

Päivi Atjonen

Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit

Kohokohdat

- Opettajien arviointiosaamisen malli (OpAO) käsitteellistää arviointiosaamista osuvasti seitsenvaiheisena, vuorovaikutteisena kehityshierarkiana.
- Opettajien arviointiosaamisen tietoperustassa korostuivat oppiaineen sisällöt ja tavoitteet sekä arviointimenetelmät, mutta palaute, eettiset näkökohdat sekä itse- ja vertaisarviointi jäivät vähälle huomiolle.
- Arviointiin liittyvissä oppimiskuskomuksissa tunnistettiin erityisesti oppilaiden erilaisuuden ja oppimisprosessien merkitys.
- Vaativia arviointikompromisseja jouduttiin tekemään etenkin yhteisten arviointilinjausten puutteen ja opetussuunnitelman epäselvyyden sekä arviointitiedon tulkintavaikeuksien vuoksi.
- Tulokset antavat hyödyllistä tietoa opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajien arviointiosaamisen tietoperustaa, arviointikäsitteitä ja arviointikäytäntöjä koskevien päätösten kompromisseja. Teoreettisena kehyksenä käytettiin opettajan arviointiosaamisen kehittymismallia (OpAO). Aineisto tuotettiin sähköisellä kyselyllä, jossa harkinnanvarainen

opettajanäyte (n = 95) kirjoitti vastauksia kahden avoimeen kysymyksen. Sisällönanalyyssiin perustuvien tuloksien. Tuloksien mukaan arviointiosaamisen tietoperustassa korostuivat oppiaineen sisällöt ja tavoitteet sekä arviointimenetelmät. Arviointiin liittyvissä käsityksissä oppimisesta korostuivat oppilaiden erilaisuus

ja oppimisprosessi. Arviointipäätöksien kompromisseja jouduttiin tekemään joko moninaisten arviointikäytänteiden, opetussuunnitelman monitulkintaisuuden tai arviointitiedon moniselitteisten päätelmäoptioiden vuoksi. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Asiasanat: arviointi, opettajan arviointiosaaminen, arvioinnin tietoperusta, arviointikäsitteet

JOHDANTO

Opettajan päivittäisestä työstä noin kolmasosa tai jopa puolet on erimuotoista arviointia, joten kyseessä on yksi tärkeimmistä opetus-oppimisprosessien ohjaamisen keinoista (Stiggins, 2014). Arvioinnin avulla opettaja voi saada oppilaansa keskittymään opiskelussaan keskeisiin asioihin, sillä oppilaat pitävät arviointia tärkeänä ja haluavat onnistua siinä (Hopfenbeck & Kjærnsli, 2016; Löfgren ym., 2019). Jos kokeissa riittää ulkomuistitieto, oppilaat opettelevat asioita ulkoa. Jos portfolioon kriteereissä korostuu opitun soveltaminen ja kriittinen ajattelu, oppilaat alkavat suunnata opiskeluponnisteluitaan niihin. Siten opettajan kannattaa kehittää arviointiosaamistaan, joka on tietoisesti harjoitettava tietotaito.

Ymmärrys opettajan arviointiosaamisesta (assessment literacy) on muuttunut esimerkiksi alan klassikoiden Stigginsin, Pophamin tai Volanten ja Fazion ajoista (ks. Atjonen, 2017). Coombsin ryhmän (2018) mukaan ensin tehtiin oppimistulosten mittaamista koskevaa psykometrista ja funktionaalista tutkimusta keskittyen summatiivisten kokeiden analysointiin. Sitten suuntauduttiin opettajien arviointi-

tietoihin, -taitoihin ja -mieltymyksiin, mikä oli aluksi ”hyvän arvioijan” ominaisuuksien etsimistä ja yksittäisten tietotaitojen ja terminologian erittelyä (Gotch & French, 2014). Vähin erin voimistui puhe oppilaan edistymisestä ja oppimisesta, ja arviointiosaaminen alettiin ymmärtää arvioijaidentiteetin syvenemisenä sosiaalisten ja kontekstuaalisten tekijöiden verkostossa (myös Willis ym., 2013).

Suomalaisopettajiin pätee myös kansainvälisesti tunnistettu tieto, että peruskoulutuksessa on varsin niukasti arviointiaiheisia opintojaksoja, eivätkä ne ole suosittuja niiden usein kvantitatiivisen lähestymistavan takia (Atjonen, 2017). Edellä mainittu kansallinen arviointi paljasti, että vuonna 2017 vain 21–35 prosenttia opettajista (n = 1 709) osallistui johonkin arviointikoulutukseen, ja lisäksi 10–34 prosenttia oli oppinut arvioinnista osana koulun muuta kehittämistyötä. Arviointiosaamisessa voi siis olla selviä vajeita.

Keskustelu arvioinnista on ajankohdastaistunut Suomessa erityisesti perusopetuksessa, kun Opetushallitus (2020a) uudisti opetussuunnitelman perusteiden arviointia käsittelevän luvun ja valmistelee päättöarvioinnin uudet kriteerit arvosaanoille 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus, 2020b). Muutosten yhtenä ponttimena oli tutkimusnäyttö siitä, että arviointi kohtelee oppilaita eriarvoisesti (esim. Hilden ym., 2016; Ouakrim-Soivio ym., 2018). Myös kansallinen oppimisen ja osaamisen arvioinnin arviointi (Atjonen ym., 2019) osoitti arviointikäytänteissä ja -kulttuurissa ilmeisiä kehittämistarpeita.

Opetushallituksen normimuutokset ovat lisänneet opettajien arviointiaiheista täydennyskoulutusta, ja tämän tutkimuksen aineisto on koottu yhdessä niistä.

Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa siitä, miten suomalaisen perusopetuksen opettajien arviointiosaamista voidaan kuvata käsitteellisesti ja empiirisesti.

MONITAHOINEN YMMÄRRYS OPETTAJAN ARVIINTIOSAAMISESTA

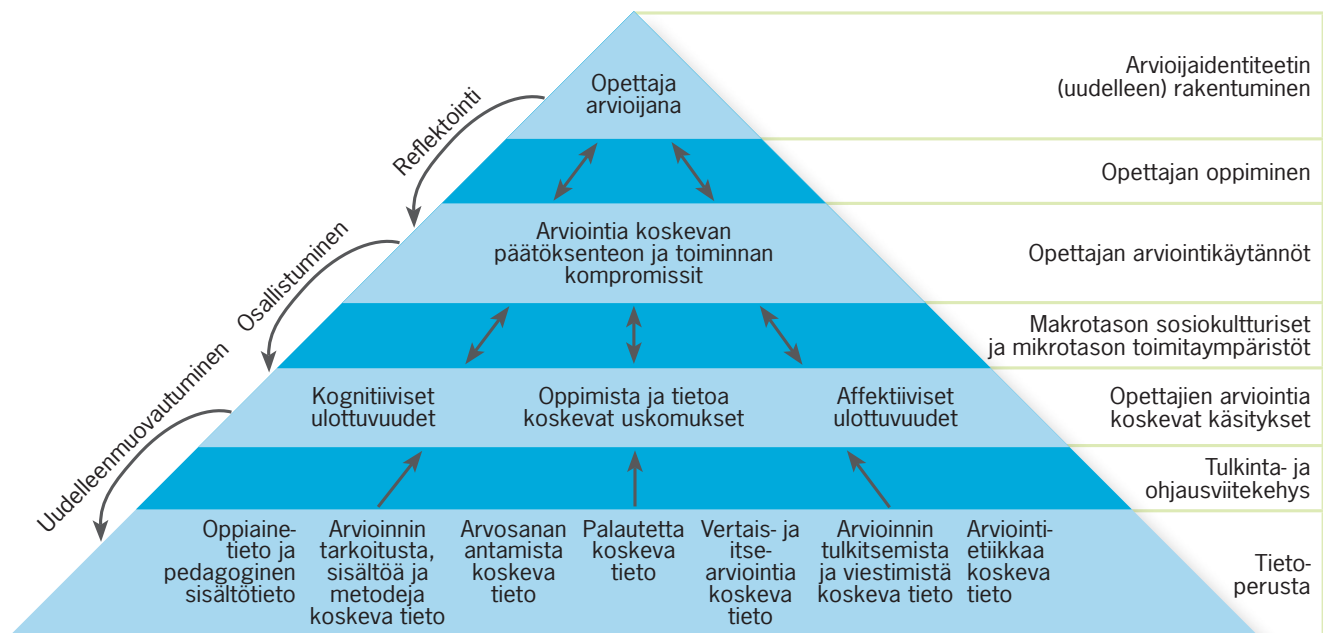
Tietoperustasta arvioijaidentiteettiin: OpAO-käsitekehityksen rakentuminen

Opettajan arviointiosaamista on kuvattu monenlaisilla malleilla (esim. Pastore &

Andrade, 2019). Yksi monipuolisimmista on Xun ja Brownin (2016) TALiP-malli (Teacher assessment literacy in practice), joka on työstetty sadan aihetta käsittelevän alkuperäisjulkaisun pohjalta. Kuvaan ensin käsitekehityksen (kuvio 1) kokonaisuudessaan Xun ja Brownin artikkelin avulla ilman yksityiskohtaista viitteistystä niin, että esimerkit ovat pääosin omiani. Sen jälkeen paneudun erityisesti tietoperustaan, arviointikäsitteisiin ja -kompromisseihin, jotka ovat empiirisen mielenkiintoni kohteena.

Kuvio 1

Opettajan käytännön arviointiosaamista (OpAO) kuvaava käsitekehitys (Xu & Brown 2016, 155)



OpAO:n mukaan arviointiosaaminen edellyttää laajaa tietoperustaa, josta arviointiosaamisen tutkimushistoriakin alkaa, ku-

ten johdannossa todettiin (Coombs ym., 2018; Willis ym., 2013). Välttämättömyydestään huolimatta se ei ole riittävä

onnistuneen arvioinnin ehto. Esimerkiksi tietoperusta ei suoraan selitä niitä arviointikäytänteitä, jotka näkyvät oppilaille tai heidän huoltajilleen. Siksi tarvitaan kuvion 1 pyramidin havainnollistamien kehitysvaiheiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja kumulatiivisuuden ymmärtämistä.

Xu ja Brown (2016) aloittavat pyramidin leveän kannan eli tietoperustan esittelyn oppiainetiedosta ja pedagogisesta sisältötiedosta. Opettajan täytyy tietää, miten opiskelun kohdeilmiöt pitää oppiaineessa osittaa ja järjestää, miten ne voi tarjota pedagogisesti viisaasti erilaisille oppijoille ja miten tämä kaikki vaikuttaa arviointiin. Opettajan on tunnettava arvioinnin erilaisia tarkoituksia (esim. formatiivinen ja summatiivinen), sisältöjä ja metodeja (esim. miten koe tai portfolio sopii tavoitteisiin). Arvosanan antamista saateen usein pitää arvioinnin synonyymina, mutta se on vain yksi osa tietoperustaa; toki ammattitaitoisena opettajana on osattava päättää arvosanoista tavoitteiden ja kriteerien avulla oikein.

Osaava arvioija tietää, miten palautestrategioita, -sisältöjä ja -kohteita voi varioida tuloksellisesti. Hän on perillä itse- ja vertaisarvioinnin ehdoista aktivoiessaan oppilaita ponnistelemaan hyvien oppimisprosessien ja -tuloksien hyväksi. Opettaja tarvitsee taitoa tehdä havainnoistaan tavoitteiden ja arviointikriteerien avulla valintoja päätelmiä ja viestiä ne oppilaalle ja hänen huoltajilleen. Viimeisenä muttei vähäisimpänä OpAO-tietoperustaan kuulu arviointietiikka: miten voi tunnistaa ja toteuttaa esimerkiksi sopivan kannustavaa tai kriittistä, tasapuolista ja läpinäkyvästi ansioihin perustuvaa arviointia?

Xun ja Brownin (2016) nimeämä *tulkinta- ja ohjausviitekehys* suodattaa

tietoperustan henkilökohtaisiksi ja mahdollisesti myös kollegiaalisesti jaetuiksi arviointikäsitteiksi. Selkeimmät suomalaisen perusopetuksen opettajaan vaikuttavat viitekehystekijät ovat opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma. Opettajakohtaisia arviointiratkaisuja ohjaavat esimerkiksi opetussuunnitelmassa määrätyt arvioinnin kohteet (oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen) ja kriteerit sekä paikallisesti päätetyt asiat (esim. tavoitteiden vuosiluokkaistaminen, numeerisen arvioinnin käyttöönotto).

Opettajan *arviointikäsitteiden* kognitiivinen elementti johtaa opettajat omaksumaan aiemman tietoperustan kanssa sopusointuista tietoa: tehdään sitä, mikä uskotaan olevan totta tai mahdollista arvioinnissa (esim. ”koe mittaa todellista osaamista”, ”itsearviointi on subjektiivista”). Oppimista koskeva käsitys ja epistemologiset uskomukset voivat lisätä esimerkiksi sosiokonstruktivistisesti ajattelemaan opettajan kiinnostusta formatiiviseen arviointiin ja etäännyttää summatiivisten yksilökokeiden käytöstä. Opettajilla on aiempien kokemuksiensa vuoksi arviointiin kohdistuvia tunteita, jotka voivat estää tai edistää uusien arviointikäsitteiden omaksumista. Vaikkapa omina kouluaikoina yksinlaulukokeen aiheuttama pelko voi johtaa sen välttämiseen omassa opetustyössä ja portfolion onnistunut ensikokeilu innostaa tarjoamaan sitä oppilaille.

Koulujärjestelmä asettaa *makrotason* ehtoja arviointikäsitteiden muuntumiselle käytännön arviointiteoiksi. Jos on paljon kansallista ohjeistusta ja keskitetty arviointisysteemi, opettajan omaehtoinen tulkinta- ja toimintatila pienenee. Ellei *mikrotasolla* (esim. kouluyksikössä) ole arviointiin

perehdyttävää koulutusta ja sisältötietämystä, sosiaaliset normit ja paikalliset diskurssit voivat ohjailla satunnaisesti arviointirutiineja, jotka helposti uusintavat vain tavanomaisimpia arviointitapoja.

Arviointikäsitteistä jokaiselle opettajalle muodostuu makro- ja mikrotason tekijöiden ansiosta jokin aktiivinen arviointikäytäntöjen valikoima. Niistä päättäessään hän joutuu tekemään lukuisia kompromisseja opetussuunnitelman, oppilaineiden, olosuhteiden, oppimateriaalien tai -välineiden sekä taitojensa kesken: miten painotan formatiivista arviointia, milloin luovun yksilökokeista, mihin ajoitan arviointikeskustelut tai käytäntö digitaalisia arviointivälineitä? Kompromisseissa on mukana kaikkia OpAO:n alempien vaiheiden vaikutteita, mutta niitä voi päätyä tekemään myös yksilöllisistä sisäisistä arvostuksista.

Arviointikäytänteidensä pohjalta opettaja voi asteittain voimaantua entistä tietoisemmaksi *arvioijaidentiteettitään*. Xun ja Brownin mukaan se edellyttää oman käytännön arviointityön aktiivista reflektointia, jota ei tule tehdä yksin. Avain on osallisuudessa käytäntöyhteisöihin eli toisten opettajien kanssa yhteisessä kokemusten jakamisessa ja toisilta oppimisessa. Arvioijaidentiteetin tunnistaminen tai syventäminen ei tapahdu itsestään, kuten Hughes ja Hargreaves (2015) kuvaavat: ”Arviointiosaaminen ei ole jotain arvioijille valmiiksi annettua tai määrättyä. Se edellyttää itseohjautuvaa kehittymistä ymmärtämään arvioinnin erilaisia tarkoituksia ja prosesseja. Tämä tapahtuu kumulatiivisesti ajan kanssa.”

Arviointipyramidin sisässä on yksi- ja kaksisuuntaisia ja kyljessä ylhäältä alaspäin suuntautuvia nuolia. Edistyminen ei

ole siis yksisuuntaista alhaalta ylöspäin etenemistä, vaan esimerkiksi arviointikäsitteiden tai -käytänteiden horjumisen saatua johtaa muutoksiin tietoperustassa. Mallinsa perusteella Xu ja Brown (2016, 159) määrittelevät, että

– – *arviointia hallitsevat opettajat [assessment literate teachers] reflektioivat säännöllisesti omia arviointikäytänteitään, osallistuvat opettajayhteisöissään arviointia koskeviin kehittämishankkeisiin, keskustelevat arvioinnista ammatillisesti, harjoittavat arviointikäsitteisiensä itsetutkiskelua sekä hankkivat lisätietotaitoa voidakseen uudistaa ymmärrystään arvioinnista ja omasta arvioijaroolistaan.*

Määritelmä on vaativa, mutta identiteetin ei oleteta kirkastuvan nopeasti. Siihen vaaditaan työkokemusta, ja jotkut OpAO:n vaiheet voivat haastaa paljon aikaa vieviin reflektointeihin.

Arviointikäsitteet ja arviointikäytänteisiin kohdistuvat kompromissipaineet

Tässä tutkimuksessa keskitytään empiirisen aineiston rajoitteet huomioiden OpAO-kehiksestä vain tietoperustaan, *arviointikäsitteisiin ja arviointikäytänteisiin*, joista viimeksi mainittuihin liittyvinä tarkastellaan arviointipäätöksien kompromisseja. Arviointikäsitteet rakentavat arviointikäytänteitä, jotka ohjaavat merkittävästi oppilaiden opiskelustrategisia päätöksiä. Oppilaat huomaavat vähin erin esimerkiksi, onko kokeita tai suullisia arviointia, millaista palautetta on tarjolla, edellytetäänkö yksin tai yhdessä aikaansaatuja näyttöjä tai saako kehnosti sujunutta suo-

ritusta parantaa. Havaintojensa perusteella he miettivät, mikä ”kannattaa” – halusivatpa he selvittää vähällä työllä, saavuttaakseen hyvän numeron tai olla tyystin piittaamatta arvioinnista. Taitava pedagogi voi oppilaitaan havainnoituaan rakentaa määrätietoisesti vaikuttavia arviointistrategioita.

Pelkkä ”arviointimenetelmäkikkailu” ei johda välttämättä kestäviin muutoksiin, ellei opettaja tunnista taustalla vaikuttavia arviointikäsitteitä, jotka muovautuvat yksilöllisten ihmis-, oppimis- tai tiedonkäsitteiden ansiosta erilaisiksi. Arviointikäytänteiden ja -käsitteiden sisäistä ja keskinäistä vuorovaikutusta haastavat erilaiset kompromissit, joiden käsitteleminen – pelkäämisen tai välttelemisen sijasta – on avain syventyviin reflektointeihin. Seuraavaksi tarkoituksellisesti dikotomisesti tarkasteltavat arviointikäsitteet valottavat samalla, millaisia vaikeuksia opettajat kohtaavat arviointipäätöksiä tehdessään.

Yksi tyypillisistä käsityksistä on, että *arviointi on testaamisen synonyymi*. Jos osaamisen toteaminen mittaushetkellä (evaluation) ajatellaan riittäväksi, pitäydään uusintavassa oppimiskäsitteessä transformationaalisten tietotaitojen tukemisen sijasta (Postareff ym., 2012). Oppimisprosessikeskeisesti ajatteleva opettaja ymmärtää formatiivisen arvioinnin (assessment) vaikuttavuuden ja hyödyntää sitä aktiivisesti (Alkharusi ym., 2011). Opettajalle arviointi voi olla ensisijaisesti joko *behavioristisesti tai konstruktivistisesti* perusteltua (Ogan-Begiroglu & Suzuki, 2014); ensiksi mainittu saattaa selittää yksilökookeskeisen kulttuurin ylivaltaa (Atjonen ym., 2019; Siarova ym., 2017). Joskus kompromisseihin tarjoutuu ratkaisu kansallisista arviointinormeista, mutta ne eivät välttämättä helpota opettajan si-

säistä, esimerkiksi ihmiskäsityksestä kumpuavaa epä tietoisuutta.

Arvioinnin *arvoja ja tehtäviä* koskevien tutkimuksien mukaan osaa opettajista motivoi ajatus opetuksen kehittämisestä, osaa koulun tuloksellisuuden kohentaminen ja osaa oppilaiden oppimisen edistäminen (Brown & Remesal, 2012). Ellei opettaja koe voivansa palvella kaikkia tehtäviä (Davies & Neitzel, 2011), on joko valittava jokin tai turvauduttava erilaatuisiin kompromisseihin. Remesal (2011) tutki opettajien näkemystä arvioinnista eriasteisesti yhteiskunnallisena (esim. jatko-opintoihin valikoituminen) tai pedagogisena (esim. oppimiskarikoiden tunnistaminen) tehtävänä. Tuloksien mukaan alakoulun opettajat preferoivat erityisesti pedagogisia ja yläkoulun opettajat yhteiskunnallisia tehtäviä, mutta suuri enemmistö tasapainoili niiden välimaastossa.

Yksi opettaja voi ajatella arvioinnin olevan ensisijaisesti *oppilaiden oppimisen edistämistä* varten, kun hänen kollegansa pyrkii tietoisesti käyttämään arviointia *oman opetuksensa kehittämiseen* (Remesal, 2011); jälkimmäisten tiedetään olevan harvalukuisempia, sillä arviointitiedon muuntuminen parantuneiksi arviointikäytänteiksi ei ole itsestäänselvyys (ks. Beziat & Coleman, 2015; Heritage ym., 2009). Tutkijat ovat tunnistaneet myös opettajia, joille arviointi on *merkitykseltään vähäinen* asia (Brown & Remesal, 2012).

Opetus ja arviointi voidaan nähdä toisistaan *erillisiksi tai vuorovaikutteisiksi* (Yamtima & Wongwanich, 2014). Yksi opettaja saattaa ymmärtää arvioinnin kiinteäksi osaksi opetusta, ja hän hylkää määrätietoisesti esimerkiksi oppiainerajoja rikkovaan, yhteisölliseen opiskeluun sopimattomia arviointitapoja.

Toiselle arviointi on opetuksesta erillinen velvoitetehtävä: kun yhdeksäsluokkala- sille pitää tehdä päättöarviointi tai antaa keväällä arvosanat lukuvuositodistusta varten, se tehdään kuin ”lisätyönä”. Kumpikin kamppailee omanlaistensa arviointi- päätösten kompromissipaineiden kanssa. Tulkintaa arvioinnin ja opetuksen erillisyy- destä ei tue esimerkiksi Ogan-Begiroglun ja Suzukin (2014) tutkimustulos, että perä- ti 42 prosenttia opetuskäytännössä ilme- nevästä vaihtelusta selittyi juuri opettajan arviointiosaamisella.

Myös Willis ja muut (2013) ovat kä- sitelleet opetuksen ja arvioinnin integ- raatiota puhuen *vertikaalisesta ja hori- sontaalisesta diskurssista*. Vertikaalinen arviointidiskurssi uusintaa näkemystä viral- lisesta ja määrällistä tietoa tuottavasta ar- vioinnista (summatiivinen). Horisontaalinen puhetapa puolestaan painottaa laadullista ja kontekstuaaliseen tietoon perustuvaa arviointia (formatiivinen), jolloin oppimis- opetustapahtuma nähdään sosiaalisena vuorovaikutuksena ja arviointi erottamat- tomana osana opetusta. Vertikaalinen ja horisontaalinen ajattelutapa eivät aidosti sulje toisiaan pois, mutta opettajat pitävät arviointityössään jompaakumpaa tärkeäm- pänä. Jos ja kun hallinnollinen arviointinor- minto ei mahdollista summatiivisen sivuut- tamista, formatiivinen saatetaan unohtaa.

Arviointi *puute- tai vahvuusorientoi- tuneena* toimintana on tuttu pitkältä ajalta (Howley ym., 2013). Etenkin vahvuuspe- rustainen arviointisuuntaus on herättänyt kriittistä keskustelua esimerkiksi opetta- jien antamista palautteista, joihin on juur- tunut virheitä ja vajavuuksia etsivä kulttuu- ri. Oppimisvaikeuksista ja asiavirheistä ei tule tietenkään vaieta, mutta niitä voi ar- vioinnissa lähestyä pedagogisesti viisaas-

ti vahvuuksien kautta. Tutkijat varoittavat joillekin oppilaille kehittyvästä kielteisestä arviointiurasta (Eccleston & Pryor, 2002): jos oppilas saa toistuvasti vain kriittistä palautetta, hänen itsetuntonsa voi horjua vakavasti. Opettaja saattaa olla syvästi tie- toinen itsetunnon vahvistamisen tarpees- ta, mutta voi joutua tavoitteiden saavutta- mista kriteeriperusteisesti arvioidessaan ”lyömään lyötyä”.

DeLucan ryhmä (DeLuca ym., 2016; 2019) tunnisti kahdesta opettaja-aineis- tosta (n = 1 180) arvioinnin tarkoituksen (3 käsitystapaa), prosessin (3) ja oikeu- denmukaisuuden (3) sekä osaamisen mit- tausperiaatteen (3) perusteella yhteensä 12 erilaista arviointikäsitelyyhdistelmää. Esimerkiksi opettaja, joka yhdistää ar- vioinnin formatiivisen tarkoituksen, vies- tintäkeskeisen prosessin, räätälöidyn oi- keudenmukaisuuden ja kontekstuaalisen mittausperiaatteen, tekee arviointia hy- vin toisella tavalla kuin hänen kollegansa, joka nojaa summatiiviseen, pisteytyskes- keiseen, standardoitua tasapuolisuutta ja mittaustulospysyvyyttä painottavaan käsi- tykseen. Jälleen opettajalla voi olla tunne, että hän joutuu palvelemaan liian monia yleisöjä.

Veldhuis ja Heuvel-Panhuizen (2014) tutkivat 960 opettajan aineistosta, miten tärkeinä opettajat pitivät tavoitteita ja au- tenttisuutta, miten hyödylliseksi tai vai- keaksi he näkivät arvioinnin sekä minkä verran he korostivat tietotaitojen monipuolista arviointia. Tutkimuksessa löytyi neljä hyvin erilaista arvioijaprofilia. Innostuneita arvioijia oli 28,5 prosenttia ja vaihtoehtoi- sista arviointitavoista kiinnostuneita vain 10,3 prosenttia. Tavanomaisiksi arvioijik- si katsottiin 35,3 prosenttia tutkituista, ja heille oli ominaista arvioinnin kokeminen

vaikeaksi. Arvioinnista innostumattomat (25,8 %) poikkesivat kaikilla kriteereillä mitaten muista ryhmistä. Arviointikäytänteistään päätöksiä tekevä opettaja kohtaa kiipeitä valintoja ja kompromisseja kaikkien profiilien sisällä.

Tutkimuskysymykset

Edellä kuvaillun teoriaperustan varassa, etenkin Xun ja Brownin (2016) OpAO-käsitteellistystä hyödyntäen, asetin seuraavat tutkimuskysymykset:

Miten arviointikoulutustaustaltaan erilaiset opettajat kuvaavat

1. arviointiosaamisen tietoperustan eri elementtejä
2. arviointikäytäntönsä ja
3. kompromisseja, joita he kohtaavat tehdessään arviointikäytänteitä koskevia päätöksiä?

Tietoperusta sekä arviointikäytännöt ja -päätöksenteon kompromissit valittiin OpAO:n vaiheista tässä artikkelissa esitettävään osatutkimukseen siksi, että tutkimus- ja kehittämishankkeessa toistaiseksi kerätyllä aineistolla voidaan vastata vasta näihin.

TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYSOINTI

Kyselylomake. Tutkimusaineisto tuotettiin opettajille laaditun kyselylomakkeen avulla. Sen osista A–C on käytetty seuraavia avoimia kysymyksiä:

- A4. Kuvaile omin sanoin, mitä opettajan arviointiosaaminen mielestäsi on. Toisin sanoen, mitä opettajan tulisi hallita, että hän osaisi tehdä oppilaiden oppimisen ja osaamisen

arviointia mahdollisimman hyvin?

- C1. Julkisuudessa (esim. sosiaalinen media, YLE:n artikkelit) käydystä keskustelusta välittyy parin lähivuoden ajalta vaikutelma, että arviointi koetaan opettajien keskuudessa vaikeaksi, epäselväksi tai työlääksi.
 - Jos vastasit olevasi täysin, enimmäkseen tai jonkin verran samaa mieltä: miksi arviointi mielestäsi koetaan hankalaksi?
 - Jos vastasit olevasi täysin, enimmäkseen tai jonkin verran eri mieltä: mikä arvioinnin hankalaksi kokemisessa on mielestäsi ”pielessä”, miksi tai miten se on mahdollisesti ymmärretty väärin, onko kielteinen vaikutelma väärä?

Kohdejoukko. Empiirinen aineisto hankittiin vuonna 2020 KAARO-verkoston (Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto) kahden toisiinsa kiinteästi liittyneen tutkimus-, kehitys- ja koulutushankkeen (KAARO Itä-Suomi ja KAY - kehitetään arviointia yhdessä) täydennyskoulutuspäivissä, joiden aiheena oli nimenomaisesti arviointi ja opettajien arviointiosaaminen. Siten kyseessä on harkinnanvarainen näyte. Vajaa viidesosa vastaajista täytti sähköisen kyselylomakkeen (GDPR-velvoitteet toteutettu) omalla ajallaan (Itä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueet), mutta muille täyttämiseen varattiin aikaa koulutuspäivän ohjelmasta. Käytännössä kaikki läsnäolijat vastasivat kyselyyn, vaikka ohjeistuksessa vastaamisen todettiin olevan vapaaehtoista.

Tuloksissa *ryhmällä 1* tarkoitetaan opettajia, jotka vastasivat kyselyyn tammikuussa 2020 KAARO Itä-Suomen en-

simmäisen arviointikoulutuspäivän alussa (n = 38; Itä-Suomen AVI-alue). Ryhmän 2 opettajat osallistuivat loka-marraskuussa 2020 KAY-täydennyskoulutukseen 1–3 päivää (Pohjois-Suomen, Lapin, Etelä-Suomen ja Lounais-Suomen AVI-alueet) ennen kuin heitä pyydettiin vastaamaan kyselyyn. Kummankaan ryhmän KAARO-hanketta edeltävästä arviointikoulutuksesta ei ky-

sytty tietoja. Molempia ryhmiä on tarkoitettu lähestyä vuoden 2021 aikana uusintakyselyllä.

Taulukon 1 mukaan varsin samansuuruisten ryhmien opettajat olivat työkokemukseltaan ja tyypiltään muuten samankaltaiset, paitsi että ryhmässä 2 oli merkittävästi enemmän erityis(luokan)opettajia kuin ryhmässä 1.

Taulukko 1

Tutkimuksen kohdejoukon taustatiedot (%)

		Ryhmä 1 (n = 38)	Ryhmä 2 (n = 57)	Yhteensä (n = 95)
Opetuskokemus	1–10 vuotta	35	39	38
	11–20 vuotta	33	31	31
	21–35 vuotta	32	30	31
Opetustehtävä	luokanopettaja	42	41	42
	aineenopettaja	36	20	26
	erityis(luokan)opettaja	17	34	27
	muu	5	5	5

Aineiston analyysi. Analysoin avoimista kysymyksistä saadun anonymisoidun tekstiaineiston (yhteensä 6 317 sanaa) sisällönanalyttisesti. Tutkimusongelmaan 1 hain ratkaisuja teorialähtöisellä ja tutkimusongelmiin 2 ja 3 teoriasidonnaisella ja osin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysiyksikköinä käytin lausumia, huomioin pää- ja alateemojen esiintyvyyden ja havainnollistin teemoja aineistostaatein. Koska ryhmät 1 ja 2 olivat saaneet KAARO:n täydennyskoulutuksissa eri

tavoin arviointikoulutusta, pidin ne keveän vertailun mahdollistavasti tuloksissa erillään, vaikka tutkimuksen tämän vaiheen tehtävänä ei ollut vielä tarkastella koulutushankkeiden vaikuttavuutta.

Itsearviointi. Harkinnanvarainen näyte on lähtökohtaisista rajoituksistaan huolimatta sekä alueellisesti että opettajapositioiden ja opetuskokemuksen kannalta monipuolinen. Se voi antaa OpAO:n avulla opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa hyödyllis-

tä, yleismerkityksellistä tietoa. Etenkin kouluspäivinä täytettyjen kyselylomakkeiden vastaukset olivat monipuolisia ja rikkaasti sanoitettuja, joskin mukana oli myös vastauksia, joista ilmeni vaikeuksia asettaa oma arviointitoiminta itsearviointin kohteeksi. OpAO-kokonaisuuden hyödyntämiseen olisi tarvittu haastatteluaineistoa, joten tässä osatutkimuksessa olen voinut paneutua vain sen kolmeen vaiheeseen, joista puuttuvat opettajakohtaiset perustelut. Avoin kysymyksen C1 muotoilu poikkesi tavanomaisesta neutraaliudesta, ja se salli omakohtaisten kokemusten lisäksi myös muiden havaintojen käytön. Rekisteriselosteella, vastaamisen vapaaehtoisuudella ja aineiston anonymisoinnilla vastattiin tutkimuseettisiin odotuksiin.

TULOKSET

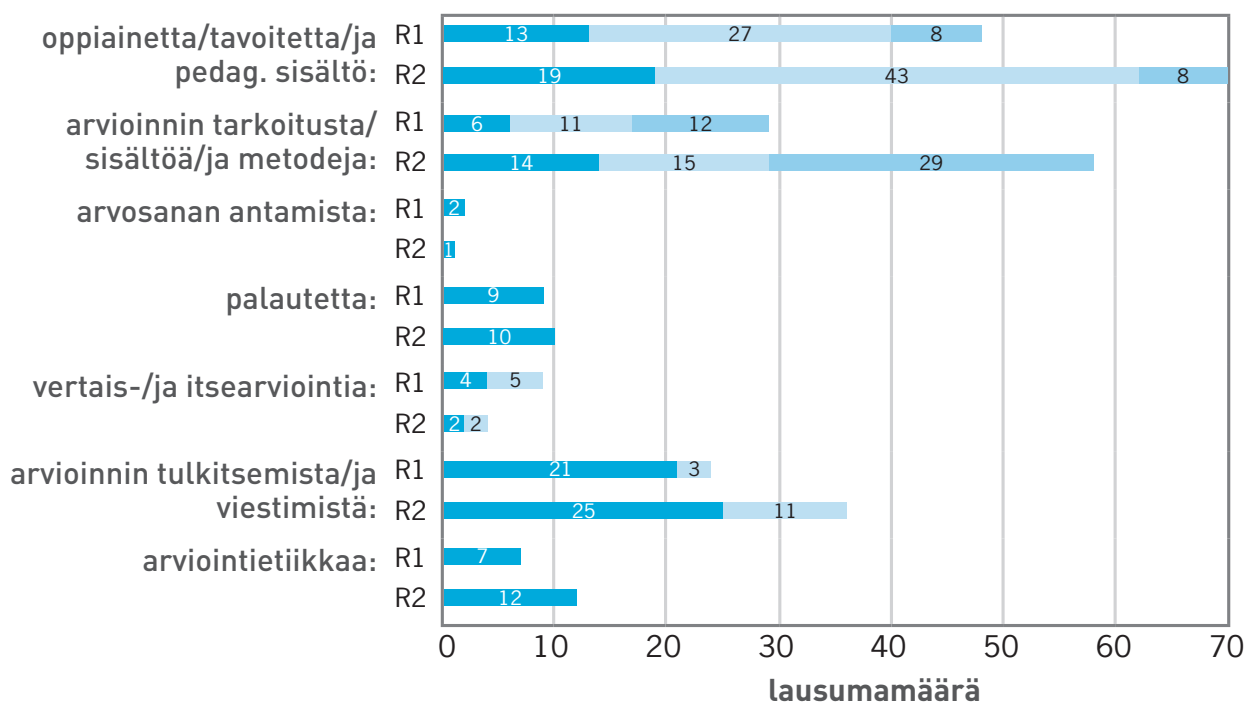
Arviointiosaamisen tietoperusta (tutkimusongelma 1)

Kuviossa 2 esitetään, millaisia havaintoja opettajat olivat arviointiosaamisen määrittelyssä (kyselylomakkeen A4-tehtävässä) tehneet OpAO-mallin tietoperustasta (kuvio 1). Eniten opettajat käsitelivät oppiainetta, tavoitteita ja pedagogista sisältötietoa (37 % kaikista lausumista) sekä arvioinnin tarkoitusta, sisältöjä ja metodeja (27 %). Myös arvioinnin tulkintaa ja viestimistä (19 %) pohdittiin. Arvosanan antamisesta, palautteesta, itse- ja vertaisarviointista ja arviointietiikasta kirjoitettiin vain harvakseltaan.

Kuvio 2

Arviointiosaamisen tietoperustaan kohdentuneiden lausumien ($f = 319$) jakauma

Tieto, joka koskee...



Kuvion tulkinta: Esimerkiksi ylin vaakapalkki tarkoittaa, että ryhmän 1 opettajien määrittelyssä oli 13 lausumaa oppiaineesta, 27 lausumaa tavoitteista ja 8 lausumaa pedagogisesta sisältötiedosta.

Arviointikoulutusta saanut ryhmä 2 kiinnitti arviointikoulutuksen alussa kyselyyn vastannutta ryhmää 1 suhteellisesti enemmän huomiota arvioinnista viestimiseen, arviointimenetelmiin sekä tavoitteisiin.

Arviointiosaamisen osatekijöistä tunnistettiin hyvin se, että arviointi perustuu *tavoitteisiin ja kriteereihin*, ja etenkin tavoitepuhe oli runsastunut vuoden 2020 loppupuolella kootussa aineistossa. Tavoitteista kirjoitettiin sekä opetussuunnitelman yhteydessä että muutoinkin: ”opettajan arviointiosaaminen perustuu opetussuunnitelman tavoitteiden hallintaan” (R2) ja ”opettajan arviointiosaamisen ytimessä on tavoitteiden selkeä ja näkyvä asettelu” (R1). Tavoitteiden asettaminen yhdessä oppilaiden kanssa ja niiden tekeminen heille läpinäkyviksi ja tunnistettaviksi oli mukana joissakin määritelmässä, mutta osa kuvasi tavoitteisuutta vain opettajan oppiainekohteisena osaamisena.

Tulkitsin arviointikriteereitä koskevat huomiot yhdessä tavoitteiden kanssa, koska ne esiintyivät opettajien vastauksissa tyypillisesti yhdessä. Kriteerit nähtiin ensisijaisesti opettajan työvälineinä etenkin ryhmän 1 harvalukuisissa toteavissa lausumissa. Ryhmässä 2 oivallettiin kriteerien käyttäjiksi arviointikumppaneita muun muassa näin: ”opettajan on ymmärrettävä, kuinka – – luodaan oppilaille ja kodeille ymmärrettäviksi arviointikriteereiksi” (R2). Opettajat käsittelivät kriteereitä arvosten ja yksittäisten oppiaineiden kannalta, ja jotkut mainitsivat tässä yhteydessä myös esimerkiksi työskentelytaidot.

Molemmissa ryhmissä arviointiosaaminen liitettiin selvästi *arviointimenetelmiin*. Opettajan on hallittava erilaisia arviointitapoja (ks. Tatar & Buldur, 2013), käytettävä ja vaihdeltava niitä erilaisille

oppilaille eri tavoin (”osaa käyttää muitakin arviointimenetelmiä kuin kokeita”, R1) sekä tunnistettava niiden mahdollisuuksia ja rajoituksia. Ryhmässä 1 tavallisin verbi arviointitavoista puhuttaessa oli ”hallita”, mutta ryhmässä 2 oli lakonisen käyttää-verbin lisäksi myös esimerkiksi sanoja ”olla tietoinen”, ”kehittää” ja ”ylläpitää”.

Arvioinnin tulkitsemista ja viestimistä koskevaa tietoa kuvattiin erityisen paljon oppilaantuntemuksen sekä oppilaiden erityispiirteiden kannalta. Arviointia ei voinut tehdä mekaanisesti tavoitteita ja kriteereitä opetussuunnitelmasta poimien, vaan tuli tuntee oppilaansa; tässä yhteydessä mainittiin usein erityisen tuen oppilaat. Arviointidatan kokoamista esiteltiin ilmaisuin ”tulee osata havainnoida oppilasta monipuolisesti ja tavoitteellisesti” (R1) ja ”vaatii myös taitoa ’lukea ihmistä’/havaita oppilaissa pieniä eleitä ja ilmeitä, jotka viestivät onko asia mennyt perille” (R2). Kun pelkkä datan hankinta ei ole vielä arviointia, opettajien mielestä piti osata päätellä pätevästi, mitä on saavutettu, missä on puutteita sekä millaisia ohjaus- ja palaute-toimia tarvitaan:

Arviointiosaamisen perustana on oppilaan kokonaisosaamisen ja kasvun ymmärrys ja sen tukeminen – – on siis kokonaisuus – – kattava ajattelutapa, jossa opettaja tiedostaa laajalti niin tiedolliset ja taidolliset tavoitteet kuin oppilaan kokonaiskasvun ja sosiaalisten taitojen karttumisen. (R1)

– – erityisen olennaista on myös oppilaan tuntemus ja arvioinnin monipuolisuuden toteuttaminen oppilaan vahvuuksien kautta, niin, että oppilaalla olisi kannustavasti mahdollisuus yltää omaan parhaaseensa ja näyttää oma todellinen osaamisensa. (R2)

Arviointiviestinnän ensisijainen kohderyhmä ovat tietysti oppilaat, mutta opettajat tunnistivat myös muita arviointitiedon yleistä (Davies & Neitzel, 2011). Yksi viestinnän kohde olivat oppilaiden huoltajat esimerkiksi lausumissa ”pyrkä saamaan erilaisten oppijoiden osaaminen näkyväksi – – kotiväelle” (R2) ja ”tiedottaa selkokielisesti huoltajille, kuinka hänen [opettajan] luoksaan toimitaan arviointiasioissa, onko kokeita yms.” (R1). Opettajakollegoiden keskinäiseen keskusteluyhteyteen viitattiin harvoin, mutta ryhmässä 2 tunnistettiin, että ”tulee – – osata tiedottaa oikealla tavalla – – kollegoja eri menetelmistä ja tavoitteista” (R2) ja ”yhteistyö ainakin luokkatasolla kollegan kanssa olisi suotavaa” (R2).

Arviointikäsitteet suhteessa oppimiseen (tutkimusongelma 2)

Syvennyn nyt OpAO-mallin siihen vaiheeseen, jossa tietoperusta tulkkautuu opetussuunnitelman kautta arviointikäsitteiksi (Xu & Brown, 2016). Sivuutan sen kognitiiviset ja affektiiviset ulottuvuudet ja kuvaan erityisesti oppimiseen liittyviä näkemyksiä taulukossa 2, jossa on pääteemojen havainnollistuksena joitakin aineisto-otteita. Oppimisen lähtökohdaksi tunnistettiin oppilaiden heterogeenisuus, joten myös arvioinnin oli mukauduttava *oppilaiden erilaisuuteen*. Tästä kirjoitettiin suhteellisesti hieman useammin ryhmässä 1 kuin ryhmässä 2.

Taulukosta 2 voi todeta erityisen paljon *oppimis- ja oppimisprosessipuhetta*. Se kytkeytyy käsitteellisesti arvioinnin formatiiviseen tehtävään, jolloin oppilaan toiminnasta tarvitaan ensisijaisesti kvalitatiivista näyttöä. Hyvien päätesaavutus-

ten ajateltiin siis selittyvän myös kuljetusta opiskelumatkasta. Arviointiosaamiseen sisällytettiin oppilaiden tarpeiden tunnistaminen ja opiskelupolkujen aktiivinen tukeminen. Ryhmään 1 kuuluneet opettajat puhuivat merkittävästi enemmän prosesseista.

Arvioinnin summatiiviseen tehtävään (ensisijaisesti kvantitatiivinen näyttö oppimistuloksesta) kohdentuvaa *osaamispuhetta* oli vähemmän kuin oppimisprosessipuhetta, ja sitä esiintyi suhteellisesti enemmän kakkosryhmässä (62 %) kuin ykkösryhmässä (38 %). Tulokseen saattoi vaikuttaa tieto kansallisten arviointikriteerien uudistustyöstä, vaikka kummankaan ryhmän koulutuksessa siihen ei vuonna 2020 vielä erityisesti kajottu. Ajatus oppimisesta ja arvioinnista *tavoitteisena* toimintana koskee lähtökohtaisesti yhtä lailla formatiivista ja summatiivista tehtävää, mutta opettajat liittivät tavoitteet taulukon 2 aineisto-otteiden tapaan usein juuri opetussuunnitelmaan, osaamiseen ja opetukseen, ei kohdennetusti oppimiseen.

Taulukko 2

Arviointia koskevat käsitykset: lausumien ($f = 240$) jakauma

Paljon puhetta oppilaiden ERILAISUUDESTA (R1: 30 + R2: 25 = 55 lausumaa)	Kohtalaisesti puhetta TAVOITTEISUUDESTA (R1: 21 + R2:10 = 31 lausumaa)
<ul style="list-style-type: none">"oppilaantuntemus on lähtökohtana" (R1)"tulee kohdata oppilaat yksilöinä" (R1)"pitää pyrkiä saamaan erilaisten oppijoiden osaaminen näkyväksi" (R2)	<ul style="list-style-type: none">"opettajan tietää opetuksen tavoitteet hyvin ja tuoda ne myös oppilaiden tietoon" (R1)"tiedostaa opsin tavoitteet arvioidessaan oppilaan osaamista" (R2)"havainnoida oppilasta monipuolisesti tavoitteellisesti" (R2)
Paljon puhetta OPPIMISESTA (R1: 27 + R2:7 = 54 lausumaa)	Kohtalaisesti puhetta OSAAMISESTA (R1: 10 + R2: 16 = 26 lausumaa)
<ul style="list-style-type: none">"osaa jatkuvaan oppilaan oppimisen seurantaan ja arviointia" (R1)"arviointiin huomioiminen koko oppimisprosessin ajan" (R2)"tukea kohti parhainta mahdollista omaa oppimispolkuaan" (R2)	<ul style="list-style-type: none">"tunnistaa kuinka oppilaan osaaminen saadaan esille" (R1)"oppilas saa itselleen sopivalla tavalla osoittaa osaamisensa" (R1)"opettajan tulee peilata oppilaan osaamista tavoitteisiin" (R2)
Paljon puhetta PROSESSEISTA JA EDISTYMISESTÄ (R1: 31 + R2: 17 = 48 lausumaa)	Kohtalaisesti puhetta KOKONAISUUDESTA (R1: 13 + R2:13 = 26 lausumaa)
<ul style="list-style-type: none">"vuorovaikutus koko oppimisprosessin ajan on tärkeää" (R1)"Arviointiin tulisi viedä oppimista eteenpäin" (R2)"välineitä oppilaan edistymisen seuraamiseen" (R2)	<ul style="list-style-type: none">"tulee olla käsitys oppilaan oppimisesta laajempaan kokonaisuuteen" (R1)"on siis kokonaisuus, se on kattava ajattelutapa" (R1)"tulee tuntee opsin arviointiperiaatteet" (R2)

Arviointipäätöksiin liittyvät kompromissit (tutkimusongelma 3)

OpAO:n perusteella oli odotettavissa, että arviointityön potentiaalisen vaikeuden perustelut (kyselylomakkeen C1-tehtävä) valottavat arviointikäytäntöjä koskevia kompromisseja, joita taustoitettiin viite-

kehysluvun toisessa osassa. C1-kysymyksen muotoilu mahdollisti sekä opettajan omien kokemusten että muiden havaintojen käytön.

Opettajien perusteluita hallitsivat paikallisen mikroympäristön ruokkimat ristiriidat (kuviokuva 3). Ainoa selvästi makrotasoinen arviointikäsitteitä ja -käytäntöjä välittävä tekijä (Xu & Brown 2016) oli *opetussuun-*

nitelma. Sitä moitittiin ryhmässä 2: ”OPSin pitäisi olla helppo, käytännönläheinen työkalu, joka oikeasti auttaisi opettajia, eikä hirvittävä möhkäle kapulakielistä tekstiä” (R2) ja ”opetussuunnitelman tavoitteet ovat hyvin ympäröityjä ja usein pelkkää sanahelinää” (R2).

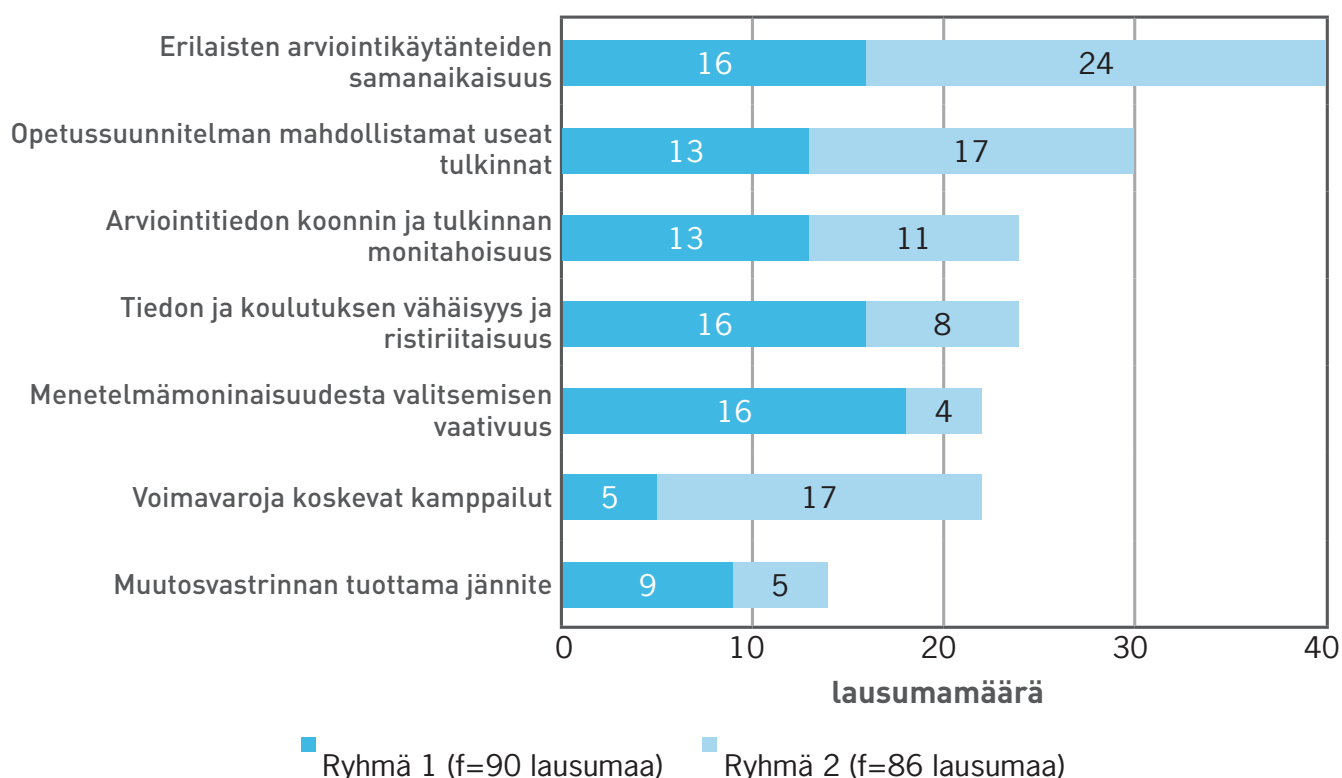
Kaikki moitteet *yhteisten arviointilinjausten puutteista* paikantuivat mikroympäristöihin. Opettajat kritisoivat esimerkiksi, että ”opettajat tekevät vaihtelevasti yhteistyötä, joten arvioinnissa ei välttämättä ole samankaan koulun sisällä yhteistä linjaa” (R1) ja ”arviointikäytännöt eivät ole yhteneväisiä, jokainen tekee tyylilään” (R2). Opettajilta ja koulun johdolta vaadittiin vaivannäköä, keskustelua ja yhteistyötä (yht. 16/40 lausumaa), jotka helpottaisivat opettajan omaa arviointipäätöksentekoa ja risteävistä arvoalinnoista kumpuavia kompromisseja. Linjausvajee-

seen kiinnitettiin suhteellisesti enemmän huomiota ryhmässä 1 (60 %) kuin ryhmässä 2 (40 %).

Xu ja Brown (2016) varoittavat mikrotaason *yhteisten sopimusten* puutteen sekä *koulutuksen ja tiedon vähäisyyden* aiheuttamasta arviointikäytäntöjen kirjavuudesta, joka voi vauhdittaa arvioinnin eriarvoistumista. Opettajat eivät tee taivoillaan samojen oppilaiden arvioinnissa ”samanlaisia” kompromisseja, joista satumoisin muodostuisi oppilaalle esimerkiksi oikeudenmukainen oppiainearvosanojen jakauma tai kaikille oppilaille yhtä rikas, kehittävä palautevaranto. Tieto- ja koulutusvaje askarrutti vuoden 2020 alussa kyselyyn vastannutta ryhmää enemmän kuin toista ryhmää yhdeksän kuukautta myöhemmin.

Kuvio 3

Arviointikäytäntöjä koskevat kompromissipaineet



Etenkin ryhmästä 2 raportoituja arviointitiedon koonnin ja tulkinnan huolia voisi luonnehtia arvioinnin ominaisuuksiksi, ei vaikeuksiksi. Oppimisen tai osaamisen arviointi – tavoitteita ja kriteereitä uutterastikin käyttäen – ei redusoidu mekaaniseksi työksi. Se vaatii ihmisen toisesta ihmisestä tekemää havainnointia, tulkin-taa ja päätöksiä. Siksi opettajien on miltei mahdotonta välttää kipuilua, miten arvioidaan henkilökohtaistettuja tavoitteita, ylläpidetään kriteerien läpinäkyvyyttä, punnitaan oppituntityöskentelyä tai vakuututaan riittävästä näytöstä. Tällaiset käytänteiden yksilölliset ja varsinkin kollegiaaliset pohdinnat ovat välttämättömiä henkilökohtaisen arviointiosaamisen kirkastamiseksi.

POHDINTA

Asetin siis tutkimuskysymyksi, miten perusopetuksen opettajat kuvaavat arviointiosaamisen tietoperustaa, arviointikä-sityksiä ja arviointikäytäntöjä koskevien päätöksiä kompromissiluonnetta. Tulok-sien mukaan ensinnäkin opettajat pitivät tärkeimpinä oppiainesisältöjä ja tavoitteita sekä arvioinnin tarkoitusta ja menetelmiä koskevaa tietoa, mutta vaikkapa palaute sekä itse- ja vertaisarviointi nostettiin esiin harvoin. Opettajien kokonaiskuvaa tietope-rustasta voi pitää kapeana. Erilaisten oppi-laiden tietojen ja taitojen näkyväksi tekemi-nen edellyttää vaihtelevia arviointitapoja, ja oppimisen tulokset selittyvät myös opis-keluprosesseista käsin. Summatiivisen arviointikulttuurin dominoivuus ja formatiivisen (mukaan lukien palaute sekä etenkin itse- ja vertaisarviointi) vähäisyys heijastu-vat tuloksissa.

Arviointiosaamista koskeva kuva

laajeni tulkittaessa arviointikäsitteitä, jot-ka ohjaavat arviointikäytäntöjä suoraan ja välillisesti. Opettajat pohtivat oppilai-den erilaisuuden tunnistamista sekä op-pimisprosessien ja edistymisen tukemis-ta arvioinnilla. Usein sivuutettu oppilaiden toimijuus ja osallisuus heitä itseään kos-kevissa arviointipäätöksissä (ks. Atjonen ym., 2019; Mäkipää & Ouakrim-Soivio, 2019) saivat nyt tutkituilta opettajilta huomiota. Toisaalta osaamista ja suoriutumista koskevaa esineellistävä puhetta oli varsin paljon, eikä arvioinnin kokonaisku-vaa avattu aktiivisesti (vain 11 % lausumis-ta).

Arviointipäätöksiä edellyttämien kompromissien lähteeksi nähtiin etenkin yhteisten linjauksien puute. Sitä voi selit-tää heikko osaamisen johtaminen tai niuk-ka kollegiaalinen keskustelu (Atjonen ym., 2019). Perusopetuksen arvioinnin periaat-teet (Opetushallitus, 2020a) edellyttävät yhteistä keskustelua ja arvioinnin nykyistä parempaa yhdenmukaisuutta, mitä myös uudistetut päättöarviointin kriteerit (Ope-tushallitus, 2020b) tavoittelevat. Vaikkapa oppilaskohtaisen arviointitiedon käyttö tai menetelmämoninaisuuden hallinta edellyt-tävät paikallista yhteistyötä ja osaamista, mitä ei voi korvata makrotason ohjeilla.

Vaikka täydennyskoulutuksen vai-kuttavuuden tarkastelu jää jatkotutkimus-haastatteluihin, voi varoen koota kahden vastaajaryhmän eroja: Vuoden 2020 lop-pupuolella kyselyyn vastanneen ryhmän 2 tietoperustaa koskevat havainnot kiin-nittyivät alkuvuonna vastannutta ryhmää 1 enemmän arvioinnista viestimiseen, arviointimenetelmiin ja tavoitteisiin. Ryhmä 2 pohti verrokkiryhmäänsä hieman enem-män osaamista ja vähemmän oppimispro-sesseja, ja se jäsensi arviointipäätöksen-

teon ristiriitoja ykkösryhmää enemmän kritisoiden käytäntöjen ohjaamatonta moninaisuutta ja voimavarakamppailuja.

Xulta ja Brownilta adoptoitua OpAO-käsitekehystä on tulkittu tässä tutkimuksessa opettajan arviointiosaamisen kehittymisen näkökulmasta, vaikka nyt ei täsmällisesti ottaen vielä tutkittu opettajien kehittymispolkuja, joihin tartutaan tuonnempana haastatteluin. Esimerkiksi tietoperusta ei ole muusta kokonaisuudesta erillisesti paranneltava osatekijä, eikä arviointikäytänteitä voi kestävästi monipuolistaa ilman, että arviointikäsitteissä tapahtuu muutoksia. Varsinkaan arvioijajäsentiteettiä ei voi suoraan kehittää ilman edellisissä vaiheissa tapahtunutta oppimista ja toistuvaa takautumista niihin. Siksi tässä artikkelissa on puhuttu OpAO:n vaiheista, ei Xun ja Brownin termein osatekijöistä.

OpAO:n tulkitseminen kehityksen kuvaajana soveltuu tutkimusaineiston tuottamiskontekstiin, jossa KAARO-verkoston tavoitteena on vuosina 2020–2022 nimenomaisesti opettajien arviointiosaamisen kehittäminen. On useita tässäkin tutkimuksessa valottuneita syitä olettaa, että kaikkien perusopetuksen opettajien arviointiosaaminen ei ole niin vankka kuin se voisi olla, eli kehittämisen aihetta on. Vaikka arvioinnin muuttuminen on tutkitusti hidasta (Fuller ym., 2016), se on mahdollista hallittavin keinoin: tarvitaan hyvää perus- ja täydennyskoulutusta sekä joitain yhteisiä kansallisia ja paikallisia linjauksia. Muutos voidaan saada liikkeelle varsin vähäeleisin interventioin (ks. esimerkkinä Äikäs ym., 2019), mutta silti opettajia pitää varautua motivoimaan elinikäisiksi oppijoiksi tässäkin asiassa.

On helppo yhtyä Xun ja Brownin

(2016) tekemiin johtopäätöksiin vuosina 1985–2015 ilmestyneestä sadasta julkaisusta, joilla OpAO on motivoitu: Opettajien arviointiosaamisen kehittämisen on oltava pitkäkestoista, jatkuvaa työssäoppimista. Osaamisen yksilöllisyys pitää tunnistaa nykyistä paremmin, koska kaikki eivät hyödy esimerkiksi samanlaisesta arviointikoulutuksesta tai koulukohtaisesta kehittämishankkeesta. Vain yksilöllisen arviointitietoperustan kartuttaminen ei riitä, tarvitaan monenlaisten toimintaympäristöön sovitettujen ”kompetenssisettien” yhteisöllistä kehittämistä. Siksi pitää yhden arviointiosaamisen sijasta puhua monikko-muodosta ”assessment literacies”.

Kirjoittajatiedot:

Päivi Atjonen, KT, professori, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

LÄHTEET

- Alkharusi, H., Mahdi Kazem, A. & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and in-service teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113–123.
- Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – Opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa* [s. 132–169]. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74.
- 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. *Julkaisuja 7. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.
- Beziat, T. & Coleman, B. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25–30.
- Brown, G. & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 75–89.
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, 71, 134–144.
- Davies, D. & Neitzel, C. (2011). A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202–215.
- DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S. & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontier Education*, 4:94.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feeduc.2019.00094/full>
- Ecclestone, K. & Pryor, J. (2002). 'Learning careers' or 'assessment careers'? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal*, 29(4), 471–488.
- Fuller, M., Skidmore, S., Bustamante, R. & Holzweiss, P. (2016). Empirically exploring higher education cultures of assessment. *The Review of Higher Education*, 39(3), 395–429.
- Gotch, C. & French, B. (2014). Systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(2), 14–18.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and practice*, 28(3), 24–31.
- Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. (2016). Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus*, 47(4), 342–357.
- Hopfenbeck, T. & Kjærnsli, M. (2016). Students test motivation in PISA: the case of Norway. *The Curriculum Journal*, 27(3), 406–422.
- Howley, M., Howley, A., Henning, J., Gillam, M. & Weade, G. (2013). Intersecting domains of assessment knowledge: School typologies based on interviews with secondary teachers. *Educational Assessment*, 18(1), 26–48.
- Hughes, G. & Hargreaves, E. (2015) Assessment literacy: Understanding relationships between feedback and learning. *London Review of Education*, 13(3), 1–2.
- Löfgren, R., Löfgren, H. & Lindberg, V. (2019). Pupils' perceptions of grades: a narrative analysis of stories about getting graded for the first time. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 259–277.
- Mäkipää, T. & Ouakrim-Soivio, N. (2019). Perceptions of Finnish upper secondary school students of the assessment practices of their teachers. *The Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 23–42.
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344–371.
- Opetushallitus (2020a). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf
- Opetushallitus (2020b). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Hildén, R. (2018). Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430.

- Pastore, S. & Andrade, H. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138.
- 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.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472–482.
- Siarova, H., Sternadel, D. & Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. NESET II report. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_20172.pdf
- Stiggins, R. (2014). Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 67–72.
- Tatar, N. & Buldur, S. (2013). Improving preservice science teachers' self-efficacy about the use of alternative assessment. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 452–464.
- Veldhuis, M. & van den Heuvel-Panhuizen, M. (2014). Primary school teachers' assessment profiles in mathematics education. *PLoS ONE* 9(1). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0086817>
- Willis, J., Adie, L. & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 241–256.
- Xu, Y. & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- Yamtima, V. & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2 998–3 004.
- Äikäs, V., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. (2020). Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.). *Mahdoton inklusio?* (s. 109–138). Jyväskylä: PS-kustannus.