

Jenni Ikonen

# YHTENÄISKOULUN ARVIOINTIKULTTUURIN KEHITTÄMINEN FORMATIIVISEN ARVIOINNIN NÄKÖKULMASTA

”Et arvioinnista jäis jotain semmosta, jonka kanssa voi  
kasvaa.”

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Jenni Ikonen: Yhtenäiskoulun arviointikulttuurin kehittäminen formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. ”Et arvioinnista jäis jotain semmosta, jonka kanssa voi kasvaa.”

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus

Helmikuu 2022

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella ja ymmärtää espoolaisen yhtenäiskoulun arviointikulttuuria formatiivisen arvioinnin ja siihen sisältyvän oppimiseen kannustavan palautteen näkökulmasta. Tutkielman kehitystehtävänä on selvittää, kuinka formatiivista arviointia ja siihen liittyvää toimintakulttuuria voitaisiin yhtenäiskoulussa kehittää. Tutkimustehtävää lähestyttiin tutustumalla aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen tietoon koskien eettisesti kestävästä arviointia, formatiivista arviointia sekä oppimista tukevaa ja myönteisesti vahvistavaa palautetta.

Metodologisesti tutkielmassa mukailtiin osittaista design-tutkimusta (Plomp, 2013), ja tietoa kerättiin yhtenäiskoulun luokan- ja aineenopettajien teemahaastatteluilta, joita toteutettiin yhteensä 12. Aineisto analysoitiin hyödyntäen laadullista, teorialähtöistä sisällönanalyysia, jossa merkittävä analyysia ohjaava malli oli Xun ja Brownin (2016) Opettajan arviointiosaamisen malli (TALiP). Mallia tarkasteltiin formatiivisen arvioinnin näkökulmasta, jolloin malliin lisättiin näkemyksiä formatiivisen arvioinnin (William & Thompson, 2007) ja siihen sisältyvän oppimista edistävän palautteen (Hattie & Timperley, 2007) teoreettisista malleista. Analyysissa haluttiin selvittää, kuinka opettajien formatiiviset arviointikäytännöt toteutuvat kasvatustyössä, minkälaisia käsityksiä ja uskomuksia opettajilla on formatiivisesta arvioinnista sekä minkälaisina arvioinnin makrotason sosiokulttuuriset ja mikrotason toimintaympäristölliset tekijät näyttäytyivät kohdeorganisaatiossa.

Osoittautui, että Opettajan arviointiosaamisen malli (Xu & Brown, 2016) sopii koulumaailman ja opettajan arviointitoiminnan kuvaamiseen hyvin. Yhtenäiskoulun opettajilla on paljon ajankohtaista ja opetussuunnitelman (2014) mukaista tietoa ja ymmärrystä arvioinnista ja sen merkityksistä, mutta tiedon ja koetun merkityksen välillä tehtiin kompromisseja käytännön kasvatustoimeen nähden. Mahdollisesti mikrotason toimintaympäristölliset tekijät uudelleensuuntasivat opettajien arviointitoimintaa. Tutkimuksessa esitettiin keinoja yhtenäiskoulun formatiivisen arviointikulttuurin kehittämiseksi, kuten palautteen suuntaaminen tulevaan oppimiseen, oppimisen tavoitteiden ja tarkoituksien jakaminen oppijoiden kanssa, oppijoiden itsearviointitaitojen ja osallisuuden vahvistaminen oppimisessa sekä yhteisen ajan mahdollistaminen rakenteellisesti opettajille arviointiin liittyvän keskustelun, yhteistyön ja kehittämisen tukemiseksi.

Avainsanat: Formatiivinen arviointi, arviointi, palaute, opettajan arviointiosaaminen, TALiP.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>8</b>
2.1	Arviointi ja hyvä kasvatus.....	8
2.1.1	<i>Arvioinnin eettisyys</i> .....	10
2.1.2	<i>Arviointiosaaminen</i> .....	13
2.2	Arvioinnin moninaisuus .....	19
2.2.1	<i>Formatiivinen arviointi</i> .....	22
2.2.2	<i>Kestävä arviointi</i> .....	27
2.2.3	<i>Formatiivinen arviointi ja motivaatio</i> .....	31
2.3	Palaute ja ohjaus.....	34
2.3.1	<i>Myönteinen ja vahvistava palaute</i> .....	37
2.3.2	<i>Palaute osana formatiivista arviointia</i> .....	39
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄN KUVAUS</b> .....	<b>42</b>
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	42
3.2	Tutkielman tieteenfilosofiset lähtökohdat .....	43
3.3	Tutkimusstrategiana osittainen Design-tutkimus .....	44
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>50</b>
4.1	Osittaisen design-tutkimuksen kulku.....	50
4.2	Tutkielman konteksti ja aineiston kuvaus .....	50
4.3	Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu.....	52
4.4	Teorialähtöinen sisällönanalyysi .....	54
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>59</b>
5.1	Opettajan formatiivisten arviointikäytänteiden toteuttaminen .....	60
5.1.1	<i>Formatiiviset arviointikäytänteet</i> .....	60
5.1.2	<i>Oppimista edistävät palauteenantotavat</i> .....	63
5.2	Opettajien käsitykset ja uskomukset formatiivisesta arvioinnista ja siihen liittyvästä palautteesta.....	67
5.2.1	<i>Formatiivisen arvioinnin ja palautteen kognitiiviset ulottuvuudet</i> .....	67
5.2.2	<i>Opettajien oppimista ja tietoa koskevat uskomukset</i> .....	70
5.2.3	<i>Formatiivisen arvioinnin ja palautteen affektiiviset ulottuvuudet</i> .....	71
5.3	Makrotason sosiokulttuuriset ja mikrotason toimintaympäristölliset tekijät.....	73
5.3.1	<i>Mikrotason toimintaympäristölliset tekijät</i> .....	73
5.3.2	<i>Makrotason sosiokulttuuriset tekijät</i> .....	76
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>78</b>
6.1	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	78
6.2	Luotettavuus ja tutkimuksen tarkastelu.....	83
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia .....	86
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>88</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>103</b>
	Liite 1: Teemahaastattelukysymykset.....	103
	<b>KUVIOT</b> .....	<b>104</b>
	Kuvio 1: Opettajan arviointiosaamisen malli (Xu & Brown, 2016) .....	104

Kuvio 2: Formatiivisen arvioinnin ulottuvuudet (Wiliam & Thompson, 2007).....	104
Kuvio 3: Palautemalli oppimisen edistämiseen (Hattie & Timperley, 2007) .....	105

# 1 JOHDANTO

Kasvatus on merkittävää, tulevaisuuteen suuntaavaa toimintaa. Sen vaikutukset ulottuvat syvälle yhteiskuntamme rakenteisiin, arvoihimme ja tapamme ymmärtää ympäröivää todellisuutta. Kasvatus ei siis koskaan ole yhdentekevää, vaan parhaimmillaan sen avulla voimme edistää kestävyiden, kunnioittavan kohtaamisen, välittämisen, sivistyksen, viisauden ja eettisyyden teemoja. Kasvatustoimen kehittämisen, uudistamisen ja laadun varmistamisen kulmakivenä tai työkaluna voidaan pitää arviointia. Arviointi on kiinteästi yhteydessä kaikessa kasvatukseen liittyvässä toiminnassa, sillä kasvatustoiminta suhteutuu aina asetettuihin tavoitteisiin ja palvelee ennalta asetettua tarkoitusta.

Arviointi-sanan latinankielinen juuri kuuluu *'assidere'*, jonka sananmukainen tarkoite on vieressä istuminen. Formatiiviseen arviointiin tämä miellelyhtymä sopii varsin hyvin, sillä formatiivista arviointia voidaan kuvata kasvattajan ja kasvatettavan aitona kohtaamisena, yhteisenä päämääränä ja toimintana oppimisen hyväksi. (Atjonen, 2020.) Formatiiviseen arviointiin kuuluva opinnoissa ohjaava palaute on hyvin keskeinen oppilaan minäkäsityksen muotoutumisessa. Motivoivan palautteen avulla voidaan myös rakentaa suotuisaa kasvua sekä auttaa oppilasta löytämään keinoja oman oppimisen edistämiseen ja kehittämään realistista kuvaa itsestään oppijana. (Ihme, 2016.)

Arviointi on valtavan arvolutautunutta toimintaa, joten on ensiarvoisen tärkeää, että arvioija sisäistää siihen kietoutuneet vastuun, vallan ja velvollisuuden. Katri Vataja (2005, s. 126–128) on kuvannut artikkelissaan, kuinka arvioijan odotetaan olevan samanaikaisesti riippumaton, puolueeton, sosiaalinen ja empaattinen sekä oppimisen innostaja, kontrolloija, ystävä ja tulkki. Koulutukseen ja arviointiin sisältyviä valta-asetelmia voikin lähestyä eettisesti taitavasti tai taitamattomasti (Atjonen, 2007, s. 200).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointilukua kuusi täsmennettiin, minkä seurauksena formatiivinen arviointi nousi opetussuunnitelmassa entistä keskeisempään asemaan (Opetushallitus,

2020). Samalla luvusta poistui velvoite arvioinnin dokumentoimiseen. Arviointiluvun muutokset astuivat voimaan 31.12.2020. Arviointi on yhä enenevässä määrin osa kaikkea oppimista. Sen monenlaisuus ja keskeisyys tulee sisäistää ansaitsemallaan intensiteetillä myös todelliseen kasvatustoimeen ja sen rakenteisiin. Yksi opettajan tärkeimmistä ammatillisista taidoista onkin kyky arvioida ja hyödyntää erilaisia arviointimuotoja (Kearney, 2013). Myös Virtanen ja kollegat esittävät, kuinka Helsingin yliopiston tutkimus on osoittanut, että opettajat tunnistavat laajasti erilaisia arviointimuotoja, mutta kuitenkin käyttävät omassa opetuksessaan arvioinnin perinteisempiä muotoja (Virtanen, ym., 2020; Postareff, ym., 2012). Tämän tutkielman tavoitteena on kehittää espoolaisen yhtenäisen peruskoulun arviointikulttuuria, etenkin formatiivisen arvioinnin osalta. Tutkielmassa esitetään myös ehdotuksia arvioinnin monipuolistamiseksi, sillä se halutaan tuoda tietoisesti kasvatustoimen keskiöön.

Formatiivinen arviointi ymmärretään tässä tutkielmassa moninaisesti, myös menetelmänä, jonka avulla hyvää ja eettisesti kestävästä kasvatuksesta voidaan toteuttaa ja kehittää. Formatiivinen arviointi eroaa laadullisesti merkittävästi summatiivisesta arvioinnista (Atjonen ym., 2019), ja formatiivisen arvioinnin moninaisuuden ja monitahoisuuden näkyväksi tuominen tämän tutkielman keinoin voisi olla tärkeää. Etenkin kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavana dokumenttina tarjoaa raamit arvioinnin ja laajemmin arviointikulttuurinkin toteuttamiselle kasvatusinstituutioissa.

Vuodesta 2016 alkaen asteittain käyttöön otetun opetussuunnitelman sisältämät oppimiskäsitykset ohjaavat pedagogisia valintoja ja myös arvioinnin periaatteita. Opetussuunnitelma asettaa puitteet oppimiseen kannustavan arviointikulttuurin rakentamiselle, jossa tavoitteena on kehittää oppilaiden myönteistä minäkäsitystä sekä tukea oppimista ja kehitystä. Arviointi on luonteeltaan realistista ja kannustavaa. (Opetushallitus, 2014.) Arvioinnissa painotetaan oppimista edistävää arviointia, joka perustuu perusopetuksen tavoitteisiin ja kriteereihin (Opetushallitus, 2014, s. 47–48). Tutkimusten mukaan kriteereihin perustuva arviointi on eräs tämän hetken keskeisimmistä tavoitteista arvioinnin kehittämisessä (Tarnanen, 2016).

Kannustavasta ja myönteisestä palautteesta on viime vuosina puhuttu myös paljon mediassa, kun positiivisen psykologian suuntauksen pohjalta kehitetty positiivinen pedagogiikka on saanut kasvavaa suosiota. Muun muassa Helsingin

Sanomat nosti artikkelissaan (HS, 3.5.2021) esiin näkemyksiä, joiden mukaan positiivisen pedagogiikan lähestymistavan keskiössä on hyvän tunnistaminen. Artikkelin kuvaaman tutkimuksen interventio espoolaisessa alakoulussa nostaa yhteisöllisyyden, itsesäätelytaitojen opettamisen sekä vahvuuksien tunnistamisen ja tunnustamisen oppituntien keskiöön. Jutun mukaan myös onnistumisen kokemukset motivoivat oppimaan, ja oppijaa tuleekin lähestyä vahvuuksien kautta. (HS, 3.5.2021.) Positiivisen pedagogiikan toimivuudesta on tutkimusnäyttöä (O'Brien & Blue, 2018; Leskisenoja, 2016) ja sen aatteita on sisäänrakennettu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -dokumenttiin. Tässä tutkielmassa myönteinen, kannustava ja oppimista tukeva palaute liitetään formatiivisen arvioinnin rinnalla hyvän kasvatuksen ajatukseen. Eettisesti kestävä, myönteistä ja lempeää suhtautumista kasvavia kohtaan painotetaan myös kasvatustoiminnan perustavanlaatuisena voimana. Myös formatiivinen arviointi suuntaa tulevaan oppimiseen ja auttaa oppilaita yksilöllisesti oppimisessaan (Wiliam, 2009, s. 27–28).

Tutkielmani kehitystehtävän mukaisesti kohdekoulun kannalta opettajien arviointiosaamisen (Xu & Brown, 2016) tunnistaminen ja reflektointi ovat keskeisessä asemassa. Tällöin opettajat arvioijina sekä koulu instituutiona ja arviointikulttuurin ylläpitäjänä voivat edistää oppimista tukevaa ja myönteisesti vahvistavaa arviointikulttuuria. Tutkimustehtävää lähestytään laadullisesti osittaisesti design-tutkimuksen menetelmää mukaillen sekä teemahaastattelujen valottamana.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 *Arviointi ja hyvä kasvat*

Hyvä kasvat on kasvatustoimen sisäsyntyinen arvo, tavoite ja päämäärä (Värri, 2004). Se voidaan mieltää merkittävänä, tulevaisuuteen suuntaavana toimintana, jonka vaikutukset ulottuvat syvälle yhteiskuntamme rakenteisiin, arvoihimme ja tapamme ymmärtää ympäröivää todellisuutta. Parhaimmillaan hyvän kasvatuksen avulla voimme edistää kestävyden, kunnioittavan kohtaamisen, välittämisen, tavoiteltavan arvoisen sivistyksen, viisauden ja eettisyyden teemoja kauaskantoisesti. Kasvat on arvokasta, jolloin arvo kietoo itseensä myös vastuuta. Kasvattajat kantavat vastuuta hyvästä kasvatuksesta ja sen tasapuolisesta toteutumisesta, kun kasvat todellistuu kasvatussuhteessa vuorovaikutuksen kautta.

Hyvässä kasvatuksessa kasvatvuorovaikutus on dialogista (Taneli, 2012, s. 13). Tähän kulminoituu ajatus kasvattajan ja kasvatettavan välisestä, vastavuoroisesta kohtaamisesta, jossa kumpikin osapuoli mieltää toisensa arvokkaana yksilönä. Värri (2004, s. 13, s. 84) jatkaa kasvatvuorovaikutuksen merkittävydestä esittämällä, että kasvatussuhteen perustavanlaatuisia edellytyksiä ovat turvallisuus ja luottamus. Turvallisuuden ja luottamuksen kokemusta luodaan kohtaamisissa.

Kaiken kohtaamisen ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen ytimessä on toisen todellinen näkeminen ja vastaanottaminen. Dialogisuusfilosofi Martin Buber kuvaa ihmisten välistä kommunikaatiota ja vuorovaikutussuhteen laatua sanapareilla minä–sinä ja minä–se. Näiden sanaparien kautta kuvataan ihmisten suhdetta, suhtautumista ja kiinnittymistä sosiaaliseen ympäristöönsä. Minä–sinä-suhteen kautta kuvataan kohtaamista ja yhteyttä, jossa arvokas Sinä otetaan vastaan vailla kategorisointeja ja ennakko-olettamia. Vastaavasti Minä–se-suhde heijastaa kohtaamattomuutta ja etäisyyttä, jolloin toinen mielletään objektiivomaisena toisena. (Buber, 1993, s. 25–27.) Kaiken kasvatuksen voidaan



nähdä olevan kohtaamista, jolloin kohtaamisen laadullisuudella on keskeinen merkitys kasvatuksessa (Skinnari, 2011, s. 299). Buber (1993, s. 16, s. 28) tiivistää tämän ajatuksen vielä muotoon: ”Maailma kokemuksena kuuluu muotoon Minä–Se. Perussana Minä–Sinä aikaansaa yhteyden maailmaan.”

Kohtaamisella viitataan kasvatussuhteeseen ja vuorovaikutukseen, jossa kasvattaja on henkisesti ja fyysisesti läsnä. Myös vuorovaikutuksen laatu perustuu tietoiseen läsnäoloon (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 24). Kohtaaminen voi jäsentyä vielä yhteisen olemisen ja toiseuden kautta: vuorovaikutus on jotain ihmistä suurempaa olemista, jota ei voi järjellisesti täysin käsittää (*mysteeri*). Emme olemisen osallisina pysty järjellä selittämään tätä olemista, vaan onnistumme luomaan ainoastaan objektiivisen kuvauksen, jolloin erotamme myös vuorovaikutussuhteen toisen objektiivisesti yhteisestä olemisesta (*probleema*). (Värri, 2004, s. 64.) Eettisesti kestävä kasvatukseen ja dialogiseen kohtaamiseen punoutuu merkittävässä asemassa myös arviointi. Arviointi on mitä suurimmissa määrin vastavuoroista kohtaamista, yhdessä toteamista ja kasvavan rinnalla kulkemista (Atjonen, 2020). Myös arvioinnin dialogisuudesta on keskusteltu kasvatustieteen tutkimuskentällä laajasti. Arvioinnin dialogisuuden emotionaalinen perusta rakentuu aktiivisesta osallistumisesta, sitoutumisesta keskusteluun ja yhteiseen päämäärään, vastavuoroisesta suhtautumisesta ja reagoimisesta, vilpittömästä ja avoimesta ilmapiiristä, kunnioittavasta suhtautumisesta sekä kuuntelemisesta (Aarnio & Enqvist, 2003 mukaan Burbules, 1993; Huttunen, 1995.).

Hyvän kasvatuksen keskeinen päämäärä on ihmisyyteen ja ihmiseksi kasvattaminen (Opetushallitus, 2014). Tämän näkemyksen mukaan ihminen tulee ihmiseksi kasvatuksessa. Buberin sanoin ”Ihminen tulee minäksi Sinän kautta” ja vain minä–sinä-suhteen kautta ihminen voi tulla persoonaksi (Buber, 1993, s. 52; Värri, 2004, s. 66). Ihmisyyys toteutuu vasta molemminpuolisessa katseessa, joka vakuuttaa omasta ja toisen olemassaolosta (Suoranta, 2008, s. 168–170).

Kasvattamiseen sisältyvä kohtaaminen edellyttää näkemyksen siitä, että toinen osapuoli mielletään arvokkaaksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään, kuinka oppilas tulee nähdä ainutlaatuisena ja arvokkaana juuri omana itsenään (Opetushallitus, 2014, s. 15). Kun kasvattaja ymmärtää kasvatuksen ja kasvatettavan arvon, hän voi

Suorannan sanoin tulla kasvatuksellisesti näkeväksi. Kasvatuksellisesti näkevän kasvattajan tärkein tehtävä on saattaa kasvatettavia kasvussaan kohti inhimillisyyttä ja kestävää ihmisyyttä. (Suoranta, 2008.)

Näiden arvojen ja aatteiden sisäistäminen edesauttaa hyvän kasvatuksen toteutumista. Ne toimivat myös lähtökohtina, joiden kautta erinäisiin kasvatuksellisiin tehtäviin tulisi tarttua ja kiinnittyä. Kasvattaja kantaa vastuuta konkreettisen kasvatustoimen toteuttamisesta, mutta myös kasvatustoimen kehittamisestä, uudistamisesta ja laadun varmistamisesta. Näiden aiheiden näkökulmasta arviointi nousee keskeiseen asemaan; Wiliamin (2009) mukaan arviointi on silta opettamisen ja oppimisen välissä. Arviointi voidaan nähdä myös työkaluna, jonka kautta toimintaa kehitetään ja suhteutetaan (Khal, 2005). Arviointi työkaluna auttaa niin opettajaa, oppilasta kuin koko kasvatustieteiden alaa takaamaan hyvän ja eettisesti kestävästi kasvatuksen tasapuolisen toteutumisen.

### 2.1.1 Arvioinnin eettisyys

Kasvatusalalla arviointi tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä. (Atjonen, 2007, s. 19). Arviointiin kietoutuu moninaisia aspekteja muun muassa arvottamiseen, legitimointiin, valtaan, vastuuseen ja eettisyyteen liittyen. Se ja sen painotukset ovat myös muuttuneet runsaasti ajan saatossa – Atjosen sanoin: ”Arviointi on muuttunut ulkoisesta, määrällisestä mittaamisesta kohti laadullista ja monimenetelmällisiä lähestymistapoja, joissa arvioitavat ovat aktiivisia toimijoita.” (Atjonen, 2007, s. 44). Nykykäsityksen mukaan arviointi tulisi liittää aidosti osaksi oppimista eikä sitä saisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta irrallaan (Atjonen, 2007, s. 20; Atjonen, 2021). Tutkijoiden (Picfordin & Brownin, 2006, s. 4), mukaan arviointia tulisi määritellä seuraavat viisi tärkeää kysymystä: mitä, miksi, miten, kuka ja milloin. Esimerkiksi ”mitä” on arvokysymys, johon tiivistyvät valinnat siitä, mitä halutaan arvioida ja minkälaista ja mihin kohdistuvaa tietoa tarvitaan arvon antamiseksi. Arviointi on hyvin kokonaisvaltaista olemukseltaan: esimerkiksi opettajan nonverbaali viestintä, kuten ilmeet, eleet ja asento, vaikuttavat oppilaan kokonaistulkintaan siitä, minkälaiseksi oppijaksi oppilas itsensä kokee.

Filosofiassa on klassisesti erotettu toisistaan arvot ja tosiasiat. Kuitenkin kasvatuksellisessa arvioinnissa arvot ja tosiasiat tulisi nähdä sijaitsevan samalla jatkumolla, jolloin ne eivät ole erillisiä mutta eivät päällekkäisiäkään. Tällainen demokraattinen, harkitseva arviointinäkemys (*deliberative democratic view*) perustuu kolmelle vaatimukselle: arvioinnin on oltava inklusiivista, dialogista sekä harkitsevaa ja pohtivaa. (House & Howe, 1999, s. 93–102.) Arvioijan rooliin kytkeytyy kuitenkin paradoksaalisenakin pidettyä auttamisen ja arvioinnin ristiriitaa. Tämän mukaan opetustyö voidaan nähdä huolenpidolliseksi tehtäväksi, jossa tarkoitus on rohkaista ja kannustaa kasvavia. Kuitenkin arvioinnin myötä opettajan rooli muuttuu toisenlaiseksi – arvottavaksi. (Atjonen, 2007, s. 29; Coombes, 1992.) Opettajan keskeisimmiksi tehtäviksi arviointiin liittyen voidaankin mainita seuraavat: oppijan oppimisen ohjaaminen, tukeminen ja kannustaminen; oppijan osaamisen tason kuvaaminen eli sen selventäminen, miten oppija suoriutuu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin; sekä oppijan itsearviointitaitojen edellytysten kehittäminen.

Arviointi on mitä suurimmissa määrin eettistä toimintaa. Arvioinnin eettisen viitekehyksen keskiössä ovat vaatimukset oikeudenmukaisuudelle, kriittisyydelle ja huolenpidolle. Oikeudenmukaisuuden vaade viittaa ansion mukaiseen, eettiseen ja inhimilliseen kohteluun kaikenlaisessa arvostelussa. Myös kriittisyys on ensisijainen vaatimus, sillä arviointi ei toteuta tehtäväänsä, itseään korjaavuuttaan tai tarkoituksenmukaisuuttaan ilman kritiikkiä. Oikeudenmukaisuus ja kriittisyys tarvitsevat rinnalleen myös huolenpidon teeman, jolla tarkoitetaan tukea antavaa ja ymmärtävää vuorovaikutusta toisiin toimijoihin nähden. (Starratt, 2003, s. 56.) Lisäksi arvioinnin tulisi noudattaa seuraavia eettisiä periaatteita (Atjonen, 2007): arvioitavan autonomian eli itsensä määräämisoikeuden kunnioittaminen, kehityksen tukeminen, vahingon välttäminen, oikeudenmukaisuuden toteutuminen ja uskollisuuden noudattaminen. Tällöin arviointi tarjoaa tulevan oppimisen kannalta tärkeää palautetta, ja kaikki saavat palautetta ansionsa mukaan tasapuolisesti. Uskollisuuden noudattamiseen liittyy vastavuoroinen ja toisia kunnioittava vuorovaikutussuhde arvioijan ja arvioitavan välillä, jolloin kasvatettava voi luottaa, että kasvattaja pitää hänen puoliaan ja toimii hänen etunsa mukaisesti. (Atjonen, 2007.)

Lisäksi arvioinnin tulisi perustua luotettavuuden ja vapaaehtoisuuden periaatteille (Aro ym., 2019, s. 45). Luotettavuudelle perustuva arviointi on läpinäkyvää, jolloin arvioinnin tarkoitus ja käyttöyhteys on kaikkien osapuolten tiedossa. Kouluympäristössä arvioinnin vapaaehtoisuus on jokseenkin ristiriitaista, mutta periaatteen voidaan nähdä viittaavan arvoon, jonka mukaan arviointia tulisi tehdä yhdessä oppilaan kanssa ja arviointitoiminta olisi yhteisesti hyväksyttyä ja rakennettua. Ihanteellisesti arviointia voidaan kuvata yhteiseksi kiinnostuneeksi ihmettelyksi ja vastauksen etsimiseksi, jossa tarkoituksena on oppijan oppimisen ja siihen liittyvän moninaisuuden ymmärtäminen. Arvioinnin ja siinä käytettyjen menetelmien tulee pohjautua teoreettiseen tietoon ja täyttää reliabiliteetin ja validiteetin ehdot. Toisin sanoen arvioinnin ja siinä käytettyjen arviointimenetelmien tulee vastata omiin tarkoituseriinsä antamalla tarkoitettua, luotettavaa ja toistettavissa olevaa tietoa oppimisesta. (Aro ym. 2019, s. 45.)

Eettisesti hyvältä arvioijalta voidaan odottaa moraalista eheyttä (Atjonen, 2007, s. 202–203; Sarvimäki, 1993, s. 30–34). Moraalisessa eheydessä moraalitiedon lajit yhdistyvät toisiaan tukien. Moraalisen tiedon lajeilla kuvataan arvioijan eettisiä tiedonlajeja; esimerkiksi teoreettinen moraalitieto voidaan määritellä arvioijan käsitteelliselle tasolle edenneeksi eettiseksi käsitykseksi tai näkemykseksi. Puolestaan käytännöllinen moraalitieto opitaan hyvien tekojen ja tapojen kautta. Tässä jo Aristoteleen opettamassa moraalitiedon lajissa ihminen toimii hyvin ja moraalisesti oikein. Kolmas moraalitiedon laji käsittää henkilökohtaisen tai hiljaisen moraalitiedon, jolla viitataan henkilön tahtoon, motiveihin, persoonallisuuteen ja luonteeseen. Ihminen tarvitsee myös moraalista tilannetajua toimiakseen eettisesti oikein tiettyssä arviointitilanteessa. Tällöin ihminen sisäistää tilanteen eettisesti merkitykselliset piirteet ja toimii niitä vastuullisesti tukien.

Kasvatuksessa jokainen havainto ja ajatus on arvolatautunut (Mabryn, 1997, s. 193). Ajatus viittaa myös siihen, kuinka monitahoista arviointi on, ja kuinka kasvattajan tieto ja aiemmat kokemukset johtavat käsityksiä kasvattajan arvonäkymien ja arviointiin liittyvien valintojen arvottamisesta ja selittämisestä. Arvonäkymien tiedostaminen on kuitenkin kriittistä arvioinnin tasapuolisen toteuttamisen näkökulmasta. Esimerkiksi verrattain tuore suomalainen tutkimus Wilma-merkinnöistä palautteenannon muotona osoittaa, kuinka epätasaisesti opettajien antama palaute jakautui 1.–9.-luokkalaisten välille lukuvuonna 2014–

2015. Tutkimuksessa myönteiset merkinnät kasautuivat noin kymmenelle prosentille tytöistä ja pojista, kun taas kielteiset merkinnät etupäässä pojille ja todennäköisemmin myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaille. (Oinas, Vainikainen & Hotulainen, 2017; 2018.) Arvioijan tulisi alati tarkastella omaa toimintaansa ja valintojaan viisaasti tiedostaen. Arvonsa tunnistava ja näkyväksi tekevä arvioija voi saavuttaa toiminnallaan emansipatorisen eli vapauttavan ulottuvuuden. Vapautumista voi kokea, kun ihminen tehdään tietoiseksi olemassa olevien käytänteiden epätarkoituksenmukaisuuksista, jolloin niitä voidaan muuttaa kestävämmälle pohjalle (Atjonen, 2007, s. 204).

### 2.1.2 Arviointiosaaminen

Opettajien kasvatuskäsitys (*educational platform*) moninaisena kokonaisuutena muodostuu muun muassa heidän kasvatustavoitteistaan, hyväksi koetusta pedagogiikasta, oppilaita koskevista mielikuvista, oppilaiden oppimiselle annetusta sosiaalisesta merkityksestä, opetussuunnitelmaa ja opettajan tehtävää koskevista mielikuvista sekä käsityksestä oppilaalle tärkeimmistä tiedoista ja taidoista (Starrat, 2003, s. 129). Kasvatuskäsityksen osa-alueet kuvaavat siis opettajan narratiivisia oletuksia, periaatteita, uskomuksia ja arvoja, jotka ohjaavat hänen toimintaansa – myös arviointitoiminnan ja sen kautta määrittävien pedagogisten valintojen suhteen.

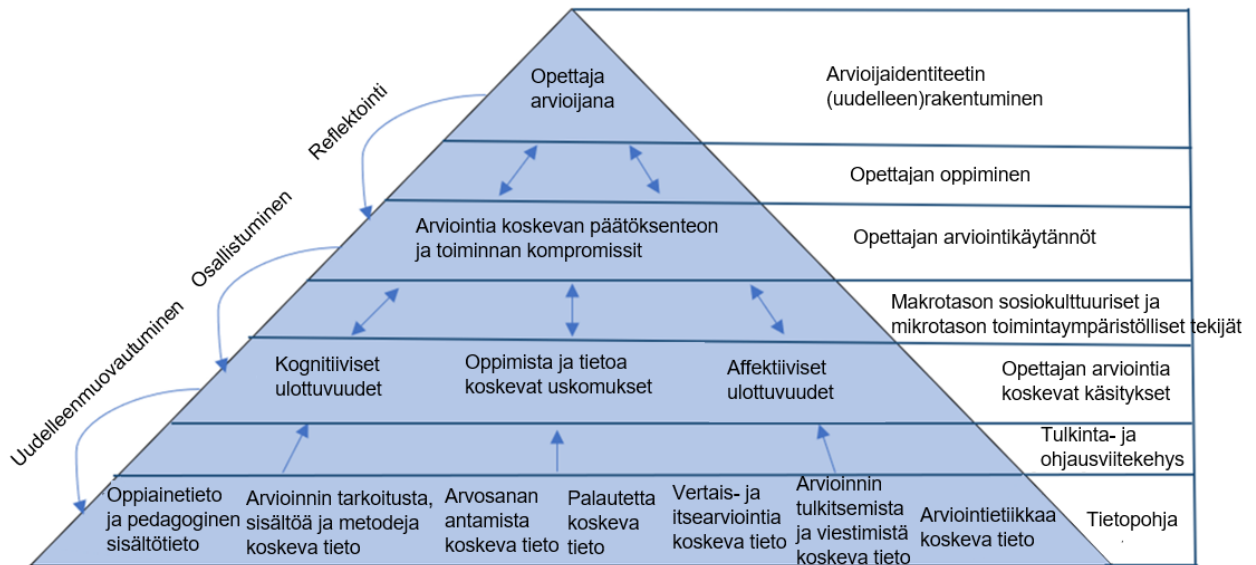
Arviointikulttuurin ja sen painotusten ja käytänteiden kehittymisen myötä on keskeistä tarkastella opettajien arviointiosaamista ja -taitoja. Arviointiosaaminen voidaan mieltää monitahoiseksi taidoksi, joka työstämisen seurauksena kehittyy läpi kasvattajan työuran. Arviointiosaamista on tutkittu laajasti ja ilmiötä on pyritty mallintamaan kattavasti. Esimerkiksi Willisin, Adien ja Klenowskin vuoden 2013 tutkimus osoitti, että arviointiosaaminen on moninaisiin tilanteisiin sijoittuvaa ja niistä vaikutuksia saavaa sosiaalista toimintaa, ja DeLucan vuoden 2012 kehystyön tuloksena nähtiin, että arviointiperiaatteet tulisi sitoa ja ottaa laajasti käyttöön luokkahuonetoiminnassa (Xu & Brown, 2016, s. 155; Willis, Adie & Klenowski, 2013; DeLuca, 2012). Xu ja Brown ovat vuonna 2016 julkaisemassaan artikkelissa ”Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization” kehittäneet opettajien arviointiosaamista kuvaavan TALiP-nimisen (*Teacher Assessment Literacy in Practice*) kokonaismallin. Mallissa

painotetaan arviointia kokonaisvaltaisena toimintana, jossa opettajan arviointikokemukset muovaavat hänen arvioijaidentiteettiään (Atjonen, 2021): arviointiosaaminen ei ole pelkästään kumulatiivista taitojen ja arviointitiedon kertymää, vaan pikemminkin erilaisten jalostettujen, kontekstuaalisesti pätevästi valikoitujen ja toisiinsa kytkeytyvien kompetenssien kehittymistä (Xu & Brown, 2016).

Arviointiosaamisen kehittymisen näkökulmasta on keskeistä taata laadukasta arviointikoulutusta jo opettajakoulutuksessa, sillä Xun ja Brownin mallin niin sanottu kivijalka koostuu opettajan arviointitiedoista. Arviointitietoa ja -taitoa tulisi kerryttää tutkimusperustaisesti arviointitutkimuksen ajankohtaisia suuntauksia ja arviointikäytänteiden ja -menetelmien innovaatioita seuraamalla (Xu & Brown, 2016, s. 154–155; Fan, Wang & Wang, 2011; Popham, 2009). Opettajakoulutukseen sisältyvän arviointikoulutuksen tulisi olla myös riittävän pitkäaikaista, eettisesti kestävä, yksilöllistettyä sekä teoriaa ja käytäntöä harjoitteluissa yhdistävää, jotta arviointiosaaminen voisi syvällisesti vastata arvioinnin moninaiisiin tavoitteisiin ja tarpeisiin (Xu & Brown, 2016; Graham, 2015; Koh, 2011). Opettajan arviointiosaaminen koostuu monesta samanaikaisesti vaikuttavasta ja toisiinsa limittyvistä tekijöistä. Opettajan kokema autonomia, arvioijaidentiteetti, kriittinen toimijuus ja oman toiminnan reflektointi voivat yhdessä edistää toimijuuden (*agency*) kokemusta (Xu & Brown, 2016; Cowie, Cooper & Ussher, 2014; Scarino, 2013; Willis ym., 2013). Arviointiosaamisen ammatillisen kehittämisen tähden opettajien täytyy päästä osalliseksi sellaisia yhteisöjä, joissa heillä on yhteinen kieli, mahdollisuus neuvotteluun, ja joissa voidaan pohtia ja luoda arviointikäytänteitä (Xu & Brown, 2016, s. 155; Lukin ym., 2004; Wyatt-Smith, Klenowski & Gunn, 2010).

Opettajan arviointiosaamisen malli (Xu & Brown, 2016) koostuu eri komponenteista, jotka asettuvat hierarkkisesti pyramidin muotoon. Mallin pohja muodostuu tietoperustasta (*The knowledge base*), joka tulkinta ja ohjausviitekehysten (*Interpretive and guiding framework*) kautta muovautuvat opettajien arviointia koskeviksi käsityksiksi (*Teacher conceptions of assessment*). Puolestaan se, että opettaja toimii tietynlaisissa makrotason sosiokulttuurisissa yhteisöissä ja mikrotason toimintaympäristöissä (*Macro socio-cultural & micro instituonal contexts*), aikaansaa opettajan käyttämään tietynlaisia arviointikäytänteitä (*Teacher assessment literacy in practice*). Oman

opettajatoiminnan reflektointi henkilökohtaisesti ja sosiaalisissa ympäristöissä sekä arviointiosaamisen kehittyminen työssä (*Teacher learning*) edistävät arvioijaidentiteetin jatkuvaa rakentumista (*Assessor identity (re)construction*).



**KUVIO 1.** Opettajan arviointiosaamisen malli (Xu & Brown, 2016)

Xun ja Brownin (2016) mallin kuvaama tietoperustan (*The knowledge base*) taso koostuu seitsemästä osatekijästä, joita ovat: (1) oppiainetieto ja pedagoginen sisältötieto; (2) arvioinnin tarkoitusta, sisältöä ja metodeja koskeva tieto; (3) arvosanan antamista koskeva tieto; (4) palautetta koskeva tieto; (5) vertais- ja itsearviointia koskeva tieto; (6) arvioinnin tulkitsemista ja viestimistä koskeva tieto; sekä (7) arviointietikkaa koskeva tieto. Tietoperustan hyödyntäminen konkreettisesti opetustyössä puolestaan riippuu paljon tulkinta- ja ohjausviitekehystä (*Interpretive and guiding framework*), jonka piirissä opettaja toimii (Atjonen, 2021). Esimerkiksi suomalaisessa perusopetuksessa Opetushallituksen asettama dokumentti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* antaa raamit ja tavoitteet perusopetuksessa tapahtuvalle arvioinnille. Lisäksi opettaja toimii myös kunnissa paikallisten opetussuunnitelmien viitteiden mukaan. (Atjonen, 2021; Xu & Brown, 2016.)

Ohjausviitekehys vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka opettaja ilmentää omaamaansa tietoperustaa, sekä siihen, minkälaisia käsityksiä opettaja arviointia kohtaan muodostaa (*Teacher conceptions of assessment*). Opettajien arviointia koskevat käsitykset muodostuvat kolmesta elementistä, joista seuraavaksi: (1)

*kognitiiviset ulottuvuudet* tarkoittavat opettajan opintojen ja käytännön kokemuksen pohjalta muodostuneita uskomuksia arvioinnista. Opettaja määrittää Atjosen (2021) mukaan itselleen aina jonkinlaisen filosofisen totuuskäsityksen, jonka mukaan totena ja epätotena pidetyt käsitykset arvioinnista vaikuttavat opettajaan. Lisäksi opettaja vahvistaa aiempaa tietoperustaansa omaksumalla sen kanssa yhdenmukaista uutta tietoa. Uuden aiemmasta tietoperustasta poikkeavan tiedon omaksuminen vaatii myös aikaa.

Seuraavaksi (2) *oppimista ja tietoa koskevilla uskomuksilla* viitataan opettajan muodostamaan oppimista koskevaan käsitykseen sekä siihen sisältyvään käsitykseen ja uskomuksiin tiedosta eli epistemologisista uskomuksista. Nämä vaikuttavat keskeisesti opettajan muodostamiin arviointikäsitteisiin. Esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaava opettaja saattaa muodostaa erilaisia arviointikäsitteitä verrattaessa perinteisempiä oppimiskäsityksiä suosivaan opettajaan, minkä seurauksena heidän ilmentämänsä arviointikäytännöt saattavat poiketa toisistaan.

Kolmantena opettajan arviointia koskeviin käsitteisiin vaikuttavat (3) *affektiiviset ulottuvuudet*. Affektiivisilla ulottuvuuksilla tarkoitetaan opettajan arviointia kohtaan kokemia erinäisiä tunteita, jotka ovat muovautuneet aiempien kokemusten pohjalta. Tunteet voivat kriittisesti edistää tai heikentää uusien kognitiivisten arviointikäsitteiden muodostumista. (Atjonen, 2021; Xu & Brown, 2016.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tietoa rakennetaan merkittävien kokemusten kautta olemassa olevien skeemojen ja ulkoa havaittavien aiheiden avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Comas-Quinn, Mardomingo & Valentine, 2009; Jonassen & Land, 2002; Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Tässä tiedon rakentamisen prosessissa oppija havainnoi ympäröivää maailmaa ensin sisäisesti aiempien kokemustensa ja aiemman tietonsa ohjaamana, jonka jälkeen uudet havainnot suhteutuvat olemassa oleviin käsitteisiin joko korvaten ne tai niitä vahvistaen. Näin myös olemassa olevat skeemat muovaantuvat, korvaantuvat ja uudistuvat. Tämä näkemys tiedon rakentumisesta eroaa huomattavasti jo vanhentuneesta ajatuksesta sen suhteen, että tietoa voisi siirtää esimerkiksi opettajalta oppilaalle. (Xiandong, 2018, s. 49.) Sosiaalinen konstruktionismi on opetussuunnitelman sisäänrakennettu oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (Opetushallitus, 2014, 47–49). Näiden aiheiden valossa opetustoimen on uudistuttava ja asetettava oppilas aktiivisena



toimijana entistä enemmän oppimisen keskiöön. Oppilaskeskeinen lähestymistapa (*learner-centered*) opettajakeskeisen (*teacher-centered*) sijaan siirtää vastuuta oppimisesta oppilaalle itselleen ja saattaa kehittää oppimiseen sitoutumista ja suuntautumista sekä vahvistaa itsereflektoinnin taitoja ja oppimisen omistajuutta (Xiandong, 2018). Kuitenkin tämän toteuttaminen vaatii kasvattajalta tietoisuutta omia oppimista ja tietoa koskevia uskomuksiaan kohtaan (Xu & Brown, 2016). Lisäksi harkiten valitut yksilölliset arviointitoimet vaativat vankkaa oppilaantuntemusta, sillä oppilaan tulisi opiskella juuri hänen taidoilleen optimaalisella tasolla, jolloin oppiminen on kannustavaa ja luo onnistumisen ja pystyvyyden kokemuksia (Opetushallitus, 2014).

Seuraavaksi mallissaan (2016) Xu ja Brown havainnollistavat sitä, kuinka puolestaan erinäiset makrotason sosiokulttuuriset ja mikrotason toimintaympäristön tekijät (*Macro socio-cultural & micro instituonal contexts*) vaikuttavat siihen, kuinka opettajan arviointia koskevat käsitykset ilmenevät arviointityössä. Makrotason sosiokulttuurisilla tekijöillä viitataan koulujärjestelmän asettamiin ehtoihin, kuten kansalliseen ohjeistukseen ja keskitettyihin arviointisysteemeihin. Jos näitä on runsaasti, opettajan tulkinta- ja toiminta-ala saattavat kaventua; esimerkiksi Suomessa valtakunnallinen koulujärjestelmä tukee, tunnustaa ja mahdollistaa opettajan kokemusta autonomiasta arviointiosaamisen ja -toiminnan suhteen. Puolestaan mikrotason toimintaympäristön tekijöillä tarkoitetaan kasvatusinstituutioissa – kuten kouluissa, oppilaitoksissa ja koulujen sisällä luokkataso- ja oppiaineryhmissä – vallitsevia sosiaalisia normeja ja paikallisia diskursseja arviointitoimintaan liittyen. On ensiarvioisen tärkeää, että mikrotasolla on riittävästi ajankohtaista ja tutkimusperustaista arviointitietämystä ja -koulutusta; muutoin myös epäedulliset toimintatavat saattavat kukoistaa toimintakulttuurissa. (Atjonen, 2021; Xu & Brown, 2016.)

Kaikki pyramidin alemmat tasot yhdistettynä puolestaan vaikuttavat keskeisesti siihen, minkälaisia *arviointikäytänteitä* opettaja työssään toteuttaa (*Teacher assessment literacy in practice*). Opettaja joutuu arviointia koskevassa päätöksenteossaan tasapainottelemaan ulkoisten tekijöiden vaatimusten sekä hänen omien sisäisten uskomustensa ja arvojensa välillä (Xu & Brown 2016, s. 157; McMillan, 2003). Tästä jatkaen Carless (2011) toteaa, että kompromissien tekeminen on jatkuvasti läsnä hyvässä arviointitoiminnassa. Opettajan

arviointikäytänteiden toteuttamisessa vaikuttavat samanaikaisesti opettajan käsitykset arvioinnista, makrotason sosiokulttuuriset vaikuttimet sekä mikrotason toimintaympäristön tekijät ja oletettu arviointitietoa koskeva tietopohja (Xu & Brown 2016, s. 157). Arviointia koskevan päätöksenteon ja toiminnan kompromissien tekemisen kautta opettaja saavuttaa hetkellisiä tasapainotiloja kaikkien siihen liittyvien osatekijöiden välillä. Saavutettu tasapaino saattaa myös horjua, jos jossain näissä tekijöissä tapahtuu muutosta. (Xu & Brown, 2016.) Opettaja saattaa joutua tekemään kompromisseja myös omien sisäisten tekijöidensä ja toimintaympäristönsä välillä (Atjonen, 2021). Käytännön työssä tällä voitaisiin viitata esimerkiksi tilanteeseen, jossa opettajan tietopohja kannustaisi toimimaan tietyllä tavalla, mutta olosuhde- ja ympäristötekijöiden vaikutuksesta opettaja päätyykin toimimaan arvojensa puitteissa epäedullisesti. Edelleen kompromissit johtavat käytännön arviointityössä ilmeneviin erilaisiin tapoihin toteuttaa arviointia; esimerkiksi arviointi voi painottua summatiivisesti tai formatiivisesti ja ilmetä erinäisten tehtävätyyppien kautta, kuten kokeiden, portfolioiden ja suullisten esitysten (Xu & Brown, 2016). Eroja voidaan nähdä myös siinä, kuinka usein tai säännöllisesti arvioidaan, annetaanko sanallista, numeerista vai kirjallista palautetta ja kuinka syvällisesti tai pintapuolisesti perusteltua palautetta annetaan (Atjonen, 2021; Xu & Brown, 2016). Arviointitoiminnassa tehtyjen valintojen tai kompromissien tulisi olla tiedostettuja ja tunnistettuja.

Taasen kaikki TALiP-mallin pyramidin alemmat tasot suuntaavat kohti opettajan oppimista (*Teacher learning*), johon on Xun ja Brownin (2016) mukaan kaksi keskeistä tapaa. Ensinnä opettaja voi reflektoida, pohtia ja analysoida omia arviointikäytänteitään, jolloin voi tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan arvioijana. Toisena arviointioppiminen nähdään sosiaalisena toimintana, jossa keskeistä on osallisuus käytäntöyhteisöihin. Yhteisöissä opettajat voivat yhteisesti jakaa arviointitietoaan ja -kokemuksiaan sekä pohtia sitä, kuinka arviointia oikein toteutetaan ja perustellaan esimerkiksi itselleen sekä huoltajille ja oppilaille (Atjonen, 2021).

Opettajan arviointioppiminen on jatkuva prosessi, joka johtaa opettajan sen hetkiseen kokemukseen itsestään arvioijana. Pyramidin viimeisenä tasona opettajan arvioijaidentiteetin (uudelleen)rakentuminen (*Assessor identity (re)construction*) muovautuu läpi opettajan työuran. Arvioijaidentiteetti ei rakennu

koherentiksi, ellei sitä pyritä tietoisesti vahvistamaan opettajan peruskoulutuksesta lähtien (Atjonen, 2021). Arvioijaidenteetti sisältää ymmärryksen arvioinnin merkityksestä niin oppimisen kuin opettamisenkin näkökulmasta. Sen voi nähdä myös henkilökohtaisena, kumulatiivisena kasvuna (*assessment literacy as growth*), jolloin opettajalta edellytetään itseohjautuvaa kehittymistä arvioinnin erilaisten tarkoitusten ja prosessien ymmärtämiseksi (Hughes, 2014).

Lopuksi arviointiosaamisen pyramidimallin tasojen välillä olevat nuolet osoittavat arviointiosaamisen komponenttien vuorovaikutuksellisuuden ja yhteyden toisiinsa nähden. Esimerkiksi arvioijaidenteetti on taho, joka uudistuu ja kehittyy läpi opettajan uran uuden oppimisen myötä, ja tätä havainnollistetaan kaksipäisillä nuolilla. Pyramidin alaosassa ylöspäin suuntaavat nuolet osoittavat, että tietoperusta on tärkeä arviointikäsitysten syntymiselle ja oikeuttamiselle. Puolestaan pyramidin vasemmalla kyljellä olevat kaarinuolet ilmentävät, kuinka itse- ja sosiaalinen reflektointi auttavat tunnistamaan tarpeita, syitä ja seuraamuksia kompromisseille. (Xu & Brown, 2016; Atjonen, 2021.) Arviointia koskevan päätöksenteon ja toiminnan kompromissien tekeminen osaltaan selkeyttävät ja muovaavat opettajan tietoa, uskomuksia ja käsityksiä kognitiivisista, affektiivisista, oppimiseen liittyvistä sekä tietoa koskevista eli epistemologisista osa-alueista. Lisäksi omien käsitysten uudelleentarkastelu edesauttaa muutoksia pyramidin alimmalla tasolla eli tietoperustassa.

Kokoavasti Xun ja Brownin (2016) mallin keskeisen sisällön voi tiivistää seuraavasti: arviointiosaaminen edellyttää opettajalta omien arviointikäytänteidensä reflektointia, osallistumista erilaisiin arviointia koskeviin kehittämishankkeisiin opettajayhteisöissään, keskustelemista arvioinnista ammatillisesti, arviointikäsitteisiin liittyvää itsetutkiskelua ja lisätietotaidon hankkimista, jotta opettaja voi kehittää ja uudistaa ymmärrystään arvioinnista ja omasta arvioijaroolistaan (Atjonen, 2021).

## 2.2 Arvioinnin moninaisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelma on ennen kaikkea kasvatusta ohjaava ja velvoittava dokumentti, jonka oppimiskäsitykselle pohjautuvat myös koulujen ja opettajien tekemät pedagogiset ratkaisut arvioinnin näkökulmasta. Voidaankin

sanoa, että opetussuunnitelma on merkittävin arviointikulttuuria rakentava tekijä. Opetussuunnitelmaa säätelee perusopetuslaki, jonka mukaan opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään itsearvioinnin edellytyksiä. Lain mukaan myös opiskelijan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. (Perusopetuslaki (628/1998) 22§.)

Suomessa arviointi on periaatteessa kriteeriperustaista, jolloin arvosana muodostuu ennalta määrättyjen perusteiden kautta. Täten oppilaiden suoriutumista ei verrata toisiinsa, vaan arvosana muodostuu arvosanakuvauksen mukaan. Esimerkiksi opetussuunnitelmaan lisätyt arvosanakuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 vähentävät tulkinnanvaraisuutta ja edistävät arvioinnin kansallista tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta (Opetushallitus, 2014).

Arviointi voidaan perinteisesti jakaa kahteen laadultaan eriäviin kategorioihin, joita ovat summatiivinen ja formatiivinen arviointi. Summatiivinen arviointi (*assessment of learning*) oli pitkään hallitseva käytäntö, mutta on väistynyt laadullisempien lähestymistapojen tieltä (Boud, 2000; Atjonen, 2007). Sananmukaisesti summatiivinen arviointi viittaa loppuarviointiin, ja sitä käytetään kuvaamaan oppijan osaamisen tasoa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Strijbos & Sluijsmans, 2010). Summatiivinen arviointi mittaa koulutuksellisia saavutuksia, vertailee ja suhteuttaa tuloksia arvosanakriteeristöön sekä määrittää erinäisiä akateemisia sijoituksia, etenemistä ja sertifikaatioita eli oppimisen tuloksen tason selvittämistä; muun muassa Suomessa kansallinen peruskoulun päättöarviointi on esimerkki summatiivisesta osaamisen arvioinnista (Xiangdong, 2018; Atjonen ym., 2019). Opettaja vastaa summatiivisen arvioinnin suunnittelusta ja toteuttamisesta. Siinä opetusperiodin päätteeksi kootaan yhteenveto oppijan osaamisesta, mikä toteutetaan tavallisimmin yhtä lähdettä, esimerkiksi koetta tai muuta muistamiseen painottuvaa testiä, hyödyntäen (Virtanen ym., 2020; Strijbos & Sluijsmans, 2010; Stuyven, Dochy & Jansses, 2005; Atjonen ym., 2019). Summatiivinen arviointi on saanut osakseen paljon kritiikkiä esimerkiksi siksi, että sen on nähty painottuvan liiaksi opettaja- ja koekeskeisyyteen. Summatiivisen arvioinnin avulla kerättävä tieto ei myöskään anna kokonaisvaltaista kuvaa oppijan osaamisesta tai oppimiseen johtaneesta prosessista, vaan pikemminkin testaa suoritushetkellä osoitettavaa osaamista. (Tarnanen, 2016; Postareff ym., 2012.) On vielä sanottu, ettei summatiivinen arviointi tue oppimista, vaan painottuu muistamiseen ja arvosanoihin (Stuyven, Dochy & Jansses, 2005).

Taasen formatiivisen arvioinnin tehtävänä on tukea oppijaa oppimisprosessin aikana (Black & William, 2018; Ashenafi, 2017; Boud, 2000; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Xiangdongin (2018) mukaan formatiivinen arviointi voi toimia myös diagnostisesti, sillä se tuo näkyväksi oppimisen haasteita ja nimeää niitä sekä antaa kokonaisvaltaista tietoa oppijan oppimisesta. Wiliam kuitenkin tähdentää, että diagnostinen arviointi eroaa formatiivisesta seuraavasti: diagnostisen arvioinnin tavoitteena on kerätä tietoa ja nimetä oppimisen haasteita, kun taas formatiivinen arviointi tuo näkyväksi sen, että osa oppilaista koki annetut tehtävät haasteellisiksi ja saattaisivat hyötyä esimerkiksi lisäohjeista tai ohjeiden läpikäymisestä rauhallisemmassa tahdissa (Wiliam, 2009, s. 27). Näin ollen formatiivinen arviointi voi näyttäytyä oppilaiden ja oppimisen tarkkailunakin ja se suuntaa aina tulevaan oppimiseen (Wiliam, 2009, s. 27).

Formatiivinen arviointi voi kehittää myös oppijan käsitystä itsestään oppijana, kun arviointiin kuuluva oppimisesta annettava palaute auttaa oppilasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja ohjaamaan edistymistään (Ashenafi, 2017; van Gennip, Segers & Tillema, 2010). Sen avulla myös opettaja saa tietoa oppilaiden edistymisestä ja voi tämän tiedon valossa suunnata ja sovittaa opetustaan opetusryhmän mukaisesti (Ashenafi, 2017; Black & William, 2018). Formatiivisen arvioinnin ytimessä on oppijan aktiivisuus, jolloin oppija on osallisena ja mukana oppimisessaan ja sen arvioinnissa (Virtanen, ym., 2020, s. 124; Strijbos & Sluijsmans, 2010). Kuitenkin kasvatustyössä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin vaihteluun opetuksessa saattaa sisältyä ristiriita, kun formatiivisessa arvioinnissa korostuvat auttaminen ja palautteen antaminen, ja tätä vastoin summatiivisessa tehdään ratkaisevia päätelmiä jonkun suorituksen arvosta (Atjonen, 2007). Arviointikulttuuri kuitenkin kehittyy jatkuvasti, ja esimerkiksi summatiivisia arviointimuotoja hyödynnetään tehokkaasti formatiivisiin tarkoituksiin (Komu, 2018). Tällä formatiivisella tarkoituksella viitataan tulevan opetuksen suuntaamiseen, muovaamiseen ja kehittämiseen kerätyn arviointitiedon pohjalta.

Summatiivista ja formatiivista jaottelua voidaan havainnollistaa myös vertailemalla englannin kielen sanojen 'evaluation' ja 'assessment' eroja (Atjonen ym., 2019): Summatiivinen (*evaluation / assessment of learning*) arviointi ilmaisee loppupäätelmän. Se on luonteeltaan ja sävyltään toteavaa, suhteutuu standardeihin, osoittaa puutteita ja on painotetusti numeerista. Puolestaan

formatiivinen (*assessment / assessment for learning*) arviointi on jatkuvaa, vahvuuksia tunnistavaa, yksilöllistä ja painotetusti laadullista. Lisäksi se tarjoaa palautetta ja ohjausta. Sekä formatiiviseen että summatiiviseen arviointiin kuitenkin lukeutuvat seuraavat piirteet: molemmat edellyttävät kriteereitä, tekevät mittauksia ja perustuvat tietoon. (Atjonen ym., 2019, s. 33.) Black ja kollegat (2004) puolestaan jatkavat ja tarkentavat, että termi 'assessment for learning' tarkoittaa kaikkea sellaista arviointitoimintaa, jonka tavoitteena on oppimisen edistäminen, kun taas formatiivisessa arvioinnissa (*formative assessment*) oppimisesta kerättyä tietoa hyödynnetään konkreettisesti siten, että se muuttaa opetustoimintaa vastaamaan oppilaiden oppimisen tarpeisiin tehokkaammin (Black ym., 2004).

### 2.2.1 Formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi on luonteeltaan oppimista suuntaavaa ja ohjaavaa arvioivan sijaan. Andraden ja Cizekin (2009) mukaan se on menetelmä, jossa kerätään informaatiota oppilaan oppimisesta yhden tai useamman seuraavien tarkoitusten pohjalta: formatiivisen arvioinnin tavoitteena on (1) tunnistaa ja nimetä oppilaan vahvuuksia ja haasteita oppimisessa; (2) auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja suuntaamisessa; (3) ohjata oppilaita heidän oman oppimisensa ohjaamisessa ja tarkastamisessa sekä kehittää itsearviointitaitoja; ja (4) edistää oppilaassa autonomian kokemusta, oppimisen omistajuutta sekä lisätä oppilaille vastuuta oppimisestaan.

Lisäksi formatiiviseksi arvioinniksi voidaan mieltää kaikki sellainen opettajan ja/tai oppilaan toiminta, jossa informaatiota hyödynnetään opetuksen ja oppimisen muokkaamiseen (Black & Wiliam, 1998, s.7). Arviointi siis muuttuu formatiiviseksi, kun kerättyä aineistoa ja informaatiota todella käytetään siihen, että opetusta muovataan oppilaiden tarpeita vastaavammaksi (Black & Wiliam, 2018, s. 140). Wiliamin (2009) mukaan Cowie ja Bell (1999, s.32) rajaavat formatiivista arviointia edelleen seuraavasti: formatiivinen arviointi on oppimisen aikana tapahtuva prosessi, jossa opettaja ja oppilaat tunnistavat oppimisen tarpeita ja vastaavat niihin, ja tavoitteena on oppimisen kehittäminen. Usein formatiivinen arviointi mielletään oppimistilanteessa tapahtuvaksi toiminnaksi (Shepard, Hammerness & Darling-Hammond, 2005, s. 275). Taloudellisen

yhteistyön ja kehityksen järjestölle (*Organisation of Economic Cooperation and Development, OECD*) toteuttamassaan julkaisussa Shepard ja kollegat korostivat, että formatiivisen arvioinnin tulisi tapahtua oppimistilanteessa. Heidän mukaansa formatiivinen arviointi viittaa säännölliseen ja interaktiiviseen oppilaiden edistymisen ja toiminnan ymmärtämiseen ja arviointiin. Sen tavoitteena on tunnistaa oppilaiden oppimisen tarpeita sekä kohdistaa ja muokata oppimista ja opetusta tarkoituksenmukaisella tavalla. (Wiliam, 2009; Looney, 2005.) Samoin formatiivinen arviointi voidaan nähdä opettajan työkaluna, jonka avulla opettaja voi oppimistilanteen aikana kerätä tietoa oppilaiden oppimisesta ja näin ollen suunnata opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaiseksi (Khal, 2005).

Oppimista kehittävä ja edistävä arviointi riippuu viidestä tekijästä, joita ovat: (1) tehokkaan palautteen takaaminen oppilaille; (2) oppilaiden oppimisen osallisuuden mahdollistaminen; (3) opetuksen muovaaminen arviointitiedon pohjalta; (4) sen sisäistäminen, että arvioinnilla on perustavanlaatuinen vaikutus oppilaan motivaatioon ja itsetuntoon, jotka taasen kietoutuvat oppimiseen; ja viimeisenä (5) oppilaan tarve itsearviointille ja oikeus saada tietää, kuinka hän voi kehittyä oppimisessaan (Broatfood, 1999; Wiliam, 2009).

Formatiivinen arviointi on ennen kaikkea samanaikaisesti jatkuvaa ja alati itseään uudistavaa ja muovaavaa: siinä oppimisprosessia säädellään ja uudelleen suunnataan niin opettajan kuin oppilaiden ja vertaistenkin toimesta (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2009, s. 27). Tähän jatkuvuuteen tai oppimisen jatkumoon sisältyy epävarmuuden tai mahdollisuuden hetkiä (*moments of contingency*), ja hetket voivat olla opetustilanteen kannalta samanaikaisia tai diakronisia (Black & Wiliam, 2009). Esimerkiksi samanaikaisessa mahdollisuuden hetkessä opettaja voi reaaliaikaisesti mukauttaa opetustaan luokkahuonetilanteessa tai yksilöopetustilanteessa, kun taas diakroninen mahdollisuuden hetki on opettajan antama palaute, tehdyistä tehtävistä kerätty informaatio tai opetusperiodin päätteeksi kerätty palaute (Black & Wiliam, 2009.) Kuitenkin formatiivisen arvioinnin mukaisesti (Wiliam, 2009, s. 26) myös diakronisten hetkien avulla kerättyä informaatiota tulee hyödyntää siinä tarkoituksessa, että opetusta voidaan jollain tavalla tehostaa. Esimerkiksi tietoja voidaan hyödyntää ikään kuin välipalautteena, jolloin ohjeistusta tai tulevaa opetusta voidaan kohdentaa saman opetusryhmän sisällä, tai informaation avulla voidaan analysoida oppilaiden kokemuksia opetetusta aiheesta tai

vaihtoehtoisesti informaation avulla opetusjaksoa voidaan kehittää tulevaisuutta ja uutta oppijaryhmää varten. Ajatukseen voidaan kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä formatiivisessa arvioinnissa toimintaa tai opetusta mukautetaan välittömästi oppimisen tehostamiseksi, jolloin myöhemmin tapahtuva toiminnan muutos ei suoranaisesti ole enää formatiivista arviointia (Shepard, 2007, s. 281).

Formatiivinen arviointi on monimuotoista, ja laajan kokonaisuuden hahmottamiseksi Wiliam ja Thompson ovat laatineet vuonna 2007 aiemman tutkimuksen pohjalta taulukon formatiivisen arvioinnin ulottuvuuksista. Tätä taulukkoa on kehitetty ja hyödynnetty laajasti kasvatustieteellisissä julkaisuissa (ks. Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2009; Black ym., 2006). Taulukossa formatiivista arviointia tarkastellaan kolmen toimijan – opettajan, oppijan ja vertaisten – näkökulmista, sillä nämä tahot toteuttavat formatiivista arviointia. Taulukossa arviointi kytketään laajemmin osaksi oppimisen teoriaa, jolloin oppimisen vaiheet on jäsennetty kysymysten muotoon: *minne oppija on menossa, missä oppija on tällä hetkellä ja kuinka tavoitteisiin päästään*.

	<b>Mihin oppija on oppimisessaan menossa?</b>	<b>Missä oppija on menossa tällä hetkellä oppimisessaan?</b>	<b>Kuinka asetettuihin tavoitteisiin päästään?</b>
<b>Opettaja</b>	1. Oppimisen tarkoitusperien, arviointikriteerien ja tavoitteiden jakaminen ja selventäminen opillisen menestymisen takaamiseksi	2. Tehokkaiden luokkahuonekeskustelujen, aktiviteettien ja tehtävien luominen, jotka tuovat näkyväksi oppilaiden ymmärtämisen	3. Oppijaa oppimisessaan eteenpäin suuntaavan palautteen antaminen
<b>Vertainen</b>	Oppimisen tavoitteiden ja lähtökohtien ymmärtäminen ja jakaminen	4. Oppijoiden aktivointi ohjaavaksi voimavaraksi toisilleen	
<b>Oppija</b>	Oppimisen tavoitteiden ja lähtökohtien ymmärtäminen ja jakaminen	5. Oppijoiden oppimisen omistajuuden aktivointi	

**KUVIO 2.** Formatiivisen arvioinnin ulottuvuudet (Wiliam & Thompson, 2007)

Erityisen tehokkaiksi formatiivisen arvioinnin menetelmiksi luokkahuonetoiminnassa on havaittu seuraavat taulukkoon sijoitetut strategiat: (1) Oppimisen tarkoitusperien, arviointikriteerien ja tavoitteiden jakaminen ja selventäminen opillisen menestymisen takaamiseksi (*Clarifying learning intentions and criteria for success*). Ensimmäinen strategia keskittyy oppimisen ja toiminnan suuntaamiseen tarjoamalla näkökulmia siihen, *mihin oppija on*



*oppimisessaan menossa*. Formatiivisen arvioinnin mukaisesti niin opettaja kuin oppijat ja vertaisetkin osallistuvat oman oppimisensa suunnitteluun ja suuntaamiseen. Oppimistilanteesta riippuen oppimisen tavoitteet ja päämäärät voivat olla selvemmin rajattuja tai vapaampia. Opettaja suuntaa ohjeistusta ja havainnoi oppijoiden oppimisen yksilöllisiä tarpeita. Oppija ja vertaiset puolestaan ymmärtävät ja sisäistävät oppimisen tarkoitukset ja tavoitteet omakohtaisesti. (William & Thompson, 2007; William, 2009, s. 31–33 mukaan.)

(2) Toinen formatiivisen arvioinnin strategia on tehokkaiden luokkahuonekeskustelujen, aktiviteettien ja tehtävien luominen, jotka tuovat näkyväksi oppilaiden ymmärtämisen (*Engineering effective classroom discussion, activities and other learning tasks that elicit evidence of student understanding*). Strategia kertoo, *missä oppija on menossa tällä hetkellä oppimisessaan* ja sen avulla opettaja saa arvokasta tietoa oppijoiden yksilöllisistä ja sen hetkisistä oppimisen tiloista. Tehokasta ja eteenpäin vievää on sellainen oppimisesta kerättävä tieto, joka edellyttää syvää ymmärtämistä oppimisen tarkoituksista ja yksilöllisistä oppimisprosesseista sekä haasteista, joita oppilas saattaa oppimisessaan kohdata. Oppijan oppimisen tilanteen havainnoiva tunnistaminen auttaa opettajaa siirtymään taulukon mukaisesti seuraavaan oppimisen vaiheeseen eli siihen, *kuinka asetettuihin tavoitteisiin päästään*. Kolmas strategia käsittää (3) oppijaa oppimisessaan eteenpäin suuntaavan palautteen antamisen (*Providing feedback that moves learners forward*). (William, 2009, s. 33–34; William & Thompson, 2007.) Kolmannessa strategiassa yhdistyvät Klugerin ja DeNisin (1996) sekä Hattien ja Timperleyn (2007) keskeiset tutkimukselliset löydökset palautteeseen liittyen: oppimisen kannalta on tuottavampaa pohtia niitä prosesseja, jotka palautteenantotilanne laukaisee, sekä: palaute on tehokasta, kun se suunnataan tehtävään, oppijan toimimiseen tehtävän parissa ja itsesäätelyprosesseihin, joihin oppija on sitoutunut. Oppimisen kannalta tehokasta ei ole sellainen palaute, joka kohdistuu oppijaan itseensä tai aikaansaa affektiivisia reaktioita kognitiivisten sijaan. Eteenpäin vievän palautteen antaminen kattaa myös sellaisen opettajan toiminnan, jossa opettaja uudelleen suuntaa antamia ohjeita, jotta voisi tehokkaammin vastata oppijoiden tarpeisiin (William, 2009, s. 34).

Neljäs formatiivisen arvioinnin strategia (William & Thompson, 2007) kattaa vertaisten toiminnan seuraavissa oppimisen vaiheissa: *missä oppija on*

*oppimisessaan menossa ja kuinka päästä asetettuihin tavoitteisiin.* Strategiassa keskeistä on (4) oppijoiden aktivointi ohjaavaksi voimavaraksi toinen toisilleen (*Activating students as instructional resources for one another*). Strategia viittaa vertaisarviointiin, jonka mahdollistamiseksi oppijoiden tulee sisäistää syvällisesti oppimisen tavoitteet tai arviointikriteerit. (Wiliam, 2009.) Vertaisarvioinnin kautta oppijat oppivat myös itsearviointitaitoja ja kehittyvät oppimisen itsesäätelytaidoissa (Black ym., 2003, s. 62). Samaten vertaisoppimisessa ja oppimisen yhteistyössä oppijat kehittävät myös omia oppimisen taitojaan ja itsesäätelytaitojaan (Wiliam, 2009).

Viimeinen formatiivisen arvioinnin strategia toimii neljännen tavoin oppimisen vaiheissa *missä oppija on oppimisessaan menossa ja kuinka päästä asetettuihin tavoitteisiin*, ja on nimeltään (5) oppimisen omistajuuden aktivointi oppilaissa (*Activating students as the owners of their own learning*). Oppimisen omistajuuden vahvistaminen vaatii sen, että oppijan tulee sisäistää oppimisen tavoitteet sekä suunnata ja säädellä omaa oppimistaan. (Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Thompson, 2007.) Oppimisen suuntaamista ja säätelyä voi lähestyä itsesäätelyn käsitteen kautta; itsesäätelyllä tarkoitetaan monitahoisia ja monikomponenttisia prosesseja, jolloin tunteet, käyttäytyminen ja kognitio suunnataan tavoitteiden saavuttamiseksi (Boekaerts & Cascallar, 2006, s. 200). Lisäksi ympäristö vaikuttaa toiminnan suuntaamiseen. Itsesäätely vaikuttaa oppimisen suuntaamiseen, kuten oppimisen strategioihin kuuluvien systemaattisten lähestymistapojen valintaan, ajan hallintaan, avun etsimiseen ja oppimisen motivaation säätelyyn (Weinstein, Acee & Jung, 2011). Oppimistilanteessa itsesäätely liittyy tarkkaavaisuuden suuntaamiseen; keskittymiskyvyn ylläpitämiseen; mikrotason ajanhallintaan; tunteiden, kuten ahdistuneisuuden, säätelyyn; oppimisen ja onnistumisten monitorointiin metakognition avulla, (kun metakognitio tarkoittaa tietoisuutta kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta ja tietämisestä); sekä tehokkaiden oppimisen strategioiden havainnointiin ja säätelyyn. (Weinstein ym., 2011.) Oppimisen omistajuuden aktivointi vaatii opettajalta kiinteää ja yksilöllistä yhteistyötä oppilaiden kanssa, sekä tiedostavaa ja tarkkaa havainnointia oppilaiden oppimisen vaiheiden ja tarpeiden osalta.

Formatiivisen arvioinnin monitahoisuuden sisäistäminen auttaa opettajaa ja oppijoita tehokkaan oppimisen saavuttamiseksi. Tiivistäen keskeisiä

formatiivisen arvioinnin strategioita ovat (Black & Wiliam, 2009): selkeät ja yhteisesti jaetut oppimistavoitteet ja niihin liittyvät arvioinnin kriteerit; oppimiseen liittyvien keskustelujen luominen ja keskustelujen ohjaaminen sekä toimenpiteet, jotka lisäävät oppilaiden tehtävien ymmärtämistä; eteenpäin vievä palaute; oppimisen ja oppilaiden keskeisen vuorovaikutuksen aktivointi; ja oppilaiden oppimisen omistajuuden aktivointi. Oppimisen kannalta tehokas formatiivinen arviointi suuntaa tulevaan oppimiseen ja yhdistää monitoroivaa ja diagnostista arviointia (Wiliam, 2009, s. 27). Tällöin arvioinnissa tarkkaillaan ja havainnoidaan oppilaita esimerkiksi oppimisen haasteiden tai sen hetkisten oppimisen vaiheiden tunnistamiseksi, paikannetaan mahdolliset oppimisen haasteet ja lisäksi annetaan oppilaille yksilöllistä tietoa siitä, kuinka he voivat edetä oppimisessaan. Käytännössä esimerkiksi oppilasryhmälle pidettävä koe voi toimia formatiivisesti, jos testitulosten tarkkailemisen johdosta opettaja huomaa ne oppilaat, jotka tarvitsevat lisää tukea oppimiseensa, ja antaa heille lisää opetusta aiheen tiimoilta. Koe voi tarjota myös diagnostista arviointitietoa opettajalle, jos esimerkiksi oppimisen haasteet voidaan paikantaa tiettyyn tehtävätyyppiin. (Wiliam, 2009, s. 27–28.) Arviointi monitorointina tai diagnostisena toimintana ei vielä suuntaa tulevaa oppimista, vaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tunnistamisen kautta opettaja ja oppilas voivat kerätyn arviointitiedon avulla tehostaa ja suunnata tulevaa oppimista, jolloin arviointi on formatiivista. Formativista arviointitietoa voivat tarjota myös sellaiset opettajien yhteisölliset menetelmät, joissa on tarkoituksena seurata, seuloa, keskustella ja kirjata oppilaiden toimintaa kokonaisvaltaisesti.

### 2.2.2 Kestävä arviointi

Formatiiviseen arviointiin lukeutuva arvioinnin suuntaus on nimeltään kestävä arviointi, ja se nimetään kansainvälisissä tutkimuksissa termein 'sustainable assessment' tai 'assessment as learning' (Ruth, 2014). Kestävä arviointi mielletään kokonaisvaltaiseksi tavaksi arvioida ja tukea yksilön kehitystä. Siinä arviointi perustuu useampaan lähteeseen (eli siinä hyödynnetään monipuolisesti eri arviointimenetelmiä) sekä suuntautuu jatkuvaan prosessiin yksittäisen lopputuleman sijaan (Boud, 2000; Boud & Molloy, 2013). Kestävässä arvioinnissa arvioinnin tarkoitus on tukea laaja-alaista ja elinikäistä oppimista (Boud, 2010;

Boud, Lawson & Thompson, 2015). Sen mukaan oppijan tulisi voida hyödyntää oppimisestaan saamaansa palautetta pitkäkestoisesti, jolloin oppilas kehittää kykyään arvioida itseään ja osaamistaan kriittisesti yhteisesti sovittuihin kriteereihin nähden (Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015; Xiangdong, 2018). Kestävässä arvioinnissa oppilaat (opettajan antaman palautteen avulla) jatkuvasti arvioivat ja analysoivat oppimistaan kriittisesti, jotta voivat suunnata uuden oppimistaan tehokkaasti (Earl, 2006). Muun ohella kestävä arviointi voi tukea oppimisprosessiin suuntautumista, pystyvyyden tunnetta ja oppimisen omistajuutta, kun oppilas aktiivisesti ja kriittisesti reflektoi oppimisprosessiaan ja suuntaa sitä uudestaan tarkoituksenmukaisemmaksi (Xiangdong, 2018; Earl, 2006, s. 14).

Kuitenkin verrattain uutena formatiivisen arvioinnin haarana kestävä arviointi ja siihen sisältyvän itsearvioinnin tutkiminen ovat tuottaneet vaihtelevia tutkimustuloksia. Itsearvioinnissa oppija arvioi omaa oppimistaan ja useimmiten reflektoi oppimisprosessiaan (Virtanen ym., 2020; Arande & Valtcheva, 2009; Brown & Harris, 2014; Kearney, 2013; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Osa tutkijoista esittää, että itsearvioinnin avulla voidaan luotettavasti kerätä tietoa oppijan pystyvyyden ja pätevyyden kokemuksista, ja näiden taitojen arvioimisen tarkkuus kehittyy ajan ja harjoituksen myötä (Brown, Dewey & Cox, 2014; Boud, Lawson & Thompson, 2015; Stenström, Laine & Kuronen, 2006). Tämä voisi puoltaa myös sitä, miksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan itsearviointeja harjoitellaan jo perusopetuksen alusta alkaen (Virtanen ym., 2020; Opetushallitus, 2014). Puolestaan osa tutkijoista kumoo nämä väitteet kauttaaltaan eivätkä näe itsearviointia luotettavana menetelmänä kerätä tietoa oppilaan oppimisesta (ks. Jackson, 2014; Lew, Alwis & Schmidt, 2010). Tämän lisäksi Virtanen, Postareff ja Hailikari (2015) ovat analysoineet useita tutkimuksia vertaisarvioinnin luotettavuudesta sekä oikeudenmukaisuudesta ja havaitsivat, että oppilaiden ja opettajan antama arviointi ei juurikaan eroa toisistaan.

Itsearviointi kehittää itsesäätelytaitoja ja on osa elinikäisen oppimisen valmiuksia (Brown & Harris, 2014). Itsearviointia tutkitaan jatkuvasti, ja tästä puheenvuorona tutkimuskentällä mainittakoon Xiangdongin vuoden 2018 kvantitatiivinen tutkimus, joka osoitti korrelaation oppilaan itsearvioinnin ja opettajan antaman arvioinnin välillä. Tutkimuksessa oppilaat tekivät

itsearviointeja säännöllisesti viikoittain 16 viikkoon asti, ja ajan kuluessa oppilaiden itsearvioinnin realistisuus ja tarkkuus paranivat (ks. Xiangdong, 2018). Tämä voisi tukea väitettä siitä, että itsearviointien teettäminen saattaa kehittää oppilaan itsereflektoinnin taitoja ja auttaa oppilasta muodostamaan realistista kuvaa itsestään oppijana suhteessa annettuihin arviointikriteereihin. Vaikka itsearviointi on edelleen tutkimuksellisesti jokseenkin kiistelty aihe, on sanottu, että itsearvioinnin myötä oppija sitoutuu syvällisemmin omaan oppimiseensa (Boud, 2000; Kearney, 2013). Stryuven, Dochy ja Janssens (2005) ovat myös todenneet, että itsearviointi rohkaisee oppilaita tiedon ja syvemmän ymmärryksen rakentamisessa. Itsearviointi jää kuitenkin irralliseksi menetelmäksi eikä edesauta syvällistä oppimista ja käsitteenmuodostamista, jos siinä ei anneta mahdollisuutta itsereflektioon (Galán-Mañas & Hurtado Albir, 2015).

Kokoavasti Xiandongin ja useiden tutkijoiden mukaan itsearviointi voi parhaimmillaan kehittää oppijoiden autonomiaa ja oppimisen omistajuutta. Se voi mahdollisesti kehittää oppilaan ymmärrystä arviointikriteereistä ja auttaa havainnoimaan oppilaan vahvuuksia ja kehityskohteita suhteessa kriteereihin ja tavoitteisiin. Sen avulla oppimisen omistajuus saattaa kehittyä sekä motivaatio oppimiseen kasvaa. Lisäksi sen avulla opettaja saa tietoa oppilaan oppimisesta, käsityksistä itsestään oppijana ja haasteista oppimiseen liittyen. Itsearviointi on oppilaslähtöistä. (Xiandong, 2018; Bourke & Mentis, 2013; Brown, Dewey & Cox, 2014; Butler & Lee, 2010; Leach, 2012; Lewis, 1990.)

Itsearviointi kattaa monta pedagogista lähestymistapaa oppimiseen. Esimerkiksi metakognitiivisessa lähestymistavassa oppilaat arvioivat itseään oppijoina, tekevät suunnitelmia oppimisensa eteen ja kehittävät tietoisuuttaan itselleen toimivista oppimistrategioista (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Edelleen itsearviointi kehittää elinikäistä oppimista ja kestäväää arviointia, jossa oppija voi hyödyntää kehittämiään strategioitaan ja itsereflektoinnin taitojaan myöhemmin elämässään (Boud, 2004; Boud, Lawson, and Thompson, 2015).

Itsearvioinnin lisäksi vertaisarviointi luetaan kestäväään arviointiin kuuluvaksi menetelmäksi. Siinä oppilas antaa palautetta vertaiselleen ja saa palautetta oppimiseensa vähintään yhdeltä vertaiseltaan (Virtanen ym., 2020; Kollar & Fischer, 2010; Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Vertaisarvioinnissa oppija perehtyy arviointikriteeristöön ja soveltaa niitä toisten tuotosten tarkkailuun. Vertaisarvioinnissa voi myös tapahtua oppimista, kun oppija päätyy useimmiten

arvioimaan myös omaa toimintaansa suhteessa muihin. (Nicol, Thomson & Breslin, 2014.) Carnessin ja muiden tutkimuksissa on myös todettu, että vertaisarvioinnin avulla tapahtuvaa oppimista voi syventää, jos oppilaille annetaan mahdollisuus reagoida siihen tai siitä kysytään tarkentavia kysymyksiä, keskustellaan siitä ja yhdistetään sitä aiempaan tietoon (Carness, ym., 2011; Virtanen ym., 2020 mukaan).

Tiedostava ja kannustava arviointi voi toimia myös tuen muotona sekä ennaltaehkäisevänä toimintana oppilaan ja hänen oppimisensa hyväksi. Arvioinnilla kerätään moninaista tietoa siitä, mitä oppija jo osaa ja mikä on hänelle haastavaa, jolloin päästään lähemmäs myös oppimisen vaikeuksien tunnistamista. Tuen suunnittelun ja monitahoisten oppimis- ja sosiaalisten pulmien tunnistamisen lisäksi myös tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä arvioinnin kautta tapahtuvia toimia. (Aro ym., 2019, s. 40–65.) Positiivinen ja kehitystä tukeva näkökulma kannattelee oppimisen vaikeuksien hahmottamista, kun ”oppimisen vaikeuksien arvioinnin tavoitteena on luoda myönteinen, oppimista edistävä ja leimaamista välttävä kuva lapsen kokonaiskehityksestä, yksittäisistä taidoista sekä oppimiseen vaikuttavasta elämäntilanteesta” (Aro ym., 2019, s. 42). Arviointi tuen muotona voi näyttäytyä myös kehityksen etenemisen arviointina, ryhmään kohdistuvana vaikeuksien seulontana tai vaikeuksien luonteen tarkempaan selvityksenä. Oppimisen vaikeuksia tunnistava arviointi ohjaa opetusta ja auttaa tuen suunnittelussa, sillä tarkasti kohdennettu ja tarkoituksenmukaista tietoa tuottava arviointi antaa tietoa oppijan lähtötasosta, etenemisestä ja toimivista opetusmenetelmistä (Aro ym., 2019, s. 43).

Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja oppimista edistävää toimintaa, joka antaa todenmukaista tietoa oppilaan oppimisesta, taidosta ja kehityskohteista niin opettajalle kuin oppilaallekin (William, 2009). Opetussuunnitelman mukainen oppimista tukeva ja realistinen arviointi mahdollistuu, kun kaikki osapuolet ovat perillä oppilaan sen hetkisestä oppimisen tilanteesta, esimerkiksi sen suhteen, kuinka suuri kuilu on yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden ja tämänhetkisen osaamisen tason välillä.

### 2.2.3 Formatiivinen arviointi ja motivaatio

Formatiivinen arviointi ja siihen sisältyvä kestävä arviointi edistävät hyvää ja eettisesti kestävästä kasvatusta. Se toimii läpileikkaavana näkökulmana todellisessa kasvatustyössä ja auttaa kasvattajia kohtaamaan kasvatettavat valveutuneesti tiedostaen. Formatiivisen arvioinnin kattava tarkastelu ja teoreettinen mallintaminen on keskeistä, sillä sen avulla opettaja voi syventää arviointiosaamistaan ja ymmärrystään eri arviointivalintojen merkittävydestä sekä kauaskantoisuudesta. Tätä jatkaen opettajan arviointitoiminta on keskeisessä asemassa myös luokahuonevuorovaikutuksen rakentumisessa sekä oppilaan oppimismotivaation kehittämisessä, kun motivaatioon sisältyvät osa-alueina myös oppilaan kokema autonomia ja pystyvyys (*self-efficacy*). Autonominen ja itseohjautuva oppiminen mahdollistuu, kun oppilaat asettavat tavoitteita oppimiselleen, kehittävät strategioita ja oppimisprosesseja oppimisensa hyväksi sekä kantavat vastuuta omasta oppimisen motivaatiostaan, tavoitteistaan ja arvioinnistaan (Chan, 2000; Candy, 1991). Tutkimuksissa on myös havaittu, että koettu autonomia vaikuttaa keskeisesti sisäisen motivaation muodostumiseen (Deci & Ryan, 2009).

Motivaatio ymmärretään sosiaaliskognitiiviseksi prosessiksi, jolloin motivaatio saa alkunsa yksilön kognitiivisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Roberts, 2012; Liukkonen & Jaakkola, 2017, s. 131 mukaan). Motivaatio ilmenee käyttäytymisen taustalla olevien psykologisten ilmiöiden kautta, joita ovat esimerkiksi arvot, asenteet, uskomukset ja tavoitteet. (Ryan & Deci, 2017; Salmela-Aro & Nurmi, 2017.) Motivaatiota voidaan tarkastella myös hierarkkisen rakenteena, jolloin toisistaan voidaan erotella persoonallisuuden taso, kontekstuaalinen taso ja tilanteellinen taso (Roberts, 2012).

Kouluympäristössä toimiminen vaatii oppilaalta monenlaisia taitoja ja monipuolista osaamista, ja motivaatio voidaan nähdä keskeisenä tekijänä näissä osa-alueissa menestymiseen ja uusien taitojen omaksumiseen (Wentzel & Miele, 2016). Motivaatio koostuu joukosta toisiinsa linkittyneistä ja suhteutetuista haluista, tavoitteista, tarpeista, arvoista ja tunteista. Nämä moninaiset tekijät puolestaan määrittävät yksilön käyttäytymisen laadun, suunnan, intensiteetin, pitkäjänteisyyden ja aloitteellisuuden. (Wentzel & Miele 2016, s. 1.) Lisäksi

motivaatio suuntaa käyttäytymistä, esimerkiksi ohjaamalla toimintaa tavoitteen saavuttamisen suuntaiseksi. Motivaation muotoja on tutkittu laajasti, ja yleisemmin se jaetaan kolmeen osa-alueeseen: motivaation puutteeseen eli amotivaatioon, ulkoiseen motivaatioon tai sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan, 2000; Vallerand & Ratelle, 2002). Sisäinen ja ulkoinen motivaatio jakautuvat edelleen hienosyisempiin alakategorioihin. Motivaatio voidaan ymmärtää jatkumona, jossa amotivaatiosta siirrytään kohti sisäisesti motivoitunutta toimintaa. Samalla janalla edetessä koettu autonomian tunne vahvistuu kohti sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2009). Sisäinen motivaatio johtaa käyttäytymiseen, joka on sisäisesti motivoivaa ja palkkioista vapaata. Lisäksi toiminta edistää pätevyyden ja itseohjautuvuuden tunteita. (Deci & Ryan, 2000.) Puolestaan ulkoisessa motivaatiossa ihmisen käyttäytymistä ohjaa ulkoinen taho, kuten palkkio. Palkkio ei sisäisty toimintaan itsessään, kuten sisäisessä motivaatiossa, vaan säilyy toiminnasta erillisenä. (Deci & Ryan, 2000.)

Motivaation lisäksi tarvitaan ymmärrystä itsemääräämisteoriasta (*engl. 'self-determination theory'*). Decin ja Ryanin kehittämä itsemääräämisteorian muoto on eräs keskeisimmistä ihmisen motivaatiota selittävästä teorioista. Itsemääräämisteoria nähdään empiriaan pohjautuvana motivaation makroteorian, joka voidaan mieltää myös sisäsyntyisen motivaation teoriaksi. Teorian mukaan motivaatio on riippuvainen ja muodostuu kolmesta komponentista. Nämä komponentit ja tarpeet voidaan jaotella autonomian, kompetenssin tai pätevyyden (koettu pystyvyys) ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osa-alueisiin. (Nurmi & Salmela-Aro, 2017.) Itsemääräämisteorian tarkastelukohteita ovat ihmisten motivaatio, kehitys ja hyvinvointi, ja se keskittyy motivaation eri laatuihin. (Deci & Ryan, 2009.) Teoriassa nähdään, että ihmisen toiminta voi olla sisäisen tai ulkoisen motivaation ohjaama (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Itsemääräämisteorian taustalla on ajatus luonnostaan motivoituvasta, aktiivisesta ja itseään ohjaavasta ihmisestä. Täten ihmisellä on myös taipumus asettaa itselleen ja toiminnalleen tavoitteita, pyrkiä suoriutumaan näistä haasteista ja liittää uudet kokemukset minäkuvan jatkeeseen. (Vasalampi, 2017.) Decin ja Ryanin motivaation määritelmän mukaan ihmisten motivaation syy, voimakkuus ja suuntautuminen vaihtelevat tilannekohtaisesti. Motivaation taustalla vaikuttavat motiivit – eli toiminnan sisäiset perusteet tai vaikuttimet –



johtavat erilaisiin motivaation ulostuloihin ja toiminnan lopputuloksiin. Itsemääräämisteoriassa korostetaan motivaation lähdettä tai motiivin laatua olennaisempana kuin motivaation määrää, ja tällaiset motiivityypit jaotellaan sisäiseksi ja ulkoiseksi motivaatioksi. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000.)

Itsemääräämisteoria ilmenee kasvatuksessa erilaisten muotojen kautta, ja muotojen tiedostaminen voisi ohjata palautetta ja toiminnan ohjausta edistämään tehokasta oppimista. Esimerkiksi itsemääräämisteoria oppimista varten (*self-efficacy for learning*) voisi näyttäytyä toimintana, jossa oppija oppii uusia taitoja, strategioita ja käyttäytymistä oppimisen hyväksi ja siihen liittyen, kun taas itsemääräämisteoria itseohjautuvaa oppimista varten (*self-efficacy for self-regulated learning*) näyttäytyisi toimintana, jossa oppilas systemaattisesti säätelee ajatuksiaan, tunteitaan ja käyttäytymistään asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. (Schunk & DiBenedetto, 2016, s. 37–38.) Kasvatusvuorovaikutuksessa ja opettajan antaman palautteen kautta tulisi vahvistaa kaikkia itsemääräämisteorian kolmea osa-aluetta – autonomiaa, pystyvyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta – oppijassa. Tämä voisi tukea tehokasta oppimista ja edistää sisäsyntyisen motivaation kehittymistä. Positiivisella ja kannustavalla palautteella on huomattu olevan vaikutusta sisäisen motivaation kehittymisen kannalta, kun taas negatiivinen palaute voi heikentää sisäistä motivaationa (Vallerand & Reid, 1984). Positiivisen ja kannustavan palautteen on todettu kehittävän myös pätevyyden kokemusta (Deci & Ryan, 2009). Lisäksi Deci ja Ryan (2000; 2009) ovat huomanneet, että autonomia ja koettu pätevyys vaikuttavat voimakkaasti sisäisen motivaation vahvistumisessa. Sisäistä motivaatiota näyttäisivät tukevan sellaiset menetelmät, jotka hyödyntävät positiivista palautetta (Hagger, Koch & Chatzisarantis, 2015).

Kouluympäristössä akateemisen suoriutumisen lisäksi motivaation suuntaamiseen vaikuttavat monenlaiset tavoitteet, kuten sosiaalisiin ja interpersoonallisiin suhteisiin osallistuminen sekä affektiivinen toiminta (Wentzel & Miele, 2016, s. 2). Kokonaisvaltaisia kasvun ja kehityksen osa-alueita ovat muun muassa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja kompetenssin vahvistaminen sekä emotionaalisen hyvinvoinnin ja identiteetin rakentumisen tukeminen (Wentzel & Miele 2016, s. 2; Opetushallitus, 2014, s. 15–16). Itsemääräämisteorian autonomian ja pystyvyyden osa-alueiden merkittävyyttä on saatettu korostaa kolmanteen osa-alueeseen eli sosiaalisen yhteenkuuluvuuteen

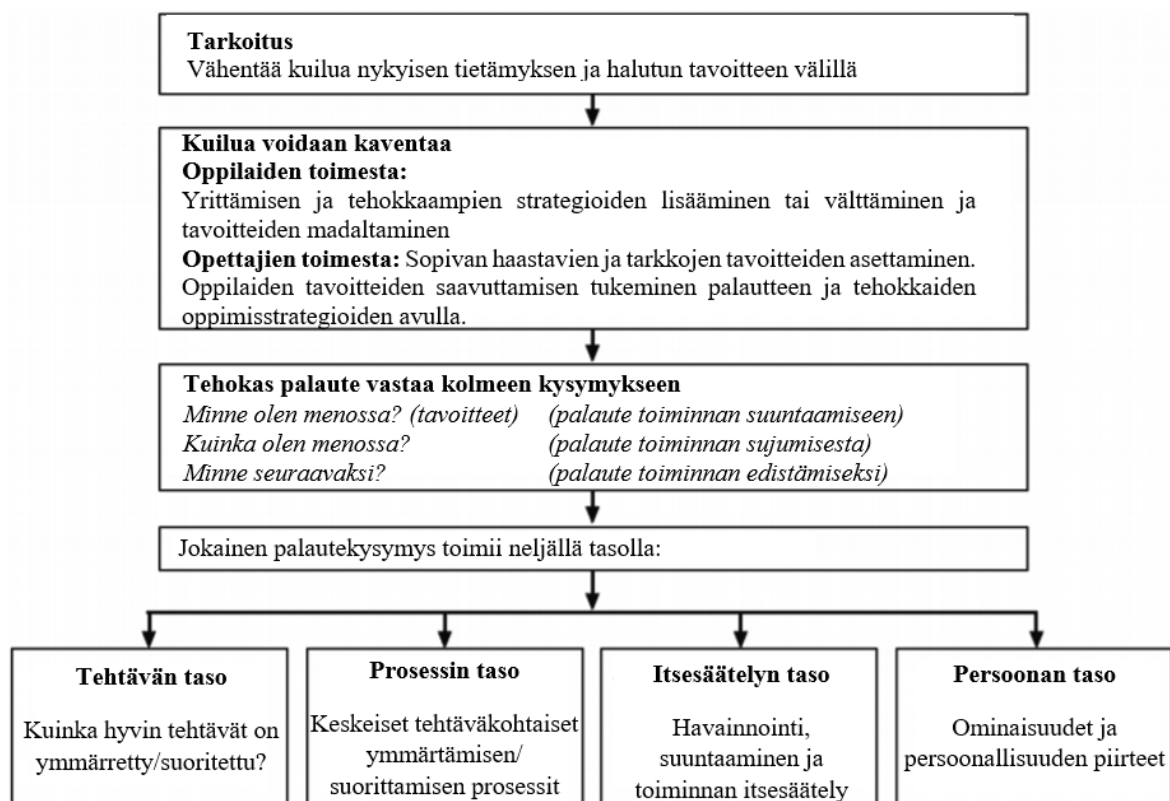
nähdessä. Kuitenkin koulumaailmassa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ulottuvuus saattaa korostua. Monien oppimista tutkivien perustavanlaatuisen oletus on, ettei kognitio sijaitse kokonaisuudessaan yksittäisessä oppijassa, vaan tiedostamista ja tiedon luomista kuvataan prosessina, jossa sosiaalisen ympäristön vaikutus on suuri (ks. Barab & Squire, 2004, s. 1). Myös sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa rakennetaan yhteisesti sosiaalisten prosessien kautta (Rauste-von Wright & von Wright, 1994) ja oppiminen, kognitio, tietäminen sekä konteksti ovat kaikki toisiinsa erottamattomasti kietoutuneita (Barab & Squire, 2004, s. 1). Koulutuksen tehtävänä on taata oppijoille oppimismotivaatiota kehittäviä kokemuksia eli mahdollisuuksia kokea toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyttä (Salmela-Aro, 2018). Merkityksellisyttä voidaan rakentaa esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa toisiin.

### *2.3 Palaute ja ohjaus*

Jo kauan tutkimusten (Ramaprasad, 1983) kautta on todettu, että palautteessa on pohjimmiltaan kyse seuraavasta: toiminnasta tai systeemistä saatavalla tai kerätyllä tiedolla tulee olla voimaa ja vaikutusta uudelleen suunnata tätä toimintaa tai systeemiä. Palautetta ei ole sellainen informaatio, jolla ei ole voimaa muuttaa systeemin toimintaa. Palauteen avulla toiminnan tason ja halutun toiminnan tason välistä eroa voidaan kuroa umpeen.

Tuoreempi ja laajasti referoitu Hattie ja Timperleyn (2007) kehittämä oppimisen edistämisen palautemalli osoittaa palautteen merkityksen oppimisen kannalta. Heidän mukaansa palautteen keskeisin tehtävä on vähentää sellaisia vaikeuksia tai ristiriitoja, joita ilmenee tämänhetkisen toiminnan ja ymmärtämisen sekä tavoitteen välillä. Ylimpänä palautemallissa esitetään palautteen tarkoitus (*Purpose*). Tehokkaan palautteen tarkoitus on pienentää kuilua tämänhetkisen suoriutumisen ja halutun tavoitteen välillä. Seuraavaksi mallissa esitetään keinoja, kuinka tätä kuilua voidaan kaventaa saadun palautteen avulla. Kuilua voivat pienentää sekä oppilaat että opettajat (*The discrepancy can be reduced by Student and Teachers*). Oppilaat voivat tehostaa oppimistaan lisäämällä yritystä ja tehokkaammilla strategioilla. (Hattie & Timperley, 2007.) Myös oppimisen yrittäminen todennäköisesti lisääntyy, jos toiminnan tavoitteet ovat

selviä ja toimintaan sitoudutaan sekä toimija uskoo omaan menestymiseensä (Kluger & DeNisi, 1996, s. 260). Vaihtoehtoisesti Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan sellaiset oppilaiden toimet voivat laajentaa suoriutumisen ja toivotun tavoitteen välistä kuilua, jotka hämärtävät, hylkäävät tai madaltavat asetettuja tavoitteita. Puolestaan opettajat voivat madaltaa suoriutumisen ja toivotun tavoitteen välistä kuilua tarjoamalla sopivan haasteellisia ja täsmällisiä tavoitteita. (Hattie & Timperley, 2007.) Palaute on tehokkaampaa ja tarkemmin suunnattua sekä oppilaiden toimintaa fokusoivaa, kun tarjotut haasteet ovat riittävän rajattuja (Locke & Latham, 1984). Opettajat voivat myös ohjata oppilaita tehokkaaseen oppimiseen antamalla palautetta, joka selventää oppimisen tavoitteita, edistää oppimiseen sitoutumista tai lisää yrittämistä tavoitteen saavuttamiseksi. Myös palautteen avulla tehokkaiden oppimisstrategioiden edistäminen ja oppimisen itsesäätelyä tukeva oppimisympäristö kaventavat suoriutumisen ja toivotun tavoitteen välistä kuilua. (Hattie & Timperley, 2007.)



**KUVIO 3.** Palautemalli oppimisen edistämiseen (Hattie & Timperley, 2007)

Oppimisen edistämisen palautemallin (Hattie & Timperley, 2007) mukaan tehokkaaseen palautteeseen sisältyvät palautteenantotilanteet ja oppilaan

saama ohjaava palaute tulisi rakentaa kolmen periaatteen tai kysymyksen varaan, joita ovat: (1) *mihin oppija on menossa*, eli mitkä ovat oppimisen tavoitteet. Haastavien tehtävien ja laaja-alaisen palautteen tarjoaminen oppilaille johtavat tutkitusti suurempaan tehtäviin sitoutumiseen ja myös korkeampaan tehtävissä suoriutumiseen (Blackin & Wiliam, 1998). Tavoitteiden tulisi sisältää riittävästi haastetta ja tähdätä oppimisen sitoutumiseen (Hattie & Timperley, 2007). Palautteen avulla oppijat saavat informaatiota oman toiminnan suuntaamista varten (*feed up*). He voivat asettaa itselleen sopivia tavoitteita, reflektoida toimintaansa suhteessa tavoitteisiin sekä mukauttaa toimintaan liittyvää yrittämistä, strategiaa ja suuntaa (*onnistumisen kriteerit, engl. 'success criteria'*). Lisäksi palautteen avulla tavoitteiden saavuttamisen jälkeen voidaan asettaa uusia, kauaskantoisia tavoitteita, jotta jatkuvaa oppimista voidaan vahvistaa. (Hattie & Timperley, 2007.)

Toinen kysymys on (2) *kuinka jokainen oppija on menossa kohti tavoitetta tai miten pärjään*, eli minkälaista edistymistä kohti tavoitetta on tehty. Toisessa vaiheessa palautteen (*feed back*) tulisi tarjota realistista mutta kannustavaa tietoa oppijan etenemisestä. Tehokas palaute kattaa edistymisen ja seuraavien toimenpiteiden kuvauksia. (Hattie & Timperley, 2007.) Kolmas kysymys kuuluu näin: (3) *minne seuraavaksi*. Palautteen (*feed forward*) tulisi tarjota tietoa siitä, mitä toimenpiteitä vaaditaan ja mihin toimiin ryhdytään, jotta saavutettaisiin edistymistä kohti asetettuja tavoitteita (Hattie & Timperley 2007). Dawsonin ja kollegoiden (2018) mukaan myös oppilaat itse kokevat, että erityisen hyödyllistä on sellainen palaute, joka tarjoaa tietoa ja keinoja työskentelyn parantamiseksi tulevaisuutta varten. Ideaalisessa oppimistilanteessa sekä opettajat että oppilaat pyrkivät aktiivisesti vastaamaan näihin kysymyksiin (Hattie & Timperley, 2007).

Hattien ja Timperleyn (2007) mallin mukaan jokainen palautteeseen liittyvä keskeinen kysymys – eli (1) *mihin olen menossa? (tavoitteet)*, (2) *miten pärjään?* ja (3) *minne seuraavaksi?* – toimii neljällä tasolla, joista seuraavaksi: Tehtävän tasolla palautteen kohteena ovat tehtävän valmiiksi saaminen, muistaminen tai oikeat ja väärät vastaukset. Palaute on luonteeltaan korjaavaa ja tilannesidonnaista. Prosessin tasolla palautteen kohteena ovat oppimisen prosessi, tavoitteet, strategiat ja käytänteet. Palaute tällä tasolla on luonteeltaan kannustavaa, uuteen suuntaavaa, näkökulmia avartavaa ja lisäksi palaute kannustaa virheistä oppimiseen. Itsesäätelyn tasolla palautteen kohteena ovat

oppilaan oppimisen itsesäätely, yksilölliset oppimisen tavat sekä palautteen hyödyntäminen oppimisen ja toiminnan suuntaamisessa. Tällöin palaute lisää itsetuntemusta ja kannustaa ponnisteluun oppimisessa. Viimeiseksi palaute vaikuttaa myös persoonatasolla, jolloin palautteen kohteena ovat oppilaan ominaisuudet ja persoonallisuuden piirteet. Tämä palaute vie huomiota oppimisen prosesseista ja vahvistaa oppilaassa kokemusta taitojen ja piirteiden pysyvyydestä. (Hattie & Timperley, 2007.)

### 2.3.1 Myönteinen ja vahvistava palaute

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan antaman palautteen tulee tukea ja kannustaa oppimista sekä kehittää oppilaan myönteisen minäkäsityksen syntymistä. Myönteisen palautteen tavoitteena onkin sisäsyntyisen motivaation edistäminen. Lisäksi monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaan kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. (Opetushallitus 2014, 47). Opetussuunnitelman hengessä kasvatusinstituutioihin ja arviointiin liittyy paljon positiivisen pedagogiikan piirteitä ja opettajan antamaa kehuva palautetta on tutkittu yhä enenevässä määrin. Positiivinen pedagogiikka pedagogisena suuntauksena pohjautuu positiiviseen ja humanistiseen psykologiaan, ja sen keinoja ovat muun muassa arvostava ja kunnioittava kohtaaminen, sosio-emotionaalisten taitojen arvostaminen sekä hyvän huomaaminen (Vuorinen, 2022). Esimerkkejä toteutetuista hankkeista ovat Savolaisen ja kollegoiden (2013–2016) ProKoulu eli Positiivisesti ryhmässä oppien -hanke, Närhen, Peitson ja Kiiskin (2008–2011) Työrauha kaikille -hanke ja Santalahden ynnä muiden Yhteispeli-hanke (2006–2015). Komun mukaan oppilaiden ohjaaminen tapahtuu rakentavassa ja osallistavassa hengessä, jossa kannustava ja oppimista tukeva palaute on keskiössä. Myönteisellä ja vahvistavalla vuorovaikutuksella aikaansaadaan myönteisiä pyrkimyksiä ja toivottavaa käyttäytymistä. (Komu 2018, 23–24.)

Palautteen tulisi kohdistua oppijan toimintaan oppijan itsensä sijaan; esimerkiksi hyvästä käyttäytymisestä saatu myönteinen palaute vähentää oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä, lisää tehtäviin suuntautunutta toimintaa, parantaa oppimisilmapiiriä ja vaikuttaa oppilaiden keskinäisiin

vuorovaikutussuhteisiin muuttamalla asenteita toisiaan kohtaan parempaan suuntaan. (Kemppainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015; Pisacreta, Tincan, Connell & Axelrod 2011; Sutherland, Wehby & Copeland 2000; Närhi ym. 2017; White & Jones 2000).

Kannustava palaute ja havaintoihin perustuva vahvuuksien huomioiminen auttavat oppilasta tulemaan tietoisiksi omista kyvyistään ja oppimisestaan (Oinas ym., 2018; Uusitalo-Malmivaara 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Hattien ja Timperleyn palautemallin (2007) mukaan opettajan antamat kehut ovat osa myönteistä palautetta. Kuitenkin kehuva palaute on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä se on tutkimusten taholta nähty myös manipulatiiviseksi toiminnaksi, joka sisäisen motivaation herättämisen sijaan kannustaa oppilaita ulkoa ohjautumiseen (Kohn 2001; Saeverot 2011).

Opettajan antamaan palautteeseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Myös palautteen kokonaiskuva tai sen laadulliset kertymät ovat kriittisiä, sillä psykologisen tutkimuksen mukaan toisinaan kielteiset, toisinaan myönteiset viestit tärkeiksi koetulta aikuiselta voivat tuntua ristiriitaiselta ja häiritä kasvavan nuoren terveen minäkuvan kehittymistä (Harter, 2012). Lisäksi tutkimusten mukaan oppilaat mieltävät opettajan antaman palautteen aina osaksi arviointia (Oinas ym., 2018; Brown, Irving & Peterson 2009; Peterson & Irving 2008). Kasvattaja onkin vastuullisessa asemassa koko olemuksellaan, jolloin palaute tulisi sanoittaa tahdikkaasti ja eettisesti kestävästi sekä palautteen tulisi kohdistua tulevaan toimintaan.

Kehuvan palautteen merkitys vaihtelee suuresti sen antamisen tavan mukaan. Opettajan antama kehuva palaute voidaan luokitella kolmeen kategoriaan, joita ovat: suuntaamaton kehuminen, oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen kohdistuva kehuminen sekä oppijaan itseensä kohdistuva kehuminen (Kemppainen ym., 2015). Kehuva palaute ymmärretään vahvana myönteisen palautteenannon muotona, johon sisältyy sanallisesti jokin myönteinen tai kehuva adjektiivi (Kemppainen ym. 2015; Blöte 1995; Brophy 1981; Lipnevich & Smith 2009).

Nykytutkimusten valossa kehuva palaute jaotellaan kehun kohteen mukaisesti tyypillisesti kahteen kategoriaan: persoona- ja kykypalautteeseen eli oppilaaseen itseensä kohdistuvaan palautteeseen sekä prosessi- ja tehtäväpalautteeseen eli oppijan oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen

kohdistuvaan palautteeseen (Kemppainen ym. 2015; Burnett 2002; Kamins & Dweck, 1999; Maclellan, 2005). Hattien ja Timperleyn (2007) tutkimusten mukaan opettajan antaman palautteen suuntaaminen on jopa merkittävämpää kuin palautteen myönteisyys tai kielteisyys – palautteen tulee aina kohdistua oppimisprosessiin. Täten kaikenlainen oppilaan persoonaan kohdistuva palaute (myös myönteinen) voi olla haitaksi oppimiselle. (Hattie & Timperley, 2007.) Oppijaan itseensä tai hänen persoonaansa kohdistuvalla palautteella tarkoitetaan kaikkea hänen suhteellisen pysyviksi katsottuihin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa kohdistuvaa palautetta, kuten älykkyyden, kykyjen ja temperamentin kommentoimista (Burnett & Mandel, 2010). Puolestaan oppimisprosessiin kohdistuva palaute kattaa oppilaan toimintaan liittyvän ulottuvuuden, kuten säädeltävissä ja muunneltavissa olevan tehtävissä suoriutumisen, oppimisprosessin ja sen hetkisen toiminnan säätelyn (Burnett & Mandel, 2010; Maclellan, 2005; Möller, 2005). Lisäksi prosessi- ja tehtäväpalaute voidaan suunnata oppilaan tehtävässä suoriutumiseen, oppilaan kehittymiseen, palautteen antajan kokemuksiin oppilaan työstä tai karkeammin valmiiseen tuotokseen tai oppimisprosessiin kohdistuvaan kehuvaan palautteeseen (Kemppainen ym., 2015; Koestner, Zuckerman & Koestner, 1987; Henderlong Corpus & Lepper, 2007).

On todettu (Kemppainen ym., 2015; Burnett, 1999; Mueller & Dweck, 1998), että oppimiseen kohdistuva kehuva palaute vaikuttaa myönteisesti oppijan minäpuheeseen ja akateemiseen minäkäsitykseen. Oppimisesta saatu kehuva palaute parantaa sinnikkyyttä tehtävien tekemisessä ja suoritusmotivaatiota (Skipper & Douglas, 2012; Zentall & Morris, 2010).

### 2.3.2 Palaute osana formatiivista arviointia

Formatiivisessa arvioinnissa palautteella on toimintaa suuntaava ja ohjaava vaikutus (William 2009, s. 19). Black ja William totesivat vuonna 2006, että formatiivinen arviointi saattaa edistää tehokasta pedagogiikkaa ja oppimista luokkahuonetilanteessa, sillä siinä keskeisessä osassa oleva interaktiivinen palaute on merkittävä elementti oppimisen aktiivisuuden ja laadun näkökulmasta (Black & William 2006, s. 100). Palautteen keskeisenä tehtävänä formatiivisessa arvioinnissa on edistää oppilaan kokemusta omasta pystyvyydestään ja

oppimisen omistajuudestaan. Oppilaan onnistumisen ja minäpystyvyyden tunteet vahvistavat oppilaan kokemusta oman toimintansa säätelystä ja oppimisensa omistajuudesta

Edellisten vuosikymmenten aikana useat tutkijat ovat tarkkailleet arvioinnin vaikutuksia oppilaisiin luokkahuoneoppimisessa (ks. Allal & Lopez 2005; Brookhart 2004; Crooks 1988; Shute 2008; Hattie & Timperley 2007). Tutkimukset ovat teoreettisilta taustoiltaan ja vitekehysiltään poikenneet toisistaan, mutta yhteneviä teemoja löytyi myös: tutkimuksissa opetuksessa arviointitietoa on hyödynnetty monipuolisesti, ja tiedon erinäiset käyttötarkoitukset saattavat olla arviointitiedon valossa myös ristiriidassa keskenään (Wiliam, 2009; Black & Wiliam 1998; Crooks 1988; Natriello 1987). Ensinnä tutkimuksissa osoitettiin viitteitä siitä, että arviointitietojen käyttö summatiivisiin tarkoituksiin – kuten arvosanan määrittämiseen – vaikuttaisi heikentävästi oppimisen tukemiseen.

Toinen keskeinen tutkimuksista löydettävä teema indikoi, että palautteen eri muodot ja tavat voivat olla eri tavoin tehokkaita erilaisissa oppimistilanteissa. Kuitenkin kaikenikäiset oppijat tarvitsevat säännöllistä ja tehtävän kannalta tarkoituksenmukaista palautetta edistymisessään kohti yhdessä sovittuja tavoitteita. Esimerkiksi Wiliam (2009) esittää, kuinka Shuten (2008) mukaan välitön palaute saattaa olla tehokkaampaa proseduraalisessa eli toimintatavallisessa tai taidollisessa oppimisessa, kun taas myöhemmin annettava syväluotaavampi palaute voi palvella tehokkaammin ylemmän tason oppimista. Bloomin taksonomia on hierarkkinen malli, jossa oppimisen taitoja voidaan tarkastella tasoittain monimutkaisuuden ja tarkkuuden mukaan. Taksonomian mukaisesti ylemmän tason oppimisella ja ajattelulla tarkoitetaan kykyä ja taitoa analysoida, arvioida ja luoda tietoa (Anderson & Krathwohl 2001). Palautteen tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus vaihtelee sen mukaan, mitä oppimisen taitoja halutaan vahvistaa; muistamista, ymmärtämistä ja tiedon soveltamista kehitetään erilaisella palautteella kuin ylemmän tason oppimisen taitoja (Dempster, 1991; 1992; Elshout-Mohr, 1994).

Kolmas ja Wiliamin (2009) nähden keskeisin yhtenevä tutkimuksellinen teemakokonaisuus liittyy palautteen suuntaamiseen. Tutkimusten mukaan palaute on tehokkainta, kun se suunnataan kohti tulevaa oppimista ja toimintaa. Palautteen tehokkuuden kannalta epäolennaista on keskittyä liiaksi siihen, mitä



oppilas osasi ja missä hän koki haasteita, vaan pikemminkin palautteen tulisi suunnata toimintaa tuleviin oppimistilanteisiin ja tarjota mahdollisuuksia kehittää aiempaa toimintaa (Bangert-Drowns ym. 1991; Fuchs & Fuchs 1986; Hattie & Timperley 2007; Nyquist 2003). Kuitenkin lyhytkestoiset tutkimukset, kuten arvioinnin interventioita hyödyntävät tutkimukset, saattavat osoittaa epäluotettavia tuloksia. Palautteenantointerventio saattaa tuottaa positiivisia vaikutuksia oppilaiden suoriutumiseen, mutta tulosten taustalla voikin tehokkaan palautteen sijaan vaikuttaa toimintavan aikaansaama tehtäväsuuntautuneen motivaation nousu oppilaissa (Wiliam, 2009). Vaikka tällaisen tutkimuksen painotus olisi tehtäväprosessien oppimisen kehittämisessä, palauteinterventiot saattavat edistää pintapuolista oppimista, ja syväsuuntautunutta oppimista on hankalampi saavuttaa (Wiliam 2009; Kluger & DeNisi 1996; Shute 2008).

Formatiivinen arviointi on kokonaisvaltainen pedagoginen lähestymistapa, jolla voi tutkijoiden mukaan olla merkittäviä ja kauaskantoisia seuraamuksia (ks. Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004) – kuten syvällisen ymmärtämisen lisääminen, sisäsyntyisen motivaation kasvattaminen sekä oppimisen omistajuuden, oman toiminnan säätelyn ja suuntaamisen ja reflektoinnin vahvistaminen (ks. Xiangdong, 2018). Palaute formatiivisessa arvioinnissa on tukevaa, ymmärtävää ja yksilöllistä havainnoimista sen suhteen, miten oppilas on edennyt suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, millä osa-alueella hänen oppimisessaan on vielä aukkoja ja mitä tulee tehdä näiden aukkojen sulkemiseksi. Palautteen tärkein tehtävä onkin osoittaa keinoja, kuinka toimintaa suuntaamalla oppiminen voisi edetä tehokkaammin kohti asetettuja tavoitteita. Vielä kaivataan lisää pidemmältä aikaväliltä kerättyä tutkimustietoa formatiivisten käytänteiden vaikutuksesta oppimiseen, mutta on jo tuotettu paljon aineistoa siitä, kuinka keskeistä oppimisen kannalta on oppimista tukevan, ohjaavan ja suuntaavan palautteen antaminen oppimisprosessin aikana (Wiliam, 2009; Coburn, 2003; Thompson & Wiliam, 2008). Formatiivisten käytänteiden toteutuminen kasvatustyössä vaatii mukaan opettajien koulutusta ja institutionaalisten toimintatapojen vahvistamista. Käytänteiden vahvistamiseksi tarvitaan myös palautetta niin opettajien kuin oppijoidenkin taholta. (Wiliam, 2009.)

# 3 TUTKIMUSMENETELMÄN KUVAUS

Kasvatustieteellinen tutkimus toimii sitä ympäröivän yhteiskunnan ja sen arvomaailman kautta ja sitä ilmentäen. Samoin tutkimuksen keinoin pyritään kuvaamaan ja todentamaan erinäisiä arvoja ja parantamaan epäkohtia. (Kelly 2003, s. 3–4.) Tutkimuksen päämääränä on saavuttaa tietoa, kuvauksia ja ymmärrystä todellisuudesta ja maailmasta, jossa elämme. Tutkimuksessa määräytyvä tutkimustehtävä puolestaan kertoo siitä, minkälaisin menetelmin ja orientaatioiden valossa tutkimusaiheita lähestytään. Vartion mukaan (2005, s. 8) tutkimustehtävän täyttäminen on järjestelmällistä ja seikkaperäistä toimintaa, jossa tutkimuskohde ja tutkimuksen määränpää määrittävät tarpeelliset metodit.

## 3.1 *Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tämän tutkielman asetelma on yhtenäisen peruskoulun arviointikulttuurin kehittäminen formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Kehittämistavoitteen mukaisesti tutkielman keinoin halutaan myös löytää keinoja arvioinnin monipuolistamiseksi, jotta se voitaisiin tuoda tietoisesti kasvatustoimen keskiöön. Formatiiivinen arviointi ymmärretään tässä tutkielmassa moninaisesti – myös menetelmänä, jonka avulla hyvää ja eettisesti kestävää kasvatusta voidaan toteuttaa ja kehittää. Design-tutkimusta osittaisesti toteuttaen tutkielmani keskeinen anti olisi kehittää pedagoginen toimintamalli (*design*), jonka käyttöönotto kehittäisi formatiivisen arvioinnin toteutumista yhtenäiskoulussa. Mallin kehittämisen kannalta tarvitaan monipuolista tietoa yhtenäiskoulun kasvattajien kokemuksista sekä toiminnasta ja käytänteistä formatiiviseen arviointiin liittyen. Keskeisimmät tutkimuskysymykset ja niihin sisältyvä kehittämistehtävä voidaankin jäsentää kahteen kysymykseen:

1. *Minkälaisena formatiivinen arviointi näyttäytyy yhtenäiskoulussa?*
2. *Miten formatiivista arviointia voitaisiin kehittää?*

### 3.2 Tutkielman tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tieteenfilosofiasta voidaan erottaa erinäisiä suuntauksia, jotka rajautuvat ja poikkeavat toisistaan sen mukaan, missä määrin ne painottavat kolmea keskeistä filosofista ulottuvuutta. Näitä ulottuvuuksia ovat ontologia, epistemologia ja aksiologia (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Ontologia perehtyy olemassaolon kysymyksiin, kuten siihen, mitä todella on olemassa ja minkälainen todellisuus on luonteeltaan. Epistemologia puolestaan käsittelee oppia tiedosta, esimerkiksi sitä, mitä ihminen voi tietää ja miten ihminen saa tietoa. Taasen aksiologinen tutkimus syventyy arvoihin ja arvostuksiin, kuten siihen, millainen tieto on arvokasta ja miksi. (Bahm 1993, s. 3–5.) Tutkimuksessani ontologinen näkemys on, että ihminen on tiedostava olento, jolloin hänen toimintaansa ohjaavat tietoiset tavoitteet ja pyrkimykset. Ihminen on kuitenkin aina osa suurempaa kontekstia, kuten ajallista ja paikallista ulottuvuutta, jolloin hänen toimintansa ilmenee ja saa merkityksiä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Episteeminen käsitys on, että tietoa luodaan inhimillisten kokemusten valossa. Ihminen voi saada tietoa kokemustensa ja havaintojensa kautta, mutta todellisuutta myös rakennetaan sosiaalisissa konstruktioissa. Aksiologisesti tutkielmani tarkoitus on löytää uusia käytännön ratkaisuja ja lisätä ymmärrystä koulun toimintatavoista ja niiden merkityksellisyydestä. (Cohen ym. 2018, s. 288–300.) Perusopetuksen opetussuunnitelma antaa viitteitä siitä, miten kasvatusta ja arviointia tulisi toteuttaa. Opetussuunnitelma puolestaan pohjautuu käsityksiin ja arvoihin siitä, mitä pidämme eettisesti kestäväenä kasvatuksena ja mikä on tavoiteltavan arvoista sivistystä.

Kasvatustieteellinen tutkimus sijoittuu vahvasti ihmistieteisiin, jolloin tyypillisesti tutkimuksissa pyritään ymmärtämään tutkittavaa kohdetta ja esittämään tulkintoja tutkittavista ilmiöistä. Esimerkiksi filosofi Charles Taylorin mukaan ihmistieteissä päättely noudattaa hermeneuttista kehää, jonka mukaan ymmärrys tutkittavasta syventyy spiraalinomaisesti vähitellen tutkimuksen edetessä. Merkityksiä rakennetaan toisilla merkityksillä ja niin edelleen prosessi on jatkuva (Raatikainen 2005, s. 1–2, 8.)

Tämä tutkielma ankkuroituu ymmärtävään ihmistieteeseen, sillä siinä käytetään olemuksellisesti ymmärtäviä menetelmiä. Näin ollen on myös keskeistä ottaa huomioon tutkittavien oma näkökulma (Raatikainen 2005, s. 12–

13). Tutkimusotteeni taso on laadullinen ja sijoittuu vielä tarkemmin pragmatismiin. Pragmatismi on filosofisesti dualismeja purkava lähestymistapa, sillä siinä tunnustetaan samanaikaisesti havaittavissa oleva fyysinen maailma sekä sosiaaliset konstruktiot, joissa tietoa ja todellisuutta rakennetaan. Näin ollen ihminen tai tutkija voi samanaikaisesti sekä tuottaa todellisuutta että tutkia sitä. (Philström, 2014.) Pragmatismissa korostetaan tiedon käytännöllistä luonnetta, jolloin esimerkiksi tiedon tuottamisessa pyritään vastaamaan käytännön ongelmiin ja toimintaan (Koppa, 2020). Pragmatismien ohjaamana tutkimukseni metodologiset valinnat antavat viitteitä myös tapaustutkimuksesta ja kiinnittyvät osittain design-tutkimukseen, sillä tutkielmassani pyritään rakentamaan pedagogista mallia formatiivisen arvioinnin kehittämiseen. Design-tutkimus on puolestaan menetelmänä kehittynyt muun muassa John Deweyn pedagogisista kokeiluista, joissa ihmisten kokemukset olivat keskeisessä asemassa tiedon tuottamisessa ja oppimisessa. Kokemuksia tutkivat menetelmät tarkastelevat inhimillisiä kokemuksia suhteessa maailmaan ja tietoon. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu, jolloin tarvitaan myös fenomenologista eli kokemukseen pohjautuvaa ymmärrystä. Fenomenologisen suuntauksen mukaan tieto maailmasta ja todellisuus rakentuvat vahvasti kokemusten kautta. Kuitenkin tämä tutkimus etenee teorialähtöisesti, kun taas fenomenologinen lähestymistapa nojaa pitkälti empiriaan. (Koppa, 2020.)

Tutkielman kehitystehtävän luonne vaikuttaa myös teorian ja empirian suhteeseen sekä tutkielmassa hyödynnettävään päättelyn logiikkaan, joka tutkimustyyliini raameissa nojaa deduktiiviseen päättelyyn. Tässä päättelyssä uutta tietoa voidaan rakentaa olemassa olevaan tietoon nojautuen. Tieteellinen ajattelu voidaan muutoinkin nähdä kumuloituvana, jolloin tieto rakentuu jo olemassa olevan tiedon pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80–83.)

### *3.3 Tutkimusstrategiana osittainen Design-tutkimus*

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tieteellisellä kielellä ja terminologialla pyritään luomaan erontekoja ja kuvauksia todellisuudesta. Itsessään erojen ja deskriptioiden tarkalla nimeämisellä ja niistä suunniteltujen interventioiden kautta kasvatustoimi pysyy relevanttina, uudistuvana ja kehittymiskykyisenä. Viime vuosikymmeninä kasvatustieteellinen dialekti on keskittynyt uudenlaisen

tutkimussuuntauksen äärelle (Kelly, 2003). Kehittyvää suuntausta tukee sellaisten argumenttien kannatus, joiden mukaan erityisen hyviä tuloksia on saatu sellaisista tutkimuksista, jotka painottuvat aktiivisen interventioiden ja innovaatioiden ympärille kasvatustoimissa. Tällaisissa generatiivisissa ja muutoskykyisissä tutkimuksissa käytetään operatiivista kieltä, joka syntyy mallien, luovuuden ja suunnittelun terminologian ympärille. Niiden ytimessä on pyrkimys ymmärtää oppimisen ja opettamisen prosesseja. Lisäksi tutkija ja kasvatustoimi tekevät aktiivisesti yhteistyötä tutkimuksen eri vaiheissa. Design-tutkimukseksi kutsuttu menetelmä pyrkiikin yhdistämään teoreettista tietoa tai tiedettä konkreettiseen kasvatustoimeen omasta kontekstistaan ja tarkoituksestaan käsin. (Kelly, 2003, s. 3–4.)

Kasvatustieteissä on pitkä tutkimusperinne kahdentyyppisissä lähestymistavoissa, joissa ensimmäistä voidaan kuvata käsiteparilla ”tutkimusta kasvatustieteistä” (*engl. research about education*) ja jälkimmäistä ”tutkimusta kasvatustieteitä varten” (*engl. research for education*) (Juuti & Lavonen, 2012). Ensimmäisen tavoite on pyrkiä ymmärtämään kasvatusta ja oppimista, kun taas jälkimmäisen tarkoitus on parantaa tai kehittää kasvatuksen ja oppimisen käytäntöjä. Erityisesti Isossa-Britanniassa kasvatustieteellistä tutkimusta on viime vuosikymmenenä kritisoitu siitä, että tutkimusten ja niissä kerätyn tiedon uskottua potentiaalia ei ole onnistuttu siirtämään pedagogiikkaan ja opetuksen käytäntöihin riittävän tehokkaasti. Toki tämä on monitahoinen ilmiö, mutta Kellyn (2003) lisäksi myös Juuti ja Lavonen kannattavat design-tutkimusta ratkaisuksi kasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen tutkimuksen ja teorian avulla. (Juuti & Lavonen, 2012, s. 54.)

Design-tutkimusta käsitellään kansainvälisesti laajasti, ja kasvatustieteiden valossa sitä – erilaisista painotuksista riippuen – referoidaan eri nimityksillä. Yksinkertaisimmillaan design-tutkimuksessa on jokin kehittämiskohde tai niin kutsuttu design-ongelma, johon suunnitellaan teorian ja empiiristen havaintojen pohjalta ratkaisu, artefakti tai design-malli (Barab & Squire, 2004, s. 2–3). Esimerkiksi Ann Brownin (1992) design experiment -tutkimus korostaa vertailua usean eri artefaktin eli design-mallin välillä, kun taas developmental-tutkimus (Richey & Nelson, 1996) painottuu design-mallin tai onnistuneen mallin suunnitteluprosessin analysointiin. Puolestaan design research korostaa tutkimuksen prosessinomaista luonnetta, design-mallin piirteitä ja olemusta sekä

kasvatustieteellisen tiedon (ja teorian) kehittämistä (Edelson, 2002). Design research -tutkimusta jalostettiin vielä design-based research -tutkimuksen (DBR) muotoon, jolloin DBR perustuu yhteen ympäristöön tai kohteeseen kohdistuvaan pitkäaikaiseen tutkimukseen, joka etenee eri prosessien kautta. Nämä prosessit voivat esimerkiksi olla erilaisia projekteja tai innovaatioita tutkijan ja kohteen tai kohdeyhteisön välillä, jolloin erilaiset vertailut, innovaatiot ja yhteistyöt kehittävät kasvatuksellista käytäntöä. (Juuti & Lavonen, 2012, s. 54–55; Anderson & Shattuck, 2012.) Tutkielmani tutkimuksen asetelma, lähtökohdat, tavoite ja tarkoitus mukailevat DBR-tutkimusta, mutta siihen viitataan käsitteellä design-tutkimus.

Tässä tutkielmassa design-tutkimusta lähestytään Plompin (2013) design-tutkimuksen mallia mukailen ja osittain toteuttaen. Mallin (Plomp, 2013, s. 15) mukaan design-tutkimus etenee tyypillisesti kolmen vaiheen kautta, joista seuraavaksi: Ensimmäisessä vaiheessa (*Alustava tutkimus engl. Preliminary research*) tarkastellaan kehitettävää kohdetta kokonaisvaltaisesti ja määrittämään sille kehitystarpeet sekä konteksti, jossa aihe ilmenee. Tämän jälkeen kirjallisuuskatsauksen ja empiiristen havaintojen avulla luodaan tutkimuksen ja kehittämistarpeen käsitteellinen ja teoreettinen kehys. Seuraavaksi edetään suunnitteluvaiheeseen (*Suunnittelu tai prototyypivaihe engl. Development or prototyping phase*), jossa tavoitteena on luoda ja kokeilla kehitettävää mallia. Vaiheessa edetään syklisesti arviointi- ja kokeilujaksojen kautta, kunnes malli on viimeistelty ja vastaa käyttötarvettaan. Kolmannessa vaiheessa (*Arviointivaihe engl. Assesment phase*) reflektoidaan tuotettua mallia ja analysoidaan, täyttääkö malli alkuperäiset vaatimukset tai sille asetetut tavoitteet. Malli voi olla esimerkiksi pedagoginen ratkaisu tai interventio. Arviointivaiheen kautta määritetään vielä tarkennuksia ja jatkotoimenpiteitä, jotta malli kehittyisi edelleen tarkoituksenmukaisella tavalla ja vastaisi sille asetettuja tavoitteita.

Täydellinen design-tutkimus on suhteellisen intensiivinen menetelmäkokonaisuus, jonka kokonaisvaltainen toteuttaminen tämän tutkielman puitteissa ei ollut tarkoituksenmukaista. Tutkielmani rajautuukin Plompin (2013) kuvaamien vaiheiden osalta kahteen ensimmäiseen. Tutkielma koostuu alustavan tutkimuksen vaiheesta sekä suunnittelu ja prototyypivaiheesta, milloin tutkielman anti on prototyyppi eli ehdotus

formatiivisen arviointitoiminnan kehittämiseksi. Kehitysehdotus annetaan tutkielman kohdeorganisaatioon hyödynnettäväksi.

Osittainkin toteutetun design-tutkimuksen metodologiaa määrittävät erilaiset aspektit, joista ensimmäinen kuvaa sitä, kuinka design-tutkimuksen tulee asettua todelliseen kasvatukselliseen kontekstiin (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16). Opetuksesta, kasvatuksesta ja koulutuksesta nousseet todelliset käytännön kehitystarpeet lisäävät tutkimuksen validiteettia, ja myös tutkimuksen tuloksia voidaan näin hyödyntää tehokkaasti arviointiin, informointiin ja käytäntöjen kehittämiseen kyseisessä kontekstissa. Lisäksi usein tuloksia voidaan soveltaa laajemminkin vastaaviin tilanteisiin. Myös Barab ja Squire (2004) puoltavat artikkelissaan, kuinka todellisten kasvatuksellisten tilanteiden ja kontekstien sekä kasvatuksen sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen tutkimuksessa todennäköisesti vaikuttavat siihen, että tutkimus voisi vaikuttaa kasvatuksen käytäntöihin kehittävästi. Lisäksi on todennäköistä, että tutkimuksessa tuotetut sovellukset, toimintatavat, ohjelmat tai tuotteet, voitaisiin valjastaa laajempaankin käyttöön. (Barab & Squire, 2004, s. 2.)

Nämä näkemykset korostavat todellisen kasvatustoimen merkitystä design-mallin toiminnan kannalta. Malli tulee suunnitella huolellisesti, ja sitä tulee testata todellisessa kasvatustoimessa ja ympäristössä. Tämä on haastava mutta keskeinen vaihe design-tutkimuksessa, sillä tutkimus todella toteutetaan aktuaalisessa kasvatuksellisessa kontekstissa. Malliin tulee täten sisällyttää ja kuvata todenmukaisesti todellisuuden kompleksisuutta ja haurautta. Tarve mallin kehittämislle nousee myös todellisen kasvatustoimen ongelmasta, johon malli tarjoaa valistuneen ratkaisun (Barab & Squire, 2004, s. 4). Valistuneella ratkaisulla tarkoitetaan sitä, että mallin kehittäjä tutustuu tieteelliseen tietoon ja teoriaan, jolloin tiedon ja käytännön yhteistyössä laaditaan ratkaisuehdotus, esimerkiksi pedagoginen toimintamalli tai tehtävätyyppi. Mallin tulee olla joustava, sillä siihen kohdistuu paljon riippuvia muuttujia ja sosiaalista vuorovaikutusta. Mallilla ja sen ominaisuuksilla on keskeinen vaikutus tutkimuksen laatuun (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16–17).

Laadukas ja tehokas design-malli ottaa huomioon oppimisen puitteet, oppimiseen käytettyjen tarvikkeiden tai välineiden affordanssit eli tarjoutumat oppimiseen, mahdollisuudet tietojenkäsittelyyn sekä oppimiskontekstin rajoitukset (Mingfong, Sam Yan & Ek Ming, 2010, s. 470). Myös intervention eli

design-mallin käyttöönottoon liittyvät aiheet tulee kuvata tarkasti, jotta samanlaista mallia voidaan hyödyntää tutkimuksen ulkopuolellakin. Esimerkiksi malliin sitoutuneisuus, opetteluun käytetty aika ja intensiteetti vaikuttavat mallin toimivuuteen. Mallin kehittäminen on luonteeltaan iteratiivista eli toistuvaa, jaksottaista. Prosessinomaisesti malli kehitetään luomisen, kehittämisen, tarkentamisen ja testaamisen syklejä toistaen (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16–17). Harvoin malli on ensimmäisessä prototyyppivaiheessa valmiin kaltainen. Tämän vuoksi design-tutkimus on yleisesti ottaen pitkäaikaista kehitystyötä, joka vaatii sitoutuneisuutta ja luovuutta niin tutkijalta kuin kohdeyhteisöltäkin. Kehittymisen paradoksaalisuus ilmeneekin siten, että saattaa olla hankalaa asettaa mallia lopulliseen muotoonsa ja päättää, milloin kehitystyö on riittävää. (Barab & Squire, 2004, s. 2–3.) Tässä tutkielmassa tuotetun mallin käyttöönottoa ja toimivuutta voidaan mahdollisesti arvioida jälkikäteen jatkotutkimuksen puitteissa.

Design-tutkimusta voi toteuttaa monella tavalla, esimerkiksi kasvatustieteissä niin, että tutkija on samalla kasvattaja ja tutkimuksen toteuttaja tai vaihtoehtoisesti tutkija ja kasvatuksen toteuttajan taho ovat itsenäisiä toimijoita tutkimuksessa. Design-tutkimus saa toimintatutkimuksen piirteitä, jos tutkija on samanaikaisesti myös kasvatuksen toteuttaja (Kuhn & Quingley, 1997). Andersonin ja Shattuckin (2012) mukaan osa tutkijoista väittää kuitenkin, että tehokkain tapa toteuttaa design-tutkimusta on erottaa tutkijan ja kasvattajan roolit selkeästi tutkimuksen toteuttamisessa. Tällöin osapuolten välinen yhteistyö ja kumppanuus korostuvat. Yhteistyö mahdollistaa myös sen, että tutkimuksessa hyödynnetään kummankin osapuolen erityisosaamista, asennoitumista, ammattitaitoa ja asiantuntijuutta. Kasvattaja saattaa esimerkiksi olla kasvatustoimensa vuoksi kiireinen tai lähestyä tutkimusta eri näkökulmasta verrattuna ammattitutkijaan, jolloin kasvattaja ei mahdollisesti olisi pätevä toteuttamaan täsmällistä ja tarkkaa tutkimusta. Vastaavasti tutkija ei välttämättä tunne kasvatuksen kulttuurin, tekniikan, järjestelmän ja tavoitteiden kompleksisuutta, joiden mukaan design-mallin vaikutuksia ja toimivuutta voitaisiin mitata tai arvioida mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (Anderson & Shattuck, 2012, s. 17.) Täten tutkimuksen kokonaisuuden kannalta tarvitaan toimivaa yhteistyötä. Näin alkuperäinen tutkimusongelma tarkennetaan vastaamaan todellisuuden tarvetta, sitä tarkastellaan tieteellisen kirjallisuuden



valossa, suunnitellaan intervention laatu ja raamit, mahdollistetaan mallin toteuttaminen ja arviointi sekä tuotetaan tutkimuksen pohjalta uudenlaista tietoa, teoriaa ja intervention periaatteita, kuten ehtoja mallin toimivuudelle.

Näiden edellytysten lisäksi keskeinen ehto design-tutkimukselle on reflektointi tai pohdinta, jonka pohjalta tuotetaan ja täsmennetään design-mallin toimintaehdoja ja kehitetään ratkaisun (mallin) toteuttamista (Reeves, 2000, s. 9). Kuitenkin design-tutkimus on aina vahvasti kontekstisidonnaista eikä tavoitteena olekaan luoda universaaleja teoreettisia ja toiminnallisia ehtoja mallin toiminnalle. Pikemminkin reflektointi ja tarkka kuvaus mallista ja sen toiminnan ehdoista lisäävät koeasetelman luotettavuutta, toistettavuutta ja ymmärrettävyyttä tutkimuksen kontekstissa. Andersonin ja Shattuckin (2012, s.17) mukaan myös Dewey korosti design-tutkimuksen kontekstisidonnaisuutta, vaikka sen tuottamat ideat ja periaatteet ovat arvokkaita siitä näkökulmasta, että niiden avulla voidaan mahdollisesti luoda myös yleistettävissä olevaa tietoa ja toimintatapoja. Tietyissä raameissa ja ehtojen varassa tuotettu design-malli ei välttämättä ilman soveltamista sovellu yksittäisiin tapauksiin, joissa olosuhteet eroavat tutkimuksen piirteistä (Boydston, 1971, s. 232).

Design-tutkimus voi olla joko kvantitatiivista tai kvalitatiivista (Anderson & Shattuck, 2012). Usein siinä yhdistetään eri menetelmiä tutkimuksen eri vaiheissa. Design-tutkimus ei yksiselitteisesti ole niinkään metodi, vaan sarja erilaisia metodologisia ratkaisuja, joille on tyypillistä monimenetelmällisyys. Myös monipuolisten aineistojen hyödyntäminen on tyypillistä. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen, 2010, s. 72.) Tutkimuksessa on tarkoitus tuottaa uudenlaisia kasvatuksellisia käytäntöjä ja teorioita, jotka huomioivat ilmiöiden kontekstin kattavasti. Tutkimus pyrkii myös ennakoimaan ja vastaamaan ympäristöstä nouseviin haasteisiin. (Barab & Squire, 2004, s. 2.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Osittaisen design-tutkimuksen kulku

Tutkielmassani mukailen osittain design-tutkimuksesta esitettyä mallia (Plomp, 2013), jolloin tutkimus koostuu alustavan tutkimuksen vaiheesta sekä suunnittelu tai prototyyppivaiheesta. *Alustavan tutkimuksen vaiheessa* tutkimustehtävään luotiin syvyyttä muodostamalla tutkielman teoreettinen viitekehys aiemman tieteellisen tutkimuksen pohjalta. Viitekehyksessä korostuivat hyvän kasvatuksen, opettajan arviointiosaamisen, formatiivisen arvioinnin ja palautteen teemakokonaisuudet. Lisäksi alustavassa tutkimuksen vaiheessa perehdyttiin tutkimuksen taustatietoihin (Plomp, 2013), joita tässä tutkielmassa ovat yhtenäiskoulun arviointia koskevat dokumentit, paikallinen opetussuunnitelma ja vuoden 2020 keväällä toteutettu Espoon kaupungin oppilashuoltokysely, jossa yhtenäiskoulun henkilöstö ja oppilaat arvioivat kokemuksiaan formatiivisesta arvioinnista. Oppilashuoltokysely on dokumentoitu aineisto, josta vastanneita ei voida yksilöidä, sillä aineistosta käy ilmi ainoastaan vastanneiden keskiarvoja ilmentävät numeeriset kuvauksen koulukohtaisesti. Valmiiden aineistojen lisäksi ensimmäisessä vaiheessa hyödynnettiin aineistoa, joka kerättiin luokan- ja aineenopettajien teemahaastattelujen kautta. Haastateltavien haastatteluja ohjasi ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä johdettu alakysymys, joka kuuluu näin: ”Minkälaisia kokemuksia ja kokemusten perusteella kehittyneitä näkemyksiä yhtenäiskoulun opettajilla on formatiivisesta arvioinnista?”

Tutkielmani seuraavassa vaiheessa *suunnittelu tai prototyyppivaiheessa* (Plomp, 2013) tutkimustulosten analysoinnin pohjalta hahmoteltiin kohdekoululle kehitysehdotus formatiivisen arvioinnin monipuolistamiseen ja kehittämiseen.

## 4.2 Tutkielman konteksti ja aineiston kuvaus

Tutkielmani konteksti on espoolainen yhtenäinen peruskoulu, joka sisältää luokka-asteet 1–9. Tähän liittyen kontekstiksi voidaan nimetä myös luokan- ja

aineenopettajuus, mutta näihin on teoreettisessa viitekehyksessä viitattu termeillä kasvattaja ja kasvattaminen tai opettaja ja opettaminen. Tutkielman toinen ja merkittävä konteksti rajautuu Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka on kasvatustoimea ohjaava ja velvoittava tutkimukseen perustuva dokumentti. Tutkielman tarkastelukohteena oleva formatiivinen arviointi raamittuu opetussuunnitelman ilmentämien oppimiskäsitysten ja arvojen mukaan, joita on pyritty valottamaan teoreettisessa viitekehyksessä läheisemmin.

Puolestaan pääasiallinen tutkimusaineisto koostuu yhtenäisen peruskoulun aineen- ja luokanopettajien teemahaastatteluista. Tutkielmani mukailee osittain laadullista design-tutkimusta, jonka ensimmäisen tutkimusvaiheen osaksi haastattelut asettuvat. Teemahaastatteluja toteutettiin yhteensä 12. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kahdeksan olivat yläkoulun aineenopettajia ja neljä alakoulun luokanopettajia. Aineisto kerättiin alkuvuodesta 2021 lähi- ja etähaastatteluiden muodossa. Haastattelut olivat kokonaisuudessaan kestoltaan 10–45 minuuttia pitkiä, mutta suurin osa haastatteluista oli kestoltaan 25–35 minuuttia. Haastattelut tallennettiin yksityiselle, salasanalla suojatulle ääninauhurille jatkokäsittelyä varten, ja äänitallenteet poistettiin raakalitteroinnin jälkeen. Litteraattidokumentti on 38 liuskaa pitkä. Haastateltavien yksityisyydestä pidettiin huolta läpi aineiston keruun ja analyysin. Haastattelut erotettiin toisistaan koodein Lo1–Lo4, joilla tarkoitettiin luokanopettajia, ja Ao1–Ao8, joilla viitattiin aineenopettajiin (Kuula, 2011).

Teemahaastattelujen lisäksi analyysissa on tarkasteltu osittaiselle design-tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen taustatietoja. Taustatiedot koostuivat kohdeorganisaation omasta opetussuunnitelmasta sekä arviointia koskevista asiakirjoista opettajien jaetussa sähköisessä ympäristössä. Asiakirjoista tarkasteluun valittiin ohjelomakkeet arviointikeskusteluja varten sekä vertaisarviointilomakkeet. Lisäksi taustatietona tarkasteltiin Espoon kaupungin toteuttamaa yhtenäiskoulun oppilas- ja henkilöstökyselyä keväältä 2020 opettajien vastausten osalta rajautuen formatiivista arviointia koskeviin kysymyksiin.

### *4.3 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu*

Tutkielmani kehitystehtävän kannalta haastattelut kohdistuvat yhtenäiskoulun luokan- ja aineenopettajiin. Tyypillisesti kehitystehtäviä lähestytäänkin kysymällä ja tarkastelemalla asianosaisten kokemuksia (Cohen ym., 2018, s. 19–20). Teemahaastattelut puolistrukturoituna menetelmänä mahdollistivat sen, että haastateltavat voivat tiettyjen raamien sisällä kertoa kokemuksistaan melko vapaastikin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998). Koin haastattelijana tämän keskeiseksi piirteeksi, sillä näin sain kattavaa ja monipuolista tietoa juuri kyseisen kasvatusinstituution tarpeista ja tilanteesta. Vapaassa keskustelutilanteessa esiin nousivat myös sellaiset näkökulmat, jotka haastattelukysymyksiäni noudattaen eivät olisi välttämättä muutoin valottuneet. Tämän tutkielman metodologisissa valinnoissa käännyttiin laadullisten menetelmien puoleen. Tutkimuksellisia laatuja ovat esimerkiksi ihmiset, ihmisten toiminta ja kulttuuriset ilmiöt (Vartio, 2005). Ihminen on erityislaatuinen tutkimuksen kohde, ja lisäksi on huomioitava, että ihmisiä tutkittaessa niin tutkija kuin tutkittavakin ovat kiinnittyneinä samankaltaisiin merkityskokonaisuuksiin. Ihmisyys ilmentyy kaikilla tutkimuksen teon tasoilla, kuten ihmisenä olemisena, toimintana ja tapana ymmärtää – ihmistä tutkijana ja tutkittavana ei täten voi millään tavalla erottaa. (Vartio, 2005, s. 14–15.) Nämä lähtökohdat valottivat tämän tutkielman laadullisen aineistonkeruumenetelmän, teemahaastattelun, tarkastelua.

Laadullisena aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu on yleinen aineistonkeruumenetelmä silloin, kun tutkitaan ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä. Teemahaastattelulla pyritään tutkimaan erilaisia ilmiöitä sillä olettamuksella, että niistä parhaiten voi kerätä tietoa kuulemalla haastateltavia, joita ilmiö koskettaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teemahaastattelua voidaan kutsua myös avoimeksi haastatteluksi, kohdistetuksi tai ei-johdattelevaksi haastatteluksi, strukturoimattomaksi haastatteluksi tai etnografiseksi haastatteluksi (Grönfors, 2011, s. 60). Teemahaastattelu on kuitenkin tyypillisesti sijoitettu puolistrukturoiduksi aineistonkeruumenetelmäksi, eli avoimen ja strukturoidun aineistonkeruumenetelmän välimuodoksi. Siinä kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63–64.) Tässä tutkielmassa toteutettujen teemahaastattelujen runkona

käytettiin kysymyslomaketta, jossa oli yhteensä 12 haastattelukysymystä (Liite 1). Kysymyksistä kohdat 1–9 liittyivät opettajien kokemuksiin ja kokemuksista syntyneisiin käsityksiin, kun taas viimeisten kysymysten 10–12 näkökulma liittyi arviointikulttuurin kehittämiseen ja koulukohtaiseen toimintatasoon.

Tutkimushaastattelun tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän ja tutkimusongelman mukaisesti. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten kokemuksia, heidän asioille antamia merkityksiä sekä tulkintoja asioista tai ilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Interaktionismin mukaan haastattelu on myös keino päästä suhteellisen lähelle haastateltavan henkilökohtaista kokemusta tietystä ilmiöstä, sillä haastattelussa informantit tuovat esiin sosiaalista maailmankuvaansa ja kertomuksia (Miller & Glassner, 1997, s. 125–127). Teemahaastattelussa haastattelurunko koostuu etukäteen valituista ja tutkimukselle olennaisista teemoista, jotka haastattelussa käydään läpi sopivassa järjestyksessä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63–65). Järjestys ja keskustelussa nousevat aihepiirit voivat vaihdella haastattelujen kesken, mutta teemat auttavat rajaamaan keskustelun tiettyihin raameihin, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ja joista halutaan kerätä tietoa (Grönfors, 2011, s. 60–61.) Tutkielmani teemahaastatteluissa edettiin pääosin haastattelukysymysten mukaisesti numerojärjestyksessä, mutta usein haastateltavat vastasivat jo ennalta tuleviin kysymyksiin vapaassa puheessaan, jolloin kyseisiin kysymyksiin ei ollut tarvetta palata toistamiseen. Haastatteluissa edettiin keskustelunomaisesti ja toisinaan syventäviä kysymyksiä esitettiin myös kysymyspatteriston ulkopuolelta.

Teemahaastattelussa tutkijan rooli haastattelun onnistumisen kannalta korostuu, sillä haastattelija voi olla osallisena aineistonkeruumenetelmässä ja vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Teemahaastattelu on luonteeltaan keskustelunomainen, mutta se poikkeaa kuitenkin arkikeskustelusta siinä, että vuorovaikutuksella on haastattelussa tietty tavoite ja roolit henkilöiden välillä – tutkimushaastattelun konteksti määrittää keskustelukumppaneille vakiintuneet puhujaroolit (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Tutkijan tai haastattelijan rooli on pyrkiä saamaan haastateltava vastaamaan haastattelukysymyksiin mahdollisimman kattavasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä johdattaa keskustelua haluttuun suuntaan kuitenkin vaikuttamatta haastateltavan sanomaan. Myös eettisyyden kannalta keskeistä on pyrkiä objektiivisuuteen sekä kuunteluun siten,

että haastateltava saa vapaasti kertoa näkemyksistään ja tutkija vain tarkentaa keskustelua esimerkiksi kysymällä lisäkysymyksiä ja palauttamalla keskustelun käsiteltävään aiheeseen (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Keskeistä objektiivisuudessa on lisäksi pyrkimys siihen, ettei haastateltavaa johdatella kysymysten kautta tuottamaan toivottuja tai ennako-oletuksia vahvistavia vastauksia (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 22–23). Tutkija on myös haastattelijana valta-asemassa haastateltavaan nähden eikä tätä valtaa saa käyttää epäeettisiin tarkoituksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeistuksia tutkimuksen vaateille yhdenmukaisuudesta eli esimerkiksi siitä, ovatko sanavalinnat, kysymykset ja haastattelun kulku yhdenmukaiset jokaisen teemahaastattelun välillä, vaan tämä on tutkijan päätettävissä tapauskohtaisesti. Valintaan vaikuttaa myös tutkimuksen tarkoitus. Teemahaastattelut voivat siis vaihdella miltei avoimesta haastattelusta hyvinkin strukturoidusti etenevään haastatteluun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65–66.), kuten myös tämän tutkielman teemahaastatteluissa ilmeni.

#### *4.4 Teorialähtöinen sisällönanalyysi*

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka tarkoituksena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Siinä aineiston kautta pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa esitetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.) Erilaiset dokumentit kuvaavat tekstejä sanan laajassa merkityksessä, jolloin kuvattavaa sisältöä voivat olla esimerkiksi haastattelut, kirjeet, puhe, dialogi, kirja ja niin edelleen (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Sisällönanalyysissa tekstistä etsitään merkityksiä. Analyysin tavoitteena on lisätä informaatioarvoa kuvattavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018 mukaan Burns & Grove, 1997).

Tutkimustavoitteesta ja tutkimuksen lähtökohdista riippuen laadullinen sisällönanalyysi voi painottua eri tavoin, kuten aineisto- tai teorialähtöisesti tai teoriaohjatusti. Tässä tutkielmassa aineiston analyysimenetelmänä hyödynnettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia. Laadullisessa analyysissa analysointi nojaa abduktiiviseen, induktiiviseen tai deduktiiviseen päättelyyn. Kuitenkin tavallisimmin päätelmiä voidaan tehdä joko induktiivisesti tai deduktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80). Niillä tarkoitetaan analyysissa käytettäviä päättelyn logiikoita. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa ja siihen

sisältyvässä deduktiivisessa päättelyssä yleisen tahon, kuten teoreettisen mallin, kautta pyritään selittämään yksittäistä tapausta, kuten tutkimuksen aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80–83; Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Laadullinen aineisto voidaan nähdä itsenäisenä, monitahoisena ja syvällisenä kokonaisuutena, jota ei koskaan voi tulkita loppuun saakka tyhjentävästi tai yksiselitteisesti (Ruusuvuori ym., 2010). Jo Vartion (2005) mainitsema ihmisyyys yhteisenä tekijänä tutkijan ja tutkimuksen kohteen välillä estää tämän. Siksi aineiston tulkinnasta voidaankin käyttää vertauskuvaa aineiston kanssa keskustelemisesta. Aineiston kanssa keskusteleminen mahdollistaa aineiston ainutlaatuisuuden kunnioittamisen, mutta myös sallii tutkijan ja tutkimuksen rajoitteet tulkinnan suhteen. Keskustelu mahdollistaa myös sen, että löydökset ja oivallukset aineistosta voidaan suhteuttaa ja olemassa olevaan ja aiemmin oivallettuun tietoon tai teoriaan. (Vartio, 2005; Ruusuvuori ym., 2010.) Aineiston analyysi tulee toteuttaa vaiheittain, jolloin jokainen analyysivaihe syventää analyysia. Analyysi tulee aloittaa aineiston purkamisesta, jolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi haastattelun litterointia tai koodausta. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 109–110.) Myös Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) painottavat, kuinka laadullinen sisällönanalyysi etenee syklisesti. Analyysi aloitetaan syvällisellä tutustumisella aineistoon, jonka jälkeen aineistoa järjestellään ja luokitellaan. Nämä vaiheet luovat pohjaa aineistosta nousevien teemojen keskinäiselle vertailulle. Aineiston luokitteluun kuuluvat aineiston lukeminen useaan otteeseen ja havaintojen luokittelu erilaisiin segmentteihin, kategorioihin tai luokkiin ja edelleen ala- ja yläluokkiin (Peräkylä, 2004, 155–159). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelun jäsentyminen perustuu aiempiin taustaoletuksiin, käsityksiin teoreettisesta tiedosta ja tieteelliseen ajatteluun.

Aineistoni analyysini lähtikin liikkeelle haastattelujen äänitteiden purkamisesta kirjoitettuun muotoon. Raakalitteroin aineistoa niin, että kirjoitin sanatarkasti kaiken, mitä ääninauhalla kuului, ja litteraattidokumentin pituudeksi tuli 38 liuskaa. Ainoastaan muutin ei-tunnistettavaan muotoon litteroidessani sellaiset kohdat haastateltavien puheesta, joissa he viittasivat opettamaansa aineeseen tai luokkatasoon (Kuula, 2011). Nämä kohdat muutettiin sanoiksi ”opettavan aineeni” tai ”oppiaineeni” ja ”luokkatasoni”; esimerkiksi maininnat ”Meillä on fysiikassa tällainen tehtävä” muutettiin litteroitaessa muotoon: ”Meillä

on [oppiaineessani] tällainen tehtävä.” Tämän jälkeen luin litteraattia läpi ja tein pintapuolisia havaintoja sisällöstä. Luin aineistoa ensin haastattelu kerrallaan läpi, jonka jälkeen siirryin lukemaan dokumenttia kysymyskohtaisesti läpi niin, että saman kysymyksen kohdalla luin vastaukset jokaisesta haastattelusta.

Aineistoon tutustumisen jälkeen varsinainen teorialähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan aineiston luokittelulla analyysirungoksi. Luokittelu ja analyysi muodostetaan aiemman käsitejärjestelmän, kuten teorian tai mallin pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkielmani myötä yhtenäiskoulun arviointitoimintaa pyritään kehittämään, minkä vuoksi on aluksi tärkeää tavoittaa reaaliaikainen ja kokonaisvaltainen kuva opettajien arviointia koskevista käsityksistä ja kasvatusinstituution arviointitoiminnasta. Analyysin lähtökohtana hyödynnettiin teoreettisena mallina opettajien arviointiosaamisen mallia (Xu & Brown, 2016), jonka avulla voitiin tavoittaa opettajien arviointiin liittyviä käsityksiä ja kokemuksia. Lisäksi malliin lisättiin näkemyksiä oppimisen edistämisen palautemallista (Hattie & Timperley, 2007), ja arviointiosaamisen mallin kuvauksia formatiivisesta arvioinnista monipuolistettiin formatiivisen arvioinnin strategioiden mallin kautta (William & Thompson, 2007).

Opettajien arviointiosaamisen mallista tarkkailtiin tasoa Opettajan arviointikäytänteiden toteuttaminen (*Teacher assessment literacy in practise*), sillä sen avulla voitiin tarkkailla, kuinka opettajan arviointikäytänteet ilmenevät käytännön opetustyössä, ja samanaikaisesti tavoittaa opettajan käsitykset ja uskomukset arvioinnista sekä arviointitoimintaan vaikuttavat makrotason sosiokulttuuriset tekijät ja mikrotason toimintaympäristöön vaikuttavat tekijät (Xu & Brown, 2016, s. 157). Lisäksi analyysi painottui nimenomaan *formatiivisiin* arviointikäytänteisiin ja formatiiviseen arviointiin sisältyvään kannustavaan ja oppimista tukevaan palautteeseen. Analyysissa oli tarkoitus selvittää, kuinka opettajien vastaukset ilmentävät opettajien käsityksiä, uskomuksia ja tietopohjaa formatiiviseen arviointiin ja palautteeseen liittyen sekä kuinka arviointitoimintaa voitaisiin formatiivisen arvioinnin ja siihen sisältyvän palautteen osalta kehittää. Opettajien omakohtaisten lähtökohtien lisäksi arviointitoimintaan vaikuttavat koetut makrotason sosiokulttuuriset tekijät ja mikrotason toimintaympäristölliset tekijät (Xu & Brown, 2016). Yhtenäiskoulun makrotason sosiokulttuuriset tekijät tarkoittavat yhtenäiskoulun osalta valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) sekä Espoon kaupungin opetussuunnitelmaa. Nämä



ohjaavat dokumentit asettavat formatiivisen arvioinnin toteutumiselle vaateita, sillä formatiivisen arvioinnin merkitys on painottunut vuonna 2016 alkaneen opetussuunnitelmauudistuksen myötä summatiiviseen arviointiin verratessa. Mikrotason toimintaympäristön tekijät liittyvät puolestaan yhtenäiskoulun osalta koulun omiin linjauksiin ja käytänteisiin arviointitoiminnan suhteen. Esimerkiksi yhtenäiskoulun pedagogisen kehittämisen tiimin lukuvuoden tavoitteena oli vuosina 2020–2021 muun ohella formatiivisen arvioinnin kehittäminen, mihin tämä tutkielmakin osaltaan ottaa kantaa. Lisäksi mikrotasoon liittyvät erinäiset toimintaryhmät, kuten luokkatasot, aineryhmät ja yksittäiset opettajat arvioinnin toteuttajina sekä koulun sosiaaliset normit ja paikalliset diskurssit arviointitoiminnan osalta.

Tutkimusaineiston lukeminen ja jäsentely edellyttävät tutkijalta epistemologista ja ontologista esiymmärrystä siitä, millaisia ilmiöitä aineistona toimiva teksti sisältää, mikä siinä on olennaista tietoa ja mihin analyysissa halutaan erityisesti keskittyä (Ruusuvaori ym., 2010). Teoriaohjatussa sisällönanalyysissa esiymmärrys muodostetaan valitun teoreettisen mallin pohjalta, mikä edellyttää analyysoijalta mallin perusteellista tuntemusta. Tutkielmani aineisto luokiteltiin opettajien arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) mukaan arviointiosaamisen tasoihin, joihin kuhunkin etsittiin aineistosta sopivia kuvauksia. Luokittelun mukaisesti arviointiosaamisen tasot kuvaavat arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) muodostamia kategorioita ja niihin sisältyviä alakategorioita, joista ensimmäisen tason muodostuminen annettakoon esimerkiksi: (1) *Opettajan arviointikäytänteiden toteutuminen* asetettiin kategoriaksi, jonka alakategoriat olivat (a.) arvioinnin painottuminen summatiivisesti; (b.) arvioinnin painottuminen formatiivisesti, (c.) suositut tehtävätyypit, kuten kokeet, portfoliot, suulliset esitykset, projektit; (d.) arvioinnin säännöllisyys ja toistuvuus; sekä (e.) palauteenantotavat, kuten suullinen, välitön, numeerinen ja kirjallinen palaute.

Luokittelun tukena teorialähtöisessä sisällönanalyysissa hyödynnettiin menetelmänä sisällön erittelyä. Sillä tarkoitetaan analyysin menetelmää, jossa kuvataan tekstin sisältöä määrällisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkiksi aineistosta etsittiin systemaattisesti arviointiosaamisen malliin ja siihen sisältyvään formatiiviseen arviointiin ja palautteeseen liittyviä mainintoja. Maininnat ryhmiteltiin mallin mukaisiin kategorioihin ja edelleen alakategorioihin

– myös tutkimustulokset esitettiin myöhemmin arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) kategoristen tasojen mukaan.

Sisällön erittely luokittelun vaiheessa ei kuitenkaan täysin valaise aineistoon kätkeytyviä merkityksiä, joita tässä tutkielmassa tahdottiin myös selvittää. Toisaalta juuri tämän tutkielman kontekstissa sisällön erittelyn kautta voidaan mahdollisesti päästä käsiksi myös koettuihin merkityksiin, sillä todennäköisesti aineistosta useammin nousseet maininnat implikoivat koettua merkittävyyttä etenkin, kun maininnat on tuotettu vapaassa puheessa. Tutkielman tavoitteena on kehittää formatiivisen arvioinnin käytänteitä yhtenäiskoulussa, ja analyysia ohjasi ajatus, jonka mukaan tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin ollen opettajien näkemysten ja kokemusten kautta kuvatut koetut merkitykset voisivat suunnata arviointitoiminnan kehittämistä.

Pelkkä aineiston luokittelu ei kuitenkaan riitä analyysiksi eikä osoita yksinään tieteellistä lähestymistapaa aineiston käsittelyyn. (Ruusuvuori ym., 2010.) Analyysin kolmannessa vaiheessa sisällön erittelyn tueksi tarvittiinkin vielä sisällön analyysia, joka tarkoittaa tekstin tulkintaa suhteessa valittuun analyysia ohjaavaan teoreettiseen malliin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston tulkinnassa luokkia vertailemalla ja miettimällä niihin yhteneväisiä jäsentämisperiaatteita (eli teemoja) analyysi jäsentyy vähitellen esitettäväksi tuloksiksi (Ruusuvuori ym., 2010). Kerätyistä tuloksista siis tehdään tulkintoja ja edelleen johtopäätöksiä. Lisäksi analyttiset johtopäätökset liitetään osaksi aiempaa teoreettista keskustelua, jolloin avataan mahdollisuuksia tieteelliselle vuoropuhelulle ja tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle.

# 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaisena formatiivinen arviointi näyttäytyy espoolaisessa yhtenäiskoulussa ja kuinka formatiivista arviointia ja siihen liittyvää toimintakulttuuria voitaisiin kyseisessä koulussa kehittää. Teemahaastattelujen valottamana yhtenäiskoulun luokan- ja aineenopettajien kokemuksista, toiminnasta ja käytänteistä formatiiviseen arviointiin liittyen kerättiin moninaista tietoa. Tutkielman kehittämistavoitteeseen pyrittiin vastaamaan teorialähtöisen sisällönanalyysilla. Analyysia ohjasi Xun ja Brownin (2016) opettajan arviointiosaamisen malli, johon liitettiin formatiivisen arvioinnin ja oppimista edistävän palautteen näkökulmia Wiliamin ja Thompsonin (2007) sekä Hattien ja Timperleyn (2007) teoreettisista malleista. Malleja päädyttiin täydentämään toisillaan siitä syystä, että tämä tutkimus painottuu formatiivisen arvioinnin tarkkailuun, kun taas Xun ja Brownin arviointiosaamisen malli (2016) keskittyy kuvaamaan yleisemmin arviointitoimintaa ja opettajaa arvioinnin toteuttajana.

Tutkimustulokset esitetään arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) kategoristen tasojen mukaan. Kolme keskeistä arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) tasoa ovat Opettajan arviointikäytänteiden toteutuminen (*Teacher assessment literacy in practice*), Opettajien arviointia koskevat käsitykset ja uskomukset (*Teacher conceptions of assessment*) sekä Makrotason sosiokulttuuriset ja mikrotason toimintaympäristölliset tekijät (*Macro socio-cultural & micro instituonal contexts*). Tasojen kuvauksiin lisättiin formatiivisen arvioinnin (Wiliam & Thompson, 2007) ja siihen sisältyvän oppimista edistävän palautteen (Hattie & Timperley, 2007) näkökulmia, jotta formatiivinen arviointitoiminta voitiin tavoittaa täsmällisemmin.

## 5.1 Opettajan formatiivisten arviointikäytänteiden toteuttaminen

Opettajan arviointiosaamisen mallia (Xu & Brown, 2016) mukaileva taso ”Opettajan formatiivisten arviointikäytänteiden toteuttaminen” sisältää alakategoriat formatiivisista arviointikäytännöistä ja oppimista edistävästä palautteenantotavoista.

### 5.1.1 Formatiiviset arviointikäytännöt

Formatiiviset arviointikäytännöt -osa-alueen mukaisesti selvitettiin, minkälaisia arviointikäytännöitä opettajat hyödynsivät ja minkälaisia yhteyksiä niillä on formatiiviseen arviointiin. Formativinen arviointi on menetelmä, jonka tehtävänä on tukea oppijaa oppimisprosessin aikana (Black & William, 2018; Ashenafi, 2017; Boud, 2000; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Arviointimenetelmiä tarkasteltaessa analyysi painottui Xun ja Brownin (2016) mallin mukaan seuraaviin osa-alueisiin: arvioinnin painottuminen summatiivisesti; arvioinnin painottuminen formatiivisesti; työskentelymuodot ja niissä näkyvä formativinen arviointi, kuten yksilö-, pari- tai ryhmämuotoinen työskentely; arviointitavat, kuten kokeet, portfolioit, suulliset esitykset ja niin edelleen; itse- ja vertaisarviointi sekä arvioinnin säännöllisyys ja toistuvuus.

Mallissa (Xu & Brown, 2016) opettajan arviointitoimintaan vaikuttavat hänen käsityksensä ja uskomuksensa arvioinnista sekä arvioinnin tiedolliset ja taidolliset ulottuvuudet. Se, minkälaisia käytännöitä opettaja suosii opetuksessaan, muovautuu omakohtaisten tekijöiden lisäksi toimintaympäristön ja laajempien arviointia koskevien linjausten ja toimintatapojen yhteisvaikutuksessa. Opettajat saattavatkin joutua tekemään kompromisseja toiminnassaan eri tekijöiden vaikutuksen alaisena (Xu & Brown, 2016). Tämä mallin (Xu & Brown, 2016) kuvaama ilmiö näkyi myös haastattelujen kautta. Esimerkiksi vastausten mukaan opettajien tietoa ja oppimista koskevat käsitykset ja uskomukset vaikuttivat nojaavan sosio-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, vaikka kuitenkin opetusmenetelmät luokkahuoneessa painottuivat melko perinteisiin ja opettajajohtoisiin menetelmiin. Tämän havainnon mukaan opettajat ovat uudelleensuunnanneet toimintaansa osittain arvojensa ja näkemystensä vastaisesti (Xu & Brown, 2016).

Xun ja Brownin mallin (2016) mukaan arviointikäytänteiden toteutuminen näyttäytyy käytettävien arviointimuotojen ja käytänteiden kautta. Arvioinnin muodoista ja käytänteistä opettajat mainitsivat hyödyntävänsä kirjallisia ja suullisia summatiivisia testejä; esitelmiä; erilaisia tuottamistehtäviä, kuten kirjoitustehtäviä; oppikirjojen käsitteistöön ja sisältöalueisiin liittyviä tehtäviä ja laajempia, soveltavia projektitöitä. Työskentelymuodoista suosittiin erinäisiä yksilö-, pari- tai ryhmätöitä sekä prosessityöskentelyä, jossa oppilas saa kehittävää ja eteenpäin vievää palautetta työskentelynsä lomassa ainakin kerran ennen työn palauttamista. Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan oppilaalle tulisikin antaa henkilökohtaista ja eteenpäin vievää palautetta systemaattisesti ja säännöllisesti, esimerkiksi työskentelyn keskivaiheilla, jolloin palaute suuntaa oppimista tarkoituksenmukaisemmaksi.

Opettajat loivat jaottelua niin kutsuttujen tuntitehtävien ja arvioitavien tehtävien välille, jolloin arvioitavat tehtävät otettiin mukaan numeerisen ja summatiivisen oppiainekohtaisen lukuvuosiarvosanan muodostamiseen ja tuntitehtävät liitettiin lähinnä osaksi työskentelyn ja jatkuvan näytön arviointia. Formatiivinen arviointi koettiin tärkeäksi opetushetkessä ja oppilasryhmän kanssa toimisen kannalta, mutta kuitenkin summatiivinen arviointi, kuten arvioitava tehtävä, miellettiin osakokonaisuudet päättäväksi toimeksi:

*”– – summatiivinen arviointi, ni ajattelen siitä, et se on tavallaan sen jakson ja osaamisen päätös.” (Lo3).*

Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin eronteot nähtiin toisaalta hankalaksi aiheeksi, sillä arviointimuodot toimivat myös limittäin toistensa kanssa.

*”Nii, no ei sitä [formatiivista arviointia] aina voi siitä numeerisesta arvioinnista tavallaan ees erottaa, kun se on niin osa sitä. – – miten sitä [formatiivista arviointia] vois ees erottaa tavallaan erikseen, kun meil on oppiaineessa se taitopuoli ehkä korostuu ja mun mielestä formatiivisessahan se on sitä oppimistaitojen kehittämistä ja arviointia” (Ao7).*

Aineiston mukaan formatiivinen arviointi saattoi edeltää summatiivista arviointia; kun formatiivinen arviointi koettiin oppimistaitoja kehittäväksi ja arvioivaksi toiminnaksi, puolestaan summatiivinen arviointi liitettiin tietojen ja taitojen arvioimiseen.

*”Summatiivinen arviointi – – ni sen pitää tietyl tavalla tietysti testata tai todentaa sitä, mitä oppilas osaa vuosiluokkasiin*

*tavoitteisiin nähden. Toki formatiivinen arviointi on myöskin vuosiluokkasiin tavoitteisiin suhteessa, mutta siinä varmastikin tulee enemmän esille sen oppilaan oma edistyminen.” (Lo2)*

Mainittuihin arvioinnin muotoihin liittyi kuitenkin enimmäksä määrin summatiivinen arvonta. Nämä toimintatavat saattavat antaa viitteitä siitä, että opetustoimessa painottui summatiivisuus (Atjonen ym., 2019). Formatiivisen arvioinnin käytänteet näyttäytyivät oppimistilanteissa havainnointina, välittömänä suullisena palautteena, palautetuista töistä annettavana kirjallisena palautteena ja työskentelyyn tai käyttöön liittyvinä Wilman tuntimerkintöinä.

*”Varmaan yks tyypillinen asia on se siinä tehtävän ääressä palautteen antaminen. – – siinä mietitään yhdessä, et miten tehtävää vois jatkaa, et mitkä asiat siinä vois auttaa.” (Lo2)*

Itse- ja vertaisarviointit mainittiin osana oppimisprosesseja. Pääosassa vastauksissa korostettiin, kuinka itsearviointi liitetään osaksi opintoprosessin päättävää toimintaan, jolloin sen tehtävä nähtiin oman toiminnan reflektointina oppimisprosessin päätteeksi. Vertaisarviointi puolestaan näyttäytyi enimmäksä työskentelyn aikana toteutettavana palautteena, jonka jälkeen oppijat saivat palautteen pohjalta muokata omaa työtään ennen palautetta. Esimerkiksi eräs vastaaja kertoi esimerkin, jossa vertaisarviointi toteutettiin palautteen muodossa vuorovaikutuksellisessa tilanteessa. Tilanteessa oppijan työtä tarkasteltiin yhdessä luokanopettajan ja vertaisten kanssa, jolloin yhteisessä palautekeskustelussa korostuivat merkitysneuvottelut ja osaamisen erittely tasapuolisesti ja kannustavassa hengessä. Wiliam ja Thompson korostavat itse- ja vertaisarviointin merkitystä formatiivisen arvioinnin strategian mallissaan (2007), sillä niiden avulla oppimisen tarkoitus ja tavoitteet selkeytyvät oppijoille ja myös oppimisen omistajuus lisääntyy. Vertaisarviointi on tehokas osa formatiivista arviointia kuitenkin vain siinä tapauksessa, jos vertainen todella ymmärtää syvällisesti oppimisen tavoitteet ja arviointikriteerit (Wiliam & Thompson, 2007).

Suurin osa opettajista nosti esiin, kuinka oppilaan arvio omasta osaamisestaan on samantyylistä opettajan arviointiin nähden. Etenkin yläkoulun aineenopettajien vastauksissa oppilaat nähtiin suurimmaksi osaksi tarkkanäköisiksi, ja heidän sanottiin osaavan suhteuttaa omaa osaamistaan itsearviointeissaan realistisesti:

*”Et kyllähän ne on tosi tarkkanäkösiä kaikis vertaisarvioinneissa ja aikalailla itsearvioinnissaki.” (Ao2).*

Kuitenkin luokanopettajat korostivat enemmän näkemystä siitä, kuinka itsearviointia toteutetaan myös harjoittelun vuoksi, ja sen tarkkuuden toivotaan kehittyvän iän ja kokemuksen myötä. Havainto itsearviointitaitojen tarkentumisesta ja kehittymisestä ajan myötä on todettu myös tutkimuksissa (Xiangdong, 2018).

Itsearviointi nähtiin myös keinoksi kehittää oppilaan työskentelytaitoja ja lisätä oppimisen omistajuutta (William & Thompson, 2007):

*”[Itsearviointi] auttaa oppilasta näkemään, mihin se voi vaikuttaa ja kiinnittää huomioita asioihin, mitä ei välttämättä tuu ajatelleeks. Toisaalta myös vahvuuksia, et missä on hyvä”,  
(Ao3).*

Itsearviointi voi tuoda myös oppilaan vahvuuksia ja onnistumisen kohteita näkyväksi niin opettajalle kuin oppilaalle itselleenkin, ja sen myötä oppilaalla on myös mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa opetukseen, jos opettaja esimerkiksi itsearvioinnin lomassa kerää palautetta oppilaiden toiveista (William & Thompson, 2007).

### 5.1.2 Oppimista edistävät palautteenantotavat

Oppimista edistävät palautteenantotavat -osa-alueessa tarkasteltiin, minkälaisia oppimista edistäviä palautteenantotapoja opettajat hyödyntävät opetuksessaan (Hattie & Timperley, 2007). Palautteen muodoista kiinnitettiin huomiota muun muassa sanalliseen, numeeriseen, kirjalliseen palautteeseen sekä palautteen syvällisyyteen tai pintapuolisuuteen (Xu & Brown, 2016).

Tyypillisesti opettajien toiminnassa formatiivinen arviointi näyttäytyi ohjaavana ja välittömänä tunteilanteessa tapahtuvana palautteena, kuten suullisena ja välittömänä palautteena sekä olemukseen liittyvänä palautteena ilmeiden, eleiden ja kannustavien sanojen kautta. Opettajien kuvaama välitön palaute toimii Hattien ja Timperleyn mallin (2007) mukaan prosessin tasolla sekä itsesäätelyn tasolla. Onnistumisista haluttiin mainita oppilaille heti oppimistilanteessa välittömän palautteen muodossa. Välittömään palautteeseen liitettiin myös ilmeiden ja eleiden merkitys palautetilanteessa:

*”Et siihen [välittömään palautteeseen] reagois myös silleen, et sul ois oikeet äänenpainot ja eleet ja tän tyyppinen mun mielestä vahvistaa sitä palautetta.” (Lo3).*

Laajemmissa prosessinomaisissa tehtävissä annettiin myös suullista tai kirjallista välipalautetta, mikä auttoi oppilaita suuntaamaan työskentelyään tehtävän tarkoittamalla tavalla. Välipalaute mukailee Hattien ja Timperleyn (2007) kuvaamaa prosessitason palautetta, joka on luonteeltaan kannustavaa, uuteen suuntaavaa. Kuitenkin pääosin oppimisprosessin aikana annettava kirjallinen ja numeerinen palaute välittyi summatiivisten suoritteiden yhteydessä, mikä korosti palautetta tehtävätasolla. Tällöin Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan palaute painottuu tehtävän oikeisiin tai väriin vastauksiin sekä tehtävän valmiiksi saattamiseen.

Yksityiskohtaisempaa ja tehtävän tavoitteisiin peilaavaa palautetta annettiin suurempien kirjallisten töiden jälkeen arvosanan osana:

*”Et eihän sitä arkipäivästä palautteen antamista ja formatiivista arviointia, ethän sä sitä dokumentoi. Et totta kai niitä osia [kirjallista palautetta arvosanan lisäksi] niin oon antanu isommista töistä tai kokeista, nii siitähän jää dokumentaatioo.” (Ao7).*

Brownin ja Tompsonin (2007 sekä Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan tarkemman henkilökohtaisen palautteen tulisi kuitenkin olla osana työskentelyn aiemmissakin vaiheissa. Myös tehtävien tavoitteet ja niihin pohjautuvat arviointikriteerit tulisi jakaa oppilaiden kanssa jo työskentelyn aluksi, jolloin oppija voisi sitoutua tehtävään omakohtaisesti ja luoda omanlaisensa lähestymistavan siihen (William & Thompson, 2007). Tätä opettajat toteuttivat etenkin suurempien projektien tai kirjallisten töiden yhteydessä.

Työskentelyä ja oppimista ohjaava palaute oppimisprosessin päätteeksi rakennettiin tyypillisesti tehtävän tavoitteita mukaillen siten, että oppilaan toiminta oli palautteenannon kohteena. Palautteen tulisikin aina kohdistua oppilaan toimintaan (Hattie & Timperley, 2007). Vastauksissa painotettiin, että tietoa ja taitoa edellyttävissä oppiaineissa myös palautteen tulisi koostua näistä osa-alueista:

*”Arvioinnin pitäis olla aina suhteessa tavoitteisiin ja mikä on näiden opittavien asioiden tarkoitus ja tavote.” (Ao3).*



Esimerkiksi oppilaan oppimis- ja työskentelytaitojen kehittämistä tukeva palaute saattaisi muodostua tiedon etsimisen, vertailun, soveltamisen, kriittisen ajattelun ja päätelmien tekemisen arvioinnista.

Läpi aineiston keskeisimmäksi tulevaa oppimista suuntaavan palautteen antamisen tilanteeksi nimettiin ennen lukuvuosittaista oppiainekohtaista arviointia käytävät arviointikeskustelut:

*” – – arviointikeskustelut, mitä mä pidän aina kaks kertaa vuodessa, eli ollaan oppilaan kanssa kahden kesken ja sit keskustellaan tavoitteista ja ohjataan, et siinä vaiheessa se numeerinen arviointi on jo tehty, mutta sillä tavalla ohjataan sitä tulevaa arviointia, ja missä vois vielä kehittyä, ja mikä ois se tavote sinne keväälle tai seuraavaan lukuvuoteen.” (Ao8).*

Näissä tilanteissa koottiin yhdessä keskustellen oppilaan kanssa katsaus hänen sen hetkiseen osaamiseensa ja toimintaansa. Lisäksi tässä vuorovaikutuksellisessa tilanteessa keskusteltiin oppilaan tavoitteista oppimiselleen sekä keinoista, kuinka omaa oppimistaan voisi viedä lähemmäs asetettuja tavoitteita. Arviointikeskustelun tapaista formatiivista arviointia – jossa korostuvat yksilöllisyys, vahvuudet, toiminnan kehittäminen ja oppijan aktiivisuuden lisääminen – tulisi liittää vahvasti osaksi kaikkea oppimistoimintaa (William & Thompson, 2007; Hattie & Timperley, 2007).

Yksityiskohtainen ja yksilöllinen palaute nähtiin rehelliseksi, realistiseksi ja konkreettiseksi. Se annettiin usein summatiivisen arvion yhteydessä:

*” – – ja vaikka tuntuis, et annan tosi pitkän palautteen, ni tuntuu, et oppilaat ymmärtää ja hyväksyy sen arvosanan paremmin, kun siinä on konkreettisia juttuja: mitkä jäi puuttumaan, mihin ois voinu tarttua vielä enemmän”, (Ao4).*

Oppimista ohjaava palaute erittelee, mikä oppilaan toiminnassa on hyvää ja onnistunutta ja osoittaa myös kehityskohteita sekä keinoja, joiden avulla tavoitteeseen päästään (Hattie & Timperley, 2007). Summatiivisen suoritteen yhteydessä annettava palaute voidaan nähdä osana formatiivista arviointia, jos suoritteen jälkeen oppilaalle tarjoutuu mahdollisuuksia kehittää palautteen nimeämiä osa-alueita ja suunnata tulevaa oppimista vastaavissa tilanteissa (William & Thompson, 2007). Palaute jää tulevasta oppimisesta irralliseksi, jos sen kuvaama toiminta loppuu summatiivisen suoritteen yhteydessä. Tällöin palautteen sijoittaminen oppimisen keskivaiheille voisi auttaa oppijaa

suuntaamaan oppimistaan tehokkaammin (Hattie & Timperley, 2007). Hankalaksi saatettiin kokea ohjaavan palautteen antaminen sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan oma arvio ei ole linjassa opettajan kanssa:

*”Mä ajattelen sen niin, et kun oppilas sen [kehittämisen kohteet] itse ensin sanottaa, ni voi lempeämmin kulkea rinnalla ja vähän sysiä.” (Ao1).*

Opettajat kokivat myös, että etenkin nuoremmilla perusopetusikäisillä oppilailla saattaa olla ikänsä puolesta haasteita hahmottaa arvioinnin moninaista kokonaisuutta ja myös ajan kulumista, jolloin koettiin tärkeäksi, että arvioinnista ja sen kriteereistä muistuteltaisiin oppilaita säännöllisin väliajoin (Hattie & Timperley, 2007). Myös arvioinnista, sen osa-alueista ja oppimisen sujumisen viestimisestä kotiin koettiin tärkeäksi. Ikätason huomioiminen palautteen muotoilemisessa ja toteuttamisessa on keskeistä (Opetushallitus, 2014).

Kokonaisuudessaan vastauksissa palaute painottui pääosin suoritteiden loppuun, ja osoitti osaltaan näin, missä osaamisen puutteet ovat. Arviointikeskusteluissa käytäviä oppimisen kehittämisen taitoja tulee harjoitella tietoisesti enemmän, jotta keskustelut todella veisivät oppimista eteenpäin ja toisivat näkyväksi keinoja siihen, ja jotta oppija voi kehittyä oman oppimisensa suuntaamisessa ja oppimisen omistajuuden vahvistamisessa (William & Thompson, 2007). Henkilökohtainen, oppimista eteenpäin vievä palaute tulisi toteuttaa systemaattisesti ja säännöllisesti eri oppimisen vaiheissa. Esimerkiksi oppimisprosessin alussa, keskivaiheilla ja lopuksi (Hattie & Timperley, 2007). Välitön palaute kuitenkin toimii kannustavana ja kehittäväenä elementtinä liittyen oppijan käsitykseen itsestään oppijana, jos palautteella saavutetaan itsesäätelyn taso, joka lisää itsetuntemusta ja kannustaa ponnisteluun oppimisessa (Hattie & Timperley, 2007). Positiivisella ja keuhalla palautteella on myös luokkahuoneilmapiiriä ja turvallista tunnelmaa rakentava vaikutus, kunhan palautetta ei liitetä persoonatasoon, kuten oppijoiden ominaisuuksiin ja persoonallisuuden piirteisiin (Hattie & Timperley, 2007).

## 5.2 Opettajien käsitykset ja uskomukset formatiivisesta arvioinnista ja siihen liittyvästä palautteesta

Opettajan arviointiosaamisen mallia (Xu & Brown, 2016) mukaileva taso ”Opettajan käsitykset formatiivisesta arvioinnista ja siihen liittyvästä palautteesta” sisältää alakategoriat formatiivisen arvioinnin ja palautteen kognitiivisista ulottuvuuksista, opettajien oppimista ja tietoa koskevista uskomuksista sekä formatiivisen arvioinnin ja palautteen affektiivisista ulottuvuuksista.

### 5.2.1 Formatiivisen arvioinnin ja palautteen kognitiiviset ulottuvuudet

Formatiivisen arvioinnin ja palautteen kognitiiviset ulottuvuudet sisältävät opettajan opintojen ja käytännön kokemuksen pohjalta muodostuneita uskomuksia formatiiviseen arviointiin ja palautteeseen liittyen. Opettajien mukaan hyvä formatiivinen arviointi on jatkuvaa ja oppilaita osallistavaa ja siinä arvioidaan kirjallisten näyttöjen lisäksi monenlaista, oppiaineeseen kuuluvaa osaamista. Arvioinnin läpinäkyvyys koettiin merkitykselliseksi ja opettajan työtä helpottavaksi, samoin kuin arvioinnin perusteiden selkeys:

*” – – se on must kaikille tosi tärkeätä, et se on itselle koko ajan selvänä, et mist ne [arvosanat] koostuu ja oppilaille koko ajan selvänä.” (Ao1).*

Arvioinnin tulisikin pohjata ennalta määrättyihin ja yhdessä sovittuihin kriteereihin (William & Thompson, 2007; Atjonen, 2007). Näillä voidaan varmistaa myös arvioinnin luotettavuus ja tasa-arvoisuus (Atjonen ym., 2019; Atjonen, 2007), vaikka jokainen oppilas kulkeekin myös omalla, yksilöllisellä oppimispolullaan (Opetushallitus, 2014). Williamin ja Thompsonin formatiivisen arvioinnin strategian mallin (2007) ensimmäinen taho liittyy juurikin oppimisen tarkoituksien, arviointikriteerien ja tavoitteiden jakamiseen ja selventämiseen oppijoiden kanssa opillisen menestymisen takaamiseksi (*Clarifying learning intentions and criteria for success*). Oppimisen tavoitteiden jakaminen luokahuonekeskusteluissa on keskeistä, jotta oppija voi asennoitua tulevaan oppimiseen ja säädellä omaa toimintaansa oppimisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi (William & Thompson, 2007). Arvioinnin tavoitteiden selkeyttäminen ja läpinäkyväksi tekeminen koettiin toisaalta haasteeksi ja osittain myös työtä kuormittavaksi tekijäksi:

*” – – niit pienempiä osatavotteita, aihekokonaisuuksien tai joidenkin töiden osalta, ni monesti sen kertominen, sanallistaminen ja näyttäminen oppilaille jää.” (Ao7).*

Luonteeltaan hyvä formatiivinen arviointi nähtiin kannustavana ja ohjaavana, myös palautteena. Formatiivinen arviointi paljasti opettajien mukaan oppilaiden oppimisesta paljonkin ja toimi työväliseenä kasvatussuhteessa puolin ja toisin niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. Formatiivisen arvioinnin avulla opettaja saakin tietoa oppilaiden edistymisestä ja voi tämän tiedon valossa suunnata ja sovittaa opetustaan opetusryhmän mukaisesti (William & Thompson, 2007; Ashenafi, 2017; Black & William, 2018). Williamin ja Thompsonin mallin (2007) mukaan formatiivista arviointia toteuttavat niin opettaja kuin oppijat ja vertaisetkin.

Opettajat arvioivat, että formatiivisen arvioinnin arvo oppilaalle itselleen ja hänen oppimiselleen koostuu suunnannäytöistä ja jokaisen henkilökohtaisen oppimisen ja sen vaiheiden huomaamisesta. Parhaimmillaan formatiivinen arviointi osoittaa oppilaan tämänhetkisen tilanteen; tason, jolla oppilas on oppimisessaan menossa; osaamisen ja onnistumisen kohdat sekä myös oppimisen haasteet. Nämä näkemykset vastaavat Williamin ja Thompsonin (2007) käsityksiä formatiivisesta arvioinnista, joten opettajilla on hallussaan paljon myös ajankohtaista tietoa formatiivisesta arvioinnista. Opettajien vastauksissa formatiivinen arviointi näyttäytyi myös diagnostisena, sillä sen koettiin tuovan näkyväksi oppimisen haasteita ja nimeävän niitä sekä antavan kokonaisvaltaista tietoa oppijan oppimisesta (Xiangdong, 2018). Diagnostinen arviointi kuitenkin eroaa formatiivisesta. Diagnostisen arvioinnin tavoitteena on kerätä tietoa ja nimetä oppimisen haasteita, kun taas formatiivinen arviointi tuo näkyväksi oppimisen tilanteen ja sen tarkoitus on suunnata tulevaa oppimista (William, 2009, s. 27).

Tehokas ja yksilöllinen formatiivinen arviointi edellyttää opettajien mukaan vankkaa oppilaantuntemusta. Formatiivinen arviointi miellettiin yleisimmin jatkuvaksi, ohjaavaksi ja kannustavaksi palautteeksi, jonka suuntaamista kullekin oppilaalle ja hänen oppimiselleen sopivaksi oppilaantuntemus helpotti. Formatiivisessa arvioinnissa opettaja suuntaa ohjeistustaan ja havainnoi oppijoiden oppimisen yksilöllisiä tarpeita (William & Thompson, 2007). Kahden

vastaajan mukaan formatiivinen arviointi koettiin myös intuitiiviseksi observoimiseksi:

*”Kun koko ajan seuraat oppilaita, ni pystyy havainnoimaan niistä eleistä, ilmeistä ja katseista, et miten sujuu.” (Lo3).*

Tiedostava havainnointi formatiivisena arviointina antaa opettajalle hiljaista tietoa oppijoiden oppimisen eri osa-alueista, onnistumisista, työskentelystä, vuorovaikutussuhteissa toimisesta ja oppimisen haasteista (William & Thompson, 2007). Osin formatiivinen arviointi nähtiin oppilaiden toimintaa kontrolloivana, jolla viitattiin siihen, että perusopetuksen oppilaat tarvitsisivat myös kannustavassa hengessä raameja ja jaksottamista oppimiselleen arvioinnin kautta:

*”Mut toki ensisijainen tavote siinä käyttämisessäkin on, et kaikki sais mahdollisuuksia kehittyä.” (Ao2).*

Opettajien mukaan formatiivinen arviointi voi myös kannustaa työskentelemään pitkäjänteisemmin oman oppimisensa eteen, kun huomataan, että arviointi koostuu jatkuvasta osaamisen osoittamisesta eikä rakennu yksittäisten suoritteiden varaan. Arviointi ja siihen sisältyvä palaute tulisikin nähdä vuorovaikutuksellisenä ja jatkuvana oppimista eteenpäin suuntaavana toimintana (William & Thompson, 2007; Hattie & Timperley, 2007).

Opettajien käsitykset formatiivisesta arvioinnista ja siihen sisältyvästä ohjaavasta palautteesta kuitenkin viittasivat formatiivisen arvioinnin todelliseen ytimeen ja luonteeseen: formatiivisessa arvioinnissa (*formative assessment*) oppimisesta kerättyä tietoa hyödynnetään konkreettisesti siten, että se muuttaa opetustoimintaa vastaamaan oppilaiden oppimisen tarpeisiin tehokkaammin (William & Thompson, 2007; Black ym., 2004). Formatiivinen arviointi sisältää siis aina oppimista kehittävän ja eteenpäin vievän ulottuvuuden eikä esimerkiksi toimi vain kehuvana kommenttina oppimisen lomassa (Hattie & Timperley, 2007).

Silti hyvä formatiivinen arviointi koettiin monipuoliseksi, jatkuvaksi, johdonmukaiseksi sekä oppilasta ja hänen osaamistaan ja taitoja eteenpäin vieväksi:

*”Hyvä formatiivinen arviointi auttaa oppilasta kasvamaan.” (Lo2).*

Formatiivinen arviointi kertoo oppimisprosessista sen, mitä oppilas on oppinut ja

miten oppilas on oppinut (Hattie & Timperley, 2007). Arvokkaana pidettiin myös oppilaan kohtaamista ja vuorovaikutuksellisuutta arviointitilanteissa, johon sisältyi oppilaan kuulluksi tulemisen tukeminen.

### 5.2.2 Opettajien oppimista ja tietoa koskevat uskomukset

Opettajan oppimista ja tietoa koskeviin uskomuksiin sisältyivät opettajan oppimiskäsitykset ja tiedon rakentumiseen liittyvät käsitykset. Oppimisen ja siihen sisältyvän formatiivisen arvioinnin nähtiin konkretisoituvan opettajan ja oppilaan välisessä kasvatusvuorovaikutussuhteessa, mutta lisäksi tuotiin esiin näkemys siitä, että etenkin alakoulun puolella formatiivisen arvioinnin käytänteet eivät välttämättä jäsenny oppilaille yhtä selkeästi arvioinnin kohteiksi verrattuna esimerkiksi summatiiviseen testaamiseen. Jatkuvan arvioinnin mukaisesti esimerkiksi oppimistilanteet voivat näyttäytyä oppijan näkökulmasta puhtaasti mielekkäinä oppimistilanteina ja vertaisvuorovaikutussuhteissa tiedon rakentamisena:

*”Vaikka opettajan tarkoitus on mahdollistaa formatiivista arviointia, niin ehkä sen pitäis enemmän oppilaille näyttäytyä ihan luontevalta vuorovaikutus- ja oppimistilanteelta.” (Lo4).*

Eräs vastaaja kertoi, kuinka tiedustelee oppilailta, tunnistavatko he heille tehokkaita oppimisstrategioita, jotta voisi viedä opetustaan oppilaiden oppimista edistävään suuntaan tehokkaammin. Wiliam ja Thompsonin mallissa (2007) korostuu myös ulottuvuus oppijasta yksilöllisenä toimijana formatiivisessa arvioinnissa ja vastuullisena jäsenenä oppimisessaan. Opettajat pyrkivät toisinaan kertomaan oppilaille eri oppimistyyleistä, kuten visuaalisista, auditiivisista tai kinesteettisistä oppimistyyleistä. Opettajien vastaukset antoivat ymmärtää, että oppiminen on yhteistä toimintaa, jossa tietoa rakennetaan sosiaalisesti:

*”Se oppiminen perustuu vuorovaikutukseen ja dialogiin, ja formatiivinen arviointi pitäis mun mielestä tapahtua, ja toivottavasti tapahtuukin, paitsi opettajan ja yksittäisen oppilaan välisenä ni myös oppilaiden kesken.” (Lo4).*

Lisäksi mainittiin, että oppilaan oma lähtötaso tulee opetuksessa huomioida, ja opettajat kokivat, että oppilaiden oppiminen on yksilöllistä. Tämä vaikuttaa myös oppijan arviointiin: koettiin, että oppijaa arvioidaan suhteessa

hänen omiin taitoihinsa, ja että jokainen oppija etenee oman oppimisprosessinsa tahdissa.

*” – – mä myös arvioin oppilaita suhteessa heidän omiin taitoihinsa, et millä tavalla he kehittyvät. Toki on ne opsin kriteerit, joiden ikään kuin pitää täytyä, mutta on tärkeitä muistaa se, et kaikki tekevät sitä omaa oppimisprosessiaan omalla tahdillaan, ja se tahti, mikä juuri nyt on käynnissä, on ihan hyvä.” (Ao5).*

Xun ja Brownin (2016) arviointiosaamisen mallin kuvaamalla tasolla ”opettajan arviointikäytänteiden toteutuminen” esitettyjen vastausten mukaan opetuksessa saatetaan kuitenkin joutua myös tekemään kompromisseja yksilöllisten tavoitteiden suhteen. Esimerkiksi eräs vastaaja totesi, että opetussuunnitelmassa kuvatut tavoitealueet ja lukuvuosaikataulu vaikuttavat siihen, ettei jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin voida resurssien puitteissa vastata, vaan toisinaan täytyy siirtyä opiskeltavissa aiheissa eteenpäin.

Luokanopettajien vastauksissa korostui myös näkemys, jonka mukaan nuoremmat oppijat kokisivat arvosanat merkittävinä oppimista ohjaavina kannusteina. Arvosanojen koettiin edistävän ulkoista motivaatiota oppimiseen, mutta toivottiin, että oppimisen motivaatio voisi olla sisäsyntyistä.

Itsearviointin potentiaalia ei välttämättä valjastettu vastausten mukaan tehokkaasti käytännön opetustoimeen. Itsearviointi näyttäytyi lähinnä oppimisen prosessin päättävänä toimintana, mutta itsereflektointi ja oppimisen tarkastelu on tärkeää ja oppimista kehittävää myös oppimisprosessin päätteeksi toteutettuna. Wiliamin ja Thompsonin mallin (2007) mukaan itsearviointi oppimisprosessin päätteeksi on formatiivisen arvioinnin mukaista, jos siinä pohdittavat aihealueet antavat oppijalle eväitä tulevan oppimisensa suuntaamiseen. Esimerkiksi metakognitiivisessa lähestymistavassa itsearviointiin oppijat arvioivat itseään oppijoina, tekevät suunnitelmia oppimisensa eteen ja kehittävät tietoisuuttaan itselleen toimivista oppimisstrategioista (Bransford, Brown & Cocking, 2000) oppimisen kaikissa vaiheissa.

### 5.2.3 Formatiivisen arvioinnin ja palautteen affektiiviset ulottuvuudet

Osa-alue ”Formatiivisen arvioinnin ja palautteen affektiiviset ulottuvuudet” sisältää näkemyksiä siitä, mitä tunteita opettajat kokevat formatiiviseen arviointiin

ja palautteeseen liittyen. Pääosin opettajat suhtautuivat formatiiviseen arviointiin myönteisesti ja kokivat sen tärkeäksi. Toisinaan vastauksissa korostui työn kiire, mikä vaikutti osaltaan siihen, ettei arvioinnin toteuttamiseen koettu jäävän riittävästi aikaa, mikä taasen heikensi myönteistä tunnetta. Monet korostivat vastauksissaan kokevansa, että etenkin välitön palaute on henkilökohtaisesti merkittävää ja keskeinen osa luokkahuonevuorovaikutusta ja myönteisen ilmapiirin rakentamista. Opettajat vaikuttivat välittävönsä aidosti oppilaistaan ja palautteesta, jota heille antavat, mikä vaikutti puolestaan palautteen tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen kohdistamiseen ja yksilöllisten tilanteiden huomioimiseen oppimisessa ja sen ohjaamisessa.

Arviointitilanteissa pyrittiin ylläpitämään lempeää, turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä:

*”Arvioinnin pitäisi olla yhdessä toteamista ja turvallinen tilanne. Että semmonen tilanne, mistä jää jotain semmosta, jonka kanssa voi kasvaa.” (Ao1).*

Opettajat korostivat, että pyrkivät luomaan palautteenantotilanteessa hyvän keskusteluyhteyden vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Opettajat korostivat kestävästä tunneilmapiiriä sekä positiivista ja myönteistä suhtautumista oppilaisiin yleisessä kasvatustilanteissa ja palautteenantotilanteissa.

*”Painotan sitä positiivista palautetta eli niitä onnistumisen asioita itse työssäni, koska mun mielestä oppilaat tarvitsevat kannustusta ja sitä hyvän huomaamista. Se ohjaa mun omaa pedagogista ajattelua tosi vahvasti se hyvän huomaaminen. Mun mielestä on tärkeää sanottaa niitä onnistumisia oppilaille, vaikka ne olis kuinka pieniäkin.” (Ao5).*

Opettajat näkivät oppilaiden potentiaalinen opiskelua kohtaan ja osoittivat lempeyttä ja välittämistä suhtautumisessaan esimerkiksi siinä, että oppimiseen ja arvosanoihin heikentävästi vaikuttavat olosuhteet ymmärrettiin hienotunteisesti ja tilanteet sanoitettiin oppilaille kannustavasti. Myöskään heikompi arvosana ei selitetty oppilaasta itsestään tai hänen persoonastaan johtuvilla seikoilla, vaan palautteen kohteena oli oppilaan toiminta. Oppilaan persoonaan kohdistuva palaute voikin olla haitaksi oppimiselle, vaikka palaute olisi myönteistä (Hattie & Timperley, 2007). Palaute tulisi aina kohdistaa oppimisprosessiin, jolloin palaute kattaa oppilaan toimintaan liittyvän ulottuvuuden, kuten säädeltävissä ja



muunneltavissa olevan tehtävissä suoriutumisen, oppimisprosessin ja sen hetkisen toiminnan säätelyn (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2007; Burnett & Mandel, 2010; Maclellan, 2005; Möller, 2005).

Opettajien mukaan oppimiseen kannustava palaute on realistista, mutta kannustavaa. He myös toivoivat oppijoiden ymmärtävän, että formatiivista arviointia tehdään oppijoiden oppimisen eduksi, ja jotta palautteen avulla oppijat oppisivat huomaamaan omaa edistymistään ja oppimisen vaihteita. Wiliamin ja Thompsonin mallin (2007) mukaan tähän voisi vaikuttaa esimerkiksi korostamalla oppimisen kannalta tehokkaita luokkahuonekeskusteluita ja jakamalla oppimisen tavoitteet ja arviointikriteerit oppijoiden kanssa.

### *5.3 Makrotason sosiokulttuuriset ja mikrotason toimintaympäristölliset tekijät*

#### 5.3.1 Mikrotason toimintaympäristölliset tekijät

Mikrotason toimintaympäristön tekijöillä (Xu & Brown, 2016) tarkoitetaan yhtenäiskoulun näkökulmasta koulun omia linjauksia arviointiin liittyen ja koulun omia käytänteitä arviointitoiminnan suhteen. Tähän osa-alueeseen lukeutuvat erinäiset toimintaympäristölliset toimintaryhmät, kuten luokkatasot, aineryhmät ja yksittäiset opettajat arvioinnin toteuttajina. Lisäksi osa-alue sisältää koulun sosiaalisia normeja ja paikallisia diskursseja arviointitoiminnan osalta. Käytännössä tämä ilmenee esimerkiksi sen suhteen, millä tavalla arviointiin suhtaudutaan koulussa ja kuinka arvioinnista puhutaan.

Yhtenäiskoulun opettajat pohtivat formatiivista arviointia ja siihen sisältyvää oppimisen järjestämistä ja kannustavaa palautetta laajasti ja kokivat ne merkityksellisiksi. Kuitenkin opettajien vastauksissa korostui myös näkemys, jonka mukaan oppimisen tavoitteiden jakaminen ja asettaminen saattaa toisinaan jäädä opetuksesta, vaikka niiden merkitys tunnustettiin. Opettajat myös mainitsivat, että oppimistavoitteiden näkyväksi tuominen ja jakaminen on osa-alue, jota tahtoisivat omassa opetuksessaan kehittää.

*”On tietenkin ne opetussuunnitelmassa annetut tavoitteet, oppiainekohtaiset tavoitteet ja käydään niitä läpi. Sit oppilas voisi itselleen asettaa omat tavoitteet ja tavallaan ne keinot, miten*

*saavuttaa ne. Tää on tietenkin ideaalitalanne ja tähän pitää pyrkiä.” (Ao7).*

Xun ja Brownin (2016) arviointiosaamisen mallin kuvaamalla tasolla ”opettajan arviointikäytänteiden toteutuminen” kuvataan, kuinka opetuksessa saatetaan joutua tekemään kompromisseja opettajien käsitysten ja varsinaisen arviointitoimen välillä. Aineistositaatti kuvaa tilannetta, jonka mukaan Wiliamin ja Thompsonin formatiivisen arvioinnin mallin (2007) mukaisesti oppimistavoitteiden ja arviointikriteerien jakaminen oppijoiden kanssa nähdään merkityksellisenä, mutta käytännössä tästä joudutaan toisinaan luopumaan erinäisten mikrotasollisten tekijöiden vuoksi – mahdollisesti osassa vastauksissa korostunut opettajien kokema kiire ja kuormitus voisivat olla näitä tekijöitä.

Koko koulun yhtenäiseksi formatiivisen arvioinnin käytänteeksi mainittiin arviointikeskustelut. Opettajat kokivat, että itse- ja vertaisarviointien lisääminen koko koulun yhteiseksi toimeksi sekä palautteen kerääminen monipuolisemmin esimerkiksi oppilailta, voisivat olla keinoja kehittää formatiivista arviointia. Oppilaat tulisikin aktivoida osaksi oppimista ja formatiivista arviointia (William & Thompson, 2007). Lisäksi mainittiin, että etenkin alakoulun puolella onnistumisten vahvistamiseksi ja taitojen huomaamiseksi voisi olla hyödyllistä lisätä ”Huomaa hyvä” -työkorttien (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016) käyttöä. Työkortit auttavat oppijoita tunnistamaan, huomaamaan ja vahvistamaan omia luonteenvahvuuksiaan. Henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen saatettaisiin palautteessa liittää Hattien ja Timperleyn (2007) kuvaamiin itsesääätelyn tasoon ja persoonatasoon riippuen siitä, minkälaisissa tilanteissa kortteja hyödynnettäisiin ja toimisivatko ne välineinä, joiden kautta tulevaan oppimiseen voitaisiin suuntautua vahvuusperusteisesti. Yhteistyö koettiin myös keskeiseksi keinoksi formatiivisen arvioinnin kehittämisen kannalta. Opettajat toivoivat enemmän aikaa yhteistyölle koko koulun tasoisesti sekä luokkatasoisesti ja aiheryhmäkohtaisesti.

Arviointikeskustelut ovat koko oppilaitoksen yhteinen, säännöllisesti toistuva käytänte formatiivisen arvioinnin tukemiseksi. Tämän vuoksi keskustelujen tukena hyödynnettävää ohjelomaketta tarkkailtiin lähemmin opettajien jaetussa sähköisessä ympäristössä tutkielmaa varten. Ohjelomakkeen mukaan arviointikeskustelut on tarkoitus pitää joulukuun alun ja talviloman alun välisenä aikana ja lisäksi keväällä, jos kyseessä ovat nivelvaiheen luokka-asteet

eli 2.- ja 6.-luokka (Espoon opetussuunnitelma, 2021). Arviointikeskustelujen keskiöön on nostettu vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. Keskustelussa annetaan tietoa oppilaan tämänhetkisestä osaamisesta ja ehdotuksia siitä, kuinka hän voisi edistää oppimistaan. Arviointikeskustelussa kiinnitetään huomiota oppilaan kannalta keskeisiin asioihin, kuten hänen vahvuuksiinsa ja onnistumisiinsa oppijana sekä oppimistavoitteisiin ja oppimisen edistämiseen. Arviointikeskustelut kuvaavat hyvin formatiivista arviointia, etenkin, kun siinä korostuvat oppijan osallistaminen ja omistajuuden lisääminen, yksilöllisyys, vahvuuksien kartoittaminen, vuorovaikutuksellisuus opettajan kanssa, oman oppimisen ja siihen liittyvän toiminnan kehittäminen sekä oppimisen tavoitteiden pohtiminen (William & Thompson, 2007; Hattie & Timperley, 2007). Keskustelussa etenkin alakoulun luokka-asteilla painotetaan myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

Makrotasolla vaikuttava vuonna 2016 vaiheittain aloitettu opetussuunnitelmauudistus näyttäytyi kohdekoulussa myös tavoitteena hankkia ajankohtaista koulutusta formatiiviseen arviointiin liittyen. Yhtenäinen peruskoulu on järjestänyt lukuvuonna 2020–2021 arviointiin – etenkin formatiiviseen arviointiin – ja S2-oppiloiden kohtaamiseen ja arviointiin painottuvat koulutukset syyslukukaudella. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) toteuttamisen näkökulmasta on keskeistä, että kasvatuksellisessa toimintaympäristössä pyritään vastaamaan kehittyvän opetussuunnitelman tarpeisiin ajankohtaisella ja tutkimusperustaisella tiedolla ja koulutuksella (Xu & Brown, 2016; Atjonen, 2021).

Kevätlukukaudella arviointiin palattiin yhteisen suunnittelun merkeissä, kun opettajat pohtivat käytössään olevia toimintatapoja ja arviointiin liittyvää termistöä ja sitä, kuinka näitä käytänteitä voisi kehittää. Opettajan arvioijaidentiteetin (Xu & Brown, 2016) kehittymisen ja kasvatusinstituution arviointiin liittyvän toimintakulttuurin kannalta on tärkeää tarjota osallisuuden mahdollisuuksia yhteiseen tiedon jakamiseen liittyen. Kehittymisen kannalta opettajien pitää saada tietää arviointiin liittyvistä mahdollisuuksista ja keskustella muiden kanssa arviointikäytännöistä (Atjonen, 2021; Xu & Brown, 2016). Viitteitä yhteisen tiedonjakamisen toiminnasta antoi kehoitus, jonka mukaan lukuvuoden aikana opettajia on pyydetty jakamaan hyväksi kokemiaan itse- ja vertaisarviointilomakkeita yhteiseen käyttöön. Tämän tutkielman kirjaamishetkellä, keväällä vuonna 2021, yhteiseen käyttöön on jaettu toistaiseksi vain 3.–4.-vuosiluokille tarkoitettu

lomakepohja itsearviointiin, mutta yhteisen arviointitiedon ja käytänteiden jakaminen olisi merkittävä keino formatiiviseen ja kestävään arviointiin sisältyvän itsearvioinnin kehittämiseen (Boud, 2000; Virtanen ym., 2020; Arande & Valtcheva, 2009; Brown & Harris, 2014; Kearney, 2013; Virtanen ym., 2015).

Myös yhtenäiskoulussa toimivat erinäiset tiimit tähtäävät toiminnan kehittämiseen koko koulun tasolla. Formativiseen arviointiin liittyvä kehitystoimi toteutui pedagogisen kehittämisen tiimin toimintana lukuvuoden 2020–2021 aikana. Tiimin tehtävin kuuluivat muun ohella yhteydenpito Espoon sen hetkisen formatiivisen arvioinnin kehittäjäopettajaan ja erinäisten toimintamallien pohtiminen.

### 5.3.2 Makrotason sosiokulttuuriset tekijät

Makrotason sosiokulttuuriset tekijät (Xu & Brown, 2016) tarkoittavat yhtenäiskoulun näkökulmasta kansallisia linjauksia ja ohjeistuksia formatiiviseen arviointiin ja palautteeseen liittyen, kuten valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) sekä Espoon kaupungin opetussuunnitelmaa. Tässä tutkielmassa makrotason sosiokulttuurista tekijöistä tarkasteltiin Espoon kaupungin keväällä 2020 toteuttamaa oppilas- ja henkilöstökyselyä, joka nimettiin myös osittaista design-tutkimusta mukaillen tutkimuksen taustatiedoksi. Kysely antoi tietoa siitä, kuinka opettajat arvioivat formatiivisen arvioinnin toteutuvan heidän opetuksessaan.

Kyselystä on poimittu yhtenäiskoulun henkilöstön vastaukset niistä väittämistä, jotka koskevat ryhmään ja kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta sekä formatiivista arviointia. Väittämien arviointiasteikko on 1–4, joista 1 on täysin eri mieltä/ ei juuri koskaan ja 4 on täysin samaa mieltä/ lähes aina. Yhtenäiskoulussa opettajat rohkaisevat oppilaita kertomaan mielipiteensä (ka. 3,88) ja myönteisen ilmapiirin rakentaminen opetusryhmiin koettiin suhteellisen helpoksi (ka. 3,08). Koulun ja kodin välinen yhteistyö ja kommunikaatio katsottiin myös sujuvaksi. Formativisen arvioinnin osalta opettajat arvioivat antavansa oppilaille osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia melko usein:

"Oppilaillani on mahdollisuus vaikuttaa opiskelutapojensa valintaan" *ka. 2,92*; "Oppilaani osallistuvat oppimisen suunnitteluun" *ka. 2,62* ja "Oppilaiden mukaan ottaminen oman oppimisensa kehittämiseen (vaikeaa–helppoa)" *ka. 2,67*. Itsearviointitaitojen opettamista katsottiin tapahtuvan usein (*ka. 2,98*) ja oppimaan oppimisen taitoja opetettiin lähes aina (*ka. 3,27*). Opettajat myös kokivat, että heillä on keinoja motivoida oppilaita oppimaan (*ka. 3,68*). Opettajat näkivät keskustelevansa oppilaiden kanssa oppimisen tavoitteista usein (*ka. 3,21*) sekä ohjaavansa heitä asettamaan työskentelylleen tavoitteita ja arvioimaan osaamistaan (*ka. 2,98*). Oppilaille koettiin annettavan palautetta oppimisestaan lähes aina (*ka. 3,75*), ja opettajat kokemustensa mukaan käyttävät monipuolisia työtapoja opetuksessaan hyvin usein (*ka. 3,42*).

Kokonaisuudessaan yhtenäiskoulun opettajat arvioivat tunnistavansa monenlaisia arvioinnin muotoja ja ylläpitävänsä kasvatusvuorovaikutuksessa myönteistä ilmapiiriä opetussuunnitelman (2014) mukaisesti. Oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamisen takaaminen puolestaan vaikuttivat kyselyssä aiheilta, joissa toimintaa voisi kehittää. Samoin oppimiseen motivointi ja oppimisen taitojen opettaminen toteutuivat kiitettävästi, vaikkakin heikommin toteutettiin kannustamista siihen, että oppilaat asettaisivat itse tavoitteita työskentelylleen ja arvioisivat osaamistaan. Tutkimusten mukaan oppimiselle asetetut henkilökohtaiset tavoitteet sitouttavat oppilaan syvämmäksi osaksi oppimisprosessiaan ja auttavat häntä rakentamaan realistista kuvaa itsestään oppijana (Xiandong, 2018; Boud, 2000; Kearney, 2013). Oppimisen omistajuus ja motivaatio oppimista kohtaan myös kasvavat, kun oppilas kokee voivansa itse vaikuttaa oppimiseensa ja toimintansa suuntaamiseen. (Xiandong, 2018; Bourke & Mentis, 2013; Nurmi & Salmela-Aro, 2017; Vasalampi, 2017; Ryan & Deci, 2000).

# 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut valottaa ja ymmärtää espoolaisen yhtenäiskoulun arviointikulttuuria formatiivisen arvioinnin ja siihen sisältyvän oppimiseen kannustavan palautteen näkökulmasta. Lisäksi tutkielman kehitystehtävänä on ollut selvittää, kuinka formatiivista arviointia ja siihen liittyvää toimintakulttuuria voitaisiin kyseisessä koulussa kehittää. Tutkimustehtävää lähestyttiin tutustumalla aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen tietoon koskien eettisesti kestävästä arviointia, formatiivista arviointia ja oppimista tukevaa ja myönteisesti vahvistavaa palautetta. Lisäksi tietoa kerättiin yhtenäiskoulun luokan- ja aineenopettajien teemahaastattelujen kautta, joita analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Merkittävä analyysia ohjaava teoreettinen malli oli Xun ja Brownin (2016) opettajan arviointiosaamisen malli, johon liitettiin näkemyksiä formatiivisen arvioinnin (William & Thompson, 2007) ja oppimista edistävän palautteen (Hattie & Timperley, 2007) teoreettisista malleista.

## 6.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Opetustoiminnan tulisi olla tutkimusperusteista ja jatkuvasti itseään kehittävää. Laajemmin tarkasteltuna koulut ovat instituutioita, joissa valtion ja yhteiskunnan arvoja, normeja ja tavoitteita siirretään tulevalle sukupolvelle. Näin koulutus uudistaa yhteiskuntaa ja samalla vastaa aikansa ilmiöihin ja tavoitteisiin. Tutkielmani mahdollisesti avartaa osaltaan näkökulmia formatiivisen arvioinnin ja siihen liittyvän palautteen muodoista ja mahdollisuuksista tutkielman kohteena olevassa yhtenäiskoulussa.

Kaiken kaikkiaan tutkielman teoreettinen tietopohja on pyritty muodostamaan laajasti, kansainvälisiä ja ajankohtaisia julkaisuja hyödyntäen. Keskeinen tutkimusta ohjannut teoreettinen malli (Xu & Brown, 2016) opettajan arviointiosaamisesta (*Teacher assessment literacy in practice*) sopi

kouluympäristön ja opettajan arviointitoiminnan tarkasteluun hyvin. Mallin tasot ilmensivät arviointitoiminnan ja siihen liittyvien käsitysten ja uskomusten kuvauksia tarkoituksenmukaisella tavalla. Opettajan arviointiosaamisen mallia (Xu & Brown, 2016) voisi olla kannattavaa hyödyntää laajemminkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa arviointitoiminnan kuvaamiseen ja tarkasteluun. Tässä tutkielmassa mallin tasoja tarkasteltiin nimenomaisesti formatiivisen arvioinnin näkökulmasta, vaikka malli kattaa arvioinnin toimialan laajemminkin, ja sen tarkoitus on selittää, mistä tekijöistä ja vaikuttimista opettajan arvioijaidentiteetti koostuu. Koska tässä tutkimuksessa mallin hyödyntämisen tavoitteena oli saavuttaa monipuolinen ja todellisuutta vastaava kuvaus yhtenäiskoulun arviointikulttuurista, mallin ylintä tahoja eli opettajan arvioijaidentiteettiä ei tutkielmassa tarkasteltu. Mallin alemmat tasot kuitenkin viittaavat ja selittävät opettajan arvioijaidentiteetin muodostumista, kun tässä tutkielmassa mallin avulla haluttiin tavoittaa katsaus opettajan arviointikäytänteiden toteuttamiseen, opettajan käsityksiin ja uskomuksiin formatiivisesta arvioinnista ja siihen sisältyvästä palautteesta sekä yhtenäiskouluun viittaavat makrotason sosiokulttuuriset vaikuttimet sekä mikrotason toimintaympäristön tekijät. Malli mukautui kuitenkin hyvin myös formatiivisen arvioinnin ja palautteen painotukseen, ja sen avulla saatiin kerättyä monipuolista ja aineistoa kuvaavaa tietoa.

Keskeisimmät tutkimustulokset osoittivat, että opettajilla on paljon ajankohtaista ja tutkimusperustaista tietoa ja osaamista formatiivisesta arvioinnista ja siihen sisältyvästä kannustavasta palautteesta. Tämä havaittiin tarkastelemalla opettajan arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) tasoa ”opettajan arviointia koskevat käsitykset”, joka ilmensi mallin alempien tasojen antia: esimerkiksi mallin mukaan arviointia koskeva tietopohja muotoutui ohjausviitekehyksen kautta käsityksiksi ja uskomuksiksi arvioinnista. Tämä tutkielma osaltaan osoitti todeksi aiemmissakin tutkimuksissa tuotetun tuloksen, jonka mukaan opettajat tunnistavat laajasti erilaisia arviointimuotoja, mutta kuitenkin käyttävät omassa opetuksessaan arvioinnin perinteisempiä muotoja (Virtanen, ym., 2020; Postareff, ym., 2012). Vaikka opettajilla on paljon tutkimusperustaista, ajankohtaista ja perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaista tietoa ja ymmärrystä arvioinnista ja sen merkityksistä, koettu merkitys ei välittänyt käytännössä varsinaiseen arviointitoimintaan

kokonaisvaltaisesti. Tämä havainto saattaa selittyä opettajan arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) mukaisesti: opettajan toimiminen tietynlaisissa makrotason sosiokulttuurisissa konteksteissa ja mikrotason toimintaympäristöissä (*Macro socio-cultural & micro instituonal contexts*) aikaansaa opettajan käyttämään tietynlaisia arviointikäytänteitä (*Teacher assessment literacy in practice*) opetuksessaan. Toisin sanoen nykyisenmallinen peruskoulu ei välttämättä tue formatiivisen arvioinnin toteutumista siinä potentiaalissa, mitä sillä voisi olla. Voisikin olla keskeistä pohtia ja perehtyä tarkastelemaan, mitkä mikrotason toimintaympäristölliset tekijät uudelleensuuntaavat opettajien arviointitoimintaa, jolloin opettajat saattavat joutua tekemään kompromisseja omien arvojensa tai näkemystensä ja käytännön toteutuksen välillä formatiivisen arvioinnin näkökulmasta epäedulliseen suuntaan. Tarkastelu voi vaatia myös laajemmin makrotason läheisempää analysointia. Lisäksi voisi olla tärkeää kerätä tutkimuksellista tietoa siitä, kuinka kouluja ja opettajia voitaisiin tukea, jotta arviointitoiminta välittäisi ja toteuttaisi ajankohtaista ja opetussuunnitelman mukaista arviointia entistä tehokkaammin.

Formatiivisten käytänteiden toteutuminen kasvatustyössä voi vaatia opettajien lisäkoulutusta ja institutionaalisten toimintatapojen vahvistamista. Käytänteiden vahvistamiseksi tarvitaan myös palautetta niin opettajien kuin oppijoidenkin taholta. (William, 2009.) On myös ensiarvioisen tärkeää, että mikrotasolla – eli kasvatusinstituutioissa, kuten kouluissa ja koulujen sisällä erinäisillä toimintaryhmillä – on riittävästi ajankohtaista ja tutkimusperustaista arviointitietämystä ja -koulutusta; muutoin myös epäedulliset toimintatavat saattavat kukoistaa toimintakulttuurissa. (Atjonen, 2021; Xu & Brown, 2016.) Esimerkiksi tutkimustuloksista havaittiin, että vaikka opettajilla oli laaja tietämys formatiivisesta arvioinnista, formatiivisen arvioinnin tarkka määritelmä jäi osaltaan haastatteluissa mainitsematta. Formatiivinen arviointi yhdistettiin joissain vastauksissa työskentelystä annettavaksi kehuvaan kommentiksi, kuten ”Hyvä, juuri noin”, vaikka formatiivisessa arvioinnissa (*formative assessment*) oppimisesta kerättyä tietoa tulisi hyödyntää konkreettisesti siten, että se suuntaa tulevaan oppimiseen ja muuttaa opetustoimintaa vastaamaan oppilaiden oppimisen tarpeisiin tehokkaammin (Black ym., 2004).



Tutkielmani myötä löydettiin kuitenkin erinäisiä ehdotuksia, joiden myötä formatiivista arviointikulttuuria voitaisiin kohdeorganisaatiossa vahvistaa. Esimerkiksi tutkielmani tulosten mukaan opettajat toivoivat rakenteellisia muutoksia arvioinnin suunnittelemisen ja yhteistyön vahvistamiseen ajallisesti, jotta arviointitoiminta kehittyisi ja välittäisi vahvemmin hyvän kasvatuksen arvoja ja tavoitteita. Jaettu tieto ja kokemukset arvioinnista kehittävät toimintakulttuuria sosiaalisesti. Osallisuus yhteisöihin on ensiarvoisen tärkeää, sillä voidakseen kehittyä opettajien pitää saada tietää ja keskustella muiden kanssa arviointikäytännöistä (Atjonen, 2021). Yhteinen ja työaikaan mitoitettu suunnittelu- ja kehittämisaika voisi olla hyödyllistä myös siitä näkökulmasta, että voi näyttäytyä kuormittavalta keskittyä peruskoulun toimintakulttuurin kehittämiseen opettajan työn ohella. Koulun yhtenäisen toimintakulttuurin vahvistaminen kattaa laajemman osan kuin yksittäisten opettajien toiminnan, ja arviointi on yhä enenevässä määrin osana kaikkea oppimista. Koululla voitaisiin esimerkiksi järjestää erilaisia matalan kynnyksen keskustelutilaisuuksia, oppimiskahviloita tai työpajoja, joissa opettajat pääsisivät kehittämään yhteisiä toimintatapoja. Lisäksi opettajan arvioijaidentiteetin tarkastelun ja yhteisen keskustelun tukena voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajien arviointiosaamisen mallia (Xu & Brown, 2016). Keinoja ja käytänteitä kehittämiseksi voidaan pohtia ja ehdottaa, mutta aktuaaliseen työhön soveltuvat ratkaisut voidaan todeta toimiviksi tai epätoimiviksi vasta käytäntöön sitouttamisen ja myöhemmän seurannan perusteella.

Tutkimustuloksissa korostui myös se, että oppimisen tavoitteet ja arviointikriteerit jäivät osittain jakamatta oppilaiden kanssa. Oppiminen tulee vahvasti tuoda näkyväksi oppilaalle, ja oppilaalle tulee myös tarjota mahdollisuus tulla osalliseksi oppimista, sen suunnittelua ja sitä koskevaa päätöksentekoa (William & Thompson, 2007). Myös opettajan rooli oppimisen tukijana hahmottuu formatiivisen arvioinnin kautta: hän havainnoi, tarkastelee, tarjoaa eteenpäin vievää palautetta ja säätelee ohjeistusta ja tehtäviä oppilaiden yksilöllisten ja yhteisöllisten tilanteiden mukaan. Formattiivinen arviointi voi kehittää oppijan käsitystä itsestään oppijana, kun arviointiin kuuluva oppimisesta annettava palaute auttaa oppilasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja ohjaamaan edistymistään (Ashenafi, 2017; van Gennip, Segers & Tillema, 2010).

Formatiivisen arvioinnin ytimessä on oppijan aktiivisuus, jolloin oppija on osallisena ja mukana oppimisessaan ja sen arvioinnissa (Virtanen, ym., 2020, s. 124; Strijbos & Sluijsmans, 2010). Oppimisen tavoitteiden asettamista tulee kuitenkin harjoitella säännöllisesti, jotta oman toiminnan tarkastelu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin täsmentyy ja tarkentuu. Esimerkiksi itsearviointien lisääminen voisi olla käytännön ratkaisuehdotus tähän osa-alueeseen, sillä on tutkittu, että säännöllisesti toteutettuna oppilaiden kyky itsearviointiin tarkentuu ja muuttuu realistisemmaksi ajan myötä (Xiangdong, 2018). Oppimisen kehittämisen taitoja tulee harjoitella tietoisesti enemmän, jotta oppimista ohjaava palaute todella veisi oppimista eteenpäin ja toisi näkyväksi keinoja siihen. Lisäksi tällöin oppija voi kehittyä oman oppimisensa suuntaamisessa ja oppimisen omistajuuden vahvistamisessa. Henkilökohtainen, oppimista eteenpäin vievä palaute tulisi toteuttaa systemaattisesti ja säännöllisesti eri oppimisen vaiheissa – esimerkiksi oppimisprosessin alussa, keskivaiheilla ja lopuksi (Hattie & Timperley, 2007).

Tulosten mukaan opettajat toteuttavat laajasti ja ansiokkaasti välitöntä, myönteistä ja oppimiseen kannustavaa palautetta. Oppimisen kehittämiseksi ja oppijan oppimisen omistajuuden lisäämiseksi palaute voisi systemaattisemmin myös tarjota oppijalle keinoja oman oppimisensa edistämiseen, jotta asetettuihin tavoitteisiin päästään ja oppimisen säätely sekä toiminnan ohjaaminen voi vahvistua (Hattie & Timperley, 2007). Formatiivisen arvioinnin strategian (William & Thompson, 2007) mukaan oppimistilanteesta riippuen oppimisen tavoitteet ja päämäärät voivat olla selvemmin rajattuja tai vapaampia. Kun opettaja suuntaa ohjeistustaan ja havainnoi oppijoiden oppimisen yksilöllisiä tarpeita, oppija ja vertaiset puolestaan ymmärtävät ja sisäistävät oppimisen tarkoitukset ja tavoitteet omakohtaisesti (William, 2009, s. 31–33 mukaan William & Thompson, 2007). Opettajat voivat tarvita tukea ja konkreettisia toimintatapoja arviointitoimintansa kehittämiseksi ja oppimisen tavoitteiden näkyväksi tuomiseksi käytännön opetustilanteissa. Olisi tärkeää pohtia myös keinoja, kuinka palaute voisi vahvemmin siirtyä ohjaamaan tulevaa oppimista.

Kiinnostava huomio aineistostani oli myös useampi maininta siitä, että formatiivinen arviointi miellettiin työkaluksi tai työvälineeksi. Muun muassa Khal (2015) on maininnut formatiivisen arvioinnin olevan työväline. Teemahaastattelukysymyksissäni tähän merkityskenttään ei viitattu muutoin,

kuin kysymyksen ”Koetko, että formatiivinen arviointi auttaa sinua opettajana?” kautta. Sanat ja käsitteet, joita käytämme kasvatuksessa, muovaavat käsityksiämme, vaikuttavat suhtautumiseemme ja rakentavat merkityksiä laajasti. Tutkielmani yhtenäiskoulun opettajat ovat innokkaita kehittämään omaa toimintaansa ja valveutuneita myös kielen yhteydestä ajatteluun: he ottivat esimerkiksi keväällä 2021 tavoitteekseen kehittää termistöä, jolla päivittäisessä kouluarjessa toimitaan. Esimerkiksi ”tuntiaktiivisuus” nähtiin käsitteenä, joka ei kuvannut jatkuvaa oppimista ja sen osoittamista kouluarjessa riittävän havainnollisesti. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on luopunut tuntiaktiivisuus-termin käytöstä. Opettajien yhteisöllisessä toiminnassa uuden toimintakulttuurin luomiseksi pohdittiin muun muassa seuraavia käsitteitä tuntiaktiivisuuden sijaan: tuntityöskentely ja jatkuva näyttö. Näihin käsitteisiin sisältyy ajatus jatkuvan oppimisen osoittamisesta ja oppimisen prosessinomaisesta luonteesta. Tässä tutkielmassa kannustetaan termistön ja samalla vakiintuneiden toimintatapojen ja ajattelun kriittiseen tarkasteluun yhteisöllisessä, positiivisessa ja kauaskantoisessa hengessä.

## *6.2 Luotettavuus ja tutkimuksen tarkastelu*

Tieteellisen tiedon ja tutkimuksen ihanne on itseäänkorjaavuus, millä tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että keskustelun ja kritiikin avulla tutkimuksen puutteet pyritään vähitellen eliminoimaan. Tällöin tutkija kutsuu lukijan arvioimaan tulkinnan uskottavuutta ja mahdollisuuksia, jolloin jatkokehittäminen mahdollistuu. (Ruusuvuori ym., 2010.) Tämän tutkielman osalta tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi konkretisoituu tutkimuksen teon eri vaiheiden tarkasteluna.

Tutkielmani eräs alanäkökulma oli luoda katsaus siihen, eroavatko luokan- ja aineenopettajien vastaukset laadullisesti toisistaan. Kuitenkin tämä tarkastelu tutkimustulososiossa saattaa olla vinoutunutta, sillä tutkielmaan osallistuneiden opettajien lukumäärä ei ole yhdenvertainen (4 luokanopettajaa ja 8 aineenopettajaa). Myöskin luokanopettajien osalta aineiston keruuseen osallistuivat vain kahden alakoulun vuosiluokan opettajat eli kaikkien 1.–6.-vuosiluokkien opettajien näkemyksiä ei saatu haastatteluun mukaan. Voi myös olla, että haastatteluihin osallistuivat sellaiset opettajat, jotka kokivat arviointiin

liittyvän tematiikan itselleen merkityksellisiksi. Jos aineisto olisi kattanut koko opettajakunnan, aineisto olisi saattanut painottua eri tavalla.

Tutkielmani toteuttamisessa pyrin kiinnittämään erityisesti huomiota toteutuksen eettisiin valintoihin, kuten tutkittavien anonymiteetin suojaamiseen, sillä kyseessä on todellinen instituutio, jossa kasvatustoimea toteutetaan. (Kuula, 2011.) Tutkimukseen saatiin myös tutkimusluvut niin yhtenäisen peruskoulun rehtorilta kuin Espoon kaupungiltakin. Tutkimuksesta keskusteltaessa ei nähty tarvetta sille, että yhtenäiskoulun nimi salattaisiin, mutta sitä ei haluttu tarpeettomasti myöskään korostaa.

Lisäksi omaan rooliini tutkijana on syytä tarttua, sillä tutkimuksen toteuttamisen hetkellä lukuvuonna 2020–2021 työskentelin itsekin kyseisessä yhtenäiskoulussa. Kuitenkin työnkuvani poikkesi aineen- ja luokanopettajien työstä, jolloin esimerkiksi en suoranaisesti vaikuttanut arviointiin. Tulee kuitenkin tiedostaa se, että tutkijan läsnäolo muovaa aina jollain tavalla tutkittavaa kohdetta, eikä osallisuus koskaan ole täysin irrotettavissa tai objektiivista. Esimerkiksi arjessa tapahtuva vuorovaikutus kasvatettavien ja kasvattajien kanssa saattaa välillisesti vaikuttaa tutkittaviin. Toisaalta tämän tutkimusasetelman kannalta saattoi olla myös hyödyllistä, että tunnen kohdeorganisaation henkilökohtaisesti, sillä näin voin ymmärtää tutkittavaa kohdetta kokonaisvaltaisemmin. (Cohen ym., 2018, s. 120; Kuula, 2011.) Toisaalta tunnettuuteni saattoi vaikuttaa myös tutkimuksen teemahaastatteluihin osallistujiin.

Tutkimuksen eettiset valinnat ovat läsnä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Esimerkiksi omassa tutkielmassani teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa pyrittiin toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka mukaan esimerkiksi aiemmat tutkimukset ja muut tieteelliset julkaisut tunnustetaan asianmukaisin lähdeviittein ja merkinnöin (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2012; Kuula, 2011). Myös tutkijan omilla taustakäsityksillä ja ajatuksilla tutkittavasta ilmiöstä on vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Omalla kohdallani tämä voisi liittyä siihen, mitä itse pidän eettisesti kestäväenä ja hyvänä kasvatuksena, ja mitä ajattelen siitä, kuinka formatiivista arviointia tulisi toteuttaa, ja millaisia merkityksiä annan formatiiviselle arvioinnille. Omat käsitykseni muovasivat myös valintoja ja arvonantoja siinä, minkälaisia tutkimuksia ja tietoa valikoin teoreettiseen viitekehykseen, ja kuinka aiempaa

kirjallisuutta tulkittiin. Pysin kuitenkin tuomaan käsitykseni mahdollisimman läpinäkyvästi esiin juuri teoreettisen viitekehyksen kautta, sillä se on tutkimuskenttä ja tietopohja, johon tutkimukseni ankkuroidaan. Näin myös luodaan näkyväksi näkökulma, jonka valossa tutkimusta toteutetaan.

Lisäksi aineistonkeruumenetelmien valintoja ohjasi eettisyys ja asianosaisten suojeleminen. Tutkielmani teemahaastattelut olivat vapaaehtoisia ja haastattelukutsu lähetettiin Tampereen yliopiston sähköpostista koko yhtenäisen peruskoulun opetuskunnalle. Saatekirjeessä esitettiin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja läpinäkyvästi tieto osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimuksen aihe, tavoite sekä tieto tutkittavien anonymiteetin suojelemisesta. Myös teemahaastattelujen alussa tutkittavia informoitiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, pyydettiin lupaa haastattelun äänittämiseen myöhempää analysointia varten sekä esitettiin tarkasti, kuinka osallistujien yksilöllisyyttä ja anonymiteettia varjellaan tutkimuksen toteuttamisen aikana ja tutkimuksen jälkeen. (Kuula, 2011.)

Teemahaastatteluja toteuttaessani pyysin kiinnittämään huomiota toimintani eettisyyteen sekä tutkijan roolin vaatimuksiin. Objektiiivisuuteen pyrittäessä keskeistä on juurikin se, ettei vastaajaa johdateta tuottamaan tietyn tyyppisiä, toivottuja tai tutkijan ennakkokäsityksiä tukevia vastauksia. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–23.) Haastatteluaineiston litteroinnissa haastateltavien yksityisyyttä ja anonymiteettia suojeltiin esimerkiksi siten, että haastateltavien nimiä ei dokumentoitu missään vaiheessa tutkielman tekoa.

Myös aineistoa analysoitaessa pyysin alati tarkastelemaan omaa toimintaani kriittisesti, sillä analysointi edustaa tutkijan vallankäyttöä esimerkiksi sen suhteen, mitkä aiheet aineistosta nostetaan keskeiseen asemaan ja miten näitä valintoja perustellaan. Samoin ihminen tutkimuksen tekijänä ei koskaan ole irrallaan laadullisen tutkimuksen tutkittavasta kohteesta – ihmisestä (Vartio, 2005, s. 14–15). Edelleen pyysin tiedostamaan omat taustaoletukseni ja rajoitteeni realistisesti, jottei aineistoa tarkasteltaisiin turhan subjektiivisesti. Tutkijan toiminnan tulee olla yhteydessä tieteelliseen ja tutkimukselliseen kenttään laajasti sekä alati hyvää tieteellistä käytäntöä noudattavaa (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2012; Kuula, 2011; Cohen ym., 2018, s. 129.), mikä tarkoitti omassa toiminnassani esimerkiksi sitä, että teorialähtöinen sisällönanalyysi nojasi vankasti asetettuihin teoreettisiin malleihin.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä lienee hyvä myös pohtia käytetyn tutkimusmenetelmän kritiikkiä tiiviisti. Tutkielmani vaiheet mukailivat osittaista design-tutkimusta (Plomp, 2013). Design-tutkimusta on kritisoitu laajasti muun muassa siitä, että se ei menetelmällisesti kiinnity selkeään toimintapohjaan, vaan vaikuttaa monimenetelmällisyytensä vuoksi kaoottiselta ja hankalasti hahmotettavalta toimintatavalta. Lisäksi kritiikki kohdistuu siihen, että tutkimuksen teon vaiheissa ei voida samanaikaisesti kehittää, toteuttaa ja arvioida esimerkiksi tuotettavaa mallia, jolloin haasteeksi saattaa muodostua tutkimuksen kokonaisuuden hahmottaminen. Design-tutkimus on täydellisessä toteutuksessaan kovin aikaa vievä keino, ja haasteena saattaa olla myös tutkijoiden kato kesken tutkimuksen. (Anderson & Shattuck, 2012, s. 23) Omassa osittaisessa desing-tutkielmassani haasteelliseksi muodostuu juuri tutkimuksen vaillinaisuus, sillä tämä tutkielma kattaa vain (1.) alustavan tutkimuksen- ja (2.) suunnittelu- tai prototyypivaiheen (Plomp, 2013).

Desing-tutkimusta on myös kritisoitu siitä, että on hankalaa määrittää, milloin tutkimus todellisesti tulisi päätökseensä, sillä suunnittelun, kehittämisen ja arvioinnin vaiheita voisi syklistesti toteuttaa loputtomiin. Kuitenkin tässä tutkielmassa osittainkin design-tutkimuksen toteuttaminen on tuottanut tutkimustehtävän kannalta kattavaa tietoa ja tutkimustuloksia. Tulosten viitteet niiden analysoinnissa hyödynnettyihin malleihin ja aiempiin tutkimuksiin kertovat osaltaan myös siitä, minkälaiseen keskusteluun tämän tutkielman kautta tuotetut tulokset voivat ottaa kantaa myös laajemmassa kasvatustieteellisessä tutkimuksen kontekstissa yksittäisen tutkimuksen ulkopuolella.

### *6.3 Jatkotutkimusehdotuksia*

Tutkielmani kautta pyrittiin kehittämään formatiivisen arvioinnin käytäntöjä espoolaisessa yhtenäiskoulussa. Tutkimus voidaan nähdä tapaustutkimuksena, sillä siinä havainnoidaan ja kehitetään yksittäisen instituution toimintaa. Yhtenäiskoulussa on herännyt tarve formatiivisen arvioinnin kehittämiseksi tutkimuksen keinoin, joten tutkielmasta on välitön hyöty kohteelleen itselleen. Tapaustutkimusta ja sen tuloksia puolestaan voidaan tarkastella analogiana ja soveltaa mahdollisesti varioiden laajempaankin käyttöön. Tutkielman antia ei voida kuitenkaan suoraan valjastaa laajempaan käyttöön, myöskään siitä ei voida

johtaa yleisiä toimintamalleja formatiivisen arvioinnin toteuttamiseksi. Esimerkiksi jos tutkimuksessa tuotettu tieto koetaan kohdekoulussa hyödylliseksi, sen hyödyntämistä voidaan harkita muissakin peruskouluissa, kun tutkimuksen rajoitteet huomioidaan riittävällä tarkkuudella. Tämänlaisessa tapauksessa tulee huomioida se, että tutkimuksesta saadut tulokset liittyvät vahvasti juuri tutkitun koulun tarpeisiin, eikä tuloksia välttämättä voida hyödyntää laajemmin (Anderson & Stattuck, 2012, s. 16).

Tämä tutkimus toteutettiin osittaista design-tutkimusta mukaillen, jolloin tutkimus kattoi kaksi design-tutkimukselle tyypillisestä kolmesta vaiheesta (Plomp, 2013). Voisikin olla kiinnostavaa jatkaa tutkimus loppuun kontrollikierroksella, jolloin voidaan palata arvioimaan ja kehittämään kehitysehdotuksia formatiiviseen arviointiin liittyen. Lisäksi voisi olla kiinnostavaa selvittää tutkimuksen keinoin, millaisena formatiivisen arvioinnin toteutuminen näyttäytyy muissa Uudenmaan peruskouluissa tai toisella asteella.

Tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajan arviointiosaamisen malli (Xu & Brown, 2016) sopi varsin hyvin koulumaailman ja opettajan toiminnan kuvaajaksi. Voisikin olla kiinnostavaa tutkia, miten arviointiosaamisen malli toimisi laajemmin perusopetuksen arviointitoiminnan mittarina. Lisäksi mallin avulla voitaisiin mahdollisesti pyrkiä selvittämään, mitkä mikrotason toimintaympäristölliset tekijät perusopetuksessa uudelleensuuntaavat opettajien toimintaa, jolloin opettajat saattavat joutua tekemään kompromisseja omien arvojensa ja arvioinnin käytännön toteutuksen välillä epäedulliseen suuntaan. Mikrotason toimintaa ohjaa kuitenkin makrotason laajempi kokonaisuus, kuten valtakunnalliset linjaukset perusopetuksen toteuttamisesta. Voisikin mahdollisesti olla kannattavaa tarkastella myös makrotason yhteyksiä arviointitoiminnan toteutumiseen välillisesti mikrotason kautta. Arviointitoimintaa voitaisiin tarkastella opettajan arviointiosaamisen mallin (Xu & Brown, 2016) turvin laajasti tai formatiiviseen arviointiin painottuen. Haastavien kohtien selvittämisen lisäksi voisi olla keskeistä tutkia kattavammin, miten ja millaisin keinoin opetustoimea voitaisiin laajamittaisemmin tukea formatiivisen arvioinnin ja opetussuunnitelman (2014) mukaisen arvioinnin kehittämisessä perusopetuksessa.

# LÄHTEET

- Allal, L. & Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. Teoksessa J. Looney (toim.) Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 241–264.
- Anderson, L & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813> (Viitattu 3.1.2021)
- Andrade, H. & Cizek, G. (2009). Handbook of formative assessment. Taylor & Francis Group.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48, 12–19.
- Ashenafi, M. (2017) Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226–251.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). "ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA" Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019(7).
- Atjonen, P. (2021, 22. helmikuuta). *Opettajan arviointiosaaminen – Osa 2: TALiP-malli* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CVQXGImw84I> (Viitattu 14.7.2021)
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Aro, T., Ahoniska-Assa, J., Aro, M. & Ahonen, T. (2019). Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro, M-K.



- Lerkkainen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 40–65.
- Bahm, A., J. (1993). *Axiology: The Science of Values*. Amsterdam: Atlanta.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C., Kulik, J. & Morgan, M. (1991). The institutional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213–238.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1). 1–14.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Black, P. & William, D. (2018) Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73.
- Blöte, A. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5, 221–236.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D., Lawson, R. & Thompson, D. (2015). The Calibration of Student Judgement through Self-Assessment. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 45–59.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation*, 38(6), 698–712
- Bourke, R. & Mentis, M. (2013). Self-Assessment as a Process for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854–867.
- Boydston, J. (1971). *John Dewey: The early works*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Broadfoot, P, Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., ym. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Brown, G. & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research* 3, 2295–3159.
- Brown, G., Irving, S. & Peterson, E. (2009). The more I enjoy it the less I achieve: The negative impact of socio-emotional purposes of assessment and feedback on academic performance. Paper presented at EARLI 2009 biennial conference, Amsterdam, NL.
- Brown, N., Dewey, D. & Cox, T. (2014). Assessing the Validity of Can-Do Statements in Retrospective (Then-Now) Self-Assesment. *Foreign Language Annals*, 47(2), 261–285.
- Burnett, P. (1999). Children's self-talk and academic selfconcepts: The impact of teachers' statements. *Educational Psychology in Practice*, 15(3), 195–200.
- Burnett, P. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5–16.
- Burnett, P. & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and student's perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145–155.
- Butler, Y. & Lee, J. (2010). The Effects of Self-Assessment among Young Learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5–31.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Casless, D. (2011). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. London: Routledge.
- Carness, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407.

- Chan, V. (2001). Learning Autonomously: The Learners Perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 285–300.
- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R. & Valentine, C. (2009). Mobile Blogs in Language Learning. *ReCall*, 21(1), 96–112.
- Coombes, M. (1992). The ethics of educational evaluation. *Social Alternatives* 11(3), 39–42.
- Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principals, Policy and Practice*, 6(1), 32–42.
- Cowie, B., Cooper, B. & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher-assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, 7, 64–89.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 3–14.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback; staff and student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–12.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. & Ryan, R. (2009). Self-determination theory: a consideration of human motivational universals. Teoksessa P. J. Corr, & G. Matthews (toim.) *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*. Cambridge University Press, 441–456.

- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework of assessment countability. *Action in teacher education*, 34(5/6), 576–591.
- Dempster, F. (1991). Synthesis of research on reviews and tests. *Educational Leadership*, 48(7), 71–76.
- Dempster, F. (1992). Using tests to promote learning: A neglected classroom resource. *Journal of Research and Development in Education*, 25(4), 213–217
- Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. (2003). *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005> (Viitattu 3.1.2021)
- Earl, L. (2006). Rethinking Classroom Assessment with a Purpose in Mind. Manitoba, Canada: Government of Manitoba.
- Edelson, D. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11, 105–121.
- Elshout-Mohr, M. (1994). Feedback in self-instruction. *European Education*, 26(2), 58–73.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -dokumentin pohjalta. Luvut 1–12.  
<file:///C:/Users/ikonej5/Downloads/Espoon%20suomenkielisen%20perusopetuksen%20opetussuunnitelma%20Luvut%201-12%20.pdf> (Viitattu 26.4.2021)
- Fan, Y.-C., Wang, T.-H. & Wang, K.-H. (2011). A Web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57(2), 1727–1740.
- Fuchs, L. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208.
- Galán-Mañas, A. & Hurtado Albir, A. (2015). “Competence Assessment Procedures in Translator Training.” *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63–82.

- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607–621.
- Grönfors, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia.
- Hagger, M., Koch, S. & Chatzisarantis, N. (2015). The effect of causality orientations and positive competence-enhancing feedback on 67 intrinsic motivation: A test of additive and interactive effects. *Personality and Individual Differences*, 72, 107–111.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Harter, S. (2012). The construction of the self, developmental and sociocultural foundations. Second edition. New York, London: Guildford Press.
- Heikkinen, H., Kontinen, T. & Häkkinen, P. (2007). Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2007. Vantaa: Dark, 39–76.
- Henderlong Corpus J. & Lepper, M. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(4), 487–508.
- House, E. & Howe, K. (1999). Values in evaluation and social research. London: Sage
- HS = Merimaa, J. (2021, 3. toukokuuta). Jokainen oppilas on hyvä jossain ja sen huomaaminen parantaa oppitulosta, uskoo tutkija – Vahva näyttö positiivisesta pedagogiikasta vielä puuttuu. *Helsingin Sanomat*.
- Hughes, G. (2014). Ipsative Assessment: Motivation Through Marking Progress. Hampshire: Palgrave McMillian.
- Ihme, I. (2016). Arviointi työvälineenä – Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jackson, D. (2014). Self-Assessment of Employability Skill Outcomes among Undergraduates and Alingment with Academic Ratings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 53–72.

- Jonassen, D. & Land, S. (2002). Preface. Teoksessa D. Jonassen & S. Land (toim.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–9.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2012). Design-Based Research in Science Education: One Step Towards Methodology. *Nordic Studies in Science Education*, 2(2), 54–68.
- Kahl, S. (2005, 21. syyskuuta). Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week*, 25(4), 11.
- Kamins, M. & Dweck, C. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent selfworth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self- and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Kelly, A. (2003). The Role of Design in Educational Research. *Educational Research*, 32(1), 3–4.
- Kempainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. (2015). Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus*, 46(1), 60–73.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects on feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Koestner, R., Zuckerman, M. & Koestner, J. (1987). Praise, involvement and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 383–390.
- Koh, K. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255–276.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying "Good job!". *Young Children*, 9/2001.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20, 344–348.
- Komu, S. (2018). Positiivinen pedagogiikka nivelvaiheessa. *EriKa: Eriyisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2018(2), 23–25.
- Kuhn, G. & Quigley, A. (1997). Understanding and using action research in practice settings. Teoksessa A. Quigley & G. Kuhne (toim.). *Creating*

- practical knowledge through action research. San Francisco: Jossey-Bass, 23–40.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Leach, L. (2012). Optional Self-Assessment: Some Tensions and Dilemmas. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 137–147
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä* [Julkaisematon väitöskirja]. Lapin yliopisto.
- Lew, M., Alwis, W. & Schmidt G. (2010). Accuracy of Students Self-Assessment and Their Beliefs about Its Utility. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135–156.
- Lewis, J. (1990). Self-Assessment in the Classroom: A Case Study. Teoksessa G. Brindley (toim.) *Second Language Curriculum in Action*. Sydney: Macquarie University, 187–213.
- Lipnevich, A. & Smith, J. (2009). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347– 367.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017.) Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa, K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 192–201.
- Locke, E. & Latham, G. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Looney, J. (toim.) (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.
- Lukin, L., Bandalos, D., Eckhout, T. & Mickelson, K. (2004). Facilitating the development of assessment literacy. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(2), 26–32.
- Mabry, L. (1997). Implicit and explicit advocacy in postmodern evaluation. Teoksessa R. Stake & L. Marby (toim.) *Advances in program evaluation. Evaluation and the postmodern dilemma*. London: Jai press, 191–200.
- MacLellan, E. (2005). Academic achievement. The role of praise in motivating students. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 194–206.

- Miller, J. & Glassner, B. (1997). The "inside" and the "outside". Finding realities in interviews. Teoksessa: D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Sage publication, 125–139.
- Mingfong, J., Yam San, C., & Ek Ming, T. (2010). Unpacking the design process in design-based research. In *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences (Vol. 2)*. International Society of the Learning Sciences.
- Mueller, C. & Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75(1), 33–52.
- Möller, J. (2005). Paradoxical effects of praise and criticism: Social, dimensional and temporal comparisons. *British Journal of Educational Psychology* 75(2), 275–295.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyquist, J. (2003). *The benefits of reconstructing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Julkaisematon pro gradu - tutkielma. Vanderbilt University, Nashville, Yhdysvallat.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behavior support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1185–1205.
- O'brien, M. & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365–384.
- Oinas, S., Ahtiainen, R., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2020): Pupils' Perceptions About Technology-enhanced Feedback: Do Emojis Guide Self-regulated Learning? *Scandinavian Journal of Educational Research*.



- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hontulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all in Finnish basic education: a person-centered approach. *Learning & Instruction*, Vol 58, 12–21.
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hontulainen, R. (2017). Technology-enhanced feedback for parents and pupils in Finnish basic education. *Computers & Education*, 108, 59–70.
- Opetushallitus, (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 1.6.2021)
- Opetushallitus, (2020). Oppilaan osaamisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf) (Viitattu 15.1.2022)
- Peräkylä, A. (2004). Conversation analysis. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (toim.). *Qualitative research practice*.
- Peterson, E. & Irving, S. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238–250.
- Philström, S. (2014, 8. elokuuta). Pragmatismi. *Filosofia.fi*  
<https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/pragmatismi> (Viitattu 5.1.2021)
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Pisacreta, J., Tincani, M., Connell, J. & Axelrod, S. (2011). Increasing teachers' use of a 1:1 praise-to-behavior correction ratio to decrease student disruption in general education classrooms. *Behavioral Interventions* 26, 243–260.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research Part A: An Introduction. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.), *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO, 10–51.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 84–92.

- Popham, W. (2009). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 36, 115–131.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1), 4–13.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Reeves, T. (2000). Enhancing the worth of instructional technology research through “design experiments” and other developmental strategies. *American Educational Research Association Annual Meeting*.
- Richey, R. C. & Nelson, W. A. (1996). Developmental Research. Teoksessa D. H. Jonasen (toim.) *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology*. New York, Macmillan, 1213–1245.
- Roberts, G. (2012.) Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we now? Teoksessa G. Roberts & D. Treasure (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 5–58.
- Ruth, D. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
- Ruusuvuori, J. (2010). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017.) *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2017.) Mikä meitä liikuttaa?  
Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarvimäki, A. (1993). Hoitotyön etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa H. Kalkas & A. Sarvimäki (toim.), Hoitotyön etiikan perusteet. 4. uud. p. Vammala: Sairaanhoidajien koulutussäätiö, 9–75.
- Saeverot, H. (2011). Praising otherwise. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (3), 455–473.
- Shepard, L. (2007). Formative assessment: Caveat emptor. Teoksessa C. Dwyer (toim.) The future of assessment: Shaping teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 279–303.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J, Gordon, E., ym. (2005). Assessment. Teoksessa: L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim), Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 275–326.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skarino, A. (2013). Language assessment literacy in as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309–327.
- Skipper, Y. & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327–339.
- Starrat, R. (2003). Building an ethical school. A practical response to the moral crisis in schools. London: RoutledgeFalmer.
- Stenström, M-L., Laine, K. & Kurvonen, L. (2006). Practice-oriented assessment – towards quality assurance through vocational skills demonstrations. Teoksessa M-L. Stenström & K. Laine (toim.), Quality and practice in assessment. New approaches in work-related learning. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 89–120.
- Strijbos, J-W. & Sluijsman, D. 2010. Unravelling peer assessment: Methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265–269.

- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005) Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
- Sutherland, K., Wehby, J. & Copeland, S. (2000). Effect of Varying Rates of Behavior-Specific Praise on the On-Task Behavior of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2–8
- Tarnanen, M. (2016, helmikuu) Lovetatko virheitä – kehitätkö arviointia? *Ruusupuiston uutiset: kasvatus- ja koulutus uutisia Jyväskylän yliopiston Ruusupuistosta*.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50081/Ruusupuiston%20uutiset%202016\\_2\\_Tarnanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50081/Ruusupuiston%20uutiset%202016_2_Tarnanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Thompson, M. & Wiliam, D. (2008). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. Teoksessa E. Wylie (toim.) Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts, 1–44. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Viitattu 15.12.2020.)
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Juva: PS-kustannus.
- Vallerand, R. & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa E. Deci & R. Ryan (toim.) Handbook of Self-Determination Research, 37–63. University of Rochester Press.

- Vallerand, R. & Reid, G. (1984). On the Causal Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94–102.
- Van Gennip, N., Segers, M. & Tillema, H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 280–290.
- Vartio, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Lahti: Elan Vital.
- Vasalampi, J. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) 2017. Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. (2020). Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostianen (toim.), Ilmiömaistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, V & Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 3–11.
- Vuorinen, K. (2022). Positiivinen pedagogiikka tuo esiin potentiaalin meissä kaikissa. *Kaisavuorinen.com*. <https://kaisavuorinen.com/positiivinen-pedagogiikka/> (Viitattu 28.2.2022)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Weinstein, C., Acee, T. & Jung, J. (2011.) Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 45–53.
- White, K. & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behaviour problems. *Journal of Experimental Child Psychology* 76, 302–326
- William, D. (2009). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. Teoksessa H. Andrade & G. Cizek (toim.) *Handbook of formative assessment*. Taylor & Francis Group, 18–40.
- William, D. & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? Teoksessa C. Dwyer (toim.), *The future of assessment: shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 53–82.

- Willis, J., Adie, L. & Klenowski, V. (2013). Conceptualizing teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241–256.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standars in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(1), 59–75.
- Xiangdong, L. 2018. Self-assessment as 'assessment as learning' in translator and interpreter education: validity and washback. *The interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 48–67.
- Xu, Y. & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and teacher education*, 58(8), 149–168.
- Zentall, S. & Morris, B. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 155–163.

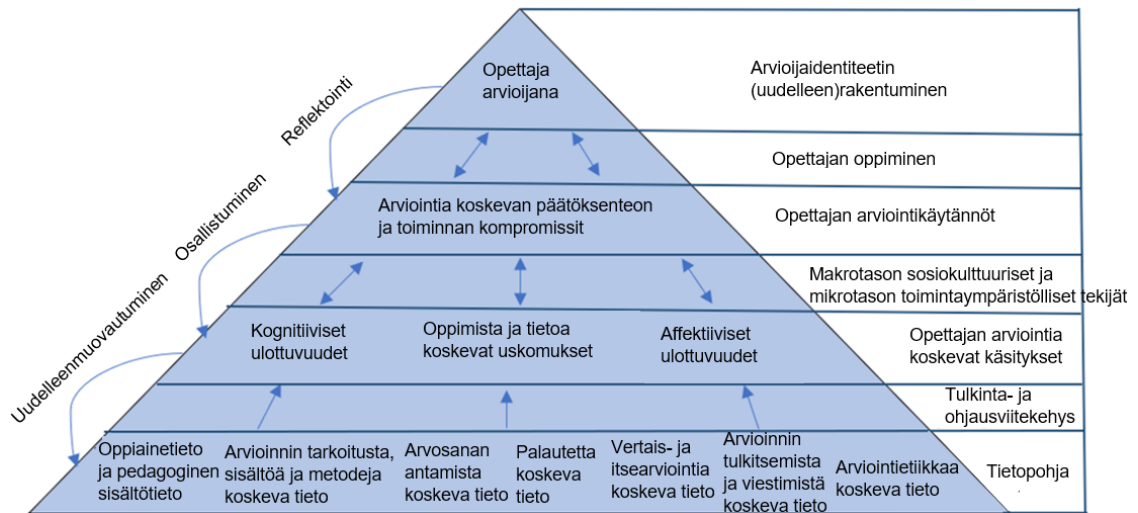
# LIITTEET

## *Liite 1: Teemahaastattelukysymykset*

1. Kertoisitko aluksi, mitä formatiivinen arviointi mielestäsi on?
2. Miten tai millaisilla keinoilla arvioit oppilaita formatiivisesti?
3. Millainen on mielestäsi formatiivisen arvioinnin ja muiden arviointimuotojen välinen suhde?
4. Minkälaisia merkityksiä arvelet formatiivisella arvioinnilla olevan oppilaalle itselleen ja hänen oppimiselleen?
5. Miten mielestäsi formatiivinen arviointi tukee oppilaan opiskelu- tai työskentelytaitojen kehittymistä?
6. Onko palaute mielestäsi formatiivista arviointia?
7. Minkälaiset palautteenantomuodot olet kokenut oppimisen kannalta tehokkaiksi? *(Esimerkiksi kirjallinen-, suullinen-, vertaispalaute, teknisten apuvälineiden tai sovellusten hyödyntäminen palautteenannossa sekä yksilö- tai ryhmäpalaute.)*
8. Minkälainen palaute mielestäsi motivoi oppimaan tai rakentaa pystyvyyden tunnetta oppilaissa?
9. Minkälaisissa työskentelymuodoissa tai vuorovaikutustilanteissa formatiivinen arviointi ilmenee opetuksessasi *(Esimerkiksi yksilö- tai ryhmätyöt, tuottamis- tai tiedonhankintatehtävät, projektioppiminen ja niin edelleen.)*
10. Onko koulullanne yhteisiä formatiivisen arvioinnin käytänteitä?
11. Tulisiko mieleesi jokin sellainen keino tai käytänte, joka auttaisi sinua toteuttamaan formatiivista arviointia juuri oman oppiaineesi näkökulmasta?
12. Kokoaisitko vielä lopuksi, mitä mielestäsi on hyvä formatiivinen arviointi?

# KUVIOT

Kuvio 1: Opettajan arviointiosaamisen malli (Xu & Brown, 2016)



Kuvio 2: Formatiivisen arvioinnin ulottuvuudet (William & Thompson, 2007)

	Mihin oppija on oppimisessaan menossa?	Missä oppija on menossa tällä hetkellä oppimisessaan?	Kuinka asetettuihin tavoitteisiin päästään?
<b>Opettaja</b>	1. Oppimisen tarkoituksien, arviointikriteerien ja tavoitteiden jakaminen ja selventäminen opillisen menestymisen takaamiseksi	2. Tehokkaiden luokkahuonekeskustelujen, aktiviteettien ja tehtävien luominen, jotka tuovat näkyväksi oppilaiden ymmärtämisen	3. Oppijaa oppimisessaan eteenpäin suuntaavan palautteen antaminen
<b>Vertainen</b>	Oppimisen tavoitteiden ja lähtökohtien ymmärtäminen ja jakaminen	4. Oppijoiden aktivointi ohjaavaksi voimavaraksi toisilleen	
<b>Oppija</b>	Oppimisen tavoitteiden ja lähtökohtien ymmärtäminen ja jakaminen	5. Oppijoiden oppimisen omistajuuden aktivointi	



Kuvio 3: Palautemalli oppimisen edistämiseen (Hattie & Timperley, 2007)

