

Sonja Korhonen

**PERUSKOULUN OPETTAJIEN YLEISIMMÄT  
HAASTEET TUNTITYÖSKENTELYN  
ARVIOINNISSA**

Narratiivinen kirjallisuuskatsaus

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Helmikuu 2024

# TIIVISTELMÄ

Sonja Korhonen: Peruskoulun opettajien yleisimmät haasteet tuntityöskentelyn arvioinnissa – Narratiivinen kirjallisuuskatsaus  
Kandidaatin tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Tammikuu 2024

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun opettajien kokemia yleisimpiä haasteita tuntityöskentelyn arvioinnissa kahden viimeisimmän opetussuunnitelman aikana. Aihetta selvitettiin kahden eri tutkimuskysymyksen avulla, jotka käsittelivät opetussuunnitelman sisäisiä ja ulkopuolisia tekijöitä vaikuttamassa arviointiin sekä vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien aikaisia opettajien kokemuksia tuntityöskentelyn arvioinnin haasteista.

Tämä kandidaatin tutkielma tehtiin narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jonka tutkimusaineistoksi valikoitui aihetta lähiten käsitteleviä tutkimuksia, joita haettiin Boolean tekniikkaa käyttämällä Tampereen yliopiston Andorista sekä summittaisella haulla Google Scholarista. Aineistoksi valikoitui kolme aiempaa tieteellistä julkaisua. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sisällönanalyysin keinoja ja teemoittelua.

Tutkimustuloksista huomattiin, että tuntityöskentelyn arviointiin vaikuttivat useat opetussuunnitelman sisäiset ja ulkopuoliset haasteet, jotka muodostuivat sisällönanalyysissä kahdeksi yläteemaksi. Peruskoulun opettajien kokemat tuntityöskentelyn haasteet jakautuivat useaan eri alateemaan näiden yläteemojen alle, joista korostui arvioinnin tasapuolisuus ja tasa-arvo sekä oppilaan temperamentti- ja persoonallisuuden vaikutus arvioinnissa.

Avainsanat: perusopetus, tuntityöskentely, arviointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Opetussuunnitelma .....	6
2.1.1	<i>2000-luvun opetussuunnitelmat ja niiden muutokset</i> .....	6
2.1.2	<i>Tuntityöskentelyn arviointi opetussuunnitelmassa</i> .....	7
2.2	Haasteita tuottavat tekijät arvioinnissa .....	9
<b>3</b>	<b>METODIT</b> .....	<b>12</b>
3.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus .....	12
3.2	Narratiivinen kirjallisuuskatsaus .....	12
3.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	13
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSAINIESTO JA ANALYYSI</b> .....	<b>16</b>
4.1	Aineiston keruu .....	16
4.2	Aineiston esittely .....	17
4.2.1	<i>Atjonen, P. (2014). Teacher's views of their assessment practice</i> .....	17
4.2.2	<i>Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?</i> .....	18
4.2.3	<i>Palomäki, S. &amp; Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista</i> .....	19
4.3	Aineiston analyysi .....	20
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>24</b>
5.1	Peruskoulun opettajien kokemat yleisimmät haasteet tuntityöskentelyn arvioinnissa 24	
5.1.1	<i>Opetussuunnitelman sisäiset haasteet</i> .....	24
5.1.2	<i>Opetussuunnitelman ulkopuoliset haasteet</i> .....	25
5.2	Yhteenveto tuloksista .....	26
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>28</b>
6.1	Tulosten pohdinta .....	28
6.2	Jatkotutkimusaiheita .....	30
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>31</b>

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>KATSAUKSEEN VALIKOIDUT TUTKIMUKSET JA NIIDEN JULKAISUAJANKOHDAT, SEKÄ NIIHIN LIITTYVÄ OPETUSSUUNNITELMA</b> .....	<b>17</b>
<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>AINIESTON ANALYYSI</b> .....	<b>21</b>

# 1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että arvioinnin kohteena on oppilaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen [POPS] (Opetushallitus, 2014, 49). Tuntityöskentelyn arvioinnissa tulisi arvioida oppilaan vastuullista toimimista, oman työn tarkastelua, parhaansa yrittämistä sekä toimimista vuorovaikutustilanteissa (POPS 2014, 49–50). Myös itsenäisesti ja ryhmässä tehtävää työskentelyä arvioidaan (Luostarinen, 2019, 38). Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, 47) mukaan opettajien antama palaute eli heidän tekemä arviointi vaikuttaa huomattavasti oppilaiden käsityksiin itsestään oppijana (POPS, 2014, 48). Tämän vuoksi arvioinnin tulisi olla tarkoituksenmukaista ja tasapuolista, edistäen oppilaan oppimista ja kehitystä. Nämä asiat ovat olleet mainittuna jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa [POPS] (Opetushallitus, 2004).

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan peruskoulun opettajien haasteita tuntityöskentelyn arvioinnissa kahden viimeisimmän opetussuunnitelman aikana. Tuntityöskentelyn arvioinnissa opettajat kohtaavat useita tekijöitä, jotka vaikuttavat arvioinnin haastavuuteen, mikä taas saattaa johtaa virheellisiin arviointeihin tai arvosanoihin. Haasteet voivat liittyä opetussuunnitelman tulkintaan tai vajavuuteen, tai sitten ne voivat olla kokonaan opetussuunnitelmaan liittymättömiä. Toisinaan opetussuunnitelman kriteerit voivat olla vaikeatulkintaisia tai joskus esimerkiksi oppilaan temperamentin tai persoonan annetaan vaikuttaa arviointiin. Niin sanotusti väärin asioiden arviointi ja huomioon ottaminen tuntityöskentelyä arvioidessa on epäoikeudenmukaista, eikä se edistä oppilaiden tasapuolista arviointia. Epäoikeudenmukaisuus arvioinnissa voi vaikuttaa väärin tavalla oppilaan käsityksiin itsestä, ja tuoda vaikeuksia tuleviin opintoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on avattu arvioinnin tehtäviä ja luonnetta. Yksi keskeisimmistä arviointikulttuurin piirteistä on arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys (POPS 2014, 48). Arvioinnin tulisi olla kaikille

oppilaille tasapuolista. Jotta tämä toteutuisi ja arviointi olisi myös oikeudenmukaista, tulisi arvioinnin pohjautua opetussuunnitelmassa määriteltyihin kriteereihin. Luostarinen (2019) kertoo teoksessaan, että laadukas ja eettisesti kestävä arviointi on perusteltua, johdonmukaista sekä läpinäkyvää. Kaikilla oppilailla tulisi olla myös samanlaiset mahdollisuudet tuoda osaamistaan esiin (Luostarinen, 2019). Arvioinnin tulee olla yhteydessä opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin sekä niihin vaadittaviin sisältöihin ja työskentelytaitoihin (Luostarinen, 2019).

Arviointi on aiheena jatkuvasti pinnalla ja se herättää keskustelua. Opettajat ponnistelevat jatkuvasti työssään tasapuolisen arvioinnin kanssa. Tämän narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on selvittää, mitkä ovat yleisimmät haasteet, joita peruskoulun opettajat kokevat arvioidessaan oppilaiden tuntityöskentelyä. Tarkastelun alla on opetussuunnitelman sisäiset ja ulkopuoliset haasteet, joita on ilmennyt viimeisen kahden opetussuunnitelman aikana tehdyissä tutkimuksissa. Peruskoulun opettajien kokemia tuntityöskentelyn arvioinnin haasteita on syytä tutkia, jotta saataisiin käsitys haasteita tuottavista pulmakohdista. Kun haasteet tiedostetaan, voidaan selvittää, mitkä asiat esimerkiksi opetussuunnitelmassa jättävät tilaa ymmärtämättömyydelle tai väärille tulkinnoille. Lisäksi saadaan tietoa siitä, mihin muihin asioihin olisi hyvä kiinnittää huomiota tuntityöskentelyn arviointia laadittaessa opetussuunnitelmatasolla.

# 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

## 2.1 Opetussuunnitelma

### 2.1.1 2000-luvun opetussuunnitelmat ja niiden muutokset

Luostarinen (2019) kuvaa teoksessaan *Arvioinnin käsikirja* arvioinnin tehtäväksi ohjata oppimista ja kuvata, kuinka oppimiselle osoitetut tavoitteet on saavutettu. Suomessa arviointia tuetaan opetussuunnitelman avulla, johon sen periaatteita ja luonnetta on avattu näkyväksi. Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus on opetuksen järjestämisen ja koulutyön tukeminen ja ohjaaminen, sekä auttaa toteuttamaan yhdenvertaisen perusopetuksen toteutumista (POPS, 2014, 9). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat perusopetuslakiin (Perusopetuslaki, 1628/1998) sekä perusopetusasetukseen (Perusopetusasetus, 852/1998). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat Suomessa pohjan perusopetuksen oppilasarvioinnille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat käytössä valtakunnallisesti koko maassa, ja sen pohjalta on laadittu kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka selittävät tarkemmin kuntien ja koulujen arviointikulttuuria ja käytänteitä.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa olevaa arviointilukua voisi kuvailla lyhyehköksi suhteessa vuoden 2014 arviointikappaleeseen sekä vuoden 2020 arviointikappaleen muutosta koskevaan tekstiin, tämä ei kuitenkaan kerro sisällöstä, mutta jotain on pääteltävissä. Edellä mainitun opetussuunnitelman arviointikappaleessa kuvaillaan arvioinnin tehtävää ja periaatteita, opinnoissa etenemistä, eritellään työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi sekä itsearviointi. Lisäksi luku käsittelee erityistä tukea tarvitsevan ja maahanmuuttajaoppilaan arviointia. Luvussa on myös avattu päättöarviointia ja todistusta koskevia asioita. (POPS, 2004.) Opetussuunnitelma jättää kuitenkin selkeästi aukkoja arvioinnin toteuttamiselle, joka mahdollisesti voi joko

hankaloittaa opettajan arviointityötä tai antaa hyvän mahdollisuuden soveltaa sitä.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat taas jo yksityiskohtaisemmat, ja siinä on avattu aiemmassa opetussuunnitelmassa olevia aukkoja. Opetussuunnitelma avaa kaikki edellä mainitussa opetussuunnitelmassa esiin nostetut asiat, ja niiden lisäksi vielä arvioitukulttuurin käsitettä, arvioinnin luonnetta, arviointikäytäntöjä ikäkaudet ja edellytykset huomioiden ja arviointia nivelkohdissa. Lisäksi se avaa yksityiskohtaisemmin vuoden 2004 opetussuunnitelmaan verrattuna oppimisen arviointia sekä käyttäytymisen arviointia. Siinä korostuu myös aiempaa enemmän itsearviointin merkitys.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ei katsottu edistävän riittävän yhdenvertaista arviointia kansallisella tasolla, joten vuonna 2020 Opetushallitus julkaisi muutosjulkaisun *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa - Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset* (2020). Muutosjulkaisun tarkoituksena oli yhtenäistää päättöarvosanojen kriteerietä, lisätä yhdenvertaisuutta ja vertailukelpoisuutta arviointiin sekä arvioinnin periaatteiden yhtenäistäminen kansallisella tasolla arvioinnin tueksi (Klaavo, 2023). Muutosjulkaisussa (Opetushallitus, 2020, 4) oli eritelty tarkemmin arvioinnin yleisiä periaatteita sekä tarkennettu arvioinnissa huomioon otettavia asioita. Siinä oli avattu muun muassa poissaolon vaikutusta ja lisätty kriteerit oppiaineiden arvosanoille viisi, seitsemän ja yhdeksän. Muutosjulkaisussa (2020) myös avattiin summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteitä ja luonnetta.

### 2.1.2 Tuntityöskentelyn arviointi opetussuunnitelmassa

Arviointia tehdään kouluissa, jotta oppilaan oppimista ja osaamisen kehittymistä voitaisiin tukea (Luostarinen 2019, 9). Lisäksi arviointia tehdään myös monesta muusta syystä ja eri motiivein, kuten esimerkiksi huoltajille, säännösten ja normien takia sekä osaamisen ja opitun näkyväksi ja ymmärrettäväksi tekemisen vuoksi (Luostarinen 2019, 17). Lisäksi opintojen aikainen arviointi kuvaa oppilaalle asetettujen tavoitteiden toteutumista ja kannustaa opiskelua (POPS,

2004, 262; POPS, 2014, 47). Arvioinnin avulla oppilas myös muodostaa itsestään kuvan oppijana ja ihmisenä (POPS, 2004, 262; POPS, 2014, 47).

Tuntityöskentelyn arviointi on osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista arviointia. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että arvioinnin tulee olla monipuolista (POPS 2004, 262; POPS, 2014, 47), ja sen tulee pohjautua opetussuunnitelman perusteissa laadittuihin tavoitteisiin (POPS 2004, 262; POPS 2014, 48). Arviointi on luotettavaa, kun havainnointia ja dokumentointia tehdään monitahoisesti (POPS 2014, 49). Opettajan on myös tehtävä oppilaalle ja hänen huoltajilleen selväksi opetuksen tavoitteet ja arviointiperusteet (POPS 2004, 262; POPS 2014, 48) sekä ymmärrettävä oma asema arviointivallan käyttäjänä (Luostarinen 2019, 11). Oppilaan tulee tietää, mitä asioita hänestä arvioidaan, kun arvioidaan oppimista ja tuntityöskentelyä (Luostarinen 2019, 39).

Työskentelyn arviointi kuuluu osaksi oppiaineen arviointia, eli se vaikuttaa oppiaineesta saatavaan arvosanaan (POPS, 2004, 264; POPS 2014, 50). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa työskentelyn arviointi on kohdistunut oppilaan kykyihin suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään sekä siinä on otettu huomioon myös vastuullinen toimiminen ja yhteistyössä toimiminen (POPS, 2004, 264). Lähes samoja asioita arvioidaan myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Siinä työskentelyn arviointiin kohdistuu taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään sekä oman työn onnistumisen ja suunnitelmien toteutumisen tarkastelu, vastuullinen toimiminen, parhaansa yrittäminen sekä vuorovaikutustilanteissa toimiminen (POPS, 2014, 49–50). Opettaja ohjaa oppilaita myös itsenäiseen ja ryhmässä tehtävään työskentelyyn (Luostarinen 2019, 38).

Oppiminen ja työskentely vaikuttavat oppiainekohtaisessa arvioinnissa, ja käyttäytyminen arvioidaan näistä erikseen (Luostarinen 2019, 38). Monesti kuitenkin tuntityöskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin raja on vaikea määritellä ja erottaa, sillä käyttäytyminen voi häiritä tavoiteltua työskentelyä ja omien työskentelytaitojen osoittamista (Luostarinen 2019, 38–39). Jos oppilas saavuttaa oppiainekohtaiset tavoitteet, ei hänen käyttäytymisensä tai asenne saa vaikuttaa arviointiin (Luostarinen 2019, 39), eikä myöskään oppilaan temperamentti tai persoonallisuus saa koskaan vaikuttaa arvosanan



muodostumiseen (Luostarinen 2019, 47). Kuten Luostarinen (2019, 47) mainitsee teoksessaan, että ne kertovat ennemminkin oppilaan lähtökohdista jonkin asian harjoittamiselle. Myöskään oppilaan ja opettajan suhtautuminen toisiinsa ei saa vaikuttaa arviointiin (Luostarinen 2019, 43).

## 2.2 Haasteita tuottavat tekijät arvioinnissa

Luostarinen (2019) mainitsee, kuinka arviointiin liittyvissä haasteissa olisi hyvä tukeutua opetussuunnitelmien perusteisiin, normeihin ja säädöksiin sekä ajankohtaiseen tutkimustietoon. Hän huomauttaa, että on kuitenkin tietoa siitä, että opettajien arviointikäytänteitä ohjaa vahvasti omat aiemmat kokemukset arvioinnista sekä henkilökohtainen filosofia (Luostarinen, 2019). Tämä viittaa siihen, että arviointi ei välttämättä ole kaikille sen kohteena oleville tasapuolista, jos opettajien omat näkemykset ovat vaikuttamassa siihen. Ovathan ihmisten henkilökohtaiset näkemykset yksilöllisiä ja varmastikin vaikuttamassa arviointityöhön. Jotkut opettajat saattavat pitää joitakin arviointiin vaikuttavia tekijöitä itsestään selvyytenä, kun toisilla taas on ihan erilainen käsitys niistä (Luostarinen, 2019). ”Se mitä asenne tai käyttäytymisen vaikutus työskentelyn taitoihin tarkoittaa yhdelle, voi kokemuksena ja käsityksenä olla aivan toisenlaista toiselle” (Luostarinen, 2019).

Joskus esimerkiksi temperamentti ja persoona saattavat vaikuttaa oppilaan arviointiin, joka on ongelmallista, sillä jo opetussuunnitelmassa on todettu, ettei ne saisi vaikuttaa arviointiin (POPS, 2014, 48). Opettajan voi olla välillä hankala erottaa, mikä on oppilaan temperamenttia ja mikä käyttäytymistä, tai mikä tuntityöskentelyyn liittyvää. Tuttujen oppilaiden kanssa arviointi on helpompaa, kun oppilaat tuntee jo, ja opettaja osaa erottaa paremmin heidän persoonansa ja temperamenttipiirteet tuntityöskentelyä ja käyttäytymistä arvioidessa.

Barbara Keogh määrittelee teoksessaan *Temperament in the Classroom* (2003, 16) temperamentin olevan käyttäytymismalli perustuen tapoihin, joilla yksilöt reagoivat ja ovat vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan. Se vaikuttaa osittain persoonan kanssa päällekkäin ja on tärkeä osa persoonallisuutta (Keogh, 2003, 54). Keltinkangas-Järvinen (2011) taas määrittelee teoksessaan *Temperamentti ja koulumenestys* temperamentin

kokoelmaksi synnynnäisiä valmiuksia ja taipumuksia, jotka määräävät ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- ja käyttäytymistyylin. Temperamentilla on biologista taustaa ja esimerkiksi synnynnäiset neurologiset erot selittävät temperamenttia (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Temperamentti eroaa sellaisista henkilökohtaisista ominaisuuksista, joita ovat muun muassa motivaatio, älykkyys ja kiinnostuksen kohteet (Keogh, 2003, 3). Temperamentti siis kuvaa enemmänkin sitä, kuinka joku tekee jonkin asian, eikä mitä tekee tai kuinka hyvin tekee (Keogh, 2003, 16).

Koulussa temperamentilla on suuri vaikutus (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Jotkut temperamenttipiirteet voivat tukea koulunkäyntiä, ja toiset johtaa alisuoriutumiseen (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Lisäksi temperamenttipiirteiltään ihmiset voivat olla esimerkiksi hitaasti tai nopeasti reagoivia (Keogh, 2003, 3). Joillekin muutokset rutiineissa ovat hankalia, kun taas toiset innostuvat niistä (Keogh, 2003, 2).

Oppilaiden temperamenttiero vaikuttavat siihen, kuinka he ovat vuorovaikutuksessa opettajien ja muiden oppilaiden kanssa, ja kuinka he reagoivat kouluympäristöön. Nämä temperamenttiero vaikuttaa sopeutumiseen ja saavutuksiin. (Keogh, 2003, 5.) Opettajat saattavat antaa tiedostamattaan oppilaan temperamentin vaikuttaa oppilasarviointiin, joten temperamenttien tiedostamiseen olisi hyvä kiinnittää huomiota. Keltinkangas-Järvinen (2011) toteaa, että temperamentti vaikuttaa siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen, ja miten tämä näkee oppilaan ja opettaa häntä. Hän myös mainitsee, että temperamentti vaikuttaa sellaisiin asioihin, joihin sen ei kuuluisi vaikuttaa, kuten tässä tapauksessa tuntityöskentelyn arviointiin (Keltinkangas-Järvinen, 2011).

Oppilaan arvioinnissa temperamentti saattaa vaikuttaa arviointiin monella tavalla. Opettajan odotukset oppilaasta temperamentin myötä voi vaikuttaa arviointiin (Keogh, 2003; Keltinkangas-Järvinen, 2011). Myös viiteryhmään vertaaminen voi tuottaa haasteita. Esimerkiksi toisessa ryhmässä sama ”vilkas” oppilas voisi olla ”normaali”. (Keltinkangas-Järvinen, 2011.) Myös opettajan käsitys siitä, onko oppilaan temperamentti positiivinen vai negatiivinen, voi johtaa yliarviointeihin (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Joissain tapauksissa eroja onnistumisissakin selitetään temperamenttieroilla (Keltinkangas-Järvinen, 2011).

Temperamentin ja persoonan lisäksi myös opettajan omat kokemukset ja käsitykset arvioinnista voivat olla haasteena arvioinnin pätevyydelle. Opettaja saattaa sisällyttää arviointiin omia kokemuksia arvioinnista tai hän saattaa ymmärtää jotkin säädökset väärin. Nämä voivat vaikuttaa virheelliseen arviointiin. Joskus opettaja voi olla myös tietämätön syistään arvioinnille, ja siksi arvioinnin kriteerit ja tavoitteet tulisi olla hyvin tiedossa.

# 3 METODIT

## *3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus*

Tässä tutkimuksessa aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1) Mitkä opetussuunnitelman sisäiset ja ulkopuoliset tekijät tuovat haasteita tuntityöskentelyn arviointiin?

2) Mitkä ovat olleet peruskoulun opettajien yleisimmät haasteet tuntityöskentelyn arvioinnissa vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien aikana?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä ovat yleisimmät haasteet, joita peruskoulun opettajat kohtaavat arvioidessaan oppilaan tuntityöskentelyä. Aihe on rajattu koskemaan peruskoulua. Tässä katsauksessa perehdytään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä sen ulkopuolelta lähtöisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat tuntityöskentelyn arvioinnin haastavuuteen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään yleisimpiä tuntityöskentelyn arvioinnin haasteita, joita peruskoulun opettajat kokevat, tarkastellen kahden viimeisimmän opetussuunnitelman aikana tehdyissä tutkimuksissa toistuvia asioita aiheesta. Tutkimuksen avulla nähdään myös minkälaista, ja kuinka paljon, tutkimusta aiheesta on ylipäänsä tehty, ja onko tutkimusaiheessa joitakin tutkimuksellisia aukkoja. Tutkimuksesta toivotaan olevan apua tuntityöskentelyn arvioinnin haasteiden ennakkoinnissa, ja sitä kautta tarkoituksenmukaisen ja oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumisessa.

## *3.2 Narratiivinen kirjallisuuskatsaus*

Vastausta edellä mainittuihin kysymyksiin etsitään narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla. Kirjallisuuskatsauksessa pyritään kiteyttämään alkuperäistutkimusten senhetkinen tieto, ja tekemään niistä uusia johtopäätöksiä

(Harden & Thomas, 2010). Vilkka (2023) jakaa kirjallisuuskatsaukset neljään eri tyyppiin: narratiiviseen katsaukseen, integratiiviseen katsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin. Kirjallisuuskatsaukset saattavat tarjota hyvän tiivistyksen tietyn aiheen tutkimuskirjallisuudesta, sekä valottaa aiheen eri tutkimusten ristiriitaisia tutkimustuloksia. Näin myös riippuvuus yksittäisiin tutkimuksiin vähenee. (Harden & Thomas, 2010.) Petticrew & Roberts (2006) toteavat, että yksittäisiä tutkimuksia pidetään uskottavimpina, mitä ne oikeasti ovatkaan.

Tämä tutkimus on tehty narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tavoitteena on ymmärtää käsillä olevaa aihetta ja kuvailla sitä uskottavasti ja johdonmukaisesti (Vilkka, 2023, 22). Narratiivinen kirjallisuuskatsaus antaa mahdollisuuden yhdistää tietoa useista jo tehdyistä tutkimuksista, ja sen avulla voidaan luoda tiivistys tai uusi kokonaisuus aiheesta (Vilkka, 2023, 22). Metodi antaa myös mahdollisuuden tarkastella aiheeseen liittyvää lisätutkimuksen tarvetta (Vilkka, 2023, 22).

Narratiivinen kirjallisuuskatsaus on Vilkan (2023, 23) mukaan jaettavissa useampaan eri tapaan tehdä tutkimusta, ja tässä katsauksessa käytän scoping-katsausta. Scoping-katsauksessa tavoitteena on muun muassa laajentaa ymmärrystä aiheesta, tutkimuksen määrästä sekä olemassa olevan tiedon luonteesta (Vilkka, 2023, 23). Scoping-katsausta on usein kritisoitu sen aineistojen laadunarvioinnin heikkoudesta (Vilkka, 2023, 23), mutta tässä katsauksessa menetelmän käyttäminen on perusteltua aiheesta tehdyn tutkimuksen vähäisyyden vuoksi.

### *3.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Narratiivinen kirjallisuuskatsaus antaa tutkijalle mahdollisuuden muuttaa tutkimuksen suuntaa tutkimuksen aikana seuraten tutkijan omaa intuitiota ja mielleyhtymien muodostumista (Vilkka, 2023). Lisäksi narratiivinen kirjallisuuskatsaus antaa myös vapaammat kädet tiedonhauille ja aineiston valintakriteereihin (Vilkka, 2023, 22). Narratiivista kirjallisuuskatsausta onkin kritisoitu sen tiedonhaun epätarkkuudesta (Vilkka, 2023, 23).

Tämä kirjallisuuskatsaus seuraa hyviä tieteellisiä käytänteitä ja työtapoja, jotka tekevät tutkimuksesta uskottavan ja luotettavan. Juuti & Puusa (2020)

kiteyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohtimisen kolmeen käsitteeseen: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuudella viitataan tutkimuksen yleisön ja tutkittavien kokemukseen siitä, onko tutkimusaineisto kerätty asianmukaisesti ja analysoitu huolellisesti. Luotettavuudella tarkoitetaan lukijan vakuuttamista siitä, että tutkimus on tehty ammattitaidolla ja kattavasti perustellen. Eettisyys vastaavasti tarkoittaa, että tutkija on toiminut eettisten periaatteiden mukaisesti koko tutkimuksen ajan. (Juuti & Puusa, 2020.)

Tämän tutkielman uskottavuus tulee esille asianmukaisen aineiston keruun perustelemisessa sekä huolellisessa analyysissä. Uskottavuutta heikentää tutkimuksen sattumanvarainen tiedonhaku, joka voi vaikeuttaa tutkimuksen toistettavuutta. Uskottavuutta heikentää myös tutkimusaineiston vähyys ja harmaa kirjallisuus. Aiheesta tehtyjen tutkimusten ja muiden teosten vähäisyyden vuoksi olen ottanut tutkielmaan mukaan niin sanottua harmaata kirjallisuutta. Olen kuitenkin valinnut kirjallisuutta ja tutkimuksia tarkoilla kriteereillä, joita ovat tekstien aiheeseen sopivuus ja luotettavuus. Vaikka tutkimusaineistossa ja -kirjallisuudessa on harmaaseen kirjallisuuteen kuuluvaa kirjallisuutta, on nämä perusteltavissa sen soveltuvuudella tutkimuskysymyksiin ja -aiheeseen tuoden vastauksia tutkimuskysymyksiin. Erilaisten ja eritasoisten tutkimusten ottaminen tähän tutkimukseen auttaa myös ymmärtämään käsiteltävää aihetta laajemmin, ja pyrinkin katsauksessa perustelemaan valinnat ja tutkimuksen vaiheet läpinäkyvästi.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät tarkat perustelut valinnoille niin tutkimusmenetelmissä kuin tutkimusaineiston valinnassa sekä läpinäkyvyys koko tutkimuksen ajan. Luotettavuutta tosin heikentää se, että tutkittavista tutkimuksista tehdyt päätelmät on tehty omien miellelyhtymieni perusteella, ja joku toinen tutkija voisi tulkita asiat hieman eri tavalla. Olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman neutraaliin ja teksteistä suoraan pääteltäviin tulkintoihin jättäen pois ennakko-oletukset. Luotettavuutta heikentää, samoin kuin uskottavuutta, myös tutkimusaineiston vähyys ja harmaa kirjallisuus. Tiedonhakua tehdessä en myöskään päässyt käsiksi kaikkiin aiheesta käsitteleviin teksteihin, jotka olivat salasanan takana, joten jotain oleellista ja arvokasta tietoa on voinut jäädä puuttumaan.

Tutkielmaa tehdessä olen pyrkinyt toimimaan eettisten periaatteiden mukaisesti vaarantamatta tutkimuksen kohteena olevia tahoja, sillä aiheita on

käsitelty yleisesti jo ennestään anonymiksi tehtyjen tutkimusten pohjalta. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tutkia jo aiemmin tehtyjä tutkimuksia tehden niistä päätelmiä, joten ”tutkittavien” anonymiteetti on suojattu jo näiden tutkimusten tekovaiheessa. Tutkimuksella on hyvät tarkoitusperät, ja se antaa mahdollisesti vertaistukea ja apua opettajille, jotka kokevat haasteita oppilasarvioinnissa.

# 4 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

## 4.1 Aineiston keruu

Tutkimukseen valikoitui kolme tieteellistä tutkimusta, joissa jokaisessa oli nimenomaan tuntityöskentelyn arviointiin rinnastettavia tuloksia, ja jotka parhaiten vastasivat tutkimuskysymyksiini (Taulukko 2). Tutkimukseen otettiin vain 2010 vuoden jälkeen ilmestyneet tutkimukset, jotta tutkimustieto olisi tarpeeksi uutta, ja että tutkimus olisi tehty kahden viimeisimmän opetussuunnitelman aikana. Tutkimukseen valikoitui tutkimuksia vuosilta 2012, 2014 ja 2022. 2010-luvulla tai sen jälkeen julkaistut tutkimukset ovat joko aiemman (2004) tai tällä hetkellä voimassa olevan (2014) opetussuunnitelman aikaisia. 2020-luvulla tehty tutkimus on vuoden 2014 opetussuunnitelman aikainen. Tietokannat, joita tässä tutkimuksessa käytettiin, olivat Andor ja Google Scholar.

Käytin aineiston keruuseen Boolean tekniikkaa Tampereen yliopiston Andorista. Tutkimuksista kaksi oli vuoden 2004 opetussuunnitelman aikaisia, ja yksi vuoden 2014 opetussuunnitelman aikainen. Aineiston karsimiseen vaikutti ilmestymisvuoden lisäksi sen luotettavuus ja aiheeseen sopivuus. Valitsin vain Suomessa tehtyjä tutkimuksia, sillä aiheeni käsittelee vain Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmia. Kaikissa tutkimuksissa käsiteltiin arviointia laajemmin, kuin vain tuntityöskentelyn arvioinnin osalta. Tutkimuksista oli kuitenkin pääteltävissä tuntityöskentelyn arvioinnin haasteisiin liittyvät tulokset. Monissa tutkimuksissa puhuttiin oppiaineen arvioinnista, johon tuntityöskentelyn arviointi sisältyy. Alla taulukko tutkimukseen valikoiduista tutkimuksista.



**TAULUKKO 1.** Katsaukseen valikoidut tutkimukset ja niiden julkaisuajankohdat, sekä niihin liittyvä opetussuunnitelma.

Tekijä	Aineiston nimi	Julkaisu vuosi	Opetussuunnitelma	Aineistotyyppi
Atjonen, P.	Teachers' views of their assessment practice	2014	2004	Vertaisarvioitu tutkimusartikkeli
Mullola, S.	Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?	2012	2004	Väitöskirja
Palomäki, S. & Hirvensalo, M.	Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa.	2022	2014	Vertaisarvioitu tutkimusartikkeli

## 4.2 Aineiston esittely

### 4.2.1 Atjonen, P. (2014). Teacher's views of their assessment practice

Atjosen (2014) tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida opettajien näkemyksiä oppilaiden arvioinnista. Tutkimusaineisto kerättiin peruskoulun opettajilta kyselylomakkeen avulla. Kyselyssä opettajia pyydettiin kuvailemaan viimeisen kolmen vuoden ajalta yksi hyvä ja yksi huono arviointitapaus. Lisäksi opettajat

valitsivat listalta oppilasarviointiin liittyviä vaikeuttavia tai helpottavia tekijöitä. Kyselyyn osallistui 126 opettajaa. (Atjonen, 2014.)

Atjosen (2014) tutkimuksen tuloksissa hyvät arviointitapaukset liittyivät monipuolisten arviointimenetelmien käyttöön, interaktiiviseen lähestymiseen, kannustavaan palautteen antoon sekä kriteerien selventämiseen. Huonoissa arviointitapauksissa nousi vastaavasti epäasianmukaiset arviointimenetelmät, arvioinnin tiukkuus, huonosti toteutettu arviointi sekä heikot arviointiperusteet. Arviointia vaikeutti oikeudenmukaisuuden tulkinta, erityistarpeita omaavat oppilaat sekä oppilaiden heterogeenisyys, ja vastaavasti helpotti monipuoliset arviointimenetelmät, opetussuunnitelman ohjeistukset sekä oppilaiden pätevyys. (Atjonen, 2014.)

#### 4.2.2 Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?

Väitöskirjatutkimuksessa Mullola (2012) tarkastelee äidinkielen ja matematiikan opettajien käsityksiä liittyen oppilaan temperamenttiin, tavoitteellisuuteen ja opetettavuuteen sekä opettajan käsityksien yhteyttä oppilaalle annettuihin kouluarvosanoihin edellä mainituissa oppiaineissa. Tutkimusaineisto muodostui 3212 peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaasta sekä heidän matematiikan ja äidinkielen 221 opettajasta. Oppilaan temperamenttia, tavoitteellisuutta ja opetettavuutta mitattiin erilaisilla mittareilla. (Mullola, 2012.)

Tutkimuksissa selvisi, että opettajan käsityksillä oppilaan temperamentista, tavoitteellisuudesta ja opetettavuudesta on yhteys oppilaalle annettuihin arvosanoihin matematiikasta ja äidinkielestä. Väitöskirjassa Mullola (2012) ehdottaa temperamenttietietoista pedagogiaa osaksi opettajakoulutusta, jotta opettajat osaisivat paremmin erottaa oppilaan temperamentin ja persoonallisuuden muista oikeasti arviointiin vaikuttavista tekijöistä. (Mullola, 2012.)

#### 4.2.3 Palomäki, S. & Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista

Tutkimuksessa Palomäki ja Hirvensalo (2022) pyrkivät selvittämään, mitä liikunnanopettajat ajattelivat voimassa olevan opetussuunnitelman (POPS, 2014) liikunnan arvioinnista ja sen kriteereistä. Tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Miten eri arviointikriteerit vaikuttavat opettajien mukaan liikunnan arvosanan muodostumiseen? 2) Eroavatko nais- ja miesopettajien tai eri ikäryhmiin kuuluvien opettajien arviointikriteerit? 3) Millaisia arvioinnin haasteita liikunnanopettajat mainitsevat? Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2019 sähköisellä kyselyllä, johon vastasi 147 opettajaa, jotka opettavat liikuntaa peruskoulun yläluokilla. Tutkimuksissa esiin tulleista arvioinnin haasteista tehtiin sisällönanalyysiä ja -erittelyä. (Palomäki & Hirvensalo, 2022.)

Tuloksista selvisi, että liikunnanopettajat tukeutuvat suurimmaksi osaksi opetussuunnitelman mukaisiin arviointikriteereihin liikunnan arvosanoja antaessaan. Liikunnanopettajien kokemat arvioinnin haasteet liittyvät useimmiten opetussuunnitelman arviointiohjeistukseen, johon kuuluu muun muassa arviointikriteerien tulkinta ja soveltaminen annettaessa arvosanoja. Tutkimuksen tulokset antavat myös ymmärtää, että tuntityöskentelyn arviointiin vaikuttavat osa-alueet, kuten esimerkiksi aktiivinen osallistuminen, toisten huomioiminen ja vastuunotto, painottuvat arvosanan muodostuksessa. (Palomäki & Hirvensalo, 2022.) Tutkimuksessa nousikin esiin huoli tuntityöskentelyn arvioinnin painottumisesta arvioinnissa. Opettajille tärkeitä asioita arvosanan muodostumiseen olivat myös oppilaan motoriset taidot. Jotkut saattoivat arvioida myös opetussuunnitelman ulkopuolisia asioita, kuten oppilaan kuntotaso suhteessa muihin oppilaisiin, ja antoivat sen vaikuttaa arvosanaan. Tutkimuksessa ehdotettiin, että arvioinnin haasteisiin voitaisiin vaikuttaa riittäväällä koulutuksella sekä opettajien osallistamisella opetussuunnitelman arvioinnin kriteerien ja ohjeiden laatimiseen. (Palomäki & Hirvensalo, 2022.)

### 4.3 Aineiston analyysi

Aineistosta etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini: 1) Mitkä opetussuunnitelman sisäiset ja ulkopuoliset tekijät tuovat haasteita arviointiin? 2) Mitkä ovat olleet peruskoulun opettajien yleisimmät haasteet tuntityöskentelyn arvioinnissa vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien aikana? Aineistoa tutkiessa pyrin saamaan kuvan peruskoulun opettajien kokemista tuntityöskentelyn arvioinnin haasteista, sekä pohdin, mitkä niistä nousivat erityisesti esiin. Kaikista tutkimuksista nousi opetussuunnitelman sisäisten tekijöiden vaikutus arviointiin sekä sellaiset haasteet, jotka ovat opetussuunnitelman ulkopuolisia, joita ei tulisi arvioida.

Ennen varsinaista analyysiä, luin tutkimukset useaan kertaan läpi, jotta saisin selkeän kuvan analysoitavasta tekstistä. Tämän jälkeen tutkimusaineiston analyysi tapahtui temaattisella analyysillä, jossa ryhmittelin tutkimuksissa esiintyviä asioita, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni. Kun olin saanut käsityksen peruskoulun opettajien kokemista haasteista tuntityöskentelyn arvioinnissa, jaoin ne ensin karkeasti joko opetussuunnitelman sisäisiin haasteisiin tai vastaavasti opetussuunnitelman ulkopuolisiin haasteisiin. Kutsun näitä tässä tutkimuksessa yläteemoiksi. Tämän jälkeen lähdin ryhmittelemään näitä vielä pienempiin alateemoihin, joita opetussuunnitelman sisäisissä haasteissa oli opetussuunnitelman oppiaineiden arvioinnin kriteerien tulkinnan vaikeus, tasapuolisuus ja tasa-arvo arvioinnissa, todisteiden riittämättömyys, väärät arviointimenetelmät ja arvosanan antamisen vaikeus. Vastaavasti opetussuunnitelman ulkopuolisissa haasteissa alateemoiksi muodostui temperamentin ja persoonan vaikutus, arviointi oppilasryhmän mukaan sekä muut. Alla on taulukko aineiston analyysin teemoittelusta, jossa on ryhmitelty aineiston perusteella muodostuneet ylä- ja alateemat.

## TAULUKKO 2. Aineiston analyysi

<b>PELKISTYS ALKUPERÄISILMAUKSISTA</b>	<b>ALATEEMAT</b>	<b>YLÄTEEMAT</b>
Kriteerien tulkinnan vaikeus (Palomäki & Hirvensalo, 2022)	Opetussuunnitelman oppiaineiden arvioinnin kriteerien tulkinnan vaikeus	Opetussuunnitelman sisäiset haasteet
Epäreilujen päätöksien tekeminen suhteessa muihin oppilaisiin (Atjonen, 2014)	Tasapuolisuus ja tasa-arvo arvioinnissa	
Virheet arvioinnissa tiettyjen oppilasryhmien kohdalla (erityisoppilaat, maahanmuuttajat) (Atjonen, 2014))		
Tasapuolisen havainnoinnin vaikeus (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		
Arvioinnin oikeuden mukaisuus (Mullola, 2012)		
Todisteiden riittämättömyys (Atjonen, 2014)		
Väärät arviointimenetelmät (Atjonen, 2014)	väärät arviointimenetelmät	
Sopivan ankaruuden tai lieventämisen tason löytäminen annettaessa arvosanaa (Atjonen, 2014)	Arvosanan antamisen vaikeus	
Epäonnistuminen arvioinnissa (Atjonen, 2014)		

Heikot arviointiperusteet (Atjonen, 2014)		
Persoonan ja temperamentin vaikutus virheellisesti (Atjonen, 2014)	Temperamentin ja persoonan vaikutus	Opetussuunnitelman ulkopuoliset haasteet
Persoonan ja temperamentin vaikutus arviointiin (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		
Opettajan kokeman oppilaan temperamentin ja opetettavuuden vaikutus arviointiin (Mullola, 2012)		
Opettajan näkemys oppilaan luontaisesta temperamentista vaikuttamassa arviointiin (Mullola, 2012)		
Oppilaiden heterogeenisyys (Atjonen, 2022)		
Roolin arvioiminen ryhmässä (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		
Vertailu muihin oppilaisiin (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		
Sukupuolen vaikutus (Mullola, 2012)	Muut	
Käyttäytymisen arviointi tuntityöskentelyä arvioidessa (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		
Koulun odotukset (Mullola, 2012)		
Oppilaan vähäinen osallistuminen tunneille (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		

Konfliktit huoltajien kanssa (Atjonen, 2014)		
Eryiistarpeiset oppilaat (Atjonen, 2014)		
Asenne oppiainetta kohtaan (Palomöki & Hirvensalo, 2022)		
Aiempien arviointikokemusten vaikutus (Palomäki & Hirvensalo, 2022)		

# 5 TULOKSET

## *5.1 Peruskoulun opettajien kokemat yleisimmät haasteet tuntityöskentelyn arvioinnissa*

Kaikissa analyysin kohteena olevista tutkimuksissa selvisi, että monet peruskoulun opettajat kokevat jonkinlaisia haasteita tuntityöskentelyn arvioinnissa. Tuntityöskentelyn arvioinnin haasteet esiintyivät opetussuunnitelman sisäisinä tai ulkopuolisina haasteina, joista korostuivat opetussuunnitelman ulkopuoliset haasteet. Opetussuunnitelman sisäisillä haasteilla tarkoitetaan opetussuunnitelman tulkitsemiseen sekä sen vajavuuteen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat arvioinnin haastavuuteen. Opetussuunnitelman ulkopuolisilla haasteilla taas tarkoitetaan sellaisia tekijöitä, joissa oppilaan tuntityöskentelyn arviointiin annetaan vaikuttaa opetussuunnitelman kriteerien ulkopuolisia asioita, kuten esimerkiksi oppilaan temperamentti tai käyttäytyminen. Tässä tutkimuksessa tarkoitettut opetussuunnitelman ulkopuoliset arvioinnin haasteet tulevat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa esiin seuraavasti: ”Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.” (POPS, 2014, 48).

### 5.1.1 Opetussuunnitelman sisäiset haasteet

Atjosen (2014) sekä Palomäki & Hirvensalon (2022) tutkimuksessa näkyi vahvasti opetussuunnitelman sisäiset haasteet. Palomäki & Hirvensalon (2022) tutkimuksesta kävi ilmi, että opetussuunnitelman kriteerien tulkinta voi aiheuttaa haasteita arviointiin, sillä kriteereitä ei pidetä tarpeeksi konkreettisina, tai sitten ne ovat opettajan oman arvomaailman ulkopuolella. Kriteereitä saatetaan myös tulkita tahattomasti väärin (Palomäki & Hirvensalo, 2022). Arvioinnin tulisi perustua opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin ja kriteereihin (POPS, 2014,



48) joten on huolestuttavaa, jos alkujaan kriteerien tulkinta tuottaa hankaluuksia arviointiin.

Lisäksi kaikissa tutkimuksissa korostuu haasteet arvioinnin tasapuolisuudesta ja tasa-arvoisuudesta. Mullolan (2012) tutkimuksesta nousee esiin haasteet arvioinnin oikeudenmukaisuudessa, ja siinä, onko esimerkiksi suomalainen koulujärjestelmä tasapuolinen molemmille sukupuolille. Opetussuunnitelmassa on maininta siitä, että arvioinnin keskeisiin piirteisiin kuuluu arvioinnin oikeudenmukaisuus (POPS, 2014, 47), joten oikein suunniteltu ja toteutettu arviointi ei toisi tällaisia ongelmia vastaan. Palomäki & Hirvensalon (2022) tutkimuksessa oppilaiden tasapuolisen arvioinnin haaste ilmenee havainnoinnissa. Tutkimuksen mukaan jotakin olennaista voi jäädä huomiotta, kun kaikkia oppilaita ei välttämättä ehditä havainnoida saman verran (Palomäki & Hirvensalo, 2022). Atjonen (2014) taas viittaa tutkimuksessaan epäreilujen päätöksien tekemiseen suhteessa muihin oppilaisiin sekä virheisiin arvioinnissa tiettyjen oppilasryhmien kohdalla, kuten erityisoppilaat ja maahanmuuttajat. Tämän voisi yhdistää edellä mainitun oikeudenmukaisuuden toteutumattomuuteen, sillä myös oppilaiden vertailu ja heidän arvioinnin kohdistuminen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ei ole opetussuunnitelman mukaista arviointia (POPS, 2014, 48).

Atjosen (2014) tekstistä on pääteltävissä myös, että todisteiden riittämättömyys ja väärät arviointimenetelmät ovat haasteena opettajien tekemälle arvioinnille. Myös arvosanan antaminen aiheuttaa ongelmia arviointiin (Atjonen, 2014). Atjosen (2014) tutkimuksen mukaan opettajan voi olla vaikea löytää esimerkiksi sopivaa ankaruuden tai lieventämisen tasoa annettaessa arvosanaa. Myös epäonnistuminen arvioinnissa tai heikot arviointiperusteet voivat hankaloittaa arvosanan antoa (Atjonen, 2014).

### 5.1.2 Opetussuunnitelman ulkopuoliset haasteet

Opetussuunnitelman ulkopuolisissa haasteissa nousee esille temperamentin ja persoonan vaikutus arviointiin (Atjonen, 2014; Mullola, 2012; Palomäki & Hirvensalo, 2022), ja se onkin mainittu jokaisessa tässä tutkielmassa tarkastelun alla olevassa tutkimuksessa. Tulos on huolestuttava, sillä jo perusopetuksen opetussuunnitelmassa on mainittu seuraavaa: "-- eikä arviointi kohdistu

oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.” (POPS, 2014, 48). Opettajat tekevät oppilaistaan ennakkoletuksia, jotka pohjautuvat oppilaiden temperamenttipiirteisiin. Näiden oletusten pohjalta he arvioivat oppilaiden oppimiskykyä ja muovaavat suhtautumisensa oppilaita kohtaan. (Keltinkangas-Järvinen, 2011.) Keltinkangas-Järvinen (2011) toteaa opettajan arvion oppilaan älykkyydestä olevan peräsin oppilaan temperamentista, vaikkei arviot välttämättä pidä paikkaansa. Niin sanotusti negatiivisen temperamentin omaava voi täyttääkin kaikki tuntityöskentelyn arvioinnin kriteerit, kuin päinvastoin positiivisen temperamentin omaava oppilas voi toimia vastoin kriteereitä (Keltinkangas-Järvinen, 2011).

Toisena tutkimuksissa korostuu oppilasryhmän vaikutus arviointiin, josta oli mainintoja kahdessa tutkimuksessa. Atjosen (2014) tutkimuksessa oppilasryhmän heterogeenisuus tuotti haasteita arviointiin, kun taas Palomäki & Hirvensalon (2022) tutkimuksessa mainittiin oppilaan roolin ryhmässä vaikuttavan arviointiin, ja he kertoivat myös oppilaiden vertailun muihin oppilaisiin vaikuttaneen arviointiin. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, 48) mukaan oppilaita ei tulisi verrata muiden oppilaiden suorituksiin, vaan arvioinnille asetettuihin kriteereihin. Arvioinnin pitäisi perustua oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun (Opetushallitus, 2020).

Muita tutkimuksissa ilmenneitä arviointia hankaloittavia tekijöitä oli sukupuolen vaikutus (Mullola, 2012), koulun asettamat odotukset (Mullola, 2012), oppilaan vähäinen osallistuminen tunneille (Palomäki & Hirvensalo, 2022), konfliktit huoltajien kanssa (Atjonen, 2014), erityistarpeiset oppilaat (Atjonen, 2014), käyttäytymisen arviointi tuntityöskentelyä arvioidessa (Palomäki & Hirvensalo, 2022), oppilaan asenne oppiainetta kohtaan (Palomäki & Hirvensalo, 2022) sekä aiempien arviointikokemusten vaikutus arviointiin (Palomäki & Hirvensalo, 2022).

## **5.2 Yhteenveto tuloksista**

Aineiston analyysin perusteella ja tutkimuskysymyksiin löytyneitä vastauksia tarkasteltaessa voidaan päätellä tulosten olevan yksimielesisiä siitä, että tuntityöskentelyn haasteita on niin opetussuunnitelman sisäisiä kuin sen

ulkopuolisiakin. Opetussuunnitelman sisäisistä asioista eniten korostuu arvioinnin tasapuolisuus ja tasa-arvoisuus (Mullola, 2012; Atjonen, 2014; Palomäki & Hirvensalo, 2022). Lisäksi haasteina on myös opetussuunnitelman oppiaineiden arvioinnin kriteerien tulkinnan vaikeus (Palomäki & Hirvensalo, 2022) sekä arviointiin tarvittavien todisteiden riittämättömyys (Atjonen, 2014) ja väärät arviointimenetelmät (Atjonen, 2014). Atjosen (2014) tutkimuksessa korostuu myös arvosanan antamisen vaikeudet.

Opetussuunnitelman ulkopuolisista haasteista taas nousee esille oppilaan temperamentin ja persoonan vaikutus arviointiin (Atjonen, 2014; Mullola, 2012; Palomäki & Hirvensalo, 2022). Lisäksi haasteina on myös käytöksen vaikutus työskentelyn arviointiin (Palomäki & Hirvensalo, 2022), arviointi oppilasryhmän mukaan (Atjonen, 2014; Palomäki & Hirvensalo, 2022), sukupuolen vaikutus (Mullola, 2012), koulun odotukset (Mullola, 2012), oppilaan vähäinen osallistuminen tunneille (Palomäki & Hirvensalo, 2022), konfliktit huoltajien kanssa (Atjonen, 2014), erityistarpeiset oppilaat (Atjonen, 2014) oppilaan asenne oppiainetta kohtaan (Palomäki & Hirvensalo, 2022) sekä aiempien arviointikokemusten vaikutus arviointiin (Palomäki & Hirvensalo, 2022).

# 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

## 6.1 Tulosten pohdinta

Sisällön analyysissä muodostui kaksi yläteemaa, opetussuunnitelman sisäiset haasteet ja opetussuunnitelman ulkopuoliset haasteet. Opetussuunnitelman sisäisissä haasteissa arviointia hankaloittaviksi tekijöiksi muodostui arvioinnin epätasapuolisuus ja epätasa-arvoisuus, joka tutkimuksista päätellen aiheutuu epäreilulla ja virheellisellä arvioinnilla sekä tasapuolisen havainnoinnin ja arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumattomuudella. Opetussuunnitelman ulkopuolisissa haasteissa taas korostui oppilaan temperamentin ja persoonan vaikutus arviointiin, josta voidaan päätellä, että oppilaan työskentelyä voi olla vaikea erottaa hänen luontaisesta temperamentistaan ja persoonastaan. Huomionarvoista tässä tutkimuksessa oli se, kuinka moni arvioinnin haasteiksi koettavista asioista oli sellaisia, joiden ei kuuluisi vaikuttaa arviointiin, kuten edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi oppilaan käyttäytymisen arviointi tai oppilaiden vertailu muihin oppilaisiin.

Tasapuolinen arviointi edistää oppilaiden yhdenvertaista mahdollisuutta muodostaa kuva itsestään oppijana ja antaa mahdollisuuden saavuttaa asioita samoista lähtökohdista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointikappaletta on pyritty 2000-luvulla yhdenvertaistamaan, jotta arviointi olisi kansallisella tasolla vertailukelpoisempaa ja yhdenmukaista. Eri arviointikäytännöt ja -kulttuurit saattavat johtaa epäreiluihin arviointeihin ja arvosanoihin, jotka eriarvoistavat oppilaiden lähtökohtia tulevaisuutta ajatellen. Lisäksi suuret ryhmäkoot sekä joihinkin oppiaineen tavoitteisiin liittyvä opetuksen vähyyks voivat aiheuttaa ongelmia arvioinnin toteuttamiselle. Opettajalla ei välttämättä ole aikaa havainnoida kaikkia oppilaitaan tasapuolisesti, ja nähdä heidän taitojaan tai heikkouksiaan tasavertaisesti. Joskus arviointi kohdistuu pienelle näytölle, joka vaikuttaa oppilaan arviointiin, tilanteesta riippuen joko oppilaan hyväksi tai päinvastoin.

Temperamentin ja persoonan arviointi tuntityöskentelyä arvioidessa on yksi monista tekijöistä, joita ei tulisi ottaa huomioon arvioinnissa. Keltinkangas-Järvinen (2011) tuo teoksessaan esille, kuinka suuri rooli temperamentilla on koulumaailmassa. Toisten temperamenttipiirteet voivat olla eduksi, kun taas toisten piirteet johtavat alisuoriutumiseen (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Opettajan tulisi olla tietoinen omastaan sekä oppilaidensa temperamenttipiirteistä ja erottaa ne oikeasti arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Tietämys temperamentin vaikuttavuudesta ja sen laajasta kirjosta voisi auttaa opettajaa ymmärtämään siitä johtuvaan yksittäisen oppilaan reagoimistapaan suhteessa ympäristön muuttuviin tilanteisiin.

Tutkimustuloksista nähdään, kuinka temperamentin ja persoonan vaikutuksen lisäksi arviointiin vaikuttaa myös moni muu opetussuunnitelman ulkopuolinen asia, jonka ei kuuluisi vaikuttaa arviointiin. Esimerkiksi käytöksestä annetaan oma numero, eikä sitä kuuluisi huomioida tuntityöskentelyn arvioinnissa, vaikka ne jokseenkin kulkevatkin käsikädessä. Vähintään ne tulisi osata erottaa toisistaan tietyin perustein. Oppilasryhmään vertaaminen voi aiheuttaa ongelmia arvioinnissa, jolloin samoin perustein eri kouluissa olevat oppilaat saavat täysin eri arvosanat. Myös aiemmat arviointikokemukset tuoda haasteita arvioinnille.

Yksi haaste arvioinnin kehittämiseksi on se, että opettajille jo muodostuneita arvioinnin käytänteitä voi olla vaikea muuttaa. Osa saattaa myös tulkita opetussuunnitelmaa väärin, ja toiset ovat kangistuneet vanhoihin kaavoihin. Riittävä ja monipuolinen sekä kaikki huomioonottava säännöllinen koulutus olisi suotavaa arvioinnin oikeudenmukaisuudelle ja siinä kohdattavista haasteista suoriutumiselle. Tässä tutkimuksessa esitetyistä haasteista suoriudutaan selkeällä opetussuunnitelmalla, joka antaa hyvät kriteerit ja lähtökohdat arvioinnin toteuttamiselle sekä opettajien omalla halulla toteuttaa oikeudenmukaista ja tasapuolista arviointia.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tulee huomioida se, ettei aiheesta löytynyt juurikaan tutkimusta. Suurin osa aiheesta löytyvistä tutkimuksista keskittyi pitkälti tietyn oppiaineen arvioinnin tutkimiseen, eikä arviointiin yleisesti. Tässäkin tutkimuksessa aineistoon on kuulunut tällaisia tutkimuksia, mutta niistä on ollut pääteltävissä asioita, jotka liittyvät yleisellä tasolla arviointiin. Tällaiselle tutkimukselle on siis tilaa, ja se olisikin tarpeellista, jotta arviointia voitaisiin

kehittää entisestään. Aiempien tutkimuksien vähäisyyden vuoksi olisi tärkeää tehdä ajankohtaista tutkimusta aiheesta, jotta kehittämistyö olisi helpompi aloittaa.

## *6.2 Jatkotutkimusaiheita*

Tutkimuksessa perehdyttiin opetussuunnitelman sisäisiin ja sen ulkopuolisiin haasteisiin. Tutkimuksessa korostui opetussuunnitelman ulkopuoliset haasteet, joiden ei kuuluisi vaikuttaa oppilaan arviointiin. Tämän vuoksi tutkimusta olisi mielenkiintoista kohdentaa esimerkiksi haastattelulla opettajien kokemuksiin opetussuunnitelman ulkopuolisten asioiden vaikutuksesta arviointiin. Näin voitaisiin selvittää esimerkiksi syitä sille, miksi näiden asioiden annetaan vaikuttaa arviointiin ja mikä niissä on isoin haaste. Ylipäänsä haastattelu tämän tutkimuksen aiheesta voisi antaa konkreettista tietoa opettajien kokemuksista ilman tulkinnan tarvetta tutkimuksista.

Jatkotutkimuksena voisi tutkia myös esimerkiksi sitä, kuinka opetussuunnitelman muutosjulkaisu 2020 on vaikuttanut arvioinnissa koettuihin haasteisiin. Tutkimuksessa ilmeni, että arvioinnin haasteita tuottaa opetussuunnitelman vajavuus ja tulkinnanvaikeus, joten olisi mielenkiintoista tietää, onko edellä mainitusta julkaisusta ollut apua arvioinnin toteuttamisessa. Lisäksi aihetta olisi mielenkiintoista tutkia tulevissa opetussuunnitelmissa.

Tässä tutkimuksessa on esitelty peruskoulun opettajien kokemia yleisimpiä haasteita, muttei juurikaan ratkaisuja haasteiden korjaamiseen tai niistä suoriutumiseen. Tämä tutkimus antaa suuntaa sille, minkälaisiin asioihin tulee kiinnittää huomiota tuntityöskentelyä arvioidessa, muttei suoraan kerro ratkaisuja ongelmiin. Tämän vuoksi jatkotutkimusideana voisi olla myös ratkaisujen tai haasteista suoriutumisen keinojen löytäminen.

# LÄHTEET

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.
- Harden, A. & Thomas, J. (2010). Mixed methods and systematic reviews: Examples and emerging issues. Teoksessa Tashakkori, Abbas & Teddle, Charles (toim.), *The Sage Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. 2<sup>nd</sup> edition. Los Angeles: Sage, 749-774.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Web
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2011). Temperamentti ja koulumenestys. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Klaavo, E. (2023). Oppilasarviointia määrittämässä – Muutokset ja jatkuvuudet komiteanmietinnöissä ja opetussuunnitelman perusteissa 1925 – 2020. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.  
[https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/175207/Klaavo\\_Elisa\\_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/175207/Klaavo_Elisa_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (2019). Arvioinnin käsikirja.
- Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades? (Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimusraportti 341) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37561>
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [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)

- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf)
- Palomäki, S. & Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa. *Liikunta ja tiede* 59,(2). 83-90
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998, 14 § Tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide* (1st ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Salminen A. Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasan Yliopisto. Vaasa 2011.