

Maria Mertanen & Roosa Nurminen

”KANNUSTAA JA OSOITTA A VAHVUUKSIA”
Huoltajien käsityksiä oppilasarvioinnin tärkeimmästä
tehtävästä

TIIVISTELMÄ

Maria Mertanen & Roosa Nurminen: ”Kannustaa ja osoittaa vahvuuksia” - Huoltajien käsityksiä oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää huoltajien käsityksiä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä oman lapsensa kannalta. Toisena tavoitteena oli selvittää, minkälaista arviointitietoa huoltajat itse toivovat saavansa oppilasarvioinnin avulla. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, arvostavatko huoltajat yhteistyötä kodin ja koulun välillä arviointitoiminnassa.

Aiempien tutkimusten perusteella oppilasarviointi on osa oppilaan jokapäiväistä koulunkäyntiä. Oppilasarviointiin osallistuu opettajan lisäksi oppilas tehden itsearviointia sekä oppilaan huoltajat arviointikeskusteluiden ja mahdollisten jaksoarviointien myötä. Huoltajien rooli oppilaan koulunkäynnin tukijana on merkittävä, minkä vuoksi yhteistyö kodin ja koulun välillä korostuu. Säännöllisen kasvatusyhteistyön avulla ohjataan ja motivoidaan oppilasta niin, että hän saa itse aikaan oman onnistumisensa.

Tutkimuksen kohteena oli huoltajien käsitykset, minkä vuoksi tutkimussuuntaukseksi valittiin fenomenografia. Hermeneuttinen ote sisältyy tutkimukseen, koska tutkimuksessa pyrittiin tulkitsemaan ja ymmärtämään huoltajien käsityksiä. Tutkimusaineisto saatiin valmiina Tampereen seudun opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskukselta (Osake). Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) teetti vuonna 2018 kyselyn Tampereen seudun oppilaille sekä heidän huoltajilleen, opettajilleen ja rehtoreilleen. Huoltajille kohdistettuun kyselyyn vastasi 458 huoltajaa, joista 337 huoltajaa vastasi tässä tutkimuksessa tarkasteltavaan aivoimeen kysymykseen. Aineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka pohjalta muodostettiin neljä tutkimustulosta kuvaavaa teemaa: myönteinen, kriittinen ja realistinen arvioinnin luonne sekä kasvatusyhteistyö.

Tutkimuksessa havaittiin huoltajien arvostavan myönteistä arviointipalautetta, joka on motivoivaa ja lapsen itsetuntoa kehittävä. Lisäksi huoltajat korostivat oppilaan kehityskohteista ja koulunkäynnin haasteista kertomista yhdessä myönteiseksi tai realistiseksi luokitellun asian kanssa. Lähes puolet huoltajista arvostivat arviointitiedossa lapsen realistisen osaamisen tason kuvailua. Huoltajien käsitysten perusteella opettajan tulisi korostaa arvioinnissa myönteisten asioiden esiin tuomista, mutta samalla kertoa oppilaalle ja hänen huoltajilleen todenmukainen tieto siitä, mikä on oppilaan osaamisen taso. Huoltajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä ovat melko yhtenevät opetussuunnitelman ja aiempien tutkimusten kanssa. Aiemmin tutkitun teorian perusteella oppilasarvioinnin tehtävänä on antaa oppilaille jatkuvaa arviointipalautetta, kun taas tulosten perusteella huoltajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä eivät kuvailleet arvioinnin jatkuvuutta. Sen sijaan aiemmissä tutkimuksissa korostettu arvioinnin oikeudenmukainen luonne näkyi myös huoltajien käsityksissä. Huoltajien käsitysten perusteella arviointi on summatiivista, saavutettujen tulosten vertailua asetettuihin tavoitteisiin, kun taas aiemmissä tutkimuksissa ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilasarvioinnin formatiivista luonnetta.

Avainsanat: oppilasarviointi, arviointi, arviointipalautte, huoltaja, kasvatusyhteistyö, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ARVIOINTI YHTEISKUNNASSA	8
2.1	ARVIOINTI OSANA JOKAPÄIVÄISTÄ ELÄMÄÄ	8
2.1.1	<i>Arviointi työelämässä</i>	9
3	OPPILASARVIOINTI KASVATUKSESSA	11
3.1	HYVÄN ARVIOINNIN PIIRTEET	11
3.1.1	<i>Eettisyys arvioinnin taustalla</i>	12
3.1.2	<i>Kehittävä arviointi</i>	14
3.1.3	<i>Pitkäjänteisyys ja monipuolisuus arvioinnin osa-alueina</i>	15
3.1.4	<i>Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi</i>	16
3.2	OPPILASARVIOINTI SUURESSA OSASSA PERUSOPETUSTA	16
3.2.1	<i>Mitä ja miten kouluissa arvioidaan?</i>	18
3.2.2	<i>Millainen kasvattaja on hyvä oppimisen arvioija?</i>	21
3.3	ARVIOINTIKULTTUURIN MUUTOS OPETUSSUUNNITELMISSA	22
3.4	KANSAINVÄLINEN ARVIOINTI KANSALLISEN ARVIOINNIN TUkena	25
4	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ	27
4.1	KEITÄ OVAT NYKYPÄIVÄN HUOLTAJAT?	27
4.1.1	<i>Huoltajien ominaisuuksia</i>	29
4.2	KASVATUSYHTEISTYÖ	30
4.2.1	<i>Huoltajien osallisuus arvioinnissa</i>	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	35
5.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	36
5.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	36
5.2.2	<i>Fenomenografinen tutkimussuuntaus</i>	37
5.2.3	<i>Hermeneuttinen tieteenfilosofia</i>	39
5.3	AINEISTON HANKINTA	41
5.4	AINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI	42
5.5	LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	43
6	TULOKSET	47
6.1	TUTKIMUSTULOSSIIN PÄÄTYMINEN	47
6.2	ARVIOINNIN TÄRKEIMMÄT TEHTÄVÄT OPPILAAN JA HUOLTAJAN KANNALTA	49
6.2.1	<i>Myönteinen palaute oppilasarvioinnin tärkeimpänä tehtävänä</i>	50
6.2.2	<i>Oppilasarviointi kehittämiskohteiden kertojana</i>	54
6.2.3	<i>Realistinen arviointipalaute antaa todenmukaisen kuvan oppilaan osaamisesta</i>	56
6.3	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ ARVIOINTITOIMINNASSA	59
6.4	TULOksISTA TEHDYT JOHTOPÄÄTÖKSET	61
6.4.1	<i>Myönteinen palaute motivoi oppimaan lisää</i>	61
6.4.2	<i>Huoltajat arvostavat arvioinnin realistisuutta ja kehittämiskohteista kertomista</i>	63
6.4.3	<i>Huoltajat toivovat vastavuoroisuutta ja lisääntyvää kasvatusyhteistyötä</i>	66
7	POHDINTA	68
7.1	ARVIOINNIN JA OPETTAJUUDEN MUUTOS MONINAISTUVASSA YHTEISKUNNASSA	68
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	71
7.3	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	73

8	LÄHTEET	75
----------	----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Suomalainen arviointikulttuuri on muuttumassa yksilöllisemmäksi, monipuolisemmaksi sekä prosessinomaisemmaksi toiminnaksi, mikä sisältää opettajan tekemän arvioinnin lisäksi myös oppilaan itsearvioinnin sekä huoltajien näkökulman lapsensa toiminnasta. Arviointikulttuuri on muuttumassa mittaavasta arvioinnista kohti oppimista kehittävästä ja tukevaa kulttuuria (Virtanen & Hailikari 2016; Black, Harrison, Lee, Marshall & William 2004). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa oppilaan aktiivista osallisuutta toiminnassa ja sen arvioinnissa, mikä eroaa aiemmasta opettajajohtoisesta ja kontrolloivasta arviointi- ja luokkahuonekulttuurista. Aiemmin arviointikulttuurissa painotettiin loppuarviointia, kun taas nykyisin arviointia tehdään jatkuvasti oppimisprosessin ajan. (Virtanen & Hailikari 2016; Black ym. 2004.) Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä oppilasarviointi on ollut paljon esillä yhteiskunnallisissa keskusteluissa. Korhonen (2017, 39) kuvailee arvioinnin olevan jokapäiväinen osa suomalaisen koulun arkea. Hänen mukaansa arviointia toteuttaa oppilaan ja opettajan lisäksi huoltajat, jotka pyritään osallistamaan osaksi arviointia. Huoltajien näkemyksiä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, mutta käsitykset ovat opettajien kannalta merkittäviä, jotta opettajat tietävät, mitä huoltajat odottavat arvioinnilta. Tutkimuksemme on merkittävä, sillä tämän tutkimuksen myötä opettajilla on enemmän tietoa siitä, mitä ja millaista huoltajat odottavat arvioinnin olevan. Korhonen (2017, 137-138) kertoo huoltajien toivovan oppimisen tueksi portfolio -työskentelyä, jonka avulla huoltajilla olisi mahdollisuus seurata oppilaan edistymistä ja tekemisiä koulussa. Portfolio toimisi huoltajille eräänlaisena arviointimateriaalina, josta he saisivat realistista tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Oppilaan digitaalinen portfolio mahdollistaisi kaiken arviointitiedon löytymisen yhdestä paikasta, jolloin kunkin kasvatusyhteistyöhön osallistuvan jäsenen olisi helpompaa seurata oppilaan kehitystä (Korhonen 2017, 140). Huoltajat arvostavat Korhosen väitöskirjan mukaan siis arviointitietojen helposti saatavuutta, jotta he pystyisivät tukemaan lapsensa kasvua ja kehitystä vertaamalla aiempia tuloksia ja asetettuja tavoitteita nykyhetkeen.

Kodin ja koulun yhteistyön keskiössä on lapsi, joka on oman kasvunsa ja koulussa menestymisensä päävaikuttaja. Lapsen onnistumisen takaa löytyy huoltajien ja koulun kasvatusyhteistyö, jonka toiminnalla pyritään motivoimaan ja ohjaamaan oppilaita omien

onnistumisten aikaansaantiin. (Siniharju 2003, 8.) Vuonna 2007 julkaistu opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto korosti kodin ja koulun yhteistyön laajuutta. Kasvatusyhteistyön avulla pyritään yhteisesti keskustelemaan lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä oppimisen ohjaamisesta ja oppilasarvioinnista. Yhteistyö sisältää oppilaan tukemisen lisäksi koulun kehittämisen ja toiminnan arviointiin osallistumisen. Myös Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton (2007, 3) julkaisussa Laatusa kodin ja koulun yhteistyöhön korostetaan kodin ja koulun välistä toimivaa kasvatusyhteistyötä, jolla on monia positiivisia vaikutuksia niin oppilaan oppimisen kuin kasvatusyhteistyöhön osallistuvien jäsenten kannalta.

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia on tehty paljon opettajien ja oppilaiden näkökulmasta, mutta huoltajien näkökulmasta sen sijaan opetusta ja koulunkäyntiä on tutkittu melko vähän. Huoltajien käsityksiä oppilasarvioinnista ei ole juurikaan tutkittu, kun taas oppilasarvioinnista on tehty tutkimuksia niin opettajien kuin oppilaiden näkökulmasta. Tästä syystä koimme merkittäväksi tutkimusaiheeksi huoltajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Huoltajat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, joten on perusteltua huomioda se, mitä ja millaista arviointitietoa huoltajat toivovat itse saavansa, sekä minkälaista arviointitietoa heidän lapselleen tulisi antaa. Tulevina luokanopettajina koemme kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä oppilasarvioinnin toteuttamisen tärkeiksi, mutta haastaviksi aiheiksi, minkä vuoksi kiinnostuksemme tutkimuksen tekemiseen ja erityisesti teoriataustaan perehtymiseen heräsi.

Tutkimuksen tekee merkittäväksi myös arvioinnin ajankohtaisuus. Uusimmasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014, 20-24) nousee esiin laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet, jotka tuovat koulumaailmaan ja arviointikulttuuriin huomattavia muutoksia. Oppilaita tulee osallistaa vallitsevaan koulu- ja arviointikulttuuriin erilaisin keinoin. Lisäksi arviointimenetelmien ja työtapojen monipuolisuus mahdollistaa oppilaiden oman osaamisen osoittamisen useilla eri tavoilla. (POPS 2014, 24; 30.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti paneelin Educa-messuilla vuonna 2018, missä pohdittiin näitä laaja-alaisen tietojen ja taitojen kehittämistä suhteessa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen teettämään OPS-arviointitutkimukseen. Panelistit kuvailivat laaja-alaisen osaamisen taitojen arvioinnissa olevan keskeistä arvioinnin kannustava piirre sekä oppilasta eteenpäin vievä arviointipalaute. He painottivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnissa selkeitä kasvatusyhteistyössä määritettyjä työskentelyn tavoitteita sekä säännöllisiä itse- ja vertaisarviointeja. (Saarinen, Venäläinen & Orell 2018.)

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuudesluokkalaisten huoltajien käsityksiä siitä, mikä on oppilasarvioinnin tärkein tehtävä huoltajien ja heidän lastensa kannalta. Arvioinnin tärkeimmän

tehtävän yhteydessä aineistosta nousi esiin huoltajien ja koulun välinen yhteistyö, joten tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymyksiin lisättiin myös yhteistyön merkittävyys arvioinnissa.

Saimme Tampereen seudun opetus- ja kasvatusalan osaamisen kehittämispalvelulta (Osake) käyttöömmme valmiin aineiston, joka koostui Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) teettämästä kyselystä. Kysely teetettiin vuonna 2018 Tampereen seudun kuudesluokkalaisille, heidän huoltajilleen, opettajilleen ja rehtoreille. Huoltajien kyselylomake sisälsi avoimen kysymyksen “Mikä on mielestäsi arvioinnin tärkein tehtävä oman lapsesi kannalta?”, jonka vastauksia tulkitsemme ja tutkimme. Luokittelimme ja teemoittelimme vastauksia, joiden perusteella löysimme neljä erilaista teemaa arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä.

Tutkimuksen alussa määrittelimme tutkimuksen keskeiset käsitteet ja teoreettisen viitekehyksen. Arvioinnista löytyi paljon aiempia tutkimuksia, joita hyödynsimme oppilasarvioinnin sekä yleisen arvioinnin yhteydessä. Teoriaosuuden jälkeen kerromme metodologisista valinnoistamme sekä tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä. Tämän jälkeen esittelemme keskeiset tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset sekä lopuksi pohdimme tutkimuksemme yhteiskunnallista merkittävyyttä ja tulosten luotettavuutta.

2 ARVIOINTI YHTEISKUNNASSA

Arviointi on tärkeä osa ihmisten jokapäiväistä elämää. Sen tähden käsitteen määrittely ja sen selväksi tekeminen on tärkeää. Mikäli arvioinnin käsitettä ei määritellä, voi sen käyttö johtaa väärinymmärryksiin (Karjalainen 2001, 205). Arviointi assosioidaan yleensä koulumaailmaan ja työelämään liittyväksi, mutta todellisuudessa ihminen arvioi huomaamattomasti itseään ja ympäristöään jatkuvasti. Vuorenmaan (2001, 29) mukaan arvioinnin määritelmä on moniulotteinen ja tämän vuoksi arviointia ei pysty määrittelemään yksiselitteisesti. Koska käsite on mahdollista määritellä monella eri tapaa, yhtä yleispätevää määritelmää arvioinnille on haastava antaa. Arvioinnin määrittelyn monipuolisuuden lisäksi käsitteestä tekee haastavan se, että arviointi on erilaista tilanteesta riippuen.

Arviointi on toimintaa, jossa annetaan jollekin asialle arvo (Vuorenmaa 2001, 29). Atjonen (2015, 48) korostaa, että arviointia ei ole ilman asian tai toiminnan arvottamista. Asioiden arvottamista arvioinnin kautta tukee myös muu lähdekirjallisuus. Robson (2001, 24) esittää, että arvioinnin kautta saadaan asioille tai ansioille tietty arvo. Toiminnan arvottamisen lisäksi arvioinnissa on olennaista tulosten vertailu asetettuihin tavoitteisiin. Atjonen (2007, 19) kertoo arvioinnin olevan prosessien ja tulosten arvon määrittämistä. Arvon määrittäminen tapahtuu vertaamalla ennalta asetettuja tavoitteita saavutettuihin tuloksiin ja prosesseihin (Atjonen 2007, 19; Guba & Lincoln 1989, 263-264). Ennalta asetetut tavoitteet tulee olla arvioijan ja arvioitavan tiedossa, jotta arviointia saavutetuista tuloksista voidaan pitää luotettavana. Arvioinnilla tulee olla jokin tarkoitus, jonka avulla vältetään sattumanvaraisuutta. Jos arviointi ei täytä sille asetettuja vaatimuksia, sitä ei voi kutsua arvioinniksi sen sattumanvaraisuuden takia (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 163). Sattumanvaraisuuden välttämistä arvioinnissa kutsutaan reliabiliteetiksi, joka puolestaan kuuluu arvioinnin kantavimpiin vaatimuksiin (Atjonen 2007, 34-35).

2.1 Arviointi osana jokapäiväistä elämää

Ihmisten arvioiminen alkaa jo äitiysneuvolasta ja jatkuu koko ihmiselämän ajan jopa vanhuuseläkkeeseen asti (Atjonen 2007, 9). Arvioinnin voidaan siis ajatella olevan elämänmittainen prosessi. Myös Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994, 8) toteavat arvioinnin olevan osa elämää. He

näkevät arvioinnin ihmiselämän virran jakajana, joka luo pohjan ihmisten sosiaalisille suhteille. Eettiset ja moraaliset arvot ovat välttämättömiä huomioon otettavia asioita sosiaalisissa suhteissa, jotta yhteistyö ja kanssakäyminen on oikeudenmukaista. Linnakylä (2002, 40) korostaakin sitä, että arviointi voi parhaimmillaan jopa edistää yhteiskunnassamme eettisiä ja moraalisia arvoja, kuten tasa-arvoisuutta ja suvaitsevaisuutta.

Havainnoimme ja arvioimme ympäristöämme päivittäin. Esimerkiksi opiskelija arvioi kouluun lähtiessään monia erilaisia asioita itsestään ja ympäristöstään. Kuinka pitkän ajan koulumatka kestää? Mitkä vaatteet riittävät suojaamaan kylmältä pakkaselta? Näitä jokapäiväisiä asioita ja ajatuksia ihminen arvioi ja arvottaa päivittäin. Siksi voidaankin todeta, että ilman arviointia ei ole olemassa inhimillistä toimintaa (Karjalainen 2001, 221). Arviointi on siis huomaamatta osa arkipäiväämme. Arviointia, joka liittyy välttämättömästi ihmisen toimintaan, kutsutaan sisältyväksi arvioinniksi. Sisältyvässä arvioinnissa kohteena on henkilön oma jatkuva prosessi, jota pyritään kehittämään. (Karjalainen 2001, 221.)

Huomaamatonta arviointia tapahtuu arjessa jatkuvasti. Aamulla päivä voi alkaa siitä, että peiliin katsoessa arvioidaan omaa ulkonäköään. Arvostelemme myös vastaanulijoita huomaamattamme. Lisäksi yritykset pyrkivät saamaan asiakkaita mielenkiintoisilla näyteikkunoilla asiakkaiden arvioidessa niitä ja tehdessä päätelmiä, mitkä ikkunat näyttävät houkuttavimmilta. Kaupoissa vertaillaan, eli arvioidaan, tuotteiden hintoja, jotta rahalle saadaan parasta mahdollista vastinetta. Lisäksi ostopäätökseen vaikuttaa arviointi siitä, tarvitaanko tuotetta vai ei.

Arviointi ja arvottaminen yhdistetään usein mittaamiseen, joka puolestaan linkittyy kilpailuun. Esimerkiksi urheilukilpailuissa urheilijat arvotetaan toisiinsa vertaillen paremmuusjärjestykseen. Jos urheilumaailmassa haluaa pärjätä, tulee kilpailuasetelma osaksi arkipäivää jo hyvin nuorena. Atjonen (2007, 10) pohtiikin sitä, väsytetäänkö nuoret jo heti lapsuudessa arvioinnin tuomassa ulkoisen tunnustuksen kamppailussa. Nuorilla kilpailutilanne voi näkyä myös kesätyötä hakiessa. He kilpailevat toisiaan vastaan saadakseen työkokemusta, kun taas työnantaja arvioi, kuka olisi luotettavin ja pätevin työntekijä.

2.1.1 Arviointi työelämässä

Arviointi ei ole pelkästään osa koulun ja kasvatustieteiden toimintaa. Myös palveluja, organisaatioita ja niiden toimintaa arvioidaan. Nykymaailmassa on tärkeä arvioida palveluiden laatua. Organisaatioiden tulee kehittää toimintaansa siihen suuntaan, että kuluttajat saavat rahoilleen vastinetta. (Robson 2001, 23.) Palveluiden tarjoajat voivat esimerkiksi huomata arvioinnin avulla sen, onko heidän toimintansa kannattavaa. Jos palveluntarjoaja ei vastaa kuluttajien tarpeisiin, on

heidän syytä kehittää toimintaansa. Tämän suunnan voi saada selville arvioinnilla, jossa selvitetään kuluttajien tottumuksia.

Arviointia ei tehdä pelkästään oppilasta varten, vaan yhteiskunta asettaa myös omat ehtonsa arvioinnille. Arviointi opetuksessa tapahtuu yhteiskunnan asettamien arvoihin ja tavoitteisiin pohjautuen, mikä asettaa vaatimuksia opetuksen tehostamiseksi. Koulussa arvioinnin tarkoituksena on tietyllä tavalla jalostaa osaajia työelämään, joilla on tarpeellinen tieto ja taito toimia nykypäivän työntekijänä. (Uusikylä 2006, 28.) Työelämän ja tulevaisuuden huomioiminen arvioinnissa tukee ajatusta siitä, että ihminen on koko ajan arvioinnin alaisena. Yhteiskunnan nopeat muutokset vaikuttavat arviointitiedon tarpeen kasvuun (Linnakylä 2002, 31). Koska yhteiskunta muuttuu nopeasti kehittyneen teknologian myötä, on arviointitietoa saatava entistä tehokkaammin. Työelämässä tämä näyttäytyy työntekijän joustavuutena ja mukautuvuutena, sillä yhteiskunta ja työelämän tarpeet muuttuvat nopeasti.

Työelämässä näkyvin arviointitapahtuma on kehityskeskustelut, joissa arvioidaan työntekijän toimintaa suhteessa asetettuihin työn tavoitteisiin. Molemminpuolinen valmistautuminen työntekijän ja esimiehen osalta keskusteluihin on tärkeää, jotta arviointikeskustelu toimii. Kehityskeskusteluissa ennakoiva valmistautuminen takaa sen, että keskustelusta voidaan hyötyä (Suomen lakimiesliitto 2010, 4.) Kehityskeskusteluissa työntekijä ja työnantaja arvioivat esimerkiksi edellistä toimintakautta. Kehityskeskustelut kuuluvat nykyisin myös koulumaailmaan arviointikeskusteluiden muodossa.

3 OPPILASARVIOINTI KASVATUKSESSA

Pohjoismaalainen koulutuspolitiikka perustuu osaamisen tasa-arvoisuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että koko kansalle pyritään takaamaan sivistyksellinen, sosiaalinen ja taloudellinen menestys (Linnakylä 2002, 31). Suomi on yhdessä muiden pohjoismaiden kanssa tasa-arvoisen opetuksen puolestapuhuja. Suomen perusopetuslaissa (30 §) on määrätty, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta joka päivä. Tasa-arvoisen opetuksen lisäksi suomalaisen peruskoulun tulee tarjota myös oikeudenmukaista arviointia oppilaan osaamisen tueksi. Perusopetuslain (22 §) mukaan oppilaan arvioinnin tulisi olla ohjaavaa, kannustavaa sekä oppilaan itsearviointia kehittävä. Suomen arviointikulttuurin kehittämisen lähtökohtana ovat nämä kriteerit yhdessä monipuolisen arvioinnin kanssa (POPS 2014, 47).

Atjonen (2007, 20-21) määrittelee arvioinnin suureksi osaksi oppilaan oppimista. Arvioinnin ei tulisi olla oppimisesta irrallista, vaan se pitäisi liittää osaksi opetusta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47-49) korostaa sitä, että arvioinnin tulisi olla jatkuvaa, kannustavaa ja oppilasta ohjaavaa. Monipuolisella ja rakentavalla palautteen annolla pedagogit tukevat oppilaiden kehittymistä ja oppimista. Palautteen myönteiset vaikutukset oppilaan edistyneeseen oppimiseen eivät rajoitu ainoastaan peruskouluun, vaan myös yliopisto-opiskelijat tarvitsevat palautetta saadusta työstään kehittyäkseen (Räihä, Mankki & Sampala 2019, 19).

3.1 Hyvän arvioinnin piirteet

Arviointi koostuu monista eri osa-alueista. Siinä havainnoidaan ja tulkitaan ympäristöstä kerättyä tietoa. Eräs perusedellytys arvioinnille on sen näkyväksi tekeminen. Arvioijan ja arvioinnin kohteena olevan tulee tiedostaa tavoiteltava arvo, johon toiminnalla pyritään, jotta arvioinnin perusedellytys voi toteutua. (Tilus 2001, 244.) Arvioinnin näkyväksi tekeminen on tärkeää sen tarkoituksenmukaisuuden kannalta. Toiminnan arviointi on välttämätöntä, sillä humanistisessa toiminnassa on mahdollisuus erehtyväisyyteen (Karjalainen 2001, 216). Ilman toimintaan kohdistuvaa arviointia toivottuun tulokseen pääseminen on haastavaa, sillä inhimillisiä virheitä ja epäonnistumisia tapahtuu. Laadukas arviointi onkin tärkeää, koska sen avulla pyritään välttämään epäonnistumiset ja taata onnistuminen sellaisissa tilanteissa, joissa kumpikin vaihtoehto on

mahdollinen (Karjalainen 2001, 216-217). Arviointi on siis haluttuun tulokseen pääsemisen edellytys.

Arviointitavat voidaan eritellä tavoitevapaaseen ja tavoitelähtöiseen arviointiin. Tavoitevapaassa arvioinnissa toiminnan aikana ei ole olennaista tarkastella ennalta asetettuja tavoitteita, vaan vasta toiminnan päättyessä tarkastellaan tulosten ja toiminnalle asetettujen tavoitteiden välistä suhdetta. Tavoitelähtöisessä arvioinnissa puolestaan tarkastellaan jatkuvasti tuloksien ja ennalta asetettujen tavoitteiden välistä suhdetta. (Vuorenmaa 2001, 30.) Koulun arviointikulttuurissa on nähtävissä tavoitelähtöinen arviointi yhdessä formatiivisen arvioinnin kanssa. On tärkeää tarkastella oppilaan toimintaa koko oppimisprosessin ajan ja verrata sitä ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitelähtöistä arviointia on havaittavissa myös esimerkiksi nykypäivän trendissä, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisessä. Tällöin ihminen pyrkii jatkuvasti tarkastelemaan asettamia tavoitteita suhteessa omaan toimintaansa. Pitkäjänteisyys asioiden arvioimisessa on siis osana tavoitelähtöistä arviointia.

Arviointi voidaan jakaa myös laadulliseen ja määrälliseen arviointiin. Laadullisella arvioinnilla tarkoitetaan toiminnan havainnointia, ja mitä tuloksia sillä saadaan. Määrällisellä arvioinnilla tarkastellaan sitä, kuinka paljon toiminta ja tieto on kehittynyt tai jäänyt kehittymättä suhteessa mitattavaan asiaan. (Koppinen 1994, 9.) Laadullinen arviointi on toimintaa kuvailevaa, kun taas määrällinen arviointi on helpommin mitattavissa. Laadullinen ja sanallinen arviointi linkitetäänkin usein toisiinsa, kuten myös numeerinen ja määrällinen arviointi (Atjonen 2005, 144).

Arvioinnin pitäisi olla lisäksi kehittävää, eettistä, pitkäjänteistä ja monipuolista. Arvioinnin eettisyys takaa esimerkiksi tasapuoliset mahdollisuudet menestyä riippumatta oppilaiden erilaisista oppimiskokemuksista (Atjonen 2007, 34). Kehittävä arviointi ominaisuutena puolestaan tuo arviointiin lisänä oppimisen tarkastelun kokonaisuutena, mikä oppimisessa on muuttunut ja miten (Räisänen 2005, 110). Arvioinnin pitkäjänteisyys ja monipuolisuus on asetettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48) arvioinnin eräiksi kriteereiksi, joiden mukaan opettajien tulee arvioida oppilaitaan.

3.1.1 Eettisyys arvioinnin taustalla

Atjosen (2007, 11) mukaan arviointi voi olla eettiseltä kannalta katsottuna hyvän ja oikeudenmukaisuuden lisäksi myös huonoa tai epäreilua. Oikeudenmukaisella arvioinnilla tarkoitetaan tasapuolista, kohtuullista ja reilua arviointia. Päätöksiä tehdään siis riippumatta arvioitavan sukupuolesta, etnisestä taustasta tai muusta arvioinnin kannalta epäolennaisesta asiasta. (Atjonen 2007, 45.) Arvioinnin tulee keskittyä tiettyyn arvioitavaan asiaan huomioimatta muita

mahdollisia arviointiin vaikuttavia piirteitä. Arvioinnin eettisyyden kannalta on tärkeä pitää mielessä se, miten arvioida oikein, hyvin ja arvokkaasti (Linnakylä & Välijärvi 2005, 127). Jokainen ansaitsee oikeudenmukaisen ja eettisen arvioinnin, mutta arvioinnin kohde kokee palautteen omalla tavallaan. Atjonen (2007, 16) kertoo oikeudenmukaisten kokemusten voivan erota toisistaan osapuolesta riippuen.

Eettisyys arvioinnissa tulee huomioida usealta eri kantilta. Oikeudenmukaisuuden ja reiluuden lisäksi arvioinnin pitää olla validia ja reliaabelia. Validiteetti takaa arvioinnissa sen, että arviointi kohdistuu siihen asiaan, jota on tarkoitus arvioida. Reliabiliteetti sen sijaan pyrkii välttämään arvioinnin sattumanvaraisuutta. (Atjonen 2007, 34-35.) Validiteetti tarkoittaa esimerkiksi koulumaailmassa sitä, että matematiikan kokeessa huomioidaan arvioitavana asiana matemaattiset taidot ja niiden sisäistäminen. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoitusvirheet matematiikan sanallisissa tehtävissä eivät saisi vaikuttaa arviointiin. Arvioinnin reliabiliteetti näkyy esimerkiksi työelämässä kehityskeskustelujen muodossa. Henkilökemiat työntekijän ja -antajan välillä eivät saa vaikuttaa työn tuloksen arviointiin kehityskeskusteluissa.

Arvioijalta odotetaan oikeudenmukaisuutta toiminnassaan. Hänen tulee ottaa huomioon tavoitteisiin sopivat ja pätevät menetelmät, joilla tavoitellaan luotettavaa ja totuudenmukaista tietoa. Lisäksi arvioija ottaa huomioon arvioitavien edut tekemällä arvioinnin näkyväksi. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 128.) Tavoitteiden tulee olla selvät kaikille, jotka ottavat osaa arviointiprosessiin. Arvioinnin läpinäkyvyys estää piilotavoitteiden huomioimisen arvioinnissa. (Atjonen 2007, 35.) Laajoissa prosessinomaisissa tehtävissä arvioijan voi olla haastavaa määrittää tarkkoja tavoitteita, joihin pohjata arviointiaan. Esimerkiksi opettajilla saattaa ilmetä vaikeuksia päättää oppiainerajoja ylittävissä oppimiskokonaisuuksissa, mitkä ovat tavoitteet, joihin arviointi pohjautuu. Oikeudenmukaisuuden lisäksi arvioinnin tulisi noudattaa ja edistää eettisiä arvoja (Linnakylä & Välijärvi 2005, 128). Eettisen pohdinnan kautta arvioija kykenee tiedostamaan omia arvojaan ja noudattamaan niitä tarkoituksellisesti (Atjonen 2007, 18). Arvioijan tulee eettisyyden lisäksi olla uskottava. Hänen pitää antaa kuva itsestään asiantuntijana ja osaajana, joka tietää, mitä tekee. Arvioijan tulisi tiedostaa omat mieltymyksensä ja ennakkoluulonsa, jolloin nämä eivät vaikuttaisi tiedostamatta arviointiin tai sen eettisyyteen. (Robson 2001, 29; Linnakylä & Välijärvi 2005, 127.) Arvioijan uskottavuutta lisää myös luottamus siihen, että hänellä on tarvittava pätevyys ja koulutus arviointitehtävään (Atjonen 2007, 30).

3.1.2 Kehittävä arviointi

Kehittävä arviointi on noussut viime aikoina pinnalle niin opetuksessa kuin työelämässä. Sen tarkoituksena on syvällistää oppimista ja saada arvioitava ajattelemaan uudella tavalla omaa toimintaansa kokemusten ja oppimistulosten pohjalta. Kehittävässä arvioinnissa ei siis ole tarkasteltavana ainoastaan arvioinnin lopputulos, vaan siinä keskitytään myös prosessin aikaiseen ymmärrykseen ja muutokseen. (Räisänen 2005, 110.) Myös Hietanen ja Kaivo-oja (2005, 168) kertovat kehittävä arvioinnin painottuvan koko toiminnan aikaiseen prosessiin ja sen johdosta syntyvään oppimiseen. Kehittävä arviointitapa voidaan yhdistää osaksi formatiivista arviointia, joka on prosessin aikana tapahtuvaa ja itse toimintaa tukevaa arviointia. Räisänen (2005, 110) toteaaakin, että kehittävällä arvioinnilla on formatiivinen luonne, minkä avulla pyritään kertomaan toiminnan kehityksen laatu ja luonne.

Arviointimetodit koostuvat monista erilaisista menetelmistä yhden erityisen menetelmän sijaan. Myös kehittävässä arvioinnissa huomioidaan arvioinnin monimenetelmälliset ja laajat piirteet. Näitä eri menetelmiä voidaan soveltaa arvioitavan kehittymistä edistävällä tavalla. (Räisänen 2005, 118.) Monimenetelmällisten arviointimetodien ohella kehittävälle arvioinnille on tyypillistä myös arvioitavan osallisuus toiminnan prosessissa. Rökköläisen (2013, 248) mukaan kehittävälle arvioinnille keskeinen ominaisuus, jopa laatuvaatimus, onkin osallisuus. Osallisuudella tarkoitetaan arvioitavan sekä muiden arviointiin vaikuttavien tahojen osallistamista suunnitteluun, arviointiin ja toiminnan toteuttamiseen (Rökköläinen 2013, 249). Kehittävä arviointi kannustaa siis yhteistyöhön arvioijan ja arvioitavien välillä. Koulumaailmassa tämä näkyy esimerkiksi osallistamalla oppilaita ja heidän huoltajiaan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Kehittävässä, osallistavassa, arvioinnissa painottuu niin arvioinnin merkitys arvioitavalle kohteelle ja asialle, kuin myös arvioinnin mahdolliset vaikutukset arvioitavaan kohteeseen (Rökköläinen 2011, 101). Arvioitsijan palautteenannolla on merkitystä arvioitavalle kohteelle. Esimerkiksi opettajan tulee suhteuttaa antamansa palaute oppilaalle sopivaksi ottaen huomioon hänen ikätasonsa.

Arviointitietoa hyödynnetään usein säädösten ja opetussuunnitelmien kehittämiseen. Näiden lisäksi kehittävä arviointijärjestelmä tarjoaa mahdollisuuden myös koulutus- ja opetusjärjestelyjen edistämiseen. (Jakku-Sihvonen 2013, 16.) Kehittävä arviointi pyrkii tarjoamaan arviointiin useampia tapoja ja menetelmiä, jolloin arviointitietoa pystytään hyödyntämään tehokkaammin. Kehittävä arviointi käsittää prosessiarvioinnin, jonka tarkoitus on olla laatua kehittävää, sekä osaamista mittaavan tuotosarvioinnin. Mikäli arvioija ymmärtää prosessiarvioinnin ja tuotosarvioinnin merkitykset sekä niiden väliset erot, painottuu arviointi koko prosessin osaamiseen pelkkien lopputuloksien tarkastelun sijaan. (Poikela 2013, 82.)

3.1.3 Pitkäjänteisyys ja monipuolisuus arvioinnin osa-alueina

Atjonen (2007, 20-21) on huolissaan siitä, että usein arviointi painottuu vasta opetusjakson loppuun. Yliopistossakin on huomattavissa loppukokeiden merkitys arvosanan saamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48) korostetaan kuitenkin sitä, että arviointitilanteita tulisi tarjota monipuolisesti, jotta kukin oppilas saa monia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Monipuolinen arviointi sisältää sanallisen arvioinnin, joka on yleistymässä erityisesti opetuksessa (Mäensivu 1999, 12). Myös työelämässä on otettava huomioon työpanoksen kokonaisvaltainen arviointi pitkältä aikaväliltä sen sijaan, että työntekijää arvioitaisiin vain yhden päivän perusteella. Koppinen ym. (1994, 9) huomauttavat, että arviointitoimia täytyy suunnitella jo etukäteen oppimiskokonaisuuden suunnittelun yhteydessä. Yhtä lailla arviointitavoitteiden ennalta määrittelemisen helpottaa arvioijan työtä tavoitteiden ja saavutusten välisessä vertailussa.

Itsearviointi osana monipuolista arviointia mahdollistaa arvioinnin kohteena olevan osallistamisen osaksi arviointiprosessia. Tämän lisäksi itsearviointi kehittää arvioitavaa itsenäisemmäksi ja vastuullisemmaksi omasta toiminnastaan. (Koppinen ym. 1994, 84.) Itsearviointiin kuuluu myös oman jaksamisen arviointi arkielämässä. Työelämässä itsearviointi voi näyttäytyä työntekijän oman panoksen ja sen avulla saavutetun tuloksen arvioinnissa. Kouluelämässä itsearviointia tapahtuu sekä oppilaiden että opettajien toimesta. Opettajien tulee reflektoida omaa työtään, sillä arvioinnista saatu tieto auttaa heitä mukauttamaan opetustaan oppilaille sopivaksi. (POPS 2014, 47.) Oppilailla itsearviointi auttaa heitä kehittämään itsereflektiota ja pohtimaan arviointia oppimisen edistymisen välineenä (Merimaa 2009, 224).

Monipuolisessa arvioinnissa huomioidaan arvioijan ja itsearvioinnin lisäksi vertaisarviointi. Esimerkiksi työntekijät voivat toimia toistensa vertaisarvioijina. Vertaisarviointia kutsutaan ulkoiseksi arvioinniksi, jossa saman ongelman parissa työskentelevät toimijat arvioivat toisiaan. Samaa työtä tekevää ryhmää kuten oppilasryhmää kutsutaan vertaisryhmäksi, kun taas saman koulutuksen saaneita vertaisarvioijia kutsutaan kollegoiksi. (Räisänen 2005, 120.) Vertaisarvioinnissa toistensa arvioimisen lisäksi voidaan oppia toinen toisiltaan sekä löytää vahvuuksia ja heikkouksia ryhmäläisten välillä (Opetushallituksen verkkosivut). Vertaisarvioinnille on tyypillistä, että arviointikriteerit, kohteet ja prosessin eteneminen sovitaan etukäteen vertaisarvioijien kesken (Räisänen 2005, 121). Koulumaailmassa opettaja voi antaa etukäteen vertaisarvioinnin kriteerit ja kohteet riippuen oppilaiden ikäluokasta. Vertaisarvioinnin nähdään lisääntyneen erityisesti ryhmätyöskentelymuodon yleistyessä (Anttila 2013, 109).

3.1.4 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Kouluissa on nähtävissä kolmea eri arvioinnin muotoa, jotka ovat formatiivinen, summatiivinen ja diagnostinen. Näitä kaikkia arvioinnin muotoja tarvitaan ja käytetään hyvässä oppilasarvioinnissa eri aikaisesti.

Formatiivinen arviointi keskittyy toiminnan aikaiseen arvosteluun. Aiemmin formatiivinen arviointi on pääsääntöisesti kohdistunut projekteihin, jolloin arvioinnilla on ollut tarkoituksena muokata toimintaa sillä tavalla, että siitä saadaan apua tavoitteen saavuttamiseen. (Robson 2001, 80-81.) Tavoitteena formatiivisessa arvioinnissa on siis saada selville se, mitä projektissa todellisuudessa tapahtuu. Formatiivisen arvioinnin avulla voidaan seurata esimerkiksi oppilaan oppimisen etenemistä (Koppinen ym. 1994, 10). Formatiivista arviointia voidaan kutsua kehittäväksi arvioinniksi, koska se tapahtuu toiminnan aikana ja sillä pyritään syvällistämään oppimista (Räkköläinen 2011, 47).

Summatiivinen arviointi keskittyy prosessin sijaan lopputulokseen, toisin sanoen siihen, mitä prosessilla on saavutettu. Se ei keskity projektin aikaiseen toimintaan, vaan vastaa enemmänkin kysymykseen, onko aiemmin asetetut tavoitteet saavutettu. (Robson 2001, 81.) Summatiivisessa arvioinnissa voidaan siis puhua oppimisen tuloksellisuuden selvittämisestä (Koppinen ym. 1994, 10). Vaikka arviointia voidaan erotella formatiiviseen ja summatiiviseen, käytetään näitä arviointeja usein samanaikaisesti. Kasvattajien, huoltajien ja oppilaiden on tärkeä saada tietoa siitä, miten toiminta on edennyt ja saavuttanut tietyn lopputuloksen. (Robson 2001, 82.)

Oppijoita voidaan arvioida summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin lisäksi myös diagnostisesti. Diagnostinen arviointi on ikään kuin ennakoivaa arviointia, jolla pyritään katsastamaan arvioitavan lähtötaso (Koppinen ym. 1994, 10). Vieraiden kielten oppiaineissa lähtötasotestit ovat hyvä esimerkki diagnostisesta arvioinnista. Diagnostiseksi arvioinniksi luokitellaan lähtötason selvittämisen lisäksi myös opetuksen aikana ilmenevät oppimisvaikeudet. Oppimisvaikeuksien syiden selvittäminen yhdessä opetuksen eriyttämisen ja kohdistamisen kanssa ovat opettajien toimintaa, mikä on pitkälti diagnostisen arvioinnin ansiota. (Koppinen ym. 1994, 10.)

3.2 *Oppilasarviointi suuressa osassa perusopetusta*

Kasvatustieteissä arviointi saa monia eri merkityksiä. Se voidaan ymmärtää oppilasarviointina, henkilöstön tai opettajien työn arviointina ja koulutuksen kehittämiseksi tehtynä tiedonhankintana. (Vuorenmaa 2001, 29.) Arvioinnin kohteena peruskouluissa ovat siis monet eri tahot. Opettajat arvioivat itse omaa toimintaansa suhteessa tavoitteisiinsa, mutta myös valtio haluaa saada arvioitua

tietoa siitä, miten hyvin suomalaiset opettajat tekevät työtään. Arvioinnin eri merkitysten lisäksi arviointi voidaan kohdistaa sekä yksilölliseen että yhteisölliseen arviointiin. Yhteisötasolla tehty arviointi tarkoittaa laajempaa arviointia kuin yksilötason arviointi (Atjonen 2007, 19). Prosessien ja tulosten vertailua ennalta asetettuihin tavoitteisiin voidaan Atjosen (2007, 19) mukaan tehdä sekä yksilötasolla arvioimalla opiskelijoiden suorituksia ja saavutuksia opinnoissaan tai yhteisöjen tasolla tarkastelemalla koko kansakunnan koulutustavoitteiden toteutumista. Koska tutkimuksemme keskittyy huoltajien käsityksiin oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä, keskitymme tarkastelemaan kasvatustieteellistä arviointia yksilötason oppilasarviointina.

Kouluissa puhutaan usein oppilasarvioinnin lisäksi myös oppilasarvostelusta, mikä Koppisen ym. (1994, 14) mukaan kuulostaa virheelliseltä. He ehdottavatkin, että koulussa tapahtuvaa arviointia voisi kutsua oppimisen tai opiskelun arvosteluksi oppilasarvostelun sijaan. Kasvatuksen alalla oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin tulee perustua perusopetuksen perusteissa asetettuihin tavoitteisiin (POPS 2014, 48). Suomessa opettajilla ja muilla kasvatusalan työntekijöillä on olemassa raamit, opetushallituksen asettamat tavoitteet, joihin arviointia tulisi pohjata. Kukin opettaja kuitenkin tulkitsee asetettuja tavoitteita omalla tavallaan. Opettajien omaaman kansan luottamuksen ohella myös avoimuus ja vuorovaikutus korostuvat suomalaisessa koulutuksen arviointijärjestelmässä (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2018, 4-5). Asetettujen raamien monipuolisesta tulkinnan mahdollisuudesta seuraa se, että osaamisesta annetut arvosanat voivat vaihdella merkittävästi eri oppilaitosten välillä, jolloin todellista osaamistasoa ei voida suhteuttaa ja oppilaitosten vertaileminen vaikeutuu (Maxenius 2018, 73).

Tulosten ja tavoitteiden vertailulla tarkoitetaan oppilaan tai opiskelijan saavutettujen suoritusten vertailua ennalta asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2007, 19), eikä niinkään oppilaiden keskinäisten tulosten vertailua toisiinsa (POPS 2014, 48). Tulosten vertailua ennalta määritettyihin tavoitteisiin kutsutaan absoluuttiseksi arvioinniksi. Absoluuttista arviointia on helpompi hyödyntää matemaattisissa aineissa, kuin taito- ja taideaineissa, sillä täydellinen suoritus on tällöin katsojan eli arvioijan silmissä. (Koppinen ym. 1994, 10.) Opettajan onkin otettava huomioon ja tiedostettava oma arviointikäyttätymisensä. Sen lisäksi, että oppilasta ja hänen suoriutumistaan verrataan ennalta asetettuihin tavoitteisiin, tulee opettajan pitää mielessä myös se, että oppilaan tuloksia tulee vertailla vain oppilaan aikaisempiin tuloksiin, eikä muihin oppilaisiin (Uusikylä 2006, 145).

Oppilasarviointi on yksi opettajien keskeisimmistä tehtävistä, joten sen sattumanvaraisuutta pitäisi vähentää (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 162). Jokainen opettaja varmasti tietää, kuinka arviointia tulisi toteuttaa, mutta sitä ei tiedä toteutuuko se käytännössä oikeudenmukaisesti. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 162) mukaan monet opettajat ovat huolissaan siitä, arvioivatko he todella oikeudenmukaisesti ja ottavatko he kaikki arvioitavat asiat tasapuolisesti

huomioon. Tässä opettajat ovat huolissaan oman arviointinsa validiteetista. Validiteetti arvioinnissa tarkoittaa arvioinnin kohdistamista juuri siihen, mitä tahdotaan arvioida, millä puolestaan taataan arvioinnin reiluus ja oikeudenmukaisuus (Atjonen 2007, 34-35). Myös Koppinen ym. (1994, 46) toteavat, että opettajat kokevat arvioinnin haastavaksi. Edelleen Atjonen (2007, 45) täydentää, että vaikeimmaksi opettajan tehtäväksi oikeudenmukaisuuden suhteen koetaan juuri arviointi. Siksi Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 163) korostavatkin sitä, että opettajan arviointityötä helpottaisi se, että heillä olisi kattavampi osaaminen arvioinnin periaatteista sekä mittaamisen vaatimuksista.

3.2.1 Mitä ja miten kouluissa arvioidaan?

Kouluarvioinnilla on eri tehtäviä. Oppilasarviointi koostuu oppilaan osaamisen, työskentelytapojen ja käyttäytymisen arvioinnista. Oppilaan osaamisen ja opinnoissa edistymisen arviointi pohjataan ennalta asetettuihin tavoitteisiin, kun taas työskentelyä arvioidaan suhteessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien vaatimiin työskentelytaitoihin. Käyttäytymisen arvioinnissa oppilaan käytöstä arvioidaan omana kokonaisuutena, johon oppilaan persoona tai muut henkilökohtaiset ominaisuudet eivät saa vaikuttaa. (POPS 2014, 49-50.) Kouluissa arviointi keskittyy oppilasarvioinnin lisäksi opettajiin ja heidän toimintaan (Koppinen ym. 1994, 25). Arviointi on siis tärkeä osa koulumaailmaa niin oppilaan kuin opettajankin kannalta. Arvioinnin ainoa tehtävä ei siis ole arvottaa oppilaiden osaamista, vaan herättää opettajat ajattelemaan myös omaa opetustaan sekä sitä, miten opetusta voisi kehittää. Opettajien tuleekin jatkuvasti arvioida omia toimintatapojaan, kuten opetusjärjestelyitä ja opettamistaan. (Koppinen ym. 1994, 8; 17.)

Oppilaan työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi osana oppilasarviointia voi olla haastavaa erotella omiksi osa-alueiksi arvioinnissa. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 156) ovat sitä mieltä, että oppilaan työskentelytyyli on riippuvainen hänen temperamentistaan. Oppilaan työskentely on osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) määritettyjä arvioinnin kohteita, jolloin temperamentin voidaan ajatella tulevan osaksi arviointia. Vaikka kahdella eri oppilaalla olisi sama osaamistaso oppiaineessa, voi temperamentti ja sitä kautta työskentelytyyli vaikuttaa arvosanaan nostavasti tai laskevasti. Yksittäisillä puolen numeron arvosanojen heitoilla ei ole merkitystä yhden oppiaineen kannalta, mutta todistuksessa kahden eri oppiaineen arvioinnin ja arvosanan puolen numeron heitto voi olla merkittävä esimerkiksi jatko-opiskelupaikan saannissa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 77-79.) Atjonen (2007, 34) tähdentää lisäksi arviointikäytänteiden oikeudenmukaisuutta. Hänen mielestään opiskelijoiden syrjiminen tai eriarvoiseen asemaan asettaminen eivät kuulu oikeudenmukaisiin

arviointikäytänteisiin. Temperamentin huomioimisen oppilasarvioinnissa voidaan ajatella liittyvän eriarvoiseen asemaan asettamiseen. Esimerkiksi hiljaiset ja sisäänpäin suuntautuneet oppilaat voivat saada heikomman arvosanan, mitä he ansaitsisivat osaamisensa perusteella, koska he eivät ole tuntiaktiivisia. Kuten Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 80) toteavatkin, arvioinnin tulisi perustua ainoastaan oppilaan osaamiseen.

Koulun tehtävänä on ohjata ja kasvattaa nuorista yhteiskunnan kansalaisia, jolloin oppilaita pyritään kannustamaan oman toiminnan arvioinnin avulla itsenäistymiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 49) mukaan oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin kehitetään tarjoamalla heille mahdollisuuksia pohtia omaa oppimistaan ja opintojen edistymistään. Opettajan tarkoitus oppilaan itsearvioinnin tukijana on opastaa oppilasta ymmärtämään opetuksen tavoitteet ja etsimään parhaita mahdollisia tapoja saavuttaa nämä tavoitteet. Itsearvioinnin muodot ja toimintatavat vaihtelevat riippuen oppilaan luokka-asteesta. Alemmilla luokilla pyritään kehittämään itsearviointitaitoja muun muassa etsimällä omia vahvuuksiaan ja oppimalla tiedostamaan annettuja tavoitteita. Ylemmillä luokilla puolestaan onnistumisten huomioimisen ohella pyritään analyttisempään oman oppimisen tarkasteluun. (POPS 2014, 49-50.)

Arviointi ja sitä kautta palautteen saaminen on oppilaille tärkeää. Tällä tavoin he oppivat uutta ja saavat informaatiota siitä, mitä he jo osaavat. Palautteen saaminen heti uutta asiaa opeteltaessa on tärkeää myös siksi, että oppilas tietää, mitä asiaa hänen tulee harjoitella vielä enemmän. Tällaisella välittömästi annettavalla ja saatavalla palautteella on vaikutusta oppilaan oppimisprosessiin. Näin he voivat muuttaa toimintaansa ja vaikuttaa oppimiseensa korjaamalla virheensä heti. Välittömän palautteen avulla oppilas voi myös välttyä epävarmuuden tunteelta ja kokemukselta, kun he saavat palautteen omasta toiminnastaan saman tien. (Rantala 2006, 73.) Tärkeä osa arviointia on siis sen kokoaikaisuus, jolloin arvioinnin kohteena on koko prosessi pelkän lopputuloksen sijaan. Myös Yli-Luoma (2003, 139) huomauttaa, että arvioinnin tulisi kohdistua koko prosessiin. Pelkän lopputuloksen arvioimisen sijaan on tärkeämpää arvioida sitä, miten prosessin lopputulokseen on päädytty.

Arvioinnilla on myös vaikutusta oppilaan tulevaisuuteen, kuten jatko-opiskeluihin hakemiseen ja pääsemiseen. Jatko-opiskelupaikat hyötyisivät opiskelijoiden aikaisemmasta työskentelytapojen ja koulutettavuuden arvioinnista. (Koppinen ym. 1994, 26.) Jatko-opiskelupaikoista siirryttäessä työelämään tarvitaan myös arviointitietoja. Työnantajat haluavat tietää työnhakijoiden taitoja, joita esimerkiksi koulun laatimat arviointitiedot antavat. Näiden arviointitietojen avulla työnantajat pystyvät ennakoimaan työnhakijan työmenestystä ja -motivaatiota. (Koppinen ym. 1994, 26-27.)

Steiner-kouluissa oppilasarviointi eroaa kunnallisista peruskouluista. Vaikka arviointikäytänteet ovat uudistuneet, monesti kunnallisessa koulussa arviointina ja sen perustana on

kokeesta saatu numero. Steiner-koulussa arviointi on sitä vastoin pitkäjänteistä ja oppimiseen pohjautuvaa, ei lopputulokseen keskittyvää. Steiner-kouluissa arvioinnilla pyritään tukemaan oppimisorientaatiota. Oppilaiden oppimisorientaatiota tuetaan kiinnittämällä huomiota asioiden ymmärtämiseen, ei ulkoisen motivaattorin, tässä tapauksessa saatavan numeron, tavoittelemiseen. Tarkoituksena on, että oppilas ymmärtää ja oppii asian. Arviointikäytänteiden erona voi siis sanoa olevan sen, että Steiner-kouluissa arviointi on oppimisorientoitunutta, kun taas kunnallisissa kouluissa arvioinnissa on vielä nähtävissä suorituskeskeinen oppilasarviointi. (Tampereen Rudolf Steiner-koulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2018, 59.) Kunnallisissa kouluissa on ruvettu kiinnittämään huomiota pitkäjänteisen arvioinnin ja oppimisprosessin tärkeyteen osana arviointia. Oppilaiden suoriutuminen kokeessa ei kerro kaikkea, vaan hän voi tuoda oppimistaan esille myös prosessin aikana.

Sanallisella arvioinnilla pyritään Steiner-kouluissa vähentämään oppilaiden vertailua toisiinsa ja antamaan yksilöllistä palautetta. Tällä tähdätään myös ylläpitämään oppilaan sisäistä motivaatiota. Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä onkin oppimisen edistäminen. (Tampereen Rudolf Steiner-koulu perusopetuksen opetussuunnitelma 2018, 59.) Tampereen Rudolf Steiner-koulun opetussuunnitelman (2018, 61) mukaan sanallinen arviointi on numeroarviointia palkitsevampaa, sillä sanallisessa arvioinnissa oppilas saa tietää esimerkiksi oman oppimisensa kehityksen suunnan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 67) on kiinnitetty huomiota myös opintojen aikaiseen arviointiin, mikä tapahtuu sanallisesti kuten Rudolf Steiner-kouluissa. Tällä sanallisella opintojen aikaisella arvioinnilla oppilas saa tietää oman tasonsa ja sen, miten voi kehittää omaa oppimistaan. Pääpaino onkin oppimisen ohjaamisella ja kannustuksella, kuten myös itsearviointitaitojen parantamisella. (POPS 2014, 67.) Sanallisella arvioinnilla voidaan antaa yksityiskohtaisempaa palautetta oppilaan vahvuuksista, taidoista ja kehityskohdista. Palaute on myös monipuolisempaa kuin numeroarvosanan avulla saatu palaute. Numeroarvosanassa arvosana pohjautuu tiettyihin ennalta asetettuihin kriteereihin, joihin oppilaan tasoa verrataan. (POPS 2014, 51.) Kuitenkin numeroarvosana koetaan pinnalliseksi, sillä se ei erottele sitä, miten numeroon ollaan päädytty, eikä kerro oppilaan kehittämiskohteita. Oppilaat saattavat alkaa tavoittelemaan vain ulkoista palkintoa, saatua numeerista arvosanaa, sisäisen oppimisen halun sijasta. (Tampereen Rudolf Steiner-koulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2018, 62.) Numeroarvioinnilla on siis yhteys ulkoiseen oppimismotivaatioon, kun taas sanallinen arviointi antaa yksityiskohtaisempaa tietoa oppilaan omasta kehityksestä sekä ohjaa sisäiseen motivaatioon ja oppimisen tuottamaan mielihyvään itsessään.

3.2.2 Millainen kasvattaja on hyvä oppimisen arvioija?

Kasvattajien yksi tärkeimmistä ja samalla haastavimmista tehtävistä on oppilaan arviointi. Suomessa opettajilla on melko väljät suuntaviivat toteuttaa oppilasarviointia, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja omaa kansan luottamuksen. Hyvä arvioija pohjaa arvioinnin sille asetettuihin tavoitteisiin sekä pystyy perustelemaan arviointinsa oppilaille ja heidän huoltajilleen. Lisäksi hyvän kasvattajan arviointipiirteisiin kuuluu ikäluokan huomioiminen palautteenannossa. Jokaisen arvioijan tulisi pohtia sitä, miten hän antaa rakentavasti palautetta ja mahdollistaa oppilaan myönteiset oppimiskokemukset.

Pyrkimys hyvään arviointiin arvioijilla on aina eettisiin valintoihin perustuva, mutta esimerkiksi Suomessa luokanopettajilla ei ole yhtenäisiä arviointikriteerejä, joita pystyisi tarkasti noudattamaan, jolloin opettaja arvioi osittain omien eettisten arvojen ja tulkintojensa pohjalta. Keltikangas-Järvinen ja Mulla (2014, 156) näkevät arviointikriteerien väljyyden ongelmana. Heidän mukaansa temperamentti arvioinnin osa-alueena saattaa vaikuttaa oppijan arvosanaan, koska arviointikriteerit ovat väljät. Oppilaiden arvioinnin tulee perustua ennalta asetettuihin kriteereihin (POPS 2014, 48), eikä oppimisen arvioinnissa saisi huomioida oppilaan temperamenttia. Opettajien tulisi tiedostaa omat arviointitapansa ja arvovalintansa, jotta arviointiin kuulumattomien tekijöiden huomioimiselta vältyttäisiin.

Arvioijan on tärkeä muistaa asemansa arvioitavaan nähden. Hänen tulee arvioida oppilasta omana itsenään vertaamalla tätä muihin tiedoiltaan ja taidoiltaan. (Uusikylä 2006, 145.) Hyvän opettajan ja arvioijan kriteereihin kuuluvat myös oikeudenmukaisuus ja kypsyyt kasvattajana. Opettajan tarkoituksena on täyttää yhteiskunnan odotukset, mutta samalla käyttää työssä vaadittavia taitoja oppilaan ja yksilön parhaaksi. Opettajan on tärkeä huomioida arvioinnissa oma asemansa verrattuna oppilaisiin ja näin pyrkiä välttämään asemansa väärinkäyttöä. Opettajan tulee mieltä toimintansa eettisyyttä ja motiiveja. (Uusikylä 2006, 32.) Arvioijana opettajan täytyy myös tehdä itselleen selväksi arviointikriteerit, jotta arviointikriteereihin kuulumattomat asiat, kuten oppilaan ulkomuoto tai sukupuoli, eivät vaikuta arviointiin.

Arvioijana opettajan on tärkeä huomioida, että heikommat oppijat tarvitsevat enemmän opetusta ja tukea kuin keskinkertaiset oppijat. Opetuksen tasoa tulisi pohtia tukea tarvitsevien tasoihin verraten, jotta luokan hajontaluku tieto- ja taitotasoissa ei kasvaisi, ja kaikki saisivat tarvitsemaansa opetusta. On kuitenkin pidettävä mielessä myös taitavammat oppilaat, jotka pärjäävät ilman opettajan kokoaikaista tukea. Heille on tärkeä antaa haastetta opetuksessa, jotta mielenkiinto oppimista kohtaan pysyisi yllä. Opettajan on tärkeä eriyttää, jotta kaiken tasoiset oppijat saisivat tarvitsemaansa opetusta ja tukea. Arviointia tehdessä on muistettava, että sisäisesti

motivoituneita oppijoita vie eteenpäin kognitiiviset haasteet oppiaineissa, ei niinkään arvosana. Arvosana voi toimia joillekin oppijoille ulkoisena motivaattorina opiskelussa, minkä vuoksi arvioijan tulee kiinnittää huomiota arvosanojen oikeudenmukaisuuteen. Samoin on tärkeää huomioida se, ettei arviointi ole ainoastaan oppilasta varten, vaan arviointi on tarpeellista myös opettajalle. Arviointi kertoo oppilaille oppimistasosta, kun taas opettaja saa arvioinnin kautta tietoa opetusprosessista. (Yli-Luoma 2003, 146.)

Opettajan tulee tiedostaa myös oppilaiden tunteet ja se, miten kouluarviointi voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Lapsi ei tarkastele omia tekemisiään samalla tavalla kuin aiemmin aloittaessaan koulun, vaan alkaa arvioida käytöstään ja tekemisiään kriittisesti. Usein ainoa palaute oppilaalle on tieto hänen tekemistään virheistä tai kokeessa oleva arvosana. Oppilaiden olisi tärkeä saada tieto myös siitä, missä hän on onnistunut. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179; 196.) Ulkoisesti motivoituneet oppilaat motivoituvat saamastaan arvosanasta. Tämän vuoksi opettajan tulee miettiä omaa toimintaansa arvioinnissa. Jos hän pohtii arvosanaa kahden numeron välillä, tulee opettajan arvioijana huomioida se, että arvioinnin tulisi tapahtua oppilaan hyväksi. Tällä tavoin arviointi tapahtuu ulkoisesti motivoituneen oppijan hyväksi ja vaikuttaa positiivisesti oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon. (Yli-Luoma 2003, 142.) Sisäisesti motivoituneet oppilaat eivät tarvitse ulkoista kannustinta niin paljoa oppimisesta saatavan mielihyvän pysymiseen, vaan he motivoituvat itse oppimisesta. Vaikka arvosana voi toimia positiivisesti ulkoisena motivaattorina, on opettajan muistettava oikeudenmukaisuus arvioinnissa (Yli-Luoma 2003, 143). Jos opettaja antaa kokeesta paremman arvosanan, mitä oppilas omilla taidoillaan olisi ansainnut, ei arvosana palvele sisäisesti motivoituneen oppilaan oppimisprosessia eikä se ole eettisesti oikeudenmukaisesti annettu.

3.3 Arviointikulttuurin muutos opetussuunnitelmissa

Arviointi on saanut suurempaa roolia nyky maailmassa historiaan verrattuna. Atjonen (2007, 23) puhuu jopa arviointiähkystä, jolla hän tarkoittaa arvioinnin vilkastumista niin oppimisessa kuin muissakin arvioitavissa asioissa. Mihin arviointi-innostus perustuu? Kenen etua sillä haetaan? Onko kaikki arvioinnin lisääminen perusteltua? Näistä kysymyksistä Atjonen (2007, 23) ja varmasti myös monet muut kasvatustieteen asiantuntijat ovat kiinnostuneita. Kasvatustieteen arvioinnin lisääntyminen näkyy muun muassa vaihtelevien arviointimetodien kautta. Nykyisin Opetushallitus painottaa jatkuvaa opettajan tekemää oppilasarviointia erilaisin menetelmin käyttäen apunaan oppilaan itsearviointia sekä vertaisarviointia (POPS 2014, 47-51). Arviointia on siis monenlaista ja eri toimijoiden tekemää, mikä voi näyttäytyä toisille arviointi-innostuksena.

Perusopetuksen opetussuunnitelmissa arviointikäytännöt eroavat toisistaan. Esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 29) kerrotaan arvioinnin käsittävän kaikkea sitä toimintaa, missä vertaillaan toimintojen tuloksia niihin yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin. Arviointi oli tuolloin oppilaiden suoritusten vertaamista arviointikriteereihin ja tuloksen ilmoittamista arvosanan muodossa. Sanallisesta arvioinnista ei ollut mainintaa, vaan arviointikäytännönä oli konkreettinen numero, jonka avulla oppilaita vertailtiin toisiinsa. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppilasarvostelusta puhutaan arviointitietona, joka näkyy oppilaille arvosanoina. Sanallisesta arvioinnista puhutaan yksilöllisenä ja rikassisältöisenä oppilaan oppimista tukevana tietona. (POPS 1994, 24.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan sekä numero että sanallisesta arvioinnista. Numeroarvioinnille asetetaan opetussuunnitelmassa tavoitteet arvosanalle kahdeksan, joihin arviointia verrataan. Numeroarvioinnilla kerrotaan oppilaan osaamisen tasosta, kun taas sanallisessa arvioinnissa voidaan keskittyä oppimisprosessin kuvaamiseen. (POPS 2004, 262.) Sanallisen arvioinnin voidaan käsittää antavan siis oppilaille enemmän tietoa osaamisestaan ja kehittämisalueistaan kuin numeroarvosana. Opettaja käyttää sanallisen arvioinnin tukena oppilaan hyvän osaamisen kuvausta, mikä toimii perustana oppilaan tavoitteiden saavuttamisen kuvauksessa. (POPS 2004, 262.)

Opetussuunnitelmissa kuvataan, että arviointi tulee perustaa niihin tavoitteisiin, joihin oppilaan etenemistä ja osaamista suhteutetaan (POPS 1985, 29; POPS 1994, 24; POPS 2004, 262). Opetussuunnitelmissa kuitenkin puhutaan arvioinnin suhteuttamisesta tavoitteisiin eri tavoin. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 29) verrataan oppilaita yleisesti toisiinsa, esimerkiksi niin, miten pitkälle oppilas on päässyt valtakunnallisesti asetetuissa tavoitteissa omien edellytystensä rajoissa. Arvosanojen kerrotaan olevan tieto tavoitteiden onnistumisesta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (POPS 1994, 24) kerrotaan arvioinnin tehtävänä olevan oppilaan edistäminen kasvutavoitteiden määrittämässä suunnassa. Arvioinnin tehtävänä on olla tukena opetuksen jatkuvalla uudistamiselle. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin tehtäväksi kuvataan oppilaan kannustaminen opiskeluun ja kasvun ja oppimisen saavutusten suhteuttaminen asetettuihin tavoitteisiin. Oppilasta pyritään tukemaan realistisen minäkuvan muodostamisessa omasta kehityksestään ja oppimisestaan. (POPS 2004, 262.) Arvioinnin tavoitteet ovat keskittyneet ajan myötä enemmän oppilaaseen itseensä ja hänen tukemiseensa. Arvioinnin keskittyminen yksilöön on ajankohtaisempi uudemmissa opetussuunnitelmissa. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 30) yksilöllisyyteen tulkittavissa oleva viittaus sanoo näin “ -- hitaasti edistyväälle oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus muunkin kuin heikoimman välttävän arvosanan saamiseen”.

Opettajien tulisi siis tarjota yksilöllinen mahdollisuus parempiin arvosanoihin riippumatta oppilaan oppimis- tai tehtävientekonopeudesta.

Oppimisprosessiin ja sen arviointiin kiinnitetään huomiota peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (POPS 1994, 24). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan lisäksi arvioinnin perustuvan prosessin aikaiselle oppimiselle (POPS 2004, 262). Arvioinnin kohdistuessa koko prosessiin on oppilaiden mahdollista näyttää oma osaamisensa monitahoisesti samalla arvioiden itse omaa suoritustaan. Itsearviointin tehtäväksi kuvataan oppilaan itsetunnon kehittyminen ja omien taitojen suhteuttaminen asetettuihin tavoitteisiin (POPS 1994, 24-25; POPS 2004, 262). Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataan arvioinnin tehtävän olevan tiedonantajana oppilaalle edistymisestään suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä ohjata itsekehitykseen ja elinikäiseen opiskeluun. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan arvioinnin tehtävä koulun kannalta. Arvioinnin tulee antaa informaatiota opetussuunnitelman toteutumisesta ja oppimateriaalin toimivuudesta, sekä antaa opettajalle palautetta hänen työnsä tuloksellisuudesta. (POPS 1985, 29.)

Huoltajien osallistaminen arviointiin on tärkeää. Se liittyy kasvatusyhteistyöhön ja yhteisesti tehdyssä arvioinnissa voi tulla esille asioita, jotka ovat voineet jäädä aiemmin toiselta osapuolelta huomioimatta. Esimerkiksi juuri paikkakunnalle muuttaneesta lapsesta ja tämän mahdollisista oppimisvaikeuksista ei välttämättä ole riittävästi tietoa, jolloin opettaja voi saada ne tietoonsa huoltajilta arviointikeskusteluissa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 25) sanotaankin huoltajien kanssa käytävien arviointikeskusteluiden olevan tärkeä osa kodin ja koulun yhteistyötä sekä koulun arviointijärjestelmää. Myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 20) kerrotaan arviointikeskusteluiden ja huoltajien mahdollisuudesta osallistua arviointiin olevan osa kasvatuskumppanuutta. Huoltajien osallistamisesta arviointiin ei sen sijaan mainita vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa.

Arviointikulttuuri on muuttumassa kohti yksilöllisempää ja monipuolisempaa oppilasarviointia. Yksilöllisyys tulee huomioida palautteenannossa sekä oppilaiden vertailemattomuudessa. Monipuolisuus arvioinnissa näkyy sen sijaan lisääntyneinä arviointimenetelminä sekä palautteen jatkuvana saamisena. Oppilaille tulisi antaa jatkuvasti palautetta omasta toiminnastaan, minkä lisäksi opettajien tulisi ohjata oppilaita myös tekemään itsearviointia ja vertaisarviointia. Palautteen antaminen on vuosien saatossa ajautunut sanallisen arvioinnin pariin pelkkien numeroarvostelujen sijasta. Sanallista arviointia opettaja voi antaa oppituntien aikana.

3.4 Kansainvälinen arviointi kansallisen arvioinnin tukena

Koulutusjärjestelmien ja oppimistulosten arvioinnin kansainvälistymisen taustalla on pitkälti globalisaatio sekä tieto- ja viestintäteknologian kehitys. Lisääntyneen tietoteknologian myötä osaaminen ja opiskelun taito ovat keskiössä kansakuntien kilpailussa. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 35.) Koulutuksen arvostus on noussut, sillä tietoa ja koulutusta pidetään arvokkaana voimavarana. Linnakylä (2002, 32) kertoo tieto- ja viestintäteknologian kehityksen helpottaneen kansainvälistä yhteistyötä arvioinnin osalta. Tieto- ja viestintäteknologian kehitys ei siis ainoastaan ole syy arvioinnin kansainvälistymiselle, vaan se myös helpottaa arviointitiedon jakamista kansallisten rajojen ylitse. Lisäksi opetuksen ja arvioinnin kansainvälistyessä myös oppimisen ja opetuksen ongelmista tulee yhteisiä. Tällöin koulutusjärjestelmän ja oppimistulosten kehittämisen kannalta on tärkeää tarkastella asetettuja ratkaisuja oppimisen ja opetuksen ongelmista tuloksellisuuden ja ratkaisujen toimivuuden kautta. (Linnakylä 2002, 32.)

Kansainväliset arviointitiedot voivat parhaimmillaan olla kansallisten arviointien tukena. Valtiorajojen ylittävä arviointitieto voi auttaa kansoja löytämään omasta arviointijärjestelmästäan heikkouksia ja vahvuuksia. (Linnakylä 2002, 42.) Esimerkiksi PISA -tutkimusten myötä eri maat voivat tarkastella sitä, mikä omassa arviointijärjestelmässä toimii ja toisaalta, mitkä opetuksen osa-alueet vaatisivat parannusta. Kansainvälisillä arvioinneilla voidaan lisäksi syventää käsitystä oppimistulosten taustalla olevista tekijöistä kuten oppimisympäristöistä, opetussuunnitelmista tai opettajankoulutuksista ja niiden yhdysvaikutuksista (Linnakylä & Välijärvi 2005, 38). Näitä yhdysvaikutuksia ei löydetä pelkällä kansallisella arvioinnilla, sillä saman maan oppimistulosten taustalla vaikuttavien tekijöiden vertailu ei onnistu opetusjärjestelmän ollessa sama. Eri kuntien oppimistulosten vertailulla voidaan kuitenkin laajentaa oppimistulosten taustalla vaikuttavien tekijöiden osallisuutta. Erityisesti pienet maat hyötyvät kansainvälisistä arvioinneista, sillä tällöin tehdään omaa opetuskulttuuria tunnetuksi (Linnakylä & Välijärvi 2005, 39). Pienille maille, joissa koulujen keskinäinen vertailu on suppeaa, kansainväliset vertailut antavat laajempaa tietoa myös oppimistulosten taustalla vaikuttavista tekijöistä.

Kansainvälisten arviointien huomioiminen kansallisissa arviointitietojen vertailuissa ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Linnakylä (2002, 44) huomauttaa, että kansallisesti kiinnostavimmat kysymykset arviointiin liittyen eivät välttämättä kiinnosta kansainvälisesti. Suomea koskevat arviointiongelmat eivät välttämättä siis näy kansainvälisissä arviointitutkimuksissa, jolloin sopivaa vertailutietoa ei löydy. Kiinnostavimpien kysymysten ohella arviointitiedon vertailtavuutta pidetään ongelmana kansainvälisissä arvioinneissa. Kansainvälinen vertailu on haastavaa kansallisten koulutusjärjestelmien erityispiirteiden takia, mihin vaikuttavat eri kulttuureille ominaiset piirteet.

(Linnakylä & Välijärvi 2005, 53.) Erääksi ongelmaksi voidaan luokitella myös kansallisten ja kansainvälisten vertailutietojen ristiriitaisuus (Linnakylä 2002, 45). Joskus on mahdollista, että nämä tulokset ovat ristiriidassa, jolloin arviointitiedon luotettavuutta täytyy pohtia tarkasti, kumpi näistä tiedoista on tarkempaa kyseiselle kansalle.

Miten kansainvälistä oppimisen ja koulutuksen arviointitietoa hankitaan? Oppimistulosten vertailevasta arvioinnista vastaa The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), jonka toiminnassa keskeistä on vertaileva ja monipuolinen arviointitutkimus opetukseen ja koulutukseen liittyen. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 39-40.) IEA pyrkii tutkimaan opetussuunnitelmaa sekä sitä, mitä kouluissa opetetaan ja mitä opiskelijat oppivat. (IEA). Muita toimijoita kansainvälisissä arviointitiedon hankinnoissa ovat Maailman Terveysjärjestö (WHO), UNESCO ja OECD. OECD:n PISA -ohjelma on merkittävimpanä oppimistulosten arviointitiedon hankkijana. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 41.) PISA -ohjelma on näistä varmasti tunnetuin suomalaisille, sillä Suomi on menestynyt näissä arviointitiedon tutkimuksissa erittäin hyvin jo vuosien ajan.

4 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa yhdistetään kodin ja koulun välinen yhteistyö osaksi arviointikulttuuria. Koska tutkimuksen kohteena ovat huoltajat, on olennaista tarkastella sitä, millaista yhteistyötä koulun ja kodin välillä odotetaan olevan. Yhteistyö ja sen pohjaaminen teoreettiseen taustaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi yhteistyön merkitys osana oppilasarviointia nousi esiin huoltajien käsityksistä arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä, joten yhteistyön määrittely teoriaosuudessa on olennaista. Arviointi näkyy kasvatusyhteistyössä erityisesti arviointikeskusteluina sekä pienempinä yhteydenottoina kodin ja koulun välillä. Aluksi luvussa määritellään huoltajat ja keitä he ovat nykypäivänä, minkä jälkeen kerrotaan erilaisista huoltajatyypeistä. Tämän jälkeen luvussa tarkastellaan kasvatusyhteistyötä sekä huoltajien osallisuutta oppilasarvioinnissa.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää sen kannalta, että lapselle mahdollistetaan turvallinen ja hyvä kokemus oppimisesta ja arvioinnista. Yhteistyössä on huomioitava se, että koulu ja koti eivät toimi erillisesti, vaan ottavat huomioon toisen kasvatusinstituution omassa toiminnassaan. Lisäksi avoimuus kodin ja koulun välillä on tärkeää yhteistyön kannalta. Mikäli avoin vuorovaikutus huomioidaan yhteistyössä mahdollisimman varhain, on huoltajien helpompi kertoa asioita lapsen elämästä ja tuoda niitä esille myös opettajalle. Huoltajien on helpompi ottaa yhteyttä opettajaan, jos he kokevat tämän tavallisena ihmisenä koulutusinstituution edustajan sijasta. Siksi opettajan onkin hyvä muistaa, ettei hänen tarvitse pitää opettajan roolia yllä ollessaan koulussa. (Cantell 2011, 165-166.) Tällöin mahdollistetaan toimiva ja avoin kasvatusyhteistyö, jolloin opettajalla ja huoltajilla on riittävät tiedot arviointiin sekä koulunkäyntiin vaikuttavista tekijöistä.

4.1 Keitä ovat nykypäivän huoltajat?

Huoltajien määrittely on tutkimuksessa olennaista, sillä nyky-yhteiskunnassa huoltajuuden käsite on moninaistunut. Huoltajana voi toimia vanhempien ohella esimerkiksi isovanhemmat tai sijaisvanhemmat. Huoltaja käsitteenä voi tarkoittaa myös jonkin joukkueen huoltajaa, joka pitää

huolta joukkueen asioista, kuten vammojen tai varusteiden huollosta. Tutkimuksessa keskitytään huoltajien määrittelyssä ainoastaan lapsen asioista päättäviin ja huolehtiviin huoltajiin.

Lapsen huollon ja tapaamisoikeuden lakipykälässä 3 (361/1983) on määritelty, että lapsen huoltajina toimivat joko lapsen vanhemmat tai henkilöt, joille on uskottu lapsen huolto. Äiti saa lapsen huoltajuuden lapsen syntyessä, jolloin hänellä on oikeus ja vastuu päättää lapseen kohdistuvista asioista. Mikäli lapsen äiti on avioliitossa lapsen isän kanssa, tulee aviomiehestä lapsen laillinen huoltaja. (Lahtinen 2011, 302; Llht 6 §.) Huoltajien määrittelyn ohella tulee kuitenkin muistaa huoltajan perustehtävä, turvata lapsen kehitys ja hyvinvointi yksilöllisesti. Huoltajien tulee lisäksi tarjota lapselle läheisiä ihmissuhteita, sekä ikä- ja kehitystasoon nähden tarvittava hyvä kasvatustilanne. Lapselle tulisi taata turvallinen ja virikkeellinen kasvuympäristö ja huoltajien tulisi muistaa lapsen huollon perusedellytykset, lapsen ymmärtäminen sekä hellyyden ja turvan antaminen. (Llht 1 §.)

Lapsen huoltajien lukumäärää ei ole rajoitettu. Oppivelvollisuuden alkaessa lapsen huoltajat täyttävät perustietolomakkeen, jossa on mahdollista lisätä huoltajiksi useampi kuin kaksi huoltajaa (kts. esim. Tampereen kaupungin perusopetuksen perustietolomake). Esimerkiksi jos lapsen vanhemmat ovat eronneet ja menneet uudestaan naimisiin, uudet aviopuolisot voivat toimia lapsen huoltajina, jos he ovat adoptoineet lapsen. Tällaisessa tapauksessa lapsella olisi neljä huoltajaa. Tuomioistuimella on päätösvaltaa lapsen huoltajuuden osalta. Lapsen huollon ja tapaamisoikeuden lakipykälässä 9 (361/1983) on määrätty, että tuomioistuin voi päättää lapsen huoltajuuden siirtymisestä vanhempien ohella tai heidän sijasta yhdelle tai useammalle henkilölle. Myös tämän lakipykälän perusteella lapsen huoltajien lukumäärää ei ole laissa rajoitettu.

Huoltajista puhuttaessa perheen käsite on väistämätön. Huoltajat ovat niitä, jotka ovat lasten kanssa kouluajan ulkopuolella, joten erilaisten huoltaja- ja perhetyyppien määrittely on tarpeen. Perheellä on aiemmin tarkoitettu äidin ja isän sekä heidän yhteisten lasten muodostamaa ydinperhettä (Hirsto 2001, 43). Ydinperheiden ohella esiintyy uusperheitä ja sateenkaariperheitä. Tilastokeskus määrittelee uusperheeseen kuuluvan avo- tai aviopuolisot sekä heidät lapsensa, jotka eivät ole parin yhteisiä. Sateenkaariperheiksi luokitellaan lapsiperhetyypit, joissa yksi tai useampi vanhempi kuuluu seksuaalivähemmistöön. Esimerkiksi nais- ja miesparien sekä transihmisten perheet luokitellaan sateenkaariperheiksi. (Sateenkaariperheet ry.) Perhemalleihin luokitellaan lisäksi yksin- ja yhteishuoltajat (Hirsto 2001, 43). Yksinhuoltajuudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on vain yksi huoltaja, joka tekee päätökset lapseen liittyvistä asioista yksin. Yhteishuoltajuus puolestaan viittaa nimensä mukaisesti siihen, että lapsen asioita koskevat päätökset tehdään yhdessä. (Llht 5 §.) Yhteishuoltajuutta esiintyy esimerkiksi lapsen vanhempien erotessa, jolloin molemmat vanhemmat toimivat lapsen huoltajina.

4.1.1 Huoltajien ominaisuuksia

Huoltajien tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuutensa (POPS 2014, 35). Siksi koulun ja huoltajien on tehtävä yhteistyötä lapsen kasvatuksen ja kehityksen suhteen. Yhteistyö opettajan ja huoltajien kesken ei ole aina ongelmaton, sillä jokainen ihminen, ja tämän kautta myös jokainen huoltaja, on erilainen. Erilaisia huoltajatyyppejä ovat esimerkiksi välinpitämätön, ylimielinen ja lapsilta liikaa vaativa huoltaja. Cantell (2011, 172) määrittelee ihannehuoltajat aktiivisiksi ja lapsensa koulunkäynnistä kiinnostuneiksi. Aktiivisuus ja kiinnostuneisuus sisältävät omaloitteisuuden, yhteistyökykyisyyden, osallisuuden ja auttavaisuuden. Arvioinnin kannalta katsottuna ihannehuoltaja haluaa olla osallisena arviointikeskusteluissa ja tuo oman näkemyksensä lapsensa osaamisesta esille.

Aktiiviset ja kiinnostuneet huoltajat takaavat hyvän yhteistyön koulun ja kodin välillä, mutta joskus huoltajat voivat olla yliaktiivisia yhteydenpidossa. Tämän mahdollistaa muun muassa teknologistuminen, jonka myötä niin opettajat kuin huoltajat voivat ottaa yhteyttä toisiinsa helpommin. Cantell (2011, 177) kertoo, että huoltajat saattavat ottaa yhteyttä opettajaan asiaankuulumattomista asioista, mikä voi turhauttaa opettajia. Opettajasta saattaa tällöin tuntua siltä, että hänen ammattitaitonsa ei luoteta. (Cantell 2011, 177-178.) Yliaktiiviset huoltajat siis lähinnä kuormittavat opettajaa enemmän kuin auttavat ja helpottavat. Opettajien työtä kuormittavat myös huoltajat, jotka ovat välinpitämättömiä tai vastuustaan vetäytyviä. Välinpitämättömät huoltajat saattavat olla usein poissa kotoa, jolloin lapsilla ei välttämättä ole asetettuja rajoja (Fidipro 2018). Huoltajien välinpitämättömyys näyttäytyy lapsen arjen lisäksi myös koulumaailmassa. Huoltajia voi olla vaikea tavoittaa, jolloin yhteistyön toteuttaminen, kuten arviointikeskustelujen järjestäminen, kodin ja koulun välillä on haastavaa (Cantell 2011, 200).

Huoltajien vetäytyvyydelle voi olla useita eri syitä, eivätkä kaikki syyt välttämättä johdu huoltajasta itsestään. Cantell (2011, 201) luettelee joitakin välinpitämättömyyteen liittyviä syitä olevan työkiireet, terveysongelmat ja perheen huolet. Välinpitämättömyys ei kuitenkaan aina johdu huoltajien ongelmista, vaan haluttomuudesta tehdä yhteistyötä. Huoltajien haluttomuus osallistua kouluun liittyviin asioihin voi johtua asenteista koulutusta kohtaan. Kotona voidaan ajatella koulutuksen olevan ainoastaan koulun vastuulla, eivätkä huoltajat anna tukea kotoa käsin. (Cantell 2011, 204-205.) Perusopetuslaissa (26 §) on kuitenkin määrätty, että lapsen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. Lapsen koulunkäynti on siis myös huoltajien, eikä ainoastaan koulun vastuulla.

Huoltajatyypeiksi voidaan luokitella myös lastensa ongelmat kieltävät huoltajat. Tällaiset huoltajat ajattelevat omien lastensa olevan virheettömiä, jolloin vika löytyy aina jostakin muualta

kuin heidän lapsistaan. Myös Kujalan (2007, 59) pro gradu -tutkielmassa huoltajat kertoivat keksineensä “ei meirrän poika!” -syndrooman, jota tutkija kuvaili huoltajien puolustusreaktiona. Huoltajien kielteinen reaktio lapsensa käytökseen voi johtua myös lapsen koti- ja kouluroolin poikkeavuudesta. Lapsen rooli kotona voi olla erilainen kuin koulussa, jossa ryhädynamiikka vaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. (Cantell 2011, 224-225.)

Yhdeksi huoltajatyypiksi luokitellaan lapsilta liikaa vaativat huoltajat. Nyky-yhteiskunta ohjaa kohti suorituskeskeisyyttä, jossa itsensä ylittäminen ja tavoitteellisuus ovat ihailtavia asioita. Tällöin nämä arvot ja asiat heijastuvat myös kasvatukseen sekä koulutukseen, mikä puolestaan lisää huoltajien paineita vaatia lapsiltaan enemmän. (Cantell 2011, 240-241.) Huoltajat haluavat tarjota lapsilleen parhaan mahdollisen kasvuympäristön, jotta he voivat menestyä yhteiskunnassamme. Tämä johtaa koulutuksen osalta siihen, että huoltajat asettavat lapsilleen korkeampia tavoitteita oppimiselle, mitä opetussuunnitelma oppilailta edellyttää. Liiallisten vaatimusten ehkäisemiseksi opettajien tulisivat näyttää huoltajille opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet, jotta kodin ja koulun tavoitteet olisivat yhtenevät. (Cantell 2011, 243.) Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden esittäminen huoltajille takaa myös sen, että huoltajat ovat tietoisia siitä, mihin oppilasarviointi pohjautuu.

4.2 Kasvatusyhteistyö

Kasvatusyhteistyöllä varmistetaan lapsen saama tuki sekä koulussa että kotona. Tutkimuksessa keskitytään koulumaailmaan ja huoltajien käsityksiin siitä, millaista informaatiota ja kuinka paljon tietoa huoltajat kokevat saavansa lapsensa koulunkäynnistä ja arvioinnista. Lisäksi tutkimuksessa käytetään kasvatusyhteistyöstä termiä kasvatuskumppanuus kuvaamaan yhteistyötä kodin ja varhaiskasvatuksen instituution välillä.

Kasvatuskumppanuus tarkoittaa huoltajien ja kasvattajien välistä yhteistyötä. Kasvatuskumppanuus velvoittaa kasvatushenkilöstöä ottamaan huomioon huoltajien käsityksiä ja mielipiteitä omaa lastaan kohtaan tapahtuvassa kasvatustoiminnassa. Toimiva kasvatusyhteistyö mahdollistaa esimerkiksi varhaisen puuttumisen mahdollisiin ongelmakohtiin lapsen kehityksessä. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2008, 35.) Kasvatusyhteistyöllä tarkoitetaan samanlaista kouluympäristössä tapahtuvaa toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 32-33) kiinnitetään huomiota siihen, että on tärkeä huomioida kasvatusyhteistyössä vuorovaikutuksen tasa-arvoisuus. Kasvattajat, koti ja koulu, ovat siis tasavertaisia. Onnistuneessa kasvatusyhteistyössä kasvattajien tarkoituksena on tavoitella samaa päämäärää, lapsen parhaaksi toimimista (Cantell 2011, 176). Kasvatusyhteistyön avulla välitetäänkin tietoa vastavuoroisesti, ja tällä tavoin toimintaa

suhteutetaan lapsen parhaaksi (VASU 2016, 32-33). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) korostetaan kasvatusyhteistyön merkitystä osana oppilaiden hyvinvointia ja kehitystä. Kasvatusyhteistyön järjestäminen ja aloitteellisuus ovat koulun vastuulla. Yhteistyölle ei ole säädetty sisältöjä tai tavoitteita, vaan päätös toteutuksesta on koululla. (Metso 2004, 117.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 35-36) korostaa koulun vastuuta kasvatusyhteistyön järjestämisestä ja yhteydenpidosta huoltajiin. Jokaisessa koulussa vallitsee oma tietynlainen kulttuuri, joka vaikuttaa kodin ja koulun väliseen kasvatusyhteistyöhön (Cantell 2011, 285). Tämä vallitseva koulukulttuuri vaikuttaa siihen, millaista tukea opettaja saa työyhteisöltä. Cantell (2011, 285) kertoo vertaistuen muilta opettajilta olevan tärkeää opettajien toimiessa yksin vuorovaikutustilanteissa huoltajien kanssa. Haastavia vuorovaikutustilanteita on tärkeä käydä läpi työyhteisössä, jolloin omalle toiminnalleen saa tukea ja apua.

Molemminpuolinen luottamus on tärkeä huomioitava asia kasvatusyhteistyössä. Luottamus mahdollistaa toimivan ja lapsen parhaaksi tapahtuvan vuorovaikutuksen. (VASU 2016, 32-33.) Hilasvuori (2001, 19) mainitsee toimivan vuorovaikutussuhteen ja yhteistyön perustaksi luottamuksen. Luottamuksen rakentaminen vie aikaa ja se tulee aloittaa ajoissa. Luottamuksen rakentaminen asteittain antaa opettajille ja huoltajille aikaa tutustua toisiinsa ja näin luottamus saadaan rakennettua vankalle pohjalle (Kinnunen & Viitala 2008, 13). Opettajat pystyvät ymmärtämään lapsen käytöstä paremmin saadessa tietoa lapsen toiminnasta ja kotioloista. Myönteinen kuva kasvattajista puolin ja toisin vaikuttaa vuorovaikutuksen toimivuuteen positiivisesti. (Meyer & Mann 2006, 94-96.) Hilasvuori (2001, 20) huomauttaa, että aikuisten tasavertaisuus yhteistyössä tukee lapsen turvallisuuden tunnetta. Tällä tavoin oppilas saa esimerkin toimivasta vuorovaikutussuhteesta, kun kasvatusyhteistyö toimii. Lisäksi avoimuus ja tietynlainen epävirallisuus koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa auttaa huoltajia huomaamaan, että opettajille voi puhua ja ilmoittaa asioista, jolloin vuorovaikutuksen ylläpitäminen ei ole niin muodollista. Onkin tärkeä muistaa, ettei yhteistyön tarvitse olla järjestettyjä vanhempainiltoja, koska osa huoltajista jättää tietoisesti osallistumatta niihin. Viralliset tilaisuudet voidaan kokea haastavina ja huoltajat voivat kokea opettajan puhuvan ammattikieltä, jota he eivät ymmärrä. (Cantell 2011, 166; 215.)

Kasvatusyhteistyö on haastavaa järjestää niin, että erilaiset huoltajatyypit kokevat tulleensa kuulluiksi. Vasalampi (2008, 39) kertoo kasvatusyhteistyön onnistumisen haastekohdiksi eri tekijöitä. Esimerkiksi osa huoltajista voi kokea, ettei koulusta tuleva informaatio ole riittävää, jolloin heillä ei ole tarpeeksi tietoa koulussa tapahtuvista asioista. Koulu voi puolestaan ajatella tarpeelliseksi informoida vain tärkeimmät tiedotteet, eikä hukuttaa huoltajia informaatiotulvaan kaikesta, mitä koulussa tapahtuu. Toisaalta osa huoltajista voi olla liian aktiivisia yhteydenpidossa,

jolloin opettajat kokevat, etteivät voi harjoittaa ammattiansa rauhassa (Cantell 2011, 174). Kasvatusyhteistyön haasteisiin kuuluu tarpeellisten asioiden viestimisen lisäksi opettajien vallankäyttö ja eriarvoinen suhtautuminen huoltajiin ja oppilaisiin. Opettajat saattavat käyttää ammattikieltä, jota huoltajat eivät ymmärrä. Tämän lisäksi konkreettisesti eri äidinkieltä puhuvat huoltajat ja opettajat kohtaavat haasteita yhteistyön sujuvuudessa ja sen ylläpitämisessä. Myös opettajan oma riittämättömyyden tunne ja voimattomuus voivat vaikuttaa kasvatusyhteistyöhön estäen sen muodostumisen. (Vasalampi 2008, 39.) Etäällä pysyvät huoltajat ovat haaste kasvatusyhteistyön onnistumiselle. Huoltajat saattavat ajatella etäällä olemisesta olevan hyötyä opettajille, jotta he saavat työrauhan toimia, mutta toisaalta opettaja saattaa ajatella etäällä olevien huoltajien olevan kykenemättömiä tai välinpitämättömiä oman lapsensa asioiden hoitamista kohtaan. (Cantell 2011, 174).

Välttääkseen nämä kasvatusyhteistyön mahdolliset haasteet, tulee molempien osapuolien kommunikoida keskenään sekä antaa luottamuksen syntymiselle aikaa. Cantell (2011, 203) kertoo kuitenkin, että opettajat saattavat välttää yhteydenottoa sellaisiin huoltajiin, joilla on arkielämässä hankalaa. Opettaja voi ajatella, ettei halua kuormittaa huoltajia enempää, mitä on tarpeen. Näin ollen juuri eniten kasvatusyhteistyötä tarvitsevat ja siitä hyötyvät eivät käytä kasvatuskumppanuutta hyödykseen, vaan kasvatusyhteistyössä aktiivisina ovat huoltajien puolelta sellaiset, jotka ovat muutenkin aktiivisia toimijoita ja tukevat lapsensa koulunkäyntiä. (Metso 2004, 53.)

Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa voi olla eroavaisuuksia, sillä toiset huoltajat saattavat toivoa tiivistä yhteistyötä, kun taas toiset toivovat ilmoitusta vain tarpeellisista asioista. Lähtökohtana kasvatusyhteistyöhön toimii huoltajan kiinnostus oman lapsensa koulunkäynnistä. Tällöin huoltajan tulee myös kunnioittaa opettajan työtä ja osallistua kasvatusyhteistyöhön kodin ja koulun välillä. (Lahtinen 2011, 323.) Virallisuus vuorovaikutuksessa voi aiheuttaa sen, ettei yhteyttä pidetä kuin vain pakon edessä. Usein tällaisia pakonsanelemia tilanteita koulun puolelta on, kun on tapahtunut jotain vakavaa tai opettajalla on jotain negatiivispainotteista sanottavaa lapsen toiminnasta (Metso 2004, 53; Cantell 2011, 254). Myös yhteydenpito kodin puolelta kouluun voi olla negatiivissävytteistä, esimerkiksi huoltajien ottaessa yhteyttä opettajaan, kun huoli lapsen koulunkäynnistä nousee. (Metso 2004, 126.)

4.2.1 Huoltajien osallisuus arvioinnissa

Arviointi kertoo huoltajille lapsen osaamisen tasosta, hänen vahvuuksistaan ja kehityskohdistaan. Kasvatusyhteistyön myötä huoltajia on haluttu ottaa mukaan arviointiin, esimerkiksi vanhempainvarttien kautta. Samoin arviointikeskustelut oppilaasta huoltajien, koulun ja lapsen

välillä tuovat lisää informaatiota koulunkäynnistä myös koulun ulkopuolelle. Huoltajia on osallistettu mukaan koulun itsearviointiin, ja tällä tavalla myös paikallisten opetussuunnitelmien kehittämiseen. (Metso 2004, 48.) Huoltajat ovat lapsensa asiantuntijoita, kun taas opettajat tietävät lapsen koulunkäynnistä asioita, joita huoltajat eivät välttämättä näe. Yhteistyön kautta opettajat ja huoltajat jakavat arviointitietoa toisilleen ja näin lasta pystytään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot nousevat tärkeinä osa-alueina mukaan arviointikeskusteluissa huoltajien kanssa. Yksi tärkeimmistä kommunikointitaidoista on kuuntelu. Arviointikeskusteluissa opettajan tehtävänä ei ole ainoastaan toimia keskustelunvetäjänä, vaan opettajan työnkuvaan kuuluu huoltajien kuunteleminen. Toisen kuuntelemisen tulee olla aktiivista kuuntelua, jossa ollaan kiinnostuneita vastapuolesta ja hänen asioistaan. (Hongisto 2000,107.) Arviointikeskusteluja pidettäessä on hyvä miettiä myös rauhallinen paikka, jossa keskustelu käydään. Koululuokka keskustelupaikkana ei välttämättä ole otollinen, sillä se pitää sisällään ajatuksen tietynlaisesta valtaperusteesta. (Tuisku 2000, 47.) Luokkahuone on opettajan ja oppilaan yhteinen kohtaamispaikka. Huoltaja taas ei välttämättä käy luokkahuoneessa, jolloin hän voi kokea sen tietynlaiseksi vallan jaotteluksi.

Arviointikeskusteluissa opettajan on tärkeä muistaa kertoa lapsesta positiivisia asioita huoltajalle (Hongisto 2000, 104). Huoltajat voivat ottaa palautetta vastaan paremmin, kun he saavat kuulla myös hyviä asioita lapseensa liittyen. Opettajan onkin pidettävä mielessään se, että kertoessaan ongelmakohtia lapsesta tämän huoltajalle, huoltajat saattavat kokea negatiivissävyytteisen kommentoinnin olevan opettajalta kritiikkiä huoltajia ja heidän toimiaan kohtaan (Andonov 2007, 56). Omaan kommunikointiin on siis kiinnitettävä huomiota. Kommunikointitaidot nousevat esiin virheiden välttämässä, jotta kaikki tulisivat oikein ymmärretyksi (Vuorinen 2000, 40-41). Opettajan on oltava läsnä ja antaa tilaa myös huoltajille keskustelussa. Opettaja toimii yleensä keskustelunvetäjänä, minkä vuoksi vuorovaikutustaitojen hallinta on tärkeää. Huoltajat antavat opettajalle vastuun keskustelun etenemisestä ja usein odottavat opettajan ottavan sen roolin, sillä opettaja edustaa huoltajille kasvatuksen ammattilaista (Andonov 2007, 64; Sajaniemi 2008, 78). Opettajan tulee myös pitää keskustelunvetäjän rooli mielessään siltä varalta, että keskustelu ei pysy aiheessa. Jos huoltaja unohtaa keskustelussa lapsen olevan pääosassa, on opettajan tuotava keskustelu takaisin lapseen ja hänen asioihinsa. (Tuisku 2000, 59.) Keskusteluilla on hyvä olla tietynlaiset suuntaviivat, jotta tiedetään, miten keskustelun tulee edetä.

Huoltajien kanssa tehtävä yhteinen arviointi pohjautuu hyvään arviointikulttuuriin. Opettajien on tehtävä huoltajille selväksi, mihin tavoitteisiin oppiminen ja arviointi perustuvat, sekä kerrottava arviointikäytännöistä, joita koulussa käytetään. Arviointikeskusteluissa on tärkeänä osana myös

jäsenten välinen luottamus. (POPS 2014, 47.) Jotta luottamus rakentuisi vahvalle pohjalle, tulisi avoimuus huomioida toimijoiden kesken. Luottamus on osa toimivaa kasvatusyhteistyötä. Vaikka keskinäiseen vuorovaikutukseen panostaminen voi tuntua voimia vievältä, pidetään sitä kannattavana toimivan kasvatusyhteistyön kannalta. Ennen arviointikeskusteluja opettajan on tärkeä valmistautua perustelevaan kriteerit, joihin perustaa arviointinsa. Huoltajilla on oikeus vaatia perusteluita arvioinnille uudestaan huolimatta siitä, että arviointikriteerit ovat olleet tiedossa alusta asti. (Cantell 2011, 182.)

Kasvatusyhteistyö kodin ja koulun välillä sisältää arviointikeskusteluiden lisäksi myös kehityskeskusteluita, jotka ovat osa arviointiprosessia. Arviointikeskustelusta puhuttaessa keskustelu pohjautuu nimityksensä mukaan oppilaan arviointiin, kun taas kehityskeskustelussa tarkoituksena on oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu. Kehityskeskustelussa myös oppilas ottaa osaa keskusteluun opettajan ja huoltajien lisäksi. Tällöin kehityskeskustelu on kasvatuksellinen vuorovaikutustilanne, jossa kolme osapuolta ovat oman alueensa ammattilaisia ja tasavertaisia osanottajia. (Eloranta 2000, 72-73.) Kehityskeskusteluiden avulla voidaan lisätä sekä virallista että epävirallista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä (Eloranta 2000, 80; Andonov 2007, 58). Säännöllisellä ja jatkuvalla kasvatusyhteistyöllä vaikutetaan yhteistyön mielekkyyden kokemukseen sekä tuetaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimusprosessin rakenteen. Ensin kuvailemme tutkimustehtävää ja -kysymyksiä, minkä jälkeen kerromme kvalitatiivisen tutkimuksen piirteistä sekä fenomenografisesta tutkimussuuntauksesta. Tutkimussuuntauksen jälkeen pohdimme hermeneuttista tutkimusfilosofiaa tutkimuksemme taustalla sekä esittelemme aineiston hankintaa ja aineiston analyysimenetelmää. Luvun lopuksi tarkastelemme vielä yleisesti tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuseettisiä piirteitä.

5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli saada selville kuudesluokkalaisten huoltajien käsityksiä siitä, mitä asioita he pitävät oppilasarvioinnissa tärkeinä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä asiat oppilasarvioinnista huoltajat käsittävät tärkeimmiksi oman lapsensa kannalta. Lisäksi selvitämme, mitä tietoja huoltajat itse haluavat saada oppilasarvioinnin kautta. Tutkimuksessa pyrimme selvittämään myös sen, näyttäytyykö yhteistyö kodin ja koulun välillä osana oppilasarviointia. Tarkastelemme siis tutkimuksessamme, millaista arviointimateriaalia huoltajat arvostavat. Keskeiset tutkimuskysymyksemme ovat

1. Mitkä ovat oppilasarvioinnin tärkeimmät tehtävät huoltajien mielestä heidän oman lapsensa kannalta?
2. Mitkä ovat huoltajien käsitykset oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä heidän itsensä kannalta?
3. Onko kodin ja koulun yhteistyöllä huoltajien käsityksen mukaan merkitystä oppilaan arvioinnissa?

Kysymysten pohjalta pyrimme tarkastelemaan oppilasarvioinnin tärkeimpiä tehtäviä lapsen ja heidän huoltajiensa kannalta. Koska huoltajat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, on tärkeä ottaa huomioon heidän käsityksensä arvioinnin merkittävydestä.

5.2 Metodologiset lähtökohdat

Tämä luku esittelee metodologisia lähtökohtia tutkimuksemme taustalla. Ensin esittelemme kvalitatiivisen tutkimuksen pääpiirteitä, minkä jälkeen kerromme fenomenografiasta tieteellisenä tutkimussuuntauksena. Tutkimussuuntauksen yhteydessä mainitsemme hermeneuttisesta tutkimusfilosofiasta sekä konstruktivismista osana tutkimusparadigmaa. Lopuksi vielä esittelemme saamamme valmiin aineiston sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jota hyödynsimme avovastausten luokittelussa ja tulkinnassa.

5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on olemassa olevan elämän kuvaaminen. Olemassa olevalla elämällä tarkoitetaan ihmisiä ja heitä ympäröivää maailmaa, josta ihmiset tekevät havaintoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on ilmiöiden kuvaamisen lisäksi ilmiöiden ymmärtäminen ja selittäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Laadullinen tutkimus pyrkii siis kuvaamaan, selittämään sekä lopulta ymmärtämään elämismaailman ilmiöitä, kuten ajatuksia, tunteita ja motiiveja. Tutkimuksemme laadullinen piirre näkyy huoltajien käsitysten kuvailuna sekä ymmärtämisinä.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten toimintoja ja käyttäytymistä vaihtelevissa tilanteissa. Jotta kvalitatiivinen tutkimus ei kasvaisi liian suureksi, otetaan tarkasteluun vain yksi ilmiö, jonka parissa tutkija pyörii. Tutkimuksessamme ilmiön rajaaminen onnistui valmiin aineiston käyttämisen myötä. Avoin kysymys rajasi tutkimusaiheemme melko tarkasti. Tutkijalla on tarkoituksena siis rajata tutkimuksen ydin ja hahmottaa se omalla tutkimuksellaan (Kiviniemi 2018, 76). Vaikka laadullista tutkimusta pyritään rajaamaan, ei sitä silti tulisi tarkastella erillisinä osina, vaan kokonaisuuksina. Kvalitatiivisen tutkimuksen eräs perusominaisuuksista on ilmiön kokonaisvaltainen tutkiminen, sillä todellisuutta ei voida hajottaa pieniin osiin (Hirsjärvi ym. 1997, 161). Kokonaisvaltainen ilmiön tarkastelu näkyy laadullisessa tutkimuksessamme esimerkiksi aineiston analyysissä, jossa on otettava huomioon kaikki vastaukset yhden osion sijaan. Kokonaisvaltaiseen tutkimukseen voidaan yhdistää myös prosessinomaisuus, mikä on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei työvaiheita voi etukäteen jäsenellä eri vaiheisiin, vaan tutkimusongelma tarkentuu tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2018, 73.) Laadullisessa tutkimuksessa on siis mahdollista, että myös tutkimuskysymys muokkautuu tutkimusprosessin aikana. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä yhä paremmin, jolloin tutkimusta voidaan pitää eräänlaisena tutkimusprosessina (Kiviniemi 2018, 79). Prosessinomaisessa

tutkimuksen tekemisessä on siis tärkeää huomioida pitkäjänteinen työskentely, mikä voi aiheuttaa tutkimuksen muokkaantumisen ja tutkimusongelman tarkentumisen. Myös meidän tutkimuskysymyksemme sekä -ongelmamme muokkaantuivat ja tarkentuivat prosessin edetessä.

Laadullista tutkimusta ohjaa jokin teoriatausta, teoreettinen viitekehys, jossa kuvataan keskeisiä käsitteitä sekä niiden välisiä suhteita. Laadullisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys jaetaan kahteen osaan, metodologiaan ja ennakkotietoihin. Metodologia ohjaa tutkimusta ja ennakkotiedot ovat tutkimuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18-19.) Myös Eskola ja Suoranta (1998, 80) korostavat, että niin arkiset kuin teoreettisetkin havainnot perustuvat aina teoriaan ja edellyttävät käsitteellistä tulkintaa. Voidaan siis todeta, että laadullista tutkimusta ei voida kutsua tieteelliseksi tutkimukseksi, mikäli ei ole teoriaa, johon pohjataan aineistoista tehtyjä havaintoja. Tällaista empiiristä vuoropuhelua aiemman teorian ja aineistosta nousseiden tulkintojen välillä on myös tutkimuksemme tulososiossa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 19) korostavat, että määrällisen ja laadullisen tutkimuksen pitäisi sisältää teoriaa, jotta sille voidaan antaa tutkimuksen status. Teoriaa pidetään joko keinona helpottaa tutkimuksen tekemistä tai tutkimuksen päämääränä, jolloin tavoitteena on uuden teorian luonti (Eskola & Suoranta 1998, 82). Teoria on tutkimuksemme taustalla helpottamassa tutkimustulosten jäsentelyä sekä sen avulla pyrimme vuoropuheluun tulkintojen ja aiempien teorioiden kesken.

5.2.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Fenomenografinen tutkimus on kasvatustieteissä käytetty laadullinen tutkimusmetodi. Se perustuu humanistisen tutkimuksen traditioon, sillä ihmisen toiminnan, ja siten käsitysten, ymmärtämiseksi tarvitaan tiedon muodostamista. (Ahonen 1994, 122.) Empiirinen tutkimusote fenomenografiassa esiintyy myös teorian muodostuksessa. Ahonen (1994, 123) kuvailee teorian olevan välttämätön osa tieteellistä tutkimusta, mutta fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan teorian avulla luokitella ennakkoon käsityksiä ja olettamuksia. Tutkimuksessamme käsityksiä ei teorian avulla luokiteltu, vaan teemat nousivat ja määrittyivät aineiston kautta.

Fenomenografiassa pyritään etsimään ihmisten käsityksiä ja ajatuksia tutkittavasta arkipäiväisestä ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Käsitysten tarkastelun lisäksi fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa painottuu käsitysten ymmärtämisen erilaiset tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Tutkimuksessamme fenomenografinen tutkimussuuntaus näkyy huoltajien käsitysten tarkasteluna ja kuvailuna. Ihmisten ajattelutavat ovat erilaisia, joten jokainen käsittää saman asian erilaisena (Ahonen 1994, 114). Tästä syystä arvioinnin tärkein tehtävä näyttäytyy tutkimuksessamme jokaiselle huoltajalle erilaisena. Huusko ja Paloniemi (2006, 165)

kiteyttävät fenomenografisen todellisuuden tarkoittavan yhteistä todellisuutta, joka koetaan ja käsitetään yksilöllisesti. Huoltajilla on yhteinen yhteiskunnan asettama todellisuuden kuva arviointitiedosta, mutta se käsitetään yksilöllisesti. Rissanen (2003, 23) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena etenkin kuvata ja ymmärtää ihmisten eri ajattelutapoja, eli käsityksiä, tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei riitä ainoastaan vastausten analysointi, vaan vastauksia täytyy myös kuvata ja tulkita. Tutkimuksessamme tämä näkyi siinä, että aineiston analyysia ei jätetty ainoastaan vastausten luokitteluun ja teemoitteluun, vaan niitä pyrittiin tulkitsemaan ja ymmärtämään syvemmin. Lisäksi Rissanen (2003, 23) korostaa sitä, että fenomenografinen tutkimus tavoittelee myös käsitysten erojen tulkitsemista. Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 163) tukevat Rissanen teoriaa fenomenografisen tutkimuksen tavoista ymmärtää käsitysten eroavaisuuksia. Tutkimuksessamme tämä esiintyy siinä, miten huoltajien käsitykset oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä eroavat.

Huusko ja Paloniemi (2006, 163) kertovat fenomenografisen tutkimusprosessin olevan analyysimenetelmän ohella myös prosessia ohjaava tutkimussuuntaus. Fenomenografian avulla on alkujaan tutkittu käsityksiä oppimisesta, mutta myöhemmin tutkimuksen kohteeksi on valikoitunut myös erilaiset kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt. Näiden ilmiöiden syvälinen ymmärtäminen on vienyt fenomenografista tutkimusta kohti tieteellisempää otetta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tieteelliseksi tutkimussuuntaukseksi fenomenografiaa on kehittänyt Ference Marton ja häntä pidetäänkin fenomenografisen tutkimuksen perustajana. Fenomenografian tarkoituksena on tutkia tapaa käsittää jokin ilmiö. Se on tutkimuksen lähestymistapa, jolla käsitetään ja jäsennetään tutkimuskysymyksiä, joiden avulla tutkija puolestaan tutkii käsitysten erilaisuutta ja vaihtelevuutta. (Marton & Booth 1997, 111.) Huusko ja Paloniemi (2006, 165) lisäävät fenomenografisen tutkimuksen tavoitteen sisältävän myös sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen etsimisen ja luomisen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on siis löytää yhteisesti merkittäviä käsityksiä yhteiskunnallisesti merkittävistä asioista, kuten tutkimuksessamme tarkasteltavana oleva oppilasarviointi.

Fenomenografia tieteenfilosofiana muistuttaa fenomenologiaa ja konstruktivismia (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Konstruktivismissa etsitään ja tehdään tulkintoja ilmiöistä sekä tarkastellaan todellisuuden rakentumisen syntyperiä (Heikkinen ym. 2005, 342-343). Ihmisellä on jo valmista tietoa, jonka päälle hän rakentaa omaa kokemustaan ja tietämystään lisää. Konstruktivismi on erityisesti näkyvissä koulumaailmassa skeemojen muuttumisena, mitä pidetäänkin opetuksen yhtenä tärkeimmistä tehtävistä (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1980, 22). Fenomenografiassa puolestaan pyritään selittämään, miten käsitykset muodostuvat yksilön aiempien tietojen ja

kokemusten pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografia tutkimussuuntauksena pyrkii siis selittämään yksilön ajattelutapaa hänen kokemusten ja tietämysten perusteella. Myös fenomenologisen tutkimussuuntauksen piirteet, kokemuksellisuus ja kontekstuaalisuus, ovat huomattavissa fenomenografiassa, mutta Martonin (1986, 40) mukaan fenomenografinen tutkimussuuntaus ei pohjautu fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Fenomenografian lähtökohdat ovat sen sijaan yhteydessä fenomenologiseen filosofiaan (Ahonen 1994, 116). Fenomenologiassa tarkastellaan ilmiöitä ja merkityksiä, kun taas fenomenografiassa tarkastelun kohteena ovat ihmisten käsitykset asioista eli ilmiöiden kuvaaminen. Tutkimuksemme on fenomenografinen, koska tutkimme huoltajien käsityksiä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä, emmekä huoltajien kokemuksia arviointitoiminnasta.

5.2.3 Hermeneuttinen tieteenfilosofia

Gadamer (2004, 129) korostaa sitä, että hermeneutiikka on enemmän kuin ainoastaan tieteiden metodi tai tietyn tiedeyhteisön erityinen ominaisuus. Hänen mukaansa hermeneutiikka on metodisen tieteen ohella myös tulkitsemista, kääntämistä ja ymmärtämistä. Myös Anttila (2005, 558) kertoo hermeneutiikan käsittelevän sitä, miten ymmärrämme maailmassa olemisen tarkoituksen. Hermeneuttinen lähestymistapa pyrkii siis ymmärtämiseen ja ilmiöiden tulkitsemiseen. Hermeneutiikka uuden ajan tieteen traditio tuo käsitteeseen osaksi myös metodisen tietoisuuden, mikä mahdollistaa tutkimuksissa tutkijoiden omien tulkintojen perustelun teorian avulla. (Gadamer 2004, 41-42.) Tutkimuksessamme hyödynnämme hermeneutiikkaa, sillä perustelemme aineistosta tehtyjä tulkintoja aiemman teorian kautta.

Hermeneutiikka tarkoittaa pohjimmiltaan käytännön taitoa, jossa on kyse tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta. Puhutaan siis ymmärtämisen taidosta, jota vaaditaan moniselitteisten merkitysten syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseksi. (Gadamer 2004, 40.) Hermeneuttisen filosofian lähtökohta korostaa ymmärtämistä ja tulkintaa tieteenalan suuntauksena. Gadamer (2004, 64) huomauttaa, että filosofisessa hermeneutiikassa todellinen ymmärtäminen on mahdollista vain, jos tutkija asettaa omat ennakkokäsityksensä koetukselle. Tutkijoina kyseenalaistimme omat ennakkokäsityksemme oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä, jotta syvällinen ilmiön ja huoltajien ymmärtäminen olisi mahdollista. Diltheyn mukaan hermeneutiikassa tavoitellaan ymmärtämiseen perustuvaa tietoa, eikä niinkään selittävää tietoa ja hän halusi erottaa nämä käsitykset toisistaan. Hänen tunnuslauseensa olikin: “Luontoa me selitämme, ihmistä ja kulttuuria ymmärrämme”. (Anttila 2005, 551.) Tutkimuksemme perustuu ihmisten käsitysten tutkimiseen, jolloin haluamme todellista ymmärrystä ilmiöstä ja käsityksistä. Varto (2005, 90-91)

huomauttaa, että hermeneuttinen tarkastelutapa pyrkii ymmärtämiseen, mutta ei toisen täydelliseen ymmärtämiseen, sillä se on mahdotonta. Hermeneutiikassa absoluuttinen objektiviteetti ei siis ole mahdollinen, koska tulkintaan vaikuttaa aina tutkijan ennakoasenteet (Väkevä 1999). Tämän vuoksi tutkijoina meidän on mahdotonta luoda absoluuttisia totuuksia huoltajien käsityksistä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä.

Hermeneutiikassa, kuten myös muissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa, pyritään tarkastelemaan ilmiöitä kokonaisuuksina, jotta saataisiin todenmukainen tulkinta kohteesta. Tutkittavaa kokonaisuutta pidetään tutkimuksen ja tutkittavan ymmärtämisen kannalta olennaisena. (Varto 2005, 94.) Tutkimuksessamme yksittäiset huoltajien käsitykset vaikuttavat kokonaisuuden luomiseen ja toisaalta myös kokonaisuuden tarkastelu on merkittävä yksittäisten huoltajien käsitysten luokittelun kannalta. Gadamer korostaa sitä, että tieteellisen tiedon vuoksi tekstin tulee olla ehyt kokonaisuus, jossa ei ole ristiriitoja yksittäisten osien ja kokonaisuuden välillä (Anttila 2005, 556). Hermeneuttista tieteenfilosofiaa edustavassa tekstissä kokonaisuus ja sen yksittäiset osat vaikuttavat toisiinsa, sillä ilman kokonaisuutta ei ole yksittäisiä osia ja toisaalta ilman yksittäisiä osia, ei kokonaisuus ole samanlainen.

Tutkijan rooli hermeneuttisessa tutkimusprosessissa on olennainen. Schleiermacher esitti hermeneutikon tehtävän olevan tutkimuksessa tutkittavan asemaan asettuminen häneen samaistuen. Tällä tavoin tutkija pystyy tavoittamaan tutkittavan alkuperäiset kokemukset ja tuntemukset tutkittavasta ilmiöstä. (Anttila 2005, 550.) Tutkijoina asetuimme huoltajien asemaan arviointipalautteen saajina, jolloin pystyimme hermeneutiikan omaisesti pääsemään ilmiöön paremmin käsiksi. Gadamer on määritellyt, että tutkijalla tulisi olla jokin esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, mikä mahdollistaa tutkijan tekemän tulkinnan tutkittavasta henkilön tekstistä (Anttila 2005, 555). Laine (2018, 34) puolestaan tarkoittaa esiymmärryksellä tutkijan tapoja luontaisesti ymmärtää tutkimuskohdetta. Hän kuvailee esiymmärryksen olevan tutkimuksen taustalla auttamassa tutkijaa ymmärtämään tutkittavan käsityksiä ilmiöstä. Hermeneutiikan mukaan meillä on tutkijoina esiymmärrys arvioinnin tehtävästä sekä omien kokemusten kautta oppilaana että tulevana arvioitsijoina, luokanopettajina. Tutkijalla on oltava esiymmärrys tutkimuskohteesta, jotta hän pystyy operationalisoimaan ja käsitteellistämään nämä tutkittavien merkitykset. Esiymmärrystä pidetään merkitysten ymmärtämisen perusteena, ja ilman esiymmärrystä emme pystyisi tutkijoina tekemään tutkimusta ja tulkitsemaan merkityksiä ja käsityksiä (Laine 2018, 34-35).

Hermeneuttisen tutkimusfilosofian yhteydessä nousee usein esiin käsite hermeneuttinen kehä, jonka avulla pyritään kuvaamaan tapaa ymmärtää jokin ilmiö. Hermeneuttisesta kehästä puhutaan sen vuoksi, että ymmärtämiselle vaaditaan tietyt lähtökohdat, joiden oivaltamiseen ymmärtäminen lopulta palaa. Hermeneuttinen kehä ei siis ole umpeutuva eikä siinä edetä mihinkään yleispätevään

tulokseen. (Varto 2005, 107-108.) Kehämäinen luonne näkyy ymmärryksen saavuttamisessa monin eri tavoin. Varto (2005, 108) kuvailee, että tutkijan ensimmäinen aineiston lukutapa kertoo pitkälti tutkijasta itsestään ja hänen esteistä ymmärtää tutkimuskohdetta, kun taas toinen lukutapa on jo näistä esteistä paljon vapaampi. Tällöin tutkija on siis etäännyntynyt omista lähtökohdistaan, mikä vie tutkijaa lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä ja merkityksenantoja. Tulevina luokanopettajina tiedämme, mitä arvioinnilla tulisi tavoitella ja tästä syystä olimme asettaneet tietyt ennako-odotukset aineistolle. Hermeneuttisen kehäajattelun avulla syvennyimme aineistoon uudestaan ilman omia käsityksiämme arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä ja pyrimme ymmärtämään huoltajia ja heidän käsityksiään ennako-oletuksistamme vapautuneina. Tutkijoiden omat ja erilaiset lähtökohdat, eli taustaoletukset, vaikuttavat heidän ymmärrykseen ilmiöstä, minkä vuoksi myös tutkijoiden tulkinnat toiminnan merkityksistä voivat vaihdella, vaikka aineisto olisi sama (Raatikainen 2005, 10-11). Erilaisten lähtökohtien vuoksi myös meidän ajatuksemme huoltajien käsitysten luokittelusta erosivat alkuun, mutta pitkäjänteisen käsitysten tarkastelun myötä tulkintamme huoltajien käsityksistä lähenivät. Hermeneuttinen kehä mahdollistaa tutkijan avoimen ja syvällisemmän ymmärryksen lisäksi myös tutkijan itseymmärryksen syventymisen, koska tutkijalle avautuu mahdollisuus pohtia omia lähtökohtiaan syvemmin (Varto 2005, 108).

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksessa käytettävä aineisto saatiin Tampereen seudun opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen kehittämispalvelulta (Osake). Käyttöömme saatu kysely oli alun perin teetetty Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toimesta ja Tampereen seudun toimija pyysi apua erityisesti avointen kysymysten tulkitsemiseen. Tutkimus ei ole toimeksianto, vaan tutkimus tehdään itsenäisesti Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ja Tampereen seudun keräämää aineistoa käyttäen. Tampereen seudun 6.-luokkalaisille, heidän huoltajilleen, opettajilleen ja koulujen rehtoreille teetetyissä kyselyissä on hyödynnetty Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamaa kansallista arviointihanketta. Hankkeella oli tavoitteena tuottaa arviointitietoa Tampereen seudun perusopetuksen 6.luokan oppilasarvioinnista sekä tukea arviointikulttuurin kehittämistä perusopetuksen osalta. Hankkeen avulla tehty arvioinnin tarkastelu keskittyy arviointikulttuurissa vallalla oleviin arviointikäytänteisiin. Lisäksi hankkeessa arvioitiin opettajien ja oppijoiden arviointiosaamista ja sen kehittämistä.

Tutkimuksemme aineisto koostuu kyselylomakkeesta, joka teetettiin 6.-luokkalaisten huoltajille Tampereen seudulla. Vastaajia oli 458. Kyselylomake sisälsi sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Koska halusimme pitäytyä laadullisessa tutkimuksessa, valitsimme aineistosta

tarkasteltavaksi yhden avoimen kysymyksen “Mikä on mielestäsi arvioinnin tärkein tehtävä oman lapsesi kannalta?”.

5.4 Aineiston sisällönanalyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoitus on tehdä aineistosta selkeämpää ja siten tuottaa uutta tietoa ilmiöstä. Aineisto pyritään analyysin avulla tiivistämään luettavaan muotoon, kuitenkin hylkäämättä sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Kvalitatiivista aineistoa tulisi aina tarkastella kokonaisuutena (Alasuutari 1999, 38), sillä ilmiön eri osien luonne riippuu kokonaisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tutkimuksessamme aineiston analyysia tehtiin kaikista vastauksista samanaikaisesti, jotta Alasuutarin (1999, 38) kuvaileva kokonaisuuden tarkastelu pysyy yllä. Yksittäisistä vastauksista nostettiin ainoastaan esimerkkejä tutkielmaan kuvaamaan tuloksia. Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä pidetään sisällönanalyysia, joka voi yksittäisen metodin ohella toimia myös teoreettisena viitekehyksenä. Useat eri nimikkeillä määritetyt kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin, jos niillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen aineistojen sisältöjen analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa empiirinen aineisto on tutkimuksen toteutuksen lähtökohtana. Koska lähestymistapa on aineistolähtöinen, ei teoriaa hyödynnetä analyysin luokittelussa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Myös Ahonen (1994, 123) korostaa sitä, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole olennaista käyttää teoriaa käsitysten luonnissa ja luokittelussa. Teemoittelimme huoltajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä aineistosta nousevin teemoin, jolloin teemoitteluun ei vaikuttanut aikaisempi teoriatausta. Fenomenografisessa tutkimusotteessa aineiston analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta eroavaisuuksia, jotka havainnollistavat käsitysten ja tutkittavan ilmiön suhdetta (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Koska tutkimuksemme on fenomenografinen, analyysissa keskityttiin käsitysten eroavaisuuksiin, eikä ainoastaan siihen, mitkä käsitykset esiintyivät aineistossa tiheästi. Mikäli aineistolähtöisen analyysin rinnalla painotetaan päättelyn logiikkaa, kutsutaan analyysia induktiiviseksi analyysiksi. Laadullisen aineiston analyysi jaetaan usein kahtia, induktiiviseen, eli yksittäisestä tapauksesta yleiseen, ja deduktiiviseen, yleisestä yksittäiseen, analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tutkimuksessamme käytämme induktiivista analyysia, sillä perustamme uuden tiedon yksittäisiin havaintoihin ja niitä hyödyntäen pyrimme tekemään yleistyksiä.

Aineistolähtöistä tutkimusta pidetään vaikeana toteuttaa, sillä objektiivisuutta on haastava pitää yllä. Tutkija on määritellyt jo ennen aineiston keruuta käytettävät käsitteet ja menetelmät, jotka

vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Myös Eskola ja Suoranta (1998, 153) pohtivat sitä, voiko puhtaasti aineistolähtöistä analyysia olla ilman minkäänlaista teoreettista näkökulmaa. Koska saimme käyttöömmme valmiiksi kerätyn tutkimusaineiston, pystyimme tarkastelemaan aineistoa objektiivisemmin, sillä emme olleet itse määritelleet kyselomakkeessa käytettäviä käsitteitä. Olimme aloittaneet teorian koonnin jo ennen aineistoon perehtymistä, mutta teoria muokkaantui tutkimusprosessin edetessä aineistosta nousevien teemojen mukaan. Tutkimuksessamme aiemmin luettu teoria ei kuitenkaan vaikuttanut aineistosta nouseviin teemoihin, minkä Eskola ja Suoranta (1998, 153) nostavat yhdeksi aineistolähtöisen analyysin kriteeriksi.

Sisällönanalyysilla pyritään tiivistämään ja saamaan yleistettyyn muotoon kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Hyödynnämme sisällönanalyysia aineistolähtöisenä analyysimetodina. Sisällönanalyysi keskittyy tekstissä inhimillisten merkitysten, ja täten myös käsitysten, tarkasteluun, jossa kirjoitettua dokumenttia pyritään kuvailemaan sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106.) Analyysimme tekstinä toimii avoimen kysymyksen vastaukset, joita teemoittemme koodaamalla. Teemoittelun lisäksi analyysissamme laskemme teemojen ja niiden sisältämien alakäsitteiden toistumistiheyttä. Tätä voidaan pitää määrällisenä tapana lähestyä aineistoa, mutta analyysissamme se on tarpeellinen, sillä aineistomme on laaja. Toistumistiheys ja prosenttimäärät kuvastavat huoltajien käsitysten yleisyyttä, jolloin voimme käyttää induktiivista päättelyä. Teemoittelun ja toistumistiheyksien laskemisen jälkeen muodostimme aineistosta nousseista teemoista taulukon, jossa kuvaamme tärkeimpiä tutkimustuloksia. Taulukosta voidaan nähdä se, keitä arviointi palvelee ja minkälainen arvioinnin luonne on.

5.5 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisessä tekstissä luotettavuuden tarkastelu on olennainen osa tutkimusta, jotta tekstiä voidaan kutsua tieteeksi (Eskola & Suoranta 1998, 210). Ilman luotettavuuden tarkastelua tutkielmaa ei siis voida pitää tieteellisenä, kvalitatiivisena tutkimuksena. Eskola ja Suoranta (1998, 211) lisäävät, että tutkijayhteisö sopii siitä, mitä pidetään tieteellisenä tutkimuksena ja mitä ei. Tällöin myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on lopulta tutkijayhteisön päätettävissä, miten luotettavuutta tulisi laadullisessa tutkimuksessa tarkastella. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraportti on osa tutkimuksen luotettavuutta. Raportin laadulla ja tutkimuksen toteutuksella on merkitystä tutkimuksen tekemisessä, esimerkiksi huonosti toteutettu raportti voi antaa virheellistä tietoa. (Kiviniemi 2018, 85.) Tutkimuksen teossa yksi keskeisimmistä asioista onkin virheiden välttäminen, ja siksi tutkijan on arvioitava tekemänsä tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Luotettavuuden tarkastelu on tutkijan oman työnsä kannalta tärkeää, mutta sen avulla perustellaan

myös omia valintoja ja vakuutetaan lukija siitä, että tutkimus on luotettava ja sitä voidaan käyttää tietolähteenä. Oman tutkimuksensa luotettavuuden kuvailulla tutkija vakuuttaa epäilevää tieteellistä yleisöä ja lukijakuntaa (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkimuksen luotettavuuden takaamisen vuoksi olemme luvussa viisi kertoneet tutkimuksemme kulusta, aineiston hankinnasta ja sen analyysistä sekä kuvailleet tutkimuksemme taustafilosofiaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava kysymyksiä totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Objektiivisyys laadullisessa tutkimuksessa on lähes mahdotonta, sillä tutkija luo tutkimusasetelman ja tulkitsee aineistoaan oman kehyksensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-136.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat asenteet ja ennako-oletukset ovat siis väistämättä mukana tutkimuksen laadinnassa. Tutkimuksessamme tulkintamme pohjaavat siis omiin ennako-oletuksiin ja asenteisiin, mutta tiedostamalla ja huomioimalla ne tutkimuksessamme pyrimme mahdollisimman objektiiviseen tulkintaan. Lisäksi perustelemme tutkimuksemme tuloksia ja aineiston avulla tehtyjä tulkintoja esittämällä esimerkkejä huoltajien vastauksista. Eskola ja Suoranta (1998, 211) huomauttavatkin, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija itse on keskeisessä osassa tutkimusprosessia. Siksi laadullisen tutkimuksen pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä pidetäänkin tutkijaa itse, jolloin koko tutkimusprosessi on luotettavuuden arvioinnin kohteena. Koko tutkimusprosessin ollessa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kohteena, on luotettavuutta tarkasteltava jatkuvasti tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 209-211.) Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä luotettavuus on mukana koko prosessin ajan ohjaamassa tutkijan valintoja ja tulkintoja. Luotettavuuden tarkastelu alkoi tutkimuksessamme jo aiheen valinnassa, sillä pohdimme aiheen ajankohtaisuutta ja sitä, onko se yhteiskunnallisesti merkittävä (Mäkelä 1990, 48). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) korostavat luotettavuuden osalta sitä, että tutkijan tulee pohtia omaa näkemystä siitä, miksi tutkimus on tärkeä. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelimme koko prosessin ajan esimerkiksi aineiston kattavuuden kannalta sekä miten perustelemme tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä.

Tutkimuksen keskeisinä luotettavuuden käsitteinä pidetään reliabiliteettia ja validiteettia. Eskola ja Suoranta (1998, 214) jakavat validiteetin sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan pätevyyttä tutkimuksen teorian ja käsitteiden määrittelyn yhteensoveltuvuudessa. Teoreettisen näkökulman, käsitteellisten määritteiden sekä metodiratkaisujen tulee olla loogisesti yhteydessä toisiinsa. Aineistosta nousseiden teemojen pohjalta rakensimme teoreettisen viitekehyksen sekä määrittelimme tärkeimmät käsitteet. Lisäksi teoriassamme pohdimme arvioinnin tärkeimpiä piirteitä niin yleisesti kuin oppilasarvioinnissa. Teorian ja käsitteiden määrittelyssä otamme myös huomioon kodin ja koulun välisen kasvatusyhteistyön, koska se nousi vahvasti

aineistosta esiin. Ulkoisella validiteetilla puolestaan tarkoitetaan pätevyyttä aineiston, tehtyjen tulkintojen ja niistä johdettujen johtopäätösten välillä (Eskola & Suoranta 1998, 214). Syrjäläinen (1994, 101) kertoo tutkijan välttävän ulkoisen validiteetin ongelmat, mikäli hän raportoi tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, menetelmät ja teorialuen tarpeen mahdollisimman tarkasti. Ulkoisen validiteetin voi ajatella tarkoittavan pätevyyttä siitä, kuinka tutkija on tehnyt aineistostaan tulkinnat. Omassa tutkimuksessamme luotettavuutta lisäsi tutkimustulosten ja niistä muodostettujen tulkintojen perustelu toisillemme. Koska joitakin huoltajien käsityksiä oli haastava luokitella tiettyyn aineistosta nousseeseen teemaan, perustelimme toisillemme omia eriäviä aineistosta tehtyjä tulkintojamme.

Reliabiliteetti luotettavuuden arvioijana tarkoittaa tutkimuksen tulosten samana pysymistä, mikäli tutkimuskohde pysyy muuttumattomana (Syrjäläinen 1994, 101). Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että meidän tulisi päätyä samaa aineistoa käyttämällä samoihin tutkimustuloksiin myös myöhemmin. Eskola ja Suoranta (1998, 214) lisäävät, että aineiston tulkintaa voidaan kutsua reliabeliksi, mikäli se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tutkimuksessamme tämä toteutuu tutkijatriangulaation kautta, sillä teemme pro gradu -tutkielman parityönä. Tutkimuksen tulosten luotettavuuden tarkastelussa on erityisesti hyötyä siitä, että olemme pohtineet yhdessä tuloksia ja tehneet tulkintamme yhdessä. Tämä vahvistaa tulkintojen luotettavuutta, sillä ne ovat useamman kuin yhden henkilön tekemiä. Eskola ja Suoranta (1998, 215) kertovatkin, että tutkijatriangulaatio vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia useamman havainnoitsijan käytön avulla.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus voidaan siis taata, mikäli tutkija pohtii luotettavuuden kriteereitä koko tutkimusprosessin ajan sekä asettaa itsensä subjektiivisena toimijana tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kohteeksi. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu on tärkeää, sillä tutkimusprosessi on vapaampi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija ei pysty määrällisesti osoittamaan tuloksiaan, vaan tulokset ovat syntyneet aineistosta tehtyjen tulkintojen pohjalta. Tulkintoihin ovat vaikuttaneet myös tutkijan omat ennakkokäsitykset ilmiöstä, mikä puolestaan lisää tutkimuksen luotettavuuden asettamista tarkastelun kohteeksi.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lisäksi tutkijan on tarkasteltava myös tutkimuseettisiä asioita koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan ammattietiikkaa, jonka mukaan tutkijan tulee toimia (Kuula 2011, 23). Ihmistieteissä on huomioitava eettiset normit, sillä tutkittavina ovat ihmiset ja heidän elämisaailmansa (Varto 2005, 22). Omaa tutkimustamme tehdessä on otettava huomioon, että huoltajien vastausten takana on ihminen, joka on avannut omaa käsitystään vastatessaan kyselyyn. Eettisen toiminnan normina on huomioitava se, että kyselyyn osallistuville ei tuoteta turhaa henkistä kärsimystä. Lisäksi tutkittaville tehdään selväksi tutkimukseen osallistumisen perustuvan vapaaehtoisuuteen. (Kuula 2011, 42; 59.)

Tutkimuksessamme osallistumisen vapaaehtoisuus tarkoittaa sitä, että huoltajat ovat itse päättäneet, vastaavatko kyselylomakkeeseen.

Tutkittavien informointi tutkimukseen osallistumisesta kuuluu myös tutkimuseetiikkaan. Aineiston keruutapa määrittää sen, miten tutkittavia on informoitava. Kirjallista informointia tarvitaan, kun tutkija käyttää tutkittavilta saatavan aineiston sellaisenaan ja siinä on tunnistetietoja. Myös kyselylomake voi vaatia kirjallisen informoinnin, jos aineistossa on tunnistetietoja. (Kuula 2011, 119.) Tutkimuksessamme käytettynä olleen kyselylomakkeen alussa on kerrottu, mitä ilmiötä tutkitaan, jolloin huoltajat ovat olleet tietoisia siitä, mihin heidän vastauksiaan käytetään. Heiltä ei kuitenkaan kerätty tunnistetietoja, minkä vuoksi allekirjoitettavaa suostumusta ei tarvittu. Tutkimuseettisiin piirteisiin kuuluu myös tutkimuksen läpinäkyväksi tekeminen. Tutkijan tulee huolehtia tutkimustiedon suojaamisesta. (Kuula 2011, 104-108.) Tutkimuksemme osalta tutkimustiedon suojaaminen näkyi siinä, että ulkopuoliset eivät päässeet käsiksi huoltajien vastauksiin. Lisäksi Gylling (2006, 358) määrittelee tutkimuseettisiin toimintamalleihin kuuluvan muun muassa pitkäjänteisyyden, kärsivällisyyden sekä rehellisyyden. Pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä vaaditaan tutkijalta sen vuoksi, että tutkimuksen tekeminen voi viedä enemmän aikaa, mitä tutkija on aiemmin ajatellut (Kiviniemi 2018, 79). Myös tutkimuksemme osalta huomasimme pro gradu -tutkielman tutkimusprosessina vievän enemmän aikaa kuin olimme ajatelleet.

Tutkijalla on tekijänoikeus omaan tuotokseensa (Kuula 2011, 69-70), minkä vuoksi toisen kirjoittamaa tekstiä lainatessa on kerrottava tarkasti kirjoittaja ja teos. Mikäli tutkimuksen tekijä käyttää toisen tekstiä omanaan, puhutaan plagioinnista (Kuula 2011, 37-38). Sen vuoksi tutkimuksessamme pohdimme tarkasti, milloin viittaamme jonkun toisen tekstiin. Tutkimuksessamme eettisyyden kannalta on olennaista tarkastella valmiiksi kerätyn aineiston käyttöä. Kuulaa (2011, 72) mukailten voidaan todeta, että lomakekyselyä ja sen uudelleenkäyttöä ei määritellä teoksen itsemääräämisoikeuksien mukaan, sillä kyselylomake ei sisällä ainutkertaista tietoa, jota kukaan muu ei voisi tuottaa. Hyvän tutkimuseetiikan kannalta on kuitenkin tärkeää, että mainitsemme sen, mistä olemme aineiston saaneet ja kuinka se on kerätty.

Eräs tutkijan huomioitavista ominaisuuksista onkin omien vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtäminen. Kun tutkija tiedostaa huomioitavat ominaisuudet, voi hän kehittää omaa ajattelutyötään tutkimusprosessin aikana. (Abbott 2004, 234.) Tutkimusta tehdessä tutkijoilla on siis suuri vastuu tutkimuksen toteutuksesta ja raportoinnista. Tämän vuoksi meidän tulee tutkijoina pohtia omaa toimintaamme ja tiedostaa ennakkokäsitykset, jotta tutkimusprosessia voidaan pitää laadullisena ja luotettavana tutkimuksena.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään keskeiset tulokset, jotka nousivat aineistosta esiin yhdessä siitä tehtyjen tulkintojen kanssa. Ensimmäisessä alaluvussa pohditaan syitä sille, miksi osa on jättänyt vastaamatta avoimeen kysymykseen, minkä jälkeen nostetaan esiin eräs huomattavimmista tutkimustuloksista, eli huoltajien vastaaminen avoimeen kysymykseen joko omasta tai lapsensa näkökulmasta. Seuraavassa alaluvussa kerrotaan huomioita arviointipalautteen luonteesta ja lopuksi vielä tarkastellaan sitä, miten yhteistyö kodin ja koulun välillä nousi huoltajien käsityksissä esiin. Viimeisessä alaluvussa käydään läpi tuloksista tehdyt johtopäätökset.

6.1 *Tutkimustuloksiin päätyminen*

Kysely teetettiin e-lomakkeella Tampereen seudun kuudesluokkalaisille ja heidän opettajilleen, rehtoreilleen sekä huoltajilleen vuonna 2018. Huoltajille teetettyyn kyselyyn tuli 458 vastausta ja heistä 337 vastasi tutkimuksessa tarkasteltavaan avoimeen kysymykseen. Valmiissa aineistossa oli seitsemän riviä, jotka jäsentelivät aineistoa, eivätkä ne pitäneet sisällään vastauksia. Sen vuoksi vastaajien numerot koodausmerkintöinä menevät yli vastaajien lukumäärän. Lisäksi yksi vastaus saattoi sisältää useampia eri arvioinnin tärkeimpiä tehtäviä, mistä syystä esittämämme prosenttimäärät menevät yli sadan prosentin. Huoltajista 119 jätti vastaamatta tutkittavana olevaan avoimeen kysymykseen, joka on “Mikä on mielestäsi arvioinnin tärkein tehtävä oman lapsesi kannalta?”. Lisäksi kaksi huoltajaa oli vastannut kysymysmerkillä tai ajatusviivalla, jolloin tutkimuksen kannalta merkityksettömiä vastauksia oli siis yhteensä 121, mikä on 26 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista huoltajista. Yli neljännes vastaamatta jättänyttä huoltajaa on merkittävä osa tutkimustamme ja on voinut vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Tästä syystä pohdimme seuraavaksi sitä, miksi huoltajat ovat saattaneet jättää vastaamatta.

Avoin kysymys monivalintakysymysten lopuksi voi vastaajasta tuntua työläältä, mikä voi olla syynä huoltajien vastaamattomuudelle. Vastaajat saattavat olettaa, että avoimeen kysymykseen odotetaan kirjoitettavan enemmän kuin yksi sana ja koska kyse on tutkimuksesta, huoltajat saattavat ajatella, että vastauksen tulisi olla kovin tieteellinen, jolloin vastaaminen voi viedä paljon aikaa. Vastaamattomuuden syynä voikin olla kiire tai ajanpuute, jolloin lomakkeeseen ei välttämättä ehdi

kunnolla syventyä. Lisäksi avoimia kysymyksiä ei ehkä koeta niin tärkeiksi, että niihin vastattaisiin. Arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä ei myöskään välttämättä ole sellaista sanottavaa, mikä ei olisi jo monivalintakysymyksissä tullut esiin.

Avoimeen kysymykseen vastanneet 337 huoltajaa käyttivät joko yhtä tai useampaa käsitettä vastauksissaan. Pieni osa vastauksista oli monia lauseita sisältäviä (*“Antaa tietoa lapselle ja vanhemmille kehityksen ja osaamisen tilasta. Mitkä asiat ovat kunnossa ja missä on kehitettävää. Lapselle ehdottoman tärkeää on tietää vahvuudet opiskelussa.”* H54). Arvioinnilla voidaan nähdä olevan useampia tärkeitä tehtäviä oman lapsen kannalta, jolloin vain yhden nimeäminen saattaa olla vaikeaa. Huomioimme myös yhden sanan vastaukset tärkeänä osana tutkimusta ja tulkintaa moniteemaisten vastausten ohella (*“kannustaa”* H199, *“Kehitys.”* H153). Suurin osa vastauksista oli kuitenkin noin yhden lauseen mittaisia (*“Positiivinen palaute ja kehittymistavoitteiden asettaminen.”* H415).

Aineiston analyysi aloitettiin luokittelemalla huoltajien vastaukset samaa tarkoittavien sanojen alle (kannustus, heikkoudet ja harjoittelun tarve, vahvuudet, onnistumiset ja positiivinen palaute, innostaminen ja motivointi, realistinen kuva, oikeudenmukaisuus, itsetunto, yhteistyö). Aineistosta nousi tässä vaiheessa esiin kysymyksen ymmärtämisen erilaiset tavat. 30 huoltajaa oli vastannut arvioinnin tärkeimmän tehtävän omalta kannaltaan, toisin sanoen he kertoivat, mitä tietoja he itse haluaisivat saada lapsensa koulunkäynnistä (*“Kertoa vanhemmille lapsen koulussa viihtyminen ja pärjääminen”* H237). Sen sijaan 168 huoltajaa oli vastannut kysymykseen arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä oman lapsensa kannalta (*“oppimiseen ja työntekoon kannustaminen”* H283, *“Lapsi saa ymmärryksen kuinka koulussa yleisesti ottaen menee.”* H335). Noin 40 prosenttia huoltajista oli vastannut avoimeen kysymykseen sellaisilla käsitteillä ja virkkeillä, joita emme voineet suoraan luokitella kuuluvan pelkästään toiseen luokkaan. Näissä tapauksissa luokittelimme arvioinnin tärkeimmän tehtävän kuvailun tapahtuvan molemmat osapuolet huomioon ottaen (*“Kertoa missä mennään opiskelun tasossa”* H157). Esimerkiksi edellä mainitusta huoltajan käsityksestä ei käy selkeästi ilmi se, kenelle opiskelun taso tulisi kertoa, huoltajalle vai lapselle. Luokittelun jälkeen teemoitelimme käsitteet yläteemojen (myönteinen, realistinen, kriittinen, yhteistyö) alle. Myönteiseen arvioinnin luonteeseen luokiteltiin kuuluvan kaikki palaute, mikä sisälsi jotain hyvää sanottavaa oppilaasta (kannustus, motivointi, innostus, positiivinen palaute, vahvuudet ja onnistumiset). Luokittelimme näiden lisäksi myös itsetunnon vahvistamisen osaksi myönteistä arvioinnin luonnetta. Kriittinen arvioinnin luonne yläteemana sen sijaan sisälsi käsitteet, joissa mainittiin oppilaan kehittymiskohteista, heikkouksista tai keinoista näiden työstämiseen. Viimeisenä arvioinnin luonnetta kuvaavana yläteemana on arvioinnin realismi, johon luokiteltiin huoltajien käsitykset, joissa ilmeni oikeudenmukaisuus tai osaamisen tason realistinen kuvaaminen. Taulukolla

1 pyrimme havainnollistamaan arvioinnin tärkeimpiä tehtäviä vastauksista tehtyjen teemojen mukaan. Lisäksi aineistosta ilmeni yhteistyön merkitys oppilasarvioinnissa. Koska yhteistyötä ei mainittu avoimen kysymyksen yhteydessä, koimme sen merkittäväksi tutkimustulokseksi.

TAULUKKO 1. Arvioinnin tärkeimmät tehtävät.

Pääluokka	Yläteema	Alateema	Aineistosta
ARVIOINNIN TÄRKEIMMÄT TEHTÄVÄT	MYÖNTEINEN	motivointi	innostaminen
			kannustaminen
		itsetunnon vahvistaminen	vahvuudet
			onnistumiset/mitä osaa
	KRIITTINEN	keinot	ohjata oikeaan suuntaan
			heikkouksien työstäminen
		asiat	parannettavat
			kehitettävät
	REALISTINEN	osaamisen taso	oppimisvaikeudet ja haasteet
			tieto oppimisesta
			eteneminen
		oikeudenmukaisuus	tehty työ suhteutettuna arviointiin/itsearviointi
			palaute
			yksilöllisyys
			totuuden-/todenmukaisuus

6.2 Arvioinnin tärkeimmät tehtävät oppilaan ja huoltajan kannalta

Tämän kappaleen tarkoituksena on kuvailla tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Taulukko 2 esittelee keskeisimpiä tuloksia oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä huoltajien käsitysten perusteella. Huoltajat olivat ymmärtäneet monitulkinnallisen avoimen kysymyksen eri tavoin, minkä vuoksi he ovat vastanneet kysymykseen omasta ja lapsensa näkökulmasta. Huoltajien käsitykset, jotka eivät kohdistuneet selkeästi pelkästään huoltajalle tai lapselle sisältyvät taulukossa 2 kumpaankin kenttään.

TAULUKKO 2. Arviointitiedon kohdistaminen ja luonne.

KENELLE ARVIOINTI-PALAUTE ON KOHDISTETTU?	ARVIOINNIN LUONNE			
		MYÖNTEINEN	KRIITTINEN	REALISTINEN
	OPPILAALLE	<ul style="list-style-type: none"> - omien vahvuuksien tunnistaminen - positiivinen palaute - onnistumisten tuominen ilmi - kertoa, missä on hyvä - motivointi ja innostaminen - kannustaminen - itsetunnon vahvistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - kertoa kehitettävät kohteet - ilmaista parannettavat asiat - oppimisvaikeuksien tunnistaminen - heikkouksien tunnistaminen ja niiden työstäminen - ohjata oppilasta oikeaan suuntaan 	<ul style="list-style-type: none"> - osaamisen tason kuvailu - oikeudenmukaisuus - yksilöllisyys - itsearviointi - oman työn suhteuttaminen samaansa arviointiin - oppimisen ohjaaminen - antaa palautetta
HUOLTAJILLE	<ul style="list-style-type: none"> - vahvuuksien ja taitojen tuominen esiin - kertoa, missä lapsi on hyvä 	<ul style="list-style-type: none"> - kehitettävien asioiden esiintuominen - koulunkäynnin ongelmat esiin - haasteet opinnoissa ilmi 	<ul style="list-style-type: none"> - lapsen osaamisen tason kuvailu - ylipäättään tieto lapsen koulunkäynnistä - eteneminen opinnoissa - todenmukainen osaamisen kuvailu 	

6.2.1 Myönteinen palaute oppilasarviointin tärkeimpänä tehtävänä

Yhdeksi pääteemoista nousi myönteinen arvioinnin luonne. Kuten taulukosta 3 nähdään, luokittelimme myönteiseen arvioinnin luonteeseen kuuluvan huoltajien käsitykset, joissa mainittiin oppilaan kannustaminen, innostaminen, motivointi, vahvuuksien esiintuominen, onnistumisista kertominen, itsetunnon vahvistaminen ja ylipäättään positiivinen palaute. 65 prosentissa vastauksia esiintyi myönteisen arviointipalautteen merkitys sekä lapselle että huoltajalle. Tiedyt käsitteet kuvaavat selkeästi vastauksissa vain lapsen ominaisuuksia, kun taas positiivinen palaute lapsen onnistumisista ja vahvuuksien esiintuominen on kohdistettu huoltajille ja oppilaille yhteisesti.

TAULUKKO 3. Myönteinen arvioinnin luonne.

MYÖNTEINEN	motivointi	innostaminen
		kannustaminen
	itsetunnon vahvistaminen	vahvuudet
		onnistumiset/mitä osaa

6.2.1.1 Oppilaan motivointi innostamalla ja kannustamalla

Lapselle annettava positiivinen arviointipalaute nousi merkittävänä käsityksenä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Myös muodostamastamme taulukosta (kts. taulukko 2) voi huomata, että oppilaalle annettava myönteistä sisältöä käsittävä arviointi esiintyi monissa huoltajien käsityksissä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Myönteisen sisällön erääksi alateemaksi luokittelimme motivaation, joka pitää sisällään oppilaan kannustamisen ja innostamisen. Arvioinnissa opettajan tulee mahdollistaa oppimista edistävän ja motivoivan palautteen saanti (POPS 2014, 50). Huoltajat kokivat, että arvioinnin yksi tärkeimmistä tehtävistä oli motivoida oppilasta. Innostamisen koettiin olevan tärkeä osa motivointia.

“Innostaa tekemään parhaansa.” H328

“Innostaa oppimiseen ja työntekoon.” H372

Huoltajan H372 mukaan hyvällä ja myönteisellä arviointipalautteella voidaan innostaa oppilasta opiskeluun ja työntekoon, mikä puolestaan johtaa motivoituneeseen opiskeluun. Yli-Luoma (2003, 142) kuvailee ulkoisesti motivoituneen oppilaan innostuvan hyvistä numeroista ja saavan siitä positiivista intoa opiskeluun. Sisäisellä motivaatiolla sen sijaan tarkoitetaan oppijan alkuperäistä uteliaisuutta tai kiinnostusta jotain opeteltavaa asiaa kohtaan (Byman 2002, 27-29). Ulkoisesti motivoitunut oppilas motivoituu siis jostain tavoiteltavasta asiasta kuten koenumeroista tai muusta palkinnosta, kun taas sisäisesti motivoitunut oppilas motivoituu tehtävän mielekkyydestä. Huoltajien käsitysten perusteella arvioinnilla on siis suuri merkitys oppilaan koulunkäyntiin innostavana ja motivoivana tehtävänä. Siksi opettajien on mietittävä, miten hän arviointipalautteen antaa ja pystyykö hän sillä motivoimaan oppilasta saavuttamaan parempia oppimistuloksia ja -käytäntöjä.

Luokittelimme kannustamisen erääksi oppilasta motivoivaksi keinoksi yhdessä innostamisen kanssa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) korostuu kannustaminen

osana arviointia. Huoltajat toivoivat oppilasarvioinnin olevan oppilasta kannustavaa ja motivoivaa hänen koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan. Kannustava arviointipalaute esiintyi tuloksissamme peräti 29 prosentissa vastauksista, mikä korostaa huoltajien käsityksiä siitä, että opettajien antama arviointi oppilaille tulisi olla kannustavaa. Myös perusopetuslaissa (22 §) mainitaan, että oppilasarvioinnin tulisi olla kannustavaa. Kannustava arviointi on selkeästi yleistymässä niin huoltajien kuin opetussuunnitelmien keskuudessa. Kannustavuus arvioinnin kriteerinä mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa yleisesti arvioinnin tehtävänä sekä ainekohtaisesti opetuksen kriteerinä (ks. esim. POPS 2014, 47, 100, 136). Arvioinnin kannustava piirre näkyi huoltajien käsityksissä erilaisin tavoin, toiset painottivat kannustamista opiskeluun, kun taas 26 prosenttia huoltajista käsitti arvioinnin tärkeimmän tehtävän olevan ylipäänsä kannustaa. Eroavaisuudet kannustavan arvioinnin käsitysten välillä olivat pieniä, mutta silti tärkeitä.

“kannustus” H10

“ -- kannustaa opiskeluun -- ” H391

“Lapsen kannalta saada palautetta, joka kannustaa -- ” H226

Kannustaminen arvioinnin tärkeimpänä osa-alueena nousi siis eri tavoin huoltajien käsityksistä ilmi. Lasta halutaan tukea ja innostaa opiskeluun kannustamisen myötä. Huoltajat ovat voineet kokea arvioinnin kannustavaksi jo ennen kyselyyn vastaamista, jolloin heidän käsityksensä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä nousevat yhteiskunnan asettamista sosiaalisista ennako-oletuksista ja heidän omista kokemuksistaan. Toisaalta voi olla huoltajia, joiden lapset eivät ole saaneet kannustavaa palautetta, jolloin he toivoisivat opettajilta kannustavuutta osaksi arviointia.

“Kannustaa ja rohkaista. Tilanne on parantunut huomattavasti, kun luokanvalvoja vaihtui. Eroja on tietysti opettajien välillä, tässä ajateltu luokanvalvojaa.” H141

Tämä huoltaja on toivonut arvioinnilta kannustavaa otetta, minkä hän kuvailee parantuneen opettajan vaihtuessa. Huoltajien käsitykset arvioinnin kannustavasta luonteesta myötäilevät perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014, 47) määritellyjä arvioinnin kriteereitä.

6.2.1.2 Lapsen itsetunnon vahvistaminen myönteisellä palautteella

Arvioinnin ja erityisesti opettajan antaman palautteen merkitystä oppilaan käsitykseen itsestään ei voi aliarvioida (POPS 2014, 47). Oppilasarvioinnilla nähdään olevan yhteys itsetuntoon, mikä välittyy myös huoltajien käsityksistä. Omien vahvuuksien tiedostaminen ja tunnistaminen vaikuttaa

oppilaan minäkuvaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että palaute saadusta työstä on kannustavaa ja motivoivaa. Itsetunnon vahvistaminen myönteisen arvioinnin avulla esiintyy eräänä arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä huoltajien mielestä.

“ -- Kannustavan palautteen kautta omanarvontunnon vahvistuminen.” H26

“-- itsetunnon rakentaminen” H220

Omanarvontunto määritellään tutkimuksessa liittyvän itsetuntoon, jolloin sen vahvistumista arvioinnin avulla pidetään tärkeänä. Positiivisen ja kannustavan palautteen ohella myös vahvuuksien tunnistaminen yhdistetään itsetunnon kehittymiseen. Arvioinnin avulla huoltajat toivovat lastensa löytävän omat vahvuutensa, jotta lasten itsetunto voi vahvistua.

“Vahvuuksien löytäminen ja lapsen itsetunnon kasvattaminen” H80

“Tukea lapsen käsitystä itsestään oppijana, löytämään itsestään uusia puolia oppijana ja käyttämään taitojaan hyväksi. Hyvän ja terveen minäkuvan kehitys” H197

Huoltajien käsitysten mukaan omien taitojen ja vahvuuksien tunnistaminen mahdollistaa yhdessä hyvän arviointipalautteen avulla lapsen itsetunnon kehittymisen. Opettajan tulisikin huomioida arviointipalautteen vaikutus itsetunnon kehittymiselle ja pyrkiä tukemaan itsetuntemuksen tervettä kehittymistä (Uusikylä 2006, 87). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 52) määritellään, että opettajan tulee palautteen avulla vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja vahvuuksia oppijana.

Oppilaan vahvuuksien ja itsetunnon vahvistumisen ohella huoltajat painottivat vastauksissaan sitä, että lapselle tulisi tehdä näkyväksi asiat, joissa hän on hyvä ja kertoa hänen onnistumisistaan koulunkäynnissä. Keltikangas-Järvinen (1994, 196) mainitseekin, että oppilaiden tulisi saada tietoonsa omat onnistumisensa. Onnistumisten nähdään vahvistavan lapsen itsetuntoa yhdessä positiivisen palautteen ja vahvuuksien tunnistamisen kanssa. Eräs tärkeimmistä tutkimustuloksistamme on, että ennalta tutkitun teorian lisäksi myös huoltajat kokevat myönteisellä arvioinnilla olevan vaikutusta lapsen itsetunnon kehitykseen. Tämän vuoksi he pitävät itsetunnon vahvistamista erilaisten positiivisten keinojen kautta eräänä arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä.

6.2.1.3 Huoltajille kohdistettu arviointipalaute lapsen onnistumisista

Oppilaalle kohdistettu arviointi nähtiin enemmänkin positiivisen kautta tuotuna kannustavana palautteena ja itsetunnon vahvistajana, kun taas huoltajille kohdistettu arviointi positiivisena palautteena käsitti enemmänkin sen, missä lapsi on hyvä ja mitkä ovat hänen vahvuutensa.

“Palautteen saaminen että vanhempikin kuulee. Ja varsinkin hyvän palautteen. Saa lapsen loistamaan :)” H444

“Kuulla vahvuuksista ja onnistumisista niin, että opettaja ja vanhemmat ovat yhtä aikaa paikalla.” H213

Huoltajat arvostavat sitä, että he saavat tietoonsa koulun puolelta lapsen vahvuudet ja onnistumiset eri ympäristöissä. Heillä on tietoa siitä, missä oma lapsi onnistuu kotona ja mitkä hänen vahvuutensa ovat siellä, mutta ilman hyvää ja positiivista oppilasarviointia huoltajat eivät saa tietää oppilaan onnistumisista koulussa.

6.2.2 Oppilasarviointi kehittämiskohteiden kertojana

Toiseksi pääteemaksi nostimme aineiston luokittelun jälkeen esiin kriittisen arvioinnin luonteen (taulukko 4), johon kuuluu kehittämiskohteiden ja haasteiden esiintuominen sekä keinot niiden työstämiseen. Tutkittavana olevaan avoimeen kysymykseen vastanneista yli neljäsosa määritteli arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi kehittämiskohteiden esiin tuomisen. 22 prosenttia huoltajista esitti kriittisten asioiden kertomisen yhdessä jonkin myönteiseksi tai realistiseksi luokitellun käsityksen yhteydessä. Sen sijaan noin neljä prosenttia huoltajista vastasi arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä ainoastaan kehittämiskohteet ja niiden esiin nostamisen.

“Kuulla mahdollisista ongelmista ja siitä mikä on vaikeinta oppilaalle.” H409

Harva huoltaja haluaa siis ainoastaan tietää lapsestaan negatiivissävytteisiä asioita, vaan he arvostavat koulunkäynnin kehityskohteista kertomista yhdessä myönteisten ja realististen asioiden kanssa. Huoltajien käsitykset palautteen antamisesta korostaakin yleistä palautteenannon mallia, jossa kerrotaan kehitystä vaativat kohteet myönteisten asioiden ympäröimänä.

TAULUKKO 4. Kriittinen arvioinnin luonne.

KRIITTINEN	keinot	ohjata oikeaan suuntaan
		heikkouksien työstäminen
	asiat	parannettavat
		kehitettävät
		oppimisvaikeudet ja haasteet

6.2.2.1 Kehittämiskohteet oppilaiden tietoon

Huoltajien käsitykset kehitettävistä ja parannettavista asioista sekä niiden ilmaisemisesta lapselle nousi eräänä tärkeänä tuloksena. Lapsen tulisi huoltajien mukaan saada tietoonsa asiat, joissa hänellä on kehitettävää ja parannettavaa, jotta hänen toimintaa voitaisiin ohjata oikeaan suuntaan.

“-- lapselle -- kertoa missä ja miten voisi parantaa.” H206

“-- heikkouksien tunnistaminen ja niiden työstäminen.” H293

Huoltajien mukaan lapselle tulisi kertoa, missä hänellä on vielä haasteita ja toisaalta, miten hän voisi parantaa omaa toimintaansa. Haasteiden lisäksi huoltajien käsityksistä ilmeni myös heikkouksien esiin tuominen sekä niiden työstäminen ja tukeminen. Oppilaan näkökulmasta arvioinnin tärkeintä tehtävää tarkastellen korostuu enemmänkin keinot, joiden avulla lapsi voi itse kehittää toimintaansa haastavissa asioissa. Oppilaille ei tulisi ainoastaan kertoa asioista, joissa on parannettavaa, vaan niiden kehittämiseen tulisi antaa myös keinot. Tämän tulkitsemme yhdeksi arvioinnin tärkeintä tehtävää kuvaavaksi tutkimustulokseksi.

6.2.2.2 Lapsen kehityskohteiden kuvaaminen huoltajille

Huoltajat näkevät kehittämiskohteista ja mahdollisista koulunkäynnin haasteista kertomisen eräksi arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä myös heidän itsensä kannalta. He haluavat saada tietoonsa sen, missä oppiaineissa oppilaalla on vaikeuksia tai missä asioissa oppimista pitäisi parantaa. Koulunkäynnin vaikeuksiin tulkitsemme kuuluvan myös muut kuin oppimiseen liittyvät vaikeudet. Huoltajat haluavat tietää näistä haasteista lapsensa koulunkäyntiin liittyen, jotta he voivat tukea omaa lastaan.

“Tietää lapsen haasteet paremmin ja osaa sitä kautta auttaa.” H84

“Jotta pysyisimme kartalla lapsen osaamisesta. Onhan se hyvä tuntee lapsen vahvuuksia ja heikkouksiakin, jotta voisimme ohjata oikeaan suuntaan tarpeen mukaan.” H346

Huoltajien käsitysten perusteella lasta halutaan auttaa koulukäynnissä lapsen tarvitsemalla tavalla. Auttaminen ja tukeminen voi esimerkiksi tarkoittaa konkreettista apua kotitehtävien tekemisessä tai henkistä tukemista kannustamalla oppilasta.

6.2.3 Realistinen arviointipalaute antaa todenmukaisen kuvan oppilaan osaamisesta

Yhdeksi arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä olemme teemoitelleet arvioinnin realistisuuden, johon luokittelemme kuuluvan todenmukaisen osaamisen tason kuvailun sekä arvioinnin oikeudenmukaisuuden. Kuten taulukosta 5 huomataan, osaamisen tasoa huoltajat kuvailivat käsityksissään oppimisen edistymisenä, tietona oppimisesta sekä lapsen taitoa suhteuttaa omaa työtään saatuun arviointiin. 48 prosenttia huoltajista määritteli realistisen arviointipalautteen osaksi oppilasarvioinnin tärkeintä tehtävää. Huoltajien käsityksistä ilmeni eroavaisuuksia siinä, kohdistuiko realistinen oppilaan arviointitieto lapselle vai huoltajalle. Molempien, sekä huoltajien että oppilaiden, tulisi siis vastanneiden käsitysten mukaan saada realistista tietoa oppilaan koulunkäynnistä (kts. taulukko 2).

TAULUKKO 5. Realistinen arvioinnin luonne.

REALISTINEN	osaamisen taso	tieto oppimisesta
		eteneminen
		tehty työ suhteutettuna arviointiin/itsearviointi
	oikeudenmukaisuus	palaute
		yksilöllisyys
		totuuden-/todenmukaisuus

6.2.3.1 Lapselle kohdistuva realistinen arviointipalaute

Huoltajien käsitykset realistisesta arvioinnin luonteesta lapsensa kannalta ymmärretään tarkoittavan sitä, että lapset tunnistavat oman todenmukaisen tasonsa oppimisessa. Huoltajien mielestä heidän

oman lapsensa kannalta merkittävää on se, että opettaja antaa palautteen totuudenmukaisesti, jotta lapsi saa tietää oman oppimisen tasonsa sekä tiedostaa opintojen etenemisensä.

“Lapsi oppii tietämään todellisen osaamisen tasonsa.” H185

“lapsi tietää onko saavuttanut tavoitellun tason oppimisessa” H300

Ennalta asetettujen tavoitteiden suhteuttamista niiden saavuttamiseen voidaan määritellä tarkoittavan opinnoissa etenemistä. Huoltajat odottavat arvioinnin kertovan lapselle sen, miten hän on onnistunut saavuttamaan ennalta asetetut tavoitteet. Huoltajien käsityksiä arvioinnista asetettujen tavoitteiden vertailuna saavutettujen tuloksien välillä voidaan pitää yhtenevinä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48) kerrotun arvioinnin luonteen kanssa.

Opettajan arvioinnin ohella huoltajat painottivat myös lapsen itsensä tekemää arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014, 49) on mainittu, että lapselle tulisi antaa mahdollisuus pohtia omaa osaamistaan ja opintojensa edistymistä. Huoltajienkin mainitsema oppilaan oman työskentelyn arvioiminen yhdistetään osaksi itsearviointia, mikä koettiin tärkeäksi osa-alueeksi arvioinnissa oman lapsensa kannalta.

“Ei ole opettajan arviointia, vain lapsen itse tekemä.” H160

“-- On tärkeää opetella arvioimaan omaa työskentelyään ja ottaa uusia tavoitteita sen suhteen.--” H465

Huoltajat kokevat, että eräs arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä oman lapsensa kannalta on antaa mahdollisuus lapsen itsearviointille omasta toiminnastaan. Huoltajat ovat sitä mieltä, että lapsen on tärkeä oppia tunnistamaan omia taitojaan ja arvioimaan oppimistaan. Koppinen ym. (1994, 84) korostavat, että itsearviointi mahdollistaa oppilaan toiminnan kehityksen itsenäisemmäksi ja vastuullisemmaksi.

6.2.3.2 Realistinen arviointi kertoo huoltajille lapsensa todenmukaisen osaamisen tason

Realistisen arviointipalautteen kertominen huoltajille nousi eräänä käsityksenä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Realistisen palautteen avulla huoltajat saavat käsityksen lapsensa oppimisen tasosta. Huoltajien käsitykset lapsensa osaamisen tasosta näkyivät aineistossa eri termein. Osaamisen tasoa kuvailtiin muun muassa tietona lapsen koulunkäynnistä, mitä lapsi on oppinut, miten lapsi on edistynyt sekä ylipäätään palautteena lapsen opinnoista.

“On tärkeää saada totuudenmukaista tietoa lapsen opiskelusta ja suhtautumisesta kouluun.” H52

“Saada realistinen kuva lapsen osaamisesta. --” H89

“Jotta voi seurata lapsen oppimisen edistymistä tärkeissä oppiaineissa. --” H208

“Miten lapseni toimii ryhmän jäsenenä ja kuinka osallistuu toimintaan!” H340

Oppilaan edistymisen kuvaileminen luokiteltiin myös osaksi realistista arviointipalautteen luonnetta, jonka avulla huoltajat voivat seurata lapsensa kehitystä ja opinnoissa etenemistä. Lisäksi huoltajat arvostivat tietoa siitä, miten lapsen koulunkäynti ylipäättään sujuu. Koulunkäyntiin ja koulussa pärjäämiseen liitetään opintojen ohella myös lapsen sosiaaliset taidot ja kanssakäyminen luokkakavereiden kesken. Huoltajat arvostavat siis kokonaisvaltaista ja todenmukaista kuvaa lapsen arjesta koulumaailmassa.

6.2.3.3 Oikeudenmukainen oppilasarviointi

Huoltajat näkivät yhtenä arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä oikeudenmukaisen palautteen antamisen oppilaalle, mikä korostui noin yhdeksässä prosentissa vastauksista. Oikeudenmukaisuuteen luokittelimme kuuluvaksi yksilöllisen oppilaan huomioimisen, tasapuolisuuden sekä sellaisen arvioinnin, jonka lapsikin ymmärtää (kts. taulukko 5). Arvioinnin oikeudenmukaisuus onkin yksi keskeinen piirre koulun arviointikulttuurissa (POPS 2014, 47).

“Olla oikeudenmukaista ja arvostella jokaista lasta yksilöinä.” H174

“Kertoa, mitä lapsi on oppinut. Missä asioissa on tarvittavat taidot, mitä osaa erityisen hyvin ja missä asioissa olisi vielä harjoittelun tarvetta. Ja nämä asiat niin, että lapsikin ymmärtää.” H12

“Arvioinnin tulee olla tasapuolista ja oikeudenmukaista. Esim. opettajan oma lapsi luokalla ei tue tätä tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden ajatusta. --” H113

Yksilöllisyys oppilasarvioinnin osa-alueena voidaan tulkita kuuluvan osaksi arvioinnin oikeudenmukaisuutta. Siksi luokittelimme sen erääksi oikeudenmukaisuuden alakäsitteeksi (kts. taulukko 5). Myös Metso (2004, 119-120) kertoo huoltajien toivovan oman lapsensa yksilöllistä huomioimista. Yksilöllinen palaute antaa kuvan siitä, että arvioinnin oikeudenmukaisuus toteutuu, sillä jokaisen oppilaan oppimisprosessia on tarkasteltu henkilökohtaisesti.

Tulosten perusteella huoltajien käsitykset oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä voidaan jakaa siis kolmeen erilaiseen arvioinnin luonteeseen. Tärkeimpänä aineistosta nousi myönteisten asioiden kertominen sekä oppilaille että heidän huoltajilleen. Positiivinen arviointipalaute voi auttaa oppilasta motivoitumaan opiskeluun sekä vahvistaa itsetunnon kehitystä. Lapsen kehittämiskohteet nousivat toisena pääteemana huoltajien käsityksistä oppilasarvioinnin tärkeimpänä tehtävänä. Tässä kategoriassa huoltajat näkivät tärkeänä sen, että oppilasta ohjataan haastavien asioiden suhteen oikeaan suuntaan sekä autetaan häntä erilaisin keinoin työstämään heikkouksiaan. Itsensä kannalta huoltajat korostivat tietoa siitä, mitkä asiat ovat lapselle haastavia, jotta he voisivat kotona tukea lasta oppimisessa. Realistisella ja oikeudenmukaisella arviointipalautteella huoltajat halusivat saada sekä omaan että lapsensa tietoon totuudenmukaisen kuvan lapsen osaamisesta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) mainitaan arvioinnin tärkeimpinä tehtävinä esimerkiksi oppilaan motivointi, oppimisprosessin ja kehittymisen näkyväksi tekeminen sekä oikeudenmukaisuus arvioinnissa. Huoltajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä ovat siis samankaltaisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) erittelemän arviointikulttuurin ja arvioinnin tehtävien kanssa.

6.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö arviointitoiminnassa

Kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi esiin huoltajien käsityksistä, vaikka avoin kysymys ei johdatellut heitä vastaamaan yhteistyön merkitystä osana arviointitoimintaa. Noin kuudessa prosentissa vastauksista yhteistyö korostui osana oppilasarvioinnin tärkeintä tehtävää. Näissä käsityksissä esiintyi keskustelut huoltajien, opettajien sekä lasten kesken. Lähes puolet yhteistyötä korostaneista huoltajista kertoi kaikkien kolmen osapuolen olevan tärkeitä arviointikeskusteluissa.

“-- Keskustelu opettajan, lapsen ja vanhempien kesken ovat tärkeitä.” H125

“Saada palautetta vanhempien läsnäollessa” H412

Kehityskeskustelujen odotetaan siis sisältävän opettajan ja huoltajan läsnäolon lisäksi myös oppilaan osallisuuden. Kehityskeskustelun tarkoitus on olla vuorovaikutustilanne, jossa opettaja, huoltaja ja oppilas ovat kaikki oman alueensa asiantuntijoita (Eloranta 2000,72-73). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47) korostaa arviointikulttuuria, jossa opettaja ja huoltaja pohtivat yhteistyössä oppilaan kanssa opiskelun tavoitteita ja arviointikäytänteitä.

Huoltajien käsityksiä tarkastellessa huomaa, että moni heistä ajattelee arvioinnin tehtävän olevan kehityskohtiin puuttuminen, jolloin toimivalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan huomioida nämä haasteet mahdollisimman varhain (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008, 35).

Hilasvuori (2001, 19-20) kuvailee kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkoittavan arviointikeskusteluiden lisäksi arkipäiväistä yhteydenpitoa. Myös huoltajien käsityksistä löytyi jokapäiväisen kommunikoinnin merkitys osana arvioinnin tärkeintä tehtävää. He korostivat erityisesti positiivisten huomioiden tärkeyttä osana kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta.

“-- tuntuu, että vain unohduksista tulee viesti, eri juuri positiivista.” H23

“Palautteen saaminen että vanhempikin kuulee. Ja varsinkin hyvän palautteen. Saa lapsen loistamaan :)” H444

Jo aiemmin mainitun myönteisen palautteen lisäksi huoltajien käsityksistä oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä korostuu toive saada koululta enemmän positiivisia viestejä kotiin. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä perustuu usein virallisuuteen, jolloin yhteydenpidossa on kyse negatiivispainotteisen sanottavan esille tuomisesta (Metso 2004, 53; Cantell 2011, 254). Aineistosta nousee esiin, että huoltajat arvostavat pientenkin positiivisten asioiden viestimisen tärkeyttä yhteydenpidossa. Huoltajien käsityksistä on huomattavissa lisäksi ajatus siitä, että opettajan toivotaan antavan positiivista palautetta myös huoltajan kuullen, esimerkiksi arviointikeskustelujen yhteydessä.

Eräänä tärkeänä tuloksena tutkimuksessamme pidämme yhteistyön kannalta sitä, että huoltajat kertoivat toivovansa arviointipalautteen olevan sama sekä lapselle että huoltajalle. Tämän olemme tulkinneet tarkoittavan arvioinnin oikeudenmukaisuutta, jolloin arviointipalaute pysyy muuttumattomana kuulijasta riippumatta.

“vanhempi ja lapsi kuulevat saman arvioinnin” H425

Huoltajien ja lasten ei ole aina mahdollista kuulla samaa palautetta. Esimerkiksi oppilaan tunnilla saama positiivinen palaute ei välttämättä välity huoltajille ja toisaalta huoltajille kohdistettu tieto oppilaan koulunkäynnistä saattaa jäädä lapselta kuulematta. Huoltajille ja oppilaille kohdistettu sama arviointipalaute on myöskin osa arvioinnin oikeudenmukaista piirrettä.

Tulosten perusteella voidaan siis todeta, että huoltajat näkevät yhteistyön osana arviointitoimintaa tärkeäksi. Yhteistyö arviointitoiminnassa mahdollistaa huoltajalle ja oppilaalle saman arviointipalautteen saamisen sekä kodin näkökulman huomioimisen osana arviointitoimintaa. Toimiva kasvatusyhteistyö mahdollistaa pienetkin arkiset yhteydenotot, jolloin huoltajan on mahdollista saada tietää lapsensa onnistumisista.

6.4 Tuloksista tehdyt johtopäätökset

6.4.1 Myönteinen palaute motivoi oppimaan lisää

Positiivista palautetta sisältävä arviointi nähtiin arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi oppilaan ja hänen huoltajiensa kannalta. Peräti 65 prosenttia huoltajista oli vastannut arvioinnin tärkeimmän tehtävän sisältävän jotain myönteiseksi luokiteltua piirrettä. Tutkimustulokset osoittavat selkeästi sen, että oppilaat tarvitsevat positiivista palautetta, mikä motivoi heitä koulunkäyntiin. Kyrö-Ämmälä ja Lakkala (2018, 31) korostavat positiivisen palautteen määrää oppitunneilla oppilaita kannustaen ja kehuen. Kannustavalla palautteella voidaan huoltajien käsitysten mukaan tukea motivaatiota sekä innostaa oppimaan uutta. Myös Atjonen (2007, 91) kuvaa, että positiivisen palautteen avulla on helppoa vahvistaa ja lujittaa oppilaan oppimista, kun taas negatiivisen palautteen kohdalla sen ajatellaan olevan haastavaa. Huoltajien käsityksistä oli tulkittavissa, että oppilasarviointin tärkeimpänä tehtävänä pidetään positiivisen palautteen antamista. Tähän tulkintaan päädyttiin aineistosta nousevien käsitysten perusteella, joiden mukaan kannustaminen nähtiin tärkeänä osana arviointia. Lisäksi hyvänä asiana huoltajat mainitsivat kannustamisen lisääntymisen opettajan vaihtuessa. Johtopäätöksenä voidaan todeta kannustavan palautteen määrän vaihtelevan opettajasta riippuen. Huoltajat kuitenkin toivoisivat opettajilta positiivista ja kannustavaa palautetta enemmän. Palautteen antamisella voi olla merkitystä lapsen oppimisen kannalta. Vähän onnistumisen kokemuksia omaavalle oppilaalle on tärkeä osoittaa onnistumiset ja näiden avulla oppilaalle voidaan konkreettisesti osoittaa, että hän osaa ja on edistynyt. (Keltikangas-Järvinen 1994, 205-206.) Huoltajat siis arvostavat myönteisen palautteen merkitystä osana arviointitoimintaa oman lapsensa kannalta.

Kannustaminen ja innostaminen nähtiin oppilasta motivoivina tekijöinä huoltajien käsityksissä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47) korostaa palautetta, joka rohkaisee ja motivoi oppilaita yrittämään parhaansa. Vahvuuksien ja oppilaan onnistumisten osoittaminen palautteen avulla saattaa motivoida ja kannustaa häntä (Kuorelahti 2009, 2). Johtopäätöksenä voidaan siis pitää sitä, että palautteenannossa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten ja millaista palautetta annetaan. Lapsen on tärkeä saada tietoonsa asiat, joissa hän on onnistunut. Oppilaan onnistumiset muuttuvat vahvuudeksi vasta sen jälkeen, kun opettaja huomioi oppilaan vahvuudet ja sanoo ne hänelle ääneen. (Lappalainen & Sointu 2014.) Tuloksista päädyttiin nostamaan arviointi motivoinnin keinona erääksi pääluokaksi, sillä kannustaminen, motivointi ja innostaminen tulkittiin tarkoittavan huoltajien käsitysten mukaan oppilaan motivointia opinnoissaan. Tuloksista voi päätellä sen, että huoltajat käsittävät hyvän arviointipalautteen

motivoivan lasta opiskelemaan. Motivointi pääluokkana kohdistui ainoastaan oppilaaseen, kun taas muiden myönteisten asioiden esiin nostamisella tavoiteltiin myös huoltajia.

Huoltajat käsittivät myönteisen arvioinnin palvelevan sekä heitä itseään että omia lapsiaan. Lasten kannalta katsottuna korostui erityisesti kannustavan palautteen saaminen, mutta myös vahvuuksien ja omien taitojen esiintuominen. Huoltajien käsitysten mukaan myös he arvostivat arviointipalautetta, joka kertoi oman lapsensa onnistumisista sekä aineista, joissa hän on hyvä. Vahvuuksiin perustuvan ja siten myös myönteisen arvioinnin avulla voidaan kertoa sekä lapselle että huoltajille, missä aineissa oppilas on hyvä ja mitkä sujuvat häneltä erityisen hyvin (Kuorelahti 2009, 2). On kuitenkin tärkeä muistaa, että oppilaiden vahvuudet voivat olla muita kuin akateemisia vahvuuksia ja kouluaineisiin liittyviä. Joku oppilas voi kokea olevansa hyvä kuuntelija ja keskustelija, jolloin myös nämä vahvuudet tulee huomioida ja kertoa oppilaalle. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 269.) Myös Atjonen (2007, 93) korostaa sitä, että onnistunut arviointi antaa lapselle vahvaa tunnusta siitä, mitä hän osaa hyvin. Huoltajien käsitysten voidaan siis ajatella olevan samassa linjassa Atjosen (2007) kanssa, sillä he ymmärsivät arvioinnin tärkeimmän tehtävän olevan positiivisen palautteen, taitojen ja onnistumisten kertominen lapselle ja huoltajille itselleen.

Positiivisella palautteella nähtiin olevan yhteys oppilaan itsetuntoon. Kun oppilaan vahvuuksiin kiinnitetään huomiota, on annetulla palautteella vahvistava vaikutus lapsen itsetuntoon ja minäkäsitykseen (Lappalainen & Sointu 2013, 5). Myös huoltajien käsityksistä oli tulkittavissa positiivisen palautteen ja vahvuuksien tunnistamisen vaikutus itsetunnolle sekä se, että he kaipaavat tietoa lapsensa vahvuuksista. Oppilaan itsetunnon kehityksen kannalta on tärkeää, että hän saa palautetta onnistumisistaan. Varsinkin heikommille oppilaille positiivisella palautteella on merkitystä itsetunnon kannalta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 206.) Eräs huoltajista sanookin hänen lapsensa tarvitsevänsä positiivista palautetta. Positiivisella palautteella esiintuodut lapsen vahvuudet auttavat oppilaan myönteisen minäkäsityksen muodostumista (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 230). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 48) korostaa sitä, että arviointipalautteen tarkoitus on kiinnittää huomiota oppilaan onnistumisiin ja vahvuuksiin, ongelmien ja kehityskohtien sijaan. Usein arviointina saattaa toimia vain numero, jolloin huoltajat ja lapsi ei tiedä lapsen onnistumisen kokemuksista sen tarkemmin. Siksi palautteen tulisi olla sellaista, minkä lapsikin ymmärtää, kuvailee eräs huoltaja arvioinnin tärkeimmän tehtävän osalta. Kuvailevan ja yksilöllisen arviointipalautteen avulla opettaja pystyy siis paremmin kertomaan lapselle ja hänen huoltajilleen oppilaan onnistumisista ja vahvuuksista, mikä puolestaan tutkimuksen mukaan vaikuttaa lapsen itsetunnon kehittymiseen sekä myönteisen minäkäsityksen muodostumiseen. Johtopäätökseksi voisi todeta sen, että opettajilla on suuri merkitys oppilaidensa minäkuvan ja itsetunnon kehityksessä, mikä heidän on otettava huomioon työssään.

Keskeisin johtopäätöksemme kannustamisen ja positiivisen palautteen merkityksestä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Kuorelahti 2009; Kyrö-Ämmälä 2018; Saarinen ym. 2018) sekä nostettu esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, 47) ja perusopetuslaissa (22 §). Koska opettajat lukevat ja toteuttavat opetussuunnitelmassa määritettyjä kriteereitä vapaasti, voi kannustamisen määrä vaihdella riippuen opettajasta. Kannustamisen avulla opettaja voi motivoida oppilasta opiskelemaan enemmän sekä tukea lapsen itsetunnon kehitystä, jolloin voidaankin todeta, että opettajan antamalla kannustavalla arviointipalautteella on suuri merkitys oppilaille.

6.4.2 Huoltajat arvostavat arvioinnin realistisuutta ja kehittämiskohteista kertomista

Myönteisen arviointipalautteen ohella huoltajat korostivat myös arviointitiedon realistisuutta ja totuudenmukaisuutta. Eräs huoltajista kertoi toivovansa todenmukaista arviointia sen sijaan, että lapsen koulunkäynnistä kerrottaisiin vain hyvät asiat ja onnistumiset. Myös Atjonen (2007, 207) puhuu tällaisesta edellä mainitusta “pehmeästä” arvioinnista, joita jotkut opettajat pitävät oppilaan kannalta parhaana, kun taas osa kasvattajista korostaa realistista ja vaativaa arviointia. Huoltajien käsityksistä nousi esiin oppilaan osaamisen realistisen tason kuvaaminen huoltajille, jotta he tietävät totuudenmukaisesti, miten heidän lapsensa koulunkäynti sujuu. Käsityksistä oli tulkittavissa lisäksi huoltajien arvostus realistisen osaamisen tason kertomisesta myös oppilaille. Oppilaan oman osaamistason tietäminen voi auttaa lasta miettimään sitä, miten hän voisi parantaa kehityskohtiaan sekä motivoitumaan uusien asioiden oppimiseen (Koppinen ym. 1994, 25). Huoltajien käsityksistä oli havaittavissa eroja siinä, miten lapsen realistinen osaamisen taso käsitettiin. Osa huoltajista puhui käsityksissään oppilaan osaamisen vertailusta yleiseen ikätason osaamiseen nähden, kun taas toiset huoltajista arvostivat lapsen nykyisen osaamistason kuvailua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 48) mukaan oppilaita ei tulisi vertailla keskenään, vaan arvioinnissa tapahtuva vertailu pohjautuu opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin ja saavutettuihin suorituksiin. Huoltajien käsitykset lasten oppimistulosten vertailusta voitaisiin tulkita tarkoittavan omaan ikätasoon vertailun sijaan yleisesti yhteiskunnan asetettuihin tavoitteisiin vertailua.

Huoltajien käsityksistä selviää siis, että he haluavat tietää oman lapsensa osaamisen tason koulunkäynnin suhteen. Sitä, miksi he haluavat tämän tietää, voidaan tulkita monella eri tavalla ja käsitysten syvällisen ymmärtämisen mahdollistamiseksi, huoltajia tulisi haastatella tarkemmin. Oppilaan osaamisen tason tietäminen voi auttaa huoltajaa ja lasta yhdessä pohtimaan mahdollisia jatko-opiskelupaikkoja. Eräessä huoltajan vastauksessa jatko-opiskelupaikan saanti nousi esiin arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä, jolloin voidaan päätellä, että huoltaja haluaa tietää lapsensa

osaamisen tason tietääkseen mahdollisuuksista päästä jatko-opiskelupaikkoihin. Toinen huoltaja puolestaan korosti hyvien numeroiden saamisen auttavan lasta pääsemään itseään kiinnostavaan ammattiin tulevaisuudessa. Numeerisessa arvioinnissa on ongelmana kuitenkin se, että saman numeron voi saada erilaisin perustein riippuen opettajasta tai oppiaineesta. Siksi eri opettajien oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa numeroidensa suhteen jatko-opiskelupaikan hakemisessa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 155-156.) Numeerinen arviointi ja sen merkitys jatko-opinnoissa voi kummuta huoltajien omista kouluajoista ja heidän kokemuksistaan, sillä nykyinen arviointikulttuuri korostaa enemmänkin prosessinaikaista ja sanallista arviointia. Toisaalta tämä on hieman ristiriidassa kannustavan palautteen toiveen kanssa, sillä usein kannustava palaute on sanallisessa muodossa annettua.

Totuudenmukainen arviointi lapsen osaamisen tasosta kertoo lapselle sen, miten hän on opinnoissaan edistynyt sekä auttaa lasta pohtimaan omaa toimintaansa suhteutettuna ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Hyvän arviointipalautteen eräänä kriteerinä pidetäänkin sitä, että vaaditusta tasosta luodaan selkeä kuvaus, jota vertaillaan oppilaan sen hetkiseen suoritustasoon. Lisäksi hyvään arviointiin kuuluu tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen eron pienentäminen erilaisten keinojen avulla. (Atjonen 2007, 89.) Myös huoltajien käsityksistä nousi esiin apukeinojen käyttäminen oppilaan tukena kehitettävissä ja vaikeissa asioissa. Oppilaiden osaamisen tasoa pyritään siis näiden erilaisten vinkkien ja keinojen avulla parantamaan. Atjonen (2007, 89) huomauttaakin, että arviointia ei tulisi jättää pelkästään kuvailuun siitä, miten oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet, vaan hänen mukaansa arvioinnissa on myös tärkeä antaa oppilaalle keinoja omien suoritusten parantamiseen. Lisäksi huoltajat itse toivovat arviointipalautteen kertovan heille oman lapsensa vaikeuksista, jotta he tietäisivät, missä asioissa lapsi tarvitsee kotoa apua ja kannustusta. Koppinen ym. (1994, 28) kertovat huoltajien tarvitsevan tietoa lapsensa osaamisesta tietääkseen sen, ovatko he tukeneet lastaan tarpeeksi.

Tutkimustuloksista havaitaan, että lähes neljäsosa huoltajista arvostaa palautteenantotapaa, jossa kehityskohteet kerrotaan myönteiseksi tai realistiseksi määritellyn palautteen yhteydessä. Myös Rasila ja Pitkonen (2009, 14) kuvailevat negatiivisen ja kehittävän palautteen vastaanottamisen olevan tehokkainta, kun hyödynnetään palautteen antamisessa hampurilaismallia. Siinä tarkoituksena on kertoa positiiviset asiat kehittämiskohteiden ympärillä. Hampurilaisen ”pohja” eli jokin onnistunut asia oppimisesta toimii hampurilaista kannattelevana asiana. ”Pihvinä” on kehittämiskohteista kertominen ja viimeisenä kerrotaan vielä jotain positiivista, mikä toimii hampurilaisen ”kantena”. (Opetushallitus, EDU.fi.) Rasila ja Pitkonen (2009, 14) huomauttavat arvioitavan ottavan kehittävän palautteen paremmin vastaan, mikäli hän saa samalla myös positiivista palautetta. Kehittävä palaute on siis helpommin hyväksyttävissä, jos se annetaan yhdessä

positiivisen ja vahvistavan palautteen kanssa (Kupias, Peltola & Saloranta 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 50) kerrotaan kuvailevan palautteen olevan osa kehittämiskohteiden esittämistä. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan yksittäisten oppiaineiden kohdalla rakentavan palautteen merkitystä työskentelyn etenemisen tukemisessa (kts. esim. POPS 2014, 133; 178). Myös Poikela ja Vuorinen (2008, 40) kertovat kehittävän palautteen olevan tärkeää oppijoiden kehittymisen kannalta. Nämä tukevat myös huoltajien käsityksistä tehtyjä tulkintoja kehittävän palautteen merkityksestä osana oppilasarviointia. Johtopäätöksenä palautteenannosta voisi sanoa sen, että ylipäättään palautteen saaminen on tärkeää.

Realistiseen arvioinnin luonteeseen tulkitaan tutkimuksessa kuuluvan arvioinnille asetetut kriteerit, jotka löytyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Koska huoltajien käsitykset arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä pohjautuvat suurimmaksi osaksi opetussuunnitelmassa mainittuihin arvioinnin kriteereihin, voidaan olettaa, että heille on kerrottu nämä kriteerit etukäteen. Huoltajat esittivät käsityksissään arvioinnin tärkeimmiksi piirteiksi oikeudenmukaisuuden ja yksilöllisyyden. Oikeudenmukaisuuteen luokiteltiin kuuluvan tasapuolisuus, objektiivisuus ja kokonaisvaltainen oppilaan arviointi. Tähän teemaan liittyviä käsitteitä esiintyi noin yhdeksässä prosentissa vastauksista. Huoltajien käsitysten mukaan oppilasarvioinnin eräänä tärkeimpänä tehtävänä on siis taata oppilaalle oikeudenmukainen ja hänen tuloksiaan yksilöllisesti vastaava arviointi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esiintyy huoltajien käsityksistä nousseet kriteerit oppilasarvioinnille, kun taas opetussuunnitelmassa mainitut arvioinnin prosessinomaisuus ja jatkuvuus eivät käy ilmi huoltajien vastauksista. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47-48) korostetaan arvioinnin monipuolisuutta, joka oli tulkittavissa vain pienessä osassa huoltajien käsityksistä. Siinä missä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa edellä mainittuja formatiivisen arvioinnin piirteitä, huoltajat kaipaavat jakson loppuksi tapahtuvaa summatiivista arviointia. Koska huoltajien koulunkäynnin aikana ei korostettu prosessinomaisuutta ja jatkuvaa arviointia, lienee se vaikuttanut myös heidän käsityksiinsä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä.

Lapsen osaamisen tason todenmukainen kuvaileminen oli huoltajien käsitysten perusteella tärkeää niin lapselle kuin huoltajalle. Realistisen arviointitiedon lisäksi opettajilta odotetaan arviointitietoa mahdollisista kehityskohteista, joissa lasta tulisi tukea. Tutkimuksessa realistiseen arvioinnin luonteeseen luokitellut yksilöllisyys ja oikeudenmukaisuus oppilasarvioinnissa korostuivat arvioinnin tärkeimpinä tehtävinä. Päätelmät realistisen osaamisen tason kuvailusta ovat yhteneviä myös edellisten tutkimusten kanssa (kts. esim. Atjonen 2007; Koppinen ym. 1994). Arvioinnin realismi voidaankin luokitella yhdeksi kokonaisuudeksi arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä.

6.4.3 Huoltajat toivovat vastavuoroisuutta ja lisääntyvää kasvatusyhteistyötä

Tutkimustuloksista selviää, että noin kuusi prosenttia huoltajista mainitsi kodin ja koulun välisen yhteistyön osana arvioinnin tärkeintä tehtävää. Koska vastattavana ollut avoin kysymys ei johdatellut huoltajia vastaamaan kasvatusyhteistyöhön liittyviä asioita, voidaan yhteistyön esiin nousemista pitää tärkeänä tutkimustuloksena ja avointa kysymystä toimivana. Tästä voidaan tulkita huoltajien toive lisääntyvään yhteistyöhön arvioinnin ja lapsen koulunkäynnin osalta. Myös Sahlstedt (2015, 121) huomauttaa huoltajien toivovan tiiviimpää yhteydenpitoa koulun ja kodin välillä. Opettajatkin korostavat kasvatusyhteistyön merkitystä lapsen oppimisen tukena (Kekkonen 2012, 23). Yhteistyö arviointitoiminnassa kodin ja koulun välillä esiintyi tutkimuksessa huoltajien käsityksissä arviointikeskusteluiden ja pienten yhteydenottojen muodossa. Osa huoltajista korosti erityisesti arviointitietojen yhtäaikaista kertomista sekä lapselle että huoltajalle. Lisäksi käsityksistä ilmeni saman arviointipalautteen kertominen sekä huoltajalle että oppilaalle. Tämä olisi mahdollista arviointikeskusteluissa, joissa on mukana opettajan ja huoltajan lisäksi myös oppilas itse. Atjonen (2007, 201) huomauttaakin, että arviointitilanteissa opettajat eivät ole ainoastaan vuorovaikutuksessa oppilaiden, vaan myös huoltajien kanssa. Myös tutkimustuloksista tehdyt päätelmät osoittavat sen, että huoltajat haluavat kodin ja koulun välisen yhteistyön kattavan myös arviointitilanteet.

Tutkimustuloksista nousi esiin se, että huoltajat halusivat vastavuoroisuutta lapsen koulunkäyntiin niin, että myös opettajat saavat tietoa kodin näkökulmasta. Huoltajat ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita, minkä vuoksi on tärkeä ylläpitää toimivaa kasvatusyhteistyötä (Kuuskoski 2007, 107). Arviointiyhteistyö huoltajan ja opettajan välillä voidaan mieltää usein vain opettajan kertomaksi arviointitiedoksi oppilaan suorituksista. Tutkimustuloksista ilmenee kuitenkin myös päinvastainen arviointitiedon jakaminen, jossa korostetaan vastavuoroisuutta arviointitoiminnassa. Vastauksista voidaan tulkita huoltajien toivovan yhteistyön lisääntymistä, jolloin myös heidän käsityksensä otettaisiin huomioon oppilaan arvioinnissa. Siniharju (2003, 82) kertoo väitöskirjassaan esimerkin huoltajien osallistamisesta arviointitoimintaan jakso- ja viikkoarviointien muodossa. Huoltajia voi osallistaa oppilasarviointiin esimerkiksi pyytämällä heitä kuvailemaan arviointikeskusteluissa oppilaan osaamista kotitehtävien teossa. Monipuolisen arvioinnin tukena kouluissa voi toimia arvioijina siis opettajien lisäksi myös oppilaat sekä heidän huoltajansa. Toisinaan huoltajien ja opettajien odotukset lapsen kehityksestä voivat olla ristiriidassa. Tällöin heidän pitäisi keskustella mahdollisesti eriävistä odotuksistaan ja löytää yhdessä keinot tukea lapsen kehitystä. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2007, 1.) Kuuskoski (2002, 5) korostaakin

kasvatusyhteistyön näkemistä positiivisena voimavarana oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisessa, mikä vaatii panostusta molemmilta osapuolilta toimivan yhteistyön takaamiseksi.

Vaikka yhteistyö ei ollut tutkimuksessa keskiössä, oli kuusi prosenttia huoltajista sitä mieltä, että yhteistyö kodin ja koulun välillä kuuluu myös arvioinnin tärkeimpiin tehtäviin. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että huoltajat arvostivat ja toivoivat kasvatusyhteistyötä niin koulunkäynnin kuin arvioinninkin suhteen. Huoltajat toivovat opettajilta pieniäkin yhteydenottoja lapsen onnistumisista. Hongisto (2000, 104) kuvaileekin arviointikeskustelujen tärkeänä osana olevan myönteisten asioiden kertominen lapsesta huoltajille. Osa tutkimukseen osallistuvista huoltajista kuitenkin kertoi saaneensa enemmän viestejä lapsen unohduksista kuin onnistumisista. Andonov (2007, 56) huomauttaa, että huoltajat voivat kokea kriittisen palautteen kohdistuvan heidän toimintaansa kasvattajina. Kasvatusyhteistyö on usein liian vähäistä (Kuuskoski 2007, 108), jolloin yhteistyö saattaa keskittyä enemmän näihin kehittämistä vaativiin asioihin. Tällöin ei toteudu Kupiaan ym. (2011) kuvaileva kehittävän palautteenantamisen malli, sillä positiivista palautetta ei anneta kriittisen palautteen yhteydessä. Toimivan kasvatusyhteistyön saavuttamiseksi arviointitilanteessa tulisi siis huomioida oppilaan vahvuudet ja onnistumiset. Onnistuneen kasvatusyhteistyön ylläpitämiseksi vaaditaankin huoltajien ja opettajien tiivistä yhteistyötä toimimisessa lapsen parhaaksi (Cantell 2011, 176). Tutkimustuloksista esiin nousutta huoltajien arvostusta kasvatusyhteistyötä kohtaan tukee myös aiemmat tutkimustulokset (kts. esim. Sahlstedt 2015; Kuuskoski 2007; Kekkonen 2012) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan edellisen luvun tutkimustuloksia suhteessa aiempaan teoriaan. Luvussa tarkastellaan tulkintoja, jotka ovat muotoutuneet huoltajien käsityksistä ja pohditaan niiden merkitystä osana moninaistuvaa yhteiskuntaa. Luvun lopussa pohditaan tutkimustulosten ja tulkintojen paikkansapitävyyttä ja luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Arvioinnin ja opettajuuden muutos moninaistuvassa yhteiskunnassa

Arvioiminen kuuluu ihmisen jokapäiväiseen elämään. Atjosen (2007, 9) mukaan ihmisen arvioiminen alkaa jo ennen lapsen syntymää ja jatkuu läpi elämän. Arviointia ei tapahdu ainoastaan kasvatuksessa, vaan ihminen arvioi päivittäin omassa arjessaan esimerkiksi säätilaa, jonka mukaan hän pukeutuu sopivalla tavalla. Lisäksi kaupassa ollessaan ihminen arvioi jonkin tuotteen todellista käyttötarkoitusta ja hinta-laatusuhdetta, sekä tekee lopulta ostopäätöksen arviointitiedon perusteella. Koska arviointi on suuri osa ihmisen elämää, tulee lapselle opettaa itsearviointitaitoja jo pienestä pitäen. Kasvatusalalla arviointia toteuttaa kasvattajien lisäksi myös vertaisarvioijat ja arvioitava itse. Itsensä arvioiminen alkaa jo päiväkodista varhaiskasvattajan osallistamalla lasta toiminnan suunnitteluun erilaisin tavoin, esimerkiksi ottamalla huomioon lapsen mielipiteet ja häntä kiinnostavat asiat (VASU 2016, 24). Esiopetuksessa itsearviointin kehittymistä tuetaan rohkaisemalla lasta kertomaan hänen onnistumisistaan ja sellaisista asioista, jotka haluaisi vielä oppia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 29). Peruskouluissa sen sijaan oppilaita ohjataan oman ja toisten työskentelyn havainnointiin sekä palautteenantoon ja saamiseen, mikä mahdollistaa itsearviointin ja vertaisarviointitaitojen kehityksen (POPS 2014, 47). Lapsen ja nuoren itsearviointin kehitys jatkuu myös myöhemmin jatko-opinnoissa sekä työelämässä. Itsearviointin kehittymisen tukemisen tavat riippuvatkin opiskelijan ikäkaudesta (POPS 2014, 49).

Arvioinnista puhuttaessa on nostettava esiin palautteen merkitys arvioitavalle. Tutkimustulosten perusteella on nähtävissä, että huoltajat käsittävät myönteisen arviointipalautteen olevan oppilasarviointin tärkein tehtävä. Myös aiemmat tutkimukset (Keltikangas-Järvinen 1994; Atjonen 2007; Lappalainen & Sointu 2013; Kyrö-Ämmälä & Lakkala 2018) tukevat tutkimuksesta saatuja tuloksia myönteisen palautteen merkityksestä lapsen opinnoissa etenemiseen ja itsetunnon

kehitykseen. Tutkimustulosten perusteella huoltajat arvostavat myönteisen palautteen ohella realistista ja kriittistä palautetta osana arviointia. Palautetta ylipäättään pidetään siis tärkeänä. Peruskouluissa opettajan antamalla palautteella on paljon merkitystä oppilaiden kehityksessä ja kasvun tukemisessa (POPS 2014, 47). Palautteen merkitys opinnoissa etenemiseen ei rajoitu vain peruskouluun, vaan myös yliopisto-opinnoissa toivotaan palautetta tehdystä työstä. Yliopisto-opiskelijoiden kohdalla palautteen merkitys näyttäytyy tärkeänä erityisesti opiskelijoille, joilla on aito halu oppia uusia asioita ja olla niissä hyvä. (Räihä ym. 2019, 16.) Sadler (2010) korostaa sitä, että opettajan tulisi keskittyä palautteessaan siihen, miten opiskelija pystyy kehittymään ja oppimaan paremmin. Myös Räihä ym. (2019, 19) kuvailevat palautteen myönteistä vaikutusta opiskelijan edistyneeseen oppimiseen ja vastuulliseen kansalaisuuteen. Palautteen merkitystä voidaan pitää ikään kuin sitomattomana tarpeena, joka ei koske ainoastaan peruskoulua suorittavaa oppilasta, vaan tarve tulla huomatuksi myönteisen palautteen kautta koskee myös yliopisto-opiskelijoita. Vaikka opiskelijat ja oppilaat tarvitsevat palautetta toiminnastaan, ei sitä kuitenkaan välttämättä saada, mikä vaikeuttaa päätelmien tekoa omasta osaamisestaan ja kehittymisen tarpeista. Opettajalta saatu kirjallinen palaute paitsi voimaannuttaa ja mahdollistaa päätelmien teon omasta osaamisesta, luo se myös vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välille. (Räihä ym. 2019, 11.) Myös peruskouluissa korostuu oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus osana arviointitoimintaa (POPS 2014, 47). Arviointipalaute mahdollistaa siis ikäkaudesta riippumatta opiskelijan itsetunnon kehityksen, oman suorituksen tarkastelun sekä vuorovaikutuksen osapuolten välillä. Tämän vuoksi voidaan siis todeta arviointipalautteella omasta toiminnasta olevan suuri merkitys arvioitavan iästä riippumatta.

Huoltajien käsityksistä voi päätellä heidän korostavan summatiivista, jakson päättymisen jälkeen annettavaa arviointia. Tehdystä työstä saatu numero voi kertoa huoltajille enemmän lapsen osaamisen tasosta kuin jakson aikana tapahtuva formatiivinen arviointi. Huoltajien käsitykset arvioinnin luonteesta ovat tällöin ristiriidassa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014, 50; 67) kanssa, missä kuvaillaan arvioinnin olevan jatkuvaa ja opintojen aikaista formatiivista arviointia. Toisaalta huoltajat eivät näe kouluissa tapahtuvaa prosessin aikaista arviointia, minkä vuoksi huoltajat saattavat käsittää arvioinnin tärkeimmän tehtävän olevan loppuarvioinnin muodossa oleva arviointitieto. Kouluissa tapahtuva formatiivinen arviointi on osa päivittäistä toimintaa opettajan antaessa palautetta oppilaan toiminnasta ja työskentelystä (POPS 2014, 67), minkä vuoksi huoltajat eivät näe arviointitapahtumaa eivätkä siksi painottaneet arvioinnin formatiivista luonnetta käsityksissään. Tutkimustulokset arvioinnin luonteesta ovat hieman ristiriidassa myös Elorannan (2000, 71) kanssa, sillä hänen mukaansa huoltajat toivovat arvioinnin keskittyvän oppimistapahtumaan ja oppimisprosessiin. Toisaalta tutkimuksessamme ei ollut tarkoituksena tarkastella arviointipalautteen ajankohtaa, vaan perehdyimme arvioinnin tärkeimpään tehtävään.

Eettisyys määriteltiin yhdeksi arvioinnin luonnetta kuvaavaksi osaksi tutkimuksen taustateorian perusteella. Kun arviointia tarkastellaan eettisestä näkökulmasta, voidaan arvioinnin sanoa olevan joko hyvää ja oikeudenmukaista tai huonoa ja epäreilua (Atjonen 2007, 11). Oikeudenmukaisuus ja reiluus ovatkin eräitä kriteereitä arvioinnin eettisyyden takaamiseksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) mainitaan arvioinnin yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi sen oikeudenmukaisuus. Tulosten perusteella myös oppilaiden huoltajat arvostavat arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja heidän käsityksistään oli lisäksi tulkittavissa absoluuttisen arvioinnin piirteitä. Koppisen ym. (1994, 10) mukaan absoluuttisella arvioinnilla tarkoitetaan saavutettujen tulosten vertailua ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Samoin yhteiskunnallisesti arvioinnille määritellyissä kriteereissä korostetaan asetettujen tavoitteiden vertailua saavutettuihin tuloksiin (POPS 2014, 48). Tutkimustulosten perusteella huoltajat ovat samaa mieltä arvioinnin oikeudenmukaisesta luonteesta kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä aiemmat tutkimukset (Koppinen 1994; Uusikylä 2006; Atjonen 2007).

Opettajan työnkuva on ajan mittaan moninaistunut. Kouluissa on paljon uusia tehtäviä, minkä vuoksi opettajan työ on lisääntynyt ja laajentunut uusille alueille (Säntti 2008, 7). Koska yliopisto-opiskelijat toivovat enemmän palautetta tehdystä työstään, on myös yliopisto-opettajien työmäärä lisääntynyt palautteenannon vuoksi (Mankki & Rähä 2019, 17-18). Yliopistossa samalle kurssille voi osallistua yli 100 opiskelijaa, minkä johdosta yksilöllisen palautteen antaminen jokaisen opiskelijan työstä vie aikaa. Opettajan tulee ensin perehtyä opiskelijan työhön, jotta hän voi antaa merkityksellistä palautetta. Myös yhteiskunnan rakenteelliset muutokset sekä inklusiolähtöisyys koulua ohjaavissa ja säätelevissä normeissa vaikuttavat opettajien työn moninaistumiseen (Mankki & Rähä 2019, 45; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 19). Inklusiolähtöisyys perusopetuksessa mahdollistaa moninaisten luokkajakojen yhtenäistymisen, minkä vuoksi kouluorganisaatioiden rakenteita on uudistettava. Tämä muutoksen toteutus on yksittäisten kouluorganisaatioiden työntekijöiden vastuulla, jolloin paineet ovat opettajien harteilla. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 19.) Opettajien työnkuva ei siis rajoitu ainoastaan oppilaiden opettamiseen, vaan myös yhteiskunnan vaatimiin rakenteiden muutoksiin. Onko opettajilla lähtökohtaisesti valmiudet muokata kouluorganisaatioiden rakenteita kohti inklusiivisempaa ja yhteisöllisempää opetustoimintaa? Opettajien työnkuvan lisääntyminen johtuu myös uusista toimintamalleista opetustilanteissa. Oppilaita osallistetaan toiminnan ja oman opiskelunsa suunnitteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin (POPS 2014, 24; 28). Erityisesti tämä näkyy oppilaslähtöisempänä opiskeluna, jossa opettaja toimii enemmänkin yksilöllisen opiskelun ohjaajana (Seppälä-Pänkäläisen 2009, 123). Seppälä-Pänkäläisen (2009, 123) esittämästä oppilaan yksilöllisestä ohjauksesta herääkin kysymys siitä, miten opettaja voi ehtiä ohjaamaan jokaista oppilasta yksilöllisesti oppitunnin aikana kasvavissa

opetusryhmissä. Lisääkö tämä työskentelytapa opettajan työmäärää vai vähentääkö se sitä? Toisaalta uusi toimintatapa mahdollistaa sen, että oppilaat itse etsivät tietoa opeteltavasta asiasta eikä opettajan tarvitse määritellä tarkkaa minuutillista tuntisuunnitelmaa, jonka mukaan opetuksessaan toimia, mikä vähentää opettajan oppituntia edeltävää työmäärää. Kuitenkin opettajan tulee pohtia etukäteen sitä, mitkä ovat luotettavia tiedonhankintalähteitä ja -tapoja sekä ohjata oppilaita käyttämään niitä, mikä puolestaan voi kuormittaa opettajaa eri tavalla.

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 130) kuvailee oppilaiden moninaisuuden tuovan uusia haasteita opettajan työnkuvaan. Yhteiskunnallinen väestörakenne on muuttunut maahanmuuton kasvamisen myötä, jolloin esimerkiksi monikulttuurisuus on tullut osaksi arkea. Oppilaiden moninaisuuden ohella myös huoltajien moninaisuus ja kielitaito tuovat eräänlaisia haasteita opettajan työnkuvaan. Huoltajien moninaisuus esiintyy esimerkiksi tavassa ottaa vastaan palautetta omasta lapsesta. Toiset huoltajat ovat vastaanottavaisempia kuin toiset, jolloin opettajan tulee miettiä sitä, miten hän antaa arviointipalautteen huoltajille (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 163). Tutkimustuloksemme osoittavat sen, että huoltajat arvostavat hyvää arviointipalautetta, joka palvelee oppilaiden lisäksi myös huoltajia. Koska oppilasaines on moninaistunut, on opettajien koulutustarve lisääntynyt varsinkin erityispedagogiikan osalta (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 130). Tämän vuoksi myös opettajankoulutuksissa pyritään huomioimaan se, että opettajaopiskelijoita koulutettaisiin vastaamaan yhä paremmin ammatin muuttuviin vaatimuksiin (Mankki & Räihä 2019, 44). Myös tarvetta koulutuksen muutokselle tulisi pohtia, jotta opettajat voivat vastata yhteiskunnan moninaistumiseen paremmin valmistautuneina.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Luotettavan tutkimuksen piirteisiin kuuluu jatkuva tutkimusprosessin arvioiminen (Eskola & Suoranta 1998, 209-211), minkä vuoksi seuraavaksi tarkastelemme oman tutkimusprosessimme onnistumista. Tutkimuksen onnistumisena pidämme sitä, että tutkimuksen avulla saadut tulokset vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella huoltajien käsityksiä oppilasarvioinnin tärkeimmästä tehtävästä niin oppilaan kuin huoltajan kannalta. Aineiston ja sen analyysin avulla saadut tulokset osoittavat sen, mitä asioita huoltajat arvostavat arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä. Koska kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys näkyi huoltajien käsityksissä arvioinnin tärkeimmän tehtävän yhteydessä, nostimme tämän erääksi tutkimuksessa tarkasteltavaksi aiheeksi aiemmin asetettujen tutkimuskysymysten ohella. Kyselylomakkeessa mainittiin kodin ja koulun välinen yhteistyö vasta tutkittavana olleen avoimen kysymyksen jälkeen yhden monivalintakysymyksen osana, minkä vuoksi ajatteleme, että lomake

ei ohjannut huoltajia vastaamaan kasvatusyhteistyötä oppilasarvioinnin osa-alueena. Tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin osoittaa huoltajien arvostavan kasvatusyhteistyötä niin tavallisessa koulun arjessa kuin oppilaaseen kohdistuvassa arviointitoiminnassa. Tutkimusta voidaan siis pitää onnistuneena, sillä tutkimuskysymyksiin löydettiin tutkimusprosessin avulla pätevät tulokset, joita luokanopettajat voivat jatkossa hyödyntää omassa arviointitoiminnassaan.

Tutkimuksessa saatujen tulosten luotettavuutta tulee pohtia, sillä kyselylomake on voinut vaikuttaa huoltajien käsityksiin arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Vaikka valmiina saatu aineisto vastaakin asettamiimme tutkimuskysymyksiin, on kyselylomake saattanut johdatella huoltajia käyttämään tietynlaisia arvioinnin teemoja käsityksissään. Ennen tutkimuksessamme tarkasteltavana ollutta avointa kysymystä huoltajat ovat vastanneet monivalintakysymykseen arvioinnin luonteesta. Monivalintakysymyksessä vaihtoehtoina olivat kannustava, selkeä, lapsen osaamista kuvaava, oppimiseen ja työntekoon innostava, oikeudenmukainen ja liian vähäinen arviointi. Nämä teemat näkyivät runsaasti myös huoltajien käsityksissä arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Edellä mainitut teemat saattoivat olla huoltajien käsitysten taustalla vaikuttamassa tutkimustuloksiin, mutta toisaalta huoltajilla on ollut mahdollisuus päättää itse, käyttävätkö he edellistä kysymystä apuna avoimeen kysymykseen vastatessaan.

Avoin kysymys oli monitulkinallinen ja toi tutkimuksen tekemiseen haasteita. Suurimmasta osasta huoltajien käsityksistä oli tulkittavissa arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi tuoda lapselle tietoon hänen osaamisen tasonsa, kun taas yhdeksän prosenttia huoltajista käsitti arviointitiedon tärkeimmäksi tehtäväksi kertoa huoltajille lapsensa osaamisen taso. Noin 40 prosentista vastauksista ei käynyt selkeästi ilmi, kumman kannalta käsitystä on tarkasteltava, jolloin luokittelimme sen vastaavan molempien tarpeisiin. Tästä syystä tutkimuskysymyksemme muokkaantuivat ja tarkentuivat prosessin aikana, mikä onkin Kiviniemen (2018, 73) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista. Kun tutkimuskysymykset jaettiin vastaamaan erikseen huoltajille ja lapsille, voitiin saadut tulokset kohdistaa tiettyyn tutkimuskysymykseen vastaavaksi, jolloin tuloksia voidaan pitää luotettavampina. Vaikka tarkasteltavana ollut avoin kysymys toi monitulkinallisuutensa vuoksi tutkimukseen haasteita, oli se tutkimuksemme kannalta merkittävä. Tutkimuskysymysten muokkaantuminen ja tarkentuminen mahdollisti laajempien ja tarkemmin kohdistuneiden tutkimustulosten saannin.

Valmiin aineiston käyttö tutkielmassa toi omia haasteita ja rajoituksia tutkimusprosessiin. Vaikka kyselyaineiston aihe kiinnosti meitä tutkijoina, oli tutkittavana olleen avoimen kysymyksen sisäistäminen haastavaa. Avoimen kysymyksen monitulkinallisuus näkyi huoltajien käsitysten eroavaisuuksien lisäksi myös tutkijoiden ymmärryksen eroavaisuutena. Toisaalta kysymyksen monitulkinallisuus ja -ymmärrys auttoi tutkijoita ymmärtämään tutkittavien haasteita

tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) tutki aihetta laajemmin, minkä vuoksi kyselylomake vastasi heidän tavoitteisiinsa paremmin kuin tekemäämme tutkimukseen, jonka aihe oli huomattavasti suppeampi, sillä tutkimuksessamme käytettävä aineisto rajoittui ainoastaan yhteen avoimeen kysymykseen ja sen tulkintaan. Kuten aiemmin mainitsimme, olemme silti onnistuneet vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiimme. Valmiin aineiston käytössä oli haasteita lisäksi siinä, että tutkijoina olisimme toivoneet huoltajilta tarkennusta heidän käsityksistään. Tarkennukset olisi voinut tehdä esimerkiksi haastattelemalla huoltajia arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä. Toisaalta valmis aineisto oli apuna ohjaamassa aihevalintaa ja auttamassa teorian muodostuksessa. Valmiin aineiston avulla tutkimusaihe pysyi tiiviinä eikä lähtenyt laajenemaan, sillä aineisto vastasi ennalta-asetettuun tutkimusongelmaan.

7.3 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Jatkotutkimusmahdollisuuksia tutkimuksemme myötä on monia. Huoltajien käsitykset oppilasarvioinnista ovat tärkeitä, sillä he pystyvät vaikuttamaan kotona lapsensa näkemykseen koulusta, sekä auttamaan ja kannustamaan lastaan mahdollisissa kehityskohteissa. Tästä syystä olisi mielenkiintoista tutkia syvemmin kodin ja koulun yhteistyön vaikutusta oppilasarviointiin. Tutkimuksessamme saamme vain pinnallisen tiedon huoltajien käsityksistä kasvatusyhteistyöstä osana arviointia, minkä vuoksi sen syvällisempi tarkastelu olisi tarpeen. Lisäksi olisi tarpeellista pohtia sitä, näkevätkö opettajat huoltajien osallisuuden voimavarana arvioinnissa, vai kokevatko he, ettei kodin näkemystä pystytä ottamaan huomioon arviointia tehdessä. Samoin olisi mielenkiintoista saada selville erilaisia tapoja huoltajien osallistamiseen oppilasarvioinnissa, mikäli opettajat kokevat huoltajien osallisuuden voimavarana. Luokanopettajakoulutus ei ole antanut keinoja huoltajien osallistamiseen arviointitoimintaan ja tästä syystä koemme, että tutkimus huoltajien osallisuudesta arvioinnissa olisi hyödyllinen ja tärkeä tutkimusaihe.

Eräänä jatkotutkimusmahdollisuutena voisi olla se, miksi huoltaja kokee arvioinnin tärkeimmän tehtävän tietynlaiseksi. Käsitysten syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseksi huoltajien haastatteleminen olisi tarpeen. Lisäksi eri koulutustaustaisten huoltajien käsitykset voisivat tuottaa lisää informaatiota siitä, miten arvioinnin tärkein tehtävä näyttäytyy huoltajille ja onko käsityksissä eroavaisuuksia huoltajien koulutustaustasta riippuen. Jäimme myös pohtimaan sitä, muuttuuko arvioinnin tärkein tehtävä yläkouluun siirtyessä, vai pysyykö huoltajien käsitykset arvioinnista samana riippumatta peruskoulun luokka-asteesta.

Huoltajien käsitysten perusteella numeroarviointia arvostetaan sanallista arviointia enemmän. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 51) kertoo arviointipalautteen olevan sanallista

tai numeroarviointia vuosiluokilla 1-7, mutta vuosiluokilla 8-9 käytetään vain numeroarviointia lukukauden päättötodistuksissa. Eräs huoltaja kuvailee sanallisen arvioinnin olevan “liirumlaarumia” ja numeroa korostavia huoltajia olikin yhteensä neljä kappaletta. Numeroarvosana saatetaan kokea konkreettisempänä tapana arvioida osaamista kuin sanallinen arviointi. Saman lukuvuoden aikana saatujen numeroiden vertailua toisiinsa voidaan pitää helpommin ymmärrettävänä kuin sanallisten arvosteluiden vertailua, ja näin huomata konkreettisemmin oppilaan kehitys tietyssä oppiaineessa. Toisaalta yksi huoltaja toivoo numeroarvosanan lisäksi suullista, sanallista, palautetta, jonka avulla voidaan saada kuvailevampaa tietoa oppilaan kehityksestä. Siksi tärkeänä jatkotutkimusaiheena voisi olla se, miten huoltajat kokevat sanallisen tai numeroarvioinnin palvelevan lapsensa edistymistä opinnoissa ja korostavatko huoltajat toista palautetapaa enemmän. Jatkotutkimuksena voisi lisäksi tutkia sitä, miten paljon huoltajat toivovat sanallista palautetta alakouluun ja tarvittaisiinko huoltajien mielestä myös yläkoulun viimeisinä vuosina sanallista palautetta. Huoltajat kuitenkin tietävät parhaiten, mikä heidän lapselleen on parasta.

8 LÄHTEET

- Abbott, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: Norton.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 3. painos.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Anttila, P. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 3*. Helsinki: Opetushallitus, 89-116.
https://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf
(Luettu 28.11.2018.)
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143–152.
https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_6.pdf (Luettu 26.11.2018.)
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Atjonen, P. 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Tampere University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William D. 2003. *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 25 - 41.
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu - koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64-85.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fidipro - Suomalainen koulutusjärjestelmä varhaiskasvatuksesta yliopistoon. 2018. Millainen kasvattaja olet? <http://fidipro.fi/millainen-kasvattaja-olet/> (Luettu 19.12.2018.)

- Finlex. 1983. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361> (Luettu 13.12.2018.)
- Finlex. 2003. Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30> (Luettu 5.11.2018.)
- Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander.
 Tampere: Vastapaino.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. Fourth generation evaluation. London: Sage publications.
- Gylling, H.A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349-359.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Hietanen, O. & Kaivo-oja, J. 2005. Ennakoivaan arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 163-170.
https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_6.pdf (Luettu 28.11.2018.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa A. Ahlbom, S. Eloranta, A. Hongisto, S. Tuisku, E. Valde, J. Valtanen & J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu - koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86-116.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264-280.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.
- IEA. <https://www.iea.nl/our-studies> (Luettu 3.12.2018.)
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvityksen 3. Helsinki: Opetushallitus, 13-36.
https://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf
 (Luettu 28.11.2018.)

- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2018. Kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta. https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_T0118.pdf (Luettu 25.10.2018.)
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 3. http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/liitetiedostot/tentin_teoria_vaitoskirja.pdf (Luettu 29.11.2018.)
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66856/978-951-44-8708-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 13.12.2018.)
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2. Jyväskylä: Tuope, 6-15.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 10. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino unigrafia.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kujala, K. 2007. Vanhempien yhteistyöhaluukkuus oppilaan ongelmien ratkaisussa oppilashuollon näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224-242.
- Kuorelahti, M. 2009. Käyttäytymisen ja tunteiden arviointi (KTA) – opettajan ohjeet. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos / erityispedagogiikka. <http://users.jyu.fi/~makaku/KTA-paketti/Opeohjeet2009.pdf> (Luettu 21.2.2019.)
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. Helsinki: WSOYpro. [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.libproxy.tuni.fi/teos/FACBBXXUBGAJ#kohta:ONNISTU\(\(20\)PALAUTTEESSA\(\(20](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.libproxy.tuni.fi/teos/FACBBXXUBGAJ#kohta:ONNISTU((20)PALAUTTEESSA((20) (Luettu 21.3.2019.)

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskoski, E. 2002. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto (toim.) *Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001*. Helsinki: MLL, 5-7.
- Kuuskoski, E. 2007. Miten syntyy hyvä koulu? Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot eettinen kasvatusta koulussa*. Helsinki: Otava, 99-109.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Lakkala, S. 2018. Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. Teoksessa E. Kontu, T. Ojala, I. Rämä & R. Pirttimaa (toim.) *e-Erika: Erytispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2018 (2), 30–36. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf (Luettu 21.2.2019.)
- Lahtinen, N. 2011. *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29- 50.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa (Luettu 21.2.2019.)
- Linnakylä, P. 2002. Kansainvälisten ja kansallisten oppimistulosten arviointien välisestä suhteesta. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen, ja E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi - Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turku: Painosalama Oy, 31-51.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. *Arvon mekin ansaitsemme*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mankki, V. & Räihä, P. 2019. Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauslehti*. Hyväksytty julkaistavaksi 1/2019.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New York: Routledge.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Maxenius, S. 2018. Arviointitieto avainasemassa ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Riippumaton arvioija*. Tampere: Juvenes Print. 69-73.
- Merimaa, E. 2009. Tasa-arvoinen ja yksilöllinen oppilaan arviointi. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 219-235.

- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatusta. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Meyer, J. & Mann, A. 2006. Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No. 1, 93–97.
<https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/751590641?pq-origsite=summon> (Luettu 13.12.2018.)
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto. 2007.
https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kodin_ja_koulun_yhteisty_18012007.pdf (Luettu 21.3.2019.)
- Opetushallitus. Säädökset ja ohjeet.
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/wbl-toi/menetelmia_ja_tyovalineita/vertaisarviointi (Luettu 29.11.2018.)
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 11.2.2019.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 13.12.2018.)
- Opetushallitus 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. 3. painos.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 4.4.2019.)
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf (Luettu 20.3.2019.)
- Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto. 2007. Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön.
http://www.oph.fi/download/115274_laatia_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf (Luettu 25.3.2019.)
- Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvityksen 3. Helsinki: Opetushallitus, 61-87.
https://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf (Luettu 29.11.2018.)

- Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu. Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Opettaminen ja opiskelu yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 24-44.
<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ca9103c8-86c8-47e8-aece-4cbc851e324e> (Luettu 21.3.2019.)
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus.
https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa (Luettu 11.2.2019.)
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rasila, M. & Pitkonen, M. 2009. Ihana, kamala palaute. Helsinki: Yrityskirjat.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomien opinnäytetyöhön. Tampere: Juvenes Print.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Räihä, P., Mankki, V. & Samppala, K. 2019. Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle. Hyväksytty julkaistavaksi Yliopistopedagogiikka -lehdessä.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 109-127. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_6.pdf (Luettu 29.11.2018.)
- Räkköläinen, M. 2011. Miltä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Räkköläinen, M. 2013. Kontrollista luottamukseen. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvityksen 3. Helsinki: Opetushallitus, 241-264.
https://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf (Luettu 28.11.2018.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Saarinen, J., Venäläinen, S. & Orell, S. 2018. Laaja-alainen osaaminen – haaste vai mahdollisuus oppimiselle ja opettamiselle? (blogikirjoitus), julkaistu 30.4. <https://ops-arviointi.karvi.fi/laaja-alainen-osaaminen-ops-arviointi-educassa-27-1-2018/> (Luettu 27.3.2019.)
- Sadler, D. R. 2010. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535–550.

- Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu –tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 364.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153582/pedagogi.pdf?sequence=1> (Luettu 22.3.2019.)
- Sajaniemi, J. 2008. Kodin ja koulun yhteistyö arviointi- ja kehityskeskustelussa. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2. Jyväskylä: Tuope, 77-83.
- Sateenkaariperheet ry. Mikä sateenkaariperhe. <https://sateenkaariperheet.fi/tietoa-ja-koulutusta/mika-sateenkaariperhe/> (Luettu 13.12.2018.)
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 242.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72906/Selv200772.pdf?sequence=1> (Luettu 5.2.2019.)
- Suomen Lakimiesliitto. 2010. Kehityskeskusteluopas.
https://www.lakimiesliitto.fi/site/assets/files/19727/kehityskeskusteluopas_nettiin.pdf (Luettu 29.11.2018.)
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67-112.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1), 7–22.
- Tampereen kaupunki. Ilmoittautuminen Tampereen kaupungin perusopetukseen.
<https://tampere.helmi.fi/dynamicforms.schoolregistration.entrance.npf?identifier=U7HC2UH5#/openSchoolRegistrationPeriod> (Luettu 13.12.2018.)
- Tampereen Rudolf Steiner-koulun perusopetuksen opetussuunnitelma. 2018. Tampere.
http://www.tampereensteinerkoulu.fi/fileadmin/user_upload/OPS_2018-2019.pdf (Luettu 4.2.2019.)
- Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/meta/kas/uusperhe.html> (Luettu 13.12.2018.)
- Tilus, P. 2001. Arviointi ankkurina. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 244-250.

- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat - miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa A. Ahlbom, S. Eloranta, A. Hongisto, S. Tuisku, E. Valde, J. Valtanen & J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu - koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-63.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 17.1.2019.)
- Vasalampi, R. 2008. Kasvatuskumppanuus. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2. Jyväskylä: Tuope, 35-41.
- Virtanen, V. & Hailikari, T. 2016. Arviointikäytäntöjen uudistaminen kohti elinikäisen oppimisen tarpeita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen - Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee - jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa A. Ahlbom, S. Eloranta, A. Hongisto, S. Tuisku, E. Valde, J. Valtanen & J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu - koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10-29.
- Väkevä, L. 1999. Hermeneutiikka tieteellisenä lähestymistapana. Teoksessa L. Väkevä (toim.) Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta.
<http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/hermeneu.htm> (Luettu 8.2.2019.)
- Yli-Luoma, P. V. J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL.

