

Pilvi Musta ja Katariina Taittonen

OPPILASARVIOINNIN OPETTAMINEN – KUKA, MITÄ, MISSÄ?

Ainedidaktikkojen käsityksiä oppilasarvioinnin opettamisesta
luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Pilvi Musta ja Katariina Taittonen: OPPILASARVIOINNIN OPETTAMINEN – KUKA, MITÄ, MISSÄ?
Ainedidaktikkojen käsityksiä oppilasarvioinnin opettamisesta luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, 101 sivua, 10 liitesivua
Maaliskuu 2021

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajankoulutuksen ainedidaktikoilla on oppilasarvioinnin opettamisesta. Kandidaatin tutkielmassamme tarkastelimme oppilasarviointia monialaisissa opinnoissa kirjoitettujen opetussuunnitelmien näkökulmasta. Koska opettajan toteuttama opetus on aina tulkinta kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, päätimme pro gradu -tutkielmassamme kohdentaa tarkastelun toteutetun opetussuunnitelman tasoon. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden suomalaisen luokanopettajakoulutuksen ainedidaktikkojen käsityksiä arviointiopetuksesta. Käsityksistä pyrittiin selvittämään, miten monialaisten opintojen ainedidaktikot orientoituvat arviointiopetukseen, kenen vastuulla arviointiopetus nähdään olevan sekä millaiset taustatekijät vaikuttavat arviointiopetuksen sisältöön.

Tutkimuksen teoriatausta rakennettiin opetussuunnitelman, yliopisto-opettajuuden sekä oppilasarvioinnin käsitteiden ympärille. Opetussuunnitelman osalta käsiteltiin sen eri tasoja ja akateemista opetussuunnitelmaa. Yliopisto-opettajuuteen liittyen tarkasteltiin yliopistopedagogiikkaa, opettajankoulutuksen akateemistumista sekä opettajankoulutuksen ristipaineita. Oppilasarviointia käsittelevässä luvussa paneuduttiin arvioinnin käsitteeseen, etiikkaan ja merkitykseen opetustapahtuman eri osapuolille sekä siihen, mitä arvioinnista sanotaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja analysoitiin laadulliselle tutkimukselle sopivan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta tehtiin pelkistyksiä, joista muodostettiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia alakategorioita. Alakategorioita ryhmiteltiin yläkategorioiksi, eli käsitteiksi, joiden avulla pyrittiin kuvaamaan arviointiopetusta ilmiönä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ainedidaktikkojen käsitykset arviointiopetuksesta olivat pinta-puolisesti yhteneväisiä. Arviointiopetus koettiin tärkeänä ja ainedidaktikot kertoivat opettavansa oppilasarviointia kursseillaan. Käsityksissä voitiin kuitenkin havaita eroja, kun aineistoa analysoitiin tarkemmin. Aineiston perusteella vastaajista tunnistettiin kaksi eri orientaatiota arviointiopetukseen: teoria- ja käytäntöorientoituneisuus. Käsitykset erosivat myös sen suhteen, kenen vastuulle oppilasarvioinnin opettaminen nähtiin kuuluvan. Merkittävänä, arviointiopetuksesta vastuussa olevana, tahona nähtiin opetusharjoittelut. Aineistosta nousi myös joukko erilaisia käsityksiä, jotka voitiin tulkita arviointiopetukseen vaikuttaviksi taustatekijöiksi. Tulkitimme, että onnistuneeseen arviointiopetukseen tarvitaan ymmärrystä oppilasarvioinnin kannalta oleellisista taidoista sekä arvioinnin merkityksestä opetustapahtuman eri osapuolille. Lisäksi koulutukseen tarvitaan riittäviä resursseja. Arviointiopetukseen vaikuttavana taustatekijänä nähtiin myös kirjalliset dokumentit, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Ainedidaktikkojen käsitykset arviointiopetuksesta vaihtelivat. Koulumaailmassa oppilasarviointi on jokapäiväistä, joten arviointitaidot ovat opettajalle välttämättömiä. Arviointiopetus olisikin saatava yhtenäisemmäksi, jotta voidaan taata opiskelijoille työelämän kannalta välttämättömät arviointitaidot.

Avainsanat: Oppilasarviointi, ainedidaktikko, akateeminen opetussuunnitelma, toteutettu opetussuunnitelma, sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPETUSSUUNNITELMA	8
2.1	Opetussuunnitelman tasot	9
2.1.1	<i>Kirjoitettu opetussuunnitelma</i>	9
2.1.2	<i>Toteutettu ja toteutunut opetussuunnitelma</i>	10
2.1.3	<i>Koettu opetussuunnitelma</i>	11
2.2	Akateeminen opetussuunnitelma	12
2.2.1	<i>Opetussuunnitelma Euroopan laajuisen korkeakouluyhteistyön näkökulmasta</i> ...	14
3	OPETTAJANA YLIOPISTOSSA	16
3.1	Yliopistopedagogiikka	17
3.2	Opettajankouluttajat toimintaympäristön ristipaineissa	19
3.2.1	<i>Käytännön ja teorian välinen jännite</i>	21
3.2.2	<i>Perustutkimusta vai ajankohtaisia ratkaisuehdotuksia?</i>	23
3.2.3	<i>Kasvatustieteen ja psykologian suhde opetuksen lähtökohtana</i>	24
4	OPPILASARVIOINTI	26
4.1	Arvioinnin käsite	26
4.1.1	<i>Arvioinnin muodot</i>	27
4.1.2	<i>Kriteeriperustaisuus</i>	29
4.2	Arvioinnin etiikka ja merkitys opetustapahtuman eri osapuolille	31
4.2.1	<i>Arvioinnin etiikka</i>	31
4.2.2	<i>Arvioinnin merkitys opetustapahtuman eri osapuolille</i>	35
4.3	Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	41
5.2	Tutkimuksen tieteenfilosofisen taustan asemointi.....	42
5.3	Aineiston hankinta.....	44
5.4	Aineiston analyysi	47
6	TULOKSET	52
6.1	Miten ainedidaktikot orientoituvat arviointiopetukseen?.....	52
6.1.1	<i>Yleinen suhtautuminen arviointiopetukseen</i>	53
6.1.2	<i>Käytäntöorientoitunut</i>	54
6.1.3	<i>Teoriaorientoitunut</i>	57
6.2	Kenen vastuulla ainedidaktikot katsovat arvioinnin opettamisen olevan?	59
6.2.1	<i>Monialaisten opintojen vastuu</i>	59
6.2.2	<i>Muiden vastuu</i>	61
6.3	Millaiset taustatekijät vaikuttavat arviointiopetuksen sisältöön ainedidaktikkojen käsityksissä?	65
6.3.1	<i>Oppilasarvioinnin kannalta oleelliset taidot</i>	66
6.3.2	<i>Arvioinnin merkitys opetustapahtuman eri osapuolille</i>	68
6.3.3	<i>Resurssien puute</i>	70
6.3.4	<i>Kirjalliset dokumentit arvioinnin apuna</i>	72
6.3.5	<i>Ainedidaktiikan määrittelyn moninaisuus</i>	75
7	POHDINTA	79
7.1	Yhteenvedo päätuloksista ja johtopäätökset.....	79

7.1.1	<i>Kaksi orientaatiota arviointiopetukseen</i>	79
7.1.2	<i>Arviointiopetuksesta vastuussa useat tahot.....</i>	81
7.1.3	<i>Onnistunutta arviointiopetusta määrittävät taustatekijät</i>	83
7.2	Korkeakouluopiskelu suhteessa työelämän vaatimuksiin	86
7.3	Luotettavuus ja etiikka.....	87
7.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	90
LÄHTEET.....		92
LIITTEET.....		102

1 JOHDANTO

Arviointi on opettajan työssä merkittävä opetuksen arkeen sidottu työtehtävä. Koulumaailmassa arvioinnilta peräänkuulutetaan eettisyyttä, vastuullisuutta ja yhtenäisiä toimintatapoja. Oppilasarviointi on ollut viime vuosina runsaasti esillä julkisessa keskustelussa. Keskiössä ovat olleet muiden muassa arvioinnin kriteerit, opettajien arviointiosaaminen ja arvioinnin yhdenmukaistaminen. Opetushallituksen arvioinnin kehittämistyö on johtanut opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskevan luvun päivitykseen vuonna 2020 kesken opetussuunnitelman voimassaolon. Aktiivisia toimia oppilasarvioinnin kehittämiseksi käytännön koulutyössä on siis tehty hiljattain valtakunnallisella tasolla. Uusilla opettajilla, jotka astuvat opettajankoulutuksesta työelämään, tulisi olla riittävästi tietoa arvioinnista, jotta eettinen, vastuullinen ja yhdenmukainen arviointi olisi heti opetustyön alusta saakka mahdollista. Tämä vaatii opettajankoulutuksessa oppilasarviointiin perehtymistä.

Suomalaisen opettajankoulutuksen arviointiopetusta on tutkittu varsin vähän. Päivi Atjonen (2017) on urauurtavana tutkinut opettajankoulutusten arviointiopetusta koko kirjoitettujen opetussuunnitelmien laajuudessa. Selvitimme Atjosen innoittamana kandidaatintutkielmassamme, miten oppilasarvioinnin opettaminen näkyy eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa monialaisten opintojen osalta. Luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa paneudutaan perusopetuksessa opetettavien aineiden didaktiikkaan ja sisältöihin. Kävimme kandidaatin tutkielmamme varten läpi viiden yliopiston opetussuunnitelmat etsien oppilasarviointiin viittaavia mainintoja kurssien sisällöistä ja tavoitteista. Saamamme tulokset olivat saman suuntaisia Atjosen (2017) tutkimustulosten kanssa. Tulokset osoittivat, että oppilasarvioinnin opettamista ei mainita opetussuunnitelmissa johdonmukaisesti ja oppilasarviointiin viittaavat maininnat ovat ylipäänsä vähäisiä. Kandidaatintutkielmamme loikin jatkotutkimusideoita, joiden pohjalta päätimme jatkaa saman teeman parissa myös pro gradu -tutkielmassamme.

Opetukseen vaikuttavat kirjoitetun opetussuunnitelmatason lisäksi koettu ja toteutettu opetussuunnitelmataso. Koska opettajan toteuttama opetus on aina tulkinta kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, päätimme pro gradu -tutkielmassamme laajentaa ilmiön tarkastelua toteutetun opetussuunnitelman tasoon. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajankouluttajilla on oppilasarviointista ja sen opetuksesta. Tarkastelu kohdennettiin monialaisiin opintoihin, kuten kandidaatin tutkielmassammekin. Tutkimuksen aineisto koostuu ainedidaktikkojen käsityksistä, jotka kerättiin kyselylomakkeella syksyllä 2020. Aineisto analysoitiin laadulliseen tutkimukseen sopivalla sisällönanalyysillä.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta eri osa-alueesta. Ensimmäinen teorialuku käsittelee opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman monitasoista kokonaisuutta lähestytään teoreettisesti niin yleisellä tasolla kuin spesifimmin akateemisen opetussuunnitelman näkökulmasta. Tämä muodostaa merkittävän pohjan tutkielmallemme, sillä tarkastelumme kohteena on yksi opetussuunnitelman tasoista – toteutettu opetussuunnitelma – akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa. Yliopistot muodostavat itsenäisesti kirjoitetut opetussuunnitelmansa, ja tämän vuoksi on tavallista, että eri luokanopettajakoulutuksissa painottuvat eri sisällöt jo heti kirjoitettujen opetussuunnitelmien tasolta alkaen. Vaikka kirjoitetut opetussuunnitelmat antavat raamit sille, mitä opetukseen tulee sisällyttää, on yliopiston opettajilla pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla ja päättää eri sisältöjen painotuksista. Opettajan toteuttama opetusta kutsutaan toteutetuksi opetussuunnitelmatasoksi. Tämä taso ei ota huomioon opiskelijan kokemusta opetuksesta. Opiskelijoiden kokemus opetuksesta määrittää koettua opetussuunnitelmatasoa. Vaikka kirjoitettu ja koettu opetussuunnitelmataso ovat opetuksen lopputuloksen kannalta oleellisia näkökulmia, ja opetussuunnitelman ilmiö kokonainen vasta kaikki tasot huomioituna, keskitymme tässä tutkimuksessa ainoastaan toteutettuun opetussuunnitelmatasoon.

Koska opettaja on toteutetun opetussuunnitelmatason subjekti, tarkastelemme toisessa teorialuvussa yliopisto-opettajuutta ymmärtääksemme paremmin tätä opetussuunnitelmatasoa. Yliopiston opettajat toteuttavat pedagogisen vapautensa myötä opetusta haluamallaan tavalla. Pedagoginen vapaus on yksi opettajan työn merkittävistä vahvuuksista. Seurauksena saattaa kuitenkin olla, että samankin yliopiston opinnoissa opiskelijat saavat hyvin erilaiset valmiudet

luokanopettajana toimimiseen. Tässä yhteydessä tarkastelemme myös sitä kontekstia, jossa yliopiston opettajat toimivat. Luokanopettajakoulutus on siitä erityinen, että koulutus eroaa merkittävästi muista akateemisista koulutuksista sen käytännönläheisyyden takia. Koulutuksen päämääränä on selkeä ammatti, johon opiskelijat valmistuvat. Akateemisen koulutuksen ja käytännönläheisen ammattitodellisuuden vuoksi yliopiston opettajat toimivat ympäristössä, jossa yhtäältä odotetaan teoreettista tietopohjaa ja toisaalta käytännön osaamista. Tämä teorian ja käytännön ristipaine on läsnä koulutuksen taustalla, eikä voi olla vaikuttamatta opetustyöhön. Noviisiopettajien alanvaihtohalukkuus on tutkimuksen (esim. Blomberg 2008) mukaan huomattava, mikä johtuu osaltaan siitä, että työelämätodellisuus on liian kaukana koulutuksesta. (Blomberg 2008, 206.) Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että koulutuksen ja työelämän väliin saataisiin rakennettua vankempaa yhteyttä, jotta uusilla opettajilla olisi työuran alusta asti sellaiset taidot, joiden avulla ensimmäisistä vuosista opettajana on mahdollista selvitä.

Teemme kolmannessa teoriaosassa katsauksen oppilasarviointiin, jonka ilmiö on tutkimuksemme mielenkiinnon kohteena. Oppilasarviointi on täten yksi tutkimuksemme peruskäsitteistä. Sen moniulottuvuus ja merkitys on tärkeä ymmärtää kouluarjessa, koska sillä on lukuisia vaikutuksia eri opetus-oppimis-prosessin osapuolille. Oppilasarviointia olisi tärkeää käsitellä opettajankoulutuksessa riittävästi, sillä se on yksi käytännön työn haastavimmista tehtävistä ja osana työnkuvaa heti ensimmäisestä työpäivästä alkaen.

2 OPETUSSUUNNITELMA

Autio, Hakala ja Kujala (2017, 7) toteavat teoksensa esipuheessa: ”Koulu ilman opetussuunnitelmaa ei ole koulu”. Käsitteenä ”opetussuunnitelma” on melko monitulkintainen ja sen merkitys saattaa jäädä arkikielessä kapea-alaiseksi, sillä opetussuunnitelmasta puhuttaessa viitataan usein perusopetukseen. Opetussuunnitelmaa kuitenkin käytetään jokaisella koulutustasolla aina esiopetuksesta korkeakouluihin ja se on tärkeä työkalu opetuksen sisällön suunnittelussa (Karjalainen 2007). Opetussuunnitelmalla on myös merkittävä rooli yhdenvertaisuuden edistämässä, sillä sen avulla pyritään takaamaan jokaiselle yksilölle samanlaiset koulutukselliset mahdollisuudet (POPS 2014).

Perusopetuksessa koulutuksen järjestäjän tehtävä on huolehtia siitä, että opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, ja siten opetussuunnitelman noudattaminen kuuluu myös opettajan virkavelvollisuuteen (Autio ym. 2017, 8; POPS 2014; Patrikainen 2009, 25). Opetussuunnitelman avulla julkituodaan opetuksen tavoitteet, sisältö ja arviointikriteerit. Sen tarkoituksena siis ohjata niin opetusta kuin oppimisprosessejakin. Tällä tavoin se ohjaa koulutuksen järjestämistä. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 12; Murtonen ym. 2017, 189.) Opetussuunnitelmassa pyritään kuvaamaan, mikä on tietyn koulutuksen tavoite ja millaisilla menetelmillä tavoitteisiin on mahdollista päästä.

Opetussuunnitelmassa näkyy aina sen hetkisen yhteiskunnan koulutuspoliittiset arvot ja pyrkimykset (Tarkiainen & Vihriälä 1997, 10). Esimerkiksi nykyisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkyy työelämän muuttuneet tarpeet yrittäjyyskasvatukseen panostamisessa sekä tieto- ja viestintäteknologian korostaminen (POPS 2014). Koska myös muut koulutusasteet pyrkivät palvelemaan yhteiskunnan tarpeita, nämä samat asiat näkyvät myös toisen asteen ja korkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Parhaimmillaan opetussuunnitelma on siis usean eri tahon yhteinen työväline (Ilomäki-Keisala 2013).

2.1 Opetussuunnitelman tasot

Opetuksesta on löydettävissä aina vähintään kaksi eri toimijuutta: miten opettaja toteuttaa opetusta ja miten opiskelija sen kokee (Murtonen 2017, 174). Tarkemmin näitä toimijuuksia voidaan kuvata tarkastelemalla opetussuunnitelman tasoja. Opetussuunnitelmasta on erotettavissa kolme eri tasoa: kirjoitettu, toteutunut ja koettu opetussuunnitelma. Nämä kolme eri tasoa kytkeytyvät toisiinsa, minkä vuoksi kirjoitettu opetussuunnitelma saattaa näyttäytyä toteutettuna hyvinkin erilaisena eri paikoissa riippuen opettajan opetussuunnitelman tulkinnasta ja koulun resursseista. Tämän lisäksi myös opetuksen kohteen, oppilaan tai opiskelijan, kokema opetussuunnitelma on aina subjektiivinen. (Lahdes 1977, 19–20.) Lahdes (1977) kuvaa teoksessaan *Peruskoulun uusi opetusoppi* opetussuunnitelman eri tasoja. Vaikka teos paneutuukin perusopetukseen, opetussuunnitelman tasojen kuvaukset ovat sovellettavissa yhtä lailla muidenkin koulutustasojen opetussuunnitelmia kuvattaessa. Karjalainen (2007, 28) nimittää opetussuunnitelman tasoja *kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi, opetetuksi opetussuunnitelmaksi ja opituksi opetussuunnitelmaksi*. Karjalaisen käyttämät nimitykset kuvaavat ehkä paremmin toimijuutta ja erottavat myös toteutetun (opetetun) ja toteutuneen opetussuunnitelman toisistaan. Usein kolmanneksi opetussuunnitelmatasoksi kirjoitetun ja oppijan kokeman opetussuunnitelman lisäksi kuvataan toteutunutta opetussuunnitelmaa, joka kuitenkin muodostuu opetetusta ja opitusta opetussuunnitelman tasosta (Karjalainen 2007, 29). On siis tarpeen erottaa toteutetun ja toteutuneen opetussuunnitelman taso. Näiden tasojen lisäksi opetussuunnitelmaa käsiteltäessä on huomioitava myös piilo-opetussuunnitelma, joka liittyy sekä toteutettuun että koettuun opetussuunnitelmaan. Käytämme tässä tutkielmassa rinnakkain sekä Karjalaisen että Lahdeksen käsitteitä opetussuunnitelman tasoista.

2.1.1 Kirjoitettu opetussuunnitelma

Kirjoitetun opetussuunnitelman määritelmä lyhennettynä Tieteen termipankin (2015) mukaan on seuraavanlainen: *Opetussuunnitelma on hallinnollinen asiakirja, joka ohjaa koulutuksen toteutusta eri kouluasteilla. Siinä esitetään yksilölle*

ja yhteiskunnalle asetetut tavoitteet erityisesti taitojen suhteen. Kirjoitettu opetussuunnitelma velvoittaa koulutuksenjärjestäjää toimimaan sen mukaisesti (POPS 2014).

Vaikka yliopistoilla on autonominen asema opetussuunnitelmaa tehtäessä, yhtä lailla yliopistojen ja yliopisto-opettajan on noudatettava kirjoitettua opetussuunnitelmaa (Yliopistolaki 559/2009, 6§). Opetussuunnitelma määrittää tutkinnon ja koulutusohjelman rakenteen, sisällöt, tavoitteet ja arvioinnin. Näistä osista muodostettu kirjoitettu opetussuunnitelma kertoo, millaisiin tietoihin ja taitoihin koulutuksella pyritään, millä keinoin ja miten osaamistavoitteisiin pääsyä arvioidaan. Vaikka toteutunut ja koettu opetussuunnitelma muokkaavat jokaiselle lopulta subjektiivisen kuvan opetussuunnitelmakokonaisuudesta, on kirjoitettu opetussuunnitelma niin kutsuttu etukäteissuunnitelma siitä, mitä tulisi opettaa. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 25; Vitikka, Salminen & Annevirta 2014, 39.) Kirjoitettua opetussuunnitelmaa tarkastelemalla on mahdollista tietyllä varauksella tehdä päätelmiä siitä, mitä sen kirjoitusajankohdassa on pidetty tärkeänä kyseisen koulutuksen osalta.

2.1.2 Toteutettu ja toteutunut opetussuunnitelma

Toteutettu (opetettu) opetussuunnitelma on opettajan taso, eli opettaja toteuttaa opetuksessaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Toteutetussa opetussuunnitelmassa on avainasemassa opettajan opetustaito, johon kuuluu opetettavan asian tunteminen sekä opetus- ja arviointimenetelmien oppimista edistävä käyttö. Ei siis riitä, että opettaja osaa opetettavan asian, vaan opetustaitoon kuuluu olennaisena osana myös se, että opettaja osaa tuoda asian ymmärrettävästi oppijoille. (Karjalainen 2007, 29–33.)

Toteutunut opetussuunnitelma taas yhdistää opettajan tulkinnan opetussuunnitelmasta ja mahdollisuudet toteuttaa sitä, sekä oppijan kokeman opetussuunnitelman (Karjalainen 2007, 29). Toteutuneen opetussuunnitelman määrittelyssä Tieteen termipankki (2015) huomiokin nämä molemmat tekijät: opetusjärjestelyt ja oppimistulokset. Opetusjärjestelyistä vastaa koulutuksen järjestäjä ja opettaja. Koulutuksen järjestäjä vastaa konkreettisesta oppimisympäristöstä, kuten kouluympäristöstä sekä henkilöstö- ja materiaaliressursseista. Opettaja suun-

nittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta sekä järjestää oppimisilmapiirin opetussuunnitelmaa tukevaksi. (Lahdes 1977, 19–20; Tieteen termipankki 2015.) Toteutunutta opetussuunnitelmaa käsiteltäessä on oleellista ymmärtää, että opettaja käyttää opetusta suunnitellessaan aina omaa pedagogista vapauttaan; opettaja tulkitsee kirjoitettua opetussuunnitelmaa ja tekee valikointia siitä, mikä on opetettavasta aineksesta tärkeää. Tulkinnallisuus tekee mahdolliseksi sen, että toteutus saattaa poiketa paljonkin siitä, mitä kirjoitetussa opetussuunnitelmassa on haettu (Luoto & Lappalainen 2006, 15). Myös opettajan oma kokemusmaailma, identiteetti ja ympäröivä kulttuuri muovaavat jokaisen opettajan toteuttaman opetussuunnitelman yksilölliseksi (Goodson 2001, 105). Opetussuunnitelman toteutettuun tasoon kuuluu myös oppimisen näkökulma, eli oppimistulokset. Toteutunut opetussuunnitelma voikin lopulta olla hyvinkin erilainen toteutetun opetussuunnitelman kanssa, kun huomioidaan myös oppimisen näkökulma.

Edellä mainitut seikat johtavat hyvin todennäköisesti siihen, että toteutunut opetussuunnitelma on erilainen jopa saman opetusta tarjoavan instituution sisällä. Toteutuneen opetussuunnitelman taso onkin hyvin merkityksellinen, sillä Karjalaisen (2007, 32) mukaan ”opetussuunnitelma toteutuu vain ja ainoastaan opiskelijan oppimiskokemusten kautta, opiskelijan oppimistuloksina”.

2.1.3 Koettu opetussuunnitelma

Kun puhutaan koetusta opetussuunnitelmasta, tarkastellaan opetussuunnitelmaa silloin oppijan näkökulmasta (Lahdes 1977, 19). Karjalainen (2007, 29) nimittää tätä opetussuunnitelman tasoa opituksi. Tähän tasoon vaikuttavat sekä kirjoitettu opetussuunnitelma että opettajan ja koulutusjärjestäjän toimesta toteutettu opetussuunnitelma, mutta se keskittyy oppijan kokemukseen opetussuunnitelmasta. Lisäksi koettuun opetussuunnitelmaan vaikuttavat esimerkiksi oppijan oma asenne oppimista ja koulua kohtaan sekä yksilölliset oppimisvalmiudet (Tieteen termipankki 2015). Koettu opetussuunnitelma voi siis olla hyvinkin erilainen sen kokijasta riippuen, sillä oppijoiden huomio kiinnittyy erilaisiin asioihin opetuksessa, ja tulkinnat vaihtelevat siksi jopa ääripäästä toiseen.

Koettua opetussuunnitelmatasoa olisikin hyvä tarkkailla myös koulutuksen järjestäjän toimesta. Toisen asteen ja korkeakoulujen opinnoissa opiskelijoiden

kokemuksia selvitetään usein kurssipalautteilla, ja niissä usein pyritään kartoittamaan kurssin kuormittavuutta ja ajatuksia oppimisesta. Karjalainen (2007, 32) nostaa esiin tutkimuksissa havaitun seikan siitä, että korkeakouluopiskelijoiden kokema ylikuormittuminen johtaa usein pinnalliseen oppimiseen, jolloin kokonaisuus saattaa jäädä yksityiskohtien varjoon. Tämä kokemus olisikin erittäin tärkeä ottaa huomioon niin kirjoitetussa kuin toteutetussakin opetussuunnitelman.

2.2 Akateeminen opetussuunnitelma

Yliopistolain toinen pykälä kuvaa yliopisto-opetuksen tehtävää melko ylevästi: *”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, taiteellisessa toiminnassa, koulutuksessa ja opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.”* (Yliopistolaki 558/2009, 2§.) Jotta lain esittämä *ylin opetus* ja opetuksen *korkea kansainvälinen taso* on mahdollista saavuttaa, tulee yliopisto-opetuksen olla huolellisesti suunniteltua. Yliopistojen toimintaa ohjataan useilla säädöksillä ja määräyksillä. Kuitenkaan, toisin kuin perusopetuksessa, yliopisto-opetuksen sisältöä ei ohjata kansallisella tasolla, vaan yliopistot määrittävät itse millaisia asioita opetussuunnitelmassa painotetaan. (Tampereen yliopiston tutkintosääntö 2019, 7§.)

Akateeminen opetussuunnitelma, eli yliopiston opetussuunnitelma, on vielä jokseenkin tuore, sillä yliopistoihin opetussuunnitelma on tullut 1970-luvulla. Opetussuunnitelma tuli tarpeelliseksi tutkintouudistuksen myötä, kun yleis-, aine- ja syventävistä opinnoista rakennettiin koulutusohjelmia. (Karjalainen 2007, 17–18). Karjalaisen (2007, 11) mukaan yliopistojen opetustehtävä on nähty aiemmin toissijaisena tutkimuksen rinnalla, mikä selittää myös sitä, miksi akateeminen opetussuunnitelma on melko uusi. Akateemisen opetussuunnitelman muodostumisprosessista on vain vähän kirjallisuutta ja tutkittua tietoa. Syynä tähän voidaan

pitää yliopistojen autonomista asemaa ja sitä kautta ajatusta siitä, että opetus- suunnitelmatyötä pidetään usein yliopistoyhteisön sisäisenä asiana. (Luoto & Lappalainen 2006, 7.) Karjalainen (2007, 5–6) pitää yliopistojen opetustyötä suu- ressa arvossa ja opetussuunnitelmia todella tärkeinä, sillä ”korkeimman opetuk- sen tyysijana yliopisto ei ole ainoastaan koulu, vaan sen on pystyttävä parem- paan opetus- ja oppimistulokseen kuin parhainkaan koulu pystyisi”.

Tänä päivänä opetussuunnitelman eteen tehtävä työ, akateeminen opetus- suunnitelmatyö, on yksi tärkeimmistä yliopisto-opiskelun laadunvalvonnan väli- neistä. Akateemisen opetussuunnitelman tarkoituksena on varmistaa yliopis- toissa opetettavan tiedon ajantasaisuus ja oppisisältöjen painotukset. (Luoto & Lappalainen 2006, 7–8.) Opetussuunnitelman tehtävänä on myös karsia päällekkäisyyksiä opinnoista; koska yliopisto-opiskelu on kurssiluontoista ja kaikilla kurs- seilla on eri opettajat, opetussuunnitelman avulla mahdolliset päällekkäisyydet pystytään karsimaan (Karjalainen 2007). Usein haasteeksi muodostuu se, ettei- vät opetussuunnitelmaprosessiin osallistujat ehdi tekemään yhteistyötä. Yhteis- työn kautta opintokokonaisuuksista tai peräti koko tutkinnosta olisi mahdollista saada eheä, oppimista tukeva ja edistävä kokonaisuus, joka palvelee niin opis- kelijaa, tieteenalaa kuin työelämääkin. (Murtonen ym. 2017, 189–194.)

Opetussuunnitelmatyössä on yksi suuri haaste, joka toistuu jokaisella kou- lutusasteella: tiedon määrä on nykyisin valtava ja sitä tuotetaan jatkuvasti lisää. Ongelma tietysti kasvaa sitä myötä, mitä korkeamman tason opinnoista on kyse. Mitä enemmän on tietoa, sitä enemmän olisi myös opetettavaa sisältöä. Kaikkea ei kuitenkaan voida opettaa, joten opetussuunnitelmatyö onkin jatkuvaa valikoi- mista. Opetussuunnitelmatyössä opetukselle mietitään tavoitteet, eli se mitä osaamista opetuksella halutaan saavuttaa. Usein yliopistojen opetussuunnitel- missa tavoitteet liittyvät tieteenalan substanssiosaamiseen. Mikkilä-Erdmannin (2017) mukaan voikin olla niin, että sisältöjä ei uskalleta lähteä muokkaamaan radikaalisti ja tämän vuoksi työryhmässä saattaa jäädä vähäiselle pohdinnalle se, mikä oikeasti on olennaista opeteltavassa aiheessa. (Mikkilä-Erdmann 2017, 91; Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2017, 179.)

Opetussuunnitelmatyössä olisikin tärkeää pitää tavoite kirkkaana mielessä, sillä lopulta opetussuunnitelman tavoitteena on antaa hyvä lähtökohta opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiselle (Murtonen ym. 2017, 186). Pääosin opiskelijat

ovat yliopistossa kartuttamassa omaa osaamistaan tulevaa työelämää varten, joten työelämässä vaadittavia taitoja pitäisi sisällyttää myös opetussuunnitelmaan. Murtonen ym. (2017, 187) toteaaakin, että työelämätaitojen opettamisen jättäminen yksittäisten kurssien varaan ei palvele opiskelijaa tai työelämää, vaan näiden taitojen harjoittelun tulisi kulkea läpi opetussuunnitelman.

Opetussuunnitelmaprosessia tarkasteltaessa tulee olla tietoinen ympäristöstä, johon prosessi on sidottu. Opetussuunnitelmatyön taustalla vaikuttavat kunkin tieteenalan käytännöt, jotka humanistisemmilla aloilla, kuten luokanopettajakoulutuksessa, varioivat opetussuunnitelmaa paljon opiskelijan oman kiinnostuksen ja henkilökunnan erityisosaamisen mukaan. Tämä tekee sen eri osista melko löyhästi koordinoituja. Toisekseen tulee olla tietoa prosessin suunnittelu- ja päätöksentekotavoista: niiden formaaliuden tasosta ja niihin sidottujen henkilöiden toimenkuvista. Etenkin laadunvarmistuksen näkökulmasta on oleellista tietää prosessin aikana vaikuttavien henkilöiden asema organisaatiossa ja toisaalta kartoittaa henkilöiden todellinen vaikuttamismahdollisuus esityksiin. Esimerkiksi opiskelijoilla saattaa olla päätöksenteossa hyvin rajallinen tai ainoastaan nimellinen asema, mikäli päätöksentekoon liittyvän toimielimen todellinen vaikuttamismahdollisuus rajautuu esitysten hyväksyntään ja hiomiseen niiden ensisijaisen luomisen sijaan. (Luoto & Lappalainen 2006, 13; 44.)

Opettajankoulutusinstituutio on monitieteellinen toimintaympäristö sisältäen sosiaalisen, ideologisen, retorisen ja poliittisen ulottuvuutensa. Koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin kohdistuu keskenään ristiriitaisia vaikuttamispyrkimyksiä. Tämän myötä opetussuunnitelman muodostusprosessissa ovat mukana monet eri tahot intresseineen. (Salminen & Sääntti 2017, 111.) Tieteenalan ja opiskelijoiden edustajat antavat prosessille henkilökohtaisen panoksensa. Muita epäsuorempia vaikuttajatahoja ovat valtiovalta laein ja säädöksin sekä markkinavoimat. (Luoto & Lappalainen 2006, 14.)

2.2.1 Opetussuunnitelma Euroopan laajuisen korkeakouluylhteistyön näkökulmasta

The European Higher Education Area (EHEA) on Euroopan laajuinen korkeakouluylhteistyö 48 valtion välillä. Se sai alkunsa Bolognan prosessista, joka käynnistyi

vuonna 1999 Bolognan julistuksesta. Yhteistyön kahdenkymmenen toimintavuoden aikana on valtio-, instituutio- ja sidosryhmätasolla sitouduttu lukuisiin korkeakoulujen rakenteellisiin yhtenäistykseen ja laadunvarmistuksen parannuksiin. EHEA:n myötä toteutettujen reformien tausta-arvoina voidaan pitää ilmaisunvapautta, instituutioiden autonomiaa, itsenäisiä opiskelijayhdistyksiä, akateemista vapautta sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan vapaata liikkuvuutta. (EHEA 2019.)

Suomi on ollut mukana yhteisössä sen alusta lähtien. EHEA:n opetusministerikokouksessa vuonna 2003 julkistettu tavoite laaja-alaisesta korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmästä antoi sysäyksen Suomessa kansallisesti yhdenmukaisemmalle ja koko korkeakoulun toiminnan kattavalle laatujärjestelmälle. (EHEA 2019.) Opetussuunnitelmaprosessia voidaan pitää yhtenä korkeakoulujen laadunvarmistuksen keskeisimmistä asioista. Laadunvarmistuksen ulkoisen varmentamisen ja instituutioiden sisäisen kehityksen vuoksi on oleellista pystyä kuvaamaan akateeminen opetussuunnitelmaprosessi ja sen vaiheet. On tärkeää tietää, ketkä ovat osallisina opetussuunnitelman työstämisessä, miten ulkoinen ympäristö vaikuttaa tehtyihin päätöksiin ja miten opetussuunnitelman palautetietoa hyödynnetään tutkintovaatimukseen (Luoto & Lappalainen 2006, 7–9).

3 OPETTAJANA YLIOPISTOSSA

Ymmärtääksemme paremmin tutkimuksemme kohteena olevaa toteutettua opetussuunnitelmatasoa, on tarkasteltava sitä, mitä opettajuus yliopistossa tarkoittaa ja sitä, millaisessa ympäristössä ja toimintakulttuurissa opetustyötä tehdään yliopistoissa. Tässä luvussa teemme katsauksen yliopistossa opettamisen teoriaan ja pyrimme sitä kautta muodostamaan käsitystä siitä, mitkä tekijät saattavat vaikuttaa opetukseen opettajuuden näkökulmasta. Avaamme teorian kautta myös luokanopettajakoulutuksen erityispiirteitä akateemisen koulutuksen kentällä. Käytämme tutkielmassamme termiä yliopiston opettaja, johon sisältyy sekä yliopistonlehtorin että yliopisto-opettajan nimikkeet.

Yliopistot linjaavat omissa strategioissaan laadukkaana opetuksen yhdeksi peruseriaatteistaan (Murtonen 2017, 18), ja tämän vuoksi yliopistossa toimivan opettajan tehtävä on todella vaativa. Yliopisto on asiantuntijaympäristö, jossa opettajat toimivat monipuolisissa tutkimus- ja opetustöissä. Yliopiston opettajilta edellytetään vankkaa oman tieteenalansa tuntemusta sekä halua kehittää itseään ja oppia jatkuvasti lisää. Erityisen vaativaksi työn tekee se, että yliopiston opettajilla on rahoituksen vuoksi alati kasvava paine oman tieteenalansa tutkimustyöhön ja tieteellisten julkaisujen tekemiseen, mutta samalla heillä on velvollisuus opettaa. Usein yliopisto-opettajat kokevat identifioituvansa ensisijaisesti tutkijoiksi. Nämä henkilöt ammentavat motivaationsa nimenomaan pitkäjänteisestä tutkimustyöstä ja opetustehtävä saatetaan kokea ylimääräisenä taakkana. (Elen, Lindblom-Ylänne & Clement 2007, 125; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 4.) Opetustyö on kuitenkin tärkeää, sillä sen tarkoituksena ei ole pelkästään tiedon siirtäminen opiskelijoille, vaan myös liittää opiskelijat osaksi tiedeyhteisöä ja antaa heille mahdollisuus luoda uusia kontakteja yhteisön sisällä (Palonen, Lehtinen & Hakkarainen 2017, 40). Yliopisto-opettajan tulisi toimia siis samanaikaisesti aktiivisesti julkaisuja tuottavana tutkijana ja laadukasta opetusta tarjoavana opettajana. Tällainen ristipaine vaikuttaa väistämättä töiden priorisoimiseen ja tarkoittaa sitä, että jostain on nipistettävä pois.

Yliopisto-opettajalla on hyvät lähtökohdat opetukseen. Oman tieteenalan syvällinen tuntemus, tutkimusosaaminen ja spesifi tieto tietystä osa-alueesta antavat opettajalta vaadittavaa substanssiosaamista, ja tällöin opettaja pystyy tuomaan opetukseen myös oman tutkimuksensa tuottamaa tietoa. Opetettavien sisältöjen osaaminen ei kuitenkaan yksistään riitä laadukkaaseen opetukseen, vaan opettajalta vaaditaan myös pedagogisia taitoja sekä kykyä tarkastella opetusta opiskelijan silmin. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 4; Lahtinen & Toom 2009, 33.) Opetukselta odotetaan lisäksi työelämän kannalta oleellisia taitoja ja jatkuvaa pedagogisten taitojen kehittämistä (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 271), joten opettajan pitäisi olla tietoinen myös työelämän uusista tuulista ja kasvatustieteellisestä tutkimuksesta. Aiemmin mainitut seikat, julkaisupaine ja vaatimus monipuoliselle ja laadukkaalle opetustyölle, vaikuttavat luultavasti kielteisesti niiden opettajien opetukseen, jotka pääsääntöisesti motivoituvat omasta tutkimustyöstään ja opetus on vain pakollinen osa työnkuvaa. Tämä voi johtaa siihen, että ensisijaisesti tutkijaksi identifioituva työntekijä ei koe olevansa tyytyväinen työhönsä, mikä johtaa laadullisesti heikompaan opetukseen (Harvey & Knight 1996, 57–58). Lisäksi se, että yliopisto-opettajalla ei ole välttämättä mitään kokemusta opettamisesta ja sitä kautta työkaluja opetuksen toteuttamiseen, voi johtaa laadullisesti heikompaan opetukseen, kun opettaja pyrkii ainoastaan selviytymään työstään (Nevgi & Toom 2009, 421–422).

3.1 *Yliopistopedagogiikka*

Yliopisto-opettajille on tarjolla koulutusta. Useimmat yliopistot tarjoavat korkeakoulupedagogiikan opintoja, mutta nämä eivät ole useinkaan pakollisia; osa yliopistoista vaatii pienen määrän yliopistopedagogiikan opintoja, mutta monissa yliopistoissa nämä ovat opetustyössä toimiville vapaaehtoisia. Esimerkiksi Tampereen yliopiston verkkosivuilla kerrotaan, että ”opetus- ja tutkimushenkilöstölle suositellaan vähintään Yliopistopedagogiikan perusteet (10 op) suorittamista” (Tampereen yliopisto 2020). Kaikki yliopistot kuitenkin vaativat opetustyötä ja tilanne onkin siis jokseenkin ristiriitainen; toisaalta pedagogista osaamista ei vaadita, mutta opetustyötä ilman osaamista voidaan vaatia. (Murtonen 2017, 18.)

Opetusta suunniteltaessa opettajan tulee miettiä, mitä tavoitteita opetuksella on, millaisin menetelmin tavoitteisiin on mahdollista päästä ja miten oppimistavoitteisiin pääsemistä arvioidaan. Tätä suunnittelutyötä ohjaa yliopiston voimassa oleva opetussuunnitelma. (Lahtinen & Toom 2009, 33.) Yliopisto-opettajien toiminnasta on löydettävissä tutkimuksen mukaan kaksi lähestymistapaa opetukseen: sisältölähtöinen (*content-centred*) ja oppimislähtöinen (*student-centred*). Nämä eivät ole toisiaan poissulkevia, mutta usein opettaja on painottunut toiseen lähestymistapaan. Sisältölähtöinen opettaja keskittyy opetuksessaan siihen, että saa välitettyä opiskelijoille opetussuunnitelmaan listatut sisällöt. Usein opettaja toimii sisältölähtöisessä opetustavassa oman tieteenalansa vakiintuneiden opetuskäytäntöjen mukaan. Tällöin opetuksessa ei pakosti ole oleellista se, miten opitaan, vaan painotus on siinä, että kurssisisällöt siirretään opiskelijoille. Sisältölähtöisessä opetuksessa opetusmenetelmänä on usein perinteinen luento-opetus. Oppimislähtöinen opetus lähtee taas siitä ajatuksesta, että oppija rakentaa itse tiedon. Oppimislähtöisessä opetuksessa tilaa annetaan opiskelijan omalle oivallukselle. Oppimislähtöisiä menetelmiä käyttävä opettaja ei näe itseään niinkään tiedon siirtäjänä, vaan enemmänkin oppimistilanteen mahdollistajana ja fasilitoijana. Lähestymistavaltaan oppimislähtöiset lähestyvät opetusta taas opiskelijan oppimisen edistämisen näkökulmasta ja opetuksessa huomioidaan myös opiskelijan tarpeet. (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 46–55; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin 2006.)

Tutkimuksen mukaan (Lueddeke 2003, 221) yliopistojen luonnontieteellisten alojen opettajat ovat enemmän sisältölähtöisiä, kun taas humanistisilla aloilla suositaan enemmän oppimislähtöisiä menetelmiä. Tämä johtunee siitä, että ”kovissa tieteissä” tieto ja käsitteet ovat enemmän faktuaalisia ja tieto on kumuloituvaa, jolloin oppiminen perustuu pitkälti muistamiseen ja uuden tiedon soveltamiseen suhteessa aiemmin opittuun (Postareff ym. 2009, 56–57). Humanistisissa tieteissä tieto on taas voimakkaasti kytköksissä sen hetkisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin tuuliin, sosiaaliseen kontekstiin kuin myös tutkijan omaan intressiin (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 71). Ei voida sanoa, että yllä mainituista lähestymistavoista jompikumpi olisi aukottomasti toista parempi. Opetuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole tarkoitus pelkästään opettaa tiettyjä sisältöjä vaan myös ohjata opiskelijaa aktiiviseen ja itsenäiseen tiedonrakentamiseen, mikä mahdollistaa myös laajemman katsannon tieteenalaan (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009,

138). Tämän valossa sisältölähtöinen opetus ei liene paras mahdollinen lähestymistapa opetuksessa.

Tutkimus puoltaa yliopistopedagogisten opintojen suorittamista, sillä sen mukaan muutos opettajuudessa tapahtuu hitaasti. Useimmiten minäpystyvyyden tunne ensin hieman heikkenee yliopistopedagogisten opintojen alkuvaiheessa, jonka jälkeen se lähtee taas positiiviseen muutokseen. Opettajuus alkaa pikkuhiljaa muotoutumaan sisältölähtöisestä kohti oppimislähtöistä opetusta ja opettajien minäpystyvyyden tunne voimistuu. (Postareff ym. 2009, 65–66). Tämä vuoksi olisi tärkeää, että opettajilta edellytettäisiin yliopistopedagogisia opintoja ainakin perusopintojen (25 op) verran.

Usein yliopisto-opiskelu mielletään luennolla istumiseksi ja hiljaa kuunteleksi. (Murtonen 2017, 81–82.) Tämä lienee peruja monelle tieteenalalle tyypillisestä sisältölähtöisestä opetuksesta. Opiskelijoilla voi olla tietynlaisia ennakkokäsityksiä yliopisto-opiskelusta, mikä saattaa jopa estää oppimisen. Jos opettaja käyttääkin oppimislähtöisiä menetelmiä, voi olla, että opiskelija ei osaa sopeuttaa omaa oppimistaan tällaiseen menetelmään. Tästä johtuen opiskelija saattaa tehdä tulkinnan, että opettaja ei osaa opettaa, vaikka kyse ei olisikaan siitä. (Palonen ym. 2017, 81–82.)

3.2 *Opettajankouluttajat toimintaympäristön ristipaineissa*

Opettajankoulutus poikkeaa perinteisestä yliopisto-opiskelusta melko paljon. Opettajaopiskelijoiden ensimmäiset lukuvuodet ovat valmiiksi aikataulutettuja valmiine lukujärjestyksineen ja opiskelu on paikoitellen hyvinkin koulumaista. Opettajankoulutus tasapainoileekin erilaisten ja eri tahoilta tulevien vaatimusten välillä. Rantala ym. (1999, 51) toteaaakin, että ”mihinkään toiseen yliopistolliseen tutkimus- ja opetusyhteisöön ei kohdistune niin paljon erilaisia vaateita kuin opettajankoulutusta antaviin yksiköihin”.

Kuten tiedetään, menneen ajan tapahtumien ja niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen auttaa ymmärtämään nykyisyyttä. Nykyistä opettajankoulutusta ja sen asemaa akateemisella kentällä tarkastellessa onkin aiheellista tehdä lyhyt katsaus suomalaisen opettajankoulutuksen historiaan ja kehitykseen aina 1900-luvulta 2010-luvulle. Luokanopettajakoulutus on siirtynyt yliopiston alaisuuteen noin 40 vuotta sitten, joten se on verrattain nuori akateemisella

kentällä. Tätä ennen opettajankoulutus järjestettiin opettajaseminaareissa, 1940-luvulta alkaen väliaikaisissa opettajakorkeakouluissa, kunnes se vuonna 1979 muuttui yliopiston alaiseksi luokanopettajakoulutukseksi (Kuikka 2010, 3–14).

Rinteen ja Jauhaisen [2012] mukaan opettajaseminaareihin vaadittu pohjakoulutus oli 1900-luvun alussa vielä moninainen, sillä sinne oli mahdollista päästä niin kansakoulu- kuin keskikoulustakin. Suomen itsenäistymisvuonna 1917 perustettiin vuoden mittainen seminaari niille, jotka olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Pääosin opettajia kuitenkin edelleen koulutettiin tavallisen kansan riveistä, sillä ylioppilastutkinnon suorittaneiden katsottiin olevan liian koulutettuja, jotta heidät olisi voitu kokea sopiviksi herättämään kansan luottamus. Vaikka opettajaksi pääseminen on aina ollut kovan karsinnan takana, sotien jälkeinen opettajapula johti siihen, että opettajien ammattikuntaa alkoi leimaamaan epätevyys. Tämän ratkaisemiseksi perustettiin väliaikaisia opettajakorkeakouluja ja myös seminaarimuotoista koulutusta laajennettiin. Opettajia myös pikakoulutettiin opettajapulnan korjaamiseksi. Nämä olivat askeleita kohti opettajankoulutuksen akatemisoitumista. 1900-luvun puolivälissä jo noin 30% kansakoulunopettajista valmistui korkeakouluista. Kaupungistumisen ja yhteiskunnan kehittymisen myötä koulutettavien määrä kasvoi huomattavasti. Koulutustarpeen lisääntyminen vaati koulutuksen uudistamista, ja se johtikin rinnakkaiskoulujärjestelmän korvaamiseen yhtenäiskoulujärjestelmällä 1970-luvulla. Tällöin myös opettajankoulutuksen vaatimukset kasvoivat, jotta se vastaisi peruskoulun tarpeita. Tämä johti lopulta siihen, että opettajankoulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistojen alaisuuteen. (Rinne 2017, 26–36.)

Myös opettajankoulutuksen henkilökunta on kokenut muutoksen tieteellistymisen myötä, sillä opettajankouluttajien koulutustaso on noussut. Akatemisoitumisen alussa luokanopettajakoulutuksen henkilökunta siirtyi väliaikaisista opettajakorkeakouluista yliopistoihin, ja tällöin opettajankouluttajien oma tutkimusperusta oli heikko. 30 vuotta myöhemmin opettajakunta oli jo korkeammin koulutautunutta, ja esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankouluttajista 70% oli jo saanut tutkijakoulutuksen. (Rantala ym. 2010, 58–67.)

Opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden historiasta voidaan löytää isompia – keskenään ristiriitaisia – lähtökohtia ja kehityssuuntia, joilla on ollut oleellinen asema opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien ja opetuksen muodostu-

misessa (Salminen & Sääntti 2017, 113). Opettajankouluttajat toimivat ympäristössä, jossa kamppailevat useat vastakkaiset tekijät. Salminen ja Sääntti (2017) ovat artikkelissaan tarkastelleet opettajankoulutusta koskevia kirjallisia dokumentteja pyrkien hahmottamaan kunakin aikana noudatettuja kehityslinjoja, painotuksia ja valintoja. Seuraavassa esitellyt kolme pääasiallista jännitettä eivät ole tarkkoja kuvauksia todellisuudesta, vaan antavat osviittaa ja tulkintaraameja todellisuuden tarkasteluun. (Salminen & Sääntti 2017, 113.) Nämä jännitteet vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, ja selittävät osaltaan esimerkiksi opetettavan sisällön valinnan haasteita. Jännitteiden tarkastelun avulla on mahdollista ymmärtää sitä maastoa, jossa monialaisten opintojen opettajat joutuvat opetustaan tekemään.

3.2.1 Käytännön ja teorian välinen jännite

Ensimmäinen dokumenteista tunnistettu jännite on teorian, eli tutkimustiedon, ja käytännön, eli arjen koulutyön, suhde toisiinsa nähden. Teorian ja käytännön painotus on yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen avainkysymyksiä. Niiden suhde on historian saatossa kehittynyt monivaiheisesti käytäntöperustaisesta painotuksesta tutkimusperustaiseen. 1950-luvulla käytännön koulutyö oli vankasti koulutuksen perustana. Kuitenkin jo 1960-luvulla sai alkunsa uudenlaisen opettajan – kasvatustieteen asiantuntijan – ihannoiti. Teoria ja käytäntö nähtiin tuolloin toisiinsa nähden vastakkaisina lähtökohtina ja opettajuuden perustaa kohdennettiin entistä enemmän kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorian pohjalle. 1970-luvun lopulla akateemisen luokanopettajakoulutuksen syntyessä (1979) teoriapainotteisuus vahvistui entisestään. Tällöin tiede asettui merkittävään rooliin ja vuoropuheluun käytännön rinnalle. Tieteelle asetettiin tärkeä rooli käytännön kasvatuksellisten ratkaisujen tarjoajana. (Salminen & Sääntti 2017, 114-118.) Eniten kapuloita tieteellistymisen rattaasiin asetti kuitenkin opettajakoulutuksen oma opettajakunta, sillä teorian nähtiin syövän liikaa tilaa aineenhallinnalta. Akatemisoitumisen myötä alettiin myös vaatia akateemista vapautta, mikä vaikutti opettajankoulutuksen järjestämiseen siten, että opintojen rakenne muuttui ja kontaktiopetus yliopistolla väheni. (Rantala ym. 1999, 59.) Koska kontaktiopetukseen käytettävä aika on vähentynyt ajan saatossa, se näkyy väistämättä myös siinä, mitä asioita opetuksessa ehditään käsitellä.

1980-luvulla sekä teorian ja käytännön kohtaaminen että teorian kaikkivoipaisuus kasvatuskysymysten ratkaisussa kyseenalaistettiin. Kyseenalaistaminen ulottui 1990-luvulla hälyttävästi jopa opettajankoulutuksen yliopistolliseen asemaan, minkä seurauksena opettajankoulutuksen sisältöjen teoria- ja tutkimuspainotteisuutta lisättiin. Kritiikkiä vaimensi vuosikymmenen lopulla yhtäältä hyvät PISA-tulokset ja toisaalta opettajien akateemisen kompetenssin lisääntyminen. Uudella vuosituhanella opettajankoulutuksen lähtökohtana nähtiin aiemmasta poiketen teorian ja käytännön läheinen suhde, joka saavutettaisiin opettajankoulutuksissa korostuneella tutkimusperustaisuudella. Nykyisellään akateeminen opettajankoulutus painottaa modernin opettajan työn olevan luonteeltaan teoreettista, joskin vastakkaisiakin näkemyksiä esiintyy tutkimuksellisten taitojen arvosta käytännön työssä. (Salminen & Sääntti 2017, 114-118.)

1980-luvulta alkaen opettajankoulutusta on opiskelijoiden toimesta kritisoitu liiallisesta aineenhallinnan opettamisesta. Aineenhallinnan opiskelun on katsottu olevan aiemman kertaamista ja vievän turhaan resursseja pois ainedidaktiselta opetukselta. Opettajankouluttajat puolestaan ovat perustelleet opetuksen sisällön aineenhallinnallista painotusta sillä, että ainedidaktiikka edellyttää aineenhallintaa. (Rantala ym. 2010, 60.) Opettajankouluttajien näkökulma on varteenotettava, sillä opettaminen on mahdotonta ilman aineenhallintaa. On kuitenkin huomattava, että opettajaopiskelijoilta edellytetään tänä päivänä peruskoulun ja toisen asteen koulutus, joten voisi olettaa, että jonkinlainen aineenhallinta on jo pohjalla. Onko tarpeen tehdä monialaisten kursseilla samoja tehtäviä, mitä peruskoulussa tehdään, vai olisiko hedelmällisempää perehtyä oppiaineen opetusmenetelmiin ja pedagogiseen sisältötietoon.

Teorian ja käytännön toisiaan palveleva vuorovaikutus on edullinen erityisesti yliopistossa toimivien kouluttajien kannalta. Opettajankoulutus näyttäytyy teoriaan pohjautuessaan muutoshenkisten opettajayksilöiden tuottajana. Näin turvataan opettajankouluttajien akateeminen uskottavuus. (Salminen & Sääntti 2017, 118.) Kysymys kuitenkin kuuluu, pyritäänkö tämä uskottavuus saavuttamaan hinnalla millä hyvänsä? Teoria on eittämättä arvokkaassa asemassa opettajankoulutuksesta valmistuvien opettajien arkityön ohella. Legendaariset sanat ”mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria” lausui aikoinaan tieteenfilosofi Kurt Lewin. Kyseistä lausetta ei turhaan siteerata kyllästymiseen asti lukuisissa yhteyksissä. Kasvatustieteen kentällä tulee kuitenkin muistaa, että teoria ei pysty

kaikkivoipaisesti ratkaisemaan monimutkaisia kasvatuksellisia arkikysymyksiä. Maarasen (2010, 153) mukaan käytäntöä tulee tarkastella useasta näkökulmasta ja sen jälkeen se tulee teoretisoida. Käytännön teoretisointi on kuitenkin haastava opetettava opettajaksi opiskeleville (Maaranen 2010, 154), sillä käytännön prosessointi teoriaksi vaatii paljon enemmän aikaa, mitä koulutuksessa siihen on käytettävissä. Sarmavuori (1988, 62) peräänkuuluttaa opettajakoulutukseen niin opetusoppia kuin opetustiedettäkin. Opetusoppi antaa aloittelevalle opettajalle eväitä käytännön opetustyöhön, kun opetustiede taas tarjoaa perusteet tutkimukseen ja opetuksen kehittämiseen. (Sarmavuori 1988, 62.) Teorian ja käytännön välinen kamppailu opetuksen sisällöstä on ollut ja tulee varmasti olemaan luokanopettajakoulutuksen ainainen kysymys. Kuten historiakin sen osoittaa, teorian ja käytännön painotukset saattavat muuttua lyhyessäkin ajassa.

3.2.2 Perustutkimusta vai ajankohtaisia ratkaisuehdotuksia?

Toinen tunnistettu jännitteisyys opettajankoulutuksessa liittyy tutkimuksen kohdennukseen, eli siihen, mitä tieteenalan tulisi tutkia. Perustutkimuksen ja ajankohtaisten ratkaisuehdotusten jännitteisyyden voidaan katsoa vaikuttaneen osaltaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin. Verrattain nuoren kasvatustieteen tiedeperusta oli 1990-luvulla niukka. Samaan aikaan kasvatustiede valjastettiin yhteiskunnan kirjavien ongelmien nopeaksi ratkaisuntarjoajaksi. Opettajankoulutuksen tutkimusperusta alkoikin hajautua toisaalta koulutuspoliittisten muutosten paineesta vastata nopeasti muuttuvien trendien tutkimukseen ja toisaalta pitkäkestoiseen, systemaattisesti kumuloituvaan perustutkimukseen. Kasvatustieteeltä vaaditaan ongelmanratkaisutaitoa erinäisten yhteiskunnallisten haasteiden edessä, minkä johdosta opettajankoulutukseen saatetaan usein sisällyttää hataran kasvatustieteellisen perustan omaavia ratkaisuja osoituksena kasvatustieteen kyvykkyydestä vastata ajankohtaisiin tarpeisiin. (Salminen & Sännti 2017, 120-123.) Rantalan ym. (2010, 69) mukaan opettajankoulutus kehittyy koulun kehittymisen myötä ja pyrkii reagoimaan koulun sen hetkisiin haasteisiin. Ajankohtaisiin ratkaisuehdotuksiin keskittyminen onkin nykyisellä kasvatustieteen kentällä tavallista. Tässä on vaarana tärkeän perustutkimuksen syrjäytyminen. Laajemmassa mittakaavassa perustutkimuksen laiminlyönti saattaa vaarantaa koko

kasvatustieteen uskottavuuden, sillä perustutkimus on ensiarvoisen tärkeää tieteen sisäisen kehityksen kannalta. (Salminen & Sääntti 2017, 120-123.) Nykyaikana arvioinnin problematiikka voidaan nähdä nopeita ratkaisuja vaativana kysymyksenä. Aihe on ollut paljon esillä viime vuosina ja siihen on tartuttu tarjoamalla konkreettisia apuja. Viimeisimpänä esimerkkinä on opetussuunnitelmien uudistettu arviointiluku arviointikriteereineen.

3.2.3 Kasvatustieteen ja psykologian suhde opetuksen lähtökohtana

Kolmas kasvatustieteen historiassa 1990-luvulta lähtien vaikuttanut jännite liittyy kasvatustieteen ja psykologian suhteeseen opetuksen lähtökohtana. Saksalaisen bildung-perinteen (didaktinen traditio) lähtökohtana ovat arvot sekä historiallisesti kokonaisvaltaisempi ymmärrys. Tavoiteltava opettajuuden mitta on sivistyneisyys itsessään. (Salminen & Sääntti 2017, 125.) Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa didaktisena käsitteenä sen katsotaan sisältävän suunnittelun kannalta oleelliset järjestelyt, oppiaineksen ja muodon. Peruskoulun opetussuunnitelma sisältää kuitenkin edellisen lisäksi myös paljon sellaista, joka ei voida lähestyä pelkästään ainedidaktisesti. Sen myötä opettajankoulutustakaan ei voida perustaa pelkästään didaktiselle lähtökohdalle. (Vitikka & Salminen & Annevirta 2012, 28.) Amerikkalaisesta perinteestä lähtöisin oleva curriculum-ajattelu (opetussuunnitelma-ajattelu) korostaa yksilöllisten valmiuksien harjaannuttamista, jossa opiskellaan välttämättömiä ja hyödyllisiä tietotaitoja. Taustalla on oppimispsykologian tutkimuksen kautta rakentuneet standardoidut ja universaalit oppimisen mallit ja opettajuudessa korostuu opetusteknisyys. (Salminen & Sääntti 2017, 124.) ”Kun opetussuunnitelman määrittely perustuu oppimiskokemuksiin, sisältää määritelmä jo lähtökohtaisesti myös opetussuunnitelman toteuttamisen.” Curriculum-ajattelu sisältää oppiaineksen lisäksi opetuksen organisoinnin ja toteutuksen aspektit, joita ainedidaktiikasta opetussuunnitelmaa tarkasteleva lähtökohta ei huomioi. (Vitikka & Salminen & Annevirta 2012, 29.)

Suomen kansakoulujen ja oppikoulujen historiassa opetusmetodien lähtökohtana oli pitkän aikaa didaktinen traditio ja didaktisesti ajatteleva opettaja. Sama ainedidaktinen lähtökohta on myös luokanopettajakoulutuksessa vuoden 1979 uudistuksen jälkeen opettavien aineiden opinnoissa, eli nykyisin niin kutsutuissa monialaisissa opinnoissa. Toisaalta didaktiikka sai vaikutteita hiljalleen

myös amerikkalaisesta traditiosta tarkan suunnittelun ja tavoitteenasettelun muodossa. Jännitteitä näiden kahden tradition välille muodostui 1969-luvulla. Lopulta kasvatustieteiden ja kasvatustieteiden heikon tiedestatuksen ja 1990-luvun lopulla perustetut luokanopettajakoulutuksen linjat korostivat didaktiikan ainelähtöisyyden vastaisesti kasvatustieteisiin perustuvaa oppilas- ja ilmiölähtöisyyttä. Kasvatustieteiden kärsi kuitenkin didaktiikan tapaan riittämättömästi tieteellisestä taustasta ja vailla näyttöä olevista lupauksista parantaa oppimista. Nykyisin didaktiikan ja kasvatustieteiden välillä ei enää ole yhtä merkittävää vastakkainasettelua, joka saattanee johtua didaktiikan typistymisestä opetusmenetelmätutkimukseksi laajan didaktiikka-tradition sijaan. (Salminen & Säntti 2017, 125-129.)

4 OPPILASARVIOINTI

Tutkimuksessamme tarkastellaan oppilasarvioinnin ilmiötä, joten on syytä tutustua tarkemmin oppilasarvioinnin teoriaan. Tässä luvussa teemme katsauksen oppilasarviointiin käsitteenä, sekä tarkastelemme arvioinnin eri muotoja, eettisiä kysymyksiä ja arvioinnin merkitystä opetus-oppimistapahtuman eri osapuolelle. Luvun lopussa tarkastellaan oppilasarviointia perusopetusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa peruskoulun perustamisesta aina tähän päivään.

4.1 *Arvioinnin käsite*

Arvioinnin käsite on suomen kielessä monimerkityksinen. Arvioinnilla on useampia eri konteksteihin sidottuja merkityksiä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Arvioinnin monimerkityksellisyyden vuoksi ja väärinymmärrysten välttämiseksi se on tärkeää määritellä. Tässä luvussa määritellään arvioinnin teoreettinen viitekehys tämän tutkimuksen taustalla sekä suomalaisessa peruskoulussa yleisesti.

Arviointi on arvon antamista ja peruskoulukontekstissa arvon antaminen liittyy oppilaan suoritukseen oppiaineiden ja käyttäytymisen suhteen (Koppinen & Korpinen & Pollari 1994, 10; Opetushallitus 2016). Arvioinnille antavat suuntaa kysymykset: mitä arvioidaan, miksi arvioidaan, miten arvioidaan, kuka arvioi ja milloin arvioidaan (Pickford & Brown 2006, 4; Atjonen 2008, 21–22). Atjosen (2007, 19–20) mukaan arvioinnin tehtävänä on määritellä arvo tai ansio tarkasteltavalle asialle. Myös Linnakylä ja Välijärvi (2000, 16) ovat samoilla linjoilla nähdessään arvioinnin toiminnan tai lopputuloksen arvon ja merkityksen määrittämisenä. Lahdes (1997, 139) erittelee arvioinnin yhtäältä laajana koulutuksen yhteiskunnallisiin tavoitteisiin vastaavana evaluaationa ja tarkentaa käsitteen oppilasarvioinnin osalta oppilaiden kriteeriperustaiseen arvosteluun arvosanoineen. Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, 78–80) nostavat esiin sen, että oppimiskäsityksen yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat kulloinkin vallitsevaan käsitykseen arvioinnista. Raivola (1995, 22) määrittelee arvioinnin olevan saavutettujen

tulosten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin. Ouakrim-Soivio (2016, 15) linjaa, että suomalaisessa peruskoulussa arviointi nähdään prosessina, joka on sidoksissa kaikkiin oppimisen ja opettamisen vaiheisiin.

Koulukontekstissa arvostelun ja arvioinnin käsitteitä käytetään ajoittain sekaisin sen kummemmin käsitteiden taustaa pohtimatta. Niillä on kuitenkin selkeä ero tiedonsaannin ja arvonmäärityksen näkökulmasta. Arvostelu on luonteeltaan tarkkaa ja summatiivista, kun taas arviointi on vähemmän tarkkaa. Ajan saatossa kouluarvioinnin käsitteellinen – ja sitä kautta tavoitteellinen – suunta on muuttunut oppilasarvostelusta oppilaan arviointiin. Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on käsitteellisesti siirrytty oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin (Ouakrim-Soivio 2016, 10–11). Tässä tutkielmassa käytämme arvioinnista pääosin oppilasarviointi-käsitettä.

4.1.1 Arvioinnin muodot

Arvioinnin kolme muotoa ovat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi (Bloom & Hastings 1971). Keurulaisen (2013, 40) mukaan oppilasarvioinnin historiasta voidaan tunnistaa kehityksellisesti kolme ajanjaksoa: vertailu ja valikointi, kontrolli sekä ohjaaminen. Nämä ajanjaksot ovat vuosikymmenien kuluessa peräjälkeen muokanneet arvioinnin tehtävää ja kulkevat nykyisessä arvioinnissa rinta rinnan. Lisäksi arviointi voidaan erotella sen tarkoituksen mukaan toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan tehtävään. (Koppinen ym. 1994, 10; Lahdes 1977, 144).

Diagnostinen arviointitapa on muodoltaan toteavaa. Diagnostinen arviointi kertoo oppijan lähtötasosta kolmella tavalla: omaako oppilas jatkossa opiskeluun vaadittuja taitoja, edellyttääkö oppilaan taitotaso opetuksen eriyttämistä sekä millaisia ominaisuuksia oppilaalle voidaan karakterisoida (Bloom & Hastings 1971, 87, 91). Esimerkiksi lähtötasotestit osoittavat osaamisen tason ja toimivat diagnostisen arvioinnin työkaluina. Lähtötason arviointi paljastaa oppimisen tiedollisia tai taidollisia puutteita, joihin keskittyä jatkossa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 90; Ouakrim-Soivio 2016, 19). Toteavan tehtävänsä lisäksi diagnostinen arviointi toimii myös ennustavana. Diagnostinen arviointi auttaa selvittämään oppimisen edellytyksiä ja täten suuntaamaan opetusta jo sen suunnitteluvaiheessa (Koppinen ym. 1994, 10; Lahdes 1997, 223).

Toinen toteavan ja ennustavan tehtävän täyttävä arvioinnin muoto on summatiivinen arviointi. Summatiivinen arviointi (*summative assessment*) on perinteisin arviointimuoto koulumaailmassa. Siinä arvioinnin kohteena on opitun arviointi arvosanoin (*assessment of learning*) (Keurulainen 2013, 38). Summatiivisen arvioinnin ajankohta on oppimisprosessin jälkeen. Se kertoo oppilaan hankitusta osaamisesta sekä siitä, miten oppimistavoitteet on saavutettu. (Koppinen ym. 1994, 10; Lahdes 1997, 224.) Summatiivinen arviointimuoto on käyttökelpoinen, mikäli arvioinnin tavoitteena on arvosanan antaminen, valikointi tai opetusmenetelmien vertailu (Bloom & Hastings 1971, 91). Summatiivista arviointia toteutetaan usein kokeiden avulla ja peruskoulussa kokeiden kautta toteutettuja summatiivisia arviointeja käytetään yleisimmin arvosanojen pohjalla (Bloom & Hastings 1971, 66). Summatiivista arviointia voidaan ilmaista antamalla numero- tai sanallisessa muodossa oleva arvosana. Valittu muoto riippuu tilanteesta ja sen vaatimuksista, kuten oppilaan vuosiluokasta tai erityisistä järjestelyistä. (POPS 2014, 51.)

Arvioinnin historiassa summatiivisen arvioinnin rinnalle on vakiintunut arviointimuoto, jonka tehtävänä on kertoa opintojen aikana, miten oppiminen sujuu ja edistyy (Opetushallitus 2016). Formatiivinen arviointimuoto (*formative assessment*) palvelee arvioinnin ohjaavaa sekä motivoivaa tehtävää ja kattaa suurimman osan opintojen aikaisesta arvioinnista. Formatiivisen arvioinnin tarkoitus on oppimisen ohjaaminen (*assessment for learning*) (Black & William 1992). Opintojen aikaisessa arvioinnissa on tarkoituksena suunnata ja kannustaa oppimista opintojakson aikana annetulla palautteella ja sitä kautta vaikuttaa positiivisesti sekä oppimistuloksiin että opintojaksojen toteuttamiseen. Formatiivinen arviointi edistää laatua niin oppilaan oppimisen kuin opettajan opettamisen näkökulmista. (Bloom & Hastings 1971, 20, 118–138). Formatiivinen arviointitieto välittyy oppilaille laadukkaan palautteen avulla (Black & William 1992, 47–49). Formatiivista arviointia voidaankin luonnehtia päivittäisissä tilanteissa esiintyväksi, opettajan havainnointiin perustuvaksi vuorovaikutteiseksi palauteeksi. Nykyisin laajalti alakouluissa käytössä olevat Wilma- ja Helmi-järjestelmät helpottavat formatiivisen arvioinnin läpinäkyvyyttä myös oppilaiden koteihin. (POPS 2014, 50.)

Arvioinnista voidaan erotella vielä prognostinen arviointimuoto. Prognostisessa arvioinnissa on kyse arvioinnin ennustavuudesta eli siitä, miten tulevia osaamisedellytyksiä voidaan ennakoida jo hankitun osaamisen perusteella.

(Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 91; Ouakrim-Soivio 2016.) Tulevaisuuden suuntana voidaan pitää esimerkiksi oppimisedellytyksiä. Tästä esimerkkinä on ylioppilaskirjoitukset, joiden tarkoitus on kertoa korkeakouluhakijan kelpoisuudesta ja edellytyksistä menestyä tulevassa opinahjossa. Toisena esimerkkinä toimikoon yliopistojen pääsykokeet, joissa seulotaan opiskeluvalmiuksiltaan sopivimmat hakijat.

Edellä kuvattuja arvioinnin muotoja tulisi käyttää sopivassa suhteessa. Arviointimuotojen valintaan vaikuttaa arvioinnin tarkoitus, ajankohta ja painotukset. Valittu muoto ohjaa sopivien menetelmien valintaa. Bloom ja Hastings (1971, 22–24) painottavat, että arviointimenetelmien valinnan pohjalla tulee olla opettajan selkeäksi muodostamat oppimisen tavoitteet ja päämäärät. Myös Virran (1999, 39) mukaan oleellisena arviointisuunnan määrittäjänä voidaan pitää opettajan tavoitetta arvioinnille. Atjonen (2007) määrittelee arvioinnin pääasialliseksi tarkoitukseksi oppilaan oppimisen tukemisen ja motivoimisen. Vaikka jakson päätteeksi tehdyllä summatiivisella arvioinnilla on vakiintunut paikkansa koulussa, arviointitietoa pitää olla saatavilla koko oppimisprosessin ajan. Oppimisen tukemisessa tuleekin käyttää aktiivisesti myös formatiivisen arvioinnin menetelmiä. Pelkkä summatiivinen jakson lopussa annettava arviointi ei tue oppimista tai anna mahdollisuuksia korjata työskentelyä oppimisprosessin aikana. (Bloom & Hastings 1971, 20; Atjonen 2007, 36; 95–98; 2017, 161–162.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä esimerkiksi jatko-opintoihin valikoituminen perustuu kuitenkin pitkälti juuri summatiivisiin päättöarviointeihin ja vaarana on, että oppilaan kehityksen tukeminen jää numeroarvioinnin varjoon. Arvioinnin lähtökohtana tulisivatkin olla pelkän numeerisen arvosanan antamisen sijaan oppilaan kasvua tukeva tavoite. Eri arviointitapojen kanssa tasapainotteleminen on taitolaji, ja opettajan tulee olla perehtynyt käyttämiinsä arviointimuotoihin, jotta ne toimivat tarkoituksenmukaisesti.

4.1.2 Kriteeriperustaisuus

Arviointi perustuu nykyisin ennalta määriteltyihin ja kansallisesti yhteneväisiin kriteereihin. Kriteeriperustaisen arvioinnin kriteerit pohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kriteeriperustaisessa arvioinnissa suoritusta arvioidaan suhteessa ennalta laadittuihin kriteereihin. Kriteereihin perustuen arvioinnin

kohteesta tehdään arvottavia johtopäätöksiä (Heinonen 2001, 23). Päättöarvioinnin kriteereistä tuli kansallisesti velvoittavia vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä. Kriteereillä haluttiin parantaa arviointitietojen valtakunnallista vertailukelpoisuutta ja taata oppilaiden yhdenmukainen kohdeltu. (Ouakrim-Soivio 2013, 143; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85.) Arvioinnin perustuessa kriteereille, ei arviointimenetelmien tarvitse olla täysin samat kaikille, vaan yhdenvertaisuus saavutetaan huomioimalla arvioinnissa oppijoiden erityispiirteet (Keurulainen 2013, 50).

Kriteeriperustaisen arvioinnin katsotaan olevan suhteellista arviointia oikeudenmukaisempi arviointimenetelmä (Rautopuro, Hilden & Ouakrim-Soivio 2017, 10). Britschgin ja Rautopuron toimittamassa Kriteerit puntarissa -teoksessa (2017) paneudutaan kriteeripohjaiseen arviointiin. Vertailukelpoisuuden lisäksi kriteeriperustaisuus antaa mahdollisuuden avata oppilaille entistä selkeämmin arvioinnin perusteet, mikä puolestaan lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä (Atjonen 2007, 35). Tällöin oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja mikä on tavoiteltavaa. Atjonen (2007, 95–98) nimeää yhdeksi epäeettisen arvioinnin piirteeksi sen, että opettaja tekee ennako-oletuksia oppilaan taitotasosta ja antaa sen vaikuttaa arviointiin. Aikaisemmat kokemuksemme vaikuttavat tekemiimme havaintoihin. Onkin tärkeää, että opettaja tunnistaa omat subjektiiviset olettamuksensa, jotka saattavat vääristää havaintoja tai arviointipäätöstä (Keurulainen 2013, 51). Kriteeripohjainen arvioinnin katsotaan suojaavan oppilasta tämänkaltaiselta epäoikeudenmukaisuudelta (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 85).

Opettajilla onkin ollut käytössään päättöarviointia varten arvosanan hyvä (8) kriteeristö. Keväällä 2021 kriteerit määritellään opetussuunnitelmaan myös arvosanoille 5, 6, 7 ja 9. Kriteerit toimivat parhaiten silloin, kun ne ovat mahdollisimman yksitulkintaisia ja niiden perustana olevat tavoitteet on säädetty valtakunnallisesti (Ouakrim-Soivio 2016, 18). Oppilasarvioinneissa on kuitenkin todettu opettajasta ja koulusta riippuen oppimistulosten ja arvosanan välistä vaihtelua. Tämä saattaa johtua siitä, että kriteerit jättävät paljon tulkinnanvaraa opettajien oman pedagogisen vapauden varaan. Hildenin ym. (2017, 64) mukaan kriteerit ovat olleet todellisuudessa velvoittavien sijaan suuntaa antavia. Useat 2000-luvulla tehdyt eri oppiaineiden oppimistulosarviointit osoittavat koulujen välisiä ja sisäisiä eroja osaamisen ja arvosanojen suhteen (ks. Ouakrim-Soivio 2013, 205; Summanen 2014, 129; Lappalainen 2006; 67-75). Päättöarvioinnin arvosanojen laaja

käyttöskaala on ollut tiedossa jo vuoden 1997 hallinnollisiin tarkoituksiin tehdystä vertailusta lähtien (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85). Ouakrim-Soivio ym. (2017, 110) peräänkuuluttavatkin sitä, etteivät yhdelle arvosanalle määritellyt kriteerit riitä kansallisen yhdenvertaisuuden takaamiseen, sillä koulutuksen järjestäjien on paikallisesti tehtävä tulkinnat kaikkien muiden arvosanojen kohdalla.

4.2 Arvioinnin etiikka ja merkitys opetustapahtuman eri osapuolille

Uusikylä (2006) korostaa useampaan otteeseen, että opettajan työ on eettisesti todella vastuullista. Arviointi on yksi niistä opettajan työn osa-alueista, joka vaatii jatkuvaa kriittistä oman toiminnan tarkastelua eettisyyden näkökulmasta. Opettajan on tärkeää pitää opetukseen liittyvät eettiset periaatteet läsnä arkityössään. Tässä luvussa tarkastellaan ensin oppilasarviointiin liittyviä eettisiä näkökulmia. Sen jälkeen avataan arvioinnin merkitystä eri opetus-oppimisprosessin osapuolille, eli oppilaalle ja opettajalle.

4.2.1 Arvioinnin etiikka

Opettajan ammatti on muotoutunut ajan saatossa professioksi, mikä tarkoittaa aiemmasta sosiaalistamistehtävästä laajempaa kokonaisuutta. Sisällön osaamisen lisäksi opettajan professioon kuuluvat myös yhteiskunnallinen tehtävä ja eettisyys. Eettisyys liittyy kaikkeen, mitä opettaja tekee. (Paavola 2010, 351; 354.) POPS:n 2014 myötä arviointiin on liitetty uutena arviointikulttuurin -käsite (POPS 2014, 47). Arviointikulttuuri muodostuu yhteisesti jaetuista arvoista ja normeista, joiden pohjalta tulee paikallisesti linjata arviointikulttuurin raameista ja yhteisistä toimintatavoista. Arviointikulttuurin muodostamisessa tulee olla tietoinen hyvän arvioinnin, eli eettisyyden, periaatteista.

Takala (1994, 2) kiteyttää arvioinnin seuraavasti: *”Arvostelulle ja arvioinnille aiheutuu ongelmia, koska ne ovat toimenpiteitä, joille asetetaan kovia laatuvaatimuksia.”* Laatuvaatimuksiin, eli hyvän arvioinnin piirteisiin kuuluvat muiden muassa oikeudenmukaisuus ja tasa-arvoisuus, läpinäkyvyys, validius ja reliabelius oppimisen tukeminen ja kannustaminen. Lisäksi niihin voidaan katsoa kuuluvan hyvän tekemisen periaate sekä haitan ja vahingon välttämisen periaate. Hyvä arviointi perustuu siihen, että sille on asetettu tavoitteet, se on toteutettu oikeilla

ja toimivilla arviointimenetelmillä ja siitä on tehty luotettavat päätelmät. (Esim. Atjonen 2007, 34–42; 176; Muñoz & Guskey 2015, 64.)

Koulujärjestelmän harjoittamassa pedagogiikassa arvioinnin yksi eettisistä päämääristä on turvata oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu (Paavola 2010, 354). Tasa-arvoon liittyviä tärkeitä tavoitteita ovat kaikkien lasten mahdollisuus koulutukseen, yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia sekä saada jatko-opintokelpoisuus (Ouakrim-Soivio 2016, 136). Tasa-arvoista, reilua ja oikeudenmukaista opetus-arviointikehää toteuttaessaan opettajalla tulee olla osaamista eri arviointitavoista ja arvioinnin toteuttamismahdollisuuksista. Tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta on tunnistaa koulumaailman moninaisuuteen ja siten arviointiin liittyviä dilemmoja, mutta myös sen mahdollisuuksia. Arvioinnin tasa-arvoisuus ei tarkoita samaa kuin täysin standardoidut ja kaikille samat arviointitilanteet. Varsinkin inklusiivisen koulun toteutumisen myötä kouluissa on laaja kirjo erilaisia oppilaita. Erilaiset oppijat tarvitsevat erilaisia arviointitapoja (Paavola 2010, 154). Opettajan on osattava hyödyntää vaihtelevia tapoja mitata osaamista ja sovittaa niitä erilaisten oppilaiden tarpeisiin, jotta kaikilla on mahdollisuus saada osaamisensa näkyviin (Atjonen 2007, 34; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2007, 21). Jos opettajalla on suppea käsitys arviointimenetelmistä tai jos hän ei jostain syystä käytä vaihtelevia menetelmiä, osa lahjakkuuksista saattaa jäädä huomamatta tai vaihtoehtoisesti jokin haaste oppimisessa korostuu toistuvasti (Atjonen 2007, 42).

Arvioinnin oikeudenmukaisuuden näkökulmasta opettajan tulee huomioida, että on eettisesti oikein arvioida ainoastaan sitä, mitä on itse opettanutkin (Coombes, Danaher & Danaher 1992, 39; Koppinen ym. 1994, 32). Tämä saattaa olla haastavaa erityisesti uudelle opettajalle, joka vielä harjoittelee opetussuunnitelman tulkintaa. Oikeudenmukaisuutta on peruskoulussa pyritty vahvistamaan valtakunnallisesti velvoittavilla arvioinnin kriteereillä. Arviointikriteerien ollessa selkeät eri osapuolille, se tekee arvioinnista läpinäkyvää ja on sitä kautta omiaan lisäämään arvioinnin oikeudenmukaisuutta (Jakku-Sihvonen 2001, 119).

Tirri (1999, 39) kehottaa opettajia pyrkimään mahdollisimman luotettavan tiedon jakamiseen. Tämä koskee myös arviointitietoa. Arviointitieto ei voi olla satumanvaraista tai esimerkiksi opettajan mielialasta riippuvaa (Atjonen 2007, 34–35). Arviointitiedon tulisi lisäksi olla luotettavaa sekä käyttö- että vertailukelpoista.

Vertailukelpoisuus edellyttää sitä, että arviointi on toistettavissa ja tehdyt päätelmät ovat luotettavia. (Dunn, Morgan, O'Reilly & Parry 2014, 17–18.)

Arvioinnin validius tarkoittaa Koppisen ym. (1994, 32) mukaan sitä, että arvioidaan sitä, mitä on ennalta aiottukin. Validiuden käsite ei ole koulumaailmassa vielä kovin selkeä, mutta siihen liittyy se, että arvioidaan OPS:n merkittyjen tavoitteiden puitteissa oleellisia taitoja monipuolisesti. Oppilasarvioinnissa reliabilisuus, eli johdonmukaisuus, varmistetaan siten, että arvioinnin tukena käytetyt menetelmät mittaavat samalla tavoin opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita eri opetusryhmien kanssa. Lisäksi reliabilisuuden kannalta tavoitteena on se, että arvioinnit olisivat yhdenmukaisia arvioijasta riippumatta. (Koppinen ym. 1994, 32; Ouakrim-Soivio 2016, 121.) Mahdollisimman reliabilin arvioinnin kannalta opettajien kesken tulisi olla konsensus arviointitavoista ja -käytännöistä. Käytännössä esimerkiksi osaamisen ja työskentelyn painotuksesta arvioinnissa ei ole olemassa tarkkaa ohjeistusta, vaan tämä kuuluu opettajan pedagogiseen vapauteen (Rautopuro ym. 2017). Vapauden seurauksena voi olla se, että yksi opettaja painottaa arvioinnissaan työskentelyä 70 %, kun toinen opettaja painottaa osaaamista 70 %. Tällöin arviointi ei ole vertailukelpoista.

Perusopetuslain 22. pykälän normin mukaan oppilaan arvioinnin tulee ohjata ja kannustaa opiskelua (Perusopetuslaki 628/98). Arvioinnin ensisijaisena tehtävänä tulisi olla oppimisen tukeminen (Atjonen 2017, 148). Jotta arviointi olisi koko potentiaalissaan oppimista tukevaa, sen tulisi olla vaativaa, mutta antaa mahdollisuuksia myös onnistumisen kokemuksiin. Sopivan arviointitasapainon löytäminen ei ole yksinkertaista. Liiallinen ankuruus ei motivoi oppimaan (Atjonen 2007, 36). Liian tiukan arvioinnin myötä oppilas voi nähdä omat oppimismahdollisuutensa muita huonompana ja täten suhtautua oppimiseen negatiivisesti (Mäensivu 1999, 32). Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, 82) muistuttavat, että arvioinnin kannustavuus ei tarkoita pelkästään hyvää palautetta ja onnistumisten esiin nostamista. Liian positiivinen arviointi voi toki kannustaa oppilasta, mutta se saattaa myös passivoida. Oppilaalle saattaa syntyä mielikuva, että vähälläkin työmäärällä menestyy, jolloin ei arviointi ole ollut oppimista tukevaa, vaan enemmänkin karhunpalvelus oppilaalle. Opettajan tulee tasapainoilla sopivan arviointitason löytämiseksi ja tiedostaa liian löyhän tai tiukan arvioinnin seurannaisvaikutukset. Oleellista on, että oppilaalle on tehty selväksi ero formatiivisen ja summatiivisen

arvioinnin eroista ja tehtävistä, jotta välttytään opintojen aikaisen palautteen ja opintojen jälkeisen arvioinnin ristiriitatilanteilta (Ouakrim-Soivio 2016, 93).

Hyvän tekemisen periaate arvioinnissa tarkoittaa sitä, että arvioinnilla pyritään edistämään jotain hyvää päämäärää (Newman & Brown 1996). Hyvän tekeminen ei tarkoita sitä, että negatiivisia asioita jätettäisiin nostamatta esille tai oppilaille annettaisiin parempia arvosanoja tulevaisuutta varten. Ongelmien esiin nostaminen on yhtä lailla hyvän tekemistä, vaikka se ei oppilaan näkökulmasta aina siltä tunnu. Ongelman havaitsemisen kautta on mahdollista päästä parempiin oppimistuloksiin, jolloin positiivinen vaikutus konkretisoituu vasta jälkikäteen. (Atjonen 2007, 43.) Mäensivu (1999, 29) nostaa esiin arviointia hankaloittavan ristiriidan, joka liittyy kannustamisen ja oppimistulosten kontrollointiin: yhtäältä arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja motivoida, mutta toisaalta arviointitiedon tulisi antaa totuudenmukaista tietoa osaamistasosta.

Atjonen (2007, 41) linjaa yhdeksi arvioinnin eettisistä perusteista ”haitan välttämisen”. Tämä viittaa opettajan huonosti toteutetun arvioinnin negatiivisiin seurauksiin oppilaan identiteetin ja minäkuvan kannalta. Yksi arvioinnin eettisistä haasteista liittyy siihen, että arviointiin liittyy aina pedagogista valtaa. Opettaja käyttää oppilaita arvioidessaan eittämättä auktoriteettiasemaansa. (Atjonen 2007; Opetushallitus 2016.) Atjonen (2007, 171) määrittelee vallan siten, että jollain on mahdollisuus ohjata toisten toimintaa. Oppilas ei useinkaan voi itse päättää, milloin ja miten häntä arvioidaan tai miten se vaikuttaa häneen jatkossa (Atjonen 2007, 39; 179; 189). Perinteinen arviointiasetelma, jossa opettaja arvioi oppilasta, asettaa arvioinnin osapuolet erilaisiin asemiin ja suorastaan vastakkainasetteluun. Arvioinnin vuorovaikutteisuus ja eri osapuolien yhtäläinen osallisuus voisivat osaltaan vähentää valtaan liittyvää dilemmaa (Atjonen 2007, 30; 84).

Valta tuo mukanaan vastuuta. Jotta arvioinnilla ei aiheuteta vahinkoa tai haittaa, ja jotta se tuottaa oikeanlaista tietoa, opettajan on pidettävä tietonsa arviointikäytännöistä ajan tasalla. Atjonen peräänkuuluttaa opettajien riittävää koulutusta ja pätevyyttä, jotta vastuullinen arviointitehtävä kyetään hoitamaan riittävän vastuullisesti (Atjonen 2007, 30). Arviointiosaamista ei saisi jättää jo työelämään siirtyneiden opettajien omalle vastuulle, vaan sitä tulisi ylläpitää työuran aikana myös täydennyskoulutuksilla (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 113).

4.2.2 Arvioinnin merkitys opetustapahtuman eri osapuolille

Arvioinnin kolme tavoitetta ovat perusopetuslaissa seuraavasti määriteltynä: ”tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä” (Valtioneuvoston asetus 1061/2009, 2 §). Arvioinnilla on selkeät kolme tavoitetta liittyen oppilaaseen ja tämän huoltajaan, opettajaan sekä opetuksen järjestäjään. Jokainen taho on kiinnostunut arviointitiedosta eri näkökulmasta. Oppimisen arvioinnissa voidaan törmätä painotuseroihin sen suhteen, ketä tai mitä varten arviointia toteutetaan.

Arvioinnilla on eittämättä suuri merkitys oppilaalle ja tämän oppimiselle. Edellä olevassa arvioinnin etiikka -luvussa kuvatut arvioinnin eettiset seikat liittyvät oleellisesti juuri oppilaan ja tämän oppimisen arviointiin. Arviointi on merkityksellinen oppimisen kannustaja sekä oppilaan minäkuvan muodostaja. Niiden lisäksi arviointi vaikuttaa oppilaan valintoihin.

Arvioinnilla ja oppilaan valinnoilla on yhteytensä. Arvioinnin tarkoituksena on vahvistaa oppilaan itseluottamusta oppijana. Parhaimmillaan arviointi kannustaa oppilasta tekemään parhaansa ja motivoi opiskelemaan lisää (Atjonen 2007, 21–23). Ouakrim-Soivio ym. (2017, 86) nostavat esiin, että tutkimusta koulumenestyksen vaikutuksesta opintojen aikaisiin valintoihin on tehty varsin vähäisesti. Arvioinnin ja opintojen aikaisen menestyksen on kuitenkin todettu kansainvälisessä tutkimuksessa ohjaavan oppilaiden opintojen aikaisia valintoja. Tutkimuksen mukaan oppilaille on ominaista valikoida itselleen niitä opintoja, joissa he menestyvät. Menestyksen mittarina hyödynnetään usein opettajalta saatua palautetta ja arviointia. (Uerz, Dekkers & Béguin 2010, 181.) Arviointityötä tehdessä valintoja ohjaava vaikutus tulee pitää mielessä. Ei ole yhdentekevää, miten arviointitieto välitetään oppilaalle. Varhaisessa vaiheessa omaksutut käsitykset omasta kyvykkyydestä saattavat kaventaa oppilaan osaamisrepertuaaria turhan aikaisin.

Arvioinnilla on merkityksensä myös oppilaan jatko-opintoihin ohjautumisen kannalta. Oppilas rakentaa arviointitiedon varassa kuvaa omasta osaamisestaan. Tuon tiedon varassa hän tekee opiskelun ja elämän kannalta merkittäviä valintoja esimerkiksi jatko-opiskelupaikkaan hakemisen suhteen (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 106). Peruskoulun päättötodistuksen asema on merkittävä jatkokoulutuk-

seen valikoitumisessa (Jakku-Sihvonen 2001, 85). Suomessa arvosanojen merkitys jatko-opintoihin pyrkiessä korostuu jatkossa entisestään, sillä vuodesta 2020 lähtien korkeakouluihin pyritään pääsykokeiden sijaan arvosanoilla (Manner 2018). Tämä ei kuitenkaan saa muuttaa arviointia löyhemmäksi, vaan opettajan tulee formatiivisesta arvioinnista saamiensa tietojen avulla korjata opetustaan niin, että siitä on oppilaalle paras mahdollinen hyöty. Opettajan tulee ymmärtää ja muistaa arviointia tehdessään oma vastuunsa oppilaan tulevaisuudesta (Coombes, Danaher & Danaher 1992, 41).

Myös oppilaan huoltajilla on oikeus saada ajantasaista ja todenmukaista arviointitietoa. Huoltajille tulee hyvän arviointikulttuurin mukaan antaa tietoa arvioinnin tavoitteista, arviointitavoista sekä niiden soveltamisesta oppilaaseen. Heitä tulee myös riittävästi informoida oppilaan edistymisestä arvioinnin jokaisella osa-alueella. (POPS 2014, 47.) Huoltajat saavat arvioinnin kautta tärkeää tietoa oppilaan kehityksestä ja oppimisesta.

Arvioinnin voidaan nähdä tukevan oppimisen lisäksi myös opetushenkilöstön työtä. Arviointiosaamisella tarkoitetaan yhtäältä sitä, että opettaja pystyy tuottamaan oppijan oppimista tukevaa eettistä ja luotettavaa arviointitietoa. Arviointiosaamiseen kuuluu myös se, että opettaja osaa hyödyntää arviointitietoa oman työnsä kehittämiseen. (esim. Atjonen 2007; 2014; Jakku-Sihvonen 2001, 83.) Arviointitiedon tulisi olla POPS:n 2014 mukaan opettajan tukena tämän oman työn reflektoinnissa. Atjonen (2005) määrittää opettajuuden tärkeäksi tavoitteeksi pedagogisen ajattelun edistämisen. Pedagogista ajattelua voidaan harjoittaa tarkastelemalla ja refleктоimalla opetus-oppimis-prosessia. Tällöin opettaja toimii ongelmanratkaisijana ja pedagoginen ajattelu kehittyy. (Atjonen 2005, 144.)

Arviointitiedon reflektoinnin kehittämä pedagoginen ajattelu edistää myös arviointiosaamista. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat eivät aina pohdi kovinkaan syvällisesti arviointiin vaikuttavia seikkoja. William ja Black (1998, 17) ovat tehneet artikkelissaan katsauksen useammasta formatiiviseen arviointiin liittyvästä tutkimuksesta. Katsauksesta ilmeni, että opettajat eivät arvioi kriittisesti käyttämiään arviointitapoja. Tämän vuoksi tärkeä reflektio arvioinnista jää tekemättä (Black & William 1992, 17.) Lisäksi on huomattu, että opettajien arviointikäytänteisiin vaikuttavat esimerkiksi omat arvot, kokemukset sekä koulutuksesta vastaavan tahon määräykset. (Guskey & Bailey 2001, 16–17). Usealta

taholta tulevat vaikutteet painottuvat opettajilla eri tavoin muodostaen eriäviä käsityksiä, näkemyksiä ja käytänteitä arvioinnista.

Opettajan arviointiosaaminen ei saa rakentua pelkästään oman koulukokemuksen tai ulkoisten vaikutteiden varaan, vaan arviointiosaamisen kehittymiseksi arviointitaitoja täytyy aktiivisesti harjoitella ja arviointia tulee punnita eri näkökulmista (Atjonen 2007, 38). Reflektointi on avainasemassa opettajan arviointiosaamisen kehittymiselle. Reflektoinnissa opettajan tulee huomioida omat arvonsa ja se, miten ne vaikuttavat arviointiprosessiin ja omaan arviointieteen kehittämiseen (Newman & Brown 1996, 62). Arviointiosaamisen kehittäminen ja ylläpitäminen vaativatkin opettajalta jatkuvaa reflektointia, omien työskentelytapojen kriittistä pohdintaa sekä halua kehittää omaa osaamistaan.

4.3 Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Oppilasarviointia on peruskoulun alkuajoista asti kirjattu osansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetushallitus on vastuussa opetussuunnitelmien perusteiden luomisesta. Valtakunnallisesti velvoittavan POPS:n lisäksi laaditaan paikallinen opetussuunnitelma opetuksen järjestäjän toimesta. POPS:iin linjataan siitä, mistä asioista opetuksen järjestäjä päättää paikallisessa opetussuunnitelmassa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa voidaan täsmentää ja painottaa kunkin opetuksen järjestäjätahon näkökulmasta oleellisia asioita (Ouakrim-Soivio 2016, 29).

Vuonna 1970 julkaistu opetussuunnitelma on kirjattu kaksiosaisena peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintönä, eli se ei kulkenut vielä tällöin opetussuunnitelman perusteet -nimellä. Perusopetuksen ensimmäiset opetussuunnitelman perusteet on julkaistu 1985. Perusteet päivitetään noin 10 vuoden sykleissä, ja seuraavat opetussuunnitelmat vuoden 1985 jälkeen on julkaistu 1994, 2004 ja 2014. Uusimpiin opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on uusittu erillisenä määräyksenä arviointia koskeva luku vuonna 2020, joka kumoaa aiemman luvun arvioinnista (Opetushallitus 2020). Jotta arviointiluvun muutoksen tarvetta on helpompi ymmärtää, on syytä tehdä katsaus siihen, mitä aiempiin POPS:n on kirjattu. Tässä luvussa pohdimme arvioinnissa tapahtuneita muutoksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta.

Muutoksen voi ensisilmäyksellä nähdä jo arviointiluvun pituudesta. Mitä enemmän tietoa arvioinnista ja sen merkityksestä oppimiselle ja opettamiselle on karttunut, sitä pidemmäksi POPS:n arviointiluvut ovat tulleet. Vuonna 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä arviointiluku oli 15 sivuinen, mutta sen jälkeen se on pysytellyt alle kymmenessä sivussa. Vuonna 2014 opetussuunnitelman perusteissa arviointiluku oli ensin 14 sivuinen, mutta 2020 perusteisiin tehdyn uudistuksen jälkeen luku arvioinnista on 18 sivuinen. Pituushan ei välttämättä korreloi sisällön laadun kanssa, mutta arviointiluvussa pituus on lisännyt myös laatua. Pituus on kasvanut muun muassa käsitteiden määrittelyn, muuttuneen maailman ja eri arviointimenetelmien vuoksi.

Arviointiluvuissa näkyvät muuttunut maailma ja käsitys oppimisesta. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys on yhteydessä siihen, millaisena arvioinnin merkitys oppijalle nähdään ja miten sitä toteutetaan (Hongisto 2000, 86–90). Oppimiskäsitysten kaksi perinnettä ovat empiristinen ja konstruktivistinen. Kun 1970 komiteanmietinnössä oppimiskäsitys oli vielä melko behavioristinen, arviointiluku painottui oppilaan testaamisen menetelmiin. Tällöin painotettiin arviointimenetelminä kokeita, joiden avulla pystyttiin arvioimaan sitä, miten oppilas on onnistunut omaksumaan opettajan antaman tiedon. Käytössä oli myös suhteellinen arviointi, eli arvosanat määräytyivät vertailussa muiden oppilaiden osaamiseen. (Komiteanmietintö 1970.) 1985 vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suhteellisesta arvioinnista luovuttiin ja kokeiden lisäksi arvioinnissa tuli huomioida jatkuva, sekä suullinen että kirjallinen, näyttö. (POPS 1985.) Jo vuoden 1994 POPS:n arviointiluvussa huomioitiin arvioinnin merkitys oppilaalle. Arvioinnin tuli olla kannustavaa, myönteistä ja sen oli tarkoitus olla myös yksi väline oppilaan itsetunnon rakentamiselle. Tällöin myös itsearviointi ja arviointikeskustelut nostettiin osaksi arviointia. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas sai tietoa omasta osaamisestaan läpi kouluvuoden, eikä pelkästään lukukauden päättyessä. (POPS 1994.) 2004 julkaistu POPS jatkoi arvioinnin kehitystä oppilaskeskeisemmäksi. Työskentelytaidot, kuten oman toiminnan suunnittelu, säätely, toteutus ja arviointi, tuotiin osaksi arviointia. Tällöin myös itsearvioinnin osuus arviointiluvusta laajeni kokonaiseksi kappaleeksi, kun se 1994 oli ainoastaan yhden virkkeen huomio. (POPS 2004; POPS 1994.)

Uusimmissa, 2014 julkaistuissa perusteissa, arviointiluku painottuu vielä aiempaa enemmän oppilaaseen ja hänen toimijuuteensa. Aiemmin arvioinnista

puhuttiin oppilaan arviointina, mutta uusimmissa perusteissa käsite on muuntunut oppimisen arvioinniksi. Käsitteellinen muutos ohjaa arviointia kohdentumaan oppilaan sijaan oppimiseen (Atjonen 2017, 134). Arviointi on perinteisesti mielletty luonteeltaan yksisuuntaiseksi, opettajalta oppilaalle suunnatuksi. Tänä päivänä siihen liittyy kuitenkin suurimmilta osin vuorovaikutuksellisuus opettajan ja oppilaan välillä (Keurulainen 2013, 37). Toimijuus näkyy perusteissa jatkuvan arvioinnin sekä itsearviointin painotuksessa (POPS 2014).

Mitä enemmän oppimiskäsitys on mennyt konstruktivistisempaan ja oppilaan aktiivisen roolin ymmärtämisen suuntaan, sitä enemmän myös opetussuunnitelmien arviointiluvussa on näkyvissä erilaisia arvioinnin tapoja ja arvioinnin merkitystä oppilaan näkökulmasta. Arvioinnin merkitys opiskeluun kannustamisessa ja oman opiskelun ohjaamisessa onkin kirjattu 2014 perusteisiin arvioinnin merkittäväksi tehtäväksi (POPS 2014). Entisaikoina summatiivinen arviointimuoto dominoi arvioinnin kenttää, mutta nykyään sen rinnalle on tullut formatiivisen arvioinnin ulottuvuus, jonka nimenomaisena tarkoituksena on oppimisen ohjaaminen ja kannustaminen (Keurulainen 2013, 37). POPS:n kirjattu oppimiskäsitys ei kuitenkaan aukottomasti kerro sitä, miten se vaikuttaa opetukseen. Hongiston (2000, 88) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen juurtuminen suomalaiseseen kouluun ei olekaan ollut itsestäänselvyys. Jos opettajalla itsellään on työtään ohjaavana teoriana behavioristinen oppimiskäsitys, muunlainen toiminta voi jäädä tämän varjoon. Tällöin opettaja saattaa näennäisesti toimia perusteiden mukaisen oppimiskäsityksen mukaan, mutta arviointivaiheessa omaa työtä ohjaava teoria voikin ottaa vallan. Myös Keurulainen toteaa artikkelissaan (2013, 39), että vaikka oppimiskäsitys on muuttunut behavioristisesta konstruktivistiseen suuntaan ja arvioinnin tulisi kattaa koko oppimisprosessi huomioiden oppilaan oman toimijuuden, havainnot osoittavat opettajien suosivan arviointityössään vielä laajalti vanhoja tapoja summatiivisuudesta opettajalähtöisyyteen.

Oppilaiden tuen tarpeet ovat tulleet yhä enemmän näkyviin myös arvioinnin osalta. Oppimisvaikeuksiin ja lasten erityistarpeisiin on alettu kiinnittämään vuosi vuodelta enemmän huomiota, mikä näkyy myös opetussuunnitelman perusteissa. 1985 vuoden opetussuunnitelman perusteissa oli ensimmäistä kertaa huomioitu selkeästi myös oppimisen haasteet ja arviointi niihin suhteutettuna. Tällöin arviointilukuun oli kirjattu, että oppilaan ”erityisvaikeudet lukemisen, kirjoittamisen ja puheen osalta otetaan arvioinnissa huomioon. (POPS 1985.) 1994

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin, että arvioinnin tulee olla yksilöllistä ja kehitysvaiheen huomioonottavaa (POPS 1994). 2004 vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluvussa onkin jo kokonaan oma kappaleensa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arvioinnista, ja sama linja jatkuu myös 2014 vuoden perusteissa (POPS 2004; POPS 2014).

Vuoden 2018 jälkeen, jolloin teimme kandidaatin tutkielmamme, oppilasarviointi on ollut laajasti esillä opetusalan julkisessa keskustelussa. Keskustelu on myös tuottanut tulosta, ja Opetushallitus on lähtenyt tekemään muutoksia perusopetuksen arviointiin. Muutokset tähtäävät yhdenvertaisempaan ja vertailukelpoisempaan arviointiin, ja ne toteutetaan useammassa vaiheessa. 1.8.2020 astui voimaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden päivitetty luku arvioinnista, jossa on avattu arviointiin liittyviä käsitteitä paremmin. Tammikuussa 2021 julkaistiin perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 sekä oppimisen tavoitteet. Aiemmin päättöarvioinnin kriteerit on määritelty ainoastaan arvosanalle 8 ja oppimisen tavoitteita ei ole erikseen kirjattu. Uudet kriteerit ja oppimisen tavoitteet astuvat voimaan 1.8.2021. Muutosten vuoksi keväällä 2021 on tarkoitus kehittää opetushenkilöstön arviointiosaamista ja uudistaa myös paikalliset opetussuunnitelmat arvioinnin osalta. (Opetushallitus 2020.)

Arviointi onkin nyt murroksessa. Uudistuva arviointi edellyttää myös luokanopettajakoulutuksen arviointiopetuksen ajantasaistamista. Luokanopettajaopiskelijoilla on oikeus saada opinnoissaan ajankohtaista tietoa oppilasarviointista. POPS:n hyödyntäminen arvioinnin tukena on vaihdellut eri aikoina, mutta se on koko historiansa aikana ollut yksi arviointikulttuuria yhdistävimmistä tekijöistä. Pelkästään POPS:n tekstejä tulkitsemalla opettajan saattaa kuitenkin olla haastava selviytyä objektiivisuuteen ja realiteetteihin nojaavasta arvioinnista. Arvioinnilta edellytetään POPS:n mukaan monimuotoisuutta, joten opettajiksi valmistuvilla tulee olla riittävät välineet laadukkaan arvioinnin toteuttamiseen. Myös arvioinnin eettisyys, joka on nostettu uusimmissa perusteissa esiin, on sellainen asia, jota tulee luokanopettajakoulutuksessa painottaa. Ilman ymmärrystä oman toiminnan vaikutuksista arvioinnin oppimiseen kannustava tehtävä voi kääntyä päälleen (Valtanen 2000, 136). Opetuksen tueksi laajennetut kriteerit koskevat ainoastaan päättöarviointia, joten opettajakoulutuksessa tulee panostaa myös siihen, että tulevilla opettajilla on mahdollisuus toteuttaa laadukasta ja vertailukelpoista arviointia myös muilla kuin päättöarvioinnin piirissä olevilla luokka-asteilla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Oppilasarviointi on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista. Suomalaisen opettajankoulutuksen arviointiopetusta on tutkittu varsin vähän. Päivi Atjonen (2017) on selvittänyt urauurtavana opettajankoulutuksen arviointiopetusta tutkimalla yliopistojen kirjoitettuja opetussuunnitelmia. Atjonen (2017, 132) haki vastausta tutkimuskysymykseensä: *”Mitä oppimisen arvioinnista opetetaan tuleville opettajille suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden kirjoitettujen opetussuunnitelmien mukaan”*. Kirjoitettujen opetussuunnitelmien määrällisen tarkastelun perusteella arviointiopetuksesta piirtyy epäsystemaattinen ja vähäinen kuva.

Selvitimme omassa kandidaatintutkielmassamme, miten oppilasarvioinnin opettaminen näkyy eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Kohdensimme tarkastelun monialaisiin opintokokonaisuuksiin. Tulokset olivat linjassa Atjosen kanssa: oppilasarviointia ei mainita opetussuunnitelmissa johdonmukaisesti ja oppilasarviointiin viittaavat maininnat ovat ylipäänsä vähäisiä. Koska opetukseen vaikuttavat kirjoitetun opetussuunnitelmata-son lisäksi myös toteutettu ja koettu opetussuunnitelmataso, päätimme pro gradu-tutkielmassamme laajentaa arviointiopetuksen tarkastelunäkökulmaa toteutetun opetussuunnitelman tasoon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ainedidaktikoilla on oppilasarvioinnin opettamisesta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisena oppilasarviointi näyttäytyy toteutetun opetussuunnitelman tasolla.

Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten ainedidaktikot orientoituvat oppilasarvioinnin opettamiseen?
2. Kenen vastuulla ainedidaktikot katsovat arvioinnin opettamisen olevan?
3. Millaiset taustatekijät vaikuttavat arviointiopetuksen sisältöön ainedidaktikojen käsityksissä?

5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofisen taustan asemointi

Tieteellistä tietoa käytetään ympäröivän maailman hahmottamiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimusta tieteellisen tiedon hankkimiseksi voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset ohjaavat tieteenfilosofisten lähtökohtien valintaa. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitä käsityksiä luokanopettajakoulutuksen ainedidaktikoilla on arviointiopetuksesta. Tieteellinen lähtökohta ovat täten kvalitatiivinen, eli laadullinen. Varton mukaan (1992) laadulliset menetelmät sopivat ihmisten tutkimiseen, sillä ihmisten elämämaailma rakentuu asioiden ja ilmiöiden merkityksistä. Merkitykset ovat luonteeltaan laadullisia, joten niiden määrällinen tutkiminen saattaisi kadottaa jotain sisällön kannalta olennaista (Varto 1992, 13-15).

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan todellista elämää. Tällöin otetaan huomioon todellisuuden moninaisuus ja kokonaisvaltaisuus. Laadullisen tutkimuksen tuloksilla voidaan kuvata tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuja todellisuuksia. (Hirsjärvi ym. 1997, 161.) Laadullisen aineiston sitominen kontekstiinsa on oleellista aineiston ymmärryksen kannalta (Patton 2002, 63). Laadullisessa tutkimuksessa ei siis tavoitella universaaleja totuuksia, vaan tarjotaan aineiston perusteella perusteltu näkökulma ilmiöstä. Tuloksista ei myöskään lähtökohtaisesti pyritä yleistämään (Patton 2002, 14). Tutkijan väistämätön subjektiivisuus aineiston analysoinnissa johtaa siihen, että todellisuudesta voidaan johtaa useita perusteltuja näkökulmia ja ”totuuksia”. Siten on mahdollista, että sama aineisto tuottaa erilaisia tutkimustuloksia eri tutkijoiden toimesta.

Laadullinen tutkimus koostuu kolmesta osa-alueesta: teoriasta, joka on muotoutunut aiemmasta tutkimuksesta, tekstimuotoisesta empiirisestä aineistosta sekä tutkijan omasta tulkinnasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 6). Luonteenomaisia piirteitä kvalitatiiviselle tutkimussuuntaukselle ovat myös hypoteesittomuus sekä teorian rakentuminen induktiivisesti eli aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta 1998, 15). Saadun tiedon raportointimuoto on laadullisessa tutkimuksessa numeerisen sijaan usein verbaali (Cohen, Marion & Morrison 2018, 288-289). Nämä elementit löytyvät myös tästä tutkimuksesta.

Laadullista tutkimustamme ohjaa tarkemmin fenomenografinen tutkimusote, jonka keskiössä ovat ihmisten käsitykset ympäröivästä maailmasta. Fenomenografian käsite muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Uljens 1989, 10—11).

Ahonen tiivistää fenomenografian olevan ilmiöiden kuvaamista (Ahonen 1994, 117). Fenomenografian kehittäjän, Ference Martonin (1988, 141, 144) mukaan fenomenografia tutkii erilaisia sisällöllisiä, eli laadullisia tapoja kokea, käsitteellistää, havaita sekä ymmärtää todellisuutta ja sen ilmiöitä. Arkikielessä käsityksen voi sekoittaa helposti mielipiteeseen, mutta fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan mielipiteen sijaan perusteellisemmin rakentunutta ymmärrystä ilmiöstä (Uljens 1989, 10; Marton 1988, 144—145).

Fenomenografisen maailmankuvan mukaan maailma nähdään non-dualistisena. Tämä tarkoittaa sitä, että maailmasta ei ole olemassa erikseen objektiivista ja subjektiivista todellisuutta. Sen sijaan ajatellaan, että on olemassa yksi maailma, joka näyttäytyy erilaisena eri ihmisten käsityksissä. (Marton 1988; Ahonen 1994, 116.) Fenomenografiassa maailma nähdään yhtäaikaaisesti sekä todellisena että koettuna (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165). Todellisuuden luonteen vuoksi ilmiöstä ei pyritä saamaan täydellistä kuvausta sellaisena kuin se todellisuudessa on, vaan tavoitteena on luonnehtia niitä lukemattomia tapoja, joilla ilmiön voi käsittää (Marton 1988, 146; Uljens 1989, 13). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavoilla ihmiset näkevät asioiden olevan, ei niinkään siitä, miten asiat ovat. Tätä lähestymistapaa voidaan kutsua myös toisen asteen näkökulmaksi. (Uljens 1989, 20.)

Fenomenografiassa tunnustetaan tutkijan subjektiivinen vaikutus tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkittavien käsityksiä hahmoteltaessa heidän ilmaisuihin etsitään merkityksiä. Merkitysten nähdään olevan intersubjektiivisia, jolloin niihin vaikuttavat ilmaisijan lisäksi ilmaisua tulkitsevan tutkijan subjektiiviset lähtökohdat. Tutkijan on oleellista tiedostaa henkilökohtaisen taustansa vaikutus tutkimukseen ja tuoda tämä myös tutkimuksessa näkyvästi esiin. (Ahonen 1994, 122—124.) Tutkielmassamme esiymmärrystä ja sen vaikutusta tutkimukseen on eritelty luotettavuutta pohtivassa luvussa (ks. 7.3).

Fenomenografian piirissä tiedon nähdään muodostuvan yksilön aktiivisen tiedonmuodostusprosessin seurauksena (Ahonen 1994, 116). Tieto – eli fenomenografisessa tutkimuksessa käsitykset – muodostuvat ilmiön ymmärrykseksi yksilön tietoisessa merkityksenantoprosessissa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Niikon (2003, 27) mukaan käsitys tarkoittaa yksilön kokemusta tietystä todellisuuden ulottuvuudesta. Samaan ilmiöön liittyvät käsitykset ovat erilaisia eri henkilöillä. Käsitysten yksilöllinen variaatio johtuu siitä, että ihmisten kokemustausta

muokkaa heidän muodostamiaan käsityksiä. Käsitykset ovat dynaamisia ja ne muuttuvat sekä muuttavat ymmärrystämme ilmiöistä ja maailmasta. (Ahonen 1994, 114-117.) Käsitysten kehittymiseen liittyy prosessi, jossa refleктоimattomat käsitysrakenteet muotoutuvat jäsenytyneemmiksi käsityksiksi uusien kokemusten reflektionin myötä (Uljens 1898, 19; Niikko 2003, 16). Käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja esimerkiksi yhteisöllä on vaikutuksensa siinä mukana olevien yksilöiden käsityksiin (Uljens 1090, 24). Fenomenografisella tutkimuksella pyritäänkin löytämään jaettuja ajattelun tapoja tietyssä ryhmässä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tämä tarkoittaa sitä, että kontekstuaalisuus tulee huomioida käsitysten tulkinnassa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilasarviointin ilmiötä ja mielenkiinnon kohteena ovat luokanopettajakoulutuksen ainedidaktikkojen käsityksistä oppilasarviointin opettamisesta.

5.3 *Aineiston hankinta*

Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka teimme LimeSurvey-järjestelmällä. Kyselylomake sopii aineistonkeruumenetelmänä tutkittavien ajatusten kartoittamiseen. Se mahdollistaa standardoidun aineistonkeruun, jossa kaikilta vastaajilta kysytään samat kysymykset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 184). Kyselylomake valikoitui tutkimuksemme aineistonhankintamenetelmäksi, sillä sen avulla saimme kartoitettua arviointiin liittyviä kysymyksiä laajasti ja se on ajankäytöllisesti tehokas tapa saada useita vastauksia. Tiedostimme jo etukäteen, että lomakkeen vastausten analysointi ja tulosten tulkinta saattaa olla haastavaa esimerkiksi kadon, väärinymmärrysten tai aineiston pinnallisuuden vuoksi (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Katoa pyrittiin välttämään vastaamisesta muistuttavalla viestillä ja väärinymmärryksiä pilotoimalla kyselylomake. Lisäsimme lomakkeeseen myös runsaasti avoimia kohtia, joilla pyrimme saamaan vastauksiin syvyyttä ja analysointiin tulkittavaa. Luotimme siihen, että ainedidaktikkojen kanssa ei tarvitse huolehtia kyselytutkimukseen usein liittyvistä vaaroista, kuten siitä, ovatko vastaajat suhtautuneet vastaamiseen vakavasti tai onko heillä aiheeseen liittyvää tietotaitoa (Hirsjärvi ym. 1997, 191).

Kartoitimme kyselylomakkeen alussa viidellä taustakysymyksellä ainedidaktikkojen taustoja. Kyselylomakkeen taustatietona vastaajien tuli kertoa,

kuinka monta vuotta on toiminut opettajana yliopistossa sekä se, minkä perusopetuksessa opetettavan oppiaineen ainedidaktikko on. Yhtenä taustakysymyksenä vastaajan tuli määritellä avoimeen vastauskenttään, mitä asioita käsite ainedidaktiikka pitää sisällään. Lisäksi kartoitettiin yliopistopedagogisten opintojen suorittamista sekä monialaisen opintokokonaisuuden opintopistemäärää.

Lomakkeen suljetuilla kysymyksillä pyrittiin saamaan kattavaa taustatietoa oppilasarviointiin liittyvien käsitysten tueksi. Esimerkiksi kyllä-ei -vastausvaihdot sisältävillä kysymyksillä kartoitettiin sitä, mainitaanko oppilasarviointi ainedidaktikon opettaman aineen kurssikuvauksessa tai oppimistavoitteissa, opettaako didaktikko kursseillaan oppilasarviointia ja onko hänellä käytännön kokemusta oppilasarvioinnista peruskoulussa. Lisäksi kartoitettiin, pitääkö didaktikko oppilasarvioinnin opettamista vaikeana ja onko didaktikko perehtynyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden päivitettyyn arviointilukuun. Suljetuilla Likert-asteikollisilla kysymyksillä kartoitettiin sitä, miten tärkeänä ainedidaktikot näkevät eri opetuksellisten osa-alueiden opettamisen ja missä määrin eri osa-alueet ilmevät opiskelijoiden kurssipalautteissa.

Avoimet kysymykset mahdollistivat sen, että kysymyksiin saatiin aidosti vastaajien omat näkökulmat esiin, kun niitä ei määritetty etukäteen tutkijoiden toimesta (Patton 2002, 20—21). Avoimia kysymyksiä ja vastauskenttiä liitettiin usean kyselylomakkeen suljetun kysymyksen perään. Avoimet vastauskentät löytyivät seuraavien kysymysten perästä: miten käytännön kokemus tai sen puute vaikuttaa arviointiopetukseen ja mitkä ovat ainedidaktikojen mielestä oppilasarvioinnin kannalta oleellisia taitoja. Avoin vastaus vaadittiin myös kysymyksessä siitä, mitkä seikat vaikuttavat siihen, että didaktikot kokevat tai eivät koe arviointiopetusta vaikeana. Näiden lisäksi avoimella kysymyksellä selvitettiin, mitkä ovat ainedidaktikon mielestä oppilasarvioinnin kannalta oleellisia taitoja, mitkä opinnot ovat vastuussa arviointiosaamisen opettamisesta sekä mikä rooli monialaisilla opinnoilla on arviointiopetuksessa. Kysymyslomake löytyy kokonaisuudessaan tutkielman liitteistä. Avoimet kysymykset antoivat kattavampaa kuvaa ainedidaktikojen oppilasarviointiin liittämistä käsityksistä.

Lomakkeen toimivuutta pilotoitiin yhdellä Tampereen yliopiston ainedidaktikoista syksyllä 2020. Ensimmäisen testikerran jälkeen kyselyyn tehtiin muutoksia ainedidaktikolta saatujen kommenttien perusteella. Palautteessa kiinnitettiin huo-

miota esimerkiksi joihinkin käsitteellisiin tarkennuksiin, joita emme itse olleet havainneet. Lomakkeen pilotoiut ainedidaktikko huomioi myös, että suljettujen sisältölistojen merkitysten ymmärtäminen saattaa olla vastaajan näkökulmasta ongelmallista. Tämän vuoksi kyselyyn lisättiin vapaita kommenttikenttiä, joihin vastaaja pystyi tarvittaessa tarkentamaan vastauksiaan. Muokattu lomake lähetettiin pilotoijalle vielä toiseen kertaan, jotta myös tehtyihin muutoksiin saatiin kommentit. Kyselyn rakenne hioutui useamman version jälkeen lopulliseen muotoonsa.

Vastaajiksi valikoituivat kahden yliopiston luokanopettajakoulutuksen ainedidaktikot. Ennen kyselylomakkeen lähettämistä hoidettiin kuntoon asiaan kuuluvat tutkimusluvut sekä laadittiin tietosuojailmoitus. Kyselylomake ja saateviesti lähetettiin didaktikoille sähköpostitse marraskuussa 2020 (ks. liite 1 ja liite 2). Tutkimuskutsun sai yhteensä 22 ainedidaktikkoa. Vastausaikaa oli kuukauden verran ja ainedidaktikoille lähetettiin kertaalleen muistutusviesti vastaamisesta.

Tavoittelimme kyselyllä kattavaa otosta perusjoukosta. Lomakkeeseen saatiin yhteensä kuusi vastaajaa. Tiedostimme, että suljettujen kysymysten analysointi on tällä otannalla haasteellista. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoksi riittää pienikin vastausmäärä, kun tarkoituksena on analysoida aineisto syvällisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Lomakkeessamme oli runsaasti avoimia kysymyksiä ja vastausten ensisilmäyksen perusteella voitiin todeta, että saadut vastaukset olivat laadukkaita. Ainedidaktikot olivat, kuten toivoimmekin, hyödyntäneet avoimia vastauskenttiä, jotka olivat suljettujen kysymysten yhteydessä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrää tärkeämpää on sen laatu (Patton 2002, 244–245). Tämän nojalla päätettiin, että jo saadut vastaukset ovat analyysin kannalta riittäviä, eikä niitä tarvitse kerätä lisää.

Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on varmistaa, että valitut aineistonkeruumenetelmät soveltuvat halutun tiedon keräämiseen (Patton 2002, 14). Tutkimuksemme aineistonkeruussa käytetystä kyselylomakkeesta voitiin jälkikäteen todeta joitakin puutteita. Pohdimme alkuun, tulisiko lomakkeen taustatietona selvittää vastaajan edustama yliopisto. Päädyimme kuitenkin pitkän harkinnan jälkeen jättämään sen pois lomakkeesta turvataksemme vastaajien anonymiteetin ja sitä kautta saamaan myös enemmän aineistoa kerättyä. Vastausten saamisen jälkeen kyseinen tieto osoittautui oleelliseksi, jotta olisimme kyenneet vertailemaan saatuja vastauksia eri yliopistojen kirjoitettujen opetussuunnitelmien arvi-

ointimainintoihin. Vertailun myötä aineiston analyysiin olisi saatu enemmän syvyyttä ja anonymiteettikin olisi pystytty suojaamaan aineiston analysoinnissa tehävillä valinnoilla. Puutteen havaittuamme tutkimustehtävä muovautui alkuperäisestä hieman toiseen suuntaan. Lisäksi havaitsimme, että yksi lomakkeen kysymyksistä oli muotoiltu liian väljästi. Likert-asteikollisilla vastausvaihtoehdoilla varustettu kysymys 18 oli muotoiltu seuraavalla tavalla: ”Missä määrin opiskelijoiden kurssipalautteissa nousevat esiin seuraavat osa-alueet?” Kysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa sitä, toivovatko opiskelijat palautteissaan enemmän tiettyjen opetuksen osa-alueiden esiintuomista kursseilla. Analysointivaiheessa havaitsimme, että kysymys ei tuota tietoa siitä, missä kontekstissa eri osa-alueet nousevat esiin. Täten vastaukset eivät kerro, nousevatko asiat esiin sen vuoksi että niitä toivottaisiin opetukseen lisää, vai aivan muissa yhteyksissä. Päätimme jättää kyseisen kysymyksen vastaukset huomioimatta analysointivaiheessa, sillä jäi vartenotettava epäily siitä, että kysymyksen on voinut ymmärtää usealla eri tavalla. Nämä kyselyn tekniset puutteet vaikuttivat osaltaan tutkimuksen kulkuun. Yleisesti kyselylomakkeesta on todettava, että huolellisesta laadinnasta ja lomakkeen testaamisesta huolimatta sitä olisi voitu joiltain osin supistaa. Tutkimustehtävän tarkentuessa osa lomakkeen kysymyksistä osoittautui tarpeettomiksi. Yksi vastaajista huomauttikin avoimessa palauteosiossa, että vastaaminen vei ilmoitettua kauemmin.

5.4 *Aineiston analyysi*

Sisällönanalyysin avulla on mahdollista tutkia mitä tahansa kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia. Se on yleisesti käytetty analyysimenetelmä esimerkiksi silloin, kun halutaan kuvailla, selittää, kartoittaa, analysoida tai saada lisää tietoa ilmiöstä. (Kynge ym., 2011.) Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa ainedidaktikkojen käsityksiä oppilasarviointista ja sen opettamista, sisällönanalyysi valikoitui sopivimmaksi analyysimenetelmäksi kyselylomakkeen avointen kysymysten tulkintaan. Vaikka menetelmänä sisällönanalyysi sopii moneen, on kuitenkin syytä aina tarkastella, onko sen käyttö perusteltua. Esimerkiksi kyselylomakkeen avoimien kysymysten analysointiin menetelmä sopii, mutta ei pakosti

ole avoimista kysymyksistä niukasti saatavan tiedon analysointiin käyttökelpoinen menetelmä. (Kyngäs ym., 2011.) Koimme, että saamamme vastaukset olivat laadukkaita ja tarpeeksi kattavia sisällönanalyysin hyödyntämiseksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysia ”tekstianalyysina, joka etsii tekstin merkityksiä”. Sisällönanalyysi on melko yksinkertainen, vaikkakin aika vievä, analyysimenetelmä. Se sopii aloittelevalle tutkijalle, sillä se ei vaadi vankkaa teoriapohjaa ja -osaamista. Se kuitenkin tarjoaa monipuolisten käyttömahdollisuuksiensa vuoksi haastetta myös kokeneemmallekin tutkijalle. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sisällönanalyysin avulla kirjallista materiaalia on mahdollista lähestyä systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2011; Kyngäs & Vanhanen 1999).

Sisällönanalyysin avulla aineisto voidaan järjestää siitä tehtäviä johtopäätöksiä varten ja se sopii myös täysin strukturoimattoman aineiston analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysin avulla tutkittavaa ilmiötä pystytään kuvaamaan (Kyngäs & Vanhanen 1999; Kyngäs ym., 2011). Sen avulla aineistosta tuotetaan ilmiötä kuvaavia kategorioita, jotka käsitteellistetään ja joiden avulla ilmiötä on mahdollista hahmottaa. Sisällönanalyysin tuloksena pyritään luomaan tiivis ja informatiivinen katsaus tutkittavasta ilmiöstä sanallisessa muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Keskeisiä käsitteitä sisällönanalyysissa ovat pelkistäminen, ryhmittely, abstrahointi, kategoriat, analyysirunko ja kvantifiointi.

Sisällönanalyysin prosessiin ei ole tarkkoja sääntöjä, sillä jokainen aineisto on erilainen, ja sen vuoksi yksityiskohtaista sääntö- tai ohjekirjaa analyysille ei ole mahdollista tehdä. Analyysiprosessin tueksi ja sen tekemisen helpottamiseksi on kuitenkin olemassa ohjeita. Analyysin aluksi tutkijan tulee päättää se, mitä aineistosta analysoidaan, ja tämä päätös tehdään tutkimusongelman perusteella. Aineistosta on mahdollista analysoida niitä asioita, mitkä ovat suoraan nähtävissä aineistosta (*manifest content*) tai sellaisia merkityksiä, jotka ovat rivien välistä luettavissa (*latent content*). On kuitenkin huomioitava, että mitä enemmän tulkintaa analyysiin liittyy, sitä enemmän se menettää objektiivisuuttaan. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Kun tutkija on tutustunut keräämäänsä aineistoon tarpeeksi hyvin, analyysin etenemistä määrittää se, onko tutkija valinnut induktiivisen vai deduktiivisen analyysin muodon. (Kyngäs & Vanhanen 1999.)

Tutkimuksemme aineiston analysointi aloitettiin käymällä kyselylomakkeeseen saatuja vastauksia läpi. Kukin vastaaja yksilöitiin oppiaineen ja kokemuksen

perusteella, jotta pysyimme paremmin mukana eri tutkittavien vastauksista. Induktiivinen analyysi lähtee aineiston pohjalta ja sen avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä kategorioita ja käsitteitä, joiden avulla ilmiötä on mahdollista ymmärtää paremmin (Patton 2002, 55–56; Kyngäs & Vanhanen 1999).

Ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi. Pelkistämässä aineistosta etsitään tutkimusongelman kannalta oleellinen tieto ja kuvataan se luonnollisella kielellä. Aineistosta siis etsitään tutkimusongelman kannalta oleellisia ilmaisuja ja ne koodataan. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Huolellisen aineistoon tutustumisen jälkeen aineistoa alettiin käydä systemaattisesti läpi tutkimuskysymysten kautta. Tutkimuskysymyksiä kysyttiin aineistolta, jotta sieltä saatiin kerättyä juuri niihin viittaavat tiedot niin suljetuista kuin avoimista kysymyksistä. Kyselymme suljetut kysymykset toimivat taustatietoina, jotka auttoivat luomaan yhteyksiä lomakkeen eri kohtien välille. Suurin kiinnostus analyysissä kohdistui lomakkeen avoimiin vastauksiin. Avoimista vastauksista alleviivattiin ilmauksia, jotka olivat oleellisia tutkimuskysymysten kannalta. Tämän jälkeen alleviivatut ilmaukset pelkistettiin ryhmittelyä varten. Tässä vaiheessa aineistosta alkoi nousta esiin samankaltaisia ilmauksia, jotka jaoimme teemoihin. Sekä alleviivatut suorat lainaukset että niistä tehdyt pelkistykset luokittelimme teemoittain Excelissä. Jokainen teema sai myös värikoodin, jolla pelkistetyt ilmaukset värjättiin. Värikoodaus auttoi meitä hahmottamaan eri teemoihin liittyviä asioita ja huomasimme keskustelevalamme teemoista aika ajoin nimenomaan värien kautta.

Pelkistämisen jälkeen aineistoa aletaan ryhmittelemään eli klusteroimaan, joka tarkoittaa pelkistettyjen ilmausten kokoamista omiin kategorioihin. Ensin pelkistetyistä ilmaisuista luodaan alakategorioita, jotka tämän jälkeen ryhmitellään yläkategorioihin. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Teemojen muotouduttua aineisto oli jäsentynyt lähtötilanteeseen verrattuna merkittävästi. Aineistosta oli noussut esiin teemoittelun kautta tiettyjä kokonaisuuksia. Tässä kohtaa myös tutkimuskysymykset alkoivat muovautua lopullisiin muotoihinsa. Seuraava analyysivaihe, eli alakategorioiden muodostaminen, osoittautui haastavaksi. Alakategorioita varten tarvittiin aktiivista tutkimuskysymysten kysymistä aineistolta sekä saatujen vastauksen luokittelua ja erottelua. Tiiviin analysoinnin jälkeen saimme koottua sopivat alakategoriat. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan ryhmittelyä voidaan jatkaa niin kauan kuin tarvittavat kategoriat ovat muodostettu.

Kun ryhmittely oli tehty, seuraava vaihe oli abstrahointi, eli käsitteiden muodostaminen kategorioista. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan yläkategorioiden nimeäminen voi olla vaikeaa. Apuna voi kuitenkin esimerkiksi käyttää deduktiivista päättelyä, jolloin yläkategoria nimetään jollain tutulla käsitteellä tai sanaparilla. Näiden käsitteiden avulla voidaan kuvata tutkittavaa ilmiötä. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Alakategorioiden tapaan myös yläkategorioiden rakentaminen oli vaativaa. Haasteelliseksi osoittautui se, miten muodostaa kaikki saman aiheen alakategoriat yhtäläisesti kattavia yläkategorioita. Tutkimuskysymyksillä oli oleellinen osa yläkategorioiden hahmottamisessa, sillä ne ohjasivat keskittymään aineistossa oleellisiin asioihin. Tässä vaiheessa yksittäisiä alakategorioita myös siirrettiin kokonaan toisen sopivamman yläkategorian alle. Lopulta kaikki ala- ja yläkategoriat saatiin jaoteltua tutkimuskysymysten kannalta selkeäksi kokonaisuudeksi ja vastausten tulkinta sekä teoriaan sitominen voitiin aloittaa.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston sisällönanalyysistä

Pelkistykset	Alakategoria	Yläkategoria
Lait	Normatiiviset asiakirjat	Kirjalliset dokumentit
Asetukset		
Normit		
Normatiivinen tukimateriaali		
Ohjeellinen tukimateriaali		
Normatiiviset asiakirjat	Opetussuunnitelma	
Opetussuunnitelman linjaukset		
OPS		
Opetussuunnitelmien arviointitekstit		
OPS-tuntemus		

Aineistoa analysoitaessa taulukoitiin myös suljettujen kysymysten vastauksia. Avointen vastausten analysoinnin perusteella havaittiin, että vastauksissa on samankaltaisuuksia joko ainedidaktikon vastaajien teoriaan tai käytäntöön painotumisessa. Tämän eron vuoksi taulukoitiin myös ainedidaktikkojen suljettujen kysymysten vastauksia. Taulukot muodostettiin lopulta seuraavista linjassa olevista

vastauksista: minkä verran aineenhallinta kattaa opetuksen sisällöstä, onko vastaajalla kokemusta arvioinnista peruskoulussa, pitääkö hän arviointiopetusta vaikeana ja minkä verran hänellä on käytynä yliopistopedagogisia opintoja (ks. taulukko 2 ja taulukko 3). Näiden avulla kyettiin havaitsemaan yhtäläisyyksiä eri orientaatioiden välillä.

Analyysia on myös mahdollista jatkaa kategorisoinnin ja käsitteenmuodotuksen jälkeen *kvantifioimalla* aineisto. Kvantifioinnissa aineistosta analysoidaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia ilmauksia määrällisesti. Aineistosta voidaan kvantifioinnin avulla selvittää eri analyysiyksiköitä, kuten esimerkiksi ilmiötä kuvaavia sanoja tai sanojen määrää. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Analysoidessamme aineistoa päädyimme kvantifioinnin avulla ilmaisemaan vastaajien määrää niissä kohdissa, joissa katsoimme sen tuovan lisäarvoa ja havainnollistavan ilmiön esiintymistä aineistossa.

6 TULOKSET

Tutkimuksemme tehtävänä on tarkastella, millaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksen ainedidaktikoilla on oppilasarviointista ja sen opettamisesta. Olemme jakaneet tulososion tutkimuskysymysten perusteella kolmeen osaan. Ensimmäinen osa käsittelee sitä, miten ainedidaktikot orientoituvat oppilasarvioinnin opettamiseen. Toisessa osassa jäsenellään ainedidaktikkojen käsityksiä siitä, kenen vastuulla arviointiopetus katsotaan olevan. Viimeisessä osassa on avattu sitä, millaisia käsityksiä ainedidaktikoilla on arviointiopetukseen vaikuttavista taustatekijöistä.

6.1 *Miten ainedidaktikot orientoituvat arviointiopetukseen?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin sitä, miten ainedidaktikot orientoituvat arviointiopetukseen. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään tutkimuslomakkeen taustoittavien kysymysten tuloksia liittyen arviointiopetukseen orientoitumiseen. Niiden avulla kartoitettiin ainedidaktikkojen yleistä suhtautumista arviointiopetukseen. Toinen ja kolmas alaluku avaavat tarkemmin ainedidaktikkojen toisistaan eroavia orientaatiota arviointiopetukseen. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan ihmissuhdeammateissa – jollaiseksi luokanopettajan työ luetaan – koulutuksen ja käytännön työn välinen ristiriita saattaa aiheuttaa jännittyneisyyttä teorian ja käytännön painotuksiin. Opettajankoulutuksessa teoria- ja käytännönosaamisen painotus on perinteisesti ollut kiistanalainen (ks. luku 3.2.1). Osaamisessa painottuvat yhtäällä ammatin sisällöllinen tietotaito ja toisaalla arkielämän vuorovaikutustilanteisiin liittyvät käytännön taidot. (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 169–170.) Tutkimuksemme tuloksista voidaan jäljempänä havaita, että perinteinen jako teorian ja käytännön välillä näkyy myös luokanopettajakoulutuksen toteutuksessa. Ainedidaktikot luokiteltiin

heidän avoimien vastaustensa perusteella joko käytäntö- tai teoriaorientoituneiksi. Näistä lähestymistavoista muodostettiin sisällönanalyysin avulla yläkategoriat ”käytäntöorientoitunut” sekä ”teoriaorientoitunut”.

6.1.1 Yleinen suhtautuminen arviointiopetukseen

Ainedidaktikkojen yleistä suhtautumista oppilasarviointiin ja sen opettamiseen selvitettiin osalla kyselylomakkeen suljetuista kysymyksistä. Dikotomisella kyllä/ei-kysymyksellä saatiin käsitys siitä, opettavatko ainedidaktikot kursseillaan oppilasarviointia. Kaikki vastanneista kertoivat opettavansa oppilasarviointia.

Kysyimme lomakkeessamme myös sitä, kuinka tärkeänä ainedidaktikot pitivät oppilasarvioinnin opettamista opiskelijoille. Vastausvaihtoehtoina oli kolmiportainen asteikko ”en pidä tärkeänä”, ”pidän jokseenkin tärkeänä” ja ”pidän tärkeänä”. Lisäksi oli mahdollista valita vaihtoehto ”en osaa sanoa”. Viisi vastaajista piti arvioinnin opettamista tärkeänä ja yksi jokseenkin tärkeänä. Kartoitimme myös sitä, miten eri opetuksen sisällölliset osa-alueet jakautuvat opetuksessa prosentuaalisesti. Neljä vastaajista oli merkinnyt oppilasarvioinnin opetuksen vievän sisällöstä 5 %. Heistä kolme piti arviointiopetusta tärkeänä ja yksi jokseenkin tärkeänä. Yksi vastaajista oli laittanut arviointiopetuksen määräksi 10 % ja yksi 20 %. Nämä vastaajat olivat määritelleet arviointiopetuksen tärkeäksi.

Pyrimme selvittämään ainedidaktikkojen käsityksiä oppilasarvioinnin opettamisesta kolmella väittämällä. Väittämien vastausvaihtoehdoissa hyödynnettiin neliportaista asteikkoa ”täysin eri mieltä - täysin samaa mieltä”. Lisäksi oli mahdollisuus vastata ”en osaa sanoa”. Ensimmäinen väittämä oli *”Arviointiosaaminen on tärkeää”*. Viisi vastaajista oli sitä mieltä, että arviointiosaaminen on tärkeää ja yksi vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä. Toinen väittämä oli *”Opetukseni oppilasarvioinnista on linjassa kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa”*. Opetuksen linjakkuudesta kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa neljä ainedidaktikkoa oli jokseenkin samaa mieltä. Yksi vastaajista ei osannut sanoa, onko opetus linjassa kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa ja yksi vastaajista oli täysin samaa mieltä. Viimeisenä väittämättä tässä osioissa oli *”Opiskelijat saavat opetuksestani oppilasarvioinnin kannalta oleelliset taidot”*. Yksi vastaajista oli väittämästä täysin samaa mieltä. Neljä vastaajaa oli jokseenkin samaa mieltä ja yksi vastaajista jokseenkin eri mieltä.

Edellä kuvattujen tulosten perusteella voidaan tulkita, että yleisesti katsottuna ainedidaktikkojen välillä vallitsee konsensus arviointiopetuksesta. Tämä on kiinnostavaa sen vuoksi, että kandidaatin tutkielmamme katsaus monialaisten opintokokonaisuuksien kirjoitettuihin opetussuunnitelmiin osoitti suurta vaihtelua arviointiopetukseen liittyvissä maininnoissa. Tulostemme perusteella kaikki ainedidaktikot kertoivat opettavansa oppilasarviointia kursseillaan. Tämä siitäkkin huolimatta, että kirjoitetussa opetussuunnitelmassa ei välttämättä mainita arviointiopetusta kurssin sisällöissä. Arviointiopetusta pidetään myös pääsääntöisesti tärkeänä, joskin tuloksissa näkyy hienoista vaihtelua. Hieman vaihtelevia tuloksia sai ainoastaan väittämä, jossa kartoitettiin opettajien näkemystä siitä, saavatko opiskelijat heidän opetuksestaan oppilasarvioinnin kannalta oleelliset taidot. Yleinen katsanto taustoittavien kysymysten vastauksiin kertookin, että käsitteet arviointiopetuksesta vaikuttavat yhtenäisiltä.

6.1.2 Käytäntöorientoitunut

Kyselylomakkeen avointen vastausten tarkastelun perusteella ainedidaktikkojen käsitysten välillä havaittiin selkeää vaihtelua arviointiopetukseen orientoitumisessa. Yläkategoria ”käytäntöorientoitunut” muodostettiin alakategorioista ”käytäntölähtöisyys opinnoissa” ja ”käytännön kokemuksen vaikutus”. Tähän kategoriaan sisällytettiin ne ilmaisut, joiden perusteella voitiin päätellä didaktikon suhtautuvan arviointiin ja sen opettamiseen käytännöllisistä lähtökohdista.

Kolmelta vastaajalta voitiin havaita sisällönanalyysin perusteella käytäntölähtöisyyden painotusta opintojen arviointiopetuksessa. Näiden ilmaisujen myötä muodostui alakategoria ”käytäntölähtöisyys opinnoissa”. Vastausten mukaan oppilasarviointia lähestytään kursseilla käytännön tekemisen kautta ja kuten yksi vastaaja ilmaisi asian: ”learning by doing”. Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi kirjallisia töitä, joiden kautta arviointia voidaan harjoitella. Käytännön arviointityön harjoittelu on luokanopettajaksi opiskeleville tärkeää, onhan opettajan työ käytännönläheinen ammatti.

Toiminnallinen työskentely oppiaineessani edesauttaa oppiaineen sisältöjen ja työtapojen sulauttamisessa ja tarkastelussa yhtäaikaisesti, useasta näkökulmasta

sulauttamisessa ja tarkastelussa yhtäaikaisesti, useasta näkökulmasta Kursien käytännön töissä saa myös vinkkejä, miten oppilaiden kanssa arviointi toimii kun itse pääsee tekemään ja kokeilemaan?

Kaikilla kolmella käytäntöorientoituneella didaktikolla oli ollut käytännön koke-
musta arvioinnista peruskoulussa (ks. taulukko 2). Kaksi vastaajaa kertoi, että
oma käytännön kokemus arvioinnista peruskoulussa on vaikuttanut heidän pitä-
miensä kurssien arviointiopetuksen käytännönläheisyyteen. Näistä maininnoista
toiseksi alakategoriaksi muodostui ”käytännön kokemuksen vaikutus”.

Uskon, että saan annettua/kerrottua arkisia esimerkkejä [omilta opettaja-
ajoilta] opiskelijoille, eli käytännön esimerkkejä arvioinnista.

Didaktikon oma kokemus peruskoulun arvioinnista saattaa lisätä arviointiopetuk-
sen painoarvoa opetuksessa. Kun arviointiopetusta antaa sellainen henkilö, joka
on tietoinen ruohonjuuritason tekemisestä, saattavat käytännön realiteetit pysyä
paremmin mukana arviointiopetuksen taustalla. Toisaalta kokemus ei välttämättä
ole kausaalisesti yhteydessä arviointiopetukseen tai sen laadukkuuteen. Omasta
kokemuksesta voi olla myös haittaa, mikäli opettaja ei pysty suhtautumaan avoi-
mesti uusiin tai parempiin tapoihin toimia (Lahdes 1991, 37). Ongelmaksi saattaa
siis muodostua se, että opettaja toisintaa arviointiopetuksessaan vain omia oi-
keana pitämiään tapoja tehdä arviointia pohtimatta niitä kriittisesti. Tämä lisää
mahdollisuutta siihen, että arvioinnissa uusinnetaan sellaisia menetelmiä, jotka
eivät ole tätä päivää. On myös mahdollista, että omalla peruskoulun arviointiko-
kemuksella ei ole – ainakaan tietoisesti – suoranaista vaikutusta arviointiopetuk-
seen. Yksi ainedidaktikoista mainitsi, että omalla peruskoulun arvioinnin koke-
muksella ei ole ollut vaikutusta hänen arviointiopetukseensa, sillä oppilasarvioin-
nin luonne on muuttunut ajan myötä niin paljon. Tästä huolimatta luokittelimme
hänet käytäntöorientoituneeksi, sillä käytännön kokemus saattaa vaikuttaa arvi-
ointiopetukseen myös tiedostamattomasti (Goodson 2001, 105).

Huomionarvoista on, että kukaan kolmesta käytäntöorientoituneesta didak-
tikosta, jolla oli omaa kokemusta arvioinnista peruskoulussa, ei pitänyt arviointi-
opetusta vaikeana (ks. taulukko 2). Kaikki kolme perustelivat tätä sillä, että arvi-
ointi näyttäytyy heille selkeänä kokonaisuutena. Arviointikokemuksen ja arviointi-
opetuksen helppouden yhteydestä voidaan tulkita, että kokemus oppilasarvioin-
nin käytännöistä tuo varmuutta asian opettamiseen. Toisen tulkintänäkökulman
saamiseksi vertailimme ainedidaktikkojen suorittamien yliopistopedagogisten

opintojen määrää. Postareffin ym. (2009) mukaan yliopistopedagogisella koulutuksella on vaikutusta opettajan pystyvyysuskomuksiin. Pystyvyysuskomukset laskevat yliopistopedagogisten opintojen alkuvaiheessa ja lähtevät merkittävästi nousuun vasta, kun opintopisteitä on kertynyt 10–29. Käytäntöorientoituneista kahdella vastaajalla kolmesta ei ollut suoritettuna lainkaan yliopistopedagogisia opintoja (ks. taulukko 2). Täten he saattavat olla sisältölähtöisen opetuksen vaiheessa, jossa tärkeänä pidetään tietojen ja taitojen siirtoa. Pystyvyysuskomuksen näkökulmasta sisältölähtöisessä vaiheessa olevat eivät ole kovin tietoisia omasta opetuksesta ja arviointiopetus saattaa tästä syystä vaikuttaa helpolta. (Postareff ym. 2009.) Yhdellä vastaajista oli yliopistopedagogisia opintoja puolestaan suoritettuna yli 25 opintopistettä. Postareffin ym. (2009) ajatusta soveltaen saattaakin olla, että hän on yliopistopedagogisten opintojen myötä kehittynyt luottamaan omaan osaamiseensa ja hänen pystyvyysuskomuksensa on korkealla, jolloin myöskään arviointiopetus ei tunnu vaikealta.

Tulosten kannalta oli oleellista verrata myös aineenhallinnalle osoitettua painoarvoa ainedidaktikkojen opetuksessa. Kahden käytäntöorientoituneen ainedidaktikon opetuksessa aineenhallinta kattoi prosentuaalisesti yli puolet opetuksen sisällöstä (ks. taulukko 2). Yhdellä käytäntöorientoituneella aineenhallinnan osuus oli 20 %, mutta vastaaja oli täsmentänyt vastaustaan niin, että opetuksen sisällöt sulautuvat toiminnallisessa työskentelyssä toisiinsa. Teemme tästä tulkinnan, että toiminnallinen työskentely lisää myös tämän vastaajan kohdalla aineenhallinnan osuutta enemmän kuin 20 prosenttia. Aineenhallinta tähtää siihen, että opettaja itse hallitsee opetettavan aineen. Tietyn opetuksen osa-alueen painottuminen saattaakin aiheuttaa vaihtelevuutta arviointiopetuksen laadussa ja sisällöissä.

TAULUKKO 2. Käytäntöorientoituneiden vastausten vertailua.

Aineenhallinnan osuus opetuksesta, %	Kokemusta oppilasarvioinnista	Kokee arviointiopetuksen vaikeana	Yliopistopedagogisia opintoja, op
50	Kyllä	Ei	>25
60	Kyllä	Ei	0
20	Kyllä	Ei	0

6.1.3 Teoriaorientoitunut

Toinen kyselylomakkeen avointen vastausten tarkastelun perusteella havaituista orientaatioista on teoriaorientoitunut. Yläkategoria ”teoriaorientoitunut” muodostui alakategorioista ”teorialähtöisyys opinnoissa” sekä ”kokemuksen puute”. Tähän luokkaan kuuluvat ilmaukset, joiden perusteella ainedidaktikot painottivat teoreettista näkökulmaa arviointiin liittyen.

Kolmen tutkittavan vastauksista oli tulkittavissa, että arviointia käsitellään opinnoissa enimmäkseen teoreettiselta pohjalta. Näistä muodostui teoriaorientoituneen ensimmäinen alakategoria: ”teorialähtöisyys opinnoissa”. Teoreettista lähestymistapaa arviointiopetuksessa ilmaistiin muun muassa seuraavasti:

Pitäisi päästä paremmin perehtymään arvioinnin taustaideologiaan, ei ottaa annettuna. Monisyinen ilmiö.

Teoriaorientoituneiksi luokitelluista didaktikoista kenelläkään ei ollut omakohtaista kokemusta alakoulun arvioinnista (ks. taulukko 3). Kysyttäessä, miten oman kokemuksen puute vaikuttaa arviointiopetukseen, arviointiopetuksen teoriapainotus nousi esiin kahdella vastaajalla. Näistä muodostettiin alakategoria ”kokemuksen puute”:

Kokemus varmasti tukisi asian opettamista. Toisaalta arviointitietoa voi kerätä muillakin keinoin, kuten tutkimukseen perehtymällä.

Konkreettisten, omakohtaisten, käytännössä kokeiltujen arviointikokeilujen puutteena-> mennään enemmän teorian ja käsitteistön kautta tematiikkaan sisään.

Voidaankin perustellusti pohtia, onko kokemuksen puutteella ja teoreettisella orientaatiolla yhteys. Kaksi kolmesta teoreettisesti orientoituneesta ainedidaktikosta myös koki, että arviointiopetus on heille vaikeaa (ks. taulukko 3). Yksi teoriaorientoitunut ilmaisi, että arviointiopetus ei ole vaikeaa. Hän perusteli tätä sillä, että ainedidaktikkona kartutetut opetusvuodet ovat kehittäneet omaa arviointiin liittyvää opetusta. Tässä ei siis voida nähdä täysin samaa systemaattisuutta arviointiopetuksen orientaation, käytännön kokemuksen ja arviointiopetuksen vaikeuden suhteen kuin mitä käytäntöorientoituneiden vastaajien kohdalla, mutta suunta on pääosin saman kaltainen.

Myös teoriaorientoituneiden kohdalla tarkasteltiin ainedidaktikkojen suorittamien yliopistopedagogisten opintojen määrää (ks. taulukko 3). Arviointiopetuksen koki vaikeana kaksi vastaajaa ja heillä molemmilla oli yliopistopedagogisia opintoja suoritettuna, mutta alle 25 opintopistettä. Postareffin ym. (2009) teoriaan nojaten tästä voisi tehdä tulkinnan, että he saattavat olla opetustavan muodostumisessa siinä vaiheessa, jossa oma pystyvyysuskomus on alhainen. Tällöin myös arviointiopetus saattaa tuntua vaikealta. Yhdellä teoriaorientoituneisiin luokitelluista vastaajista oli yliopistopedagogisia opintoja suoritettuna yli 25 opintopistettä ja hän koki, että arviointiopetus ei ole vaikeaa. Saattaakin olla, että hän on yliopistopedagogisten opintojen myötä kehittynyt luottamaan omaan osaamiseensa ja hänen pystyvyysuskomuksensa on korkealla, jolloin myöskään arviointiopetus ei tunnu vaikealta (Postareff ym. 2009).

Kun teoriaorientoituneiksi luokiteltujen vastauksista verrataan aineenhallinnalle määritellyjä prosenttiosuuksia, voidaan havaita, että se kattaa opetuksesta jokaisella vastaajalla korkeintaan viidesosan (ks. taulukko 3). Tämä vähäisempi aineenhallinnan painotus osaltaan tukee kyseisten ainedidaktikkojen luokittelua teoriaorientoituneiksi.

TAULUKKO 3. Teoriaorientoituneiden vastausten vertailua.

Aineenhallinnan osuus opetuksesta, %	Kokemusta oppilasarvioinnista	Kokee arviointiopetuksen vaikeana	Yliopistopedagogisia opintoja, op
20	Ei	Ei	>25
20	Ei	Kyllä	11–25
5	Ei	Kyllä	1–10

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että riippuen ainedidaktikon taustasta, tukea omaan arviointiopetukseen haetaan eri suunnista. Mikäli ainedidaktikolla on taustallaan käytännön kokemusta arviointiopetuksesta peruskoulussa, tukea oppilasarvioinnin opettamiseen haetaan sieltä. Tämä näyttäytyy didaktikon pitämien monialaisten opintojen kursseilla arviointiopetuksen käytännönlähtöisyytenä. Jos taas omaa käytännön kokemusta peruskouluarvioinnista ei ole, didaktikko turvautuu teoreettisempaan lähestymistapaan.

6.2 Kenen vastuulla ainedidaktikot katsovat arvioinnin opettamisen olevan?

Tutkimuksemme toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mitä käsityksiä ainedidaktikoilla on siitä, kenen vastuulla oppilasarvioinnin opettaminen on. Tähän tutkimuskysymykseen saatiin pääosin analysoitavaa lomakkeen avoimesta kysymyksestä: ”Mitkä luokanopettajakoulutuksen opinnot ovat mielestäsi vastuussa arviointiosaamisen opettamisesta?” Ainedidaktikot opettavat monialaisia opintoja, jotka antavat ammatilliset perusvalmiudet sekä muodollisen kelpoisuuden luokanopettajan työhön. Luokanopettajakoulutuksen opinnot koostuvat kuitenkin myös useista muista opintokokonaisuuksista, kuten kasvatustieteen pääaineopinnoista ja niihin sisältyvistä opetusharjoittelusta. Aineiston analyysin perusteella vastuuta oppilasarvioinnin opettamisesta nähtiin monialaisten opintojen lisäksi myös muilla opintokokonaisuuksilla. Lisäksi nousi esiin opiskelijoiden vastuu omasta oppimisestaan. Seuraavissa alaluvuissa on avattu vastuukysymykseen liittyvät kategoriat: ”monialaisten opintojen vastuu” sekä ”muiden vastuu”.

6.2.1 Monialaisten opintojen vastuu

Yläkategoria ”monialaisten opintojen vastuu” sisältää alakategorian ”monialaiset opinnot”. Siihen sisällytettiin ainedidaktikkojen vastauksista ne ilmaisut, joiden perusteella arviointiopetuksen vastuuta nähtiin olevan monialaisilla opinnoilla. Toinen yläkategoriaan lukeutuva alakategoria on ”oppiaineen oma näkökulma”. Siihen kuuluvat ne ilmaukset, joissa kuvattiin monialaisten opintojen roolia arviointiopetuksessa.

”Monialaiset opinnot” -kategoriaan luokiteltiin suorat ilmaisut monialaisten opintojen arviointiopetuksen vastuuseen liittyen. Tutkittavista puolet (kolme) mainitsi monialaisten opintojen olevan joko kokonaan tai osittain vastuussa arviointiopetuksesta.

Monialaiset opinnot (esim. oman oppiaineen tulokulmasta) – --.

Kaksi monialaisiin opintoihin viittaavista ilmauksista oli latentteja. Vastauksissa oli mainittuna esimerkiksi laajempia opintokokonaisuuksia, kuten *kasvatustiede*, joihin monialaisten opintojen voidaan ajatella kuuluvan. Varmasti tätä ei kuitenkaan voida päätellä.

Kasvatustiede, ainedidaktiikka ja -pedagogiikka, pedagogiset opinnot sis harjoittelut.

Suoria mainintoja monialaisten vastuusta oli vain puolessa vastauksista. Tulosten tulkinnassa tulee kuitenkin huomioida vastauksiin mahdollisesti vaikuttaneet seikat. Huomionarvoista on, että kyselylomakkeen aiheena oli monialaisten opintojen arviointiopetus ja tällä on saattanut olla vaikutusta tutkittavien vastauksiin. Monialaisia opintoja ei välttämättä mainita vastauksissa suoraan, sillä saatetaan ajatella, että ne liittyvät aiheeseen joka tapauksessa. Hyvänä esimerkkinä tästä toimivat yhden ainedidaktikon vastaukset. Ainedidaktikko ei ollut maininnut monialaisia opintoja kysyttäessä, kenen vastuulla arviointiopetus on. Lomakkeen kysymykseen ”Mitä asioita koit tärkeäksi tuoda luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan?” ainedidaktikko vastasi kuitenkin seuraavasti:

Sen, että monialaisissa opinnoissa on tärkeää pitää huolta siitä, että fokus on ainedidaktiikassa kirkkaasti. Tämä toki sisältää arvioinninkin, mutta sitä en ole ainakaan itse spesifimmin tuonut esiin opetussuunnitelmatasolla, koska mielestäni sen pitäisi itsestäänselvästi olla mukaan ainedidaktisten menetelmien käsittelyssä.

Tästä voidaan päätellä, että ainedidaktikot saattavat pitää arviointiopetusta sisäänrakennettuna osana monialaisia opintoja. Jos didaktikko pitää arviointiopetusta itsestään selvänä, ei hän välttämättä koe tarvetta tuoda sitä erikseen esiin vastauksissaan. Sama pätee myös siihen, että arviointia saatetaan tietoisesti tai tiedostamatta mieltää sisältyväksi muihin kursseilla käsiteltyihin aiheisiin, kuten opetuksen suunnittelun tai toteutuksen harjoitteluun. Tästä esimerkkinä toimii seuraava lainaus:

Mielestäni arviointi on osa oppiaineen opetuksen suunnittelua – – linjakaassa opetuksessa määritellään tavoitteet ja kriteerit, joilla arvioidaan oppimistavoitteisiin pääsemistä.

”Oppiaineen oma näkökulma” -alakategoriaan on sisällytetty ilmaukset, joissa kuvataan juuri monialaisten opintojen roolia arviointiopetuksessa. Huomioitavaa on, että ilmaukset saatiin lomakkeen kysymyksellä ”Mikä rooli juuri monialaisilla opinnoilla on mielestäsi arviointiopetuksen suhteen?” Kysymyksen asettelu on saattanut ohjata vastaamista. Yksikään vastaajista ei kuitenkaan ilmaissut, että monialaisilla opinnoilla ei olisi mitään roolia arviointiopetuksessa.

Monialaisten opintojen rooli arviointiopetuksessa kulminoitui oppiaineen omaan näkökulmaan. Opetuksen lähtökohtana nähtiin tietyn oppiaineen tulokulma, jonka mukaan arviointiopetuksessa kohdistettiin huomiota aineeseen sopiviin menetelmiin ja -käytänteisiin. Fokus on siis yleisten arviointikäytänteiden sijaan oppiaineisiin liittyvissä arviointiopeissa. Arviointi eroaa oppiainekohtaisesti ja esimerkiksi liikuntaa ei voida arvioida samoilla konventioilla kuin matematiikkaa oppiaineiden erilaisen luonteen vuoksi.

Keskittyminen arviointiin enemmän kunkin oppiaineen "omasta" tulokulmasta.

Monialaisissa pitää tulla esille nimeomaan oppiaineen näkökulmasta olennainen arviointitieto; mitä erityistä juuri tämän aineen oppilasarviointinnissa on; mitä menetelmiä voi käyttää jne.

Hyvin tärkeä ainedidaktiikan osa-alueella, eri oppiaineiden erityisyydet ja juuri niihin suhteutettu arviointi menetelmiseen ja ainefilosofioineen.

Tulosten perusteella monialaisilla opinnoilla nähdään olevan vastuunsa arviointiopetuksesta. Monialaisten opintojen vastuu arviointiopetuksesta kulminoituu ainedidaktikkojen vastausten perusteella oppiaineen omaan näkökulmaan. Atjonen (2017, 161) ehdottaa arviointiopetuksen kehittämiseksi omaa arviointiin keskittyvää kurssia, joista saatavaa yleistä tietoa arvioinnista opiskelijat voisivat tulevassa työssään hyödyntää soveltaen. Opiskelijat eivät kuitenkaan välttämättä pysty jäsentämään saamaansa tietoa, jos se tulee irrallisena kurssina ilman käytäntöön sitomista (Hauhia 2015, 12). Hauhian (2015) näkökulmaa tukee ainedidaktikkojen näkemys siitä, että arviointiopetusta tulisi olla monialaisten kursseilla, jotta arviointiopetukseen saadaan ainespesifi näkökulma.

6.2.2 Muiden vastuu

Alakategorioista "yhteinen vastuu", "tiettyjen opintojen vastuu" sekä "opiskelijoiden vastuu" muodostettiin yläkategoria "muiden vastuu". Tähän luokkaan sisältyvät ne ilmaisut, jotka kertovat didaktikkojen käsityksiä siitä, mille muille kuin monialaisille opinnoille arviointiopetuksen vastuun nähdään kuuluvan. Vastausten perusteella oli tavallista, että oppilasarviointin opettamisen nähtiin kuuluvan useampien koulutuksen opintojen tehtäväksi.

Kahdessa vastauksessa arviointiopetus nähtiin luokanopettajakoulutuksen opintojen keskinäisenä vastuuna. ”Yhteinen vastuu” -alakategoriaan luokitelluissa vastauksissa painotettiin yksittäisten opintojen sijaan useampien opintojen yhteisesti jaettua vastuuta.

Kasvatustiede ja eri oppiaineet yhdessä

Vastauksissa peräänkuulutettiin nimenomaan eri opintojen välistä yhteistyötä ja sidoksisuutta. Samoissa yhteyksissä ilmaistiin, että opintojen kesken tarvittaisiin keskustelua, jotta vastuunjako olisi selkeämpää. Hökän ja Eteläpellon (2014, 44) tutkimuksessa havaittiin, että opettajankouluttajat kokevat ammatillisen kasvunsa esteenä nimenomaan vajavaisen ja suorastaan olemattoman yhteistyön luokanopettajakoulutuksen eri kurssien ja aineryhmien välillä. Opetuksen suunnittelun tulisikin perustua vankalle opettajien väliselle yhteistyölle, sillä tämä helpottaisi niin opettajan suunnittelu- ja opetustyötä kuin myös auttaisi purkamaan päällekkäisyyksiä opetuksesta, mutta myös havaitsemaan mahdollisia puutteita (Murtonen 2017, 155-161). Myös ainedidaktikkojen ilmauksista voidaan päätellä, että yhteistyössä olisi parantamisen varaa.

Koen myös tärkeäksi rakentaa eksplisiittisempää linkkiä kasvatustieteen perus- ja aineopintojen ja monialaisten välillä

Näiden eri osa-alueiden välillä pitäisi olla enemmän keskustelua siitä, kuka vastaa arvioinnista, miten ja miltä osin...

”Muiden opintojen vastuu” -alakategoriaan liitettiin ne ilmaisut, joiden perusteella arviointiopetuksen vastuu nähtiin kuuluvan tietyille opinnoille, pois lukien monialaiset opinnot. Tähän kategoriaan liitetyissä vastauksissa lueteltiin eri opintoja, mutta niissä ei ollut opintojen väliseen yhteistyöhön viittaavia ilmaisuja. Lähes kaikissa vastauksissa mainittiin useampia opintoja. Osassa vastauksista arviointiopetuksen osa-alueita pilkottiin eri opintojen vastuulle kuuluviksi. Mainintoja saivat kasvatustieteen aineopinnot (N1), kasvatustieteen perusopinnot (N1), pedagogiset opinnot (N2), kasvatustieteen opinnot (N3) sekä harjoittelut (N10). Eniten tähän alakategoriaan lukeutuneita vastauksia saatiin lomakkeen kysymyksestä *”Mitkä luokanopettajakoulutuksen opinnot ovat mielestäsi vastuussa arviointiosaamisen opettamisesta?”*, mutta myös muissa lomakkeen avoimissa kohdissa oli vastuuseen viittaavia ilmauksia.

Useat eri opinnot. Kasvatutieteen perusopinnoista, ehkä aineopinnoistakin saa yleisen tason pohjaa, monialaisista oppiainekohtaista osaamista ja opetusharjoitteluista käytännön tason kokemusta.

Kasvatustiede, ainedidaktiikka ja -pedagogiikka, pedagogiset opinnot sis harjoittelut

Oppilasarviointin opettamisen keskeisenä vastuutahona nähtiin opetusharjoittelut. Harjoittelu-mainintoja oli määrällisesti eniten ja niiden olennainen rooli arviointiopetuksessa toistui kaikkien ainedidaktikkojen vastauksissa.

Harjoittelut.

Harjoittelun ohjauksessa perehdytään konkreettisesti arviointiin. Tämä monial 5op päälle.

Monialaisia opintoja tukee opetusharjoittelu, joka on erittäin kiinteä osa oppiaineen koulutusta.

Harjoittelussa pureudutaan opetuksen suunnitteluun liittyviin kysymyksiin konkreettisemmin.

Luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelut ovat oleellinen osa koulutusta. Harjoittelujaksot antavat käytännön kokemusta kouluarjesta, kun opiskelijoiden tehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja arvioida eri oppiaineiden oppimiskokonaisuuksia. Harjoittelut ovat vastausten perusteella vastuussa arviointiopetuksen käytännön opettamisesta. Teoriaosaamisen lisäksi käytännön kokemus on tärkeää opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (Komulainen 2010, 25).

Suurimmassa osassa vastauksista harjoittelu nähtiin muita luokanopettajakoulutuksen opintoja tukevana, mutta osassa harjoittelut on mainittu itsenäisenä kokonaisuutenaan. Yhden didaktikon vastauksista oli luettavissa, että arviointiopetuksen vastuu nähtiin lähes kokonaan harjoitteluilla. Tämä ilmeni useissa avoimissa vastauksissa:

Arviointi tulee enemmän esille kevään harjoittelussa, kuin opetettavilla kursseilla.

Painotan, että opettamillani kursseilla arviointia ei käsitellä paljoa, vaan tulee harjoittelun ohjauksessa.

Vastauksista voitiin löytää mainintoja myös opiskelijoiden omasta vastuusta arviointiosaamisensa kartuttamisesta. Näistä ilmaisuista muodostui alakategoria

”opiskelijoiden vastuu”. Yhdessä vastauksessa korostettiin oppilaiden omaa aktiivisuutta. Vaikka opettajalla olisi laaja ymmärrys pedagogiikasta ja taito soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä substanssiosaamisensa lisäksi, myös opiskelijalla on vastuunsa opiskeluissa. Opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöön joko lähestymällä kurssin vastuuopettajaa kurssin aikana tai virallisia reittejä pitkin esimerkiksi kurssipalautteella tai ainejärjestön kautta (Murtonen 2017, 161). Opiskelijoilta odotetaan aktiivisuutta heitä askarruttavien asioiden esiintuomisessa.

Opettajalta aina mahdollisuus kysyä mielipiteitä, esimerkiksi miten toimia erilaisissa arviointitilanteissa

Myös opiskelijoiden ennako-oletukset ja -asenteet saattavat vaikuttaa arviointiopetukseen. Didaktikot nostivat vastauksissaan esiin sen, että opiskelijoiden vahvat ennakkokäsitykset hankaloittavat arvioinnin opettamista. Tätä tukevat myös Rausten von Wright ja von Wright (1994, 202), jotka esittävät teoksessaan luokanopettajaopiskelijoiden vahvojen käsitysten ja perinteiden olevan usein esteenä uusien näkemysten omaksumisessa. Tämän syynä voidaan tutkimuksen (Perry 1968) valossa nähdä se, että opiskelijoiden suhtautuminen tietoon eroaa melko voimakkaasti, kun verrataan aloittelevia opiskelijoita opintojen loppuvaiheessa oleviin. Aloittelevien opiskelijoiden tietokäsitys on usein melko mustavalkoinen; heille opettajien antama tieto on totta ja kaikki on jaoteltavissa oikeaan ja väärään tietoon. Vanhemmilla opiskelijoilla tietokäsitys on laajentunut; he suhtautuvat tietoon kriittisemmin ja ymmärtävät, ettei kaikkiin kysymyksiin ole löydettävissä ehdottomia joko-tai -vastauksia. (Perry 1968, 13–43; Murtonen 2017, 74.) Tutkimuksen perusteella on siis varsin luonnollista, että opintojen alkupuolella, johon monialaiset oppimiskokonaisuudet opinnoissa sijoittuvat, opiskelijoiden vielä kehittymätön tietokäsitys hankaloittaa opetusta ja oppimista.

Vaikeus tulee siitä, että opiskelijoilla on itsellään vahvat mielikuvat ja oma-kohtaiset kokemukset mitä arvioinnin tulisi olla. Joskus niistä on vaikea päästä eroon.

Oppilasarviointi on tärkeä näkökohta ja sen äärellä osa opiskelijoista kokee epävarmuutta. Ehkä se osittain johtuu siitäkin, että se koetaan ikävänä - arvostella oppilaita.

Ainedidaktikkojen käsityksissä arviointiopetuksen vastuullisina nähdään monia-
laisten opintojen lisäksi myös muut luokanopettajakoulutuksen opintokokonai-
suudet. Erityisesti harjoitteluiden rooli korostui vastausten perusteella. Lisäksi
opiskelijoilla nähdään oma vastuunsa opinnoista, joskaan rooli ei ollut niin mer-
kittävä kuin opinnoilla.

6.3 *Millaiset taustatekijät vaikuttavat arviointiopetuksen sisältöön ai- nedidaktikkojen käsityksissä?*

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset taustatekijät
vaikuttavat arviointiopetuksen sisältöön ainedidaktikkojen käsityksissä. Tätä
asiaa ei kysytty kyselylomakkeessa suoraan, vaan nämä asiat nousivat aineistoa
läpikäydessä useampien eri kysymysten kohdalla. Tämän luvun tavoitteena on
koota ja kuvata kaikki erilaiset käsitykset, joita ainedidaktikot kuvasivat avoimissa
vastauksissaan, ja jotka olivat tulkittavissa arviointiopetukseen vaikuttavina taus-
tatekijöinä. Näistä käsityksistä muodostettiin seuraavat yläkategoriat:

- oppilasarvioinnin kannalta oleelliset taidot
- arvioinnin merkitys opetustapahtuman eri osapuolille
- resurssien puute
- kirjalliset dokumentit arvioinnin taustalla
- ainedidaktiikan määrittelyn moninaisuus

Kolme ensimmäistä kategoriaa liittyvät arviointiopetuksen onnistuneeseen toteut-
tamiseen. Jotta arviointiopetus onnistuu, tarvitaan ymmärrystä ja selkeä käsitys
oppilasarvioinnin kannalta oleellisista taidoista ja arvioinnin merkityksestä eri
osapuolille. Yksi oleellinen taustatekijä on myös koulutuksen riittävät resurssit.
Näiden lisäksi arviointiopetukseen vaikuttaviksi taustatekijöiksi oli tulkittavissa kir-
jalliset dokumentit. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla käsittelemme myös ai-
nedidaktiikan käsitettä ainedidaktikkojen vastausten pohjalta. Kaikki muut kate-
goriat paitsi ainedidaktiikka muodostettiin aineistosta induktiivisen sisällönanalyys-
sin avulla. Ainedidaktiikan määrittelyn moninaisuus -yläkategoria luotiin muista
poiketen deduktiivisen sisällönanalyysin keinoin, eli käsite muodostettiin kirjoite-
tuista opetussuunnitelmista, ei kerätystä aineistosta. Myös sen voitiin katsoa ole-
van arviointiopetukseen osaltaan vaikuttava taustatekijä. Seuraavissa alalu-
vuissa on kuvattuna arviointiopetuksen sisältöön vaikuttavat tekijät.

6.3.1 Oppilasarvioinnin kannalta oleelliset taidot

Ainedidaktikkojen vastauksista voitiin tunnistaa käsityksiä siitä, mitä he pitävät arvioinnin kannalta oleellisina taitoina. ”Oppilasarvioinnin kannalta oleelliset taidot” yläkategoria muodostettiin alakategorioista ”käytännön osaaminen”, ”teoriaosaaminen” sekä ”eettinen osaaminen”. Tähän yläkategoriaan saatiin pääosin vastauksia lomakkeen kysymyksestä ”Mitkä ovat mielestäsi oppilasarvioinnin kannalta oleellisia taitoja?”

”Käytännön osaaminen” muodostui neljän didaktikon vastauksista, joissa nousi esiin käytännön osaaminen oleellisena pidettyjen arviointitaitojen yhteydessä. Käytännön osaamiseen viitattiin muun muassa asioiden soveltamisen taitona. Soveltamisen taito on tiedon lisäksi tärkeä osaamisen perusta. Aito soveltamisen taito edellyttää oman ajattelun kehittämistä, jolloin opetus on muutakin, kuin teknisesti toteutettuja menetelmiä. Tulee kuitenkin muistaa, kuten yksi vastaaja mainitsikin, että käytännön työt ovat vain osa arvioinnin kokonaisuutta.

– ja tottakai pitää osata soveltaa eri menetelmiä ja käytänteitä.

Yksi ainedidaktikko mainitsi, että tärkeä taito on ”avoimuus ja päämäärätietoisuus vuorovaikutuksessa oppilaiden (ja vanhempien) kanssa.” Phyen (1997, 35-39) mukaan yksi opettajien arviointiosaamisen perustaidoista tulisi olla taito hallita, pisteyttää ja tulkita arviointituloksia sekä pystyä kommunikoimaan ne vaadituille tahoille, kuten oppilaille ja heidän huoltajilleen. Didaktikon peräänkuuluttama avoimuus liittyy oppilaan ja tämän huoltajan oikeuteen saada riittävää ja todennukaista arviointitietoa koko opintopolun ajan. Vastaajan esiin tuomasta päämäärätietoisuudesta on hyötyä, sillä Atjosen (2007, 38) mukaan vanhemmat saattavat pyrkiä vaikuttamaan opettajan antamaan arviointiin hyödyn tavoittelumiseksi. Opettajan on hyvä varautua kaikenlaisiin vuorovaikutustilanteisiin, jotta kykenee toimimaan niissä määrätietoisesti. Autenttisten, koulussa tapahtuvien, vuorovaikutustilanteiden harjoittelua saattaa olla hankala toteuttaa monialaisten opintojen tunneilla, sillä kursseilla ei ole suoraa kosketuspintaa peruskoulun arkeen. Tätäkin olisi kuitenkin mahdollista tuoda opiskelijoille erilaisten esimerkkien kautta, jotka voivat herättää opiskelijan pohtimaan arviointiin liittyvää vuorovaikutusta.

Toinen aineistosta noussut oleellinen arviointitaito on arvioinnin teoriaosaaminen. Alakategoriaan ”teoriaosaaminen tärkeää” luokitelluissa vastauksissa painotettiin arvioinnin taustatekijöiden ymmärrystä. Arviointitaitojen kartuttamisessa nähtiin oleellisena paneutua oppiaineen teoriataustaan.

Tutustuminen aineen kasvatukselliseen filosofiaan ja teoreettiseen kenttään.

Pitäisi päästä paremmin perehtymään arvioinnin taustaideologiaan, ei ottaa annettuna.

Teoriaosaaminen on ratkaisevassa asemassa opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiselle. Pedagoginen ajattelu auttaa tekemään opetusta koskevia tarkoituksenmukaisia päätöksiä sekä perustelemaan tehtyjä valintoja. Syrjäläisen ym. (2014) esittelevät opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin, joka kuvaa ajattelun kehityskaarta. Sen mukaan ensimmäisellä ajattelun, eli objektiteorian, tasolla opetuksen käytäntöjä arvioidaan suhteessa kasvatustieteen teoriaan. Opettajan koulutuksessa tuleva opettaja tutustutetaan kasvatustieteelliseen ja ainedidaktiseen teoriaan, joiden tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden pedagogista ajattelua objektiteorian tasolle. Teoriaosaaminen on avainasemassa sekä omien arvojen ja toiminnan reflektoinnissa että kriittisessä tarkastelussa. (Syrjäläinen ym. 2014.) Teoriaosaamisen tärkeyttä on siis oleellista korostaa myös käytännön arviointiosaamisen kehittymisen kannalta.

Kolmanneksi oleellisten arviointitaitojen alakategoriaksi muodostettiin ”eettinen osaaminen”, sillä arvioinnin eettisyyteen liittyvät näkökulmat nousivat aineistossa esiin kolmen vastaajan toimesta. Opettajan ajatuksia ja toimintaa ohjaa rationaalisuuden sijaan aina eettisyys (Syrjäläinen ym. 2014). Tämä pätee myös arvioinnissa, jossa hyvän tekemisen periaate tulee pitää kirkkaana mielessä. Ainedidaktikot mainitsivat arvioinnin eettisyyteen liittyviä tekijöitä monipuolisesti:

Tasapuolisuus, oikeudenmukaisuus, monipuolisuus ja selkeät linjat arvioinnissa.

Tottakai tieto ja taito myös perusasioista kuten yhdenvertaisuudesta on tärkeää.

Vastauksissa eettisyyttä peräänkuulutettiin arvioinnissa niin tietämyksen kuin taitamisen osalta. Yhden vastaajan käsityksissä yhdenvertaisuutta pidettiin arvioin-

tiin liittyvänä perusasiaana. Sitä se onkin, sillä yhdenvertaisuus näyttäytyy opetukseen ja arviointiin liittyvissä asiakirjoissa merkittävänä koulutuksen tasa-arvoa edistävänä tekijänä. Joidenkin arvioinnin osa-alueiden mieltäminen perusasioiksi saattaa kuitenkin kääntyä niitä vastaan. On vaarana, että mikäli jotain seikkaa pidetään itsestään selvänä, voi se huomaamatta jäädä arjessa marginaaliseen osaan. Opettajan ammattiin kuuluu eettisyyden vuoksi tietoinen reflektointi, jonka kautta kehitty ymmärrystä omasta toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Nimenomaan aktiivinen tietoisuus arvioinnin eettisistä perusasioista on avainasemassa, jotta arviointi on tarkoituksenmukaista. Perusasioita ei siis ole syytä sivuuttaa itsestänselvyyksinä, vaan niitä on tärkeä pitää näkyvästi esillä oman työn taustalla.

6.3.2 Arvioinnin merkitys opetustapahtuman eri osapuolille

Toiseksi arviointiopetukseen vaikuttavaksi taustatekijäksi ainedidaktikkojen käsityksistä nousi arvioinnin merkityksellisyys eri opetusprosessin osallisille. Yläkategoria ”arvioinnin merkitys opetustapahtuman eri osapuolille” sisältää alakategoriat ”merkitys oppilaalle” sekä ”merkitys opettajalle”.

”Merkitys oppilaalle” -alakategoriassa ovat ne ilmaisut, joissa ainedidaktikot viittasivat arvioinnin merkitykseen oppilaalle. Arvioinnin merkitystä oppilaalle korosti kaksi vastaajaa. Toinen ainedidaktikoista tarkensi vastauksessaan, että on konkreettisesti ymmärtänyt arvioinnin vaikuttavan lapsen minäkuvaan:

Kokemukset arvioinnin merkityksestä lapsen minäkuvaan, käsitykseen itsestä oppijana ja pystyvyysuskomukset ovat valottuneet konkreettisesti.

Arvioinnilla ja siitä saadulla palautteella on suuri vaikutus minäkuvaan, jonka osa-alueita ovat itsearvostus, itsetuntemus sekä itseluottamus (Atjonen 2007, 42). Arvioinnilla voidaan tukea terveen itsetunnon ja realistisen minäkuvan kehittymistä (Opetushallitus 2014, 47; Peltoniemi 2017, 7). Epäonnistunut arviointi saattaa puolestaan vaikuttaa yksilöön päinvastaisesti, sillä se voi antaa täysin väärän kuvan oppilaan taidoista heikentäen tämän itsetuntoa (Peltoniemi 2017, 7). Vaikka arviointi on oleellinen osa koulupolkua vaikuttaen merkittävästi oppilaan identiteettiin, tulee se kuitenkin muistaa pitää sopivan etäällä oppilaan ihmisyydestä. Koppinen ym. (1994, 121) muistuttavat, että arviointi on tärkeä nähdä itseisarvon

ja ihmisarvon määrittäjän sijaan välineellisenä arvona. Kun ainedidaktikko korostaa käsityksissään arvioinnin merkitystä oppilaalle, hän mahdollisesti nostaa näkökulman esiin myös arviointiopetuksessaan.

Ainedidaktikkojen vastauksista voitiin löytää myös ilmaisuja liittyen arvioinnin merkityksestä oppimiselle. Oppimisen merkitykseen viittaavat maininnat sisällytettiin myös ”merkitys oppilaalle” -kategoriaan. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) on käsitteellisesti siirrytty oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin. Merkitykset oppilaalle ja oppimiselle ovat läheltä tarkasteltuna eri asioita, joskin niitä saatetaan käyttää arkikielessä ikään kuin samaa tarkoittavina. Ne kulkevatkin hyvin usein limittäin ja mikäli jollakin on vaikutusta oppilaaseen, ulottuu vaikutus myös oppimiseen – ja päinvastoin. Eräs vastaaja nosti esiin arvioinnin kannustavuuden, joka vaikuttaa oppimiseen ja on yksi perusopetuslakiinkin kirjatusta arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä (Perusopetuslaki 628/98). Opintojen aikaisessa arvioinnissa on palautetta antamalla tarkoituksena suunnata ja kannustaa oppimista sekä vaikuttaa sitä kautta positiivisesti oppimistuloksiin (POPS 2014, 50). Arvioinnin kannustavuudella onkin vaikutuksensa niin oppilaalle itselleen, kuin tämän oppimiselle.

Ymmärtää arvioinnin taustatekijät ja merkitys oppimiselle – –.

Arvioinnin monipuolisuus, kannustavuus ja usean osa-alueen sisältyminen arv kohteeksi, – –.

Jotta arviointi olisi mahdollisimman hyödyllistä oppimiselle, monipuolista arviointipalautetta tulisi olla oppilaan saatavilla koko oppimisprosessin ajan, eikä vain sen päätteeksi. Ei ole myöskään eettisesti oikein arvioida osaamista ja taitoja vasta jakson lopussa, sillä tällöin oppilaalle ei ole annettu mahdollisuutta formatiivisen arvioinnin avulla kehittää omaa toimintaansa (Atjonen 2007, 35–36). Prosessin eri vaiheissa saatu palaute aikaansaa kehitystä (Koppinen ym. 1994, 20). Arvioinnin prosessiluonteisuus mainittiin myös yhden didaktikon vastauksissa:

Kaiken kaikkiaan arvioinnista on tehty aiempaa todella paljon näkyvämpää ja monipuolisempaa - ei arvioida produktia vaan prosessia.

Toiseksi alakategoriaksi nimettiin ”merkitys opettajalle”. Tähän kategoriaan luokiteltiin ne kaksi vastausta, joissa mainittiin arvioinnin merkitys opettajalle:

Opettajan oman työn kehittämisen väline.

Pidän oppilasarvioinnin opettamista tärkeänä, opettajan tulevaan työnkuvaan kuuluvana merkittävänä välineenä, jolla on tietoa luova luonne niin oman opetuksen kehittämisestä – –.

Vastaajien käsityksissä arviointi nähtiin välineenä, jolla opettaja kykenee kehittämään omaa opetustaan. Arviointitieto auttaa opettajaa kehittämään reflektiotaitojaan ja pedagogista ajatteluaan (ks. kohta 4.2.2). Kaikki arviointitieto kertoo oppimisen lisäksi myös opettamisesta; mitkä asiat toimivat ja missä onnistuttiin, mikä jäi vielä epäselväksi, ja mitkä asiat vaativat vielä kehittämistä.

Arviointi nähtiin myös tärkeänä sidoksena opetuksen päämäärien ja toiminnan välillä. Arviointi koettiin työkaluna siihen, että toiminta pysyy tavoitteiden- ja tarkoituksenmukaisena. Tässä ilmaisussa viitattiin näkökulmaan opettajan työn tuloksellisuudesta. Opettaja voi arvioinnin avulla tarkastella opetuksen tuloksia.

Tärkeä osa opettamisen kokonaisuutta. Kiinnittää toiminnan tavoitteisiin ja toisaalta todentaa opetuksen "tehokkuutta" ja estää toiminnan menemisen puuhailuksi.

Ainedidaktikon tunnistaessa ja tunnustaessa arvioinnin merkityksen opettajalle, voidaan päätellä, että tämä näkökulma myös ohjaa osittain hänen antamaansa arviointiopetusta. Kun arviointi nähdään opettajan työtä kehittävänä aspektina, opettajan edellytetään olevan aktiivinen toimija, jonka on tärkeää olla kiinnostunut oman työnsä edistämisestä.

6.3.3 Resurssien puute

Yhdeksi ainedidaktikkojen käsityksistä nousseeksi arviointiopetukseen vaikuttavaksi taustatekijäksi, ja siten yläkategoriaksi, muodostui "resurssien puute". Pelkistysten avulla alakategorioina toimivat "materiaalien puute" sekä "ajan puute". Monialaisten opinnoissa resursseja on karsittu ajan kuluessa niin materiaalien, käytettävän kontaktiopetuksen kuin henkilöstönkin suhteen. Resurssien puute ilmeni esimerkiksi siinä yhteydessä, kun ainedidaktikot perustelivat sitä, miksi kokevat arviointiopetuksen vaikeana.

Alakategoria "materiaalien puute" sisälsi kahden didaktikon ilmaisut. Laaja skaala eri oppiaineita vaatii sen, että oppimateriaaleja esimerkiksi arviointiope-

tusta varten tulisi olla monialaisten kursseilla tarjolla paljon erilaisia. Mikäli autenttisia materiaaleja ei ole saatavilla, vaikuttaa se väistämättä myös arviointiopetuksen luonteeseen. Puutteet materiaaleissa hankaloittavat arviointiopetusta:

Oppilasarvioinnin harjoittelua monialaisissa vaikeuttaa myös autenttisen arviointimateriaalin puute.

Yllä olevan vastauksen perusteella ei voida päätellä, johtuuko materiaalien puute siitä, että niitä ei ole varaa hankkia vai siitä, että niitä ei ole ylipäätään helposti tai riittävästi saatavilla. Autenttisuus viitanee aitoihin koulumaailmasta saatuihin materiaaleihin, eli esimerkiksi oppilaiden tekemiin tuotoksiin. Autenttiset materiaalit antavat varmasti arvioinnin todellisuudesta parhaan kuvan, mutta opetuksessa voidaan käyttää myös muuta materiaalia. Pääasia on, että jotain materiaalia opetuksen tueksi löytyy.

”Ajan puute” -luokkaan luettiin ne kolme vastausta, joissa viitattiin resurssien ajalliseen puutteeseen. Monialaiset opinnot käsittävät kaikki alakoulussa opetettavat oppiaineet, joten opiskeltavia aihealueita on monia. Jokaisessa oppiainekokonaisuudessa on myös omat uniikit konventionsa, joten opintojen niputtaminenkaan ei ole vaihtoehto. Yliopistojen yhä tiukentuvat budjetit ja valtionavustusten kaventuminen ovat syöneet loven myös luokanopettajakoulutukseen. Aikaresurssien vähenemisen myötä eri sisältöihin perehtymiseen jää entistä vähemmän aikaa. Kuten eräs vastaajakin toteaa, ongelma on yhteinen kaikille opinnoille, ja resurssien puute kohdistuu väistämättä myös arviointiopetukseen.

Monialaisten jaksoilla on vähän tunteja ja resursseja ja tätä kuten montaa muutakin asiaa ehditään käsitellä vain varsin pinnallisesti.

Luokanopettajan tutkinto on siinä mielessä haasteellinen, että se koostuu niin monesta erilaisesta osaamisalueesta, joista yhtäkään ei koulutuksessa tule niin paljon esille että se tuottaisi kokemuksen syvällisestä asiantuntemuksesta. Tämä koskee myös arviointia.

Ajan rajallisuus vaatii kursseilla käsiteltävien sisältöjen priorisointia. Opettaja käyttää pedagogista vapauttaan valitessaan kursseilla käsiteltäviä aihealueita. Opettajien ja opiskelijoiden välillä saattaa syntyä erimielisyyttä siitä, mitä sisältöjä tulisi käsitellä opinnoissa. Problematiikka on ollut esillä jo vuonna 1980, kun tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat aineenhallintaan painottuneen opiskelun vähäisten resurssien ja opintojen pirstaleisuuden myötä ajan hukkaamiseksi

(Rantala ym. 2010, 60). Ei varmasti koskaan päästä täyteen yhteisymmärrykseen siitä, mitä sisältöjä koulutuksessa tulisi painottaa, sillä painotus tehdään aina jonkun toisen sisällön kustannuksella. Yksi didaktikoista peräänkuuluttaakin koulutukseen lisäresursseja, jotta voitaisiin taata riittävät valmiudet tuleville opettajille:

– tarvittaisiin kuitenkin lisäresurssia, sillä monialaisten opintoja on karsittu ja sellaisessa tilanteessa on vaikea saada toteutumaan yksittäiselle oppiaineelle asetettuja osaamistavoitteita niin, että valmistuvalla olisi riittävä osaaminen jotta oppiainetta olisi mahdollista opettaa POPSin mukaisesti.

Yllä olevasta lainauksesta on luettavissa ainedidaktikon huoli siitä, onko arviointiopetusta, ja ylipäänsä opetusta, mahdollista toteuttaa ammatin vaatimuksiin vastaavalla tavalla. Resurssit siis vaikuttavat luokanopettajakoulutuksen arkeen todella konkreettisesti. Liian vähäiset resurssit heikentävät opetuksen mahdollisuuksia ja pakottavat priorisoimaan tiettyjä sisältöjä toisten kustannuksella. Jos ainedidaktikko kokee, että hänellä ei ole tarvittavia materiaali- tai aikaresursseja käytettävissään, se vaikuttaa väistämättä myös arviointiopetukseen. Jos ainedidaktikko joutuu tasapainottelemaan kirjoitettuun opetussuunnitelman määritellyn laajan sisällön ja resurssien puutteen välillä, opetuksesta karsiutuu aina jotain pois. Voidaankin todeta, että jotta arviointiopetus onnistuisi, koulutuksessa tarvittaisiin opetuksen tueksi riittäviä resursseja.

6.3.4 Kirjalliset dokumentit arvioinnin apuna

Ainedidaktikot mainitsivat vastauksissaan useassa yhteydessä kirjallisia dokumentteja. Kirjalliset dokumentit voidaan tulkita yhdeksi arviointiopetuksen sisältöön vaikuttavaksi taustatekijäksi. Yläkategorian ”kirjalliset dokumentit” muodostavat alakategoriat ”normatiiviset asiakirjat” sekä ”OPS”. Tähän luokkaan kuuluvat ainedidaktikojen arviointiin liittävästä käsityksistä ne maininnat, jotka viittasivat virallisiin kirjallisiin dokumentteihin (ks. taulukko 1). Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat mainitsivat kirjalliset dokumentit jossain yhteydessä. Niiden voitiin vastausten pohjalta tulkita vaikuttavan tavalla tai toisella arviointiopetuksen toteuttamiseen.

Kolme vastaajaa mainitsi arvioinnin tukena ”normatiiviset asiakirjat”. Niihin viitattiin termeillä normatiiviset asiakirjat, -ohjeet, -tukimateriaalit, lait, asetukset ja normit. Yhden didaktikon ilmaisun perusteella normatiiviset asiakirjat vastaavat

kattavasti arvioinnin kysymyksiin: ”mitä, miksi, miten, milloin, kuka arvioi?”. Oppilaan arviointi perustuu opetuksen järjestäjää, kouluja ja opetushenkilökuntaa velvoittaviin lakeihin ja normeihin. Muun muassa perusopetuslain (628/1998) 22 §:ssä sekä perusopetusasetuksen (852/1998) 10-14 §:ssä määrätään arvioinnin yleisistä periaatteista. Asiakirjat antavat toki lähtökohtaisia vastauksia arviointiin liittyviin kysymyksiin, mutta niiden ohjeistuksia täytyy osata myös soveltaa. Toisen vastaajan esiintuoma asiakirjojen valtava määrä tuo oman haasteensa tähän.

Lait, asetukset ja normit suhteessa arviointiin --> mitä, miksi, miten, milloin, kuka arvioi?

Nykyisin arviontia varten on valtavasti erilaista normatiivista ja ohjeellista tukimateriaalia, jonka tuntemus ja soveltaminen kulloiseenkin opetustapahtumaan on olennainen taito.

Toisena kirjallisten dokumenttien alakategoriana toimii ”OPS”. Opetussuunnitelmateksteihin tutustuminen nousi eri yhteyksissä esiin viidessä vastauksessa. Opetussuunnitelmatekstien tuntemus koettiin oleelliseksi osaksi arviointiosuamista. POPS toimii opettajan arviointityön tukena. POPS:aan (2014, 47–60) on kirjattu arvioinnista oma lukunsa, joka käsittää peruskoulun arvioinnin yleisiä lähtökohtia: tavoitteita ja kriteerejä. Lisäksi arviointia käsitellään oppiaine- sekä luokka-astekohtaisesti jokaisen peruskoulussa opetettavan aihekokonaisuuden kohdalla.

Pitää tuntea opetussuunnitelmien linjaukset

Huomionarvoista on, että useampi ainedidaktikko näki OPS:n tarjoavan selkeän työkalun arviointiin. Yhden vastaajan ilmauksesta on myös tulkittavissa ihmettelyä siitä, että arviointi koetaan usein hankalaksi, vaikka OPS tarjoaa valtakunnallisesti ja paikallistasolla arvioinnin tavoitteet. OPS:n tulee olla kaiken koulussa tapahtuvan työskentelyn pohjana – niin myös arvioinnissa. Ongelmana kuitenkin on, että opetussuunnitelman perusteet eivät välttämättä anna käytännön työhön tarpeeksi selkeitä ja yksiselitteisiä ohjeita (ks. luku 4.1.2). Ouakrim-Soivio (2015, 11–12) nostaa esiin sen, että mikäli arvioinnin käsitteitä ei määritellä tai niitä ei sidota oppimiskäsitykseen ja arvioinnin tehtäviin tarpeeksi yksiselitteisesti, opetussuunnitelmien perustetekstit ovat käyttökelpoisten sijaan idealistisia ja monitulkintaisia. Idealistisuus taas on ristiriidassa käytännön arviointityön kanssa

(Ouakrim-Soivio 2016, 54) ja tämä on OPS:n historiassa ollutkin tavallista. OPS:n 2014 päivitetyn arviointiluvun tarkoituksena on tarttua tähän monitulkintaisuuden problematiikkaan laajentaessaan muun muassa kriteeristön koskemaan useampia arvosanoja. Tuleva näyttää, miten OPS:n päivitetty arviointiluku vaikuttaa käytännön arviointityöhön.

OPS-tuntemus avaa arviointia selkeänä työkaluna

Varsinkin taito- ja taideaineissa arviointi koetaan usein hankalaksi, vaikka tavoitteisto on ops-tasolla luotu niin valtakunnallisesti kuin kuntien ja koulutasollakin

Ainedidaktikkojen käsityksissä annettiin isoa painoarvoa kirjallisille dokumenteille ja eritoten opetussuunnitelman perusteille. Arviointiosaamisen säilyttäminen pelkän POPS-tuntemuksen varaan ei ole todellisuudessa riittävä arviointipätevyyden mittari. Arviointiosaaminen on paljon muutakin kuin opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet. Rauste-von Wright ja von Wright (1994) pohtivat jo 25 vuotta sitten julkaistussa teoksessaan syitä opettajankoulutukselle asetettujen vaatimusten vähäisyydelle. Yhdeksi syyksi he nostavat perinteisen opetus-oppimisprosessin käsityksen, jonka mukaan opettajan pätevyyteen riittää opetussuunnitelmien tietojen ja taitojen hallinta sekä kyky niihin liittyvien opetustilanteiden suunnitteluun ja toteutukseen. Oppiminen perustuu tässä näkemyksessä behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppimisen katsotaan tapahtuvan siten, että opettaja ”siirtää” opetussuunnitelman tiedot oppilaalle. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 197—199.) Opetuskulttuuri on muuttunut viime vuosikymmeninä voimakkaasti ja moderni opettajuus pohjautuu konstruktivisen oppimiskäsityksen varaan. Vaikka yleinen käsitys opetustyöstä muuttuu, opettajat eivät välttämättä pysy muutosvauhdissa täysin mukana. Se, että ainedidaktikot korostivat opetussuunnitelmien merkitystä arviointiosaamisen pohjana saattaakin liittyä siihen, että heidän käsityksissään on jäänteitä perinteisestä opettajuudesta. Tämä olisi toki ymmärrettävää esimerkiksi siitä näkökulmasta, että he ovat itse olleet perinteisen näkökulman vaikutuksen alaisena pitkään. Uuden opetuskulttuurin omaksuminen ei välttämättä tapahdu yhdellä kertaa. Opettajankoulutukselta, jos joltain, voidaan kuitenkin perustellusti odottaa ajan hermolla oloa, vieläpä näinkin tärkeässä asiassa kuin opettajuudessa.

6.3.5 Ainedidaktiikan määrittelyn moninaisuus

Ainedidaktiikka-termiä käytetään yliopistojen luokanopettajakoulutusten kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa, mutta sitä ei määritellä niissä tarkemmin. Tarkastellessamme kandidaatintutkielmassamme eri yliopistojen kirjoitettuja opetussuunnitelmia huomasimme, että ainedidaktiikan lisäksi välillä arviointi mainitaan ja välillä ei. Ainedidaktiikan määritelmä on usein epämääräinen (Sarmavuori 1988, 61; Kansanen 1987, 9) ja sitä käytetään useammassa eri merkityksessä (Lahdes 1991, 16), joten termin käyttäminen jättää usein enemmän kysymyksiä kuin antaa vastauksia. Sarmavuori (1988) kokosi artikkeliinsa eri tieteenalojen määritelmiä ainedidaktiikasta. Määritelmässä oli vaihtelua ja osa tutkijoista ei määritellyt käsitettä lainkaan (Sarmavuori 1988, 65–71). Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää, miten ainedidaktiikka määrittyy ainedidaktikkojen käsityksissä. Oletimme, että määrittely saattaa toimia osaltaan taustavaikuttajana ainedidaktikon arviointiopetuksessa. Erityisesti kiinnitimme huomiota siihen, määritelläänkö arviointi ainedidaktiikkaan kuuluvaksi.

”Ainedidaktiikka” muodostettiin yläkategoriaksi deduktiivisen sisällönanalyysin avulla. Deduktiivinen analyysi kulkee osittain samoja polkuja kuin induktiivinenkin analyysi, mutta analyysin pohjana käytetään teoriaa tai mallia. Muodostettavat käsitteet tulevat siis tätä kautta (Kyngäs & Vanhanen, 1999). Yhdellä kyselylomakkeen kysymyksellä kartoitettiin, miten vastaaja määrittelee ainedidaktiikan. Kysymys oli asetettu muotoon *”Mitä asioita käsite ainedidaktiikka pitää mielestäsi sisällään?”*. Alakategorioiksi muodostuivat ”opetusoppi”, ”erityispiirteet” sekä ”perinteistä käsitystä laajempi kokonaisuus”. Lisäsimme aineiston pohjalta myös ”arviointi”-alategorian, jotta saisimme käsityksen siitä, mielletäänkö se ainedidaktiikkaan kuuluvana.

”Opetusoppi”-alakategoria muodostui suorista ilmauksista, joissa ainedidaktiikkaa määriteltiin suoraan oppina opetuksesta. Tällä tavoin ainedidaktiikan määritteli kaksi vastaajaa:

Tiivistetysti oppiaineen opetusopin, eli kaikki mikä liittyy oppiaineen opettamiseen --

Tukeudun tässä Shulmanin esittämään klassiseen jakoon, jossa opettajan tiedosta erotetaan sisältöosaaminen, pedagoginen sisältötieto ja pedagoginen tieto. Ainedidaktiikka fokusoi nimenomaan siihen, miten tiettyjä oppisältöjä opetetaan.

Yllä olevissa lainauksissa opetusoppi on ilmaistu suoraan. Toisesta lainauksesta on luettavissa opetusoppi vielä ensimmäistä lainausta suppeammassa muodossa, sillä siinä painotetaan puhtaasti sisältötietoa. Myös tieteen termipankki (2020) määrittelee ainedidaktiikan koulussa opetettavien oppiaineiden opetusopiksi, joka on hyvin perinteinen tapa määritellä ainedidaktiikka (Lahdes 1991, 16–19; Kari 1991, 20). Selitteenä määritelmälle on opetettavien asioiden ja opetuksen muotojen tutkiminen ja opettaminen. Opetusoppi-alakategoriaan kuului myös latentteja ilmauksia, joista oli luettavissa didaktiikan määrittely opetusopiksi, vaikka sitä ei suoraan vastauksessa luenut. Loput vastaajista (neljä) viittasivat jollain tavalla opetusoppiin, kuten kuvaamalla ainedidaktiikkaa tieteenalana, joka käsittelee tiettyä oppiainetta tai ainekokonaisuutta.

”Arviointi” valittiin yhdeksi alakategoriaksi aineiston pohjalta. Vastauksista löytyi kaksi suoraa ilmausta arvioinnista osana didaktiikkaa:

– – esim. OPSin käsittelyä, suunnittelu-toteutus-arviointi (opetus-oppimisykli), opetustyyli, organisointi, liikuntataitojen opettaminen/motorinen oppiminen jne. – –

Perinteisen käsityksen lisäksi yhteiskunnallisen orientaation. Ei enää riitä, että opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta.

Kerätystä aineistosta löytyi myös yksi latentti ilmaus arvioinnista, kun vastaaja määritteli ainedidaktiikkaan opetussuunnitelmatuntemuksen. Opetussuunnitelmassa kirjoitetaan arvioinnista, joten voisi päätellä sen kuuluvan myös vastaajan ainedidaktiikan määritelmään. Myös osa tutkijoista käytti ainedidaktiikkaa määritellesään epäsuoria ilmaisuja, joissa puhuttiin oppiaineen didaktiikan soveltamisesta luokkatilanteessa tai opetuksen toteutukseen liittyvistä ohjeista. (Sarmavuori 1988, 65–71.) Näistä voi tulkita arvioinnin kuuluvan ainedidaktiikkaan, mutta ilman tarkempaa määrittelyä, varmuutta määritelmän sisältämistä osa-alueista ei voida tulkita selkeästi.

– – Mistä historiallisista aineksista oppiaine on rakentunut, miten se nyt POPSissa määritellään, millaisia sisältöjä POPSiin on kirjattu, miten POPSia toteutetaan kentällä? – –

Arviointi ei siis juurikaan näkynyt ainedidaktikkojen ainedidaktiikkaan liittyvissä käsityksissä. Myös Sarmavuoren [1984] katsauksessa ainoastaan hän itse määritteli arvioinnin erikseen ainedidaktiikkaan kuuluvaksi, mutta tällöinkin puhuttiin

opetussuunnitelman arvioinnin yleisesityksestä (Sarmavuori 1988, 65–71). Voi olla, että arviointi mielletään niin tiiviiksi osaksi opetusoppia, ettei koeta tarvetta mainita sitä erikseen. Osa ainedidaktikoista taas saattaa nähdä arvioinnin didaktiikasta erillisenä. Se taas osaltaan saattaisi selittää kirjoitettujen opetussuunnitelmien epäsystemaattisuutta ja voi näkyä myös toteutetulla opetussuunnitelmatasolla.

Toiseksi alakategoriaksi ainedidaktiikan alle muodostui ”erityispiirteet”. Tämä alakategoria piti sisällään sellaiset ilmaukset, joissa mainittiin suoraan oppiaineen erityispiirteet, sekä latentit ilmaukset, joissa sivuttiin opetettavan aineen erityisyyttä suhteessa muihin. Erityispiirteisiin viitattaessa ainedidaktiikka määriteltiin tiiviisti sen mukaan, että oppiaineet ovat yksilöllisiä, ja muista erottuvia. Ei ole siis kaikille aineille yhtä ja sopivaa didaktiikkaa, vaan jokaisella oppiaineella se on omanlaisensa. Tämä pätee myös jokaisen oppiaineen arviointiin; liikuntaa ja matematiikka ei voida arvioida samoilla kriteereillä. Suoria ilmauksia erityispiirteistä oli kahdella vastaajalla, samoin kuin latentteja ilmauksia.

Oppiaineen teoreettiset ja käytännölliset perusteet, pedagogisesta näkökulmasta. Mistä historiallisista aineksista oppiaine on rakentunut, miten se nyt POPSissa määritellään, millaisia sisältöjä POPSiin on kirjattu, miten POPSia toteutetaan kentällä? Miten eri tavoin oppiainetta voi opettaa? Olennaista on myös substanssin tietämys ja osaaminen, jota ilman em. asioita ei voi toteuttaa.

– – opetustyyli, organisointi, liikuntataitojen opettaminen/motorinen oppiminen jne.. – –

Osa opettajista määritteli ainedidaktiikan pelkkää opetusoppia laajemmin. Tähän ”perinteistä käsitystä laajempi kokonaisuus” -alokategoriaan luokiteltiinkin ne ilmaukset, joissa ainedidaktiikan perinteisen käsityksen rinnalla nähtiin uusia näkökulmia oppimisesta ja opetuksesta. Erään vastaajan määrittely nostaa perinteisen käsityksen tilalle myös opetusopin uudistumistarpeen:

Sovelletaan uusia näkökulmia kouluopetukseen ja tuodaan oppilaiden elämämaailma osaksi opetettavaa oppiainetta. Käsite tarkastella maailmaa, jotta voi keskittyä opetuksessa olennaisiin asioihin ja kehittää esimerkiksi oppilaiden maantieteellistä ajattelua. Opetuksen päämääränä ei ole tuottaa käveleviä tietosanakirjoja, vaan osallistua tiedon tuottamiseen ja prosessointiin.

Samaan kategoriaan sisällytettiin myös ne maininnat, joissa ainedidaktiikan käsitteessä perinteisen opetusopin rinnalle miellettiin tämän päivän yhteiskunnan

asettamia vaatimuksia. Tällöin ainedidaktiikalta peräänkuulutetaan perinteisen tehtävänsä lisäksi ajan hermolla olemista ja nyky-yhteiskunnan haasteisiin vastaamista.

Perinteisen käsityksen lisäksi yhteiskunnallisen orientaation. Ei enää riitä, että opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta.

Tieteenala, joka käsittelee laajasti yksittäisen oppiaineen tai ainekokonaisuuksien tavoitteistoa, yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja yleistä hyvää.

Edellä esitellyistä tuloksista voidaan huomata, että ainedidaktiikka ymmärretään ainedidaktikkojen keskuudessa vaihtelevilla tavoilla. Kuten aiemmin on todettu, ainedidaktiikan käsitteelle ei ole virallisesti selkeää tai yhtenäistä määritelmää. Käsitteen määrittelyn hajanaisuudella niin yleisellä tasolla kuin kentällä on mahdollisesti vaikutuksensa opetukseen. Arviointiopetuksen näkökulmasta asia on haastava. Eri lähestymistavoista ja käsitteiden määrittelystä riippuen arviointiope- tus saattaa jäädä kokonaan jonkun kurssin opetuksesta pois, koska sitä ei ole kurssisisällössä tai se on upotettu ainedidaktiikan käsitteeseen. Näemme asian niin, että jos arviointiope- tus nähdään tärkeänä, se olisi kirjattava myös yliopisto- jen opetussuunnitelmiin selkeästi.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto päätuloksista ja johtopäätökset

Kuten aiemmin on todettu, kirjoitetun opetussuunnitelmatason lisäksi opetukseen vaikuttavat myös toteutettu ja koettu opetussuunnitelmataso. Yliopistojen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa arviointiopetus on esillä monialaisten opinnoissa hyvin eri tavoin: toisista mainintoja löytyy ja toisissa niitä ei ole (Atjonen 2017). Arviointiopetusta voidaan kuvata kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa olevien mainintojen perusteella epäsystemaattiseksi ja vähäiseksi. Kandidaatin tutkielmamme tulokset tukivat tätä tulosta. Tässä tutkimuksessa katse on kohdennettu toteutettuun opetussuunnitelmatasoon ja on selvitetty sitä, mitä käsityksiä ainedidaktikoilla on arviointiopetukseen vaikuttavista tekijöistä. Koska opettajan toteuttama opetus on pedagogisen vapauden vuoksi aina tulkinta kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, saattaa kirjoitettujen opetussuunnitelmien sisällöistä huolimatta arviointiopetus näyttäytyä toteutetulla opetussuunnitelmatasolla hyvin erilaisena.

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää, millaisia käsityksiä ainedidaktikoilla on oppilasarvioinnista. Tätä tehtävää lähestyttiin kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Aiemmassa luvussa on kuvattu tulokset tutkimuskysymyksittäin. Tässä luvussa käsitellään keskeisimmät tutkimustulokset ja pohditaan niitä ja niiden merkitystä arviointiopetukselle.

7.1.1 Kaksi orientaatiota arviointiopetukseen

Tutkimuksemme tuloksista oleelliseksi havainnoksi voidaan nostaa ainedidaktikojen käsitysten kautta muotoutuneet erilaiset tavat orientoitua arviointiopetukseen. Kun tarkastellaan ainedidaktikojen vastauksia arviointiopetuksen orientoitumista kartoittaviin yleisiin kysymyksiin, voidaan otaksua, että arviointiopetusta toteutetaan systemaattisesti toteutetulla opetussuunnitelmatasolla. Kaikki vas-

tanneet ainedidaktikot kertoivat opettavansa kursseillaan oppilasarviointia. Lisäksi oppilasarvioinnin opettamista pidettiin pääsääntöisesti tärkeänä. Näiden seikkojen perusteella arviointiopetukseen orientoituminen näyttää yhteneväiseltä. Kun tarkastelu ulotetaan syvemmälle ja analysoinnin kohteeksi otetaan vastaajien avoimet vastaukset, voidaan kuitenkin havaita vaihtelua orientoitumisen suhteen.

Tässä tutkimuksessa vastaajat pystyttiin luokittelemaan arviointiopetukseen liittämiensä käsitysten perusteella teoria- ja käytäntöorientoituneisiin. Jaottelu tapahtui sen mukaan, kummasta näkökulmasta didaktikot ensisijaisesti lähestyvät opetustaan. Aineiston perusteella puolet vastanneista ainedidaktikoista voitiin luokitella teoriaorientoituneiksi. Heidän näkökulmansa arviointiopetukseen oli teoreettinen. Tämä näkyi käytännössä arviointiopetuksen teoriapainotteisuutena. Kolme ainedidaktikkoa puolestaan voitiin luokitella käytäntöorientoituneiksi. He painottivat arviointiopetuksessaan selkeästi enemmän käytäntölähtöisyyttä. Arviointiopetuksen määrällisessä jakautumisessa ei havaittu merkittävää eroa käytäntö- ja teoriaorientoituneiden välillä. Kuitenkin monet muut tekijät vaikuttivat olevan linjassa orientaatiokohtaisesti. Esimerkiksi opetuksen sisällöllisten osa-alueiden painotuksissa voitiin havaita ryhmäkohtaisia eroja aineenhallinnan painotuksen suhteen. Lisäksi yhdistäviä tekijöitä havaittiin sen suhteen, oliko ainedidaktikoilla arviointikokemusta peruskoulussa sekä siinä, pitikö tämä arviointiopetusta vaikeana (ks. taulukko 1 ja 2).

Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ei ole ollut pelkästään opetusalan tieteellistymisen voittokulkua, vaan koulutus kärsii vielä tänäkin päivänä painotuseroista teorian ja käytännön välillä. Kuten aiemmin on todettu, teorian ja käytännön välinen tasapaino on yksi akateemisen opettajankoulutuksen ainai-sista puheenaiheista (ks. luku 3.3.1). Opettajan pedagoginen vapaus mahdollistaa sen, että ainedidaktikot voivat painottaa opetuksessaan keskenään eri asioita. Teorian ja käytännön painotukset ovat muuttuneet opettajankoulutuksen historian aikana, mutta niiden välistä vaihtelua voidaan tulostemme perusteella havaita myös saman ajankohdan eri toimijoiden käsityksissä. Kummallakin lähtökohdalla on perustellut syynsä olla esillä koulutuksessa. Teoriaosaaminen luo uskottavaa pohjaa koulutukselle ja auttaa refleктоimaan sekä perustelemaan opetuksellisia valintoja. Toisaalta opettajan työ on hyvin käytännöllinen ammatti.

Ilman käytännön osaamista teoreettista tietoa ei kyetä soveltamaan tarkoituksenmukaisesti, vaikka se on oleellista opettajan käytännön työssä.

Opettajankoulutus onkin tästä näkökulmasta haastava; koulutuksen nimikin jo kertoo, että koulutuksen tarkoitus on kouluttaa opettajia, mutta toisaalta yliopistokoulutus tarjoaa asiantuntijuutta erilaisiin työelämän tarpeisiin. Koulutuksesta ei valmistu siis pelkästään opettajia, vaan asiantuntijoita monenlaisiin tehtäviin, jolloin opiskelu ei voikaan olla suurimmaksi osaksi opettajan työssä vaadittavaa käytäntöä. Toisaalta taas, jos koulutus ei tarjoa työelämässä vaadittavia taitoja, koulutuksen arvo on enemmänkin symbolinen (Rantala ym. 2010, 68). Selkeä ammattikuva ja akateemisuus aiheuttavat kumpikin opettajankoulutukselle osin vastakkaisia vaatimuksia.

Ainedidaktikkojen erilaisilla orientaatioilla on vaikutuksensa luokanopettajakoulutuksen luonteeseen. Luultavasti myös oppilasarvioinnin opettamisen problematiikka liittyy osaksi käytännön ja teorian painotuseroihin. Opettajankoulutuksen laadukkuuden ja työelämätaitojen takaamiseksi olisi tärkeää, että koulutusalan sisällä vallitsisi konsensus siitä, millaista osaamista opettajankoulutuksen on tarkoitus tuottaa, ja millaisella teorian ja käytännön yhdistelmällä työelämässä vaadittava osaaminen saavutetaan parhaiten (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2019, 187). Teoria tarvitsee toimiakseen käytäntöä ja käytäntö tarvitsee teoriaa. Tasapainon löytäminen painotusten välille ei ole yksinkertaista ja näkemyseroja kummankin lähestymistavan puolesta varmasti riittää.

7.1.2 Arviointiopetuksesta vastuussa useat tahot

Toinen päähavainto tutkimuksemme perusteella liittyy siihen, kenen vastuulla ainedidaktikot katsovat arviointiopetuksen toteuttamisen olevan. Tutkimuksen tulosten perusteella arviointiopetukseen liitetyissä käsityksissä vastuuta on hajanaisesti useilla opettajankoulutuksen opinnoilla. Monialaisilla opinnoilla on ainedidaktikkojen käsityksissä vastuu arviointiopetuksesta nimenomaan oppiaineiden näkökulmasta. Myös muilla opinnoilla sekä opiskelijoilla nähtiin roolia oppilasarvioinnin omaksumisessa.

Yksi vastuutahoista, jonka systemaattisesti kaikki vastaajat ottivat esiin, on luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelut. Ainedidaktikkojen vastauksista voidaan yleisesti päätellä, että he luottavat opetusharjoitteluiden toimivuuteen, sillä niiden vastuu arviointiopetuksesta nähtiin merkittävänä. Jokainen didaktikko mainitsi harjoitteluiden vastuun ja määrällisesti harjoitteluihin viittaavia ilmauksia oli selkeästi eniten. Opetusharjoitteluilla nähdään olevan nimenomaan käytännön vastuuta arviointiopetuksesta.

On huomionarvoista, että harjoittelut nähtiin merkittävässä määrin vastuullisiksi arviointiopetuksesta. Harjoittelun ohjaamisesta vastaavat harjoittelukoulujen luokanlehtorit sekä osassa yliopistoja lisäksi ainedidaktikot. Tuleekin muistaa, että sama opettajan pedagoginen vapaus, josta olemme aiemmin jo kirjoittaneet, ulottuu myös opetusharjoitteluihin. Täten myös harjoitteluissa on pitkälti opettajasta kiinni, minkä verran eri elementtejä – kuten oppilasarviointia – harjoittelussa käsitellään. Atjonen (2011) on tutkinut opiskelijoiden käsityksiä harjoitteluohjaajista. Hän nostaa artikkelissaan ohjauksen tärkeäksi osaksi harjoittelukokemusta. Ohjaajan vuorovaikutustaidot vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden kokemukseen harjoittelusta. Vaikutus ei ulotu vain ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhteen toimivuuteen, vaan ohjaajalla on valtaa koko harjoittelun kulkuun. (Atjonen 2011.) Jos arviointiopetus säilytetään opetusharjoittelun vastuulle, olisi tärkeää, että harjoittelun sisällöissä olisi selkeästi mainittu arviointiopetus sisältöineen. Pedagogisen vapauden voidaan kuitenkin perustellusti olettaa aiheuttavan vaihtelua myös harjoitteluiden toteutukseen.

Myös muut tekijät vaikuttavat harjoitteluiden sisältöön. Harjoittelukokemukseen vaikuttaa se, mille vuosiluokalle opiskelija harjoitteluun päätyy ja mitä oppiaineita harjoitteluun sisältyy. Arviointi on erilaista eri vuosiluokkien välillä, eivätkä harjoittelujaksot mahdollista kokemusta kaikkien vuosiluokkien opettamisesta. Opiskelijat eivät välttämättä pääse useampienkaan harjoitteluiden aikana opettamaan jokaista oppiainetta. Tällöin, mikäli arviointiopetus on sysätty harjoitteluiden vastuulle, ei kaikista aineista välttämättä saa lainkaan kokemusta. Kyseiset seikat johtavat siihen, että harjoittelukokemukset ovat opiskelijoiden kesken hyvin kirjavia. Siinä missä yksi saa vastattavakseen kokonaisvaltaisen opetuskokonaisuuden ja paljon tukea ohjauksen muodossa, toiselle harjoittelu saattaa tarkoittaa suppeampaa kokonaisuutta ja puutteellista ohjausta. Sama epätasaisuus pätee

eittämättä myös arviointiopetuksen suhteen. Tämä siitäkin huolimatta, että Suomessa opetusharjoitteluiden ohjaajat ovat kansainvälisesti mitattuna päteviä ohjaamiseen (Komulainen 2010, 38).

Opintojen välinen yhteistyö näkyi, mutta ei noussut merkittävään rooliin ainedidaktikkojen vastauksissa. Ainedidaktikkojen vastaukset kuitenkin osoittavat, että käsitykset arviointiopetuksen vastuullisista vaihtelevat keskenään paljonkin. Tämän vaihtelun vuoksi opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tulisi entistä enemmän pohjautua tiiviille opintojen väliselle yhteistyölle. Yhteistyön myötä vastuujako olisi selkeämpää ja mahdollisia sisältöjen päällekkäisyyksiä ja katvealueita voitaisiin paikantaa paremmin.

Arviointiopetuksesta vastuussa olevista opinnoista vallitsee ainedidaktikkojen kesken osin varsin eriävä ja osin yllättävänkin vahva konsensus. Tämän tutkimuksen perusteella emme voi tietää, miten arviointiopetus toteutuu siellä, mihin ainedidaktikot sen eniten vastuuttivat: opetusharjoitteluissa.

7.1.3 Onnistunutta arviointiopetusta määrittävät taustatekijät

Tarkastellessa ainedidaktikkojen esiin nostamia käsityksiä arviointiopetusta määrittävistä taustatekijöistä voidaan helposti havaita, että käsityksiä on lukuisia. Eri tekijät painottuivat ainedidaktikoilla eri tavoin, mutta yhteistä niillä on se, että ne kukin vaikuttavat osaltaan arviointiopetuksen onnistumiseen.

Onnistuneeseen arviointiopetukseen tarvitaan ensinnäkin ymmärrystä oppilasarvioinnin kannalta oleellisista taidoista. Arvioinnin käytännönsaaminen ja teoriaosaaminen tukevat toisiaan kokonaisvaltaisen arviointiosaamisen muodostamisessa. Käytännön taitojen avulla kyetään toimimaan koulumaailman arkipäiväisissä arviointitilanteissa ja osataan soveltaa kuhunkin tilanteeseen sopivia arviointimenetelmiä. Teoriaosaaminen toimii opettajan ammatillisen kehittymisen pohjalla mahdollistaen tehtyjen valintojen perustelun ja oman toiminnan reflektoinnin.

Toinen arviointiopetuksen onnistumisen kannalta keskeinen taustatekijä on ymmärrys arvioinnin merkityksestä opetustapahtuman eri osapuolille. Arvioinnin päätarkoitus on ohjata sekä tukea oppilasta ja tämän oppimista, joten on loogista ja osin väistämätöntäkin, että arvioinnilla on merkittävä vaikutus oppilaaseen ja

oppimiseen. Vaikutus ulottuu perustavanlaatuisiin asioihin, kuten oppilaan minäkuvaan ja pystyvyysuskomuksiin (ks. luku 4.4.2). Arvioinnilla on merkityksensä myös oppilaan tekemiin koulutuksellisiin valintoihin. Sen myötä vaikutus yltää pitkälle oppilaan elämään ja parhaimmillaan sekä pahimmillaan koko elämän suuntaan. Toisekseen arvioinnilla on merkitystä myös opettajalle. Arviointi auttaa ennen kaikkea oman työn kehittämisessä. Kun tämän näkökulman ymmärtää, kykenee käyttämään arviointitietoa hyväkseen oman pedagogisen ajattelun kehittämiseen ja arviointiosaamisen kartuttamiseen.

Kolmanneksi arviointiopetus vaatii onnistuakseen riittäviä resursseja. Resurssien puute – niin materiaalien kuin ajan suhteen – altistaa opettajankoulutuksen opettajat hankalaan asemaan. Heidän tulee tehdä valintoja sen suhteen, mitä sisältöjä kursseilla käydään läpi. Epätasapaino resurssien ja opetuksellisten sisältöjen moninaisuuden välillä johtaa siihen, että joitakin sisältöjä priorisoidaan toisten kustannuksella. Tämä on täysin opettajasta riippuvaista. Arviointiosaamisen riittävien valmiuksien takaamiseksi resurssien tulisi olla nykyistä paremmat.

Lisäksi ainedidaktikkojen käsityksistä arviointiopetuksen taustalla vaikuttaviksi taustatekijöiksi nousivat kirjalliset dokumentit ja se, miten ainedidaktiikka ymmärretään. Kirjalliset dokumentit – kuten opetussuunnitelman perusteet – toimivat opettajan arviointityön tukena. Osa ainedidaktikoista näkee kirjallisten dokumenttien olevan selkeitä ja aukottomasti arviointia ohjaavia asiakirjoja. Pohdimme, voisiko tämä tiedostamattomasti vaikuttaa arviointiopetukseen siten, että arvioinnin läpikäyminen katsotaan opetuksessa tarpeettomaksi. Pahimmillaan koko arviointiopetus säilytetään opiskelijan vastuulle, jos ajatellaan, että kaikki arviointiin liittyvä tieto on löydettävissä opetussuunnitelmista. Emme kiistä opetussuunnitelman merkitystä arvioinnin tukena, mutta sen tulkinta vaatii ohjausta. Opetussuunnitelmien varaan ei siis saa laskea opettajankoulutuksessa liikaa.

Kandidaatin tutkielmaamme pohjautuen, nostimme erikseen käsittelyyn myös ainedidaktiikan määrittelyn. Tarkastelu osoitti, miten eri tavoilla käsitykset samasta asiasta voivat muodostua jo peruskäsitteiden tasolla. Ainedidaktikkojen kesken ainedidaktiikan määrittelyt ovat keskenään hyvin vaihtelevia. Siinä missä yhdelle ainedidaktiikka merkitsee perinteisessä merkityksessä opetusoppia, toiselle käsite näyttäytyy laajana kasvatuksen eri osa-alueet kattavana kokonaisuutena. Sillä, miten ainedidaktiikka ymmärretään, on eittämättä vaikutusta myös arviointiopetukseen. Jos ainedidaktiikka määritellään ainoastaan opetusopiksi,

opetus saattaa painottua vain aineenhallintaan ja opetusmenetelmiin, ja siten sivuuttaa arviointiopetuksen.

Ainedidaktikkojen käsitysten ilmaisuista voitiin nähdä useampaan otteeseen arviointiin liittyvien tekijöiden itsestään selvä luonne. Itsestäänselvyys saattaa osaltaan selittää arviointiopetukseen liittyvien käsitysten eroavaisuuksia. Arviointiopetukseen liittyvät itsestäänselvyudet kietoutuvat tiedostetusti tai tiedostamattomasti merkityksiin arvioinnista ja sen opettamisesta. Jos jotain asiaa pidetään päivän selvänä, sitä ei välttämättä koeta tarpeellisiksi nostaa erikseen esiin, koska saatetaan luulla sen olevan päivän selvää myös muille. Tällaiset asiat saattavat jäädä huomaamatta taka-alalle ja jopa unohtua. Olisikin tärkeää, että myös näitä itsestäänselvyksiä tuotaisiin näkyvästi esiin ja niistä keskusteltaisiin. Ilman avointa keskustelua perusasioista on vaarana, että koulutuksen kokonaiskuvassa eri opettajankouluttajien ajatukset eivät kohtaa. Tällöin oletukset siitä, mitä ja miten tulee opettaa ja kenen vastuulle mikäkin kuuluu, eivät ole linjassa. Tästä seurauksena saattaa ilmetä sisällöllisiä aukkoja ja katvealueita, joihin ei pureuduta koulutuksessa tarpeeksi. Jotta välttyttäisiin tältä, tarvitaan yhtenäisempää linjanvetoa opetuksen lähtökohdista. Opettajaksi opiskelevien valmiudet muodostuisivat aiempaa tasavertaisemmiksi silloin, jos myös ainedidaktikkojen käsitykset arviointiopetuksesta olisivat yhdenmukaisemmat.

Kaiken kaikkiaan ainedidaktikkojen käsityksistä arviointiopetukseen liittyen voidaan todeta, että käsitykset arviointiopetuksesta ovat päällisin puolin suhteellisen yhteneväisiä: oppilasarviointia opetetaan ja sitä pidetään tärkeänä. Vaikka arviointiopetuksen peruskysymyksiin vastattiin aineiston perusteella hyvin yhteneväisesti, paljastaa käsitysten tarkempi tarkastelu sen, että arviointiopetukseen liitetyt käsitykset ovat periaatteiden ja käytäntöjen tasolla hyvin vaihtelevia. Oppilasarviointiin liitetyistä käsityksiä voidaankin tunnistaa lukuisia eri näkökulmia, joista keskenään erilaiset yksilölliset käsitysverkostot muotoutuvat. Opettajan pedagoginen vapaus mahdollistaa sen, että opettajankoulutuksen kentällä toimii hyvin eri tavalla orientoituneita ja eri asioita painottavia opettajankouluttajia.

7.2 Korkeakouluopiskelu suhteessa työelämän vaatimuksiin

Olemme rajanneet tutkielmamme käsittelemään luokanopettajankoulutuksen arviointiopetusta monialaisissa opinnoissa toteutetun opetussuunnitelman tasolla. Tutkimuksemme tarjoaa kapea-alaisen katsauksen yliopiston tarjoaman opetuksen kirjosta. On kuitenkin huomioitava, että opintojen sisältöön ja toteutukseen liittyvät valinnat koskevat jokaista yliopiston koulutusalaan tiedekunnasta ja pääaineesta riippumatta. Kirjoitetun opetussuunnitelman tasolla tämä näkyy opetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä tehtyinä valintoina. Yksi asia mainitaan, toista painotetaan ja kolmas jää kokonaan pois. Toteutetun opetussuunnitelman tasolla opettajien pedagoginen vapaus mahdollistaa edelleen valintoja sisältöön ja toteutukseen liittyen. Alasta riippumatta yliopiston opettajien arvot, käsitykset ja osaaminen ohjaavat opetuksellisia valintoja. Lisäksi käytettävissä on vain tietty määrä materiaalisia ja ajallisia resursseja, joiden asettamissa rajoissa opetusta toteutetaan. Siispä myös toteutetulla opetussuunnitelmatasolla pätee se, että kun yhtä asiaa päätetään painottaa, toinen jää pienemmälle painotukselle tai jopa kokonaan pois.

Koulutuksessa törmätään siis väistämättä valintoihin. Korkeakoulutukselle tyypillisistä – monipuolisia teoreettisia valmiuksia tarjoavista – aloista poiketen on aloja, joista valmistutaan tiettyyn ammattiin. Näille aloille kouluttautuvien ammattikuva on selkeä. Esimerkkejä tällaisista ovat opettajan ammatin lisäksi lääkärin tai juristin ammattiin pätevöittävät koulutukset. Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajankoulutuksessa voidaan nähdä puntarointia teorian ja käytännön painotuksista. Alan suora kytkös työelämän käytännölliseen ammattikuvaan antaa oman paineensa opintojen käytännönlähtöisyydelle. Esimerkiksi noviisiopettajilla, jotka ovat ensimmäisiä vuosia työelämässä, halukkuus alan vaihtamiseen on suuri niin Suomessa kuin maailmallakin. (Blomberg 2008, 206; Ingersoll 2001, 501; Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen 2020). Yksi syy tähän on liian suuri kuilu koulutuksen ja työelämän välillä. Uusi opettaja joutuu ensimmäisinä vuosina usein tilanteisiin, jossa tietoa ja taitoa tilanteiden hoitamiseksi ei ole vielä karttunut tarpeeksi. (Blomberg 2008, 206). Tästä näkökulmasta katsottuna käytännön taitojen käsittely koulutuksen aikana on valtavan tärkeää ja varmasti osasyynä sille, että selkeän ammattikuvan opinnoissa käytäntö pyrkii vahvasti osaksi koulutusta. Käytännön taitoja on kuitenkin niin paljon, että valikointia on

tehtävä. Olisikin hyvä yrittää kiinnittää koulutuksessa huomio niihin taitoihin, joiden kartuttaminen vie pidempään. Esimerkiksi arviointitaitoa tarvitaan työuralla heti ensimetreistä asti. Mikäli arviointitaidot jätetään pääosin valmistuneelle itselleen työelämässä omaksuttavaksi, on työnsarkaa melkoisesti.

Sama dilemma ilmenee myös muissa selkeisiin ammatteihin valmistavissa koulutuksissa. Selkeä ammattikuva aikaansaa sen, että käytännön työelämä vaikuttaa vahvasti koulutuksen valintojen taustalla ja työelämässä tarvittavat taidot korostuvat koulutuksen sisällöissä. Akateemisen koulutuksen näkökulmasta voidaan törmätä ristiriitaan koulutuksen akateemisten tavoitteiden ja työelämän vaatimusten välillä, ja koulutusten sisällöissä kamppailevat tieteellis-teoreettinen näkökulma sekä käytännön työelämätaitojen näkökulma. Eri koulutusaloilla problematiikka näyttäytyy toki omilla tavoin. Erona alojen välillä on esimerkiksi se, millaisia taitoja työelämässä vaaditaan. Kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman osalta puhutaan kuitenkin samasta ongelmasta, mihin tässä tutkimuksessamme pureuduimme.

7.3 Luotettavuus ja etiikka

Tutkimuksen tekoon liittyy useita eettisiä periaatteita, joita noudattamalla voidaan edistää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimia ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä ohjeita. Niiden peruslähtökohtana on hyvä tieteellinen käytäntö, johon kuuluvat rehellisyys tutkimustyössä, eettisesti kestävien menetelmien käyttö sekä asianmukaiset lähdeviittaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111). Tutkimusta tehdessä on otettu huomioon tutkittavien ihmisarvo ja itsemääräämisoikeus sekä tutkimuksesta aiheutuvien negatiivisten seurausten välttäminen (TENK 2019, 9–11). Tutkittaville ainedidaktikoille kerrottiin tutkimuskutsun yhteydessä tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, aineiston käyttöprosessista sekä yksityisyydensuojasta ja anonymiteetin varmentamisesta. Vastaajille tarjottiin myös yhteydenottokanava, jonka avulla oli mahdollista olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajiin tutkimuksesta herääviin kysymyksiin liittyen. Lisäksi pidimme huolta, että tutkittavien suostumus tutkimukselle täytti tietosuojasetuksen vaatimukset ja laadimme tietosuojailmoituksen,

joka liitettiin ainedidaktikoille lähetettyyn saateviestiin (ks. liite 1) (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 14).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta edustaa tehtyjen havaintojen objektiivisuus, johon liittyvät luotettavuuden ja puolueettomuuden näkökulmat. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee pyrkiä näkemään aineisto sellaisenaan ilman, että hänen henkilökohtaiset tekijänsä vaikuttavat havaintoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118.) Tutkijalla on kuitenkin oleellinen rooli tutkittavien ilmaisujen ymmärtämisessä ja tulkinnessa. Tutkijan esiymmärrys – eli luontaisiksi muodostuneet arkielämän tavat ymmärtää – mahdollistavat merkitysten tulkinnan. Varto (1992) nostaa esiin esitulkkiutuneisuuden käsitteen, jonka mukaan tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön saattaa vaikuttaa tämän muodostamiin merkityksiin tutkimusprosessissa. Omien kokemusten, ennakoasenteiden ja -näkemysten kautta yksilölle muodostuu esiymmärrystä ja -tulkintaa, joka eittämättä vaikuttaa tutkimukseen (Varto 1992, 185–186). Tutkijan on mahdotonta irtautua esiymmärryksestään täysin. Esiymmärrys toimii mahdollistajan ohella myös uhkana, sillä se saattaa edesauttaa stereotyyppisiä ja vääristyneitä tulkintoja. Tutkijan tuleekin reflektoida ja suhtautua kriittisesti omiin tulkintoihinsa. Reflektiivisyydellä pyritään lisäämään tietoisuutta omasta esiymmärryksen vaikutuksesta tutkimukseen ja tulkintoihin, ja tätä kautta estämään sen ohjailevuutta. (Varto 1992, 89-90; Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Tutkijoiden esiymmärrystä tulee avata tutkimuksen raportoinnissa mahdollisimman kattavasti, jotta sen vaikutus voidaan asettaa lukijan kriittiseen tarkasteluun. Ahonen (1994, 122) kuvaa tutkijan subjektiivisen vaikutuksen tietoista käsittelyä hallituksi subjektiivisuudeksi ja mainitsee sen olevan yksi tutkimuksen luotettavuuden perusteista.

Esiymmärryksemme on muovautunut oman kokemuksemme ja kandidaattitutkielmamme tulosten pohjalta. Tutkimusilmiöön liittyvään esiymmärrykseemme on vaikuttanut ensinnäkin oma kokemuksemme luokanopettajaopinnoista. Olemme itse luokanopettajaopiskelijoita ja nähneet omakohtaisesti koulutuksemme arviointiopetusta. Oman kokemuksemme mukaan opintojen arviointiopetukselta voitaisiin vaatia enemmän. Toiseksi esiymmärrykseemme vaikuttavat kandidaatin tutkielmastamme saadut tulokset arviointiopetuksen vähyydestä kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Tulokset ohjasivat meitä tekemään jatkotutkimusta toteutetun opetussuunnitelmatason osalta. Vaikka kokemuksemme

myötä arviointiopetuksesta on piirtynyt osin kielteinen kuva, sen vaikutus on pyritty tietoisesti siirtämään sivuun niin aineistonhankintaa varten laaditun kyselylomakkeen kysymyksissä kuin aineistoa analysoitaessa. Esiymmärryksemme vaikutusta tutkimuksen analyysiin ja tukintoihin on siis pyritty minimoimaan tietoisella ennakoasenteista etäännyttämisellä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan nähdään itse olevan tutkimuksen oleellinen tutkimusväline, joten luotettavuutta pohtiessa tarkastelu tulee ulottaa koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 152). Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty avaamaan mahdollisimman täsmällisesti tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä ja tutkimuksen kulkua. Olemme selostaneet yksityiskohtaisesti aineiston hankinnan tavat ja vaiheet. Induktiivisen tutkimusotteen myötä aineiston kuvaamisen ja analysoinnin menetelmät on pyritty havainnollistamaan taulukoiden ja aineistosta poimittujen sitaattien avulla. Analyysiprosessia valottamalla on pyritty avaamaan empiirisistä havainnoista muodostetut luokittelukategoriat lukijan arvioitavaksi. Olemme tuoneet avoimesti esiin myös tutkimusprosessin aikana ilmenneitä puutteita esimerkiksi kyselylomakkeessamme (ks. luku 5.3). Varton (1992, 188) mukaan laadullisen tutkimuksen raportoinnissa tulee kuvata tutkimusprosessin aikana havaitut puutteet. Ennen kaikkea olemme pyrkineet perustelemaan tutkimuksessamme tehdyt valinnat. Niiden perusteella lukijan on mahdollista arvioida menetelmien tarkoituksenmukaisuutta, kerätyn aineiston edustavuutta sekä analyysin kautta saatujen tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 1997, 248).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta kertoo aineiston ja tulkintojen validiteetti. Validiteetti on aineiston kohdalla sitä, että aineiston tulee olla relevanttia tutkimuksen teoreettisen taustan kannalta. Lisäksi validiteetista kertoo aineiston aitous, eli se, että aineisto liittyy tutkittavien ja tutkijan kannalta samaan asiaan. Tulkinnan validiteettia puolestaan määrittää se, että tehdyt tulkinnat vastaavat teoriataustaa sekä tutkittavien käsityksiä mahdollisimman oikein. (Ahonen 1994, 129—130.) Tämän tutkimuksen aineiston luotettavuuden näkökulmasta voidaan pitää oleellisena sitä, että tutkimuksen kohderyhmä koostui tutkittavan aiheen asiantuntijoista: luokanopettajakoulutuksen ainedidaktikoista. Heillä voidaan olettaa olevan vähäisen aineiston pohjalta tehtävän laadullisen tutkimuksen informanteiksi riittävästi tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi

2018, 71). Tällöin voidaan perustellusti olettaa, että tutkittavat tietävät, mistä puhuvat. Vaikka olemmekin tietoisia esimerkiksi vastaamista mahdollisesti ohjauvista tekijöistä, kuten siitä, että tutkimuksen aihe saattoi ohjata vastauksia, katsonne, että tutkittavien vastauksia voidaan pitää suhteellisen luotettavina kuvauksina todellisuudesta.

Tutkimuksen luotettavuutta edisti tutkimuslomakkeen pilotointi yhdellä Tampereen yliopiston ainedidaktikoista. Pilotoinnin avulla saatiin arvokasta palautetta tutkimuslomakkeen rakenteeseen ja kysymyksenasetteluihin liittyen. Palautteen avulla lomakkeesta saatiin muokattua tarkoituksenmukaisempi tavoitellun aineiston kannalta. Lisäksi kyettiin havaitsemaan joitakin väärinymmärryksen mahdollistavia ja selkeyttä kaipaavia kohtia, jotka pystyttiin korjaamaan ennen lomakkeen lähettämistä ainedidaktikoille. Jätimme lopullisen lomakkeen loppuun avoimen palautteenanto-kohdan, johon tutkittavat saivat jättää kommentteja lomakkeesta. Vapaalla palautekentällä pyrittiin kartoittamaan vastaajilta mahdollisia kommentteja ja palautetta esimerkiksi lomakkeen puutteista.

On huomioitava, että tutkimuksesta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä koko ainedidaktikkojen perusjoukkoon, vaan niillä kuvataan tutkimukseen osallistuneiden ainedidaktikkojen yksilöllisiä käsityksiä. Vaikka aineistosta pystyttiin havaitsemaan joitakin yhdistäviä ja erottavia tekijöitä, tulee muistaa, että tulokset koskevat vain tutkittavia.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimusajatuksena arviointiopetuksen tarkastelua voisi laajentaa koetulle opetussuunnitelmatasolle ja ulottumaan myös muihin opettajankoulutuksen opintoihin. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että opettajankouluttajat näkevät opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet selkeästi parempina kuin koulutuksesta valmistuneet opettajat. Näihin valmiuksiin lukeutuu myös oppilaiden arviointi. Niemi ja Tirri (1997) muistuttavat juuri opetussuunnitelman eri tasojen tuottavan erilaisia käsityksiä opetuksesta. Toteutetun opetussuunnitelman tulokset mitataankin vasta opetuksen vastaanottajan eli koetun opetussuunnitelman tasolla. Kyseiset näkemuserot – ja opiskelijoiden sekä valmistuneiden opettajien näkemykset – tulee ottaa huomioon pohdittaessa opettajankoulutuksen toteutusta. (Niemi & Tirri 1997.) Tämän tutkimuksen perusteella ei ollut mahdollista

selvittää, ovatko ainedidaktikkojen käsitykset arviointivalmiuksista linjassa opiskelijoiden todellisuuden kanssa. Tätä voitaisiin selvittää vertailemalla toteutetun opetussuunnitelmatason – eli ainedidaktikkojen – käsityksiä opiskelijoiden kokeeman opetussuunnitelmatason kautta muodostuneisiin käsityksiin. Tutkimusaineistoon liittyvän triangulaation avulla saataisiin tietoa samasta aiheesta usealta eri tiedonantajaryhmältä. Tämä lisäisi niin tutkimuksen arvoa niin luotettavuuden kuin kattavuudenkin näkökulmista.

Toisena jatkotutkimusideana ehdotamme, että arviointiopetusta lähestyttäisiin siitä näkökulmasta, miten käsitys arviointiopetuksesta jalostuu tai muuttuu eri opetussuunnitelmatasolta toiselle siirryttäessä. Tutkimuksessa voitaisiin tällöin ottaa huomioon kaikkien opetussuunnitelmatasojen käsitykset arviointiopetukseen liittyen: kirjoitetun opetussuunnitelmatason arviointiopetusmaininnat, toteutetun opetussuunnitelmatason käsitykset sekä koetun opetussuunnitelmatason käsitykset. Näin saataisiin mahdollisimman kattava kuva eri opetussuunnitelmatasojen eroista sekä siitä, miten kukin taso muokkaa ja jalostaa käsitystä arviointiopetuksesta.

Kolmas tutkimuksemme tuloksista noussut jatkotutkimusidea olisi vertailla ainedidaktikkojen ja yliopistojen alaisuudessa toimivien normaalikoulun opettajien, eli opetusharjoitteluiden ohjaajien käsityksiä arviointiopetuksesta. Tutkimuksemme perusteella ainedidaktikot näkevät opetusharjoitteluiden vastuun arviointiopetuksesta suurena. Eri osapuolien käsityksiä vertailemalla voitaisiin analysoida sitä, miten yhtenäinen kokonaisuus arviointiopetuksesta ja sen vastuunjakautumisesta muodostuu, sekä millaisia mahdollisia aukkoja arviointiopetukseen jää.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy: Helsinki. 114–129.
- Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa Britchgi, V. & Rautopuro, J. Kriteerit puntarissa. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 131–165.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Atjonen, P. 2011. Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56 (2012): 39–53.
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Black, P. & William, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7–74. Verkossa osoitteessa <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>. Viitattu 14.2.2021
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Väitöskirja. Verkossa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>. Viitattu 7.3.2021.
- Bloom, B. & Hastings, G. 1971. Handbook of formative and summative evaluation of student learning. McGRAW-HILL BOOK COMPANY, 61–140.

- Coombes, P., Danaher, M.J. & Danaher, P. A. 1992. The ethics of educational evaluation. *Social Alternatives* 11 (3), 39–42.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. 2014. *The Student assessment handbook. New directions in traditional & online assessment.* New York. Routledge.
- Elen, J., Lindblom-Ylänne, S. & Clement, M. 2007. Faculty Development in Research-Intensive Universities: The role of academics' conceptions on the relationship between research and teaching, *International Journal for Academic Development*, 12:2, 123–139.
- Goodson, I. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen: esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta.* Joensuu University Press.
- Harvey, L. & Knight, P.T. 1996. *Transforming Higher Education.* Buckingham: Open University Press, 1996. Print.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. *Johdatus kasvatukseen uudistuvaan arviointikulttuuriin.* Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu – Koko kuva oppijasta.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 86–116.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2014. Seeking New perspectives on the development of teacher education: a study of the finnish context. *Journal of teacher education* Vol 65(1), 39–52.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, Fall 2001, Volume 38, Issue 3, pages 499–534. Verkossa osoitteessa https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=gs_e_pubs. Viitattu 7.3.2021.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Opiskelija-arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. *Johdatus koulutukseen uudistuvaan arviointikulttuuriin.* Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Kansanen, P. 1988. Ainedidaktiikka didaktiikan kokonaisuudessa. Teeman alustavaa tarkastelua. Teoksessa Meisalo, V. & Sarmavuori, K. (toim.)

- Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 56. Helsinki: Yliopistopaino, 9–20.
- Kari, J. 1991. Katsaus suomalaiseen didaktikkaan. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 20–27.
- Karjalainen, A. 2007. Curriculum academium. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, 10–2.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2007. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, 25–60.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa Räisänen A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2013.
- Kivinen, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Jyväskylä: Ws Bookwell Oy.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki.
- Kuikka, M.T. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. Koulu ja menneisyys XLVIII. Suomen Kouluhistoriallinen Seura. Verkossa osoitteessa http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf. Viitattu 6.10.2020.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Hoitotiede 2011, 23 (2), 138–148.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. Hoitotiede 1999. 11 (1), 3–12.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painokset.

- Lahdes, E. 1991. Didaktiikan käsite. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 16–19.
- Lahdes, E. 1991. Deskriptiivisen ja normatiivisen didaktiikan luonne. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 33–38.
- Lappalainen, H.P. 2006. Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahtinen, A-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 2009. Helsinki: WSOYpro Oy, 31–45.
- Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. 2017. Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapain, 261–276.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. 2006. How Approaches to Teaching Are Affected by Discipline and Teaching Context. *Studies in Higher Education* 31.3.2006, 285–298.
- Lueddeke, G.R. 2003. Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship', *Studies in Higher Education*, 28:2, 213–228.
- Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.). Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita, 149–160.
- Manner, M. 2018. Vaikea valinta. *Opettaja* 1/2018, 29–32.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. *Qualitative research in education: focus and methods*. Philadelphia: The Falmer Press, 141—161.

- Murtonen, M. 2017. Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 63–82.
- Murtonen, M. 2017. Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Murtonen, M. 2017. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa Murtonen, M.(toim.) Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 153–177.
- Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M. & Pyykkö, R. 2017. Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa Murtonen, M.(toim.) Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 178–195.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 138–155.
- Nevgi, A. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajan opettajanidentiteetti. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 412–426.
- Newman, D. & Brown, R. 1996. Applied ethics for program evaluation. Sage: London.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopisto Jäljennepalvelu.
- Opetushallitus. Paikallisen opetussuunnitelman laatimista ohjaavat periaatteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verkossa osoitteessa https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/teksti_kappale/424809. Viitattu 17.12.2019.

- Opetushallitus. Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verkossa osoitteessa https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/teksti_kappale/424807. Viitattu 17.12.2019.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki. 1995.
- Opetushallitus 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien laatiminen. Verkossa osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteerien-laatiminen>. Viitattu 4.11.2020.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki.: Opetushallitus. Verkossa osoitteessa http://www.oph.fi/download/152658_toimivatko_paattoarvioinnin_kriteerit.pdf. Viitattu 3.1.2021.
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S. & Marjanen, J. 2017. Toimivatko oppilas- ja opiskelija-arvioinnin kriteerit. Oppiaineiden välinen ja sukupuolten mukainen vaihtelu perusopetuksen ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. Teoksessa Britchgi, V. & Rautopuro, J. Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–117.
- Paavola, H. 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 150-154.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. 2017. Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa Murtonen, M.(toim.) Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 40–62.

- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-Kustannus Oy, 23–25.
- Perusopetusasetus 1998. 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998 § 22.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki 1970.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki 1970.
- Phye, G. D. 1997. Classroom assessment: A multidimensional perspective. Teoksessa Phye, G. D. Handbook of Classroom Assessment, Learning, Adjustment and Achievement. San Diego: Academic press, 35-39; 55-65.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 2009. Helsinki: WSOYpro Oy, 46–69.
- Rantala, J., Salminen, J., Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.). Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita, 51–76.
- Rauste-von Wright, M. & ja von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa Paakkola, E & Varmola, T. (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–49.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. Social Psychology of

Education. Verkossa osoitteessa <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>. Viitattu 7.3.2021.

- Salminen, J., Säntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampereen yliopistopaino, 111–135.
- Sarmavuori, K. 1988. Ainedidaktiikan kehittäminen aineen opetustieteeksi – äidinkielen opetustieteen tutkimussuunnat. Teoksessa Meisalo, V. & Sarmavuori, K. (toim.) Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 56. Helsinki: Yliopistopaino, 61–100.
- Summanen, A.-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2014. Praktikumkäsikirja. Studia Pædagogica 33.
- Takala, S. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. 1994. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. Portfolio arvioinnin oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tampereen yliopisto 2020. Tampereen yliopiston yliopistopedagoginen koulutus. Verkossa osoitteessa <https://sites.tuni.fi/korkeakouluopettajanitseopiskelu/tampereen-yliopiston-yliopistopedagoginen-koulutus/>. Viitattu 6.10.2020.
- Tampereen yliopisto. 2019. Tutkintosääntö ja sitä täydentävät ohjeet. Verkossa osoitteessa <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=2264>. Viitattu 15.12.2019.
- Tarkiainen, T. & Vihriälä, J. 1997. Luokanopettaja koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittäjänä ja toteuttajana. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10279/91.pdf?sequence=1>. Viitattu 12.10.2020.
- Tieteen termipankki. 2020. Kasvatustieteet: ainedidaktikka. Verkossa osoitteessa

<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:ainedidaktiikka>. Viitattu 31.1.202

Tieteen termipankki. 2015. Kasvatustieteet: opetussuunnitelma. Verkossa osoitteessa <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetussuunnitelma>. Viitattu 16.12.2019.

Tieteen termipankki. 2015. Kasvatustieteet: toteutunut opetussuunnitelma. Verkossa osoitteessa <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toteutunutopetussuunnitelma>. Viitattu 16.12.2019.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Verkossa osoitteessa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Viitattu 20.2.202

Uerz, D., Dekkers, H. & Béguin, A.A. 2010. Mathematics and Language Skills and the Choice of Science Subjects in secondary Education. Teoksessa Educational Research and Evaluation, 10 (20), 181. Verkossa osoitteessa <https://www-tandfonlinecom.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1076/edre.10.2.163.27908?needAccess=true>. Viitattu 4.1.2021

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Studentlitteratur: Lund.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy

Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 135–150

Valtioneuvoston asetus 2009. 1061/2009

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:4. Tampereen Yliopistopaino Oy. Verkossa osoitteessa <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-ja-hurmerinta-e.-kansainvaliset-opetussuunnitelmasuuntaukset.-2011.pdf>. Viitattu 22.11.2020
- Vitikka, E. & Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – Tilannekatsaus Marraskuu 2014. Verkossa osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/316620086_Vitikka_E_Salminen_J_Annevirta_T_2014_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa_Kirjoitettujen_opetussuunnitelmien_kirjavuus_Julkaisussa_OPETTAJANKOULUTUKSEN_TILANNEKATSAUS_S_Mahlamaki-Kultanen_A_Lauri#pf2. Viitattu 12.2.2020
- Vitikka, E., Salminen, J., Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Tilannekatsaus – kesäkuu 2012. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>. Viitattu 5.12.2019
- Yliopistolaki 558/2009. Annettu Naantalissa 24 päivänä heinäkuuta 2009. Verkossa osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Viitattu 17.12.2019

LIITTEET

Liite 1 (2): Kyselylomakkeen saateviesti

Hei!

Olemme Tampereen yliopiston kuudennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Teemme pro gradu -tutkielmaamme oppilasarvioinnin opetuksesta luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa.

Kokemuksemme mukaan luokanopettajaopinnot eivät ole täysin tarjonneet työelämän vaatimuksia vastaavaa arviointiosaamista. Tätä tuki myös kandidaatin tutkielmamme, jossa perehdyimme yliopistojen kirjoitettuihin opetussuunnitelmiin monialaisten opintojen osalta. Koska arviointi on iso osa opettajan työtä heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien, arviointiosaamista olisi tärkeää kehittää jo opintojen aikana.

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on selvittää ainedidaktikkojen käsityksiä oppilasarviointista ja sen opettamisesta. Oppilasarviointia voidaan käsitellä myös muissa tutkinnon osissa, mutta rajasimme tutkielmamme koskemaan ainoastaan monialaisia opintoja. Jokaisen ainedidaktikon vastaaminen on todella tärkeää, jotta arviointiopetuksesta saadaan kirjoitetun opetus suunnitelman tasoa kattavampi näkemys.

Aineisto kerätään kyselylomakkeella useammasta yliopistosta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vastaamalla kyselylomakkeeseen hyväksyt, että vastauksiasi voidaan käyttää tutkimustarkoituksessa tietosuojailmoituksessa mainitussa tutkielmassa. Huolehdimme anonymiteetista, eikä tutkielmasta ole tunnistettavissa yksittäistä vastaajaa. Tuloksia ei raportoida oppiainekohtaisesti, vaan oppiaineet yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi analyysi- ja raportointivaiheessa. Tietoja säilytetään henkilötietosuojalakea noudattaen. EU:n tietosuojasetuksen mukainen tutkimuksen tietosuojailmoitus on luettavissa tästä: https://tuni-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pilvi_musta_tuni_fi/EVEqF6FmPvBDix60MT43HkMBOSnNXdNPCz8czh2K-CaMdQ?e=gOZWWhC.

Vastaamaan pääset tämän linkin kautta: <https://survey.tuni.fi/lime/671598?lang=fi> Kyselyyn vastaaminen vie noin 15-20 minuuttia. **Vastausaikaa on 27.11.2020 saakka.**

Lisätietoja tutkielmasta, kyselylomakkeesta ja aineiston käsittelystä saat tutkielman tekijöiltä. Yhteystiedot löytyvät viestin lopusta.

Kiitos jo etukäteen mielenkiinnostasi ja vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin,
Pilvi Musta
pilvi.musta@tuni.fi
Katariina Taittonen
katariina.taittonen@tuni.fi

Opettajankouluttajien käsityksiä oppilasarvioinnin opettamisesta

Kysely on suunnattu opettajankoulutuksen monialaisten oppimiskokonaisuuksien opettajille.

Oppilasarviointi on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista. Kandidaatintutkielmassamme selvitimme, miten oppilasarvioinnin opettaminen näkyy eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Kävimme läpi viiden yliopiston kirjoitetut opetussuunnitelmat monialaisten opintojen osalta. Tulokset osoittivat, että oppilasarviointia ei mainita opetussuunnitelmissa johdonmukaisesti ja oppilasarviointiin viittaavat maininnat ovat ylipäänsä vähäisiä. Koska opetukseen vaikuttavat kirjoitetun opetussuunnitelmatason lisäksi koettu ja toteutettu opetussuunnitelmataso, päätimme pro gradu -tutkielmassamme laajentaa näkökulmaa toteutetun opetussuunnitelman tasoon. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, miten arviointiopetus näkyy monialaisten opintojen käytänteissä ja millaisia käsityksiä opettajankouluttajilla on oppilasarvioinnin opettamisesta monialaisten opintojen kursseilla (ei sis. opetusharjoittelua).

HUOM! Kyselyssä on mahdollista antaa ainoastaan yhtä oppiainetta koskevia vastauksia. Mikäli toimit useamman oppiaineen didaktikkona, voit halutessasi täyttää lomakkeen useampaan kertaan.

Vastaaminen vie 15-20 minuuttia. Voit jättää tarvittaessa vastaamisen kesken ja palata siihen myöhemmin. Pääset palaamaan kyselyyn painamalla oikeasta yläkulmasta "Jatka myöhemmin" -painiketta. Ellei toisin mainita, valitse näkemystäsi parhaiten kuvaava vastausvaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan. Pääset palaamaan lomakkeessa myös taaksepäin "Edellinen" -painikkeella.

Tämä lomake ja sen vastaukset ovat osa pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vastaamalla kyselylomakkeeseen hyväksyt, että vastauksiasi voidaan käyttää tutkimustarkoituksessa tietosuojailmoituksessa mainitussa tutkielmassa. Noudatamme tutkielmassamme hyvää tieteellistä käytäntöä. Huolehdimme anonymiteetista, eikä tutkielmasta ole tunnistettavissa yksittäistä vastaajaa. Tuloksia ei raportoida oppiainekohtaisesti, vaan oppiaineet yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi analyysi- ja raportointivaiheessa. Tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Kyselyssä on 30 kysymystä.

Taustakysymykset

1. Minkä perusopetuksessa opetettavan oppiaineen didaktiikkaa opetat? *

Valitse vain yksi vastausvaihtoehto

Valitse **kaikki** jotka soveltuvat:

- Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet
- Uskonto
- Ympäristöoppi
- Terveystieto
- Suomen kieli ja kirjallisuus
- Musiikki
- Matematiikka
- Liikunta
- Käsityö
- Kuvataide
- Historia ja yhteiskuntaoppi
- Fysiikka ja kemia
- Elämäkatsomustieto
- Biologia ja maantieto

Jos opetat useampaa ainetta, valitse niistä yksi. Kyselyssä on mahdollista antaa ainoastaan yhtä oppiainetta koskevia vastauksia. Mikäli toimit useamman oppiaineen didaktikkona, voit halutessasi täyttää lomakkeen useampaan kertaan.

2. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana yliopistossa? *

Vastauksesi:

3. Oletko suorittanut yliopistopedagogisia opintoja? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

3A. Kuinka monta opintopistettä olet suorittanut yliopistopedagogisia opintoja? *

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Kyllä' kysymyksessä ' [K3]' (3. Oletko suorittanut yliopistopedagogisia opintoja?)

Valitse **kaikki** jotka soveltuvat:

- 1-10
 11-25
 > 25

4. Mikä on opettamasi aineen opintopistemäärä monialaisten opintojen osalta? *

Vastauksesi:

5. Mitä asioita käsite ainedidaktiikka pitää mielestäsi sisällään? *

Vastauksesi:

6. Miten tärkeänä pidät opettaa seuraavia osa-alueita tuleville luokanopettajille? *

Valitse sopivin vaihtoehto:

	En pidä tärkeänä	Pidän jokseenkin tärkeänä	Pidän tärkeänä	En osaa sanoa
Oppiaineen oppilasarviointia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen aineenhallintaa (oppiaineen tietosisällöt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen pedagogista sisältötietoa (opetusmenetelmät, oppiaineen erityisluonne)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen opetuksen suunnittelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen sisältöjen taustalla olevien tieteen- ja taiteenalojen tunnistamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Miten opiskelijoille antamasi opetuksen sisältö jakautuu prosentuaalisesti seuraavien osa-alueiden kesken? Jos opetuksesi sisältää muita osa-alueita, voit kirjoittaa ne kysymyksen alla olevaan avoimeen kenttään prosentteineen. *

Kirjoita vastauksesi tähän:

Oppiaineen opetuksen suunnittelua

Oppiaineen sisältöjen taustalla olevien tieteen- ja taiteenalojen tunnistamista

Oppiaineen aineenhallintaa (oppiaineen tietosisällöt)

Oppiaineen pedagogista sisältötietoa (opetusmenetelmät, oppiaineen erityisluonne)

Oppiaineen oppilasarviointia

Kirjoita tekstikenttään kunkin osa-alueen osuus prosentteina (0-100%). Osa-alueiden prosenttimäärän tulee olla **yhteensä 100%**.

Vastauksesi:

Tähän voit lisätä osa-alueen prosentteineen. Voit myös kommentoida aiempien kysymysten osa-alueita (aineenhallinta, sisältötieto, opetuksen suunnittelu, tieteen- ja taiteenalojen tunnistaminen ja oppilasarviointi) tai muutoin tarkentaa vastaustasi.

8. Mainitaanko opettamasi aineen kurssikuvauksessa oppilasarviointi? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

9. Mainitaanko opettamasi aineen oppimistavoitteissa oppilasarviointi? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

10. Opetatko kursseillasi opiskelijoille oppilasarviointia? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

11. Onko sinulla käytännön kokemusta oppilasarvioinnista peruskoulussa? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

11A. Miten käytännön kokemuksesi vaikuttaa sen opettamiseen tuleville luokanopettajille? *

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Kyllä' kysymyksessä ' [K11]' (11. Onko sinulla käytännön kokemusta oppilasarviointista peruskoulussa?)

Vastauksesi:

11B. Miten käytännön kokemuksen puute vaikuttaa sen opettamiseen tuleville luokanopettajille? *

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Ei' kysymyksessä ' [K11]' (11. Onko sinulla käytännön kokemusta oppilasarviointista peruskoulussa?)

Vastauksesi:

12A. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä? *

Valitse sopivin vaihtoehto:

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Arviointiosaaminen on tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetukseni oppilasarviointista on linjassa yliopiston kirjoitetun opetussuunnitelman kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijat saavat opetuksestani oppilasarviointin kannalta oleelliset taidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12B. Mitkä ovat mielestäsi oppilasarvioinnin kannalta oleellisia taitoja? *

Vastauksesi:

13. Pidätkö oppilasarvioinnin opettamista vaikeana? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

13A. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että oppilasarvioinnin opettaminen on mielestäsi vaikeaa? *

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Kyllä' kysymyksessä ' [K13]' (13. Pidätkö oppilasarvioinnin opettamista vaikeana?)

Vastauksesi:

13B. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että oppilasarvioinnin opettaminen ei ole mielestäsi vaikeaa? *

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Ei' kysymyksessä ' [K13]' (13. Pidätkö oppilasarvioinnin opettamista vaikeana?)

Vastauksesi:

14. Onko julkisuudessa käyty keskustelu oppilasarvioinnista vaikuttanut oman opetuksesi sisältöön? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

14A. Miten julkisuudessa käyty keskustelu on vaikuttanut opetukseesi?

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Kyllä' kysymyksessä ' [K14]' (14. Onko julkisuudessa käyty keskustelu oppilasarvioinnista vaikuttanut oman opetuksesi sisältöön?)

Vastauksesi:

15. Oletko tutustunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 päivitettyyn arviointia koskevaan lukuun? *

Valitse **vain yksi** seuraavista:

- Kyllä
 Ei

16. Mitkä luokanopettajakoulutuksen opinnot ovat mielestäsi vastuussa arviointiosaamisen opettamisesta? *

Vastauksesi:

17. Mikä rooli juuri monialaisilla opinnoilla on mielestäsi arviointiopetuksen suhteen? *

Vastauksesi:

18. Missä määrin opiskelijoiden kurssipalautteissa nousevat esiin seuraavat osa-alueet? *

Valitse sopivin vaihtoehto:

	Ei nouse esiin	Nousee esiin harvoin	Nousee esiin usein	Nousee esiin toistuvasti	En tiedä
Oppiaineen aineenhallinta (oppiaineen tietosisällöt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen oppilasarviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen sisältöjen taustalla olevat tieteent ja taiteenalat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen opetuksen suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineen pedagogista sisältötieto (opetusmenetelmät, erityisluonne) oppiaineen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Oletko ollut mukana yliopiston opetussuunnitelmaprosessissa monialaisten opintojen osalta? *

Valitse vain yksi seuraavista:

- Kyllä
 Ei

19A. Mitä asioita koit tärkeäksi tuoda luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan? *

Vastaa tähän vain jos seuraavat ehdot täyttyvät:

Vastaus oli 'Kyllä' kysymyksessä ' [K19]' (19. Oletko ollut mukana yliopiston opetussuunnitelmaprosessissa monialaisten opintojen osalta?)

Vastauksesi:

20. Millaisia ajatuksia oppilasarviointi ja sen opettaminen sinussa herättää?

Vastauksesi:

Voit kirjoittaa vapaamuotoisesti ajatuksiasi oppilasarvioinnin opettamisesta. Kohtaan voi jättää myös vastaamatta.

Tähän voit halutessasi jättää huomioita kyselylomakkeesta.

Vastauksesi: