys on oikeastaan tyhjentynyt. Toisaalta oppiminen voidaan nähdä myös päätetapahtumaksi, eli oppija ymmärtää jotain aivan uutta tai hän muuttaa aiemmin oppimaansa käsitystä jostain ilmiöstä. Oppimisen hetkeä ei välttämättä kukaan selvästi pysty näkemään (paitsi

ääneen joskus kuultu oivallus: ”hei, nyt minä älysin”), eikä opiskelemisesta välttämättä koskaan seuraa oppimista tässä merkityksessä. On siis perusteltua varoa oppimisen pitämistä opiskelemisen synonyymina (Kansanen 2004). Esimerkiksi oppimistehtävä-termi on ongelmallinen: vaikka oppija tekee jotain tehtävää, jota nimitetään oppimistehtäväksi, opettaja voi huomata suorituksesta, että oppimista eli asian ymmärtämistä ei ole tapahtunut. Toisin sanoen oppija on opiskellut, muttei ole oppinut. Tätä taustaa ajatellen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetty termi *”opintojen* aikainen arviointi” on viisas.

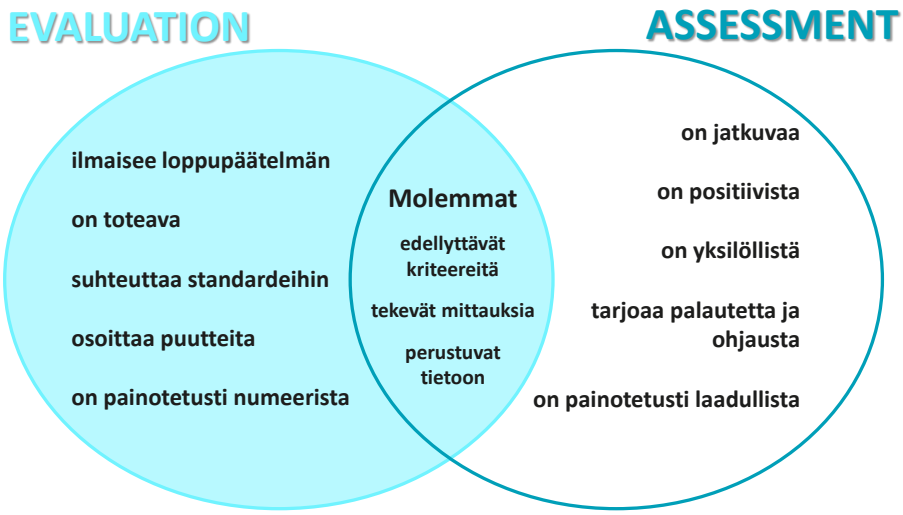
Tässä arvioinnissa on kuitenkin lähdetty yleisessä keskustelussa vakiintuneesta näkemyksestä, että *oppiminen tarkoittaa prosessia ja osaaminen sen lopputulosta*. Muun muassa Kansasen ja monien muiden tutkijoiden hyvin perusteltua varoitusta oppiminen-käsitteen yksioikoisesta samastamisesta opiskelu-käsitteeseen ei ole riittävästi ymmärretty ja muutettu arkipuhetta vastaamaan teoreettista perustelua. Etenkin oppimisen psykologiasta tukensa saava konstruktivistinen näkemys oppimisesta hallitsee opetus- ja kasvatusalan keskustelua esimerkiksi käsitteillä ”oppimisympäristö” (kriittisesti katsoen ympäristö ei ole tae oppimisesta) tai ”oppimistehtävä” (kriittisesti katsoen tehtävä ei ole tae oppimisesta).

Seuraavaksi tarkastellaan kuvion 1 vasemmassa reunassa olevia tutkimusperusteisia käsitteitä, jotka syventävät edellä käytäntöön tulkittuja termejä.

Tavallisimmin puhutaan *summatiivisesta ja formatiivisesta* arvioinnista, joita molempia käsitellään tämän arviointihankkeen kyselylomakkeissa ja -tuloksissa. Summatiivinen arviointi vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytettyä *päättöarvioinnin* käsitettä. Lukion perusteissa puhutaan kurssiarvioinnista ja oppimäärän suorittamisen arvioinnista. Summatiiviselle arvioinnille on ominaista, että se kokoaa opetusperiodin päätteeksi yhteenvedon oppijan osaamisesta ja toteutuu tyypillisesti käytännössä kirjallisina kokeina. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään summative-termin rinnalla myös ilmaisua ”assessment of learning”.

Formatiivinen arviointi tähtää oppimisprosessien aikaisen ohjauksen ja palautteen antamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa siitä puhutaan *opintojen aikaisena arviointina* ja lukion perusteissa on ilmaisu ”opinnoissa edistyminen”. Formatiivinen arviointi palvelee sinänsä oppimisprosessia, mutta sillä voi nähdä olevan myös summatiivista arviointia täydentävää välinearvoa. Kansainvälisesti puhutaan termeistä ”assessment for learning” ja ”assessment as learning”, joita on valitettavasti vaikea yksinkertaisesti suomentaa (Black & Wiliam 1998a ja b; Wiliam 2011; Frey & Schmitt 2007; Wiliam ym. 2013); osuvimmin voitaneen puhua arvioinnista oppimisen tukena ja arvioinnista oppimisena. Näiden mielenkiinto on painotetusti kehittämisessä ja oppimisen edistämisessä eikä summatiivisessa toteamisessa. Arviointi on nimenomaisesti *oppimista varten* annettavaa, ja parhaimmillaan arviointitilanne voi mahdollistaa vielä uuden oppimista.

Suomen kielen yksi arviointi-sana ohittaa englannin kielen assessment- ja evaluation-sanojen eron, jota on havainnollistettu kuviossa 2. Evaluation-sanan suomennos ’arvostelu’ on yhtäältä osuva, mutta ei kuulu arvioinnin nykysanastoon sen kielteisen, typistävän sävyn takia.



KUVIO 2. Käsitteiden *assessment* ja *evaluation* ero (mukaillen Trybus 2018; Brookhart & Nitko 2015)

Kuvio 2 ilmaisee summatiiviselle (evaluation) ja formatiiviselle arvioinnille (assessment) ominaisia piirteitä, kun sitä katsotaan arviointia tekevän opettajan silmin. Huomionarvoista on, että assessment-henkinen arviointi on lähtökohtaisesti kannustavaa, eikä se pääsääntöisesti johda numeeriseen arviointiin. Kuvio 2 on jossain määrin harhaanjohtava dikotomisuudessaan, sillä esimerkiksi formatiivista arviointia voidaan käyttää summatiivisesti, vaikka esimerkiksi Harlen (2011) suhtautuu siihen epäillen. Eri arviointityypeille on tarvetta erilaisten tavoitteiden yhteydessä, eli summatiivinen tai formatiivinen arviointi ei sinänsä ole hyvää tai huonoa.

Monien tutkijoiden (Black & Wiliam 1998a ja b; Harlen 2011; Lysne 2006; Wiliam 2011) mukaan kuitenkin summatiivisen arvioinnin dominoivuus on ongelmallista, koska se kykenee tunnistamaan vain tietynlaisia, ensisijaisesti kognitiivisia ja mitattavaan muotoon käännettävissä olevia tavoitteita. Evaluation-merkityksessä arviointi jää helposti pistemäisesti tapahtuvaksi toteamiseksi, johon helposti liittyy vallankäyttö: jollakin on valtaa velvoittaa jotkut oppijat jonain määräajankohtana jonkun tekemän mittarin täyttämiseen. Esimerkiksi Keurulainen (2013, 38) toteaa, että ”monissa tapauksissa arvioinnin keskeisimpänä tai jopa ainoana funktiona pidetään edelleenkin opitun kontrollointia”.

Kuvio 2 ilmentää osuvasti myös kummallekin arvioinnille yhteisiä ominaisuuksia: kaikenlaisessa arvioinnissa pitää olla kriteerit (ei oppilaiden keskinäistä vertailua), jokaisessa arvioinnissa kerätään jotain tietoa kohteesta (ilman dataa ei voi tehdä päätelmiä) ja arviointipäätelmän tulee aina perustua tietoon (ei ”pärstäkerroinarviointia”). Esimerkiksi sanallinen palaute (feedback) tai ohjaus (feedforward) edellyttää aina kriteereitä, ja sen antamisessa tarvitaan arvotettavia tietoja,

joita on dokumentoitu pätevästi. Toisaalta numeerinen tai summatiivinen arviointi ei automaattisesti perustu kriteereihin tai ole dokumentoitua, vaikka sen ominaisuuksiin saatetaan liittää spontaanisti tällaiset ominaisuudet.

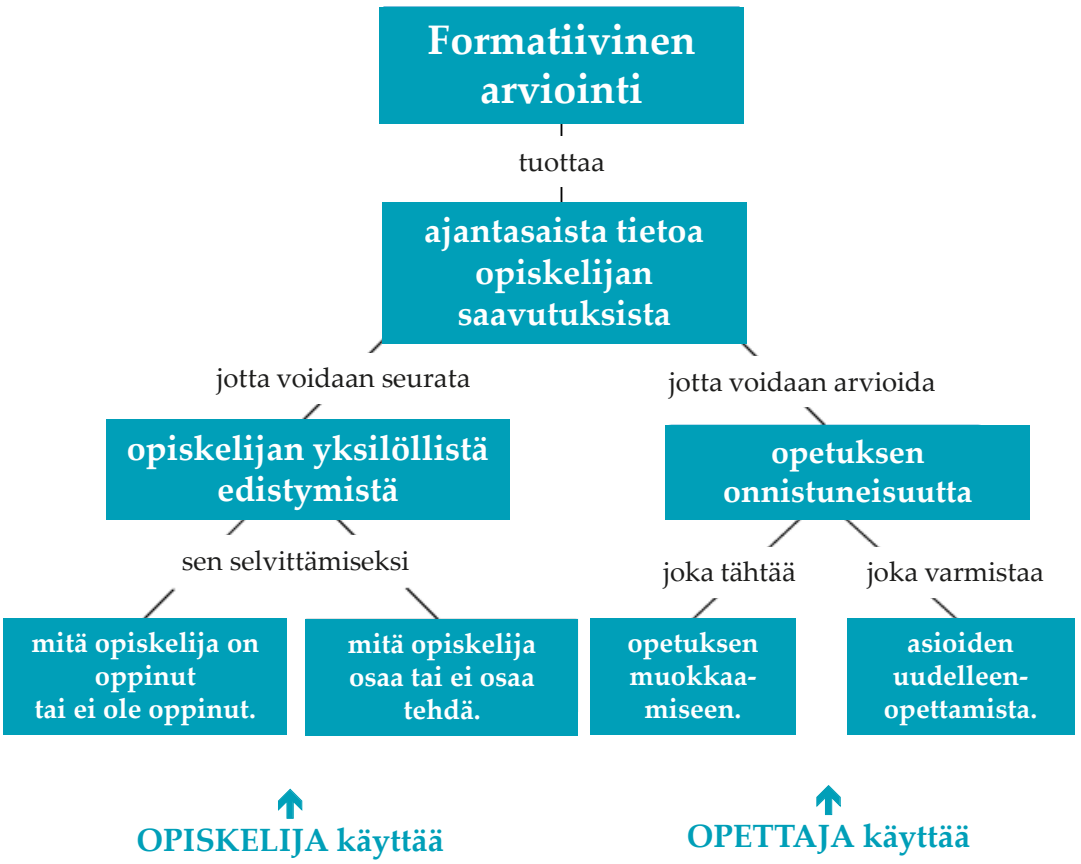
Tässä käsillä olevassa arvioinnin arvioinnissa tiedonkeruu kohdistetaan kaikkiin kuviossa 2 esitettyihin aspekteihin. Erityisenä tavoitteena on tunnistaa formatiivisen arvioinnin käytänteitä, osaamista ja kulttuuria, koska siitä on niukemmin tietoa kuin summatiivisesta, josta voidaan tehdä esimerkiksi oppimistulosarviointien perusteella epäsuoria havaintoja ja joiden vahvuuksia ja heikkouksia on raportoitu tutkimuksissa (esim. Harlen 2005) pitkän ajan kuluessa ja monipuolisesti.

Formatiivista arviointia on kritisoitu perustellusti sen käsitteellisen monimerkityksisyyden ja epävarmojen vaikutusarvioiden takia. Niin sanotuista uusista arviointimuodoista voi tulla helposti ”ismejä” vailla tutkimusnäyttöä esimerkiksi kohentuneista kognitiivisista oppimistuloksista. Se voi myös vaatia opettajalta paljon työtä ja dokumentointia, ja pedagogiset ja arviointiin tähtäävät toimet voivat sekoittua haitallisesti. Formatiivisen arvioinnin toteuttaminen voi johtaa virhetulkintoihin, että oppijaa tarkkaillaan ja asetetaan koko ajan todisteita tuottaviin kirjallisiin arviointitilanteisiin, jotka kuormittavat psyykkisesti oppijaa ja kyseenalaistavat hänen autonomiaansa (esim. Bennett 2011); tätä ruokkii haitallisesti arkipuheessa paljon viljelty ilmaisu ”jatkuva arviointi”. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei puhu jatkuvasta arvioinnista, vaan opintojen aikaisesta arvioinnista.

Kirtonin ryhmän (2007) tutkimuksesta ilmenee, miten monien tekijöiden on osuttava kohdalleen, jotta formatiivinen arviointi tuottaa tulosta. Vaikka hänen ryhmänsä raportoima formatiivisen arvioinnin interventio onnistui hyvin, sen aikana piti yrittää vaikuttaa moneen asiaan:

> Interventiossa kiinnitettiin erityisesti huomiota 1) parempaan kyselytekniikkaan ja vastaukselle annettuun aikaan sekä vääristä vastauksista seuraaviin keskusteluihin, 2) mieluummin suulliseen ja kirjalliseen palautteeseen arvosanojen sijasta, 3) oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin lisäämiseen, 4) arviointikriteereistä keskustelemiseen oppilaiden kanssa ja 5) oppilaiden yhteistyöhön pareissa tai pienryhmissä (tehtävien luonnosvaiheen kirjoitusten kommentointi, pienet summatiiviset kokeet ja toisten töiden arviointi annetuilla yksinkertaisilla arviointimatriiseilla).

Kuviossa 3 on vielä yksi tarkentamista edellyttävä käsitteellinen jaottelu. Formatiivinen arviointi voidaan karkeasti ottaen nähdä synonyymiksi termille ”assessment for/as learning”, mutta jos ollaan tarkkoja, formatiivinen arviointi on enemmän *opettajan* ja ”assessment for/as learning” *oppijan* näkökulma (kuvio 3).



KUVIO 3. Formatiivinen arviointi versus "assessment for/as learning"' (Graf 2016)

Vuokaavion oikeanpuoleinen osa on sitä arviointitiedon keruuta ja päättelyä, jota *opettaja tekee oman opetuksensa kehittämisen tarpeisiin* ja jota kutsutaan formatiiviseksi arvioinniksi. Vuokaavion vasen osa kuvaa erityisesti *oppijan arviointitiedon tarvetta ja käyttöä*, ja siitä puhutaan termillä "assessment for/as learning". (Frey & Schmitt 2007.) On siis tärkeä ymmärtää arviointi myös oppijaa suoraan palvelevana toimintana, mistä pisimmälle viety on tietysti oppijan itsearviointi. Tutkimusten mukaan opettajat saattavat kerätä paljon arviointitietoa, mutta sen käyttäminen opetuksen kehittämiseen ei ole itsestään selvää (esim. Harlen 2005; Mertler 2005; Pyle & DeLuca 2013), ja toisaalta tieto ei aikuisen tavoin aikuiselle tuotettuna välttämättä auta lainkaan oppijaa.

Tavoitteet ja kriteerit sekä palaute ja ohjaus arvioinnissa

Arvioinnista puhuttaessa on aina tärkeää pitää mielessä sen *tavoite- ja kriteeriperusteisuus*. Jotta voidaan olla reilu ja oikeudenmukainen, oppijaa ei tule arvioida jostain muusta kuin mitä on asetettu tavoitteeksi (Keurulainen 2013; Ouakrim-Soivio 2013). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 2014) mukaan oppijoita ei tule normiperusteisesti

verrata arvioinnissa toisiinsa, vaan punnita heidän edistymistään tavoitteiden suhteen kriteerien avulla. Niiden pysymistä arvioinnin keskiössä tuetaan ainekohtaisilla, joissain tapauksissa varsin yksityiskohtaisilla kriteereillä (arvosanaan 8 oikeuttava osaaminen). Toisaalta jos juututaan liikaa ennalta tavoitteeksi asetettuun, saatetaan ohittaa oppijan kasvun kannalta tärkeitä tarpeita ja tavoitteita. Lasten ja nuorten kasvu- ja kehitysprosessit eivät ole yksioikoisesti ennakoitavissa, ja toisinaan oppimistulos voi olla tärkeä ja tavoitteet ohittava tai ylittävä ”sivusaavutus”, josta oppijan tulee saada positiivista palautetta. (Ks. Atjonen 2015a.) Tässä arviointihankkeessa pureudutaan myös tavoitteiden ja kriteereiden käyttöön perusopetuksen ja lukion arvioinnissa.

Oppijoita aineistona käyttävien tutkimuksien löytäminen tietokannoista ei onnistu helposti, mutta yksi hyvistä on Cowien (2005) raportoima. Sen tuloksissa tavoitetietoisuus korostui, sillä ne oppijat, jotka ymmärsivät oppimisensa tavoitteet, katsoivat arvioinnin opettajan ja oppijan yhteiseksi tehtäväksi. He toivoivat, että opettaja antaisi palautetta ehdotuksina, jotka jättäisivät heille itselleen aktiivista toimijan roolia. Oppimistavoitteidensa suhteen epävarmat oppijat näkivät arvioinnin olevan pelkästään opettajan vastuulla, ja he toivoivat opettajan sanovan selvästi, miten tehtävistä on selvitty. Oppijoiden mukaan opettajan ja oppijoiden väliltä puuttuva luottamus aikaansai sen, etteivät he olleet valmiita kertomaan omista ajatuksistaan, koska he eivät osanneet varmasti ennakoida, miten opettaja reagoisi esimerkiksi niin sanottuihin tyhmiin kysymyksiin. Luottamus oli vastavuoroista: oppijat kertoivat luottavansa opettajaan, joka osoittaa luottavansa heihin. Suomessa Pollari (2017) ja Ilola (2018) ovat tutkineet erityisesti kielenoppimista oppijoiden kokemuksien perusteella ja todenneet, että eteenpäin suuntaavaa palautetta arvostetaan ja että oppijoilla on hyvin vaihtelevia käsityksiä siitä, millainen arviointi auttaa oppimisessa.

Tämän arviointihankkeen kyselyissä käytetään usein termiä *palaute tai ohjaus*, jotka on sisällytetty kuviossa 3 assessment-käsitteeseen. Ohjaus on oppijalle suunnattua ennakointia, ja palaute kertoo jo toteutuneesta oppimisesta. Palaute on siis lyhyesti määritellen tilanteesta ja suorituksesta tehdyn arvioinnin antamista tai saamista. Siitä tulee käydä ilmi, mikä on tavoite, missä oppija on tällä hetkellä ja miten hän voisi edetä tavoitteeseen. (Atjonen 2007.) Hyvän tai ei-toivottuja seurauksia aikaansaavan palautteen ominaisuuksiksi on kirjallisuudessa (esim. Bergh ym. 2013; Black & Wiliam 1998a; Hattie & Timberley 2007; Heritage 2007) katsottu ainakin seuraavanlaiset piirteet:

Hyviä seurauksia aiheuttavan palautteen piirteitä:	Huonoja seurauksia aiheuttavan palautteen piirteitä:
• oikea-aikainen: käsitteiden oppimisessa ja heikoille oppijoille nopea ja vaativissa, prosessointia edellyttävissä viivästetty • kuvaileva • kriteereihin perustuva • tavoitteen ja nykyosaamisen välisen eron havainnollistava • vihjeitä ja ehdotuksia sisältävä • riittävän yksilöity ja selkeä • oppijan tarpeita kohtaava • ymmärrettävään näyttöön perustuva	• ylikriittinen • toisiin oppijoihin vertaileva • sisällöllisesti kohdentumaton • monimutkainen (oppijalle vaikea ymmärtää) • huomion oppijaan (persoonaan) kiinnittävä tehtäväkeskeisyyden sijasta • huonosti määriteltyyn tavoitteeseen liittyvä • ei konkretisoi nykytilan ja tavoitteen välistä eroa • väärin ajoittuva

Ollakseen aidosti oppimista edistävää tai kehittävää (Atjonen 2015a) arviointi ei kuitenkaan saa jäädä taaksepäin katsovaksi (feedback), vaan tarvitaan sellaista tietoa, joka ohjaa ja auttaa edessäpäin (feedforward) olevien oppimistehtävien ratkaisemista. Feedforward-sanan suomennoksena voinee käyttää lähinnä ohjaus-sanaa. (Cathcart ym. 2014.) Pollarin (2017) väitöskirjassa todettiin, että feedforward oli tunnistettavissa selvästi oppijoiden toiveista, miten arviointia pitäisi toteuttaa lukiossa. Taulukko 1 havainnollistaa käsitteellistä ja periaatteellista eroa.

TAULUKKO 1. Feedback vai feedforward (Gonzales 2018)

FEEDBACK	FEEDFORWARD
Vahvistaa, mitä oppilas jo tietää. *”Olet tosi hyvä tässä.”*	**Kehittää lahjakkuutta.** *”Harjoittelisitko tätä?”*
Osoittaa ongelmia. *”Juttu ei toimi siksi, että…”*	**Laajentaa mahdollisuuksia.** *”Entäpä jos lisäisit tähän…?”*
On informaation kaatopaikka. Esim. 10–20 mittauksen tulosten taltiointi ja sen tosiasiallinen käyttö.	**On erityistä ja kohdentuvaa.** On jatkuvaa, opetukseen integroitua ja kohdistuu vain muutamiin seikkoihin.
Kätkee ilkeydet. ”Hampurilaismalli” piilottaa kritiikin utuisiin kiitoksiin.	**On autenttista.** Kuvailee ongelman ja sen vaikutukset ja johdattaa sitten ratkaisun suuntaan.
Ei aina tarjoa toimintasuunnitelmaa. Kohdistuu mittaamiseen, ei muutoksia mahdollistavaan suunnitelmaan.	**On vaikuttavaa.** Auttaa oppilasta luomaan yksityiskohtaisen suunnitelman, miten parantaa.
Suuntautuu ylhäältä alas. Auktoriteettiasemassa oleva antaa.	**Kehittää ryhmädynamiikkaa.** Rikas, vaihteleva ohjaus tulee useilta eri tavoin osaavilta tahoilta.

Taulukon mukaan feedforward ottaa etäisyyttä virheistä, tunnistaa vahvuuksia, kohdentuu tarpeiden perusteella, auttaa tekemään aiempaa paremmin ja osallistaa myös oppijaa työskentelyn suuntaamiseen ja osaamisen kehittämiseen.

2.2 Arviointikäytänteet, arviointiosaaminen ja arviointikulttuuri arviointikohteina

Johdannossa todetulla tavalla arviointihankkeen tiedonkeruiden pääkohteita on kolme: *arviointikäytänteiden* ajatellaan kuvaavan konkreettisella tasolla koulujen laajempaa (abstraktimpaa) *arviointikulttuuria* ja ilmentävän opettajien *arviointiosaamisen* tilaa. Käytänteiden, kulttuurin ja osaamisen kuvaamisen perusteella voidaan johtaa kehittämissuosituksia. Seuraavissa luvuissa näitä pääteemoja selostetaan käsitteellisesti.

2.2.1 Arviointikäytänteiden merkitys oppimisen näkökulmasta

Kirjallisten yksilökokeiden on kansainvälisissä tarkasteluissa todettu hallitsevan kouluarviointia globaalisti. Erityisesti matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajat arvostavat ja käyttävät niitä, samoin monet niin sanottujen reaaliaineiden opettajat. Ne ovat kiistatta tärkeitä osaamisnäytön paikkoja. Oppijan osaamisesta syntyy dokumentti, johon voidaan tarvittaessa palata niin oppijan kuin hänen huoltajansa kanssa. Kun kokeista muodostetaan hyvin harkittu sarja, kognitiivisen osaamisen kehitys saadaan näkyville. Opettajan oppaissa on valmiita kokeita tai koepohjia, joilla opettaja voi helpottaa omaa suunnittelutyötään ja varmistaa, että lähtökohtaisesti opetussuunnitelman perusteiden mukaisten oppikirjojen ja opettajan oppaiden kokeet kattavat materiaalien laatijoiden tarkoitukset. Itse arviointitilanteessa oppijalla on yleensä kohtuullisesti aikaa sanoittaa tietämystään ja samalla hän harjaantuu myöhempien kouluasteiden mahdollisesti vaatimaan koe- tai tenttikulttuuriin. Kouluasteelta toiselle hakeutumisen perustana ulkoinen, yksilöllinen osaamisen kontrolli nähdään luotettavaksi ja objektiiviseksi etenkin, jos opettajien voidaan odottaa noudattavan arviointikriteereitä. (Harlen & Deakin Crick 2002; Hoover & Abrams 2013; Ouakrim-Soivio 2015; Santiago 2013; Watt 2005.)

Arviointimenetelmien vaihtelemisen ydinperustelu on, että eri menetelmät mahdollistavat oppijoille erilaisia osaamisen esittämisen tapoja, mitä myös opetussuunnitelman perusteissa pidetään tärkeänä. Pitäytyminen yhteen menetelmään, esimerkiksi juuri kirjallisiin kokeisiin, jättää piiloon paljon yksilöllistä osaamista (esim. lukivaikeuksinen ei voi menestyä kokeessa parhaalla mahdollisella tavalla), mikä vaarantaa oppimismotivaatiota. Tutkijat ovat kritisoineet vahvasti etenkin itse tehtyjen kokeiden heikkoa laatua, erottelukyvyn puutetta sekä keskittymistä ajattelun alimpiin tasoihin (Harlen 2005). Taito- ja taideaineiden arviointiin kirjalliset kokeet eivät juurikaan sovellu. Vaikkapa pareittain tehty tai aineistoihin perustuva koe voi edistää onnistuneesti monia tärkeitä tiedon ymmärtämisen ja soveltamisen taitoja. Arviointimenetelmällisesti katsoen on tärkeää, että oppilas voisi eri kouluvuosina ja luokka-asteilla saada mahdollisuuksia osoittaa oppimistaan muutenkin kuin yksilösuoritukseen perustuvalla kirjallisella kokeella tai tentillä.

Kokeet voivat aiheuttaa psykososiaalisia haittavaikutuksia (jännitys, stressi, pelot), keskittyä liikaa vain kognitiivisiin suorituksiin ja johtaa opettajan muun palautteen ja luokkahuoneseurannan vähenemiseen, kun ”totuuden” ajatellaan paljastuvan kokeista. PISAssa (OECD 2015) ilmeni, että suomalaisten 15-vuotiaiden pelko kokeessa epäonnistumisesta ja huoli tulossa olevista arvosanoista olivat vähäisempiä kuin muiden OECD-maiden koululaisilla. Kilpailullisen ”testaamiskulttuurin” ja kansallisten kokeiden maissa ahdistuneisuusindeksi oli suuri, joten suomalaisittain on tärkeä pitäytyä jatkossakin kehittävän arvioinnin kulttuurissa ja maltillisissa valtakunnallisissa koekäytännöissä.

Toinen laajasti käytössä oleva arviointitapa on antaa oppiaineittaisista kokeista *numeerinen arvosana*. Arvosanoin voidaan oppijalle välittää hyödyllistä, tiivistä tietoa hänen oppimisestaan, kun kussakin maassa oleva numeerinen (tai muutoin luokitteleva) arviointiasteikko on yleensä kulttuurisesti vahvasti omaksuttu (Vänttinen 2011). Oppijoiden ja huoltajien on yleensä raportoitu kannattavan numeerisia arvosanoja niiden koetun selkeyden takia (esim. Ciciolla ym. 2017; McMorran ym. 2017; Schinske & Tanner 2014; Reddan 2013). Osalle oppilaista numero voi toimia aitona kannustimena parempaan suoriutumiseen, koska numeron korottaminen esimerkiksi seitsemästä kahdeksaan näyttäytyy selkeänä tehtävänä.

Numeroarvioinnin oppimisen monimuotoisuutta typistävä, luokitteleva vaikutus on toisaalta hyvin tunnistettu. Osalle numeroa haluavista arvosana voi ilmentää pelkästään ulkoista motivaatiota, ja huonoihin arvosanoihin päätyneille numeroista ei ole motivoijaksi. Koulussa hyvin menestyville ja aidosti uutta oppimaan haluaville oppijoille numeroista kilpaileminen voi olla vierasta. Esimerkiksi Kunnathin (2017) tutkimuksesta ilmeni, että vaikka oppijoiden edistyminen oli opettajien selkeänä tavoitteena numeerisen arvioinnin päätöksissä, heitä huolettivat ulkopuolisten (esim. huoltajat, rehtori, kouluvirasto) numeroon kohdistamat odotukset: pitäisikö huoltajien mieliksi tai koulun maineen turvaamiseksi sittenkin antaa parempi arvosana? Suomalaistutkijat (Hildén ym. 2016 ja 2017; Ouakrim-Soivio 2014) ovat osoittaneet, etteivät arvosanojen antokäytänteet kohtele kaikkia oppijoita yhdenvertaisesti: yhdessä koulussa tietyllä osaamisella on saanut vaikkapa arvosanan 7 mutta toisessa koulussa arvosanan 8. Kriteerikuvausten täsmentäminen yhdistettynä opettajien hyvään täydennyskoulutukseen voi merkittävästi vähentää tällaista ongelmaa.

Sanallinen arviointi on ollut yksi ratkaisu välttää edellä mainittuja ongelmia, mutta sekään ei ole ongelmaton: sanat eivät merkitse välttämättä oppijalle ja hänen huoltajalleen samaa kuin opettajalle, ja sanat voivat numeroiden tavoin tyytyä pelkkään oppijoiden luokittamiseen tai järjestykseen panemiseen. Opettajan työn helpotukseksi ideoidut tekniset ratkaisut (esim. tietokoneohjelmat) arvioivan tekstin tuottamiseksi oppijasta saattavat olla mekaanisia. Vapaamuotoiset kirjalliset palautteet kuormittavat paljon opettajia, ja niissä saatetaan harhautua kommentoimaan muuta kuin nimenomaisesti osaamista. Tutkimusviitteitä on siitä, että tavallisesti ohjeeksi annettava sanallisen ja numeerisen arvioinnin yhdistelmä on ongelmallinen siksi, että oppijat uskovat enemmän numeroon. Jos siis opettaja erittelee oppijan vahvuuksia ja antaa myönteistä palautetta, mutta arvosana on seitsemän, oppijan tulkinta on, että ”olen aika huono, kun sain seiskan” (Brookhart 2011; Brookhart & Nitko 2015; Restorff ym. 2012).

Kansainvälisten tutkimusten antamassa näytössä niin sanotuista *vaihtoehtoisista arviointimenetelmistä* (vaihtoehto kirjalliselle kokeelle) korostuu erityisesti arvioinnin eri osapuolten vuorovaikutus ja vastavuoroisuus. Enää ei tulisi pitäytyä perinteiseen työnjakoon, että opettaja antaa arvioinnin ja oppilas ottaa sen vastaan. Esimerkiksi portfolioiden, suullisten arviointitilanteiden, lokikirjan käytön tai arviointikeskustelujen aikana oppijalla on vielä mahdollisuus oppia ja täydentää tietojaan. Silloin hänen toimijuutensa paranee, keskusteluyhteys opettajaan vahvistuu ja väärinymmärrysten mahdollisuus vähenee. (Atjonen 2013a ja b, Atjonen 2014; Restroff ym. 2012; Rieg 2007; Rättyä 2016.) Myös Törmä (2011) korostaa väitöskirjassaan kasvun tukemista työprosessien aikaisen vuorovaikutteisen ja keskustelevan arviointikulttuurin avulla.

Formatiivisen arvioinnin käyttöön on sekä puoltavia (esim. Black ym. 2011; Wiliam 2011; Clark 2012) että kriittisiä tutkimusperusteita (Bennett 2011). Se ei korvaa summatiivista arviointia, mutta voi toimia taiten käytettynä sen rinnalla, ja sillä on oma tehtävänsä oppimisessa: Jos summatiivinen arviointi (esim. päättöarviointi, jaksokoe) on siihenastista osaamista ja sen lopputulosta toteava, formatiivinen arviointi pyrkii kulkemaan oppijan tukena matkalla kohti pääteosaamista. Se antaa oppijalle askeleittain tietoa, miten hän edistyy oppimisessaan, mitä hän jo osaa ja missä tarvitsee vielä harjoitusta. Tähän monesti liittyy odotus vahvuusperustaisesta arvioinnista, sillä yleensä arvioinnilla on puutteiden ja virheiden osoittajan maine (Brownlee ym. 2012). Kannustava arviointi auttaa ponnistelemaan vielä huonosti ymmärrettyjen oppimistehtävien parissa; vain sattumalta ja hyvällä onnella oppimista tapahtuu lopulta aika harvoin. Kannustavan arvioinnin

ongelmana voi olla vakavien oppimisen puutteiden tai vaikeuksien jääminen huomiotta, jos se tulkitaan vain positiivisen palautteen (”kehujen”) antamiseksi tai kaikenlaisen kriittisen tarkastelun puuttumiseksi.

Näyttöä itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin hyvistä vaikutuksista on saatavilla varsin runsaasti. Niitä pidetään liian vähän käytettyinä suhteessa potentiaalisiin hyötyihin. Itsearviointi vastaa hyvin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen toiveeseen oppijasta aktiivisena tiedon muokkaajana. Vertaisarviointi puolestaan opettaa arvioinnin antajalle tärkeitä asioita myös omasta oppimisesta sen lisäksi, että vertainen saattaa onnistua sanoittamaan havaintonsa opettajaauktoriteettia paremmin. Kun opettaja ei ehdi isoissa opetusryhmissä antaa ohjausta niin paljon kuin sitä kaivataan, vertaiskommentointi toimii hyvin täydentäjänä. Vertaisarviointi toimii hyvin myös perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppijoilla. Sekä itse- että vertaisarviointi edellyttävät – paitsi systemaattista harjoittelua kouluvuosien alusta saakka myös – hyvin määriteltyjä kriteerejä, jotta palaute kohdentuu oikeisiin asioihin. (Atjonen 2013a ja b.)

Tietotekniikka antaa arviointiin uusia mahdollisuuksia, vaikkei se voi arvioida ihmistä itsenäisesti ja korvata opettajaa – muutoin kuin esimerkiksi itsekorjautuvien osioiden kautta antamalla tietoa, mitä on opittu ja voiko edetä seuraavaan vaiheeseen (Eyal 2012). Arviointitietoa voi helposti tallentaa ja käsitellä sähköisesti, jolloin se on eri osapuolten (opettaja, oppilas, huoltaja) saatavilla yhteisiä keskusteluja varten aiempaa joustavammin. Osa formatiivisesta eli oppimisprosessin aikaisesta arviointitiedosta saattaa kertyä henkilökohtaisen päätelaitteen lokitiedostoiksi etenkin opettajalle hyödyllisellä tavalla. Lukioissa sähköiset koe- ja tutkintojärjestelmät antavat aiempaa monipuolisempia mahdollisuuksia toteuttaa reaalielämän kaltaisissa toimintaympäristöissä esiintyviä ongelmanratkaisutehtäviä. Myös niin sanottu oppimisanalytiikka vaikuttaa lupaavalta oppimisprosessien tunnistamisessa ja tukemisessa.

2.2.2 Opettajien ja oppilaiden arviointiosaamisen kehittäminen

Opettaja on arvioinnin toteuttajana avainhenkilö, miten pätevästi kouluarjen arviointityö toteutuu. Näin siitäkin huolimatta, että arviointivastuuta voidaan perustellusti siirtää myös oppijoille. *Siksi käsillä olevan arviointihankkeen toteuttamiseen perustettu arviointiryhmä on keskittynyt erityisesti opettajien arviointiosaamisen tarkasteluun ja kohdentanut opettajien kyselylomakkeeseen paljon voimavaroja.*

Opettajien arviointikompetenssiin kohdistuu paljon odotuksia, ja he ovat kuvanneetkin vaikeuksiaan palvella erilaisia yleisöjä: oppijat, kollegat, huoltajat ja yhteiskunta odottavat heiltä paljon, eikä samalla tavoin muotoiltu viesti oppimisesta tai osaamisesta palvele sekä oppijaa että esimerkiksi sivistystoimenjohtajaa. Tässä arviointihankkeessa *lähdetään siitä, että arvioinnin ensisijainen edunsaaja on oppija*, ja sen mukaan opettaja-, oppija- ja huoltajakyselyt keskittyvät pitkälti juuri opettaja-oppijasuhteessa toteutuvaan, oppimista edistävään arviointiin. Rehtoreiden näkökulmaksi on tietysti valikoitunut myös arviointiosaamisen johtaminen.

Arviointiosaamisen englanninkielinen vastine ”assessment literacy” vie kansainvälisissä tutkimuslähteissä ainakin 1990-luvun alkupuolelle saakka (DeLuca & Klinger 2010; Popham 2009 ja 2011; Stiggins 1991, 1999 ja 2005; Volante & Fazio 2007). Arviointiosaamisesta on lukuisia määritelmiä,

mutta ytimenä on opettajan ymmärrys pätevän arvioinnin (sound assessment) periaatteista. Sen mukaan *opettaja tuntee keskeisen arviointikäsitteistön, erilaisia arviointimenetelmiä ja niiden kehittämistä, arvioinnin laatuvaatimuksia ja oppimisen traditionaalisen mittaamisen vaihtoehtoja sekä omaa kyvyn käyttää arviointituloksia opetuksensa kehittämiseen* (Atjonen 2017). Ensisijaista on hallita luokkahuonearviointia, koska siihen käytetään huomattavasti suurempi osa ajasta kuin summatiivisiin kokeisiin ja testeihin. Jos opettaja käyttää vain testauksia arvosanojen antamiseen, häntä ei voi kutsua arviointilukutaitoiseksi. (Beziat & Coleman 2015; Veldhuis & Heuvel-Panhuizen 2014.)

Kirjallisuuden perusteella voidaan sanoa, että arviointilukutaitoiset opettajat tietävät ja ymmärtävät (Atjonen 2017, 152–153)

- arvioinnin ja opetuksen välisen yhteyden ja käyttävät arviointitietoa opetuksensa kehittämiseen systemaattisesti
- luokkahuonearvioinnin perustaidot eli havainnoinnin, palautteenannon ja kyselytekniikan
- perinteisten (kynä-paperi) arviointitapojen lisäksi myös muita, vaihtoehtoisiksi kutsuttuja arviointimenetelmiä (toiminnalliset kokeet, näytöt, portfoliot, näyttelyt, suulliset kokeet, vertaisarviointi, itsearviointi)
- formatiivisen arvioinnin mahdollisuudet motivoida oppijoiden oppimista
- asenteiden, mielenkiinnon ja arvojen merkityksen oppimiselle ja arvioinnille
- erityisryhmien (mm. erityisoppilaat, maahanmuuttajat) arviointia koskevia periaatteita
- oppilaiden osaamista koskevan pätevän näytön tärkeyden
- oppijoiden etnisestä taustasta, sukupuolesta ja sosioekonomisesta taustasta aiheutuvia vinoumia
- hyvien koulukoekysymyksien ja -tehtävien luonnetta ja laatua
- avoimiin koekysymyksiin annettujen vastauksien pisteitysperiaatteita
- testaamisen epäjohdonmukaisuuteen vaikuttavia tekijöitä
- tärkeisiin arviointeihin (high stakes tests/exams) valmistautumiseen soveltuvia keinoja
- kunkin testin tai kansallisen kokeen kykyä aidosti kuvata annetun opetuksen tasoa.

Kompetenssiluettelo on pitkä, mutta oikeastaan mitään kohtaa ei juuri voi poistaa tai osoittaa vähempiarvoiseksi. Arvioinnin vaativuudesta seuraa, että tutkijat ovat löytäneet paljon puutteita opettajien tietotaidoista. On ilmeistä, että eri maissa ja Suomen eri opettajankoulutuslaitoksissa arvioinnin perusopetus ja täydennyskoulutus vaihtelevat paljon (Atjonen 2017). Kouluissa vallalla ollut kirjallisten summatiivisten kokeiden kulttuuri jatkuu helposti uusissa opettajasukupolvissa, mikä tuottaa harhaanjohtavasti otaksuman, että kaikki osaavat tehdä arviointia ilman perehdytystä.

Tutkijoiden mukaan esimerkiksi opettajaksi opiskelevat tunnistavat huonosti arvioinnin formatiivisia ja metakognitioiden kehittämisen tarpeita ja tavoitteita, koska he eivät ole niistä saaneet kouluaikanaan omakohtaisia kokemuksia (Alkharusi ym. 2011; Volante & Fazio 2007). Toisaalta on esimerkiksi johonkin pedagogiseen ideaan syvästi perehtyneitä ja sitä käytännössä toteuttavia

opettajia, jotka ovat uudistaneet radikaalisti arviointia vastaamaan pedagogista käytäntöä. He hankkivat aktiivisesti lisäkoulutusta ja kokeilevat ennakkoluulottomasti vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä osallistaen niihin oppijoita uudella tavalla.

Opettajien arviointiprofiilit voivat siis poiketa paljon toisistaan. Esimerkiksi Veldhuisin ja Heuvel-Panhuizenin (2014) tutkimuksessa löydettiin paitsi arvioinnista tyystin innostumattomia (noin neljännes tutkituista opettajista) ja tavanomaisia arvioijia (runsas kolmannes) myös innostuneita (runsas neljännes) ja niin sanottuja vaihtoehtoisia arvioijia, joita oli vain noin kymmenesosa tutkituista. Opettajia eroteltiin edellä mainittuihin tyyppeihin tavoitetietoisuuden, arvioinnin autenttisuuden, sen tärkeäksi kokemisen, tehtävätyyppien monipuolisuuden ja tietotaitojen tärkeyden itsearvioinnin perusteella. Tutkimus osoitti, että arviointiosaamisen monipuolistamisessa on paljon työtä, koska innostuneita ja kokeilevia opettajia ei esimerkiksi edellä olevan tutkimuksen (aineistona 960 hollantilaista matematiikan opettajaa) mukaan ole liikaa. Toisaalta kirjallisuutta erilaisista arviointimenetelmistä on runsaasti, mikä osaltaan mahdollistaisi arviointimenetelmien vaihtoehtojen lisäämisen.

Opettajan tietotaitojen rinnalla on tarpeen pohtia myös *oppijoiden arviointiosaamisen* vaatimuksia. Esimerkiksi palautteesta ja ohjauksesta (feedback, feedforward) tiedetään, että ne ovat vastavuoroisia prosesseja: vaikka opettaja antaisi hyvää, kohdennettua palautetta, mutta oppija ei ota sitä vastaan ja työskentele oppimisensa parantamiseksi, kehitystä ei tapahdu. Oppijalta siis odotetaan kuuntelemista ja aktiivista kyselemistä, keskittymistä tehtäviinsä, itsearviointia – toisin sanoen omien vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistamisen harjoittelua – ja myös palautteen antamista opiskelukavereille. Esimerkiksi yliopistoarviointia koskevissa tutkimuksissa on huomattu, etteivät opiskelijat lue palautetta tai kysy huonon arvosanan tai hylätyn tentin perusteluita tarpeeksi usein. Jos oppija ei esimerkiksi ymmärrä saamaansa sanallista arviointia (Sivenbring 2016), hänen pitäisi aktivoitua kysymään siitä opettajalta tai huoltajiltaan, jolloin voisi välttyä monelta väärinymmärrykseltä.

Päätteeksi on hyvä muistuttaa, ettei arviointi kehity aidosti tai syvästi pelkästään menetelmiä ja työtapoja vaihtelemalla, eikä arviointikulttuuri muutu nopeasti. Arviointikulttuuri rakentuu arkisista ratkaisuista ja niiden hyvästä johtamisesta, ja siihen tarvitaan monentasoista arviointiosaamista. Yksi tapa kehittää arviointikulttuuria on tarkastella opettajien nykykäytänteitä, jotka ovat selvästi tunnistettavissa heidän opettaja-oppilasvuorovaikutuksestaan jokapäiväisessä koulutyössä. Sillä tasolla arviointimenetelmillä on suuri rooli, koska niillä vaikutetaan suoraan oppijoihin – toisin sanoen mahdollistetaan tai evätään jotain aktiviteetteja.

2.2.3 Arviointikulttuuri yhteisöllisestä näkökulmasta

Tämän luvun lähtökohdaksi voi todeta, että arviointikulttuuria ei voi määritellä tieteellisen tarkasti. Sen voi arkisesti ajatella tarkoittavan, mitä ja miten arvioinnista kouluissa ja oppilaitoksissa puhutaan – vai puhutaanko siitä juuri ollenkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 47) kannustetaan kehittämään arviointikulttuuria ja todetaan erityisesti *oppijoiden kannalta* keskeisiksi piirteiksi seuraavat:

- rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- oppijoiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- oppijan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppijan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- arvioinnin monipuolisuus.

Samalla sivulla opetussuunnitelman perusteissa käsitellään kappaleen verran myös opettajan osaamisen kehittämistä ja sisällytetään huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö hyvään arviointikulttuuriin. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) arviointikulttuuriin liittyvät asiat on luettavissa perusteiden niistä luvuista, jotka käsittelevät lukiokoulutuksen tehtävää, arvoperustaa, oppimiskäsitystä sekä toimintakulttuuria.

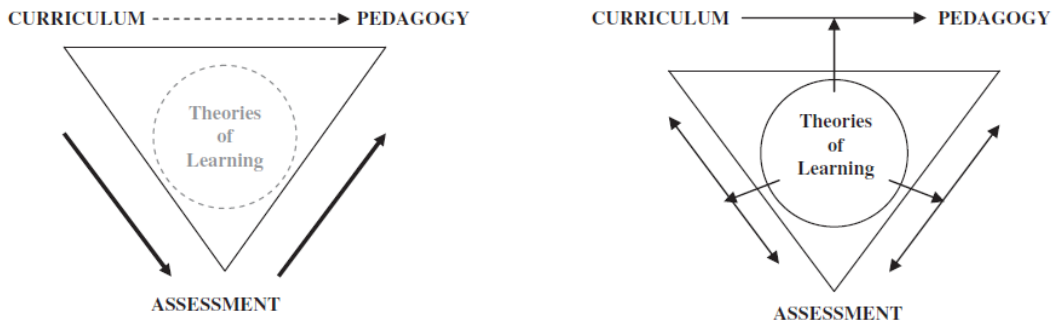
Kulttuuri-sanan määrittelystä on kautta aikojen kiistelty paljon, joten arviointikulttuurin määritteleminen ei ole yksinkertaista. Ouakrim-Soivio (2015, 91) luonnehtii sitä yhteiseksi näkemykseksi siitä, ”mitä arvioinnissa on tarkoitus tehdä sekä arviointiin osallistuvien toimijoiden välistä keskustelua ja osallisuutta”. Arviointia koskevat yhteiset arvot ja normit, jotka keskeisin osin ilmaistaan opetussuunnitelman perusteissa, näkyvät esimerkiksi siinä, millaista arvosanalinjaa koulu noudattaa ja millaisia arviointimenetelmiä opettajakunta käyttää. Kulttuurista kertoo myös, miten paljon oppijoita tai heidän huoltajiaan osallistetaan arvioinnin suunnitteluun ja toimeenpanoon, miten arviointikäytänteistä keskustellaan opettajien ja rehtorin kesken ja miten arvioinnista viestitään koteihin.

Arviointikulttuuri siis rakentuu tässä arviointihankkeessa omaksutun ajattelutavan mukaan yhtäältä koulun arkisista *arviointikäytänteistä*: millaiset tavat ja menetelmät ovat rutiinia, mitkä torjuttuja ja mitä kehitetään, jos kehitetään? Oppilaat tottuvat tiettyihin käytänteisiin; ehkä he kritisoivat niitä tuloksekkaasti, mutta katsonevat yleensä itselleen eduksi mukautua opettajien valitsemaan linjaan. Tässä kohdassa arvioinnin suora liittyminen valtaan ja vallankäyttöön tulee eksplisiittiseksi (Atjonen 2015b). Opettajien valinnat ovat puolestaan riippuvaisia heidän *arviointiosaamisestaan*, jota käsiteltiin luvussa 2.2.2: osaava opettaja tuntee tavoitteet ja kriteerit, käyttää vaihtelevia arviointitapoja ja kehittää niitä. Osaaminen on monisäikeinen summa opettajien omista kouluaikaisista arviointikokemuksista sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksesta omaksutuista tietotaidoista. Ne kehittyvät – tai taantuvat – työkokemuksen myötä. Edellä vaikkapa Veldhuisilta ja Heuvel-Panhuizenilta (2014) referoidulla tavalla kouluissa on arviointiin hyvin eri tavoin suhtautuvia opettajia, ja sillä on seurauksensa koko *arviointikulttuuriin*.

Tässä toisessa pääluvussa on tullut jo monessa yhteydessä esille, että arviointi vaikuttaa oppimisen prosesseihin ja tuloksiin, ja tätä mahdollisuutta opettajien tulee myös käyttää hyväksi. Arviointikulttuuri syntyy arviointikäytänteiden ja -osaamisen monimutkaisessa keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Siksi on tärkeää tunnistaa, että muuttamalla arviointia voidaan vaikuttaa myös pedagogiikkaan, tai jos pedagogiikassa valitaan jokin linja (esim. digipedagogiikka tai ilmiöperusteisuus), sillä on seurauksensa arviointikäytänteisiin. Jos opetus rakentuu transmissio-

ideaan (opettaja opettaa oppilaita, jotka oppivat), formatiivisen arvioinnin voima jää vähäiseksi. Heikkisen (2014) väitöskirja ilmiöperusteisen pedagogiikan ja arvioinnin vuorovaikutuksesta osoittaa hyvin niiden keskinäistä riippuvuutta.

Esimerkiksi Black ym. (2011) käsitteellistävät hyvin opetussuunnitelman, pedagogiikan ja arvioinnin muodostamaa kolmiota (kuvio 4), jossa käsitys oppimisesta (oppimisteoriat) on ”uudessa koulussa” keskiössä aiempaa vahvemmin. Kun oppiminen ymmärretään aktiiviseksi työskentelyksi oppimistehtävien parissa, sillä tulee olla vaikutuksia paitsi opettajan tapaan opettaa myös arviointiin.



KUVIO 4. Vanha, summatiivisesti painottunut, ja uusi, formatiivisesti painottunut, arviointi ja niiden suhde pedagogiikkaan (Black ym. 2011, 80, 81)

Rehtorilla on merkittävä periaatteellinen vastuu opettajien haastamisessa ymmärtämään arvioinnin suuri merkitys pedagogisille ratkaisuille ja oppimiselle. Olisi tärkeää keskustella yhdessä riittävästi arvioinnista, rohkaista kokeilemaan erilaisia arviointiratkaisuja ja hakea lisäkoulutusta tarvittavissa muutoksissa. Fullerin ryhmä (2015) tutki delphitekniikalla johtajien näkemyksiä hyvän arviointikulttuurin edistämisestä ja huonon torjumisesta. Vaikka tutkimus toteutettiin yliopistoissa, tulokset puhuttelevat myös perusopetusta ja lukiota:

> Painopiste tulee saada siirretyksi oppijan oppimiseen ja pois pelkästä reagoivuudesta kohti oppimisen ennakointia. Arvioinnin päätarkoitukset ja tavoitteet tulee yhteisesti kiteyttää ja konkretisoida, ja hallinnon tulee osoittaa niille selkeä henkinen tuki. Arviointien tuloksista tulee keskustella myös oppijoiden kanssa ja varoa vaientamasta kritiikkiä, erilaisia mielipiteitä ja vaihtoehtoisia kokeiluja. Johtajien tulee ponnistella, jotta eri osapuolet oivaltavat, että arvioinnin helposti tuottamaa ulkoista motivaatiota (suorittamista ilman ymmärtämistä ja soveltamista) tulee välttää ja pyrkiä sisäisen motivaation ja oppimisitseluottamuksen lisäämiseen.

Ouakrim-Soivio (2015) luettelee oppilaiden näkökulmasta arviointikulttuurin osaksi sentapaisia asioita, joita tässä arviointiraportissa on sisällytetty arviointikäytänteisiin: palautteen ymmärrettävyys oppijoille, yhteisesti määriteltyjen tavoitteiden selkeys, kriteerien käyttö arvioinnin ryhdistäjänä ja monipuolisen arvioinnin tarve. Koulun aikuisten kannalta Ouakrim-Soivio pitää hyvän arviointikulttuurin piirteinä arviointitehtävien ja annettavan palautteen selkeyttä, sovittujen arviointiperiaatteiden noudattamista, kriteereihin nojaamista ja monipuolisuutta. Ne on tässä arviointiraportissa sisällytetty sekä arviointikäytänteisiin että opettajan arviointiosaamiseen. Tämä ”ristikkäisyys” osoittaa arviointikulttuurin kokonaisvaltaista luonnetta, jota ei ole helppo operationaalistaa kysymyksiksi ja osioiksi kyselylomakkeisiin, vaikka se on käytännössä ollut pakko ratkaista tässä arvioinnissa jotenkin (ks. luku 3).

2.3 Arviointi opetussuunnitelman perusteiden ohjeistamana

Edellä on tarkasteltu arviointia ja sen erilaisia ominaispiirteitä painotetusti tutkimuksien ja arviointiteorian näkökulmasta. Koulujen hallinnollis-pedagogista arkea ajatellen Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet muodostavat välittömän normiperustan. Tutkimustiedon ja opetussuunnitelman perusteiden välille ei lähtökohtaisesti tarvitse olettaa ristiriitaa: dokumentin tehneet henkilöt ovat varmasti hyödyntäneet tutkimustietoa, ja koulukentän sekä tutkijoiden kanssa toteutetussa useiden vuosien aikaisessa vuoropuhelussa tutkimusvaikutteita on siivilöitynyt virallisiin ohjeisiin. Tässä arviointihankkeessa on haluttu hankkia luvuiksi 2.1–2.2 aikataulun sallimissa puitteissa tutkimusnäyttöä, joka ei alan runsas kansainvälinen tutkimus huomioiden voi olla kattava.

Arviointihankkeessa on siten koottu aineisto siitä, miten koulutuksen järjestäjät ovat työstäneet opetussuunnitelman perusteiden lukuun 6 liittyvää arviointiohjeistusta paikallisesti. Etenkin opettaja- ja oppijakyselyissä keskiöön nousevat arviointikäytänteet: näkyvätkö niissä ne toivomukset tai vaatimukset, joita opetussuunnitelman perusteissa on todettu? Opetussuunnitelma, arviointi ja pedagogiikka ovat aina velvoittavassa yhteydessä toisiinsa (esim. Black ym. 2011).

Uusien perusteiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat on pitänyt ottaa käyttöön 1.8.2016 alkaen eräin poikkeuksin. Koska hankkeen aineistonkeruu ajoittui alkuvuoteen 2018, on joiltakin osin pidettävä mielessä myös vuoden 2004 perusteet (Opetushallitus 2004). Vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset ensimmäiset päättötodistukset saadaan lukuvuoden 2019–2020 päätteeksi.

Vastaavasti lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2015) on hyväksytty 2015, ja niiden mukaisen opetussuunnitelman käyttöönotto on ohjeistettu alkamaan vuosiluokka kerrallaan 1.8.2016 alkaen. Siten merkittävää osaa vuoden 2018 alkupuolella kyselyyn vastanneiden lukion opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista tulee tarkastella vuoden 2003 perusteiden (Opetushallitus 2003) valossa.

Seuraaviin lukuihin on tiivistetty perusteista keskeisimmiksi katsotut kohdat, joista moniin palataan tulosten ja johtopäätösten yhteydessä. *Tämän raportin lähdeluettelon alussa on lueteltu ne lait ja asetukset*, joiden ohjausvaikutuksen arviointiryhmä on tunnistanut perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppimisen ja osaamisen arviointiin suodattuvaksi.

2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointinäkemys

Havaintoja ennallaan säilyneistä ja muuttuneista kohdista

Käsitemäärittelyn luvussa 2.1.1 todettiin, että opetussuunnitelman perusteissa arviointi jaetaan kahteen päätyyppiin eli opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. *Molemmat ovat nyt arvioinnin kohteina.* Tämä jaottelu on samanlainen sekä vuoden 2004 että 2014 perusteissa. Periaatteellisesti merkittävä muutos on tapahtunut arviointiohje-lukujen nimistä ilmenevällä tavalla: vuonna 2004 ohjeet oli otsikoitu ilmaisulla ”*oppilaan* arviointi”, mutta kymmenen vuotta myöhemmin sanoilla ”*oppimisen* arviointi”. Oleellista on arvioida oppimista eikä oppilasta, mistä erikseen muistutetaan myös toteamuksella, että arviointi ”ei kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin” (Opetushallitus 2014, 48).

Arvioinnin luonteessa ja yleisissä periaatteissa korostetaan sekä vuonna 2004 että 2014 arvioinnin perustumista kriteereihin, oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioon ottamista, monipuolisia arviointikäytäntöjä sekä itsearvioinnin edellytysten kehittämistä. Arvioinnin kohteetkaan eivät ole vuosikymmenessä muuttuneet, sillä *oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen* on esitelty molemmissa perusteissa. Kun vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineittaiset tavoitteet ryhmiteltiin vuosiluokkiin 1–2, 3–5 ja 6–9, on vuoden 2014 perusteissa luokka-astekohtainen jaksotus 1–2, 3–6 ja 7–9. Uudemmat perusteet edellyttävät paikallisia päätöksiä tavoitteiden ja sisältöjen vuosiluokkaistamisesta.

Vuoden 2004 perusteista puuttui kokonaan vuonna 2014 lisätty *arviointikulttuuri*, jonka rakennusaineksiksi todetaan ohjaaminen ja kannustus, itsearviointi ja arvioinnin monipuolisuus. Arviointikulttuurin keskeiset piirteet on esitelty edellä luvussa 2.2.3 (Opetushallitus 2014, 47). Koska yhteistyö kotien kanssa on osa arviointikulttuuria, on tässä arviointihankkeessa koottu arviointia varten aineisto myös huoltajilta.

Vuoden 2014 perusteiden tulokkaita ovat *monialaiset oppimiskokonaisuudet*, joita on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden 2014 luvussa 4.4 (Opetushallitus 2014, 31–33). Ne tulee määritellä tarkemmin paikallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja koulun lukuvuosisuunnitelmassa. Perusteissa ohjeistetaan, että ”*Oppilaille annetaan palautetta työskentelystään oppimiskokonaisuuden aikana ja oppilaan osoittama osaaminen otetaan huomioon oppiaineissa annettavaa sanallista arviota tai arvosanaa muodostettaessa.*” (Opetushallitus 2014, 32.)

Opintojen aikaista arviointia koskevia ohjeita

Opintojen aikaista arviointia luonnehditaan tavalla, jossa ei ole eräitä sanamuutoksia ja teknisiä jäsennyksiä lukuun ottamatta mitään periaatteellisia eroja vuosien 2004 ja 2014 dokumenttien välillä. Seuraavat suorat lainaukset ovat uudemmasta peruste-asiakirjasta (Opetushallitus 2014, 50–51):

> *Opintojen aikainen arviointi on kaikilla vuosiluokilla pääosin oppimisen ohjaamista palautteen avulla. Sen keskeisenä tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää itse- ja vertaisarvioinnin taitoja. Siihen sisältyy myös oppilaiden edistymisen ja osaamisen tason kuvaamista keskusteluin, arviointitiedottein ja todistuksin tiettyinä ajankohtina…*
>
> *Pääosa opintojen aikaisesta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Tällöin arviointi ja siihen perustuva palautteen antaminen toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä. Se edellyttää opettajilta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opintojen aikaisessa arvioinnissa tärkeätä on myös oppilaiden toimijuutta kehittävä vertaisarviointi ja itsearviointi. Opettajan tehtävänä on luoda tilanteita, joissa yhdessä pohtien annetaan ja saadaan oppimista edistävää ja motivoivaa palautetta.*
>
> *Oppimista edistävä palaute on luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta. Se ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. Oppilaita ohjataan palautteen avulla tiedostamaan edistymisensä ja jäsentämään oman oppimisensa eri vaiheita sekä löytämään erilaisia keinoja tavoitteisiin pääsemiseksi. Palaute auttaa oppilaita vähitellen ohjaamaan omaa oppimistaan, asettamaan itselleen tavoitteita ja käyttämään onnistumista parantavia oppimisstrategioita.*
>
> *Opettajan antaman, oppimisprosessia näkyväksi tekevän ja oppimista edistävän palautteen tulee auttaa oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään, mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet ja miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan.*

Edellä oleva sitaatti on hyvin yhteensopiva edellä olevissa luvuissa 2.1–2.2 esitellyn teoreettisen ja tutkimusperustaisen tiedon kanssa. Se mahdollistaa tässä arviointihankkeessa saatujen empiiristen tulosten tulkintaa, miten perusteissa ilmaistu arvioinnin ”henki” toteutuu erityisesti oppijoiden, opettajien ja huoltajien kokemuksien perusteella. Perusteissa ohjeistetaan arviointia lukuvuoden aikana ja lukuvuoden päättyessä sekä koko perusopetuksen ajalta. Samoin opastetaan arvioimista niin sanotuissa nivelkohdissa ja -vaiheissa eli toisen ja kuudennen vuosiluokan päätteeksi. Toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin pääpaino on oppimisen edistymisen arvioinnissa ja kuudennen vuosiluokan päätteeksi työskentelytaitojen ja oppimisen taitojen kehittymisessä. Näihinkin arviointihankkeessa tartutaan.

Päättöarviointia koskevia ohjeita

Opetushallitus on julkaissut perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien tukimateriaalit jokaisen oppiaineen osalta tukemaan opettajaa päättöarvioinnin kriteerien käytössä (Opetushallitus 2017b). Taulukossa 2 vertaillaan perusopetuksen opetussuunnitelmien 2004 ja 2014 päättöarvioinnin määräyksiä.

TAULUKKO 2. Päättöarviointi perusopetuksen opetussuunnitelmissa 2004 ja 2014: vertaileva tiivistelmä

Perusopetuksen päättöarviointi	POPS 2004	POPS 2014 (alkaen 1.8.2019)
Ajoittuminen	Päättöarviointi ajoittuu vuosiluokille 8 tai 9.	Päättöarviointi ajoittuu vuosiluokille 7, 8 tai 9 riippuen oppiaineesta ja paikallisista opetussuunnitelmista.
Tehtävä	Tehtävänä on määritellä, miten hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa.	Tehtävänä on määritellä, miten oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut oppiaineen oppimäärän tavoitteet.
Päättöarvosanan muodostuminen	Kaikki yhteiset oppiaineet arvioidaan numeroarvosanalla. Käyttäytyminen arvioidaan numeroarvosanalla. Arviota oppilaan käyttäytymisestä ei merkitä päättötodistukseen. Päättöarvosana perustuu oppilaan osaamiseen vuosiluokilla 8–9, päättöarvioinnin kriteereihin ja monipuoliseen näyttöön.	Kaikki yhteiset oppiaineet arvioidaan numeroarvosanalla. Käyttäytyminen arvioidaan numeroarvosanalla. Arviota oppilaan käyttäytymisestä ei merkitä päättötodistukseen. Päättöarvosana kuvaa oppilaan osoittaman suoriutumisen tason suhteessa kunkin oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. Päättöarvosana ei muodostu suoraan oppilaan aiempien kurssi-, jakso- tai lukuvuositodistusten arvosanoista lasketun keskiarvon perusteella.
Työskentelyn arviointi	Työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineen arvosanaan.	Työskentelyn arviointi painottuu suhteessa oppiaineen arvosanaan.
Opettajien tehtävä	Ei määritelty.	Opettajien tulee lukuvuoden aikana antaa oppilaille tietoa suoriutumisen nykytilasta ja -tasosta, myös oppimista eteenpäin ohjaavaa arviointipalautetta, sekä huolehtia, että oppilaat ja huoltajat ovat tietoisia tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä.
Päättöarvioinnin tasa-arvoisuus	Päättöarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista ja kohdella oppilaita tasavertaisesti.	Päättöarvosanojen tulee olla annettu yhdenvertaisin perustein ja arviointikäytäntöjen tulee olla oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisia.
Päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle arvosanalle 8	Oppilas saa arvosanan kahdeksan, mikäli hän osoittaa keskimäärin oppiaineen kriteerien edellyttämää osaamista. Joidenkin kriteerien saavuttamatta jäämisen voi kompensoida muiden kriteerien tason ylittäminen.	Oppilas saa arvosanan kahdeksan, mikäli hän osoittaa keskimäärin oppiaineen eri kriteerien kuvaamaa osaamista. Tason kahdeksan ylittäminen joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta.
Päättöarvioinnin välttävä arvosana 5	Oppilas saa arvosanan viisi, jos pystyy osoittamaan jossain määrin kriteerien edellyttämää osaamista.	Oppilas saa arvosanan viisi, jos osoittaa jossakin määrin oppiaineelle asetettujen tavoitteiden mukaista osaamista.

Perusopetuksen vuosiluokille 7–9 ajoittuvassa päättöarvioinnissa määritellään, miten oppiaineen oppimäärän tavoitteet on saavutettu. Arvioinnin tuloksena annetaan numeroarvosana tai sanallinen arvio (sanallista arviointia saa käyttää vuosiluokalle 7 asti), joka on suhteessa kunkin oppiaineen oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. Päättöarvosanojen muodostamista varten opetussuunnitelman perusteissa on määritelty valtakunnalliset päättöarvioinnin kriteerit sekä päättöarvosanan muodostamisen periaatteet. (Opetushallitus 2014, 53–54.)

Päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät numeroarvosanaan kahdeksan (8) vaadittavan tieto- ja taitotason kussakin oppiaineessa. Oppilas saa arvosanan kahdeksan (8), mikäli hän osoittaa keskimäärin oppiaineen eri kriteerien kuvaamaa osaamista. Tason ylittäminen joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta. Vuoden 2014 tekstissä toistetaan jo useiden edellistenkin perusteiden tavoin, että oppilaiden suorituksia ei saa verrata toisiinsa ja että kriteerit eivät ole oppilaalle asetettuja tavoitteita, vaan määrittelevät hyvän osaamisen tai arvosanan 8 tason (Opetushallitus 2014, 52–54).

Todistukset ja käyttäytymisen arviointi

Oppilaan oppimisen arviointi kirjataan todistukseen. Perusopetuksessa käytettäviä todistuksia ovat lukuvuositodistus, välitodistus, erotodistus sekä päättötodistus. Lukuvuoden päättyessä annettavaan lukuvuositodistukseen merkitään oppilaan opinto-ohjelma ja sanallinen arvio tai numeroarvosana oppiaineittain. Arviointi lukuvuoden päättyessä on tyypillisesti osaamista summaavaa. Lukuvuositodistuksessa arvioidaan sanallisesti tai numeroin oppilaan saavuttamat tavoitteet oppiaineittain, opintokokonaisuuksittain sekä käyttäytymisessä. (Asetus 852/1998.)

Sekä lukuvuositodistuksiin että mahdollisiin välitodistuksiin merkitään käyttäytymisen numeroarvosana. Silloin kun käyttäytymisestä kirjoitetaan sanallinen arvio, arvio annetaan aina todistuksen liitteellä. Käyttäytymisen arvosanaa ei kuitenkaan anneta yhdeksännen vuosiluokan oppilaalle jatko-opintoihin pyrkimistä varten annettavassa välitodistuksessa eikä sitä myöskään merkitä päättötodistukseen. (Opetushallitus 2014, 56–58.)

2.3.2 Lukion opetussuunnitelman perusteiden arviointinäkemys

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) ei ole perusopetuksen perusteiden tapaista jakoa opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Ohjeet puhuvat kurssi*suoritusten* arvioinnista ja *oppiaineen oppimäärän* arvioinnista. Lukiokoulutuksen luonne toisen asteen yleissivistävänä vaiheena, joka ei kosketa koko ikäluokkaa, painottuu selvästi substanssin oppiaineittaiseen hallintaan, ja myös arviointiohjeet fokusoituvat siihen.

Vuoden 2003 noin 10-sivuinen arviointia koskeva luku on vuoden 2015 perusteissa supistunut 6,5 sivuun, mutta sen keskeinen rakenne – arvioinnin tavoitteet, kurssisuorituksen arviointi, oppiaineen oppimäärän arviointi, lukion oppimäärän suoritus sekä todistuskäytännöt – on säilynyt entisellään.

Perusopetuksesta poiketen lukion opiskelijoille tarjotaan vaihtoehtoja esimerkiksi kurssivalintoihin, aikaisemman osaamisen tunnistamiseen ja itsenäiseen opiskeluun, koska heillä on jo enemmän ikää ja opiskelukokemusta vastuullisten valintojen tekemiseen. Kun lukion päättöarviointi on merkityksellinen jatko-opintoihin pääsyn kannalta, perusteissa ohjeistetaan esimerkiksi arvosanojen korottamisesta ja oikaisujen hakemisesta annettuun arviointiin. (Opetushallitus 2003 ja 2015.)

Kurssisuorituksien yhteydessä tuodaan esille myös opiskelijan oppimisen arviointi kurssin aikana, vaikka kurssin päätteeksi annetaankin pääsääntöisesti numeerinen arviointi. Oppijan työskentelyä tulee havainnoida ja käyttää arvosanan antamisessa tukena keskusteluja sekä itse- ja vertaisarviointia. Lukioasetukseen vedoten sekä vuonna 2003 että 2015 muistutetaan työskentelyä ja opintojen etenemistä koskevasta tiedottamisesta sekä oppijalle että huoltajalle. Arvioinnin tulee kohdistua tietoihin ja taitoihin, ja myös lukiossa varoitetaan oppijan henkilökohtaisten ominaisuuksien sekoittamisesta arviointiin. Arviointiperusteet velvoitetaan selvitettäviksi kurssin alussa, ja ohjeet toteavat kategorisesti, että ”opiskelijan opintojen etenemistä tulee seurata”. (Opetushallitus 2003, 220–221; Opetushallitus 2015, 228–231.)

Lukion arvioinnin tavoitteet ovat kokonaisuutena ottaen hyvin samanhenkiset kuin perusopetuksessa. Seuraavaksi vuoden 2015 perusteista siteerattu teksti arvioinnin tehtävästä on vuoden 2003 tekstiä hieman pidempi ja asiavirkkeet ovat hieman eri järjestyksessä. Uudessa sanoituksessa näkökulma on selvemmin oppijalähtöinen, eli kaksi ensimmäistä virkettä ovat uusia runsaan kymmenen vuoden takaiseen asiakirjaan verrattuna (Opetushallitus 2015, 228):

> *Opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävänä on edistää opiskelijan oppimista. Lähtökohtana on, että opiskelijat ymmärtävät, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten oppimista arvioidaan.*
>
> *Arvioinnilla opiskelijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen ja tarkoituksenmukaisten työskentelytapojen valintaan. Opintojen aikainen arviointi ja palautteen antaminen ovat osa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Palaute sekä itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti.*
>
> *Opiskelijan oppimisen arviointi antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä ja oppimistuloksista sekä lukio-opintojen aikana että opiskelun päättyessä. Lisäksi arviointi antaa tietoja opiskelijan huoltajalle sekä jatko-opintojen järjestäjien, työelämän ja muiden vastaavien tahojen tarpeita varten. Opiskelijan oppimisen arviointi auttaa myös opettajaa ja kouluyhteisöä opetuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Arvosanan antaminen on yksi arvioinnin muoto.*

Sitaatti on antanut arviointihankkeelle suuntaviittoja siihen, mitä kyselylomakkeissa on ollut tarpeen kysyä ja mihin vastauksia voi suhteuttaa.

Lukion opettajien, oppijoiden ja heidän huoltajiensa mukaan ottaminen on tärkeää siksi, että lukiossa tapahtuva arviointi on jatkumo perusopetuksen arvioinnille. Lukion päätteeksi tapahtuva ylioppilaskirjoitusten normatiivinen arviointi heijastuu monella tavalla sekä lukion opetukseen että siellä toteutettavaan arviointiin, toisin sanoen periaatteessa ”kaikessa” pyritään ennakoimaan ylioppilaskirjoituksissa odotettavissa olevaa (esim. preliminäärikokeet ja ylioppilaskokeen

tehtävätyyppien harjoittelu). Lukio on myös selvä poikkeus muuhun koulutukseen siinä, että ylioppilaskirjoitukset ovat ainoa niin sanottu high stakes -arviointi, eli siinä menestymisellä on suuri merkitys etenkin korkea-asteen opintoihin hakeutumiselle (vrt. low stakes -arviointi). On hyvä lopuksi muistuttaa, että ylioppilaskirjoitusten arvioinnista opetussuunnitelman perusteissa ei puhuta mitään.

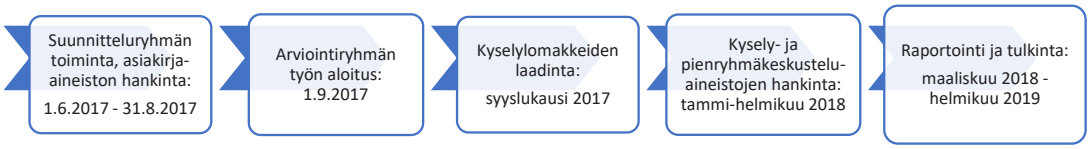
Opetushallitus (2019c) on julkaissut elokuussa 2018 toteutetun verkkokyselyn tuloksia lukion opetussuunnitelman perusteiden toimivuudesta. Siinä ilmeni myös monia lukion arviointiin liittyviä havaintoja, jotka ovat tämän arvioinnin kannalta tärkeitä vertailutietoja: esimerkiksi arvioinnin monipuolisuuden ja itsearvioinnin lisäämisen tarpeita pidettiin hyvänä, mutta kannettiin huolta arviointikriteereistä ja arvioinnin yhdenmukaisuudesta. Opettajat kaipasivat lisäymmärrystä kehittävään ja oppimisprosesseja tukevaan arviointiin ja pohtivat arviointityömäärän kohtuullisena pitämisen edellytyksiä monipuolisessa, myös muuta kuin kirjallista suoriutumista sisältävässä arvioinnissa.

Arvioinnin toteutus

3

Arvioinnissa käytetty empiirinen aineisto perustui otantaan, joka kohdistui perusopetusta ja lukiokoulutusta tarjonneiden koulujen perusjoukkoon. Otantaan valikoituneissa kouluissa suoritettiin tammi- ja helmikuussa 2018 tiedonkeruu, joka kohdistui neljään vastaajaryhmään eli rehtoreihin, opettajiin, oppijoihin ja huoltajiin. Kukin ryhmä sai vastattavakseen itsearviointiin perustuvan, sille räätälöidyn sähköisen kyselyn.

Sähköisillä kyselyillä hankittua pääaineistoa on täydennetty kahdella muulla aineistolla. Niistä ensimmäinen oli taustatieto- ja asiakirja-aineisto opetussuunnitelman ja arvioinnin paikallisesta toteutuksesta, joka koottiin koulutuksen järjestäjiltä kesällä 2017. Toinen täydentävä aineisto saatiin otantaan osuneiden koulujen rehtoreiden ja opettajien yhteiskeskustelua virittäneistä tehtävistä alkuvuonna 2018. Lisäaineistoksi kaavailluista haastatteluista luovuttiin sekä aikataulun tiukkuuden että pääaineistojen runsauden vuoksi. Kuvion 5 aikajana kuvaa prosessin etenemistä.



KUVIO 5. Arviointihankkeen aikataulu

Arviointiryhmä on hyödyntänyt työnsä perustana niitä lakeja ja asetuksia, jotka säätelevät eri tavoin suoraan tai perusopetuksen ja lukioiden opetussuunnitelman perusteiden kautta arviointia perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Tämä *säädösperusta on luetteloitu tämän raportin lopussa olevan lähdeluettelon alkuun.*

3.1 Tiedonkeruuvälineet ja niiden perustelut

3.1.1 Opettajille, oppijoille, rehtoreille ja huoltajille kohdennetut kyselyt

Kyselyiden laadinnassa hyödynnettiin lukuisissa tutkimuksissa ja selvityksissä käytettyjä kysymystyyppejä ja -osioita, joita muokattiin ja täydennettiin tämän arviointihankkeen tarpeisiin. Mittareihin siivilöityi paljon sekä oppikirjamaista että alan koti- ja ulkomaisista tutkimuksista hankittua arviointia koskevaa tietoa, jota edellä on esitelty toisessa pääluvussa.

Teknisesti tiedonkeruu suoritettiin Webropol- ja Enterprise Feedback Suite -sovelluksilla. Struktuuroituja osioita laadittaessa pyrittiin mahdollisimman yhdenmukaisiin asteikkoihin. Tavallisimmat asteikot olivat viisiportaisia Likert-asteikkoja, esimerkiksi *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä* tai *ei koskaan – aina* (ks. taulukko 3).

Kyselylomakkeista laadittiin ensimmäiseksi *opettajien lomake*. Sen kysymyksiä muunneltiin ja valikoitiin soveltuvin osin rehtoreiden, oppijoiden ja huoltajien kyselylomakkeisiin. Kattavaan osiokohtaiseen vastaavuuteen ei ollut mahdollista päästä, koska vastaajaryhmillä oli oletettavasti hyvin erilaiset näkökulmat ja edellytykset ilmaista kantaansa perusopetuksessa tai lukiokoulutuksessa toteutuvaan arviointiin.

Opettajien kyselylomake

Arviointihankkeen keskeisin aineisto muodostui opettajakyselyn vastauksista. Kysely perustui kolmeen arvioinnin pääkohteeseen, jotka olivat *arviointikäytännöt, arviointiosaaminen ja arviointikulttuuri*, joiden tulkintaa ja periaatteita on esitelty luvussa 2.2. Pääkohteisiin liittyvien kysymysten lisäksi vastaajilta tiedusteltiin taustatietoina muun muassa sukupuolta, luokka-astetta, opettajakelpoisuutta ja -kokemusta sekä opetettavaa oppiainetta. Näitä käytettiin aineiston analyysissa erilaisten verrattavien vastaajaryhmien muodostamiseen.

Taulukossa 3 on kuvattu opettajalomakkeen rakenne ja ydinsisällöt. *Arviointikäytänteitä* luotaava osa oli laajin. Se sisälsi joitakin osioryhmiä, joihin vastasivat sekä perusopetuksen että lukion opettajat, mutta jotkut oli suunnattu vain toiselle opettajaryhmälle. Vaikka monista arviointikäytänteistä pystytään tekemään johtopäätöksiä myös laajemmasta *arviointikulttuurista*, työstettiin tähän toiseen arviointikohteeseen omia osioita. Kolmannessa teemassa eli *arviointiosaamisessa* kuljetettiin mukana kysymystä, miten sitä tulisi kehittää erityisesti opettajien itsensä tai työyhteisön näkökulmasta. Valmiiksi muotoiltujen osioiden lisäksi miltei kaikissa osioryhmissä oli viimeisenä mahdollisuus vastaajan oman vaihtoehdon kuvaamiseen (”Muu: mikä?”).

TAULUKKO 3. Opettajalomakkeen arviointikohteet (pääteemat) sekä niiden osioryhmien keskeiset sisällöt

Arviointi-kohde	Alateema (osioryhmä) ja sen koodi	Osio-määrä	Osioiden keskeiset sisällöt	Vastausasteikko
Arviointi-käytänteet	KÄ1: erilaiset arviointimenetelmät	19	kokeet, erilaiset tuotokset, itse- ja vertaisarviointi ja vuorovaikutteiset menetelmät, digitaaliset arviointivälineet	Viisiportainen: *en lainkaan – aina*
	KÄ2: arvioinnin suunnittelu ja arviointimateriaalit	4 + 4	yksin vs. yhteistyössä kollegoiden tai oppijoiden kanssa	
	KÄ3: oppijoiden ohjaamisen tavat	11	tavoitteet, vahvuuksien tunnistaminen, palautteen tapa, yksilöllisten oppimistapojen tunnistaminen	
	KÄ4: tehtävien tai kokeiden palauttamiseen liittyvät toimenpiteet	10	pisteet, mallisuoritukset, suulliset ja kirjalliset palautteet, virheet	
	KÄ5: oppimisprosessien aikainen tuki	6	osaamisen näyttö eri vaiheissa	Viisiportainen: *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*
	KÄ6: arviointikohteiden luotettava arviointi	4	työskentelytaidot, aihekokonaisuudet	
	KÄ7: oppiaineen arvosanaan vaikuttavat tekijät	8	tavoitteet, oppisisällöt, taitotaso, motivaatio, harrastuneisuus, työskentelytaidot	
	KÄ8: käyttäytymisen arviointi	4	tavoitteet, kasvatustavoitteet, asenne	
	KÄ9: kuudennen vuosiluokan tai päättöarvioinnin kriteerit	10	ohjausarvo, selkeys, joustavuus, riittävyys	
	KÄ10: arvosanan tai päättöarvioinnin muodostamisperusteet	5	osaamisen näytön tulkinta	
	KÄ11: nivelkohtien arviointi	3 + 10	toisen ja kuudennen luokan nivelkohdat*	
	KÄ12: lukiossa tapahtuva arviointi	11	tavoitteet ja perusteet, tehtävien laatu, ylioppilastutkinnon ohjaavuus, kurssikokeet, kriteeritarve	
	KÄ13: lukion kurssi- tai oppimääräarvosanan korottamismahdollisuudet	3 + 4	kurssiarvosanan korottaminen, lukion oppimäärän korottaminen	
	KÄ14: yhteis- ja samanaikaisopettajuudessa toteutuva arviointi	1	avoin kysymys	
	KÄ15: hyvä ja huono omakohtainen arviointimuisto	2	avoimet kysymykset	

* Yhdeksännen vuosiluokan arvioinnista ei kysytty, koska uutta opetussuunnitelmaa ei ollut vielä otettu paikallisesti kokonaisuudessaan käyttöön kyselyn aikaan tammi-helmikuussa 2018.

TAULUKKO 3. jatkuu

Arviointi-kohde	Alateema (osioryhmä) ja sen koodi	Osio-määrä	Osioiden keskeiset sisällöt	Vastausasteikko
Arviointi-osaaminen	OS1: omiin arviointitapoihin vaikuttavat seikat	9	perus- ja täydennyskoulutus, kokemus, rutiinit, erilaiset lähdemateriaalit	Viisiportainen: *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*
	OS2: vuoden 2017 aikana tapahtunut oman arviointiosaamisen kehittäminen	5	paikallinen kehittämistoiminta, järjestetty koulutus, omaehtoinen perehtyminen	Kaksiportainen: *kyllä – ei*
	OS3: hyödylliset arviointiosaamisen kehittämiskeinot	6	koulutus, kurssit, mentorointi	Viisiportainen: *erittäin hyödyllinen – täysin hyödytön +"en ole osallistunut"*
	OS4: oppilaitoskohtainen perehdytys arviointiin	3	suunnitelmallisuus ja seuranta	Viisiportainen: *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*
Arviointi-kulttuuri	KU1: arvioinnin luonne, oikeudenmukaisuus ja dokumentointi	10 + 2	yhteissuunnittelu, yhteismitallisuus, ilmapiiri, vuorovaikutus, dokumentointi	Viisiportainen: *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*
	KU2: yhteistyö huoltajien kanssa	7	tiedonvaihto, tavoitetietoisuus, koekulttuuri, kritiikki	
	KU3: arvioinnin johtaminen oppilaitostasolla	5	johdon tuki, keskustelu, linjaukset	
	KU4: arviointityöhön tarvittava tuki ja arvioinnin keskeisimmät tehtävät	3	avoimet kysymykset	
	KU5: kansalliset kokeet	1	suhtautumistapa	Viisiportainen: *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*

Opettajien kyselylomakkeen toimivuutta esitestattiin eri kouluasteiden opettajaryhmillä syyslukukauden lopussa 2017 täydennyskoulutustilaisuuksissa sekä muutamilla kouluilla. Yhteensä 76 testiopettajan vastauksia ja kommentteja käytettiin lomakkeen viimeistelyyn.

Oppijoiden kyselylomake

Oppijakysely oli erityisen merkittävä siksi, ettei Suomessa ole suppeita opinnäytteitä lukuun ottamatta juuri tutkittu tai selvitetty, millaisena oppijat, arvioinnin tärkeimmät edunsaajat, näkevät ja kokevat arvioinnin. Kaikista reliabiliteetti- ja validiteettiriskeistään huolimatta juuri oppijoiden äänen kuuluville saaminen voi puhutella koulutuksesta ja opetuksesta vastaavia aikuisia kehittämään arviointiin lapset ja nuoret huomioon ottavia käytänteitä ja kulttuuria sekä pohtimaan opettajien osaamistarpeita.

Opettajien lomakkeen tavoin myös oppijalomakkeen valmistelu oli vaativaa. Potentiaaliset vastaajat tiedettiin hyvin erilaisiksi jo pelkästään ikänsä perusteella, kun kohderyhmiksi oli valittu perusopetuksen kuudennen ja yhdeksännen vuosiluokan sekä lukiokoulutuksen toisen vuoden opiskelijat. Siten nuorimmat vastaajat olivat noin 11-vuotiaita ja vanhimmat noin 17-vuotiaita. Käsitteistä ja käytänteistä käytettävään kieleen sekä väitteiden ilmaisun mahdollisimman yksiselitteiseen muotoiluun ei ollut valmiita malleja. Luvussa 2.1.2 kuvatulla tavalla arviointi-käsite voitiin tulkita hyvin monella tavalla.

Kyselyyn osallistuneet oppijat valikoituivat opettajakyselyyn vastanneiden opettajien ja heidän opettamansa oppiaineen perusteella. *Taustakysymyksissä* oppijan piti ilmoittaa koulunsa (valmis koulunimien valikko), luokka-asteensa ja sukupuolensa sekä kotona puhuttu kieli ja oppiaine, jonka näkökulmasta hän vastasi kyselyyn.

Taustakysymyksissä tiedusteltiin oppijan itsearviointia, millainen hänen opintomenestyksensä on, miten innostuneeksi hän kokee oppimisensa ja miten kiinnostavaksi tai tärkeäksi hän näkee juuri sen oppiaineen, jonka kannalta hän kyselyyn oli vastaamassa. Taustakysymykseksi voidaan lukea myös lomakkeessa myöhemmin esitetty pyyntö miettiä, miten tärkeää arviointi oppijan mielestä ylipäätään on. Kaikilla edellä luetelluilla kysymyksillä otaksuttiin olevan merkitystä arviointikokemuksien erottelijoina.

Oppijalomake keskittyi pelkästään *arviointikäytänteisiin*, koska sen katsottiin olevan ainoa selvästi heidän tunnistettavakseen sopiva teema. *Kaikilta oppijoilta* tiedusteltiin

- erilaisten arviointimenetelmien käytöstä viimeisen runsaan puolen vuoden aikana (= soveltaen opettajien lomakkeen KÄ1; vastausvaihtoehtona selkeyden vuoksi myös erikseen *”Ei ole käytetty”*)
- oppimista auttavista menetelmistä yleensä (= soveltaen opettajien lomakkeen KÄ1, mutta viisiportaisella vastausasteikolla *ei auta ollenkaan – auttaa paljon*)
- digitaalisten arviointivälineiden käytöstä (2 osiota ja 1 avoin kysymys)
- palautteesta viimeisen runsaan puolen vuoden aikana (9 osiota; soveltaen opettajan lomakkeen KÄ4)
- oppimisen henkilökohtaisesta ohjaamisesta (8 osiota; soveltaen opettajan lomakkeen KÄ3)
- arvioinnissa pieleen menneistä asioista (5 osiota; tiukkuus, perusteettomuus, pelottavuus, tehtävärunsaus, negatiivisuus; viisiportainen asteikko *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*)

- arvioinnin sujuvuudesta viimeisen runsaan puolen vuoden aikana (7 osiota; reiluus, toiveiden kuuleminen, sanallinen–numeerinen, palautteen riittävyys, vuorovaikutus; viisiportainen asteikko *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*; soveltaen osioita useista opettajan lomakkeen KÄ-osasta)
- arvioinnin tarkoituksesta ja hyvästä arvioinnista (2 avointa kysymystä).

Lisäksi lomakkeessa oli *vastaajaryhmittäin eriytettyjä kysymyksiä* tai osioita, joissa pyydettiin kokemuksia

- päättöarvioinnista (5 osiota vain 9.-luokkalaisille; selkeys, kehittämismahdollisuudet, merkitys; viisiportainen asteikko *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*)
- käyttäytymisen arvioinnista (5 kysymystä vain perusasteen 6.- ja 9.-luokkalaisille; numeerinen–sanallinen, mahdollinen numero, mahdollinen sanallinen arvio, arviointiin vaikuttaneet seikat, oikeudenmukaisuus)
- lukion arvioinnin luonteesta (6 osiota vain toista vuotta opiskeleville; tiedottavuus, perusteet, yo-tutkinto; soveltaen opettajan lomakkeen KÄ12; viisiportainen asteikko: *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*)
- lukioarvioinnin korottamismahdollisuudesta (4 + 3 osiota vain toista vuotta opiskeleville; soveltaen opettajien lomakkeen KÄ13).

Oppijakysely esitestattiin syyslukukauden lopussa 2017 kahdella paikkakunnalla yhteensä viidessä opetusryhmässä. Niistä kaksi edusti kuudetta ja kaksi yhdeksättä luokkaa, ja yksi ryhmä oli lukiolaisia. Esitestaus yhteensä 96 oppijalla havainnollisti hyvin, miten pitkään kyselylomakkeeseen oppilaiden keskittymiskyky riitti ja mitkä kysymykset vaativat selkeyttämistä.

Rehtoreiden kyselylomake

Rehtorilomake oli huomattavasti lyhyempi kuin opettajien lomake. Se luotasi erityisesti, miten arviointia ja sen kehittämistä johdetaan ja rakennetaan yhteisölliseksi, eli lomakkeen painopiste oli arviointikulttuurissa. Kyselylomake alkoi tavanomaisilla *taustatiedoilla* (sukupuoli, kieli, rehtorin toimiaste, työsuhteen laatu, rehtorityökokemus, opetusvelvollisuus) ja täydentyi kysymyksellä osallistumisesta paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön (*kyllä/ei*) ja kysymyksillä rehtorin oman arviointiosaamisen kehittämisestä, joka oli identtinen opettajalomakkeen OS2:n kanssa.

Arviointikäytänteiden osalta rehtorit saivat vastattavakseen kysymykset

- käyttäytymisen arvioinnista (= opettajien lomakkeen KÄ8)
- kurssi- ja oppimääräarvosanan korottamisesta (= opettajien lomakkeen KÄ13)
- koeviikoista (*kyllä/ei*).

Arviointiosaamiseen liittyen rehtoreilta pyydettiin tietoja

- hyödyllisistä arviointiosaamisen kehittämiskeinoista (= opettajien lomakkeen OS3)
- oppilaitoskohtaisesta perehdyttämisestä arviointiin (= opettajien lomakkeen OS4).

Arviointikulttuuri-pääteemasta rehtoreilta tiedusteltiin

- arvioinnin suunnittelusta (= soveltaen opettajien lomakkeen KÄ2)
- arvioinnin luonteesta, oikeudenmukaisuudesta ja dokumentoinnista (= soveltaen opettajien lomakkeen KU1)
- yhteistyöstä huoltajien kanssa (= opettajien lomakkeen KU2)
- kansallisista kokeista (= opettajien lomakkeen KU5)
- arviointityön johtamisesta (5 osiota: kannustus, keskustelu, kokeilut, tiedonvälitys, linjaaminen; viisiportainen asteikko *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*).

Rehtorilomaketta ei esitestattu ennen sen lähettämistä tammikuussa 2018, koska sen perusta oli testatussa opettajalomakkeessa.

Huoltajien kyselylomake

Myös huoltajilta kerättyä aineistoa voidaan pitää tämän arviointihankkeen vahvuutena. Maassamme on varsin niukasti tietoa, millaisena arviointi näyttäytyy koteihin niiden omien koululaisten saaman arvioinnin kautta. Huoltajien kysely oli suppea, koska heillä on vain lapsensa tai opettajan välittämää, ei omakohtaista tietoa.

Huoltajalomakkeen *taustakysymyksiä* olivat lapsen sukupuoli (sen lapsen, jolta huoltaja oli saanut kyselyn täytettäväksi) ja vuosiluokka (6. luokka, 9. luokka tai lukion 2. vuosikurssi), kodin puhekieli ja vanhempien koulutustausta.

Arviointikäytänteistä huoltajilta tiedusteltiin

- todistuksen arvosanamuotoa (3 osiota: numeerinen, sanallinen, niiden yhdistelmä; viisiportainen asteikko *ei lainkaan – aina*)

Arviointiosaamisesta huoltajilta kysyttiin

- opettajan antaman arvioinnin luonnetta (6 osiota + 7: selkeys, kannustavuus, innostavuus, oikeudenmukaisuus; monipuolisuus, kehittävyys, vahvuusperustaisuus; viisiportainen arviointiasteikko *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*; valikoituja osioita opettajien lomakkeen teemasta KÄ3).

Arviointikulttuuriin sijoittuivat kysymykset

- opettajan tai oman lapsen kanssa käydyt keskustelut arvioinnista (4 osiota; viisiportainen arviointiasteikko *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*)
- koulun arviointia koskeva tiedottaminen (1 osio: asteikko *kyllä/ei*).

Huoltajilta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä,

- mikä on arvioinnin tärkein tehtävä heidän oman lapsensa kannalta ajatellen ja
- miten he haluaisivat parantaa arviointia koulussa.

Huoltajien lomaketta ei esitestattu paitsi aikataulusyistä myös siksi, että lyhyttä, rakenteellisesti yksinkertaista lomaketta pidettiin arviointiryhmässä riittävän selkeänä ryhmän sisäisen kommentoinnin ansiosta.

3.1.2 Paikalliset arviointiohjeet ja pienryhmäkeskustelut

Paikalliset arviointiohjeet

Kesäkuussa 2017 tiedusteltiin kaikilta opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden niille määräämiä, arviointiin liittyviä kirjauksia ja ohjeistuksia Webropol-kyselyllä. Tästä käytetään taustakysely-nimikettä, ja sen avulla saadut tulokset raportoidaan pääluvussa 4. Taustakysely lähetettiin myös lukiokoulutuksen järjestäjille, mutta heiltä kysyttiin vain paikallisiin kirjauksiin liittyvää eri toimijoiden osallisuutta ja paikallisia ohjeistuksia.

Koulujen ja oppilaitosten sekä opettajien määrän lisäksi kysyttiin

- opetussuunnitelmaluvun 6 paikallisia painotuksia ja eri toimijoiden osallisuutta sen laatimisessa
- arvioinnista annettuja ohjeistuksia ja kirjattuja linjauksia
- matematiikan tai ruotsin kielen sekä yhden vastaajan itse valitseman oppiaineen (yht. 2 oppiainetta) paikallisia arviointipainotuksia
- käyttäytymisen arvioinnin paikallisia painotuksia perusopetuksessa sekä
- perusopetuksen todistuspohjia.

Paikallisten pienryhmäkeskustelujen aineisto

Tammikuussa 2018 lähetettiin otantaan valituille kouluille sähköisten pääkyselylinkkien ja niiden ohjeiden mukana pyyntö käydä yhteiskeskustelu omassa koulussa tai oppilaitoksessa toteutettavasta arvioinnista. Kehittävän arvioinnin hengessä yhteiskeskusteluun pyydettiin osallistumaan rehtorin lisäksi niitä opettajia, jotka kyseisessä yksikössä olivat vastanneet opettajalomakkeeseen. Keskustelu perustui SWOT-analyysin mukaisiin kysymyksiin:

- Mitkä ovat vahvuutemme ja kehittämiskohteemme arvioinnissa?
- Mitkä ovat uhkamme ja mahdollisuutemme arvioinnissa?

Keskustelu neuvottiin käymään 28.2.2018 mennessä, jolloin myös vastausaika kaikkiin sähköisiin pääkyselyihin päättyi.

3.2 Kohdejoukot ja niiden hankinta

3.2.1 Kyselyiden kohdejoukkojen hankinta

Arviointiaineisto hankittiin tekemällä 289 koulua ja lukiota käsittänyt otos siten, että ne edustivat mahdollisimman hyvin kaikkien perusopetuksen koulujen ja lukioiden perusjoukkoa keskeisiltä demografisilta piirteiltään (kieli, alue, koulun tyyppi). Otokseen ei sisällytetty opetuskieleltään muita kuin suomen- tai ruotsinkielisiä kouluja eikä myöskään kuntayhtymien ylläpitämiä erityiskouluja.

Perusopetuksen otannassa hyödynnettiin Karvin äidinkieli- ja modersmålet-arviointien otantaperusteita. Näin suoritettuna koulujen määrä jäi kuitenkin tavoitellusta, joten otosta täydennettiin samojen opetuksen järjestäjien kouluilla, kunnes haluttu otoskoko saavutettiin. Täydennyksessä painotettiin arvioinnin kannalta keskeisten vuosiluokkien edustusta, joten sen vuoksi niiden suhteelliset osuudet saattavat jonkin verran poiketa vastaavien koulujen perusjoukon jakaumaosuudesta (ks. taulukko 4).

Vastaajaryhmistä on tehty eräitä edustavuuteen liittyviä oletuksia, koska käytössä ei ole ollut valtakunnallisesti kattavaa tietoa kaikkien rehtoreiden, opettajien tai oppijoiden demografisista piirteistä. Siksi oletettiin, että samoin kuin otoksessa olevat koulut myös niistä mukaan valikoituneet opettajat, oppijat ja huoltajat edustavat vastaavia perusjoukkojansa niin kielen kuin muidenkin keskeisten ominaisuuksiensa mukaisesti.

Taulukko 4 havainnollistaa perusjoukon ja otoksen jakautumista taustamuuttujittain. Vastanneetsarake ilmaisee, kuinka moni otokseen valituista kouluista kyseisessä taustamuuttujaryhmässä vastasi ja vastausprosenttisarakkeessa on kyseisen ryhmän vastausprosentti. Vastausprosentit ovat sekä osaryhmittäin että kokonaisuutena erinomaiset, mikä on tulosten yleistettävyyden kannalta hyvä asia.

TAULUKKO 4. Koulujen perusjoukon ja otoksen ominaisuuksia sekä otokseen kuuluneiden koulujen vastausprosentit

Taustamuuttuja		Perusjoukko		Otos		Vastanneet (otoksesta)		Vastaus-prosentti (otoksesta)
		N	%	n	%	n	%	
Vuosiluokka	luokat 0–6	503	18,3	32	11,1	26	10,6	81,3
	luokat 1–6	1018	37,0	60	20,8	45	18,4	75,0
	luokat 7–9	264	9,6	52	18,0	46	18,8	88,5
	luokat 0–9	254	9,2	34	11,8	30	12,2	88,2
	luokat 1–9	332	12,1	53	18,3	45	18,4	84,9
	lukio	321	11,7	52	18,0	47	19,2	90,4
	luokat 7–9 + lukio	26	0,9	2	0,7	2	0,8	100,0
	luokat 1–9 + lukio	17	0,6	2	0,7	2	0,8	100,0
	luokat 0–9 + lukio	17	0,6	2	0,7	2	0,8	100,0
Omistus	Yksityinen	71	2,6	4	1,4	3	1,2	75,0
	Valtio	20	0,7	1	0,3	1	0,4	100,0
	Kunta	2644	96,1	284	98,3	241	98,4	84,9
	Kuntayhtymä	17	0,6	-	-	-	-	-
Opetuskieli	suomi	2488	90,4	244	84,4	210	85,7	86,1
	ruotsi	255	9,3	45	15,6	35	14,3	77,8
	suomi/ruotsi	1	0,0	-	-	-	-	-
	englanti	5	0,2	-	-	-	-	-
	muu	3	0,1	-	-	-	-	-
Kuntaryhmä	kaupunkimainen kunta	1426	51,8	187	64,7	157	64,1	84,0
	taajaan asuttu kunta	612	22,2	42	14,5	37	15,1	88,1
	maaseutumainen kunta	717	26,0	60	20,8	51	20,8	85,0

TAULUKKO 4. jatkuu

Taustamuuttuja		Perusjoukko		Otos		Vastanneet (otoksesta)		Vastaus-prosentti (otoksesta)
		N	%	n	%	n	%	
Maakunta	Helsinki-Uusimaa	614	22,3	81	28,0	63	25,7	77,8
	Varsinais-Suomi	240	8,7	24	8,3	21	8,6	87,5
	Satakunta	134	4,9	15	5,2	13	5,3	86,7
	Kanta-Häme	98	3,6	8	2,8	7	2,9	87,5
	Pirkanmaa	213	7,7	20	6,9	19	7,8	95,0
	Päijät-Häme	79	2,9	13	4,5	12	4,9	92,3
	Kymenlaakso	94	3,4	9	3,1	6	2,4	66,7
	Etelä-Karjala	57	2,1	8	2,8	7	2,9	87,5
	Etelä-Savo	89	3,2	9	3,1	6	2,4	66,7
	Pohjois-Savo	136	4,9	7	2,4	6	2,4	85,7
	Pohjois-Karjala	86	3,1	11	3,8	11	4,5	100,0
	Keski-Suomi	132	4,8	13	4,5	11	4,5	84,6
	Etelä-Pohjanmaa	154	5,6	7	2,4	7	2,9	100,0
	Pohjanmaa	149	5,4	13	4,5	10	4,1	76,9
	Keski-Pohjanmaa	63	2,3	5	1,7	5	2,0	100,0
	Pohjois-Pohjanmaa	251	9,1	27	9,3	23	9,4	85,2
	Kainuu	41	1,5	-	-	-	-	-
	Lappi	122	4,4	19	6,6	18	7,3	94,7
AVI	Etelä-Suomen AVI	943	34,3	119	41,2	95	38,8	79,8
	Lounais-Suomen AVI	375	13,6	39	13,5	34	13,9	87,2
	Itä-Suomen AVI	311	11,3	27	9,3	23	9,4	85,2
	Länsi- ja Sisä-Suomen AVI	710	25,8	58	20,1	52	21,2	89,7
	Pohjois-Suomen AVI	291	10,6	27	9,3	23	9,4	85,2
	Lapin AVI	122	4,4	19	6,6	18	7,3	94,7
	Yhteensä	**2752**	**100,0**	**289**	**100,0**	**245**	**100,0**	**84,8**

Otantaan osuneille kouluille annettujen ohjeiden mukaan rehtori valitsi vastaajiksi perusopetuksessa opettajia, jotka opettivat 2.-, 6.- tai 9.-luokkalaisia tai lukiokoulutuksessa toisen vuoden opiskelijoita. Kustakin seuraavasta oppiaineryhmästä valittiin vastaajaksi yksi opettaja:

- taito- ja taideaineet (kotitalous, kuvataide, käsityö, liikunta, musiikki)
- matemaattis-luonnontieteelliset aineet (biologia, fysiikka, kemia, maantieto, matematiikka)
- reaaliaineet (elämänkatsomustieto, historia, terveystieto, uskonto, yhteiskuntaoppi)
- kielet (toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet)
- äidinkieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä
- oppilaanohjaus.

Vastaaja-aineistojen koot olivat seuraavat:

- 1 709 opettajaa perusopetuksen vuosiluokilta 2, 6 ja 9 sekä lukion toiselta vuosikurssilta
- 5 001 oppijaa vuosiluokilta 6 ja 9 sekä lukion 2. vuosikurssilta
- 1 282 huoltajaa
- 220 rehtoria (osa rehtoreista toimi useassa oppilaitoksessa yhtä aikaa).

Tammikuussa 2017 lähetettiin otantaan osuneiden koulujen rehtoreille heidän omat ja muiden vastaajaryhmien kyselylomakelinkit ohjeineen. Rehtorit välittivät saamansa muiden vastaajaryhmien linkit opettajille, jotka puolestaan jakoivat edelleen oppijoille ja heidän huoltajilleen tarkoitetut kyselylinkit.

3.2.2 Paikallisten ohjeiden ja pienryhmäkeskustelujen hankinta

Paikallisia arviointiohjeita kerättiin Webropol-kyselyllä, jonka kohdejoukkona olivat kesäkuussa 2017 – siis ennen tämän arviointihankkeen arviointiryhmän nimittämistä – kaikki opetuksen ja koulutuksen järjestäjät. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjistä vastasi 276; näistä osa vastasi erikseen niin perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kuin myös eri kieliryhmien osalta.

Pienryhmäkeskusteluista saatiin alkuvuodesta 2018 yhteensä 175 vastausta, joka oli noin 61 prosenttia otokseen osuneista kouluista tai oppilaitoksista.

3.3 Aineistojen analysointi

3.3.1 Kyselyaineistojen analysointi

Erillisten ja yhdistettyjen aineistojen käyttö

Pääosa analyyseista ja tuloksista perustuu vastaajaryhmittäisiin (opettajat, oppijat, rehtorit, huoltajat) erillisaineistoihin. Osa vastaajaryhmistä yhdistettiin saman koulun osalta seuraavasti:

1. Opettajat ja oppijat yhdistettiin toisiinsa muodostamalla näille yhteinen tunnus oppilaitostunnuksesta, vuosiluokasta ja oppiaineesta. Näistä kolmesta tekijästä tehty alfanumeerinen (numeroita ja kirjaimia sisältävä) tunnus mahdollisti opettajien yksilöinnin liittämisen juuri niihin oppijoihin, jotka vastasivat kyselyyn opettajansa edustaman oppiaineen näkökulmasta.
2. Rehtoreiden kanssa liitettiin pareittain toisiinsa opettajat, oppijat ja huoltajat oppilaitostunnuksen avulla.
3. Rehtorit, opettajat ja oppijat yhdistettiin kolmen vastaajaryhmän kokonaisuudeksi. Tässä hyödynnettiin kohdassa yksi tehtyä opettajien ja oppijoiden yhdistämistä.

Strukturoitujen osioiden kvantitatiivinen analyysi

Merkittävä osa kyselyistä perustui strukturoituihin osioihin. Niissä käytettiin tyypillisesti viisiportaisia, välimatka-asteikolliseksi tulkittavissa olevia asteikoita (ks. esim. taulukko 3). Tyypillisesti vastaukset koodattiin kielteisestä myönteiseen arvoilla 1–5 näin:

- 1 = *täysin eri mieltä*
- 2 = *melko eri mieltä*
- 3 = *ei samaa eikä eri mieltä*
- 4 = *melko samaa mieltä*
- 5 = *täysin samaa mieltä*.

Kvantitatiivisessa tarkastelussa strukturoiduista osioista laskettiin sekä jakaumia (absoluuttiset havaintomäärät, suhteelliset osuudet) että tunnuslukuja (keskiarvo, keskihajonta). Joistakin toisiinsa liittyvistä kysymyksistä muodostettiin keskiarvomuuttujia, joista niin ikään laskettiin keskiarvoja ja keskihajontoja. Taustamuuttujien (esimerkiksi opetuskieli, kouluaste, oppiaine ja opetusvuosien lukumäärä) avulla tehdyistä ryhmävertailuista raportoitiin sekä keskiarvot että myös suhteellisia osuuksia. Tarpeen mukaan lukion ja perusopetuksen opettajien vastauksia tarkasteltiin erikseen. Edellä mainittujen tunnuslukujen tarkastelun ohella aineiston analysoinnissa hyödynnettiin jonkin verran korrelaatiokertoimia, varianssianalyysiä ja lineaarista regressiota.

Opettajia käsittelevään aineistoon luotiin yksi taustamuuttuja, joka perustui opettajien kokemukseen koulussa tapahtuvan *arvioinnin oikeudenmukaisuudesta* sekä heidän itse tekemänsä *laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien taitojen arvioinnin luotettavuudesta* seuraavasti:

- Ryhmä 1: Jos opettaja oli *täysin tai melko samaa mieltä* sekä oikeudenmukaisuudesta että luotettavuudesta, opettajan ryhmäksi määräytyi ”arviointi on oikeudenmukaista ja kykenee arvioimaan luotettavasti laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien taitoja”.
- Ryhmä 2: Jos opettaja oli *täysin tai melko samaa mieltä* oikeudenmukaisuudesta mutta *täysin tai melko eri mieltä* luotettavuudesta tai päinvastoin, hänellä oli ”ristiriitainen käsitys arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien taitojen arvioinnin luotettavuudesta”.
- Ryhmä 3: Tämä koostui opettajista, joilla ei ollut selvää kantaa oikeudenmukaisuudesta, luotettavuudesta tai kummastakaan.
- Ryhmä 4: Sekä oikeudenmukaisuudesta että luotettavuudesta *täysin tai melko eri mieltä* olleet opettajat periaatteessa muodostivat neljännen luokan, mutta tämän analysointi sivuutettiin pienen koon (n = 10) vuoksi.

Ryhmäerojen systemaattisesta tilastollisesta testaamisesta luovuttiin muun muassa siksi, ettei tilastollisesti merkitsevä ero ole välttämättä *arviointiteoreettisen ja -käytännöllisen tiedon näkökulmasta* merkittävä. Isot aineistot (opettajat n = 1 709 ja oppijat n = 5 001) johtavat jo kokonsa puolesta analyyseissa usein tilastollisesti merkitseviin eroihin, jotka käytännössä voivat olla hyvin pieniä keskiarvopoikkeamia tai mitättömiä riippuvuuksia oirehtivia korrelaatioita.

Karkeana nyrkkisääntönä pidettiin sitä, että jos verrattavien *keskiarvojen ero oli noin 0,4 yksikköä* (asteikolla 1–5), pidettiin havaittua eroa merkittävänä. Joissain tapauksissa tästä on tingitty, kun eron ei ole tulkittu indikoivan *arviointiteoreettisesti tai -käytännöllisesti* mitään erityistä tai sen pääteltiin johtuvan täysin toisarvoisesta seikasta. Myös pienempiä keskiarvoeroja on huomioitu aiheen tärkeyden mukaan. Samansuuruinen keskiarvoero yhdessä asiassa ei ole yhtä laajakantoinen kuin toisessa; jos yhtä suuri ero esiintyy vaikkapa portfolion käyttöaktiivisuudessa ja arviointikriteereihin nojaamisessa, jälkimmäinen on arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta merkittävämpi asia.

Edellä mainittu 0,4 yksikön keskiarvoero on tämänkokoisessa aineistossa useimmiten taannut sen, että ryhmätarkasteluissa *merkittävinä* tuloksina esitellyt erot tai yhteydet ovat myös *tilastollisesti merkitseviä*. Joitakin taustamuuttujien mukaan jäsennettyjä ryhmiä sivuutettiin ryhmävertailuissa, koska niiden havaintomäärä oli pieni. Näin toimittiin esimerkiksi oppijoiden kotikielen suhteen, jossa kieliryhmittäiset tarkastelut kohdistuivat vain suomen- ja ruotsinkielisiin. Myös tarkasteluissa, joissa on käytetty opettajan pätevyyttä taustatekijänä ryhmävertailuissa, jätettiin erityisopettajien ryhmä pois. Heidät on kuitenkin sisällytetty analyyseihin, joissa on käytetty jotain muuta taustatekijää kuin pätevyyttä.

Koska aineistoa kertyi runsaasti suuren osiomäärän vuoksi ja käytettävissä olevia taustamuuttujia oli enemmän kuin tämän arviointihankkeen raportoinnille varatussa ajassa oli mahdollista systemaattisesti käsitellä, keskityttiin aiheen kannalta merkittäviksi katsottuihin analyyseihin ja tekijöihin. Merkittävinä pidettiin tuloksia, jotka aiheesta riippuen ilmensivät joko suuria eroja ryhmien tai vahvoja yhteyksiä asioiden välillä. Toisaalta merkittävä tulos saattoi olla myös erojen ja yhteyksien puute silloin, kun ne eivät olleet toivottavia (esim. arvioinnin yhdenvertaisuus).

Avoimien kysymysten analysointi

Kaikissa kyselyissä esitettiin avoimia kysymyksiä, koska eri vastaajaryhmät – esimerkiksi opettajat, oppijat ja huoltajat – saattoivat ymmärtää samoja käsitteitä hyvin eri tavoin. Avoimissa kysymyksissä he pystyivät vapaammin kuvailemaan arviointia ja valottamaan samalla huomaamattaankin, miten he ymmärtävät arvioinnin. Näillä myös saatiin vastaajia pohtimaan arviointia paljon laajemmin kuin strukturoiduissa täsmäosioissa eli tuottamaan esimerkiksi oppijoiden omasanaisia kuvauksia siitä, millaista on hyvä arviointi tai miksi koulussa ylipäätään on arviointia.

Avoimien kysymysten kvantitatiivinen sisällönanalyysi toteutui käyttäen taulukkolaskentaohjelmaa, jossa riveillä olivat vastaajien omasanaiset vastaukset ja sarakkeisiin työstettiin aineistolähtöisesti sisältöluokkia. Yksi vastauslausuma saattoi johtaa merkintään yhdessä tai useammassa sisältöluokkasarakkeessa. Matriisin loppuun täydentyi samanaikaisesti prosenttijakauma, miten monta mielipidettä kuhunkin sisältöluokkaan oli esitetty. Laajoissa kysymyksissä sisältöluokkia jäsennettiin pää- ja alaluokiksi raportointia varten, mutta joissakin tapauksissa (esimerkiksi lyhyet ”Muu; mikä keino?” -tyyppiset täydennysosiot) tietoja käytettiin väljemmin. Tulokset purettiin esittelemällä frekvenssi- ja prosenttijakaumat sekä havainnollistamalla vastausten sisältöjä aineistositaateilla.

3.3.2 Asiakirja- ja pienryhmäkeskusteluaineistojen analysointi

Arviointiohjeiden muodostama asiakirja-aineisto analysoitiin tekstien osalta kuvailevalla sisällönanalyysilla, ja strukturoiduista osioista ilmoitettiin frekvenssit tai prosentit tai molemmat.

Kyselyihin vastanneiden rehtoreiden ja opettajien omassa kouluyksikössään käymät *pienryhmäkeskustelut* analysoitiin SWOT:n omien kategorioiden – mahdollisuudet, uhkat, vahvuudet, kehittämiskohteet – jäsentäminä. Aineisto muodostui pääosin lyhyehköistä, ranskalaisin viivoin tai virkkein kirjoitetuista huomioista, jotka käsiteltiin sisällönanalyyttisesti.

3.4 Kehittävän arvioinnin periaatteet ja arviointikriteerit

Kehittävän arvioinnin periaatteita on jäsennetty kaikkiaan kahdeksan (Atjonen 2015a), joiden kaikkien ei ole tarkoituskaan toteutua yhdessä arvioinnissa, mutta toisaalta yksittäiset periaatteet eivät tee mitään arviointia kehittäväksi. Kehittävän arvioinnin vuorovaikutteisuuden ja prosessin huomioimisen periaatteita ei ole voitu noudattaa, mutta muut periaatteet ilmenevät seuraavasti:

Yksi selkeimmin tässä toteutuvista periaatteista on *monimenetelmäisyys*, sillä aineistoa on koottu kirjallisilla dokumenteilla, useilla sähköisillä kyselyillä ja pienryhmissä kouluyksiköittäin toteutetuilla SWOT-analyyseilla. Toinen on ollut *osallistaminen* siltä osin, että SWOT-analyysien vaiheessa koulukohtainen työskentely kyselyihin vastanneiden rehtorin ja opettajien kesken on edellyttänyt yhteistä tarkastelua siitä, millaiseksi arviointikulttuuri on paikallisesti koettu. *Kontekstisensitiivisyydestä* on huolehdittu siten, että taustamuuttujittain on valittu erilaisia kouluja ja opettajaryhmiä (mm. työkokemus, oppiaine) ja monella eri vuosiluokalla opiskelevia oppijaryhmiä, jotta saadaan mahdollisimman monipuolista tietoa arvioinnin toteutumisesta erilaisissa toimintaympäristöissä.

Koska tässä on toteutettu ensimmäistä kertaa laaja arvioinnin tilan tarkastelu, voidaan *paljastavuuden* periaatteen katsoa olevan erityisen vahva: arviointi tuottaa uutta tietoa laajasta ja moniaineksisesta kohdejoukosta, ja sitä on rakennettu siinä hengessä kehittämissuositukset mukaan lukien, että arviointitulokset suuntaisivat eri tahojen katsetta *tulevaisuuteen*. Luokkahuoneessa toteutuvan arvioinnin avainryhmä ovat opettajat, joiden arviointiosaamista tässä arvioinnissa punnitaan. Heidän lisäkseen tässä arvioinnissa on huomioitu *sidosryhmistä* – toisin sanoen eri tavoin arvioinnista hyötyvistä ja siihen vaikuttavista tahoista – erityisesti huoltajat ja oppijat. Heistä varsinkin oppijoita on suomalaisessa arviointijärjestelmässä varsin harvoin osallistettu aineiston tuottamiseen nyt toteutetulla tavalla.

Pääluvussa 2 esitettyjen teoreettisten perusteiden ja luvussa 3.1 kuvattujen mittareiden perusteella tämän arviointihankkeen arviointikriteereiksi on valittu kehittämissuosituksien laadintaa silmällä pitäen seuraavat kolme kriteeriä:

- *Oppimisprosessien edistäminen* tarkoittaa oppijoiden ja osaamisnäyttöjen erilaisuuden tunnistamista, arviointiohjeiden toimivuutta ja kannustavuutta sekä näiden edellytyksenä olevan riittävän arviointiosaamisen edistämistä. Tätä kriteeriä ajatellaan erityisesti oppimisen eli opintojen aikaisen formatiivisen, laadullisesti painottuneen arvioinnin kannalta (ks. kuvio 1).
- *Arvioinnin oikeuden- ja yhdenmukaisuus* koskee erityisesti osaamista eli summatiivista, määrällisesti painottuvaa arviointia (ks. kuvio 1). Tällä kriteerillä varmistetaan, että arvioinnissa varmistetaan määrällisesti se, että arvioinnissa ”annetaan ja saadaan ansioiden mukaan”.
- *Arvioinnin kehittämisen yhteisöllinen luonne* kohdentuu siihen, miten käytänteissä, osaamisessa ja kulttuurissa tunnistetaan eri arviointiosapuolten vastavuoroista toimintaa kasvatuskumppanuuden ja -vastuun hengessä.

Edellä määritellyt kolme kriteeriä näkyvät raportissa etenkin pääluvussa 10, jossa esitetään arviointiryhmän tiiviinä yhteistyönä tuottamat kehittämisehdotukset.

3.5 Luotettavuusarvioita

Tämän arvioinnin selkein vahvuus on sen *monipuolinen primaariaineisto*. Toisin sanoen tässä luotiin arvioinnista kuvaa kaikkien keskeisten toimijoiden avulla; tuhannet opettajat, oppijat ja huoltajat saatettiin epäsuorasti vuoropuheluun arvioinnin tilasta ja tulevaisuudesta perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Vastaavaa arviointia tai akateemista tutkimusta maassamme ei ole aikaisemmin tehty, joten tässä tuotettiin uutta tietoa.

Toiseksi vahvuudeksi ja tuloksien tulkintaa tukevaksi ominaispiirteeksi on tulkittava toisessa pääluvussa (erityisesti 2.1–2.2) esitetty arvioinnin *teoreettis-käsitteellinen kehys*. Arviointi erotetaan usein tutkimuksesta muun muassa sillä, että arvioinnissa ei ole teoriaperustaa samalla tavalla kuin tutkimuksessa. Arviointiin kohdistuvat laatuvaatimukset ovat kuitenkin lisääntyneet kaikkialla, ja siksi nekin tulee toteuttaa mahdollisimman huolellisesti eli tutkimusten kaltaisesti esimerkiksi metodisesti. Arviointiryhmä ei pitänyt mahdollisena tyytyä pelkkään oman empiirisen aineiston keruuseen ja siihen typistettyyn tulkintaan, vaan on varmistanut sekä itselleen että lukijoille, millaisella teoreettis-käsitteellisellä perustalla se on operoinut empiirisen aineiston tulkinnassa. Toisen pääluvun voi tässä mielessä ajatella toimivan myös hyvänä ”arvioinnin perusoppimääränä”, kun kehittämissuosituksia tulkitaan ja toimeenpannaan.

Koulujen *otannan edustavuus mahdollistaa tuloksien yleistämistä*. Kyselyiden vastausaktiivisuutta voidaan pitää hyvänä, mutta asiakirja- ja pienryhmäkeskusteluaineistoista jäi aika moni opetuksen järjestäjä ja koulu uupumaan. Viimeksi mainitut ovat kuitenkin luonteeltaan täydentäviä aineistoja, ja voidaan ajatella, että erityisesti kehittävän arvioinnin hengessä pyydetyt paikalliset pienryhmäkeskustelut ovat sinällään olleet merkittävä interventio, vaikkeivät ne toisi tämän arviointiraportin tuloksiin erityistä lisäarvoa.

Vaikka koulukohtaisesti monivaiheinen tiedonkeruun ohjeistus pyrittiin kirjoittamaan selkeäksi, on viestin vastaanottaneille *rehtoreille jäänyt paljon vastuuta tiedonkeruuprosessin järjestelmällisestä johtamisesta*. Joitakin tähän liittyviä ongelmia havaittiin. Esimerkiksi opettajavastaajia oli rekrytoitu osin epäsystemaattisesti, eikä aina ollut varmistettu, että juuri samojen opettajien oppilaat tai opiskelijat olisivat vastanneet omiin kyselyihinsä. Vaikka oppijakyselyn vastaajiksi tuli osoittaa lukiosta toisen vuoden ja perusopetuksesta kuudennen ja yhdeksännen luokan oppijoita, vastaajien joukossa oli myös 110 kohderyhmään kuulumatonta oppijaa, jotka olivat joko peruskoulun seitsemäs- tai kahdeksasluokkalaisia tai lukiossa ensimmäistä tai kolmatta vuotta opiskelevia. Suurin osa heistä (80 %) oli lukio-opiskelijoita. Kokonaisuutena heidän määränsä oli kuitenkin niin pieni, ettei heillä ollut tuloksiin ja niistä tehtyihin tulkintoihin mitään käytännöllistä vaikutusta.

Opettajat, oppijat ja huoltajat antoivat etenkin lomakkeen päätteeksi ”Lopuksi haluaisin sanoa, että…” -kysymyksessä palautetta, ettei kyselyn tarkoitus- ja kontekstitieto tullut perille. Eniten oppijoita askarruttanut seikka oli, minkä oppiaineen kannalta heidän tuli vastata, vaikka lomakkeessa kehotettiin kysymään sitä opettajalta. Jos esimerkiksi heidän matematiikan opettajansa oli vastannut kyselyyn, myös oppijoiden piti vastata kyselyyn matematiikan arvioinnin näkökulmasta.

Oppiaineperusteisuus ei ollut mennyt aukottomasti koteihinkaan saakka, sillä osa huoltajista pohdiskeli, miten he voisivat vastata kyselyyn keskimääräisesti arvioinnista, jota lapsen monet aineenopettajat toteuttavat hyvin eri tavoin.

Lukuisat vastaajat kaikissa ryhmissä ilmaisivat *tyytyväisyytensä, että oppimisen ja osaamisen arviointiin kiinnitetään huomiota*. Esimerkiksi 393 oppijaa oli kommentoinut kyselyä, ja heistä 133 kirjoitti, että kysely oli heidän mielestään hyvä tai tärkeä. Oppijat kirjoittivat muun muassa näin:

> *Vastasin tähän kyselyyn mielelläni ja toivon, että vastauksistani on hyötyä teille, ja että voitte hyödyntää minun ja muiden oppilaiden vastauksia vastedes, jotta arvioinneista ja kokeista tulisi mieluisempia ja hyödyllisimpiä meille kaikille.*

> *Tämä kysely oli tärkeä, toivon että meidän mielipidettämme arvostetaan*

Toisaalta arvioinnin tekijöille tuli oppijoilta myös kipakkaa palautetta:

> *Tälläiset kyselyt tuntuvat erittäin turhalta ja ne vievät aikaa oppitunneilta. Tuntuu, että kun vastaamme kyselyyn ja jos jotkut asiat eivät ole oppilalle mieluisia niin niille ei oikeasti tehdä mitään, vaan teemme kyselyitä vain huvin vuoksi että oppilaista tuntuisi että meitä kuunneltaisiin. Kyselyt ovat siis ihan turhia kun asioille ei tehdä ikinä mitään. Eli jos käytätte meidän kemiantunneilta aikaa typeriin kyselyihin niin voisi sitten myös tehdä jotakin sille, että asiat menisi parempaan suuntaan, kiitos.*

Ennakoidusti niin oppijoilla kuin huoltajillakin oli ollut vaikeuksia ymmärtää, mistä puhutaan, kun puhutaan arvioinnista. Esimerkiksi huoltajat huomauttivat:

> *Kyselyyn vastaaminen oli turhauttavaa jos en tiedä mistä arvioinnista on kyse... Karvi jtn. Tätä ei ole selitetty mitenkään aloituksessa. Lapsi kertoi millä tunnilla oli itse vastannut kyselyyn joten liittyykö siihen aineeseen vai kouluarviointeihin yleensä.*

> *Kyselyyn oli hankala vastata. Arvioinnin käsite olisi ollut hyvä määritellä vastaajalle aluksi. Tarkoitettiinko sillä todistuksia, kehityskeskusteluja, wilman kautta annettua palautetta vai näitä kaikkia? Mikä on vastausten informaatioarvo, jos vastaajilla on keskeisestä käsitteestä eri käsityksiä?*

Opettajilta onnistuttiin kokoamaan erittäin paljon tietoa monien oppiaineiden ja vuosiluokkien palaute- ja ohjauskäytänteistä, arviointiosaamisen kehittämistarpeista ja arviointikulttuuria koskevista näkemyksistä. Opettajat ovat arvioinnin toimeenpanijoina avainhenkilöitä, ja heidän näkemyksistään oli tärkeää saada systemaattisesti koottua tietoa. Opettaja-aineisto antoi rungon myös muiden vastaajaryhmien näkemyksien pohdinnalle.

Jälkikäteen mittareita katsoen on ilmeistä, että *opettajien kyselylomakkeesta tuli liian pitkä ja yksityiskohtainen*. Se ohjasi näennäisesti huolelliseen mietintään, mutta on kiireisen kouluarjen keskellä ollut vaativa täytettäväksi, ja kyselyyn vastaamisen vaatima aika herätti ärtymystä. Osiot olivat kautta linjan myönteisesti muotoillut, toisin sanoen arviointiryhmä esitti niissä arvioinnin ihanteita, joista poikkeavia vastauksia saattoi olla vaikea ilmaista, vaikka mitta-asteikko antoi siihen selvän mahdollisuuden. Olisi pitänyt rohjeta haastaa vastaajia enemmän ”oikeista vastauksista” poikkeavin osioin.

Arviointiryhmän toimeksianto suunnitteluryhmältä oli mittava, ja vaikka sitä karsittiin harkitusti, paine koota paljon tietoa samalla kertaa oli suuri. Esitestauspalautteesta huolimatta arviointiryhmä ei pystynyt tiukassa toiminta-aikataulussa, muutamassa viikossa, ottamaan riittävää etäisyyttä yksityiskohtaiseen mittariin ja karsimaan sitä kunnolla. Eräs rehtori moitti, että *”– – kun minä esimiehenä vastaan tunnollisesti kaikkiin kyselyihin (näitä muuten tulee paljon! Niin Karvista kuin monelta, monelta muultakin taholta), tuntuu, että tämä kuormittaa arkea ihan liikaa. Entäs missä on tulokset? Keräätte tietoa niin valtavilla kysymyspatteristoilla, ettette saa enää tolkkua vastauksiinkaan*.”

Myös oppijalomakkeessa oli liikaa aineistoa etenkin kuudesluokkalaisille, ja maahanmuuttajaoppijoille se lienee ollut jopa mahdoton vastattavaksi. Lukiolaisilla kysely toimi hyvin. Lomakkeen työstön loppuvaiheessa huonosti harkitut osiolisäykset eivät helpottaneet oppijoiden vastauskuormitusta. Kaikki oppijat eivät ole jaksaneet keskittyä kysymysten huolelliseen lukemiseen. Kyselyä kommentoineista (n = 393) oppijoista 83 arvioi sitä huono-, 56 vaikea- ja 40 turha-sanalla. Monien mielestä kysely oli kiinnostava ja hyödyllinen, ja niissä kommenteissa esitettiin toive, että vastaukset olisivat hyödyllisiä arvioinnin kehittämiseksi, kuten juuri edellä todettiin.

Toisaalta voi epäilyksittä todeta, että *oppijoiden aineisto on erittäin puhutteleva* etenkin avoimista kysymyksistä ilmenevällä, autenttisella tavalla. He yllättivät arviointiraportin tekijät ja mahdollisesti heidän opettajansakin tietoisuudellaan siitä, millaista hyvän, kehittävän ja kannustavan arvioinnin pitäisi olla ja miksi. Monet vastaukset sopisivat opettajien arviointikäsikirjaan ja arviointitutkijoiden teorioihin esimerkillisesti. Jotkut oppilaat, etenkin murrosikäiset, olivat ”päästelleet höyryjä” avoimissa kysymyksissä; ilmeisen epäasialliset kommentit sivuutettiin analyyseissa.

Huoltajien lomake ei ollut pituuden puolesta ongelmallinen, mutta vastaajien tietotaso arvioinnista oli vastauksista päätellen hyvin heterogeeninen. Ymmärrettävästi subjektiivinen, juuri oman lapsen arvioinnista nouseva näkökulma rajoitti arvioinnin laaja-alaisempien tehtävien hahmottamista koulun ja sen työtä ohjaavan opetussuunnitelman kannalta. Tämäkin muistuttaa toisessa pääluvussa erityisesti opettajia koskevista tutkimuksista ilmenneestä havainnosta, että arvioinnin tuloksilla on hyvin monenlaisia yleisöjä. Yhdentyyppinen viesti ei riitä kaikille.

Sähköiset kyselyt toimivat ainakin esitestauksen vaiheessa varsin ongelmattomasti, vaikka esimerkiksi joillakin oppijoilla on voinut olla vaikeuksia keskittyä kyselyyn ja saada tallennettua vastauksensa. Arviointiryhmä ei saanut otantakouluista palautetta teknisistä ongelmista. Kyselylomakkeiden käytössä on aina tälle menetelmälle ominaisia heikkouksia esimerkiksi käsitteiden monitulkintaisuuden, heikon vastaamiseen keskittymisen ja sosiaalisesti sopivien vastauksien tuottamisen kannalta. Toisaalta kansallisessa arvioinnissa ei juuri ole muita keinoja saada kattavaa aineistoa kuin kysely. Arviointiryhmä harkitsi myös haastatteluita, mutta luopui niistä

resurssisyistä. Kansallinen ja kansainvälinen vertailutieto huomioiden on syytä olettaa, etteivät tapausluonteiset haastattelut tai esimerkiksi kouluvierailut olisi tuottaneet oleellista lisäarvoa, koska neljän erilaisen vastaajanäkökulman (rehtori, opettaja, oppija ja huoltaja) voi otaksua antavan monipuolisesti ja riittävästi tietoa.

4

Arviointi paikallisissa opetus-suunnitelmissa

4

Kaikille opetuksen ja koulutuksen järjestäjille lähetettiin kesäkuussa 2017 tietopyyntö (ks. luku 3.1.2), jolla kartoitettiin opetussuunnitelman perusteista johdettuja, arviointiin kohdentuneita paikallisia käytänteitä ja ohjeistuksia. Näillä täsmennyksillä on paljon käytännön merkitystä sille, mitä opettaja-oppilasarviointisuhteessa luokkahuoneissa tai koulun tasolla tapahtuu. Kysely toimi myös opettaja- ja rehtorikyselyiden valmistelun pohjana syksyllä 2017.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan paikallinen opetussuunnitelma on tärkeä osa ohjausjärjestelmää, jonka tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Paikallisella opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys sekä valtakunnallisten tavoitteiden että paikallisesti tärkeänä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. Se linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa ja koulujen työtä sekä luo yhteisen perustan ja suunnitelman päivittäiselle koulutyölle. (Opetushallitus 2014, 9.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015) mukaan paikallisen opetussuunnitelman avulla voidaan ajankohtaistaa opetussuunnitelman perusteissa määrättyjä asioita. Paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa pyritään ratkaisuihin, jotka kehittävät lukion toimintakulttuuria, tukevat opiskelijoiden hyvinvointia, jaksamista ja osallisuutta, rohkaisevat resurssien joustavaan ja tehokkaaseen käyttöön sekä monipuolistavat vuorovaikutusta lukion sisällä ja suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Paikallisessa lukion opetussuunnitelmassa tulee kuvata kaikkien siihen sisältyvien kurssien tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Lisäksi siihen on sisällytettävä mm. oppiaineen tehtävä, sen opetuksen yleiset tavoitteet ja arviointi, kurssien tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä opiskelijan oppimisen arviointi. Myös toiminnan jatkuva kehittäminen ja arviointi tulee kuvata paikallisessa opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 2015, 8–9.)

Paikallisten opetussuunnitelmien osalta perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjiltä kysyttiin

- opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskevan luvun 6 paikallisia painotuksia ja eri toimijoiden osallisuutta sen laatimisessa
- arvioinnista annettuja ohjeistuksia ja kirjattuja linjauksia

- kahden oppiaineen paikallisia arviointipainotuksia (matematiikka tai ruotsi ja yksi vastaajan valitsema oppiaine)
- käyttäytymisen arvioinnin paikallisia painotuksia perusopetuksessa
- perusopetuksen todistuspohjia.

Opetussuunnitelman paikallisia ratkaisuja koskeneeseen kyselyyn vastasi 276 opetuksen tai koulutuksen järjestäjää. Saaduista kaikista vastauksista (f = 281) 62 prosenttia (f = 174) koski sekä perusopetusta että lukiokoulutusta. Ainoastaan perusopetusta koskevia vastauksia oli 31 prosenttia (f = 87) ja ainoastaan lukiokoulutusta koskevia vastauksia oli 7 prosenttia (f = 20). Seitsemältä opetuksen tai koulutuksen järjestäjältä tuli kaksi vastausta. Identtisistä vastauksista poistettiin toinen tai yhdistettiin kahden eri vastaajan vastaukset yhdeksi. Jos samalta opetuksen tai koulutuksen järjestäjältä oli tullut kaksi vastausta, joista toinen koski ainoastaan perusopetusta ja toinen lukiokoulutusta, vastaukset jätettiin erillisiksi. Kolme opetuksen järjestäjää oli vastannut erikseen suomen- ja ruotsinkielisestä koulutuksesta; näistä yhdellä oli perusopetuksen ja lukiokoulutuksen suomenkielisestä koulutuksesta eri vastaukset.

Vastaajat antoivat joko linkin opetussuunnitelmiinsa tai kirjoittivat vastaukseen sen täsmennyksen, joka heillä oli kirjattu paikalliseen opetussuunnitelmaan kysytystä kohdasta. Jos järjestäjällä ei ollut paikallisia täsmennyksiä kysytyistä kohdista, vastaukseen oli kirjoitettu, ettei painotuksia ole tai että ne on tehty *perusteiden mukaan*. Arviointiluvun 6 paikallisia painotuksia oli 53 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä. Tarkemman analysoinnin kohteeksi valittiin vain nämä opetussuunnitelmat, joissa oli ilmoitettu olevan paikallisia painotuksia (f = 122), mutta yleistettävyyden vuoksi tätä aineistoa verrattiin myös koko aineistoon (f = 230). Aineistoa tulkittaessa on kuitenkin muistettava, että vastaajat ovat voineet vastaamista helpottaakseen ilmoittaa, ettei heillä ole paikallisia painotuksia, vaikka niitä olisikin ollut. Tästä syystä lukuja täytyy tulkita vain suuntaa-antavina.

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä saatiin vain muutamia pyydettyjä oppiaineiden paikallisia painotuksia ruotsista tai matematiikasta sekä yhdestä itse valitusta oppiaineesta. Suurin osa vastasi näiden oppiaineiden arvioinnin olevan perusteiden mukainen. Siksi kyseisten oppiaineiden arviointipainotuksia ei analysoitu tarkemmin.

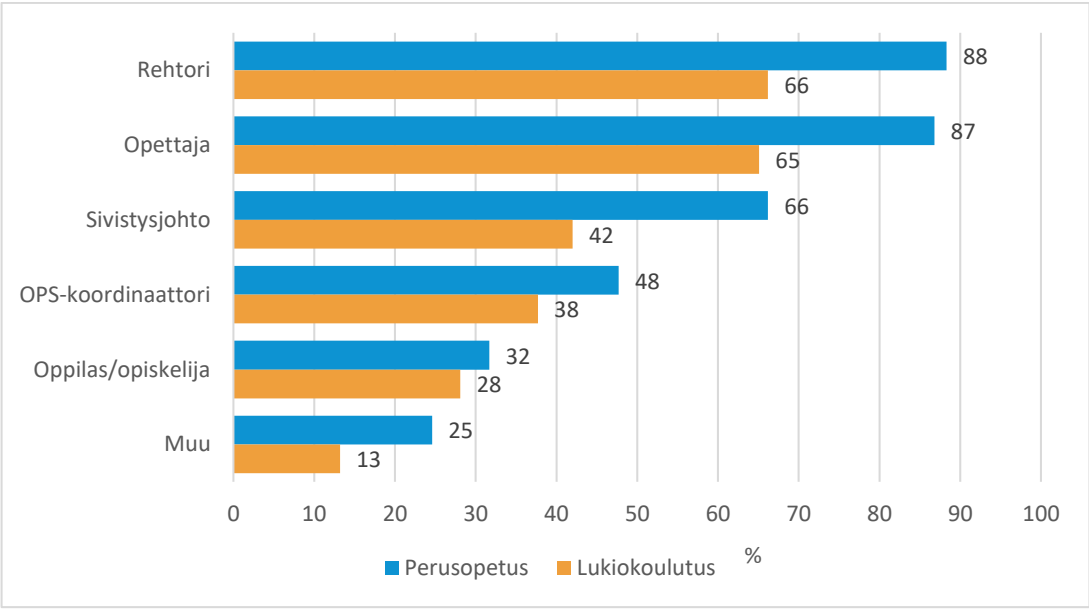
4.1 Osallistuminen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön arviointiohjeiden osalta

Opetussuunnitelman paikallisten kirjausten kerääminen ei ollut kaikille vastaajille (sivistysjohtajat, opetusjohtajat) helppoa, vaikka kysely ei edellyttänyt tulkintaa tai tietoa prosesseista, vaan ainoastaan kopiointia olemassa olevista dokumenteista. Aineisto osoitti myös, että niin opetussuunnitelmia kuin arviointilukuja oli paikallisesti kirjoitettu hyvin eri tavoin erilaisille pohjille. *Tämä ensimmäinen analyysitulos paikallisten opetussuunnitelmien suuresta variaatiosta* vastaa myös Opetushallituksen (2019a) opetussuunnitelmauudistuksen seurannasta saatuja vastaavanlaisia huomioita.

Perusopetuksessa opetussuunnitelma voidaan laatia joko yhden tai useamman järjestäjän kouluille tai oppilaitoksille joko kokonaan tai osittain yhteisenä työnä. Seutukunnallisia tai alueellisia opetussuunnitelmia oli 15 prosenttia (f = 18) niistä tarkemmin analysoiduista paikallisista opetussuunnitelmista, joissa arviointiin liittyviä kirjauksia oli tehty. Nämä opetuksen järjestäjät olivat perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteita noudattaen sopineet järjestäjärajat ylittävästä yhteistyöstä ja yhteisistä seudullisista opetussuunnitelmalinjauksista koskien myös arviointilukua.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa ohjeistetaan laatimaan opetussuunnitelma yhteistyössä sopivien tahojen ja sidosryhmien kanssa ja muistutetaan eri arviointiosapuolten, mukaan lukien oppijat ja huoltajat, aidosta osallistamisesta. Yhteistyöllä ja osallisuudella uskotaan yhteisiin tavoitteisiin sitoutumisen lisäävän opetuksen ja kasvatuksen yhtenäisyyttä ja esimerkiksi lukiokoulutuksen korkeatasoisuutta ja yhteiskunnallista merkittävyyttä. (Opetushallitus 2014, 9–10; Opetushallitus 2015, 9–10.)

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjiltä kysyttiin, mitkä tahot olivat osallistuneet paikallisten arviointipainotusten kirjoittamiseen (ks. kuvio 6). Eniten siihen osallistuivat sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen rehtorit ja opettajat, joista 65–88 prosenttia oli ollut mukana paikallisten arviointipainotusten kirjoittamisessa. Sivistysjohdon ja opetussuunnitelmakoordinaattorien mukanaolo paikallisten painotusten työstämisessä oli yleisempää perusopetuksessa kuin lukiokoulutuksessa. Kaikkien ryhmien osallistaminen oli ollut kattavampaa perusopetuksessa kuin lukiokoulutuksessa.



KUVIO 6. Paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan osallistuneet tahot

Vain alle kolmannes opetuksen tai koulutuksen järjestäjistä ilmoitti osallistaneensa oppijoita paikallisten arviointipainotusten kirjaamiseen, vaikka siihen velvoitetaan perusteissa (Opetushallitus 2014, 10); oppijoiden osallistuminen oli hieman yleisempää perusopetuksessa kuin lukiossa. Huoltajien osallistumisesta opetussuunnitelmatyöhön ei kysytty erikseen, mutta huoltajat mainittiin hieman yli puolessa (53 %) kaikista muu-vaihtoehtoon kirjoitetuista tahoista (f = 80). Huoltajienkin osallistuminen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön on ollut ilmeisen vähäistä sekä perusopetuksessa että lukiokoulutuksessa, joista jälkimmäisessä opiskelijat ja huoltajat mainitaan opetussuunnitelman perusteissa osallistujatahoina perusopetusta varovaisemmin.

4.2 Paikallisesti päätettävät asiat perusopetuksen opetussuunnitelmissa

Perusopetuksen järjestäjistä (f = 230) lähes puolet (47 %) kertoi, ettei paikallisia arviointikirjauksia ole tehty, vaan arvioinnissa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Perusteisiin (Opetushallitus 2014) kirjatut kuudennen vuosiluokan ja päättövaiheen arviointikriteerit on tarkoitettu tukemaan opettajien työtä ja yhtenäistämään arviointia. Siksi kyseiset kriteerit ja päättöarvosanan muodostamisen periaatteet sekä arviointikulttuuri ja sen keskeiset periaatteet on mahdollista siirtää paikalliseen opetussuunnitelmaan sellaisenaan eikä paikallisia kirjauksia ole välttämätöntä tehdä.

Sen sijaan perusteissa edellytetään kannanottoja ja päätöksiä monien arviointiasioiden eksplisiittiseksi kirjaamiseksi paikalliseen opetussuunnitelmaan. Taulukossa 5 on esitetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sivulta 60 poimitut paikallisen arviointityön niin sanotut pakolliset kohteet. Ne on asetettu järjestykseen sen mukaan, kuinka monessa tarkemmin analysoidussa opetussuunnitelmassa niihin oli kirjattu joitain paikallisia kantoja. Sisältöjä tarkasteltiin niiden opetuksen järjestäjien osalta (f = 122), jotka ylipäätään ilmoittivat tehneensä opetussuunnitelmaan paikallisia painotuksia koskevia kirjauksia. Jotta saataisiin yleiskuva siitä, kuinka monella opetuksen järjestäjällä ylipäätään on arviointilukuun liittyviä täsmennyksiä, viimeisessä sarakkeessa on esitetty osuudet suhteessa kaikkiin niihin perusopetuksen järjestäjiin, jotka ovat vastanneet paikallisia painotuksia koskevaan kysymykseen (f = 230).

Tarkasteltaessa opetussuunnitelman arviointilukuun liittyviä teemoja kaikista kysymykseen vastanneista opetuksen järjestäjistä, huomataan taulukossa 5 esitettyjen prosenttiosuuksien perusteella, että kokonaisuutena paikallisten opetussuunnitelmien arviointiluku pohjautuu monella opetuksen järjestäjällä hyvin pitkälle valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin. Esimerkiksi huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä alle puolet opetuksen järjestäjistä on kirjannut opetussuunnitelmaansa täsmennyksiä ja itsearvioinnin edellytysten tukemiseen liittyviä täsmennyksiä vain kolmannes.

TAULUKKO 5. Paikallisesti päätettävien asioiden esiintyminen paikallisissa opetussuunnitelmissa

Paikalliseen opetussuunnitelmaan edellytetty arviointiteema	Osuus (%) tarkastelluista paikallisista opetussuunnitelmista, joissa arviointilukuun tehty täsmennyksiä (f = 122)	Osuus (%) kaikista kysymykseen vastanneista opetuksen järjestäjistä (f = 230)
Todistukset ja niiden antamiseen liittyvät käytännöt sekä sanallisen ja numeroarvioinnin käyttö todistuksissa eri oppiaineissa sekä käyttäytymisen arvioinnissa	92	49
Muut tiedottamisen ja arviointipalautteen antamisen muodot ja ajankohdat sekä yhteistyö huoltajien kanssa	90	48
Lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi	84	44
Käyttäytymisen arviointi ja sen perustana olevat tavoitteet ja arviointiperusteet	72	38
Toisen ja kolmannen vuosiluokan sekä kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan nivelvaiheisiin liittyvät arvioinnin ja palautteen antamisen käytännöt	69	37
Itsearvioinnin edellytysten tukeminen; itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin periaatteet	64	34
Opintojen aikaisen formatiivisen arvioinnin ja palautteen antamisen periaatteet, kokonaisuus ja pedagoginen tehtävä oppimisen edistämisessä	61	32
Valinnaisten aineiden arviointi	58	31
Opinnoissa etenemisen, luokalta siirtymisen ja luokalle jättämisen periaatteet ja käytännöt	54	29
Arviointikulttuurin kehittämisen paikalliset painopisteet	53	28

Todistuksiin liittyvät käytännöt sekä tiedottaminen ja yhteistyö sisällytetty paikallisiin opetussuunnitelmiin kattavimmin

Taulukosta 5 ilmenevällä tavalla useimmiten paikallisissa opetussuunnitelmissa oli määritelty *todistusten antamiseen liittyvät käytännöt* sekä sovittu sanallisen ja numeroarvioinnin käytöstä todistuksissa eri oppiaineissa ja käyttäytymisen arvioinnissa. Yleensä tässä yhteydessä oli kerrottu, millä vuosiluokilla käytetään sanallista tai numeerista arviointia. Vain vajaa puolet kaikista vastanneista opetuksen järjestäjistä on opetussuunnitelmassaan määritellyt todistusten antamiseen liittyviä käytäntöjä.

Opetuksen järjestäjiltä pyydettiin todistuspohjia kaikkien vuosiluokkien tai vuosiluokkakokonaisuuksien osalta sekä tietoa siitä, minkä vuoden opetussuunnitelman mukaan todistukset oli tehty. Kysymykseen vastanneista opetuksen järjestäjistä (f = 208) runsas kolmasosa (36 %) vastasi todistuspohjiensa olevan vuoden 2014 opetussuunnitelmien mukaiset, ja vuoden 2004 mukaisia todistuspohjia käytti enää neljä koulutuksen järjestäjää. Viidenneksellä vastaajista (21 %) oli käytössä molemmat pohjat. Yleisimmin vuoden 2004 todistuspohjat olivat käytössä joko yläluokilla tai ainoastaan päättötodistuksessa. Kaksi viidestä järjestäjästä (41 %) vastasi todistusten olevan ”perusteiden mukaiset” tai ne ilmoittivat, etteivät voi lähettää todistuspohjia.

Nämä vastaukset luokiteltiin omaksi ryhmäkseen, koska pelkkä maininta ”perusteiden mukaan” ei kerro yksiselitteisesti sitä, ovatko todistuspohjat vuoden 2004 vai 2014 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset.

Lähes yhtä usein kuin todistuksien antaminen oli paikallisissa opetussuunnitelmissa määritelty *tiedottamisen ja arviointipalautteen antamisen muodot ja ajankohdat sekä yhteistyö huoltajien kanssa*. Tähän liittyen paikallisissa täsmennyksissä kuvattiin esimerkiksi opettajan, oppilaan ja huoltajan välisen arviointikeskustelun muodoista ja käytänteistä sekä koulun tavoista tiedottaa arvioinnista vanhemmille.

Lukuvuoden päätteeksi toteutuvaa arviointia oli useimmiten kuvattu kertomalla, millaisia todistuksia eri vuosiluokilla annetaan.

Käyttäytymisen arvioinnin paikalliset painotukset ja arviointikriteerit puuttuivat yli puolelta opetuksen järjestäjistä

Kun tarkastellaan kaikkia kyselyyn vastanneita opetuksen järjestäjiä, huomataan, että heistä 62 prosenttia ei ollut kirjannut käyttäytymisen arvioinnin paikallisia painotuksia, vaikka vaikka Opetushallituksen ohjeiden mukaan ne pitäisi laatia kaikkiin paikallisten opetussuunnitelmien perusteisiin yhtenäisyyden turvaamiseksi. Jos paikallisessa opetussuunnitelmassa käyttäytymiselle ei ole asetettu tavoitteita, ohjauksen ja palautteen kohdentuminen oikeisiin asioihin vaarantuu.

Tarkemmin analysoiduissa paikallisissa opetussuunnitelmissa (f = 122) käyttäytymisen arviointia oli täsmennetty vajaassa kolmessa neljäsosasta. Käyttäytymisen arvioinnista opetussuunnitelmissa oli yleisimmin kuvattu joko sanallisen tai numeerisen arvioinnin kriteerit. Useimmiten kriteerit perustuivat vuorovaikutustaitoihin, ympäristön ja muiden huomioimiseen, koulun kasvatustavoitteisiin sekä järjestyssääntöjen noudattamiseen ja työrauhan ylläpitämiseen. Tässä yhteydessä kuvattiin myös, miten nämä asiat otettiin huomioon käyttäytymisen arvosanan muodostamisessa. Jotkut opetuksen järjestäjät ilmoittivat, että koulut määrittelevät käyttäytymisen arvioinnin itsenäisesti omissa lukuvuosisuunnitelmissaan.

Käyttäytymisen arviointiin palataan pääluvussa 5, jossa esitellään rehtoreiden, opettajien ja oppijoiden näkemyksiä käyttäytymisen arvioinnista.

Vain osassa opetussuunnitelmista otettu kantaa nivelvaiheisiin ja itsearviointiin

Toisen ja kolmannen vuosiluokan sekä kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan nivelkohtiin liittyvää arviointia oli tyypillisesti kuvattu laajempina arviointikeskusteluina sekä näiden painopisteiden esittelynä. Paikallisten kirjausten mukaan näissä nivelkohdissa opettaja käy yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa arviointi-, oppimis-, osaamis- tai ohjauskeskustelun tai niin sanotun kasvun ja oppimisen keskustelun, joka myös dokumentoidaan; näihin keskusteluihin liittyi useimmiten myös jonkinlainen oppilaan itsearviointi.

Itsearvioinnin edellytysten tukeminen oli kuvattu vaihtelevasti. Osassa itse- ja vertaisarvioinnin toteutustapoja oli esitelty hyvin laajasti, kun taas toisissa oli vain maininta niiden käyttämisestä.

Formatiivisen arvioinnin ohjeita kuvattu vaihtelevasti

Opintojen aikaisen formatiivisen arvioinnin toimeenpanon periaatteet, kokonaisuus ja pedagoginen tehtävä opintojen edistämisessä oli käsitelty varsin eri tavoin tarkemmin analysoiduissa paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tässä yhteydessä opetussuunnitelmissa kuvattiin esimerkiksi arvioinnin tehtäviä ja sen merkitystä oppilaan kannalta. Joissakin opetussuunnitelmissa oli esitelty monenlaisia keinoja formatiivisen ohjauksen ja palautteen antamiseen, kun toisissa oli tarkemmin yksilöimättä mainittu, että opettajien tulee antaa monipuolista palautetta.

Muista arviointikysymyksistä melko niukasti merkintöjä

Vähiten paikallisia täsmennyksiä tarkemmin analysoiduissa opetussuunnitelmissa oli tehty *luokalta siirtymisen ja luokalle jättämisen* periaatteisiin ja käytäntöihin sekä *valinnaisten aineiden arviointiin ja opinnoissa etenemiseen*. Näissä tapauksissa paikalliset lisäykset liittyvät lähinnä tiettyjen vuosiluokkien valinnaisaineiden arviointiin ja niiden vaikutukseen arvosanaan sekä paikallisiin täsmennyksiin esimerkiksi uusintakokeen ajankohdasta.

Vain hieman yli puolessa (53 %) tarkastelluista paikallisista opetussuunnitelmista oli selkeästi kuvattu *arviointikulttuurin kehittämisen painopisteitä*, ja samassa paikallisessa painotuksessa saattoi olla useampia teemoja. Opintojen aikaisen arvioinnin kehittämisen keskeisimpiä painopisteitä olivat itse- ja vertaisarvioinnin kehittäminen (20 % lausumista), opettajan, oppijan ja huoltajan väliset arviointi- ja oppimiskeskustelut (16 %) sekä arvioinnin monipuolisuus (14 %).

Opetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin myös, millaisia muita oppimisen ja osaamisen arviointiin liittyviä kirjauksia ja ohjeistuksia oli tehty. Kolme viidestä opetuksen järjestäjästä (61 %) ilmoitti sellaisia. Nämä muut arviointiin liittyvät ohjeistukset olivat pääsääntöisesti *arviointikeskusteluihin liittyviä täsmennyksiä ja ohjeita*, esimerkiksi eri vuosiluokilla käytettäviksi tarkoitettuja lomakkeita ja dokumentointiohjeita. Paikallisia ohjeita oli laadittu myös oppilaiden itsearviointiin, sanallisen ja numeerisen arvioinnin ajankohtaan sekä asteikkoihin.

Vajaassa kolmanneksessa (29 %, f = 35) tarkemmin analysoiduista paikallisista opetussuunnitelmista mainittiin, että arviointiin liittyviä asioita oli opetussuunnitelman perusteiden vastaisesti kirjattu tarkemmin lukuvuosisuunnitelmiin tai vuosikelloihin. Opetussuunnitelmissa todettiin esimerkiksi, että koulut voivat mainituissa dokumenteissa itsenäisesti kuvata arvioinnin toteuttamista, yhteydenpitoa huoltajiin sekä käyttäytymisen arviointia.

Erillisiä paikallisia ohjeistuksia *laaja-alaisen osaamisen arviointiin* ei aineiston perusteella ollut selvästi näkyvissä. Osa opetuksen järjestäjistä kuvasi laaja-alaisen osaamisen arviointia osana esimerkiksi työskentelytaitojen arvioinnin kuvauksia.

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjille suunnatussa tiedonkeruussa ei erikseen kysytty *tavoitteiden vuosiluokkaistamisesta*. Paikallisia opetussuunnitelmia analysoitaessa havaittiin, että vuosiluokkaistamista oli paikallisesti tehty melko vähän. Se kuitenkin ilmaistaan opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 102, 158, 285) selvästi paikallisesti päätettäväksi asiaksi (esim. sivulla 158 otsikon ”14.3 Paikallisesti päätettävät asiat” -otsikon alla: ”mitkä ovat kunkin oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt vuosiluokilla 3, 4, 5 ja 6”).

4.3 Lukioiden opetussuunnitelmien paikalliset painotukset

Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulutuksen järjestäjä päättää, miten opetussuunnitelma laaditaan perusteiden pohjalta. Koulutuksen järjestäjä laatii opetussuunnitelman pohjalta lukuvuosittaisen suunnitelman opetuksen käytännön järjestämisestä. Opiskelijat puolestaan laativat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa lukion opetussuunnitelman sekä lukuvuosittaisen suunnitelman pohjalta. (Opetushallitus 2015, 9.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden kuudennessa luvussa opiskelijan oppimisen arviointia käsitellään arvioinnin tavoitteiden, kurssisuoritusten arvioinnin, oppiaineen oppimäärän arvioinnin, lukion oppimäärän suorituksen sekä todistusten ja niihin liittyvien tietojen näkökulmista. Opetussuunnitelman perusteissa kurssisuoritusten arviointia koskevassa osassa on eritelty omiksi alaluvuikseen numeroarvosanat ja suoritusmerkinnät, itsenäisesti suoritettu kurssi, suullisen kielitaidon kurssien arviointi, opinnoissa edistyminen sekä osaamisen tunnustaminen ja opintojen hyväksilukeminen. (Opetushallitus 2015, 228–237.)

Lukion opetussuunnitelmien sisältöjä analysoitiin samalla tavalla kuin perusopetuksen opetussuunnitelmia, vaikka lukiokoulutuksessa paikallisesti päätettäville asioille ei ole samanlaisia kriteerejä kuin perusopetuksessa. Lukiokoulutuksen järjestäjistä 42 prosenttia (f = 63) ilmoitti tehneensä paikallisia painotuksia opetussuunnitelman arviointilukuun. Analysoinnissa tarkasteltiin, kuinka moni näistä lukiokoulutuksen järjestäjistä oli tehnyt paikallisia lisäyksiä perusteiden kuudennen pääluvun alalukuihin. Kuten perusopetuksen osalta, myös lukiokoulutuksen paikallisia opetussuunnitelmia verrattiin koko lukion vastaajajoukkoon (f = 149) kokonaiskuvan saamiseksi. Myös lukiokoulutusta tarkasteltaessa näyttää kokonaisuutena paikallisia painotuksia olevan vain hyvin harvalla lukiokoulutuksen järjestäjällä.

Eniten lukiokoulutuksen järjestäjät olivat tehneet *kurssisuoritusten arviointiin* liittyviä paikallisia kirjauksia (97 %, f = 61), jotka liittyivät esimerkiksi keskeneräisten kurssien merkintätapoihin, itsenäisesti suoritettavien kurssien toteuttamiseen ja muualla suoritettujen opintojen hyväksymiskäytäntöihin. Kun kurssisuoritusten arviointiin liittyviä täsmennyksiä tarkasteltiin suhteessa kaikkiin kyselyyn vastanneisiin lukiokoulutuksen järjestäjiin, oli näitä täsmennyksiä vain 41 prosentilla järjestäjistä. Paikallisesti täsmennettiin myös hylättyjen kurssien uusimiskäytäntöjä, hyväksyttyjen kurssien arvosanan korotusmahdollisuuksia ja mahdollisia etenemisesteitä. Käytännöt esimerkiksi itsenäisten kurssien suorittamistavoista ja niiden hyväksyttämisestä vaihtelivat paljon koulutuksen järjestäjien kesken. Joissakin opetussuunnitelmissa vaadittiin esimerkiksi itsenäisen kurssin suorittamiseksi rehtorille osoitettu kirjallinen hakemus, kun toisissa oppilaitoksissa riitti

oppiaineen opettajan hyväksyntä. Myös hyväksytyn arvosanan korottamiskäytännöissä oli eroja järjestäjien kesken. Osalla koulutuksen järjestäjistä hyväksytyn kurssiarvosanan korottaminen oli mahdollista ainoastaan suorittamalla koko kurssi uudelleen. Lukion arviointikäytänteisiin palataan uusimis- ja korottamiskäytäntöjen osalta pääluvun 5 loppupuolella.

Vajaalla puolella (46 %) paikallisia lisäyksiä tehneistä lukiokoulutuksen järjestäjistä oli *arvioinnin tavoitteisiin* kohdistuvia paikallisia painotuksia. Arvioinnin tavoitteisiin kohdistuvia painotuksia oli suhteessa kaikkiin lukio-opetusta järjestäviin vastaajiin 19 prosentilla koulutuksen järjestäjistä. Näissä täsmennyksissä korostettiin esimerkiksi arvioinnin monipuolisuutta, kannustavuutta ja tasapuolisuutta sekä sen merkitystä opiskelijan itsetunnon ja opiskelumotivaation kannalta.

Oppiaineen oppimäärään liittyviä täsmennyksiä oli vajaalla kolmanneksella (27 %) niistä lukiokoulutuksen järjestäjistä, jotka ylipäätään ilmoittivat tehneensä paikallisia täsmennyksiä opetussuunnitelmaan. Kaikkiin lukiokoulutuksen osalta vastanneisiin suhteutettuna näitä täsmennyksiä oli vain kymmeneksellä (11 %) järjestäjistä. Paikalliset täsmennykset koskivat pääasiassa paikallisten syventävien kurssien arviointia ja arvosanojen korottamista. Lukion oppimäärän suoritustäsmennyksiä oli vain 11:llä koulutuksen järjestäjällä (18 %), ja ne koskivat tavallisesti oppilaitoksen erityistehtävästä johtuvia sopimuksia esimerkiksi kurssimääristä. Kun tätä määrää verrattiin kaikkiin lukiokoulutuksen osalta vastanneisiin, oli lukion oppimäärän suoritukseen liittyviä täsmennyksiä vain seitsemällä prosentilla.

Vajaassa neljänneksessä (22 %) tarkemmin analysoiduista paikallisista lukion opetussuunnitelmista viitattiin lukioiden toimintasuunnitelmiin, lukuvuosisuunnitelmiin tai lukiokohtaisiin opintosuunnitelmiin ja -oppaisiin, joissa esimerkiksi uusimiseen liittyviä käytäntöjä täsmennetään. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015) mukaan kuitenkin ”toimintakulttuurin kehittämisen ja arvioinnin periaatteet sekä mahdolliset paikalliset painotukset kuvataan opetussuunnitelmassa” (s. 15) ja ”paikallisten syventävien ja soveltavien kurssien arvioinnista päätetään opetussuunnitelmassa” (s. 229). Vaikuttaisi siltä, että osalla lukioista arviointiohjeita olisi kirjattu vääriin dokumentteihin.

Arviointiluvun lisäysten ohella lukiokoulutuksen järjestäjiltä pyydettiin tietoja muusta mahdollisesta, opiskelijan oppimisen arviointiin liittyvästä ohjeistuksesta. Vain neljännes (24 %, f = 31) vastanneista ilmoitti muista arviointia tukevista täsmennyksistä. Näitä olivat esimerkiksi arvioinnin monipuolistamisen ja kehittämisen sekä opiskelijan itse- ja vertaisarvioinnin kehittämisen ohjeistukset sekä kurssien suoritustapoihin tai poissaoloihin liittyvät täsmennykset.

Arviointi-käytänteet

5

Tässä luvussa 5 käsitellään seuraavia arviointikysymyksiä:

Millaisia ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen käytänteet?

- Millaisin perustein arvosanoja annetaan?
- Miten käyttäytymistä arvioidaan?
- Miten päättö- ja nivelvaiheiden arviointi toteutuu?
- Millaisia ovat palautekäytännöt ja oppimisprosessien ohjaaminen?
- Millaisia arviointimenetelmiä on käytetty?
- Millaiselta näyttää arvioinnin oikeudenmukaisuus ja sitä turvaavat kriteerit?
- Millaisia ovat arvosanojen parantamismahdollisuudet lukiokoulutuksessa?

5.1 Perusopetuksen oppiaineiden ja käyttäytymisen arvosanojen perusteet perusopetuksessa

Tässä luvussa käsitellään vain perusopetusta. Aluksi kuvaillaan arvosanojen määräytymisen perusteita eli seikkoja, jotka opettajien mielestä vaikuttavat oppijoille annettuihin arvosanoihin. Sen jälkeen käsitellään perusopetukselle erityistä käyttäytymisen arvosanaa ja sen muodostumista opettajien kokemusten mukaan.

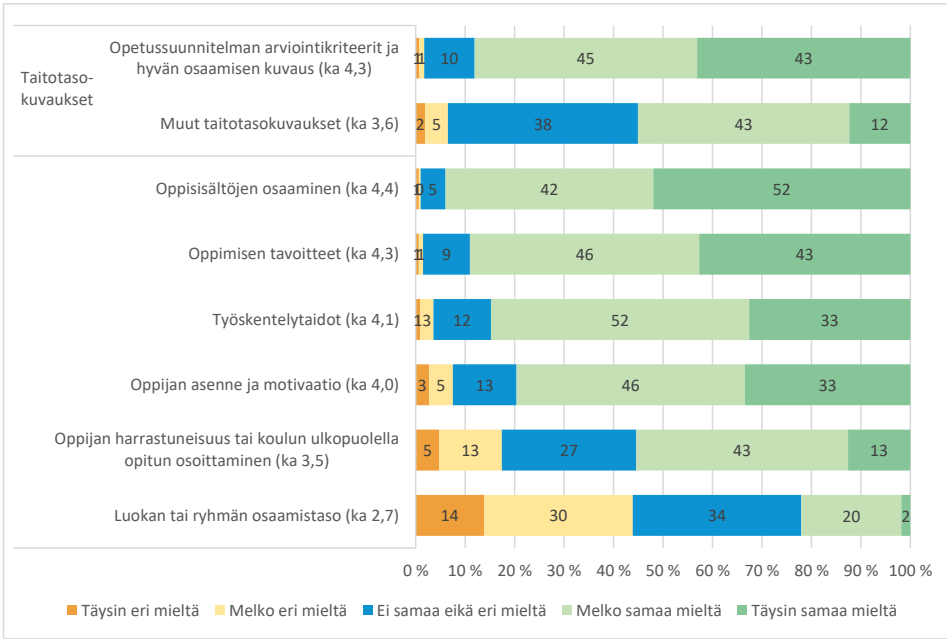
5.1.1 Oppiaineiden arvosanojen määräytyminen

Arvosanan antamisen perusteet opettajien kuvaamina

Tässä arviointihankkeessa toteutetussa kyselyssä opettajille esitettiin kahdeksan seikkaa, joista heidän tuli ilmaista saman- tai erimielisyytensä sen suhteen, vaikuttivatko ne heidän tekemäänsä arviointiin (kuvio 7). Osiot esitettiin yleisesti oppiaineiden arvosanaa koskevina, ei nivelkohtiin tai päättöarviointiin erityisesti kohdennettuina.

Kuviosta 7 nähdään, että arvioinnin kriteeriperusteisuus näyttäisi opettajien vastausten perusteella olevan kunnossa, sillä opettajat kertoivat arviointinsa perustuvan opetussuunnitelman arviointikriteereihin ja hyvän osaamisen kuvauksiin (4,3) sekä oppimisen tavoitteisiin (4,3). Kuitenkin kaikkein useimmin opettajat ilmoittivat arviointinsa perustuvan oppisisältöjen osaamiseen (4,4), vaikka opetussuunnitelman perusteiden mukaan niitä ei tule arvioida. Opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin kohteiksi määritellään oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Vastauksissa saivat painoarvoa myös oppijan asenne ja motivaatio (4,0), vaikka asenteenkaan ei kuuluisi vaikuttaa arvosanaan.

Työskentelytaidot (4,1), muut taitotasokuvaukset (3,6) sekä oppijan harrastuneisuus tai koulun ulkopuolella opitun osoittaminen (3,5) otettiin myös usein huomioon arvioinneissa. Vähiten arviointiin vaikutti luokan tai ryhmän osaamistaso, jonka ei arviointiin pitäisikään vaikuttaa. Huomionarvoista on kuitenkin väittämään kantaa ottamattomien opettajien suuri määrä.



KUVIO 7. Oppiaineen arvosanaan vaikuttavat tekijät perusopetuksessa (n = 981–1 000) opettajien mukaan

Opettajaryhmittäin ilmeni seuraavia huomionarvoisia seikkoja:

- Perusopetuksen luokanopettajien ja aineenopettajien arvosanaperusteissa ei ollut mainittavia eroja.
- Vieraiden kielten opettajat (4,7) pitivät oppisisältöjen osaamista hieman tärkeämpänä oppiaineen arvosanaan vaikuttavana tekijänä kuin taito- ja taideaineiden (4,4) tai reaaliaineiden (4,4) opettajat.
- Taito- ja taideaineiden opettajat (3,8) painottivat muiden taitotasokuvausten vaikutusta oppiaineen arvosanaan hieman muita opettajia (3,5) enemmän ja reaaliaineiden opettajat (3,4) vähemmän.
- Oppijan asenteen ja motivaation merkitystä arvosanaan vaikuttavina tekijöinä painottivat eniten taito- ja taideaineiden opettajat (4,4) ja vähiten matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajat (3,9).
- Koulun opetuskieli ei ollut merkitsevästi yhteydessä arvosanan antamiseen vaikuttaviin seikkoihin. Ruotsinkielisissä kouluissa painotettiin kuitenkin suomenkielisiä hieman enemmän oppimisen tavoitteita (ru 4,5; su 4,3), opetussuunnitelman arviointikriteereitä ja hyvän osaamisen kuvausta (ru 4,5; su 4,3). Suomenkielisissä kouluissa korostuivat oppijan työskentelytaidot (su 4,2; ru 3,8) sekä oppijan asenne ja motivaatio (su 4,1; ru 3,8).

Rehtoreiden arvioita arvosanojen korottamiskäytännöistä

Vaikka perusopetuksessa ei ole samalla tavalla tunnistettuja arvosanojen uusimis- tai korottamiskäytänteitä kuin lukiossa, on oppimisen kannalta tärkeää tarjota mahdollisuuksia suorituksen parantamiseen myös muissa kuin hylkäämistapauksissa. Perusopetuksen rehtorit ottivat tähän asiaan kantaa, ja heidän vastaustensa perusteella hyväksytyn arvosanan korottamiskäytännöt muuttuivat sitä selvemmiksi, mitä ylemmistä vuosiluokista oli kyse: luokilla 7–9 korottamiskäytännöt oli määritelty keskimäärin usein (3,5) ja luokilla 1–6 satunnaisemmin tai vaihtelevasti (2,6). Ruotsinkielisten peruskoulujen rehtorit arvioivat (3,6), että heidän koulussaan tai oppilaitoksessaan kriteerit oli määritetty melko hyvin, kun suomenkielisten koulujen tai oppilaitosten rehtorit arvioivat arvosanojen korottamisen perusteet jokseenkin hyvin määritellyiksi (3,0). Rehtorit, joiden virkaan kuului paljon opetusta (väh. 13 t/v), arvioivat kriteerien olevan heikommin (2,6) määritetyt verrattuna rehtoreihin, jotka opettivat virkansa ohessa vähemmän. Jos opetusta oli vain 0–2 tuntia viikossa, arvioi rehtori kriteerit paremmin määritellyiksi (3,2).

5.1.2 Käyttäytymisen arviointi perusopetuksessa

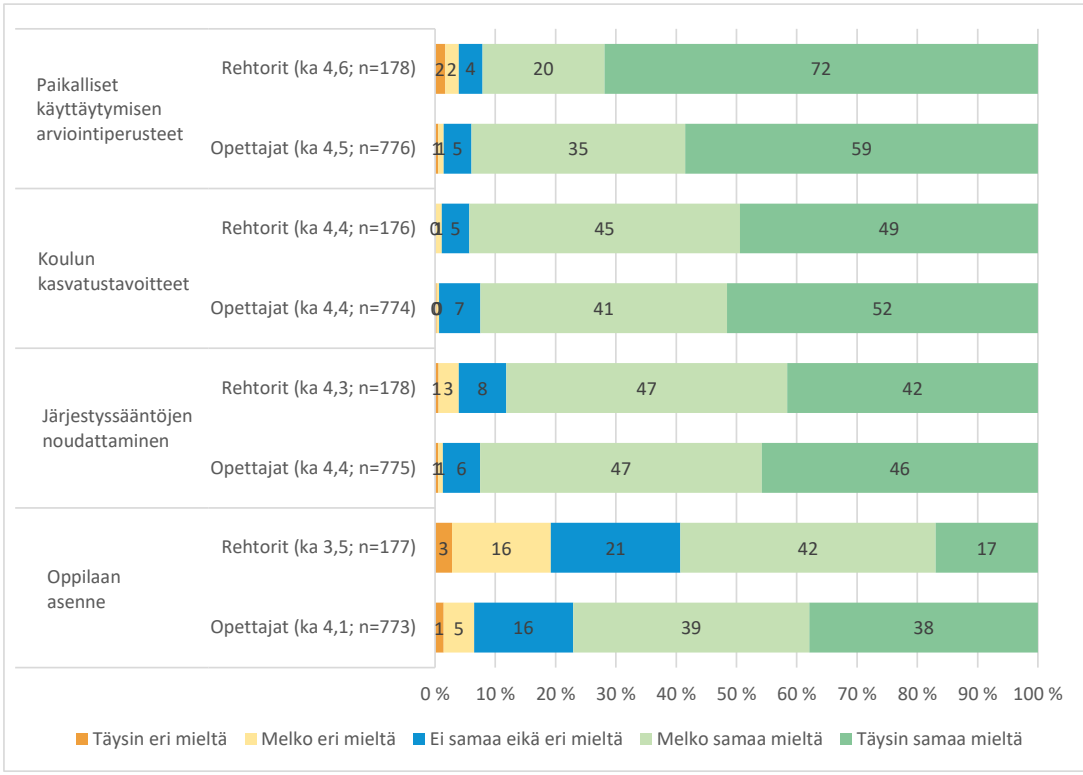
Koska käyttäytymistä ei arvioida lukiossa, tämä luku koskee vain perusopetusta. Käyttäytymisen arviointi tulisi osata tehdä eksplisiittisin perustein ja erillään oppiaineen ja sen työskentelytaitojen arvioinnista. Oppijan toiminnan ”viipaloiminen” tällä tavoin on ymmärrettävästi vaativa tehtävä opettajalle.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan käyttäytymisen ohjaus sekä käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen ovat osa koulun kasvatustehtävää. Siten oppijat ja huoltajat osallistava käyttäytymisen tavoitteisto perustuu koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin. Oppilaita tulee ohjata ottamaan huomioon muut ihmiset ja ympäristö sekä noudattamaan yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja sääntöjä. Heille opetetaan koulun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa asiallista, tilannetietoista käyttäytymistä ja hyviä tapoja. Oppijat tarvitsevat käyttäytymiseensä ohjaavaa palautetta sen mukaan kuin paikallisessa opetussuunnitelmassa on päätetty. (Opetushallitus 2014, 50.)

Käyttäytymisen arvioinnista edellytetään, että se ”*ei kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin*”. Käyttäytyminen arvioidaan todistuksissa omana kokonaisuutena, eikä se vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arvioon. Päättö- ja erotodistukseen käyttäytymisen arviota ei merkitä. (Emt., 48–50.)

Käyttäytymisen arvioinnin perusteet

Kuviosta 8 ilmenevällä tavalla sekä rehtoreiden että opettajien mukaan käyttäytymisen arviointi perustuu heidän koulussaan tavallisimmin paikallisiin käyttäytymisen arviointiperusteisiin (rehtorit 4,6; opettajat 4,5), koulun kasvatustavoitteisiin (rehtorit ja opettajat 4,4) sekä järjestyssääntöjen noudattamiseen (rehtorit 4,3; opettajat 4,4). Tulosten tulkintaa vaikeuttaa se, että paikallisiin opetussuunnitelmiin kohdistuneen analyysimme (luku 4.2) mukaan yli puolet opetuksen järjestäjistä (62 % f = 143) ei ollut kuvannut käyttäytymisen arviointia eikä sen perustana olevia tavoitteita tai arviointiperusteita opetussuunnitelmassaan. Myös Opetushallituksen (2019a ja b) alustavien tulosten mukaan (perusopetuksen) paikallisissa opetussuunnitelmissa työskentelyn ja käyttäytymisen tavoitteet ja arviointi sekoittuvat paikoin toisiinsa. Esimerkiksi joissakin opetussuunnitelmissa osaksi käyttäytymistä oli sisällytetty oppimisen taitoja.



KUVIO 8. Käyttäytymisen arvioinnin perusteet opettajien ja rehtoreiden kokemana

Käyttäytymisen arviointiin liittyvät erot suomen- ja ruotsinkielisten koulujen opettajien välillä olivat pieniä. Ruotsinkielisissä kouluissa

- kaikki käyttäytymisen arvioinnin kriteerit saivat hieman suuremman keskiarvon kuin suomenkielisissä kouluissa; suurimmillaan ero oli järjestyssääntöjen noudattamisessa, jossa ruotsinkielisten koulujen keskiarvo oli 4,7 ja suomenkielisten 4,3
- opettajista 69 prosenttia oli täysin samaa mieltä väitteestä, jonka mukaan koulun järjestyssääntöjen noudattaminen toimii käyttäytymisen arviointiperusteena (suomenkieliset koulut: 43 %).

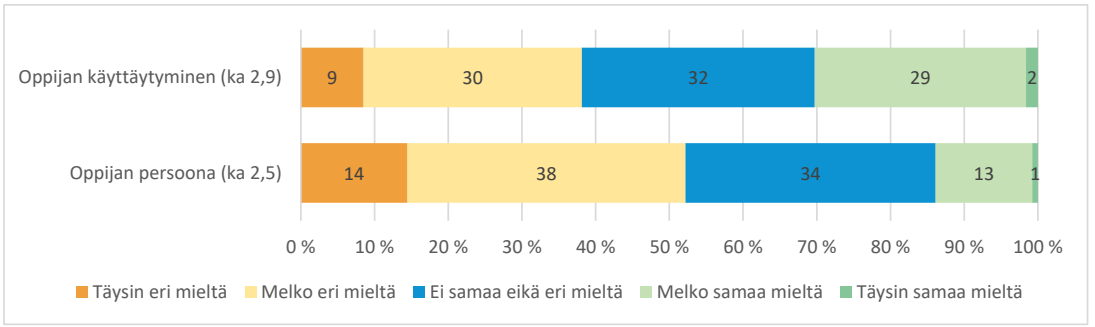
Edellä olevia rehtori- ja opettaja-aineistoja tukevat paikallisten opetussuunnitelmien täsmennykset käyttäytymisen arvioinnista. Paikallisissa opetussuunnitelmissa käyttäytymisen tavoitteiksi ja arviointiperusteiksi määriteltiin esimerkiksi vuorovaikutustaidot, ympäristön ja muiden huomioiminen samoin kuin työskentelytaitoihin liittyvän oman ja toisen työn arvostaminen. Käyttäytymisen arvioinnin opetuksen järjestäjät ilmoittivat perustuvan niin koulun kasvatustavoitteisiin, käyttäytymiselle koulussa asetettuihin tavoitteisiin kuin järjestyssääntöihin.

Yksi huomionarvoinen osio kuviossa on oppijan asenteen vaikutus käyttäytymisen arviointiin (rehtorit 3,5; opettajat 4,1). Erityisesti rehtoriaineistossa oli viitteitä siitä, että pitkä työkokemus ja suuri opetusvelvollisuus olivat yhteydessä oppijan asenteen vaikutuksen lisääntymiseen. Miesrehtorit (3,8) vastasivat naisrehtoreita (3,3) useammin oppijan asenteen vaikuttavan käyttäytymisen arviointiin, mutta muissa osioissa opettajan sukupuolen mukaan eroja ei ilmennyt.

Asenne ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä (pois lukien asenteen määrittely asennetutkimuksissa komponenteittain), ja arkikielessä sitä käytetään väljästi. Kyselylomakkeen osiona oppijan asenne oli strategisesti erityinen, koska se saattaa oirehtia persoonallisuus- ja temperamenttitekijöiden sekoittumisesta osaamisen arviointiin. Niin sanotun asenteen erillään pitäminen esimerkiksi oppiaineen yhteydessä arvioitavista työskentelytaidoista on vaativaa. Toisaalta opettajat voivat kokea ”asenteen” (esim. hyvät käytöstavat, toisten huomioonottaminen, yhteisten sääntöjen noudattaminen) olevan perusteltu osa käyttäytymistä. Opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden opetuksen kuudennen vuosiluokan tavoitteissa on asenne- ja arvotavoitteita, mutta sekä kuudennen luokan että päättöarvioinnin arvosanan 8 kriteereistä ne puuttuvat. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjille tehdyn taustakyselyn vastausten mukaan asennekirjauksia ei juuri ollut paikallisissa opetussuunnitelmissa.

Käyttäytymisen arviointi osana oppiaineen arviointia

Edellä olleessa kuviossa 8 ei ole näkyvillä kahta muuta käyttäytymisen arviointiin liittyvää väittämää, jotka esitettiin opettajille lomakkeessa toisaalla, oppiaineiden arvioinnin yhteydessä (kuvio 9). Jakaumat ja keskiarvot osoittavat, että huomionarvoinen osa opettajista arvioi edelleen käyttäytymistä ja persoonaa vastoin opetussuunnitelman perusteiden ja tutkimustiedon vaatimuksia.



KUVIO 9. Opettajien näkemykset väittämästä "oppijan käyttäytyminen ja persoona vaikuttavat arviointiin opettajan edustamassa koulussa tai oppilaitoksessa"

Oppijan persoonaan ja käyttäytymiseen liittyvien väittämien tuloksista voidaan todeta seuraavaa:

- Väitteestä ”Koulussamme/oppilaitoksessamme oppijan persoona vaikuttaa arviointiin” 52 prosenttia opettajista oli *täysin* tai *melko eri mieltä*, mutta peräti 14 prosenttia *täysin* tai *melko samaa mieltä*. Sukupuolten mukaan eritellen miesopettajat (2,6; 20 % *täysin* tai *melko samaa mieltä*) katsoivat naisopettajia (2,4; 12 % *täysin* tai *melko samaa mieltä*) tyypillisemmin persoonan vaikuttavan arvioinnissa. Myös oppiaineittain oli havaittavissa eroja: vähiten persoona vaikutti arviointiin matemaattis-luonnontieteellisten, vieraiden kielten, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomea toisena kielenä opettavien opettajien mielestä (2,4) ja eniten oppilaanohjaajien (2,8) sekä taito- ja taideaineiden opettajien mielestä (2,7).
- Väitteen ”Koulussamme/oppilaitoksessamme oppijan käyttäytyminen vaikuttaa oppiaineen arviointiin” keskiarvo oli melko korkea (2,9): Väitteestä *täysin* tai *melko eri mieltä* oli 39 prosenttia, mutta *täysin* tai *melko samaa mieltä* jopa 31 prosenttia. Taustamuuttujittainen analyysi tuotti vain vähäisiä eroja: miesopettajat (2,9) arvioivat käyttäytymisen vaikuttavan oppiaineen arvioinnissa vain hieman enemmän kuin naisopettajat (2,8), ja taito- ja taideaineiden opettajat (3,2) kokivat muita (2,9) enemmän oppijan käyttäytymisen vaikuttavan oppiaineen arviointiin.

Käyttäytymisen arviointi oppijoiden kokemana

Noin 2 800 oppijaa vastasi kysymykseen, millainen käyttäytymisen arvosana oli heidän muistinsa mukaan ollut. Noin puolella numeerinen arvosana oli ollut joko yhdeksän tai kymmenen, ja enintään arvosana seitsemän oli vajaalla kolmellasadalla oppijalla. Sanallinen arviointi oli tyypillisesti ilmaistu todistuksissa sanoin ”erinomainen”, ”erittäin kiitettävä”, ”hyvä”, ”bra” tai ”hyväksytty”.

Oppijat pitivät saamaansa käyttäytymisen arviointia pääosin oikeudenmukaisena (4,1): liki kolme neljäsosaa oppijoista piti sitä joko *erittäin* tai *melko oikeudenmukaisena* ja vastaavasti 14 prosenttia joko *erittäin* tai *melko epäoikeudenmukaisena*. Kuudennen luokan oppijoiden mielestä saatu käyttäytymisen arviointi tuntui hieman oikeudenmukaisemmalta (4,2) kuin yhdeksännen luokan oppijoista (4,0). Tyttöjen mielestä käyttäytymisen arviointi oli hieman oikeudenmukaisempaa (4,2) kuin poikien mielestä (4,0). Mitä innostuneempi oppija ilmoitti olevansa oppimisesta, sitä oikeudenmukaisempana hän myös piti saamaansa käyttäytymisen arviointia. Oppimisesta innostumattomat oppijat kokivat saamansa käyttäytymisen arvioinnin epäoikeudenmukaisemmaksi (3,5) kuin ne oppijat, jotka olivat hieman (3,9) tai selvästi innostuneita (4,3) oppimisesta.

Käyttäytymisestä numeerisen arvioinnin todistukseensa saaneet oppijat pitivät saamaansa käyttäytymisen arviointia oikeudenmukaisempana (4,1) kuin ne, jotka olivat saaneet sanallisen arvioinnin (3,8). Saadulla numerolla oli myös selkeä yhteys siihen, miten oikeudenmukaiselta arviointi tuntui. Käyttäytymisestä numeroksi vähintään yhdeksän saaneille oppijoille käyttäytymisen arviointi näyttäytyi oikeudenmukaisempana (4,6) kuin oppijoille, jotka saivat numerokseen kahdeksan (3,8) tai enintään seitsemän (3,1). Koska oppijoilla ja huoltajilla on yleensä vankka usko numeeriseen arviointiin, on voitu ajatella, että se toimii myös käyttäytymisen arvioinnissa.

Avoimella kysymyksellä oppijoita pyydettiin kertomaan omasanaisia käsityksiä käyttäytymisen arviointiin vaikuttaneista seikoista. Kysymykseen vastasi noin 2 500 oppijaa, jotka kirjoittivat hieman yli 2 600 käyttökelpoista perustelua. Melko suuri määrä eli 316 oppijaa vastasi, etteivät he tiedä perusteluja. Lähes kolmannes (29 %) vastasi vain, että käyttäytymisen arviointiin vaikuttaa ”käyttäytyminen” tai ”hyvä käytös”; heistä (f = 773) muutama kymmen oli tarkentanut, että hyvään käyttäytymiseen kuuluu kiitos-, ole hyvä- ja anteeksi-tyyppisten ilmaisujen käyttö. Loput vastaukset on jäsennetty taulukkoon 6. Taulukko osoittaa, että oppijoilla on varsin kirjavia käsityksiä arvosanan perusteista, jotka eivät ole opetussuunnitelmassa tai opettajien arkikäytänteissäkään yksiselitteisiä.

TAULUKKO 6. Oppijoiden näkemykset käyttäytymisen arvioinnin perusteista

Käyttäytymisen arviointiin vaikuttaneet seikat (alateeman lausumamäärä)	f	%
Työrauhan häiritseminen oppitunneilla	**398**	**22**
Sosiaalisissa suhteissa toimiminen	**337**	**19**
• toisten (oppijoiden) huomioiminen, auttaminen ja ystävällinen kohtelu (245)		
• toimiva suhde opettajaan (92)		
Tuntiaktiivisuus ja -työskentely	**342**	**19**
• oppitunnilla eri tavoin osoitettu aktiivisuus (298)		
• ”tuntikäyttäytyminen” (44)		
Ohjeiden ja vastuiden hyväksyminen	**282**	**16**
• sääntöjen noudattaminen (147)		
• annettujen tehtävien suorittaminen ahkerasti tai tunnollisesti (135)		
Toimimalla huomiota herättämättömästi eli olemalla…	**189**	**11**
• kiltti tai kiltisti (74)		
• rauhallinen (59)		
• hiljaa tai hiljainen (56)		
Normirikkomukset	**67**	**4**
• kiusaaminen (35)		
• jälki-istunnot (16)		
• riidat ja tappelut (16)		
Oppijasta tallennetut ”merkinnät”		
• Wilma-merkinnät (35)	**62**	**3**
• (tunti)merkinnät (27)		
Asiaton kielenkäyttö (mm. kiroileminen)	**50**	**3**
Muut (mm. harkitsematon toiminta, olosuhdetekijät, väsymys, sairaudet)	**54**	**3**
Yhteensä	**1781**	**100**

Noin neljännes vastaajista arvioi, että *työrauhan turvaaminen* tai häiritseminen oli käyttäytymisen arvioinnin ilmeisin selitys. Oppijat kertoivat, että ”pelleilen paljon ja häiritsen tunneilla”, ”om man ger arbetsro till andra”, ”olen ollut puhelimella tunnilla” tai ”saatan puhua päälle ja valittaa”. Vajaa viidennes kuvaili koulun sosiaalisia suhteita koskevia vaikutteita ja niistä eniten sitä, että pitää tai kannattaa pyrkiä ottamaan huomioon toiset oppijat, auttaa heitä ja olla ystävällinen. Harva tunnusti, ettei tässä suhteessa olisi ollut hyvä. Vain noin sata oppijaa käsitteli eksplisiittisesti vuorovaikutussuhdettaan opettajaan eli mainitsi, että ”en oo totellu opettajaa”, ”kunnioitan opettajaa” tai otaksui arvioinnin syyksi ”pitääkö opettaja sinusta vai ei”.

Noin 19 prosenttia lausumista keskittyi *tuntiaktiivisuuden ja -työskentelyn* merkitykseen käyttäytymisen arvioinnissa. Osa oppijoista oli kirjoittanut vain ”tuntikäyttäytyminen”, mutta enemmistö kuvaili asiaa hieman monisanaisemmin. Maininnat aktiivisuudesta tunneilla, viittaamisaktiivisuus tai kuvaus työskentelystä tunneilla sisällytettiin tähän teemaan.

Joillekin oppijoille *sääntöjen noudattaminen* sekä *ahkera ja tunnollinen tehtävien tekeminen* antoivat aiheen odottaa hyvää käyttäytymisen arviointia. Liki yhtä usein (16 %) oppijat toivat esille, että heidän *huomaamattomuutensa* selitti arviointia: oppijoiden mukaan kannatti olla *kiltti, rauhallinen ja hiljaa*, niin arvosana pysyi hyvänä. Jotkut oppijat kritisoivat, että heikompien puolustaminen, voimakkaasti oman mielipiteen ilmaiseminen tai näkemyserojen esille tuominen ei ollut kaikille opettajille mieleen.

Alle kymmenen prosenttia huomioista keskittyi joko *normirikkomuksiin* – käyttäytymisen arvosana oli pudonnut tai vaarassa pudota kiusaamisen, jälki-istuntojen tai riidanhaluisuuden takia – tai *erilaisiin ”merkintöihin”* esimerkiksi Wilmaan. Osa oli kirjoittanut eksplisiittisesti perusteeksi ”Wilma-merkinnät”, mutta osa puhui yleisemmin ”merkinnöistä”, ”negatiivisten merkintöjen” liiasta määrästä tai ”huonojen merkintöjen” puuttumisesta. Tyypillisesti oppija ei merkinnöistä kirjoittaessaan selittänyt syytä, mistä ne aiheutuivat. Syynä on saattanut olla vaikkapa epäasiallinen kielenkäyttö, työrauhan häiritseminen tai järjestyssääntöjen rikkomus eli jokin taulukossa 6 esitelty teema. Tässä suhteessa taulukkoa 6 tulee tulkita varauksellisesti: saman oppijan vastaus on voinut aiheuttaa kirjauksen moneen sisältöluokkaan, eikä lausumien määrä ole sama kuin vastaajamäärä.

5.2 Päättö- ja nivelkohta-arviointi

Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti summatiivista arviointia perusopetuksen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) arviointia käsittelevässä luvussa 6 on erotettu selkeästi kaksi arvioinnin päämuotoa niiden tarkoituksen perusteella: opintojen aikainen arviointi ja päättöarviointi. Ensimmäistä kutsutaan arviointi- ja tutkimuskirjallisuudessa tavallisesti formatiiviseksi ja jälkimmäistä summatiiviseksi. Formatiivinen arviointi on ensisijaisesti luonteeltaan laadullista ja summatiivinen määrällistä.

Tässä luvussa vastataan kysymykseen, miten perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteereitä, tavoitteita ja sisältöalueita hyödynnetään eri vuosiluokilla, nivelkohdissa ja päättöarvioinnissa.

5.2.1 Perusopetuksen päättöarviointi opettajien kuvaamana

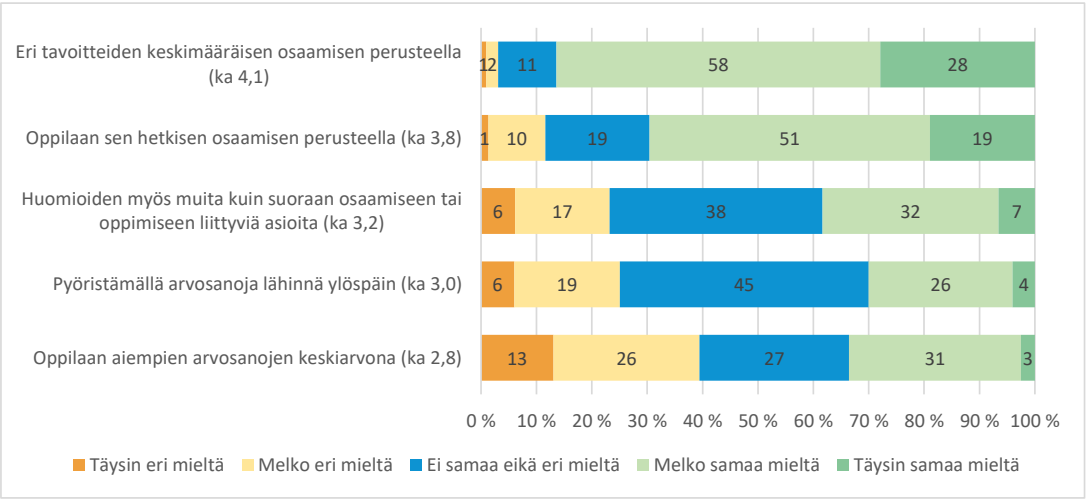
Päättöarvioinnin tehtäväksi on kuvattu ”määritellä, miten oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut oppiaineen oppimäärän tavoitteet. Arvioinnin tuloksena annettava numeroarvosana tai sanallinen arvio kuvaa oppilaan suoriutumisen tasoa suhteessa kunkin oppiaineen oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin.” Päättöarvosanaa ei muodosteta aiempien arvosanojen keskiarvona, vaan sen tulee perustua oppijan opintojen päättyessä osoittamaan osaamisen tasoon suhteessa oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. (Opetushallitus 2014, 53.)

Arvioinnille on ensiarvoisen tärkeää, että kriteerit tunnetaan ja ne ovat hyvin jäsennetyt. Kriteerien merkitys korostuu etenkin summatiivisessa päättöarvioinnissa, joka ajoittuu oppiaineesta ja paikallisesta opetussuunnitelmaratkaisusta riippuen vuosiluokille 7, 8 tai 9. Opetussuunnitelman perusteissa on esitetty oppiaineittain kriteerit, jotka määrittelevät numeroarvosanaan kahdeksan (8) vaadittavan tieto- ja taitotason kussakin oppiaineessa (emt., 54). Ne osoittavat oppiaineen kriteerien edellyttämää osaamista keskimäärin, ja jonkin kriteerin saavuttamatta jäämisen voi kompensoida toisen kriteerin tason ylittäminen. Myös päättöarvioinnissa työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineen arvosanaan. (Opetushallitus 2004, 264.)

Seuraavaksi tarkastellaan eri aineistojen avulla, miten päättöarvioinnin perusteet ja ”henki” ovat toteutuneet perusopetuksessa.

Päättöarvioinnin arvosanan muodostamisperusteissa vaihtelua

Opettajien mukaan (kuvio 10) heidän antamaansa oppiaineen arvosanaan vaikutti eniten eri tavoitteiden keskimääräinen osaaminen (4,1), mutta lähes yhtä paljon he perustivat arviointiaan oppijan senhetkiseen osaamiseen (3,8). Monet ilmoittivat hyödyntävänsä myös oppijan aiempien arvosanojen keskiarvoa (2,8), mikä on opetussuunnitelman perusteissa kielletty käytäntö. Kokonaiskuva arvosanan muodostumisperusteista vaikuttaa varsin sekavalta.



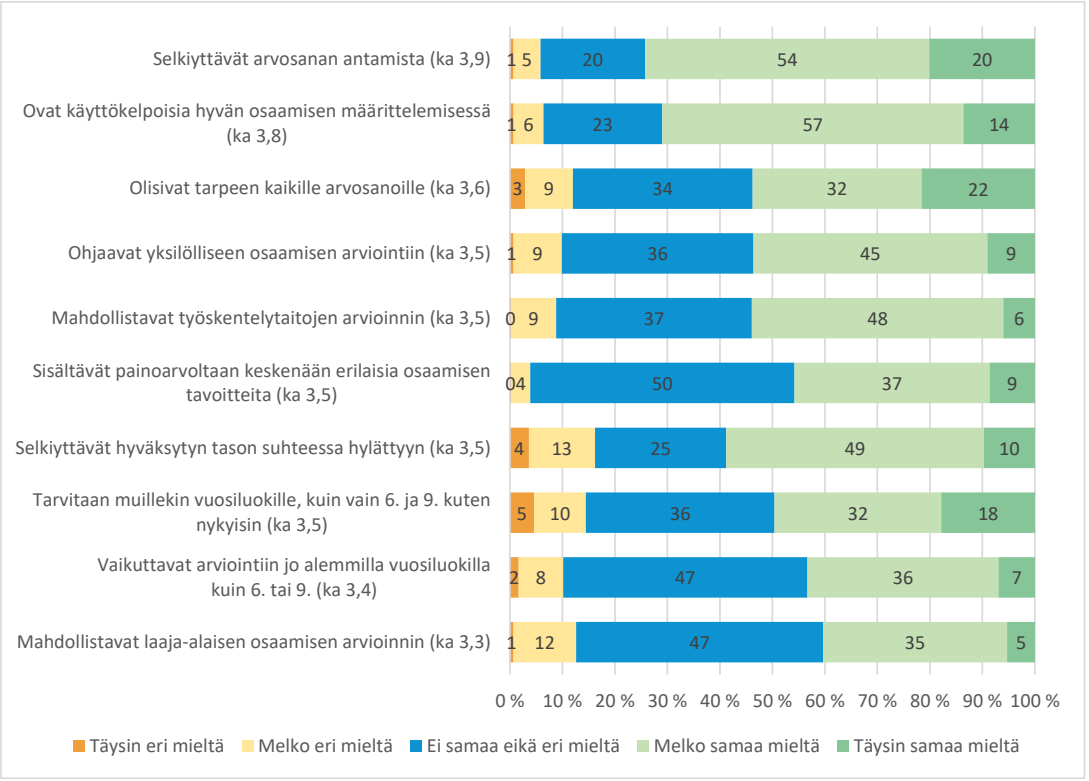
KUVIO 10. Arvosanan tai päättöarvioinnin arvosanan muodostamisperiaatteet opettajien mukaan (n = 746–749)

Arvosanan tai päättöarvioinnin muodostamisessa ilmeni joitakin opettajaryhmittäisiä eroja:

- Pienissä, alle 100 oppijan kouluissa opettajat (4,1) muodostivat päättöarvioinnin arvosanan oppijan senhetkisen osaamisen perusteella hieman useammin kuin keskikokoisissa (100–499 oppijan) kouluissa (3,7) tai yli 500 oppijan kouluissa (3,9).
- Vieraiden kielten opettajat painottivat enemmän oppijan senhetkistä osaamista (4,1) kuin opettajat keskimäärin (3,8). Reaaliaineiden opettajat (3,1) korostivat muita opettajia (2,8) enemmän arvosanan muodostamista aiempien arvosanojen keskiarvona sekä arvosanojen pyöristämistä lähinnä ylöspäin (reaaliaineiden opettajat 3,3, opettajat keskimäärin 3,0). He myös huomioivat taito- ja taideaineiden opettajien ohella muita kuin suoraan osaamiseen tai oppimiseen liittyviä asioita (3,3) hieman muita opettajia (3,1) enemmän.
- Opettajana alle viisi vuotta työskennelleet antoivat arvosanan oppijan aiempien arvosanojen keskiarvona (3,0) useammin kuin yli 25 vuotta opettajina toimineet (2,7). Kokeneille opettajille muiden kuin suoraan osaamiseen tai oppimiseen liittyvien asioiden vaikutus arvosanaan oli nuorempia kollegoja suurempi (yli 25 vuotta opettaneet 3,2; alle 5 vuotta opettaneet 3,0). Pienehköjen ryhmäkokojen vuoksi edellä mainittujen erojen yleistäminen on kuitenkin melko epävarmaa.
- Kuudennen luokan opettajilla arvioinnissa painottuivat muut kuin suoraan osaamiseen tai oppimiseen liittyvät asiat hieman enemmän (3,4) kuin yhdeksännen luokan opettajilla (3,1).
- Opettajan sukupuoli, opettajatehtävätyyppi tai koulun opetuskieli ei erotellut opettajia sen suhteen, millaiset tekijät vaikuttivat päättöarvioinnin arvosanan muodostamiseen.

Opettajat arvostavat arviointikriteereitä

Opettajille esitettiin kyselyssä väitteitä, jotka käsittelivät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin määriteltyjä arviointikriteereitä. Kolme neljäsosaa oli *samaa* tai *melko samaa mieltä* siitä, että kriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi ja päättöarvioinnissa selkiyttivät arvosanan antamista (3,9; ks. kuvio 11).



KUVIO 11. Opettajien näkemykset arviointikriteerien ja päättöarvioinnin kriteerien merkityksestä (n = 716–722)

Yli puolet (54 %) kyselyyn osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että tavoitteista johdetut arviointikriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi tai päättöarvioinnissa olisivat tarpeen kaikille arvosanoille (3,6), mutta 34 prosenttia ei ottanut asiaan kantaa. Sekä pitkään opettajan työssä olleet opettajat (3,6) että noviisiopettajat (3,6) suhtautuivat kriteerien laajempaan käyttöön varsin myönteisesti. Oppiaineista suomea toisena kielenä opettavat sekä äidinkielen ja kirjallisuuden (3,8) opettajat näkivät kriteerien laajemmassa käytössä enemmän mahdollisuuksia kuin muiden oppiaineryhmien opettajat.

Naisopettajat (3,7) olivat miesopettajia (3,4) hieman enemmän sitä mieltä, että kriteerit olisivat tarpeen kaikille arvosanoille. Alakoulun opettajista 58 prosenttia ja yläkoulun opettajista 52 prosenttia oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että arviointikriteerit ohjasivat opettajia oppijan yksilölliseen osaamisen arviointiin. Alakoulun opettajista 33 prosenttia ja yläkoulun opettajista 38 prosenttia ei kuitenkaan ottanut kantaa väitteeseen.

Arviointikriteerit sisältävät sekä ylä- että alakoulun opettajien mielestä (3,5) jonkin verran painoarvoltaan keskenään erilaisia osaamisen tavoitteita. Kuitenkin 78 prosenttia alakoulun ja 68 prosenttia yläkoulun opettajista (ka 3,8) oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että tavoitteista johdetut arviointikriteerit ovat käyttökelpoisia hyvän osaamisen määrittelemisessä. Taustamuuttujittainen analyysi ei nostanut esiin mitään opettajaryhmää, joka olisi ollut asiasta merkittävästi eri mieltä.

Opettajat olivat melko yksimielisiä (alakoulussa 64 % ja yläkoulussa 57 % *täysin* tai *melko samaa mieltä*) myös siitä, että tavoitteista johdetut arviointikriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi tai päättöarvioinnissa selkiyttävät hyväksytyn ja hylätyn suorituksen tunnistamista (3,5). Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajat olivat hivenen kriittisempiä (3,3) kuin aineenopettajat keskimäärin (3,5). Vieraiden kielten opettajat (3,7) olivat eniten samaa mieltä kriteerien tehtävästä hylätyn ja hyväksytyn osaamisen tason eron selkiyttäjänä.

Opettajat olivat myös *melko samaa mieltä* (50 % *melko* tai *täysin samaa mieltä*) siitä, että arviointikriteereitä tarvittaisiin myös muille kuin vain 6. ja 9. vuosiluokalle (3,5). Naisopettajat (3,6) suhtautuivat asiaan hieman miesopettajia (3,3) myönteisemmin. Luokanopettajat (3,7) ja alakoulun opettajat (3,6) olivat hieman suopeampia laajennetuille kriteereille kuin esimerkiksi aineenopettajat (3,4) tai yläkoulun opettajat (3,4). Alle kymmenen vuotta opettajina toimineet pitivät muillekin vuosiluokille ulottuvia kriteerejä myönteisempänä asiana (3,6) kuin yli 25 vuotta opettajina työskennelleet (3,2). Arviointikriteerit mahdollistivat työskentelytaitojen arvioinnin opettajien mielestä melko hyvin (3,5).

Arviointikriteereitä voidaan käyttää opetussuunnitelman mukaan osaamisen ja oppimisen arviointiin jo ennen kuudetta tai yhdeksättä vuosiluokkaa, jos näin sovitaan paikallisesti. Opettajat *ei*vät olleet *samaa ei*vät*kä eri mieltä* (3,4; 47 %) siitä, vaikuttivatko arviointikriteerit työskentelytaitojen arviointiin jo em. alemmilla vuosiluokilla. Toisaalta *melko* tai *täysin samaa mieltä* arviointikriteerien varhaisemmasta vaikuttamisväitteestä oli 43 prosenttia.

Laaja-alaisen osaamisen arviointia on toteutettu perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 elokuusta 2016 lähtien ja vuosiluokilla 7–9 asteittain myöhemmin. Käsite on melko uusi, joten ehkä siksi opettajilla ei ollut selkeää kantaa (3,3) siihen, mahdollistavatko tavoitteista johdetut arviointikriteerit laaja-alaisen osaamisen arvioinnin kuudennen vuosiluokan päätteeksi tai päättöarvioinnin vaiheessa (47 % opettajista *ei ole samaa tai eri mieltä*, mutta 40 prosenttia on *melko* tai *täysin samaa mieltä*).

Opettajia pyydettiin avoimella kysymyksellä kuvaamaan, miten heidän mielestään arviointikriteerejä pitäisi kehittää. Vastaajien (n = 111) lausumissa (f = 134) erottui kolme kokonaisuutta: 29 prosentissa lausumista toivottiin nykyisiä selkeämpiä kriteerejä ja arvosanojen parempaa vertailtavuutta

koulujen tai oppilaitosten välillä. Vajaassa neljänneksessä (23 %) lausumista esitettiin kriteerejä kaikille arvosanoille tai ainakin nykyistä suuremmalle osalle arvosanoja. 16 prosentissa lausumista ehdotettiin oppiainekohtaisia tai vuosiluokille paremmin soveltuvia tavoitteita ja kriteerejä.

5.2.2 Perusopetuksen päättöarviointi oppijoiden kokemana

Myös oppijoiden lomakkeessa kysyttiin 9.-luokkalaisilta vastaajilta päättöarvioinnista. He vastasivat kysymyksiin vaiheessa, jolloin heidän omaan päättöarviointiinsa oli aikaa enää noin neljä kuukautta. Kolme neljäsosaa (66 %) oppijoista oli *täysin* tai *melko samaa mieltä* väitteestä, että päättöarvosanalla on heille merkitystä (keskiarvo 4,0). Tytöt (4,2) pitivät päättöarvosanaa tärkeämpänä kuin pojat (3,8), samoin oppimisesta innostuneille oppijoille (4,2) päättöarvosana oli vähemmän innostuneita (ei-innostuneet 3,7; hieman innostuneet 3,9) merkittävämpi. Taide- ja taitoaineiden (3,6) päättöarvosanat eivät kiinnostaneet oppijoita yhtä paljon kuin muiden aineiden arvosanat. Suurissa, yli 500 oppijan kouluissa oppijat kertoivat miettivänsä päättöarviointia enemmän (3,3) kuin oppijat keskikokoisissa (3,2) tai pienissä, alle 100 oppijan kouluissa (2,6).

Yhdeksännen luokan oppijoilla oli selkeästi asetettuja tavoitteita päättöarviointiin ja selkeä arvosanatavoite (3,9). Alkutalvella 2018 tehdyssä kyselyssä eli muutama kuukausi ennen päättöarvioinnin realisoitumista yhdeksännen luokan oppijoista 40 prosenttia kertoi miettineensä jo päättöarviointia (ka 3,2). Tytöt (3,3) olivat pohtineet päättöarviointia hieman useammin kuin pojat (3,1), ja tytöt (4,1) olivat myös arvosanoissa tavoitteellisempia kuin pojat (3,7).

Oppijoiden näkemykset päättöarvosanoihin liittyvistä tavoitteista eivät juuri poikenneet toisistaan eri oppiaineissa. Sen sijaan oppimisesta innostuneilla (4,2) oli muita useammin tavoitteena tietty arvosana kuin innostumattomilla (3,2). Samanlainen tulos eriytyi myös käyttäytymisen arvosanan perusteella: käyttäytymisestä arvosanan 9 tai 10 saaneet ovat miettineet päättöarviointia enemmän (4,2) kuin enintään arvosanan 7 saaneet (3,4).

Yhdeksäsluokkalaiset ovat mielestään melko hyvin selvillä siitä, miten päättöarviointi oppiaineissa tapahtuu (3,4; 45 % *täysin* tai *melko samaa mieltä*). Oppijoiden innostus oppimiseen ja tietoisuus päättöarviointiprosessista kulkivat jossain määrin käsi kädessä, eli mitä innostuneempi oppija oli oppimisesta, sitä paremmin hän katsoi tietävänsä, mitä päättöarvioinnissa tapahtuu (keskiarvot innostuneilla 3,6, hieman innostuneilla 3,4 ja ei-innostuneilla 3,3), joskin keskiarvoerot olivat pieniä.

Vaikka oppijat pitivät päättöarvioinnin tavoitteita ja arviointia melko selkeinä, vain vajaa kolmannes oppijoista kertoi saaneensa opettajaltaan tietoa siitä, mitä voisi vielä parantaa päättöarviointia varten. Toinen kolmannes ei ollut mielestään saanut tietoa (ka 2,9; 40 % *ei samaa eikä eri mieltä*). Vastaukset olivat samansuuntaisia sekä tytöillä että pojilla ja eri oppiaineissa. Kuitenkin päättöarvioinnin lähestyessä opettajien tehtävänä olisi lukuvuoden aikana antaa oppijalle tietoa suoriutumisen nykytilasta ja -tasosta, tarjota oppimista eteenpäin ohjaavaa arviointipalautetta sekä huolehtia, että huoltajat ja oppijat ovat tietoisia tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä (Opetushallitus 2014, 54).

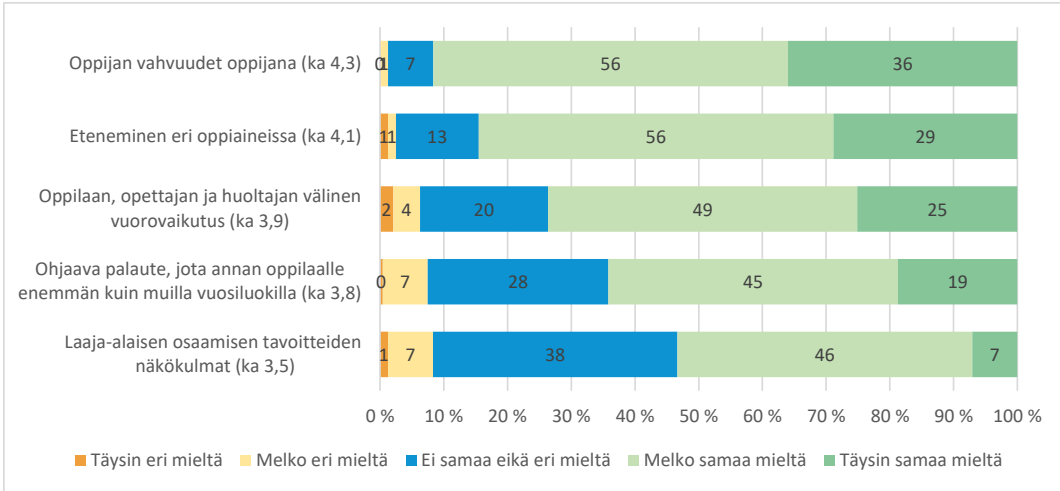
5.2.3 Opettajien näkemykset nivelkohtien ja -vaiheiden arvioinnista

Tämän arviointihankkeen yhtenä erityisenä mielenkiinnon kohteena olivat nivelkohdat ja -vaiheet, joiden mukaisesti perusopetus jakautuu vuosiluokkakokonaisuuksiin 1–2, 3–6 ja 7–9. Opettajakyselyn tätä teemaa koskevat osiot muodostettiin seuraavien Opetushallituksen (2014, 52–53) ohjeiden perusteella:

- Toisen vuosiluokan päätteeksi tavoitteena on erityisesti tuoda esille oppijan vahvuuksia oppijana ja vahvistaa itsetuntoa ja oppimismotivaatiota. Tällöin arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota edistymiseen kielellisissä valmiuksissa, työskentelytaidoissa ja taidossa huolehtia omista ja yhteisesti sovituista tehtävistä.
- Kuudennen luokan päätteeksi tarkastellaan erityisesti työskentelytaitojen ja oppimisen taitojen kehittymistä. Tässä vaiheessa lukuvuositodistuksessa annettavaa arviointia varten on kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin määritelty tavoitteista johdetut arviointikriteerit hyvää osaamista kuvaavalle sanalliselle arviolle tai numeroarvosanalle kahdeksan.

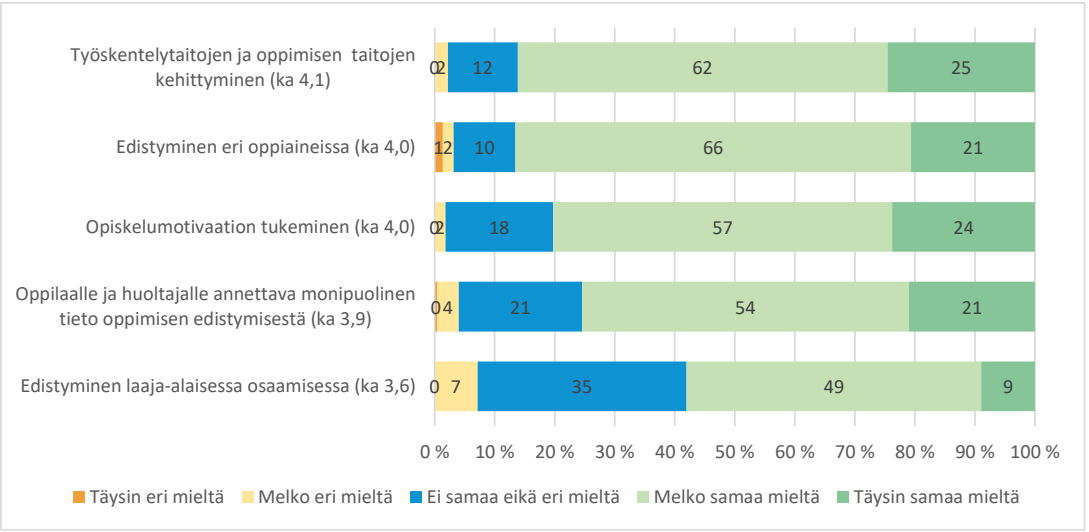
Opettajakyselyssä ei tiedusteltu yhdeksännen vuosiluokan arvioinnista, koska uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ei ollut vielä otettu käyttöön kyselyn aikaan keväällä 2018 (lukuun ottamatta mahdollisesti esim. historian tai taito- ja taideaineiden arviointia, joissa päättöarvosana on saatettu antaa jo 7. tai 8. vuosiluokalla, ja jota kyselyn aikaan tammi-helmikuussa 2018 oli siten saatettu ehtiä soveltaa jo 7. vuosiluokan osalta). Siten seuraavassa tarkastellaan vain toisen ja kuudennen luokan nivelkohtia, joista kyselyssä käytettiin termiä ”nivelvaihe”.

Toisen luokan päättyessä tehtävissä arvioinneissa korostuivat perusopetuksen opettajien mukaan eniten (kuvio 12) oppijan vahvuudet oppijana (4,3) sekä eteneminen eri oppiaineissa (4,1). Sen sijaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden arviointi oli vähäisempää (3,5).



KUVIO 12. Toisen luokan nivelkohdan arvioinnin korostukset (n = 239–240) opettajien mukaan

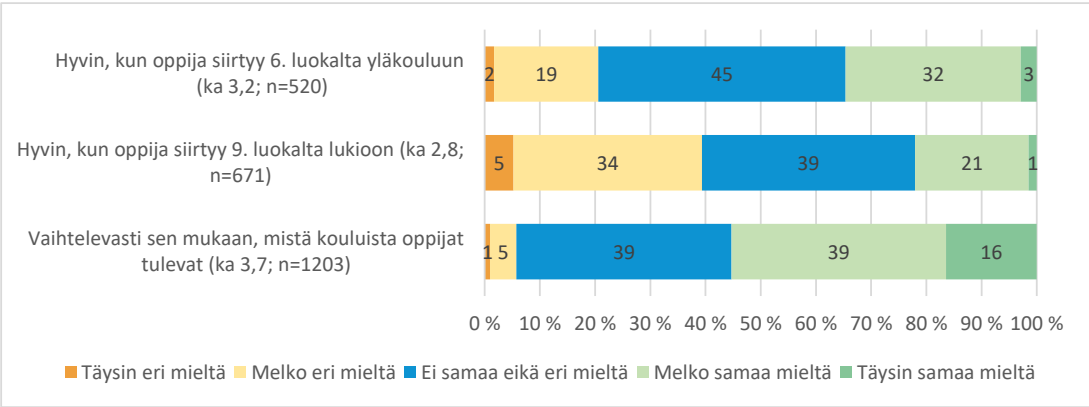
Kuudennen luokan päätteeksi tehtävässä arvioinnissa huomiota tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan kiinnittää erityisesti työskentelytaitojen ja oppimisen taitojen kehittymiseen. Juuri niihin opettajat (4,1) olivatkin keskittyneet (ks. kuvio 13). Lähes yhtä tärkeiksi opettajat kokivat edistymisen eri oppiaineissa (4,0), opiskelumotivaation tukemisen (4,0) sekä oppijalle ja huoltajalle annettavan monipuolisen tiedon oppimisen edistymisestä (3,9). Toisen luokan tavoin myös kuudennen luokan nivelkohdan arviointiin vaikutti vähiten edistyminen laaja-alaisessa osaamisessa (3,6).



KUVIO 13. Kuudennen luokan nivelkohtien arvioinnin korostukset (n = 223–224) opettajien mukaan

Kuudennen luokan nivelkohdassa naisopettajat pitivät tärkeinä kaikkia kyselylomakkeessa ehdotettuja väittämiä (työskentelytaitojen ja oppimisen kehittymistä, edistymistä eri oppiaineissa, opiskelumotivaation tukemista, monipuolista tietoa oppimisen edistymisestä sekä laaja-alaisen osaamisen edistymistä) miesopettajia enemmän. Suurimmillaan ero oli laaja-alaisen osaamisen edistymisarvioinnissa, jossa naisopettajien keskiarvo on 3,7 ja miesopettajien 3,4.

Nivelkohtia edeltävien arvosanojen tai sanallisten arviointien kyky kuvata oppijoiden osaamista oli opettajien mielestä vaihtelevaa sen mukaan, mistä koulusta oppijat tulivat (ks. kuvio 14). Kriittisimmin arvioinnin oikeellisuuteen suhtautuivat lukio-opettajat, joista vain 22 prosenttia oli *täysin* tai *melko samaa mieltä* siitä, että nivelkohtaa edeltävät arvosanat kuvasivat oppijan osaamista hyvin hänen siirtyessään yhdeksänneltä luokalta lukioon. Väitteestä oli *melko* tai *täysin eri mieltä* 39 prosenttia lukio-opettajista, ja yhtä suuri osuus heistä ei ottanut siihen kantaa. Yläluokkien opettajista 35 prosenttia uskoi arvosanojen kuvaavan oppijan osaamista hyvin kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle siirryttäessä.



KUVIO 14. Opettajien näkemykset, kuinka hyvin nivelvaihetta edeltävät arvioinnit kuvaavat oppijan osaamista

Yläkoulujen (53 %) ja lukioiden (57 %) opettajista yli puolet uskoi, että nivelkohtia edeltävät arvosanat tai sanalliset arvioinnit kuvasivat oppijan osaamista vaihtelevasti riippuen siitä, mistä koulusta oppija tuli. Vain 6 prosenttia yläkoulun opettajista ja 5 prosenttia lukio-opettajista on väitteestä eri tai jokseenkin eri mieltä. Mitä pienempi oppilaitos oli, sitä paremmin niiden opettajat kokivat nivelkohdan arvioinnin kuvaavan oppijan osaamista siirryttäessä yhdeksänneltä luokalta lukioon (alle 100 oppijan koulu 3,4; 100–499 oppijan koulu 2,9; yli 500 oppijan koulu 2,6). Vastaavasti mitä suuremman koulun opettajasta oli kyse, sitä suurempaa vaihtelua nivelkohtien arvioinnissa tunnistettiin sen mukaan, mistä koulusta oppijat tulivat (3,1; 3,6; 3,9).

Yläluokkien opettajat suhtautuivat varauksellisesti nivelkohdan arvioinnin kykyyn kuvata oppijan osaamista oppijan siirtyessä kuudennelta luokalta yläkouluun: yläkoulun opettajista 35 prosenttia oli *täysin* tai *melko samaa mieltä*, 45 prosenttia *ei samaa eikä eri mieltä* ja 21 prosenttia *melko* tai *täysin eri mieltä* väittämästä ”Nivelvaihetta edeltävät arvosanat tai sanalliset arvioinnit kuvaavat mielestäni oppijan osaamista hyvin”. Opettajia kuvaavista taustamuuttujista vain opetuskieli valotti eroja: suomenkielisten koulujen opettajat (3,2) uskoivat arvioinnin oikeellisuuteen enemmän kuin ruotsinkielisten koulujen opettajat (2,8).

5.3 Arvioinnin palaute- ja ohjauskäytänteet ja käytetyt arviointimenetelmät

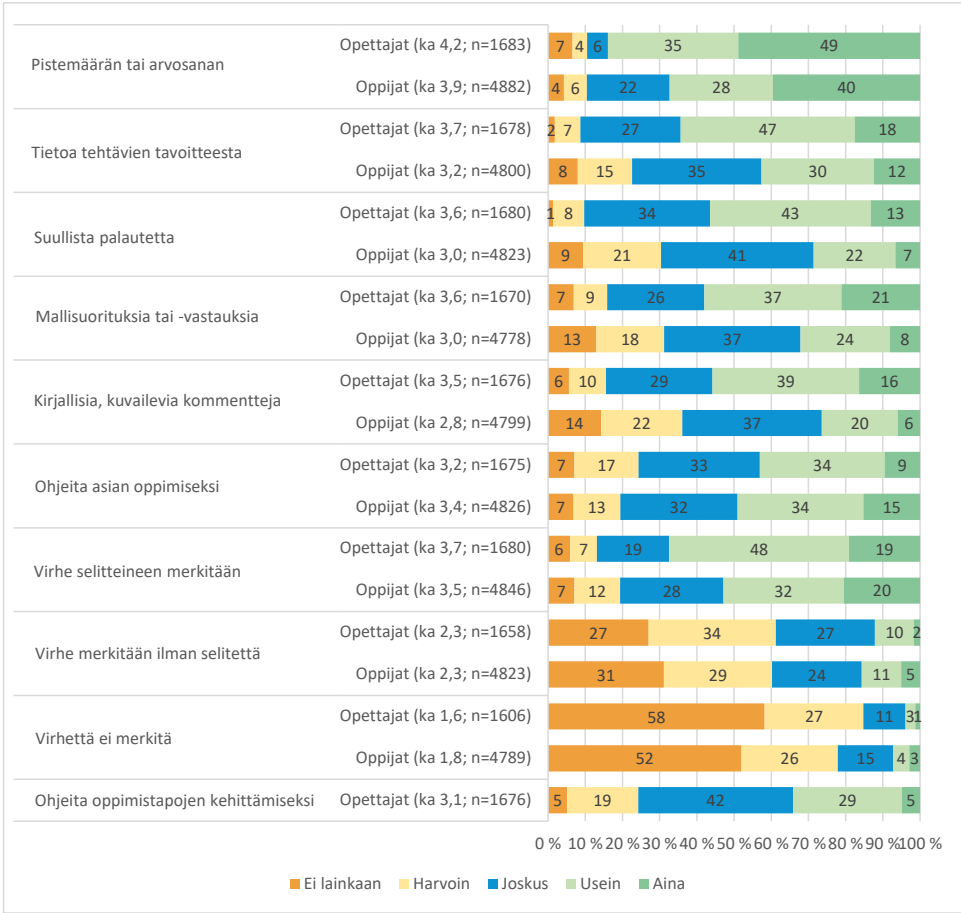
Tässä luvussa käsitellään koulujen ja oppilaitosten palaute- ja ohjauskäytänteitä ja käytettyjä arviointimenetelmiä. Luku aloitetaan oppimisprosessien formatiivisen arvioinnin (ks. luku 2) tarkastelulla eli eritellään tehtävistä annettua palautetta ja sen muotoa oppijoiden ja opettajien näkökulmasta. Tässä osuudessa ollaan erityisen kiinnostuneita opetussuunnitelman perusteiden käsitteillä ilmaisten opintojen aikaisesta arvioinnista. Sen jälkeen pureudutaan laajasti arviointimenetelmiin ja niiden monipuolisuuteen niin opettajien kuin oppijoiden kokemuksia esitellen.

5.3.1 Tehtävistä annettu palaute opettajien ja oppijoiden mukaan

Sekä tutkimustiedon että perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014 ja 2015) mukaan on tärkeää, että oppija saa opiskelunsa aikana riittävästi palautetta ja ohjausta (feedback, feedforward) siitä, millaisia asioita hän jo hallitsee ja millaisten oppimiseksi on vielä ponnisteltava. Tässä arviointihankkeessa laaditussa kyselyssä oppijoilta tiedusteltiin, miten he olivat saaneet lukuvuoden 2017 aikana palautetta opettajalta. Opettajien kyselylomakkeessa osiot muotoiltiin tehtäviä tai kokeita koskevaksi palautteeksi.

Oppijoiden ja opettajien palautekokemuksissa eroja

Sekä opettajien (4,2) että oppijoiden (3,9) mielestä yleisimmin käytetty palautemuoto oli pistemäärä tai arvosana. Useimpien muiden palautemuotojen osalta heidän näkemyksensä erosivat toisistaan (kuvio 15).



KUVIO 15. Opettajien ja oppijoiden kokemukset annetuista tai saaduista palautemuodoista

Toiseksi eniten opettajat antoivat mielestään tietoa tavoitteista (3,7), mutta oppijoiden mielestä he saivat virheitä koskevia selityksiä (3,5). Opettajat antoivat mielestään paljon suullista palautetta (3,6) ja tarjosivat mallisuorituksia tai -vastauksia (3,6), joita oppijat eivät tunnistaneet lainkaan yhtä lukuisasti (3,0 ja 3,0). Toiseksi tyypillisin palautteen muoto oppijoille oli ohjeiden saaminen asian oppimiseksi (3,4).

Sekä oppijoiden (1,8) että opettajien (1,6) mielestä virheet jätettiin merkitsemättä tai selittämättä melko harvoin (molempien ryhmien keskiarvo 2,3). Kirjalliset kuvailevat kommentit voi tulkita opetussuunnitelman perusteissa edellytetyksi toimintatavaksi, joka opettaja-aineiston mukaan (3,5) näyttäisi onnistuvan selvästi useammin kuin oppijoiden mielestä (2,8).

Opettajien palautekäytänteissä kouluaste-, työkokemus- ja sukupuolieroja

Kouluasteen mukaan tarkastellen

- lukioissa annettiin paljon pistemääriä ja arvosanoja (4,4; alakoulu 4,0; yläkoulu 4,0), mallisuorituksia ja -vastauksia (3,7; alakoulu 3,4; yläkoulu 3,5), kirjallisia ja kuvailevia kommentteja (3,8; alakoulu 3,3; yläkoulu 3,3) sekä kirjallisia ohjeita asian oppimiseksi (3,5; alakoulu 3,0; yläkoulu 3,1)
- lukioiden opettajille oli ominaista myös virheiden merkitseminen ja selitteen lisääminen (4,0; alakoulu 3,5; yläkoulu 3,5); toisaalta suullisen palautteen määrä väheni luokka-asteelta toiselle etenemisen myötä (alakoulu 3,9; yläkoulu 3,6; lukio 3,4).

Aineenopettajien ja luokanopettajien vertailun mukaan

- aineenopettajat hyödynsivät paljon pistemääriä tai arvosanoja (4,4), mallisuorituksia tai -vastauksia (3,7), kirjallisia ja kuvailevia kommentteja (3,6), kirjallisia ohjeita asian oppimiseksi (3,3) sekä virheiden merkitsemistä ne myös selittäen (3,8), mutta he antoivat keskimääräistä vähemmän suullista palautetta yksittäiselle oppijalle (3,5)
- luokanopettajat antoivat melko vähän kirjallisia ja kuvailevia kommentteja (3,3) ja kirjallisia ohjeita asian oppimiseksi (2,9).

Opettajakokemuksen avulla eritellen havaittiin, että

- kokeneet opettajat antoivat noviisiopettajia hieman useammin palautteena pistemäärän tai arvosanan (esimerkiksi yli 25 vuotta opettaneet 4,3 ja alle 5 vuotta opettaneet 4,0) sekä mallisuorituksia tai -vastauksia (yli 25 vuotta opettaneet 3,7 ja alle 5 vuotta opettaneet 3,5)
- yli 25 vuotta opettaneilla oli virheellisten kohtien merkitsemistä (3,8) enemmän kuin alle 5 vuotta opettaneilla (3,6), mutta virheen jätti kertomatta tavallisemmin kokenut (yli 25 vuotta opettaneet 1,5) kuin enintään viisi vuotta opettanut (1,7).

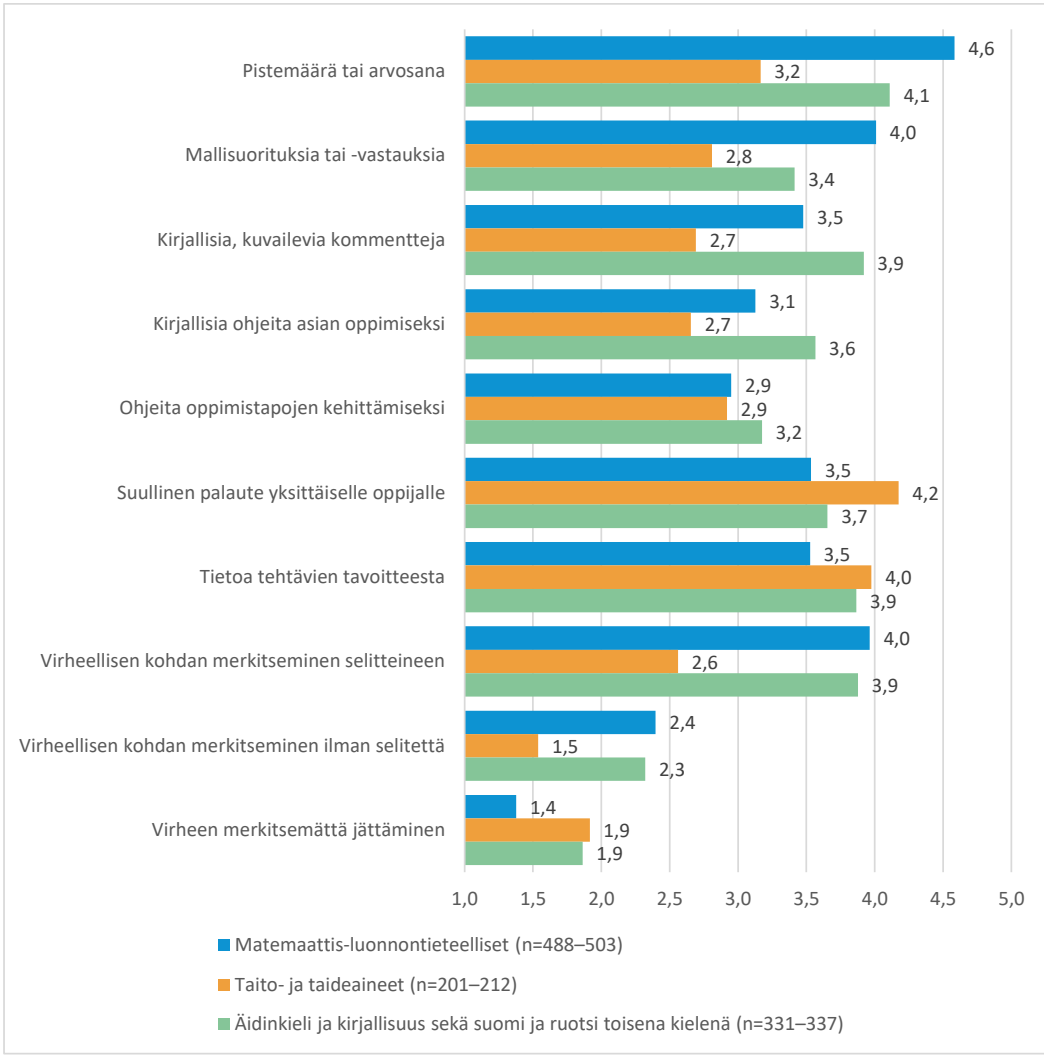
Sukupuolten vertailussa huomattiin, että naisopettajat

- antoivat enemmän kirjallisia ja kuvailevia kommentteja (3,6) kuin miesopettajat (3,2)
- painottivat hiukan enemmän virheen merkitsemistä ja selitteen lisäämistä (3,7 vs. 3,5) sekä hieman harvemmin pelkkää virheen merkitsemistä (2,2 vs. 2,4) kuin miehet.

Opetuskielittäin tarkasteltuna ainoa huomionarvoinen ero oli, että suomenkielisissä kouluissa (3,7) suullista palautetta annettiin enemmän kuin ruotsinkielisissä kouluissa (3,1).

Palautteenannossa jonkin verran oppiaineittaisia eroja

Palautekäytännöissä oli paljon oppiainerajat ylittäviä yhtäläisyyksiä. Erityisesti matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden, reaaliaineiden, vieraiden kielten sekä äidinkielen ja kirjallisuuden palautteenannot muistuttivat toisiaan. Kuvioon 16 on poimittu matemaattis-luonnontieteellisten aineiden, taito- ja taideaineiden sekä äidinkielen ja kirjallisuuden palautteenantojen ominaispiirteitä.



KUVIO 16. Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden, taito- ja taideaineiden opettajien sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien palautekäytäntöjä

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa pistemäärä tai arvosana (4,1) ei ollut aivan yhtä tärkeä kuin matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa (4,6), reaaliaineissa (4,6) ja vieraissa kielissä (4,6). Toisaalta kirjallisia, kuvailevia kommentteja (3,9), kirjallisia ohjeita asian oppimiseksi (3,6) ja suullista palautetta (3,7) käytettiin äidinkielessä ja kirjallisuudessa keskimääräistä enemmän. Matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa (4,0) korostuivat mallisuoritukset ja -vastaukset (vieraat kielet 3,9; reaaliaineet 3,6; äidinkieli ja kirjallisuus 3,4), ja virhe jätettiin merkitsemättä vain harvoin (1,4). Vieraissa kielissä virheellinen kohta merkittiin ilman selitettä suhteellisen usein (2,7).

Taide- ja taitoaineissa käytettiin huomattavan paljon suullista palautetta (4,2) ja tietoa tehtävien tavoitteesta (4,0). Lisäksi ohjeet oppimistapojen kehittämiseksi olivat suunnilleen yhtä yleisiä kuin opettajilla keskimäärin (2,9), mutta muut palautteen muodot olivat selvästi harvinaisempia (ks. kuvio 16). Kuvion 16 kolme alinta pylväsryhmää osoittavat, miten taito- ja taideaineissa on niiden päätavoitteen – tekemisen ja harrastamisen ilon tukeminen – vuoksi nähty tärkeäksi muut palautemuodot kuin virheiden erittely.

Oppilaan- ja opinto-ohjaus poikkesi muista oppiaineista siksi, että sitä ei arvioida numeerisesti. Tähän taustaan nähden oli odotettua, että monia kysyttyjä palautteen muotoja käytettiin siellä muita oppiaineita vähemmän. Poikkeus olivat oppilaan- ja opinto-ohjaajien suosimat ohjeet oppimistapojen kehittämiseksi (3,7). Kirjallisia ohjeita asian oppimiseksi (3,0), suullista palautetta (3,8), tietoa tehtävien tavoitteesta (3,9) ja virheiden merkitsemättä jättämistä (1,9) käytettiin suunnilleen yhtä paljon kuin muissa oppiaineissa.

Innostuneisuus koulunkäynnistä ja käyttäytymisen arvosana yhteydessä palautekokemuksiin

Koulunkäynnistä innostuneisuus oli yksi keskeisellä tavalla oppijoiden kokemuksia eriyttävä tekijä: mitä innostuneempi oppija oli, sitä enemmän hän koki saavansa palautetta. Tämä havainto päti kaikkiin arviointipalautemuotoihin (pistemäärä tai arvosana, mallisuoritukset tai arvosana, kirjalliset tai suulliset kommentit, ohjeet, tiedotus tavoitteista, virheellisten kohtien merkitseminen). Ainoastaan jos opettaja ei kertonut virheen perustetta, yhteys oli päinvastainen. Syy-seuraussuhdetta ei tällä aineistolla pystytä tietenkään yksilöimään: innostuvatko oppijat paljosta palautteesta, tiedostavatko innostuneet oppijat palautteen muita vahvemmin vai onko kyse jostain monimutkaisemmasta yhteydestä?

Myös käyttäytymisen arvosanalla *näytti olevan samankaltainen yhteys palautteeseen kuin innostuneisuudella.* Jos käyttäytymisen arvosana oli hyvä, oppija oli omasta mielestään saanut paljon palautetta kaikissa kysytyissä muodoissa, mutta virheiden yksilöinti oli huonon käytösarvosanan saaneiden oppijoiden keskuudessa tyypillistä. Syy-seuraussuhdetta ei tässäkään voi arvioida: saavatko hyvin käyttäytyvät enemmän palautetta, käyttäytyvätkö paljon palautetta saavat hyvin vai onko kyse jostain monimutkaisemmasta kytköksestä?

Taustamuuttujittain tarkastellen ilmeni seuraavanlaisia eroja:

- Lukion toisen vuoden opiskelijat saivat enemmän palautetta pistemäärän tai arvosanan (4,5), mallisuoritusten ja -vastausten (3,4) sekä kirjallisten ja kuvailevien kommenttien muodossa (3,2) kuin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset (kuudesluokkalaiset 3,9; 2,8; 2,8, yhdeksäsluokkalaiset 3,7; 2,8; 2,7).
- Oppiaineista taito- ja taideaineet erottuivat muista. Niissä pistemäärään tai arvosanaan (3,4), mallisuorituksiin tai -vastauksiin (2,7) sekä kirjallisiin ja kuvallisiin kommentteihin (2,7) perustuva palaute oli muita oppiaineita vähäisempää. Samoin virheellisten kohtien merkitseminen ja virheen kertominen (3,0) oli niissä suhteellisen harvinaista.
- Ruotsinkielisissä kouluissa (3,4) oppijat kokivat saaneensa selvästi enemmän kirjallisia ja kuvailevia kommentteja kuin suomenkielisissä kouluissa (2,8). Toisaalta suomenkielisissä kouluissa (3,4) annettiin enemmän ohjeita kuin ruotsinkielisissä kouluissa (2,9). Ruotsin- ja suomenkielisten koulujen ero ei selity koulun koolla, joten erot selittynevät ennemminkin arviointikulttuurilla.

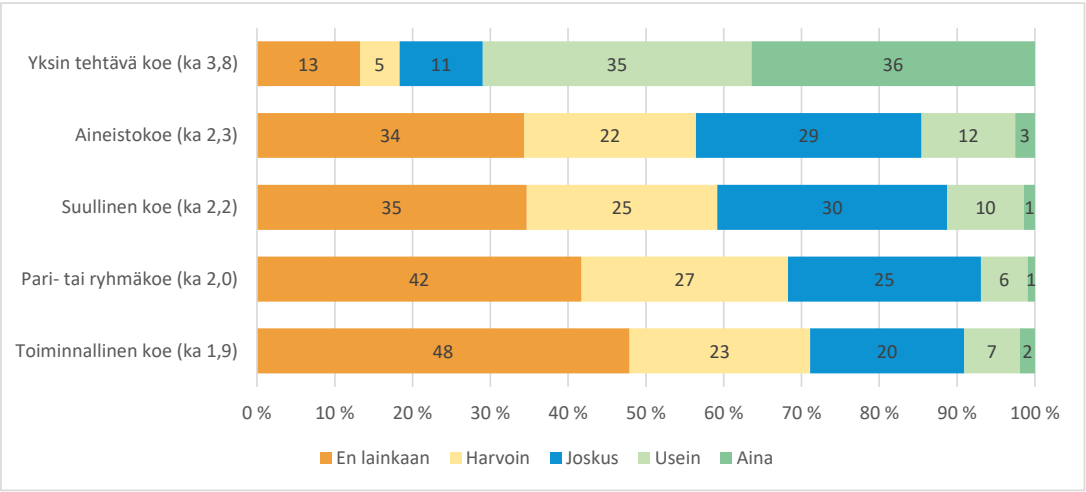
5.3.2 Opettajien käyttämät arviointimenetelmät ja -välineet

Tässä arviointihankkeessa tehtävistä tai kokeista annetun palautteen (edellä luku 5.3.1) lisäksi selvitettiin laajasti, millaisia arviointimenetelmiä ja -välineitä kouluissa ja oppilaitoksissa oli käytetty. Monipuolinen arviointimenetelmätarkastelu on perusteltua siksi, että erilaiset menetelmät mahdollistavat erilaisen osaamisen esille tulemisen. Perusopetuksessa on velvoitettu käyttämään arvioinnissa monipuolisia menetelmiä ja todettu muun muassa, että ”opetus ja arviointikäytännöt suunnitellaan ja toteutetaan siten, että oppilaalla on riittävästi monipuolisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan” (Opetushallitus 2014, 48–51).

Yksittäiset menetelmät ja välineet jaoteltiin kyselylomakkeessa neljään pääryhmään eli kokeisiin, erilaisiin tuotoksiin, vuorovaikutteisiin menetelmiin ja digitaalisiin arviointivälineisiin. Opettajista 19 prosenttia kertoi käyttäneensä kaikkia näitä. Opettajista 16 prosenttia käytti arvioinnissaan kokeita, tuotoksia ja vuorovaikutteisia menetelmiä, ja 14 prosenttia vastasi käyttäneensä arviointimenetelmänä ainoastaan kokeita. Yksi sukupuolia erotteleva linja oli, että naiset käyttivät kaikkia kysyttyjä arviointimenetelmiä miehiä enemmän, vaikkei ero aina ollut tilastollisesti merkitsevä.

Yksin tehtävät kokeet yleisimpiä

Erilaisista koetyypeistä opettajat käyttivät useimmiten yksin tehtäviä kokeita (3,8; ks. kuvio 17), ja kaikki muut koetyypit olivat huomattavasti harvinaisempia. Yksin tehtäviä kokeita käyttivät eniten aineenopettajat (4,0), ja niitä preferoitiin enemmän lukioissa (4,1) kuin ala- tai yläkouluissa (3,6). Yksin tehtävät kokeet olivat tyypillisiä vieraiden kielten opetuksessa (4,5), ja niitä käytettiin suomenkielisissä kouluissa (3,8) ruotsinkielisiä (3,3) enemmän. Mitä pidempi työkokemus opettajalla oli, sitä useammin hän käytti yksilösuoritukseen perustuvia kokeita (alle 5 vuotta: 3,6; 6–10 vuotta 3,7; 11–25 vuotta 3,8 ja yli 25 vuotta 3,9).



KUVIO 17. Opettajien käyttämät koetyypit (n = 1 598–1 685)

Ryhmävertailut osoittivat seuraavia eroja:

- Oppiaineittain tarkastellen pari- ja ryhmäkokeita tehtiin eniten äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla (2,3). Taito- ja taideaineissa suosittiin muista oppiaineista poiketen koetyypeistä useimmin toiminnallisia kokeita (2,6) ja reaaliaineissa aineistokokeita (2,9). Vieraiden kielten opetuksessa korostui muita oppiaineita enemmän suullisten kokeiden käyttö (3,0).
- Kouluasteittain tarkastellen lukioissa oli enemmän aineistokokeita (2,4) kuin yläkouluissa (2,2) tai alakouluissa (2,1). Vastaavasti alakouluissa pidettiin enemmän toiminnallisia kokeita (2,1) ja suullisia kokeita (2,4) kuin yläkouluissa (1,9 ja 2,1) tai lukioissa (1,8 ja 2,2).
- Työkokemuksen mukaan tarkastellen pidempään opettajina toimineet käyttivät suullisia kokeita hieman enemmän kuin heidän nuoremmat kollegansa (yli 25 vuotta: 2,3; alle 5 tai 6–10 vuotta: 2,1).
- Sukupuolen mukaan tarkastellen suulliset kokeet olivat naisille (2,3) miehiä (1,9) tyypillisempiä.

Oppiaineittain ja luokka-asteittain eroja usean koetyypin hyödyntämisessä

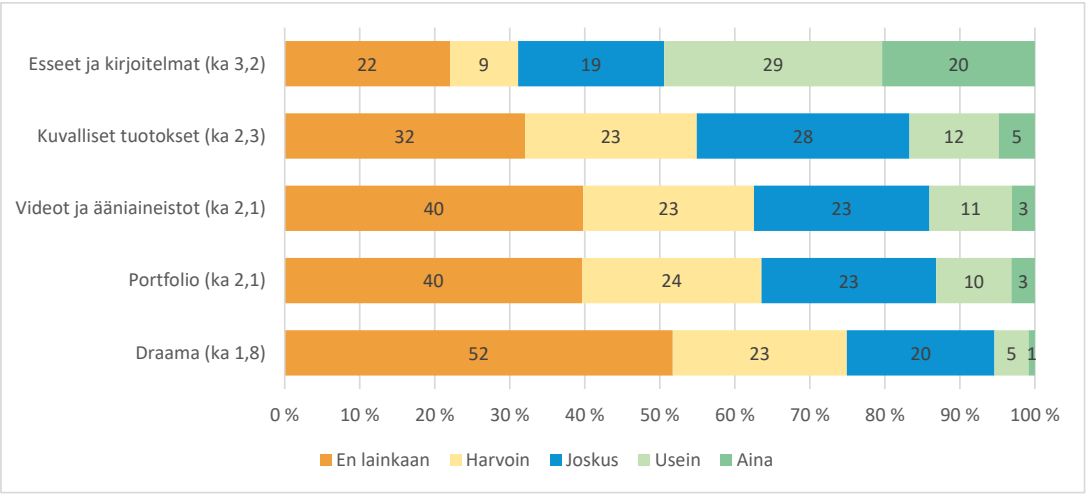
Opettajien käyttämien koetyyppien monipuolisuutta tarkasteltiin erottelemalla ne opettajat, jotka käyttivät erilaisia koetyyppejä joko *usein* tai *aina*. Heistä ilmeni seuraavaa:

- Monipuolisimmin kokeita käyttivät taito- ja taideaineiden opettajat: heistä kaksi kolmesta (67 %) käytti arvioinnissaan *usein* tai *aina* yksin tehtävän kokeen ohella myös muita koetyyppejä. Toisessa ääripäässä matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajista lähes neljä viidestä (79 %) ja yläkoulujen opettajista kaksi kolmesta (69 %) käytti *usein* tai *aina* arvioinnissaan ainoastaan yksin tehtäviä kokeita.

- Useamman koetyypin käyttö oli hieman yleisempää nuorilla opettajilla kuin kokeneilla. Reilu neljännes (28 %) alle viisi vuotta opettajana työskennelleistä käytti *usein* tai *aina* yksin tehtävien kokeiden ohella myös muita koetapoja, kun yli 25 vuotta opettaneilla tämä osuus oli 22 prosenttia.

Esseet ja kirjoitelmat yleisimpiä arvioitavia tuotoksia

Erilaisista tuotoksista oppiaineiden arvioinnissa käytettiin eniten esseitä ja kirjoitelmia (3,2; kuvio 18). Kuvallisia tuotoksia (2,3), portfolioita (2,1) sekä videoita ja ääniaineistoja (2,1) opettajat ilmoittivat käyttävänsä oppiaineen arvioinnissa *harvoin*. Vähiten käytettiin draamaa (1,8).



KUVIO 18. Opettajien arvioinnissaan käyttämät tuotokset (n = 1 599–1 661)

Esseitä ja kirjoitelmia käytettiin

- eniten aineenopettajien (3,4) ja vähiten puolestaan luokanopettajien ja opinto-ohjaajien (2,7) toimesta
- useimmin äidinkielen ja kirjallisuuden (4,1) sekä vieraiden kielten (4,2) arvioinnissa ja vähiten matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa (2,1) sekä taito- ja taideaineissa (2,1)
- enemmän lukioissa (3,7) kuin yläkouluissa (3,0) ja alakouluissa (2,6)
- *usein* tai *aina* yli 25 vuotta opettajana työskennelleiden keskuudessa (57 %), kun vastaavasti alle viisi vuotta opettajana toimineista näin teki 39 prosenttia
- enemmän naisten (3,3) kuin miesten (2,7) tekemässä arvioinnissa.

Videoita ja ääniaineistoja käytettiin

- useimmin vieraiden kielten opetuksessa (2,8) ja vähiten matematiikassa (1,5)
- yleisemmin aineenopettajien (2,3) kuin luokanopettajien (1,7) arviointityössä
- selvästi yleisemmin lukioissa (2,4) kuin ylä- (2,1) ja alakouluissa (1,9)
- sitä vähemmän, mitä kokeneemmasta opettajasta oli kyse (alle 5 vuotta opettaneet 2,3; yli 25 vuotta opettaneet 2,1).

Draamaa käytettiin

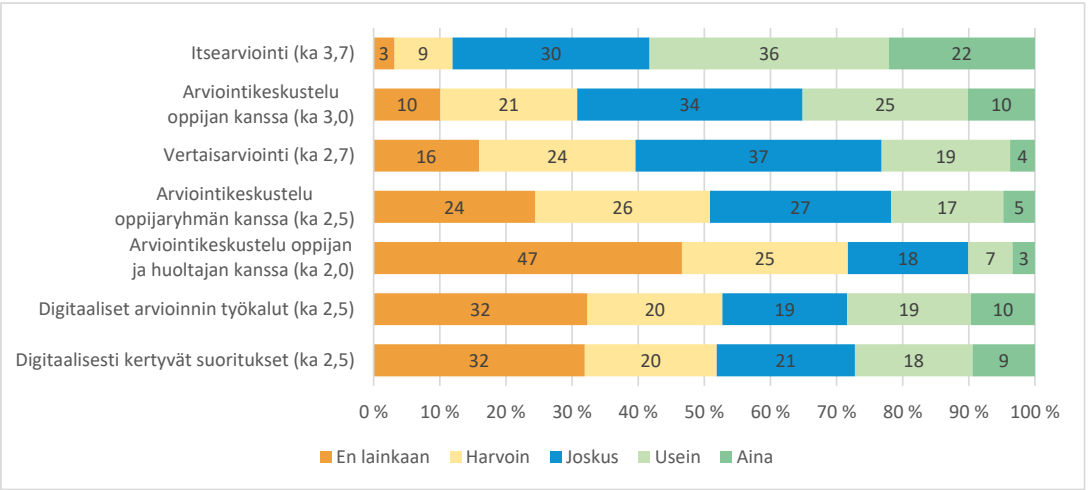
- arviointiin eniten äidinkielen opetuksessa (2,7) ja vähiten matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa (1,2)
- melko paljon luokanopettajien keskuudessa (2,0)
- enemmän nais- kuin miesopettajien (1,9 vs. 1,5) keskuudessa
- alakouluissa (2,0) muita vuosiluokkia tai kouluasteita yleisemmin (yläkoulu 1,8 ja lukio 1,6).

Portfolioiden käyttö korostui opinto-ohjaajilla muita opettajia enemmän (2,5) ja harvimmin niitä hyödynnettiin matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa (1,7). Taito- ja taideaineissa käytettiin muita useammin kuvallisia tuotoksia (2,8), joita hyödynnettiin vähiten vieraissa kielissä (2,1).

Monenlaisten tuotosten käyttö arvioinnissa väheni sitä mukaa, mitä kauemmin vastaaja oli työskennellyt opettajana. Alle viisi vuotta opettaneista lähes kaksi viidesosaa (39 %) hyödynsi *usein* tai *aina* useampaa erilaista tuotosta arvioinnissaan, kun vastaavasti yli 25 vuotta opettaneista useampaa menetelmää käytti vain 28 prosenttia. Monipuolisimmin erilaisia tuotoksia käyttivät reaaliaineiden opettajat, joista 42 prosenttia käytti *usein* tai *aina* esseiden ja kirjoitelmien ohella myös muita tuotoksia.

Vuorovaikutteisten arviointimenetelmien käyttäminen vaihtelevaa

Vuorovaikutteisista arviointimenetelmistä useimmin käytettiin oman oppimisen arviointia (itsearviointi) (3,7; ks. kuvio 19). Jonkin verran käytettyjä vuorovaikutteisia menetelmiä olivat opettajien mukaan arviointikeskustelu oppijan kanssa (3,0), oppijoiden keskinäinen arviointi (vertaisarviointi) (2,7) ja opettajan arviointikeskustelu oppijaryhmän kanssa (2,5).



KUVIO 19. Opettajien käyttämät vuorovaikutteiset arviointimenetelmät (n = 1 656–1 684)

Nuoret opettajat käyttivät itsearviointia useammin (alle 5 vuotta opettajina 3,8) kuin pidempään opettajina toimineet (yli 25 vuotta 3,5). Se oli melko tuttua taito- ja taideaineiden arvioinnissa (4,1) ja vierainta matemaattisissa oppiaineissa (3,4). Itsearviointia hyödynnettiin varsin tasaisesti eri luokka-asteilla. Oppijoiden näkemykset itsearvioinnin käyttämisestä (2,7) erosivat opettajien (3,7) näkemyksestä (alakouluissa 3,6; yläkouluissa 3,7; lukioissa 3,6) merkittävästi. Itsearvioinnin käyttö oli naisopettajille (3,8) miesopettajia (3,3) tyypillisempää, samoin se oli suomenkielisissä kouluissa (3,7) ruotsinkielisiä (3,3) kouluja yleisempää.

Arviointikeskusteluja oppijan kanssa käytiin eniten taito- ja taideaineissa (3,7) ja vähiten reaaliaineissa, vieraissa kielissä sekä matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa (kaikki 2,8). Keskustelu oppijan kanssa keskittyi selkeämmin ala- (3,3) ja yläluokille (3,3) kuin lukioon (2,6).

Vertaisarviointi ei näyttänyt olevan kovin suosittu, vaikka siitä usein puhutaan itsearvioinnin kanssa yhtenä edistettävänä arviointimenetelmänä. Ryhmävertailujen mukaan se oli yleisintä äidinkielessä ja kirjallisuudessa (3,1) ja harvinaisinta matematiikassa (2,3). Naiset (2,8) hyödynsivät sitä hieman miehiä (2,4) enemmän.

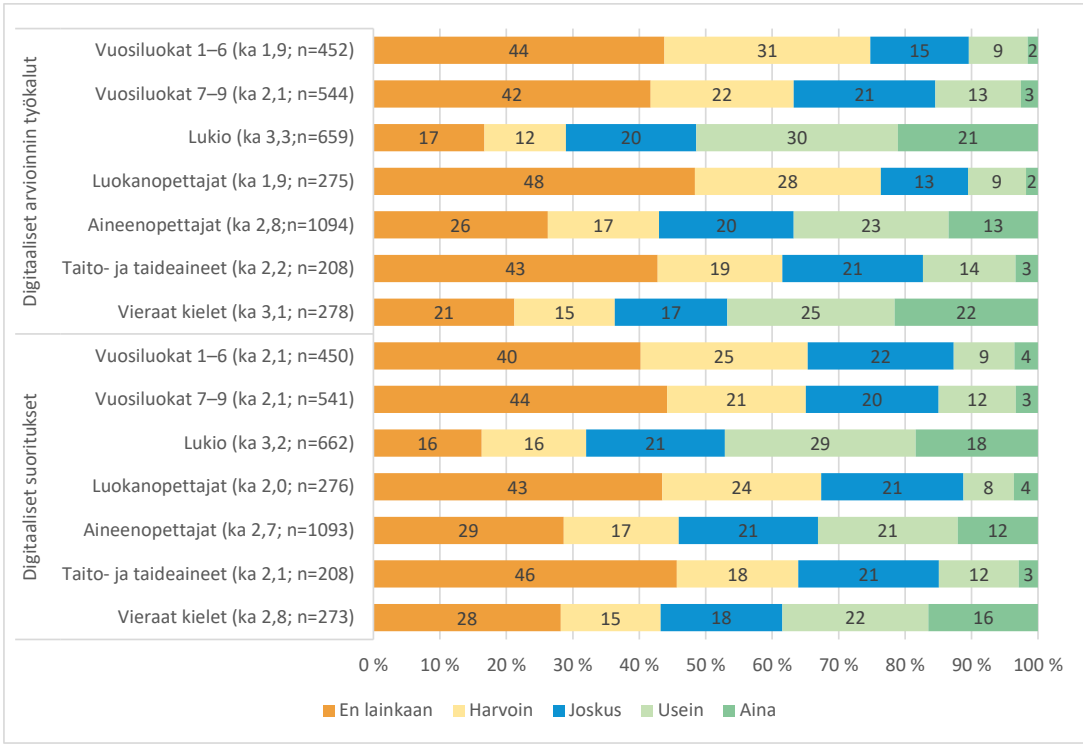
Opettajan arviointikeskustelu oppijaryhmän kanssa oli tavallisinta taito- ja taideaineissa (3,0) ja harvinaisinta vieraiden kielten opetuksessa (2,1). Arviointikeskustelu oppijaryhmän kanssa väheni sitä mukaa, mitä ylemmistä luokista oli kyse (alakouluissa 2,7; yläkouluissa 2,6; lukioissa 2,3).

Vähiten vuorovaikutteisista arviointivälineistä opettajat vastasivat käyttävänsä arviointikeskustelua oppijan ja huoltajan kanssa (2,0). Sitä ei käytetty lukioissa juuri lainkaan (1,2) ja yläkouluissakin harvoin (1,9) verrattuna alaluokkiin (3,0). Useimmin keskusteluja näytti syntyneen äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoista (2,5) ja harvimmin vieraiden kielten opetuksesta (1,5).

Erilaisten vuorovaikutteisten menetelmien käyttö kokonaisuutena ottaen lisääntyi arvioinnissa sitä mukaa, mitä ylemmästä luokka-asteesta oli kyse. Alakoulujen opettajista kolmannes (32 %) käytti *usein* tai *aina* sekä itse- että vertaisarviointeja, mutta lukion opettajista näin teki jo kaksi viidesosaa (40 %). Naisopettajista lähes kaksi viidesosaa (39 %) vastasi käyttävänsä *usein* tai *aina* useampaa vuorovaikutteista menetelmää, mutta miesopettajista vain vajaa neljännes (24 %). Erilaisista vuorovaikutteisista menetelmistä vain itsearviointeja käytti miesopettajista 71 prosenttia, kun vastaavasti naisopettajista vain tätä yhtä menetelmää käytti 59 prosenttia.

Digitaalisia arviointivälineitä hyödynsi arvioinnissaan noin puolet opettajista

Digitaalisia arviointityökaluja (mm. erilaiset applikaatiot tai ohjelmat), digitaalisten oppimisympäristöjen tehtävien seurantatietoa tai muita digitaalisesti kertyviä suorituksia käytettiin arvioinnissa vastausten mukaan vain satunnaisesti tai joskus (2,5), kuten kuviosta 20 ilmenee.



KUVIO 20. Opettajien käyttämät digitaaliset arviointivälineet

Sukupuolierot: Naisopettajista 51 prosenttia ja miesopettajista 49 prosenttia käytti sekä digitaalisia arviointi-instrumentteja että digitaalisten oppimisympäristöjen tarjoamaa tehtävien seurantatietoa tai muuta digitaalisesti kertyvää suoritusta. Miesopettajista kolmannes (33 %) hyödynsi yksin-

omaan digitaalisia arvioinnin työkaluja, kun naisista vastaavasti vain tähän yhteen menetelmään turvautuvia oli 24 prosenttia.

Kouluaste- ja opettajatyyppierot: Lukion opettajat (3,3), vieraiden kielten opettajat (3,1) ja aineenopettajat (2,8) käyttivät eniten digitaalisia arvioinnin työkaluja sekä digitaalisten oppimisympäristöjen tehtävien seurantatietoa tai muita digitaalisesti kertyviä suorituksia (3,2; 2,8 ja 2,7), kun taas vähiten näihin molempiin olivat tarttuneet luokanopettajat (1,9 ja 2,0). Digitaalisten oppimisympäristöjen tarjoama tehtävien seurantatieto tai muut digitaalisesti kerättävät suoritukset olivat lukioissa yleisempiä (3,2) kuin ylä- ja alakouluissa (molemmissa 2,1).

Oppiaine- ja opetuskielierot: Digitaalisten oppimisympäristöjen tehtävien seurantatietoa tai muita digitaalisesti kertyviä suorituksia hyödynnettiin muita oppiaineita enemmän vieraiden kielten ja reaaliaineiden opetuksessa (2,8). Vähiten ne olivat käytössä taito- ja taideaineissa (2,1). Ruotsinkielisissä kouluissa ne olivat hieman yleisempiä (2,8) kuin suomenkielisissä kouluissa (2,5).

Koulun kokoerot: Mitä suurempi koulu oli, sitä enemmän käytettiin digitaalisia arvioinnin työkaluja (pienet alle 100 oppijan koulut 2,2; keskikokoiset 100–499 oppijan koulut 2,5; suuret vähintään 500 oppijan koulut 2,7).

Kun analysoitiin kokonaisuutena molempia kysyttyjä digitaalisia ratkaisuja, lukion opettajien todettiin käyttävän niitä muiden luokka-asteiden opettajia useammin. Kolme viidestä (59 %) lukion opettajasta käytti *usein* tai *aina* molempia kysyttyjä digiratkaisuja, kun vastaavasti alakoulujen opettajista näin teki vajaa kolmannes (32 %). Ruotsinkielisissä kouluissa käytettiin molempia hieman useammin (57 %) kuin suomenkielisissä kouluissa (50 %).

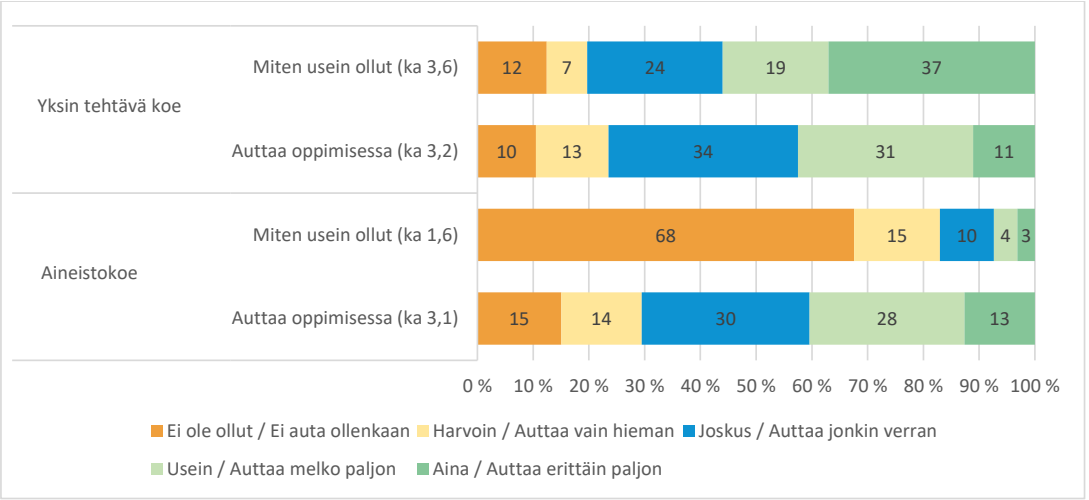
5.3.3 Oppijoiden kokemukset opettajien käyttämistä arviointimenetelmistä

Edellisessä luvussa raportoidulla tavalla opettajat ilmoittivat käyttävänsä arvioinnissa useimmin yksin tehtäviä kokeita. Tässä luvussa saman kertovat myös oppijat, joilta pyydettiin opettajalomakkeen osioita soveltaen arvioita erilaisten arviointimenetelmien käyttötiheydestä ja niiden oppimista edistävästä koetusta vaikutuksesta.

Yksilö- ja aineistokokeet koettiin yhtä hyödyllisinä oppimisen kannalta

Oppijoilta kysyttiin, kuinka usein opettajat olivat käyttäneet erilaisia arviointimenetelmiä viimeisen puolen vuoden aikana ja miten niiden oli nähty auttaneen oppimisessa.

Yksin tehtävien kokeiden käytön yleisyys näkyi oppijoiden vastauksissa samaan tapaan kuin opettajilla. Oppijat olivat viimeisen puolen vuoden aikana tehneet eniten yksin tehtäviä kokeita (3,6; ks. kuvio 21). Kokeita, joissa on mukana kirja tai muu materiaali, oli ollut vain harvoin (1,6). Yksin tehtäviä kokeita oli käytetty useimmin lukiossa (4,1; alakoulu 3,6; yläkoulu 3,4). Lukiossa (1,9) tehtiin myös ala- ja yläluokkia (molemmilla 1,5) enemmän kokeita, joissa oli mukana kirja tai muu materiaali.



KUVIO 21. Kouluissa ja oppilaitoksissa käytetyt koetyypit ja niiden hyödyllisyys oppimisessa oppijoiden mukaan (n = 4 781–4 956)

Oppiaineittain vertailtuna yksilökokeita oli hyödynnetty eniten vieraiden kielten opetuksessa (4,2). Aineistokokeita oli ollut eniten äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomea toisena kielenä opettavien opettajien (1,7) käytössä. Vähiten yksin tehtäviä kokeita (1,9) ja aineistokokeita (1,3) oli ollut viimeisen puolen vuoden aikana taito- ja taideaineissa. Suomenkielisissä kouluissa käytettiin enemmän yksin tehtäviä kokeita (3,7) kuin ruotsinkielisissä kouluissa (3,3).

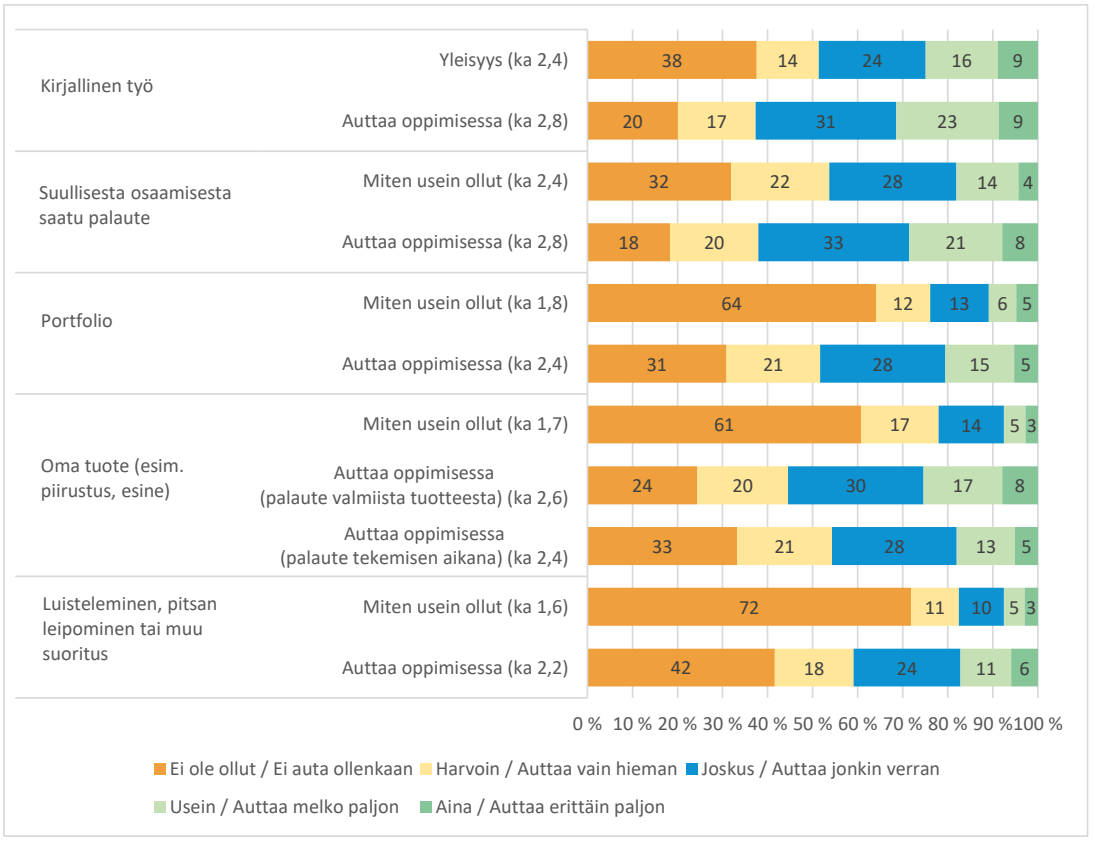
Yksin tehtäviin kokeisiin voidaan lukea myös sanakokeet ja testit (25 % maininnoista), jotka olivat oppijoiden (1 485 vastaajaa) avovastausten mukaan opettajien käyttämistä muista (kuin kyselylomakkeella esitetyistä) arviointitavoista yleisimpiä. Avovastauksissa arviointitapojen käyttöön liittyviä mainintoja saivat lisäksi suullinen koe, kysely ja palaute (11 % lausumista), sähköiset kokeet (9 %), kirjallinen koe ja kirjallinen palaute (8 %), ryhmä- tai vertaisarviointi sekä yhteinen käsittely (7 %). Oppituntien aikainen säännöllinen arviointi sanoitettiin tuntiaktiivisuuden, -osaamisen ja -työskentelyn arviointina (13 %).

Oppijoita pyydettiin arvioimaan jokaisesta lomakkeessa tarjotusta arviointimenetelmästä, miten se auttoi heitä oppimisessa. Vaikka annettu tehtävä saattoi olla varsinkin 6.- ja 9.-luokkalaisille vaikea, tuloksissa on kiinnostavia eroja. Sekä yksin tehtävä koe (3,2) että aineistokoe (3,1) koettiin molemmat varsin hyödyllisiksi oppimisen kannalta. Oppijoista kaksi viidesosaa (42 %) koki yksin tehtävän kokeen auttavan oppimisessa joko *melko* tai *erittäin paljon*. Lähes yhtä moni (41 %) koki aineistokokeen auttavan heitä oppimisessa joko *melko* tai *erittäin paljon*. Yksin tehtävät kokeet koettiin hyödyllisimmiksi lukioissa (3,5) ja vieraiden kielten opetuksessa (3,4). Reaaliaineissa puolestaan aineistokoe (3,2) arvioitiin hyödyllisemmäksi kuin muissa oppiaineissa.

Mitä innostuneempi oppija oli oppimisesta, sitä hyödyllisempänä hän oppimisensa kannalta piti yksin tehtävää koetta (innostuneet 3,5; innostumattomat 2,6). Käyttäytymisestä vähintään arvosanan yhdeksän saaneet oppijat pitivät yksin tehtäviä kokeita (3,4) oppimisensa kannalta hyödyllisempinä kuin ne oppijat, jotka olivat saaneet käyttäytymisen arvosanaksi enintään seitsemän (2,9).

Kirjalliset työt ja suullisesta näytöstä saatu palaute auttavat oppimisessa

Kuviosta 22 nähdään, että yleisimmin arvioinnissa oli kyselyä edeltäneen puolen vuoden aikana käytetty oppijoiden mukaan kirjallisia töitä (2,4) sekä annettu palautetta suullisesti kerrotusta osaamisesta (2,4). Kirjallisia töitä tehtiin lukioissa (3,4) selvästi enemmän kuin ala- ja yläluokilla (molemmissa 2,2).



KUVIO 22. Kouluissa ja oppilaitoksissa käytetyt tuotokset ja niiden hyödyllisyys oppimisessa oppijoiden mukaan (n = 4 634–4 810)

Eniten kirjallisia arvioitavia töitä (esim. kirjoitelma tai essee) oppijat olivat havainneet äidinkielen oppitunneilta (3,3) ja vähiten taito- ja taideaineista (1,5), ja niistä kerrottiin useammin yli 100 oppijan kouluista (2,5) kuin tätä pienemmistä kouluista (2,1). Suullisesta osaamisesta saatua palautetta käytettiin eniten vieraissa kielissä (2,7) ja vähiten matematiikassa (2,1). Suullisesta osaamisesta saatua palautetta oli ollut tarjolla enemmän ruotsinkielisissä (2,7) kuin suomenkielisissä (2,3) kouluissa.

Varsin harvoin arviointi oli tapahtunut portfolion (1,8) perusteella tai siihen oli vaikuttanut oma tuote (esim. piirustus tai esine; 1,7) tai jokin muu suoritus (esim. luisteleminen tai laulaminen; 1,6). Alaluokilla oppijat olivat tehneet omia tuotteita kuten piirustuksia tai esineitä (2,0) sekä muita suorituksia (1,8) enemmän kuin yläluokilla (oma tuote 1,6; muu suoritus 1,5) tai lukiossa (oma tuote 1,4; muu suoritus 1,3). Taito- ja taideaineissa käytettiin muita oppiaineita enemmän omia tuotteita, kuten piirustuksia tai esineitä (2,0) sekä muita suorituksia (2,5). Ruotsinkielisissä kouluissa ja oppilaitoksissa oman tuotteen tekemisen aikana saatu palaute (2,8) koettiin oppimisen kannalta hyödyllisemmäksi kuin suomenkielisissä (2,4).

Oppimisen kannalta hyödyllisimpinä oppijat pitivät kirjallisia töitä (2,8), vaikka ne jäivät yksilö- ja aineistokokeita vähämerkityksisemmiksi. Erityisen hyödyllisinä niitä pitivät lukio-opiskelijat (3,2). Kirjallisten töiden merkitys korostui vieraiden kielten opetuksessa (3,2), kun taas taito- ja taideaineissa nousi muita oppiaineita merkittävämmin esille oman tuotteen tekemisen aikana saatu (2,5) sekä muusta suorituksesta saatu palaute (2,9).

Portfolio oli ruotsinkielisissä kouluissa suomenkielisiä kouluja tutumpi (ruotsi: 2,2; suomi: 1,7), ja niissä sen hyöty oppimisen kannalta tunnistettiin paremmin (2,9 vs. 2,3).

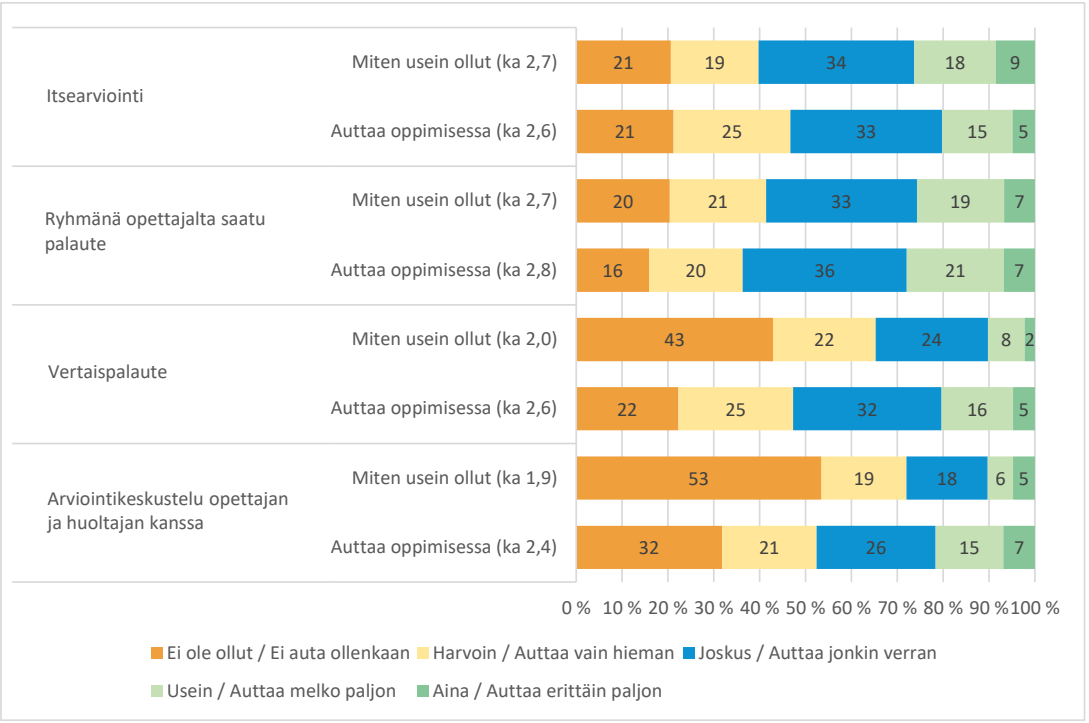
Käyttäytymisen arvosanaksi vähintään numeron yhdeksän saaneet oppijat kokivat kirjalliset työt (3,0) ja suullisesta osaamisesta saadun palautteen (2,9) oppimisen kannalta hyödyllisempinä kuin ne oppijat, jotka olivat saaneet käyttäytymisen arvosanaksi enintään arvosanan seitsemän (2,5; 2,5). Oppimisesta innostuneet oppijat kokivat suullisesta osaamisesta saadun palautteen auttavan heitä enemmän (3,1) kuin oppijat, jotka eivät olleet innostuneita oppimisesta (2,4).

Vuorovaikutteisten arviointimenetelmien käyttö ja koettu hyödyllisyys oppijoiden mielestä melko vaatimatonta

Oppijoiden mukaan vuorovaikutteisia arviointimenetelmiä käytettiin vain jonkin verran (ks. kuvio 23). Eniten heidän mukaansa oli käytetty oman oppimisen ja osaamisen itsearviointia sekä ryhmänä opettajalta saatua palautetta (molemmat 2,7).

Itsearviointia käytettiin oppijoiden mukaan hieman enemmän lukiossa (2,9) ja alaluokilla (2,8) kuin yläluokilla (2,5) sekä suomenkielisissä kouluissa (2,8, ruotsinkieliset 2,5). Oppijoiden näkemykset itsearvioinnin käyttämisestä (2,7) erosivat siis opettajien näkemyksistä (3,7) merkittävästi (opettajien mukaan itse- ja vertaisarvioinnin käytön keskiarvo alakouluissa 3,6; yläkouluissa 3,7; lukioissa 3,6). Itsearviointia käytettiin oppijoiden mukaan eniten vieraiden kielten opetuksessa (3,2) ja vähiten reaaliaineissa (2,5).

Ryhmänä saadun palautteen ja suullisen palautteen määrissä ei ollut merkitseviä eroja eri luokka-asteiden välillä. Ryhmäpalautetta oppijat kertoivat saaneensa useimmin taito- ja taideaineissa (3,0) ja vähiten matematiikassa (2,6).



KUVIO 23. Kouluissa ja oppilaitoksissa käytetyt vuorovaikutteiset arviointimenetelmät ja niiden hyödyllisyys oppimisessa oppijoiden mukaan (n = 4 687–4 825)

Harvinaisia vuorovaikutteisia arviointimenetelmiä olivat toiselta oppijalta saatu vertaispalaute (2,0) sekä arviointikeskustelu opettajan ja huoltajien kanssa (1,9). Vertaispalautetta saatiin oppijoiden mukaan alaluokilla (2,2) ja lukiossa (2,1) enemmän kuin yläluokilla (1,8). Sen sijaan arviointikeskustelu opettajan ja huoltajan välillä oli selvästi yleisempää alaluokilla (2,4) kuin yläluokilla (1,7) tai lukiossa (1,3). Toisen oppijan antamaa vertaispalautetta oli ollut eniten äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (2,3) ja vähiten matematiikassa (1,8). Oppijoiden havaintojen mukaan arviointikeskusteluja opettajien ja huoltajien kanssa käytiin kaikissa oppiaineissa melko harvoin (2,2–2,5).

Vuorovaikutteisista menetelmistä oppijat tunsivat saavansa eniten apua ryhmänä opettajalta saadusta palautteesta (2,8) sekä itse- ja vertaisarvioinnista (molemmat 2,6). Tärkeimmäksi arviointikeskustelun opettajan ja huoltajien kanssa kokivat kuudennen luokan oppijat (2,8).

Oppimisesta innostuneet opiskelijat ilmaisivat sekä opettaja-huoltaja-arviointikeskustelun (2,7) että itsearvioinnin (2,8) auttavan oppimisessa selvästi enemmän kuin mitä koulunkäynnistä innostumattomat oppijat kokivat (1,9; 2,1).

Oppijoiden vapaamuotoiset vastaukset oppimista auttavista tekijöistä

Oppijoilta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä, auttaako oppimisessa jokin muu kuin monivalintakysymyksissä esitellyt arviointimenetelmät. Kysymykseen saatiin 245 oppijalta yhteensä 261 mainintaa, joiden luokittelu on taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Oppijoiden näkemykset muista oppimista auttavista tekijöistä

Mikä auttaa sinua oppimisessa?	f	%
Oma työskentely	**135**	**52**
• Ryhmä- ja parityöskentely (36) • Tehtävien tekeminen (31) • Lukeminen (26) • Muistiinpanot (12) • Itsenäinen työskentely (11) • Sekalaiset (kuunteleminen, esitelmät, kertaus, harjoittelu, tiedonhaku ja tukiopetus; 19)		
Henkilökohtainen palaute opettajalta	**22**	**8**
• Keskustelu (11) • Kirjallinen palaute (6) • Ei määritelty tarkasti (5)		
Pelit, leikit ja digitaaliset välineet	**12**	**5**
Muu palaute*	**25**	**10**
• Tehtäviin tai tuntityöskentelyyn keskittyvä palaute (9) • Laadultaan tietynlainen palaute (aiheellinen, myönteinen, suora, kannustava, hyvä; 7) • Kaikki palaute (5) • Sekalaiset (palaute vanhemmilta, arviointipäivät, sanktiokäsittely; 4)		
Muut	**67**	**26**
• Todistus tai arvosanat (7) • Fyysinen materiaali (7) • Työrauha tai kiireettömyys (6) • Sekalaiset (esim. pitsan leipominen, keskustelu, opettajan vaihtaminen, motivaatio; 47)		
Yhteensä	**261**	**100**

*Palaute, joka ei ole selkeästi tulkittavissa joksikin suoraan kysytyistä palautteen muodoista tai opettajalta henkilökohtaisesti saaduksi palautteeksi

Vastauksista jäsennetyistä maininnoista yli puolet (52 %) liittyi oppijan omaan työskentelyyn ja sen eri muotoihin. Niistä eniten oli viittauksia ryhmänä tai pareittain tehtäviin töihin sekä erilaisten tehtävien tekemiseen ja lukemiseen. Oppijat kuvasivat esimerkiksi, että *”ryhmätyöt ja yhdessä tekeminen saa muistamaan asiat helpommin”* tai *”se kun minä saan tukea muilta kavereilta. Olen onnekas vaikka minulla on vain yksi kaveri.”*

Noin kahdeksan prosenttia maininnoista liittyi henkilökohtaiseen palautteeseen opettajalta. Tyypillisesti tällä viitattiin oppijan ja opettajan välisiin keskusteluihin, mutta toisinaan painotettiin kirjallista palautetta esimerkiksi kokeista. Osalle vastaajia kahdenkeskisyys oli olennaista, kun he kirjoittivat, että ”*arviointikeskustelu ilman vanhempia”* ja *”se että oppilas ja opettaja keskustelee kahden kesken”*.

Esiin nousi myös joitakin palautteen muotoja, joita ei voida selvästi yhdistää erikseen kysyttyihin palautemuotoihin eikä tulkita yksiselitteisesti henkilökohtaiseksi palautteeksi (10 %). Jotkut kuvailivat, millaista on kunnollinen palaute. Yhdessä vastauksessa yhdistyivät aiheellinen ja myönteinen palaute näin: *”Se että teen jotain oikein ja minua kehutaan.”* Joillekin todistukset tai arvosanat olivat hyödyllisiä, toiset ilmaisivat työrauhan tai kiireettömän etenemisen kaipuunsa. Toisinaan jokin konkreettinen väline tai materiaali oli ollut avuksi: *”kirjoitelmat vihkoon ei koneella”* ja *”saa suttupaperin ja saa ottaa jonkun keskittymistä auttavan asian kokeeseen”*.

Digitaalisten arviointivälineiden käyttö

Oppijoiden mukaan digitaalisia välineitä on kouluissa käytetty useammin oppimisessa (3,1) kuin arvioinnissa (2,2). Digitaalisia välineitä käytettiin selvästi enemmän lukioissa kuin ala- ja yläluokilla. Lukion opiskelijat kertoivat, että digitaalisia välineitä käytettiin oppimisessa usein (3,7) ja arvioinnissakin jonkin verran (3,1). Vastaavasti niitä käytettiin oppimisen tukena ala- ja yläluokilla vielä melko vähän (molemmilla 2,9) ja arvioinnissa harvoin (alaluokilla 2,0 ja yläluokilla 1,8). Oppiaineista eniten digitaalisia välineitä sekä oppimisessa että arvioinnissa käytettiin vieraiden kielten opetuksessa (oppimisessa 3,4 ja arvioinnissa 2,5) ja vähiten taito- ja taideaineissa (oppimisessa 2,2 ja arvioinnissa 1,9). Ruotsinkielisissä kouluissa käytetään digitaalisia välineitä sekä oppimisessa (3,3) että arvioinnissa (2,5) enemmän kuin suomenkielisissä kouluissa (3,0; 2,1).

Oppijoiden kokemuksia digitaalisista arviointivälineistä tiedusteltiin lisäksi avokysymyksellä. Vastauksen kirjoitti 1 317 oppijaa, joista 1 098 vastasi informatiivisesti. Oppijat toivat avovastauksissa esiin digitaalisten välineiden käyttöä myös muissa kuin arviointitarkoituksissa. Lausumat analysoitiin 1) digitaalisten välineiden hyödyntämistapoihin, 2) käytettyihin laitteisiin sekä 3) sovelluksiin ja verkkoympäristöihin, vaikka nämä kolme kategoriaa ovatkin kytköksissä toisiinsa.

1) Digitaalisten välineiden hyödyntämistavat arvioinnissa

Taulukko 8 kokoaa digitaalisten välineiden arviointiin liittyviä, oppijoiden oma-aloitteisesti kuvailemia hyödyntämistapoja, joita kertyi yhteensä 1 419 kappaletta.

TAULUKKO 8. Digitaalisten välineiden hyödyntämistavat arvioinnissa ja oppimisessa oppijoiden mukaan

	f	%
Arviointi ja palaute	**511**	**36**
• itsearviointi (136) • vain arvosanoja tai oikein-väärin-tehtäviä (56) • vertaisarviointi (14) • muu arviointi tai palaute (305)		
Tuotokset	**413**	**29**
• tehtävät (251) • esseet ja kirjoitelmat (72) • esitelmät, projektit ja muut työt (72) • kuvat, videot, äänitteet ja piirtäminen (18)		
Kokeet	**294**	**21**
Tiedonhaku	**65**	**5**
Opetus- ja oppimateriaali	**62**	**4**
Kyselyt	**50**	**4**
Muut	**24**	**2**
Yhteensä	**1419**	**100**

Suurin yksittäinen digitaalisuuden hyödyntämistyyppi oli kysymyksenasettelun mukaisesti *arviointi ja palaute* (36 %). Yhteensä 511 lausumasta peräti 136 koski itsearviointia mutta vain 14 vertaisarviointia. Aineistosta on poimittu esimerkkejä itse- ja vertaisarviointia koskevista lausumista digitaalisilla välineillä:

Kaikki kurssin oppilaat ovat ladanneet itsearviointilomakkeen Moodlesta. – –

Arvioinnissa digitaalisia välineitä on käytetty niin, että muita ryhmiä on vertaisarvioitu digitaalisten kyselyiden kautta ja digitaalisten välineiden kautta on palautettu paljon tuotoksia.

Koe on ollut sähköinen ja on ollut mahdollista tehdä myös sähköinen oppimispäiväkirja, johon opettajan arvion lisäksi kuuluu myös oma ja toisen oppilaan arviointi.

Arviointia ja palautetta koskevista lausumista osa käsitteli ainoastaan arvosanojen ilmoittamista tai oikein-väärin-tyyppistä arviointia (56 lausumaa). Jäljelle jääviä 305 arviointia ja palautetta käsittelevää mainintaa ei luokiteltu tarkemmin. Osasta näistä saattoi tunnistaa opettajan antaman arvioinnin, joka oli syvällisempää kuin arvosanat tai oikein–väärin-kommentit, kuten kahdessa seuraavassa aineistositaatissa ilmenee:

Vastauksia/ tehtäviä on palautettu peda.nettiin ja opettaja on sen kautta antanut arvionsa tehdyistä suorituksista.

Saatu palautetta esim tietokoneen välityksellä

Lausumista 29 prosenttia viittasi erilaisiin *tuotoksiin*. Kyse saattoi olla tuotoksen tekemisestä digitaalisesti, digitaalisesta arvioinnista tai molemmista. Usein mainittiin tehtävät (f = 251), joita ei yleensä eritelty tarkemmin. Esseet ja kirjoitelmat mainittiin 72 kertaa, samoin esitelmät, projektit ja muut tavallisia tehtäviä suuremmat työt. Kuvaamalla, videoimalla, äänittämällä ja piirtämällä tehtyjä digitaalisia tuotoksia koskevia mainintoja oli varsin vähän (f = 18).

Yhteensä 21 prosenttia huomioista kohdentui digitaalisten välineiden hyödyntämiseen *kokeissa* (esim. *"Kokeet on ollu sähköisiä ja niistä palautukset ovat tulleet sähköpostiin"*). Tällöin oppija sai luultavasti palautettakin digitaalisesti, mutta luokittelussa tätä tulkintaa ei tehty, ellei oppija sitä suoraan ilmaissut.

2) Arvioinnissa käytetyt digitaaliset laitteet

Oppijat yksilöivät lausumissaan jonkin digitaalisen laitteen 355 kertaa. Selvästi useimmin mainittiin tietokone (f = 230; 65 %), jonka lisäksi myös tabletti (f = 67; 19 %) ja puhelin (f = 41; 12 %) olivat usein esillä. Nämä olivat olleet hyödyksi arvioinnissa esimerkiksi näin:

Kurssikokeet ja kurssin aikana tehtävät pienemmän muotoiset kielioppi-testit tehdään usein moodleen tai sanomaprohon tietokoneella, joten myös niiden arviointi, pisteytys ja numeron antaminen tapahtuu tietokoneella.

Olemme kirjoittaneet tabletilla jonkun esseen yms, lähetetty se luokkamme chattiin seesawiin ja sitten opettaja on arvioinut sen.

Kännykkää on käytetty työn jälkeiseen itsearviointiin joka tehdään pedanettiin omaan kasvun kansioon, käsityö sivun alle. Käytämme myös välillä puhelinta uuden työ idean löytämiseen. Usein sieltä löytyy myös hyviä ideoita.

Laskin (f = 12; 3,4 %) ja älytaulu (f = 5; 1,4 %) mainittiin harvoin, eikä niitä ensisijaisesti pidetä arviointivälineinä. Osa oppijoista liitti ne kuitenkin arviointiin kertomalla, että laskinta hyödynnettiin pistemäärän tai arvosanan laskemisessa ja älytaulua arviointikeskusteluissa.

3) Sovellusten ja verkkoympäristöjen käyttö arvioinnissa

Eri sovellukset ja verkkoympäristöt saivat 376 mainintaa. Niiden luokitteleminen oli hankalaa laajan kirjon vuoksi; sovellukset ja verkkoympäristöt ovat laajuudeltaan erilaisia, joten ne voivat olla ominaisuuksiltaan toisiinsa nähden erillisiä, sisäkkäisiä tai osin päällekkäisiä. Taulukko 9 kuitenkin yrittää jäsentää tätä kirjoa.

TAULUKKO 9. Arvioinnissa hyödynnetyt digitaaliset sovellukset ja verkkopalvelut oppijoiden mukaan

Arvioinnin digitalisoidut käytänteet	f	%
Sisällön lisääminen ja jakaminen	118	31
Kouluhallinto	65	17
Kokeiden järjestäminen	61	16
Pelit ja testit	49	13
Valmis oppimateriaali	40	11
Toimisto-ohjelmistot	25	7
Pilvipalvelut	7	2
Muut (esim. matemaattiset ohjelmat, kyselyohjelmat, hakukoneet, suoratoistopalvelut, videonmuokkausohjelmat)	11	3
Yhteensä	**376**	100

Käytetyistä ohjelmistoista ja verkkoympäristöistä lähes kolmannes (31 %) keskittyi *sisällön lisäämiseen ja jakamiseen*. Niiden avulla opettajat saattoivat jakaa oppimateriaalia ja tehtäviä – mikä ei ole arviointia – sekä antaa arviointeja ja palautetta. Oppijat pystyivät palauttamaan tehtävien ratkaisuja sekä itse- ja vertaisarviointeja ja antamaan palautetta kurssista. Ainakin osa mahdollisti dokumenttien luomisen välineen sisällä ja jopa yksinkertaiset kokeet esimerkiksi näin:

Vi skickar in våra inlämningsuppg till classroom eller tabletkoulu och där bedöms de.

Peda.net palvelussa on ollut kurssin arviointi lomake, jossa opettaja on kysynyt, mitä asioita oppi kurssilla hyvin, mitä huonosti, toimiiko nykyinen istumajärjestys, minkä numeron antaisi itselleen kurssista ja muita kommentteja ja parannusehdotuksia seuraavalle kurssille.

Seuraavaksi yleisimmin mainittiin jokin kouluhallinto-ohjelmisto (17 %). Niitä käytettiin paljon arvosanojen ja todistusten jakamiseen, ja niitä hyödynnettiin sekä opettajan että oppijan tekemissä arvioinneissa ja palautteessa esimerkiksi näin: *”Vi får betyg efter varje period, men aldrig någonsin i pappersform, bara digitalt på wilma.”* tai *”Itsearvioinnissa wilman kautta”.*

Erityisesti kokeen järjestämiseen tarkoitettu väline mainittiin 61 (16 %) kertaa, joissa jokaisessa oli kyse ylioppilastutkintolautakunnan julkaisemasta Abitti-koejärjestelmästä. Abitin avulla oppijat olivat tehneet kokeita ja saaneet niistä palautetta sähköisesti joko järjestelmän sisällä tai sähköpostitse. Oppijoiden lausumista 13 prosenttia kohdentui johonkin pelien ja testien luomiseen suunniteltuun välineeseen, jolla harjoiteltiin esimerkiksi sanastoa ja kielioppia. Ainakin osaa niistä käytettiin myös pistokokeiden toteutuksessa:

On tehty erilaisia Kahootteja ja käytetty muita oppimissovelluksia joissa palaute on välitöntä.

Ryhmälle on pidetty pistokokeita Socrative-ohjelmaa apuna käyttäen. Ohjelma antaa palautteen vastauksesta välittömästi. Myös Quizlet-ohjelmaa on käytetty sanastoja opetellessa.

Lausumista 11 prosenttia käsitteli valmista oppimateriaalia tarjoavia välineitä. Yleensä kyse oli jonkin oppimateriaaleja tuottavan kustantajan sähköisistä materiaaleista. Jotkin näistä olivat hyvin monipuolisia. Niillä oli palautettu tehtäviä, seurattu oppijoiden edistymistä sekä tehty itsearviointia ja kokeitakin:

Tabletkoulun arvioinneissa josta näkee edistymisen.

Sanomapron ympäristöön on tehty videoita sekä esseitä, jotka opettaja arvostelee.

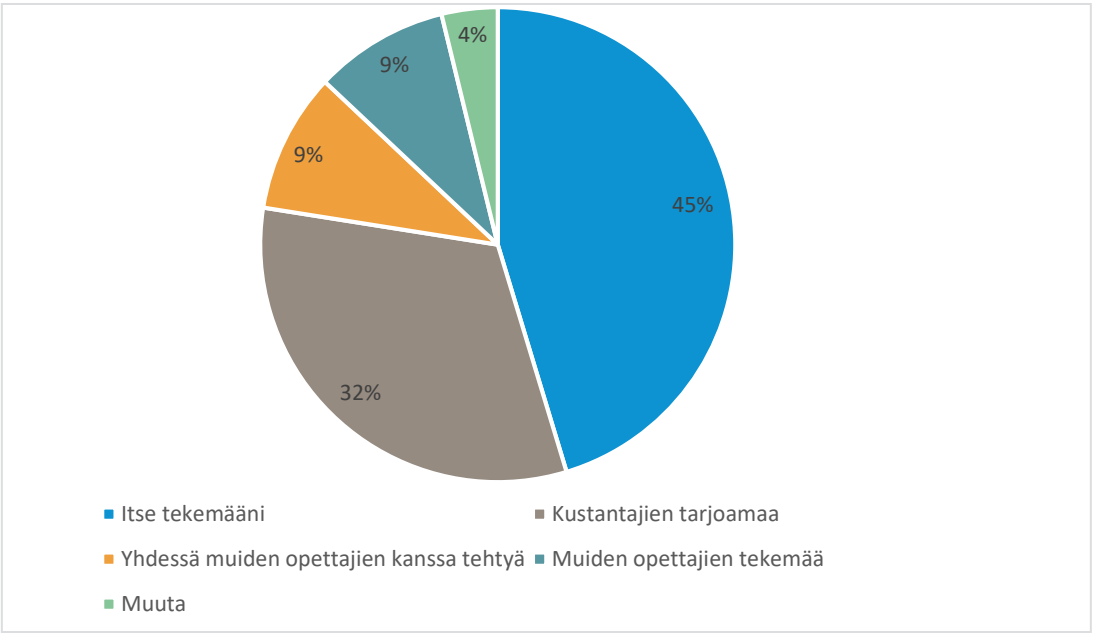
Koulussa on käytössä ruotsin kielessä digikirja, jonne tehdään kaikki tehtävät sekä koe on digitaalinen otavan sivuilla aina ruotsin kielessä.

5.3.4 Arviointimateriaalien lähteet ja arviointitiedon dokumentointi

Tässä alaluvussa käsitellään lyhyesti perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien arvioinnissaan käyttämiä materiaaleja. Lisäksi käsitellään koulujen ja oppilaitosten tapoja dokumentoida arviointitietoa.

Arviointimateriaalit itse tehtyjä tai oppimateriaalien kustantajilta hankittuja

Lähes puolet opettajien arvioinnissa käyttämästä materiaalista oli heidän itsensä tekemää ja kolmannes kustantajien tarjoamaa (kuvio 24). Kymmenesosa opettajien käyttämästä materiaalista oli joko muiden opettajien tekemää tai yhdessä muiden opettajien kanssa tehtyä. Muista materiaaleista mainittiin useimmiten internet, sosiaalinen media tai digitaalisesta aineistosta löydetty materiaali (29 % muu-vaihtoehtoon vastanneista).



KUVIO 24. Opettajien käyttämän arviointimateriaalin lähteet (n = 1 709)

Kouluasteittain tarkasteltuna eniten itse tekemäänsä materiaalia arvioinnissa käyttivät yläkoulun ja lukion opettajat (molemmat 50 %) ja vähiten alakoulun opettajat (31 %), jotka käyttivät keskimääräistä enemmän kustantajien tarjoamia materiaaleja (47 %). Kustantajien tarjoaman aineiston määrä arvioinnissa näyttäisi olevan käänteisesti yhteydessä koulun kokoon: mitä suurempi koulu oli, sitä pienempi osa aineistosta oli kustantajilta (pienet 38 %; keskikokoiset 33 %; suuret 28 %).

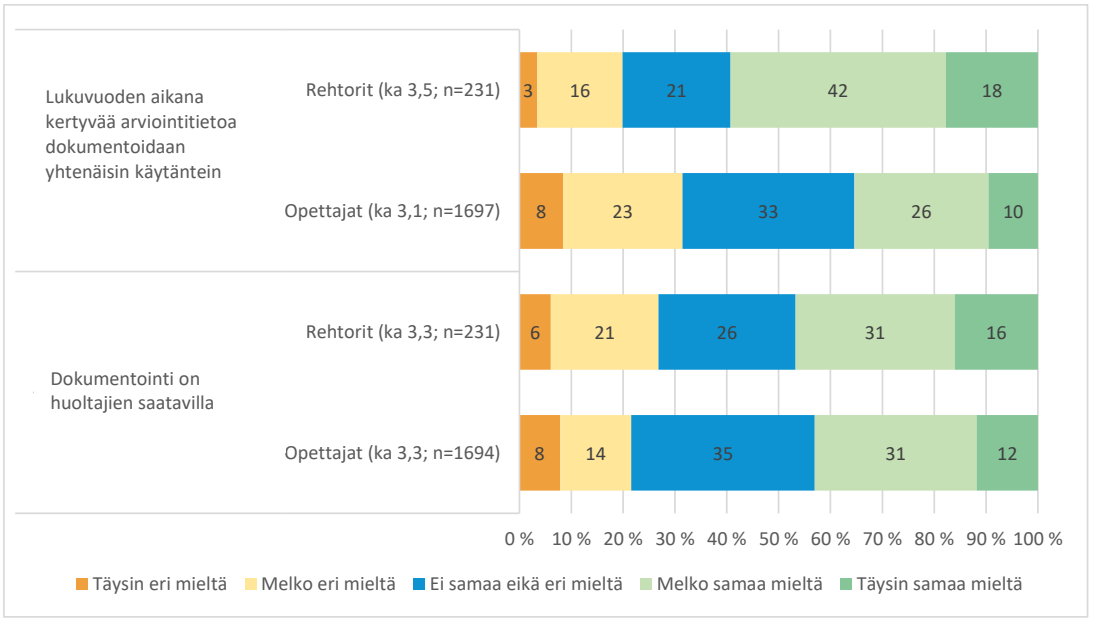
Oppiaineryhmittäisestä analyysista ilmeni, että taito- ja taideaineiden sekä reaaliaineiden opettajat (61 %) käyttivät eniten itse tehtyä materiaalia arvioinnissa. Vähiten itse tehtyä arviointimateriaalia käyttivät vieraiden kielten opettajat (30 %). Vastaavasti eniten kustantajien tarjoamaa arviointimateriaalia käyttivät vieraiden kielten opettajat (53 %) ja vähiten taito- ja taideaineiden opettajat (6 %). Ruotsinkielisissä kouluissa opettavat käyttivät hieman suomenkielisiä kollegojaan enemmän itse tekemäänsä materiaalia (ruotsi 50 %; suomi 44 %), kun taas suomenkielisten koulujen opettajat käyttivät hieman enemmän kustantajien tarjoamaa materiaalia (suomi 33 %; ruotsi 25 %).

Lukuvuoden aikana kertyvän arviointitiedon dokumentointikäytänteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan arviointitiedon dokumentointi lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja oikeudenmukaisuutta sekä selkeyttää koulun ja kodin välistä arviointiyhteistyötä. Opettajaa ohjataan antamaan monipuolisesti havainnoiden ja dokumentoiden oppijalle palautetta oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä, minkä tulee olla vuorovaikutteista oppijoiden kanssa. Dokumentointia ovat myös edistymisen ja osaamisen tason kuvaaminen keskusteluin, arviointitiedottein ja todistuksin tiettyinä ajankohtina. Lukion

opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 9) todetaan, että koulutuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman pohjalta lukuvuosittainen suunnitelma opetuksen käytännön järjestämisestä. Varsinaisia arvioinnin dokumentointiin liittyviä määräyksiä todistusten antamista lukuun ottamatta opetussuunnitelman perusteissa tai lukiolaissa (714/2018) ei siis ole.

Kysyimme dokumentaatiosta sekä rehtoreilta että opettajilta. Kuvion 25 mukaan rehtorit pitivät koulunsa arviointitietojen dokumentointikäytänteitä yhtenäisempinä (3,5) kuin opettajat (3,1). Sekä rehtorit että opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että dokumentointi on huoltajien saatavilla (molemmilla ka 3,3).



KUVIO 25. Arviointitiedon dokumentointi rehtoreiden ja opettajien mukaan

Ruotsinkielisten koulujen rehtorit pitivät dokumentointikäytäntöjään yhtenäisempinä (4,0) kuin suomenkielisissä kouluissa toimivat rehtorit (3,5). Lukioissa (3,2) dokumentointikäytännöt eivät vaikuta rehtoreiden vastausten mukaan olevan niin yhtenäisiä kuin ala-, ylä- tai yhtenäiskouluissa (joissa ka on 3,6–3,7), joskin otoksen sisältämä epävarmuus on suurehko. Vähintään kaksikymmentä vuotta rehtorina toimineet pitivät käytänteitä yhtenäisempinä (3,9) kuin vähemmän kokeneet rehtorit.

Alakoulujen opettajien mielestä dokumentointi oli paremmin huoltajien saatavilla (3,4) kuin lukioiden opettajien (3,0) mielestä. Myös yhtenäiskoulujen (3,6) sekä ala- ja yläkoulujen (3,2 ja 3,3) rehtorit kokivat arviointitiedon olevan huoltajien saatavilla paremmin kuin miten lukion rehtorit (2,9) arvioivat tilannetta. Koulujen koolla ei ollut yhteyttä siihen, miten hyvin dokumentointi oli huoltajien saatavilla.

Edellä raportoitujen strukturoitujen osien lisäksi 204 rehtoria ja 1 270 opettajaa vastasivat avoimeen kysymykseen, millaista arviointitietoa dokumentoidaan. Rehtorit tuottivat 500 ja opettajat 1 745 kuvauslausumaa. Suuresta lausumamäärästä huolimatta niiden avulla ei saatu kovin tarkkaa kuvaa arviointitiedon dokumentoinnin systemaattisuudesta, sillä dokumentoiduksi arviointitiedoksi lueteltiin kirjava joukko asioita: kirjalliset kokeet, todistukset, arviointikeskustelut, kirjalliset näytöt, portfoliot, projektit, tutkielmat, valokuvat, itse- ja vertaisarviointi, tuntiosaaminen, työskentelytaidot, harjoitustehtävät, palautteet, onnistumiset, jatkuva arviointi, suullinen näyttö, arviointipäiväkirjat, kurssiarvosanat ja arvosanat sekä laaja-alainen näyttö.

Opettajat kirjoittivat taltioivansa ennen kaikkea kirjallisia tuotoksia, kuten kokeita, tehtäviä, testejä, suorituksia ja niiden pisteitä sekä arvosanoja; näihin liittyi opettajien lausumista 62 prosenttia ja rehtoreiden lausumista 48 prosenttia. Tuntityöskentelyä, tuntimerkintöjä, tuntiaktiivisuutta sekä tuntiosaamista opettajat vastasivat dokumentoivansa rehtoreita useammin. Rehtorit puhuivat paljon todistusten dokumentoinnista, jota opettajat ei puolestaan maininneet lainkaan. Opettajien vastauksissa arviointitieto oli yksilöidympää, ja lausumista ilmeni muun muassa sosiaalisten taitojen, laaja-alaisen osaamisen ja onnistumisen dokumentoinnit, tosin nämäkin hyvin vähäisesti. Oppimisprosessien tuen kannalta tärkeitä formatiivisen arvioinnin tietoja dokumentoitiin erittäin vähän (rehtoreiden lausumista 9 % ja opettajien 4 %), eli kouluissa oltiin selvästi tarkempia summatiiviseen arviointiin liittyvässä tallennuksessa.

Avoimeen kysymykseen, minne tai miten arviointitieto dokumentoidaan, rehtorit tuottivat 355 ja opettajat 1 745 kuvauslausumaa. Puolessa rehtoreiden (50 %) ja yli kolmanneksessa opettajien (38 %) lausumista ilmoitettiin arviointitietoa säilytettävän oppilastieto- ja hallintojärjestelmissä. Arviointitietoa säilytettiin lisäksi opettajien omissa muistiinpanoissa sekä arviointikansioissa tai -kirjoissa (rehtoreiden lausumista 21 %; opettajien lausumista 34 %), arkistossa (rehtorit 12 %; opettajat 4 %) ja sähköisillä alustoilla tai pilvipalveluissa (rehtorit 12 %; opettajat 19 % maininnoista).

5.4 Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja tärkeys

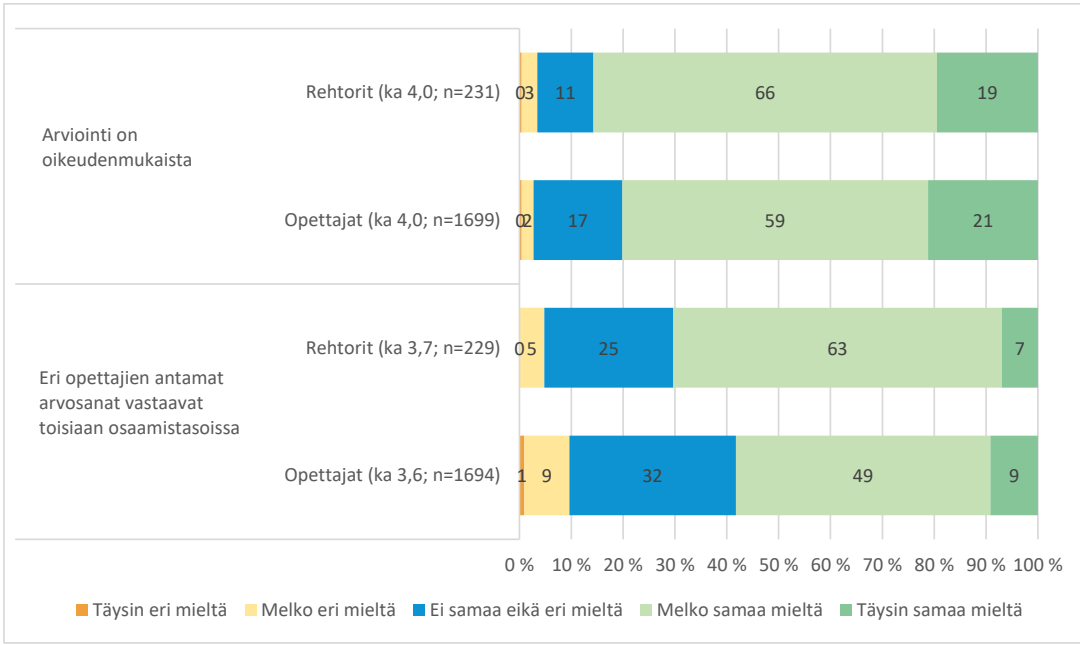
Tässä luvussa käsitellään kyselyihin vastanneiden kaikkien eri arviointiosapuolten – rehtorit, opettajat, oppijat ja huoltajat – näkemyksiä siitä, kuinka oikeudenmukaista, tärkeää ja osuvaa arviointi on. Kohteena ovat esimerkiksi arvosanojen ilmentämien osaamistasojen keskinäinen vertailtavuus sekä arvioinnin koettu tärkeys, epäkohdat ja vuorovaikutteisuus.

5.4.1 Oikeudenmukaisuus ja arvosanojen ilmentämien osaamistasojen vertailu

Arvioinnin oikeellisuutta tarkasteltiin jo nivelvaihetta ja -kohtaa käsittelevässä luvussa 5.2.3, jossa kuvattiin sekä lukion että perusopetuksen opettajien kriittistä suhtautumista eri kouluista tulevien oppijoiden erilaiseen tosiasialliseen osaamistasoon. Arvioijien kykyyn tunnistaa yhdenmukaisesti eri oppijoiden tietotaidot ovat myös monet tutkijat kiinnittäneet huomiota.

Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja arvosanojen yhdenmukaisuus

Henkilökunnan mielestä arvioinnin oikeudenmukaisuus toteutui melko hyvin, sillä rehtoreista 85 prosenttia ja opettajista 80 prosenttia oli väittämästä ”Arviointi on oikeudenmukaista” (ka 4,0) *melko* tai *täysin samaa mieltä* (ks. kuvio 26). Rehtoreista (3,7) 70 prosenttia oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että koulun ”Eri opettajien antamat arvosanat vastaavat toisiaan osaamistasoissa”, mutta opettajat (3,6) olivat samasta väittämästä hieman kriittisempiä (*melko* tai *täysin samaa mieltä* 58 %). Jälkimmäisellä väittämällä tarkoitettiin sitä, antavatko koulun kaikki opettajat samantasoisen näytön perusteella oppijoille saman arvosanan; toisin sanoen esimerkiksi x:n suuruisella osaamisella oppijalle A pitää antaa arvosana 8, eikä oppijalle B saa tulla arvosanaa 8 näytöillä, jotka jäävät pienemmiksi kuin x (oikeuttaisivat vain ehkä arvosanaan 7) tai ovat suurempia kuin x (oikeuttaisivat kenties arvosanaan 9).



KUVIO 26. Rehtoreiden ja opettajien vastaukset arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja arvosanojen vastaavuutta koskeviin väitteisiin

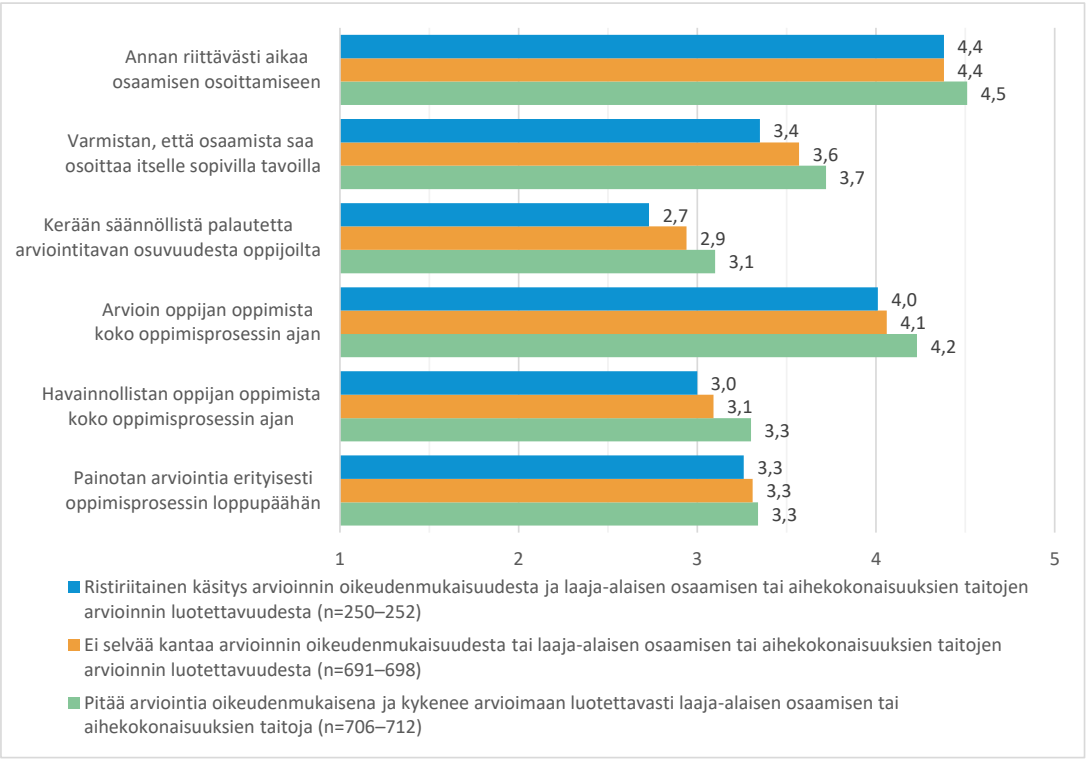
Ruotsinkielisten koulujen rehtorit arvioivat eri opettajien myöntämien arvosanojen vastaavuuden (4,0) hieman suuremmaksi kuin suomenkielisten koulujen rehtorit (3,7). Mitä enemmän rehtorilla oli opetustehtäviä, sitä vahvemmin hän luotti arvioinnin oikeudenmukaisuuteen (0–2 tuntia 3,9; 3–6 tuntia 3,9; 7–12 tuntia 4,1; vähintään 13 tuntia 4,4), ja arvosanojen vastaavuudessakin oli viitteitä samankaltaisesta yhteydestä (vähintään 13 tuntia 4,0; muut 3,6–3,7).

Summamuuttujalla tarkasteltuna arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja opettajien antamien arvosanojen vastaavuutta parhaimpina pitivät rehtorit, joiden työhön kuului eniten (yli 13 tuntia) opetusta (4,2), vaikkakin arvioinnin oikeudenmukaisuutta varsin hyvänä pitivät myös 3–6 (3,9) tai 0–2 tuntia viikossa opettavat rehtorit (4,0). Vastaavasti eri opettajien antamien arvosanojen yhdenmukaisuutta pitivät toimivimpana yli 13 tuntia opettavat rehtorit (4,0), mutta heikoimpana 7–12 tuntia opettavat rehtorit (3,6).

Opetettava oppiaine oli yhteydessä kokemukseen koulussa tapahtuneen arvioinnin luotettavuuden sekä opettajan itsensä tekemän laaja-alaisen osaamisen (perusopetus) tai aihekokonaisuuksien (lukio) arviointiin. Lähes puolet (49 %) reaaliaineiden opettajista ja 45 prosenttia matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajista piti arviointia sekä oikeudenmukaisena että luotettavana. Äidinkielen ja kirjallisuuden (42 %), vieraiden kielten (39 %) sekä taito- ja taideaineiden (37 %) opettajista jonkin verran harvemmalla oli myönteinen käsitys oikeudenmukaisuudesta ja luotettavuudesta.

Arviointiinsa luottavat ja arviointia oikeudenmukaisena pitäneet opettajat panostivat arviointitapoihin, oppimiseen ja palautteeseen

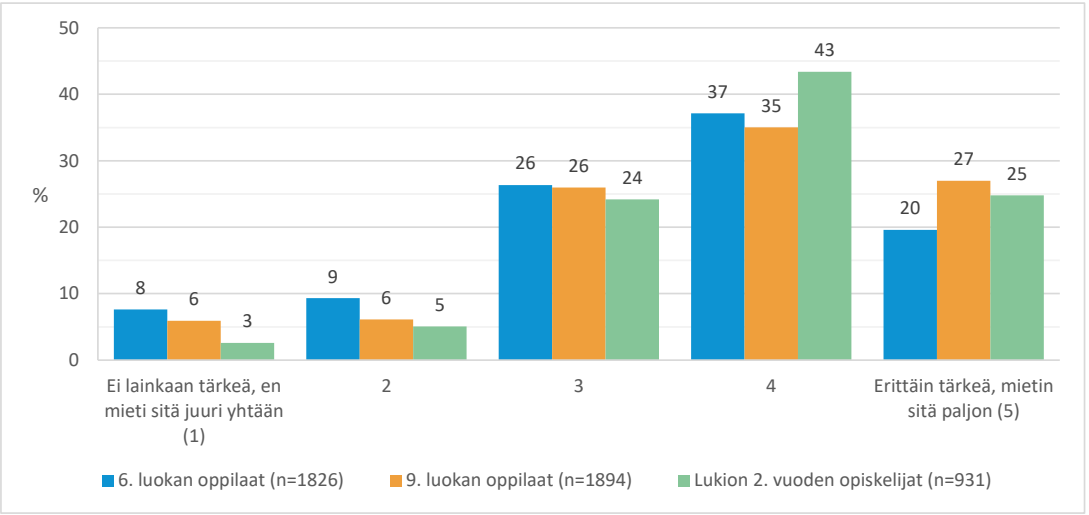
Opettajat, jotka kokivat arvioinnin koulussaan oikeudenmukaiseksi ja kykenivät mielestään arvioimaan luotettavasti laaja-alaista osaamista tai aihekokonaisuuksia, varmistivat muita opettajia enemmän, että oppija voi osoittaa osaamistaan itselleen sopivilla tavoilla (ks. kuvio 27). He myös kirjasivat säännöllisemmin palautetta arviointitavan osuvuudesta oppijoilta sekä havainnollistivat oppijan oppimista läpi oppimisprosessin muita opettajia enemmän. Nämä opettajat antoivat aikaa osaamisen osoittamiseen ja painottivat arviointia oppimisprosessin loppuun jotakuinkin yhtä paljon riippumatta arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja luotettavuudesta.



KUVIO 27. Laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien arvioinnin luotettavuuden sekä koulussa tapahtuvan arvioinnin oikeudenmukaisuuden yhteys vuorovaikutussuhteisiin huoltajien kanssa

5.4.2 Arvioinnin tärkeys oppijoiden mukaan

Kuviosta 28 ilmenevällä tavalla arviointi oli oppijoille odotetusti tärkeää (ka 3,7). Vain harvat ilmoittivat miettivänsä sitä hyvin vähän, ja peräti neljäsosa oppijoista piti arviointia erittäin tärkeänä. Mitä pidemmälle opiskelussa oli edetty (6.-luokkalaiset: ka 3,5; 9.-luokkalaiset: ka 3,7; lukion toisen vuoden opiskelijat: ka 3,8), sitä tärkeämpänä arviointia pidettiin; sama tulos ilmeni myös avoimien kysymysten (millainen on hyvä arviointi, miksi koulussa on arviointia) vastauksista. Opettajien kannalta ajatellen arviointi on siis vaikuttava työväline, sillä oppijoille merkityksellistä koulutyön yhtä elementtiä taitavasti käyttämällä voidaan tuottaa merkittäviä oppimisen ja pedagogisten prosessien muutoksia.



KUVIO 28. Arvioinnin tärkeys oppijoiden kokemana

Tytöt (3,9) pitivät arviointia tärkeämpänä kuin pojat (3,5), ja opiskelusta innostuneet oppijat (4,0) selvästi tärkeämpänä kuin innostumattomat (3,1). Mitä paremman arvosanan oppija oli saanut käyttäytymisestä (enintään 7: 3,2; 8: 3,6; vähintään 9: 3,9), sitä tärkeämmäksi arviointi koettiin. Ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevat kokivat arvioinnin tärkeämmäksi (4,0) kuin suomenkielisissä kouluissa opiskelevat (3,6).

5.4.3 Arvioinnin tarkoitus oppijoiden sanoittamana

Oppijoiden kyselylomakkeessa pyydettiin jatkamaan lausetta ”Arviointia on mielestäni siksi, että…”. Noin 250 oppijaa vastasi kysymykseen suoraan, ettei tiedä. Tavallisimmin oppija mainitsi vain yhden perusteen. Muutamia kymmeniä epärelevantteja tai tulkinnallisesti mahdottomia vastauksia jätettiin analyysista pois. Taulukon 10 jakauma osoittaa, millaisia arvioinnin perusteita oppijat mielestään tunnistivat.

TAULUKKO 10. Oppijoiden näkemykset arvioinnin käytön perusteista

Arviointia on mielestäni siksi, että… (lausumien määrä)	**f**	**%**
Tilannetiedon takia	**1118**	**37**
• ”tietää, mitä osaa” (506)		
• ”tietää tasonsa” (308)		
• ”tietää, miten menee” (232)		
Kehittymisen ja tulevaisuuden takia	**868**	**29**
• voi parantaa, kehittyä, edistyä (619)		
• voi oppia (153)		
• voi kohdentaa lisäharjoituksen tai työpanoksen oikein (96)		
Osaamista tarkentavan ja edistävän tiedon takia	**594**	**20**
• tietää vahvuudet/heikkoudet, osaako/ei osaa, onko hyvä/huono (249)		
• voi oppia virheet ja virheistä (110)		
• saa palautetta (64)		
• motivoi (59)		
• tunnistaa ja osoittaa vahvuudet (56)		
• mahdollistaa ja edistää itsearviointia (56)		
Oppijan kannalta ulkoisten tarpeiden takia	**187**	**6**
• opettajan opetus- ja ohjaustyön takia (100)		
• oppijoiden kontrolloimisen, luokittelemisen takia (87)		
Välineellisistä syistä	**160**	**5**
• arvosanan, oppiainemenestyksen, todistuksen takia (120)		
• jatko-opiskelupaikan saamisen tai työelämässä selviämisen takia (40)		
Muu peruste	**77**	**3**
Yhteensä	**3004**	**100**

Lausumafrekvensseiltään suurin ryhmä, eli arviointia tehdään *tilannetiedon saamiseksi,* oli luonteeltaan toteava. Puolet tämän ryhmän vastauksista koostui oppijoiden ”tietää tasonsa”- tai ”tietää miten menee” kommenteista, jotka olivat kirjaimellisesti juuri näin lyhyesti sanoitettuja. Toinen puoli runsaasta tuhannesta lausumasta oli liki yhtä toteavasti esitettyjä näkemyksiä, että ”tietää, mitä osaa”, ”tietää, missä on hyvä” tai ”näkee, onko oppinut”.

Yksi tällaisista kommenteista on valittu tämän arviointiraportin nimeen, ”Että tietää missä on menossa”. Sen kirjoitti kuudesluokkalainen poika, joka piti omaa opintomenestystään hyvänä ja koulunkäyntiään hyvin innostavana. Menossa-ilmaus viittaa yhtäältä prosessiin ja formatiiviseen arviointiin, mutta matkalla oleminen edellyttää myös jonkinlaista käsitystä siitä, mihin lopuksi tulisi päätyä (summatiivinen arviointi).

Vaikka edellä esitelty arvioinnin summatiivinen tehtävä on tärkeä ja voi tarjota hyödyllistä ajateltavaa vastaisen oppimisen varalle, on oppijoiden selvästi tunnistama ajatus arvioinnista *kehittävänä ja tulevaisuuteen katsovana* (29 %) pedagogisesti selvästi kiinnostavampi: oppijat osasivat kuvailla

nasevasti, miten arviointi antaa mahdollisuuden parantaa suorituksia, ohjaa oppimaan paremmin tai kohdennetummin, edistää oppijan omia tavoitteita sekä suuntaa harkintaa, mitä esimerkiksi pitäisi harjoitella lisää. Oppijat sanoittivat ajatuksiaan esimerkiksi näin:

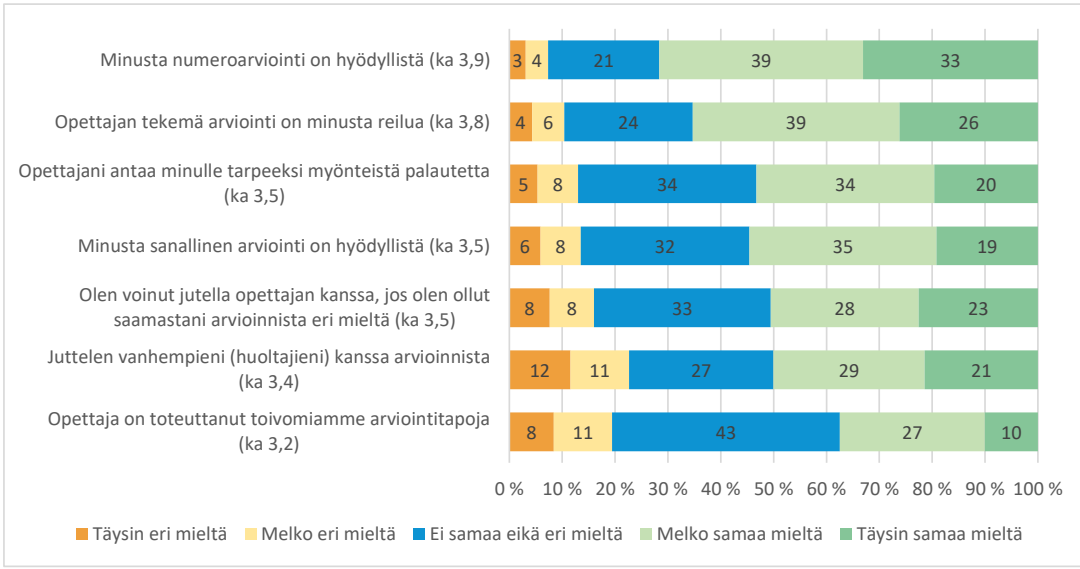
- *lapsi tietää miten hyvin hän osaa oppia*
- *opimme enemmän*
- *näkisi kehityksen ja kuinka voisi parantaa*
- *oppilaat tietäisivät missä ja miten kehittyä*
- *eleven skall få veta via bedömningen vad han kan förbättra på i framtiden*
- *opiskelijat pystyvät korottamaan omia tavoitteitaan ja parantamaan saavutuksiaan.*

Kolmanneksi eniten mainintoja saaneissa vastaustyypeissä näkyi *tarkentuneita ja edistymistä käsittelevän tiedon* (20 %) kuvauksia. Tämän sisältöluokan ensimmäinen alateema ”tietää vahvuudet/heikkoudet, osaako/ei osaa, onko hyvä/huono” erotettiin edellä mainitusta alateemasta ”tietää, mitä osaa” siksi, että näissä oppija itse käytti eksplisiittisesti dikotomista ilmaisua. Runsas sata oppijaa puhui pelkästään virheiden osoittamisesta ja niistä oppimisesta, ja noin viisikymmentä otaksui arviointia tehtävän siksi, että nimenomaisesti vahvuudet saataisiin esiin ja tuetuiksi. Oppijat käyttivät myös motivoinnin ja itsearvioinnin käsitteitä kuvatessaan, miksi arviointia on heidän mielestään perusopetuksessa tai lukiossa.

Kahta viimeistä teemaa eli oppijalle *ulkoisten tarpeiden* tai *välineellisten syiden* pohdintaa (yhteensä 12 %) koskevia mainintoja oli selvästi vähemmän kuin jo edellä kuvattuja. Niistä noin sadassa vastauksessa mainittiin, että opettaja tarvitsee arviointitietoa, eli oppijat alkoivat pääsääntöisesti miettiä arviointia muulta kuin vain omalta kannaltaan. ”Muu peruste” -ryhmään sijoitettiin kaikki 16 mainintaa, että vanhemmat ja huoltajat tarvitsevat tietoa oppijan edistymisestä. Arviointisosiologiselta kannalta katsoen oppijat tunnistivat arvioinnin valikointifunktion kirjoittaessaan esimerkiksi, että ”oppilaita voidaan vertailla”, ”rangordna elever”, ”erottaisimme jyvät akanoista” tai jopa ”halutaan erotella hyvät ja huonot, mielestäni erittäin rasistista”. Välineellisiksi nimetyistä huomioista pieni vähemmistö ajatteli arviointia olevan siksi, että oppijoita voidaan valikoida työelämään tai seuraavaan opiskelupaikkaan osaamisen paremmuusjärjestyksen perusteella. Yhteensä 160 oppijaa näki arvioinnin pelkästään arvosanan tai todistuksen antamiseksi sekä tekniseksi osoittimeksi henkilökohtaisesta menestymisestä yksittäisessä oppiaineessa.

5.4.4 Arvioinnin vuorovaikutteisuus oppijoiden kokemana

Oppijat pitivät numeroarviointia melko hyödyllisenä (3,9) ja opettajan antamaa arviointia varsin reiluna (3,8). He kannattivat yhtä usein sekä sanallista arviointia (3,5) että kertoivat saaneensa tarpeeksi myönteistä palautetta (3,5). Oppijoiden mielestä opettajat ovat olleet melko haluttomia (3,2) käyttämään oppijoiden ehdottamia arviointitapoja, mikä on ilmennyt myös kansainvälisistä tutkimuksista. (Kuvio 29.)



KUVIO 29. Oppijoiden näkemykset arvioinnista edeltävän runsaan puolen vuoden ajalta (n = 4 815–4 864)

Kuvion 29 kolmen suurimman keskiarvon saaneita osioita taustamuuttujittain (sukupuoli, luokka-aste, oppiaineryhmä, innostuneisuus oppimiseen) tarkastellen ilmeni seuraavanlaisia eroja:

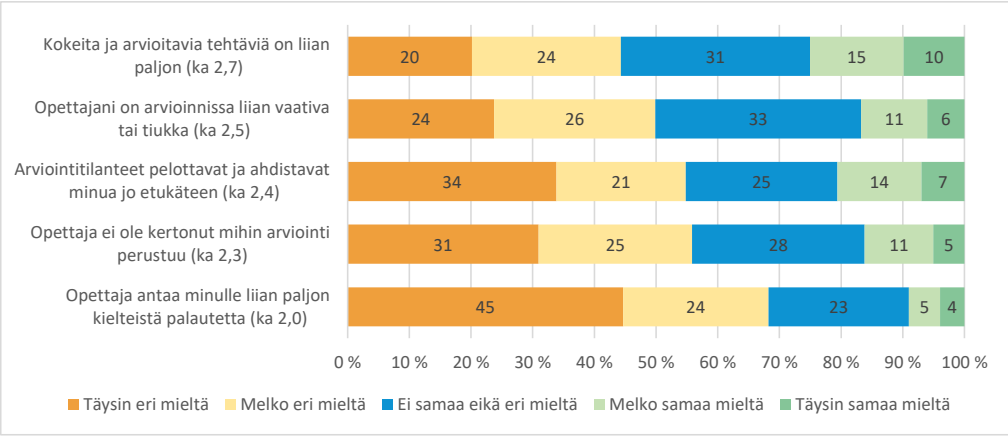
- Oppijoiden mukaan opettajat ottivat oppijoiden toivomat arviointitavat eniten huomioon lukioissa (3,5).
- Lukiolaiset kokivat sanallisen arvioinnin hyödyllisemmäksi (3,8) kuin kuudennen luokan oppijat (3,4) (9. luokka 3,6). Sanallinen arviointi koettiin hyödyllisimmäksi vieraiden kielten opetuksessa (3,8).
- Oppimisesta vähiten innostunut ryhmä (n = 854–862 kysymyksestä riippuen) kyseenalaisti koko oppijajoukkoa selvemmin numeroarvioinnin hyödyllisyyden (3,5), opettajan arvioinnin reiluuden (3,2) ja opettajan antaman palautteen myönteisyyden (3,0).

Käyttäytymisen arvosanalla oli myönteinen yhteys kaikkiin nyt tarkastelussa oleviin osioihin: Mitä paremman arvosanan oppija oli saanut käyttäytymisestä, sitä reilumpana hän piti opettajan tekemää arviointia (vähintään arvosana 9: 4,0; enintään 7: 3,3) sekä parempana niin sanallisen (vähintään 9: 3,7; enintään 7: 3,2) kuin numeerisen arvioinnin hyödyllisyyttä (vähintään 9: 4,2; enintään 7: 3,7). Hän myös tyypillisesti koki voineensa jutella opettajansa kanssa, jos oli ollut eri mieltä saamastaan arvioinnista (vähintään 9: 3,6; enintään 7: 3,2). Käyttäytymisestä enintään arvosanan seitsemän saaneet oppijat tunsivat saaneensa opettajaltaan vähemmän myönteistä palautetta (3,3) sekä keskustelleensa arvioinnista huoltajiensa (3,1) kanssa vähemmän kuin arvosanan 8–10 saaneet (8: 3,5; vähintään 9: 3,8).

5.4.5 Oppijoiden kokemat arvioinnin epäkohdat

Arvioinnin kysytyistä epäkohdista useimmat eri mieltä

Oppijoiden lomakkeeseen rakennettiin viiden osion ryhmä, jossa oli tarkoituksellisesti hieman provosoiva kysymyksenasettelu: ”Onko arvioinnissa mahdollisesti jotain pielessä?” Tähän päädyttiin, kun yksi yhdeksäsluokkalainen poika tilitti esitestauksessa näin: ”Miksi koko kyselyssä ei ole ollut lainkaan kysymystä että mikä arvioinnissa on huonosti? Ihan kuin luullaan että arviointi on oikein mahtavaa ja se toimii aina. Ei.” Kuvion 30 mukaan näyttää kuitenkin siltä, että moitteita kohdistui merkittävämmin vain liialliseen arvioitavien kokeiden ja tehtävien määrään, eikä varsinkaan opettajan palautetta ole koettu liian kielteiseksi.



KUVIO 30. Oppijoiden näkemyksiä arvioinnin mahdollisista epäkohdista edeltävän runsaan puolen vuoden ajalta (n = 4 836–4 862)

Jakaumista on toisaalta tarpeen huomata, että joka viides oppija oli *samaa* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että arviointitilanteet jännittävät tai ahdistavat ennakolta (2,4). Jos esimerkiksi koulukokeita on vuosittain eri oppiaineissa useita kymmeniä, koetun stressin määrä ei ole merkityksetön kouluhyvinvoinnin kannalta.

Arvioinnin tiukkuus ja perusteiden puutteellinen kertominen vaivasivat 16–17 prosenttia oppijoista, ja samat teemat nousivat arviointiaineistossa esille muuallakin; opettajat kuvasivat heille osoitetuissa hyvää ja huonoa arviointimuistoa koskevissa vastauksissaan, miten vaikeaa on valita sopivaa tiukkuuden astetta (kuvio 61 ”Kielteisten arviointimuistojen jakauma (f = 778)”: 11 % lausumista) tai miten ei aina ole osannut arvioida selkeästi eksplikoidulta perustalta (kuvio 61 ”Kielteisten arviointimuistojen jakauma (f = 778)”: 8 %). Myös oppijat vaativat hyvältä arvioinnilta perusteluita (taulukko 15 ”Oppijoiden näkemyksiä hyvästä arvioinnista”: 178/3 206 lausumaa) avoimiin kysymyksiin omaehtoisesti tuottamissaan kannanotoissa.

Innostuneisuus koulunkäynnistä ja käyttäytymisen arvosana yhteydessä arviointiasenteeseen

Kuvion 30 kolmen suurimman keskiarvon saaneita osioita (tehtävien määrä 2,7, arvioinnin vaativuus 2,5, arviointitilanteiden pelottavuus 2,4) taustamuuttujittain (sukupuoli, luokka-aste, oppiaineryhmä, innostuneisuus oppimiseen) tarkastellen ilmeni joitakin eroja:

- Koko oppija-aineistoon verrattuna taito- ja taideaineiden kannalta kyselyyn vastanneet oppijat eivät pitäneet tehtävämäärää liiallisena (2,3), ja toisaalta oppimisesta vähiten innostunut ryhmä moitti sitä liian suureksi (3,2).
- Arviointitilanteet ahdistivat selvästi enemmän oppimisesta innostumattomia (2,7) kuin innostuneita (2,2) oppijoita. Vähiten innostuneet kokivat opettajan olevan arvioinnissaan liian vaativa tai tiukka (2,8) sekä antavan liian paljon kielteistä palautetta (2,5) verrattuna innostuneisiin oppijoihin (2,3; 1,8). Vähäisestä mielenkiinnosta kärsivät (2,7) kokivat innostuneita (2,2) enemmän, ettei opettaja ole kertonut, mihin arviointi perustuu.

Myös käyttäytymisen arvosana erotteli arviointisuhtautumista:

- Käyttäytymisestä enintään arvosanan seitsemän saaneet (2,7) kokivat paremman arvosanan saaneita (8: 2,5 vs. vähintään 9: 2,2) enemmän, ettei opettaja ole kertonut, mihin arviointi perustuu. Käyttäytymisestä alle seitsemän saaneiden oppijoiden mielestä opettaja oli ollut arvioinnissaan liian tiukka tai vaativa (2,7), ja hän oli antanut liian paljon kielteistä palautetta (2,5).
- Mitä parempi oppijan käyttäytymisen arvosana oli, sitä myönteisemmin hän suhtautui arviointiin: käytökseltään hyväksi arvioitu oppija ei juurikaan pitänyt opettajaa liian vaativana (enintään 7: 2,7; 8: 2,6; vähintään 9: 2,3) eikä henkilönä, joka jättää kertomatta, mihin arviointi perustuu (enintään 7: 2,7; 8: 2,5; vähintään 9: 2,2). Hän ei myöskään purnannut kokeiden ja arvioitavien tehtävien määrästä (enintään 7: 2,9; 8: 2,8; vähintään 9: 2,5) eikä varsinkaan kielteisen palautteen liiallisuudesta (enintään 7: 2,5; 8: 2,1; vähintään 9: 1,8).

Koulun koko valotti arviointisuhde-eroja. Pienissä, alle 100 oppijan kouluissa

- arviointitilanteet ahdistivat harvemmin jo etukäteen (2,1; keskikokoinen 2,4; suuri yli 500 oppijan koulu 2,4)
- opettaja oli harvemmin liian tiukka arvioinnissaan (2,2; keskikokoinen 2,5; suuri 2,6)
- kokeita ja arvioitavia tehtäviä oli harvemmin liian paljon (2,4; keskikokoinen 2,7; suuri 2,8)
- kielteistä palautetta opettajalta saattoi tulla hieman vähemmän (1,8; keskikokoinen 2,0; suuri 2,1), mutta erot eivät olleet selvästi tilastollisesti merkitseviä
- oppijat juttelivat vähemmän arvioinnista vanhempien kanssa (3,1; keskikokoinen 3,4; suuri 3,4).

Oppijoiden omasanaisesti kertomat arviointiepäkohdat

Strukturoitujen osioiden päätteeksi esitettyyn avoimeen kysymykseen siitä, onko jotain muuta pielessä olevaa, tuli alle sata analyysiin soveltuvaa vastausta (osa kirjoitti, ettei tiedä tai ettei mikään ole pielessä tai kertoi ohi kysymyksen arvioinnin hyvistä puolista). Eniten (32 vastausta) paheksuttiin liiallista vaatimustasoa eli että koulussa ja/tai kokeessa on liikaa tehtäviä (”Det är nätt och jämnt att jag inte får en burnout”, ”odottaa liikaa 6.-luokkalaiselta”), ja että opettajat vaativat esimerkiksi juuri oppimateriaalissa ilmenneiden käsitteiden käyttöä hyväksymiseen tai hyvään arvosanaan. Toiseksi eniten tuli huomautuksia, että opettajalta saa liian vähän tai liian yksilöimätöntä palautetta (27 vastausta). Muutamat (16 vastausta) olivat harmissaan opettajan epäasialliseksi koetusta käytöksestä tai kielenkäytöstä (”huutaa liikaa”, ”rumaa kielenkäyttöä”, ”sanoo huonoksi”).

Seuraavassa alaluvussa siirrytään pois oppijoista ja esitellään huoltajien näkemyksiä opettajan antaman arvioinnin osuvuudesta, vuorovaikutteisuudesta ja arvosanan esittämismuodosta.

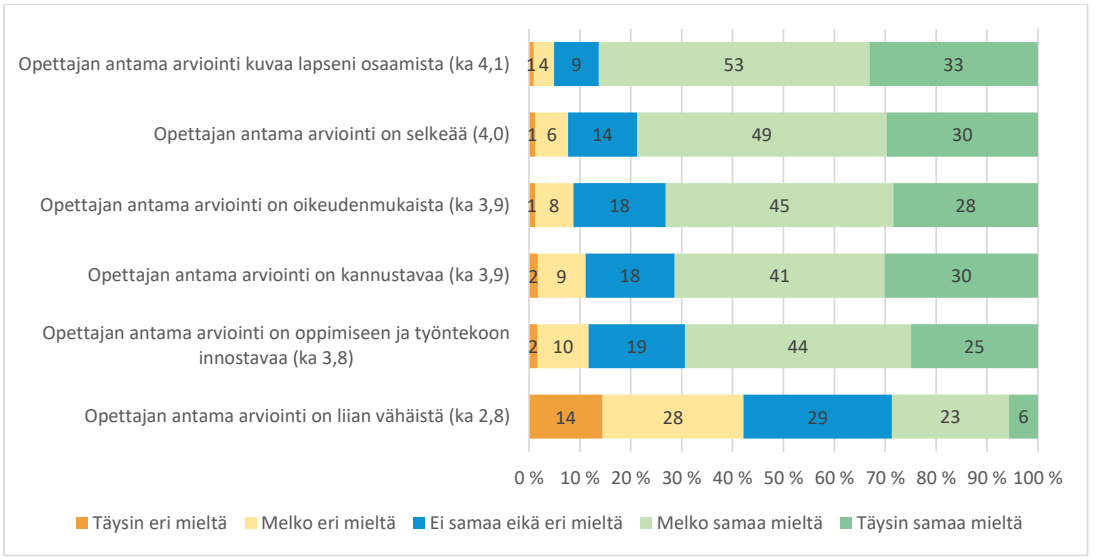
5.4.6 Huoltajien näkemyksiä opettajan antaman arvioinnin osuvuudesta, vuorovaikutteisuudesta ja arvosanan esittämismuodosta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 47–48, 52, 54) puhutaan monessa kohdassa huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Oppijan työskentelystä ja käyttäytymisestä pitää antaa riittävän usein tietoa, yhteisin keskusteluin tulee edistää luottamusta ja näköpiiriin ilmaantuneet ongelmat tulee ottaa ennakoivasti puheeksi. Etenkin tukea tarvitsevien oppijoiden ja nivelvaiheen kohdalla tulee olla tiivistä yhteistyötä koteihin. Huoltajille tulee tarjota monipuoliseen tietoon perustuva käsitys oppijan edistymisestä, mikä pitää sisällään tiedon muun muassa tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä.

Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) huoltajien rooliin viitataan useassa yhteydessä. Arvioinnin tavoitteita ja opinnoissa edistymistä koskevien lukujen lisäksi huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä määrätään kodin ja oppilaitoksen yhteistyötä koskevassa luvussa sekä ohjausta, oppimista, opiskeluhuoltoa ja kurinpitoa koskevissa luvuissa. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö perustuu lukioasetukseen, jonka mukaan ”Opiskelijan työskentelystä ja opintojen edistymisestä on annettava riittävän usein tietoa opiskelijalle ja hänen huoltajalleen. Tietojen antamisesta määrätään tarkemmin opetussuunnitelmassa.” (Lukioasetus 810/1998, 6 § 1 mom.)

Huoltajien näkemykset opettajan antamasta arvioinnista pääosin positiivisia

Kuvion 31 mukaan huoltajat pitivät lapsensa tai nuorensa saamaa arviointia yleisesti ottaen melko oikeaan osuvana (4,1), selkeänä (4,0), kannustavana (3,9), oikeudenmukaisena (3,9) sekä oppimiseen ja työtekoon innostavana (3,8). Huoltajilla ei ollut kuitenkaan yhteistä näkemystä siitä, oliko opettajan tekemä arviointi liian vähäistä (2,8; *ei samaa eikä eri mieltä* 29 %).



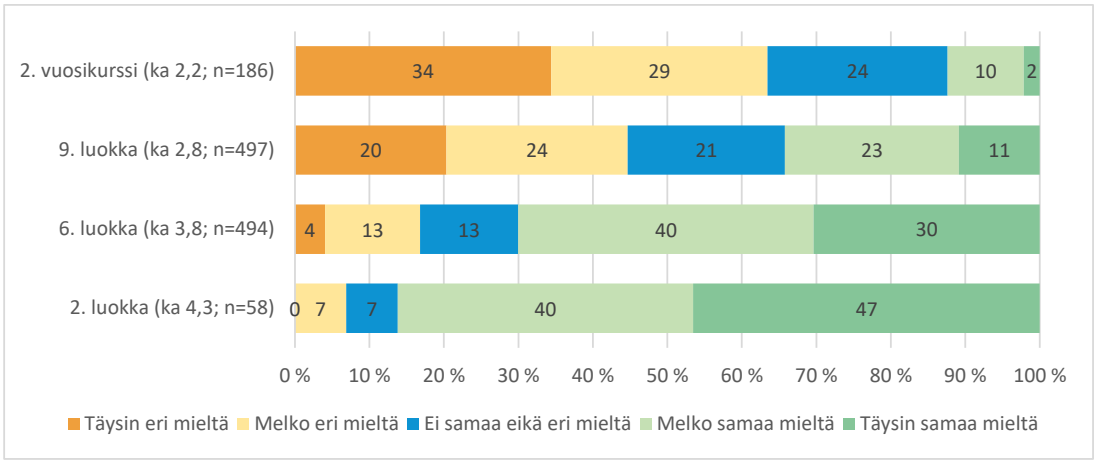
KUVIO 31. Opettajan antama arviointi huoltajien näkemänä (n = 1 247–1 254)

Mitä pienemmästä koulusta oli kyse, sitä oikeudenmukaisempana huoltajat pitivät opettajan arviointia (pienet alle 100 oppijan koulut 4,2; keskikokoiset 100–499 oppijan koulut 3,9; suuret yli 500 oppijan koulut 3,8). Pienissä kouluissa opiskelevien lasten tai nuorten huoltajien mielestä opettajat ohjasivat oppijaa tunnistamaan myös vahvuuksiaan paremmin (3,9) kuin keskisuurissa (3,6) tai suurissa (3,4) kouluissa.

Huoltajien mukaan opettajat ohjasivat melko hyvin lasta tai nuorta asettamaan oppimiselleen tavoitteita (3,7) sekä antoivat mahdollisuuden osoittaa osaamistaan monipuolisesti (3,7), riittävästi aikaa osaamisen osoittamiseen (3,7) sekä mahdollisuuksia vaikuttaa arviointiin (3,6). Huoltajien mielestä opettajat onnistuivat myös ohjaamaan oppijaa tunnistamaan vahvuuksiaan (3,6) ja antamaan hänelle tarpeeksi rakentavaa palautetta (3,6), vaikka vastauksissa oli runsaasti hajontaa. Yleistäen voi kuitenkin todeta, että tyytyväisyys väheni (tai erimielisyys lisääntyi) sitä mukaa mitä vanhemmasta lapsesta oli kyse. Esimerkiksi perusopetuksen toisella luokalla opiskelevien lasten vanhempien vastausten mukaan opettaja antoi rakentavaa palautetta sekä ohjasi lasta tunnistamaan vahvuuksiaan melko hyvin (4,1), mutta lukiossa toisen opintovuoden oppijoiden vanhempien mielestä näin tapahtui enää vain kohtalaisesti (3,3 ja 3,2).

Huoltajien näkemykset lapsensa tai nuorensa saaman arvioinnin laadusta olivat samankaltaisia riippumatta huollettavan lapsen sukupuolesta tai kielestä. Myöskään huoltajan oma koulutustausta tai perehtyneisyys arvioinnin periaatteisiin ei vaikuttanut näkemyksiin. Jotkut tekijät erottelivat kuitenkin jonkin verran huoltajien näkemyksiä:

- Arvioinnista tiedottaminen: Kolme neljästä (77 %) huoltajasta kertoi koulun tai oppilaitoksen tiedottaneen heille arvioinnista. Mikäli tiedottamista ei ollut, huoltajan näkemys opettajan antamasta arvioinnista oli negatiivisempi (ero kysymyksittäin 0,4–0,6) kuin tiedottamiseen tyytyväisillä huoltajilla. Silti opettajan antamaa arvioinnin laatua pidettiin melko hyvänä (3,9 ja 3,5) molemmissa vastaajaryhmissä.
- Koulun koko: Huoltajat kertoivat keskustelevansa arvioinnista opettajan kanssa hieman vähemmän suurissa, yli 500 oppijan kouluissa (2,9) kuin jos lapsi oli pienessä (alle 100 oppijaa) tai keskikokoisessa koulussa (molemmat 3,2).
- Luokka-aste: Huoltajat olivat erittäin tai melko tyytyväisiä (4,1) lapsensa saaman arvioinnin laatuun perusopetuksen toisella luokalla, jonka jälkeen tyytyväisyys väheni asteittain (6. luokalla 4,0; 9. luokalla 3,7 ja lukiossa 3,7).
- Luokka-aste: Kokonaisuutena ottaen opettajan arvioitiin keskustelevan huoltajien kanssa arvioinnista lapsen oppimista kehittäen ja tukien (3,2), mutta toisella (4,3) ja kuudennella luokalla (3,8) olleen oppijan arvioinnista keskusteltiin enemmän kuin yhdeksännellä luokalla (2,8) tai lukiossa (2,2) olevan. Toisaalta vastauksissa oli suuria näkemyseroja. Esimerkiksi 6.-luokkalaisten huoltajista 70 prosenttia oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* väittämästä ”Keskustelen lapseni opettajan kanssa arvioinnista”, kun taas 9.-luokkalaisten huoltaja-aineistossa hajonta oli suurempaa eli 44 prosenttia oli *täysin* tai *melko eri mieltä* ja 34 prosenttia *melko* tai *täysin samaa mieltä*. Lukion toisen vuoden opiskelijoiden kotona keskustelevuudesta oltiin jo melko paljon *täysin* tai *melko eri mieltä* (63 %; kuvio 32).

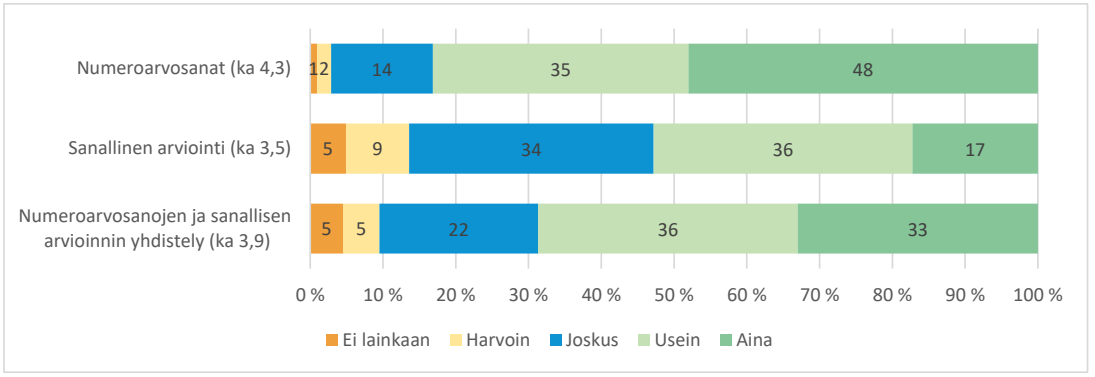


KUVIO 32. Huoltajien näkemykset väitteestä "keskustelen lapseni opettajan kanssa arvioinnista"

Jos huoltajat eivät olleet perehtyneet arvioinnin periaatteisiin (33 % huoltajista), he kertoivat opettajan keskustelevan arvioinnista vähemmän (2,8) kuin huoltajat, jotka olivat perehtyneet (67 % huoltajista) arvioinnin periaatteisiin (3,3). Samoin jos huoltajat pitivät koulun tai oppilaitoksen arviointiasioista tiedottamista puutteellisena, heidän näkemyksensä opettajien antamasta arvioinnista olivat tiedottamiseen tyytyväisiin verrattuna huonommat (ka 3,4 vs. 2,4).

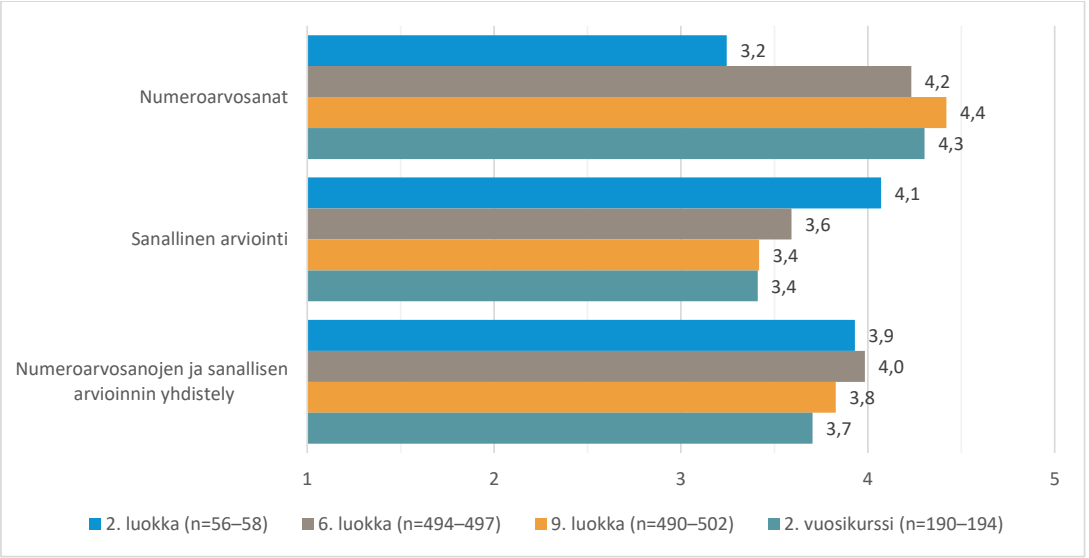
Numeerisen ja sanallisen arvioinnin merkitys vaihtuu luokka-asteiden mukaan

Huoltajille esitettiin kysymys, millaisen todistuksen he haluaisivat lapselleen arvosanojen ilmaisutavan puolesta. Huoltajat arvostivat enemmän numeerista (4,3) kuin sanallista arviointia (3,5) tai sanallisen ja numeroarvioinnin yhdistelmää (3,9). Sanallisen arvioinnin merkitys koettiin tärkeäksi alaluokilla, mutta ylemmille vuosiluokille siirryttäessä numeeristen arvosanojen merkitys alkoi lisääntyä.



KUVIO 33. Huoltajien näkemys siitä, millainen arvosanan tai arvioinnin tulisi todistuksessa olla (n = 1 242–1 261)

Todistukseen merkittävien numeroiden merkitys oli huoltajille erilainen lapsen kouluvaiheen mukaan. Numeerisen arvosanan merkitys ei ollut kovin tärkeä vielä perusopetuksen toisella vuosiluokalla (3,2), mutta kuudennelta luokalta alkaen (4,2) numeroa pidettiin tärkeämpänä. Perusopetuksen yhdeksännen luokan vanhemmille (4,4) ja lukiossa toista vuotta opiskelevien huoltajille (4,3) numeroarvosana oli melko tärkeä. Vastaavasti alakoulun toisella luokalla (4,1) korostui sanallisen arvioinnin tärkeys, jonka merkitys laski vuosiluokkien myötä (6. luokalla 3,6 ja 9. luokalla ja lukiossa 3,4).



KUVIO 34. Sanallisen ja numeroarvioinnin tärkeys eri vuosiluokilla huoltajien mukaan

Huollettavan sukupuolella, perheen kielitaustalla tai muilla tarkastelluilla taustamuuttujilla ei ollut yhteyttä huoltajan kokemukseen todistukseen merkittävien numeroarvosanojen tai sanallisen arvion merkityksestä. Huoltajien koulutustaustan merkityksestä ei tämän aineiston avulla ollut mahdollista tehdä varmoja päätelmiä.

Huoltajien näkemykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä oman lapsen kannalta

Noin kolmanneksessa (29 %) huoltajien vastauksista (f = 725) arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä pidettiin positiivisen ja kannustavan palautteen antamista, minkä katsottiin edistävän oppimista. Toiseksi useimmin (18 %) arvioinnin tehtäväksi nähtiin oppijan vahvuuksien tunnistaminen ja heidän kohtaamisensa yksilöinä. Vahvuuksien yhteydessä mainittiin usein myös oppijan kehittämistarpeiden tunnistaminen (14 % lausumista) ja realistisen palautteen antaminen oppijan osaamisen tasosta (12 %).

Muita mainintoja (kukin 3–4 % avovastauksista) olivat arvioinnin tehtävä vaatimusten ja tavoitteiden asettajana sekä itsetunnon ja minäkuvan vahvistajana, arvioinnin oikeudenmukaisuus, läpinäkyvyys ja selkeys, arvioinnin motivoiva merkitys sekä itsearvioinnin oppiminen.

5.5 Lukion oppimisen ja osaamisen arviointi sekä arvosanojen korottamiskäytänteet

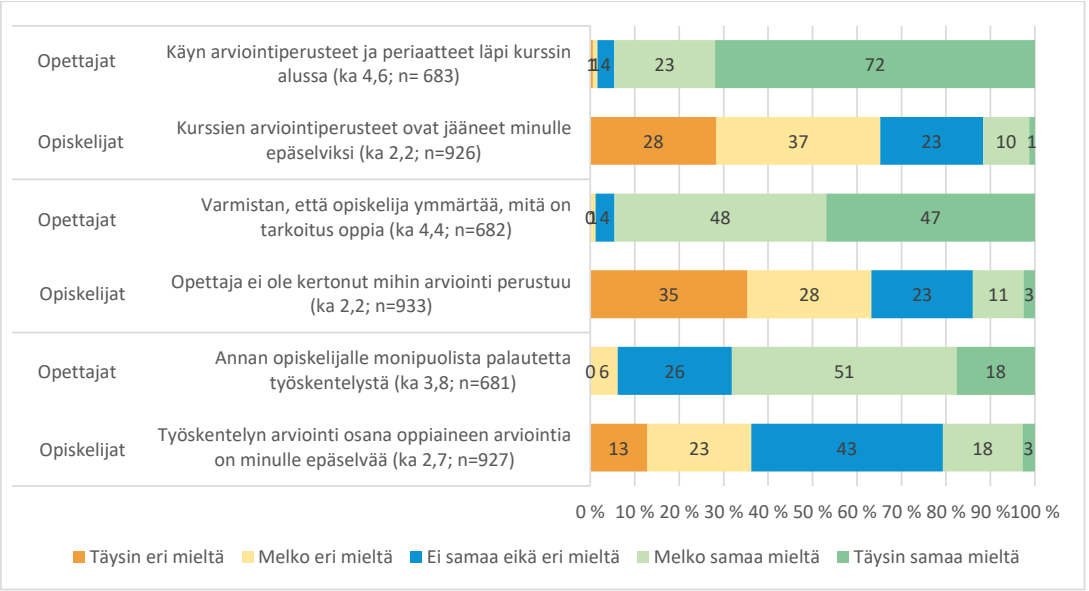
Edellisissä luvuissa 5.1–5.4 on ollut usein mukana myös lukion opettajat yhtenä vertailtuna ryhmänä silloin, kun teemat ovat olleet eri kouluasteiden opettajille yhteisiä. Esimerkiksi käyttäytymisen arviointia tai päättöarviointia koskevista luvuista lukio-opettajien aineisto on puuttunut, koska kyseiset asiat eivät koske lukioita. Tässä luvussa 5.5 keskitytään muutamiin sellaisiin kysymyksiin, jotka esitettiin kyselylomakkeessa vain lukion opettajille. Heidän vastauksiensa rinnalle lomitetaan lukio-opiskelijoiden näkemyksiä.

5.5.1 Opiskelijan oppimisen arviointi lukioissa

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015, 228) mukaan kurssista annettavan arvosanan tulee perustua monipuoliseen näyttöön oppiaineen ja kurssin tavoitteiden saavuttamisesta. Arvioinnin menetelmistä ja käytänteistä päätetään tarkemmin paikallisissa opetussuunnitelmissa. Näihin tavoitteisiin liittyen tässä arvioinnissa lukio-opettajille esitettiin väittämiä muun muassa arviointiperusteiden läpikäymisestä, arviointitavoista ja palautteen antamisesta, arviointiin liittyvien ohjeistusten riittävyydestä ja toimivuudesta sekä kriteerien tarpeellisuudesta. Ylioppilastutkintovaiheen arviointi jätettiin pois arviointihankkeen resurssisyistä, mutta tarkastelimme ylioppilastutkinnon vaikutusta lukioaikaisiin arvioinnin käytänteisiin.

Lukio-opiskelijan oppimisen arviointitavat ja palautteen antaminen

Omasta mielestään lukion opettajat varmistivat opiskelijan oppimista monin tavoin (kuvio 35). Useimmiten (4,4) opettajat varmistivat, että opiskelija ymmärtää, mitä on tarkoitus oppia, ja he kävivät lähes aina (4,6) arviointiperusteet ja -periaatteet läpi kurssin alussa. Kurssin arviointiperusteet ja -periaatteet käytiin läpi useimmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (4,9). Ruotsia opetuskielenä käyttäneet opettajat (4,6) varmistivat suomenkielisiä (4,4) hieman useammin, että opiskelijat ymmärtävät, mitä kurssilla on tarkoitus oppia, mutta suomenkieliset opettajat (4,7) ilmoittivat käyvänsä arviointiperusteet läpi opiskelijoiden kanssa useammin kuin ruotsinkieliset opettajat (4,4).



KUVIO 35. Lukion opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä arviointitavoista ja palautteen antamisesta

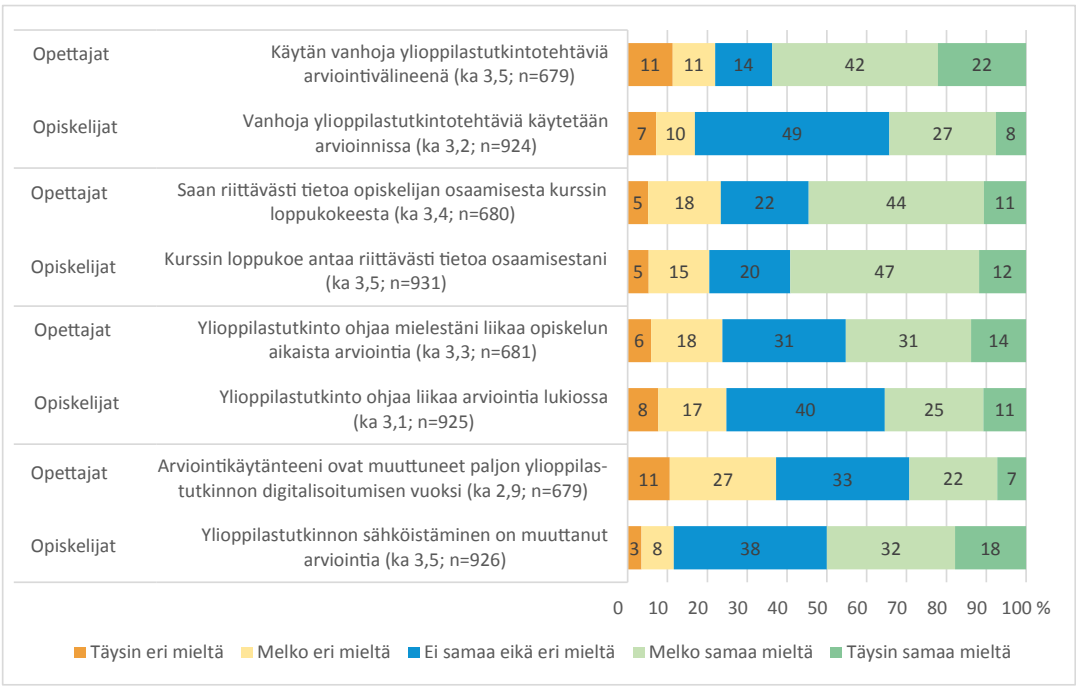
Lukion toisen vuoden opiskelijat pitivät lukiokurssien arviointiperusteita keskimäärin melko selkeinä (3,8). Heidän kokemuksensa mukaan opettaja myös yleensä kertoi kurssin alussa, mihin kyseisen oppiaineen arviointi perustuu (3,8). Opiskelijoiden ja opettajien näkemysero oli kuitenkin suuri, sillä opettajat uskoivat kertovansa arviointiperusteet lähes aina, mutta opiskelijat kokivat opettajan kertoneen ne vain useimmiten.

Lukio-opiskelijoiden näkemykset kurssien arviointiperusteista olivat samansuuntaisia opettajien kanssa. Lukion toisen vuoden opiskelijoista pääosa oli eri mieltä heille esitetyistä ”mikä on arvioinnissa mahdollisesti pielessä” väittämistä (vrt. kuvio 30 luvussa 5.4.5). Esimerkiksi lukiokurssien arviointiperusteet (2,2) tai työskentelyn arviointi osana oppiaineen arviointia (2,7) olivat jääneet epäselviksi vain harvalle opiskelijalle.

Opettajat kertoivat antavansa lukio-opiskelijoille usein (3,8) monipuolista palautetta työskentelystä. Naisopettajat (3,9) antoivat monipuolista palautetta työskentelystä hieman miesopettajia (3,5) useammin. Monipuolisinta palautetta työskentelystä opiskelijat saivat äidinkielen ja kirjallisuuden sekä taito- ja taideaineiden oppitunneilla (4,2), ja vähiten sitä annettiin matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa (3,5).

Ylioppilastutkintotehtävien käyttö arvioinnissa melko yleistä

Ylioppilastutkintotehtäviä käytettiin melko paljon (3,5) arvioinnissa, sillä melkein kaksi kolmasosaa (64 %) opettajista kertoi käyttävänsä niitä arviointivälineenä (ks. kuvio 36). Opiskelijoiden vastaukset vanhojen ylioppilastutkintotehtävien käyttämisestä tukivat opettajien kertomaa (3,2). Useimmin vanhoja ylioppilaskokeita käytettiin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla (4,2) ja vähiten vieraissa kielissä (3,5).



KUVIO 36. Opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä ylioppilastutkinnosta, ylioppilastutkintotehtävien käytöstä arvioinnissa ja kurssin loppukokeesta

Opettajista 45 prosenttia ja opiskelijoista 36 prosenttia oli sitä mieltä, että ylioppilastutkinto ohjaa liikaa opiskelun aikaista arviointia (ks. kuvio 36). Toisaalta lähes kolmannes opettajista (31 %) *ei* ollut väitteestä *samaa tai eri mieltä* ja 24 prosenttia oli *täysin* tai *melko eri mieltä*; vastaavat prosenttiluvut opiskelijoiden aineistossa olivat 40 ja 25.

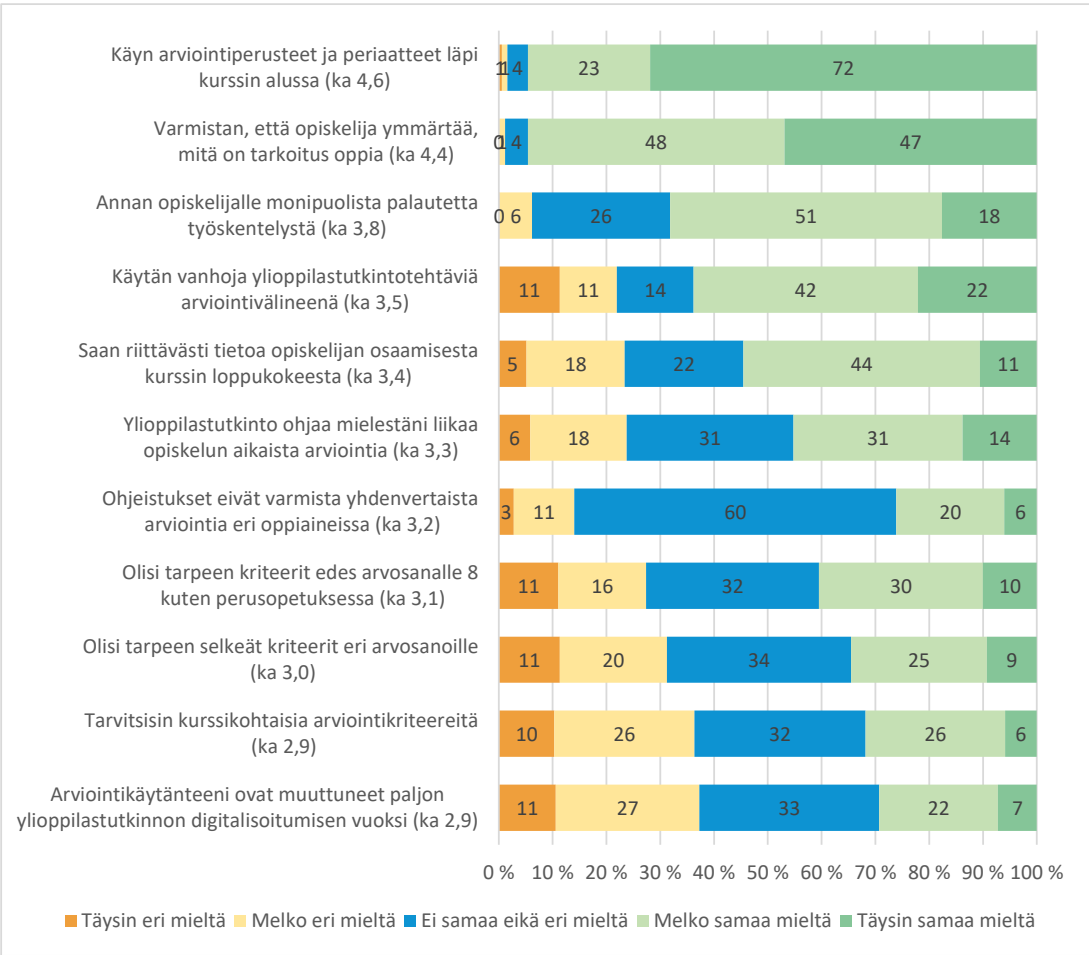
Opettajilla ei ollut yksimielistä kantaa siihen, ovatko heidän arviointikäytänteensä muuttuneet paljon ylioppilastutkinnon digitalisoitumisen vuoksi (2,9). Lukio-opiskelijoilla oli hieman varmempi näkemys siitä, että ylioppilastutkinnon sähköistäminen oli muuttanut arviointia jonkin verran (3,5; 50 % *melko* tai *täysin samaa mieltä* ja 38 % *ei* ollut *samaa eikä eri mieltä*). Ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevien lukiolaisten mielestä (3,7) ylioppilastutkinnon sähköistäminen oli muuttanut arviointia hieman enemmän (suomenkieliset 3,5).

Lukion opettajien mukaan kurssin summatiivinen loppukoe antoi melko riittävästi (3,4) tietoa opiskelijan osaamisesta. Kokeneimmille opettajille loppukoe oli riittävämpi opiskelijan osaamisen mittari kuin kokemattomammille opettajille (kokeneimmat 3,6; alle 5 vuotta opettaneet 3,0). Loppukokeen riittävyydestä ei ollut yhteistä näkemystä äidinkielen ja kirjallisuuden tai suomesta toisena kielenä vastaavien (2,8) opettajien keskuudessa, kun taas vieraiden kielten, matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden sekä reaaliaineiden opettajat kokivat saavansa loppukokeista hieman riittävämmin tietoa (3,4–3,7). Opetuskielenä ruotsia käyttäville opettajille kurssin loppukoe antoi riittävämmin tietoa osaamisesta (3,8; suomenkieliset 3,4), ja he käyttivät vanhoja ylioppilastutkintotehtäviä arvioinnissa hieman enemmän (3,4) kuin suomenkieliset (3,1).

Lukio-opiskelijat katsoivat hieman opettajiaan useammin kurssin loppukokeen kuvastavan heidän osaamistaan (3,5), ja heistä kolme viidestä (59 %) oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* väittämästä, että kurssin loppukoe antaa riittävästi tietoa osaamisesta. Opiskelijoilla ei sen sijaan ollut selkeää näkemystä siitä, miten heidän työskentelynsä arvioidaan osana oppiainetta (*ei samaa eikä eri mieltä* 43 %; 3,3).

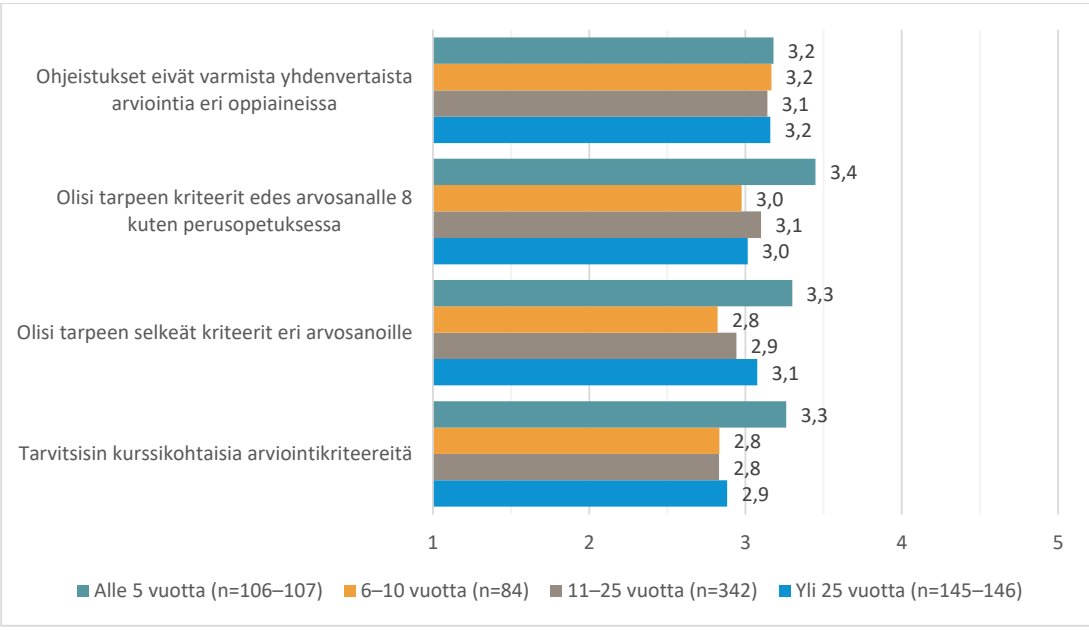
Arviointikriteerien tarpeellisuudesta ei yksiselitteistä kantaa

Kuviosta 37 selviää, että opettajilla ei ollut selkeää kantaa siihen, voidaanko opiskelijan oppimisen arviointiin liittyvien ohjeistusten avulla taata yhdenvertainen arviointi eri oppiaineissa (3,2; 60 % *ei samaa eikä eri mieltä*, 26 % *melko* tai *täysin eri mieltä*). Myös kysymykset kriteerien tarpeellisuudesta eri arvosanoille (3,0), kursseille (2,9) tai perusopetuksen tapaan arvosanalle 8 (3,1) jakoivat opettajien mielipiteitä.



KUVIO 37. Lukio-opettajien vastaukset arviointikriteerien tarpeellisuuteen liittyviin väittämiin (n = 677–679)

Kokemattomimmat opettajat ilmoittivat, että he tarvitsisivat kurssikohtaisia arviointikriteerejä keskimäärin hieman useammin (3,3) kuin pitkän työuran tehneet opettajat (2,9); kokemuksen myötä kurssikohtaisia kriteerejä näytettiin tarvittavan vähemmän (ks. kuvio 38).



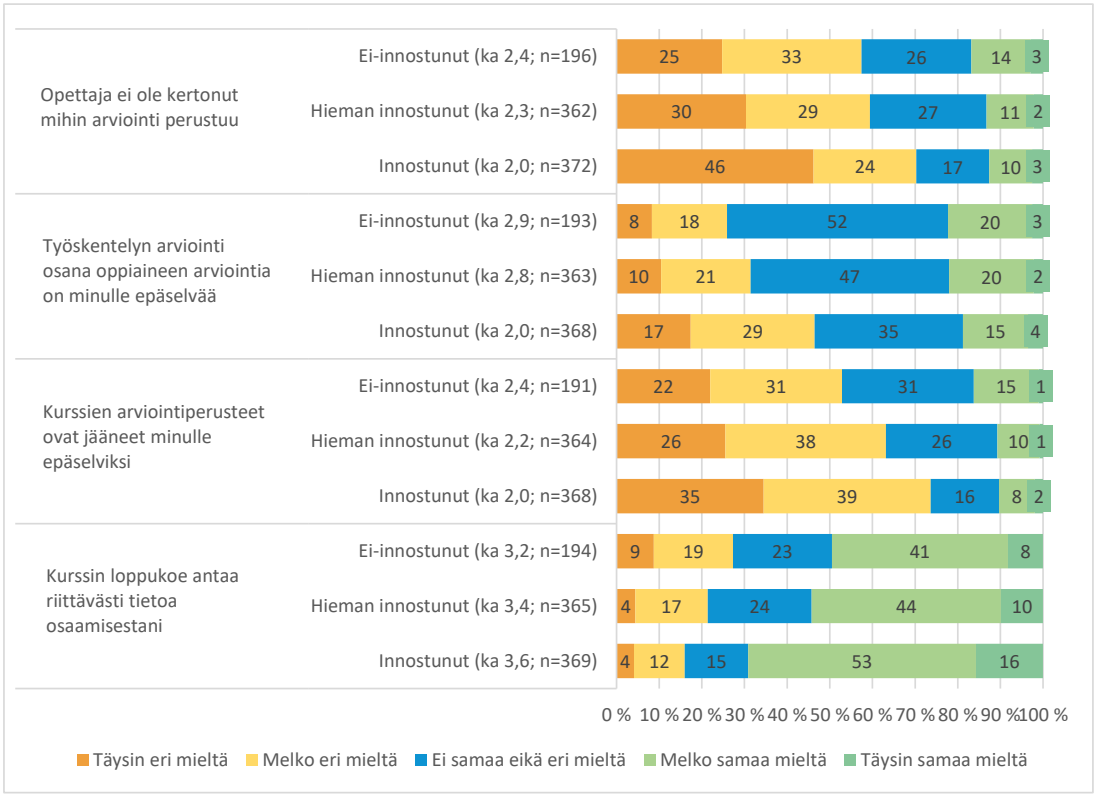
KUVIO 38. Lukio-opettajien näkemykset arviointikriteerien tarpeellisuudesta opettajan kokemuksen mukaan jaoteltuna

Alle viisi vuotta opettajana toimineet erosivat muista opettajista myös siten, että he kaipasivat kriteerejä eri arvosanoille (3,3) tai edes arvosanalle 8 (3,4) useammin kuin heidän kokeneemmat kollegansa (yli 10 vuotta opettaneet 3,0). Kurssikohtaisten arviointikriteereiden luomisen tarpeellisuus (2,8–3,0) ei erotellut eri oppiaineiden opettajia. Suomenkielisten lukioiden opettajat (3,1) kaipasivat ruotsinkielisten lukioiden opettajia useammin (2,7) selkeitä kriteerejä eri arvosanoille.

Innostuneisuuden ja asenteiden merkitys arviointiin liittyviin asenteisiin

Lukio-opiskelijoiden oppimiseen liittyvä innostus näkyi heidän arviointiin liittyvissä kokemuksissaan (ks. kuvio 39). Oppimisesta vähiten innostuneiden mielestä

- opettaja ei ollut kertonut, mihin arviointi perustuu (2,4); innostuneimpien mielestä arvioinnin perusteet oli jätetty aika harvoin (2,0) kertomatta
- työskentelyn arviointi osana oppiaineen arviointia (2,9) sekä kurssien arviointiperusteet (2,4) olivat epäselvempiä kuin innostuneiden mielestä (molemmat 2,0)
- ylioppilastutkinto ohjasi arviointia liikaa lukiossa (3,3 vs. 2,9)
- kurssin loppukoe ei antaisi riittävästi tietoa heidän osaamisestaan (3,2) yhtä lailla kuin innostuneiden (3,6) mielestä.



KUVIO 39. Innostuneiden, hieman innostuneiden ja ei-innostuneiden opiskelijoiden kokemukset arvioinnin läpinäkyvyydestä

5.5.2 Lukioiden koeviikot ja kurssiarvosanojen korottamiskäytänteet

Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijalle on annettava pyynnöstä mahdollisuus hylätyn kurssiarvosanan korottamiseen osoittamalla osaamista kurssin keskeisissä tiedoissa ja taidoissa. Paikallisissa opetussuunnitelmissa määrätään tarkemmin uusimisen tavoista. Paikallisesti tulee määrätä myös siitä, millä tavoin opiskelijalle annetaan mahdollisuus korottaa hyväksyttyä kurssiarvosanaa. Arvioinnin on tällöinkin oltava monipuolista, ja lopulliseksi kurssiarvosanaksi tulee merkitä kyseisistä suorituksista parempi. Muilta osin opetussuunnitelman perusteet jättää korottamis- tai uusimiskäytännöt paikallisesti päätettäviksi. (Opetushallitus 2015, 230.)

Vaikka myös lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävänä on edistää oppimista, käytännössä kurssisuorituksen arviointi on usein summatiivista, koska opiskelijalle annetaan palautetta tavoitteiden saavuttamisesta numeroarvosanana. Tutkimusten mukaan opintojakson loppuvaiheeseen ajoittuva arviointi ei juuri edistä oppimista. Siksi on kiinnostavaa nähdä koeviikkojen useus tässä aineistossa.

Jakson tai lukukauden päättävät koeviikot tai päättöviikot lähes kaikissa lukioissa

Tavanomainen käytäntö kurssiarviointien toteuttamiseksi lukioissa olivat koe- tai päättöviikot, joita toteutettiin rehtoreiden mukaan lähes kaikissa lukioissa (4,4). Mitä suurempi lukio oli kyseessä, sitä varmemmin oli koe- tai päättöviikkoja. Kirjallisten kokeiden säätelemisestä oppijoiden jaksamisen tueksi lukioissa oli vaihtelevia käytäntöjä (2,9): lukion rehtoreista oli 39 prosenttia *eri* ja 34 prosenttia *samaa mieltä* väittämästä ”Koulussamme tai oppilaitoksessamme on säädelty kirjallisten kokeiden määrää niin, että tuetaan oppijoiden jaksamista”.

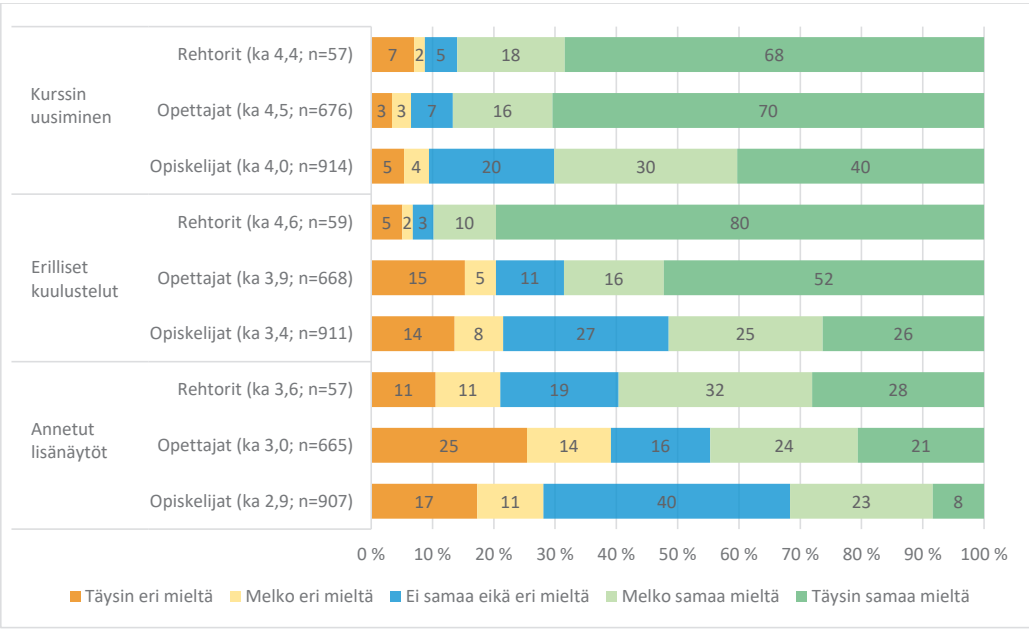
Lukioiden rehtoreiden avovastauksien (n = 43) mukaan koeviikoilla järjestettiin kertausten ja kokeiden lisäksi oppitunteja, opetusta, retkiä ja vierailuja. Tuolloin myös pidettiin esitelmiä, tehtiin ryhmätöitä tai projekteja sekä käytiin palautekeskusteluja. Avovastauksissa mainittiin myös itse- ja vertaisarviointi, rästitöiden tekeminen, kurssisuoritusten täydentäminen ja kokeiden läpikäyminen.

Kurssiarvosanojen korottamiseen liittyvistä käytännöistä henkilökunnalla ja opiskelijoilla erilaisia näkemyksiä

Hyväksytyn kurssiarvosanan korottamiskäytännöt oli määritelty lukioiden rehtoreiden (4,6) ja opettajien (4,3) mielestä selkeästi. Mitä enemmän opettajalla oli opetusvuosia, sitä selkeämpinä hän piti kurssiarvosanan korottamismahdollisuuksia (alle 5 vuotta opettaneet 4,0; 6–10 vuotta opettaneet 4,1; 11–25 vuotta opettaneet 4,1; yli 25 vuotta opettaneet 4,4). Yhtenäisimmin kurssiarvosanojen korottamismahdollisuudet oli määritelty matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa (4,6) ja epäyhtenäisimmin taito- ja taideaineissa (3,5).

Mitä pienempi lukio oli kyseessä, sitä useammin arvosanaa saattoi opettajien mukaan korottaa erillisillä kuulusteluilla (pienet alle 100 oppijan oppilaitokset 4,4; 100–499 oppijan oppilaitokset 4,1; suurissa yli 500 oppijan oppilaitokset 3,4). Pienissä oppilaitoksissa lisänäytöt (3,4; keskikokoiset 2,9; suuret 3,0) olivat yleisempiä ja koko kurssin uusiminen puolestaan harvinaisempaa (4,1; keskikokoiset 4,5; suuret 4,5). Oppilaitoksen koko ei välttämättä ole kuitenkaan sama kuin lukio-opiskelijoiden määrä, sillä samassa oppilaitoksessa saattaa olla esimerkiksi yläkoululaisia. Vastanneita lukion rehtoreita oli niin vähän, ettei erikokoisten oppilaitosten rehtoreiden käsityksiä kurssiarvojen korottamiskäytännöistä voitu verrata.

Kyselyyn vastanneet lukioiden rehtorit (n = 54–59) olivat keskenään lähes yksimielisiä siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus korottaa hyväksyttyä kurssiarvosanaansa esimerkiksi kokeilla (4,6), mutta opettajat (3,9) ja opiskelijat (3,4) olivat vain jokseenkin samaa mieltä mahdollisuudesta käyttää kokeita kurssiarvosanan korottamiseen. Sen sijaan opiskelijoiden mahdollisuuksista korottaa hyväksyttyä kurssiarvosanaa uusimalla koko kurssi olivat niin rehtorit (4,4), opettajat (4,5) kuin opiskelijatkin (4,0) varsin yhtä mieltä (kuvio 40).



KUVIO 40. Hyväksytyn kurssiarvosanan korottamismahdollisuudet lukioiden rehtoreiden, opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta

Rehtoreilla (3,6) oli opettajia (3,0) ja opiskelijoita (2,9) optimistisemmat käsitykset myös lisänäyttöjen antamismahdollisuuksista. Opettajien kesken käsitys lisänäyttöjen käyttämisestä kurssiarvosanojen korottamiseksi oli kaksijakoinen: 45 prosenttia opettajista oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että opiskelija voi käyttää lisänäyttöjä kurssiarvosanan korottamiseksi, kun taas 39 prosenttia oli väittämästä *täysin* tai *melko eri mieltä*. Ruotsinkielisten lukioiden opettajat (2,6) pitivät lisänäyttöjä harvinaisempana vaihtoehtona kuin suomenkieliset (3,1) opettajat. Myös opiskelijoilla oli ilmeisen vaihtelevia käsityksiä korottamisesta lisänäyttöjen avulla.

Selvimmin kurssiarvosanojen korottamiseen liittyvät näkemyserot tulivat esille rehtoreiden ja opiskelijoiden vastauksien vertailussa. Esimerkiksi kun rehtoreiden mielestä kurssiarvosanaa saattoi korottaa kokeilla usein (4,6), opiskelijoiden mielestä tämä oli mahdollista paljon harvemmin (3,3). Kun rehtorit raportoivat varsin hyvistä lisänäyttömahdollisuuksista (3,4), opiskelija-aineisto puhui melko toista kieltä (2,8). Tasa-arvoisen arvioinnin ja oppimisen edistämisen näkökulmasta uusimiskäytänteiden paikallisesti päätettävät ja oppiaineittain eroavat käytänteet näyttäytyivät siis varsin kirjavina. Myös paikallisissa lukioiden opetussuunnitelmissa kurssien uusimiskäytänteet olivat hyvin vaihtelevia (ks. luku 4.3).

Taito- ja taideaineissa lisänäyttöjä käytettiin (3,9) korottamisperusteena keskimääräistä (3,0) useammin, mutta kurssin uusintaa (4,1) hieman vähemmän kuin muissa oppiaineissa (4,5). Myös erillisiä kuulusteluja tai kokeita käytettiin taito- ja taideaineissa (3,1) selvästi vähemmän kuin esimerkiksi reaaliaineissa (4,1). Ruotsia opetuskielenä käyttäneet opettajat hyödynsivät lisänäyttöjä vähemmän (2,6) kuin suomeksi opettavat (3,1).

Kurssiarvosanan korottamismahdollisuuksissa lukiokohtaista vaihtelua

Opiskelijoiden mukaan mahdollisuus hyväksytyn kurssiarvosanan korottamiseen erillisillä kuulusteluilla (esim. kokeilla) vaihteli suuresti lukioittain (3,4; *melko* tai *täysin samaa mieltä* 51 %, *ei samaa eikä eri mieltä* 27 %, *täysin* tai *melko eri mieltä* 22 %), samoin hyväksytyn arvosanan korottaminen opiskelijan antamilla lisänäytöillä (2,9; *ei samaa eikä eri mieltä* 40 %, *melko* tai *täysin samaa mieltä* 32 %, *täysin* tai *melko eri mieltä* 28 %). Yleisin mahdollisuus korottaa hyväksyttyä kurssiarvosanaa oli lukion toisen vuoden opiskelijoiden mukaan koko kurssin uusiminen (4,0; 70 % *melko* tai *täysin samaa mieltä*, *ei samaa eikä eri mieltä* 20 %) ja toiseksi yleisintä (3,4) oli erilliseen kuulusteluun tai kokeeseen osallistuminen (49 % *melko* tai *täysin samaa mieltä*, 26 % *ei samaa eikä eri mieltä*).

Taito- ja taideaineissa kurssiarvosanan korottamismahdollisuuksia oli tarjolla muita aineryhmiä keskimääräistä vähemmän, ja opiskelijoiden vastausten perusteella yleisintä näissä oppiaineissa olikin ollut antaa lisänäyttöjä (3,2) tai uusia koko kurssi (3,1). Ruotsinkielisissä lukioissa (3,6) oli tarjottu opiskelijoiden vastausten perusteella hieman useammin mahdollisuuksia korottaa arvosanaa erillisillä kuulusteluilla kuin suomenkielisissä lukioissa (3,3).

Oppiaineiden kurssiarvosanan korottamiseen liittyvissä osioissa oli paljon hajontaa, ja varianssianalyysien perusteella korottamiskäytännöissä oli sekä koulukohtaista että koulujen välistä vaihtelua. Erillisissä kuulusteluissa vaihtelusta noin 22 prosenttia oli koulujen välistä, lisänäytöissä 11 prosenttia ja kurssin uusimisessa 18 prosenttia. Loput vaihtelusta, esimerkiksi erillisten kuulustelujen tapauksessa 78 prosenttia, oli koulujen sisäistä vaihtelua.

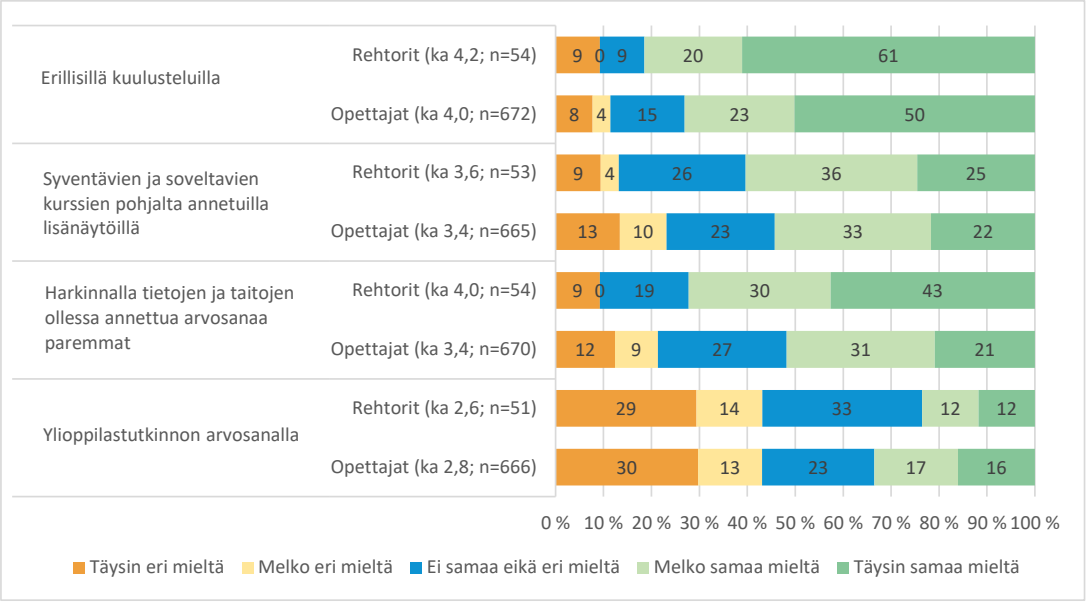
5.5.3 Oppiaineen oppimäärän korottamiskäytännöt lukioissa

Lukiossa oppiaineen oppimäärän arvosana määräytyy opiskelijan opiskelemien pakollisten ja valtakunnallisten syventävien kurssien kurssiarvosanojen aritmeettisena keskiarvona. Hylättyjen kurssiarvosanojen sallittu määrä riippuu pakollisten ja valtakunnallisten syventävien kurssien määrästä. Oppimäärän arvosanaa on mahdollista korottaa erillisellä kuulustelulla sekä lisäksi paikallisten syventävien, valtakunnallisten soveltavien ja paikallisten soveltavien kurssien pohjalta annetulla lisänäytöllä. Arvosanaa voidaan myös korottaa, mikäli opiskelijan arvioinnista päättävät harkitsevat, että opiskelijan tiedot tai taidot ovat oppiaineen päättövaiheessa kurssiarvosanojen perusteella määräytyvää arvosanaa paremmat. (Opetushallitus 2015, 234.)

Opettajien ja rehtoreiden näkemykset lukio-opiskelijoiden mahdollisuuksista korottaa oppiaineen oppimäärän arvosanaansa

Kuviosta 41 todettavalla tavalla rehtorit ja opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että lukion opiskelijoilla oli mahdollisuus oppiaineen oppimäärän arvosanan korottamiseen erillisillä kuulusteluilla kuten preliminäärikokeilla. Rehtoreilla oli opettajia optimistisempi käsitys siitä, että opiskelijalla oli mahdollisuus korottaa oppimäärän arvosanaa opettajan harkinnan perusteella

tai antaa syventävien ja soveltavien kurssien pohjalta lisänäyttöjä. Mahdollisuus korottaa oppimäärän arvosanaa ylioppilastutkinnon arvosanan perusteella oli jokseenkin yhtä harvinaista niin rehtoreiden kuin opettajienkin mielestä.



KUVIO 41. Oppiaineen oppimäärän korottamiskäytännöt lukioiden rehtoreiden ja opettajien mukaan

Suomea opetuskielenä käyttävät opettajat ilmoittivat oppimäärän arvosanojen korottamisen olevan mahdollista kuulustelujen (esim. preliminäärit) (4,1) tai lisänäyttöjen (3,4) avulla hieman useammin kuin ruotsin kielellä opettavat (kuulustelut 3,7, lisänäytöt 3,2). Kokeneet opettajat (11–25 vuotta) tarjosivat useammin erillisiä kuulusteluja (4,2) arvosanan korottamiseen kuin alle viisi vuotta opettaneet (3,8). Vastaavasti yli 11 vuotta opettaneet käyttivät enemmän omaa harkintaansa arvosanan korottamisessa (3,5) kuin alle kymmenen vuotta opettaneet (3,1).

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä suomea toisena kielenä opettavien opettajien keskuudessa käytettiin selvästi vähemmän erillisiä kuulusteluja (3,8) arvosanan korottamisessa kuin matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa (4,4). Ylioppilastutkinnon arvosanalla oppimäärän arvosanan korottaminen oli yleisintä reaaliaineissa (3,0) ja harvinaisinta äidinkielessä ja kirjallisuudessa (2,5). Lisänäyttöjä käytettiin eniten taito- ja taideaineissa (3,9) ja vähiten vieraissa kielissä (3,2).

Oppijoiden näkemykset oppiaineen oppimäärän korottamisesta

Vain harvoilla toisen vuoden lukio-opiskelijoilla oli kokemusta tai tietoa erilaisista mahdollisuuksista korottaa oppiaineen arvosanaa. Suurin osa (64–71 %) opiskelijoista vastasi lukioiden oppiaineiden arvosanojen korottamista koskeviin väittämiin, ettei ole kokeillut tai tarvinnut kyseistä korottamismahdollisuutta. Vastauksiin saattaa vaikuttaa se, että asia ei ole vielä ajankohtainen toisen vuoden opiskelijoille.

Oppiaineen arvosanan korottamismahdollisuutta ylioppilastutkinnon arvosanan perusteella oli käyttänyt joka kymmenes kyselyyn vastanneista lukio-opiskelijoista, ja viidesosa ilmoitti, ettei vaihtoehtoa ole ollut. Oppiaineen arvosanan korottaminen erillisillä kuulusteluilla (esim. preliminäärikoe) oli opiskelijoille myös varsin vierasta: 19 prosenttia kertoi, että vaihtoehtoa ei ole ollut tarjolla, ja vain 17 prosenttia oli käyttänyt korotusmahdollisuutta. Ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat tunsivat jonkin verran suomenkielisiä paremmin mahdollisuuden korottaa oppiaineen arvosanaa erillisellä kokeella: ruotsinkielisistä opiskelijoista peräti 36 prosenttia mutta suomenkielisistä vain 14 prosenttia oli kokeillut korottamista erillisillä kokeilla. Syventäviin ja soveltaviin kursseihin perustuvia lisänäyttöjä ei 15 prosentin mielestä ole ollut tarjolla, ja 14 prosenttia oli käyttänyt korotusmahdollisuutta. Muulla kirjallisella näytöllä tai tehtävällä kuin kokeella korottamista ei ollut tarjolla 16 prosentin mukaan, ja sitä oli käyttänyt viidesosa vastanneista opiskelijoista.

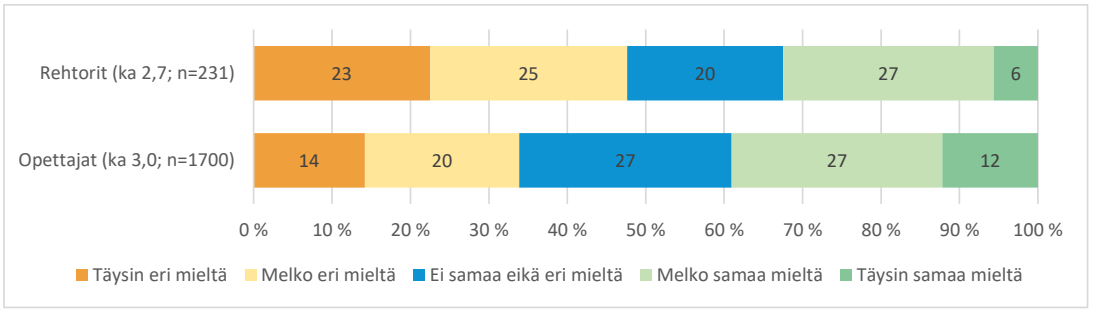
5.6 Kansallisten kokeiden käyttöönoton mahdollisuus arvioinnin suurena periaatteellisena kysymyksenä

Kun arviointiryhmä työsti syksyllä 2017 opettajien kyselylomaketta, julkisuudessa käynnistyi vilkas keskustelu mahdollisesta kansallisten, koko ikäluokkaa koskevien kokeiden käyttöönotosta. Sen arvioitiin yhtäältä ratkaisevan arvosanojen yhdenmukaisuudessa ilmenneitä puutteita mutta tuottavan uusia, toisenlaisia ongelmia. Arviointiryhmä päätti käyttää tilaisuutta hyväkseen ja esittää pari kuukautta myöhemmin lähetetyssä lomakkeessa sekä rehtoreille että opettajille näin muotoillun väitteen:

> Julkisuudessa on ehdotettu Suomeen kansallisia, ylioppilastutkintoon verrattavissa olevia, jatkokoulutushakuihin suoraan vaikuttavia kokeita perusopetuksen päättövaiheeseen (vrt. esim. kansalliset kokeet Ruotsissa ja Britanniassa). Väite: ”Suhtaudun myönteisesti kansalliseen, koko ikäluokan kattavaan, pakolliseen perusopetuksen päättövaiheen kokeeseen.” Vastausasteikko 1–5: täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä.

Rehtoreista enemmistö vastusti, opettajista niukka enemmistö kannatti päättövaiheen koetta

Opettajien ja rehtoreiden näkemykset kansallisen päättökokeen tarpeellisuutta koskevaan väittämään ilmenevät kuviosta 42. Väittämään ”Suhtaudun myönteisesti kansalliseen, koko ikäluokan kattavaan pakolliseen perusopetuksen päättövaiheen kokeeseen” vastanneiden opettajien (n = 1 700) suhtautuminen oli myönteisempi (3,0) kuin rehtoreilla (n = 231), joiden keskiarvo oli 2,7.



KUVIO 42. Rehtoreiden ja opettajien näkemykset kansallisen päättökokeen käyttöönoton tarpeellisuudesta

Rehtoreiden näkemys kansallisen, koko ikäluokan kattavan, pakollisen perusopetuksen päättövaiheen kokeen tarpeellisuudesta vaihteli paljon (2,7), mutta lähes puolet (48 %) heistä ei kannattanut päättövaiheen kokeita. Kolmannes (33 %) rehtoreista puolsi päättövaiheen koetta, ja kantaansa ei ilmoittanut 20 prosenttia vastanneista rehtoreista.

Ruotsinkielisten koulujen rehtorit (3,0) suhtautuivat päättökokeeseen suomenkielisten koulujen rehtoreita (2,6) myönteisemmin, mutta vertailu on epävarma ruotsinkielisten koulujen rehtoreiden pienen määrän vuoksi. Lukioiden rehtoreiden kanta päättökokeisiin oli myönteisempi (3,2) kuin luokat 1–9 käsittävien koulujen rehtoreilla (2,3).

Opettajillakaan ei ollut yhtenäistä kantaa kansalliseen päättökokeeseen (3,0). Opettajat jakautuivat kahteen melko samansuuruiseen joukkoon: melkein kaksi viidesosaa (39 %) oli väitteestä joko *melko* tai *täysin samaa mieltä* ja kolmannes (34 %) joko *melko* tai *täysin eri mieltä*. Kyselyyn vastanneista opettajista runsas neljännes (27 %) ei ottanut asiaan kantaa.

Myönteisimmin asiaan suhtautuivat vieraiden kielten (3,2) sekä matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden opettajat (3,2) verrattuna äidinkieleen ja kirjallisuuteen sekä suomea toisena kielenä (2,8) tai taide- ja taitoaineita (2,9) opettaviin. Rehtoreidensa tavoin myös lukion opettajat (3,3) suhtautuivat koko ikäluokan kattavaan perusopetuksen päättökokeeseen myönteisemmin verrattuna alakoulun (2,9) ja yläkoulun opettajiin (2,8), jotka puolestaan suhtautuivat päättökokeisiin myönteisemmin kuin peruskoulujen rehtorit keskimäärin (2,3). Myös opetuskokemuksella oli

merkitystä suhtautumiseen: alle viisi vuotta opettaneet näkivät kansalliset kokeet kriittisemmin (2,8) kuin kaikki muut (3,0–3,1), ja vähintään 11 vuotta opettajina olleet olivat myönteisimmällä kannalla (3,1).

Vastaajia pyydettiin myös perustelemaan kantansa. Yhteensä 1 060 opettajaa ja 161 rehtoria perustelivat kansallista koetta koskevan näkemyksensä. Osa opettajista (6 %) ja rehtoreista (4 %) pidättäytyi kannanotosta. Samassa vastauksessa saattoi olla sekä kannatus- että vastustusperusteluja; siksi kirjoitetuista vastauksista eriteltiin asiasisällöllisesti itsellisiä asiakokonaisuuksia kuvaavia lausumia (sanoja, lauseita, virkkeitä), joita tunnistettiin yhteensä 1 698.

Opettajat tuottivat yhteensä 612 ja rehtorit 75 kansallisia kokeita puoltavaa lausumaa, joiden sisältöjakaumat ovat taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Opettajien ja rehtoreiden puoltavat näkemykset kansallisten kokeiden käyttöönotosta (lausumien jakaumat)

Kansallista koetta puoltavat näkökohdat	Opettajat		Rehtorit		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Parantaa arvioinnin yhdenmukaisuutta ja vertailtavuutta	392	64	58	77	450	65
Tarjoaa mittarin oppijoiden osaamisen tason arvioinnille	157	26	-	-	157	23
Antaa kouluille ja opettajille tietoa kehittämistarpeista	21	3	13	18	34	5
Motivoi ja kannustaa opiskelijoita	24	4	3	4	27	4
Muu puoltoperuste	17	3	1	1	18	3
Yhteensä	**612**	**100**	**75**	**100**	**686**	**100**

Ylivoimaisesti eniten kansallisia kokeita puollettiin *arvioinnin yhdenmukaisuuteen ja arvosanojen vertailtavuuteen* liittyvin perusteluin, mihin erityisesti rehtorit uskoivat. Kansallisen kokeen nähtiin olevan hyvä keino tasoittaa koulujen väliset erot arvioinnissa ja luoda kaikille oppijoille yhtäläiset mahdollisuudet erityisesti jatko-opintopaikkojen hakemiseen. Tähän ryhmään liittyvissä lausumissa korostuivat sanat oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja oppijoiden oikeusturva esimerkiksi näin:

Peruskoulun koulumenestys vaikuttaa jatko-opintoihin hakemisen mahdollisuuksiin, jolloin arvioinnin pitäisi olla tasapuolista eikä vain yhden opettajan arvioinnista kiinni.

Kansallinen koe asettaisi kaikki oppilaat tasa-arvoiseen asemaan.

Tämä on mielestäni ainoa tapa varmistaa yhdenmukainen arviointi

Oppilaat ovat järkyttävän eriarvoisessa asemassa hakiessaan peruskoulun jälkeen jatkokoulutukseen, koska hakukriteerinä olevat arvosanat eivät ole tutkitusti vertailukelpoisia.

Yhdenvertaisuutta selvästi vähemmän otaksuttiin kokeiden toimivan *pätevänä oppijoiden tason mittarina*, mistä kirjoittivat ensisijaisesti opettajat. Näissä lausumissa ei niinkään haikailtu arvioinnin yhdenmukaisuuden perään, vaan niiden toivottiin toimivan osaamisen tason mittareina valtakunnallisesti. Näin myös ajateltiin saatavan tuntumaa siitä, onko oma opetus oikeanlaista opetussuunnitelmassa asetettuihin vaatimuksiin nähden. Vastaajat kuvasivat näkemyksiään muun muassa näin:

Nähdään opetuksen todellinen taso ympäri Suomen.

Päättövaiheen kokeiden seuranta antaisi viitteitä siitä, onko Suomessa paljon alueellisia eroja oppimisessa. Jos eroja on, olisi syytä tutkia, johtuuko se opetuksen laadusta vai oppijoiden oppimistasosta.

Tällainen järjestely voisi antaa lisää objektiivista tietoa oppimisen ja opetuksena tasosta.

Siitä saisi tukea omaan arviointinsa. Työn onnistumisesta saa niin vähän palautetta.

Rehtorit puolestaan otaksuivat opettajia enemmän, että kansalliset kokeet voisivat mitata enemmänkin koulun ja opettajien työn tasoa ja motivoida siten kehittämään pedagogiikkaa. Kansallisten kokeiden puoltavana piirteenä nähtiin myös niiden keino kannustaa ja motivoida oppijoita opiskeluun. Muissa maininnoissa puollettiin kansallisia kokeita esimerkiksi sillä, että jo nyt monessa aineessa pidetään valtakunnallisia kokeita, tai todettiin vain yksiselitteisesti, että kansalliset kokeet olisivat toimivia.

Kansalliset kokeet virittivät lausumamäärällä tarkastellen selvästi enemmän kriittisiä ja epäileviä kuin kannattavia perusteluita (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Opettajien ja rehtoreiden kansallisten kokeiden käyttöönottoa vastustavat näkemykset (O = opettaja, R = rehtori; lausumien jakaumat)

Kansallista koetta vastustavat näkökohdat	Opettajat		Rehtorit		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Aiheuttaa ei-toivottuja pedagogisia seurauksia	**305**	**36**	**66**	**42**	**371**	**37**
• ohjaa opetusta liikaa (O: 169 + R: 41)						
• ei vastaa perusopetuksen ja sen opetussuunnitelman tavoitteita (O: 136 + R: 25)						
Aiheuttaa yksilötasolla kielteisiä seurauksia	**225**	**26**	**34**	**22**	**259**	**26**
• lisää oppijoiden ja opettajien stressiä ja paineita (O: 155 + R: 25)						
• ei sovellu oppijoiden ikäkauteen ja kehitysvaiheeseen (O: 70 + R: 9)						
On arviointimenetelmällisesti yksipuolinen	**146**	**17**	**18**	**12**	**164**	**16**
• mitataan vain kirjallisella kokeella (O: 81 + R: 18)						
• ei huomioi riittävästi erityisoppilaita (O: 35)						
• menetetään opettajien tekemä monipuolisempi arviointimahdollisuus (O: 30)						
Tuottaa vaikeuksia käytännön toteuttamisessa	**110**	**13**	**6**	**4**	**116**	**11**
Lisää koulujen eriarvoistumista ja kilpailua	**25**	**3**	**16**	**10**	**41**	**4**
Muu vastustusperuste	**46**	**5**	**15**	**10**	**61**	**6**
Yhteensä	**857**	**100**	**155**	**100**	**1 012**	**100**

Taulukosta 12 ilmenevällä tavalla selvästi useimmin sekä rehtoreiden että opettajien vastauksissa ennakoitiin *haitallisiksi koettuja pedagogisia seurauksia*. Kansallinen koe alkaa *ohjata liikaa opetusta*, toisin sanoen opetusta sopeutetaan ennakoivasti liikaa siihen, mitä kansallisessa kokeessa otaksutaan mitattavan. Silloin monet opetukselliset ja kasvatukselliset tavoitteet voivat tulla sivuutetuiksi. Opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman viitoittaman työskentelyn arvioitiin joutuvan ristiriitaan kansallisen kokeen sisältöjen kanssa samoin kuin jättävän helposti varjoonsa ilmiöpohjaisen oppimisen ja monipuolisen arvioinnin. Epäilyksiä sanoitettiin näin:

Suhtaudun skeptisesti kansallisiin kokeisiin, koska riskinä on vain koetta varten opiskelu, mikä voi olla pois koulun yleissivistävästä ja kasvattavasta tehtävästä.

Pelkään sitä että alamme opiskella koetta varten. Väitän että opetus on monipuolisempaa ja painotamme enemmän tekemällä oppimista kun päättökokeita ei ole. Mitä lisäarvoa kilpailun lisääminen tuo ja ketä se palvelee?

Toivoisin, että kaikilla perusopetuksen oppilailla olisi huomioitu opetuksessa valtakunnalliset tavoitteet, joita voi arvioida. Toisaalta uuden opetussuunnitelman kuntakohtaisessa/koulukohtaisessa kirjoitusvaiheessa sallittiin kuntien/koulujen tehdä omia painotuksia ja ratkaisuja, joten tämä tuottaa ongelmia yhtenäisen pakollisen kokeen tuloksia verrattaessa.

Det skulle vara omöjligt att skapa ett prov där alla elever skulle få visa sina egna styrkor och det de kan.

On paljon kansainvälistä näyttöä siitä, että päättökokeet ohjaavat opetusta ja opiskelua enemmän kuin mikään muu. Päättökokeiden tuominen peruskouluun väistämättä yksipuolistaisi, köyhdyttäisi ja kaventaisi opetusta ja työskentelyä peruskouluissa.

Toiseksi eniten kannettiin huolta siitä, että kokeet aiheuttavat *kielteisiä psykososiaalisia seurauksia etenkin oppijoille* mutta jonkin verran myös opettajille. Opettajat ja rehtorit ilmaisivat tätä koskevat huolensa esimerkiksi näin:

Lapset kypsyvät henkisesti hyvin eri tahtiin. Tällaiset tulevaisuuteen vaikuttavat suuret päättökokeet lisäävät myös lasten paineita ja voivat epäonnistuessaan estää jonkun lapsen etenemisen jatko-opintoihin.

Nationella prov leder till stress för både elev och lärare som inte stöder inlärningen och lärandet.

Kansallista koetta moitittiin *arviointimenetelmällisesti yksipuoliseksi*, koska sen uskottiin olevan toteutettavissa ainoastaan kirjallisena yksilökokeena. Sen arvioitiin kohtelevan eriarvoisesti eri oppiaineita, ja koettiin, että koetta on vaikea käyttää esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Kansallisen kokeen ei myöskään nähty huomioivan riittävästi erityisoppilaita ja heidän tarpeitaan. Samassa yhteydessä etenkin opettajat ilmaisivat pystyvänsä oppijan tietotaitojen monipuolisempaan arviointiin ja siten kohdalliseen palautteeseen oppijalle. Opettajat tunnistivat kokeen toteuttamisessa useita *käytännön hankaluuksia* (mm. kokeiden vaatimat lisäresurssit). Rehtoreita puolestaan askarrutti opettajia enemmän *koulujen keskinäinen kilpajuoksu ja epäterve vertailu*:

Johtavatko tulosten julkistamiset entistä voimakkaampaan koulujen jakautumiseen maineltaan hyviin ja huonoihin oppilaitoksiin, kuten lukiovertailujen suhteen on käynyt? Lisäävätkö tiedot koulushoppailua ja eriarvoistumista, jos niistä ei osata katsoa kuin lopputulosta?

Molemmissa vastaajaryhmissä muina vastustamisen perusteina todettiin yleisimmin, ettei kyseiselle kokeelle ole tarvetta. Lisäksi tuotiin esille esimerkiksi muiden maiden huonoja kokemuksia vastaavista kokeista sekä korostettiin nykyisten arviointimenetelmien riittävyyttä.

Kokeita vastustavien määrä – huomioiden myös kannastaan epävarmat – ja heidän ilmaisemansa perustelut yhdessä tutkimustiedon kanssa antavat tämän arviointiryhmän mielestä oikeutuksen päätelmään, etteivät koko ikäluokan kattavat kansalliset kokeet ole sopiva ratkaisu suomalaisessa arviointijärjestelmässä.

Arviointi-osaamisen lähtökohtia ja kehittäminen

6

Opettajan arviointiosaaminen (teacher's assessment literacy) kattaa laajasti ymmärrettynä sen, miten oppijan osaamisen näyttö syntyy, mitä se edellyttää oppimisprosessien dokumentoinnilta ja millaisten periaatteiden ohjaamana summatiivista tai formatiivista (päättöarviointia, opintojen aikaista) arviointia tehdään (Atjonen 2017). Opettajien ja rehtoreiden on tärkeää tunnistaa, millaiset tekijät käytännössä ohjaavat oppimisen ja osaamisen arviointia, jotta he voivat tunnistaa mahdollisia kehittämistarpeita. Tutkimusten mukaan arviointiosaamisessa saattaa olla suurta vaihtelua, josta osa voi olla suorastaan haitallista tai epäeettistä (ks. luku 2.2.2).

Opettajien arviointiosaamista on tarkasteltu jo edellisessä pääluvussa, kun on esitelty arviointimenetelmien käyttöä. Opetussuunnitelmien perusteiden toteuttaminen arjen työssä edellyttää opettajalta vankkaa osaamista. Osaamiseen kuuluu esimerkiksi se, että tunnistaa tarpeen arviointimenetelmien vaihtelemiseen, kun halutaan varmistaa oppijoiden osaamisen tunnistaminen. Yksi päätelmä pääluvusta 5 on, että suomalaiset opettajat näyttävät pääasiassa turvautuvan melko perinteiseen menetelmävalikoimaan, ja yksilölliselle kynä-paperikokeelle vaihtoehtoisia menetelmiä olisi vara lisätä.

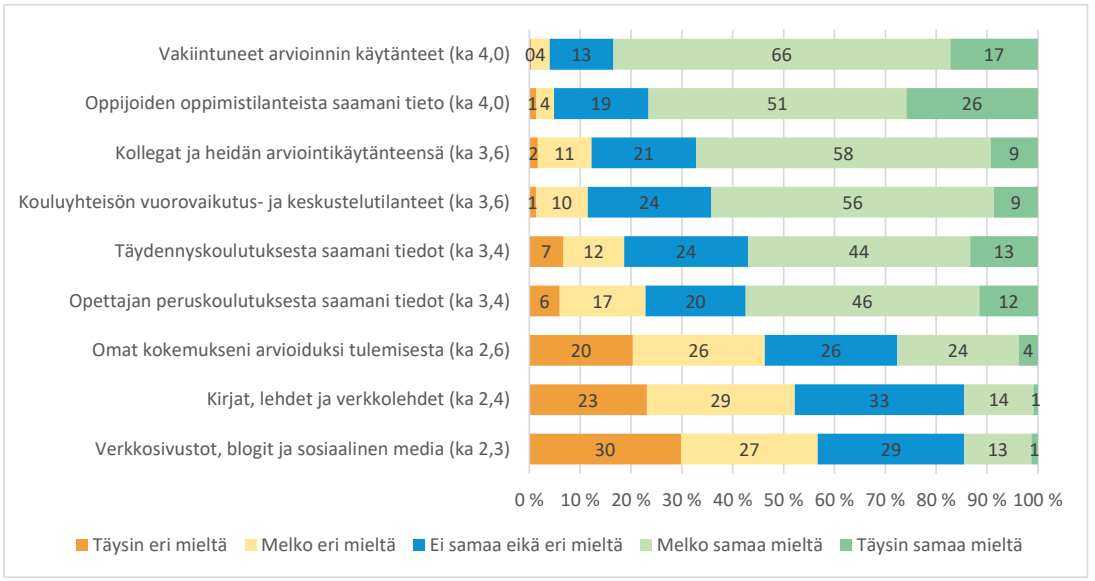
Tässä luvussa vastataan arvioinnin seuraaviin pää- ja alakysymyksiin: Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppijoiden arviointiosaaminen?

- Millaiset tekijät vaikuttavat arviointitaitoihin ja -luottamukseen?
- Miten opettajien ja rehtoreiden arviointiosaamista on kehitetty?
- Millaista on oppijoiden arviointiosaaminen?

6.1 Opettajien näkemykset heidän arviointiinsa vaikuttavista tekijöistä

Tutkimusten mukaan opettajien arviointityöhön voi vaikuttaa paljon se, miten on itse tullut arvioiduksi. Ellei opettajankoulutuksessa ole saanut teoreettista ja käytännöllistä perehdytystä arviointiin ja sen vaihtoehtoisiin toteutustapoihin, omat kouluaikaiset mallit saatetaan ottaa käyttöön. Arvioinnin perusopetus vaihtelee suomalaisissa opettajankoulutuslaitoksissa (Atjonen 2017). Tässä arvioinnissa toteutetussa opettajakyselyssä tarkasteltiin opettajien näkemyksiä heidän arviointikäytänteisiinsä vaikuttaneista tekijöistä. Opettajakyselyn tulosten mukaan opettajat eivät kuitenkaan nähneet omien arvioiduksi tulemiseen liittyvien kokemustensa juuri vaikuttaneen arviointityöhönsä.

Opettajakyselyssä oli yhdeksän osiota opettajien arviointikäytänteisiin vaikuttaneista tekijöistä, joista vastaajien tuli arvioida, missä määrin samaa tai eri mieltä he olivat. Kuviosta 43 ilmenevällä tavalla opettajien arviointiin vaikuttivat heidän omasta mielestään eniten vakiintuneet arvioinnin käytänteet (4,0), oppijoiden oppimistilanteista saatava tieto (4,0) sekä kouluyhteisön kollegiaaliset vuorovaikutus- ja keskustelukäytänteet (3,6).



KUVIO 43. Osaamisen arviointiin vaikuttavat tekijät opettajien mukaan (n = 1 679–1 691)

Kuvion 43 osioista oppijalähtöisyys (oppijoiden oppimistilanteista saatu tieto) on sekä opetussuunnitelman perusteiden että tutkimuksien painottama piirre. Vaikka vastauksissa korostuneet niin sanotut vakiintuneet arvioinnin käytänteet (rutiinit, mallit, kokemus) saattavat yhtäältä vankentaa arviointiperustaa, ne voivat toisaalta hidastaa kehittämistä tai vinouttaa oppimisen tunnistamista

ja olla merkki edellä puhutusta vanhojen toimintamallien toistosta. Alan kirjallisuutta opettajat pitivät vähämerkityksellisimpänä, vaikka sitä pidetään opettajien arviointiosaamista koskevissa tutkimuksissa (esim. Alkharusi ym. 2011; Mertler 2005; Beziat & Coleman 2015) tärkeänä.

Arviointiin vaikuttavat tekijät tunnistettiin kaikissa keskiarvojen avulla verratuissa opettajaryhmissä (mm. sukupuolen, opetuskielen, oppiaineen, kouluasteen ja työkokemuksen mukaan) hyvin samalla tavalla. Yksi erityinen trendi taustatekijöistä kuitenkin löytyi: Mitä kokeneempi opettaja oli, sitä vähemmän opettajan peruskoulutuksen, omien kokemusten arvioiduksi tulemisesta tai kollegojen arviointikäytänteiden koettiin vaikuttavan arviointiin, mutta sitä enemmän korostui täydennyskoulutuksen merkitys.

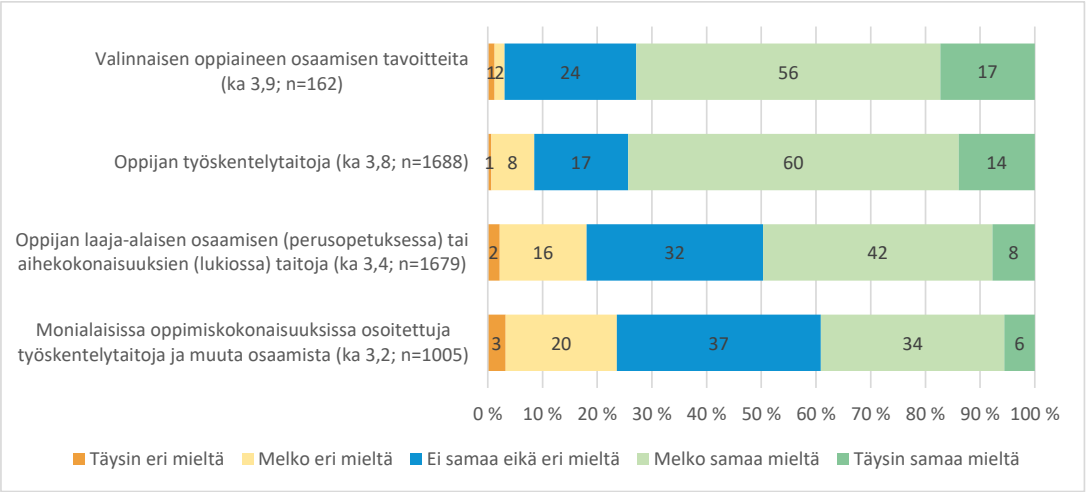
Opettajaryhmien eroja keskiarvoilla vertaillen löytyi kuvion 43 osiojärjestystä seuraten seuraavasti:

- Oppijoiden oppimistilanteista saatu tieto oli merkityksellisempää etenkin alaluokkien 1–6 (4,2) sekä taito- ja taideaineiden opettajille (4,1) verrattuna lukion opettajiin (3,8). Sama ero oli havaittavissa suomeksi (4,0) ja ruotsiksi (3,6) opettavien välillä.
- Kollegoiden omaksumat arviointikäytänteet olivat merkityksellisimpiä matemaattis-luonnontieteellisen oppiaineryhmän opettajille (3,8) ja vähiten vaikuttavia opinto-ohjaajille (3,2).
- Vuorovaikutus- ja keskustelutilanteet olivat oppijan arvioinnin kannalta tärkeämpiä luokanopettajille (3,8) kuin esimerkiksi aineenopettajille (3,5).
- Arvioinnin täydennyskoulutuksen vaikutuksen arviointiinsa kokivat merkittävimpänä yli 25 vuotta opettaneet (3,6) ja vähäisimpänä alle viisi vuotta opettajana toimineet (3,2).
- Peruskoulutuksesta saadut tiedot olivat noviisiopettajille merkittävämpiä (3,7) kuin kokeneemmille kollegoille (3,3–3,4).
- Kirjat, lehdet ja verkkolehdet vaikuttivat eniten oppilaanohjauksen opettajien (2,7) ja vähiten matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajien (2,3) arviointityöhön. Taito- ja taideaineiden opettajat hyödynsivät arvioinnissaan vähiten verkkosivustoja, blogeja ja sosiaalista mediaa (2,2).

6.2 Opettajien luottamus arviointinsa oikeellisuuteen

Arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti ovat perinnäisiä kysymyksiä puhuttaessa siitä, vastaako koulussa tuotettu numeerinen tai sanallinen luonnehdinta oppijan oppimisesta tai osaamisesta hänen todellista osaamistaan. Yksi erityisen iso kysymys on, saako samalla osaamisella eri kouluissa ja eri opettajilta saman numeerisen arvosanan. Tutkijat ovat ilmaisseet huolensa siitä, että näin ei tapahdu (Hildén ym. 2016 ja 2017). Työskentelytaitojen arviointi osana oppiaineen osaamista eikä sekoittuneena persoonallisuustekijöihin on ollut arkinen huoli, ja viimeisimmässä opetussuunnitelmamuutoksessa (Opetushallitus 2014) on tullut myös aiempaa enemmän arvioitavaa laaja-alaisessa osaamisessa tai aihekokonaisuuksissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa edistymisestä.

Edellä kuvatuista teemoista oli opettajakyselyssä neljä osiota, joiden jakaumat ja keskiarvot on esitetty kuviossa 44. Opettajat kykenivät arvioimaan mielestään luotettavimmin valinnaisen oppiaineen osaamisen tavoitteita ja epävarmimmin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa osoitettuja työskentelytaitoja ja muuta osaamista.



KUVIO 44. Opettajien omakohtainen arvio, kuinka luotettavasti he pystyivät arvioimaan eri kokonaisuuksia

Kuvion 44 mukaisessa järjestyksessä osioita tarkastellen ilmeni seuraavia merkittäviä ryhmäeroja:

- Valinnaisen oppiaineen osaamisen tavoitteiden arviointiin koettiin suurempaa luottamusta yläkoulun (3,9) kuin alakoulun (3,5) opettajien keskuudessa.
- Oppijan työskentelytaitojen arviointiin kohdistuva luottamus oli perusopetuksessa suurempi alaluokkien (4,0) ja yläluokkien (3,9) kuin lukion (3,6) opettajilla.
- Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa osoitettujen taitojen ja muun osaamisen arviointikykyynsä uskoivat alaluokkien 1–6 opettajat (3,3) hieman enemmän kuin yläluokkien 7–9 (3,1) opettajat.

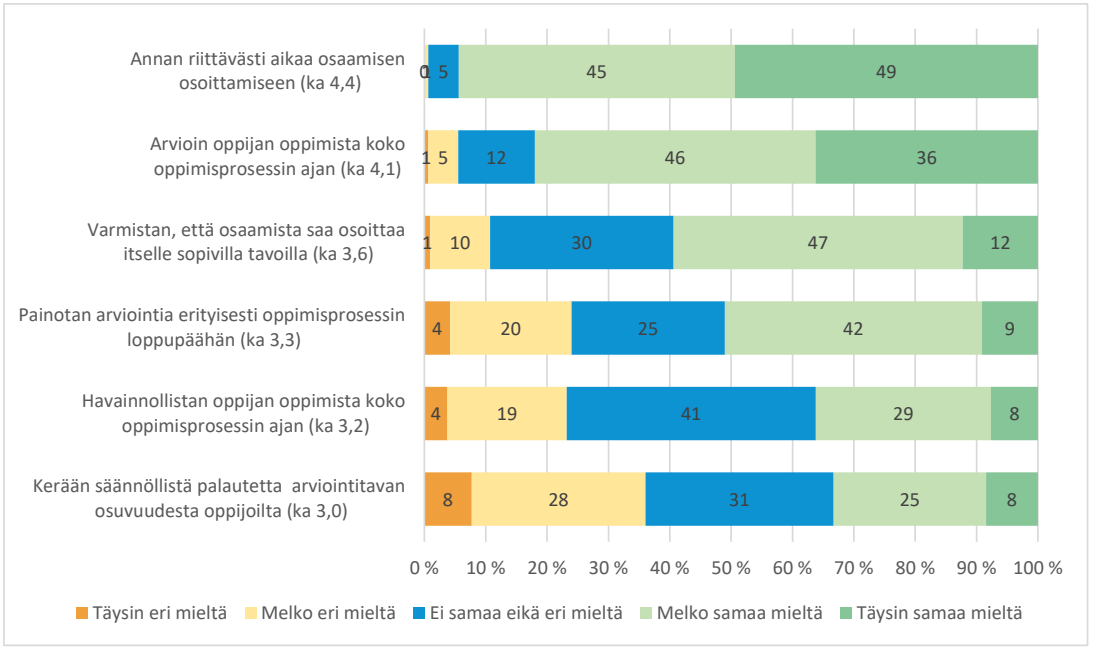
Viimeksi mainittua, monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointiin liittyvää opettajien epävarmuutta voi selittää se, että kaikki kyselyyn vastanneiden koulujen yhdeksännet vuosiluokat eivät olleet kyselyä tehtäessä (tammi-helmikuussa 2018) vielä ottaneet käyttöön perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisen osan lukuja 1–12, joissa määrätään monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Toisaalta näiden lukujen käyttöönotto myös vuosiluokilla 7–9 oli sallittu ennen kuin perusteiden mukainen opetussuunnitelma portaittain otettiin käyttöön.

Kuviosta 44 ilmenevistä neljästä osiosta lasketun, arvioinnin *yleistä luotettavuutta kuvaavan summamuuttujan keskiarvo* oli 3,5. Se on siis selvästi käytetyn viisiportaisen asteikon teoreettisen keskiarvon yläpuolella ja linjassa kuviosta 44 näkyvien yksittäisosioiden keskiarvojen kanssa. Opettajat uskoivat siis tekemänsä arvioinnin luotettavuuteen, ja esimerkiksi epäpätevät opettajat (3,6) kykenivät mielestään arvioimaan yhtä luotettavasti kuin muutkin. Luokanopettajat olivat itsevarmimpia arviointinsa luotettavuudesta (4,0).

Esimerkiksi opetuskieli ei erotellut näkemyksiä merkittävästi, vaikka ruotsinkielisissä kouluissa opettajat suhtautuivat arviointinsa luotettavuuteen kaikilla kysytyillä osa-alueilla hieman myönteisemmin kuin suomenkielisten koulujen opettajat. Erityisesti ero tuli esiin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa osoitettujen työskentelytaitojen ja muun osaamisen arvioissa (ruotsinkielisissä kouluissa opettavien itsearvioinnin mukaan 3,5, suomenkielisissä kouluissa 3,1).

Osaamisen osoittaminen ja palautteen kerääminen arviointitavan osuvuudesta

Opettajien arviointikäytänteitä selvitettiin kysymällä, kuinka samaa tai eri mieltä he olivat arviointitapojaan koskevista väittämistä (ks. kuvio 45). Eniten opettajat olivat *samaa mieltä* väitteestä, jonka mukaan he antavat arvioidessaan riittävästi aikaa osaamisen osoittamiseen (4,4). Sen sijaan käytännöt vaihtelivat siinä, keräävätkö opettajat oppijoilta säännöllistä palautetta käyttämänsä arviointitavan osuvuudesta (3,0). Yli kolmannes (36 %) opettajista oli *täysin* tai *melko eri mieltä* siitä, että he keräävät oppijoilta säännöllisesti palautetta arviointitapansa osuvuudesta.



KUVIO 45. Opettajien vastaukset heidän arviointikäytänteitään koskeviin väittämiin (n = 1 677–1 690)

Erityisopettajat (4,4) ja opinto-ohjaajat (4,0) painottivat osaamisen osoittamista itselleen sopivilla tavoilla, aineenopettajat (3,5) eivät niinkään. Lisäksi opinto-ohjaajat painottivat muita opettajia enemmän arviointiaan oppimisprosessin loppupäähän (3,5) ja kaksoispätevyyden omaavat opettajat vähiten (3,0). Taito- ja taideaineiden opettajat varmistivat muita oppiaineiden opettajia enemmän sitä, että osaamista voi osoittaa itselle sopivilla tavoilla (4,0). Vähiten sitä tekivät matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden ja vieraiden kielten opettajat (3,5). Arvioinnin painottamisessa oppimisprosessin loppupäähän ei ollut eroja eri oppiaineissa.

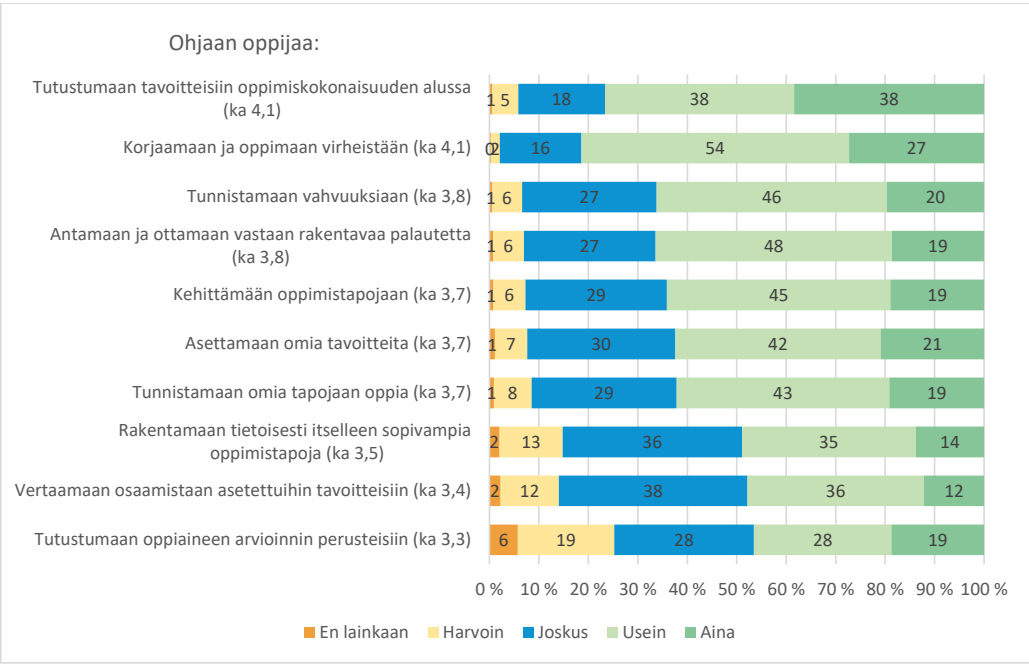
Osaamisen osoittaminen itselle sopivalla tavalla väheni oppijoiden iän mukana. Lukion opettajat (3,4) varmistivat alakoulujen (3,8) ja yläkoulujen (3,7) opettajia harvemmin, että oppijat saavat osoittaa osaamistaan itselle sopivilla tavoilla. Mitä vanhemmasta oppijasta oli kyse, sitä useammin myös arviointi painottui oppimisprosessin loppupäähän (alakoulujen opettajat 3,2; yläkoulujen opettajat 3,3; lukion opettajat 3,5). Ruotsinkielisissä kouluissa painotettiin osaamisen osoittamista itselleen sopivalla tavalla hieman enemmän (3,8) kuin suomenkielisissä kouluissa (3,6), samoin arvioinnin painottamista oppimisprosessin loppupäähän (ruotsinkieliset 3,5; suomenkieliset 3,3).

6.3 Opettajat oppijoiden arviointiosaamisen ohjaajina

Yksi opettaja-aineiston mielenkiinnon kohde arviointiin vaikuttavien tekijöiden ja muutamien arviointiluottamusta mahdollisesti horjuttavien tekijöiden lisäksi oli, miten opettajat tukevat oppilaitaan oppimaan oppimisen taidoissa. Jotta arviointi onnistuisi edistämään oppimista ja osaamista, sen tulee olla vastavuoroista (Opetushallitus 2014, 17): vaikka opettaja antaisi runsaasti palautetta, mutta oppilas torjuu sen tai välttelee omia ponnisteluja ymmärtää oppimisen kohteena olevia ilmiöitä, ei toivottavaa kehitystä tapahdu. Tässä mielessä voidaan puhua siitä, että oppijallakin pitää olla arviointiosaamista.

Opettajien näkemyksiä ohjaamisesta

Opettajien kyselylomakkeessa oppimisen edistämistä – ja siis samalla oppijoiden arviointiosaamista – kysyttiin 10 osiolla, joiden keskiarvot ja jakaumat ovat kuviossa 46.



KUVIO 46. Opettajan itsearviointi oppijan ohjaamista, palautteenantoa sekä oppimaan oppimista koskevissa kysymyksissä (n = 1 689–1 700)

Kaikkein useimmin opettajat ohjasivat oppijoita tutustumaan tavoitteisiin opintojakson alussa (4,1), korjaamaan ja oppimaan virheistään (4,1), tunnistamaan vahvuuksiaan (3,8) sekä ottamaan ja antamaan rakentavaa palautetta (3,8). Nämä teemat ovat oppimisen ja sen ohjaamisen ydintä: Arvioinnin tulisi aina perustua tavoitteisiin, ja oppijoidenkin tulee se ymmärtää. Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin tulee aina perustua opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu suhteessa tavoitteisiin on osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 48). On perusteltua suunnata arviointia formatiivisen arvioinnin hengessä vahvuuksien tunnistamiseen ja siten ottaa etäisyyttä etenkin ulkoisen ja summatiivisen arvioinnin kielteiseen maineeseen virheiden ja puutteiden etsijänä. Palaute (feedback) ja eteenpäin suuntaava ohjaus (feedforward) ovat avaimia erityisesti onnistuneeseen formatiiviseen arviointiin.

Kuviossa 46 keskiarvojen toisesta päästä – joskin vielä asteikon teoreettisen puolivälin yläpuolella pysytellen – löytyy kehittämisen kohteita: Vaikka tavoitteisiin tutustuttiin opettajien mukaan opiskeluperiodin alussa, oppijan ohjaaminen vertaamaan osaamistaan tavoitteisiin jäi huomattavan monelta kyselyyn vastanneelta opettajalta (3,4) tekemättä. Silloin arviointi eli arvon antaminen oli jäänyt tekemättä. Myös tutustuttaminen arviointiperusteisiin tai arviointikriteereihin, joka on toinen arviointiin perehdyttämisen keskeinen ominaispiirre, jäi selvästi vähemmälle huomiolle vastanneiden opettajien käytänteissä (3,3); (itse)arvioinnin oikeellisuus ja oikeudenmukaisuus voi vaarantua, jollei oppijaa ohjata vertaamaan osaamistaan tavoitteisiin tai tekemään vertailua tietoisesti valituin perustein.

Kyselyvastausten mukaan opettajat pystyivät tukemaan oppijan omien oppimistapojen tunnistamista, kehittämistä ja parempien oppimistapojen rakentamista melko hyvin (keskiarvot 3,5–3,7). Formatiivisen eli opintojen aikaisen arvioinnin kannalta kyseiset arviointielementit ovat tärkeitä; ilman palautetta ja ohjausta oppimisprosesseja ei voida oikaista tai vahvistaa perustellulla tavalla.

Opettajaryhmittäisessä oppijoiden arviointiosaamisen ohjaamisessa ilmeni seuraavia huomionarvoisia eroja:

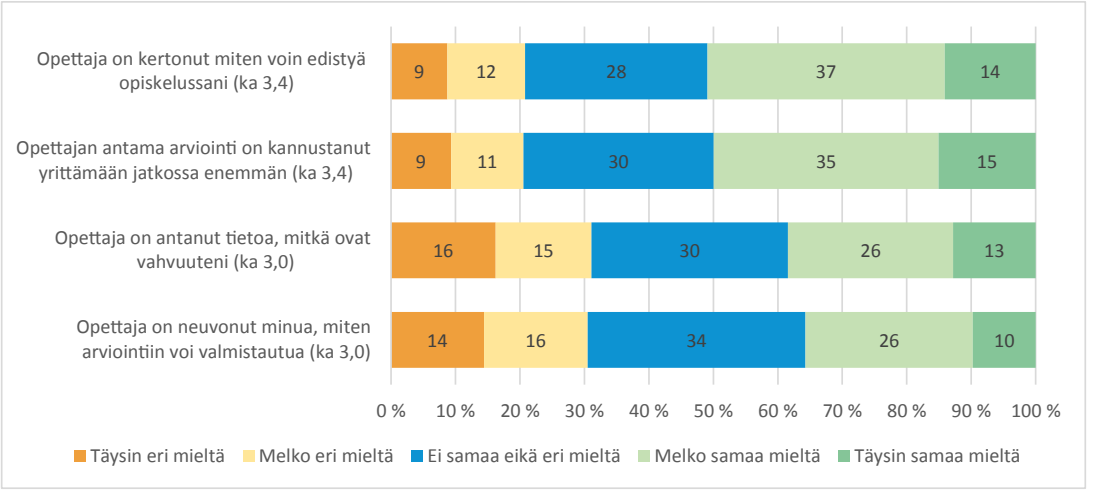
- Omien tavoitteiden asettelussa lukion opettajat (3,8) ohjasivat oppijoita useammin kuin alakoulujen opettajat (3,4). Yläkoulun opettajien keskiarvo (3,7) osui tähän väliin ja on huomionarvoinen poikkeama alakoulun opettajista. Opinto-ohjaajat (4,4) ja naisopettajat (3,7) ohjasivat tavoitteenasetteluun miehiä useammin (3,5).
- Oppimaan ohjaamisessa naisopettajat (3,8) katsoivat tukevansa oppijoita enemmän kuin miehet (3,6). Myös opinto-ohjaajat (4,2) pyrkivät tähän muita opettajia useammin.
- Suomenkielisessä opetuksessa ohjattiin hieman ruotsinkielistä opetusta enemmän oppijaa asettamaan omia tavoitteita (su 3,8; ru 3,4), vertaamaan osaamista asetettuihin tavoitteisiin (su 3,5; ru 3,3) ja tunnistamaan oppijan vahvuuksia (su 3,8; ru 3,6). Ruotsinkielisessä opetuksessa puolestaan yleisempää oli ohjata oppijaa tutustumaan oppiaineen arvioinnin perusteisiin (ru 3,6; su 3,3), antamaan ja ottamaan vastaan rakentavaa palautetta (ru 4,1; su 3,7) sekä ohjaamaan oppijaa rakentamaan tietoisesti itselleen sopivampia oppimistapoja (ru 3,6; su 3,4).

Huoltajien ja oppijoiden näkemykset oppijan arviointiosaamisen tukemisesta

Opettajien aineistosta edellä esiteltyjä osioita voidaan katsoa myös rinnan muutaman huoltajille ja oppijoille esitetyn kysymyksen kanssa. Huoltajille (n = 1 247) esitettiin väite ”Opettaja ohjaa lastani asettamaan oppimiselleen tavoitteita”. Huoltajien vastausten keskiarvo (3,7) oli sama kuin opettajilla. Huoltajista *melko* tai *täysin samaa mieltä* väitteestä oli perusasteen 2. luokalla 81 prosenttia, 6. luokalla 73 prosenttia, 9. luokalla 58 prosenttia ja lukion 2. vuosikurssilla 58 prosenttia.

Perusopetuksen kuudennen ja yhdeksännen luokan sekä lukion toisen vuosikurssin oppijoille (n = 4 839–4 881) esitettiin useampiakin väitteitä heidän saamastaan tuesta. Väitteen ”Opettaja on auttanut minua omien tavoitteiden asettamisessa” keskiarvo oppija-aineistossa (3,3) oli opettajien ja huoltajien keskiarvoa (3,7) pienempi, ja tästä väitteestä oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* 46 prosenttia oppijoista. Oppijoidenkin mielestä ohjaaminen tavoitteiden saavuttamisen tarkasteluun (3,3) oli jättänyt toivomisen varaa. Heidän mielestään opettaja oli auttanut korjaamaan virheitä ja oppimaan niistä (3,5) sekä kehittämään oppimisen tapoja (3,2), mutta keskiarvot olivat selvästi pienempiä kuin opettajilla.

Oppijoilla ei sen sijaan ollut yhtenäistä näkemystä kysymyksiin, jotka liittyivät opettajan antamaan tukeen arvioinnissa, sillä kaikissa neljässä kysymyksessä selvästi suosituimmat vastaukset olivat *ei samaa eikä eri mieltä* ja *melko samaa mieltä* (ks. kuvio 47).



KUVIO 47. Oppijoiden näkemyksiä opettajan antamasta tuesta arviointiin (n = 4 844–4 861)

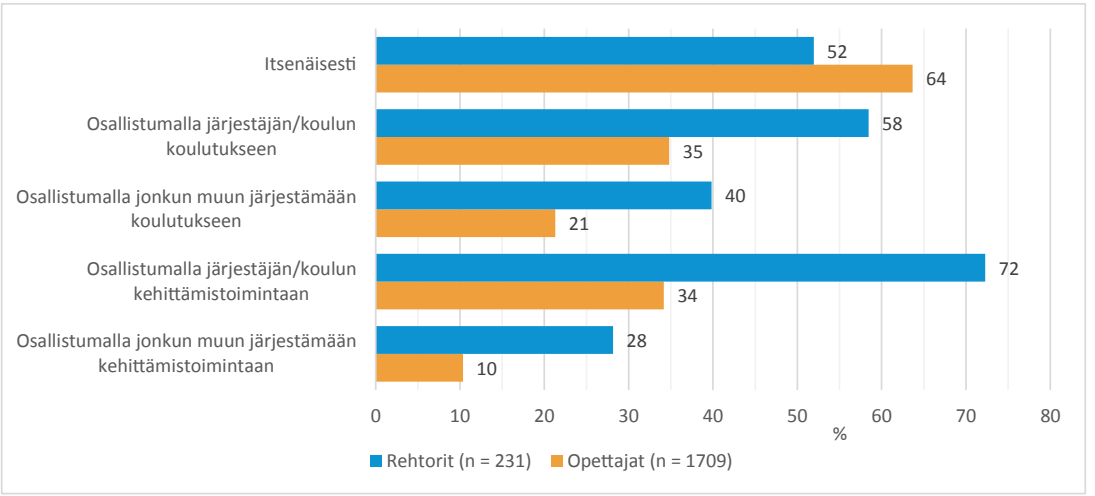
Oppijoiden mielipiteet kallistuivat hivenen myönteisen puolelle kysyttäessä, onko opettaja kertonut, miten oppija voi edistyä opinnoissa (3,4), ja onko opettajan antama arviointi kannustanut yrittämään enemmän (3,4). Vastakkaiset näkemykset olivat likimain tasapainossa tiedusteltaessa, onko opettaja neuvonut arviointiin valmistautumisessa (3,0) ja antanut tietoa oppijan vahvuuksista (3,0).

Oppijat kokivat saavansa enemmän tietoa vahvuuksistaan alakouluissa (3,4) kuin yläkouluissa (2,9) tai lukioissa (2,7). Vahvuuksista kertominen näytti olevan yleistä etenkin taito- ja taideaineissa (3,3; muut 2,9–3,1). Oppimisestaan innostuneet saivat selvästi enemmän kaikkia kuvion 47 tuen muotoja kuin innostumattomat (keskiarvojen ero 0,6–1,1). Käyttäytymisen arvosanan mukaan katsottuna ainoat selkeät erot olivat kannustavuudessa (enintään arvosana 7: 3,1; enintään 8: 3,3; vähintään 9; 3,5).

6.4 Opettajien ja rehtoreiden arviointiosaamisen kehittäminen

Tämän pääluvun lopuksi suunnataan katsetta siihen, miten opettajat ja rehtorit näkevät oman arviointiosaamisensa tilan ja sen mahdollisia kehittämistarpeita. Kyselylomakkeissa vastaajilta kysyttiin, miten he olivat kehittäneet arviointiosaamistaan. Vain pari prosenttia rehtoreista, mutta joka kymmenes opettaja ilmoitti, ettei ole mitenkään kehittänyt lukuvuoden 2017 aikana arviointiosaamistaan.

Kuvion 48 mukaan rehtorit olivat voineet parantaa omaa arviointiosaamistaan opettajia selvästi enemmän koulun, opetuksen järjestäjän tai jonkun ulkopuolisen tahon myötävaikutuksella, mutta opettajat olivat kehittäneet arviointiosaamistaan itsenäisemmin. Tulos on samanlainen kuin selvityksessä, jossa rehtorit olivat täydennyskoulutetuin ryhmä koulujen ja oppilaitosten kaikkiin muihin toimijaryhmiin verrattuna (Helin & Kumpulainen 2017).



KUVIO 48. Opettajien ja rehtoreiden arviointiosaamisen kehittäminen lukuvuonna 2017

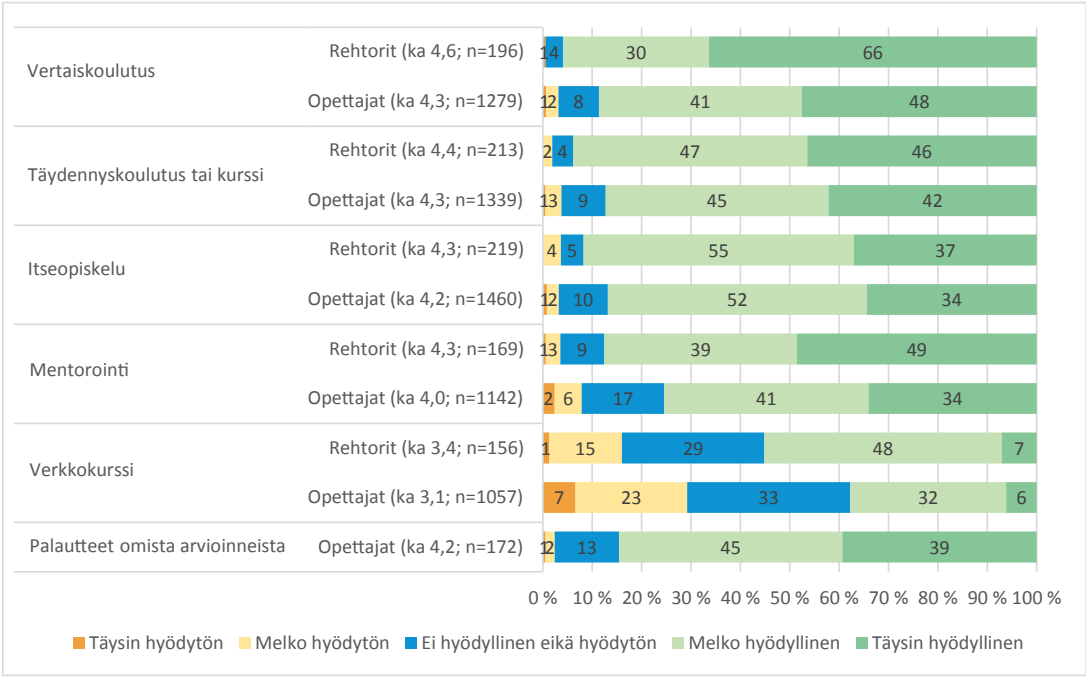
Kyselyyn vastanneista rehtoreista peräti 97 prosenttia kertoi kehittäneensä arviointiosaamistaan vuoden 2017 aikana. Koulutuksen järjestäjän tai koulun omaan kehittämistoimintaan heistä oli osallistunut vajaa kolme neljäsosaa (72 %) ja jonkun muun järjestämään kehittämistoimintaan runsas neljännes (28 %) vastanneista rehtoreista. Koulutuksen järjestäjän tai koulun organisoimaan koulutukseen arviointiosaamistaan kehittääkseen oli osallistunut 58 prosenttia ja jonkin muun järjestämään koulutukseen 40 prosenttia rehtoreista.

Rehtoreiden osallistumista arviointikoulutukseen ja arviointiosaamisen kehittämiseen selittänee osin se, että valtaosa rehtoreista on ollut sitä itse järjestämässä. Rehtoreilta kysyttiin lisäksi osallistumisesta opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014 ja 2015) paikallisten arviointiosuuksien valmisteluun (laatiminen, kehittäminen ja ohjaaminen). Vastausten mukaan paikallisten opetussuunnitelmien valmistelutyöhön osallistuneista rehtoreista 78 prosenttia oli osallistunut myös koulutuksen järjestäjän tai koulun arviointiosaamisen kehittämiseen, kun paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä sivussa olleista rehtoreista vain 58 prosenttia oli osallistunut järjestäjän tai koulun arviointiosaamisen kehittämiseen. Luvussa 4 ilmeni jo, että paikallisten opetussuunnitelmien työstämisessä rehtorit ja opettajat olivat olleet paljon aktiivisempia kuin huoltajat ja oppijat.

Koulutuksen järjestäjän ja koulujen kehittämishankkeet sekä niiden itse järjestämä koulutus näyttivät vastausten valossa siis käytetymmältä tavalta kehittää rehtoreiden ja opettajien osaamista kuin ulkopuoliseen koulutukseen ja kehittämistoimintaan osallistuminen, vaikka vertaiskoulutusta, täydennyskoulutusta ja kursseja pidettiin hyödyllisimpinä. Noin puolet (52 %) rehtoreista kertoi kehittäneensä arviointiosaamistaan itsenäisesti.

Yhdeksän kymmenestä opettajasta kertoi kehittäneensä arviointiosaamistaan vuoden 2017 aikana. Liki kaksi kolmasosaa (64 %) opettajista oli kehittänyt arviointiosaamistaan itsenäisesti. Varsin moni opettaja (54 %) oli osallistunut myös koulutuksen järjestäjän tai koulun järjestämään koulutukseen tai kehittämistoimintaan. Rehtoreiden vastauksiin verrattuna opettajat täydensivät arviointiosaamistaan hieman enemmän itsenäisesti, mutta merkittävästi vähemmän osallistumalla koulutuksen järjestäjän tai koulun järjestämään koulutukseen tai kehittämistoimintaan. Runsas neljännes opettajista (27 %) oli osallistunut jonkin muun järjestämään koulutukseen tai kehittämistoimintaan, kun rehtoreista osallistuneita oli puolet (49 %).

Kuviossa 49 on rinnastettu rehtoreiden ja opettajien käsitykset erilaisten arviointiosaamisen kehittämistapojen hyödyllisyydestä. Hyödyllisimmiksi arviointiosaamisen täydennyskoulutusmuodoiksi opettajat nostivat vertaiskoulutuksen, täydennyskoulutuksen ja -kurssit (molemmat 4,3), mutta myös itseopiskelua ja palautteita omista arvioinneista (4,2) pidettiin lähes yhtä hyödyllisinä tapoina kehittää arviointiosaamista. Toimivana pidettiin myös mentorointia (4,0). Samoin kuin rehtorit (3,2) myös opettajat kokivat verkkokurssit vähiten hyödyllisinä (3,1).) Tässä yhteydessä on huomattava, että kysymyspatteristosta puuttui kysymys koulujen kehittämistoiminnan hyödyllisyydestä, jonka niin opettajat kuin rehtoritkin olivat ilmoittaneet yleisimmäksi arviointiosaamisen kehittämismuodoksi.



KUVIO 49. Opettajien ja rehtoreiden arviot osaamisen kehittämisen keinojen hyödyllisyydestä

Opettaja-aineistossa ilmeni seuraavia merkittäviä arviointiosaamisen kehittämiseen liittyviä ryhmäeroja:

- Naiset pitivät kaikkia arviointiosaamisen kehittämisen tapoja hyödyllisempinä kuin miehet.
- Mitä pidempään oli toiminut opettajana, sitä hyödyttömämpänä piti täydennyskoulutuksia.
- Mitä nuorempi opettaja oli, sitä hyödyllisempänä hän koki mentoroinnin. Alle viisi vuotta opettajina toimineet (4,2) pitivät mentorointia yli 25 vuotta toimineita (3,7) parempana.
- Alaluokkien opettajat pitivät lähes kaikkia täydennyskoulutustapoja hyödyllisempinä kuin yläkoulujen tai lukion opettajat.

Rehtoriaineistossa ilmeni vain kaksi merkittävää ryhmäeroa:

- Miesrehtorit pitivät verkkokursseja hyödyttömämpinä (3,2) kuin naisrehtorit (3,7).
- Mitä kokeneempi rehtori oli, sitä hyödyttömämmäksi hän koki verkkokurssin.

Arviointiosaamisen kehittämiseen liittyy myös ymmärrys sen haasteellisuudesta. Lomakkeen viimeisenä kysymyksenä olleen ”Lopuksi haluaisin sanoa, että...” -avokysymyksen vastauksissa niin opettajat kuin rehtorit nostivat – kyselyyn liittyvien kommenttien lisäksi – esiin erityisesti arviointitehtävän haasteellisuuteen liittyviä asioita. Avokysymykseen vastanneiden 601 opettajan lausumista 18 prosentissa (f = 107) ja 120 rehtorin lausumista 13 prosentissa (f = 11) pohdittiin arvioinnin subjektiivisuutta, hankaluutta tai haasteellisuutta. Rehtoreiden lausumista 18 prosenttia (f = 15) kohdentui lisäksi opetussuunnitelman perusteisiin tai koko arviointijärjestelmän epäkohtiin. Muita isoja teemoja sekä opettajien että rehtoreiden lausumissa olivat monipuolisen arviointiosaamisen kehittäminen, arvioinnista keskusteleminen (opettajat 10 %, rehtorit 7 %) sekä arvioinnin kehittäminen (opettajat 9 %, rehtorit 11 %).

Arviointi-kulttuuri

7

Pääluvuissa 5 ja 6 on esitelty arvioinnin käytännön muotoja kouluissa ja oppilaitoksissa sekä niistä suoraan ja epäsuorasti valottuvia odotuksia opettajien ja oppijoiden arviointiosaamiseen. Tässä luvussa käsiteltävä arviointikulttuuri laajentaa tarkastelua yhteisöllisiin kysymyksiin ja johtamiseen: Millaisen keskustelun kohteena arviointi on koulussa sen ammattilaisten kokouksissa? Millaisin pienryhmäratkaisuin tai koko koulua osallistavin toimin oppimisen ja osaamisen arvioinnin laatua pidetään yllä ja kehitetään? Millaisella asenteella tai pieteetillä arviointiin suhtaudutaan koulua kohtaavien monenlaisten pedagogisten haasteiden kontekstissa? Mikä tästä arvioinnin ajankuvasta näkyy ja kuuluu oppijoille ja koteihin asti?

Tässä arviointihankkeessa arviointikulttuurin viitekehys on esitetty luvussa 2.2.3. Siellä on käytetty muun muassa Ouakrim-Soivion (2015, 94–96) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ilmaistuja ajatuksia hyvän arviointikulttuurin piirteistä, joissa korostuvat yhteisesti laaditut selkeät tehtävät ja periaatteet arvioinnille. Siten arviointikulttuuri koskee vaikkapa pedagogisia ohjeistuksia, normien noudattamista ja käytännön sääntöjä tai kannustavaa ilmapiiriä, oppilaan tukemista, oppilaan osallistamista arviointiin, vuorovaikutusta, eettisyyttä ja oikeudenmukaisuutta sekä arvioinnin monipuolisuutta.

Koska opetussuunnitelmien perusteet ovat jättäneet arviointikulttuurin operationaalistamisen paikallisiin opetussuunnitelmiin, tässä pääluvussa keskiöön tulevat juuri paikalliset koulu- ja oppilaitoskohtaiset ratkaisut ja niiden suunnitelmallisuus. Paikallisia opetussuunnitelmia analysoitaessa kuitenkin havaittiin, että vain neljännes (28 %) kaikista kyselyyn vastanneista opetuksen järjestäjistä oli kirjannut arviointikulttuurinsa kehittämisen paikallisia painopisteitä (ks. luku 4.2).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) ei ole erillistä lukua siitä, mitä asioita katsotaan kuuluvan lukion arviointikulttuuriin, eikä sen arviointia koskevassa kuudennessa luvussa ole myöskään siihen kajottu. Lukion opetussuunnitelman perusteissa käsitellään kuitenkin paljon toimintakulttuuria, jolla voidaan laajasti ajatellen tarkoittaa myös arviointikulttuuriin sisältyviä asioita. Kulttuuriin kytkeytyväksi tulkittavia, osin epäsuoria viittauksia on esimerkiksi osallisuudesta ja vuorovaikutteisesta työskentelystä tai kodin ja koulun yhteistyön toimintakulttuurisesta vaikutuksesta.

Tässä seitsemännessä pääluvussa mielenkiinnon kohteena on arvioinnin kolmas pää- ja alaongelmaryhmä: Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuri?

- Millaista on opettajien arviointia koskeva yhteistyö?
- Millaista kodin ja koulun arviointiyhteistyö ja vuorovaikutus on ollut?
- Miten arviointikulttuuria johdetaan kouluissa ja oppilaitoksissa?

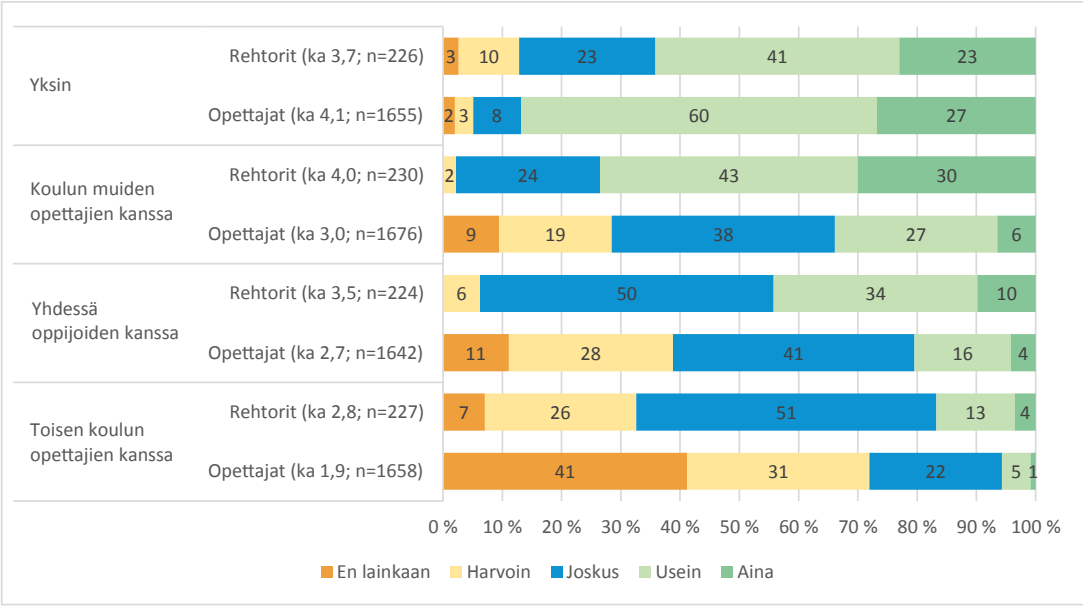
7.1 Arviointi eri osapuolten yhteisenä vuorovaikuttamisen areenana

7.1.1 Arvioinnin yhteissuunnittelu

Arviointiin liittyvän vuorovaikutuksen yksi osa on arvioinnin yhteissuunnittelu, jolla tarkoitetaan arviointikulttuuriin kuuluvaa tapaa suunnitella arviointia yhdessä. Opetussuunnitelmien perusteet vaikenevat käytännössä kokonaan juuri arvioinnissa tarpeellisesta yhteistyöstä, vaikka muuten toki perusteissa useissa kohdissa korostetaan monitahoisen yhteistyön merkitystä.

Rehtoreiden ja opettajien näkemykset arvioinnin yhteissuunnittelun yleisyydestä

Rehtoreiden ja opettajien käsitykset arvioinnin yhteissuunnittelusta erosivat toisistaan (ks. kuvio 50). Rehtoreiden mukaan arviointia suunnitellaan melko paljon yhdessä (4,0), mutta opettajien mukaan harvemmin (3,0). Sekä opettajien (4,1) että rehtoreiden (3,7) mukaan arvioinnin suunnittelu yksin oli melko yleistä. *Aina* tai *usein* arviointia suunnitteli yksin 87 prosenttia opettajista, mutta toisaalta 71 prosenttia opettajista kertoi suunnittelevansa arviointia vähintään *joskus* yhdessä oman koulunsa muiden opettajien kanssa.



KUVIO 50. Rehtoreiden ja opettajien näkemykset yhteistyöstään arvioinnin suunnittelussa

Opettajat suunnittelevat arviointia useimmiten yksin

Oppijoiden (2,7) kanssa arviointia suunniteltiin opettajien mukaan vain harvakseltaan (*ei lainkaan* tai *harvoin* 39 %, *joskus* 41 % ja *usein* tai *aina* 20 %). Lukion opettajat suunnittelivat arviointia muita opettajia enemmän sekä oppijoiden kanssa (3,0) että yksin (4,2) verrattuna yläkoulun (2,6; 4,1) ja alakoulun (2,5; 3,9) opettajiin. Pienissä kouluissa arviointia suunniteltiin rehtorien (3,6) ja opettajien (2,6) mukaan yhdessä koulun muiden opettajien kanssa vähemmän kuin suurissa (rehtorit 4,1 ja opettajat 3,2) tai keskikokoisissa kouluissa (rehtorit 4,1 ja opettajat 3,0).

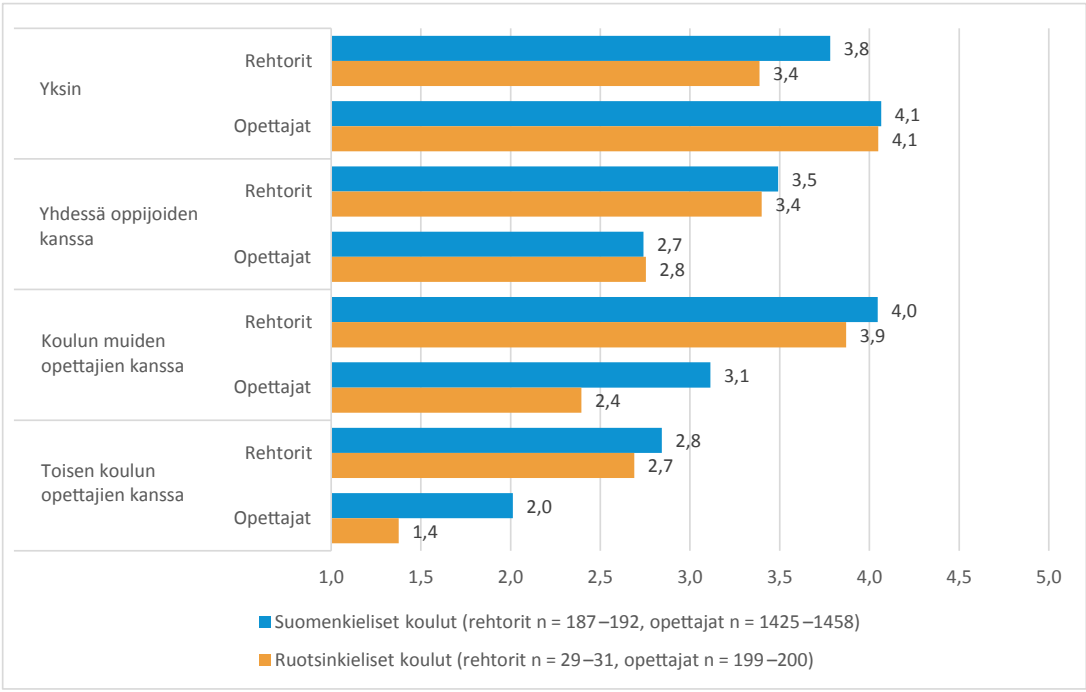
Useimmat opettajaryhmät suunnittelivat arviointia enemmän saman koulun muiden opettajien kuin oppijoiden kanssa. Poikkeuksen tästä tekivät reaaliaineiden opettajat, jotka kertoivat suunnittelevansa arviointia hieman enemmän opiskelijoiden (2,9) kuin opettajakollegoidensa (2,8) kanssa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (3,3) puolestaan suunnittelivat opetusta eniten yhdessä koulunsa tai oppilaitoksensa muiden opettajien kanssa ja reaaliaineiden sekä taito- ja taideaineiden opettajat (molemmat 2,8) vähemmän kuin opettajaryhmät keskimäärin (3,0).

Koulujen ja oppilaitosten välinen arviointiyhteistyö

Rehtoreiden mielestä koulujen tai oppilaitosten välistä arvioinnin suunnitteluyhteistyötä oli enemmän kuin opettajien mielestä. Kolme viidesosaa rehtoreista (68 %) ja reilu viidennes opettajista (28 %) ilmoitti, että arviointia suunnitellaan ainakin *joskus* heidän koulussaan tai oppilaitoksessaan yhteistyössä toisen koulun tai oppilaitoksen opettajien kanssa. Kuitenkin kolmannes (33 %) rehtoreista ja miltei kolme neljästä (72 %) opettajasta totesi, että arvioinnin suunnitteluun liittyvää yhteistyötä toisen koulun tai oppilaitoksen opettajien kanssa *ei* tehdä *lainkaan* tai vain *harvoin*. Opettajien mukaan arvioinnin suunnitteluun liittyvä yhteistyö muiden koulujen opettajien kanssa oli siis melko harvinaista (1,9). Arvioinnin suunnittelua yhteistyössä muiden koulujen opettajien kanssa harrastivat eniten taito- ja taideaineiden opettajat (2,4).

Ruotsinkielisissä kouluissa opettajilla yhteistyötä suomenkielisiä vähemmän

Kuviosta 51 nähdään suomenkielisten koulujen rehtoreiden näkemys, että opettajat suunnittelevat arviointia melko usein yksin (3,8), mutta ruotsinkielisissä kouluissa itsenäinen suunnittelu oli rehtoreiden mukaan hieman vähäisempää (3,4); vastaavaa eroa ei ollut kuitenkaan opettaja-aineistossa, jonka mukaan arviointia suunniteltiin usein yksin koulun opetuskielestä riippumatta (4,1 ja 4,1).



KUVIO 51. Rehtoreiden ja opettajien näkemykset arvioinnin suunnittelusta koulun opetuskielen mukaan

Ruotsinkielisissä ja suomenkielisissä kouluissa oli eroja arvioinnin yhteistyöhön liittyvissä käytännöissä: suomenkielisissä kouluissa arviointia suunniteltiin yhdessä koulun muiden opettajien kanssa enemmän (3,1) kuin ruotsinkielisissä (2,4). Toisen koulun opettajien kanssa suunniteltavan arvioinnin keskiarvo suomenkielissä kouluissa tai oppilaitoksissa opettajien vastauksissa oli 2,0 ja ruotsinkielisissä 1,4. Ruotsinkielisten koulujen osalta opettajista 92 prosenttia *ei* suunnitellut arviointia *lainkaan* tai suunnitteli sitä vain *harvoin* yhteistyössä toisen koulun opettajien kanssa.

Rehtoreiden ja opettajien näkemykset arvioinnin yhteissuunnitteluun varatun ajan riittävyydestä

Rehtoreiden mukaan arvioinnin yhteissuunnitteluun on varattu kouluissa tai oppilaitoksissa melko hyvin aikaa (3,9), mutta opettajien näkemykset (3,0) yhteissuunnitteluun varatun ajan riittävyydestä jakautuivat kahtia; 39 prosenttia opettajista oli väitteestä *täysin* tai *melko eri mieltä* ja 39 prosenttia vastaajista *melko* tai *täysin samaa mieltä*. Suunnitteluajan käyttö kouluissa jakaa lisäksi mielipiteitä siten, että naisopettajat (2,9) kokevat yhteissuunnitteluun varatun ajan hieman miesopettajia (3,2) riittämättömämmäksi.

Yhteissuunnitteluun varatun ajan riittävyyteen olivat tyytyväisempiä

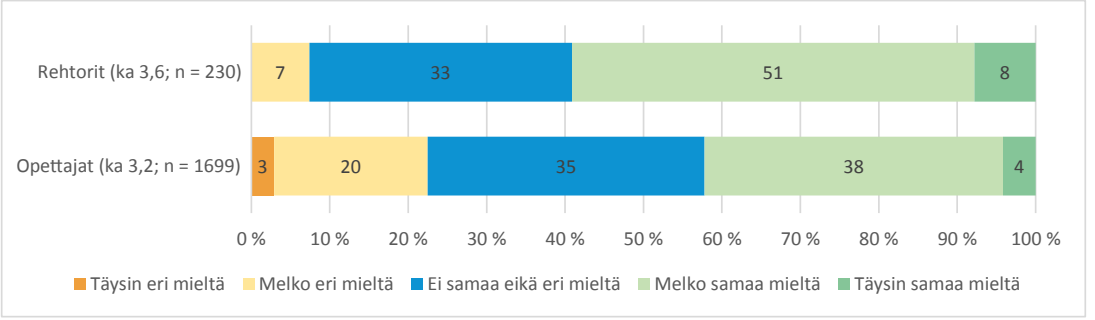
- alakoulujen rehtorit (4,2) ja opettajat (3,2) kuin yläkoulujen rehtorit (3,9) ja opettajat (3,0) tai lukioiden rehtorit (3,4) ja opettajat (2,8)
- luokanopettajat (3,3) ja opinto-ohjaajat (3,4) kuin muut opettajaryhmät
- oppilaanohjaajat (3,3) tai äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (3,1) kuin vieraiden kielten opettajat (2,9)
- pisimpään opettajan työssä olleet (3,2) kuin heidän vähemmän kokeneet kollegansa; alle viisi vuotta opettajan työssä olleet valittivat eniten (2,9) yhteissuunnitteluajan riittävyydestä.

7.1.2 Koulujen ja oppilaitosten ilmapiiri ja keskinäisen palautteen antaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 27) mukaan koulun on toimittava oppivana yhteisönä ja sen kaikkia jäseniä on kannustettava oppimiseen. Oppivan yhteisön katsotaan kehittyvän yhteistyön sekä rakentavan vuorovaikutuksen avulla: yhdessä tekeminen sekä osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) yhteisöllisyyden rakentumisen todetaan edellyttävän dialogisuutta ja pedagogista johtajuutta, ja siellä neuvotaan kehittämään suunnitelmallisesti osallisuutta ja yhteisöllisyyttä rakentavia työskentelytapoja yhteisön ja yhteistyökumppaneiden välisessä vuorovaikutuksessa. Molemmissa perusteissa tietysti nähdään opettaja-oppijasuhteessa tapahtuvan arvioinnin vastavuoroisuus ja kannustava ilmapiiri tärkeiksi.

Kyselyaineistojemme mukaan rehtorit (4,3) ja opettajat (4,1) pitivät koulujensa ilmapiiriä rohkaisevana ja yrittämään kannustavana. Luokat 1–6 käsittävien ja ruotsinkielisten koulujen tai oppilaitosten rehtoreiden arvio ilmapiirin kannustavuudesta ja rohkaisevaisuudesta oli paras (molemmat 4,5). Opettajien kesken ei ollut mainittavia eroja luokka-asteittain tai muiden taustamuuttujien osalta.

Kolme viidestä rehtorista (59 %) oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* väitteestä ”Koulussamme tai oppilaitoksessamme annetaan monipuolista keskinäistä palautetta (oppilaat-opettajat-rehtori)”, ja vain 7 prosenttia rehtoreista on väitteestä *melko eri mieltä* (kuvio 52). Ruotsinkielisissä kouluissa keskinäistä palautetta annettiin hieman enemmän (3,9) kuin suomenkielisissä kouluissa (3,6).



KUVIO 52. Rehtoreiden ja opettajien käsitykset väittämästä, että heidän koulussaan tai oppilaitoksessaan annetaan monipuolista palautetta oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden kesken

Sen sijaan opettajilla ei ole yhtä selkeää yhtenäistä näkemystä kuin rehtoreilla siitä, annettiinko heidän koulussaan tai oppilaitoksessaan monipuolista keskinäistä palautetta (3,2). Alakoulujen opettajien näkemykset palautteen monipuolisuudesta ovat positiivisimpia ja lukio-opettajien näkemykset varauksellisimpia. Ruotsinkielisten lukioiden (3,5) opettajien mukaan keskinäistä palautetta oli tarjolla hieman enemmän kuin suomenkielisissä lukioissa (3,1).

Perusopetuksen rehtoreiden vastausten perusteella kouluissa tai oppilaitoksissa on varsin vaihtelevia käytäntöjä (3,0) kirjallisten kokeiden säätelemisestä oppijoiden jaksamisen tukemiseksi. Väittämästä ”Koulussamme tai oppilaitoksessamme on säädelty kirjallisten kokeiden määrää niin, että tuetaan oppijoiden jaksamista” *täysin* tai *melko eri mieltä* oli 35 prosenttia ja *täysin* tai *melko samaa mieltä* 37 prosenttia rehtoreista. Eniten kirjallisten kokeiden määrää tarkkailtiin luokilla 7–9 (3,4) ja vähiten luokilla 1–6 (2,7). Ruotsinkielisissä peruskouluissa koemäärään kiinnitettiin rehtoreiden mukaan melko paljon (3,8) huomiota suomenkielisiin (2,8) verrattuna.

7.1.3 Huoltajien osallisuus ja itsearvioitu rooli arvioinnissa

Kasvatuskumppanuuden onnistumisen näkökulmasta on oleellista, että koulu tekee riittävästi yhteistyötä kotien kanssa. Huoltaja ei voi tukea lapsensa koulunkäyntiä, ellei hän saa riittävästi tietoa oppimisesta ja sen etenemisestä, ja siinä arviointitiedon kululla on myös tärkeä merkitys. Sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa muistutetaan muun muassa yhteistyön tarpeellisuudesta koulupolun nivelvaiheissa ja oppimisen tuen tarpeiden arvioinnissa (Opetushallitus 2014, 35–36; Opetushallitus 2015, 18). Lukiossa tulee perusteiden mukaan antaa opiskelijan edistymisestä tietoa huoltajille ja kannustaa huoltajia osallistumaan toiminnan kehittämiseen ja yhteistyöhön. Kodin ja oppilaitoksen yhteistyön järjestämistavasta päättäminen jätetään opetuksen ja koulutuksen järjestäjille.

Arviointihankkeessamme kysyttiin huoltajilta, onko koulu tai oppilaitos tiedottanut huoltajia arvioinnista, kuvaako esimerkiksi opettajan antama arviointi lapsen osaamista ja antaako opettaja lapselle huoltajan mielestä mahdollisuuden osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Samaa asiaa selvitettiin opettajilta kysymällä, tuntevatko huoltajat opettajien mielestä oppimisen tavoitteet, toivovatko huoltajat kokeita arvosanan määrittämiseksi, kohdistavatko huoltajat painetta parantaakseen lapsensa koulumenestystä tai kyseenalaistavatko huoltajat opettajan tekemiä arviointeja. Seuraavassa kuvataan näitä tuloksia.

Rehtoreiden ja opettajien kokemukset arviointikulttuuriin liittyvistä huoltajien näkemyksistä

Rehtoreiden ja opettajien mukaan oppijoiden huoltajat saivat heidän koulustaan tai oppilaitoksestaan tietoa arvioinnista hyvin (rehtorit 4,2, opettajat 3,9); jatkokysymys dokumentoidun tiedon saatavuudesta paljasti rehtoreiden (3,3) ja opettajien (3,3) kannan epävarmuuden. Dokumentointi oli sekä rehtoreiden että opettajien vastausten mukaan hieman paremmin huoltajien saatavilla ala- ja yläkouluissa kuin lukioissa.

Rehtoreiden (1,9) ja opettajien (1,8) mielestä huoltajat eivät kovin usein kyseenalaistaneet opettajien tekemiä arviointeja. Huoltajat ottivat rehtoreihin (1,8) tai opettajiin (1,6) vain harvoin yhteyttä arviointiin liittyvissä kysymyksissä. Luokka-asteittain eroja ei juuri ollut. Opinto-ohjaajat kertoivat arviointiongelmiin liittyvistä yhteydenotoista (2,3) muita opettajaryhmiä (1,6–1,7) useammin.

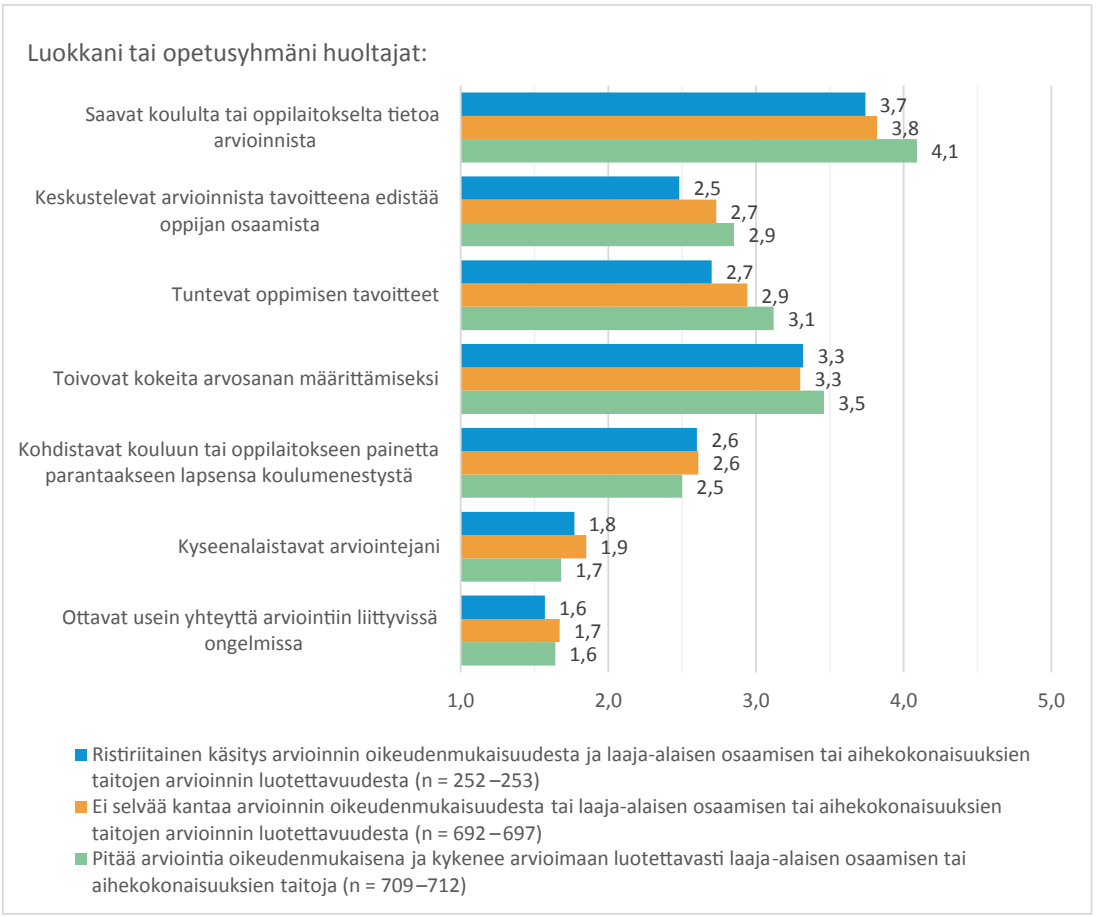
Rehtoreiden ja opettajien näkemys siitä, että huoltajat kyseenalaistivat opettajien tekemiä arviointeja tai asettivat paineita koulumenestyksen parantamiseen vain harvoin, on linjassa Karvin vuonna 2018 sähköpostitse Aluehallintovirastoille tekemän selvityksen kanssa. Vuonna 2017 arviointiin liittyviä oikaisuvaatimuksia tehtiin Suomessa kaikkiaan 20. Luku sisältää sekä vireille tulleet että kyseisenä vuonna ratkaistut oikaisupyynnöt. Ratkaisuista ei pyydetty tietoa, mutta esimerkiksi kaikki Etelä-Suomen aluehallintovirastoon saapuneet kuusi arviointiin liittyvää oikaisuvaatimusta oli hylätty.

Rehtoreiden ja opettajien mielestä huoltajat eivät juuri kohdistaneet kouluihin paineita oppilaan koulumenestyksestä ja sen parantamisesta (2,6). Ruotsinkielisten oppilaitosten rehtorit kokivat paineita hieman enemmän (2,9) kuin heidän suomenkieliset kollegansa (2,6). Opetuskieli ei erotellut opettajia. Opinto-ohjaajiin (3,0) kohdistui kuitenkin muita opettajia enemmän huoltajien paineita lapsen koulumenestyksen parantamisesta. Vanhemmat olivat useammin yhteydessä yläkouluihin (2,8) kuin lukioihin (2,4) tai alakouluihin (2,5) parantaakseen lapsensa koulumenestystä.

Kyselytulosten mukaan opettajilla ei ollut selkeää yhteistä näkemystä siitä, toivovatko huoltajat kokeita arvosanan määrittämiseksi (3,4). Noin puolet alakoulujen (53 %) ja yläkoulujen (49 %) opettajista uskoi huoltajien toivovan kokeita arvosanan määrittämiseksi. Lukio-opettajista näin arvioi vain viidennes (22 %), ja 69 prosenttia *ei* ollut väittämästä *samaa eikä eri mieltä*. Lukion opettajat kokivat siis hieman vähemmän huoltajien asettamia paineita käyttää kokeita arvosanan määrittämiseksi (3,2) kuin yläkoulun (3,5) ja alakoulun (3,5) opettajat. Toisaalta ruotsinkielisissä kouluissa opettavista 62 prosenttia ja suomenkielisistä 50 prosenttia *ei* ollut väitteestä *samaa eikä eri mieltä*.

Koulussa toteutuvan arvioinnin oikeudenmukaisuus ja opettajan omakohtainen kokemus arviointinsa luotettavuudesta yhteydessä hyvään vuorovaikutussuhteeseen huoltajien kanssa

Koulussaan tapahtuvaa arviointia oikeudenmukaisena pitäneet sekä itse tekemäänsä laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien taitojen arviointiin luottaneet opettajat uskoivat muita opettajia vahvemmin, että huoltajat saivat koululta tietoa arvioinnista, keskustelivat arvioinnista oppimisen edistämiseksi ja tunsivat oppimisen tavoitteet (kuvio 53). Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja luotettavuus eivät kuitenkaan olleet ainakaan samassa määrin yhteydessä siihen, kuinka paljon huoltajat toivoivat kokeita arvosanan määrittämiseksi, kohdistivat paineita kouluun, kyseenalaistivat opettajan arviointeja tai ottivat yhteyttä arvioinnin ongelmatilanteissa.



KUVIO 53. Laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien arvioinnin luotettavuuden sekä koulussa tapahtuvan arvioinnin oikeudenmukaisuuden yhteys vuorovaikutussuhteisiin huoltajien kanssa

Huoltajat tuntevat oppimisen tavoitteita opettajien ja rehtoreiden mielestä kohtalaisesti

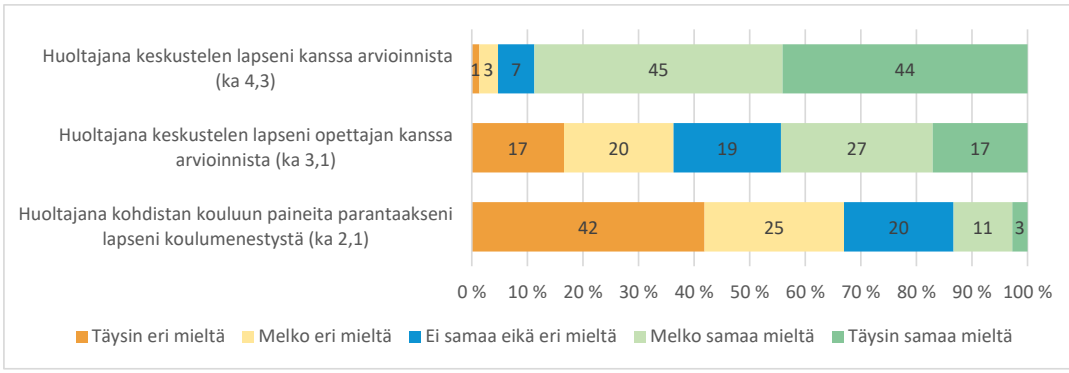
Vaikka huoltajat saivat rehtoreiden mukaan oppilaitoksesta tietoa arvioinnista melko riittävästi, rehtorit ja opettajat uskoivat silti huoltajien tuntevan oppimisen tavoitteita vain kohtalaisesti (rehtorit 3,3 ja opettajat 3,0). Ruotsinkielistä koulua käyvien oppijoiden huoltajat tunsivat oppimisen tavoitteet rehtoreiden mielestä keskimäärin hieman paremmin (3,6) kuin suomenkielisten koulujen rehtoreiden mielestä (3,3). Opetuskieli ei erotellut opettajien käsityksiä.

Opettajien mukaan alakoululaisten huoltajat tunsivat oppimisen tavoitteita jonkin verran (3,3) ja keskustelivat arvioinnista usein (3,8) toisin kuin yläkoululaisten (2,9; 2,7) ja lukiolaisten (2,8; 2,1) huoltajat. Lukio-opettajista vain 13 prosenttia oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että huoltajat tuntevat oppimisen tavoitteet. Opettajista aineenopettajat kokivat huoltajien tuntevan oppimisen tavoitteet heikommin (2,8) kuin muiden opettajien mielestä (3,1–3,6).

Arviointia koskevia keskusteluja koskevat näkemykset erilaisia

Opettajat kertoivat keskustelevansa huoltajien kanssa arvioinnista melko harvoin (2,7), mutta eroja oli havaittavissa oppiaineittain: opinto-ohjaajat (3,0), äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat sekä suomea toisena kielenä opettavat (3,2) ilmoittivat keskustelevansa huoltajien kanssa arvioinnista ja oppijan osaamisen edistämisestä useammin kuin esimerkiksi vieraiden kielten opettajat (2,3). Kaikista opettajista aineenopettajat (2,3) keskustelivat harvimmin huoltajien kanssa oppijan osaamisen edistämisestä, kun taas luokanopettajat (3,8, n = 281) ja erityisopettajat (3,6, n = 18) useimmin.

Huoltajat olivat pääsääntöisesti melko samaa mieltä väitteestä, että he keskustelivat lapsensa kanssa arvioinnista (4,3; ks. kuvio 54), eikä mainittavia eroja eri vuosiluokkien välillä tai vanhempien koulutustaustan mukaan keskustelujen osalta juuri ollut. He ilmaisivat keskustelleensa opettajan kanssa arvioinnista hieman vähemmän (3,1) kuin lapsensa kanssa, ja vain harva huoltaja kertoi kohdistavansa kouluun paineita parantaakseen lapsensa koulumenestystä (2,1). Viimeksi mainitusta myös rehtorit ja opettajat olivat samaa mieltä.



KUVIO 54. Huoltajien näkemykset roolistaan lapsensa arviointia koskevissa asioissa (n = 1 265–1 270)

Huoltajat keskustelivat arvioinnista huollettavan lapsen tai nuoren sekä hänen opettajansa kanssa yleisemmin alaluokilla kuin yläluokilla tai lukiossa. Alaluokilla huoltajien yhteydenpito kouluun oli selkeästi aktiivisempaa kuin ylemmillä luokilla tai lukiossa. Toisen luokan oppilaiden (4,2) sekä kuudennen luokan oppilaiden huoltajat (3,7) kertoivat keskustelevansa lapsensa opettajan kanssa

arvioinnista huomattavasti enemmän kuin yhdeksännen luokan (2,8) tai lukiolaisten vanhemmat (1,9). Myös huoltajien kouluun lapsensa koulumenestyksen parantamiseksi kohdistama paine oli selkeästi suurempaa alaluokkalaisten vanhemmilla: Toisen luokan oppilaiden huoltajat (2,4) vastasivat kohdistavansa kouluun enemmän paineita lapsensa koulumenestyksen parantamiseksi kuin kuudennen luokan (2,2), yhdeksännen luokan (2,1) tai lukiolaisten vanhemmat (1,7) – mutta keskiarvot osoittivat siis paineen kokonaisuutena ottaen varsin maltilliseksi.

Arvioinnin periaatteisiin perehtyneet huoltajat keskustelivat arvioinnista useammin sekä lapsensa (4,4) että tämän opettajan (3,3) kanssa kuin huoltajat, jotka eivät olleet perehtyneet arviointiperiaatteisiin (4,0; 2,6). Samoin koulusta tai oppilaitoksesta tiedotteita arvioinnista saaneet huoltajat keskustelivat arvioinnista niin lapsensa (4,3) kuin tämän opettajan (3,3) kanssa enemmän kuin muut huoltajat (4,0; 2,4). Arvioinnista tiedottaminen tai arviointiin perehtyminen eivät kuitenkaan olleet merkitsevästi yhteydessä siihen, kohdistivatko vanhemmat kouluun painetta lapsensa koulumenestyksen vuoksi.

7.2 Arviointikulttuurin johtaminen

Hyvän arviointikulttuurin aikaansaaminen edellyttää arviointitoiminnan tietoista kehittämistä, käytänteiden luomista ja arviointitoiminnan linjaamista. Arviointikulttuurin johtamisen perusta on opetuksen tai koulutuksen järjestäjän laatimassa paikallisessa opetussuunnitelmassa, jonne arviointi- tai toimintakulttuuriin liittyvät periaatteet pitäisi olla kirjattuina (Opetushallitus 2014, 60; Opetushallitus 2015, 9–10).

Tässä arvioinnissa analysoidun niin sanotun taustakyselyn (luku 3.1.2) mukaan *arviointikulttuurin kehittämisen paikallisia painopisteitä oli opetussuunnitelmissaan kuvannut vain kolmannes (28 %) opetuksen järjestäjistä.* Edellä tuloksien pääluvussa 4 ilmenneellä tavalla vain noin puolet (53 %) perusopetuksen järjestäjistä ja kaksi viidesosaa (42 %) lukiokoulutuksen järjestäjistä oli tehnyt ylipäätään opetussuunnitelmiinsa paikallisia täsmennyksiä, joiden kohteita perusopetuksen perusteissa luetellaan lukuisasti (Opetushallitus 2014, 60). Perusopetuksen puolella oli useimmiten tehty lisäyksiä todistusten antamiseen sekä sanallisen ja numeroarvioinnin käyttöön ja lukioissa kurssisuoritusten kirjauksiin; nämä havainnot olivat varsin samansuuntaisia kuin Opetushallituksen selvityksessä (2019a).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulujen toimintakulttuuria tulee kehittää oppivina yhteisöinä, joissa keskeistä on kaikkien jäsenten kannustaminen uuden oppimiseen. Oppivaksi yhteisöksi kehitytään hyvän vuorovaikutuksen, yhdessä tekemisen ja osallisuutta edistävien kokemusten vahvistamina. Tärkeä osa oppivan yhteisön toimintaa on opetuksen tavoitteiden säännöllinen pohdinta sekä oman työskentelyn säännöllinen arviointi. (Opetushallitus 2014, 27.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa arviointikulttuurin johtamista linjaa ensinnäkin toteamus, että oppiva yhteisö on keskeinen osa lukion toimintakulttuuria. Oppivan yhteisön lisäksi toimintakulttuurin keskeisinä tekijöinä mainitaan osallisuus ja yhteisöllisyys, hyvinvointi ja

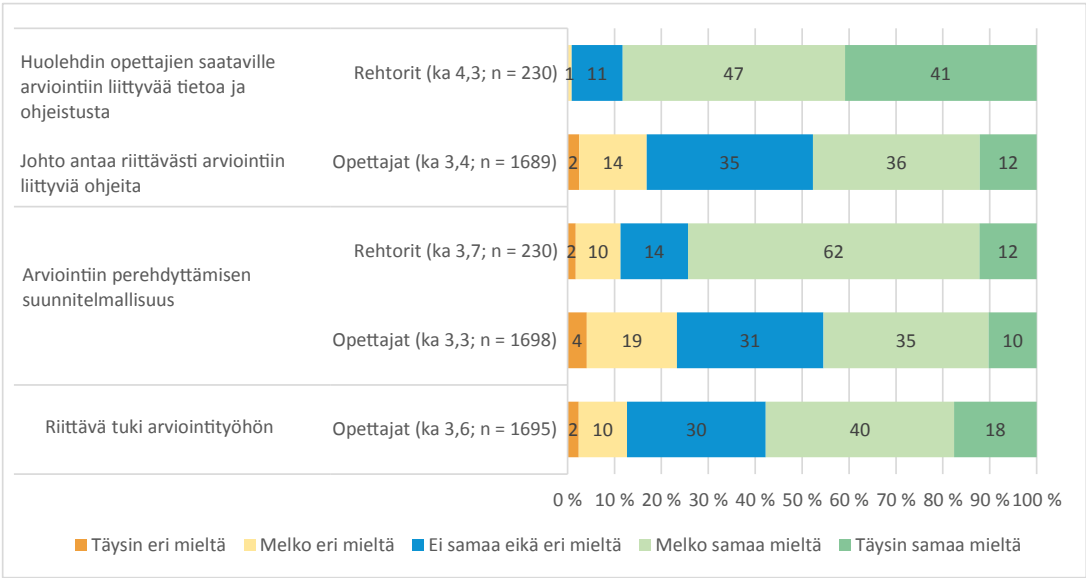
kestävä tulevaisuus sekä kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Perusteissa oppivaa yhteisöä ilmentää dialogisuus ja pedagoginen johtaminen, opiskelijalähtöinen toiminta ja vuorovaikutteisuus. (Opetushallitus 2015, 16.)

Rehtorin rooli arviointikulttuurin johtamisessa ja oppivan yhteisön kasvun tukijana on keskeinen. Tässä arvioinnissa arviointikulttuurin johtamista selvitettiin rehtoreille ja opettajille suunnatuissa kyselyissä seuraavien teemojen avulla: arviointiin annettu ohjeistus ja perehdytys, johdon tuki arviointityöhön, arviointiin liittyvät keskustelut, mahdollisuus arviointiin liittyviin kokeiluihin, arvioinnin toteutustapojen linjaukset sekä arvioinnin monipuolisuus.

7.2.1 Arviointiperehdytys, -ohjeistus ja -tuki

Rehtoreiden ja opettajien ohjeistukseen, perehdytykseen ja pedagogiseen tukeen liittyvissä näkemyksissä eroja

Arviointiin perehdyttäminen oli rehtoreiden mukaan heidän kouluissaan tai oppilaitoksissaan melko suunnitelmallista (3,7; 74 % *melko* tai *täysin samaa mieltä*, kuvio 55). Rehtorien virkavuosien myötä heidän kouluissaan toteutetun, arviointiin liittyvän perehdytyksen suunnitelmallisuus näytti lisääntyvän (alle viisi vuotta rehtorina toimineet: 3,6 ja vähintään 20 vuotta rehtoreina toimineet: 3,9). Rehtorin opetustuntien määrällä tai POP14- tai LOP15-valmisteluun osallistumisella ei sen sijaan ollut merkittävää yhteyttä perehdyttämisen suunnitelmallisuuteen.



KUVIO 55. Arviointiin liittyvä ohjeistus, perehdytys ja tuki rehtoreiden ja opettajien näkökulmasta

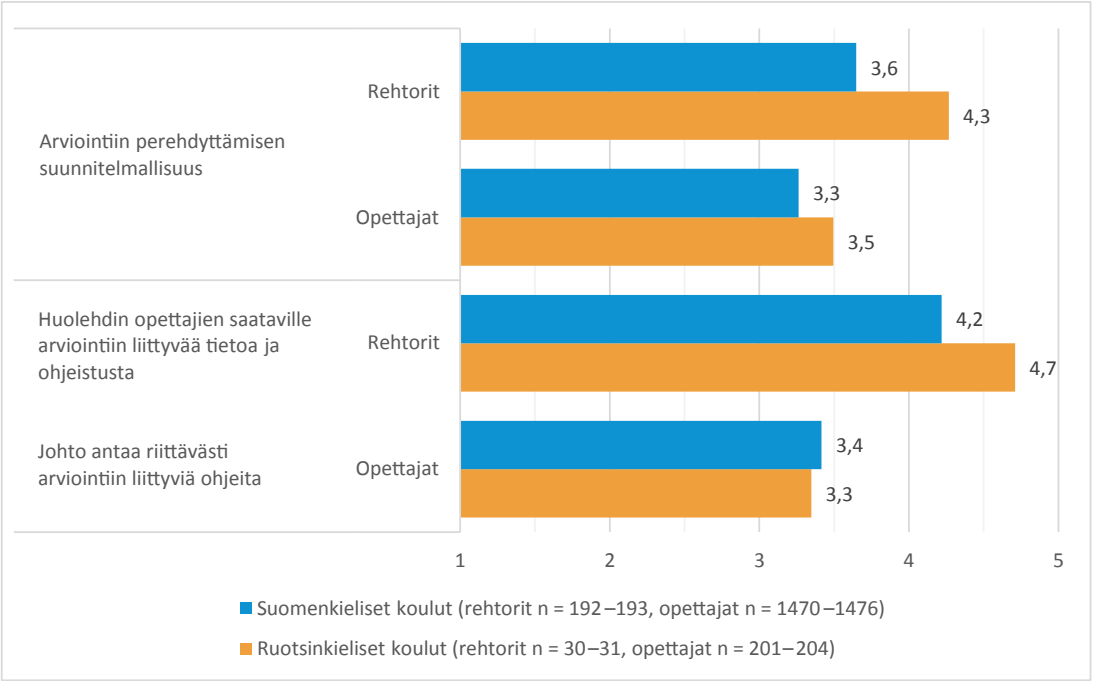
Rehtorit kertoivat kyselyssä huolehtivansa arviointiin liittyvää tietoa ja ohjeistusta opettajien saataville usein (4,3), mutta opettajien näkemys ohjeistusten määrästä oli huomattavasti vaatimattomampi (3,4). Opettajilla ei kuitenkaan ollut keskenään yhtenäistä näkemystä ohjeistusten riittävyydestä: puolet (48 %) opettajista oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että koulun tai oppilaitoksen johto antoi arviointiin liittyviä ohjeita riittävästi, mutta runsas kolmannes (35 %) ei ottanut väitteeseen kantaa.

Opettajat olivat kuitenkin kohtalaisen tyytyväisiä (3,6) johdolta arviointiin saamaansa tukeen. Opettajille esitettyyn avoimeen kysymykseen ”Millaista tukea tarvitsisit arviointityöhösi?” vastanneista opettajista (n = 138) vajaa puolet (46 %) toivoi saavansa arviointityöhön uusia ja yhtenäisiä arviointitapoja ja -keinoja, materiaaleja, ohjeita ja hyviä käytänteitä. Lähes kolmannes (29 %) kysymykseen vastanneista opettajista ilmoitti tarvitsevansa yhteistä aikaa ja keskustelua arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen.

Ruotsinkielisten ja suomenkielisten koulujen ja oppilaitosten rehtorien näkemyksissä eroja

Ruotsinkielisissä kouluissa rehtoreina toimivat (4,7; ks. kuvio 56) vastasivat huolehtivansa opettajien saataville arviointiin liittyvää tietoa ja ohjeistusta selvästi enemmän kuin suomenkielisissä kouluissa toimivat rehtorit (4,2). Opetuskieli ei erotellut opettajien käsityksiä.

Kuvion 56 mukaan ruotsinkielisten koulujen tai oppilaitosten rehtorit pitivät perehdyttämistä selvästi suunnitelmallisempana (4,3) kuin suomenkieliset rehtorit (3,6). Sen sijaan opettajien näkemyserot arviointiin perehdyttämisen suunnitelmallisuudesta (periaatteet, aikataulu) olivat opetuskielittäin tarkasteltuna pieniä; suomenkielisissä kouluissa opettajien vastausten keskiarvo oli 3,3 ja ruotsinkielisissä kouluissa 3,5.



KUVIO 56. Arviointiin liittyvä ohjeistus, perehdytys ja tuki koulujen opetuskielen mukaan jaoteltuna

Rehtoreiden opettajille antama arviointiohjeistus käytäntöpainotteista

Rehtoreiden roolia koulun pedagogisena johtajana ja arviointikulttuurin rakentajana selvitettiin lisäksi avokysymyksellä, millaisia arviointiin liittyviä ohjeita rehtorit olivat antaneet opettajille. Rehtoreiden vastauksista löytyi yhteensä 126 lausumaa, joita luokiteltiin taulukosta 13 ilmenevällä tavalla. Ohjeistuksien enemmistö liittyi koulun *arviointikulttuurisiin, käytännöllisiin prosesseihin*. Rehtorit huolehtivat ohjeillaan koulun tai oppilaitoksen yhteisistä käytännöistä (25 % maininnoista) tai siitä, miten koulutuksen ja opetuksen järjestäjän tai esimerkiksi Opetushallituksen antamia ohjeita (13 %) sovelletaan koulun käytäntöihin.

TAULUKKO 13. Rehtoreiden (n = 76) antamat arviointiin liittyvät ohjeet

Rehtorina annan arviointiin liittyviä ohjeita, mitä… (lausumien määrä)	**f**	**%**
Yhteiset käytänteet ja käytännön ohjeet	31	25
Formatiivisen tai summatiivisen arvioinnin ohjeistus	17	13
Opetushallituksen tai koulutuksen järjestäjän ohjeistukset	16	13
Opetussuunnitelman perusteisiin tai paikalliseen opetussuunnitelmaan liittyvä ohjeistus	13	10
Opiskelijoiden ja vanhempien kohtaamiseen ja heidän kanssaan liittyviin arviointikäytänteisiin liittyvät asiat	13	10
Aikataulutus	11	9
Kouluttautumiseen ja koulutukseen osallistumiseen liittyvät vinkit	6	5
Yksittäisiä asioita koskevat neuvot	6	5
Dokumentointi (esim. jatkuva näyttö)	5	4
Muut ohjeet (keskustelut opettajien kanssa, päättöarvioinnin ohjeistus, sähköinen arviointi)	8	6
Yhteensä	**126**	**100**

Pedagogisiin käytänteisiin liittyviä ohjeita rehtorit kuvasivat harvemmin, ja niistäkin osa oli mahdollista tulkita osin myös arviointikäytäntöihin liittyviksi. Näistä useimmin rehtorit mainitsivat neuvovansa esimerkiksi formatiivisessa tai muissa arviointitavoissa (13 %) tai opetussuunnitelman perusteisiin liittyvissä arviointiasioissa (10 %). Rehtorit kirjoittivat esimerkiksi:

Esimerkiksi perehdytän uuden opetussuunnitelman arviointiin, formatiivisen arvioinnin ohjeistamiseen

Muistutan monipuolisesta arvioinnista, annan työkaluja esim. syväoppimiseen

Osa ohjeistuksista oli kuvattu kyselylomakkeeseen niin yleisesti, ettei niiden perusteella ollut mahdollista päätellä tarkemmin ohjeistusten luonnetta. Esimerkiksi kymmenesosa rehtoreiden maininnoista liittyi opiskelijoiden ja vanhempien kohtaamiseen ja arviointikäytänteistä sopimiseen tai puhumiseen heidän kanssaan. Myöskään ”keskustelut opettajien kanssa” -tyyppisistä lausumista (3 %) ei ollut mahdollista päätellä keskustelujen sisältöjä. Lisäksi mainittiin muun muassa koulutusvinkit (5 %) ja yksittäisiä asioita koskevat neuvot (5 %).

Opettajat saavat arviointiin tukea lähinnä muilta opettajilta

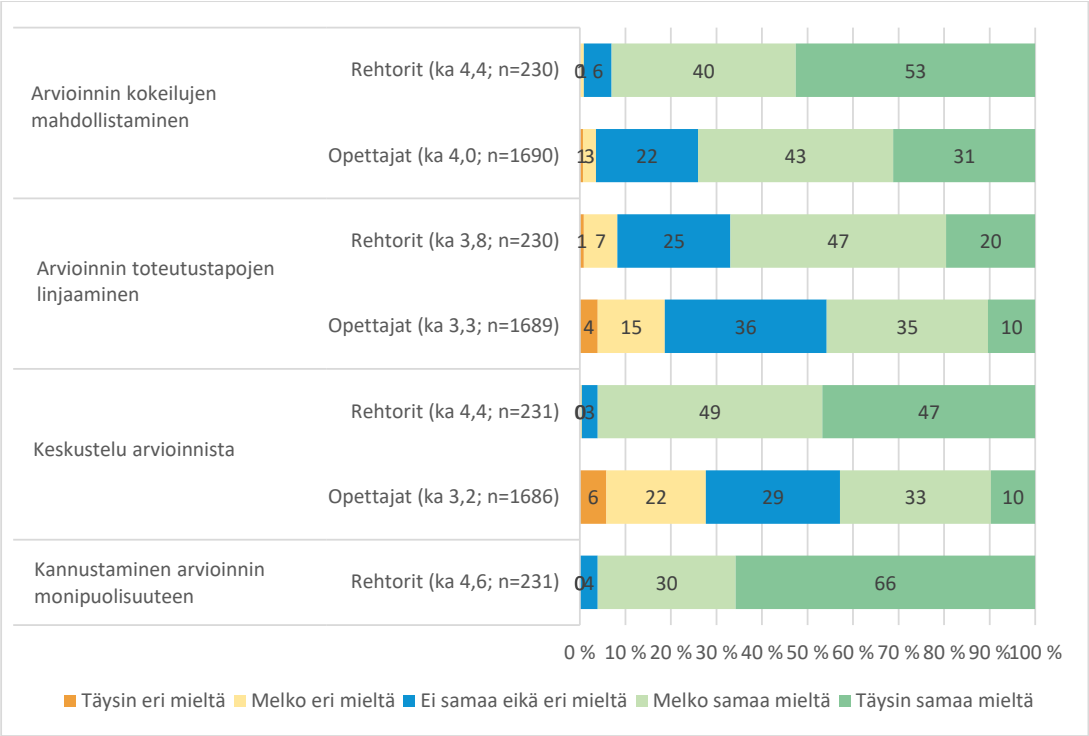
Rehtoreiden avovastauksien perusteella rehtorit ohjeistivat opettajia siis varsin niukasti syvällisempiin arviointipedagogisiin kysymyksiin, esimerkiksi miten opettaja voi hyödyntää arviointia oppilaan oppimisen ohjaamisessa, miten arvioinnilla voi kehittää omaa osaamistaan tai miten opettajan tulee käyttää opetussuunnitelman perusteissa olevia kriteereitä tai hyvän osaamisen kuvauksia. Näihin teemoihin liittyviä vastauksia oli aineistossa vain muutama. Arviointikulttuurin johtamiseen olennaisesti kuuluvaan asiaan, eli miten arvioinnista saatua tietoa hyödynnetään opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa, ei löytynyt lisävalaistusta rehtoreiden avovastauksista.

7.2.2 Keskustelevuuteen ja kokeilemiseen rohkaiseminen

Oppivassa yhteisössä luodaan edellytyksiä yhdessä oppimiselle sekä mahdollistetaan tiedon jakaminen ja toisilta oppiminen. Silloin saatetaan onnistua lisäämään oman työn tutkimista ja kokeilemista, jotka puolestaan voivat johtaa innostumiseen ja onnistumiseen. Oppiva yhteisö rohkaisee yrittämään ja virheistä oppimiseen sekä tarjoaa jokaiselle sopivia haasteita ja tukee omia vahvuuksia sekä niiden hyödyntämistä yhteisön toiminnan edistämiseksi ja yksilölliseen menestymiseen koulussa. Dialogisuus ja osallisuus nousevat monin tavoin silloin keskiöön. (Opetushallitus 2014, 27; Opetushallitus 2015, 15–17).

Keskustelevat toimintatavat, arviointikulttuurin monipuolisuus ja kokeilevuus

Kouluyhteisöjen arjen johtamisessa arviointikulttuurin ja yhteisöllisten toimintatapojen toteuttaminen edellä oppivasta yhteisöstä luonnostellulla tavalla joutuu helposti koetteille, kuten arviointiaineisto valottaa. Rehtoreiden ja opettajien näkemykset arviointikulttuurin toimintatavoista, monipuolisuudesta ja kokeilevuudesta erosivat toisistaan varsin selvästi. Lähimpänä toisiaan rehtoreiden ja opettajien näkemykset olivat arvioinnin toteutustapojen linjauksissa: rehtorit ilmoittivat linjaavansa arvioinnin toteutustapoja usein (3,8; ks. kuvio 57), kun taas opettajat kokivat näin tapahtuvan jonkin verran satunnaisemmin (3,3). Joitakin arviointikulttuurisia eroja löytyi kieliryhmittäin: ruotsinkielisissä kouluissa rehtoreina toimivat vastasivat linjaavansa arvioinnin toteutustapoja (4,2) selvästi enemmän kuin suomenkielisissä kouluissa toimivat rehtorit (3,7). Vastaavaa eroa ei ollut ruotsin- ja suomenkielisissä kouluissa toimivien opettajien välillä.



KUVIO 57. Rehtoreiden ja opettajien vastaukset arviointikulttuurin toimintatapoja, monipuolisuutta ja kokeilevuutta koskeviin kysymyksiin

Rehtorit kertoivat keskustelevansa arvioinnista opettajien kanssa usein (4,4), mutta opettajien havainnot samasta asiasta olivat paljon satunnaisempia (3,2). Kuitenkin kaksi viidestä opettajasta (43 %) oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että johto keskustelee arvioinnista heidän kanssaan. Eniten johdon ja opettajan välistä keskustelua käytiin opettajien mukaan pienissä kouluissa (alle 100 oppijaa: 3,5 – keskikokoinen 100–499 oppijan koulu: 3,2 – vähintään 500 oppijan koulu 3,1).

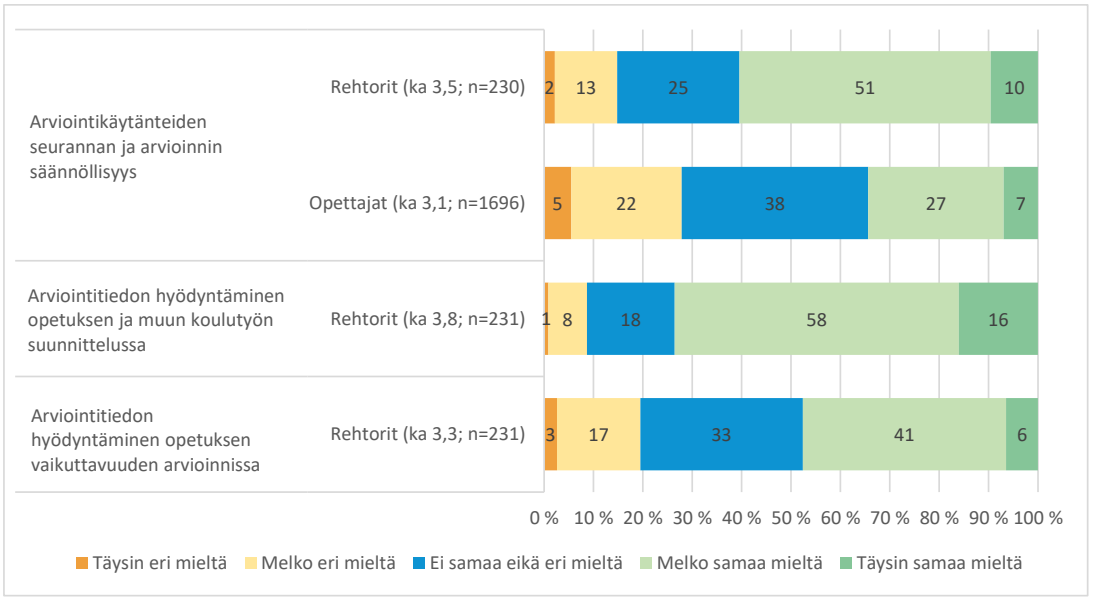
Rehtorit olivat varsin yksimielisiä väitteistä ”Rehtorina kannustan opettajia arvioinnin monipuolisuuteen” (4,6) sekä ”Mahdollistan arvioinnin kokeilut” (4,4). Opettajien näkemykset mahdollisuuksista arvioinnin kokeiluihin olivat samansuuntaisia (4,0), ja hekin olivat melko tyytyväisiä (3,6) johdolta tulleeseen kannustukseen. Pienissä kouluissa opettajia kannustettiin vähemmän arvioinnin monipuolisuuteen (4,3) kuin suurissa (4,7) ja keskikokoisissa kouluissa (4,8).

Perusopetuksen tai lukion opetussuunnitelman perusteiden valmisteluun osallistuneet rehtorit kertoivat siihen osallistumattomia kollegoitaan hieman tyypillisemmin, että he kannustivat opettajiaan arvioinnin monipuolisuuteen, keskustelivat heidän kanssaan arvioinnista, mahdollistivat kokeilut sekä huolehtivat ohjeistuksesta ja arvioinnin linjauksista.

Arviointitiedon hyödyntäminen opetuksen ja koulutuksen suunnittelussa

Perusopetuslaki (21 §) ja lukiolaki (16 §) velvoittavat opetuksen ja koulutuksen järjestäjän arvioimaan antamaansa koulutusta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Lakien tarkoituksena on tukea niiden tarkoituksen toteuttamista, tukea koulutuksen kehittämistä sekä parantaa oppimisen edellytyksiä. Arviointitiedon hyödyntämistä opetuksen ja koulutuksen vaikuttavuuden kehittämiseksi selvitettiin kysymällä rehtoreilta arviointikäytänteiden seurannasta ja arvioinnin seurannan säännöllisyydestä sekä kerätyn arviointitiedon hyödyntämisestä.

Rehtorit kokivat, että arviointitietoa hyödynnetään melko hyvin opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa (3,8; 74 % *melko* tai *täysin samaa mieltä*; ks. kuvio 58). Arviointitietoa hyödynnettiin opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa eniten alakouluissa (4,0) ja yläkouluissa (3,8) ja vähiten lukioissa (3,4).



KUVIO 58. Arviointikäytänteiden seuranta ja arviointi sekä arviointitiedon hyödyntäminen koulutyön suunnittelussa ja vaikuttavuuden arvioinnissa

Vaikka kolme neljästä rehtorista (74 %; 3,8) oli *melko* tai *täysin samaa mieltä* väittämästä ”Koulussamme tai oppilaitoksessamme arviointitietoa hyödynnetään opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa”, arviointitiedon *vaikuttavuuden* he kokivat hieman huonommaksi (3,3). Opettajien mukaan toteutuneita arviointikäytänteitä seurataan ja arvioidaan tyypillisesti vain jonkin verran (3,1).

Arviointitietoa hyödynnettiin rehtoreiden mukaan opetuksen vaikuttavuuden arvioinnissa alakouluissa hieman enemmän (3,5; n = 63) kuin lukioissa (3,2; n = 41), rehtoreiden pienen vastaajamäärän vuoksi ero voi tosin olla myös sattuman seurausta. Opettajien vastaukset arviointikäytänteiden säännöllisestä seuraamisesta ja arvioimisesta olivat samankaltaisia alakoulussa (3,3) ja yläkoulussa sekä lukiossa (3,0). Rehtoreiden mukaan arviointitietoa hyödynnettiin opetuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi melko usein, mutta rehtoreiden mukaan ruotsinkielisissä kouluissa hieman useammin (3,7) kuin suomenkielisissä kouluissa (3,3). Opettajien vastauksissa sama opetuskieliero toistui (suomenkieliset 3,1; ruotsinkieliset 3,3).

Rehtorien virkavuosien karttumisen myötä arviointikäytänteiden säännöllinen seuranta ja arviointi näyttäisi lisääntyvän; seuranta ja arviointi oli vähäisintä alle 5 vuotta rehtoreina toimineilla (3,3) ja aktiivisinta yli 20 vuotta rehtorina työskennelleillä (3,8). Voi kuitenkin olla, että oleellista ei ole virkavuosien määrä vaan sukupolvi, jota rehtori edustaa, sillä kyseessä on poikkileikkausaineisto eikä pitkittäisaineisto. Rehtorin opetustuntien määrällä tai POP14- tai LOP15-valmisteluun osallistumisella ei vaikuttanut olevan merkittävää yhteyttä arviointikäytäntöjen seurannan säännönmukaisuuteen.

7.3 Koulujen ja oppilaitosten arviointikulttuurien vahvuudet, kehittämiskohteet, uhkat ja mahdollisuudet rehtorin ja opettajien ryhmäkeskustelujen perusteella

Tammi-helmikuussa 2018 tehtyjen kyselyiden yhteydessä rehtoreita pyydettiin järjestämään 30–60 minuutin mittainen ryhmäkeskustelu rehtorin ja ensisijaisesti kyselyyn vastanneiden opettajien kesken. Ryhmäkeskustelujen tulokset toimitettiin Karville erilliseen sähköiseen kyselypohjaan. Ryhmäkeskusteluissa rehtoria ja opettajia ohjeistettiin tarkastelemaan yhteneviä tai eriäviä näkemyksiä oman koulun tai oppilaitoksen arviointikulttuurista, -osaamisesta ja -käytänteistä sekä pohtimaan niihin liittyviä kehittämiskohteita.

Keskusteluita opettajiensa kanssa kävi yhteensä 175 rehtoria (suomenkieliset koulut n = 153, ruotsinkieliset koulut n = 22). He tuottivat vahvuuksiin 355, heikkouksiin 386, uhkiin 281 ja mahdollisuuksiin 259 lausumaa. Ryhmäkeskusteluiden tulokset on esitetty taulukossa 14.

TAULUKKO 14. Rehtoreiden ja opettajien ryhmäkeskusteluissa (SWOT) esille nousseet arviointikulttuurin, osaamisen ja -käytänteiden vahvuudet, heikkoudet, uhkat ja mahdollisuudet

VAHVUUDET (f = 355 lausumaa)	%	HEIKKOUDET (f = 386 lausumaa)	%
Arvioinnilla on yhteiset, yhtenäiset periaatteet ja käytänteet, ja opettajien arviointiyhteistyö toimii.	21	Arvioinnilla ei ole yhteisiä, yhtenäisiä periaatteita ja käytänteitä eikä opettajilla arviointiyhteistyötä.	13
Arviointi on monipuolista, kannustavaa ja joustavaa.	20	Arviointi ei ole monipuolista, säännöllistä, kannustavaa ja joustavaa	20
Arviointiosaamista on kehitetty.	10	Arviointiosaamista ei ole kehitetty riittävästi.	4
Itse- ja vertaisarviointia käytetään.	6	Itse- ja vertaisarviointia ei ole tarpeeksi.	16
Digitaalisia arviointimenetelmiä hyödynnetään.	3	Uusia (digitaalisia) arviointimenetelmiä puuttuu.	10
Yhteistyö huoltajien kanssa toimii ja he ovat tietoisia arvioinnin perusteista, arviointi on läpinäkyvää.	8	Yhteistyö huoltajien kanssa ja arvioinnin perusteista tiedottaminen koteihin ontuu.	6
Suullista arviointia sekä arviointi- tai oppimiskeskusteluja käytetään.	7	Suullinen arviointi tai arviointi- tai oppimiskeskustelut eivät toimi.	4
		Arviointi ei ole yhteismitallista, tasapuolista, yhtenäistä ja oikeudenmukaista.	17
Opettajat ovat ammattitaitoisia ja kokeneita.	13		
Oppilaantuntemus on hyvä.	10		
		Kansallisissa ja paikallisissa arviointikriteereissä on puutteita.	4
		Laaja-alaisen osaamisen arviointi ei ole kunnossa	3
		Arvioinnin dokumentointi on puutteellista.	3
Muut vahvuudet	2		
Yhteensä	**100**		**100**

UHKAT (f = 281 lausumaa)		MAHDOLLISUUDET (f = 259 lausumaa)	
Arvioinnin yhteisten linjausten ja käytänteiden puuttuminen, niiden heikko tuntemus sekä arviointikriteerien ja -ohjeistusten epäselvyys jatkuvat.	23	Arvioinnin yhteiset, yhtenäiset periaatteet ja käytänteet kehittyvät ja opettajien arviointiyhteistyö paranevat.	16
Arvioinnin realistisuutta tai kannustavuutta ei pystytä parantamaan	4	Arvioinnin monipuolisuus, kannustavuus ja joustavuus etenevät oppimista tukemaan.	38
Arviointiosaamisen puutteellisuus sekä opettajien että oppijoiden keskuudessa.	16	Arviointiosaaminen kehittyy.	6
Yhteistyön puute opettajien, oppijoiden ja huoltajien välillä jatkuu.	15	Yhteistyö huoltajien kanssa kehittyy.	5
Heikkotasoisista arviointimateriaaleista ja arviointimenetelmistä ei päästä eroon.	4	Uusia (digitaalisia) arviointimateriaaleja ja -menetelmiä saadaan käyttöön.	15
		Itse- ja vertaisarviointia opitaan käyttämään enemmän.	16
Arvioinnin koettu kuormittavuus ja työläys eivät vähene.	15		
Aikapula vaivaa.	12		
Arvioinnin subjektiivisuuden ja oikeudenmukaisuuden haasteita ei saada ratkottua.	5		
Muut uhkat	4	Muut mahdollisuudet	5
Yhteensä	**98**		**101**

Ryhmäkeskusteluaineisto nosti useimmin mietityksi teemaksi arvioinnin yhteiset linjaukset, periaatteet ja yhteistyön: ne nähtiin niin vahvuudeksi, kehittämiskohteeksi, uhkaksi kuin mahdollisuudeksi. Yhteenvedon monissa kohdissa ne kuitenkin helposti painottuvat heikkous- ja uhkatekijöiksi, joihin on syytä kiinnittää vakavasti huomiota.

Toiseksi eniten oli mietitty arvioinnin monipuolistamista, joka oli vahvasti, tasaisilla prosenttiosuuksilla mukana kaikissa SWOT-nelikentän lohkoissa. Jos monipuolisuutta tarkasteltaessa otetaan huomioon erilaisten uusien arviointivälineiden ja erilaisten arviointimenetelmien (mm. itse- ja vertaisarviointi, suullinen arviointi) käyttö, tästä teemasta muotoutui enemmän mahdollisuuksien ja vahvuuksien alue kuin uhka- tai heikkoustekijä.

Merkittävä uhkatekijöiden rypäs asettui arvioinnin työläyden ja ajankäytön kohdalle. Myös opettajien (ja oppijoiden) arviointiosaaminen näyttää olevan kriittinen tekijä, joka voi vaarantaa arvioinnin kehittämistä.

Kohti parempaa arviointia – vastaajaryhmien omaehtoista puhetta hyvästä ja huonosta arvioinnista

8

Tässä pääluvussa kuvataan opettajille, rehtoreille, oppijoille ja huoltajille suunnattuihin avoimiin kysymyksiin tuotettuja vastauksia. Näiden kysymyksenasettelut olivat varsin väljät – toisin kuin kyselyn tarkasti strukturoiduissa osuuksissa. Väljillä, isompien periaatteiden pohdintaan houkuttelevilla kysymyksillä haluttiin antaa eri toimijaryhmille mahdollisuus tuottaa omaehtoisesti näkökohtia, joihin kyselyiden tekijät eivät välttämättä osanneet rohkaista.

Kysymykset on sanoitettu ja kohdennettu eri vastaajaryhmille eri tavoin, eli esimerkiksi opettajilta kysyttiin toteutuneesta arvioinnista, oppijoilta arviointia koskevista käsityksistä ja huoltajilta ehdotuksia entistä paremmaksi arvioinniksi. Näin jälkikäteen ajatellen olisi ehkä ollut eri ryhmien vastausten keveän vertailtavuuden näkökulmasta hyvä harkita saman kysymyksen esittämistä kaikille (esim. hyvä ja huono arviointimuisto), mutta toisaalta nyt saadaan kiintoisaa, hieman eri tulokulmista eriytyvää tietoa.

Tässä luvussa tarkastellaan seuraaviin kysymyksiin tai avoimiin tehtäviin annettuja vastauksia:

- Millaisia hyviä käytänteitä koulussanne/oppilaitoksissanne on kehitetty arviointiin (opettajat)?
- Muistele kolmen viimeisen vuoden ajalta hyvä ja huono arviointitapahtuma (opettajat).
- Millaista on hyvä arviointi (oppijat)?
- Mikä on mielestäsi arvioinnin tärkein tehtävä (opettajat)?
- Miten arviointia pitäisi kehittää (huoltajat)?

Avoimet kysymykset on analysoitu määrällisellä sisällönanalyysilla. Analyysiyksikkönä oli tyypillisesti lausuma (esim. ”kannustavalla palautteella oli iso merkitys”, ”perusteluiltaan selkeää ja ymmärrettävää”, ”tiedotusta kotiin pitää parantaa”), joskin toisinaan se saattoi olla sana (esim. ”arviointikeskustelu”, ”monipuolista”, ”sanallista”) tai useamman virkkeen mittainen kuvaus vaikkapa arviointimenetelmäkokeilusta. Sama vastaaja saattoi kuvailla vastauksessaan useampaan pääteemaan kuuluneita näkökohtia, joten havaintojen määrä tämän luvun kuvioissa tai taulukoissa

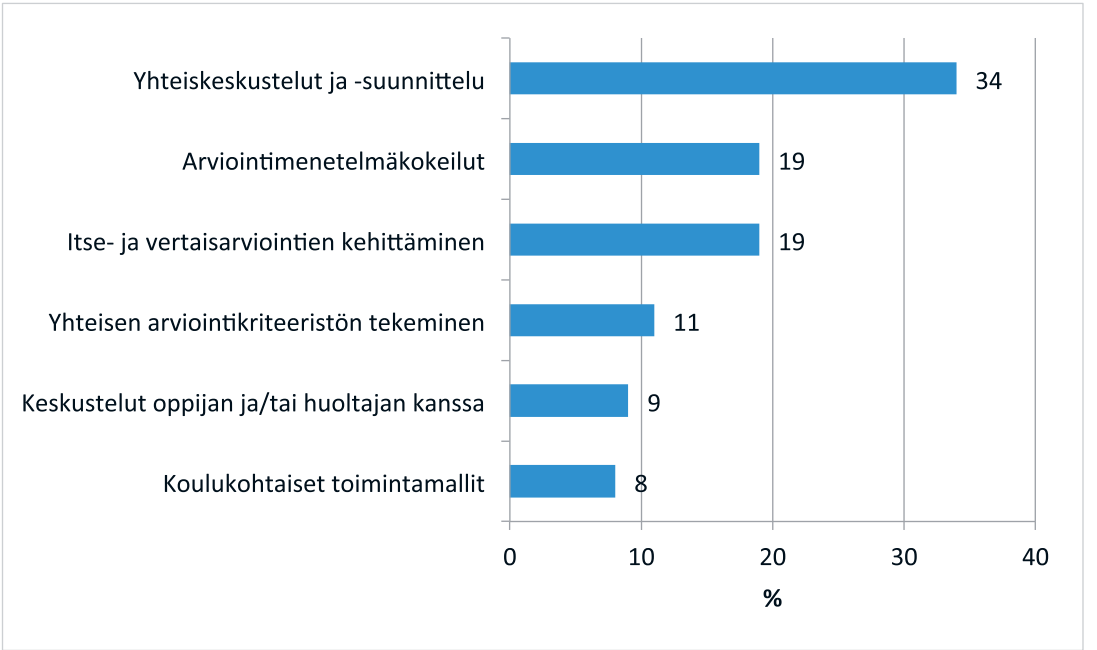
ei ole sama kuin kyselyyn vastaajien määrä. Taulukoissa on esitetty sekä pääteeman että sen alle jäsennettyjen alateemojen määrät ja osasta myös prosentit.

8.1 Opettajien hyviä arviointikäytänteitä ja erilaisia arviointimuistoja

Opettajille suunnatun kyselylomakkeen keskivaiheilla ja loppuosassa esitettiin yhteensä kolme avointa kysymystä, joista ensimmäisessä kysyttiin, millaisia hyviä käytänteitä koulussanne tai oppilaitoksessanne on kehitetty arviointiin. Kysymystä tarkennettiin esimerkillä yhteis- tai samanaikaisopettajuuden käyttämisestä. Lomakkeen lopussa tiedusteltiin viimeisen kolmen (3) vuoden ajalta mieleen jäänyttä onnistunutta oppimisen ja osaamisen arviointitapausta, jossa opettaja koki toimineensa erityisen hyvin, oikein tai oikeudenmukaisesti. Kolmannessa avokysymyksessä pyydettiin kuvailemaan jokin viimeisen kolmen (3) vuoden ajalta mieleen jäänyt oppimisen ja osaamisen arvioinnin tapaus, joka oli vähemmän onnistunut jälkikäteen ajatellen. Kahta viimeksi mainittua kysymystä oli aiemmin käytetty Atjosen (2014) tutkimuksessa.

Opettajien hyviä arviointikäytänteitä

Kysymykseen kouluissa kehitetyistä hyvistä arviointikäytänteistä vastasi 691 perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajaa antaen 548 hyviin käytänteisiin liittyvää lausumaa, jotka on jäsennetty kuvioksi 59.



KUVIO 59. Koulukohtaisia hyviä käytänteitä (f = 548) opettajien kuvaamana

Noin kolmannes (34 %, f = 189) hyviä käytänteitä koskeneista lausumista liittyi arviointia koskevien *yhteisten keskustelujen käymiseen ja yhteiseen suunnitteluun*. Monialaisissa ryhmissä (esim. tiimiopettaja, samanaikais- tai erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja) keskusteltiin yleisistä arvioinnin käytänteistä tai yhtenäisestä linjasta, arvioinnin käsitteistä sekä arviointiperusteista tai pisteytyksestä. Säännöllisissä aineenopettajien palavereissa saatettiin pohtia käytännön ratkaisujen lisäksi syvällisesti etenkin hyvää tai heikkoa osaamista osoittaneiden oppijoiden tilannetta ja lisätuen tarvetta. Myös arvosanat voitiin päättää näiden keskusteluiden pohjalta. Tulokseksi oli saatu muun muassa vuosiluokkatiimin yhtenäiset arviointikäytänteet esimerkiksi monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sekä arviointikeskusteluissa käytettävä laaja-alaisen osaamisen arviointilomake. Opettajat korostivat usein keskustelulle varatun viikoittaisen, säännöllisen yhteissuunnitteluajan merkitystä. Yksi opettaja kuvasi yhteistyötä näin:

> *Työparista kumpikin arvioi oppilaita ja keskustelemme yhdessä havainnoistamme. Lisäksi keskustelemme laaja-alaisen erityisopettajan, sekä luokissa työskentelevien ohjaajien kanssa ja kuuntelemme heidän huomioitaan. Näin ollen esim. todistukseen kirjattavan arvioinnin pohjana on useamman aikuisen näkemys.*

Toiseksi eniten lausumia kertyi *itse- ja vertaisarviointiin* (19 %, f = 104). Opettajat kertoivat yhteisesti laadituista itsearviointilomakkeista esimerkiksi laaja-alaisten taitojen arviointiin. Itsearviointiin oli saatettu käyttää itsearviointikirjasen apua sekä vaikkapa kehollista itsearviointia. Vertaisarvioinnissa opettajien työparityöskentely oli auttanut havainnoinnissa ja kirjausten tekemisessä, sillä vertaisarviointi oli helpompaa, kun oli kaksi aikuista kuuntelemassa, jos palaute annettiin suullisesti. Vertaisarviointia tehtiin ryhmätöistä ja tuotoksista niin, että keskusteltiin samalla opettajan kanssa ja sovittiin arvosana keskustelun pohjalta.

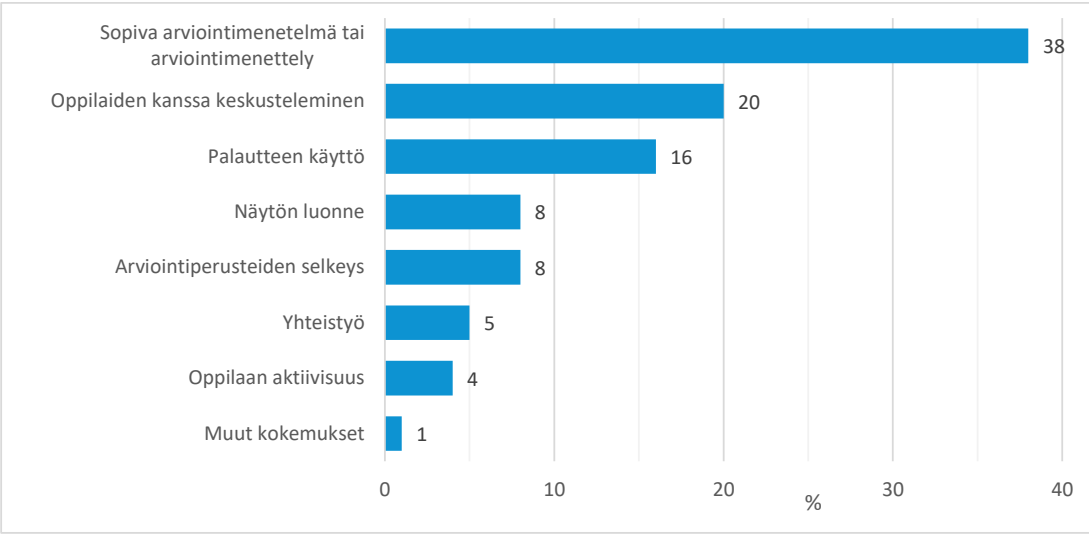
Itse- ja vertaisarviointikokemuksien kanssa yhtä lukuisasti lausumissa selostettiin *erilaisia arviointimenetelmäkokeiluja* (19 %, f = 100). Oppijoita varten oli tehty taitotasoittaisia tehtäviä ja kokeita tai luotu jokaiselle oppijalle oma arviointiportfoliopohja, josta löytyi paljon muutakin oppimismateriaalia kuin vain kokeita tai testejä. Jotkut olivat kokeilleet ja jakaneet kokemuksiaan arvioinnin sähköisistä työkaluista. Vaikkapa sähköisen alustan mahdollistama formatiivinen arviointi tai pilvipalveluissa sijaitseva arviointitaulukko koettiin hyödyllisiksi. Yksilöllistä etenemistä oli tuettu pelillistetyllä oppimisympäristöllä, jossa tavoitteet, työskentely ja itsearviointi oli saatu näkyviksi tukemaan oppimista ja arviointia. Opettajat kuvailivat hyviä kokemuksia suullisesta ja välittömästä, säännöllisestä palautteesta ja esittelivät, miten toiminnallisuus ja monipuolisuus olivat arvioinnissa tärkeitä.

Yhteisiä *arviointikriteerejä* oli käsitelty runsaassa kymmenesosassa lausumia. Niin ikään noin kymmenesosassa lausumia tuotiin esiin oppimiseen tai arviointiin liittyvät *palautekeskustelut* joko oppijan tai kolmikantaisesti oppijan ja huoltajan kanssa. Esimerkiksi *”Vi har bl.a. elevstyrda utvecklingssamtal, där eleven reflektera över sina framsteg och sitt sätt att arbeta. Eleven ställer upp mål i början av perioden och undet utvecklingssamtalet funderar på var eleven står nu och ställer sedan nya mål.”*

Koulukohtaisista työskentelyratkaisuista tuli esille esimerkiksi, että opettajien työjärjestyksessä tietyt oppitunnit olivat rinnakkaisluokan kanssa samaan aikaan, jolloin keskustelu arvioinnista oli mahdollista opettajakollegan kanssa. Kouluun oli saatettu perustaa arviointitiimi, joka auttoi muuta opettajakuntaa arviointiin liittyvissä asioissa. Vastauksissa mainittiin kuukausiarviointi, jolla tarkoitettiin oppijan itsearvioinnista ja opettajan hänelle antamasta palautteesta tehtyä koostetta, joka lähetettiin tiedoksi huoltajille.

Opettajien hyviä arviointimuistoja

Opettajien hyvien arviointimuistojen luokittelussa käytettiin soveltaen samoja sisältörunkoja kuin edellä mainitussa Atjosen (2014) tutkimuksessa. Myönteisen arviointimuiston kysymykseen vastasi 847 opettajaa eli noin puolet opettajista. Kuvio 60 myönteisten arviointimuistojen jakautumisesta ei sisällä mainintoja perinteisestä kynä-paperikokeesta: vain kuusi perusopetuksen opettajaa ilmoitti parhaaksi muistokseen hyvät kokeensa, ja neljä lukion opettajaa katsoi onnistumisekseen, että heidän antamansa arvioinnit olivat pitäneet yhtä ylioppilaskirjoituksien tuloksien kanssa.



KUVIO 60. Myönteisten arviointimuistojen jakauma (f = 1 158)

Eniten myönteisiä arviointimuistoja palasi mieleen *sopivan arviointimenetelmän tai -menettelyn* (f = 450 lausumaa; 38 %) käytöstä. Niiden piiriin kuuluivat useimmin mainitut itsearviointi (f = 107 mainintaa), vertaisarviointi (f = 99) ja erilaisten vaihtoehtoisten menetelmien (ts. muiden kuin kynä-paperikokeiden) käyttö (f = 92). Näissä opettajat ovat siis toimineet juuri opetussuunnitelman perusteissa toivotulla tavalla. Opettajat kuvailivat muun muassa ryhmäkokeita ja -arviointeja, jotka vähensivät koestressiä ja mahdollistivat arvioinnin aikaista oppimista. Varsin monet

(f = 96) kuvailivat kehittelemiänsä pisteytettäviä, menetelmällisesti vaihtelevia osasuorituksia, jotka konkretisoivat oppilaiden suoriutumista helpommin haltuun otettaviksi vaiheiksi. Suullinen arviointi eriytyi omaksi (f = 46) onnistuneesti käytetyksi vaihtoehdoksi.

Toiseksi eniten (f = 227; 20 %) onnistumisen tuntemuksia opettajissa herättänyt arviointitapa oli *keskusteleminen*. Opettajat kuvasivat hyviä arviointikeskusteluita, joissa oli mukana oppilas tai huoltaja, toisinaan molemmat. Varsin paljon kuvattiin sitä, miten opettaja oli käynyt oppilaan kanssa vuoropuhelua monenlaisista arvioinnissa askarruttavista kysymyksistä (f = 47) tai oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista ja niihin pääsemisen keinoista (f = 41). Usein näihin keskusteluihin liittyi opettajan antamia neuvoja ja ehdotuksia (f = 39), miten oppija voisi yltää haluamaansa arvosanatavoitteeseen. Opettajien arviointiosaamisen (Atjonen 2017) keskiössä ovat juuri luokkahuonearvioinnin taidot eli keskustelu, kuunteleminen ja katseleminen (observointi) – arvioinnin kolme K:ta – jotka opettajalla ovat aina käytössä ja jotka muodostavat arviointitiedon keskeisimmän perustan.

Palautteen parantuneeseen käyttöön (f = 184; 16 %) liittyvissä vastauksissa opettajat mainitsivat useimmin (f = 79) kannustuksen ja rohkaisemisen, jotka olivat vahvistaneet alisuoriutujien, oppimisvaikeuksisten ja epävarmojen oppilaiden oppimismotivaatiota ja itseluottamusta. Vastauksissa (f = 54) kuvailtiin tapauksia, joissa formatiivinen arviointi tai sanallinen kirjallinen neuvonta ja palaute (f = 28) olivat olleet oppilaalle hyödyksi. Opettajan muistelivat myös ratkaisujaan, joissa he olivat joskus antaneet osaamiseen nähden hieman liian myönteistä palautetta tai korottaneet arvosanaa niukahkojen näyttöjen perusteella; tällaiset menettelyt olivat selvästi palkinneet oppilaita ponnistelemaan jatkossa määrätietoisemmin ja hyvin tuloksin. Tällaisen toiminnan huonona puolena voi olla, että arvosanojen perusta vinoutuu tutkijoiden (Hildén ym. 2016, 207) varoittamalla tavalla, mikä on etenkin päättöarvioinnissa merkittävä ongelma jatko-opintokelpoisuuden kannalta. Formatiivisessa arvioinnissa kannustavat, erilaisille oppilaille eri tavoin kohdennetut tukitoimet, palaute ja ohjaus ovat tietenkin perusteltuja.

Opettajat olivat saaneet hyviä kokemuksia myös *oppilaan osoittaman näytön* (8 %) ja *arviointiperusteiden selkeyttämisen* (8 %) ansiosta. Arviointiperusteiden selkeä esittäminen ei kuitenkaan saanut kovin paljon mainintoja (f = 69), ja varsin harvat kertoivat hyödyntäneensä arviointikriteereitä niin onnistuneesti, että se olisi jäänyt mieleen erityisen palkitsevana.

Monissa vastauksissa kuvattiin – liittyen toisinaan myös arviointimenetelmien vaihtelemiseen –, miten oppilaalle tarjoutunut mahdollisuus *monipuoliseen ja selkeään näyttöön* osaamisestaan oli tuottanut hyvää mieltä kummallekin arviointiosapuolelle. Joskus (f = 20) oli tarvittu myös rehellistä suoritusten kommentointia ja varoituksia tekemättömän työn seurauksista tuloksille (esim. arvosanan alentaminen, puhuttelun pitäminen asennemuutoksen tarpeesta).

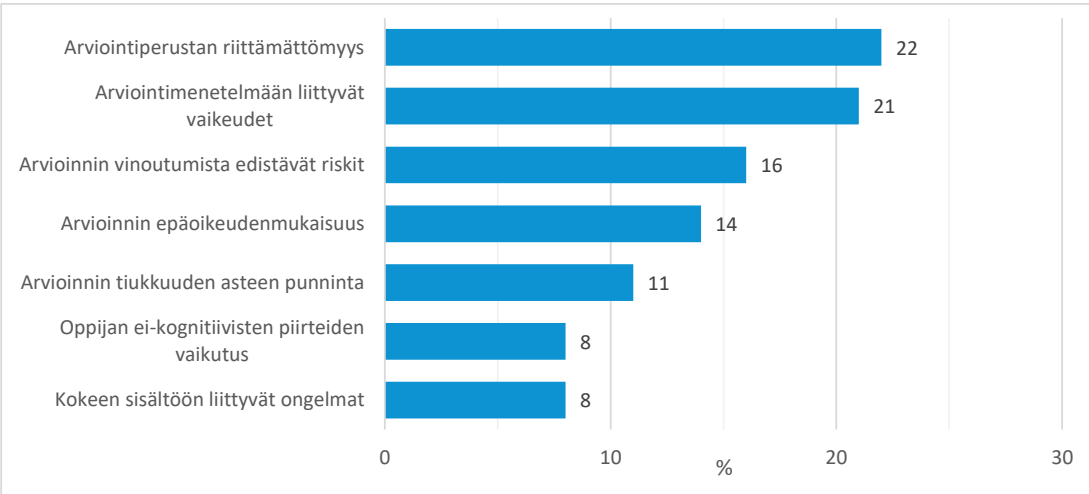
Yhteistyötä koskevissa kuvauksissa (f = 55; 5 %) oli vain vähän esimerkkejä siitä, että arviointia olisi tehty yhdessä kollegan (esim. aineenopettaja–erityisopettaja) kanssa (f = 14), mikä tuli kyselyidemme strukturoiduissakin osissa esille. Niukahkoissa yhteistyöselosteissa – joita käsiteltiin tämän luvun 8.1 alkupuolella hieman runsaslukuisemmin kuvattaessa hyviä koulukohtaisia käytänteitä – kiiteltiin arviointityöhön tervetullutta tukea ja mielipiteiden vaihtoa, joka turvasi

oikeudenmukaista arviointia paremmin kuin vain yksin tehdyt päätökset. Huoltajien kanssa käydyt keskustelut, perustelut ja auttamistoimet (f = 41) mainittiin useammin ja ne myös motivoivat opettajia kuvailemaan hyviä kokemuksiaan enemmän kuin keskustelut kollegojen kanssa.

Tässä arviointiaineistossa useimmin esille nousseet, hyvien arviointimuistojen teemat (sopiva arviointimenetelmä tai -menettely 38 %, keskustelu 20 % ja palaute 16 %) olivat samansuuntaiset kuin Atjosen (2014) tutkimuksessa, jossa näiden teemojen prosenttiluvut olivat 25, 20 ja 16. Arviointimenetelmät saivat nyt arvioidussa aineistossa kuitenkin aiempaa suuremman painoarvon. Kuten tämän arviointiraportin alkuosassa on todettu, arviointimenetelmän osuvuudella on merkitystä, ja sen vaihtelemisella voidaan tämänkin avoimen kysymyksen tulosten perusteella vaikuttaa myönteisesti oppimisprosessiin ja -tuloksiin.

Opettajien huonoja arviointimuistoja

Opettajat kuvasivat *vähemmän onnistuneita* arviointimuistojaan edeltävän kolmen työvuoden ajalta vähemmän kuin edellä selostettuja hyviä arviointimuistoja. Vähemmän onnistunutta arviointitapausta koskevaan kysymykseen vastasi 759 opettajaa (44 % kaikista vastaajista), ja he tuottivat 778 lausumaa. Kuviosta 61 ilmenevällä tavalla eniten opettajien mieleen palautui arviointipäätösten tietoperustaa ja arviointimenetelmän käyttöä koskevia vaikeuksia.



KUVIO 61. Kielteisten arviointimuistojen jakauma (f = 778)

Arviointitietoperustan riittämättömyydellä (22 %; f = 172 mainintaa) tarkoitettiin tyypillisimmin sitä, että oppilaalta saatu näyttö koettiin osaamisen arvioimisen kannalta riittämättömäksi (f = 96). Päättöarvioinnin vaikeudesta ja oppilaan runsaiden poissaolojen vaikutuksista (f = 46) oli kärsit-

ty; viimeksi mainittu tuli esiin lukion opettajilta, joilla oli itsenäisesti opiskelevia opiskelijoita. *Arviointimenetelmään* liittyvissä hankaluuksissa (21 %; f = 168) kuvattiin opettajan työmäärän merkittävää lisääntymistä (f = 45) – etenkin erilaiset ”uudet” käytänteet, kuten itse- ja vertaisarviointi sekä portfolioiden käyttö (f = 23) tai uudet arviointilomakkeet tai digitaaliset ohjelmistot (f = 33) palauttivat mieleen ikäviä muistoja. Taito- ja taideaineiden opettajat pohtivat kriittisesti oppiaineidensa arvioinnin haastavuutta (f = 30).

Arviointia vinouttavia riskejä (16 %; f = 127) esitellessään opettajat toivat esiin useimmin suuret ryhmäkoot (f = 73), jotka estivät riittävän keskustelun ja tiedonkeruun oppimisen arvioinnin osuvuuden turvaamiseksi. Oikeuksiaan kriittisesti penäävien tai opettajan ratkaisuja kyseenalaistavien oppijoiden tai heidän huoltajiensa vaikutuspyrkimyksien kohteeksi joutuminen (f = 23 + 23) oli häirinnyt arvioinnin tekemistä, eivätkä kaikki olleet päässeet helpolla selvitellessään esimerkiksi kirjallisten töiden plagioinneista seuranneita selkkauksia.

Arvioinnin oikeudenmukaisuuden tunnistettiin vaarantuneen (14 %; f = 106) erityistä ja tehostettua tukea (f = 48) sekä maahanmuuttajataustaisia oppijoita (f = 14) arvioitaessa. Opettajat totesivat tehneensä eri syistä epäoikeudenmukaisia päätöksiä oppilasta (f = 23) tai hänen luokkatovereitaan kohtaan (f = 21), mutta eivät yksilöineet epäoikeudenmukaisuutta tarkemmin. Joskus opettaja vain totesi selittämättä ”toimin x-luokan arvioinnissa epäoikeudenmukaisesti”, jolloin se luokitettiin oikeudenmukaisuus-teemaan käytetyn sanan perusteella. Toki esimerkiksi ensimmäinen sisältöluokka eli arvioinnin tekeminen ilman vankkoja perusteita on epäoikeudenmukaista.

Arvioinnin tiukkuuden tai lempeyden asteen pohdinta (11 %; f = 86) oli osoittautunut myös tämän aineiston opettajille vaikeaksi: joko arvioinnissa oli oltu liian kriittisiä tai annettu liian huono numero (f = 31 + 19) tai oltu liian lempeitä ja annettu liian hyvä numero (f = 18 + 18). Melko vähän tunnustettiin asenteeltaan tai motivaatioltaan kielteisten oppilaiden kärsineen epäoikeudenmukaisesta arvioinnista tai myönnettiin oppijan persoonan vaikutus arviointiin (8 %; f = 60). Jonkin verran tuli joko itsekritiikkiä huonosti tehdystä kokeesta (esim. liian vaikeat, helpot tai lukuisat koetehtävät) tai moitteita esimerkiksi oppikirjasarjoissa olevista valmiista kokeista ja niiden huonoista tehtävistä (8 %).

Nyt raportoitu opettaja-aineisto ei noudatellut enää yhtä selvästi Atjosen (2014) aineiston jakaumaa huonoja arviointimuistoja koskevassa kysymyksessä. Kun nyt suurin huoli kohdistui arviointiperustaan (22 %), se oli Atjosen aineistossa vasta neljänneksi suurin (16 %) katumuksen aihe. Nyt kerätyn aineiston toiseksi useimmin mainittu arviointimenetelmä-teema (21 %) oli aiemmin kaikkein eniten (19 %) jälkikäteen harmittanut ratkaisu. Nyt vähiten jälkipuintia aikaansaaneeksi asiaksi (8 %) päätyneet kokeen sisältöongelmat (esim. huonot tai liian runsaslukuiset tehtävät) olivat Atjosen tutkimuksessa paljon enemmän pohditut (15 %).

8.2 Oppijoiden ja opettajien näkemyksiä hyvästä arvioinnista ja arvioinnin tehtävästä

Oppijat hyvän arvioinnin määrittelijöinä

Oppijoita pyydettiin jatkamaan avoimeksi jätettyä virkettä ”Hyvä arviointi on mielestäni…”. Kun oppijoiden oli pitänyt ajatella kyselylomaketta täyttäessään tietyn oppiaineen arviointia, nyt heitä kehotettiin ajattelemaan kaikkea koulussa kokemaansa arviointia. Oppijoiden lomakkeen laatiminen kaikkinensa oli visainen tehtävä, koska vastaajien ikä vaihteli perusopetuksen kuudennesta luokasta lukion toisen vuoden opiskelijoihin. Kyselyssä haluttiin antaa oppijoille mahdollisuus omin sanoin valottaa, mitä he ylipäätään ajattelevat arvioinniksi ja millaista hyvä arviointi olisi heidän mielestään.

Tähän tehtävään vastasi asiallisesti yhteensä 3 971 oppilasta. He kirjoittivat ikäkaudelleen ominaisesti melko lyhyitä vastauksia, joista osassa oli vain hyvä- tai kiva-sana (11 % lausumista). Tärkeä- tai hyödyllinen-sana esiintyi seitsemässä prosentissa lausumista, mikä osaltaan viestii arvioinnin merkityksellisyydestä oppilaille; vain vajaat kymmenen oppilasta totesi tässä kohdassa, ettei arvioinnilla ole merkitystä.

Asialliset vastaukset, joista on poistettu informaatioarvoltaan vähäiset hyvä- ja tärkeä-vastaukset (18 % lausuma-aineistosta) jakautuivat taulukossa 15 ilmenevällä tavalla. Kaikkein useimmin, yli 1 200 kertaa (37 %) oppijat olivat kirjoittaneet sanat *reiluus, tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus*. Nämä yksilöimättömät vastaukset esitetään taulukossa omana ryhmänään, vaikka yhtä lailla esimerkiksi arviointiperustelujen kertominen tai osuvan lempeyden ja tiukkuuden asteen valinta on oikeudenmukaisuuskysymys.

TAULUKKO 15. Oppijoiden näkemykset hyvästä arvioinnista

Hyvä arviointi on mielestäni… (lausumien määrä)	**f**	**%**
Reilua, oikeudenmukaista ja tasapuolista	**1201**	**37**
Rehellistä ja hyvin perusteltua	**526**	**17**
• rehellistä, totta, tosiosaamista tunnistavaa (247)		
• perustelevaa, harkittua (178)		
• oppilaalle ymmärrettävästi selitettyä (65)		
• virheet yksilöivää (36)		
Monipuolista	**504**	**16**
Kannustavaa ja kehittävää	**461**	**14**
• kannustavaa, rakentavaa, positiivista (254)		
• kehittävää, eteenpäin katsovaa, oppimiselle tärkeää (146)		
• sopivan tiukkaa ja löysää (61)		
Kommunikointimuodoltaan toimivaa	**276**	**9**
• numeerista (163)		
• sanallista, suullista (81)		
• vuorovaikutteista (32)		
Hyvä arvosana (arvosanat 8–10)	**145**	**4**
Muut hyvän arvioinnin piirteet	**93**	**3**
Yhteensä	**3206**	**100**

Rehellisyyttä ja hyviä perusteluja korostaviksi tulkittiin vastaukset, joissa oppijat kuvasivat oikeaa osaamista palkitsevaa arviointia, joka vastaisi mahdollisimman todenmukaisesti oppijan tilannetta. He toivoivat, että arviointi olisi tehty perusteellisen harkinnan jälkeen ja että perustelut olisivat myös oppijalle näkyvissä ja ymmärrettävästi muotoiltuja. Vain varsin harva oppija toivoi virheiden läpikäyntiä, minkä kehittävään voimaan opettajat puolestaan uskoivat aineistossamme selvästi enemmän kyselyn kyseistä asiaa käsittelevässä strukturoidussa osiossa. Oppijat kirjoittivat ajatuksistaan esimerkiksi näin:

- *antaa todellisen kuvan opiskelustasi ja taidoistasi*
- *om man har utmärkta kunskaper i ämnet skall man ha möjlghet att få 10*
- *otetaan huomioon oppilaan oikea osaaminen*
- *täysin kiertelemättä sanominen*
- *se missä opettaja perustelee miksi sain sen*
- *hyvin määritelty mitä arvioidaan ja mahdolliset virheet selitetty selvästi*
- *väl genomtänkt och diskuterad med andra lärare med samma ämne*
- *perustellaan hyvin ja joka vertaa vain oppilaan omaan kehitykseen eikä muiden*
- *hyvin harkittu, rehellisesti mietitty, ja tarkkaan harkittu.*

Taulukossa 15 *monipuolisuudella* tarkoitetaan ensinnäkin vastauksia siitä, miten hyvä arviointi perustuu laaja-alaiseen ja pidemmältä opiskeluajalta huomioon otettuun näyttöön. Tällöin ei oppijoiden mukaan tyydytä pelkästään kokeisiin, vaan otetaan huomioon aktiivisuus, tuntityöskentely ja yrittäminen. Toinen tähän pääteemaan sijoitettu vastaustyyppi oli sellainen, jossa oppija kirjoitti samanaikaisesti esimerkiksi positiivisen ja negatiivisen, numeerisen ja sanallisen tai kirjallisen ja suullisen arviointitarpeen. Jos oppija piti hyvänä arviointina pelkästään numeron antamista (viittaamatta sanalliseen arviointiin) tai kirjoitti vain haluavansa positiivista palautetta (eikä maininnut kritiikkiä tai kehittämiskohteita), ne luokiteltiin taulukosta näkyviin omiin erillisiin teemoihinsa. Kolmas vastaajaryhmä olivat oppijat, jotka olivat kirjoittaneet kyselylomakkeeseen vain monipuolinen-sanan yksilöimättä sitä lainkaan. Oppijoiden toiveet olivat esimerkiksi tällaisia:

- *flexibel och tar många olika typer av prestationer i beaktande, inte bara provet*
- *sellainen, joka ei perustu vain yhteen näyttöön, vaan arviointi rakentuisi useammasta osasta*
- *laajasti katsominen, keskittyminen oppilaan yrittämishaluun ja panostukseen*
- *oppilaan kannalta hänen heikkoutensa ja vahvuutensa huomioiden*
- *kirjoitettuna sekä numerona paperilla*
- *kritiikin ja kehujen antamista vuoronperään ja arvioiminen muunkin perusteella kuin kokeen, sillä koetilanne voidaan kokea ahdistavaksi*
- *monesta perspektiivistä katsovaa ja erilaisuutta huomioon ottavaa.*

Kannustavan ja kehittävän arvioinnin sisältöteemaan sijoittuivat lukuisat suorat toivomukset siitä, että arviointi olisi kannustavaa, rakentavaa ja positiivisia puolia tai vahvuuksia huomioivaa; oppilaat siis itse käyttivät juuri näitä sanoja. Oppijoiden toiveet vastaavat monien tutkimusten tähdentämää vahvuusperustaista arviointia, joka voisi keventää arviointiin tyypillisesti liittyvää virheiden ja puutteiden etsimisen painolastia. Kehittävyydellä – käyttäen monesti juuri kehittää-sanaa – oppijat tarkoittivat ohjeita, miten voisivat ottaa opiksi siihen asti saavuttamastaan tai mihin heidän kannattaisi kiinnittää tulevaisuudessa oppimisessaan huomiota. He halusivat tietää, mikä on kyseisen oppiaineen oppimisen kannalta tärkeää, että ”*voisi pärjätä paremmin jatkossa*”, kuten eräs oppija asian tiivisti. Varsin monet rinnastivat vastauksessaan sanat ”*vaativa, tiukka, tai ankara*” sekä ”*ymmärtävä, löysä tai lempeä*”, mikä liittyy juuri kannustavuuteen ja kehittävyyteen: arvioinnin koettu liiallinen ankaruus tai haasteettomuus ei ole omiaan motivoimaan oppimista ja sen edellyttämiä opiskeluponnisteluja.

Numeerista arviointia kannattavia oli sanallista tai suullista arviointia toivoviin nähden kaksinkertainen määrä, ja vain muutamat kuvailivat tarvetta vuorovaikutteiseen arviointitulosten käsittelyyn opettajan kanssa (*”jossa kuullaan myös opiskelijaa”, ”että opettajan kanssa voi keskustella numerosta mitä tavoittelee ja oppilaan täytyy silloin tehdä se työ sen eteen”*).

Osa vastaajista oli ymmärtänyt hyvän arvioinnin kapeasti vain hyvien arvosanojen eli tyypillisesti arvosanojen 8, 9 ja 10 saamiseksi. Sisältöluokassa ”Muut hyvän arvioinnin piirteet” ovat mukana esimerkiksi yksittäisiä kokeita (*”olisi hyviä/selviä kysymyksiä”, ”olisi sopivan lyhyt/pitkä”*) tai oppiaineita (*”matikassa*”) koskevat kommentit sekä kuvaukset, joissa arviointi tyydytti oppilasta subjektiivisesti (”*se on sama kuin minun oma”, ”sellainen, joka riittää minulle itselleni”, ”suosii minun osaamisaluettani*”).

Opettajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä

Opettajia pyydettiin kuvaamaan omasanaisesti avoimeen kysymykseen, mikä heidän mielestään on arvioinnin tärkein tehtävä. Kysymykseen vastasi 1 335 opettajaa, joiden vastauksista eriteltiin 2 034 lausumaa. Vastauksista löytyi kaksi yhtä tärkeää tehtävää eli *oppimisen ohjaaminen ja osaamisen toteaminen*, ja nämä molemmat tehtävät oli mainittu käytännössä miltei jokaisessa vastauksessa. Tulos vastaa siis hyvin luvussa 2.1.2 (ks. kuvio 2) esitettyä formatiivisen ja summatiivisen käsitteen erottelua.

Oppimisen ohjaamista ja oppijan tukemista omien vahvuuksien ja kehityskohteiden löytämisessä kuvailtiin 40 prosentissa (f = 821) lausumia. Arvioinnin ohjaava merkitys nähtiin esimerkiksi näin:

> *Saada oppilas ajattelemaan ja tuntemaan itseään oppijana: tuntemaan vahvuuksiaan, tulemaan tietoiseksi mahdollisista haasteista ja saamaan työkaluja siihen, miten voi kehittyä oppijana.*

> *Hjälpa eleven utvecklas inom ämnesområdet. Få insikt om styrkor och svagheter samt hjälpa eleven stärka svagheterna.*

> *Tehdä oppilaalle selväksi missä asioissa hänellä menee hyvin ja missä asioissa hänellä on kehitettävää. Numeroarviointi ei tätä tee. Arvioinnin tehtävä olisi edistää oppimista, ei toimia sen esteenä, kuten numeroarviointi yleensä toimii.*

Yhtä suuri osuus lausumista koostui arvioinnin tehtävästä osaamisen tason toteajana (f = 812):

> *Arvioinnin tärkein tehtävä on antaa oppijalle arvio siitä, miten hyvin hän on saavuttanut opittavalle kokonaisuudelle asetetut tavoitteet.*

> *Antaa vertailukelpoista tietoa opiskelijan tiedoista ja taidoista.*

> *Realistinen näkemys opiskelijan osaamistasosta verrattuna valtakunnalliseen tasoon.*

> *Berätta sanningen om vad eleverna kan / inte kan av det som står i läroplanen för kursen via en vitsordsskala 4–10*

Huoltajat mainittiin viidessä prosentissa (f = 96) lausumista, eli arvioinnin tehtäväksi nähtiin tuottaa huoltajille tietoa oppijan osaamisesta ja menestymisestä. Vain kolme prosenttia lausumista (f = 63) käsitteli sitä, miten opettajat saavat itse arvioinnin kautta tietoa opetuksensa toimivuudesta ja sen mahdollisista kehittämistarpeista.

Myös arviointi jatko-opintoihin valmistamisessa ja jatko-opintopaikan määrittämisessä (4 %; f = 73) sekä palautteen antamisessa (4 %; f = 71) tuotiin esille. Loput lausumat (yhteensä 4 %) eivät varsinaisesti vastanneet esitettyyn kysymykseen.

8.3 Huoltajien näkemyksiä arvioinnin kehittämistarpeista

Huoltajilta tiedusteltiin arvioinnin kehittämistarpeita kohdennetusti avoimella kysymyksellä ”Miten haluaisit parantaa arviointia koulussa?”. Näkemykset on luokiteltu taulukosta 16 ilmenevällä tavalla.

TAULUKKO 16. Huoltajien näkemykset arvioinnin kehittämistarpeista

Arviointia voidaan parantaa… (alateeman frekvenssit)	**f**	**%**
.. arvioinnin teknisellä toteutustavalla	**187**	**34**
• Käytetään tai lisätään numeerista arviointia (73)		
• Käytetään sanallista arviointia (53)		
• Yhdistetään numeerinen ja sanallinen arviointi (39)		
• Poistetaan numeerinen arviointi ja vertailu (22)		
… parantamalla arvioinnin perusteltavuutta	**110**	**20**
• Käytetään selkeästi arvioinnin kriteereitä ja perustellaan ratkaisuja (46)		
• Mahdollistetaan ja huomioidaan oppijalle monipuolinen näyttö (33)		
• Saatetaan arvosanojen arviointi yhteismitalliseksi (31)		
… kohdentamalla arviointia paremmin	**105**	**19**
• Tunnistetaan vahvuuksia ja kannustetaan (41)		
• Toteutetaan yksittäistä oppijaa henkilökohtaisesti huomioiva arviointi (28)		
• Annetaan enemmän palautetta ja pieniä väliarviointeja (21)		
• Tunnistetaan parantamisen kohteita (15)		
... lisäämällä keskustelua ja tiedottamista	**64**	**11**
• Toteutetaan arviointia keskustelevammin ja vuorovaikutteisemmin (40)		
• Lisätään kouluista koteihin suunnattua tietoa ja tiedottamista (24)		
.. muilla toimenpiteillä	**51**	**9**
• Vältetään persoonallisuuden (”pärstäkerroin”, asenne) vaikutusta (9)		
• Vähennetään kokeita ja arviointia (5)		
• Arvioidaan kokonaisuuksia (esim. ainekohtaisen osaamisen sijasta; 5)		
• Kiinnitetään huomiota hiljaisten oppilaiden arvioinnin oikeudenmukaisuuteen (5)		
• Sekalaiset huomiot (esim. Huonosta todistusarvosanasta päättämään useampi opettaja, nopea tiedottaminen koetuloksista, lisäajan antaminen arviointityöhön opettajalle, itsearvioinnin lisääminen; 27)		
Nykykäytäntö on hyvä, ei muutostarpeita	**41**	**7**
Yhteensä	**558**	**100**

Kotien näkökulmasta arvioinnin kohentaminen näyttäytyi hallitsevasti (34 % lausumista) *teknisenä arviointimuotoasiana*: osan mielestä arviointi paranisi numeerisella arvioinnilla (mihin myös oppijat uskovat), osa vannoi sanallisen arvioinnin nimeen ja monet otaksuivat niiden yhdistelmän olevan oikea kehittämissuunta.

Huoltajat kirjoittivat varsin usein arvioinnin perusteluiden ja yhdenmukaisuuden eksplisiittisestä käytöstä ja läpinäkyvyydestä (20 % lausumista) ja usein siltä kannalta, että nimenomaisesti heidän lapsensa tarvitsisi perusteluja saamastaan arvioinnista. Huoltajat siis peräsivät samaa kuin oppijat (ks. taulukko 15), ja myös opettajien huonoja arviointimuistoja kertyi eniten tähän samaan asiaan. Huoltajien vastauksissa olivat vähemmistönä henkilöt, jotka uskoivat arvioinnin perustuneen asioihin, joita heille ei ollut kerrottu.

Huoltajat esittivät *monipuolisten arviointimenetelmien* hyödyntämistä ja mahdollisuutta oppijalle parantaa vaikkapa koenumeroista muodostumassa olevaa todistusarvosanaa tuntiaktiivisuudella tai kotitehtävien ahkeralla tekemisellä. *Yhtenäistämistä* vaatineista kannanotoista (f = 31) noin puolet moitti arvosanojen antamista yleisellä tasolla epäyhtenäiseksi, ja toinen puoli vaati valtakunnallisia tasokokeita. Nämä teemat liittyvät toisaalla tässä raportissa ilmaistuun huoleen arvioinnin eriarvoisuudesta ja siihen niin opettajien kuin rehtoreiden mielipiteitä jakaneeseen kysymykseen, olisivatko kansalliset kokeet ratkaisu arvioinnin eriarvoistumiseen.

Kolmantena huoltajien mainitsemana teemana (19 % lausumista) olivat toiveet siitä, että arviointi ottaisi mahdollisimman hyvin huomioon juuri heidän lapsensa erityispiirteet ja kohdentaisi ohjausta *henkilökohtaisten* tarpeiden mukaan. Heidän toiveissaan oli selvästi enemmän lapsen vahvuuksien huomiointi kuin kehittymistarpeiden tai ongelmien yksilöinti.

Osa huoltajista sanoitti varsin kriittisesti tyytymättömyyttään siihen, miten koulu viestii arvioinnista ja sen nykytavoitteista sekä -käytänteistä. Jotkut moittivat opettajia niukkasanaisiksi ja puolustautuviksi, jos huoltaja halusi lisätietoja. Keskustelevuutta ja vuorovaikutteisuutta toivottiin myös opettaja-oppijasuhteessa tapahtuvaan arviointiin, mikä tuli esille myös opettajien myönteisiä arviointimuistoja käsittelevässä osuudessa (ks. kuvio 60).

Huoltajien vastauksissa oli varsin monenlaisia tulokulmia arvioinnin parantamiseen, ja niitä on koostettu taulukon yhdeksi moniaineksiseksi ”muilla toimenpiteillä” -sisältöluokaksi, johon kertyi yhteensä 51 lausumaa. Säännöllisin väliajoin tulevaa ”missä mennään” -tyyppistä arviointitietoa pidettiin oppijan motivaation kannalta tärkeänä, ja sitä myös oppijat omissa kommenteissaan toivoivat (ks. taulukko 15). Arvioinnin ongelmallinen kestoaihe, epäily ”pärstäkertoimen” vaikutuksesta arvosanoihin, ei ollut määrällisesti lukuisa, mutta huoltajat toivat sen tyypillisesti esille melko kärkevästi.

Kyselylomakkeen viimeinen ”Lopuksi haluaisin sanoa, että” -kysymys kirvoitti huoltajilta enemmän mielipiteitä koulun muusta toiminnasta (esim. työrauhan heikentyminen, isot opetusryhmät, ”digiloikan” hankaluudet, oppimisvaikeuksisten huomioon ottaminen, koulujen vaihtelevat resurssit) kuin juuri kyselyn kohteena olevasta arvioinnista. Toki resurssit ovat suoraan arviointiin yhteydessä olevia tekijöitä, kuten ilmenee erään vastaajan toteamuksesta, että ”*ryhmäkoot on kasvatettu niin suuriksi että opettaja ei voi tunnistaa kaikkia oppilaita ja on pakko arvioida vain kirjallisten*

töiden ja kokeiden perusteella". Arviointiin kohdentuvat huomiot noudattelivat varsin pitkälle samoja teemoja kuin taulukossa 16 avatussa kysymyksessä, mutta loppukysymys kirvoitti selvästi enemmän kriittisiä kuin kiittäviä näkemyksiä. Annettujen vastausten systemaattinen sisällönanalyysi ei olisi lisännyt uutta tietoa, joten seuraavaksi on nostettu eräitä puheenvuoroja, jotka täydentävät tai tukevat taulukon 16 sanomaa.

Vähäistä yhteistyötä kotien kanssa moitittiin esimerkiksi näin:

Aika vähäistä on vielä nykyään kotiin asti kantautuva arviointi. Näemme lähinnä koenumeroita. Kokeet ovat melko perinteisiä.

Valitettavasti pienet koulut taitavat olla kovasti jäljessä nykyaikaisesta arvioinnista ja kannustavasta palautteesta. Vanhempien kanssa ei tehdä yhteistyötä lainkaan.

Yhtään arviointikeskustelua ei ole vielä ollut...

Osa kantoi huolta liiallisesta tai liian yksipuolisesta arvioinnista seuraavasti:

Kokeita on turhan paljon. Kaikki mitataan kokeilla ja joka viikko on jokin sana koe, kellokoe, jakson koe, testi, läksykoe. rasittaa lasta todella paljon. Ei oppiminen ole vaan kokeisiin pänttäämistä ja tuo aiheuttaa suuret paineet jo nuoresta iästä alkaen.

Liikaa kohdistuu lapsiin ja nuoriin arvosana-koenumero-toitotusta – ns. helposti oppivilla asialla ei niin merkitystä, koska osaavat arvioinnista huolimatta, mutta heikommilla lannistaa oppimista ja vaikuttaa oppimiseen ja itsetuntoon ja aiheuttaa paljon vertailua oppijan itsensä pään sisällä mikä vaikeuttaa oppimista entisestään.

Olisi erittäin tärkeää opetella ottamaan huomioon erilaisia arviointimenetelmiä esim. kokeissa ja oppilaiden erilaiset tavat tuoda osaamistaan esille. Nyt kaikilla oppilailla samanlainen perinteinen koe, jolla mitataan osaamista. Jos joku tarvitsisi erilaisia menetelmiä arvioida, siihen on ollut todella hankalaa saada muutosta…

Huoltajien näkemyksiä koskeva tarkastelu on hyvä päättää sitaattiin, joka kiteyttää mainiosti opintojen aikaisen, eteenpäin katsovan (feedforward) ja kehittävän arvioinnin hengen:

Epämuodollisella ja oppimisprosessin aikana tehtävällä arvioinnilla tulisi olla paikkansa arvioinnin osana entistä selvemmin. Arvioinnin tarkoitus on kuitenkin olla oppimistilanne ja ohjaava elementti. Minusta on aina ollut erikoista ajatella, että ohjaus (eli arviointi/arvosana/tms.) annetaan vasta sitten, kun prosessi on lopussa, kuten nykyisin usein tapahtuu (esim. koenumero jakson päätteeksi ei ohjaa ko. jaksossa oppimista lainkaan).

g

Keskeiset tulokset ja niiden tarkastelu

9

Tulokset esitellään ja niitä tarkastellaan tässä luvussa arvioinnille asetettujen kolmen pääkysymyksen avulla. Kussakin teemassa esitellään ensin tiivis tuloskiteytys, jota pohditaan sen jälkeen opetussuunnitelman perusteiden ja arviointitutkimuksen avulla (merkitty ”*OPS- ja tutkimuspohdinta*”). Pohdinnan teoreettis-käsitteellinen perusta on kuvattu tämän raportin pääluvussa 2.

Ensimmäinen pääkysymys arviointikäytänteistä vie runsaasti tilaa siksi, että arviointiryhmä näkee arviointikäytänteet – toisin sanoen koulujen arviointiarjen ratkaisut – kahden muun pääteeman eli arviointiosaamisen ja arviointikulttuurin edistämisen merkittäväksi edellytykseksi. Siten tulosluku 5 on muodostunut hyvin laajaksi.

9.1 Millaisia ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteet?

Tässä arviointiraportissa arviointikäytänteiden tarkastelu perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sen mukaisesti niin oppiminen kuin sen arviointi edellyttävät oppijoilta ja opettajalta vastavuoroista aktiivisuutta, ongelmanratkaisun tukemista, prosessien ja tuotosten integroimista ja yhteisöllisiä oppimisen käytänteitä. Jos pedagogiikkaa muutetaan, sen pitää johtaa arviointimuutospaineisiin. Jos taas arviointia uudistetaan voimallisesti, sen teho hiipuu ilman muutoksia opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa. Oppimisympäristöjen digitalisoituminen ja fyysisten toimitilojen avoimuuden lisääntyminen haastavat myös arvioinnin menetelmiä ja periaatteita.

Perusopetuksessa arviointia voidaan rinnastaa kasvatusvastuuseen, jonka mukaan kasvattaminen määritelmällisesti tarkoittaa 1. välittämistä, asioihin puuttumista, tuen antamista ja kannustusta sekä 2. suunnan antamista, ja sen 3. tavoitteena on itseluottamuksen vahvistaminen auttamalla onnistumaan ja arvostamalla. Kun kasvattaminen-sana korvataan arvioinnilla, saadaan perusteltu visio: *Oppimisen ja osaamisen arvioinnin tulee olla välittämistä, tarttumista ja kannustamista, sen tulee näyttää suunta, ja sen tulee rakentaa itseluottamusta.*

Arviointimenetelmät

Tulostiivistelmä

Opettajien tyypillisimmin käyttämät *arviointimenetelmät* olivat erilaisia kokeita (yksin, pareittain, toiminnallisesti, aineistoperusteisesti tai suullisesti tehtävä koe). Niistä yksin tehtävä koe oli selvästi tavallisin, ja etenkin suomenkieliset, vieraiden kielten ja matematiikan sekä lukion opettajat käyttivät niitä. Arviointikeskustelut ja digiavusteiset arvioinnit olivat harvinaisimpia. Arviointikeskustelut vähenivät ja digiavusteisuus lisääntyi yläluokilla ja lukioissa alaluokkiin verrattuna. Nuoret opettajat sekä taito- ja taideaineiden opettajat käyttivät itsearviointia muita ryhmiä tyypillisemmin. Vertaisarviointi kuului kaikkien kyselyssä ehdotettujen menetelmien käytetyimpään neljännekseen.

Myös oppijat raportoivat useimmin *yksilökokeesta*, jonka he kokivat auttavan oppimistaan. Oppijat tunnistivat kohtuullisesti itsearviointia ja opettajalta ryhmänä saatua palautetta. Etenkin lukioissa arviointiin oli käytetty kirjallisia töitä, ja niitä pidettiin myös oppimista hyödyttävinä. Itse tehdyn tuotoksen arviointi ja opettajan kanssa käydyt arviointikeskustelut olivat oppija-aineiston mukaan harvinaisia. Paitsi huoltajat myös oppijat toivoivat arviointiin menetelmällistä monipuolisuutta; sillä oppijat tarkoittivat laaja-alaista ja pidemmältä opiskeluajalta huomioon otettua näyttöä, jossa aktiivisuudella, tuntityöskentelyllä ja yrittämisellä oli vaikutusta. Oppimisestaan innostuneet oppijat pitivät kaikkia arviointimenetelmiä parempina oppimisensa kannalta kuin ne, jotka eivät olleet niin innostuneita.

Eniten myönteisiä arviointimuistoja opettajilla oli sopivan arviointimenetelmän tai -menettelyn käytöstä. Useimmin silloin mainittiin itsearviointi, vertaisarviointi ja erilaisten vaihtoehtoisten menetelmien (ts. muiden kuin kynä-paperikokeiden) käyttö. Nämä olivat kuitenkin opettaja-aineiston vähiten käytettyjä menetelmiä. Erilaisten arviointimenetelmien kokeiluun liittyvissä huonoissa muistoissa opettajat valittivat työmäärän lisääntymisestä, ja taito- ja taideaineiden opettajat pohtivat oppiaineidensa arvioinnin erityishaasteita. Viimeksi mainituilla tarkoitettiin esimerkiksi oppijan persoonan ja asennoitumisen pitämistä erillään osaamisesta, taiteellisen tuotoksen arvioinnin lannistavuutta, kirjallisen tai numeerisen arvioinnin soveltumattomuutta tai luokkatovereihin vertaamisen välttämistä.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Summatiiviset ja yksilökeskeiset arviointimenetelmät näyttivät vallitsevan perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa, mikä on todettu kansainvälisissä tutkimuksissa paikkansapitäväksi muuallakin kuin Suomessa (Burke & Garfield 2010; Harlen 2005; Hoover & Abrams 2013; Rieg 2007; Santiago 2013). Suomessa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten perusopetuksen päättövaiheen oppimistulosten arvioinneissa sanakokeet, yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi olivat paljon käytössä ja toisille oppijoille annettu palaute vähäistä (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; Hildén & Rautopuro 2014; Härmälä ym. 2014). Lukuvuosi- ja päättöarvioinnin näkökulmasta summatiiviset ja yksilökeskeiset arviointimenetelmät ovat

perusteltuja, koska niistä voidaan saada hyödyllistä tietoa etenkin kognitiivisesta osaamisesta käytettäväksi luokka- ja kouluasteelta toiselle siirtymiseen. Samalla oppijan osaaminen tulee myös dokumentoiduksi, ja kun koepapereiden arkistoimista on ohjeistettu, näyttöihin on helppo palata tarvittaessa.

Opintojen aikaiset formatiiviset ja vuorovaikutteiset arviointimenetelmät tunnistavat oppimisprosessin ja suuntaavat tulevaa oppimista. Lopputuloksen toteavan arvioinnin sijaan tarvitaan enenevästi ohjaamista tulevien oppimistehtävien näkökulmasta (feedback –> feedforward). Arkipuheessa käytetty ilmaisu ”jatkuva arviointi” – yhdessä dokumentointivaatimuksen kanssa – saattaa johtaa mekaaniseen virhetulkintaan, että oppijoiden suoriutumista pitää mitata mahdollisimman tiheästi. Formatiivisen arvioinnin käsite viittaa lähtökohtaisesti oppimisprosessien muovaamiseen ja ohjaamiseen arviointitiedon avulla, jotta myös opiskelun lopputulos olisi hyvä. Oppimisprosesseja tunnistava ja tukeva (formatiivinen) arviointi tarkoittaa vallitsevasti kolmea K:ta eli keskustellessaan, kysellessään ja katsellessaan (observoidessaan) opettaja kerää tietoa oppijaryhmän tapahtumista ja tekee siitä päätelmiä.

Vuorovaikutteisin arviointimenetelmin (assessment for/as learning) voidaan keventää arvioinnin hallitsevasti monologista luonnetta, jossa opettaja arvostelee oppijan suorituksen. Tutkimusten (esim. Hoover & Abrams 2013; Santiago 2013) ja opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014 ja 2015) perussanoma erilaisten arviointimenetelmien kyvystä tunnistaa erilaista oppimista ja osaamista ei vielä ole parhaalla mahdollisella tavalla toteutunut kouluissa. Opiskelumotivaation suhde oppimisprosesseihin ja tuloksiin on vastavuoroinen, joten kielteisen arviointiuran torjuminen (Miller & Lavin 2007; Lohbeck ym. 2016; Ecclestone & Pryor 2002) kannattaa ottaa pedagogiikassa vakavasti.

Perinteiselle yksilökokeelle vaihtoehtoiset arviointimenetelmät (Tan 2012; Tatar & Bulgur 2013) saattavat tuntua työläiltä, mutta Brookhartin (2011) sanoin hyvä arviointi ei vie sen enempää aikaa kuin huono. Itsearviointia on korostettu sekä lainsäädännössä että opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014), ja sen käyttäminen on jossain määrin myös edistynyt kouluissa. Perusopetuksen tehtävänä on kehittää oppijan itsearvioinnin edellytyksiä ja lukiokoulutuksen tulee vahvistaa itsearviointitaitoja (Opetushallitus 2014 ja 2015). Suunta on tärkeä säilyttää konstruktivistisen oppimisnäkemyksen aikakaudella, vaikka on syytä myös muistaa ja tunnistaa psykologien huoli (esim. Räty & Kasanen 2014) itsearvioinnin pyrkimyksestä siirtää liikaa vastuuta oppijoille. Itsearviointitaidot eivät kehity harjoittelematta ja ohjaamatta, mikä todetaan myös opetussuunnitelman perusteissa.

Palautekäytännöt ja oppimisprosessien ohjaaminen

Tulostiivistelmä

Palautekäytännöissään opettajat ohjasivat omasta mielestään oppijoita palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, ja he havainnollistivat oppimisprosessin kulkua oppijoille. Oppijoille kerrottiin suoriutumisesta tavallisimmin antamalla pistemäärä tai arvosana, mitä käyttivät etenkin lukion ja kokeneet opettajat. Hyvissä arviointimuistoissaan opettajat kuvasivat palautteen parantunutta

käyttöä mainiten useimmin kannustuksen, rohkaisemisen, jatkuvan arvioinnin sekä sanallisen ja kirjallisen neuvonnan. Keskusteluvuorovaikutus oppijoiden kanssa oli koettu onnistuneeksi, joskin aikaa vieväksi.

Opettajat antoivat omasta mielestään tietoa tavoitteista sekä virheitä koskevia selityksiä, samoin kuin suullista palautetta, mallisuorituksia sekä ohjeita asian oppimiseksi. Suullista palautetta annettiin keskimääräistä enemmän suomen- kuin ruotsinkielisissä kouluissa, taito- ja taideaineissa sekä oppilaanohjauksessa. Sekä oppijoiden että huoltajien mielestä opettajat olivat antaneet myönteistä tai rakentavaa palautetta. Koulunkäynnistä innostuneet ja käyttäytymisestä hyvän arvosanan saaneet oppijat kokivat saaneensa muita paremmin palautetta.

Kolmannes oppijoista tunnisti omaehtoisesti avoimeen kysymykseen (”Hyvä arviointi on mielestäni…”) tuottamissaan vastauksissa arvioinnin tehtäväksi *kehittämisen ja tulevaisuuteen suuntautumisen:* tarvitaan ennen kaikkea oppijan osaamistilannetta tarkentavaa ja edistävää tietoa: yksi kuudesluokkalainen tiivisti kantansa siten ”että tietää missä on menossa” (ks. tämän arviointiraportin nimi). Oppijat halusivat kannustavaa ja kehittävää arviointia, jota he kuvasivat rakentavaksi ja vahvuuksia huomioivaksi. Oppijoiden mielestä hyvä arviointi antoi opastusta, miten voi ottaa opiksi siihen asti saavuttamastaan ja mihin pitää kiinnittää vastaisuudessa huomiota.

Oppimisprosessien ohjaamisen kannalta katsoen huoltajat ilmaisivat, että opettajat ohjasivat melko hyvin lasta asettamaan oppimiselleen tavoitteita. Opettajat antoivat mahdollisuuden osoittaa osaamista monipuolisesti ja sallivat riittävästi aikaa osaamisen osoittamiseen. Huoltajien mielestä opettajat onnistuivat yleensä ohjaamaan lasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja antamaan tarpeeksi rakentavaa palautetta, vaikka kovin yhtenäistä näkemystä vanhemmilla ei ollut asiasta. Huoltajat otaksuivat opettajan antaneen oppijoille mahdollisuuksia vaikuttaa arviointiin, mutta oppijoiden mielestä opettajat olivat olleet melko haluttomia käyttämään heidän toivomiaan arviointitapoja; parhaiten oppijoita kuunneltiin lukioissa.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Tavoitteiden merkitys arvioinnin perustana (Atjonen 2015a; Opetushallitus 2014 ja 2015; Ouakrim-Soivio 2015) tunnistettiin aineistossamme varsin hyvin. Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin on tärkeä osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä (Opetushallitus 2014). Tuloksista tuli esiin hyvän palautteen ominaisuuksista yksilöiminen ja mahdollisimman hyvä kohdentuminen, mutta eteenpäin suuntaavaan arviointiin kannattaa edelleen kiinnittää huomiota (Gonzales 2018; Bergh ym. 2013; Hattie & Timberley 2007; Pollari 2017). Myös palautteen oikea ajoitus on tärkeää.

Sekä opettajat että oppijat olivat kokeneet ainakin jossain määrin arvioinnin kääntyneen aiempaa enemmän kannustavaan ja vahvuuslähtöiseen suuntaan, millä voi olla suuri merkitys oppimisitseluottamuksen ja -motivaation kannattelijana (Simmons & Lehman 2013). Itseluottamus puolestaan ehkäisee kielteisiä kouluasenteita ja koulutehtäviin liittyvää välttämiskäyttäytymistä (Hotulainen & Vainikainen 2017). Opetushallituksen (2018a) verkkoaivoriiheen syksyllä 2018 vastanneista 5 892 oppijasta 14 prosenttia valitsi kyykyssä päätään pitelevää henkilöä esittävän

valokuvan, kun pyydettiin poimimaan usean kuvan kavalkadista parhaiten arviointia kuvaava otos. Vaikka seuraavaksi useimmin valitut viisi kuvaa olivat melkein yhtä suosittuja (12–13 %/kuva), useimmin tartuttiin tähän alistuneisuudesta kertovaan otokseen.

Tämän arvioinnin tulokset opettajien palautekäytännöistä ja oppimisprosessien ohjaamisesta ovat kokonaisuutena ottaen kuitenkin varsin positiiviset. Se on hieman yllättävää tutkimuksien kansainvälisesti valottamaan yleiskuvaan nähden, sillä kohdennettu, tavoitelähtöinen arviointi ei ole helppoa. Tietoisuus sosiaalisesti suotavasta vastauksesta on voinut vaikuttaa kyselylomakkeiden täyttämiseen: arkikontekstista irrotetut osiosarjat saattoivat altistaa vastaajan epätäsmällisen yleisvaikutelman mukaiseen vastaamiseen.

Arviointituloksissa on kiinnostavaa huomata oppijoiden omaehtoisesti tuottama ajatus palautteen suuntautumisesta tulevia oppimisprosesseja palvelevaksi. He siis tunnistivat hyvin oppimista tukevan (assessment-for-learning) ja kehittävän arvioinnin (Atjonen 2007 ja 2015a; Frey & Smith 2007; Black ym. 2011; Wiliam ym. 2013). Oppijoiden arviointitapatoiveita ei ole tämän arviointiaineiston mukaan kuultu kovin paljon, kuten kansainvälisetkin tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Cowie 2005; Howley ym. 2013; Rieg 2007; Restorff ym. 2012.) Vaikka opettaja on arvioinnin vastuullinen asiantuntija, oppijoiden osallistaminen arviointipäätöksentekoon ja kannustaminen oman oppimisprosessin metakognitiiviseen tarkasteluun on perusteltua monista oppimista edistävistä ja kasvatuksellisista syistä.

Arvosanojen antaminen

Tulostiivistelmä

Oppiaineiden *arvosanaan* vaikuttivat perusopetuksen opettajien mukaan eniten oppisisältöjen osaaminen, oppimisen tavoitteet, opetussuunnitelman arviointikriteerit ja hyvän osaamisen kuvaus; vähiten vaikutti luokan tai ryhmän osaamistaso. Rehtoriaineiston mukaan arvosanojen korottamiskäytännöt olivat perusopetuksessa selkeimmät yläluokilla ja ruotsinkielisissä kouluissa. Monille oppijoille arvosanan muodostumisperusteet olivat jääneet epäselviksi. Opettajien hyvissä arviointimuistoissa tuli esille oppijan antaman näytön tärkeys, ja huonoissa muistoissa palattiin hyviä muistoja lukuisammin tilanteisiin, joissa arvioinnin näyttöperusta oli jäänyt hataraksi esimerkiksi oppijan poissaolojen takia.

Oppijoista *numeerinen arviointi* oli hyödyllisempi kuin *sanallinen arviointi*, jonka nähtiin sopivan erityisesti lukioon ja vieraiden kielten opetukseen. Oppijoiden omaehtoisesti tuottamissa toivomuksissa oli numeerista arviointia puoltavia näkökohtia kaksinkertainen määrä sanallisen tai suullisen arvioinnin kannatuslausumiin verrattuna. Myös huoltajissa oli enemmän numeerisen arvioinnin kuin joko sanallisen tai numeerisen ja sanallisen yhdistelmän puoltajia. Heidän mielestään numeeristen arvosanojen merkitys sekä lukuvuoden aikaisissa että todistuksiin merkittävissä arvioinneissa lisääntyi alaluokilta yläluokille ja lukioon edettäessä, ja samalla näkemykset sanallisen arvioinnin sopivuudesta vähenivät. Sen sijaan alkuopetusikäisten oppijoiden huoltajat kannattivat sanallista arviointia.

Arvioinnin tiukkuuden tai lempeyden asteen pohdinta oli osalle opettajista vaikeaa: joko arvioinnissa oli oltu liian kriittisiä tai annettu liian huono arvosana tai oltu liian lempeitä ja annettu liian hyvä numero. Opiskelusta vähiten innostuneet oppijat pitivät opettajan arviointeja ja palautetta liian vaativina, tiukkoina tai kielteisinä. Pienissä, alle 100 oppijan kouluissa opettaja koettiin isompia kouluyksiköitä harvemmin liian tiukaksi, eikä kielteistä palautetta saatu yhtä usein. Arviointitilanteet ahdistivat yleisesti ottaen vähän oppijoita, mutta näyttivät vaivaavan oppimisesta innostumattomimpia, ja ahdistuneisuus oli jossain määrin yleisempää isoissa ja keskisuurissa kouluissa.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) arvioinnin kohteiksi osoitetaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen, joista viimeksi mainittua tarkastellaan tuonnempana erikseen. Tarkasti ottaen siis opettajien käytetyin arvosanan antamisperuste – oppisisältöjen osaaminen – ei vastaa arviointiohjeita: oppisisältöjen hallinta ei ole arvioinnin kohde, vaan tavoitteisiin suhteutettu oppiminen ja työskentely. Tutkimuksien mukaan opettajien antamissa arvosanoissa sekoittuvat kognitiiviset ja ei-kognitiiviset (esim. yrittäminen, asenteet ja käyttäytyminen) tekijät. Esimerkiksi Guskeyn ja Linkin (2018) tutkimat 943 amerikkalaisopettajaa huomioivat arvosanojen antamisessa ainakin kahtakymmentä erilaista tekijää (kokeista kotitehtävien tekemiseen, portfolioista käyttäytymiseen, formatiivisesta arvioinnista edistymiseen) hyvin erilaisin painotuksin eri luokka-asteilla, mitä ei selittänyt opettajakokemus. Heidän tutkimuksensa mukaan arvosanaan vaikuttaneista tekijöistä jopa 10–20 prosenttia oli ei-kognitiivisia (esim. kiltteys, täsmällisyys tehtävien teossa). Tutkijat varoittavat arvioinnin yhteismitallisuuden vaarantumisesta tilanteessa, jossa arvosana koostuu liian monenlaisista aineksista (hodgepodge), joita ei pystytä riittävästi yksilöimään ja perustelemaan oppijoille tai heidän huoltajilleen.

Toisaalta opetussuunnitelmien perusteissa vaadittu ideaali tavoitteiden ja arviointikriteerien muodostamasta arvosanojen antamisperustasta näyttää opettajien ja rehtoreiden raportoiman perusteella melko hyvältä. Jonkin verran ilmeni vielä normiperusteista arviointia, eli oppijoiden suoriutumista verrattiin saman opetusryhmän muihin oppijoihin. Oppijoille ja huoltajille arvosanan perusteet eivät olleet aina yhtä selvät kuin koulun tai lukion ammattilaisille. Samansuuntaisia havaintoja voi tehdä myös kansainvälisestä kirjallisuudesta.

Arviointi-ilmapiiri on ollut PISAn mukaan Suomessa muita OECD-maita suopeampi, eli arviointi ei yhtä paljon huoleta tai ahdista oppijoita kuin monissa muissa maissa (OECD 2015). Tässä arvioinnissa saatiin samansuuntainen tulos, mikä liittynee laajemminkin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen tasa-arvoisuuteen suomalaisessa pedagogiikassa. Jotkut kuitenkin pitivät opettajan arviointia ankarana, minkä suomalaiset opettajat ovat itsekin tunnistaneet (Atjonen 2014). Kuntatalouden paineissa jatkuvasti suurenevat kouluyksikkökoot edellyttävät opettajilta erityishuomiota, etteivät oppijat joudu kohtaamaan yksin kriittistä ohjausta ja palautetta, mitä vertaissuhteista kontrolloimattomasti tuleva kommentointi voi entisestään pahentaa.

Huoltajien ja oppijoiden mieltymys numeeriseen – toisin sanoen luokittelevaan ja järjestykseen panevaan – arviointiin on tuttu tutkimuksista (Ciciolla ym. 2017; McMorran ym. 2017; Kunnath 2017; Schinske & Tanner 2014; Reddan 2013). Se on esimerkiksi Vänttisen (2011) mukaan suo-

malaisissa arvostelun ja todistusten kirjoittamisen säädöksissä hyvin ylläpidetty käytänne. Se pysyy kulttuurisesti ja ylisukupolvisesti tiukassa: monia huoltajia on aikanaan arvioitu koulussa vain numeerisesti, ja siksi se tuntuu selkeältä. Huoltajien kielteiset kokemukset saattavat johtua myös lapsen saamasta sanallisesta palautteesta, joka ei esimerkiksi ole kiinnittynyt tarpeeksi hyvin opetuksen tavoitteisiin tai jossa käytetty kieli ei ole onnistunut viestimään osaamisen edistymisestä riittävän yksiselitteisesti.

Sanallinen arviointi on voinut olla leimaavaa ja moniselitteistä (Mäensivu 1999) ja kohdentua oppijan temperamenttiin ja persoonallisuuteen (Mullola 2012; Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014). Yhdeksännen luokan ja lukion toisen vuoden oppijoilla oli otaksuttavasti korostuneesti mielessä numeroihin perustuva jatko-opintopaikan hakeminen. Jos omakohtaisesti saadusta sanallisesta arvioinnista on kulunut jo vuosia, oppijat eivät enää osaa arvioida sen hyödyllisyyttä. Siten myös sanallisessa arvioinnissa tarvitaan läpinäkyvät kriteerit, kuten osa opettajista mainitsikin.

Hyvää arviointia ei taata valitsemalla numeerisen ja sanallisen arvioinnin välillä, koska oppimistehtävä ja tavoitteet määrittelevät keskeisesti arviointimuodon osuvuuden. Arviointitutkimuksen näkökulmasta numeerisen arvioinnin selkeys on näennäinen, koska monimuotoisen osaamisen oikeudenmukainen typistäminen yhteen arvosanaan on vaikeaa. Aineenopettaja saattaa esimerkiksi dokumentoida jokaiselle 120 oppijalleen koko lukuvuotta koskevaan lukuvuosiarviointiin todisteita sekä kognitiivisesta oppimisesta, työskentelytaidoista että seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta. Kun sen tiivistää yhdeksi numeroksi, oleellisia yksittäisiä oppijoita kuvaavia osaamisen elementtejä häviää. Numeerinen arviointi motivoi tyypillisesti koulumenestykseltään hyviä oppilaita, mutta voi ruokkia myös puhtaasti ulkoista oppimismotivaatiota.

Numeerisen ja sanallisen arvioinnin yhdistäminen on tutkitusti haasteellista, sillä kulttuurisen tuttuutensa takia numero voi jättää sanallisen arvioinnin varjoonsa (esim. Brookhart 2011; Brookhart & Nitko 2015; Restorff ym. 2012). Mahdollisesti ristiriitaiset viestit vahvuuksista ja edistymisestä suhteessa puutteisiin ja annettuun numeeriseen arvosanaan voivat synnyttää epätietoisuutta siitä, mikä lopulta pitää paikkansa. Oppija ei ole aina kypsä ymmärtämään, että molemman tyyppiset arvioinnit ovat hyödyllisiä ja omalla tavallaan totta. Taiten valitut sanat taipuvat periaatteessa toteavia numeroita helpommin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatimukseen, että arvioinnin pitää olla laadullista, kuvailevaa ja oppimisen solmukohtia avaavaa.

Päättöarviointi ja arviointi nivelkohdissa

Tulostiivistelmä

Päättöarviointi perustui opettajien mukaan tyypillisimmin tavoitteiden keskimääräiseen saavuttamiseen, mutta lähes yhtä paljon oppijan osoittamaan osaamiseen juuri päättöarvioinnin toteutumisajankohdassa. Arviointiperusteissa oli vaihtelua koulun koon, oppiaineiden, opettajien kokemuksen sekä perusopetuksen ala- ja yläluokkien kesken. Oppijoille päättöarviointi oli tärkeä, vaikka vain kaksi viidestä yhdeksäsluokkalaisesta oli miettinyt kyselyyn vastaamiseen mennessä päättöarviointia, jolloin siihen oli aikaa vain 3–4 kuukautta. Monet yhdeksäsluokkalaiset olivat asettaneet henkilökohtaisia tavoitteita päättöarviointiin, ja heillä oli selkeä arvosanatavoite. Silti

he olivat mielestään vain enintään melko hyvin selvillä siitä, miten oppiaineiden päättöarviointi tapahtuu. Oppijoista vajaa kolmannes kertoi saaneensa opettajaltaan tietoa siitä, mitä voisi vielä parantaa päättöarviointia varten, mutta yhtä moni oli omasta mielestään jäänyt tällaisesta ennakoivasta tiedosta osattomaksi. Suurissa kouluissa (vähintään 500 oppijaa) oppijat olivat miettineet päättöarviointia enemmän kuin keskikokoisissa (100–499) tai pienissä (alle 100 oppijaa) kouluissa.

Nivelkohtien arvioinnissa toisen luokan päätteeksi opettajat korostivat oppijan vahvuuksia oppijana sekä etenemistä eri oppiaineissa. Kuudennen luokan lopuksi ensisijaista oli työskentelytaitojen ja oppimisen taitojen kehittyminen, edistyminen eri oppiaineissa ja opiskelumotivaation tukeminen. Kummassakin nivelkohdassa edistyminen laaja-alaisessa osaamisessa oli arviointiin vähiten vaikuttanut asia. Yläluokkien opettajat eivät olleet yksimielisiä, miten hyvin arviointi oli onnistunut kuudennelta luokalta yläkouluun siirtymisen vaiheessa. Pienissä kouluissa nivelkohtien arvioinnin nähtiin kuvaavan paremmin oppijan osaamista siirryttäessä yhdeksänneltä luokalta lukioon kuin suurissa kouluissa. Lukio-opettajista vain runsas viidennes ja yläluokkien opettajista runsas kolmannes oli täysin tai melko samaa mieltä siitä, että nivelkohtaa edeltävät arvosanat kuvasivat oppijan osaamista hyvin oppijan siirtyessä yhdeksänneltä luokalta lukioon. Vain runsaassa neljänneksessä perusopetuksen paikallisia opetussuunnitelmia oli otettu kantaa nivelvaiheisiin.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on seuraavanlainen ohje: ”Perusopetuksessa oppilaan päättöarvosanaa ei muodosteta suoraan oppilaan aiempien kurssi-, jakso- tai lukuvuositodistusten arvosanoista lasketun keskiarvon perusteella. Koska osaamisen kehittyminen on aina kumuloituvaa, päättöarvosanan muodostamisen tulee perustua oppilaan opintojen päättyessä osoittamaan osaamisen tasoon suhteessa oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin.” Tätä sitaattia vasten tarkastellen opettaja-aineiston tulos ”keskimääräisen osaamisen” tai ”senhetkisen osaamisen” tärkeydestä vaikuttaa epäselvältä: millä perusteilla opettajat lopulta tekevät päätöksiään päättöarvioinnin arvosanoista käytännössä? Esimerkiksi ohje, että ”joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta” (Opetushallitus 2014, 54) voi olla yhdenvertaisuuden kannalta ongelmallinen, koska eri opettajat tekevät tätä harkintaa yksilöllisesti.

Päättöarviointi edustaa tyypillisesti luvussa 2 esiteltyä summatiivista, toteavaa ja opiskeluprosessien päätteeksi toteutettavaa arviointia. Sitä Opetushallitus (2004 ja 2014) on kuvaillut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huolellisesti päättötodistuksen myöntämisen yksityiskohtia myöten. Tässäkin arvioinnissa tuli esille, että oppijoille arviointi on kokonaisuutena ottaen tärkeä, siitä ollaan kiinnostuneita (vrt. Löfgren & Löfgren 2017; Sivenbring 2016). Siten osa oppijoista oli varsin tietoisia päättöarvioinnista ja sen merkityksestä ja pyrki huolehtimaan siinä menestymisen edellytyksistään. Oppijan tavoitteellisuus ja kyky oppimaan oppimisen edellyttämiin metakognitiivisiin taitoihin ovat tärkeitä, ja tässä opettajat voivat tukea oppijoiden tavoitteenasettelua ja miettiä yhdessä heidän kanssaan tavoitteisiin pääsemisen keinoja. Päättöarvioinnissa arvosanat ja niiden yhdenmukainen antaminen ovat tässä mielessä kiistatta tärkeitä, vaikka arvosanakeskeisyyttä saattaa olla aika ajoin tarpeen hillitä, koska tärkeintä on uusien asioiden ymmärtävä omaksuminen eivätkä arvosanat sinänsä.

Arvioinnin oikeuden- ja yhdenmukaisuus sekä arvioinnin erilaiset kriteerit

Tulostiivistelmä

Arviointi oli rehtoreiden ja opettajien mielestä heidän kouluyksiköissään *oikeudenmukaista*, ja eri opettajien antamien arvosanojen keskinäistä vastaavuutta pidettiin hyvänä. Opettajat, jotka kokivat arvioinnin koulussaan oikeudenmukaiseksi ja jotka mielestään kykenivät arvioimaan luotettavasti laaja-alaisen osaamisen tai aihekokonaisuuksien taitoja, varmistivat muita opettajia enemmän, että oppijat voivat osoittaa osaamistaan itselleen sopivilla tavoilla. He myös kokosivat muita opettajia säännöllisemmin palautetta arviointitavan osuvuudesta oppijoilta sekä havainnollistivat oppijan oppimista koko oppimisprosessin ajan.

Opettajien huonoissa arviointimuistoissa tunnistettiin *arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaarantumista* kolmiportaisen tuen päätöksien seurauksena tehtävissä arvioinneissa sekä maahanmuuttajataustaisia oppijoita arvioitaessa. Opettajat totesivat tehneensä eri syistä epäoikeudenmukaisia (tarkemmin yksilöimättömiksi jääneitä) päätöksiä oppijaa tai hänen luokkatovereitaan kohtaan. Arviointia vinouttavista riskeistä opettajat mainitsivat useimmin suuret ryhmäkoot, jotka estivät riittävän keskustelun ja tiedonkeruun arvioinnin osuvuuden turvaamiseksi. Oikeuksiaan kriittisesti penäävien tai opettajan ratkaisuja kyseenalaistavien oppijoiden tai heidän huoltajiensa vaikutuspyrkimyksien kohteeksi joutuminen oli häirinnyt joidenkin mielestä arvioinnin tekemistä.

Oppijat pitivät opettajiltaan saamaansa arviointia melko reiluna; hyvää arviointia kuvatessaan he käyttivät juuri sanoja *reilu, tasapuolinen ja oikeudenmukainen*. Rehellisyyttä ja hyviä perusteluja penätessään oppijat ilmaisivat haluavansa mahdollisimman todenmukaisesti tilannettaan kuvaavaa arviointia (”Että tietää missä on menossa”). He toivoivat, että arviointi oli tehty perusteellisen harkinnan jälkeen ja että perustelut oli muotoiltu oppijalle ymmärrettävästi. Mitä innostuneempi oppija oli koulunkäynnistä ja mitä parempi käyttäytymisen arvosana hänellä oli, sitä oikeudenmukaisempana ja reilumpana hän piti palautetta. Huoltajat pitivät lapsensa tai nuorensa saamaa arviointia yleisesti ottaen melko oikeaan osuvana, selkeänä ja oikeudenmukaisena. Mitä pienempi koulu oli, sitä oikeudenmukaisemmaksi huoltajat katsoivat opettajan arvioinnin.

Arviointikriteerit selkiyttivät opettajien mielestä arvosanan antamista ja hyväksytyn erottamista hylätystä suorituksesta, ja niiden koettiin ohjaavan oppijan yksilölliseen osaamisen arviointiin. Enemmistö piti tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä käyttökelpoisina hyvän osaamisen määrittelemisessä, vaikka niiden moitittiin sisältävän painoarvoltaan keskenään erilaisia osaamistavoitteita. Erilaisten arviointikriteerien käyttö näennäisesti samanlaisina tuottaa vertailtavuusvinouman (commensuration bias): Jos vaikkapa matematiikan opettaja A painottaa kriteeriä 1 erityisen paljon, kriteeriä 2 jonkin verran ja liki sivuuttaa kriteerin 3 mielestään vähäarvoisena, saattaa opettaja B arvottaa samat kriteerit juuri päinvastoin. Silloin saman koulun oppijoiden matematiikan arvosanat eivät kerro laadullisesti samanlaisesta osaamisesta.

Puolet opettajista piti tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä 6. vuosiluokan päätteeksi tai päättöarvioinnissa tarpeellisina kaikille arvosanoille. Samansuuruinen joukko kaipasi myös muille kuin 6. ja 9. vuosiluokalle laadittuja kriteereitä. Arviointikriteerit mahdollistivat työskentelytaitojen arvioinnin osana oppiaineen arviointia melko hyvin, vaikkei opettajilla ollut yhtenäistä

kantaa siihen, vaikuttivatko arviointikriteerit työskentelytaitojen arviointiin jo aiemmin kuin 6. ja 9. vuosiluokilla. Perusopetuksen arviointikriteerien kehittämistoiveet kohdistuivat niiden selkiyttämiseen ja nykyistä yhdenmukaisemman arvosanojen annon turvaamiseen eri kouluissa. Lukion opettajilla oli ilmeisiä näkemyseroja, tarvitaanko lukiossa kriteerit eri arvosanoille, kurssikohtaisia arviointikriteereitä arvioinnin tueksi tai kriteerejä esimerkiksi arvosanalle kahdeksan kuten perusopetuksessa.

*Kansallisten, koko ikäluokkaa koskevien perusopetuksen päättökokeiden käyttöönotto*a kannatti 33 prosenttia rehtoreista ja 39 prosenttia opettajista (vastustajia 48 % ja 34 %). Lukioiden rehtoreiden ja opettajien kanta kokeisiin oli myönteisempi kuin luokat 1–9 käsittävien koulujen kollegoilla. Myönteisimmin kansallisiin kokeisiin suhtautuivat vieraiden kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajat, kielteisimmin äidinkieltä ja kirjallisuutta, suomea toisena kielenä sekä taide- ja taitoaineita opettavat. Myönteisesti suhtautuneiden mukaan kansallisella päättökokeella voitaisiin edistää arvioinnin yhtenäisyyttä ja arvosanojen vertailtavuutta esimerkiksi jatkokoulutukseen hakeutumista varten. Kielteisten vastausten perusteluista ilmeni huoli, että päättökokeet johtavat kapeutuvaan, vain päättökokeissa menestymiseen tähtäävään opiskeluun, koulushoppailuun sekä kirjallisesti lahjakkaiden suosimiseen. Oppilaiden kypsymättömyys tärkeään kokeeseen valmistautumisessa sekä päättökokeiden stressaavuus niin opettajille kuin oppijoille herättivät huolta.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Pohdinnan lähtökohdaksi on oleellista muistaa, että arvioinnin oikeudenmukaisuus kuuluu arvioinnin kaikkein keskeisimpiin eettisiin periaatteisiin (Atjonen 2018; Green ym. 2007). Sen tulkinta ei ole käytännössä yksiselitteistä: kenen kannalta oikeudenmukaisuutta edistetään, ja painottuvatko silloin esimerkiksi velvollisuus-, hyve- vai seurauseettiset periaatteet (Atjonen 2007, 2018)? Oikeudenmukaisuus jakoi tässäkin arvioinnissa vastaajaryhmien mielipiteitä, joten selkeyttämistä ja keskusteluvuorovaikutusta tarvitaan jatkossa kaikkien arviointiosapuolten (opettaja-oppija-huoltaja-rehtori) kesken. Yhtäältä rehtorit ja opettajat uskoivat arvioinnin olevan omassa koulussa oikeudenmukaista, mutta opettajilla oli itsellään monia esimerkkejä tästä lipeämisestä.

Tuloksista ilmenee arviointikriteerien suuri merkitys opettajien arviointipäätöksenteossa, kuten opetussuunnitelman perusteissa ja ei-norminluonteisissa tukimateriaaleissa (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2017a) on edellytetty. Opettajilla vaikuttaa siis olevan hyvä valmius ottaa vastaan Opetushallituksessa (2018a ja b) valmisteltavina olevat päättöarvioinnin kriteerit, jotka on tarkoitus ottaa käyttöön syksyllä 2020. Kriteerit tulevat arvosanoille 5, 7 ja 9, ei siis kaikille arvosanoille, kuten jotkut aineistomme opettajat olisivat toivoneet. Kriteerit toivottavasti auttavat käytännön arviointityössä, ja niillä voidaan varmistaa entistä tasa-arvoisempi arviointi (vrt. Hildén ym. 2016 ja 2017). Kriteerien täsmentämistyö edellyttää myös oppiaineittaisten tavoitteiden läpikäymistä. Lisämietintää aiheuttaa se, ettei paikallisissa opetussuunnitelmissa ole tässä arvioinnissa käytetyn dokumenttiaineiston mukaan juurikaan vuosiluokkaistettu tavoitteita, kuten opetussuunnitelman perusteissa edellytetään.

Sekä oppijoiden että huoltajien sanoittamat esimerkit epäoikeudenmukaisuuden kokemuksista ansaitsevat tarkempaa mietintää kouluissa sekä tämän aineiston että Opetushallituksen (2018a) verkkoaivoriihiaineiston tuloksien ansiosta. Arviointiperusteiden läpinäkyvyys on oleellinen yleisperiaate (Atjonen 2015a; Korkeakoski 2017; Ouakrim-Soivio 2015). Siksi siihen kannattaa kiinnittää huomiota sekä koulujen sisällä opetushenkilökunnan ja rehtoreiden keskusteluissa että koteihin tarkoitetussa viestinnässä. Osa vanhemmista koki arviointiperusteiden kyselemisen synnyttäneen varautuneisuutta ja vastustusta kouluissa, mitä ei voi pitää toivottavana asiantilana.

Vuoden 2017 loppupuolella käynnistyi (Salminen 2017) keskustelu kansallisilla kokeilla tapahtuvasta, peruskoulun eriarvoistuviksi havaittujen oppimistuloksien torjumisesta. Julkinen keskustelu valotti lukuisten kansainvälisten tutkimusten ilmentämiä ongelmia, joita myös keräämämme aineiston opettajat ja rehtorit toivat kattavasti esille. Seuraamus voi olla, että kokeisiin valmistautuminen johtaa pedagogiikan (Salmenkivi 2013) ja arviointimenetelmävalikoiman kapeutumiseen. Kokeiden tekemisestä aiheutuu kustannuksia, koska jatko-opintoihin merkittävästi vaikuttava arviointi edellyttää paljon asiantuntijatyötä (vrt. työ PISAn tai opetushallituksen nykyisten päättövaiheen kokeiden monivaiheisessa kehittelyssä). Oppijoiden tehtävien pisteytys tarkoittaa opettajille merkittävää lisätyötä. Joissakin kouluissa oppijoita valmennetaan testeihin hyvin ja joissakin ei juuri lainkaan, mikä lisää eriarvoisuutta. Tuloksien tulkintakaan ei ole aina yksiselitteistä. (esim. Hodvhaugen ym. 2017; Hout ym. 2012; NCTE 2014; Löfgren ym. 2018.) Kapeasti määritellyn yhdenmukaisuuden edistämiseen tarkoitettu, huolellisestikin validoitu vuotuinen kansallinen koe tuottaisi kansainvälisten kokemusten perusteella arvioiden merkittäviä ongelmia kehittävään suomalaiseen luottamuskulttuuriin.

Käyttäytymisen arviointi

Tulostiivistys

Opettajien ja rehtoreiden mukaan käyttäytymisen arviointi perustui tyypillisimmin paikallisiin käyttäytymisen arviointiperusteisiin, koulun kasvatustavoitteisiin sekä järjestyssääntöjen noudattamiseen. Runsaassa neljäsosassa (28 %) niistä paikallisista opetussuunnitelmista, joissa arviointiin liittyviä kirjauksia oli tehty, käyttäytymisen arviointia koskevat täsmennykset kuitenkin puuttuivat.

Hieman vajaa kolmannes käyttäytymisen arviointiperusteita koskevaan avokysymykseen vastanneista oppijoista uskoi, että käyttäytymisen arviointiin vaikuttaa ”hyvä käytös” tai ”käyttäytyminen”, ja noin kuusi prosenttia väitti olevansa tietämätön perusteista. Kolme neljästä oppijasta piti käyttäytymisensä arviointia joko erittäin tai melko oikeudenmukaisena, ja etenkin numeerisen arvosanan saaneet pitivät arviointia oikeudenmukaisena.

Oppijat otaksuivat sosiaalisissa suhteissa toimimisen, tuntiaktiivisuuden ja -työskentelyn, kiltteyden sekä koulussa osoitettujen ohjeiden ja vastuiden hyväksymisen vaikuttavan positiivisesti käyttäytymisen arviointiin. Työrauhan häiritseminen oppitunneilla oli alentanut käyttäytymisen arvosanaa, samoin normirikkomukset ja esimerkiksi asiaton kielenkäyttö. Käyttäytymisen arvioinnin koettu epäoikeudenmukaisuus ja perusteiden epäselvyys olivat yhteydessä esimerkiksi kokemuksiin erimuotoisen arviointipalautteen hyödyttömyydestä, kielteisiksi kääntyviin

asenteisiin arviointia kohtaan tai opettajan koettuun vaativuuteen ja kriittisyyteen arvioinnissa. Samanlainen yhteys ilmeni myös käyttäytymisestään enintään arvosanan seitsemän saaneiden oppijoiden keskuudessa.

Kaksi kolmesta rehtorista ja kolme neljästä opettajasta katsoi oppijan asenteen vaikuttaneen merkittävästi käyttäytymisen arviointiin. Opettajista 14 prosentin mielestä oppijan persoona vaikutti oppiaineen arviointiin ainakin jonkin verran, ja oppijan käyttäytymisen vaikutuksesta oppiaineen arviointiin oli täysin tai melko samaa mieltä 29 prosenttia opettajista; miesopettajat katsoivat näin hieman naisopettajia tyypillisemmin.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Tuloksien perusteella käyttäytymisen arviointiin tarvitaan selkeytystä ja kunnollisia kriteereitä. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin” (Opetushallitus 2014, 50). Nämä hallitsivat opettajien ja rehtoreiden vastauksia, mutta oppijoilla oli varsin kirjavia käsityksiä siitä, mihin käyttäytymisen numeerinen tai sanallinen arvosana perustui. Etenkin käyttäytymisen sanallinen arviointi näytti jättävän heidät epätietoisiksi perusteluista. Kasvatustavoitteiden näkökulmasta juuri keskusteluvuorovaikutus ja laadullinen kuvaus voisivat edistää onnistuneesti suotuisia käyttäytymismuutoksia, mutta tässä kommunikoinnissa ei ole onnistuttu kaikkien oppilaiden kohdalla. Opetussuunnitelma opastaa ohjaavan palautteen antamiseen ja hyvän käytöksen opettelemiseen päivittäisen koulutyön arkisissa tilanteissa.

Käyttäytymisen arvioinnin ei tulisi synnyttää oppijoissa käsityksiä – kuten nyt ilmeni – että olemalla hiljainen ja näkymätön sekä pidättäytymällä eriävien mielipiteiden lausumisesta saa hyvän käytösarvosanan. Huomiota ansaitsee myös se, että käyttäytymisen arviointiepäselvyyksillä oli koettuja kielteisiä seurausvaikutuksia jopa laajasti oppijoiden kokemukseen palautteesta ja ohjauksesta sekä arvioinnista yleisemmin.

Tuloksissa näkyi Opetushallituksen (2014) ohjeiden vastaisesti viitteitä käyttäytymisen ja niin sanotun asenteen kytkeytymisestä oppiaineen osaamisen arviointiin. Sallitun ja ei-sallitun erittely on erityisen vaikeaa arvioitaessa työskentelytaitoja osana oppiaineen osaamista. Esimerkiksi kielteinen asenne oppiaineeseen voi johtaa epätarkoituksenmukaisiin työskentelytapoihin, jotka saattavat edesauttaa kognitiivisten virhekäsityksien syntymistä opiskelun kohteena olevista ilmiöistä. Prosessi-, tehtävä- ja itsesäätelytasoinen palaute edistää oppimista, mutta niin sanottu minätason palaute on haitallinen erityisesti kielteistä palautetta ja ohjausta saaville. Persoonaan kohdistuva positiivinenkaan palaute ei edistä oppimista, vaikka se saattaisi tuntua oppijasta mukavalta (Hotulainen & Vainikainen 2017). Riski kielteisen oppimis- ja arviointiuran kehittymiselle (Ecclestone & Pryor 2002; Lohbeck ym. 2016; Miller & Lavin 2007) suurenee, jos oppija saa toistuvasti kokemuksia olevansa ”vääränlainen ihminen”.

Arviointi ja arvosanojen korottamismahdollisuudet lukiossa

Tulostiivistys

Arviointiperusteet ja oppimisen tavoitteet käytiin opettajien mukaan läpi lukiokurssien alussa ja opiskelijoille annettiin monipuolista palautetta työskentelystä. Ylioppilastutkintotehtäviä käytettiin arviointivälineenä melko paljon tai paljon. Ylioppilastutkinnon digitalisoitumisen vaikutuksista arviointikäytänteisiin opettajilla ei ollut yhtenäistä näkemystä. Runsas puolet opettajista koki saaneensa kurssin loppukokeesta riittävästi tietoa opiskelijan osaamisesta, ja etenkin kokeneimmille opettajille kurssin loppukoe oli riittävä opiskelijan osaamisen osoitin.

Hyväksytyn *kurssiarvosanan korottamiskäytännöistä* rehtoreilla ja opettajilla oli positiivisempi käsitys kuin opiskelijoilla. Hyväksyttyjen kurssien uusimiskäytänteistä (esim. lisänäytön salliminen, uudet kuulustelut) opettajat ja rehtorit olivat keskenään eri mieltä, myös oppiaineittain ja lukioittain oli ilmeisiä käytänne-eroja. Paikallisten opetussuunnitelmien ohjeissa kurssien korotuskäytänteitä oli ohjeistettu. *Oppiaineen oppimäärän arvosanan korottamismahdollisuuksien* tarjonnasta (esim. erilliskuulustelut preliminäärikokein) rehtorit ja opettajat olivat melko yksimielisiä, mutta myös tässä tapauksessa opettajilla, rehtoreilla ja oppiaineittain oli eriäviä käsityksiä erilaisten korottamistapojen yleisyydestä. Suurin osa (64–71 %) lukion toisen vuosiluokan opiskelijoista ei ollut kokeillut tai tarvinnut korottamismahdollisuutta ja 15–20 prosenttia kertoi, ettei vaihtoehtoja ole ollut tarjolla. Oppimäärän korotusoptioista oli selkeä merkintä vain runsaassa neljänneksessä analysoiduista paikallisista opetussuunnitelmista.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Arvioinnin riittävän yhtenäisyyden tavoittelu koskee erityisesti arvosanoja. Lukio on erityisten odotusten kohteena, koska suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ylioppilaskirjoituksissa onnistumisella on oppijoille erityisen suuri merkitys jatko-opintojen kannalta. Arvioinnin perusperiaatteita ajatellen (ks. pääluku 2) on ongelmallista, että lukion oppimäärän arviointia varten on oppiainekohtaiset tavoitteet, mutta osaamisen arviointiin ei ole kriteereitä. Toisaalta jatko-opintojen kannalta ylioppilaskirjoitukset ovat melko puhtaasti normatiiviset: opiskelijoita verrataan toisiinsa, ja vain tietyllä osalla opiskelijoita on mahdollisuus saada esimerkiksi ylimpiä tai alimpia arvosanoja.

Kansainvälisesti on raportoitu oppijoiden kokemuksia arvioinnin armottomuudesta. Oppijat eivät esimerkiksi saa riittävästi mahdollisuuksia uusimiseen tai erilaisen näyttötavan valintaan (esim. Rieg 2007), vaikka huono menestys tärkeässä kokeessa ei olisi ollut yksinomaan oppijasta itsestään kiinni. Erityisesti lukion päättötodistuksen arvosanoilla on ollut ylioppilaskirjoituksissa menestymisen lisäksi suuri merkitys jatko-opiskeluun, joten oppimäärien tai kurssien arvosanojen korottamiseen on oltava julkipuhutut ja yhtenäiset perusteet.

9.2 Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien ja oppijoiden arviointiosaaminen?

Arviointitaitoihin ja -luottamukseen vaikuttavat tekijät

Tulostiivistys

Opettajien *arviointityöhön vaikuttivat* eniten niin sanotut vakiintuneet arviointikäytänteet (”perinteet”) ja oppijoiden oppimistilanteista saatu tieto, mutta myös kouluyhteisön kollegiaaliset vuorovaikutus- ja keskustelukäytänteet. Alan erimuotoista kirjallisuutta opettajat pitivät vähämerkityksisimpänä. Työkokemuksen karttumisen myötä opettajien toteuttamaan arviointiin vaikutti enenevästi täydennyskoulutus, ja vastaavasti oma opettajankoulutus, omat kokemukset arvioiduksi tulemisesta tai kollegojen arviointikäytänteet menettivät merkitystään.

Opettajien *arviointi-itseluottamus* oli vahvin valinnaisen oppiaineen osaamisen tavoitteiden ja epävarmin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa osoitettujen työskentelytaitojen ja muun osaamisen arvioinnissa. Yläluokkien opettajat uskoivat alaluokkien opettajia enemmän kykyynsä arvioida valinnaisen oppiaineen osaamista ja alaluokkien opettajat puolestaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa osoitettuja taitoja. Valinnaisaineiden arviointivaikeuksien vähentämiseksi Opetushallitus (2017b) on antanut lisäohjeita paikallista työtä varten.

OPS- ja tutkimuspohdintaa

Erilaisista pedagogisten ja arviointiin liittyvien käytänteiden tutkimuksista voi varoen päätellä, että omilla kouluaikaisilla ja opettajankoulutuksessa nähdyillä malleilla on sekä hyviä että huonoja seurauksia myöhemmin opettajana tehtyyn arviointityöhön. Summatiivinen arviointikulttuuri, joka on monissa maissa paljon Suomea vahvempi, suuntaa helposti kynä-paperikokeiden käyttöön, mitä opettajanoppaiden valmiskokeet tukevat (ks. pääluku 2).

Veldhuisin ja Heuvel-Panhuizenin (2014) tutkimuksesta ilmeni, että kouluissa saattaa olla arviointiprofiililtaan hyvin erilaisia opettajia. Suurimpana ryhmänä olivat perinteisen arvioinnin kannattajat, ja uudistusmieliset, vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä kokeilemaan halukkaat jäivät vähemmistöön. Arviointi saattaa siten jäädä enemmistön kannattamien perinnäisten mallien varaan, mikä voi tuottaa myös haitallista arviointi-itsevarmuutta ja hidastaa arvioinnin uusiutumista. Tutkimusten mukaan (Alkharusi ym. 2011; Volante & Fazio 2007) opettajaksi opiskelevat tuntevat huonosti formatiivisia ja oppimaan oppimisen taitoja kehittäviä arviointitapoja. Arviointiosaamisen kehittämiseen pitäisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota jo opettajien peruskoulutuksessa, jotta arvioinnin uudistaminen saataisiin vastaamaan nykyistä oppimiskäsitystä ja muuttuvia oppimisympäristöjä.

Arvioinnin uudistaminen tiedetään varsin hitaaksi etenkin silloin, kun muutosten tulisi yltää arviointikulttuuriin saakka. Arvioinnin omakohtaisesti koetuista haasteista tai vahvuuksista ei ole aina helppoa keskustella opettajatyöyhteisöissä. Avoimuutta voi tukahduttaa arvioinnin kielteinen

maine puutteiden etsimisenä, mikä voi koetella opettajan ammatillista itsetuntoa: kannattaako opettajayhteisössä kertoa arviointiin liittyvistä ongelmista tai omista arviointitavoistaan, jos ne ”leimataan vääriksi”? Tutkimusten mukaan arviointi vallankäyttönä aiheuttaa helposti kyvyttömyyttä tunnistaa arviointia vinouttavia tekijöitä etenkin silloin, kun arviointi nähdään opettajan työn kyseenalaistamattomana oikeutena (esim. Atjonen 2015b; Vänttinen 2011; Nuutinen 2008; Simola 2015). Viimeksi mainittu typistää keskustelua arviointivaihtoehdoista, ja keskustelematta arviointi ei työyhteisöissä edisty.

Laaja-alaisten taitojen tai monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnin vaikeus tuli ilmi paitsi tässä niin myös Saarisen ym. (2019) opetussuunnitelmajärjestelmää koskevassa arvioinnissa. Työskentelytaitojen arviointi on vaativa tehtävä osana oppiaineen osaamista. Siinä opettajat kokivat olevansa epävarmoja, mutta pitivät esimerkiksi arviointikriteereitä hyödyllisinä. Työskentelytaidot saattavat olla alttiita sekoittumaan temperamentti- ja persoonallisuustekijöihin, mistä niin opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004 ja 2014) kuin tutkimuksetkin (Mullola 2012; Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014) varoittavat. Oppijoiden hyvää arviointia ja käyttäytymisen arviointia kuvailevista vastauksista saattoi päätellä, että opettajat tulkitsevat työskentelytaidoiksi hyvin monenlaisia, myös temperamenttiin kiinnittyviä tekijöitä.

Opettajien ja rehtoreiden arviointiosaamisen kehittäminen

Tulostiivistys

Rehtoreista 97 prosenttia ja opettajista 90 prosenttia oli omasta mielestään kehittänyt arviointiosaamistaan kuluneen lukuvuoden aikana. Luvut vaikuttavat melko suurilta; ehkä osa luki kysymyksen huonosti eli ajatellen kaikkea täydennyskouluttautumista, ei vain arviointia. Toisaalta arviointi saattaa sisäänrakentua temaattisesti erilaisiin täydennyskoulutuksiin hyödylliseksi havaitulla tavalla. Rehtorit olivat parantaneet arviointiosaamistaan opettajia selvästi enemmän koulun, opetuksen järjestäjän tai jonkun ulkopuolisen tahon myötävaikutuksella, kun opettajien arviointiosaamisen edistämisen painopiste oli enemmän itsenäisessä kehittämisessä.

Opetuksen tai koulutuksen järjestäjän ja koulujen tai oppilaitosten omat kehittämishankkeet sekä niiden itse organisoima koulutus olivat käytetympiä kuin ulkopuoliseen koulutukseen ja kehittämistoimintaan osallistuminen; paikallisen kehittämistoiminnan hyödyllisyyttä olisi ollut syytä tiedustella kyselylomakkeissa tarkenteeksi. Vajaa puolet arviointiosaamistaan kehittäneistä opettajista oli päässyt osalliseksi vain yhdestä kysytyistä kehittämistavoista. Opettajat osallistuivat arviointiin kohdentuviin koulutuksiin huomattavan vähän. Hyödyllisimpinä arviointiosaamisen kehittämisen tapoina rehtorit ja opettajat pitivät vertaiskoulutusta, täydennyskoulutusta ja kursseja, mutta myös itseopiskelua ja palautteita omista arvioinneista arvostettiin lähes yhtä paljon.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Helinin ja Kumpulaisen (2017) täydennyskoulutuskartoituksen tavoin myös tässä arvioinnissa rehtorit olivat opettajakuntaa koulutetumpia. Opettajat ovat arvioinnista luokkahuoneissa ja oppijoiden oppimisprosesseista vastuullisina aikuisina erityisen tärkeä koulutettava ryhmä, joka tulee saattaa nykyistä paremmin tietoiseksi esimerkiksi kynä-paperikokeille vaihtoehtoisten menetelmien ja digitaalisten arviointiapuvälineiden mahdollisuuksista. Saarisen ym. (2019) ryhmän raportoimissa tuloksissa ilmeni, että uuteen opetussuunnitelmaan liittyvää koulutusta oli kohtuullisesti tarjolla, mutta niihin ei välttämättä voitu resurssisyistä osallistua tarpeeksi. Opettajat ja koulut ilmaisivat Saarisen ym. (2019) kyselyssä tarvetta juuri arviointia käsittelevään koulutukseen.

Helinin ja Kumpulaisen selvityksen mukaan ”eniten henkilötyöpäiviä käytettiin muuhun täydennyskoulutukseen, ammatillista osaamista päivittävään ja kehittävään toimintaan. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat käyttivät toiseksi eniten henkilötyöpäiviä työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen” (emt. 158). Periaatteessa siis arviointiosaamista edistävälle koulutukselle on sijaa henkilöstökoulutuksessa, jos sen edistäminen nähdään tärkeäksi. Tutkimuskirjallisuuden määrittelemää opettajan arviointiosaamista (teacher’s assessment literacy; ks. Atjonen 2017) ei tosin vahvisteta vain lyhytkurssitoiminnalla, vaan se edellyttää keskustelua ja vuorovaikutusta sekä omien käytänteiden kriittistä tarkastelua (esim. Moss ym. 2013). Siten pidempikestoiset arviointikoulutusohjelmat (esim. 5–10 op) tuottaisivat varmemmin tulosta. Toisaalta on tärkeää kannustaa myös koulukohtaista tai paikallista, vertaistukeen perustuvaa osaamisen kehittämistä, kunhan sen laajakatseisuus ja riittävä (tutkimus)tietopohja varmistetaan.

Oppijoiden arviointiosaamisen kehittäminen

Tulostiivistys

Opettajat pystyivät omasta mielestään tukemaan *oppijan omien oppimistapojen* tunnistamista, kehittämistä ja parempien oppimistapojen rakentamista melko hyvin. Ennen kaikkea he ohjasivat oppijoita tutustumaan tavoitteisiin opintojakson alussa, korjaamaan ja oppimaan virheistään, tunnistamaan vahvuuksiaan sekä ottamaan vastaan ja antamaan rakentavaa palautetta. Vaikka tavoitteisiin tutustuttiin opettajien mukaan opiskeluperiodin alussa, huomattavan moni kyselyyn vastannut opettaja ei ollut ohjannut oppijaa vertaamaan osaamistaan tavoitteisiin. Myös oppijan tutustuttaminen arviointiperusteisiin (arviointikriteereihin) oli jäänyt selvästi vähemmälle huomiolle. Lukion ja yläluokkien opettajat sekä naisopettajat ohjasivat oppijoita omien tavoitteiden asettelussa useammin kuin alaluokkien opettajat tai miesopettajat. Kaikissa edellä mainituissa osa-alueissa oli eroja suomen- ja ruotsinkielisten opettajien välillä.

Oppimiselle asetetuista tavoitteista etenkin alaluokilla olevien lasten huoltajat katsoivat, että opettaja oli ohjannut heidän lapsiaan asettamaan niitä, mutta perusopetuksen päättöluokan ja lukion toisen vuoden oppijoiden huoltajista tätä mieltä on vain runsas puolet. Oppija-aineiston mukaan ohjaaminen tavoitteiden saavuttamisen tarkasteluun jätti toivomisen varaa: vain vajaa puolet oppijoista oli tyytyväisiä opettajalta saamaansa tukeen omassa tavoitteenasettelussaan. Oppijat

olivat kuitenkin jokseenkin tyytyväisiä siihen, miten opettaja oli auttanut korjaamaan virheitä ja oppimaan niistä sekä kehittämään oppimisen tapoja. Oppijoiden vastausten keskiarvot olivat kuitenkin selvästi pienempiä kuin opettajilla. Oppijat saivat mielestään niukahkosti tietoa vahvuuksistaan ja neuvoja arviointeihin valmistautumiseen, vaikka he olivat vastaanottaneet jonkin verran kannustusta yrittämiseen ja ohjeita opiskelussa edistymiseen. Erityisesti oppimisesta innostuneet tunsivat saavansa tukea selvästi enemmän kuin innostumattomat. Virheitä erittelevä arviointitapa ei viehättänyt oppijoita yhtä paljon kuin opettajia.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Tutkimuskirjallisuudesta ei ole löytynyt suoraan käsitettä ”oppijan arviointiosaaminen” (pupil’s assessment literacy). Tässä arvioinnissa arviointiosaamisen käsitettä on käytetty kuvaamaan rajallisessa merkityksessä sitä, mitä konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä on laajasti opittu nimittämään oppimaan oppimiseksi tai metakognitiivisten taitojen kehittämiseksi (Black ym. 2011). Arvioinnin vaikuttavuus oppimisprosesseihin on vastavuoroinen tapahtuma, koska palautetta ja ohjausta pitää kyetä ottamaan vastaan, ja sitä pitää haluta hyödyntää (Kaftan 2007).

Tavoitteisuus omassa oppimisessa on tärkeä, vaikkakaan ei helppo itsearvioinnin perusta (Brown & Harris 2013; McMillan & Hearn 2008). Siihen tämän arvioinnin mukaan oli myös jo varsin hyvin päästy, vaikka tavoitelähtöisen otteen väheneminen kouluvuosien edetessä oli yllättävä löydös. Oppijoiden toivomukset opettajan antamasta palautteesta yleensä ylittävät isojen ryhmien kanssa työskentelevien opettajien ohjausvoimavarat, ja toisaalta oppijat eivät aina tunnista saaneensa palautetta, vaikka heille olisi sitä annettu.

9.3 Millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuri?

Arviointia koskeva yhteistyö ja yhteinen suunnittelu

Tulostiivistys

Rehtoreiden mukaan arvioinnin yhteissuunnitteluun oli varattu kouluissa tai oppilaitoksissa melko hyvin aikaa, mutta opettajilla oli keskenään päinvastaisia näkemyksiä: yhtäältä opettajista kaksi viidestä oli väitteestä täysin tai melko eri mieltä, ja yhtä moni oli melko tai täysin samaa mieltä. Alakouluissa rehtorit ja opettajat kokivat yhteissuunnitteluun varatun ajan riittävämmäksi kuin yläkouluissa tai lukioissa. Rehtoreiden havainnot arvioinnin yhteissuunnittelusta olivat merkittävästi lukuisampia kuin opettajien, mutta niin rehtorit kuin opettajat katsoivat arvioinnin suunnittelun tapahtuvan pääsääntöisesti yksin.

Suomenkielisissä kouluissa arviointia suunniteltiin yhdessä koulun muiden opettajien sekä toisten koulujen opettajien kanssa enemmän kuin ruotsinkielisissä. Pienissä kouluissa arvioinnin yhteissuunnittelua oli rehtorien ja opettajien mukaan vähemmän kuin suurissa ja keskikokoisissa kouluissa. Oppijoiden kanssa arviointia suunniteltiin opettajien mukaan harvakseltaan; lukion

opettajat sekä suunnittelivat että toimeenpanivat arviointia oppijoita kuunnellen enemmän kuin muut opettajaryhmät. Opettajien mieleen palauttamien hyvien arviointimuistojen joukossa yhteissuunnittelu oli harvinaista.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Suomessa on vain niukasti tutkimusnäyttöä siitä, että arvioinnin yhteissuunnittelua pidettiin sitä kokeilleiden tai käyttäneiden opettajien keskuudessa hyvänä (Atjonen 2014). Yhteinen suunnittelu lisäsi arviointiperusteiden tulkinnan läpinäkyvyyttä ja helpotti vaikeiden arviointitapausten ratkaisemista (Atjonen 2013b). Esimerkiksi alkuopetuksessa lukutaidon kehittymisen tilaa ensimmäisen kouluvuoden jälkeen on turvallisempaa arvioida yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Näin pystytään varmistamaan arvioijareliabiliteettia, ja opettajat löytävät numeeriselle tai sanalliselle arvioinnille yhdessä paremmat perustelut kuin he ehkä yksin pystyisivät tekemään.

Arviointia koskevaa yhteissuunnittelua ei mainita opetussuunnitelmien perusteissa, vaikka esimerkiksi arviointikulttuuria koskevissa luvuissa siihen olisi hyvä paikka. Yhteistyön merkitys arvioinnissa nousi esille myös Opetushallituksen (2018a) toteuttamassa arviointia koskevassa verkkoaivoriihessä. Joissakin tapauksissa koulujen tai oppilaitosten voi olla hankala löytää luontevaa kirjaamispaikkaa yhteissuunnittelun tuloksena syntyneille arviointikulttuurisille ratkaisuille: onko se esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteiden velvoittamalla tavalla juuri paikallinen opetussuunnitelma vai esimerkiksi lukuvuosisuunnitelma, jonka päivittäminen voisi olla pysyväismääräyksiä joustavampaa?

Kodin ja koulun vuorovaikutus arviointiasioissa

Tulostiivistys

Rehtoreiden ja opettajien mukaan oppijoiden huoltajat saivat koulustaan tai oppilaitoksestaan tietoa arvioinnista hyvin, mutta arvioinnin dokumentoinnin saatavuudesta oli eriäviä käsityksiä. Rehtoreiden ja opettajien mielestä huoltajat eivät juuri kyseenalaistaneet opettajien tekemiä arviointeja tai kohdistaneet kouluihin liikaa paineita oppilaan koulumenestyksen turvaamisesta. Myös aluehallintovirastoihin oli tullut vähän arvioinnin oikaisuvaatimuksia vuonna 2017. Huoltajat ottivat yhteyttä rehtoreihin tai opettajiin vain harvoin arviointiin liittyvissä kysymyksissä; yhteydenottoja tuli tyypillisimmin oppilaanohjaajille ja etenkin yläluokilla opiskelevien huoltajilta.

Vaikka huoltajat saivat rehtoreiden mukaan oppilaitoksesta tietoa arvioinnista melko riittävästi, rehtorit ja opettajat uskoivat huoltajien tuntevan oppimisen tavoitteita vain kohtalaisesti. Opettajat katsoivat alakoululaisten huoltajien tuntevan oppimisen tavoitteita jonkin verran ja keskustelevan arvioinnista usein toisin kuin yläkoululaisten ja lukiolaisten huoltajat. Lukio-opettajista vain reilu kymmenes uskoi huoltajien tuntevan oppimisen tavoitteet. Paikallisissa opetussuunnitelmissa yhteistyö ja tiedottaminen koteihin näytti dokumenttiaineiston valossa melko hyvin toteutuneelta.

Opettajat raportoivat keskustelevansa huoltajien kanssa arvioinnista melko harvoin, ja vastaavasti huoltajat kertoivat keskustelevansa arvioinnista enemmän lapsensa kuin opettajan kanssa. Arvioinnin periaatteisiin perehtyneet ja koulusta tiedotteita saaneet huoltajat keskustelivat arvioinnista useammin sekä lapsensa että opettajan kanssa verrattuna huoltajiin, joilta periaatetuntemus ja tiedotteet uupuivat. Vuoropuhelu oli huoltajien mielestä yleisempää alaluokilla kuin yläluokilla tai lukiossa ja hieman vähäisempää suurissa, vähintään 500 oppijan kouluissa kuin pienissä tai keskikokoisissa kouluissa. Toisella ja kuudennella luokalla olevien lasten arvioinnista keskusteltiin enemmän kuin yhdeksännellä luokalla tai lukiossa. Mikäli tiedottaminen koteihin koettiin vähäiseksi, näkemys opettajan antamasta arvioinnista oli negatiivisempi kuin jos arviointitieto olisi kulkenut sujuvasti; opettajan antamaa arvioinnin laatua pidettiin kuitenkin melko hyvänä molemmissa huoltajavastaajaryhmissä.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Tuloksista nousee selvästi esille kodin ja koulun yhteistyön tarve: eri osapuolilla oli eriäviä näkemyksiä siitä, miten arvioinnista keskustellaan tai tiedotetaan ja miten riittävää se on. Luottamusperustan vakauttamiseksi sekä kodin ja koulun aidon kasvatuskumppanuuden rakentamiseksi myös arvioinnista pitää puhua yhdessä. Arvioinnin tekeminen läpinäkyväksi esimerkiksi digitaalisin apuvälinein voisi olla yksi mahdollisuus lisätä kodin ja koulun tietoperustan yhtenäisyyttä tunnistettaessa, missä tilassa oppijan oppiminen ja osaaminen ovat ja millaisia toimenpiteitä näkyvissä olevien riskien hallinta edellyttäisi.

Koulujen laajasti käyttämään Wilma-järjestelmään sisältyy myös arviointipohja, jota voidaan käyttää formatiivisen arvioinnin läpinäkyväksi tekemiseen. Wilman rasite voi olla, että oppijat mieltävät sen vain kielteisten huomautusten ja kotiin lähetettyjen muistutusten välineeksi. Silloin se voi olla omiaan ylläpitämään arvioinnin kielteistä mainetta. Tutkimusten mukaan (Oinas ym. 2017) Wilman negatiivinen palaute kertyy melko pienelle oppijajoukolle, joten se saattaa edistää arviointi-itseluottamuksen heikkenemistä. Rakentava keskusteluyhteys edistää oppijoiden, huoltajien ja opettajien yhteistä näkemystä, yhteisten ratkaisujen löytämistä ja tiedonvälitystä.

Arviointikulttuurin johtaminen

Tulostiivistys

Omassa koulussa annettavasta monipuolisesta *keskinäisestä palautteesta* (oppilaat–opettajat–rehtori) oli rehtoreiden selvä enemmistö melko tai täysin samaa mieltä, mutta opettajat eivät jakaneet näkemystä yhtä yksimielisesti. Alaluokkien opettajien näkemykset keskinäisen palautteen monipuolisuudesta olivat positiivisimpia ja lukio-opettajien varauksellisimpia.

Arviointiasioista rehtorit kertoivat keskustelleensa opettajien kanssa usein, mutta vain kaksi viidestä opettajasta oli siitä melko tai täysin samaa mieltä. Pienissä kouluissa vuoropuhelua johdon ja opettajien välillä oli enemmän kuin suurissa kouluissa. Keskenään rehtorit olivat varsin yksimielisiä siitä, että he kannustivat opettajia arvioinnin monipuolisuuteen ja mahdollistivat arviointikokeiluja.

Opettajien näkemykset olivat samansuuntaisia, ja he olivat melko tyytyväisiä johdon toimintaan. Suurissa ja keskikokoisissa kouluissa tai oppilaitoksissa opettajia kannustettiin enemmän arvioinnin monipuolisuuteen kuin pienissä kouluissa. Yksi arviointikulttuurin johtamisesta kertova osa-alue on oppijoille yhdenvertaiset onnistumismahdollisuudet tarjoavat käytänteet, joissa tämän arvioinnin perusteella oli kehitettävää erityisesti lukioissa.

Johdolta arviointiin saamaansa tukeen opettajat olivat tyytyväisiä. Opettajat toivoivat ennen kaikkea uusia ja yhtenäisiä arviointitapoja, materiaaleja, ohjeita ja hyviä käytänteitä; myös yhteisen ajan ja keskustelujen järjestämistä arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen toivottiin. Rehtorit kertoivat huolehtivansa opettajien saataville arviointiin liittyvää *tietoa ja ohjeistusta* melko usein, mutta vain noin puolet opettajista oli siitä melko tai täysin samaa mieltä. Rehtoreiden opettajille tarjoamat evästykset liittyivät enimmäkseen koulujen yhteisiin käytäntöihin ja aikatauluihin sekä neuvontaan opetussuunnitelman perusteiden tai opetuksen järjestäjän antamista ohjeista. Pedagogiikkaan kohdentuvaa neuvontaa (esim. arvioinnin hyödyntäminen oppimisen ohjaamisessa, opettajan arviointiosaamisen kehittäminen, kriteerien käyttö) rehtorit kuvasivat harvakseltaan.

Arvioinnista saadun tiedon hyödyntämisestä opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa ja toimeenpanossa saatiin tässä arvioinnissa käytettyjen kysymysten avulla tietoa varsin niukasti. Rehtoreiden mielestä arviointitietoa hyödynnettiin melko hyvin opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa, mutta sekä rehtoreiden että opettajien mielestä arvioinnin vaikuttavuuden tunnistamisessa onnistuttiin hieman heikommin. Arviointikäytänteitä seurattiin ja arvioitiin rehtoreiden ja opettajien mukaan tyypillisesti vain jonkin verran, mutta kokeneemmat rehtorit ilmaisivat kokemattomampia enemmän, että arviointikäytänteitä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Kokonaisuutena ottaen arviointikulttuurista syntyy melko positiivinen kuva, jota tosin horjuttaa opettajien kautta linjan kriittisempi näkemys. Hyvää johtamista tarvitaan esimerkiksi arviointimenetelmien monipuolistamisessa tai uuden osaamisnäytön (esim. lukion arvosanojen korottamiskäytänteet) tarjoamisessa suorituksiinsa pettyneille oppijoille. Kulttuuriset muutokset ja johtaminen saattavat aidosti edistyä melko hitaasti, joten aineiston positiivisiin tuloksiin voi olla tältä osin syytä suhtautua varauksellisesti. Esimerkiksi Moss ym. (2013) esittelivät artikkelissaan usean tutkimuksen näytön siitä, ettei arviointimuutoksia tapahdu ilman, että niitä määrätietoisesti johdetaan, asenteiden ja käytäntöjen muutokseen varataan aikaa ja rehtoreita ja johtoa koulutetaan. Samalla tämä tutkimus lisää optimismia, että kouluissa opitaan keskustelemaan arvioinnista ja sen vaihtoehtoisista toteutustavoista, osallistamaan oppijoita siihen ja näkemään myös huoltajat arvioinnin voimavarana.

Tämän arvioinnin aineisto ei anna vastausta kysymykseen, miten hyvin opettajat hyödyntävät arviointitietoa oman opetuksensa kehittämisessä – kysymys, joka on kansainvälisissä tutkimuksissa usein epäillen esitetty. Dataa kootaan, mutta sen arvottaminen pedagogisten toimenpiteiden tekemiseksi saattaa jäädä puolitiehen. Ehkä tässä voi luottaa suomalaisiin hyvin koulutettuihin opettajiin monien muiden maiden opettajia enemmän. Avoimiin kysymyksiin kirjoittamissaan vastauksissa opettajat pitivät tärkeänä ajantasaista tietoa oppijoiden edistymisestä jotta he voivat

tarvittavalla tavalla muuttaa opetustaan. Tiedon hyödyntämistä edellytetään myös opetussuunnitelman perusteissa arviointikulttuurista puhuttaessa (Opetushallitus 2014). Erilaiset pedagogiset ratkaisut edellyttävät tavallisesti hieman erilaista arviointia, ja selkeä uusi suunnanotto arvioinnissa johtaa vääjäämättä myös pedagogisiin uudistuksiin.

Paikalliset opetussuunnitelmat

Paikallisten opetussuunnitelmien analysointi osoitti, että oppijoita ja huoltajia oli osallistettu opetussuunnitelman perusteiden arviointia käsittelevän luvun (luku 6 sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa) tulkintoihin oleellisesti vähemmän kuin opettajia ja rehtoreita. Varsin monet opetuksen ja koulutuksen järjestäjät olivat jättäneet sopimatta ja dokumentoimatta arviointiasioita, joita opetussuunnitelman perusteissa edellytetään päätettäviksi paikallisesti tai alueellisesti. Todistus- ja arvosanojen ilmaisutapakäytänteet sekä tiedottaminen esimerkiksi huoltajien suuntaan oli kuvattu yhdeksässä kymmenestä niistä opetussuunnitelmista, joissa oli paikallisia painotuksia, mutta esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia ja formatiivista arviointia ohjeistettiin vain noin kolmessa viidestä ja arviointikulttuuriin liittyviä mainintoja oli vain joka toisessa.

OPS- ja tutkimuspohdinta

Karvin (2019) toteuttamasta opetussuunnitelma-arvioinnista ilmeni, että vain noin puolet kyselyyn vastanneista opetuksen järjestäjistä ja kouluista koki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuudennen, arviointia käsittelevän luvun toimivaksi. Se osaltaan selittänee sitä, että osa tässä arvioinnissa tarkastelluista paikallisista opetussuunnitelmakirjauksista ei sisältänyt ohjeiden mukaisia asioita, vaan hyväksi koettu luku 6 oli siirretty sellaisenaan paikalliseksi opetussuunnitelmaksi.

Koontia: Arviointikulttuuri koulujen SWOT-analyysien kuvaamana

Arviointikulttuurin merkitys kiteytyy tätä arviointia varten otoskouluissa tehdyissä SWOT-keskusteluissa. Koulujen oman arviointitoiminnan vahvuuksiksi, heikkouksiksi, uhkiksi ja mahdollisuuksiksi rehtorit ja opettajat toivat esille seuraavia:

- Vahvuuksina (S) nähtiin etenkin avoin ilmapiiri, arvioinnin yhteiset ja yhtenäiset periaatteet sekä niitä tukevat käytänteet: opettajien arviointikokemusten vaihtaminen ja kollegiaalinen tuki sekä monipuolinen ja sujuva arviointiyhteistyö.
- Kehittämisen tavoitteiksi (W) koettiin etenkin arvioinnin monipuolisuus, kannustavuus, jatkuvuus ja joustavuus sekä itse- ja vertaisarviointi, samoin kuin arviointikulttuuria kehittävät periaatteet, yhteistyö ja yhteiset käytänteet.

- Mahdollisuuksina (O) nähtiin etenkin koulun tai oppilaitoksen kyky tukea, ohjata sekä motivoida oppijaa oppimaan arvioinnin avulla, minkä katsottiin vähentävän oppijoiden kokemaa koepainetta, tukevan oppimista sekä antavan erilaisille oppijoille mahdollisuuden näyttää osaamistaan itselleen sopivin tavoin.
- Uhkiksi (T) tunnistettiin etenkin yhteisten arviointilinjojen ja -käytänteiden puuttuminen, tietämättömyys arvioinnin linjauksista tai tunne niiden epäoikeudenmukaisuudesta.

Kehittämis-suositukset

10

Tämän arviointihankkeen keskeisenä tavoitteena on ollut selvittää perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteiden, -osaamisen ja -kulttuurin tilaa ja tuottaa suosituksia kehittämisen tueksi. Suosituksien perustana on näkemys, että arviointi ja pedagogiikka liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Arviointi on käytännössä yksi vaikuttavimmista pedagogisista keinoista ohjata opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja. Pedagogiikan kehittämisen ja tutkimuksen osa-alueena arviointiin on kuitenkin kohdistettu huomattavasti vähemmän huomiota.

Kehittämissuositusten laatimisessa on edetty siten, että arvioinnin kolmesta kohteesta eli arviointikäytänteistä, -osaamisesta ja -kulttuurista kiteytettiin *ensin* lukuun 9 luvuissa 4–8 esitetyt arviointiaineistoihin perustuvat tulokset. Niitä keskustelutettiin erityisesti luvussa 2 esitellyn tutkimus- ja teoriatiedon kanssa. *Sen jälkeen* nostettiin kustakin kolmesta kohteesta kehittämissuosituksia, joita tässä päätäntöluvussa perustellaan varsin käytännönläheisesti.

Suositusten laadinnassa on oltu tietoisia arvioinnin käsitteen monitulkintaisuudesta (ks. luku 2.1.2). Yhtäältä siitä voi seurata tuloksien tulkintaan haitallista vaihtelua, mutta toisaalta se voi rikastaa suosituksista käytävää keskustelua. *Suosituksien lukemisen saatteeksi – eräänlaiseksi metasuositukseksi – voidaan asettaa arvioinnin käsitteellinen selkeyttäminen.* Tehtävä ei ole helppo, mutta arviointi ei ole periaatteessa lainkaan sen hankalampi kuin muutkaan kasvatustieteellisen alan käsitteet.

Kehittämissuositukset on laadittu seuraavia arviointikriteereitä käyttäen:

- *Oppimisprosessien edistäminen* liittyy oppijoiden erilaisuuden tunnistamiseen, monipuolisten arviointimenetelmien tarjoamiseen, arviointiohjeiden toimivuuden ja kannustavuuden varmistamiseen sekä riittävän arviointiosaamisen tukemiseen. Tätä kriteeriä tarkastellaan erityisesti oppimisen eli opintojen aikaisen jatkuvan ja oppimisprosessia tukevan eli formatiivisen arvioinnin kannalta (ks. kuvio 1, luku 2.1.2).
- *Arvioinnin oikeuden- ja yhdenmukaisuus* on otettu huomioon ennen kaikkea osaamisen osoittamisen eli summatiivisen arvioinnin näkökulmasta (ks. kuvio 1, luku 2.1.2). Kriteeriä käyttämällä varmistetaan määritelmällisesti se, että arvioinnissa ”annetaan ja saadaan ansioiden mukaan”.

- *Arvioinnin kehittämisen yhteisöllinen luonne* on ollut tarkastelun kohteena sekä arviointikäytänteissä, -osaamisessa että -kulttuurissa. Kriteeri kuvaa, miten eri arviointiosapuolet tunnistavat vastavuoroista toimintaa kasvatuskumppanuuden ja -vastuun hengessä.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteitä koskevat suositukset

1. **Opettajien tulee monipuolistaa arviointimenetelmiä niin, että ne lisäävät oppimisprosessien läpinäkyvyyttä, mahdollistavat osaamisen osoittamista eri tavoin ja kannustavat opiskelua.**
   - Yhden arviointimenetelmän kyky arvioida kaikkia oppimiselle asetettuja tavoitteita on usein rajallinen. Siksi yksilöllisiin kokeisiin perustuvan arvioinnin lisäksi tarvitaan nykyistä vaihtelevampia ja vuorovaikutteisempia arviointimenetelmiä.
   - Oppimisprosessilla on selvä yhteys oppimistuloksiin. Siten formatiivisen, oppimista tukevan arvioinnin periaatteisiin ja keinovalikoimaan kannattaa kiinnittää enenevästi huomiota.
   - Oppijoiden vahvuuksia tunnistavaa ohjausta ja palautetta tarvitaan nykyistä enemmän. Silloin arviointi pystyy vastaamaan myös oppimisessa tukea tarvitsevien oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja ylläpitämään oppijoiden innostuneisuutta opiskeluun.
   - Koska ohjauksen ja palautteen vaikuttavuus on vastavuoroista, arviointimenetelmien suunnittelu ja arviointitiedon hyödyntäminen edellyttävät oppijoiden osallistamista.
   - Arviointimenetelmien monipuolistaminen on paitsi jokaisen opettajan myös koko kouluyhteisön vastuulla.

2. **Opettajien tulee vakiinnuttaa oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin perustuvaa arviointia sekä yhdessä rehtoreiden kanssa lisätä niitä koskevaa tietämystä myös oppijoiden ja huoltajien keskuudessa.**
   - Täsmällisesti muotoillut, määrällisesti maltilliset osaamisen tavoitteet ja kriteerit ovat oppimisprosessien ja -tulosten arvioinnin keskeisin oikeuden- ja yhdenmukaisuuden edellytys. Myös tavoitteiden ja kriteerien keskinäinen vastaavuus tulee varmistaa jo Opetushallituksen valmistelemissa opetussuunnitelman perusteissa, jotta opettajan tekemää oppijakohtaista arviointia voidaan tukea riittävästi.
   - Oppimisen, työskentelytaitojen ja laaja-alaisen osaamisen arviointi on nykyisellään opettajille vaativa kokonaisuus etenkin oppiaineen arvosanasta päätettäessä. Jotta arvosanojen antaminen selkeytyy ja yhdenmukaistuu, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa tarvitaan selkeyttämistä.
   - Opettajilla ja oppijoilla on osin varsin erilaisia käsityksiä käyttäytymisen arvioinnin perusteista. Näkemyksien lähentäminen on tärkeää siksi, että oppijoiden oikeudenmukaiseksi kokema käyttäytymisen arviointi on yhteydessä innostuneisuuteen koulunkäyntiä kohtaan ja arviointeja koskeviin myönteisiin kokemuksiin.
   - Arviointikäytänteissä tulee huolehtia, ettei arviointi kohdistu oppijan persoonaan tai temperamenttiin, eikä se perustu oppijaryhmän keskinäiseen paremmuusjärjestykseen.
   - Ohjauksen ja palautteen osuvuus ja pysyvyys voidaan turvata oppimisen ja osaamisen riittävän huolellisella ja oppijaa osallistavalla dokumentoinnilla, joka lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä.

3. **Kouluissa ja oppilaitoksissa on lisättävä oppijoiden mahdollisuuksia parantaa arvioituja suorituksia.**
   - Vaikka arvosanat eivät voi olla oppimisen ainoa päämäärä, pitää oppijalla lähtökohtaisesti olla mahdollisuus onnistua parhaalla mahdollisella tavalla.
   - Nykyiset lukioiden epäyhtenäiset arvosanan uusimis- tai korottamiskäytännöt eivät edistä oikeudenmukaisuutta. Myös perusopetuksessa tarvitaan keskustelua mahdollisuuksista uusia osin tai kokonaan huonosti onnistuneita arviointisuorituksia.
   - Oppijoiden kokemat arviointiin liittyvät suorituspaineet ja etenkin yksilökokeiden yksipuolinen käyttö saattavat heikentää oppijoiden mahdollisuutta osoittaa osaamistaan monipuolisesti ja tasa-arvoisesti. Kertasuoriutumisen tuottama henkinen paine voi lisätä alisuoriutumista ja estää ohjauksesta ja palautteesta oppimista.
   - Arviointitiedon eli ohjauksen ja palautteen hyödyntämiseen ja osaamisen osoittamiseen on varattava opetus- ja oppimisprosesseissa riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointiosaamista koskevat suositukset

4. **Perus- ja täydennyskoulutusta tarjoavien tahojen sekä koulujen ja oppilaitosten johdon tulee kiinnittää pitkäjänteisesti huomiota opettajien arviointiosaamisen vahvistamiseen ja monipuolistamiseen.**
   - Arviointi on yksi vaikuttavimmista pedagogisista keinoista ohjata opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja. Siksi opettajien hyvät arviointitietotaidot ovat pedagogisen kehittämisen keskeinen voimavara.
   - Arvioinnin ja pedagogiikan välinen kytkentä kirkastuu, kun arviointikäytänteitä kehitetään työyhteisössä yhteistyössä oppijoiden ja opettajakollegoiden kanssa. Siten opettajien arviointiosaamisen monipuolistaminen onnistuu myös koulujen omia kehittämishankkeita ja vertaiskoulutusta hyödyntäen.
   - Osaamisen kehittäminen edellyttää, että opettajilla on riittävästi mahdollisuuksia osallistua erimuotoisiin, osallistaviin valtakunnallisiin tai alueellisiin arvioinnin täydennyskoulutuksiin. Toisaalta arviointiin kohdentuvaa koulutustarjontaa on oltava riittävästi.
   - Opettajan arviointiosaamista koskevien tutkimusten mukaan opettajan tulee ”tuntea keskeinen arviointikäsitteistö, erilaisia arviointimenetelmiä ja niiden kehittämistä, arvioinnin laatuvaatimuksia ja oppimisen traditionaalisen mittaamisen vaihtoehtoja sekä omata kyky käyttää arviointituloksia opetuksensa kehittämiseen”[1]. Tätä laaja-alaista kokonaisuutta on vahvistettava opettajien ammatillisen kehittymisen kaikissa vaiheissa.

1 Atjonen 2017, 152

5. **Opettajien tulee kehittää oppijan arviointiosaamista erityisesti itse- ja vertaisarviointitaitoja ohjaamalla ja osallisuutta vahvistamalla.**
   - Oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen edellyttää, että oppijoilla on riittävästi itse- ja vertaisarviointitaitojen ohjattua harjoittelua kaikkina kouluvuosina. Myös menetelmällisesti vaihteleviin arviointeihin valmistautuminen ja ennakointi vahvistavat oppijoiden metakognitiivisia valmiuksia.
   - Oppimisen tavoitteiden asettaminen ja niiden ymmärrettäviksi tekeminen yhdessä oppijoiden kanssa on edellytys arviointityön onnistumiselle.
   - Oppijoiden kuunteleminen ja osallistaminen nykyistä enemmän arvioinnin suunnitteluun, toteuttamiseen ja päätöksentekoon auttavat heitä sitoutumaan oppimisen tavoitteisiin ja ymmärtämään omaa vastuutaan oppimisprosesseista ja -tuloksista.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuria koskevat suositukset

6. **Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulee kirjoittaa opetussuunnitelman perusteissa edellytetyt paikalliset arviointiratkaisut harkitusti ja kattavasti paikallisiin opetussuunnitelmiin.**
   - Arvioinnin yhden- ja oikeudenmukaisuuden turvaamiseksi on tärkeää, että paikallistasolle vastuutetut arviointiohjeet täsmennetään niin, että opettajat ymmärtävät niiden tarkoituksen ja perusteet mahdollisimman hyvin. Siten toimijoita osallistava opetussuunnitelmatyö vahvistaa opettajien arviointiosaamista ja voi johtaa arviointikäytäntöjen yhteisölliseen kehittämiseen.
   - Paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee tehdä tavoitteiden vuosiluokkaistamista, joka selkeyttäisi myös arviointia. Tätä tavoitetyötä on mahdollista edistää myös tuntijakoa koskevin paikallisin ratkaisuin.
   - Opetussuunnitelman perusteiden arviointiosan täsmentäminen onnistuu kunnissa ja kouluissa suunnitelmallisella, osallistavalla johtamisella. Näin lopputulokseksi rakentuvasta paikallisesta tekstistä tulee käytännön arviointityön kannalta merkityksellistä.

7. **Rehtoreiden ja opettajien yhteisellä vastuulla on edistää koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria, joka vahvistaa niin opettajien keskinäistä kuin opettajien ja oppijoiden sekä koulun ja kotien välistä arviointiyhteistyötä.**
   - Yhteisen arviointikäsityksen varmistaminen edellyttää säännöllisesti toteutuvaa rehtoreiden, opettajien ja oppijoiden keskustelua arvioinnin periaatteista ja käytänteistä.
   - Aidon kasvatuskumppanuuden rakentumiseksi tulee kuunnella, miten oikeudenmukaiseksi, kannustavaksi ja oppimista edistäväksi arviointi oppijoiden ja huoltajien keskuudessa koetaan.
   - Kodin ja koulun tuloksellinen vuoropuhelu edellyttää aikaa ja mahdollisuuksia osapuolten kohtaamiseen sekä arvioinnista tiedottamiseen. Nämä kohtaamiset vahvistavat jaettua ymmärrystä kouluyhteisön yhteisistä ohjaamisen ja palautteenannon tehtävistä.

8. **Paikallisten toimijoiden tehtävänä on rakentaa hyvän pedagogisen johtajuuden keinoin kouluihin arviointikulttuuria, joka rohkaisee kokeilemaan erilaisia arviointikäytänteitä.**
    - Kehittävä, tavoitteellinen pedagoginen johtajuus kannustaa vuorovaikutukseen ja edistää arviointitiedon käyttöä koulun ja oppilaitoksen yhteisöllisessä kehittämisessä.
    - Koulun johto tarvitsee tukea arvioinnin johtamisperiaatteiden valintaan ja toimeenpanoon, missä kunta- tai aluekohtainen rehtoriverkosto voi olla merkittävä resurssi. Jaetun johtajuuden hengessä tarvitaan yhteistä keskustelua arviointityön monimutkaisuudesta sekä sitä koskevien kehittämishaasteiden ratkaisuhakuista käsittelyä.
    - Koulun johdon arvostava suhtautuminen opettajien arviointiasiantuntemukseen luo luottamukselliset edellytykset tarkastella kriittisesti yksilö- ja yhteisötasolla sitä, millaiset arviointiosaamisen kehittämistarpeet vaativat toimenpiteitä.
    - Mitä suuremmista kouluyksiköistä on kyse, sitä enemmän tarvitaan ponnisteluja yhteisöllisen arviointiymmärryksen rakentamiseen ja sen tavoitteelliseen edistämiseen.

Ja kaikki tämä siksi, ”että tietää missä on menossa”.

Lähteet

(a) Laki- ja asetuslähteet

Asetus 378/2014. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 13 §:n muuttamisesta.

Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

Asetus 423/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen muuttamisesta.

Asetus 810/1998. Lukioasetus.

Asetus 852/1998. Perusopetusasetus.

Asetus 915/2005. Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta.

Asetus 942/2014. Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta.

Asetus 955/2002. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (ennen 1.8.2016 lukion aloittaneet).

Laki 1040/2014. Laki perusopetuslain muuttamisesta.

Laki 628/1998. Perusopetuslaki.

Laki 629/1998. Lukiolaki.

Laki 672/ 2005. Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä.

(b) Muut kuin laki- ja asetuslähteet

Alkharusi, H., Mahdi Kazem, A. & Al-Musawai, A. 2011. Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. Asia-Pacific Journal of Teacher Education 39 (2), 113–123.

Anderman, E., Anderman, L., Yough, M. & Gimbert, B. 2010. Value-added models of assessment: Implications for motivation and accountability. Educational Psychologist 45 (2), 123–13.

Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto: 143–152.

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

Atjonen, P. 2013a. Näytön paikka? Tutkimustuloksia oppilasarvioinnista. (PowerPoint-esitys ääniselostuksella.) https://wiki.uef.fi/x/pAvE. (Luettu 15.9.2017.)

Atjonen, P. 2013b. Perusopetuksen opettajat oppilasarvioinnin tekijöinä. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Työ arvonsa ansaitsee. Juhlakirja kajaanilaisen 113-vuotisen opettajankoulutuksen kunniaksi. Oulu: Oulun yliopisto, 104–117.

Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. The Curriculum Journal 25 (2), 238–259.

Atjonen, P. 2015a. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. 2015b. "Your career will be over" – Power and contradictions in the work of educational evaluators. Studies in Educational Evaluation 45, 37–45.

Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – Opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74, 132–169.

Atjonen, P. 2018. Etiska grunder för bedömning av elevers lärande. V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (red.) Lärares bedömningsarbete. Förutsättningar, villkor, agens. Stockholm: Natur och Kultur, 69–92.

Bennett, R. 2011. Formative assessment: A critical review. Assessment in Education Principles Policy and Practice 18 (1), 5–25.

Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. 2013. Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. British Journal of Educational Psychology 83 (2), 341–362.

Beziat, T. & Coleman, B. 2015. Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. The Researcher 27 (1), 25–30.

Black, P. & Wiliam, D. 1998a. Assessment and classroom learning. Assessment in Education 5 (1), 7–74.

Black, P. & Wiliam, D. 1998b. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan 80 (2), 139–144.

Black, P., Wilson, M. & Yao, S. 2011. Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. Measurement 9 (2–3), 71–103.

Bobbitt Nolen, S. 2011. The role of educational systems in the link between formative assessment and motivation. Theory Into Practice 50 (4), 319–326.

Brookhart, S. 2011. Educational assessment knowledge and skills for teachers. Educational Measurement: Issues and Practice 30 (1), 3–12.

Brookhart, S. & Nitko, A. 2015. Educational assessment of students. Pittsburgh: Pearson.

Brooks, V. 2002. Assessment in secondary schools. Buckingham: Open university.

Brown, G. & Harris, L. 2013. Student self-assessment. Teoksessa J. McMillan (toim.) The SAGE handbook of research on classroom assessment. Sage, Editors, pp. 367–3.

Brownlee, K., Rawana, E. & MacArthur, J. 2012. Implementation of a strengths-based approach to teaching in an elementary school. Journal of Teaching and Learning 8 (1), 1–12.

Burke, J. & Garfield, Y. 2010. Methods and uses of classroom assessments employed in teaching grades three through five in five school districts in the Missisippi Delta. Education 130 (4), 657–665.

Cathcart, A., Greer, D. & Neale, L. 2014. Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. Assessment & Evaluation in Higher Education 39(7), 790–802.

Christodolou, D 2016. Making good progress?: The future of Assessment for Learning. Oxford: Oxford university press.

Ciciolla, L., Curlee, A., Karageorge, J. & Luthar, S. 2017. When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. Journal of Youth Adolescense 46 (5), 1057–1075.

Clark, I. 2012. Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. Educational Psychology Review 24 (2), 205–249.

Cowie, B. 2005. Pupil commentary on assessment for learning. The Curriculum Journal 16 (2), 137–151.

Davies, D. & Neitzel, C. 2011. A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. The Journal of Educational Research 104 (3), 202–215.

DeLuca, C., & Klinger, D. A. 2010. Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17(4), 419–438.

Ecclestone, K. & Pryor, J. 2002. 'Learning careers' or 'assessment careers'? The impact of assessment systems on learning. British Educational Research Journal 29 (4), 471–488.

Eyal, L. 2012. Digital assessment literacy – the core role of the teacher in a digital environment. Educational Technology & Society 15 (2), 37–49.

Fuller, M., Henderson, S. & Bustamante, R. 2015. Assessment leaders' perspectives of institutional cultures of assessment: a Delphi study. Assessment & Evaluation in Higher Education 40 (3), 331–351.

Frey, B. & Schmitt, V. 2007. Coming to terms with classroom assessment. Journal of Advanced Academics 18 (3), 402–423.

Green, S., Johnson, R., Kim, D. & Pope, N. 2007. Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. Teachers and Teacher Education 23, 999–1011.

Gonzalez, J. 2018. Moving from feedback to feedforward. https://www.cultofpedagogy.com/feedforward/. (Luettu 18.9.2018.)

Graf, K. 2016. Formative assessment. https://www.slideshare.net/KirisitinaMauia/formative-assessment-67094055.

Guskey, T. & Link, L. 2018. Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1555515. (Luettu 18.12.2018.)

Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Harlen, W. 2005. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. The Curriculum Journal 16 (2), 207–223.

Harlen, W. 2011. Taking charge of assessment. Education Review 24 (1), 65–72.

Harlen, W. & Deakin Crick, R. 2002. A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. http://eppi.ioe.ac.uk/

Hattie, J. & Timberley, H. 2007. The power of feedback. Review of Educational Research 77 (1) 81–112.

Heikkinen, M. 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia – Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Acta Universitatis Lapponiensis 276.

Helin, E. & Kumpulainen, T. 2017. Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen, asiantuntijavaihtoon sekä työelämäjaksoille. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2, 153–173.

Heritage, M. 2007. Formative assessment: What do teachers need to know and do? Phi Delta Kappan 98 (2). http://easlinstitute.org/wp-content/uploads/Heritage_formative_assessment.pdf.

Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenmukaisuus Suomessa. Kasvatus 47 (4), 342–357.

Hildén, R., & Rautopuro, J. 2014. Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2014/4.

Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2014/5.

Hildén, R., Rautopuro, J. & Huhta, A. 2017. Arvosanan ansaitsemme – asteikolla vai ilman? Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74, 63–80.

Hoover, N. & Abrams, L. 2013. Teachers' instructional use of summative student assessment data. Applied Measurement in Education 26 (3), 219–231.

Hopfenbeck, T. & Kjærnsli, M. 2016. Students test motivation in PISA: the case of Norway. The Curriculum Journal 27 (3), 406–422.

Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 4.

Hout, M., Elliott, S. & Frueh, F. 2012. Do high-stakes tests improve learning? Issues in Science and Technology 29 (1).

Hovdhaugen, E., Vibe, N. & Seland, I. 2017. National test results: representation and misrepresentation. Challenges for municipal and local school administration in Norway. Nordic Journal of Studies in Educational Policy 3 (1), 95–105.

Howley, M., Howley, A., Henning, J., Gilla, M. & Weade, G. 2013. Intersecting domains of assessment knowledge: School typologies based on interviews with secondary teachers. Educational Assessment 18 (1), 26–48.

Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2014/2.

Härmälä, M. & Huhtanen, M. 2014 Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2014/3.

Ilola, M. 2018. Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. JYU Dissertations 15.

Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin konseptit ja käytännöt. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 3, 13–36.

Kaftan, J. 2007. Examining the role of reciprocity within the formative assessment process alongside prospective Teachers. University of Nebraska. Public access theses and dissertations from the College of Education and Human Sciences 1.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

Keurulainen, J. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Oppimistulosten arviointijärjestel-mistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 3. Helsinki: 37–60.

Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. 2007. Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. British Educational Research Journal 33 (4), 605–627.

Korkeakoski, E. 2017. Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus. Tampere: Mediapinta.

Kunnath, J. 2017. Teacher Grading Decisions: Influences, Rationale, and Practices. American Secondary Education 45(3), 68–88.

Lohbeck, A., Nitkowski, D. & Petermann, F. 2016. A control-value theory approach: Relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. Child Youth Care Forum 45 (6), 887–890.

Lysne, A. 2006. Assessment theory and practice of students' outcomes in the Nordic countries. Scandinavian Journal of Educational Research 50 (3), 327–359.

Löfgren, H. & Löfren, H. 2017. Grades in the eyes of our parents: a narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, DOI: 10.1080/20020317.2017.1343624.

Löfgren, R., Löfgren, R. & Prieto, H. 2018. Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests. European Educational Research Journal 17 (5), 676–695.

McMillan, J. & Hearn, J. 2008. Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf.

McMorran, C., Ragupathi, K. & Luo, S. 2017. Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education 42 (3), 361–377.

Mertler, C. 2005. Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? American Secondary Education 33 (2), 76–92.

Miller, D. & Lavin, F. 2007. 'But now I feel I want to give it a try': Formative assessment, self-esteem and a sense of competence. The Curriculum Journal 18 (1), 3–25.

Moss, C., Brookhart, S. & Long, B. 2013. Administrators' roles in helping teachers use formative assessment information. Applied Measurementin Education 26 (3), 205–218.

Mullola, S. 2012. Teachability and school achievement: Is student temperament associated with school grades? University of Helsinki. Research Report 341.

Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä: sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 157.

NCTE 2014. How standardized tests shape – and limit – student learning. A policy research brief produced by the National Council of Teachers of English. https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0242-nov2014/CC0242PolicyStandardized.pdf. (Luettu 3.12.2018.)

Nuutinen, P. 2008. Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/nuutinen.htm, 81–90. (Luettu 4.12.2018.)

OECD. 2015. PISA 2015 results. Students' well-being. VOLUME III. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1540817348&id=id&accname=guest&checksum=B1F49F6578A71D8EAF15F19F5FDE8541.

Oinas, S., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. 2017. Technology-enhanced feedback for pupils and parents in Finnish basic education. Computers & Education 108, 59–70.

Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 96.

Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 48.

Opetushallitus 2017a. Päättöarvioinnin kriteerien tukimateriaalit oppiaineittain. https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/ops2016_arvioinnin_tukimateriaalit/paattoarvioinnin_kriteerien_tukimateriaalit. (Luettu 18.12.2018.)

Opetushallitus 2017b. Valinnaisten aineiden arviointi. https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/ops2016_arvioinnin_tukimateriaalit/valinnaisten_aineiden_arviointi. (Luettu 18.12.2018.)

Opetushallitus. 2018a. Oppilaiden, huoltajien ja opettajien näkemyksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta – verkkoaivoriihen kertomaa. Esitys 31.10.2018 Helsingissä arviointikriteereitä käsittelevän pyöreän pöydän keskustelutilaisuudessa.

Opetushallitus 2018b. Perusopetuksen arvioinnista tasa-arvoisempaa – useammalle arvosanalle yhteiset kriteerit. Tiedote 31.10.2018. https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/perusopetuksen_arvioinnista_tasa-arvoisempaa_-_useammalle_arvosanalle_yhteiset_kriteerit. (Luettu 3.12.2018.)

Opetushallitus 2019a. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen seuranta. Educa-messuilla 25.1.2019 esitetty diasarja.

Opetushallitus 2019b. Opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanoon lisää tukea. Mediatiedote 25.1.2019. https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/opetussuunnitelmauudistuksen_toimeenpanoon_lisaa_tukea

Opetushallitus 2019c. Yhteenveto lukion opetussuunnitelman perusteiden kehittämistarpeista. Opetushallituksen verkkokysely lukioille. LOPS2021. https://www.oph.fi/download/193565_Lops_kysely_raportti.pdf. (Luettu 25.2.2025.)

Ouakrim-Soivio, N. 2013. ”Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan”. Teoksessa A. Räisänen. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 3, 141–158.

Ouakrim-Soivio, N. 2014. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 9.

Ouakrim-Soivio, N. 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.

Parkinson, P. 2018. Assessment and dialogue: Reframing assessment. Curriculum and Teaching Dialogue 20 (1 & 2), 89–10.

Pollari, P. 2017. (Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies. Jyväskylä Studies in Humanities 329.

Popham, J. 2009. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? Theory Into Practice 48 (1), 4–11.

Popham, J. 2011. Assessment literacy overlooked: A teacher educator’s confession. The Teacher Educator 46 (4), 265–273.

Pyle, A. & DeLuca, C. 2013. Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers’ assessment approaches. Early Childhood Education Journal 41 (5), 373–380.

Reddan, G. 2013. To grade or not to grade: Student perceptions of the effects of grading a course in work-integrated learning. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education 14 (4), 223–232.

Restorff, D., Sharpe, M., Abery, B. Rodriguez, M & Keol Kim, J. 2012. Teacher perceptions of alternate assessments based on alternate achievement standards: Results from a three-state survey. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities 37 (3), 185–198.

Rieg, S. 2007. Classroom assessment strategies: What do students at-risk and teachers perceive as effective and useful? Journal of Instructional Psychology 34 (4), 214–225.

Rättyä, K. 2016. Lokikirja ainedidaktisten opintojen arviointimenetelmänä. Teoksessa H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran ainedidaktisia tutkimuksia 11, 94–110.

Räty, H. & Kasanen, K. 2014. Mistä puhutaan, kun puhutaan älykkyydestä? Teoksessa L. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.) Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 18, 32–52.

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. 2019. Ops-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 1/2019.

Salmenkivi, E. 2013. Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. Kasvatus ja aika 7 (3). https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68632/29981. (Luettu 4.12.2018.)

Salminen, J. 2017. Vieraskynä: Valtakunnalliset kokeet peruskoulua pelastamaan. Helsingin Sanomat 11.11.2017.

Santiago, P. 2013. Trends in evaluation and assessment. Teoksessa OECD. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment, 35–56.

Schinske, J. & Tanner, K. 2014. Teaching More by Grading Less (or Differently). CBE Life Science Education 13 (2), 159–166.

Simmons, C. & Lehman, P. 2013. Tools for strengths-based assessment and evaluation. New York: Springer.

Simola, H. 2015. Arvioinnin valta, voima ja kunnia. Teoksessa H. Simola. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino, 213–293.

Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. 2013. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. Journal of Education Policy 28 (5), 612–633.

Sivenbring, J. 2016. I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan. Doktorsavhandlingar från Göteborgs universitet 384.

Stiggins, R. 1991. Assessment literacy. Phi Delta Kappan 72 (7), 534–539.

Stiggins, R. 1999. Evaluating classroom assessment. Training in teacher education. Educational Measurement: Issues and Practice 18 (1), 23–27.

Stiggins, R. 2005. Evaluating classroom assessment training in teacher education programmes. Educational Measurement: Issues and Practice 18 (1), 23–27.

Stiggins, R. 2014. Improve assessment literacy outside of schools too. Phi Delta Kappan 96 (2), 67–72.

Tan, K. 2012. How teachers understand and use power in alternative assessment. Education Research International, 1–11.

Tatar, N. & Buldur, S. 2013. Improving preservice science teachers' self-efficacy about the use of alternative assessment: Implication for theory and practice. Journal of Baltic Science Education 12 (4), 252–264.

Trybus, M. 2018. Assessment vs evaluation.https://www.tes.com/lessons/msYJYH_s5KMnxQ/copy-of-assessment-vs-evaluation.

Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Journal of Teacher Researcher 1.

Watt, H. 2005. Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. Educational Studies in Mathematics 58 (1), 21–44.

Vedung, E. 2010. Four waves of evaluation diffusion. Evaluation 16 (3), 263–277.

Veldhuis, M. & van den Heuvel-Panhuizen, M. 2014. Primary school teachers' assessment profiles in mathematics education. PLoS ONE 9(1). https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0086817. (Luettu 18.8.2018.)

Wiliam, D. 2011. What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation 37 (1), 3–14.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. 2013. Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. Assessment in Education (11) 1, 49–65.

Volante, L. & Fazio, X. 2007. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. Canadian Journal of Education 30 (3), 749–770.

Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 17.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Tässä julkaisussa tarkastellaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin nykytilaa perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Raportin keskeisimmät tulokset perustuvat yhteensä noin 8000 opettajalta, rehtorilta, oppijalta ja huoltajalta vuoden 2018 alussa hankittuun kyselyaineistoon. Julkaisussa analysoidaan myös paikallisten opetussuunnitelmien arviointikirjauksia sekä opettajien ja rehtoreiden pienryhmäkeskusteluja arvioinnin nykytilasta ja tulevaisuudesta.

Julkaisussa vastataan kysymyksiin, millaisia arviointikäytänteitä opettajilla on, millaista on opettajien, rehtoreiden ja oppijoiden arviointiosaaminen sekä millaisena arviointikulttuuri kouluissa ja oppilaitoksissa koetaan. Raportissa esitettyjä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämissuosituksia keskustelutetaan arvioinnin teoria- ja tutkimustiedolla ja suhteutetaan opetussuunnitelman perusteiden antamaan normiperustaan.

ISBN 978-952-206-493-6 (nid.)
ISBN 978-952-206-494-3 (pdf)

ISSN 2342-4176 (Painettu)
ISSN 2342-4184 (Verkkojulkaisu)
ISSN-L 2342-4176

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihde: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi