

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## **”Perkosen Yrmy, sust ei oikeen tykätty”**

- Tutkielma oppilaan temperamentista ja persoonallisuudesta  
koulun arviointikäytännöissä

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Hämeenlinna  
Pro gradu -tutkielma  
Paula Mattila  
Minna Virtanen  
Toukokuu 2005

Tampereen yliopisto

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos

MATTILA PAULA & VIRTANEN MINNA:

”Perkosen Yrmy, sust ei oikeen tykätty”

– Tutkielma oppilaan temperamentista ja persoonallisuudesta koulun arviointikäytänteissä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 126 sivua, 5 liitettä

Toukokuu 2005

---

Oppilaan persoonallisuus on ollut läpi koululaitoksemme historian oppilaasta tehtyjen arviointien fokuksessa. Oppilaiden persoonallisuuden osuus arvioinnissa on monella tapaa kiistanalainen. Nykyisten arviointiohjeistusten mukaan oppilasarvioinnin tulisi olla oppilaan persoonalliset ominaisuudet poissulkevaa. Tätä problematiikkaa lähdimme avaamaan tutkimuksessamme. Tutkimustehtävänämmä oli selvittää oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonallisuuden, erityisesti temperamentti- ja persoonallisuuden, välistä problematiikkaa. Tarkemmiksi tutkimusongelmiksi muotoutuivat 1) oppilaan persoonallisuuden suhde oppilasarviointiin työskentelytaitojen näkökulmasta, 2) oppilaan persoonallisuuden suhde oppilasarviointiin kognitiivisen suoriutumisen näkökulmasta ja 3) oppilaan persoonallisuuden suhde oppilasarviointiin kasvatuksen näkökulmasta.

Tutkittavaa ilmiötä olemme lähestyneet kvalitatiivisesti käyttäen tarkempaa menetelmänä fenomenografiaa. Aineistoa keräsimmme puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Haastateltavina olivat kolme luokanopettajaa, Opetushallituksen virkamies, psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen ja lääketieteen tohtori Linnea Karlsson, jota haastattelimme sähköpostitse.

Aineiston analyysin tuloksena löysimmme kolme erilaista tapaa (kuvauskategoriaa) ymmärtää oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonallisuuden välinen suhde. Nimesimmme kuvauskategoriat seuraavalaisesti: K1 Persoonan arviointi, K2 Persoonasta vapaa arviointi ja K3 Varioiva persoonan arviointi. Käsityksen 1 mukaan oppilaan persoona liittyy arviointiin joko piilevästi tai avoimesti. Käsityksen 2 mukaan arvioinnin tulisi kohdistua vain kognitiiviseen osaamiseen ja sulkea oppilaan persoonalliset ominaisuudet sen ulkopuolelle. Käsitys 3 häilyy tilanteesta riippuen käsitteiden 1 ja 2 välillä. Tutkimusprosessin aikana omat käsityksemme oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonan kompleksisesta suhteesta syvenivät. On kyse monimutkaisesta verkosta, jonka säikeet ulottuvat yhteiskunnan valtarakenteisiin, arvoihin, normeihin ja asenteisiin.

Asiasanat: oppilasarviointi, persoona/persoonallisuus, persoonallisuudenpiirteet, temperamentti- ja persoonallisuudenpiirteet

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT.....</b>	<b>3</b>
<b>3 TUTKIMUKSEN TAUSTASITOUUMUKSET.....</b>	<b>5</b>
3.1 ONTOLOGIA – IHMISKÄSITYS.....	5
3.2 EPISTEMOLOGIA – TIETO-OPPI.....	7
<b>4 OPPILASARVIOINTI TÄNÄÄN.....</b>	<b>10</b>
4.1 MITÄ OPPILASARVIOINTI ON.....	10
4.2 ARVIOINNIN TEHTÄVÄ JA HYÖTY – OPPILAS VASTAAN YHTEISKUNTA.....	11
<b>5 OPPILASARVIOINTI JA SEN HISTORIA SUOMESSA.....</b>	<b>16</b>
5.1 KOULUTUKSEN TARKOITUS SUOMESSA – HYVINVOINTIYHTEISKUNTA JA YKSILÖLLISYYS.....	16
5.2 KOULU ESIMERKIN NÄYTTÄJÄNÄ.....	17
5.3 AAPISET JA LUKUKIRJAT MAAILMANKUVAN VÄLITTÄJINÄ.....	18
5.4 USKONTO IHMISTEN HYVIEN OMINAISUUKSIEN VÄLITTÄJÄNÄ.....	18
5.5 OPPILAIDEN KÄYTÖS KOULUARVIOINNIN KOHTEENA.....	20
<b>6 ARVIOINTI, KASVATUS JA KOULUTUS VALLAN VÄLINEINÄ.....</b>	<b>22</b>
6.1 ARVIOINTIA VIRALLISEN OPETUSSUUNNITELMAN TAKANA – ARVIOINNIN ”HARMAA” ALUE.....	23
<b>7 MILLAISTA ON HYVÄ ARVIOINTI.....</b>	<b>27</b>
7.1 ITSEARVIOINTI OSANA OPPILASARVIOINTIA.....	29
7.1.1 Portfolio arviointivälineenä.....	31
7.1.2 Itsearviointin hyöty koulumaailmassa.....	32
7.2 ARVIOINNIN VALIDITEETTI.....	33
7.2.1 Opettajan luotettavuus arvioitsijana.....	34
7.2.2 Erilaiset oppijat.....	35
<b>8 NÄKÖKULMANA SUKUPUOLI.....</b>	<b>38</b>

<b>9 MITÄ ON PERSOONALLISUUS .....</b>	<b>41</b>
9.1 PERSOONALLISUUDEN MÄÄRITELMIÄ .....	41
9.2 ERILAISTEN SUUNTAUSTEN NÄKEMYKSIÄ PERSOONALLISUUSTUTKIMUKSESTA.....	42
9.3 PERSOONALLISUUSPSYKOLOGIAN TUTKIMUSSTRATEGIOITA.....	43
9.4 PERSOONALLISUUDEN TEORIOITA .....	43
<b>10 MITÄ ON TEMPERAMENTTI.....</b>	<b>47</b>
10.1 THOMASIN JA CHESSIN INTERAKTIIVINEN TEMPERAMENTTITEORIA.....	47
10.2 EMOTIONAALISUUS, AKTIIVISUUS JA SOSIAALISUUS – BUSSIN JA PLOMININ TEORIAN PÄÄPIIRTEET .....	51
10.3 KAGAN JA SOSIAALISEN ESTYNEISYYDEN TEORIA .....	53
<b>11 PERSOONALLISUUS JA YMPÄRISTÖ.....</b>	<b>55</b>
11.1 TAUSTAA TEMPERAMENTIN JA YMPÄRISTÖN VUOROVAIKUTUKSESTA.....	56
11.2 POSTMODERNI YHTEISKUNTA.....	57
11.3 PERSOONA JA KOTIKASVATUS.....	58
11.4 PERSOONALLISUUDET KOULUSSA.....	59
11.5 KOULUN VAIKUTUS OPPILAAN ITSETUNTOON .....	60
<b>12 MENETELMÄLLISET VALINNAT TUTKIMUKSEN TAUSTALLA.....</b>	<b>64</b>
12.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS TUTKIMUSSTRATEGIANA.....	64
12.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSSUUNTAUS.....	65
12.2.1 Tutkimamme ilmiö fenomenografisen mallin mukaan esitettynä .....	65
12.2.2 Fenomenografian keskeisiä piirteitä.....	66
12.2.3 Asiantuntijoiden käsitykset tutkimuksemme fokuksessa.....	68
12.3 AINEISTON KERUU JA PURKU .....	70
12.3.1 Haastateltavien esittely ja valinta.....	70
12.3.2 Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	71
12.3.3 Aineiston purku.....	71
12.4 FENOMENOGRAFINEN AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄ YLEISESTI JA SOVELLETTUNA TUTKIMUKSESSAMME.....	72
12.4.1 Kuvauskategoriat aineiston tulkintayksikköinä.....	72
12.4.2 Analysointiprosessi tutkimuksessamme .....	73
<b>13 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA.....</b>	<b>75</b>
13.1 TYÖSKENTELYTAITOJEN EPÄSELVÄ OSUUS OPPIMISEN ARVIOINNISSA.....	75
13.1.1 Tuntiaktiivisuus – illuusio hyvästä oppilaasta .....	78

13.1.2	<i>Oppilaan ja opettajan persoonat kohtaavat</i>	81
13.1.3	<i>Itsearviointi</i>	84
13.1.4	<i>Huolellisuus osana työskentelyn arviointia</i>	86
<b>13.2</b>	<b>KOGNITIIVISEN SUORIUTUMISEN OSUUS OPPIMISEN ARVIOINNISSA</b>	<b>87</b>
13.2.1	<i>Lapsen kehityskauden huomioiminen arvioinnissa</i>	87
13.2.2	<i>Temperamentti- ja muiden yksilöllisten tekijöiden vaikutus kognitiiviseen suoriutumiseen</i>	91
<b>13.3</b>	<b>KOULU KASVATTAJANA</b>	<b>95</b>
13.3.1	<i>Kasvatustoimintaa</i>	95
13.3.2	<i>Temperamentti, itsetunto ja minäkuva persoonallisuudessa</i>	96
13.3.3	<i>Kasvatuksen arviointi</i>	99
13.3.4	<i>Hyvän ihmisen kriteerit</i>	101
13.3.5	<i>Yksilöllisyyden korostaminen</i>	104
<b>14</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>107</b>
14.1	<b>TYÖSKENTELYTAITOJEN ARVIOINTI</b>	<b>107</b>
14.2	<b>KOGNITIIVISEN SUORIUTUMISEN ARVIOINTI</b>	<b>108</b>
14.3	<b>KASVATUKSEN ARVIOINTI</b>	<b>109</b>
14.4	<b>KOLME ERILAISTA TAPAA YMMÄRTÄÄ OPPILASARVIOINNIN JA OPPILAAN PERSONAN SUHDE</b>	<b>111</b>
14.5	<b>POHDINTAA</b>	<b>113</b>
<b>15</b>	<b>TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA</b>	<b>115</b>
15.1	<b>MENETELMÄLLISTÄ POHDINTAA</b>	<b>115</b>
15.2	<b>TULOSTEN JA TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA</b>	<b>118</b>
15.2.1	<i>Johtopäätösten aitous ja relevanssi</i>	118
15.2.2	<i>Tutkimuksen yleistettävyyys</i>	120
15.3	<b>TUTKIMUKSEN VAIKUTTAVUUS</b>	<b>121</b>
15.3.1	<i>Uudet kiintoisat tutkimusaiheet ja -ideat</i>	121
	<b>LÄHTEET</b>	<b>123</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>129</b>
	<b>LIITE 1: TUTKIMUKSEN AIKATAULU</b>	<b>129</b>
	<b>LIITE 2: OPETTAJIEN HAASTATTELUT 27.3.2003</b>	<b>130</b>
	<b>LIITE 3: OPETUSHALLITUKSEN VIRKAMIEHEN HAASTATTELUKYSYMYKSET 26.3.2004</b>	<b>132</b>
	<b>LIITE 4: PSYKOLOGIAN PROESSORI LIISA KELTIKANGAS-JÄRVISEN HAASTATTELUKYSYMYKSET 15.11.2004</b>	<b>136</b>

<b>LIITE 5: LÄÄKETIETEEN TOHTORI LINNEA KARLSSONIN SÄHKÖPOSTIHAASTATTELU</b>	
.....	<b>139</b>

# 1 JOHDANTO

Jo joutui armas aika ja suvi suloinen... Lukuvuosi lähenee loppuaan. Luonto imee energiaa auringon lämmittävästä säteistä, mutta mistä saisi energiaa uupunut opettajamme, jonka rinnassa ei kolkuttele kevät vaan hiipivä ahdistus. On oppilasarviointien aika. Opettajan mielessä risteilevät oppilaiden persoonalliset ominaisuudet: ”Minkä arvosanan annan ympäristö- tiedosta Samulle, joka tunneilla aina niin kivasti osallistuu keskusteluun, muttei kokeessa koskaan onnistu? Se takapulpetin hiljainen Leena puolestaan saa kokeista aina kiitettäviä, mutta toisaalta ainuttakaan kertaa hän ei ole tänä keväänä viitannut. Luokan urheilijalupaus Riku puolestaan on käyttäytynyt viime aikoina niin kurittomasti, että mieleni tekisi hieman näpätää häntä ja antaa tällä kertaa liikunnasta kahdeksikko. Toisaalta vieläkin harmittaa se Petrin epäonnistuminen viimekertaisessa aineessa. Siinä meni mahdollisuudet kiitettävään. Jotenkin tuntuu, että se poika ei jaksanut enää keskittyä sen jälkeen, kun muutimme uuteen luokkaan...”

Oppilasarviointi alkoi kiinnostaa meitä tutkimusmielessä jo opettajaopintojen alkuvaiheessa. Huomasimme, että monet jo työssä olevat opettajat kokivat, että nyt on käynnissä jonkinlainen murros siinä miten oppilasarvioinnissa tulisi ottaa oppilaan persoona huomioon. Teimme aiheesta ennen tätä tutkielmaa pro seminaari -työn, mutta edelleenkin emme löytäneet tyydyttävää vastausta esimerkiksi siihen, saavatko oppilaan persoonalliset piirteet vaikuttaa aineksen osaamisesta annettavaan arviointiin. Tässä työssä tutkimustehtävänämmme on selvittää oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonallisuudenpiirteiden välistä problematiikkaa. Tarkempia tutkimusongelmia ovat oppilaan persoonallisuudenpiirteiden suhde oppilasarviointiin työskentelytaitojen, kognitiivisen suoriutumisen ja kasvatuksen näkökulmista. Tarkoitus on ymmärtää oppilasarvioinnin perusteita ja lisätä omaa kykyä suorittaa oikeudenmukaista ja oppilasta tukevaa arviointia. (ks. LIITE 1: Tutkimuksen aikataulu)

Persoonallisuudella/ persoonalla tarkoitamme ihmisen sisäistä maailmaa, joka koostuu esimerkiksi temperamentista, minäkuvasta ja itsetunnosta. Persoonallisuus kehittyy koko ihmisen elämän ajan. Persoonallisuudenpiirteillä (temperamenttipiirteillä) tarkoitamme ulospäin näkyviä piirteitä ihmisessä, kuten hiljaisuus tai puheliaisuus. Arkikielessä ihmiset

usein käyttävät tästä termiä luonne tai luonteenpiirteet. Se miten piirteitä arjessa tulkitsemme, on kontekstiin sidottua ja subjektiivista, eikä välttämättä kerro totuutta ihmisen persoonasta. Temperamentti voidaan nähdä persoonallisuuden pohjana ja on perinnöllinen ja suhteellisen pysyvä. Ihmisen persoonallisuuden kehittymisen kannalta sillä on erityinen asema. Ympäristön suhtautuminen temperamenttiin (hyväksyvä tai syrjivä) suuntaa ihmisen minäkuvan, itsetunnon ja koko persoonallisuuden kehittymistä. Tiedämme, että koulu ympäristönä suosii tiettyä temperamenttiprofiilia. Kun käsittelemme arviointia tässä tutkimuksessa, tarkoitamme nimenomaan oppilasarviointia/-arvostelua, emmekä esimerkiksi koulun toiminnan sisäistä arviointia.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen ja tarkempi tutkimusstrategia fenomenografinen. Pyrimme ymmärtämään oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonallisuuden välistä ilmiötä ja pääsemään selville ajattelua taustalla ohjaavista piiloisistakin seikoista. Aineistona on kuusi haastattelua. Kolme opettajahaastattelua käsitteli opettajien ajatuksia ja arjen toimintaa arviointitilanteissa. Opetushallituksen virkamiehen haastattelun avulla pyrimme saamaan selvennystä nykyisten opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskeviin ohjeistuksiin. Professori Liisa Keltikangas-Järvisen haastattelun ja lääketieteen tohtori Linnea Karlssonin kanssa käymämme sähköpostikeskustelun kautta saimme aiheitamme koskevaa psykologista tietoutta.

Aineistoa tulkitsimme edellä esitettyjen ongelmien pohjalta ja muodostimme kolme erilaista kuvauskategoriaa, eli oppilasarviointia kuvaavaa ajattelutapaa. Totesimme, että yksi ajattelutapa sisällyttää arviointiinsa oppilaan persoonaan liittyviä elementtejä. Toinen ajattelutapa pyrkii kaikin puolin minimoimaan tilanteet, joissa persoonallisilla piirteillä olisi sijaa. Kolmas tapa ajatella arvioinnin ja persoonan suhde on kahta edellä mainittua tapaa varioiva. Keskeisiä aiheita tutkimuksessamme oli esimerkiksi tuntiaktiivisuuden käyttö osana kognitiivisen suoriutumisen arviointia. Tuntiaktiivisuus ei saisi vaikuttaa aineksen osaamisen arvosanaan, sillä kyse voi olla synnynnäisestä temperamentista. Käyttäytymisen arviointi puolestaan on hankalaa, koska kyse on kasvatuksellisesta toiminnasta. Kriteereitä hyvälle käyttäytymiselle on vaikea määritellä, sillä kulloinenkin hyvä käytös määrittyy tilanteen mukaan. Edelleen oppilasarvioinnissa on huomioitava oppilaan kyky ymmärtää häneen kohdistuvan arvioinnin perusteita. Vasta noin 11–12-vuotias lapsi ymmärtää, että arvio jostakin aineesta on yhteydessä esimerkiksi hänen ahkeruuteensa ja kokeeseen valmistautumiseen käytettyyn aikaan eikä esimerkiksi siihen,



että opettaja pitää hänestä. Lisäksi alle 12-vuotias on kehityskaudeltaan sellaisessa vaiheessa, että hänellä ei ole riittäviä metakognitiivisia taitoja suorittaa nykyisen opetussuunnitelman vaatimaa itsearviointia.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Olemme kokeneet luokanopettajakoulutuksemme alkuajoista lähtien oppilasarvioinnin ongelmalliseksi. Ilmiö on näyttäytynyt samankaltaisena yleisemmälläkin tasolla, sillä monet opettajat kokevat vuosittaiset oppilasarvioinnit vaikeiksi ja jopa epämiellyttäväiksi pakollisiksi velvollisuuksiksi. Arvioinnin ongelmallisuutta aiheuttaa erityisesti oppilasarvioinnin kytkeytyminen tiiviisti oppilaan persoonallisiin ominaisuuksiin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) tasolla pyritään oppilaan persoonallisten ominaisuuksien poissulkevaan arviointiin. Silti opetussuunnitelma antaa ristiriitaista ohjeistusta kyseisestä asiasta. Myös kentällä opettajien toiminta ei aina välttämättä ole täysin selkeää ja johdonmukaista siinä, miten oppilaan persoonalliset ominaisuudet suhteutuvat oppilaan arviointiin.

Ryhdyimme tutkimaan edellä mainittua ilmiötä ja muodostimme tutkimusta tarkemmin suuntaavan tutkimustehtävän. **Tutkimustehtävänä oli selvittää oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonallisuuden, erityisesti temperamenttipiirteiden, välistä problematiikkaa.**

Tutkimus tarvitsee yleensä tarkempaa tutkimusongelman/ongelmien rajausta, jotta tutkittavan ilmiön ”ytimeen” pääsy olisi mahdollista. Siten tutkimustehtävämme jakaantui vielä kolmeen rajaavampaan tutkimusongelmaan. **Muodostimme tutkimusongelmat seuraavanlaisiksi.**

**1. Oppilaan persoonallisuuden suhde oppilasarviointiin työskentelytaitojen näkökulmasta**

**2. Oppilaan persoonallisuuden suhde oppilasarviointiin kognitiivisen suoriutumisen näkökulmasta**

### **3. Oppilaan persoonallisuuden suhde oppilasarviointiin kasvatuksen näkökulmasta**

Kaikki kolme oppilasarvioinnin ongelmaa voidaan yhdistää koulun kahteen päätehtävään, opetukseen ja kasvatukseen. Ensimmäinen tutkimusongelma koskettaa erityisesti arkikielessä käytettyä käsitettä **tuntiaktiivisuus**. Tuntiaktiivisuudella tarkoitetaan muun muassa oppilaiden aktiivista ja näkyvää osallistumista tuntien kulkuun. Omien käsityksiemme mukaan liitimme tuntiaktiivisuuden oppilaan persoonallisuutta koskettavaksi asiaksi. Vaikka valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa ei kyseistä asiaa mainita, saattavat opettajat käyttää tuntiaktiivisuutta yhtenä arviointikriteerinä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan oppilaan työskentelytaidoista. Näimme asian epäselvänä, joten halusimme tutkia sitä tarkemmin.

Toinen tutkimusongelma tarkentui aineiston analyysin myötä. Koulussa arvioidaan oppilaan kognitiivista suoriutumista ja tämän kenties ajatellaan olevan suhteellisen selkeää ja vaivatonta. Asiaa tarkemmin pohdiskellessa ja erilaisten kokemusten myötä kognitiivisen suoriutumisenkin arviointi linkittyi oppilaan persoonallisiin ominaisuuksiin. Tällöin joudutaan pohtimaan arvioinnin validiteettia ja oppilaan oikeudenmukaista kohtelua.

Myös kolmas tutkimusongelma tarkentui aineiston analyysissä. Koulun toinen päätehtävä on kasvatusta ja tämä kulkee sekä tietoisesti että tiedostamatta myös opetuksen mukana. Lasten kasvatusta on luonnollisesti yhteiskuntamme toimivuuden kannalta välttämätön asia. Kasvatusta on yhtä kuin persoonallisuuden muokkaaminen. Näemme oppilaan persoonallisuuden kannalta ongelmallisena sen, tulisiko oppilasta arvioida kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatusta tulosta arvioidaan koulussa sekä piiloisesti että avoimesti. Avoin arviointi tapahtuu oppilaan käyttäytymisen arvioinnin kohdalla ja piiloista arviointia tapahtuu koulutyöskentelyssä jatkuvasti.

### 3 TUTKIMUKSEN TAUSTASITOUUMUKSET

Tutkija joutuu tutkimusta tehdessään monien valintojen eteen lähtien tutkittavan alueen rajaamisesta, menetelmällisen lähestymistavan valinnasta aina aineiston keräämiseen ja tulkintaan saakka. Nämä päätökset kumpuavat tieteenfilosofisista lähtökohdista joko tiedostaen tai tiedostamatta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 117.) Tieteenfilosofisia lähtökohtia kutsutaan myös tutkimuksen taustasitoumuksiksi, joilla tarkoitetaan mm. ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa koskevia piileviä oletuksia. Tutkijan tulee ottaa huomioon omaa toimintaansa ja ajatteluansa mahdollisesti ohjaavat piiloisetkin filosofiset perusoletukset. Tutkimuksensa lähtökohtia pohtiessaan tutkijan tulee pohtia kunkin suuntauksen taustalla vaikuttavaa filosofiaa. (mt., 123.) Myös Laine (2001, 33) painottaa tutkimusta ennakoita selittävien teoreettisten mallien tiedostamista. Nämä mallit tulisi laittaa tutkimuksen ajaksi sivuun. On kuitenkin olemassa tiettyjä perustavaa laatua olevia teoreettisia lähtökohtia, paradigmoja, jotka koskevat tutkimuskohdetta, kuten ihmiskäsitys.

Tässä luvussa pohdimme lähemmin tämän tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta. Ontologiaa pohtiessamme on kyse ihmiskäsityksestä, eli siitä miten ymmärrämme tutkittavan kohteen ja epistemologinen pohdinta puolestaan koskee käsitystämme tiedon luonteesta ja sitä miten ajattelemme saavamme tietoa tutkimuksen kohteesta (Hirsijärvi ym.1997, 118; Kyrö 2004, 60; Laine 2001, 26).

#### 3.1 ONTOLOGIA – IHMISKÄSITYS

Ihminen ottaa maailmaa haltuun **kokemusten** kautta. Kokemusten hankkimisessa ihminen toimii intentionaalisesti, eli toiminnalla on tarkoitus. Havainnoinnin kohteet näyttäytyvät havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. (Laine 2001, 27.) Ihminen on autonominen subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta olemalla aktiivinen ja ohjaamalla ratkaisullaan toimintaansa (Ahonen 1994, 121).

Kokemus puolestaan saa muotonsa sen **merkityksen** kautta. Havainnoimme asioita, joilla on meille merkitystä ja saamme sitä kautta kokemuksia. Kokemusten laatu riippuu siis siitä mitkä asiat koemme merkityksellisiksi. Tämäntapainen päättely ei olisi mahdollista, elleimme olettaisi ihmisen toimivan tietoisesti ja tarkoituksellisesti. (Laine 2001, 27–28.)

Tutkimuksen kannalta ihmisten asioille antamat merkitykset tai merkitysten väliset suhteet ja yhteenliittymät ovat mielenkiintoisia siksi, että ne voivat olla myös piileviä (Moilanen & Räihä 2001, 44). Tässä tutkimuksessa tällaisia piileviä merkityksiä löytyi esim. käyttäytymisen, huolellisuuden ja tuntiaktiivisuuden arvioinnin taustalta.

Fenomenologisen ajattelun mukaan ihminen on **yhteisöllinen**, mikä tarkoittaa, että asioiden ja ilmiöiden merkitykset rakentuvat suhteessa yhteisöön, muihin ihmisiin ja kulttuuriin. Eri kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilaiset elämismaailmat, joten heidän todellisuutensa ja sitä kautta asioille antamat merkitykset poikkeavat toisistaan. Koska ihminen nähdään yhteisöllisenä, hän kantaa mukanaan piirteitä, jotka ovat yhteisiä yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tästä syystä yksittäisten ihmisten kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä ja on siksi kiinnostavaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tutkimus etenisi yksittäistapauksista yleistykseen, vaan myös ainutkertainen ja ainutlaatuinen kiinnostavat. (Laine 2001, 28.)

Moilasan ja Rähän (2001, 44) mukaan merkitykset ovat kontekstiherkkiä, mikä tarkoittaa, että ulkoisesti samoilta näyttävät asiat ovat erilaisia ja erilaisilta näyttävät saattavat merkitä samaa. Eli ympäristöstä riippuu mitä muotoa milloinkin käytetään, ja toisaalta sama muoto eri ympäristössä kantaa toista merkitystä. Ihmisen yhteisöllinen luonne ja sama elämismaailma auttaa tutkijaa ja tutkittavaa pääsemään yhteisymmärryksen kulloisenkin muodon merkityksestä. Myös Ahonen (1994, 124) painottaa ilmaisuiden sidonnaisuutta asia- ja tilanneyhteyksiin.

Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikka tulee mukaan, kun tutkitaan merkityksiä kantavia **ilmaisuja**. Merkitys on saavutettavissa tulkitsemalla ja ymmärtämällä niitä. Yhteisössä eläminen edellyttää jatkuvaa ilmaisujen tulkintaa ja sitä kautta niiden merkityksien tavoittamista. Itse asiassa tutkijan ja tutkittavan elämismaailmojen on jollain lailla kohdattava, jotta tulkinta ja ymmärtäminen ylipäättään olisi mahdollista. Tutkimusta voidaan kuvata kaksitasoiseksi. Ensimmäisellä tasolla on sekä tutkijan että tutkittavan

arkitieto, eli esiymmärrys aiheesta, jonka varassa intuitiivisesti toimimme. Tämän tiedon tutkittava antaa tutkijan edelleen syvennettäväksi, siis itse tutkimuksen kohteeksi. Tutkijan tarkoitus on reflektoida, tematisoida ja käsitteellistää ensimmäisen tason merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei tutki hänelle vierasta aluetta, vaan hänellä on jo jonkinlainen käsitys tutkittavasta aiheesta. (Laine 2001, 29–31; Ahonen 1994, 123–125.)

Tämän käsityksen tiedostaminen on tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellista. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden esiymmärrys oli tutkimuksen alullepaneva voima. Kun koetimme tulkita (olemassa olevan tietomme varassa) nykyisiä oppilasarvioinnin käytänteitä ja niiden suhdetta oppilaan persoonaan, ne eivät näyttäneet löytävän sopivaa uomaa oppilasarvioinnin kentässä. Tulkinnan kohde vaikutti jollain lailla epäselvältä, oudolta ja tuntemattomalta (Moilanen & Räihä 2001, 48). Esiymmärryksemme ja sitä kautta merkityksen epäselvyys vaikutti siis tämän epäkohdan löytymiseen ja sitä kautta tutkimushalun viriämiseen.

Ihmisen toiminnassa ja ilmaisujen tutkimisessa on kieli avainasemassa. Kieli on ajattelun ja ajatusten julkaisun väline ja siksi myös hyvin luonteva tapa kommunikoida ja saada selvyyttä toisen ajattelusta (Ahonen 1994, 121). Tässä tutkimuksessa kielellä on hyvin merkittävä rooli monessa suhteessa. Ensinnäkin koko tutkimus lähti liikkeelle tarpeesta täsmentää kielen kautta välittyntä epäselväksi jäänyttä informaatiota. Toiseksi haastateltavien käyttämä kieli ja sen sisältämät tietoiset tai piilevät merkitykset nousevat luonnollisesti tarkasteluun. Kolmanneksi kieli sivuaa myös oppilasarviointia oppilaiden kielellisten vaikeuksien kautta. Neljänneksi opettajien näkökulmasta katsottuna kieli näyttelee tärkeää roolia esimerkiksi sanallisen arvioinnin muodossa. Kielen avulla välittyvät viestit yhteiskunnassa tasolta toiselle. Kieli on läpitunkevaa. Tavoittelemme jatkuvasti täsmällistä kuvausta ajattelustamme, sitä kuitenkaan koskaan saavuttamatta. Emme voi varmasti tietää kuinka vastaanottaja ilmauksemme viimekädessä tulkitsee. Sana vain harvoin, jos koskaan voi täydellisesti vastata tarkoitettaan.

### 3.2 EPISTEMOLOGIA – TIETO-OPPI

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön **ymmärtäminen**. Pyrimme ymmärtämään oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonan problemaattista suhdetta.

Edellä esitellyn ihmiskäsityksen ja ymmärtämiseen pyrkivän toiminnan valossa emme voi valita teoreettiseksi perusteeksi koulukuntaa, jonka oppi tiedosta on mekaaninen ja jonka mukaan tieto olisi siirrettävissä ja sen määrää lisäämällä päästäisiin ilmiöön käsiksi (Kyrö 2004, 68). Laadullinen tutkimus ei siis pilko ihmisen ajattelua ja toimintaa muuttujiin ja tee johtopäätöksiä muuttujien suhteista päätyäkseen kausaaliseen (syy – seuraus) selitykseen (Ahonen 1994, 122).

Kyrö (2004, 62–63) viittaa Habermasin tiedon intressiteoriaan, joka on johdettu eri tutkimusten vaihtelevista tavoitteista ja ontologisista sitoumuksista. Tässä tutkimuksessa on kyse praktisesta tiedonintressistä, jonka tavoite on **tulkinnan** kautta ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksellamme voidaan katsoa olevan myös tietty kriittinen tavoite. Kriittisen tiedonintressin omaavan tutkimuksen tavoite ja itsetarkoitus on uudistaminen vanhojen käsitysten paljastamisen avulla. Vaikka aikaisemmat käsitykset tutkimuksessamme jossain määrin saavatkin huutia, tämä ei ole tutkimuksen päätarkoitus.

Kun puhumme tulkitsemisesta, puhumme hermeneuttisesta lähestymistavasta, jossa tutkija hermeneuttisessa kehässä vähitellen lähestyy perusteltua tulkintaa (Ehrnrooth 1990, 36–37). Laine (2001, 34–35) kuvaa kehän kulkemista eräänlaisena vuoropuheluna tutkijan ja aineiston kesken. Tutkimusaineistoa ei nähdä haltuun saatuna tietovarastona, vaan potentiaalisena keskustelukumppanina. Dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Kehän kulkeminen alkaa jo aineiston keräämisen (haastattelutilanne) alkuvaiheessa, jolloin tutkija tekee tutkittavasta kohteestaan välittömiä havaintoja. Myöhemmin tulkinnan edetessä näistä välittömistä havainnoista pyritään eroon, jolloin aineistoa on mahdollista nähdä jälleen uudesta näkökulmasta ja havainnoida sitä mahdollisimman monipuolisesti. Tutkija koettelee tulkintaansa (hypoteesejaan) aineiston parissa yhä uudelleen, kunnes löytää uskottavimman version ilmauksen tulkinnasta.

Moilasen ja Räihän (2001, 50) mukaan samasta aineistosta voidaan löytää erilaisia merkityksiä, mikä ei tarkoita tulkinnan mielivaltaisuutta, vaan sitä, että asioilla ei ole merkityksiä itsessään. Näkökulma, siis konteksti antaa asioille merkityksen. Tässä tutkimuksessa ilmausten monimerkityksisyys, kun aloimme järjestää haastatteluaineistojen ilmauksia tiettyjen teemojen alle. Sama aineiston osa tai ilmaus sai merkityksensä kahdessa eri kontekstissa. Riippui näkökulmasta mitä merkitystä ilmaus kulloinkin kantoi.

Uuden tiedon johtamista aineiston perusteella kuvataan logiikan termein induktiivisena päättelynä. Siinä yksityisestä, tietyn aineiston tiedosta johdetaan yleiselle tasolle sovellettavissa oleva tieto. Vastakohta induktiiviselle päättelylle on deduktiivinen päättely, jossa esimerkiksi aineiston keräämistä edeltää teoreettiseen tietoon perehtyminen ja aineiston kerääminen tämän tiedon ohjaamana. (Grönfors 1982, 27–33.) Tässä tutkimuksessa voidaan pohtia missä määrin aineiston kerääminen perustui teoreettiselle perehtyneisyydelle ja missä määrin taas aineisto ohjasi teorian muodostusta. Pro gradu -tutkielmaa edelsi nimittäin aiheeseen liittyvä pro seminaari -työ, jonka kokemusten ja tiedon ohjaamina työtä jatkettiin.

## 4 OPPILASARVIOINTI TÄNÄÄN

### 4.1 MITÄ OPPILASARVIOINTI ON

Arviointi on olennainen osa elämäämme; olemme lähes jatkuvasti arvioitsijan roolissa tai arvioinnin kohteena. Sosiaalisina olentoina luomme ympärillemme kontekstin, johon keräämme kaltaisiamme. Tämä konteksti on yhteiskunta, jossa selviämme arvioimalla kaikkea ja kaikkia, myös itseämme. Arviointi on toisin sanoen luonnollinen osa elämää (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Se luo pohjaa ihmissuhteille ja yhteiselämälle yleensä (mt., 8).

Käsitettä arviointi käytämme tutkimuksessamme koulumaailman ja oppilasarvioinnin näkökulmasta. Arvioinnille löytyy tästä näkökulmasta useampia eri merkityksiä. Koppinen ym. (1994, 8) ovat jakaneet arvioinnin kolmeen osioon:

- laadun tai määrän erittely jonkin asteikon tai kriteeristön avulla
- jonkun/jonkin kohteen havainnointi joko systemaattisesti tai epäsystemaattisesti
- arvioinnin validiuden arviointi (arvioinnin luotettavuus ja pysyvyys).

Edellisistä arvioinnin eri merkityksistä on johdettavissa vielä alakohtia: **absoluuttinen-, suhteellinen- ja tavoitearviointi**. **Absoluuttinen arviointi** kytkeytyy kriteeristön ja asteikon käyttöön, joihin oppijan suoritusta verrataan. Tämä arviointimuoto on helpoiten toteutettavissa matemaattisissa aineissa. **Suhteellisessa arvioinnissa** oppilaiden oppimistuloksia suhteutetaan ja verrataan toisiinsa. Tässä arvioinnissa arvioitavat tuotokset asetetaan paremmuusjärjestykseen, jonka jälkeen arvosanat annetaan jonkin ennalta sovitun jakauman mukaan (vertaa Gaussinkäyrä). (mt., 10.)

Suhteellista arviointia tapaa erityisesti ylioppilaskirjoitusten arvioinnissa. Vaikka uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa nojaututaankin vahvasti ennalta määriteltyihin arvioinnin kriteereihin, tapahtunee suhteellista arviointia edelleen perusopetuksessa (ks. Opetushallitus 2004, 166). Monia aineita on vaikea arvioida pelkkien kriteerien perusteella ja näin ollen opettaja saattaa tukeutua arvioinnissaan suhteelliseen arviointiin eli



vertaamaan oppilaiden tuotoksia toisiinsa. Tämä on sinänsä luonnollista, koska arviointi ei varmastikaan voi lähteä tyhjiydestä. Jos ihmisiä ja/tai heidän tuotoksiaan ei verrata keskenään, mistä voidaan tietää, mikä on hyvää tai huonoa vertailtavien tuotosten joukossa. Ongelma pätee erityisesti taito- ja taideaineissa sekä äidinkielen ainekirjoituksissa. Voitaisiinko ns. ”absoluuttisen” kauneuden, viisauden tai hyvyiden määritelmää käyttää sellaisenaan oppilasarvioinnissa? Jos näin olisi, voisivat arvosanat olla melko huonoja ja arvosanajakauamat jyrkkiä. Eikö arviointi yleensä perustu sille pohjalle, että on olemassa jokin yhteinen sekä yksityinen mielikuva ja määritelmä hyvälle ja huonolle, kauniille ja rumalle, tyhmälle ja viisaalle? Jos luokka on täynnä ”huonoja” piirtäjiä ja maalajia, annetaanko kaikille huonot arvosanat? Opettaja todennäköisesti etsii joukosta parhaimman ja heikoimman tuotoksen, joiden avulla hän määrittää arvosanat. Oppilasjoukon yleinen taso on otettava huomioon arvosanoja jaettaessa. Kriteerit eivät siis välttämättä riitä arvioinnin tukirungoksi.

**Tavoitearvioinnissa** arviointi suhteutetaan ennalta määriteltäviin oppimistavoitteisiin (Koppinen ym. 1994, 11). Kyseisen arvioinnin on oltava jatkuvasti läsnä opettajan toiminnassa.

## 4.2 ARVIOINNIN TEHTÄVÄ JA HYÖTY – OPPILAS VASTAAN YHTEISKUNTA

*Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehitymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (Opetushallitus 2004, 166.)*

Oppilasarvioinnin tärkeimpänä tehtävänä voitaisiin siis pitää oppilaan oppimisen ja tämän opettamisen tukemista. Samaan päätelmään ovat päässeet myös Koppinen ym. (1994, 8) määritellesään arvioinnin tehtävää. Hieman toisenlaista näkökulmaa arvioinnin tehtävästä on tuonut Turunen (1990, 139) esille, ajatellessaan tärkeimmän seikan olevan yhteyden saaminen toiseen persoonaan ja tätä kautta selvittää kyseisen henkilön ajattelun rakennetta ja toimintaa; miksi henkilö toimii ja kokee tietyllä tavalla. Arvioinnin tulisi auttaa oppilasta

oppimaan ja tuoda realistista, mutta samalla positiivista palautetta oppilaan toiminnasta. (Koppinen ym. 1994, 8.)

Kolikon kääntöpuoli arvioinnin realistisuudessa ja vertailevan palautteen antamisessa on oppilaan kyvyttömyys ymmärtää, mistä osista hänen suorituksensa arviointi koostuu. Ensi- tai toisluokkalaisen mielestä opettajan antama palaute voi olla riippuvainen siitä, miten paljon opettaja hänestä pitää tai millä tuulella opettaja palautetta antaessaan on. Vertaillen saamaansa palautetta muiden oppilaiden palautteeseen, ei alaluokkalainen oppilas pysty myöskään ottamaan huomioon niitä monia asioita, jotka ovat vaikuttaneet suoritukseen. Näitä asioita ovat mm. oppilaiden henkilökohtaiset kyvyt, lukemiseen käytetty aika ja onnistuminen koetilanteessa. Lapselta puuttuu siis kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita. Jopa 11-vuotias voi vielä olla kykenemätön ymmärtämään, mistä opettajan antama rangaistus johtuu. (Keltikangas-Järvinen 1994, 205, 238–239.)

Jaraston ja Sinervon (1998, 23) esimerkki kuvastaa hyvin kuinka luovia selitysmalleja lapset kehittävät asioille, ennen kuin heille kehittyy ymmärrys toimintansa seurauksista ja kyvystä vaikuttaa lopputulokseen.

*Pirkko: Muistan, miten yhdeksänvuotiaana viulutunnille mennessäni pelkäsin astua kadulle heijastuneiden sähköjohtojen varjojen päälle. Jostain syystä uskoin, että se tietäisi pahaä eli tässä tilanteessa ennustaisi epäonnistumista soittoläksyissä. Se taas puolestaan olisi merkinnyt sitä, että opettajani nappaisi minua tiukasti kynällä sormille. Osaaminen riippui mielestäni kohtalokkaasti noista varjoista ja niiden välttämistä eikä niinkään päivittäisestä ahkeruudestani.*

Vertailevaa palautetta tulisi Keltikangas-Järvisen mukaan välttää peruskoulun alaluokkalaisten kohdalla ja yleensäkin olisi suotavaa, jos tämän tapainen palaute siirrettäisiin mahdollisimman myöhäiseen vaiheeseen. Palautteen ei tarvitsisi olla pienten oppilaiden kohdalla realistisuuden huipentuma vaan jokainen ensi-toisluokkalainen saisi rauhassa kokea olevansa luokkansa paras. Oppilaan ”maapinnalle palauttamisen” tulisi tapahtua ajallaan ja pehmeästi. Kasvatusperinteeseemme ja kulttuuriimme on aina kuulunut pieni pelko ja uskomus siitä, että liika itseensä luottaminen ja ”pilvissä leijaileminen”

kostautuisivat jossakin vaiheessa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 205; Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004.)

Oppilaan persoonallisuuden kasvun tukeminen on mielenkiintoinen asia. Mitä sillä loppujen lopuksi tarkoitetaan? Oppilas saa arvioinnin kautta jatkuvasti palautetta hyvästä tai huonosta osaamisestaan. Entä jos osaaminen on valtaosaltaan huonoa? Kehittääkö tämä hänen persoonallisuuttaan ja itsetuntoaan positiiviseen suuntaan, vai onko tarkoitus, että toisille vain sattuu kehittymään heikosta osaamisestaan johtuen huonompi itsetunto? Ainakin kyseinen asia vaikuttaa mitä luultavimmin oppilaan itsetuntoon. Keltikangas-Järvisen (1994, 205) mukaan oppilas, joka on varustettu hyvällä ja terveellä itsetunnolla kykenee hyväksymään muiden paremmuuden. Hyvä koulumenestys ja näin ollen positiivinen palaute näyttäisivät korreloivan myönteisen itsearvostuksen kanssa (Koppinen ym. 1994, 118).

Koppinen ym. (1994, 18, 88, 117) tarjoavat ratkaisuja edellä mainittuun itsetunnon ongelmaan. Heidän tarjoamistaan ratkaisuistaan on löydettävissä ainakin kolme keinoa, joiden avulla voidaan lisätä itsetuntoa kouluopiskelussa: **realistiset tavoitteet, itsearviointi ja attribuutioiden korjaaminen. Realistisissa tavoitteissa** oppilaan taso tulisi ottaa huomioon tavoitteiden asettamisessa. Oppilaalla olisi näin ollen mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä suorituksissaan, jonka johdosta hänen itseluottamuksensa lisääntyy sekä rohkeus vaativampien tavoitteiden asettamiseen kasvaa. Realististen tavoitteiden asettamista voisi rinnastaa teoriaan lapsen lähikehityksen alueesta. Teorian mukaan ihanteellinen oppimistilanne lapselle on sellainen, jossa hän toimii omien kykyjensä ääri rajoilla. Suoritettava tehtävä ei saa olla liian helppo tai vastaavasti liian vaikea. Oppilaalla tulisi olla alustava käsitys opittavasta asiasta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 89–90; Kagan 1971, 77. )

Koulumaailmassa itsetunnolla on tärkeä merkitys. Koulu pyrkii kasvattamaan lapsia omatoimisuuteen ja antaa onnistumisesta kokoajan palautetta. Kouluikäisen lapsen itsetunto rakentuu suhteessa lapsiryhmään, kouluun, kavereihin ja omaan jengiin (Jarasto ym. 1998, 60). Lapsi itsenäistyy ja kehittää sosiaalisia taitojaan luontevimmin lapsiryhmässä samanikäisten parissa. Lapsi vertaa itseään muihin ja tekee havaintoja siitä millä tavoin hän on erilainen ja millä tavoin samanlainen kuin muut. Joukkoon kuulumisen luo turvallisuudentunnetta ja vahvistaa itsetuntoa. (mt., 116.)

Itsetunnon kehittymiseen liittyy oleellisesti empatia, eli kyky asettua toisen asemaan ja toimia toisen parhaaksi. Ajatellaan, että noin kymmenvuotiaana lapsi on kykenevä asettumaan toisen asemaan ja ymmärtämään tämän tarpeita, vaikka ne olisivat erilaisia kuin omat. Empatia kehittyy harjoittelun ja kokemuksien kautta. Lapsen tulee ensin tiedostua omista sisäisistä tuntemuksista ja opetella ilmaisemaan niitä sanoin. Oleellista on ymmärtää, että eri ihmisistä voi sama asia tuntua erilaiselta ja tämä on ymmärrettävä. (mt., 62–63.)

**Itsearviointi** on nykyään kouluarviointikeskustelujen kuuma peruna. Kyseiseen arvioinnin muotoon tukeudutaan monesti oppimiseen, itsetuntoon ja itsereflektioon liittyvissä asioissa. Itsearvioinnin tarkoitus on saattaa oppilas näkemään mahdolliset oppimisensa esteet ja sitä tukevat seikat, jolloin oppija toimii itse oman oppimisensa ja toimintansa kontrolloijana (Koppinen ym. 1994, 89). Peruskoulun oppilasarvostelun uudistamiseen liittyvissä kokeissa on havaittu, että muun muassa itsearviointitaitojen painottaminen niin, että oppilas selkeästi havaitsi edistymisensä, kehitti oppilasta myönteisesti. Käytännössä itsearvioinnin toteuttamiseen voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia itsearviointikyselyitä ja -lomakkeita (mt., 89, 119). Tulemme palaamaan itsearviointiin vielä jatkossa.

**Attribuutioiden korjaaminen** liittyy oppilaan kontrollikäsitteeseen itsestään.

Attribuutioteorioiden mukaan ihminen selittää omaa onnistumistaan tai epäonnistumistaan joko sisäisistä tai ulkoisista syistä johtuviksi. Tapahtuman syy voidaan myös käsittää pysyväksi tai vaihtuvaksi. Oppilaan ajatellessa huonon arvosanan johtuvan omasta tyhmydestään ja/tai osaamattomuudestaan, jotka eivät tule koskaan muuttumaan, hän attribuoi tapahtuman pysyväksi ja sisäiseksi syyksi. Ajatellessaan taas huonon arvosanan johtuvan, siitä, ettei ole lukenut kokeeseen kunnolla, oppilas attribuoi tapahtuneen vaihtuvaksi sisäiseksi syyksi. Pysyvä ulkoisen syyn attribuointi tapahtuu silloin, kun oppilas ajattelee, ettei kukaan muukaan pysty opiskeltavaa asiaa ymmärtämään. Vaihtuva ulkoisen syyn attribuointi tulee taas kyseeseen, jos oppilas ajattelee huonon menestyksensä johtuvan vain sen hetkisen kokeen vaikeudesta johtuvaksi. (Hämäläinen, Fredriksson & Ihanus 1997, 19–20; Koppinen ym. 1994, 18.)

Lääke väärin attribuutioiden korjaamiseen on saada heikosti menestyvä oppilas uskomaan, että huono menestyminen johtuu yrittämisen eikä suinkaan kyvyn puutteesta.

Huonon itsetunnon omaavat oppilaat, jotka ovat tottuneet jatkuviin epäonnistumisiin, tulkitsevat epäonnistumisten johtuvan omien kykyjensä puutteellisuudesta ja satunnaiset onnistumiset he selittävät ulkoisista seikoista johtuviksi. (Koppinen ym. 1994, 18.)

Emme voi kuitenkaan unohtaa oppilasarvioinnin toista tärkeää hyötyjää eli yhteiskuntaa. Onhan arviointi valikoimisen väline niin jatkokoulutus- kuin työelämääinkin. Sen lisäksi, että arvioinnin katsotaan palvelevan niin oppilasta, opettajaa kuin vanhempia, ovat myös työnantajat ja jatkokoulutuspaikat siitä kiinnostuneita. Oppilaan tulevaa opiskelu- ja työmenestystä halutaan ennustaa arvioinnista saatavan tiedon perusteella. (Koppinen ym. 1994, 25–26.)

Itsearvostuksen kehittyminen ja oikeanlainen palaute liittyvät myös vahvasti toisiinsa. Myönteistä ja yksilöllistä palautetta oppilaan edistymisestä korostetaan. Palautteen tulee olla erityisesti sellaiselta alueelta, jota oppilas itse arvostaa ja kokee merkitykselliseksi. Kielteinen palaute ei saa koskaan koskea oppilaan persoonallisuutta vaan ainoastaan tämän suorituksia. Kielteisen palautteen täytyisi olla myös mahdollisimman yksityiskohtaista. Heikosti menestyvän oppilaan itsearvostuksen tukemista painotetaan erityisesti. Tällaisenkin oppilaan tulisi saada nähdä oma edistymisensä sekä onnistumisensa ja kokea olevansa hyväksytty siitä huolimatta, miten menestyy koulussa. (mt., 119.)

## 5 OPPILASARVIOINTI JA SEN HISTORIA SUOMESSA

Oppilasarviointi maassamme on muuttunut paljon viimeisen sadan vuoden aikana. Syy muutokseen löytyy ennen kaikkea yhteiskunnallisesta tilanteesta ja yhteiskunnan jatkuvasta kehityksestä. Kun Suomessa todenteolla otettiin päämääräksi kansan opettaminen ja sivistäminen, oli oppilasarviointikin sen mukaista. Ihmisistä haluttiin muokata tietynlaisia, mikä tarkoitti sitä, että hyväksi havaituilla keinoilla haluttiin tietyt positiivisiksi koetut ominaisuudet näkyviin ja vastaavasti negatiiviset ominaisuudet pyrittiin eliminoimaan. Oppilasarviointi oli (ja on vieläkin) yksi hyvä keino, jonka avulla pystyttiin tuomaan ilmi oppilaasta ne asiat, joita kunakin hetkenä yhteiskunnassamme pidettiin merkittävänä ja haluttavina. Arvioinnin avulla kyettiin lisäksi vaikuttamaan näihin ominaisuuksiin.

Vaikka puhuimmekin oppilasarvioinnista edellä olevassa kappaleessa menneessä aikamuodossa, löytyy samoja piirteitä yhä edelleen tämän päivän oppilasarvioinnista. Kyseinen aihe on herättänyt jo vuosikausia, ellei jopa vuosikymmeniä keskustelua asian eettisyyden ja mielekkyyden kannalta. Onko oikein arvioida oppilaan ominaisuuksia, varsinkin jos kyseessä on selkeästi persoonallisuuden piirteet ja pystytäänkö niitä edes arvioimaan? Kannanotot näihin kysymyksiin jakautuivat eri suuntiin ainakin vielä 1900-luvun puolella. Yksi asia oppilasarvioinnista on varmaa, nimittäin se, että halu arvioida oppilaita ei ole haihtunut edes yhteiskunnan kehityksen myötä minnekään.

Seuraavassa olemme luoneet hieman historiallista taustaa oppilasarvioinnille. Katsaus tuo esille, kuinka asiat näyttävät sitoutuvan yhteen koulun merkityksen, vallitsevan maailmankuvan, ihmiskäsityksen, uskonnon ja yhteiskunnallisen tilanteen kanssa.

### 5.1 KOULUTUKSEN TARKOITUS SUOMESSA – HYVINVOINTIYHTEISKUNTA JA YKSILÖLLISYYS

Tänä päivänä asuessamme hyvinvointivaltiossa, jossa peruskoulutus on kaikille pakollinen ja ennen kaikkea mahdollinen, on moni kenties unohtanut kansan koulutuksen alkuperäisen

tarkoituksen. Kysyttäessä esimerkiksi nykyajan lapsilta, nuorilta ja aikuisiltakin vastausta tähän asiaan voisi kuvitella, että vastaukseksi saataisiin jotakin tämän tapaista: ”Yksilön on koulutettava itseään mahdollisimman paljon, jotta kykenisi saavuttamaan hyvän yhteiskunnallisen aseman. Tämä taas tarkoittaa, että on paljon maallista omaisuutta, arvostettu työ sekä kyky kehittää itseään jatkuvasti”. Tämä näkökulma koulutuksen merkityksestä oli nähty yksilön kannalta ja siinä tuli esille myös tällä hetkellä yhteiskunnassamme vallitseva individualismin henki. Jos tarkastelemme asiaa yhteiskunnallisesta perspektiivistä, nähdään koulutus välttämättömyytenä globaalisuuden kannalta, mahdollisuutena kilpailla ja pärjätä yhteisessä suuressa maailmassamme. Ilman korkealuokkaista koulutusta ei ole myöskään innovaatiota ja korkean luokan osaajia, joiden avulla voimme kehittää maatamme jatkuvasti eteenpäin.

Edellä tuli siis ilmi, millaisessa merkityksen valossa koulu ja koulutus nähdään. Alkuperäinen koulutuksen tarkoitus on ollut kuitenkin toisenlainen. Kansan koulutuksella on haluttu yhtenäistää kansa yhtenäiseksi joukoksi ja näin on kyetty saavuttamaan itsenäinen valtiomme. Kansan yksilöiden siveellisyyttä on pidetty samana kuin kansakunnan siveellisyys.

Tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi silloisen kansakoulun yksi tavoite on ollut myös kasvattaminen. Koska suomalaisessa yhteiskunnassa koulun tehtävänä pidettiin kehittää tietynlaisia yhteiskuntaan soveltuvia ja haluttuja piirteitä lapsissa, kohdistettiin kasvatus persoonallisuuteen. Nämä persoonallisuuden piirteet olivat tarkkaan määriteltyinä, jotta niiden alueella voitiin mitata koulusaavutuksia. (Renko 1966, 1.)

Ennen kaikkea koulutuksella on haluttu ehkäistä sodista kenties turhin, sisällissota, joka vapaussotana tai epävirallisemmin veljessotana Suomessa tunnetaan (Koski 1999, 24). Tässä sodassa menehtyi tuolloin lähes 30 000 suomalaista (Elfvengren, Kurenmaa, Myllyniemi & Pesonen 1997, 18).

## 5.2 KOULU ESIMERKIN NÄYTTÄJÄNÄ

Koulun tehtävä kautta aikojen on ollut näyttää esimerkkiä oikeanlaisesta tavasta olla ja elää. Tämä tehtävä on näkynyt vahvasti suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvulta aina

1960–1970-luvuille saakka. Koulu on tuonut esille mikä on moraalisesti oikein ja väärin, miten ihmisen on liikuttava oikealla tavalla ja miten tulisi harjoittaa ruumista sekä mikä on tervettä ja mikä sairasta. Oppilaan persoonaan ja käytökseen on pyritty vaikuttamaan arvostelun kautta. Arvostettuina piirteinä oppilaissa on pidetty tottelevaisuutta ja ahkeruutta. Koulu on toiminut välikappaleena, jonka avulla on pystytty vaikuttamaan koteihin saakka. Näin on pystytty myös laajemmin vaikuttamaan kansalaisten sivistykseen ja yhteiskunnan kehitykseen. Koulu on toiminut muokkaajana tehden tietynlaisia ideaalityyppejä oppilaista ja opettajista. (Tolonen 1999, 10,12.)

### 5.3 AAPISET JA LUKUKIRJAT MAAILMANKUVAN VÄLITTÄJINÄ

1900-luvun vaihteesta aina 1960-luvulle saakka vahva isänmaallisuuden ja uskonnon korostaminen tuotiin lasten maailmaan kouluissa aapisten ja lukukirjojen avulla. Sieltä löytyivät määriteltyinä hyvän ihmisen ja hyvän tytön ja pojan ominaisuudet. Lapsilta toivottuja piirteitä olivat mm. ystävällisyys, auttavaisuus ja yhteistyöhalukkuus (Koski 1999, 21–23).

Aapiset ja lukukirjat kertoivat tarinoiden ja esimerkkiensä avulla miten tulisi elää ja mitä taas pitäisi välttää (mt., 23). Takala ja Vepsäläinen (1983, 4–7) ovat tuoneet esille näkemyksen, jonka mukaan aapiset ja lukukirjat ovat välittäneet omalla tavallaan silloisella hetkellä vallitsevaa maailmankuvaa. Kirjoja on pidetty kulttuurisesti yhdenlaisena ”virallisena näkökantana”.

### 5.4 USKONTO IHMISTEN HYVIEN OMINAISUUKSIEN VÄLITTÄJÄNÄ

Kuten jo edellä tuli ilmi, olivat hyvän ihmisen ominaisuudet näkyvissä aapisissa ja lukukirjoissa vielä ennen 1960-lukua. Näillä määritelmillä oli kuitenkin vankka luterilainen perusta, joka oli sekoittuneena sen hetkiseen valloillaan olevaan hegeliläisyyteen. Uskottiin, että ihminen on perusolemukseltaan syntinen ja heikko, ja tästä olotilasta saatettiin pelastautua ainoastaan olemalla nöyrä. Toivottu tulos uskottiin saavutettavan



levittäväällä kansalaisten keskuuteen Jumalan pelkoa. Se, miten yksilö eli maan päällä, määräsi tuonpuoleisen kohtalon. (Koski 1999, 24–25.)

Tällaisten uskomuksien vallitessa korostui lastenkin kasvatusta. Lasta pidettiin vajavaisena ihmisenä, jolla ei ollut lainkaan omaa fundamentaalista arvoa. (mt., 25.) Lasten kasvatusta korostuessa korostui luonnollisesti myös opettajien tehtävän merkittävyys. Seuraavassa olemmekin lainanneet Cygnaeuksen (1910, 269) katsomuksen opettajan tehtävästä.

*Ennen kaikkea on lastenopettajattaren koetettava juurruttaa lapsien sydämeen todellista jumalanpelkoa, kiitollisuutta ja luottamusta Jumalaan sekä kehoitettava heitä kaikissa elämän oloissa osoittamaan tätä jumalanpelkoa totuudenrakkautta, kuuliaisuudessa vanhempia ja opettajia kohtaan, ystävällisyydessä, suvaitsevaisuudessa ja palvelevaisuudessa tovereja, sisarusia ja palvelusväkeä kohtaan, eläinten lempeässä kohtelussa, koko luonnon, kunkin puun, kunkin maasta nousevan taimen pyhässä kunnioittamisessa.*

Hyvän lapsen ominaisuuksien lista oli luterilais-kansallisen kasvatustieteellisen määritelmien mukaan hyvin pitkä. Näitä ominaisuuksia olivat muun muassa puhdas sydän, raittius, nöyryys, kuuliaisuus, tottelevaisuus, auttavaisuus, armeliaisuus, ahkeruus, kiltteys, siisteys, rehellisyys ja urhoollisuus. Myös ”pahan” lapsen ominaisuudet oli määritelty. Tällainen lapsi oli huolimaton ja laiska, hän harrasti kiusaamista ja pilkkaamista, hän oli ylpeä, tottelematon sekä valehteli. Yleisesti katsottiin, että lapsi on kiitollisuuden velassa vanhemmilleen ja Jumalalle. (Koski 1999, 26.)

Mielenkiintoista on, että näiden lukemattomien ominaisuuksien lisäksi, joita lapselta vaadittiin, asetettiin vielä tytöille ja pojille omat, erilaiset vaatimuksensa. Tytöille kuuluvia piirteitä olivat ahkeruus, kiltteys, auttavaisuus sekä tottelevaisuus. Naisen tärkeimmäksi yhteiskunnalliseksi tehtäväksi katsottiin äitinä oleminen. Hyvän pojan haluttuihin ominaisuuksiin kuuluivat urhoollisuus ja rohkeus. Mies oli se, joka hoiti kodin ulkopuolisia asioita. (mt., 26, 29, 32.)

Vahva isänmaallisuuden ja uskonnon korostaminen saivat kuitenkin väistyä 1960-luvulle mennessä aapisista ja lukukirjoista. Yhteiskunnallinen tilanne oli muuttunut eikä samanlaista sodan pelkoa enää ollut näkyvissä. Yhteisyyden tilalle syntyi yksilöllisyyden arvostaminen, naisten ja miesten eriarvoisuus alkoi muuttua tasa-arvoksi sekä solidaarisuus tuli vallitsevaksi aatteeksi. Toisin sanoen vanhan ajattelutavan tilalle tuli kulttuuriliberalismi ja päämääränä oli hyvinvointivaltion rakentaminen. (mt., 35.)

Myös lapsen asema muuttui. Vanhan kasvatustajattelu korvasi uusi progressiivinen kasvatustajattelu. Lapsi ei ollut enää perisyntinen, vajavainen ihminen, jota jopa jonkinlaisena esineenä saatettiin pitää. Lasta ei saanut manipuloida vaan tämän tuli kokea turvattu ja onnellinen lapsuus. Kasvatustajattelussa alkoi näkyä lapsilähtöisyyden henki. (mt., 35.)

## 5.5 OPPILAIDEN KÄYTÖS KOULUARVIOINNIN KOHTEENA

Koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on ollut aina opetuksen lisäksi kasvattaminen. Tämä on kuitenkin Hannu Simolan (1999, 51) mukaan vaikeaa, jos oppilaiden käyttäytymistä ei huomioida. Oppilaan käyttäytymien arviointia on joskus jopa pidetty tärkeämpänä kuin oppiainekohtaista arviointia (Halila 1949 II, 92; Salmela 1948, 11). Kautta aikojen on selkeästi ollut nähtävissä halu paljastaa oppilaasta niin sanottu ”totuus”. Oppilaan persoonallisuus ja taipumukset ovatkin joutuneet arvioinnin kohteiksi. Oppilaan sisintä on pyritty arvioimaan tämän ulkoisen olemuksen perusteella. Oppilas on ollut koulussa hyvinkin tarkan katseen alla; häntä on arvioitu mm. huolellisuudesta, kohteliaisuudesta, puhtaudesta, korrektista kielenkäytöstä, ruumiin asennoista, liikkeiden täsmällisyydestä, ahkeruudesta ja kiltteydestä. Lista piirteistä ja ominaisuuksista näyttäisi olevan loputon. Oppilaan erilaisten ominaisuuksien arviointi on saanut aina ajan kuluessa tarkennusta ja lisäystä. Listan jatkeena ovat olleet muun muassa tarkkaavaisuus, taipumukset, luonne, lahjakkuus, keskittymiskyky, rehellisyys, asenteet, täsmällisyys, säännöllisyys, aloitteellisuus, yritteliäisyys, aktiivisuus, itsenäisyys, luovuus jne. (Simola 1999, 52.)

Näitä oppilaan sisäisen sielun arvioinnin yrityksiä näkyi vielä 1980-luvulla koulun OPS:ssa (Simola 1999, 60). Oppilasarvioinnin esitystavat vaihtelivat paljon 1900-luvun alusta aina tähän päivään saakka. Kenties kaikista kunnianhimoisimpana yrityksenä voisi pitää v. 1908

luvulla ollut valistuksen oppilaskirjaa, johon opettajan oli tarkoitus merkitä joka kuukausi muistolistaa. Siinä oli arvioitavissa mm. huolellisuus seitsemänä eri piirteenä. Oppilaskirjasta taas seurasi vielä jalostetumpi versio, opintokirja. Siinä tuli ilmi muun muassa oppilaan säännöllisyys, seuraaminen ja käsityskyky. (mt., 52–54.)

Professori Matti Koskenniemi (1946, 350–351) toi aikanaan esille ajatuksensa oppilasselostuksesta, jossa voitaisiin mennä jopa pidemmälle oppilaan taipumusten ja persoonallisuudenpiirteiden kuvauksessa. Kantava ajatus näissä pitkälle menevissä oppilaan persoonallisuuden kuvaamisissa oli se, että ne hyödyttäisivät kaikkia niitä ihmisiä, jotka joutuisivat lapsen kanssa tulevaisuudessa tekemisiin.

Kaikki nämä yritykset arvioida oppilaiden kaikkein sisintä ovat olleet hyvin uskaliaita. Hienotunteisuuden raja on monesti ehditty ylittää. Simola (1999, 51) tuo artikkelissaan ilmi oman kannanottonsa oppilaan arvioinnista. Oppilaan persoonallisuuteen ei hänen mukaansa pitäisi puuttua, vaan huomio tulisi kiinnittää tämän toimintaan ja tekoihin. Kysymys opettajien kyvystä arvioida oppilaiden luonteenpiirteitä on myös hyvin kyseenalainen. Arvioinnissa on muistettava opettajan inhimilliset piirteet. Mäensivu (1999, 13) esittää tutkimuksessaan kuinka arviointeihin vaikuttavat myös oppilaiden miellyttävyys ja opettajan arvostamat piirteet, kuten levollisuus ja siisteys.

Otettaessa huomioon koulu ympäristönä, joka ei ole välttämättä edullinen tuomaan esille läheskään kaikkia oppilaan toimintaa ja tämän persoonallisuuteen kuuluvia piirteitä, sekä tosiasia, ettei opettajan kapasiteetti riitä n. 20–30 oppilaan analysointiin, voidaan todellakin miettiä oppilaiden persoonallisuuden kuvaamisen luotettavuutta.

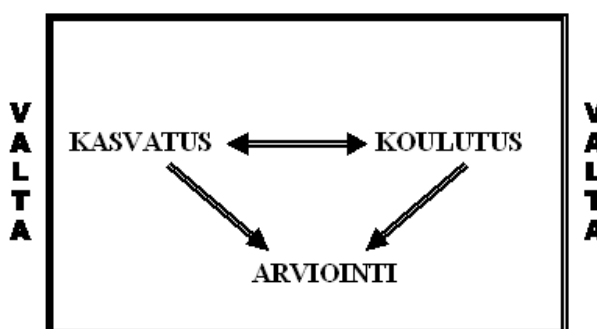
Arviointiin kohdistuvan hienotunteisuuden painottamisessa löytyy lisää ristiriitaisuuksia. Vuonna 1996 toiminut peruskoulun oppilasarviointiryhmä on todennut julkaisussaan sanallisen arvioinnin pelkästä oppilaan näyttöihin ja suorituksiin perustuvasta tehtävästä. Lausumassa oli nimenomaan tuotu oppilaan persoonan koskemattomuuden tärkeys esille. Kuitenkin heti tämän toteamuksen jälkeen lausumassa oli ehdotettuna oppilaan luovuutta, kriittisyyttä ja yhteistyökykyisyyttä koskeva arviointi peruskoulun päästötodistusta varten. (Simola 1999, 65.)

## 6 ARVIOINTI, KASVATUS JA KOULUTUS VALLAN VÄLINEINÄ

Kasvatus, koulutus ja arviointi – kaikkia näitä yhdistää vallankäyttö (Vuorikoski 2003, 26; Ojakangas 2001, 52). Ihminen, joka arvioi toista, omaa tällöin myös valtaa. Vallan suuruus riippuu muun muassa siitä, minkä merkityksen arvioitava antaa arvioinnille ja mitä konkreettisia seurauksia arviointi tuottaa arvioitavalle. Koulumaailmassa ensisijainen arvioinnin valta kuuluu opettajille.

Vaikka kasvatus (vrt. myös koulutus) on aina valtaa ja vallankäyttöä, ei kasvatusta tarvitse kuitenkaan tuomita (Ojakangas 2001, 52). Ojakangas on esitellyt kaksi toisistaan eriävää kasvatuksen pyrkimystä. Hänen mukaansa on olemassa kasvatusta, joka pyrkii vain sopeuttamaan, sekä kasvatusta, joka pyrkii kohottamaan kasvatettavan muiden ihmisten yläpuolelle. Demokraattisessa yhteiskunnassa kasvatus on erilaisten yhteen tuomista ilman yhdistämistä. Idea ei ole yrittää tehdä ihmisestä suuren yhteiskuntakoneen pientä osaa. (mt., 104–106.)

Olemme esittäneet kuvion 1. muodossa esimerkin, miten kasvatus, koulutus ja arviointi suhteutuvat keskenään vallan kehällä. Kasvatus ja koulutus voidaan nähdä toisiinsa vastavuoroisesti suuntautuneina. Koulutuksessa on aina vähintään piiloisesti mukana kasvatusta kuten kasvatukseen voi sisältyä koulutusta. Kasvatuksen ja koulutuksen perillemeno täytyy jollain tavalla varmistaa. Tämä tapahtuu arvioinnin avulla. Arvioinnin tulos määrää, mitä arvioitavalle tapahtuu. Perusidea on, että arvioinnin suorittaja toimii yleensä myös arvioitavan muokkaajana. Muokkaus ei kuitenkaan tapahdu esteettömästi vaan muokkauksen kohde itse vaikuttaa, mitkä asiat hän ottaa vastaan ja mitkä taas hylkää. Koska kasvatukseen, koulutukseen ja näihin sisältyvään arviointiin kuuluu ihmisen muokkaamisen ja kontrolloinnin mahdollisuus, ovat kyseiset elementit hyvin valtakeskeisiä.



KUVIO 1. Arviointi, kasvatus ja koulutus vallan välineinä

Kuten edellä mainittiin, kuuluu kasvatukseen ja koulutukseen valtaa. Lisäksi näihin molempiin sisältyy arvioitsijana toimimisen etuoikeus, joka jo itsessään sisältää vallankäyttöä.

Koulutuksen ja kasvatuksen kurinpitovalta on muuttunut yhteiskunnassamme piiloisesti toimivaksi (Vuorikoski 2003, 26). Koulutus nähdään ihmisten kasvattamisena yleisesti hyväksytyyn muottiin. Oppilaisiin kohdistuva ulkoinen kontrolli on vaihtunut oppilaiden itseensä kohdistamaan kontrolliin. Tästä on seurannut vallan käytön muuttuminen piiloiseksi ja vaikeasti havaittavaksi. (mt.)

Opettaja toimii sekä vallankäyttäjänä että vallankäytön kohteena. Koulu ja opetustyö irrotetaan usein poliittisesta kytköksestään. Opettajan työ nähdään monesti puolueettomana, neutraalina ja yhteiskunnallisista sidoksista irrallisena. Kuitenkin sen lisäksi, että opettajien ammattikunta professiopyrkimyksineen on merkittävä vallankäyttäjä itsessään, ovat opettajat yhteiskuntapoliittisen järjestelmän vallan alaisia. Opettajat toimivat siis yhteiskuntapoliittisen järjestelmän määräysten ja halujen toteuttajina. Opettajien keskeisimpiin tehtäviin kuuluu sosiaalista yhteiskunnan jäsenet kulloisenkin ajanjaksoa hallitsevan ideologian mukaisiksi. (mt., 36–38, 45.)

## 6.1 ARVIOINTIA VIRALLISEN OPETUSSUUNNITELMAN TAKANA – ARVIOINNIN ”HARMAA” ALUE

Läheskään kaikki arviointi, mitä koulussa tehdään, ei perustu viralliseen opetussuunnitelmaan. Esille on jo tullut, ettei oppilaiden persoonallisuutta saa arvioida julkisesti vaan arvioinnin tulisi kohdistua oppilaan oppiainekohtaiseen suorittamiseen. Koulussa tapahtuva arviointi osoittautuu piilo-opetussuunnitelman paljastuessa kuitenkin paljon monikerroksisemmaksi ja vaikeammin havaittavaksi mitä pintapuolisesti uskoisi (Jackson 1968, 10). Piilo-opetussuunnitelma muotoutuu usein tiedostamattomista koulutyön ehdoista: oppitunnin pituudesta, koulun hierarkiasta, ainejaosta, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemuksen välisestä kuilusta, todistusjärjestelmästä, opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta jne. Piilo-opetussuunnitelma asettaa oppilaille vaatimuksia, joita ei ole mainittu virallisessa opetussuunnitelmassa. Näitä ovat muun muassa täsmällisyys, hiljaa istuminen, odottaminen, omien kokemusten poisrajaaminen,

annettujen tehtävien kanssa puuhaaminen ja pitkäjänteisyys sekä eron tekeminen työn ja vapaa-ajan välillä. (Broady 1987, 15.)

Philip Jackson (1968 10, 19) tuo esille kolme enemmän tai vähemmän piilossa olevaa asiaa, jotka liittyvät vahvasti kouluelämään ja joiden muodostamaan ympäristöön oppilaat totutetaan ja opetetaan. Näitä ovat suuren ihmisjoukon kanssa elämään oppiminen, tottuminen opettajien tai vertaistoverien positiiviseen ja/tai negatiiviseen palautteeseen sekä opettajien ja yleensäkin koulun henkilökunnan valta-aseman hyväksyminen oppilaaseen itseensä nähden. Nuoret oppilaat saattavat joutua hetkellisesti huijatuiksi koulun todellistakin todellisemmassa arviointimaailmassa. Erilaiset testit voidaan piilottaa leikkien ja pelien taakse, mutta oppilailta ei kestä kauaakaan huomata, mistä todellisuudessa on kyse. Oppilaan on totuttava kouluun, jossa toiset tekevät arviointeja hänestä. Läpätunkeva ja jatkuva arviointi hallitsee oppilaan koko koulussaoloaikaa. Vallan suhteen he tulevat huomaamaan, että koulu on paikka missä vedetään raja heikon ja vahvan välille. Rajan veto koskee opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita.

Jokaisella lapsella on kouluun tullessaan kokemusta omiin toimintoihinsa liittyvistä onnistumisista ja epäonnistumisista. Nämä asiat eivät kuitenkaan välttämättä ole saavuttaneet suurtakaan merkitystä lapsen elämässä. Vasta lapsen tullessa kouluun hänen osaamisensa ja osaamattomuutensa saavat aivan erilaisen merkityksen; oppilaan kyvyt tai kykyjen puute tulevat julkisiksi ja näin hänen sisintänsä päästään arvostelemaan ja arvioimaan. Koulun, kodin ja ystäväpiirin osallistuessa oppilaan arvosteluun, oppilas tulee tietoiseksi omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. (mt., 19–20.)

Virallisen opetussuunnitelman ulkopuolelle jäävää oppilasarviointia, jota opettaja harrastaa, tapahtuneen jatkuvasti. Oppilaan tietojen ja taitojen arvioinnin lisäksi mukaan saattaa tulla monesti tämän käyttäytymisen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointia (mt., 22). Tietynlaisen käyttäytymisen vaatiminen liittyy niihin odotuksiin, joita koulu instituutiona luo. Opettajan ollessa merkittävä kouluinstituution edustaja, vartioi hän asetettujen normien noudattamista. Oppilaatkin huomaavat ajallaan, mitkä asiat saavat opettajan eniten hermostumaan; nämä hermostumisen aiheuttavat asiat johtuvat harvemmin oppilaiden vääristä vastauksista tai osaamattomuudesta. Konfliktit opettajan ja oppilaiden välillä syntyvätkin monesti siitä, etteivät oppilaat noudata instituution asettamia odotuksia. Kyseisiin odotuksiin kuuluvat muun muassa aikaisemmin mainitut hiljaa istuminen ja

aikataulujen noudattaminen. Piilo-opetussuunnitelman mukaista arviointia opettajat suorittavat silloinkin, kun pyytävät muita oppilaita arvioimaan julkisesti tietyn oppilaan työskentelyä tai tuotosta. Yksi opettajan alkuun panema, hyvin tavallinen ja huomaamaton arviointi tapahtuu, kun pyydetään toisia oppilaita korjaamaan yksittäisen oppilaan esittämä väärä vastaus. Tähän arviointiin osallistuvat sekä opettaja että oppilaat. (mt., 20, 22.)

Vaikeasti havaittava ja kuvattava, piiloisesti tapahtuva arviointi tulee oppilaalta itseltään. Siitä huolimatta, että oppilas saattaa tehtävänsä, kokeensa ja tuotoksensa opettajalla arvioitavaksi, saa hän myös informaatiota itseltään omasta osaamisestaan. Tämä itseltä saatu tieto ei ole välttämättä aina oikea, mistä syystä opettajan tulisi aina korjata oppilaan vääränlaiset kuvitelmat. Kaikesta huolimatta itsearviointi voi jättää oppilaaseen jälkensä. (mt., 20.)

Oppilaiden sisimpään olemukseen kohdistuvaa arviointia tapahtuu tiedostetusti tai tiedostamatta silloin, kun opettaja ryhtyy psykologisoimaan oppilaitaan. Opettajien oppilaisiin kohdistamaa psykologisointia pidetäänkin opettajien omana ”ammattitautina”. (Broady 1987, 9; Jackson 1968, 23.) Jotkut opettajat, jotka saattavat pitää itseään ”psykologisesti pätevinä”, arvioivat oppilaitaan yleistäen. Opettajien oppilaistaan käyttämät ilmaisut ovat leimaavia, kuten ”ongelmalapsi” ja ”häiriintynyt lapsi”. Aggressiivisuus ja vetäytyneisyys ovat niiden persoonallisuudenpiirteiden joukossa, joita yleisesti käytetään edellä mainittujen määritelmien yhteydessä. Kyseiset termit tulevat psykologiasta ja kuuluvat ilmauksiin, joita käytetään psykopatologisten- eli mielenterveysoireiden kuvaamisessa. Lainatakseni Jacksonin kuvausta opettajien psykologisoimisesta, opettaja saattaa todeta luokkaansa katsellessaan seuraavanlaisia asioita: ”Näen, että John on hyvä työntekijä” tai ”Toiset (joiden henkilöllisyys on kaikille selvä) eivät tiedä kuinka ohjeita noudatetaan” tai ”Liisalla on keskittynyt/kuunteleva ilme”. Pääsääntöisesti useimmat arvioinnit, jotka koskettavat oppilaiden psyykkisiä ominaisuuksia, jäävät ainoastaan opettajan tietoon. Nykyään oppilaiden arvostelu pyritään tekemään vähemmän julkiseksi ja oppilasystävällisemmäksi. Normaalisti oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointi koskettaa heidän älyllisiä kykyjään, motivaatiota ja avuliaisuutta. (Jackson 1968, 22–23.)

Broady (1987, 13) esittää, että oppilaiden luokittelua ”vahvoihin” ja ”heikkoihin” tapahtuu jo ensimmäisellä luokalla. Hänen mukaansa kaikilla vuosikursseilla on kaksi näkymätöntä ”linjaa”, joista toinen johtaa ylempään koulutukseen ja arvostettuihin ammatteihin sekä

toinen nopeammin työmarkkinoille. Ero näiden eri ”linjoilla” olevien oppilaiden kohtelussa olisi huomattava.

Oppilasarvioinnin ongelmallisuutta piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta tulisi pohtia. Tutkimuksessamme oppilaiden persoonallisuudenpiirteiden mahdollinen linkittyminen arvosanojen antoon ja koulumenestykseen yleensä nähdään ongelmana. Virallisen opetussuunnitelman lisäksi piilo-opetussuunnitelma jättää taaksensa paljon epäselvyyttä kyseisen ongelman kohdalla. Yksi ratkaisukeino piilo-opetussuunnitelman ongelmallisuuteen on tehdä siitä vähemmän piilevä – poistaa sitä ei kuitenkaan voida (Broady 1987, 34). Opettaja ajattelee virheellisesti, jos uskoo maantiedettä tai matematiikkaa opettaessaan oppilaidensa oppiessa vain ja ainoastaan kyseisiä aineita. Opettajan olisi syytä perehtyä siihen, mitä muuta oppilaat oppivat opetettavan asian lisäksi. (mt., 99.) Yleensäkin oppilasarvioinnin ongelmallisuutta voitaisiin varmasti purkaa auki ja saada aikaiseksi oikeudenmukaisempaa arviointia tunnustamalla julkisesti, mitä kaikkea piilo-opetussuunnitelma voikaan sisältää.



## 7 MILLAISTA ON HYVÄ ARVIOINTI

Käsitykset hyvästä arvioinnista vaihtuvat aikakausittain. Se, millaisena hyvä arviointi koetaan, riippuu tietenkin myös siitä, onko kyse arvioitsijasta vai arvioinnin kohteesta. Seuraavassa on listattuna Koppisen ym. (1994, 32–33) määritelmiä hyvälle arvioinnille:

- Arvioidaan sitä, mitä opetetaan, opetetaan sitä mitä arvioidaan
- Arvioidaan sitä, mitä aiotaan
- Arvioidaan oikeudenmukaisesti
- Arvioidaan johdonmukaisesti, eli arviointi on luotettavaa
- Arvioidaan avoimesti
- Arvioidaan objektiivisesti (arvioitsijan tulisi olla tietoinen omista mieltymyksistä, vastenmielisyyksistä ym.)
- Arvioidaan kehittävästi ja kehittyvästi. Pidetään mielessä, että motiivi arvioinnissa on oppimisen tukeminen ja opetusjärjestelyjen kehittäminen.

Edellä mainituissa määritelmissä oppilaan persoonallisuuden huomioon ottaminen tai sen huomiotta jättäminen jää käsittelemättä. Tämä on mielenkiintoista, koska Koppinen ym.(1994) ovat teoksessaan kuitenkin varoittaneet oppilaan persoonallisuuteen puuttumista kielteisessä palautteessa. (ks. luku 4.) Kaikki kohdat sivuuttavat kenties jollain tapaa aihetta, mutta missään ei todeta selkeästi, miten kyseiseen asiaan tulisi suhtautua. Voitaisiinko tästä päätellä, että on aivan itsestään selvää, etteivät persoonallisuuden piirteet saa olla arvioinnin vaikuttajana? Vai ovatko nämä vaikuttimet niin piiloisia, että ne jäävät huomaamatta? Oli vastaus mitä tahansa, ei kyseinen ongelmakohta pyyhkiydy pois, vaiettiin siitä tietoisesti tai tiedostamatta. Myöskään uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa, tulisiko oppilaan persoonallisuus huomioida vai jättää huomiotta oppilasarviointissa. Ehkäpä opetussuunnitelmassa oleva lause ”Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla” on tarkoitettu aukaisemaan oppilaan persoonallisuuden ja arvioinnin suhteen problematiikkaa (ks. Opetushallitus 2004, 166–167).

Lindholm (1998, 60–67) tuo esille tekemässään pro gradu -tutkielmassaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä hyvästä arvioinnista. Sanallista arviointia pidettiin joko suullisessa tai kirjallisessa muodossa yleisesti parhaimpana arviointitapana. Arviointi vaatii opiskelijoiden mielestä aina perustelut ja kehittämissuhteet näkyville, joita numeroarviointi ei kykene antamaan. Arvioitsijan paneutuminen opiskelijan suoritukseen koettiin myös paremmaksi sanallisessa arvioinnissa verrattuna numeroarviointiin. Seuraavassa on erään opiskelijan tunteita hyvästä arvioinnista.

*Huonostikin mennessä opettaja on kirjoittanut mikä meni pieleen ja mitä hyvää kuitenkin löytyy. Sekin kannustaa opiskelemaan seuraavalla kerralla paremmin, pelkästä numerosta ”masentuu” ja selittelee vain itselleen syytä. Kun opettaja antaa kirjallisen palautteen tulee tunne, että arviointiin on todella paneuduttu.*

Numeroarvioinnin ulkopuolelle jäävät myös kasvatukselliset tavoitteet sen kohdistuessa ainoastaan tiedollisiin tavoitteisiin. Jos oppilaan arvosana pysyy todistuksesta toiseen seitsemänä, onko se silloin todistus siitä, että tämän taidot ja tiedot eivät lisäänty? (Koppinen ym. 1994, 47)

Koppinen ym. (1994, 47–48) ja Virta (1999, 21) eivät näe sanallista arviointiaakaan täydellisenä arviointikeinona. Vääränlaisella ja taitamattomalla käytöllä sanallinen arviointi voi saada paljon tuhoa aikaiseksi oppilaan itsetunnolle, jopa enemmän kuin numeroarviointi. Tämän päivän ”sanalliset arvioinnit” eivät edes välttämättä ole aivan sanansa mittaisia. Todistusten sanallisuus piilee monesti rasti-ruutuun-periaatteessa, joka todellisuuden kuvaamisessa on sinänsä yhtä rajoittunut kuin numeroarviointikin.

Lindholmin (1994, 60–67) tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opiskelijat näkivät numeerisen arvioinnin merkityksen opiskelijoiden vertaamisena toisiinsa. Luokittelun ja paremmuusjärjestykseen laittamisen ei koettu tukevan opiskelijan yksilöllistä kasvua eikä oppimista. Opiskelijan yksilölliset ominaisuudet ja lähtötaso tulisi opiskelijoiden mukaan huomioida arvioinnissa.

## 7.1 ITSEARVIOINTI OSANA OPPILASARVIOINTIA

Yhteiskuntamme tämän hetkinen ehdoton muoti-ilmiö näyttää olevan itsearviointi. Enää ei riitä, että arviointi tapahtuu ainoastaan ulkopuolelta käsin, vaan arvioinnin tekijäksi saatetaan valita arvioinnin kohteena oleva. Henkilön oleminen jakaantuu näin kahteen suuntaan: objektina ja subjektina olemiseen (Kilpinen, Salmio, Vainio & Vanne 1995, 16). Koska itseään on hyvin epätodennäköistä päästä pakoon, voisi leikkimielisesti ajatella itsearvioinnin olevan freudilaisittain ikuinen hereillä oleva yliminä (superego), joka valvoo ihmisen toimintoja. Toisin sanoen arviointi ja erityisesti itsearviointi erilaisissa ilmenemismuodoissaan seuraa kaikkialle. Se voi olla kuten terapeutti vastaanotolla: ”Miltä sinusta tuntuu? Millaiseksi koet kyseisen asian? Miten olet kehittynyt viimeisen jakson aikana? Mitkä ovat tulevaisuuden tavoitteesi?”

Uudessa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 168) oppilaan itsearviointi on kirjattu yhdeksi oppilaan arvioinnin osaksi. Oppilasta tulee perusopetussuunnitelman mukaan kehittää itsearviointitaidoissa, joista olisi hyötyä oppilaan itsetuntemuksen kasvun sekä opiskelutaitojen kehittymisen kannalta. Myönteinen minäkuva ja hyvä itsetunto vahvistuvat Opetushallituksen mukaan itsearviointitaitojen olemassaololla.

Oppimisen kannalta oppimista ohjaavilla metakognitiivisilla taidoilla on suuri merkitys. On paljon helpompaa tarttua uusiin opittaviin asioihin, kun tietää kuinka uuden omaksuminen parhaiten itseltä käy ja mitkä ovat mahdollisia kompastuskiviä. Metakognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat kyky asettaa itselle opiskelutavoitteita, suunnitella ja arvioida tiedonhankintaa, oman ”opiskeluminäkuvan” tiedostaminen ja itsensä kehittäminen oppijana (Jarasto ym. 1998, 142). Täytyy muistaa, ettei yhtä oikeaa tapaa oppia ole olemassa. Oppimisessa on kyse yksilön sisäisestä prosessista, jonka tuominen esiin arviointimielessä ei ole näin ollen perusteltua.

Oppilaan positiivisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittyminen itsearvioinnin avulla tuntuisi olevan keskeneräiseksi jätetty asia opetussuunnitelmassa. Mikä mahtaa olla se peruste, jonka mukaan voidaan olla niin varmoja itsetunnon kehityksestä itsearvioinnin avulla? Löytyykö kyseisestä asiasta luotettavia tutkimustuloksia? Onko ajatuksessa otettu

huomioon oppilaan kyky suorittaa itsearviointia? Ajatellaanpa 1–2-luokkalaisia suorittamassa itsearviointia omasta oppimisestaan ja kehityksestään ja asettamassa tavoitteita paremmalle oppimiselle. Kuinka realistisia oppilaiden omat arvioinnit ensinnäkään voivat olla? Pieni koululainen voi esimerkiksi ajatella haluavansa miellyttää opettajaa tietynlaisilla ajatuksilla itsestään. Kuten tiedämme, tämän ikäisen pienen ihmisen ajattelun ja kielen kehitys on vielä konkreettisten asioiden tasolla. Hän ei kykene käsittelemään niinkin abstrakteja käsitteitä kuin oma oppiminen ja kehittyminen. Syyseurausten ymmärtämistä ja oman moraalin ja itsensä hallinnan olemassaoloa voidaan myös pohtia.

Entä voidaanko ajatella, että oppilas, jonka itsetunto ei välttämättä ole aivan tasapainossa ja käsitys omasta itsestä on vielä kehitysvaiheessa, kykenee realistisesti ajattelemaan ja vielä ilmaisemaan oman osaamisensa? Murrosikäisen, itseään etsivän ja häpeilevän oppilaan itsearvioini saattaisi olla oppilasta itseään kohtaan hyvinkin raadollinen tai toisessa suhteessa välinpitämätön. Useimmiten opettaja vielä arvioi oppilaan itsearvioinnin. Oppilaan käsitys itsensä hallitsemisesta tuskin lisääntyy, jos opettaja on eri mieltä oppilaan arvioinnista ja kaataa oppilaan mielipiteet omillaan. Omien kokemustemme kautta tiedämme koulujen vanhempainvarttien toimivan monesti niin, että oppilas täyttää itsearviointilomakkeen, jonka jälkeen opettaja vastaa samoihin väittämiin oppilaasta omalta kannaltaan. Tällaisessa tapauksessahan oppilaan mielipiteet itseään koskevista asioista saattavat vesittyä.

Liisa Keltikangas-Järvinen (1994, 71–73) tuo esille itsearvioinnin ongelmallisuuden. Hän listaa ensimmäiseksi itsearvioinnin virheeksi ihmisen kyvyttömyyden havaita kaikkea itsessään. Vain hyväksytyt asiat tulevat havaituksi. Kulttuuri ja lapsena saatu kasvatus vaikuttavat siihen, mitä asioita on ”lupa” havaita. Ihminen torjuu suuren osan tunteistaan ennen kuin hän ennättää niitä edes tunnistaa. Toinen virhe syntyy ihmisen kyvyttömyydestä kielellistää kaikkia kokemiaan tuntemuksiaan. Esimerkiksi naisilla ja miehillä on erilainen kyky kuvata itseään ja tuntemuksiaan. Naiset pohtivat luonnostaan itseään ja tuntemuksiaan enemmän kuin miehet ja kykenevät kielellistämään kyseiset asiat paremmin. Tyttöjen ja poikien erilainen kehitysvauhti johtaa myös siihen, että poikien itsensä kuvaamiset ovat vielä täynnä seikkailukertomusten kaikkivoipaisuutta ja uhoa, kun taas tyttöjen kuvaukset itsestään ovat selvästi realistisemmat. Itsearvioinnin kolmanneksi ongelmaksi voidaan nimetä erilaiset systemaattiset vääristymät. Ihmisillä on monesti

tapana totuuden sijasta kertoa hieman liioiteltu ja positiivisempi versio omista taidoistaan ja olemuksestaan. Nämä omat kuvaukset perustuvat siihen, mitä ihmiset kuvittelevat muiden ajattelevan heistä ja millaisia he haluaisivat muiden silmissä olla.

Itsearviointin tapahtuessa koulukontekstissa, on arviointi suunnattu monesti oppilaan oppimisen arviointiin. Oppimisen arviointi on laaja ja monikerroksellinen, jokaisen oppijan yksilöllinen prosessi, johon liittyy omat elämäkokemukset ja tuntemukset (Macbeath 2002, 50). Asenteet koulua, opettajia, oppimista ja arvioijaa itseään kohtaan tulevat esille oppimisen arvioinnissa. Arvioitsija määrittelee itsearviointissa itseään, ja tähän toimintaan linkittyy vahvasti yksilön merkityksenannot oppimiselle. Kysymyksen ”mitä opit” voi jopa kokenut aikuinen kokea vaikeaksi vastata. Oman oppimisen havaitseminen ja ilmaiseminen vaatii älyllisiä ja verbaalisia työkaluja. Kyky vastata kysymykseen omasta oppimisesta on kuitenkin yksilösidonnaista, koska vastaukset tähän voivat olla hyvinkin valaisevia jopa nuorilta lapsilta. (Macbeath 2002, 50, 54.)

Itsearviointin taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, joka uskoo ihmisen itseohjautuvuuden periaatteeseen. Aatteen perimmäinen lähtökohta on näkemys ihmisen/yhteisön kyvystä ratkaista itseään koskevia asioita. Itsearviointia pidetään tietoisuutta syventävänä arviointina. Tällöin yksilö arvioi omaa tai työyhteisönsä toimintaa. Itsearviointia suorittava henkilö toimii metakognitiivisella tasolla ottaessaan etäisyyttä omaan toimintaansa ja ajatteluunsa sekä tiedostamalla omat kokemuksensa ja toimintastrategiansa. Omaan toimintaan yhdistyy kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen sekä yksilön vastuu toiminnastaan ja ajattelun laadusta. Itsearviointissa yksilö jäsentää omia kokemuksiaan, kokoaa havaintotietoaan ja suhteuttaa toimintaansa asetettuihin tavoitteisiin. (Kilpinen ym. 1995, 38.)

### 7.1.1 PORTFOLIO ARVIOINTIVÄLINEENÄ

Yksi itsearviointimenetelmä on portfolio. Se koostuu oppilaan tekemistä opiskelutehtävistä, jotka edustavat oppilaan osaamista ja ovat oppilaan itse valitsemiaan omasta mielestään parhaita töitään (mt., 75). Tässä arviointimenetelmässä prosessi ja produkti ovat samanarvoisia. Tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessi ovat keskeisellä sijalla portfolioissa, jossa oppilas käy itse läpi oman opiskelujaksonsa eri vaiheet, tekee

valinnat ja arvioi omaa työtään. Päämääränä on kehittää oppilaan oppimaan oppimista ja itsetuntoa. Oppilas voi olla ylpeä portfolioistaan, mistä johtuen oppilaan luottamus itseensä kasvaa (mt., 75.) Kilpisen ym. mukaan (1995, 77,79) portfolio kasvattaa oppijassa epävarmuuden sietokykyä ja opettaa ratkaisemaan ongelmia. Oppija huomaa tuloksellisuuden sekä oman työn, yritteliäisyyden ja tarkoituksenmukaisten opiskelustrategioiden käytön yhteyden.

Portfolion käyttöä suositellaan erityisesti luovuutta, omaperäisyyttä ja itsenäisyyttä vaativissa tehtävissä, joissa itsearviointinilla on tärkeä sija. Kyseistä arviointimenetelmää käyttämällä pystytään välttämään kokeiden ja erilaisten testien aiheuttamia jännitys- ja stressitiloja. Etenkin henkilökohtaista opetussuunnitelmaa (HOPS) tehtäessä on portfolio arviointimenetelmänä otollinen. Portfoliota pidetään erinomaisena oppilasarviointikeinona, mutta yksin toteutettuna se ei ole riittävä, vaan tarvitsee rinnalle ulkopuolista arviointia. (mt., 79–81.)

### 7.1.2 ITSEARVIOINNIN HYÖTY KOULUMAAILMASSA

Itsearviointin merkitystä oppilasarvioinnissa korostetaan paljon, mutta ehdotukset erilaisista itsearviointimenetelmistä jäävät suppeiksi. Ehdotuksia ja suosituksia portfolion käytöstä lukee ja kuulee jatkuvasti, mutta kuinka halukkaita opettajat ja oppilaat ovat ensinkään käyttämään kyseistä menetelmää. Menetelmä on suuritöinen, se vaatii oppilailta sekä opettajalta valtavaa motivaatiota ja suunnittelua onnistuakseen eikä sitä voida käyttää jatkuvasti. Portfolio tuskin tuo yksinään itsearviointikeinona ratkaisua oppilaiden itsetunnon ja positiivisen minäkuvan kehittämiseen. Arvioinnin ongelmallisuus oppilaan persoonallisuuden piirteiden näkökulmasta ja näin myös itsetunnon kohdalla säilyy.

Miksi itsearviointia solutetaan kouluarvioinnissa joka paikkaan? Ajatellaanko, että opettajan vastuu oppilaan arvioinnissa vähenee tämän myötä? Vaikuttaa siltä, että aivan kuten turhaa työtä saatetaan teettää pelkästään työn vuoksi ilman järkevää ideaa ja merkitystä, tehdään samoin itsearviointin kohdalla. Itsearviointi soveltunee oikein mainiosti tietyn ikäisille ja riittävästi kokemusta omaaville ihmisille joissain tilanteissa, mutta sen käyttöä tulisi varmasti kyetä valikoiden soveltaa ja ymmärtää sen vaikutuksia. Lisäksi ilmaan jää vielä kysymys, yritetäänkö oppilaiden itsearviointin avulla estää tai

häivyttää opettajan mahdollisuutta arvioida tietoisesti tai tiedostamatta oppilaiden persoonallisuuden piirteitä.

## 7.2 ARVIOINNIN VALIDITEETTI

Potilas antaa henkensä ja terveytensä lääkärin ja hoitohenkilökunnan käsiin. Hieman kärjistäen voitaisiin ajatella, että oppilas antaa persoonansa, oppimismahdollisuutensa ja tulevaisuutensa opettajan ja koulun käsiin. Pienen koulutulokkaan astuessa koulunportista sisään vuosia kestävä oppimisen ja arvioinnin käytävälle, siirtyy osa koululaisen tulevaisuuden vastuusta myös koululaitokselle. Vaikka koulun kasvatuksellinen vastuu ei olekaan yhtä mittava kuin kodin, on sen opetuksen ja kasvatuksen lisäksi mielestämme otettava vastuu tietyistä asioista. Ehkä yksi näistä merkittävimmistä seikoista on vastuu oppilasarvioinnista ja sen seurauksista. Varmasti jokaisen koululaitoksen ja siellä työskentelevän opettajan olisi hyvä pohtia arvioinnin merkitystä ja käyttötapaa todella tarkkaan; arvioinnin tehtävää (miksi arvioidaan, ketä arvioidaan), hyötyä (kenelle/keille hyötyä, miksi ja millä tavalla), arviointitapoja (mitä arviointimenetelmiä käytetään) ja seuraamuksia (mitä mahdollisia seurauksia arviointi tuottaa eri henkilöille). Koska yhteiskuntamme yhdeksi vahvaksi ja pysyväksi elementiksi sekä toiminnan välineeksi on muotoutunut (koulu)arviointi kaikissa sen ulottuvuuksissaan, on sen oltava siten myös luotettavaa.

Tämän hetkinen maailmamme on kova ja vaativa. Vaatimukset ihmisen osaamiselle ovat äärettömät. Yhteiskuntamme henkeä vetävät markkinatalous sekä koulutuspolitiikka. Ihmisen ”hyvä” elämä määrittyy edellä mainittujen valtojen kautta korkean yhteiskunnallisen aseman ja sitä kautta materiaalisen elämän omaamiseen. Näiden asioiden saavuttamiseen liittyy koulussa menestyminen ja sitä kautta tietenkin arviointi. Annettaessa lapset koulumaailman arvioitaviksi, pitäisi tällöin kyetä luottamaan, että arviointi on sekä tasa-arvoista että luotettavaa.

## 7.2.1 OPETTAJAN LUOTETTAVUUS ARVIOITSIJANA

Oppilasta arvioitaessa on opettaja varmasti pätevin henkilö arvioitsijan rooliin. Kukaan muu ei luonnollisestikaan saa samalla tavalla käsitystä oppilaan osaamisesta, edistymisestä ja yleensäkin toiminnasta koulussa. Oli kyseessä kuinka korkeasti koulutettu joukko ulkopuolisia arvioitsijoita tahansa, eivät he kykene saavuttamaan kokemattomina henkilöinä samanlaista asemaa arvioitsijoina kuin opettaja (Koppinen ym. 1994, 34).

Siitä huolimatta, että opettaja saattaa olla paras henkilö oppilaan arvioitsijan roolissa, nousevat luotettavuusseikat pintaan. Vaikka oppilasta tulisi arvioida suoritusten, tuntiaktiivisuuden ja todellisten näyttöjen perusteella, voivat epäolennaiset seikat vaikuttaa arviointiin (mt., 15, 35). Erityiset ongelmakohdat näkyvät käyttäytymisen ja huolellisuuden arvioinnissa. Vanha kunnon ”pärstäkerroin” jatkaa kuolematonta traditiotaan vahvasti arviointiin vaikuttavana ”kriteerinä”. (mt., 14.) Esimerkiksi oppilaan ollessa kaunis tai yleisesti hidas toiminnoissaan, saattaa opettaja leimata tämän tyhmäksi. Leimaaminen on vain hyvin vaarallista, koska se voi lopulta alkaa toteuttaa itseään. Opettajan leimatessa oppilaansa ujoksi ja hiljaiseksi, saattaa oppilas alkaa käyttäytyä kyseisen leiman mukaisesti. (Törmä 2003, 119.) Toinen tekijä, joka voi vaikuttaa ainakin implisiittisesti opettajan suhtautumiseen, on oppilaiden ruumiinkieli. Aivan kuten ulkoisten ominaisuuksien, niin myös ruumiin kielen perusteella opettaja voi analysoida oppilaansa tietynlaisiksi. Oppilaan ajatellaan usein olevan älykäs, jos hän on liikkumattomassa asennossa, silmät auki ja ”korvat höröllään”. Vähemmän älykkääksi luokitellaan oppilas, joka kiemurtelee, hypistelee eikä istu aloillaan. Toisin sanoen myönteistä ruumiinkieltä käyttävä lapsi saa myönteistä vastakaikua. Oppilas kykenee käyttämään ruumiinkieltänsä ehkä jossakin määrin tietoisesti hyväksensä. Hymyilemällä ja katsomalla opettajaa suoraan silmiin tämän antaessa positiivista palautetta, oppilas antaa opettajalleen hyvän mielen ja opettaja todennäköisimmin kehuu oppilasta myöhemmin uudestaan. Quilliam (1994, 43) kutsuu tätä onnistunutta ja hyödyllistä ruumiinkielestä syntynyttä kehää kehuun kerhoksi.

Monet opettajat kokevat oppilaiden arvioinnin vaikeaksi tehtäväksi. Epävarmuus arvosanojen annossa voi näkyä varsinkin aloittelevan opettajan toiminnassa; arviointiasteikossa tai -kriteeristöissä saatetaan käyttää vain asteikon keskimmäistä luokkaa. Arvioitsijalta odotetaan kuitenkin paljon. Arvioinnin tulisi olla aina mahdollisimman



täsmällinen ja virheetön – onhan arviointitulos viesti sekä oppijalle että tämän huoltajille oppijan oppimisesta ja oppimisen edistymisestä. Oppilaan ja huoltajien lisäksi arviointitulos antaa tietoa myös opettajalle tämän opetuksesta. (Koppinen ym. 1994, 36–37.)

Kovasti kummastuttava ilmiö, johon olemme törmänneet, on joidenkin opettajien suhtautuminen luokan ”liian hyvään” kokeiden keskiarvoon. Suhteelliseen arviointimenetelmään tukeudutaan tässä kenties liikaakin nostattamalla erilaiset valmiit arvosanajakaumat ja käyrät tärkeimmälle sijalle. Näin ikään kuin unohdetaan kaikista tärkein seikka eli oppijat.

## 7.2.2 ERILAISET OPPIJAT

Koululuokka on aina täynnä oppilaita, joilla on erilaiset persoonallisuudet ja erilaiset tavat oppia. Arviointimenetelmiä ei ole kuitenkaan kovin montaa, ei ainakaan yleisessä käytössä. Yleinen arviointikeino on arvioida oppilas kokeiden ja/tai tuntiaktiivisuuden perusteella. Kokeen pitämisessä voisi katsoa olevan sekä hyviä että huonoja puolia. Koe antaa tietoa oppilaan kyvystä sisäistää lukemaansa, kuulemaansa ja näkemäänsä tietoa. Koe ei ota kuitenkaan huomioon oppilaiden eroavaisuuksia pitkäjänteisyydessä, keskittymiskyvyssä ja kirjallisessa tuottavuudessa. Se ei ota huomioon erilaisia oppijoita erilaisine oppimistyyleineen. Oppilaan hermostumisalttius voi myös vaikuttaa koe-, tentti- tai testitulanteessa oppilaan suoritukseen, jolloin arviointi ei kohdistu pelkästään oppimistulokseen (Koppinen ym. 1994, 35). Ideaali kouluopetus tarjoaisi kaikki tiedot ja taidot mahdollisimman monella erilaisella tavalla (Quilliam 1994, 38).

Tuntiaktiivisuuden merkitys oppilaan arvioinnissa on taas epämääräisempi ja epäselvempi kuin koearvioinnin, koska siinä taiteillaan jo oppilaan persoonallisuuden rajamaastolla. Tuntiaktiivisuudesta ja sen suhteesta oppilasarviointiin sekä oppilaan persoonallisuudenpiirteisiin lisää tulevassa.

Erilaisia oppijoita ja näiden oppimistyylejään on luokiteltuna esimerkiksi Myers-Briggstyyppi-indikaattorin (MBTI) mukaan. Vastakohtapareja löytyy neljä: **ekstraverti** –

**introvertti, aistija – intuitiivikko, ajattelija – tuntija ja harkitsija – havaitsija.** (Felder 1996, Kalliokosken 2001, 2 mukaan.)

**Ekstravertit** (extraverts) ovat ulospäin suuntautuneita, heidän huomionsa kohdistuu ulkoiseen ihmisten maailmaan ja he kokeilevat asioita. **Introvertit** (introverts) ovat taas ekstraverttien vastakohtia: he ovat enemmän sisäiseen ajatusten maailmaan suuntautuneita ja he ajattelevat asiat tarkasti läpi ennen toimintaa. **Aistijat** (sensors) ovat käytännöllisiä ja yksityiskohtiin suuntautuneita oppijoita. He kohdistavat huomionsa tosiasioihin sekä menettelytapoihin. **Intuitiivikot** (intuitors) kohdistavat huomionsa merkityksiin ja mahdollisuuksiin. He ovat mielikuvitusrikkaita ja käsite-orientoituneita. **Ajattelijat** (thinkers) ovat enemmän ns. logiikka- ja sääntöihmisiä. He pyrkivät tekemään päätöksiä jonkin olemassa olevan logiikan tai säännön mukaan. Toimintaan vaikuttavat siis paljolti ulkoiset seikat. **Tuntijat** (feelers) perustavat toimintansa, vastakohtana ajattelijoille, omakohtaiseen ja inhimilliseen harkintaan. Heidän vallitsevina piirteinään löytyvät ymmärtäväisyys sekä myötämielisyys. **Harkitsijat** (judgers) laativat ja noudattavat työjärjestyksiä. Loppuarvio tai -käsitys yritetään muodostaa jopa epätäydellisenkin aineiston perusteella. **Havaitsijat** pidättäytyvät loppuarviosta tai -käsityksestä saadakseen enemmän aineistoa ja he ovat sopeutuvaisia muuttuviin olosuhteisiin. Kaikki nämä tyyppipreferenssit voivat vielä yhdistyä keskenään, jolloin ne muodostavat 16 erilaista oppimistyylytyyppiä, esimerkiksi joku oppilas voi olla ESTJ (ekstravertti, aistija, ajattelija, havaitsija). (Felder 1996, Kalliokosken 2001, 2 mukaan.)

Ideaali opetus, kuten jo aiemmin mainittiin, olisi sellaista, jossa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä huomioiden tällä tavalla erilaiset oppijat. Näin toteutuisi niin sanottu ”syklin ympäri opettaminen”. (mt.) Koulun jäykkyys ja muodollisuus voivat muodostua joillekin oppijoille ongelmiksi. Esimerkiksi sellaiset oppilaat, joiden oppiminen tapahtuu parhaiten liikkeessä, kokevat pahan kolauksen oppimiskeinoissaan (Quilliam 1994, 40).

Koulun suosimat aineet, koulun arvostama tieto ja hyvän kouluosaamisen takaavat opiskelutyyli luovat eriarvoisuutta. Yhteiskunnassamme arvotetaan tieto- ja taitoaines paljolti koulussa opiskeltavien aineiden perusteella. Jos oppilas ei satu pärjäämään koulussa opiskeltavissa aineissa, ajatellaan, että hän ei ole hyvä missään – ei ainakaan missään merkittävässä asiassa. Toisin sanoen kouluaineiden ulkopuolelle jäävät asiat arvotetaan huonommiksi ja vähemmän arvokkaiksi. (Keltikangas-Järvinen 1994, 193.)

Koulussa opiskeltavat aineet suosivat tiettyä lahjakkuusprofiilia. Ihmisen lahjakkuusprofiilista vain pieni osa – kouluaineiden edustama osa – pääsee esille koulumaailmassa ja yleensäkin yhteiskunnassamme. Tällä hetkellä kielenkäytön taito ja kielellinen lahjakkuus kuuluvat koulun suosimaan lahjakkuusprofiiliin. Kyseinen suoritusprofiili on tytöille edullinen. (mt., 192–193). Hyvän koulumenestyksen edellyttämä opiskelutyyli ei sovi kaikille. Oppilaan pitäisi pystyä tallettamaan nopeasti muistiinsa mahdollisimman paljon tietoa, hakemaan tieto muistista oikeassa yhteydessä ja toistamaan se mahdollisemman yhdenmukaisesti alkuperäisen mallin kanssa. Oppilaan menestymättömyys ei johdu välttämättä aineksen vaan koulussa vaadittavan oppimistyylin osaamattomuudesta. Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan syväoppimisen tavat eivät ole tulleet riittävästi mukaan kaikkiin kouluaineisiin. Yleensäkin oppimistyylikysymykseen on kiinnitetty vähän huomiota. (mt., 193–194.)

Oppimispsykologian tietoa oppimistyyleistä ei ole vielä sovellettu koulumaailmaan. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että opiskelustrategioiden välillä on eroja. Erot ovat merkittäviä oppimiseen käytettävän ajan, myöhemmän muistamisen, tiedon soveltamisen ja oppimismotivaation kannalta. (mt., 193.) Jos opetuksessa täytyy ottaa huomioon lukemattomat oppimistyylien sekoitukset, niin vastaavasti maalaisjärjellä ajatellen näin tulisi varmasti tehdä myös arvioinnissa.

## 8 NÄKÖKULMANA SUKUPUOLI

Tässä osassa pohdimme, mikä yhteys sukupuolella on koulussa pärjäämiseen. Aihe on tärkeä, sillä sanotaanhan myös maamme tasa-arvolain 5§:ssä näin: *Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen* – (609/1986, 206/1995). Vaikkei sukupuoli varsinaisesti lähtökohta tutkimukseemme olekaan, olemme huomanneet, että esimerkiksi opettajat hyvin helposti käyttävät esimerkkinä ”hiljaisia tyttöjä” ja ”äänekkäitä poikia”, kun kuvaavat oppilaiden toimintaa. Jaottelua sukupuolen mukaan siis tapahtuu. On kuitenkin muistettava, että stereotyyppinen jako tyttöihin ja poikiin on puutteellinen. Kaikkiin poikiin ja kaikkiin tyttöihin eivät päde samat stereotyyppiset määritelmät. Vaikka tutkimuksessamme keskitymmekin persoonallisuudenpiirteisiin, tutummin luonteenpiirteisiin, ei sukupuolta, joka on eittämättä osa persoonaamme, voi sulkea ulkopuolelle. Huomasimme, että juuri sukupuolta, ja sen merkitystä koulumaailmassa sekä tasa-arvokysymyksiä on tutkittu paljon ja se voisi olla kokonaisen tutkimuksenkin aihe. Tässä yhteydessä otamme kuitenkin esiin joitakin piirteitä tästä keskustelusta.

Aiemmin tässä tutkimuksessa on jo todettu koulun käytäntöjen nykyisellään suosivan tyttöjen suoritusprofiilia ja sitä kautta esimerkiksi kielellistä lahjakkuutta. Tämä seikka on koulumaailman sisään kirjoitettu toimintamalli, jota myös piilo-opetussuunnitelmaksi kutsutaan. Käytännön kautta olemme huomanneet, että koulu näyttäisi sopivan paremmin ”kilteille tytöille” kuin ”villeille pojille” ja hyväksymme tämän tosiasian.

Koulunkäynti edellyttää huolellisuutta, sopeutuvaisuutta ja määrätietoisuutta. Tästä seuraa, että koulunkäynti sopii yleisesti tytöille paremmin. Koska varsinkin poikien itsetunto on paljon kiinni siitä miten he koulussa suoriutuvat, niin näemme sen noidankehän, joka tällaisesta asetelmasta helposti syntyy. Todennäköisesti on joukko oppilaita, joille sekä koulun tarjoama ainevalikoima, että sen suosima oppimistyyli eivät sovi, eivätkä he näin ollen saa koulusta onnistumisenelämyksiä ja sitä kautta itsetunnon vahvistusta.

(Keltikangas-Järvinen 1994, 41, 183)

Tästä näkökulmasta käsin voisi ajatella, että yhteiskunta olisi tyttöjen ja myöhemmin naisten riemuvoitto, mutta mitä aikuisten valtaan ja vaurauteen tulee, elämme miesten maailmassa (Pollac 1999,41). Koulumenestyksen ja esimerkiksi työelämässä pärjäämisen välillä tuntuisi olevan ristiriita. Lahelma (2004, 62) puhuu naisten kohdalla koulutuksen huonosta vaihtoarvosta, tarkoittaen sillä sitä tosiseikkaa, että vaikka naiset ovat miehiä koulutetumpia, he eivät saa koulutukselleen vastinetta arvostetun aseman tai muhkean palkan muodossa.

Pojilla on siis tyttöjä enemmän ongelmia kielellisiä taitoja vaativilla alueilla, kuten lukemisessa, jopa niin, että varsinaista lukivaikeutta esiintyy pojilla useammin kuin tytöillä. Lisäksi poikien kohdalla esiintyy tyttöjä enemmän ongelmia myös oman toiminnan hallinnassa, kuten tarkkaavaisuudessa, mikä ilmenee ylivilkkautena ja häiritsevänä käyttäytymisenä. (Lyytinen 2004, 22–21.) Helsinkiläisten koulutulokkaiden keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa on myös havaittu, että koulunsa aloittavien, mutta ei vielä koulukypsien lasten joukossa poikia on jälleen tyttöjä enemmän (Scheinin 2004, 31). On siis mahdollista, että pojat aloittavat koulutiensä jo lähtökohtaisesti tyttöjä heikommin varustautuneina. Jossain vaiheessa kuitenkin erot kypsyiden suhteen tasoittuvat niin, että peruskoulun päättyessä mitään merkittävää eroa tyttöjen ja poikien välillä ei ole. Yllättävää on kuitenkin se, että tämä ajattelun kypsyiden samankaltaisuus ei näy koulumenestyksen ja arvosanojen samankaltaisuutena, vaan ero peruskoulun päätyttyä on jälleen kaikissa aineissa tyttöjen hyväksi. (mt., 32–33.) Jostain syystä pojat ovat siis kykyihinsä nähden alisuoriutujia. Edellä kuvatun perusteella voisi ajatella, että tytöille ovet ovat auki lähes mille aloille tahansa, mutta näin ei kuitenkaan käytännössä ole. Edelleen pääsääntö on se, että tytöt hakeutuvat tyypillisille naisvaltaisille aloille ja pojat (huolimatta koulumenestyksestään) tyypillisille miesten aloille. Scheinin ilmaisee huolensa tämänsuuntaisesta toiminnasta yhteiskunnan kehityksen kannalta. Löytääkö kukin kykyjään vastaavaa työtä? Nuorten jatko-opiskeluvaihto peruskoulun päättyessä heijastelevat virheellisiksi osoittautuneita sukupuolistereotyyppioita. (mt., 36–38.)

Vaikka pojat näyttävät menestyvän koulussa tyttöjä heikommin ja panostavan koulunkäyntiin tyttöjä vähemmän, ei tämä vaikuta kuitenkaan tutkimusten mukaan poikien itseluottamukseen. Sen sijaan tytöillä näyttäisi, hyvistä tuloksista huolimatta olevan vaikeuksia uskoa omiin kykyihin. (Niemivirta 2004, 51.) Pollac (1999, 33, 43) puhuu poikien käyttämästä ”naamiosta”. Hänen mukaansa pojat kätkevät naamion taakse

häpeälliseksi koetun haavoittuvuutensa, koska ympäröivä maailma antaa ymmärtää, ettei pojan sovi olla heikko. Tämä naamio esittäytyy ulospäin itsevarmana ja uhoavana käyttäytymisenä. Koulussa pojat keskittyvät kaikin voimin säilyttämään naamionsa ja olemaan osoittamatta kiinnostusta luovuuteen ja älyllisyyteen saadakseen hyväksyntää ja suojautuakseen häpeältä. Ei ole hienoa olla ”nynny” tai ”nörtti”, sillä tällaiset piirteet luokitellaan ”naismaisiksi”. ”Miesmäistä” sen sijaan on istua tunnilla osallistumatta ja kiusata niitä poikia, jotka avaavat suunsa ja ovat mukana. Jotkut tekevät kepposia, tappelevat, pinnaavat tunneilta tai jopa jäävät kokonaan pois koulusta. Pollacin (1999, 49) mukaan naamio on ”poikakoodin” tulosta. Poikakoodi määrittelee sen millainen pojan tulee olla. Se on kulttuuriin sidottu ja kantaa kaikkia niitä arvoja, asenteita ja uskomuksia, jotka me poikuuteen ja miehisyyteen liitämme. Pojat oppivat jo hyvin varhain, että pojan tulee ”pitää pokka”, ”esittää tosi kovaa”, ”olla olematta liian kiltti”, ”olla tyynen viileä” ja ”vain nauraa ja unohtaa, jos joku mottaa kuonoon”. Poikia vaaditaan ottamaan tämä miehinen rooli usein liian varhain, mikä on vahingollista vaiheessa, jossa lapsi vielä tarvitsee aikaa kehittyä ja vanhempiensa huolenpitoa ja tukea (mt., 55).

Vaikka tiedostamme edellä mainitut epäkohdat koskien tyttöjen ja poikien erilaista koulumenestystä, me ikään kuin hiljaa hyväksymme ne. Tuntuu kuin olisi aivan normaalia, että tytöt ovat kilttejä ja menestyvät koulussa ja pojat rasavillejä ja ”terveen laiskoja” koulunkäynnin suhteen, ja joiden lievää kapinointia jopa ihaillaan suhteessa tyttöjen sinisilmäisyyteen ja koulukiltteyteen (Lahelma 2004, 55). Edellä mainittu asenne voi sisältää ajatuksen, että tytöt pärjäävät aina koska ovat niin tunnollisia ja tekevät työnsä hyvin. Pojat puolestaan ovat sen verran älykkäitä, että pärjäävät kyllä ilman koulunkäyntiäkin ja osoittavat osaamisensa sitten myöhemmin työelämässä. Asenteena tällöin on tyttöjä sortava ajatus, että tytöt menestyvät vain kovalla työllä, mikä sinänsä on kaikkien saavutettavissa jos vain tahtoa riittää. Jos tyttöjen menestystä pidetään itsestään selvänä, on olemassa vaara, että heikosti menestyvät tytöt jäävät vaille kaipaamaansa huomiota ja opastusta. Kyse on myös odotuksista. Kaikkiin oppilaisiin ei kohdistu koulun tai kodin asettamina aina yhtä suuria odotuksia. Usein nämä oppilaat, joiden koulun ei odotetakaan menevän erityisen hyvin, ovat poikia. Jos kukaan ei koskaan vaadi mitään, ei silloin jaksa pahemmin panostaakaan, vaan turvautuu esimerkiksi luokan hauskuuttajan rooliin ja selviytyy peruskoulun läpi sosiaalisesti pidettynä kaikkien kaverina. Eri asia on jaksaako tämä rooli kantaa enää työelämässä. (mt., 57–59.)

## 9 MITÄ ON PERSOONALLISUUS

Aikaisemmin käsiteltiin oppilaiden persoonallisuuden piirteiden arviointia koulussa. Tässä luvussa on tarkoitus raottaa hieman persoonallisuuden monimutkaisuutta, sekä tuoda esille muutamia persoonallisuusteorioita.

### 9.1 PERSOONALLISUUDEN MÄÄRITELMIÄ

Persoonallisuus-käsitteelle löytyy jopa yli 50 erilaista määritelmää psykologiasta. Tänä päivänä melko yleinen käsitys persoonallisuudesta on, että se on yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertainen kokonaisuus. Se, minkälaiseksi yksilö itsensä kokee, millainen itsetunto hänellä on ja millainen on hänen suhtautumisensa muihin ihmisiin määräävät yksilön persoonallisuuden. Toisenlaisista näkökulmista katsottuna persoonallisuus voidaan yhdistää taas suoraan fysiologisiin tai sosiaalisiin tekijöihin. Tällaisissa määritelmissä ei vain päästä persoonallisuuden peruskysymyksen äärelle eli siihen, miten ihminen pyrkii säätelemään toimintaansa ja sisäistä tasapainoaan. (Mikkonen, Posti & Vuorinen 1993, 10.)

Richard Lazaruksen (1979, 9) mukaan persoonallisuuden käsitteellä voidaan määritellä ihminen kokonaisuutena sekä ihmisten väliset eroavaisuudet, joita empiirisiin tutkimuksen tulkitaan. Eroavaisuudet persoonallisuuden määritelmissä riippuvat myös siitä, onko persoonallisuuden tutkijana yleispsykologia vai persoonallisuuspsykologia.

Persoonallisuuspsykologian mukaan yksilö on integroitunut kokonaisuus. Persoonallisuus muodostuu yksittäisistä osaprosesseista sekä tavasta, jolla toiminnot ovat henkilössä järjestyneet. Unohtamatta fyysistä ja sosiaalista ympäristöä ja näiden suhdetta kyseisiin toimintoihin, voidaan henkilöä kuvailla persoonallisuutena.

## 9.2 ERILAISTEN SUUNTAUSTEN NÄKEMYKSIÄ PERSOONALLISUUSTUTKIMUKSESTA

Persoonallisuustutkimuksessa on näkyvissä selkeitä vastakkaisuuksia koulukunnista riippuen. Se, millainen ihmiskäsitys nähdään oikeana, määrää nähdäänkö persoonallisuus esimerkiksi läpi elämän kehittyvänä ominaisuutena vai ovatko aikaisemmat tapahtumat ja olosuhteet määränneet sen. Ihminen olisi tämän oletuksen mukaan ympäristön muokattavissa. Ensimmäinen kohta esittää humanistisen psykologian näkemystä ja jälkimmäinen behavioristista katsausta. (Mikkonen ym. 1993, 44.)

Persoonallisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi on luettu sekä varhaiset että myöhemmät oppimiskokemukset. Ensimmäisten elinvuosien aikana ihmiselle syntyy persoonallisuuden pysyvät perusrakenteet ja elämän jatkuessa persoonallisuuden katsottaisiin kehittyvän ja uudistuvan. Se, kuinka merkittäviksi myöhemmät oppimiskokemukset koetaan, riippuu varhaisten kokemusten laadusta. (mt., 47.)

Lazaruksen (1979, 13) mukaan ihmisen tulevaan käyttäytymiseen vaikuttavat ne ominaisuudet, jotka tällä on jo syntyessään. Jokaiselle kuitenkin kehittyy elämänsä aikana omanlainen, ainutkertainen psykologinen rakenne, joka tekee hänen reagoitavastaan hieman erilaisen kehenkään muuhun nähden jossain samanlaisessa tilanteessa.

Persoonallisuuden havaitseminen ja kuvaileminen ovat siinä mielessä hankalia, että ne psykologiset rakenteet ja prosessit, jotka muodostavat yhdessä persoonallisuuden, ovat vain teoreettisesti käsitettäviä tapahtumia. Niitä ei voida suoraan konkreettisesti havaita. Tietoa näistä rakenteista ja prosesseista voidaan saada tekemällä päätelmiä niiden syy-yhteyksistä. (mt., 16.)

Persoonallisuuden kuvaamista, määrittelemistä ja tulkintaa voidaan siis tehdä päättelemällä psykologisia reaktioita ja pohtimalla, mikä ja millainen taustalla oleva järjestelmä selittäisi käyttäytymisen. Päätelmiä on tehtävä lukematon määrä juuri ihmisen persoonallisuuden monitahoisuuden vuoksi. Niiden ominaisuuksien, joita pidetään henkilön persoonallisuudenpiirteinä, on oltava sellaisia, jotka tulevat säilymään vakaina ja muuttumattomina ajan kuluessa ja tilanteesta riippumatta. (mt., 17.)



Tapahtumat, jotka voidaan havaita ihmisen käyttäytymisestä ja joiden perusteella päätelmiä henkilön persoonallisuudesta tehdään, voidaan jakaa kolmeen peruskategoriaan: liikkeet tai toiminnot, sanalliset raportit ja psykologiseen toimintoon, esimerkiksi emotioniin liittyvät fysiologiset muutokset. Jälkimmäisessä tapahtumassa ihon sähköistä vastusta rekisteröidään psykogalvanometrillä. (mt., 27.)

### 9.3 PERSONALLISUUSPSYKOLOGIAN TUTKIMUSSTRATEGIOITA

Persoonallisuuspsykologiassa on nähtävissä kaksi vastakkaista tutkimusstrategiaa, idiografinen ja nomoteettinen lähestymistapa. Idiografisessa lähestymistavassa tutkitaan yksittäistä ihmistä intensiivisesti, jotta tästä voitaisiin tehdä yleistyksiä erilaisissa elämäntilanteissa. Nomoteettisessa lähestymistavassa tutkitaan useiden henkilöiden persoonallisuudenpiirteitä, jotta kyettäisiin taas yleistämään piirteet ihmisten käyttäytymiseen yleensä. Kumpikaan näistä tutkimusstrategioista ei riitä yksinään selvittämään persoonallisuutta koskevia kysymyksiä. (mt., 37.)

### 9.4 PERSONALLISUUDEN TEORIOITA

Monissa seuraavista persoonallisuusteorioista näkyy usko joko biologisten tai sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta persoonallisuuteen. Lazarus (1979, 127) toi esille Charles Darwinin uskomuksen siitä, että sekä psyykkiset että fyysiset ominaisuudet olisivat perittyjä. Täten geneettinen perimä määräisi yksilön persoonallisuuden. Tämä ei kuitenkaan vielä yksistään riitä selittämään persoonallisuuden syntyä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

#### **Tyyppiluokittelu: Ruumiinrakenne ja temperamentti**

Kreikkalaisen Hippokrateen persoonallisuusluokittelua voidaan pitää ensimmäisenä, jossa on osattu yhdistää ruumis sekä mieli, ja löytää erilaisia persoonallisuuden piirteitä.

Persoonallisuuden piirteet luokiteltiin tiettyjen fyysisten ominaisuuksien perusteella. (Mikkonen ym.1993, 50.) Ihmisellä olevat neljä ruumiinnestettä, musta sappi, keltainen sappi, veri ja lima, sekä näiden määrä elimistössä määräsi yksilön persoonallisuuden. Musta sappi vastasi melankolista piirrettä, keltainen sappi koleerista eli kiivasluontoista piirrettä, veri sangviinista eli iloista piirrettä ja lima flegmaattista piirrettä. (Lazarus 1979, 147.)

## **Fysiologisten tekijöiden ja hormonien vaikutus persoonallisuuteen**

Hormonien uskotaan aiheuttavan ihmisessä erilaisia temperamenttipiirteitä. Tämä on nähtävissä esimerkiksi niin sanottujen mieshormonin eli testosteronin yhteydestä aggressiivisuuden lisääntymiseen. (mt., 39.) Fysiologisten tekijöiden vaikutus käyttäytymisessä voidaan nähdä joko suoraan tai epäsuorasti. Suorassa vaikutuksessa ns. normaalia käyttäytymistä muuttavat kudosten vioittuminen tai hermoston rakenteelliset tai toiminnalliset häiriöt. Näistä esimerkkinä umpieritysrauhasten vajaatoiminnasta johtuvat aineenvaihdunnan häiriöt voivat aiheuttaa käyttäytymisessä muutoksia, jotka näkyvät joko hyperaktiiviteettina, velttoutena tai ahdistuneisuutena. Epäsuorissa vaikutuksissa fysiologiset tilat voivat saada sosiaalisia seurauksia. Nämä seuraukset taas vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen (vertaa esimerkiksi vammaista henkilöä). (mt., 145.)

## **Psykoanalyttinen persoonallisuusteoria**

Seuraava psykologinen teoria on ensimmäinen teoria persoonallisuudesta, joka perustuu Sigmund Freudin (1856 – 1939) kehittämään psykoanalyysiin. Psykoanalyysin pyrkimys on ymmärtää ihmisen elämysmaailmaa, miten tämä itse luo sitä ja tuottaa subjektiivisen mielen toiminnallensa. Freudin mukaan persoonallisuuden psyykkinen rakenne koostuu kolmesta psyyken rakennetekijästä, joita ovat seuraavat: 1) Id (se, viettipohja), 2) Ego (minä) sekä 3) Superego (yliminä). Kaikki nämä ovat psyyken erillisiä osatekijöitä. Kyseisen teorian mukaan ihminen pyrkii koko elämänsä ajan saavuttamaan niin sanotun sisäisen eheyden tilan. (Mikkonen ym., 71.)

Persoonallisuustyypin siis määrää näiden persoonallisuuden eri kerrosten välinen vuorovaikutus. Psykoanalyttisen teorian pohjalta ei ole kuitenkaan esitetty mitään varsinaista typologiaa. Freud näkee psykoseksuaalisen kehityksen (oraalinen vaihe, anaalinen vaihe ja genitaalinen vaihe) tärkeänä persoonallisuuden kehityksen kannalta. (Heinonen 1979, 199.)

## **Persoonallisuuden faktoriteoriat**

Persoonallisuuden faktoriteorioilla tarkoitetaan persoonallisuuden piirteiden matemaattis-tilastollista tutkimusta. Faktorianalyysin avulla on voitu eristää erilaisia käyttäytymisestä saatuja niin sanottuja pintapiirteitä ja niiden välisiä korrelaatioita. Tässä teoriassa persoonallisuuden piirteitä tarkastellaan kahdella dimensiolla, neuroottisuus-dimensiolla sekä ekstraversio-introversio-dimensiolla. H.J. Eysenck sekä R.B. Cattell ovat merkittäviä tutkimussuunnan edustajia. (mt., 199.)

## **Vahvistamisteoria**

B.F. Skinnerin vahvistamisteoria perustuu uskoon palkitsemisen ja rangaistuksen vaikutuksesta oppimistoimintojen muodostumisessa. Hänen mukaansa ihmisen persoonallisuus koostuu tuhansista vahvistamistapahtumien lopputuloksista. Skinner ei ota kuitenkaan teoriassaan huomioon ihmisen valikoivuutta reagoinnissa. Skinnerin johtopäätökset persoonallisuudesta perustuvatkin lähinnä eläinkokeiden tuloksiin. (Mikkonen ym. 1993, 61 – 62.)

## **Kognitiivinen persoonallisuusteoria**

Kognitiivisen persoonallisuusteorian mukaan ihminen on kognitiivinen olento, joka jäsentää aktiivisesti tietojaan. Mikkonen ym. (1993, 67) esittävät George. A. Kellyn (1905 – 1967) teorian, jonka mukaan ihmisen sisäisten tilojen tulkitseminen tapahtuu muilta saatujen käsitteiden mukaisesti. Hänen mukaansa yksilön kuva itsestään toimii

minäkäsityksen ytimenä. Minäkäsitys on Kellyn mukaan roolien joukko ja yksilö koostuu siitä kaikesta, mitä hänen roolinsa edustavat.

## **Sosiaalisen oppimisen teoria**

Myös sosiaalisen oppimisen teorian näkemyksen mukaisesti ihminen on kognitiivinen olento. Vuorovaikutus muiden kanssa määrää suurelta osin ihmisen toimintaa. Sosiaalisen oppimisen teorian merkittävä edustaja, Bandura, on kutsunut ajattelutapaa sosiobehaviorismiksi. Hän on ottanut suuntaukseksensa Skinnerin mallin ja on halunnut säilyttää tämän tieteellisen objektiivisuuden kuitenkin ilman mitään siinä olevia rajoituksia. Kantava idea tässä teoriassa on mallioppiminen, jossa ihminen oppii havainnoimalla toisten käyttäytymistä. (Mikkonen ym.1993, 62.)

Banduran esitykset sosiaalisten tekijöiden osuudesta oppimistapahtumassa on lisännyt paljon tietoisuutta oppimisesta. Pysyvää oppimista ei kuitenkaan välttämättä tällaisissa sosiaalisissa oppimistilanteissa tapahdu. (mt., 65.)

## 10 MITÄ ON TEMPERAMENTTI

Edellisessä luvussa pohdittiin persoonallisuuden käsitettä ja sen ilmenemistä. Tässä luvussa mennään sen alkujuurille. Liisa Keltikangas-Järvisen (2004, 36) mukaan *temperamentti on yksilöllinen käyttäytymistyyli tai reaktiopatteri, joka ilmaantuu hyvin varhain, on huomattavan pysyvä yli iän ja erilaisten tilanteiden, ja jonka biologinen pohja on vakuuttavasti osoitettu*. Persoonallisuudesta temperamentti eroaa siinä, että persoonallisuus muovautuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, kun taas temperamentti on olemassa jo vastasyntyneellä vauvallakin. Temperamentti on siis persoonallisuuden biologinen pohja, kuitenkin niin, että myös temperamentti voi ympäristön vaikutuksesta muuttua. Yksilön temperamentti selittää hänen tapansa ja tyyliinsä toimia. Se vastaa kysymykseen ”kuinka” eli miten ihminen tekee sen mitä tekee. (mt., 36–37.)

Usein henkilön luonnetta kuvataan käyttämällä hänen temperamenttipiirteitään: vilkas, ujo, äkkipikainen, sinnikäs tai levoton ovat kaikki temperamenttipiirteitä. Nämä piirteet näkyvät helposti ulospäin, ja siksi niillä on helppo havainnollistaa ihmisten välisiä eroja. Piirteet kertovat siis vain henkilön tavasta toimia, eivätkä näin ollen kerro hänen todellisista ajatuksistaan tai tarkoitusperistään välttämättä mitään. (mt., 39.) Edelleen Liisa Keltikangas-Järvisen (2004, 40) mukaan *ihmisen yksilöllisyys selittyy hänen temperamentistaan, ja persoonallisuus on sen muovautumisen lopputulos, joka on syntynyt, kun ympäristö on pyrkinyt tekemään temperamentiltaan alun perin erilaisista ihmisistä käytökseltään, tavoitteiltaan ja arvomaailmaltaan riittävän samanlaisia, että he tulisivat toimeen keskenään ja voisivat elää yhdessä*.

### 10.1 THOMASIN JA CHESSIN INTERAKTIIVINEN TEMPERAMENTTITEORIA

Seuraavaksi esitellään kolme keskeisintä temperamenttiteoriaa, joista ensimmäiseksi Thomasin ja Chessin teoria. Heidän teoriansa perustuu New York Longitudinal Study -temperamenttitutkimukseen, jossa seurattiin 138 newyorkilaislasta aina 1950-luvulta 1980-luvulle. Thomasin ja Chessin teoriassa on keskeistä lapsen ja ympäristön vuorovaikutus.

Temperamentti on tutkijoiden mukaan käyttäytymistyyli ja he jakavat sen yhdeksään temperamenttipiirteeseen, jotka on kuvattu taulukossa 1. Henkilö omaa kutakin piirrettä joko paljon tai vähän, tai määrä sijoittuu näiden kahden välimaastoon. Piirteistä ja niiden voimakkuudesta on siis muodostettavissa jatkumo. (mt., 46–61.)

TAULUKKO 1. Temperamenttipiirteet Thomasin ja Chessin teorian mukaan

Temperamenttipiirre	Jatkumo	Kuvaus piirteestä	Esimerkkejä ilmenemisestä vauvoilla ja pienillä lapsilla
AKTIIVISUUS (aktiivisuuden taso)	liikkuminen– hiljaa paikallaan oleminen	motorinen aktiivisuus	Voiko luottaa, että vauva pysyy hetken paikallaan vai onko häntä kokoajan pidettävä silmällä
RYTMISYYS	säännöllisyys– epäsäännöllisyys	biologisten toimintojen säännöllisyys	Kuinka ennustettavissa ovat vauvan ruoka- ja nukkumaanmenoajat
LÄHESTYMINEN TAI VETÄYTYMINEN UUSISSA TILANTEISSA	lähestyminen– varautuneisuus	alkureaktio uuden kohtaamisessa	Kuinka vauva reagoi uusiin ihmisiin, leluihin tai ruokiin
SOPEUTUMINEN	nopea sopeutuminen–hidas sopeutuminen	uuteen tilanteeseen tottuminen alkureaktion jälkeen	Kuinka vauva oppii esimerkiksi uuteen ruokalajiin tai nukkumaan vieraassa paikassa
VASTAUS ELI RESPONSIIVISUUS- KYNNYS	matala vastauskynnys– korkea vastauskynnys	herkkyys ääniin, lämpötilaan, materiaaleihin, kirkkauteen jne.	Pitääkö vauvan nukkuessa muiden olla hiirenhiljaa, jottei vauva heräisi
REAKTIOIDEN INTENSIIVISYYS JA VOIMAKKUUS	voimakkaat reaktiot–heikot reaktiot	nälän ilmaiseminen, ilahtuminen, harmistuminen	Ilmaiseeko vauva tunnettaan kovaan ääneen vai pienin ilmein
MIELIALAN LAATU	positiivinen– negatiivinen	yleinen suhtautuminen asioihin	Onko lapsi voittopuolisesti tyytyväinen ja onnellinen vai päinvastoin
HÄIRITTÄVYYS	hyvä keskittämiskyky– huono	kuinka helposti toimet on keskeytettävissä	Häirittävyys on alhainen, eli keskittämiskyky

	keskittymiskyky		huono, jos nälkäisen lapsen huomion saa helposti kiinnitettyä muualle
TARKKAAVUUDEN KESTO JA SINNIKKYYS	sinnikkyys- luovuttaminen	kuinka pitkään aloitettua toimintaa jatketaan	Jaksaako lapsi viihtyä saman leikin parissa kauan vai kyllästyykö nopeasti

Yhdeksästä temperamenttipiirteestä on edelleen ryhmiteltävissä kolme temperamenttityyppiä, joihin suurin osa lapsista sijoittui. Ensimmäinen tyyppi on nimeltään **helppo temperamentti**. Tätä tyyppiä kuvaa biologisten toimintojen säännöllisyys, positiivinen suhtautuminen kaikkeen uuteen, kyky sopeutua muutoksiin, positiivinen mieliala, korkea ärsytyskynnys ja vähemmän intensiivinen tapa osoittaa tunteita. Thomasin ja Chessin tutkimuksessa vanhemmat kuvasivat helpon temperamentin omaavia lapsia ”helpoiksi lapsiksi”, joiden kanssa asiat sujuivat ilman, että pitäisi erityisemmin miettiä kuinka lasta tulisi kasvattaa. Tähän ryhmään kuului n. 40 % tutkimuksen lapsista. Toinen temperamenttityyppi on nimeltään **hitaasti lämpenevä temperamentti**. Tätä tyyppiä puolestaan kuvaa kohtalaisen vaisu, mutta negatiivinen suhtautuminen kaikkeen uuteen ja hidas sopeutuminen huolimatta toistuvista mahdollisuuksista tutustua kyseiseen uuteen asiaan. Tämä temperamenttityyppi todettiin n. 15 % tutkimuksen lapsilla. On kuitenkin tärkeää huomata, että tämän temperamentinkin omaava lapsi tottuu ja alkaa suhtautua positiivisesti uuteen tilanteeseen kunhan saa ensin ilman suorituspainetta tutustua rauhassa kyseiseen asiaan. Kolmas temperamenttityyppi on nimeltään **vaikea temperamentti**, joka on helpon temperamentin vastakohta. Sitä kuvaa biologisten toimintojen epäsäännöllisyys, hidas sopeutuminen uuteen, vetäytyminen, varautuneisuus, tilanteiden välttäminen ja voimakkaat reaktiot. Tutkimuksen lapsista 10 % omasi vaikean temperamentin. Huolimatta temperamenttityypin nimestä vaikean temperamentin omaava lapsi on täysin normaali lapsi. ”Haastava temperamentti” voisi olla kuvaavampi termi. Kuten luvuista voidaan huomata, eivät kaikki lapset sijoittuneet näiden tyyppien raameihin, vaan heidän temperamenttiaan on helpompaa kuvata yksittäisten piirteiden avulla. (mt., 62–70.)

On hyvin tärkeää ottaa huomioon lasten erilaisuus ja kuten on tullut ilmi, lapset eroavat toisistaan esimerkiksi temperamentiltaan. Pollack (1999, 46–49) tuo esille lasten erilaisen käyttäytymisen erotilanteessa. Esimerkissä on kyse 5–6 -vuotiaiden lasten sopeutumisesta

kouluun ensimmäisenä koulupäivänään. Ensimmäisenä päivänä kaikilla lapsilla oli jompikumpi vanhemmista mukana saattamassa kouluun. Koulussa oli sääntö, että alkuun aikuiset saivat viipyä koulussa korkeintaan 15 minuuttia, mutta jatkossa vain kymmenen minuuttia. Jotkut oppilaat riensivät innoissaan leikkimään muiden lasten kanssa, eivätkä tuntuneet kaipaavan aikuisten seuraa. Toiset leikkivät kyllä luokan leluilla, mutta vilkuilivat aina silloin tällöin vanhempiaan ikään kuin varmistaakseen, että nämä vielä olivat paikalla. Joukossa oli myös poika, joka ei päästänyt otetta äidistään ja viidentoista minuutin päästä ja kun äiti teki lähtöä, alkoi parkua. Koulun henkilökunnan kehotuksesta äiti kuitenkin lähti, sillä ”poikien pitää olla itsenäisiä, koska muutoin toiset pojat alkavat pilkata ja nauraa”. Pojat eivät myöskään saa olla ”liian kiinni äidissä vaan heidän tulee selviytyä itsenäisesti”. Kyseisen lapsen erottaminen väkisin äidistä ei ensimmäisen viikon aikana kuitenkaan tuottanut haluttua tulosta; poika ei tyyntynyt satikka sopeutunut ryhmään, sen sijaan hänen reaktionsa pahenivat. Joka päivä äidin lähdettyä poika oli alkanut itkeä ja oksentaa. Tilanne alkoi parantua vasta, kun ymmärrettiin, että oksentaminen oli toisen vaiheen reaktio sietämättömään eroon, tuloksettomaksi jääneen itkun laajentamista, ja että seuraavaksi saattaisi esiintyä vielä vaarallisempaa eristäytymistä. Nyt pojan annettiin irrottautua äidistään omaan tahtiin, olla joka päivä hänen kanssaan tarvittavan kauan, kunnes oli valmis omin päin hyppäämään kehityksellisen erohyppynsä. Noin kymmenen päivän kuluttua pojan itseluottamus oli kasvanut ja hän päästi äitinsä lähtemään tekemättä siitä numeroa.

Edellä olevassa esimerkissä toimintaan vaikuttivat ainakin kaksi seikkaa. Aiemmin tässä tutkimuksessa mainittu ”poikakoodi”, eli ne kulttuurissamme vaikuttavat käsitykset, jotka saavat aikaan, että odotamme pojilta tyttöjä enemmän reippautta, kovuutta, itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Voi olla, että edellä kuvattu tapahtumasarja ei olisi toteutunut tytön kohdalla, vaan tytölle olisi ilman muuta annettu riittävästi aikaa tottua uuteen ympäristöön, koska tyttöjen hyväksytään luonnostaan olevan ujoja ja herkkiä. Toinen tilanteen kehittymiseen vaikuttanut asia oli varmaankin koulun tietämättömyys lasten temperamenttieroista. Vaikka Thomasin ja Chessin teorian hitaasti lämpenevän ja vaikean temperamentin omaavat lapset tarvitsevat paljon aikaa sopeutuakseen uusiin tilanteisiin, tämä ei tee heistä yhtään sen epänormaalempia kuin muutkaan lapset. Ympäristön väärä suhtautuminen voi kuitenkin toimia lasta vastaan, niin, että jossain vaiheessa tarvetta erityisopetukselle todella tulee (Pollac 1999, 49).



## 10.2 EMOTIONAALISUUS, AKTIIVISUUS JA SOSIAALISUUS – BUSSIN JA PLOMININ TEORIAN PÄÄPIIRTEET

Thomasin ja Chessin jälkeen ajallisesti seuraavat merkittävät temperamenttitutkijat olivat Buss ja Plomin. Heidän teoriasa mukaan temperamenttipiirteen tulee olla varhain havaittava (kahden ensimmäisen elinvuoden aikana) ja selittyä perimällä. Näiden kahden ehdon tulee täytyä, jotta jotakin piirrettä voidaan kutsua temperamentiksi. Buss ja Plomin ottivat lopulta teoriaansa mukaan vain kolme temperamenttipiirrettä; emotionaalisuuden, aktiivisuuden ja sosiaalisuuden, sillä vain näiden piirteiden kohdalla molemmat ehdot täytyivät. (Keltikangas-Järvinen 2004, 71–72.)

**Emotionaalisuudessa** on kyse emootiosta eli tunteesta, joka voidaan jakaa kolmeen tekijään; emootioiden kokeminen tai tunteminen, emootioiden ilmaiseminen ja emootioiden herääminen tai emotionaalisen viritystilan syntyminen. Emootioiden herääminen liittyy kiinteästi fysiologisiin toimintoihin. Tätä emotionaalisen viritystilan syntymistä voidaan kutsua myös stressaantumiseksi. (mt., 73–75.)

Bussin ja Plominin teoriassa emotionaalisuus temperamenttipiirteenä tarkoittaa taipumusta stressaantua tai kiihtyä herkästi ja voimakkaasti, eli kokea herkästi epämiellyttävää oloa. Temperamenttiltaan emotionaalinen ihminen reagoi helposti tilanteisiin, joista useimmat muut eivät välittäisi. Tunnusomaisia ovat räjähtävät tunteenpurkaukset ja herkkyys muutoksille. Henkilöllä voi olla temperamentissaan tätä ominaisuutta joko paljon tai vähän tai jotakin siltä väliltä. Emotionaalisuus temperamentissa tarkoittaa myös herkkyyttä tuntea distressiä, eli epämiellyttävää tai tuskaista oloa. Stressaantuminen näkyy herkästi ulospäin, jolloin sen arviointi on helppoa. Pelko ja viha ovat lapsilla stressaantumisen taustalla vaikuttavia tunteita. Työillä kiihtymyksen aiheuttaa useimmiten pelko kun taas pojilla vastaava reaktio herää vihan tunteen kautta. (Buss & Plomin 1975, 55–61.)

**Aktiivisuus** Bussin ja Plominin teoriassa tarkoittaa yksilön tuottaman ja ylläpitämän energian määrää. Sillä tarkoitetaan toiminnan voimakkuutta ja tempoa. Tämä piirteen määrä on helppo tunnistaa ihmisestä sillä se näkyy hänen kaikessa toiminnassaan, puheessa, kävelemisessä, syömisessä, tavassa jolla hän tervehtii, tavassa, jolla hän avaa ja sulkee ovet, painaa hissin nappia, tavassa, jolla hän laskee tavarat pöydälle, jne. Urheilulajeista aktiivinen ihminen suosii esimerkiksi tennistä tai squashia. (mt., 30–31.)

Joskus voi hyvin vilkkaiden lasten kohdalla olla vaikeaa erottaa mikä on synnynnäistä aktiivisuutta ja mikä taas jonkin häiriön vaikutusta. Esimerkkinä voidaan pitää ADHD-syndroomaa, joka ilmenee keskittymiskyvyn puutteena ja ylivilkkautena. Voi olla mahdollista, että ylivilkkaus selittyy lapsen temperamentista käsin. Aktiivisuuspiirrettä vain on lapsen temperamentissa äärimmäisen paljon. Temperamenttipiirteet osoittavat yksilöiden välisiä eroja normaalijakaumalla, eli joillain esimerkiksi aktiivisuutta on hyvin vähän, joillakin taas äärimmäisen paljon, mutta suurin ihmisistä sijoittuu aina näiden kahden ääripään väliin. Kaikki temperamentit ja henkilöt ovat kuitenkin normaaleja. Hyvin vilkkaan lapsen kohdalla ympäristö kokee temperamentin häiritsevänä ja lapselle diagnosoidaan ADHD, vaikka kyse ei ole häiriöstä, vaan psykologisessa mielessä täysin normaalista käyttäytymisestä, johon voidaan vaikuttaa ohjaamalla ja kasvattamalla lasta oikein. (Keltikangas-Järvinen 2004, 80–81; Pollac 1999, 278.)

Viimeinen Bussin ja Plominin teorian temperamenttipiirre on **sosiaalisuus**. Kyse on siitä kuinka paljon henkilö nauttii muiden ihmisten seurasta, kuinka herkästi hän hakeutuu toisten seuraan ja asettaako hän toisten ihmisten kanssa olemisen yksinolon edelle. Ihminen, jolla on paljon tätä ominaisuutta temperamentissaan, kokee mielihyvää toisten seurassa olemisesta ja yhteisistä harrastuksista tai toiminnasta. Hän kokee sosiaalisesti erittäin palkitsevana, kun löytää asioista samalla tavalla ajattelevia. Hänelle huomion, arvostuksen ja kiitoksen saaminen muilta on erittäin tärkeää. Hän saattaisi viihtyä esimerkiksi myyntimiehen työssä, kun taas yövahdin työ voisi olla hänelle kauhistus. Edelleen voidaan ajatella, että sosiaalinen henkilö olisi ennemmin lentäjä kuin lentokoneen suunnittelija tai ennemmin viulisti kuin säveltäjä. Tarkoitus ei ole tehdä eroa henkilöiden lahjakkuuden välillä, vaan viitata siihen, että toinen haluaa tehdä työtä muiden kanssa ja toinen mieluummin yksin. Edelleen on tärkeää huomata, että sosiaalisen vastakohta ei ole epäsosiaalinen, vaan vähemmän sosiaalinen. Ihminen on epäsosiaalinen silloin, kun hän ei tule toimeen muiden kanssa. Hiljainen ja hieman syrjään vetäytyvä henkilö voi olla hyvin empaattinen ja yhteistyökykyinen, mutta hänellä on kenties vain yksi hyvä ystävä – enempää hän ei haluaisikaan. Toisaalta taas temperamentiltaan sosiaalinen, mutta käytökseltään epäsosiaalinen ihminen hakeutuu aktiivisesti muiden seuraan, mutta saa aina aikaan riidan tai konfliktin, koska ei osaa tulla toimeen ihmisten kanssa. Hänellä voi olla useita ”hyvänpäivän tuttuja”, muttei yhtään tosiystävää. (Buss & Plomin 1975, 88–90.)

### 10.3 KAGAN JA SOSIAALISEN ESTYNEISYYDEN TEORIA

Kagan keskittyi tutkimuksissaan estyneisyyden eli inhibition tutkimiseen. Hän on sitä mieltä, että ihmistä ja hänen temperamenttiaan voidaan parhaiten arvioida sen perusteella miten hän suhtautuu uusiin ihmisiin ja uusiin tilanteisiin. Kagan tuli lopulta siihen tulokseen, että kyse ei ole estyneisyyden jatkumosta (kuten aiemmin esiteltyjen teorioiden temperamenttipiirteissä on kyse), vaan luokista. Ihminen joko on estynyt tai ei-estynyt. Piirrettä ei siis ole joillakin paljon tai vähän, vaan ihminen joko kuuluu jompaan kumpaan luokkaan tai sitten ei kumpaankaan. Kyse on laadullisesta eroavaisuudesta. Estynyt lapsi on monella tapaa erilainen verrattuna ei-estyneeseen lapseen. Tutkimuksissaan Kagan on huomannut, että n.10 prosenttia amerikkalaisista lapsista oli temperamentiltaan estyneitä. (Kagan 1984, 65.)

**Estynyt** lapsi on monella tapaa myös helppo lapsi. Hän mukautuu vanhempien vaatimuksiin, välttää vaarallisia harrastuksia, ei ole aggressiivinen ja välttää tuntemattomia sosiaalisia kontakteja. Aikuisena he useimmiten valitsevat turvallisia työtehtäviä, välttävät riskejä ja suosivat pitkiä ihmissuhteita. Toisaalta estyneelle käyttäytymiselle on ominaista varautuneisuus uusissa tilanteissa, josta käytämme nimitystä ujous. Ujolle lapselle uuteen tilanteeseen totuttelu vie aikaa. **Ei-estynyt** lapsi käyttäytyy päinvastoin. Edelleen on oleellista korostaa, että ei-estyneellä käyttäytymisellä ei ole yhteyttä sosiaaliseen kyvykkyyteen. Ei-estynyt lapsi tottuu uusiin tilanteisiin ja ihmisiin nopeasti, mutta tämä ei takaa hänelle onnistuneita sosiaalisia kokemuksia. Ei-estynyt ja näennäisesti sosiaalinen lapsi voi omata huonot sosiaaliset taidot. (Keltikangas-Järvinen 2004, 99–101.)

Amerikkalaiset vanhemmat haluavat lastensa käyttäytyvän rohkeasti. Kagan seurasi tutkimuksissaan 4-vuotiasta poikaa, jota oli kasvatettu käyttäytymään rohkeasti huolimatta hänen estyneestä temperamentistaan. Toisen lapsen kanssa leikkiessään poika käyttäytyi ei-estyneesti, mutta ilkeästi toista kohtaan. (Kagan 1984, 68.) Stressasiko tilanne lasta ja vei hänen sosiaalista kapasiteettiaan, koska hän joutui ponnistelemaan käyttäytymällä hänelle vieraalla tavalla, vai mistä voisi olla kyse?

Kagan korostaa teoriassaan estyneisyyden fysiologista taustaa. Liisa Keltikangas-Järvinen lainaa kirjassaan (2004, 105) Kaganin sanoja: *Neljännes valkoihoisesta väestöstä on varustettu sellaisella fysiologialla, että se johtaa uudessa ja yllättävässä tilanteessa*

*ihmisen välttämään ja karttamaan tätä tilannetta. Käyttäytymisen tasolla se ilmenee estyneisyytenä ja käytöksenä, jota tavallisesti kutsutaan ujoudeksi.* Edelleen on oleellista se kuinka estynyttä tai ei-estynyttä lasta hoidetaan. Kaganin teorian mukaan ei-estynyt lapsi tarvitsee hoivaa erityisesti silloin, kun hän itkee. Estyneen lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että hoivan määrässä ei ole suuria eroja verrattuna normaaliin tilanteeseen ja tilanteeseen, jossa lapsi osoittaa pelkoaan tai itkee. Hoitajan on siis käyttäytymisellään ja antamallaan hoivalla, osoitettava, että lapsi on yhtä tärkeä ja rakastettu aina, tilanteesta ja käyttäytymisestä riippumatta. Uusissa tilanteissa, jolloin lapsi vierastaa ja ujostelee hänelle on osoitettava, että käytös on täysin hyväksyttyä. Pikkuhiljaa lapsi lähtee tutustumaan ympäristöön ja ihmisiin, kunhan on saanut kokea ympäristön turvalliseksi. Estyneelle lapselle on erityisen tuhoisaa, jos häntä yritetään tuen pyyntö torjumalla ja väkisin toisten seuraan työntämällä saada käyttäytymään rohkeammin. Tällaisilla lapsilla on tulevaisuudessa suurempi riski käyttäytyä edelleen hyvin estyneesti ja sairastua stressiperäisiin fysiologisiin sairauksiin, verrattuna vastaavan temperamentin omaaviin, mutta hyväksyvän ja jopa suojelevan kasvatuksen saaneisiin lapsiin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 102–103.)

## 11 PERSOONALLISUUS JA YMPÄRISTÖ

Persoonallisuuden ja ympäristön suhde on aina ollut kiistanalainen. Tutkijat ovat käyneet vuoropuhelua siitä kuinka suuri osa persoonastamme on perimän sanelemaa ja kuinka suuri osa taas ympäristön muokkaamaa. On keskusteltu jopa siitä kumpi persoonaan vaikuttaa yksinään, perimä vai ympäristö. Keskiajalla ja sitä aikaisemmin lasta pidettiin pienoiskoossa olevana aikuisena, joka itsestään vuosien kuluessa kasvoi sekä fyysisesti että psyykkisesti aikuiseksi ilman, että prosessiin millään ulkoisella tavalla vaikutettiin. 1600- ja 1700-luvuilla taas korostettiin ympäristön vaikutusta. Ajatuksen toi ensimmäisenä esille filosofi Locke, joka esitti, että lapsi on persoonaltaan tyhjä, tabula rasa, ja ympäristö on se, joka rakentaa lapsen persoonan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 9-17.)

Kulloinkin yhteiskunnallinen tilanne ja asioiden arvottaminen ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimuksen painopisteisiin. Vaikka tietoa temperamentin vaikutuksesta persoonaan oli jo saatavilla, sen tutkimusta vastustettiin 1940-luvun lopulta 1950-luvulle. Yksi syy tähän oli toisen maailmansodan jälkeinen maailmanlaajuinen syyllisyys arjalaisesta rotuopista seurauksineen. Ei uskallettu edes viitata siihen suuntaan, että ihmisten välillä voisi olla synnynnäisiä mentaalisia eroja, koska pelättiin ajatusten tukevan jonkin uuden rotuopin kehitystä. Toisaalta myös kasvava neuvostoideologia, joka perustui kollektiivisuuteen, edellytti ihmisten olevan ”tyhjiä tauluja”, joihin ympäristöllä oli rajattomat vaikutusmahdollisuudet. Vielä tänäkin päivänä on jokseenkin uhkarohkeaa tuoda esiin ajatuksia psyykkisten ominaisuuksien periytymisestä. Hyväksymme itsestään selvänä ihon tai silmien värin geneettisen perustan, mutta emme psyykkisten ominaisuuksien perinnöllisyyttä, vaikka tästä on olemassa tutkimustietoa.(mt., 21–22.)

Vaikka temperamentilla on todistetusti vahva geneettinen pohja, ei tämä tarkoita esimerkiksi älykkyyden – vaikka sekin on osa persoonallisuuttamme – perinnöllisyyttä. Kuten myöhemmin tässä tutkimuksessa ilmenee, kulloinkin paras tai sopivin temperamentti määrittyy vasta suhteessa ympäristöön. Tiedämme omasta kokemuksestamme, että meillä jokaisella on itsellemme mieluisimmat ympäristöt, ihmiset ja toimintatavat. Joissain tilanteissa vain tunnemme olevamme ”kuin kotonamme”. Kuka

sitten määrittelee mitkä tilanteet ovat arvokkaimpia ja osoittavat ihmisen älykkyyttä? Kyse on arvoista ja eri kulttuurien arvomaailmat vaihtelevat hyvin paljon.

## 11.1 TAUSTAA TEMPERAMENTIN JA YMPÄRISTÖN VUOROVAIKUTUKSESTA

On selvää, että ympäristöllä on osuus ihmisen käyttäytymiseen. Meidän on tultava toimeen siinä yhteisössä, jossa elämme. Tietyt lait ja yhteisön yleisesti hyväksymät käyttäytymismallit ja normit säätelevät käyttäytymistämme. Opimme mukauttamaan käyttäytymistämme ja kehityimme persoonina ympäristön vaatimusten suuntaisesti. Ympäristö vaikuttaa temperamenttipiirteen ilmenemiseen ja muokkaa myös taustalla olevia aivorakenteita. Itse asiassa on kyse vuorovaikutuksesta; me opimme ympäristöstä ja ympäristö oppii meistä. Äärimmäisten temperamenttien on todettu vaikuttavan ympäristöön, kun taas ympäristö vaikuttaa eniten keskimääräiseen temperamentiin (mt., 118).

Esimerkkinä voidaan ajatella sopeutumista koulumaailmaan ja sen käyttäytymismallien omaksumista. On hyvin yleistä, että luokassa oppilailla esiintyy levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia. Suurimmassa osassa tapauksista selvittää sillä, että opettaja huomauttaa oppilaalle käyttäytymisen olevan sopimatonta ja keskustelee tämän kanssa siitä, mikä olisi sopivampaa käytöstä. Vähitellen oppilas sopeutuu ympäristön vaatimuksiin ja muuttaa omaa käyttäytymistään. Joissain tapauksissa näin ei kuitenkaan käy, vaan oppilas lukuisista yrityksistä ja huomautuksista huolimatta jatkaa ympäristön kannalta sopimatonta toimintaansa. Ympäristö alkaa tällöin reagoida ja hakea toisenlaista lähestymistapaa ongelmaan. Mietitään oppilaalle sopivia oppimisympäristöjä ja työskentelytapoja. Tällaisia oppilaita varten järjestetään vaikkapa opetusta pienemmässä ryhmässä. Esimerkin valossa voidaan huomata, että tietyissä rajoissa yksilöt voivat muuttaa persoonaansa, jotta yhteistyö sujuu, mutta äärimmäisissä tapauksissa ympäristön on muututtava, jotta yksilö voisi toimia yhteisössä. Koulun on tehtävä oppiminen mahdolliseksi, jonka johdosta joidenkin oppilaiden kohdalla joudutaan poikkeamaan perinteisestä kouluopetuksesta hyvinkin paljon, jotta oppilaalle suotuisa oppimisympäristö toteutuisi.

Tutkijat Thomas ja Ches ovat tuoneet esille käsitteet *goodnes of fit* ja *poornes of fit*, joilla tarkoitetaan ympäristön ja temperamentin yhteensopivuutta. Kuten jo aiemmin on todettu, jokainen ihminen on syntymästään lähtien varustettu tietyllä temperamentilla, joka luo pohjan iän myötä kehittyvälle persoonallisuudelle. Yksilön temperamentti voi sopia ympäristön vaatimuksiin joko hyvin (*goodnes of fit*) tai huonosti (*poornes of fit*). Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksella voi taten olla joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus yksilön persoonan kehittymiselle. Yhteisön kannalta ei siis ole olemassa yhtä hyvän persoonallisuuden mallia, vaan persoona saa merkityksensä aina vasta kontekstissa. (mt., 129.)

Vanhemmille voi tulla täytenä yllätyksenä oman lapsen ongelmat tarhassa tai koulussa. Esimerkiksi koulusta voi kantautua viestiä, että lapsi ei jaksakaan kunnolla keskittyä tunnilla, vaan häiriintyy pienimmästäkin ulkoapäin tulevasta ärsykkeistä, kuten vierustoverin katseesta, ja on heti valmis muuttamaan toimintaansa tämän oppilaan suuntaan. Opettaja tulkitsee oppilaan toiminnan häiriökäyttäytymiseksi ja keskittymiskyvyn puutteeksi. Kotona mitään vastaavia ongelmia ei ole ollut, vaan lapsi on kiltti, kuuliainen ja tottelevainen. Tässä tapauksessa on kyse siitä, että lapsen temperamentti sopii hyvin yhteen kotona vaaditun käyttäytymisen kanssa, mutta huonosti koulun asettamien odotusten kanssa. Koulussa edellytetään, että oppilaan tulee keskittyä kokonaan oppimiseen eikä mikään saa häiritä tehtävän suoritusta, mikä suosii matalan häirittävyyden ja hyvän tarkkaavaisuuden temperamenttirakenteenaan omaavia lapsia. Kotona puolestaan kaikki menee hyvin, koska siellä suorastaan edellytetään temperamentin korkeaa häirittävyyttä. Vanhempien mielestä lapsi ei saa olla niin syventynyt tehtäviinsä, ettei kuule puhuttelua ja tämän tulee esimerkiksi kyetä tulla syömään kesken television katselun. (mt., 138–139.)

## 11.2 POSTMODERNI YHTEISKUNTA

Yhteiskuntamme on tietoyhteiskunta, mikä tarkoittaa ennen kaikkea nopeaa kehitystä. Teollisuuden kehitystä on seurannut teknologian huima kehitys, joka jatkuu edelleen. Tietoa on yhä enemmän ja se on yhä useamman saavutettavissa. Innovaatioilla, kuten esimerkiksi internetillä voi olla yllättävän suurta sovellusarvoa. Informaatioteknologian maailma sisältää monia henkilökohtaisia menestystarinoita. Samaan aikaan maantieteelliset

rajat hämärtyvät tiedon ollessa globaalia. Yhteisöllisyyden tilalle on tulossa yksilöllisyys. Postmoderni ideologia ihanoi toimimista yksilönä globaalissa yhteiskunnassa.

Kiinnostuksen kohdistuessa yksilöihin, etsitään postmodernin ajan persoonaa. Ideaalina on sosiaalinen kaikkien kanssa toimeen tuleva, aktiivinen, tehokas, tuottava ja hyvällä itsetunnolla varustettu yksilö. Ihmisen menestymistä ja onnistumista sekä hyvässä että pahassa selitetään yhä useammin juuri itsetunnolla (Keltikangas-Järvinen 1994, 13). Edellä mainitun määritelmän puitteisiin ei monikaan meistä mahdu. Se ei anna sijaa ujoille ihmisille, eli hitaasti lämpenevän temperamentin omaaville persoonille, eikä toisaalta matalan aktiivisuustason temperamenttipiirteensä omaaville, eli luonteeltaan hitaille ihmisille. Ulospäin näkyvät persoonallisuuden piirteet eivät kerro mitään ihmisen henkisestä kapasiteetista. Paljon potentiaalista luomisvoimaa jää siis käyttämättä, jos luomme stereotyyppisiä mielikuvia henkilön kompetenssista. Itsetunnon ulkoinen ilmeneminen on itse asiassa hyvin kulttuurisidonnaista ja voimme vaikuttaa sen ilmenemiseen (mt., 24–25). Emme siis voi päätellä juuri mitään henkilön todellisesta itsetunnosta kiinnittämällä huomiota vain hänen ulkoisiin toimiinsa.

### 11.3 PERSOONA JA KOTIKASVATUS

Lapsen persoonan ja sitä kautta itsetunnon kehitys lähtee liikkeelle jo vauvana. On tärkeää tarjota lapselle huolenpitoa ja hellyyttä, jotta tämä tuntisi itsensä tärkeäksi. Aikuinen reagoi lapsen itkuun ja sitä kautta hänen esittämäänsä tarpeeseen esimerkiksi antamalla hänelle ruokaa, jolloin lapselle tulee tunne, että hän sai omalla toiminnallaan aikaiseksi jotakin. Tämä hallinnantunne on tärkeä lapsen varhaisen itsetunnon rakentumisen kannalta. Luottamus toisiin ihmisiin kehittyy sitä kautta, kun lapsi huomaa, että toinen ihminen on aina vastaamassa hänen tarpeisiinsa ja valmiina antamaan turvaa. Myöhemmin lapsen kasvaessa keskeiseen asemaan nousee suoritusitsetunto, jolloin oleellista on aikuisten positiivinen ja kannustava suhtautuminen lapsen toimiin. Aikuisen ei tule asettaa lapselle tavoitteita, vaan niiden tulee lähteä lapsesta itsestään ja sitä kautta lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä. On kuitenkin varottava asettamasta toiminnalle kriteereitä kiitoksen kautta ja näin osoittamalla mikä on hyvää. (mt., 125–135.)



Myöhemmin vanhempien tehtävä on sitoa lapsen energia, eli suunnata se johonkin hyväksyttävään toimintaan asettamalla rajat. On huomattava, että lapsella tulee rajoja asettaessakin olla tunne siitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa häntä koskeviin päätöksiin. Lapsen itsetunto vahvistuu sitä enemmän mitä useammin hän kokee, että oma toiminta johti hänet mieluisaan lopputulokseen. Lapsen täytyy esimerkiksi mennä nukkumaan, mutta hän voi päättää minkä unilelun tänään ottaa mukaan. (mt., 146–152.)

Kodilla on päävastuu lapsen kasvatuksesta, mikä johtaa ajatteluun, että vanhemmilla on kaikki valta vaikuttaa siihen millaisiksi persoonallisuuksiksi heidän lapsensa kehittyvät. Vanhemmat myös kokevat voimakkaimmin onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita lapsensa menestymisen mukaan. Edellä käsitelty itsetunto ei ole perinnöllistä, mutta temperamentti, jolla taas on merkitystä itsetunnon kehittymisen kannalta, on periytyvää (mt., 176–178). Vanhemmilla on toki suuri vaikutus lapsen kehitykseen ja he voivat tietämättömyyttään, mutta hyvää tarkoittaen myös hankaloittaa lapsen persoonan kasvua. Tämä voi selittyä vanhempien ja lasten temperamenttien yhteensopimattomuudella.

## 11.4 PERSONALLISUUDET KOULUSSA

Koulu on osa yhteiskuntaa ja heijastelee väistämättä sen arvoja. Koulun toimintaa ohjaavia opetussuunnitelmia muokataan ja tarkistetaan aika-ajoin vastaamaan ajan haasteita. Tämänhetkissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 6) perusopetuksen tehtäväksi on kirjattu muun muassa *antaa oppilaalle mahdollisuus terveen itsetunnon kehittymiseen*. Liisa Keltikangas-Järvisen (1994, 17–23) mukaan seuraavat kuusi määritelmää kuvaavat sitä millainen on hyvä itsetunto. Ensinnäkin ihmisen tulee tuntea itsensä hyväksi. Hänen tulee olla tietoinen myös heikkouksistaan, mutta voittopuolisesti hän liittyy itseensä positiivisia ominaisuuksia. Heikkojen puolten myöntäminen tarkoittaa samalla myös aktiivista pyrkimistä niistä eroon. Toiseksi ihmisellä tulee olla luottamusta omiin periaatteisiinsa ja uskallusta puolustaa niitä. Hänen tulee myös uskaltaa asettaa itselleen haasteita. Kolmanneksi ihmisen tulee ymmärtää oma ainutkertaisuutensa ja arvo omana itsenään, mikä ei ole sidoksissa ulkoisiin saavutuksiin, vaan on sisäinen tunne oman elämän tärkeydestä ja mielekkyydestä. Neljänneksi ihmisen tulee voida vilpittömästi arvostaa toista tuntematta alemmuutta toisen paremmuudesta. Hän uskaltaa asettaa itselleen auktoriteetteja tuntematta omaa asemaansa uhatuksi. Viidenneksi

tulee hyvän itsetunnon omaavan ihmisen olla ratkaisuisaan itsenäinen, mikä tarkoittaa riippumattomuutta ympäristön paineista ja odotuksista. Kyse on oman elämän hallinnasta ja ratkaisuiden tekemisestä itsenäisesti. Viimeinen hyvän itsetunnon määritelmä koskee taitoa sietää epäonnistumista. Avainasemassa on pettymyksistä oppiminen niin, ettei siitä seuraa itsetunnon romahtaminen. Ihminen ymmärtää, ettei hän ihmisenä ole huono, vaikka jokin asia sattuisi välillä menemäänkin huonosti.

## 11.5 KOULUN VAIKUTUS OPPILAAN ITSETUNTOON

Edellä on esitetty kuvaus hyvästä itsetunnosta, mutta eri asia on kokonaan kuinka esimerkiksi koulussa tulisi toimia, jotta oppilaan itsetunnon kehittyminen hyväksi olisi mahdollista. Kuten aiemmin esitetystä voimme huomata, on nykyisissä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa käytetty terveen itsetunnon käsitettä. Koulu voi kuitenkin altistaa oppilaan monille itsetuntoa heikentäville tilanteille. Tällaisia ovat esimerkiksi arviointi-, vertailu- ja kilpailutilanteet.

Yli-Luoman (2003, 9–14) mukaan lapsilla on jo kouluun tullessaan tietyt emotionaaliset edellytykset oppimiseen. Nämä edellytykset syntyvät, kun lapsi rakentaa emotionaalista suhdettaan ensisijaiseen kiintymyskohteeseensa, joka useimmiten on äiti. Kiintymyssuhde voi olla joko turvallinen, epävakaa tai torjuva. **Turvallisen** kiintymyssuhteen omaava lapsi tuntee että aina tarvittaessa hän voi kääntyä ensisijaisen kiintymyskohteensa puoleen ja saa sieltä tarvittavan avun. Lapsi myös tuntee olevansa arvostettu ja hänelle kehittyy näin vahva itsetunto. Lapsi, jolla kiintymyssuhde on **epävakaa**, ei luota aina saavansa tukea ja pyrkii aktiivisesti korjaamaan ja parantamaan sosiaalista suhdettaan. Lapsi pyrkii kaikkiin keinoin näyttämään, että on rakastamisen arvoinen. Epävarmuus hyväksynnästä johtaa heikentyneeseen itsetuntoon. Kun pettymyksiä suhteessa ensisijaiseen kiintymyskohteeseen on tullut liikaa, kehittyy lapselle **torjuva** kiintymyssuhde. Torjuva kiintymyssuhde johtaa protestikäyttäytymiseen ja heikkoon itsetuntoon. Koulussa kiintymyssuhteen laadulla on sikäli merkitystä, että pystyäkseen uusiin ystävyysuhteisiin (opettaja, muut oppilaat) kiintymyssuhteen tulee olla turvallisella pohjalla. Turvallinen kiintymyssuhde aktivoi oppilaassa myös halun oppia, kun taas epävakaa suhteen omaava lapsi pyrkii toimimaan huomiota herättävällä tavalla itse oppimisen jäädessä sivuseikaksi. Ikävin tilanne on torjuvan kiintymyssuhteen omaavalla lapsella, joka protestoii oppimista

vastaan. Yli-Luoma tuo esiin tutkimustuloksia, joissa ensisijaisen kiintymyssuhteen jakaumaksi 5–6 luokkalaisten joukossa saatiin seuraavat tulokset: turvallinen kiintymyssuhde 52,2 %, epävakaa kiintymyssuhde 38,6 % ja torjuttu kiintymyssuhde 9,3 %. Oppilaan kiintymyssuhteen laatu heijastuu hänen suhtautumiseensa opettajaan ja kouluun yleisesti.

Suomalaisessa itsetunnon ja koulumenestyksen yhteyttä käsitelleessä tutkimuksessa on todettu, että itsetunto on tärkeä koulumenestystä selittävä ominaisuus. Tämä toimii myös toisin päin; lapsi tuntee itsensä hyväksi, jos koulumenestys on hyvää. Ne oppilaat, joiden itsetunto koulun alussa oli hyvä, menestyivät myös myöhemmin muita paremmin. Pojille hyvä itsetunto oli koulumenestyksen kannalta tyttöjä tärkeämpää. Toisaalta poikien kohdalla näytti korkea toverisuosio ja huono koulumenestys kulkevan käsi kädessä. Pojilta vaaditaan siis todella hyvää itseluottamusta uskaltaa menestyä koulussa. Kun tiedetään, että hyvä koulumenestys ruokkii hyvää itsetuntoa, ja tunnetusti juuri poikien koulumenestys on tyttöjä heikompa, on varsinkin poikien itsetunnon tukeminen koululle haastavaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 40–43.)

Seuraavassa on pohdittu eräitä koulutien kompastuskiviä, jotka voivat vaarantaa terveen itsetunnon kehittymisen, kun erilaiset persoonat kohtaavat. Jo aiemmin käsitelty koulumaailmaan oleellisesti liittyvä jatkuva arviointi ja oppilaan asettaminen kaikkien tiedossa olevaan paremmuus- järjestykseen, ei voi olla vaikuttamatta itsetuntoon (mt., 179).

Oppilasarviointiin liittyy usein paitsi kokeiden ja muiden tehtävien arviointi, myös oppilaan tuntiaktiivisuuden arviointi. Tuntiaktiivisuus ja itsetunto liittyvät oleellisesti toisiinsa oppilaan sisäisen hallinnantunteen ja temperamentin kautta. Itsetunnon kannalta on tärkeää, että oppilaalle tulee tunne siitä, että hän omilla toimillaan voi vaikuttaa saamaansa arvosanaan. Jos tuntiosaaminen otetaan mukaan arvosanaan, eivät kaikki arvosanaan vaikuttavat tekijät enää olekaan oppilaan hallinnassa, sillä tuntiaktiivisuuteen vaikuttaa oleellisesti lapsen synnynnäinen temperamentti. Tämä temperamentti on suhteellisen pysyvä, ja sitä on vaikea muuttaa yhtäkkiä. Erot temperamentissa ilmenevät tuntiaktiivisuudessa niin, että jotkut oppilaat viittaavat heti, kun vain tietävät asiasta jotakin ilman, että vastaus olisi vielä edes kovin jäsenytneenä mielessä. Toiset taas harkitsevat pitkään ennen kuin vastaavat ja haluavat olla ehdottoman varmoja vastauksen

oikeellisuudesta ja miettivät vieläpä kuinka asian muotoilisivat. Jostain syystä kulttuurimme arvostaa nopeutta ikään kuin se olisi merkki hyvästä osaamisesta. Näin samat oppilaat kerta toisensa jälkeen keräävät tuntiaktiivisuuspisteet, eikä tällä ole välttämättä mitään tekemistä todellisen osaamisen kanssa, vaan kyse on persoonallisuuden eroista. Persoonaa ei saisi vaikuttaa arviointiin, koska ihminen ei voi hallita temperamenttipohjaista käyttäytymistään niin paljon kuin ehkä kuvitellaan. Persoonan arviointi vähentää hallinnantunnetta ja huonontaa itsetuntoa. Ihminen, joka kovien ponnisteluiden jälkeen saa kokeesta yhdeksän, mutta todistukseen kahdeksan johtuen huonosta tuntiosaamisestaan, tulkitsee tilanteen niin, että vaikka hän osaisikin asiat, ei hän ansaitse enempää, koska on ihmisenä niin huono. (mt., 206–208.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pohtia persoonan ja arvioinnin välistä suhdetta. Kuten aiemmin on todettu, arvioinnissa oleellista on arvioitavan hallinnantunteen säilyminen. Eli tunne siitä, että asiat ovat omissa käsissä. Temperamentilla on tästä syystä aivan oleellinen asema, kun mietitään oppilaan arviointia. Temperamentti on perimmiltään asia, johon meillä ei ole suurta valtaa vaikuttaa. Koemme vääryyttä, jos jokin sellainen asia, joka ei ole meidän omissa käsissämme vaikuttaa arviointiin tai yleisesti siihen kohteluun, jota saamme osaksemme. Haluamme, että meidät ymmärretään oikein, mutta tässä piilee juuri ongelma. Kuten aiemmin on todettu, ulkoisten seikkojen perusteella on vaikeaa päätellä, millainen henkilö todella on tai mitä hän ajattelee, mutta juuri näiden ulkoisten seikkojen perusteella esimerkiksi opettaja tekee ratkaisunsa ja arvionsa.

Koulutusjärjestelmä ja sen käytänteet muuttuvat hitaasti. Vanhat jäänteet lähtien lapsikäsituksesta voivat tahtomattaankin kulkea mukana. Esimerkiksi voidaan ottaa rangaistusten käyttö. On tiedossa, että rankaiseminen yksinään heikentää itsetuntoa ilman, että lapselle osoitetaan mikä olisi ollut oikea toimintamalli. Tästä tiedosta huolimatta kouluissa käytetään yleisesti rangaistuksia, jopa nolaamista, joka on tehokas kurinpitokeino, mutta itsetunnolle hyvin vahingollinen. Edelleen katsotaan lapsen tai kodin viaksi, jos lapsi ei viihdy koulussa. Todellisuudessa voi olla niin, ettei koulu ole pysynyt yhteiskunnan kehityksessä mukana, eikä näin ollen pysty tarjoamaan lapselle riittävän haasteellista tai motivoivaa toimintaa. (mt., 190–200.)

Koulukiusaaminen on eräs oppilaan itsetuntoa uhkaava lieveilmiö. Kiusaamistilanteiden hoitamiseen on tänä päivänä löydettävissä kiitettävän paljon apua, mutta harvemmin

törmää tässäkään ajatteluun, että koulun käytänteissä olisi jotain sellaista mitä muuttamalla ongelman ilmeneminen voisi helpottua. Liisa Keltikangas-Järvinen heittää (1994, 213) ilmoille ajatuksen perinteisen välituntikäytännön muuttamisesta luontevampaan suuntaan. On tärkeää välillä hengähtää, mutta toisaalta ulkona joka tunnin päätteeksi vietetty viisitoistaminuuttinen on omiaan luomaan ärsyyntymistä ja kyräileviä kuppikuntia, mistä lopulta voi seurata koulukiusaamista. Voi olla, että olisi hyödyllisempää pitää kerralla pidempi tauko, jolloin oppilaita myös ohjattaisiin johonkin mielekkääseen tekemiseen, eikä jätettäisi yksin opettelemaan ryhmässä toimimisen saloja.

## 12 MENETELMÄLLISET VALINNAT TUTKIMUKSEN TAUSTALLA

### 12.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS TUTKIMUSSTRATEGIANA

Alasuutarin (1994, 67–68) mukaan tieteellisen tutkimuksen ja selvityksen välinen erotus on se, että tieteellisessä tutkimuksessa pyritään menemään asioiden ”taakse”.

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii muihin (vrt.kvantitatiivinen ja eksperimentaalinen tutkimusstrategia) tutkimusstrategioihin verrattuna pääsemään asioissa ”pintaa syvemmälle”. Tavoitteena on enemmänkin kuvata ja ymmärtää laajempia asiakokonaisuuksia kuin tyytyä esimerkiksi tilastollisiin lukuihin, jotka eivät vielä sinänsä riitä selittämään tarkemmin asioita. Vaikka tutkimuskohteiden kausaalisuus- ja riippuvuussuhteet eivät ole intressin kohteina laadullisessa tutkimuksessa, voidaan ontologinen yhteys nähdä silti asioiden välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 13; Ahonen 1994, 126.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen ajatus perustuu siihen, että ihminen on tietoinen olento, ja rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä ilmiöistä. Yksilöä ei pidetä ulkoisten ärsykkeiden heijastumana, vaan autonomisena subjektina, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta. Tämän johdosta tutkimushenkilön ulkoisen tarkkailun ja pinnallisten responssien keräämisen sijasta tutkija ryhtyy vuorovaikutukseen tutkimuskohteensa kanssa suuntana henkilön tietoisuus. (Ahonen 1994, 115, 121.)

Yksistään nimi ”laadullinen” tai ”kvalitatiivinen” kertoo, että kyseessä on ei-numeraalinen aineiston muodon kuvaus. (Eskola & Suoranta 1998, 13; Ahonen 1994, 126.)

Kvalitatiivinen tutkimus eroaa kvantitatiivisesta tutkimuksesta myös siinä, että tiedon keruun mittarina suositaan ihmistä (eli tutkijaa). Mittausvälineiden sijasta (esim. kynä ja paperi) tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Yleensäkin kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että

tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.)

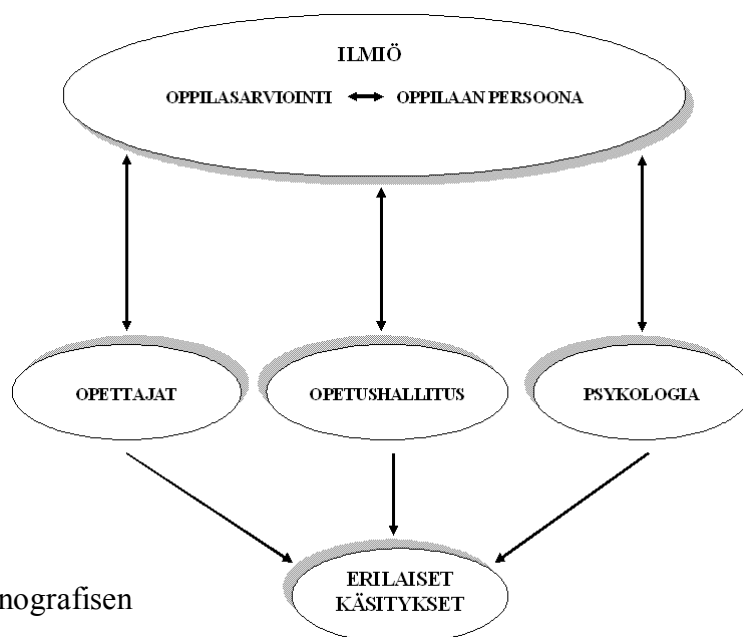
Koska tutkimuksemme tehtävä on selvittää oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonallisuuden välistä problemaattista suhdetta, luo kyseinen ongelma suunnan kvalitatiivisen tutkimusstrategian poluille.

## 12.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSSUUNTAUS

### 12.2.1 TUTKIMAMME ILMIÖ FENOMENOGRAFISEN MALLIN MUKAAN ESITETTYNÄ

Tutkimuksemme on kohdistunut tutkimaan ilmiötä oppilasarviointi ja erityisesti tämän problemaattista suhdetta oppilaan persoonallisuuteen. Kyseiseen ilmiöön kohdistunut mielenkiintomme on johtanut tarkempien tutkimusintressien syntymiseen; pyrkimykseen tavoittaa, ymmärtää, kuvailla, selittää, analysoida ja tulkita ihmisten (tutkimuskohteidemme) erilaisia tapoja käsittää tiettyä ilmiötä ympärillään (Järvinen & Järvinen 1995, 60; Ahonen 1994, 114). Koska tavoitteenamme on päästä tutkittavan ilmiön jäljille tutkimuskohteidemme erilaisten käsitysten kautta, suuntautuu tutkimusotteemme fenomenografisen tutkimusmenetelmän lähteille. Seuraavalla kuvalla voidaan havainnollistaa sitä kokonaisuutta, jonka tutkimuskohteemme ja tutkimamme ilmiö muodostavat.

Tutkimustamme voidaan selvittää kuvan avustuksella seuraavasti. On olemassa ilmiö nimeltä oppilasarviointi ja sen ongelmallinen suhde oppilaan persoonallisuuteen. Ongelmallisen vyöhydän selvittämiseen tarvitaan eri tahojen (opettajat, Opetushallitus,



KUVIO 2. Tutkimamme ilmiö fenomenografisen mallin mukaan esitettynä

psykologia) selvennyksiä (käsitteiksi) kyseisestä ilmiöstä. Näiden eri tahojen ja henkilöiden käsitysten summasta voimme koota tulkintamme mukaan mahdolliset erilaiset käsitykset ilmiöstä, joiden takaa yritämme löytää suurempia ajatuskokonaisuuksia. Uskomme näiden erilaisten käsitysten myös olevan merkittävänä syynä siihen, että tutkittavan ilmiön ongelmallisuus on olemassa.

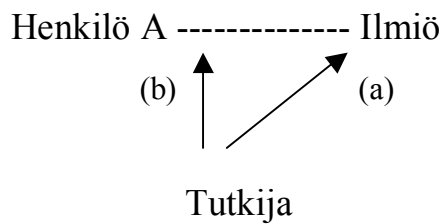
### 12.2.2 FENOMENOGRAFIAN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ

Fenomonografisen tutkimussuuntauksen nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Kuten edellä tuli ilmi, fenomenografinen tutkimus perustuu ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadulliseen tutkimukseen pyrkien ottamaan huomioon käsitysten autenttiset lähtökohdat ja oman logiikan. Fenomenografia on erityisesti kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista mikä erottaakin tutkimussuuntauksen muusta käsitystutkimuksesta. Käsitteet erotetaan fenomenografiassa erilaiseksi merkitykseksi kuin mielipide. Käsitteiden ajatellaan olevaan mielipiteeseen verrattuna ”lujempaa tekoa”: se on ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentama kuva jostain asiasta. Käsitteiden ajatellaan myös olevan dynaaminen ilmiö; ihminen saattaa muuttaa käsitteisiään useaan kertaan lyhyessäkin ajassa. (Ahonen 1994, 115, 117, 119, 121; Häkkinen 1996; Uljens 1989, 10.)

Fenomenografian mukaan käsittämässä ja käsitteessä on erotettavissa kaksi aspektia: mitä-aspekti ja kuinka-aspekti. Mitä-aspekti käsittää ajattelun kohteen, joka voi olla joko fyysinen (esimerkiksi kirja, kynä) tai psyykinen (esimerkiksi kielioppirakenteet, omaan mielentilaan suunnattu ajattelu). Kyseisellä näkökulmalla viitataan siis käsitteeseen ajatustuotteena. Kuinka-aspekti taas liittyy itse ajatusprosessien kuvaamiseen. Näkökulma kertoo miten me jonkun kohteen rajaamme. (Järvinen & Järvinen 1995, 59; Kroksmark 1987, 233; Uljens 1989, 23–27.)

Yksi fenomenografisen tutkimusotteen keskeinen piirre on niin sanotun perspektiivin valinta. Ensimmäisen asteen perspektiivissä haemme suoraan tietoa ympäröivästä maailmasta ja teemme siitä päätelmiä. Fenomenografia suuntautuu tutkimuksessaan kuitenkin ihmisten ajatuksiin ja käsitteisiin eli orientoituu tutkimaan ilmiöitä toisen asteen perspektiivistä. (Järvinen & Järvinen 1995, 59.) Seuraavan kuvion avulla voidaan esittää ensimmäisen ja toisen asteen perspektiivin ero Uljensin (1989, 18) tapaan.





KUVIO 3. Tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön ensimmäisen (a) ja toisen asteen (b) näkökulmasta.

Toinen keskeinen piirre fenomenografiassa on ymmärtää ilmiön ilmaisen sidoksellisuus kontekstuaaliseen ja intersubjektiiviseen merkitykseen. Merkityksen kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohteiden lausumia kannattaa tarkastella kokonaisuutena eikä pilkkoa liian pieniin osiin. Lähtökohtana on, että oppiminen tai käsitteet eivät ole irrotettavissa kontekstista eivätkä tehtävän sisällöstä (Svensson 1984, 23). Vastaavasti intersubjektiivisuudella viitataan siihen, kuinka tutkijan tulee ymmärtää, että ilmaisen merkitys riippuu paitsi ilmaisen tekijästä (tutkimushenkilöstä) myös sen tulkitsijasta (tutkijasta). Merkitysten intersubjektiivinen luonne liittyy juuri ilmiöiden tarkasteluun toisen asteen perspektiivistä, jolloin tutkijalla ei ole välineitä ilmiöitä koskevien ”oikeiden” ja ”väärin” käsitysten arvioimiseen. Tutkijan tehtäväksi jää näyttää ilmiöiden sisäinen vaihtelu yksilöstä toiseen. (Larsson 1986, 12; Uljens 1989, 32–33). Tutkijan hyvästä teoreettisesta perehtyneisyydestä riippuu hänen mahdollisuutensa saavuttaa mahdollisimman objektiivinen tulkinta tutkittavan ilmauksen merkityksestä. Laadulliseen tutkimukseen kuitenkin sisältyy aina tutkijan tietty subjektiivinen elementti. (Ahonen 1994, 124; Järvinen & Järvinen 1995, 59)

Kolmas keskeinen piirre fenomenografisessa tutkimuksessa liittyy aineiston analyysistä syntyvien kuvauskategorioiden muodostukseen. Kategorioiden tulee kattaa vastausten koko kirjo, jolloin ne syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan, kokemuksiaan ja käsitteitään. (Järvinen & Järvinen 1995, 59.)

Fenomenografista tutkimussuuntausta voidaan Kroksmarkin (1987, 227) mukaan kuvata myös induktiiviseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus lähtee tutkimuskohteiden tutkittavaa ilmiötä koskevista ilmauksista, joista tutkija muodostaa yleisiä ilmiötä koskevia

päätelmiä. Sen lisäksi, että eri ihmisten käsityksiä vertaillaan keskenään, voidaan myös yhden ihmisen käsityksiä jostain tietyistä ilmiöistä suhteuttaa muihin hänen käsityksiinsä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tulee esille, kuinka ihmiset saattavat puhua saman käsitteen nimissä kuitenkin eri asioista. (Ahonen 1994, 114, 117.) Tämä johtuu siitä, että merkityksenhakuprosessi on hyvin subjektiivinen. Merkityksenhakuprosessi mielletään luonteeltaan konstruktiiiviseksi, jossa muistilla on myös oma osuutensa. Yksilöllä on suuri vaikutus siihen, mitä hän oppii ja muistaa. Oppiminen käsitetään konstruktiiiviseksi prosessiksi, jolloin henkilön aiemmat kokemukset, tiedot, taidot ja odotukset ovat merkittävänä vaikuttimina siinä, miten ilmiö opitaan, ymmärretään ja muistetaan. Ihmisellä on myös taipumus yksinkertaistaa asioita uusien käsitteiden ja niiden merkitysten opettelussa. Näin ollen opittavaa sisältöä saatetaan yksinkertaistaa ja jättää siitä yksityiskohtia pois. (Gröhn 1989, 10.)

Fenomenografinen tutkimussuuntaus eroaa fenomenologiasta siinä, että se käsittää itsensä ennen kaikkea empiiriseksi tutkimussuuntaukseksi koska siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus (Ahonen 1994, 122).

Fenomenologian idea on yrittää saavuttaa ilmiöt ”vapaana” ympäristöstä ja ihmisten kokemuksista eli pyrkiä mahdollisimman objektiiviseen ilmiön todellisen olemuksen kuvaamiseen. Fenomenografia sen sijaan hyväksyy todellisuuden olemassaolon yksilöstä riippumatta. Todellisuuden merkityksen katsotaan rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. (Uljens 1989, 14.) Tämä tekee mahdottomaksi sen, että todellisuus olisi kaikille yhteinen ja observeitavissa. (Kroksmark 1987, 230; Svensson 1984, 12.)

### 12.2.3 ASIANTUNTIJOIDEN KÄSITYKSET TUTKIMUKSEMME FOKUKSESSA

Fenomenografisen tutkimuksen fokuksena on yleensä oppimisen tutkiminen (Ahonen 1994, 118). Tieteenfilosofiset lähtökohdat fenomenografisessa tutkimuksessa löytyvät kolmesta tutkimustraditiosta: Piaget’n tutkimuksista, joista kognitiivinen oppimisnäkemys pohjautuu, hahmopsykologiasta ja fenomenologiasta. (Häkkinen 1996, 6.)

Tutkimuksemme ei suoranaisesti kohdistu oppimisen tutkimiseen, jolloin tutkimuksessa käytetään esimerkiksi seuraavanlaisia käsitys-dimensioita: spontaani käsitys – koulittu

käsitys, noviisin käsitys – asiantuntijan käsitys ja arkikäsitys – tieteellinen käsitys (Ahonen 1994, 118). Fenomenografisessa tutkimuksessa saatetaan olettaa tutkittavien henkilöiden käsitysten jostakin tietyistä ilmiöistä olevan kehittymättömämmällä tasolla kuin asiantuntijan tai tieteellisten käsitysten ja/tai tutkittavilla ei oleteta olevan niin sanottua yhtenäistä linjaa käsitteiden kehitystasolla. Fenomenografiassa puhutaankin vielä keskeneräisestä käsityksestä nimeltä esikäsitys. Esimerkiksi voidaan ottaa oppilaiden tai opiskelijoiden käsityksiä jonkin tiedonalan ilmiöstä ennen aiheeseen liittyvää opetusta. Fenomenografinen tutkimus tuokin edellä mainitussa tilanteessa opettajalle arvokasta tietoa oppilaiden/opiskelijoiden käsitysten kehityksen kulusta ja tasosta. (mt., 114, 118–119.)

Tutkimuksemme on siitä mielenkiintoinen, että lähtöoletuksenamme tutkimuskohteidemme haastattelussa on ollut, että heidän käsityksensä eivät olisi niin sanottuja esikäsityksiä vaan asiantuntijakäsityksiä. Kyseinen oletus on kohdistunut etenkin haastattelemiimme Opetushallituksen virkamieheen, psykologian professoriin ja lääketieteen tohtoriin. Oletustamme puoltaa vielä se, että katsomme Opetushallituksen virkamiehen edustavan tiettyä laajempaa ja yhtenäistä tasoa nimeltä Opetushallitus. Opetushallituksella on oltava yhtenäinen linja tehdessään muun muassa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Yhtäläillä kuin Opetushallituksen virkamies, edustavat psykologian professori ja lääketieteen tohtori oman tiedonolansa aatteita ja tuovat esille tutkimustuloksia, joihin tietonsa perustaa. Haastattelemamme opettajat edustavat myös asiantuntijuutta, mutta ovat tutkimuskohteiden portaikossa sinänsä ruohonjuuritasolla; he vastaanottavat ja soveltavat koulutusjärjestelmän ylemmältä portaalta saamaansa tietoa. Tutkimuksemme ideana on siis tutkia asiantuntijakäsityksiä ja verrata niitä toisiinsa.

## 12.3 AINEISTON KERUU JA PURKU

### 12.3.1 HAASTATELTAVIEN ESITTELY JA VALINTA

Valitsimme alun perin pro seminaari -työtämme varten haastattelemamme opettajat eräästä eteläsuomalaisesta keskisuuresta kaupungista, ja opettajat työskentelivät siellä keskisuuressa koulussa. Haastateltavat opettajat olivat toiselle meistä ennestään tuttuja. Haastatelluista opettajista kaksi oli naisia ja yksi mies. Haastateltavien opettajakokemus vaihteli 10–35 vuoteen. Haastattelut tehtiin koululla, yksi auditoriossa ja kaksi opettajainhuoneissa. Haastattelut kestivät 20–40 minuuttia. Koska opettajien haastattelut tapahtuivat koulupäivän aikana, oli tunnelma yhtä haastattelua lukuun ottamatta hieman kiireinen. Kuitenkin ilmapiiri oli mielestämme myönteinen. Haastatteluiden jälkeen oli tunne, että opettajat mielellään ja innostuneesti kertoivat työstään ja kokemuksistaan. (ks. LIITE 2: Opettajien haastattelukysymykset)

Laajensimme pro gradu -tutkielmaa tehdessämme haastateltavien henkilöiden määrää kolmella henkilöllä. Näin saimme asiantuntijoiksi mukaan Opetushallituksen virkamiehen, psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvisen ja lääketieteentohtori Linnea Karlssonin. Tutkimamme ilmiön kokonaisvaltaisuuden vuoksi halusimme kerätä tietoa mahdollisimman monesta näkökulmasta, jonka vuoksi teimme kyseiset haastatteluvalinnat. Opetushallituksen virkamiehen ja Liisa Keltikangas-Järvisen haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Linnea Karlssonin haastattelu tehtiin sähköpostitse. Kaikki haastattelemamme asiantuntijat osallistuivat mielenkiinnolla ja yhteistyöhaluisina haastatteluihin. (ks. LIITE 3: Opetushallituksen virkamiehen haastattelukysymykset, LIITE 4: Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvisen haastattelukysymykset ja LIITE 5: Lääketieteen tohtori Linnea Karlssonin sähköpostihaastattelu)

### 12.3.2 PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ

Fenomenografisen aineiston hankintamenetelmänä käytetään tavallisesti haastattelua. Näin fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus saadaan toteutettua. Haastattelussa painotetaan erityisesti keskustelevaa vuorovaikutusta. Tutkijan oletetaan seuraavan intensiivisesti mitä haastateltava sanoo ja ottavan siitä johtolangat seuraaviin kysymyksiinsä. Tutkijan intensiivisellä ja syväluotsaavalla otteella päästään kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueille. (Ahonen 1994, 136–137.)

Valitsimme tarkemmaksi metodiksi teema- eli puolistrukturoidun haastattelun, joka mielestämme sopi tutkittavien ilmiöiden luonteeseen. Teemoina toimivat vielä hahmotusvaiheessa olevat tutkimustehtäväämme koskevat ongelmat. Haastattelurunkoamme voitaisiin pitää puolistrukturoituna, koska kysymykset on valmiiksi mietitty ja kirjattu ylös. Haastateltavat saivat kertoa kysyttävistä asioista mahdollisimman vapaasti. Teemahaastatteluiden kysymykset ovat liitteinä.

### 12.3.3 AINEISTON PURKU

Aineiston purku jakaantui tässä tutkimusprosessissa kahteen osaan. Pro seminaari -työtä varten teimme opettajahaastattelut. Kun jatkoimme tutkimusta pro gradu -työhön, teimme lisäksi kolme asiantuntijahaastattelua, joista yksi haastattelu on tehty sähköpostitse.

Lähdimme liikkeelle äänitettyjen opettaja-haastatteluiden litteroinnista, eli purimme kaikki haastattelut kirjoitettuun muotoon. Jaoimme työn keskenämme niin, että molemmille tuli purettavaksi yhden henkilön haastattelu kokonaan ja yksi haastattelu purettiin yhdessä. Opetushallituksen virkamiehen ja Liisa-Keltikangas-Järvisen haastattelut purimme yhdessä vuorotellen. Haastateltavan puheenvuorot on merkitty kirjaimella 'H' ja haastattelijoiden kirjaimilla 'P' ja 'M'. Pääsääntöisesti nauhojen äänenlaatu oli hyvä, mutta joissain kohdin oli vaikeutta saada puheesta selvää ja ne on merkitty tekstiin lyhenteellä 'EK' (epäselvä kohta). Puheessa olleet tauot on merkitty kahdella pisteellä (..) ja kolme pistettä (...) taas tarkoittaa, että katkelma on otettu keskeltä haastateltavan puhetta tai, että siitä on poistettu

epäoleelliset kohdat. Tekstissä on lisäksi sulkuihin merkitty haastattelutilanteeseen oleellisesti liittyvät muut äänet ja tauot kuten 'nauraa' tai 'mieltii'. Haastatteluiden sisältö kokonaisuudessaan on saatavissa tämän työn tekijöiltä.

Viittaamme haastatteluaineistoon tulkinta-kappaleessa esimerkiksi lyhenteellä 'HA3, 5', mikä tarkoittaa, että katkelma on otettu kolmannelta haastattelusta ja löytyy haastattelun kirjoitetun version sivulta 5. Haastatteluja tehtiin siis kaikkiaan kuusi. HA1, HA2 ja HA3 tarkoittavat opettajahaastatteluja. HA4 viittaa Opetushallituksen virkamiehen haastatteluun, HA5 professori Liisa Keltikangas-Järvisen haastatteluun ja HA6 viittaa tohtori Linnea Karlssonin kanssa käytyyn sähköpostikeskusteluun. Lyhenteen jälkeen on ilmoitettu numero, jolta sivulta käytetty teksti litteroidusta haastatteluaineistosta löytyy.

## 12.4 FENOMENOGRAFINEN AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄ YLEISESTI JA SOVELLETTUNA TUTKIMUKSESSAMME

### 12.4.1 KUVAUSKATEGORIAT AINEISTON TULKINTAYKSIKKÖINÄ

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan tutkittavien henkilöiden käsitykset esille jostakin ilmiöstä tulkintayksiköiden eli kuvauskategorioiden avulla.

Kuvauskategoriat paljastuvat lukemalla haastatteluja tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja ongelmanasettelua vasten. (Ahonen 1994, 143.) Kuvauskategoriat edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset yksilötasolla. Abstraktiivisuus on nähtävissä kuvauskategorioissa siinä, että ne ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon. (Uljens 1989, 41–42.) Sen lisäksi, että kategoriat poikkeavat toisistaan erilaisten tapojensa vuoksi hahmottaa todellisuutta, eroavat ne myös sen rakenteen kannalta, jolla kuvauskategoriat liitetään toisiinsa. Uljensin (1989, 46–51) mukaan kategorisointisysteemejä voidaan erottaa kolme: **horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen.**

**Horisontaalisessa** kategorisoinnissa laadullisesti erilaiset kategoriat eivät järjesty hierarkiaan toisiinsa nähden vaan ovat keskenään samanarvoisia joka suhteessa. Kyseinen kuvaustapa on ollut etenkin fenomenografisen tutkimuksen alkuajoille tyypillinen.

**Vertikaalisessa** kuvaustavassa jokin aineistosta nouseva kriteeri asettaa kategoriat keskinäiseen järjestykseen, joka ei kuitenkaan ole paremmuusjärjestys. Haastattelussa samaa tutkittavien joukkoa useasti, voidaan seurata miten ihmiset siirtyvät kategoriasta toiseen. Uusintahaastattelussa suosituimmiksi nousseet kategoriat (tai kategoria) osoittautuvat arvokkaimmiksi.

**Hierarkkisessa** kategorisoinnissa voidaan erottaa selvästi eritasoisia käsityksiä. Jotkut käsitykset ovat muihin nähden rakenteeltaan ja sisällöltään kehittyneempiä.

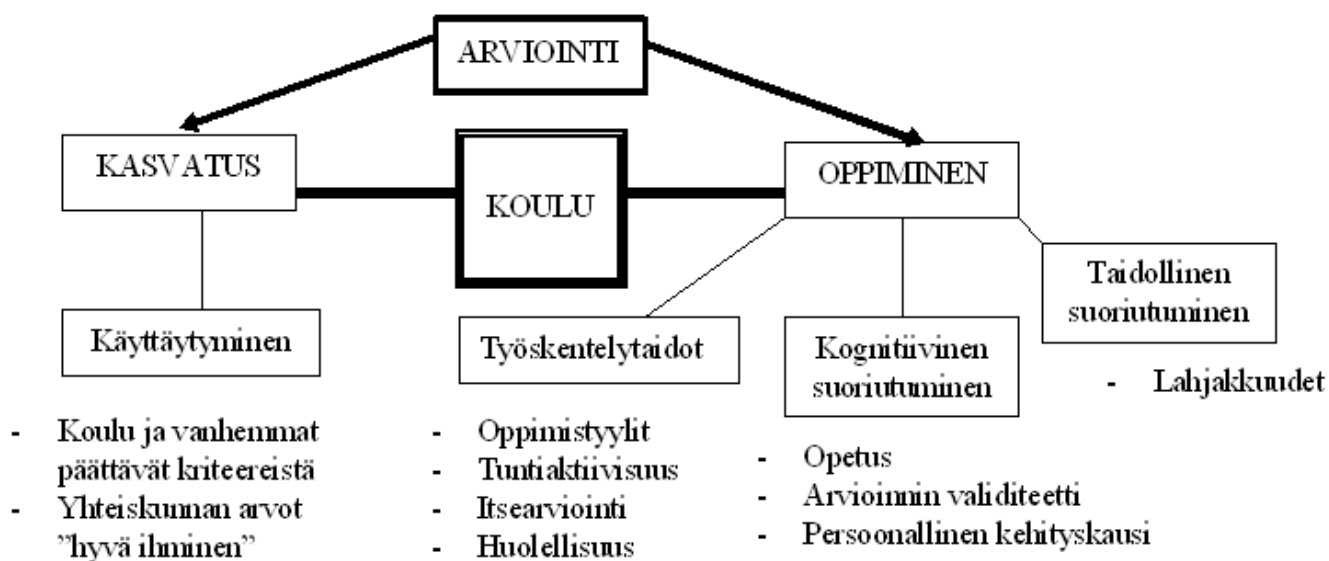
#### 12.4.2 ANALYSOINTIPROSESSI TUTKIMUKSESSAMME

Litteroidun aineiston analysointi alkoi pro seminaari -työn osalta kolmen ensimmäisen haastattelun lukemisella, minkä aikana teimme jo alustavia merkintöjä mahdollisista tutkimusongelmiamme valottavista seikoista. Ensimmäisen lukukerran jälkeen keskustelimme keskenämme joistakin haastattelun kohdista ja vertailimme, olimmeko kiinnittäneet huomiota samoihin kohtiin haastatteluissa. Aineiston käsittely jatkui uudelleen lukemisella ja teemojen nimeämisellä. Tekstin viereen kirjoitettiin sitä kuvaava termi tai sen sisältämä ajatus tiivistettynä muutamaan sanaan. Kun kaikki kolme haastattelua oli näin käsitelty, poimittiin muistiinpanoista ne teemat, jotka parhaiten vastasivat tutkimusongelmiimme ja/tai, jotka olivat yhteisiä kaikkien haastateltavien puheenvuoroissa. Teemat numeroitiin, ja niitä oli seitsemän. Tämän jälkeen keskustelimme kanssa teemoista ja päätimme lisätä vielä yhden teeman. Teemojen sopimisen jälkeen aineisto luettiin vielä uudelleen numeroiden samalla aineiston kohdat teemojen mukaisesti. Numeroinnin avulla oli selkeää löytää halutut kohdat aineistosta.

Asiantuntijahaastatteluiden osalta aloitimme analyysin lukemalla kumpikin itsenäisesti litteroituja tekstejä. Poimimme tekstistä kohtia, jotka tuntuivat aiheemme kannalta oleellisilta ja informatiivisilta. Pyrimme kokoamaan poimituista kohdista alustavia teemoja. Toimme rakentamamme teemat ja miellekartat yhteiseen keskusteluun.

Tästä keskustelusta syntyi lopulta yhteinen malli ilmiöön liittyvistä seikoista ja esille otettavista teemoista. Jaoimme koulussa tapahtuvan arvioinnin oppimisen ja toisaalta

kasvatuksen arviointiin. Arvioinnin kohteet nousivat koulun kaksoistehtävästä; oppilaiden opettamisesta ja kasvattamisesta. Opetuksen arvioinnin jaoimme edelleen työskentelytaitojen, kognitiivisen suoriutumisen ja taidollisen suoriutumisen arviointiin. Kasvatuksen arvioinnin katsomme tässä tutkimuksessa olevan lähinnä oppilaan käyttäytymisen arviointia, joka perustuu koulun ja vanhempien määrittelemille kriteereille ja on yhteydessä yhteiskunnan arvoihin ja siihen miten ymmärrämme ”hyvän ihmisen”. Kuviossa 4 on kuvattu kuinka oppilasarviointia mielestämme tällä hetkellä toteutetaan kouluissa.



KUVIO 4. Tutkimuksemme analysointiprosessi kuvion muodossa esitettynä

Edellä olevan kuvion mukaan lähdimme järjestämään aineistoa uudelleen. Pääteemoiksi muodostuivat kasvatuksen arviointi ja oppimisen arviointi. Kasvatuksen arvioinnin ja oppilaan persoonallisuuden piirteiden problematiikkaa lähdimme avaamaan kasvatuksen kriteerien ja ”hyvän ihmisen” määritelmän kautta. Oppimisen arvioinnissa työskentelytaitojen kohdalla tarkastelimme oppilaan persoonallisuuden piirteitä muun muassa itsearvioinnin, tuntiaktiivisuuden ja oppimistyylien kautta. Kognitiivisen suoriutumisen ja oppilaan persoonallisuuden piirteiden suhdetta lähdimme pohtimaan muun muassa arvioinnin validiuden pohjalta. Taidollisen suoriutumisen, jonka ajattelimme koskevan esimerkiksi lahjakkuutta, jätimme analyysin ulkopuolelle, sillä tutkimuksemme ydin on tiedollisen osaamisen ja persoonallisuuden piirteiden välisessä suhteessa ja tämän ongelman ilmentymisessä koulumaailmassa. Näiden ajatusten pohjalta jatkoimme aineiston analyysia kuvauskategorioiden rakentamiseen asti.



## 13 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

### 13.1 TYÖSKENTELYTAITOJEN EPÄSELVÄ OSUUS OPPIMISEN ARVIOINNISSA

Oppimisen arviointi jakaantuu valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan kahteen osaan, kognitiivisen suoriutumisen ja työskentelytaitojen arviointiin (ks. Opetushallitus 2004). Sen lisäksi, että työskentelytaitojen arvioiminen on ongelmallista ja jopa kyseenalaista näiden kytkeytyessä vahvasti oppilaan persoonallisuudenpiirteisiin ja niihin liittyviin synnynnäisiin fysiologisiin temperamenttipiirteisiin (ks. luku 11), tuo valtakunnallinen opetussuunnitelma julki ristiriitaisia vaatimuksia oppilasarvioinnin periaatteista. Seuraavat katkelmat löytyvät vuoden 2004 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteista oppilaan arvioinnin kohdalta (alleviivaukset on lisätty tutkimuksen kirjoittajien puolesta).

*...Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Arvioinnissa otetaan huomioon sen merkitys oppimisprosessissa...*

*...Numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa. Sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia...*

*Työskentelyn arviointi on osa oppilaan oppimistaitojen arviointia. Työskentelyn arvioinnin pohjana ovat työskentelylle eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa otetaan huomioon myös, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. Työskentelyä voidaan arvioida myös erikseen. (Opetushallitus 2004, 262, 264.)*

Toisen katkelman perusteella opetussuunnitelman perusteet antaa ymmärtää, että todistukseen annettava numeroarvosana koostuu aineksen todellisesta osaamisesta ja oppilaan henkilökohtainen edistyminen ja oppimisprosessi jäisivät itse substanssin arvioinnin ulkopuolelle. Mahdollisuus arvioida substanssin ulkopuolelle jääviä asioita eli työskentelyä tulee sanallisen arvioinnin kautta. Arvioinnin selkeä jaottelu kuitenkin kumotaan työskentelyn arvioinnin kohdassa, jossa kerrotaan, että työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. Perään on vielä selvennetty kuinka työskentelyä voidaan arvioida erikseen. Näin ohje jättää variointimahdollisuuksia arvosanan koostumukselle.

Ei siis ole ihme, että opettajat ovat epävarmoja ja epäjohdonmukaisia arvioinneissaan, joka taas synnyttää kansallisia eroavaisuuksia koulujen välillä ja näin ollen oppilasarvioinnin validiteetti kärsii (ks. luku 7). Toki asiaan voi vaikuttaa myös se, että opettajilla saattaa olla omat vahvat ajatuksensa arvioinnista ja arvosanan koostumuksesta. Seuraavista katkelmista tulee esille opettajien epävarma, epäjohdonmukainen ja/tai omavaltainen arviointitoiminta.

*Meillä toi arviointikaavake taas sit on sillä lailla aika hyvä ja monipuolinen, jos ajatellaan ihan puhtaasti numeron antamista niin se tulee kokeiden keskiarvosta ja sitten taas se työskentely on oma arviointinsa ja se on välillä onks se heikko viiva kiitettävä. Et erikseen arvioidaan, et se on aika, aika helppokin loppujen lopuks arvioida sitte. (HA2,11)*

*...Äsken mä sanoin, että numeroarviointi ja ja sit työskentelystä on oma arviointinsa ja ni.. kyl siihen numeroon tietysti vaikuttaa myöski semmoset tekijät pikkasen, että, että onko se oppilas tehny työnsä hyvin; se näkyy vihkotyöskentelyssä, tuntityöskentelyssä; siitä, et kuinka hyvin on niinku osallistuu keskusteluun, on mukana siinä. Sanotaan, et semmonen epäonnistuneet, niit saa vähän niinku korvattua sillä, elikkä tavallaan ylöspäin pystyy vaikuttamaan, vaikuttamaan sitten tällä työskentelyllä... (HA2, 11–12)*

*...tietysti kokeet, jos niitä on ylemmillä luokillahan on, ni nehän nyt on pakko ratkasta aika paljon. Tuntiosaaminen tietysti ei se oo must pelkkää asennetta, että se voi olla asennetta, mutta kyllä jos.. se on myös numeroa, jos sä oot aktiivisesti tunnilla ja ja, et rajatapauksissa, et kumman numeron annat, ni tottakai sitte se mukanaolo ja tuntiosaaminen nostaa sen ylöspäin. (HA1, 4)*

*...et sä voit esimerkiks liikunnastakin niin saada kasin ja kotona tiedetään, et on, on erittäin hyvä liikkuja, mut sit siellä asenteessa sanotaankin, et asenne on tyydyttävä, ni se kertoo, et miks se kasi. Tai päinvastoin sä voit ympäristötiedossa tai jossain niin saada kokeista kutosta ja sit sulla onkin siellä erinomainen tai hyvä asenne ni se kertoo, että sulla on työkirjat hyvin tehty ja sä oot hyvin mukana ja että siinä tulee tavallaan sitä oppilaan arviointia. Että en pidä tätä pahana ollenkaan... (HA1,1)*

Opetussuunnitelmassa on siis ohjattu, että aineen arvosanan voi koota kahdesta eri osasta, aineksen osaamisesta ja työskentelyn osuudesta. Tätä varten on rakennettukin todistuskaavakkeita, joissa nämä kaksi asiaa on erotettu toisistaan. Mutta kuten edellä olevista esimerkeistä kävi ilmi, ei systeemi ole silti selvä. Työskentelyn ja käyttäytymisen arviointia ujutetaan silti aineksen osaamisen puolelle, vaikka sille olisi varattuna erikseen oma kohtansa todistuksessa. Onko siis tarkoitus erottaa nämä kaksi asiaa toisistaan vai erillisellä työskentelyn arvioinnilla selventää, mistä kaikesta aineen arvosana koostuu? Seuraavassa Opetushallituksen virkamiehen selvitys kysymykseen, pitääkö arvioinnin pohjautua pelkkään työn tulokseen.

*... Mehän korostetaan just täällä perusteissakin sitä, että etenkin tää sanallinen arviointi tulis tuoda sen numeroarvioinnin rinnalle sikäli, et sitä oppilaan edistymistä olis hyvä myöskin kuvata tässä arvioinnissa, jotta niin kun, sitä niin kun osaamisen tasoa, et elikkä näitä työn tuloksia niin öö niiden rinnalla pitäis arvioida aina sitä oppilaan kehittymistäki, koska jokuhan voi olla, et jos vaikka työn tulos ois suhteellisen heikko, niin silti voi olla edistynyt ihan kiitettävästi esimerkiksi yhdessä lukukaudessa. Niin se pitäis tuoda esille ja siihen me pyritään ohjaamaan kouluja hyvin vahvasti. Ja siihenkin nyt avainsana on tää sanallinen arviointi, että ei ne numerot, ei tässäkään mielessä oo riittäviä.. pelkästään. (HA4, 11)*

Ongelma jää yhä edelleen epäselväksi ja haastattelussa ollut Opetushallituksen virkamieskin myöntää asian epäselvyyden sekä opettajien toiminnan että opetussuunnitelman ohjeistuksen kohdalla.

*...Että täst on nyt vähän niin ku sellasia vaihtelevia käytäntöjä tuolla kentällä. Et joillakin esimerkiksi on selkeesti määritelty, et arvo-, oppiaineen arvosana koostuu niin kun yhdeltä osalta, tietyltä prosentimäärältä työskentelyn arvioinnista. Mut joidenkin mielestä taas se ei saa vaikuttaa siihen oppilaan oppim-, niin ku siihen oppiaineen arvosanaan se työskentelyn arviointi, elikkä tää on jälleen sellanen aihe, mikä on vähän niin ku ehkä vielä lapsen kengissä ja mitä pitäis siin kun täältä meidänkin taholta kehittää enemmän. Että tota niin nyt on vähän tällasta, et meil on muutaman rivin ohjeet ja korostetaan tässä perusteissa sitä, että siihen ainakin pitäis niin kun kiinnittää huomiota. Mut perusteissa ei taas niin ku anneta selkeitä malleja oikeestaan mihinkään, et ne on sit sen paikallisen... (HA4, 13)*

Opetushallitus varmastikin yrittää pyrkiä oikeudenmukaisempaan oppilaiden kohteluun arvioinnin kohdalla, mutta epäselvyyksiä ja ristiriitaisuuksia näyttää olevan paljon. Näiden epäselvyyksien taakse pyrimme pääsemään myöhemmässä analysointiosuudessa, joka käsittelee kasvatuksen ja arvioinnin välistä problematiikkaa sekä seuraavissa osioissa.

Olemme jakaneet aineiston analyysissä työskentelytaidot vielä kolmeen alakohtaan, **tuntiaktiivisuuteen, itsearviointiin ja huolellisuuteen**. Kyseiset kohdat koostavat yleensä käytännössä työskentelytaitojen arvosanan. Nämä asiat ovat nousseet aineiston analyysin ja teoreettisen viitekehyksen kautta pinnalle. Tarkastelemme ensin tuntiaktiivisuutta osana työskentelyä ja yleensä aineksen osaamisen arviointia.

### 13.1.1 TUNTIAKTIIVISUUS – ILLUUSIO HYVÄSTÄ OPPILAASTA

Tuntiaktiivisuus on aina ollut koulutyöskentelyn kantava ja tuntia eteenpäinvievä voima. Oppitunti rakentuu usein oppilaiden ja opettajan välisestä vuoropuhelusta; opettaja kysyy – oppilaat vastaavat. Yleisesti on totuttu ajattelemaan, että tuntiosallistumisella on tärkeä osuus arvioinnissa. On ajateltu, että osaaminen on jollain tavalla puutteellista, jos oppilas ei ota aktiivisesti osaa tunnin kulkuun ja ole ”mukana”. Tuntiaktiivisuus liitetään vahvasti työskentelyyn ja sen arviointiin opettajien keskuudessa, vaikka koko käsitettä ei sinänsä mainita uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa.. Yksi selitys voisi olla edellä esitetty valtakunnallisen opetussuunnitelman epäselvyys. Ainoa tuntiaktiivisuuteen hieman viittaava kohta löytyy opetussuunnitelman perusteista opetuksen toteuttamisen kohdasta seuraavanlaisesti mainittuna: *Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista...* (Opetushallitus 2004, 19). Selvitimme Opetushallituksen virkamieheltä kyseisen kohdan merkityksen.

*H: ...Nää on nyt sit , et nää on aika pitkälti myös niin kun opettajakohtasia ja opetusmenetelmällisiä kysymyksiä, et esimerkiksi tää aktiivinen osallistuminen niin (HUOKAUS) se tarkoittaa lähinnä sitä, et, et oppilaalle annetaan niin kun mahdollisuus, et, et osallistua, niin kun esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyyn ja sillä tavalla, et se ei oo aina sitä, et opettaja puhuu yksin, että nää on vähän niin kun tällaisia didaktisia kysymyksiä, näissä työtavoissa viitataan. ...*

*M: ...Tää ei tarkoita sitä, että oppilas olis aktiivinen jotenkin siinä luokassa?*

*H: Ei, ei vaan siis...(opettajan persoonallisuuteen liittyen) ... Sit nää työtavat on niin kun tarkotettu opettajaa ohjaamaan, et niin kun hänen täytyy niin kun valita sellasset työtavat, jotka edistää tätä oppilaiden aktiivista osallistumista nimenomaan siinä oppitunnilla. Se on niin kun ihan oikeesti tän tarkoitus tän aktiivisuuden tunneilla. (HA4, 4)*

Opetushallituksen virkamiehen selvityksen perusteella voisi siis ymmärtää, ettei ”perinteisellä” tuntiaktiivisuuden merkityksellä ole sijaa oppilaiden arvioinnissa.

Liisa Keltikangas-Järvisen (2000, 71, 95) mukaan se, mitä tuntiaktiivisuudella yleensä tarkoitetaan, on synnynnäinen temperamenttipiirre (vrt. luvut 10 ja 11 sekä Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004). Temperamentilla tarkoitetaan ihmisten välisiä synnynnäisiä eroja käyttäytymisessä ja reaktioissa. Erot ovat pysyviä ja riippumattomia ajasta tai paikasta, siis piirteitä, joihin yksilö ei voi vaikuttaa. Temperamentti ei kerro miksi ihminen tekee niin kuin tekee vaan se kertoo miten ihminen tekee sen mitä tekee. Temperamenttipiirteet ovat ulkoisesti hyvin näkyviä, kuten liikkeiden nopeus ja voima, tapa kävellä, puhua tai syödä sekä se kuinka kärsivällinen, aktiivinen, keskittymiskykyinen tai ujo henkilö on.

Liisa Keltikangas-Järvinen tuo haastattelussa tuntiaktiivisuuden ”kolminaisuuden” esille; mistä kaikesta tuntiaktiivisuus tai sen puute voivat johtua ja kuinka tärkeätä on tietää ja tiedostaa oppilaan persoonallisuuteen liittyvät seikat, etenkin, kun sitä halutaan arvioida.

*... Että nyt on tietysti kysymys useammanlaisista asioista, että kaikki ei oo temperamenttia vaan totta kai on kysymys tää luokkailmapiiri, salliiko se aktiivisuuden. Mikä on se kaveripiiri, saako siellä olla, pitääkö siellä olla laiska, laiska. Että siis pitää osata niin kun erottaa, mikä on temperamenttia. Ja sitten on, sitten on oppilas, jolla on niin kun niin huonoja kokemuksia – itseluottamuksen puute, ei uskalla, se ei oo temperamemttia. ... Se (itseluottamus) ei oo temperamenttia. Se on osa itsetuntoa, se on persoonallisuutta. ...Et siinä on niin kun monta selitystä tähän tuntiaktiivisuuteen. (HA5, 3)*

*... Ja sitten on niin kun hyvin suuri, hyvin suuri merkitys sitten nimenomaan, kun me lähdetään arvioimaan, puhumaan ihmisistä, siitä, puhutaanko me temperamenttipiirteistä vai persoonallisuudesta. Se, että kun pystyykö siihen, pystyykö siihen vaikuttamaan ja onko tarpeen vaikuttaa. Tää on juuri se semmonen ratkaseva ero silloin, kun me ruvetaan puhumaan oppilasarvioinnista, et mistä me puhutaan. (HA5, 21)*

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan oppilaan tuntiaktiivisuus johtuu siis **oppilaan yksilöllisistä temperamenttipiirteistä, tämän persoonallisuudesta**, johon liittyy muun muassa itsetunto ja minäkuva ja joka yleensäkin perustuu biologiselle temperamenttipohjalle sekä **luokan ilmapiiristä**.

Uudessa perusopetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) käytetään persoonallisuuskäsitettä, mm arvioinnin tehtävän kohdalla (ks. myös luku Arvioinnin tehtävä ja hyöty). Yritimme päästä käsitteen tarkoituksen ja ymmärtämisen taakse Opetushallituksen virkamiehen kautta.

(Vastaus pyyntöön määritellä käsite persoonallisuus.)

*Niin joo heitettiin tollanen vaikee tota niin (HUOKAUS).. Persoonallisuus, nyt vaan jää kelaamaan jotain kirjoissa esitettyjä, esitettyjä.. Mä en kyl ihan osaa siihen niin kun sellasta.. mä en tiedä mi.. miten sillä tavalla.. Täytyy huomioida se, et mä vastaan näihin kysymyksiin siis opetushallituksen virkamiehenä, elikä se, mikä on meidän kanta ja tollassia persoonallisuuksia me ei täällä niin kun määritellä tai sillä tavalla niin kun, et se minkä mä voisin antaa meidän kantanamme persoonallisuuden määritelmästä, niin sellaista ei oo. (HA4, 1)*

Persoonallisuus- ja temperamenttikäsitteet näyttävät jäävän joko tietoisesti tai tiedostamatta piiloiseksi, vaikka niitä käytetäänkin aivan selvästi opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman tahto on muodostunut kaksijakoiseksi; halutaan ohjeistusten kautta vaikuttaa oppilaiden persoonalluuksiin, mutta samaan aikaan yritetään pyrkiä pois kaikesta sellaisesta, mihin liittyisi oppilaiden yksilöllisiä piirteitä. Toimintaidea on muuttunut paradoksaaliseksi.

Mielenkiintoista on, että samalla, kun uusi perusopetussuunnitelma (Opetushallitus 2004) ohjaa arvioimaan oppilaiden työskentelyä, johon taas liittyy oppilaiden persoonallisia ominaisuuksia, niin ristiriitaisesti Opetushallitus myös varoittaa oppilaiden yksilöllisten piirteiden arvioinnista. Opetushallituksen virkamies ottaa seuraavanlaisesti kantaa kysymykseemme, onko opettajilla annettu ohjeistusta, miten oppilaiden luonteenpiirteet (persoonallisuudenpiirteet) tulisi ottaa huomioon / jättää huomiotta arvioinnissa.

*Joo, no, perusteissa sitä ei suoranaisesti sanota, mutta lähtökohta on se, että ne luonteenpiirteet ei saa vaikuttaa siihen arviointiin ja tää tulee meidän tukikirjassa kyllä hyvin vahvasti esille, et etenkinhän tää liittyy käyttäytymisen arviointiin, et se ei saa perustua niin ku oppilaan näihin luonteenpiirteisiin, tai no siis ominaisuuksiin, ainoastaan. ...Elikkä se kaikki tulee olla sellasta systemaattista ja järjestelmällistä, ei niin ku taas jälleen kerran sitä opettajan niin ku.. miten ehkä sanois.. auktoritiivisempaa ja sanoisko omavaltaisempaa näkemykseen... (HA4, 10)*

Opetushallituksen virkamies viittaa selvityksessään tukikirjaan. Oletamme, että tukikirjalla tarkoitetaan Opetushallituksen vuonna 2004 julkaisemaa kirjaa nimeltä Uudistuva perusopetus – Näkökulmia ja opetussuunnitelman kehittämiseen (Vitikka & Saloranta-Eriksson [toim.]). Tukikirjassa avataan käyttäytymisen arvioinnin periaatteita. Opetushallituksen mukaan oppilaiden käyttäytymistä arvioidaan tarkkaan ja johdonmukaisesti suunniteltujen kriteerien mukaan. Tällä pyritään ehkäisemään oppilaan persoonallisuuden arviointi. (Kyllönen 2004, 149.) Käyttäytymisen arvioinnin kriteereistä lisää tulevassa kasvatusta käsittelevässä analyysiosuudessa.

### 13.1.2 OPPILAAN JA OPETTAJAN PERSOONAT KOHTAAVAT

Edellä on esitetty, miten oppilaiden yksilölliset ominaisuudet ja luokkailmapiiri vaikuttavat oppilaiden tuntiaktiivisuuteen. Luonnollisesti oppilaat eivät ole luokassa ainoita erilaisine temperamentti- ja persoonallisuudensa vaan vastassa on myös opettajan/opettajien temperamentti- ja persoonallisuudet sekä ympäristö yleensä. Kyse onkin paljolti temperamenttien ja persoonallisuuden ja ympäristön yhteensopivuuksista (ks. luku 11). Seuraavassa on Liisa Keltikangas-Järvisen selvitystä asiaan.

(Vastaus kysymykseen, onko mahdollista arvioida oppilaita ottamatta huomioon heidän persoonallisuudenpiirteitään)

*...tää on siis semmonen asia, että opettaja voi tehdä tämän itselleen mahdolliseksi. Mahdolliseksi sillä tavalla, että hän rakentaa kokeita, joissa on mahdolli-, et hän ei perusta..., ei hän ei käytä tämmöstä tunti- niin sanottua tuntiaktiivisuutta, joka hyvin usein on pelkkä sympatia; kenestä opettaja tykkää. Ja se, että kun opettajat puhuvat pärsäkertoimesta, niin sitähan se on, koska, koska tämä temperamenttien niin ku tämmönen yhteensopivuus selittää tätä asiaa. ...*

*... Sitten just sitten nää tuntiaktiivisuus ja sitten on mielenkiintosta tämä.. että tutkimukset osoittavat näin, että ainoa asia, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, johonka temperamentti ei vaikuta, on se, että, että millä tavoin opettaja opettaa sen sunstanssin sisällön. Millä tavoin hän kertoo sen oppilaalle ja mitä kysymyksiä hän esittää. Sen jälkeen kaikki mitä luokassa tapahtuu, on riippuvaista oppilaiden temperamentista. Ja se ulottuu siihen, että keneltä opettaja kysyy, kenelle hän antaa palautetta, kenelle kritiikkiä.*

*...ketä hän rohkasee. Se on hirvee määrä koko ajan, siis opettaja toimii ihan eri tavalla luokassa, riippuen oppilaan persoonasta. Ja tähän mun mielestä, tähän riittää se, että opettaja yleensä havahtuu siihen... (HA5, 18)*

Temperamenttien yhteensopivuuden lisäksi opettajilla on monesti tiedostettuja ja/tai tiedostamattomia käsityksiä oppilaan persoonallisuudesta ja/tai älykkyydestä tämän ulkomuodon ja/tai ruumiinkielen perusteella (ks. luku 7). Käsitykset ovat toki inhimillisiä, mutta opettajan tulisi huomioida tällaiset implisiittisetkin vaikuttimet toiminnassaan. Seuraavassa katkelmassa eräs opettaja pohtii kuinka omat sympatit ja antipatit saattavat piiloisesti vaikuttaa oppilaiden eriarvoiseen kohteluun.

*...niinhän sitä aina sanotaan, et meil on kaikilla ne omat mieli- mielitietyt, ja niinhän mä aina väitän, että mulla ei oo lellikkejä, eikä, ei suosikkeja eikä.. mutta että ihan varmasti me ollaan ihmisiä, että varmasti siellä voi joku.. että joltakin sietää enemmän jostakin syystä ennen kun sille sanoo, että se on ihan.. Että mulla on tuolla esimerkiks just tämmönen hyvin vilkas poika, mutku se on niin sulonen... enhän mä nyt sille voi joka kerta sanoo, et nyt.. (NAURUA) ku ajattelee, et jos ei se mahda ittellensä mitään tai.. (HA1, 6)*

Opettaja on siis omalta osaltaan vaikuttamassa vahvasti siihen, miten vuorovaikutus luokassa toimii. Opettajan omaa persoonaa on mahdotonta erottaa opetus- ja arviointilanteesta ja itse asiassa oman persoonan ”likoon” laittaminen on toivottavaa. Myös yksi haastatelluista opettajista toi asian esille siinä vaiheessa haastattelua, kun oli kyse oppilaan persoonan tukemisesta.

*...Mä en oo ulkokohtanen opettaja vaan mä, mä oon sydämineni ja sieluineni siinä mukana, et kyl ne oppilaatki varmasti vaistoo, et ne ei pidä sitä niin pahana, jos niille.. tai ainakin pitäis oppia siihen, että nyt sanotaan ja nyt kiitetään.. et kyl oppilaskin vaistoo sen, et jos se on, niinku palkkapappi. (NAURUA) Et tää tun- tunti vedetään ja.. ni eihän siinä sitten myöskään kasvateta tavallaan. Se riittää miten sä teet, teet miten tahansa ne työt ja tunti on menny ja sit mennään seuraavalle tunnille ja... (HA1, 6)*

Opettajan roolin muuttumisen myötä on opettaja tullut lähemmäs oppijaa. Opettajalla on kuitenkin jo annetun arviointitehtävän kautta suuri valta ja vastuu oppilaaseen nähden. (ks. luvut 6 ja 7) Yksi opettajan ammattietiikkaa ohjaavista arvoista on rehellisyys. Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, mutta samalla hänen tulee toimia perustehtävän ja sitä säätelevän normiston puitteissa. Opettajan työssä on keskeinen sija hänen omalla persoonallaan, jota tulisi näin ollen myös erityisesti kehittää ja hoitaa. (Oaj, 1998)

Opetusalan ammattijärjestön (mt.) Opettajan ammattietiikkaa koskevassa julkaisussa on opettajan eettisissä periaatteissa mainittu opettajan työn vastuullisuus. Opettajan tulisi kehittää ja arvioida omaa toimintaansa sekä hyväksyä oma erehtyvyytensä ja olla valmis tarkistamaan näkemyksiään.

Opettajalle voi olla vaikeaa myöntää, että omassa opetuksessa olisi parannettavaa. Motivaation arviointi on ongelmallista, koska opettaja voi yksiselitteisesti vain tulkita oppilaan heikosti motivoituneeksi eikä näe, että oma opetus olisi heikosti motivoivaa (Virta 1999, 21). Motivaatio kuuluu myös omana osa-alueenaan ihmisen persoonaan, joten voi olla myös niin, että oppilas on jostain muusta kuin opetuksesta riippuvasta syystä heikosti motivoitunut eli arkikielessä käytämme tästä tulkinnasta nimitystä ’laiska’. ( ks. Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004). Seuraavassa haastateltu opettaja näki persoonallisten piirteiden vaikutuksen arviointiin ongelmana varsinkin isommilla oppilailla ja pohti asiaa juuri laiskuuden näkökulmasta.



*...kun on pitänyt esimerkiks jotain kuvaamataittoa arvioida, niin se on must esimerkiks, esimerkiks semmonen, että, että kuinka paljon mä laitan näkyviin sitä, et mun mielest toinen olis taiteellisesti lahjakas, mut kun se ei viitti tehdä mitään. Se sutasee kaikki, mutta sillon, kun se joskus innostuu, niin mä nään, et se pystyis vaikka mihinkä. (HA3, 26)*

Tuntiaktiivisuudesta puhuttaessa ujous temperamenttipiirteenä on yksi asia, joka vaikuttaa siihen kuinka aktiivisesti oppilas kykenee luontaisesti olemaan luokassa esillä ja ottamaan osaa oppitunnin kulkuun esimerkiksi puheenvuoroja pyytämällä. Seuraavassa on haastattelemamme lääketieteen tohtorin Linnea Karlssonin kanta erilaisten persoonallisuuksien huomioimisesta koulussa. Kysyimme, voivatko opettajien tuntiaktiivisuus- ja esiintymisvaatimukset luoda oppilaille enemmän stressitekijöitä.

*Tässä on varmaan suuria yksilöllisiä eroja. Onhan toisaalta hyvä, että koulu pyrkii valmentamaan sellaisissa taidoissa, joita yhteiskuntaan sopeutuminen edellyttää. Toisaalta ujoja tai sosiaalisissa tilanteissa voimakkaasti jännittäviä lapsia ja nuoria on jonkin verran ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan tulisi voida huomioida em. opetustilanteissa, sillä juuri he ovat haavoittuvaisimpia tällaisten tilanteiden stressivaikutuksille. Hyvä esiintymisvalmius sinänsä on varmaan käypä taito ja harjoittelemalla voi montaa asiaa kohentaa, mutta ihmisten erilaisuus tulisi siis ottaa huomioon. (HA6).*

Yleisesti voisi kuvitella, että hiljainen ja rauhallinen oppilas olisi ihanneoppilas. Näin tavallaan onkin ja haastattelemamme opettajat myönsivät, että ujo ja kiltti oppilas on helppo oppilas. Kuitenkin monessa puheenvuorossa tuotiin esille tarve rohkaista luokan hiljaisia oppilaita osallistumaan ja esiintymään. Todettiin myös, että ujous ja passiivisuus ovat jollain lailla hankalia asioita koulusysteemissä. Koulun toimintatavat on rakennettu niin, että ne tukevat aktiivista osallistumista.

*En mä usko, että se, ei se niin kun se hiljasuus oo sillä lailla negatiivinen.. piirre, mutta se niin kun varmasti koetaan jollain lailla myöskin ongelmana, et se on yks semmonen ongelma, ihan samalla lailla kun ylivilkas on ongelma ni.. ööö.. maan hiljaset, niille, jotka välittää.. (HA2, 16)*

Liisa Keltikangas-Järvinen näkee tuntiaktiivisuuden ja siihen liittyvien yleisesti positiivisina pidettyjen temperamenttipiirteiden korostamisen erittäin haitallisena oppilaan persoonallisuudelle ja sen kehitykselle – etenkin, jos oppilaan tuntiaktiivisuus ja persoonallisuus ovat syinä heikompaan arvosanaan kuin mitä oppilaan kognitiivinen suoriutumiskyky todella ansaitsisi. (ks. luku 11)

*... Ja tää on niin kun kaks eri, eri asiaa, et me opetetaan sille ujolle ihmiselle niitä konsteja, millä sitten toimii niin, että hän voi elää niin kuin hän haluaa ja tuota tämä on semmonen aika pitkä prosessi, jota ujo lapsi on vasta opettelemassa. Ja sillä, sillä tavalla hän ei sitä opi, että hänen numeronsa laskee, vaikka hän tekis kauheesti työtä. Se on niinku se varma konsti millä hän taatusti ei opi ja menettää vielä itsetuntonsakin. Se, että hänelle huomautetaan, hänelle sanotaan, että voi, että kun, ooppas vähän rohkeempi ja kun sä nyt vähän viittaisit niin numerotkin olis vähän paremmat ja sä pääsisit sinne ja tänne... (HA5, 9)*

(Vastaus kysymykseen, millaista arvioinnin tulisi olla, jotta se tukisi oppilaan terveen itsetunnon kehitystä)

*... Lukiossa, yläasteella on tämmösiä tiettyjä herkkyyksia, mut et yläasteelainen on jo huomattavasti pitkäjänteisempi ja motivoituneempi ja muuta, muuta. Siellä käytet- voidaan käyttää ihan juuri niitä todistuksia, mitä nyt on ja on ja tuota.. Lukiossa voidaan käyttää justiin, justiin niitä semmossia todistuksia niin kun on, paitsi, että se tunsiosaamisen, tuntiosaaminen, joka on temperamentin arviointi-, arviointia pitää ottaa sieltä pois. Se ei saa vaikuttaa kognitiiviseen suoriutumiseen. Ei aikuisellakaan tuu, tuu semmonen palkka siitä, että sä oot tehny loistavasti työt, mut sä oot niin kakka ihmisenä, et tällä kertaa sun palkkaluokkas on kaks matalampi. (HA5, 22)*

### 13.1.3 ITSEARVIOINTI

Yksi oppilasarvioinnin muoto on oppilaan itsearviointi. Olemme tulkinneet tutkimuksessamme muun muassa Opetushallituksen virkamiehen selvityksen perusteella, että itsearviointi sijoittuisi kategorioissa työskentelytaitojen alle (ks. seuraavasta haastattelukatkelmasta). Koulu pyrkii toiminnallaan kehittämään oppilaiden itsearviointitaitoja. Valtakunnallisen Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) mukaan *itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan*. Halusimme selvittää Opetushallituksen virkamieheltä, vaikuttaako oppilaan kyky arvioida omaa työskentelyään opettajan arviointiin ja näin sitä kautta arvosanaan.

*Joo, nää on nyt niitä tosi vaikeita kykymyksiä, missä olis hyvä kuulla jotain ihan opettajaa, koska.. Mä nyt kerron tässä sitä, mikä meillä on tää valtion tason tahto, että tota niin.. Siinä mielessä tää työskentely on ihan meidän tasolla aika.. miten sen nyt sanois.. heikoissa kantimissa, että me ei niin kun pystytä näissä meidän ohjeissa tähän kauheen pitkälle menemään. Mutta tota niin.. Tää kyky arvioida omaa, oppilaan kyky arvioida omaa työskentelyään, niin.. Se liittyy nyt siihen itsearviointiin ja tietenkin se on niin ku sellanen.. Mä en tiedä, mitä te tässä niin ku ajatte takaa ihan tarkalleen ottaen... En mä näkis, että se arvosanaan voi vaikuttaa, että se enemmänkin.. Se liittyy siihen itsearviointiin ja sillä tavalla se tietenkin vaikuttaa ehkä siihen niin ku oppimi-...sitä voi nyt pohtia itse sitten, että miten ne*

*opettajat sen mahdollisesti sitten siinä omassa arvioinnissaan ottaa sen, et kuinka siellä painottuu tällanen, tää itsearviointi-näkökulma kaiken kaikkiaan. Mut jotenki tuntuu, et ei se suoranaisesti arvonsanaan.. ehkä pitäis vaikuttaa.. Mä en osaa tähän vastata. (HA4, 12)*

Vaikka itsearviointia kovasti painotetaan nykyisessä opetussuunnitelmassa, on silti havaittavissa, ettei kyseinen asia ole kokonaisuudessaan kovinkaan selvä ja loppuun asti pohdittu. Oppilaan työskentelyn ja siihen vahvasti liittyvän itsearvioinnin osuus arvosanasta jää epäselväksi ja ilmeisesti jokaisen opettajan oman harkinnan varaan, koska selkeää yhtenäistä ohjeistusta siitä ei ole. Tämä johtaa jälleen kerran siihen, ettei arvioinnin kansallinen yhtenäisyys toteudu.

Kysyimme Opetushallituksen virkamieheltä myös keinoja siihen, miten opettaja saa selville jokapäiväisessä työskentelyssä oppilaan kyvyn suunnitella omaa työtään, joka selkeästi liittyy itsearviointiin.

*... Jotenki tää liittyy taas niin ku opetusmenet- , tai niin ku työtapojen valintaan, että, että et työtapojen jotenki ehkä pitäis olla sellasia, jotka niin ku edellyttäis tätä tällasta oman työn suunnittelua näiltä oppilailta ja sillä, sillä tavalla sit päästäs siihen, et saatas selville, et miten kukin nin ku osaa sitä omaa työtään suunnitella, et esimerkiks pyydettäis oppilailta tällamössiä suunnitelmia ja sit sitä kartotettais, et kuinka hyvin niissä suunnitelmissa on pysytty... (HA4, 12)*

Seuraavassa haastattelukatkelmassa Opetushallituksen virkamies tuo esille oppilaiden itsearvioinnin tärkeyden sekä oppilaan realistisen persoonallisen kasvun tukemisen, minäkuvan muodostumisen että terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. (ks. myös luku Arvioinnin tehtävä ja hyöty)

*...niin kun tärkeä tehtävä on niin kun auttaa sitä oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta osaamisestaan, just tällä jatkuvan palautteen antamisella, ja sit siihen liittyy olennaisesti tää itsearviointi, joka täällä perusteissa on omana kohtanaan, et siihen pitäis oppilaita niin kun ohjata ja opettaa ihan alusta saakka.. ja se taas niin kun just me niin kun ajatellaan, et se sen itsearvioinnin avulla oppilas, kun se osaa, oppii asettaa itelleen tavoitteita, ja sit niin kun arvioimaan sitä omaa osaamistaan, niin se myöskin niin kun edesauttaa tän terveen itsetunnon kehittymistä sikäli, et muodostuu semmonen, niin kun.. käsitys omasta osaamisestaan...*

*...kaikki tää persoonallisen kasvun edistäminen liittyy siihen, niin kun semmosseen minäkuvan kehittämiseen, ja siihen niin kun tässä oppilaan arvioinnissa vastaa ennen kaikkea tää itsearviointi... (HA4, 2–3, 6)*

Professori Liisa Keltikangas-Järvinen painottaa lapsen kykenemättömyyttä arvioida omaa oppimistaan ja toimintaansa; nämä kun vaativat metakognitiivisia ajattelun taitoja, joita lapsilla ei vielä kehityksestään johtuen ole. Lääketieteen tohtori Linnea Karlsson on samoilla linjoilla Keltikangas-Järvisen kanssa ja epäilee lapsen kykyä suorittaa itsearviointia tarkoituksenmukaisesti. (ks. myös luku 7)

*...Sitten kun tullaan kouluun, niin ylipäänsä tämä, että miksi tätä lasta pitäis kauheesti arvioida ja millä tavalla, niin se on aika mielenkiintoista, että kun psykologia käy semmosta keskustelua, että minkä ikäistä lasta saa ruveta arvioimaan, niin pedagogia vaan lisää sitä arviointia. Aina vaan uutta. Nyt ei enää riitä se, että opettaja arvioi, nyt täytyy lasten vielä itse arvioida itseään, huolimatta siitä, et me tiedämme sen, että lapsella ei ole kognitiivisia taitoja arvioida itseään ja sitten hänellä ei ole vielä minäkuvaakaan minkä perusteella hän arvioi itseään... (HA5, 5)*

*Mitä nuoremasta lapsesta on kyse sitä vaikeampi hänen on arvioida omaa suoriutumistaan. Kognitiivinen kehitys etenee lapsessa siten, että vasta nuoruusikäiset (yli 12–13 v.) ovat yleensä kykeneviä reflektomaan omia tunteitaan, hahmottamaan abstrakteja käsitteitä, vertaamaan omaa osaamistaan muiden osaamiseen jne. Pienemmät lapset tarvitsisivat mahdollisesti enemmän ohjausta ja selkeitä ohjeita siitä, mitä pitää vielä oppia. Voi olla, että 1–6-luokilla (tai ainakin 1–3-luokilla) lapsella ei ole kognitiivisen kehitysvaiheen puitteissa vielä kapasiteettia itsearvioinnin edellyttämään oman toiminnan tarkasteluun. Jos lapsi joutuu tehtävään, joka on liian vaativa, on mahdollista, että osa lapsista kokee tämän hyvin stressaavaksi. (HA6)*

#### 13.1.4 HUOLELLISUUS OSANA TYÖSKENTELYN ARVIOINTIA

Huolellisuuden piirre erilaisissa muodoissaan on kautta aikojen sisällytetty oppilaan työskentelyn arviointiin. Todistuksissa huolellisuus-piirteellä on jopa oma kohtansa käyttäytymisen arvioinnin yhteydessä. Sen lisäksi, että huolellisuus arvioidaan erillisenä ”yksikkönä” saattavat opettajat huomioida kyseisen piirteen osana oppiaineen arvosanaa tai huolellisuuden arvioiminen nähdään ongelmallisena arviointikohtana sen vuoksi, että sen nähdään kuuluvaan temperamenttiin ja olevan näin ollen myös periytyvä ominaisuus. Aivan kuten aiemmin työskentelyn arvioinnin validiteettia pohdittaessa, voidaan huolellisuuden arviointi myös kyseenalaistaa tämän ollessa yksi temperamenttipiirre (ks. luku 10).

## 13.2 KOGNITIIVISEN SUORIUTUMISEN OSUUS OPPIMISEN ARVIOINNISSA

Olemme lähteneet tutkimusta tehdessämme siitä ennakkoajatuksesta, että koemme oppilaiden työskentelyn arvioinnin ongelmalliseksi, jopa kyseenalaiseksi. Siitä huolimatta, että kognitiivisen suoriutumisen arviointi on työskentelyn arviointiin nähden varmastikin eettisestä näkökulmasta ja luotettavuuden kannalta selkeämpää, ei kognitiivisen suorituksenkaan arviointi ole aivan mutkatonta.

Aineiston analysointi ja teoreettinen viitekehys ovat nostaneet esille kognitiivisen suoriutumisen arviointiin liittyvän merkittävän seikan, arvioinnin luotettavuuden. Kyseinen seikka pätee myös työskentelyn arvioinnissa, kuten aiemmin on tullut esille. Arvioinnin luotettavuus muodostuu useista osista, joita esittelemme muun muassa haastattelemiemme opettajien, Opetushallituksen virkamiehen, psykologianprofessori Liisa Keltikangas-Järvisen ja lääketieteentohtori Linnea Karlssonin tuomien näkökulmien valossa.

### 13.2.1 LAPSEN KEHITYSKAUDEN HUOMIOIMINEN ARVIOINNISSA

Kuten jo aiemmin on tullut esille, opintojen aikaisen arvioinnin tehtävä on sekä oppilaan oppimisen että tämän persoonallisen kehityksen tukeminen (ks. luku arvioinnin tehtävä ja hyöty). Perusopetuksen arvopohjassa esitetään, että *perusopetus edistää yksilöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista* (Opetushallitus 2004, 14). Kysyimme Opetushallituksen virkamieheltä, miten yksilön oikeudet ja vapaudet näkyvät oppilaan arvioinnissa.

*...näähän yksilön oikeudet ja vapaudethan liittyy nyt niin kun mun näkemyksen mukaan hyvin pitkälti tähän meidän niin kun tasa-arvoisuuteen tämmösseen oppilaan oikeusturvan näkemykseen mihin tällä oppilaan, oppilaan arvioinnin perusteella nyt pyritään. Elikä nimenomaan siihen, et, et se arviointi olis niin kun kaikille oppilaille niin kun tasapuolista ja sen tota niin ee.. edistämiseksi tai niin kun edesauttamiseksi me ollaan määritelty jokaiseen oppiaineeseen näähän hyvän osaamisen kuvaukset oppiaineiden tuntijaon niveliin ja sitten näähän arvioinnin kriteerit, joihin opettajan täytyy niin kun nojata siinä oppilaan arvioinnissaan... (HA4, 1–2)*

Edellä mainitun selvityksen ja opetussuunnitelman maininnan perusteella oikeudenmukainen oppilaan arviointi edellyttää oppilaiden tasapuolista kohtelua. Yksilöllisyyden edistämisestä puhuttaessa pinnalle nousee erilaisten oppijoiden huomioiminen arvioinnissa (ks. luku 7).

Liisa Keltikangas-Järvinen tuo kouluarvioinnin tehtävän lisäksi kysymyksen oikeasta arviointiajankohdasta.

*... No nyt on ensimmäinen vastaus, kysymys on tietysti se, että, että kouluarvioinnin ainoa tehtävä ei ole tukea itsetunnon kehitystä vaan kouluarvion, siis kouluarvion tehtävä on antaa arvioita oppilaan tämmösestä osaamisesta. Täs on niin kun kaks asiaa, et ei saa sillä tavalla, kouluarviointi ei koskaan voi mennä siihen, että annetaan mitä tahansa palautetta sen takia, että tuota niin oppilaan itsetunto säilyis vaan kouluarvion tehtävä on antaa... palautetta oppilaan osaamisesta. No silloin herää kysymys siitä, että minkä ikäiselle oppilaalle annetaan ja minkälaista palautetta. Tää on yks semmonen mun mielestä tämän hetkisen koulutuksen vakavimpia puutteita, joka on sekä opettajankoulutuksessa että lastentarhanopettajakoulutuksessa. Et siihen ei liity minkäänlaista puhetta, minkälainen on psyykkisen kehityksen kulusta. Minkälaiset on eri kehitysvaiheet. Oppilas nähdään niin kun semmossena, vaan semmossena tyhjiönä, muovailuvahana, jota lähdetään muovailemaan. Ja, ja sitä sitten vaan voidaan muovaila ihan sama, suurin piirtein riippumatta lapsen iästä niin voidaan muovaila samalla tavalla. Ja semmonen taju siitä, että lapsi kulkee tavattoman voimakkaan maturaation läpi tuonne aikuisuuteen saakka, niin että psykologia puhuu kehitystehtävistä, ja eri ikävaiheissa on olemassa aivan erilaiset kehitystehtävät. Jonkun ikävaiheen kehitystehtävä ei ole ollenkaan oppiminen vaan semmossen minän saavuttaminen, että lapsi ylipäänsä voi oppia jossakin vaiheessa.. (HA5, 4)*

Liisa Keltikangas-Järvisen puheesta voi ymmärtää, että pedagogia kulkee liian yksinäistä tietä jättäen kehityspsykologian näkökulmia etenkin oppilaan arvioinnin kohdalla huomiotta. Omien kokemuksiemme mukaan kehityspsykologiaa kyllä opiskellaan jonkin verran opettajankoulutuksessa. Kysymys ei kuitenkaan ole pelkästään opettajankoulutuslaitosten toimintatavoista vaan suuremmasta kokonaisuudesta, alan ammattilaisten yhteneväisestä ajattelutavasta ja tietoisuudesta.

Lääketieteen tohtori Linnea Karlsson tuo esille toisen näkökulman siitä miten lapsen/nuoren kehityskausi tulisi huomioida koulumaailmassa. Tätä voisi varmaankin verrata myös oppilaan arviointiin ja sen oikean ajoittamiseen lapsen kehityskauden kannalta.

*Yläasteelle siirrytään samaan aikaan kuin puberteetti puhkeaa. Tässä kehitysvaiheessa olisi hyvä, että tukirakenteet (esim. lähiaikuiset, sosiaaliset ryhmät) pysyisivät mahdollisimman vakaina. Erityisesti tämä olisi tärkeää niille lapsille ja nuorille, jotka muuten ovat alttiita stressin haittavaikutuksille. Murrosiän alku on monelle uusiin asioihin sopeutumisen aikaa ja monet psyykkiset häiriöt puhkeavat yläasteelle siirtymisen jälkeen Häiriöiden yleistymisen puberteetin käynnistymisen jälkeen johtuu monesta asiasta, mutta yksi tekijä saattaa, olla, että osalle nuorista ei ole lapsuusiän kuluessa kehittynyt riittäviä valmiuksia vastata nuoruusiän kehityshaasteisiin ja vasta vaativammassa ympäristössä nämä puutteet tulevat esiin. Pahimmillaan siis ympäristö (koulu siis yhtenä osana sitä) vaikuttaa samanaikaisesti siihen suuntaan, että itsestään selvät, muutoksia helpottavat tukirakenteet muuttuvat tai poistuvat, eikä nuori saa näistä kehitykselleen tarvittavaa tukea. (HA6)*

Seuraavassa professori Keltikangas-Järvinen on esittänyt mitä oppilaan kehitykseen nähden vääränä ajankohtana tehty arviointi käytännössä tuo tullessaan.

*Jokainen oppilas saisi aivan surutta olla luokkansa paras seitsemänvuotiaana...koska vielä kahdeksanvuotias, hänen ajattelunsa ei ole sillä tasolla, että kun hän saa kahdeksikon esimerkiksi todistukseen, niin hän pystyisi rakentamaan sen kognitiivisen kartan, että kuinka paljon hän luki, kuinka motivoitunut hän oli ja vielä lisäksi se, että numero tulee verrattuna muitten osaamiseen. Hän ei kykene rakentaa sitä karttaa. Vaan hänellä on tämmösiä selitysmalleja, et opettaja tykkäsi Maijasta enemmän kuin minusta, opettaja oli suuttunut sinä päivänä. Maagisia selitysmalleja sen takia, että hän saavuttaa vasta siinä kaksoistavuotiaana semmosen kognitiivisen tajun, jollonka hän pystyy ymmärtämään arvioinnin suhteellisuuden ja nämä asiat, että mitenkä se on muodostunut se numero... (HA5, 6)*

Lapsen kehityskauden kannalta tuodaan esille kuinka arvioinnin aloitusajankohtaa tulisi harkita tarkkaan, jotta tästä olisi hyötyä sen sijaan, että aiheutetaan mahdollista vahinkoa lapselle. Kysymys kuuluukin, onko arvosanan antaminen oppimisen kannalta aina välttämätöntä ja onko kyseistä asiaa pohdittu nykyistä opetussuunnitelmaa tehtäessä. Alla on Opetushallituksen virkamiehen selvitys asiasta.

*Joo, sitä on pohdittu hyvin paljon ja siis mehän, meillähän niin ku tavallaan lainsäädäntö antaa niin ku tähän tiukat reunaehdot, elikkä, elikkä siis siellä sanotaan, että kahdeksannesta lähtien on käytettävä numeroarvosanaa. Et se liittyy just tähän niin ku jatko-opintoihin valikoitumiseen ja tähän yhteishakuun, et se on pakko olla ne numerot siellä, et pystytään jotenkin niin ku kattavasti sitä mittaamaan, tai siis valikoimaan ne oppilaat, mutta tota niin kyllähän meil on täällä sellanen kanta, että, että suositellaan sitä sanallista arviointia, sen käyttöä hyvin voimakkaasti. Et, tietenkin se, että vanhemmat monesti toivoo ja odottaa niitä numero-, numeroita, mutta hyvin monessa koulussahan ainakin niin kun, jos ei kä-, olla niin ku käytetä pelkästään sanallista arviointia niin sitten numeroarvosanan rinnalla on sitä sanallista palautetta, mikä on niin ku hyvin semmonen merkittävä ja suositeltava tapa, että ei missään nimessä tää niin ku opintojen aikaisessa*

*arvioinnissa tää arvosanan antaminen ei ole välttämätöntä. Että se sanallinen on aina parempi... (HA4, 15)*

Arvosanan antaminen käsitetään ilmeisesti numeron antamisena. Tulkinnalliseksi seikaksi jää, pidetäänkö sanallista palautearviointia arvosanan antamisena ollenkaan. Alemmilla luokilla arvosanan antamista ei pidetä välttämättömänä, mutta heti perään kuitenkin todetaan, että sanallinen palaute on parempi. Tässä on ilmeisesti verrattu numeroarvosanaa sanalliseen palautteeseen. Epäselväksi jää, onko arvioinnin ajankohtaa pohdittu lapsen kehityksen kannalta.

Opetushallitus perustelee jatkuvan oppilaan arvioinnin ja palautteen antamisen ajatuksella auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta osaamisestaan.

*No just tän opintojen aikasen arvioinnin tehtävä, se nyt on, toisaalt siinä korostuu tää (ek) ja tää tämmönen niin kun innostus siihen oppimiseen, mutta siinä toisaalta on sitten kuitenkin, niin kun tärkeä tehtävä on niin kun auttaa sitä oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta osaamisestaan just tällä jatkuvan palautteen antamisella ja sit siihen liittyy ihan olennaisesti tää itsearviointi... (HA4, 2)*

*...Tietenkin siinä tulee se, että ku koko ajan pyritään kuitenkin sen realistisen kuvan luomista, luomiseen niistä omista taidoista, niin totta kai se liittyy sillä tavalla päättöarviointiin, että ei tuu sellasta niin ku tavallaan väärää kuvaa niistä omista taidoista. Kun esimerkiks numeroarviointihan tulee, tai sen voi ottaa käyttöön vasta kahdeksannella luokalla, joka on nyt niin ku tää kasi ja ysi on sitä päättövaihetta. Elikkä esimerkiks, jos ois ollu sanallista arviointia koko opintojen aikanen arviointi ja siitä ei olis niin ku käyny ilmi ihan, tai että oppilas olis saanu vähän esimerkiks liian hyvän kuvan niistä taidoistaan. Ja sitten se ku tulee ne numerot, niin se on jotenkin semmonen.. Tai esimerkiks niin ku jos vaikka perusopetuksessa pääsee kauheen niin ku hyvin numeroin ja kuvittelee olevansa tosi hyvä ja näin, mutta sitten lukiossa törmää siihen, ettei osannutkaan oikeestaan niin hyvin. Tää on niin ku se, niin kun realismisuuden näkökulma, mikä tässä (ek) koko perusopetuksen ajan. Että se pitää niin kun pyrkiä sillä tavalla kannustavana, mutta myöskin niin kun sillä tavalla, et jalat on niin kun maassa. Ja balanssi kokoajan. (HA4, 7–8)*

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan realismisuuden tavoittelu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä saattaa mennä liiankin pitkälle. Arvioinnin kohdalla unohdetaan juuri lapsen kehitysvaihe. Lapsen kehitysvaiheen huomioiminen ja oikeanlainen palaute ovat avainsanoja lapsen itsetunnon tukemisen kannalta (ks. luku 4).

*... Mut meidän kasvatuskulttuuriin ei kuulu tämmönen, että kaikki olis parhaita ja kaikki olis hyviä. Ja sitten siitä vähitellen lähdetään ilman arviointia ohjaamaan, et älä tee näin, tee tällä tavalla ja sitten vasta tuossa, kun lapsen kognitiivinen kapasiteetti saavuttaa sen tason, että hän pystyy niin kun ymmärtämään sen mitä se numero, arvio tarkoittaa, niin sillon ruvetaan käyttämään näitä arvioita. Sitten, kun*



*päästään sen ala-asteen ylemmille luokille, oppilas, opettaja, siis tuota lapsihan haluaa arviota suoriutumisestaan, ihan konkreettista arvioita miten hän on tehnyt.*

*...Ensimmäisellä luokalla kaikki mitä lapsi tekee on hyvää. Hän ei, hän on opettelemassa. Hän ei tarvi vielä minkäänlaista, minkäänlaista arvostelua. Et mihin ihmettä se, et arvosteluahan tarvitaan niin kun vanhempia varten. Ja sen vois unohtaa ihan kokonaan. Opetetaan pelkästään häntä. Ja sitten sen jälkeen alkaa tulla, alkaa tulla semmonen palaute siitä, joka tarkoittaa palautetta, joka kohdistuu siihen, että korjataan sen lapsen oppimisessa tapahtuvat virheet. Vain ja ainoastaan oppimisessa tapahtuvat virheet. Ei missään nimessä mennä puhumaan minkälainen hän on sosiaalisesti ja miten iloinen ja miten aurinkoinen...*

*...jotenkin niin kun unohdetaan se, mikä, että mikä on arvostelun tarkoitus. Eiks sen tarkoitus oo oppimisen lisääminen? Ja nyt teillä on, tuota se tehdään sillä tavalla, että, että se niin kun irrotetaan siitä oppimisesta, koska se annetaan liian myöhään, siihen oppimiseen nähden. Vasta semmonen yli kakstoistavuotias kykenee ylipäänsä ajattelemaan mistä se on muodostunut se joulutodistus tai kevättodistus... (HA5, 6–7,)*

*.. niin ku mä tossa sanoin niin ylipäänsä arvosteluja kannattaa miettiä missä vaiheessa niitä tarvitaan. Ensimmäisinä vuosina niitä ei tarvita. Sillehän me ei voida mitään, että oppilaat, ne vertaa niitä. Sille me ei voida yhtään mitään, et jos yhdellä on yks risti ja toisella kolme, niin se kolme tietää olevansa parempi. Mutta et ei me semmosta ihanneyhteiskuntaa pystytä muodostamaan. Et jos me toimitaan kuitenkin sen oppilaan kehitystason mukaisesti, niin sitten vaan on niin, että ne katsoo ne oppilaat niitä. Mut tää on kuitenkin semmonen oikea tapa, että, että tuota ensin lähdetään siitä mikä on hyvä, sit sen jälkeen tuodaan niin ku nopeasti siihen myöskin ne virheet ja pyytää.. esimerkiksi pyydetään sillä tavalla, että koe korjataan. Seuraavan kerran oppilas saakin sitten jo vähän paremman kokeen. Sen sijaan, että ne virheet kootaan näin ja annetaan joululahjaksi, joululahjaksi oppilaalle. Niin, niin tällä vain me pystytään, että se on niin ku sellanen prosessi, joka kehittyy se itsetunto ja me tunnetaan aika hyvin sen kehitys. ja kun me rakennetaan tämä palaute tällä tavalla, niin me pystytään tukemaan sitä itsetuntoa... (HA5, 9)*

### 13.2.2 TEMPERAMENTTI- JA MUIDEN YKSILÖLLISTEN TEKIJÖIDEN VAIKUTUS KOGNITIIVISEEN SUORIUTUMISEEN

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan *opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat* (ks. myös luvut 7 ja 10). Lisäksi opetuksen toteuttamisen ohjeistuksessa tuodaan esille konstruktiivinen oppimiskäsitys. (Opetushallitus 2004, 14, 18.)

Opetushallituksen virkamies selvensi asiaa lisää vastatessaan kysymykseen miten oppilaiden erilaiset taustat ja persoonallisuus olisi otettava huomioon arvioinnissa.

*...jos sillai ajatellaan, niin kun ehkä jossain määrin kapeasti, että hiljainen oppilas versus tämmönen niin kun avoin oppilas, et siinä täytyy niin kun opettajan sit, kun täs perusteissa edellytetään niin kun monipuolista, niin kun sekä monipuolisen*

*palautteen antamista että myös monipuolisen näytön mahdollisuutta. Elikä oppilaalle täytyy antaa niin kun erilaisia niin kun tilaisuuksia ja mahdollisuuksia osoittaa se oma osaamisensa ja siihen liittyy just se tausta ja sitten myöskin tää persoonallisuus siinä mielessä ... (HA4, 3)*

*M: Jos ei oo HOJKS, on ihan mukana normaalissa opetuksessa...*

*H: Niin silloin arviointi nojaa näihin hyvän osaamisen kuvauksiin, mut silloin täytyy niillä niin kun, sen opettajan täytyy niillä.. luoda sellasia tilanteita, missä niin kun, esimerkiks, sellanen kirjallinen tehtävä ei aina välttämättä ole riittävä, et täytyy olla sit muunkinlaista..*

*M: Ne on kaikki samanarvoisia...*

*H: Kyllä, joo. Siihen just pyritään ohjaamaan. (HA4, 3)*

Liisa Keltikangas-Järvinen painottaa ympäristön ja temperamentin välistä suhdetta. Yhteiskuntaamme on alettu rakentaa ja toteuttaa koulutusjärjestelmää, jossa luokattomat koulut ovat saaneet jalansijaa. Luokattomat koulut ikävä kyllä ottavat huomioon vain tietynlaiseen temperamenttityyppiin kuuluvat ihmiset. (ks. luku 10 ja lääketieteen tohtori Linnea Karlssonin sähköpostihaastattelu 7.2.2005)

*Ei ole, ei voida ajatella näin, että temperamentti niin kun, et me rakennettais erilaisia kouluja erilaisille oppilaille ja niin edelleen.. Mut sit siellä on esimerkkejä siis yksinkertaisesti näin, että temperamentin tunteminen on hyödyllinen. Ja se kannattais esimerkiks lukea sillä tavalla...et voi tehdä niin kun semmossia ratkasuja ...Mitä, mitä vähemmän rajottunut (ympäristö).. Sillon kun meillä on semmosset selvät hommat, et näin, näin ja näin toimitaan, niin temperamentin merkitys vähenee. Yksilöllisyyden merkitys vähenee. Mitä enemmän vapausasteita on koulussa, niin sitä tärkeämmäksi tulee tämä.. siis sitä suuremmaks tulee epätasa-arvo. Ja se on semmonen mielenkiintonen, et mitä vapaampi on yhteiskunta niin sitä suuremmat, mitä, mitä mitä enemmän tämmönen kilpailuyhteiskunta niin sitä suuremmaks tulee synnynnäisten ominaisuuksien merkitys. Ja enemmän, selvemmin meillä on peruskoulu, joka on kaikille yhteinen ja kaikille yhteinen oppisuunnitelma niin sitä vähemmän merkitystä on ihmisten välillä synnynnäisillä eroilla. Tää on hirveen tärkeä tietää esimerkiks koulumaailmassa. Mitä enemmän me tuodaan luokattomia, luokattomia yläasteita, luokattomia lukioita, niin sitä enemmän me lisätään eriarvoisuutta synnynnäisten tekijöiden perusteella. Koska sitä enemmän tulee semmossia tekijöitä, että ne lapset, jotka on syntyneet semmossella hyvällä, mukautuvalla temperamentilla, niin niille on aivan yksi lysti mitä tapahtuu. Ne on joka paikassa kuin kalat vedessä. Mut sitten ne lapset, jotka vaatii tietynlaiset ympäristöt, niin ne kärsii ja ne tipahtaa. ... Mut kun tarkoitus ei oo huolehtia vaan niistä menestyjistä vaan kaikista lapsista. (HA5, 16–17)*

Jokainen opettaja joutuu työssään pohtimaan erilaisia arviointikeinoja, eli sitä kuinka oppilaita tulisi milloinkin arvioida, jotta saataisiin mahdollisimman oikeaa ja täsmällistä tietoa oppilaiden osaamisesta ja kehityksestä. Samaan tapaan kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, käytetään oppimisen arvioinnissa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä,

joista ensimmäisellä tarkoitetaan mittauksen virheettömyyttä, pysyvyyttä ja johdonmukaisuutta ja jälkimmäisellä kohdepätevyyttä, eli sitä, että arvioidaan mitä oli tarkoituskin (Virta 1999, 78 ja luku 7).

Yksi haastattelemistamme opettajista toi esiin juuri mittauksen tai testauksen ongelmallisuuden. Hän pohti testien validiutta, eli sitä mittaavatko ne juuri sitä mitä oli haluttu. Oppilaiden kyky vastata erityyppisiin kysymyksiin voi vaihdella suurestikin henkilökohtaisista kehityseroista riippuen.

*...mulla (on) semmoisia oppilaita, joilla on vaikeuksia vielä niin kun tuottaa, tuottaa kieltä ihan, jos ajatellaan, et heil on vaikeuksia kirjoittaa lauseita, niin aika varmaan vaikeeta on vastata ympäristötiedon kokeessa kysymykseen, että jostain muuttolinnoista vaikka, kysymykseen kertoa jotain, niin aika vaikee on, kun ei saa juuri tulemaan montaakaan sanaa. ( HA2, 14)*

*Nyt te teitte tästä hommasta ongelman mun pään sisälle, sisälle, koska jos mä ajattelen sitä, että se (aineksen osaaminen) on helppo testata, että osaako joku, jos on hyvä testi, se on helppo testata. Mut jos testi on huono, se ei kerro välttämättä sitä, että osaako se vastata siihen kysymykseen. Se ehkä kertoo sitä, et kuinka hyvin sillä on äidinkieli hallussa... (HA2, 14)*

Aiemmin lainasimme jo Liisa Keltikangas-Järvisen (2000) ajatuksia temperamentti- ja persoonallisuusteoreettisista. Hän totesi, että esimerkiksi harkitsevaisuus ja keskittymiskyky ovat synnynnäisiä temperamentti- ja persoonallisuusteoreettisia. Edelleen hän toteaa, että lapsen on hyvin vaikea kontrolloida omaa käytöstään, eli esimerkiksi peittää temperamenttinsa piirteitä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 71–72, 78, 96)

Seuraavassa haastattelemamme opettaja antaa esimerkin siitä kuinka testit voivat kohdella epäoikeudenmukaisesti eri oppilaita riippuen heidän persoonallisista piirteistään.

*...se hänkslääjä on yleensä hätänen, et senkään kaikki tiedot ei yleensä tuu sinne paperille, koska hän haluaa ehkä olla luokan nopein ja tota noin äkkiä pois ja ei sil oo väliä. Ja taas se kiltti tyttö haluaa, et sil on kaikki asiat tulee sinne paperiin.. Ni kuitenkin katotaan, et se osais niin kun paremmin sen asian sisällön. Mut voi olla, et niillä ehkä loppujen lopuks onkin aika lähellä niin kun samaa se tiedon taso.. Johtuu vaan siitä persoonallisesta erosta, et toinen on semmonen häsläri ja toinen on semmonen kiltti luonteeltaan niin ne pystyy erilailta menestymään siinä kokeessa. (HA2, 15)*

Miten erilaisia persoonallisuuksia sitten tulisi käytännössä huomioida opetuksessa ja arvioinnissa? Tiedämme, että esimerkiksi oppilaiden stressinsietokyvyssä on eroja eli

toisten suoritusta saattavat enemmän tai vähemmän häiritä jännittäminen tai keskittymiskyvyn puute. Kyseisiä toimintoja laukaisevat oppilaan sisäiset tai ulkoiset ympäristötekijät, mutta stressin hallintakyvyn ydin löytyy kuitenkin temperamentista. Opettaja voi toiminnallaan vähentää häiriötekijöiden vaikutusta. Haastattelemamme opettajat toivat seuraavanlaisia esimerkkejä esille.

*...sil (eräällä oppilaalla) on hirveen kielellinen vaikeus, eliikkä sen on vaikee tuottaa tekstiä. Ja me ollaan sovittukin siitä, et mä otan seuraavan tämmönen niin kun, niin kutsuttu reaaliaine, niin mä testaas sen silleen, kun muut tekee koetta, niin mä kysyn ne kysymykset sitten, et se saa kertoa ne vastaukset. Ja sit mä tavallaan saman tien pisteytän ne sen vastaukset, kun se puhuu. (HA2, 14)*

*Kun mul oli hirveen ujo tyttö ja, ja sit ku mä tajusin, et sillon ku hänel oli se kavero vieressä, niin hän pysty niin kun monenlaisia juttuja tekemään, mut kun se kavero istu jossain muualla niin, niin sit ku meille niin kun molemmille selkis, että kun se tuki ja turva oli siinä vieressä, hän pysty tekemään monia juttuja. Niin sitten okei, istukaa vierekkäin, jos se on tärkeitä. (HA3, 24)*

*...on esimerkiks hirveen vaikee keskittyä, niin kun joku oppilas itse sano, että, että tota, kun hän koko ajan näkee, mitä muut tekee, niin hän ei malta. Niin mä sanoin, et: ”No hei, jos me laitetaan sulle tämmönen sermi ympärille, et onks se helpompi?” Ja hän halus istuu sermin kohdas. Tai mä oon joskus, että: ”No, mitäs, jos me otettais se sermi pois?” Kun hän istu seinän vieressä ja hänellä oli sermi näin, et hän näki vaan niin kun suoraan eteenpäin, niin tota hän jossain vaiheessa: ”No joo, otetaan pois”. Tää on neljännellä luokalla nyt tää poika. Ja sit meni muutama päivä, kun se sano, et: ”Mä haluan sen sermin takas”. Ja mä sanoin: ”Okei, laitetaan sermi takas”. (HA3, 24)*

Vaikka edellä esitetyissä esimerkeissä opettajat olivat osanneet huomioida erilaisia persoonallisuuksia, eivät kaikki syystä tai toisesta osaa toimia oppilaiden parhaaksi. Liisa Keltikangas-Järvinen tuo esille varoittavan esimerkin.

*... Ja mulla esimerkiks yks opettaja, joka, joka tuota.. kun mä puhuin täs luennolla, että semmonen henkilö, jolleka on, on tuota vaikeita.. jolle muutokset vaikeita. Niin nyt, kun meillä on esimerkiks semmonen, semmonen luokkatilanne, että laps ei tiedä, mikä on hänen luokkansa seuraavalla viikolla tai seuraavana päivänä. Hän kulkee reppunsa kanssa. Hän ei tiedä missä hän istuu koetilanteessa ja niin edelleen. Niin suurin osa lapsista, se on ihan yks lysti ja he ei välitä mitään. Mut sitten on ne tietyt lapset, joittenka koko energia menee tän asian hallitsemiseen niin, että he ei voi oppia yhtä aikaa. No sitten yks opettaja, opettaja tuota luennoi tästä asiasta, niin sit yks opettaja sano, että aikuiskoulutuksessa, että tuota: ”Voi hyvänen aika. Et mulla oli kerran semmonen, semmonen oppilas tuolla, tuolla tuota aikuislukiassa, joka.. Sen tenttimenestys oli aivan kiinni siitä, että tuota, että missä se sai istua milloinkin ja sitten aina, kun se joutu jonnekin, niin se ei pystynyt tenttimään ollenkaan. Ja voi, kun se oli hullua ja hah hah hah”. Eikä ollenkaan niin, että nyt minä ymmärrän miksi tämä oli tämmönen tämä oppilas. Tämänpä jälkeen minä teen sen, että tämä oppilas aina istuu tentissä tässä nurkassa. Koska ei ollut tarkoitus*

*mitata hänen stressinsietokykyään. Sitä mitataan muualla vaan oli tarkoitus oppia (tietää) mitä asioita hän on oppinut lukiossa. (HA5, 18)*

### 13.3 KOULU KASVATTAJANA

Perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä ja sen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen (Opetushallitus 2004, 6). Tässä luvussa tarkastelemme koulun kasvatustehtävää lähinnä oppilaan itsetunnon ja minäkuvan rakentumisen kautta. Tarkoituksena on valottaa koulussa tapahtuvaa kasvatusta erityisesti oppilaan persoonallisuudenpiirteiden kautta. Ajattelemme, että kasvattaminen koulussa on paitsi oppilaan tietojen ja taitojen kartuttamista myös oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvää ohjaamista. Oppilasarvioinnissa käytetyt termit kuten ”käytös” ja ”huolellisuus” kuvaavat sitä aluetta, jolla tässä luvussa liikumme.

#### 13.3.1 KASVATUSTOIMINTAA

Edellisissä työskentelyä ja kognitiivista suoriutumista koskevissa kappaleissa tuli ilmi, että oppilaan persoona ja temperamentti ovat läsnä arvioinnissa. Oppilaan persoonallisuuden piirteet tulisi huomioida ja arvioinnissa erityisesti pohtia, kuinka oppilaan persoona voi edesauttaa tai heikentää arvion antamista. Onko sitten niin, että oppilaan persoona on niin arka alue, ettei siihen saa kajota? Onko koululla välineitä tai eettistä oikeutta esimerkiksi rohkaista hiljaista tulemaan enemmän esille tai puolestaan ohjata vilkkaampaa oppilasta hillitsemään itseään paremmin? Haastattelemamme professori antoi seuraavanlaisen vastauksen kysymykseemme, saako persoonallisuuden piirteitä muokata?

*Saako niitä muokata? Sehän on ihan opettajan tehtävä. Nimenomaan. ... jos kysytään näin, että saako persoonallisuuden piirteitä muokata niin se on ihan sama, kun saanko mä sitä kasvattaa. Sillon lopetetaan kasvattaminen, jos niitä ei saa muokata. Esimerkiksi semmonen, kun aggressiivisuus on persoonallisuuden piirre ja taikka tämmönen toimintastrategia. Ja kyllähän yks oleellisempia kasvatustehtäviä on niin kun kitkeä se pois ja saada joku muu toimintastrategia...öö...strategia tilalle. Et sillon, kun me puhutaan kasvattamisesta, me puhutaan just persoonallisuuden piirteiden muokkaamisesta. (HA5,20)*

*Niin kun joku kysy multa sitten, että: ”Hyvänen aika, että mulla on tällä tavalla, kun jotkut lapset ovat olleet pihalla aggressiivisia, niin mulle on sanottu, että: ”Hei, että sä et saa olla noin aggressiivinen, että nyt sä oot hiiltymässä. Nyt sä ärryt tuolla tavalla. Sä et saa tehdä noin.” ”Eiks me saada tehdä sitä?” Mä sanoin, että*

*tottakai. Teidän täytyy tehdä, tietenkin. Että kerrankin, kun on jotakin, jotakin niin siihen puututaan, ja sosiaaliin häiriöihin puututaan ja tilanteisiin puututaan, ja kunnianhimoa voi lisätä tukemalla oppilasta ja osoittamalla hyviä tilanteita. Kokoajan sanotaan, että ei tuolla tavalla sais käyttäytyä. Noin vois tehdä ja tee näin ja, ja koitapas vähän miettiä keksisitkö sä miten sä saisit nää tavarat kulkemaan kotona ja läksykirjat tehtyä... (HA5, 20)*

Psykologisesta näkökulmasta kasvatuksella on koulumaailmassa tärkeä sija. Seuraavat esimerkit kuvaavat koulun toimintaa kasvatustilanteissa. Uutta lähestymistapaa persoonallisuuden tukemiseen ja sitä kautta kasvattamiseen edustaa itsearvioinnin korostaminen oppilaan itsetunnon kehittäjänä. Mielenkiintoiseksi asetelman tekee se, että haastattelemamme professorin mielestä kasvatustilanteilla ja arvioinnilla ei tulisi olla toistensa kanssa mitään tekemistä.

*...me niin kun ajatellaan, et se sen itsearvioinnin avulla oppilas, kun se osaa, oppii asettaa itelleen tavoitteita, ja sit niin kun arvioimaan sitä omaa osaamistaan, niin se myöskin niin kun edesauttaa tän terveen itsetunnon kehittymistä sikäli, et muodostuu semmonen niin kun...käsitys siitä omasta osaamisestaan...Muuta mä en osaa oikeen vastata. (HA4, 3)*

*sillon, kun se joutuu tappeluun, niin se on kasvatustehtävä. Sillon mennään puuttumaan siihen tilanteeseen ja hoidetaan se, eikä panna tänne arvioon niit...  
...Sillon kun oppilas joutuu tappeluun,niin, sinne mennään ja tappelu selvitetään ja hoidetaan ja joka kerran hoidetaan ja ujoja lapsia koitetaan rohkasta tiimityöhön ja rauhallisia lapsia pannaan sinne vähän sinne väliin ja aktiivisia rauhotellaan, siis toimitaan tällä tavalla kasvatustyössä, mut ei niitä arvioida... (HA5, 11)*

### 13.3.2 TEMPERAMENTTI, ITSETUNTO JA MINÄKUVA PERSONALLISUUDESSA

Kuten jo aiemmin on todettu, kasvatusta on tärkeää, jotta tulisimme arvoiltamme ja toiminnaltamme riittävän samankaltaisiksi tullaksemme toimeen toistemme kanssa. Kasvatustoiminnassa pyritään vaikuttamaan oppilaan persoonallisuuden piirteisiin. Persoonallisuus on siis ihmisen sisäinen maailma joka muodostuu vuorovaikutuksessa lapsen synnynnäisen lähtökohdan ja ympäristön kanssa (Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004).

Temperamenttia käsittelevässä luvussa todettiin, että on olemassa joukko piirteitä, jotka ovat periytyviä ja suhteellisen pysyviä. Nämä temperamenttipiirteet ovat osa persoonallisuutta ja sopivat joko hyvin tai huonosti yhteen kulloisenkin ympäristön ja sen

vaatimusten kanssa. Hyvää tai huonoa temperamenttia ei ole sinällään olemassa, vaan temperamentti saa merkityksensä vain suhteessa ympäristöönsä. (ks. 10) Vaikka tietyt temperamentti-piirteet ovat pysyviä, niiden ilmentymistä voidaan muuttaa riippuen siitä, mikä on kulloinkin suotavaa. Seuraavat esimerkit valottavat temperamentin merkitystä ja sen asettamia haasteita yksilön elämässä.

*... et eihän mikään temperamentti saa olla semmonen, et oppilas saa tehdä mitä tahansa. Temperamentti on taipumus toimia tietyllä tavalla ja persoonallisuus on se, joka päättää kuinka ihminen toimii. Siis mulla on taipumus räjähtää, ...mutta persoonallisuus päättää se, huudanko mä suoraa huutoa täällä ja paiskonko mä ovia. Täs on niin kun nämä kaksi eri asiaa. (HA5, 16)*

*Kaiken kasvatuksen tarkotushan on niin, että temperamentista ei olis ihmiselle haittaa vaan hyötyä...  
...voidaan ajatella, et mikä on, mikä on temperamentin ja persoonallisuuden välinen ero, että ihminen on synnynnäisesti varautunut. Sosiaalinen inhibiitio on se termi, jota käytetään varautuneisuudesta. Kun hän on menossa uuteen työpaikkaan niin hänellä on aina, pieni epämiellyttävä tunne – hänestä ei oo kivaa. Häntä vähän jännittää. Ja edellisenä yönä tulee vähän valvottua ja perhosia mahassa ja semmosta epämiellyttävää, avata ovi ja astua täysin tuntemattomaan tilaan. Et: ”Moi! Ketäs te ootte. Mä oon se ja se”. Ei hänen tarvii siitä päästä koskaan eroon. Ei se oo sen ihmeellisempi tunne, kun mikä tahansa muukaan tunne. Ei se haittaa yhtään mitään, et jos hänestä tuntuu siltä. Se on se synnynnäinen temperamentti. Persoonallisuutta on se, että meneekö hän sinne vai ei. Minkä, minkä semmossen selviytymiskeinon hän on keksinyt. Ja mitenkä hän sen niin kun handlaa. Mitenkä, minkälaisen roolin hän ottaa ja mitä tekee. Se on persoonallisuutta. Ja sitä me voidaan opettaa. Meidän ei tarvi ottaa sitä ujoutta pois. Hän saa olla vaikka kuinka pelossaan ja vaikka kuinka ujo ja maha vaan kouristelee, kun on niin kamalaa. Ja se saa olla ihan rauhassa. Mutta se, että tuota hän ei jätä menemättä sinne, jos se on hänestä kiva... (HA5, 21–22)*

Haastattelemamme professorin mukaan temperamentti on osa persoonallisuutta.

Persoonallisuus on muutakin kuin temperamentti, joka on siis taipumus toimia jollain tavalla tietyssä tilanteessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyvät termit ”oppilaan persoonallinen kasvu” ja ”oppilaan persoonallisuuden kasvu”(Opetushallitus 2004, 10, 166). On tärkeää tietää mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan, jotta ohjeiden sisältöä osataan tulkita oikein. Opetushallituksen virkamiehen mukaan nykyisessä opetussuunnitelmassa on käytetty persoonallisuuden käsitettä seuraavanlaisessa merkityksessä.

*Joo, tää persoonallisuus on nyt kyl semmonen asia, mitä mä en osaa tässä määritellä sillä tavalla, että miten... Et ehkä se liittyy meillä, me ollaankin käytetty sitä ehkä vähän niin kun, enemmänkin koskien just tätä tervettä itsetuntoa, että itsetunnon kehittymistä, sitä ollaan kuvattu tällä persoonallisella kasvulla, mikä on vähän väärä tapa ilmaista sitä asiaa, mut et kun näitä perusteita niin kun ajattelee, niin kyl se kaikki liittyy kuitenkin, kaikki tää persoonallisen kasvun edistäminen*

*liittyy siihen, niin kun, semmosseen minäkuvan kehittämiseen... et tässä nyt voin todeta, et liittyy siihen itsetuntoon, mikä on ehkä vähän suppea määritelmä persoonallisuudelle. Näin mä sen näkisin. (HA4, 6)*

Opetushallituksen näkemys itsetunnon tukemisesta (vertaa aiempi esimerkki itsearvioinnin käyttämisestä terveen itsetunnon kehittämiseksi) poikkeaa suuresti haastattelemamme professorin näkemyksestä. Tuntuu melkein siltä, ettei nykyisiä opetussuunnitelman perusteita mietittäessä olla riittävästi kiinnitetty huomiota siihen, miten peruskoulun alaluokkia käyvä lapsi kehittyy tai miten hänen itsetuntonsa kehittyy.

Tässä tutkimuksessa on aiemmin ollut esillä lapsen ajattelun kehittyminen (ks. luku 4 ja Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004) ja se kuinka vasta n. 12 -vuotias oppilas on kykenevä ymmärtämään syy-seuraus-suhteita ja sitä kautta rakentamaan mielessään sen monimutkaisen kuvion, joka arvioinnin taustalla on. Liisa Keltikangas-Järvinen korosti haastattelussa, että yksi hyvin oleellinen seikka hyvän itsetunnon kehittämisessä on hallinnantunne, eli se, että oppilaalla on tunne, että hän omilla toimillaan voi vaikuttaa lopputulokseen ja sitä kautta saamaansa arvosteluun. Jos oppilas ei ole siinä kehitysvaiheessa, että hän ylipäätään voisi ymmärtää asioiden syyt ja seuraukset, jää hän tyhjän päälle. Hän ei ymmärrä, että onnistuminen johtui hänestä itsestään, eikä hän näin saa vahvistusta itsetunnolle. Edelleen, jos epäonnistumisia tulee, hän saattaa liittää ne omaan persoonaansa, eikä kuvittele voivansa vaikuttaa niihin.

*Nyt vielä me tiedämme sen, että tärkein oppi minkä seitsemänvuotias voi koulusta saada ei ole se, että oppiiko hän lukemaan, oppiiko hän laskemaan, oppiiko hän tekemään ne asiat vaan se, että attribuiko hän itseensä sen, että olen hyvä koulusuoriutuja. Se tarkoittaa ihan yksinkertaisesti vaan sitä, että liittääkö hän itseensä sen, että minä selviän koulussa. Se on se, joka kantaa ja se ennustaa jopa kahdeksan vuoden päähän hänen oikeaa koulumenestystään. (HA5, 5)*

*Ja pienen lapsen pitää niin kun, koska ensisijainen selittäjä on motivaatio ja itseluottamus millä hän käy koulua, usko siihen, ei ne asiat niin vaikeita ole. Se usko siihen, et mä osaan ja selviän, koska jokainen hyvin keskinkertaisella älykkyydellä varustettu lapsi pystyy kirjottamaan vaikka minkälaiset, minkälaisen määrän laudaatturia. Kysymys on ahkeruudesta, itseluottamuksesta ja valmiudesta. Ja tämä rakentuu niinä ensimmäisinä vuosina. Ja tätä nyt häiritään vakavasti näillä opettajan arvioinneilla ja itsearvioinneilla. (HA5, 6)*

Edelleen haastattelemamme professori piti itsetunnon ja persoonallisuuden kehittymisen kannalta tärkeänä positiivisen minäkuvan saavuttamista. Tämä tarkoittaa myös luottamusta itseensä ja omiin kykyihin. Minäkuvan tulee olla realistinen, ei siis liian positiivinen, mutta ei myöskään liian negatiivinen. Minäkuvan tulisi antaa rakentua rauhassa. Opettajan



tehtävä on tarjota oppilaalle oikeita onnistumisen elämyksiä ja tunnetta siitä, että itse omilla kyvyillään voi vaikuttaa suoriutumiseensa.

*...liian varhaisessa vaiheessa aikuinen alk-, rupee antamaan tämmö-, tämmösiä arvioita, tämmönen auktoriteetti, niin ku opettaja, niin se saattaa kokonaan tehdä väärän minäkuvan ihmiselle...*

*...se vaara on se, että se tulee semmosessa vaiheessa, jolloin ihmisellä ei ole minäkuvaa. Ja jos ihminen omaksuu väärän minäkuvan, niin sillä on erittäin, sillä saattaa olla katastrofaaliset merkitykset hänen aikuisuuteensa. Et hänellä, hänellä on vääränlainen käsitys aikuisuudesta; ihminen, ihmisellä voi olla liian positiivinen tai liian negatiivinen käsitys. Liian positiivisella käsityksellä ihminen romahtaa jossakin vaiheessa, ja liian negatiivisella käsityksellä hän saattaa havahtua kuusikymmentävuotiaana, et hän ois osannu näitä ja näitä ja hän olis halunnut näitä ja näitä, mut ku hänelle aina sanottiin, et hän on tämmönen, niin hän ei ole uskaltanu lähteä edes tekemään mitään. Minäkuva on ihmisen elämässä psyykkisellä puolella kaikkein tärkein asia, koska minäkuvan perusteella ihminen rakentaa koko elämänsä. Minäkuvan perusteella ihminen valitsee aviopuolisonsa, mieltii minkälainen ammatti hänelle sopii... (HA5, 11)*

### 13.3.3 KASVATUKSEN ARVIOINTI

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 166) todetaan:

*Oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa*

*opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Kasvatuksen kannalta huomio kiinnittyy käyttäytymisen arviointiin, jota voidaan pitää*

*kasvatustoiminnan tulosten arviointina. Käyttäytymisen arviointia koskevassa kohdassa (mt.,*

*168) annetaan ohjeeksi: Käyttäytymisen arviointi kohdistuu siihen, miten oppilas ottaa*

*huomioon muut ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä. Kyseinen ohje vaikuttaa*

*aivan hyvältä kasvatustavoitteelta, mutta se ei kerro millaista on hyvä käyttäytyminen tai*

*hyvä kasvatustavoite? Opetussuunnitelman perusteista on turha etsiä kriteereitä, sillä niiden*

*laatiminen on annettu koulujen ja vanhempien tehtäväksi. Opetushallituksen virkamies*

*selvensi päätäntävällän jakaantumista seuraavasti:*

*...se liittyy niin paljon siihen koulun niin ku toimintakulttuuriin ja kaikkeen niin ku oppimisympäristöön ja tämmöseen... ihmisiin mitä siellä on että. Elikkä tota niin, joka koululla on, ainakin toivon mukaan, on niin ku omat kasvatustavoitteet määriteltä ja ne vanhemmat on siinä niin ku yhteistyössä sitten niitä tavoitteita määrittelemässä. Niin, kyllä se on sitten se niinku käyttäytymisen arviointi, tai käyttäytymisen tavoitteet niin ku tulee nojata niihin kasvatustavoitteisiin. Niin ku se on niin koulukohtasta työtä, että, että tota niin ei sitä voi kukaan muu niin ku määritellä, ku koulut ja opettajat ja vanhemmat, että sitä me korostetaan, että vanhemmat pitäis ottaa tähän työhön mukaan. Mutta viel perusteluna tähän niin ku*

*on ne, että, että, että, no ei niitä kukaan muu voi, kun et se liitty niin paljon niihin ihmisiin ja siihen toimintakulttuuriin, että... ei voi ulkopuolelta tavallaan antaa kouluille niitä kasvatustavoitteita... (HA4, 14)*

Edellisen valossa voi vain kuvitella millaisin argumentein kukin koulu oppilaiden hyvää käyttäytymistä määrittelee. Virallista kantaa asioihin ei ole. Haastattelemamme professorin mukaan kasvatusta ja arviointi tulisi pitää kokonaan erossa toisistaan ja hän toi sen moneen otteeseen esille.

*...olet muuten hyvin reipas kaveri, mutta joskus joudut tappeluun. Ei tällasia saa olla. Vaan silloin, kun se joutuu tappeluun, niin se on kasvatustehtävä. Silloin mennään puuttumaan siihen tilanteeseen ja hoidetaan se, eikä panna tänne arvioon niitä. Ei aikuisellekaan tehdä tämmöstä. Eikä kukaan aikuinen sitä kestä. (HA5, 10–11)*

*...Aikuinen, jos aikuisella tulis semmonen vastaan, vaik meille alkais tulla tänne listoja vähän väliä, että tällä viikolla oli Perkosen Yrmy, sust ei oikeen tykätty, sä et oikeen osannut, sä oot sit tosi kiva kaveri. Se olis työtuomioistuimessa. Ja niitä tehdään lapsille, joilla ei oo vielä olemassa sitä semmosta minäkuvaa... (HA5, 7)*

*...kasvatusta on eri asia, et vaikeita oppilaita kasvatetaan eikä rangaista...rangaista sitten, sitten numeroilla. (HA5, 16)*

Käyttäytymisen arviointi ja ylipäättään oppilaan persoonallisten piirteiden arviointi nähtiin ongelmallisena myös haastattelemiemme opettajien taholta. Seuraavissa lainauksissa opettaja pohtii tiettyjen ominaisuuksien perinnöllisyyttä ja suhdetta koulun vaatimuksiin. Kuten moneen kertaan on tullut esille, kyse voi perinnöllisten piirteiden kohdalla olla temperamentista. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas toimii tietyllä tyylillä, tämä tyyli on hänelle hyvin luonnollinen ja hyvin vaikeasti muutettavissa. Jälkimmäisessä katkelmassa opettaja tuntee tekevänsä oppilasta kohtaan suorastaan vääryyttä, kun arvioi tämän toimintaa ja hyvin persoonallisiksi kokemiaan piirteitä.

*..aika usein sit esimerkisks justiin tää arviointikeskustelu ni se, se tuo sitte se valasee sekä vanhempia, että opettajaa et ku vaihetaan näis asioist mielipiteitä ni sielt löytyy vanhemmista samanlaisia, samanlaisia. Äiti on ollu kanssa ihan samanlainen ku mitä tytär on nytte tai isältä tytölle on tullu täätämmönen arkuus ja hiljasuus mut hyvä koulumenestys... (HA2,13)*

*... tai sitten just, että jos lapsi on semmonen niin kun, mäkin jonkun äitiä tunnen, että kun on semmonen hyvin, hyvin suurpiirteinen, et on koko elämänsä ollu suurpiirteinen, mut se tuntuu niin kun kauheelta, että, että pitääkö mun joka kerta laittaa sille, et se on niin kun vähän semmonen huolimaton. (HA3, 21)*

Liisa Keltikangas-Järvinen peräänkuuluttaa kasvamisen rauhaa, ilman jatkuvaa arvioinnin kohteena olemista. Kyse on tietystä kasvuvaiheesta, jolloin itsetunto ja minäkuva rakentuvat, eikä lapsi ole vielä kypsä ottamaan vastaan saati ymmärtämään häneen kohdistunutta arvostelua. Kyse ei ole siitä, etteikö oppilaita tulisi kasvattaa, vaan siitä saako tätä keskeneräistä kasvuprosessia arvioida. Hän tuo myös esille, että arviointia usein vaativat erityisesti oppilaiden vanhemmat. (ks. Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004)

### 13.3.4 HYVÄN IHMISEN KRITTEERIT

Koska oppilaiden käyttäytymistä kaikista ongelmista huolimatta arvioidaan, herää kysymys, millä kriteereillä. Jollain perusteella koulu ja vanhemmat asettavat käyttäytymiselle tavoitteet. Nousevatko nämä tavoitteet kulloinkin vallitsevista arvoista, yhteiskunnan odotuksista, mediasta, vai mistä? Jotta voimme arvioida oppilaiden käyttäytymistä, meillä täytyy olla jokin kuva siitä millaista on hyvä käyttäytyminen, toisin sanoen kuva ”hyvästä ihmisestä”. Tällä hetkellä vallalla on ajatus, että ”hyvä ihminen” on ennen kaikkea hyvällä itsetunnolla varustettu, avoin ja ulospäin suuntautunut. Myös edellä olleista opetushallituksen virkamiehen sanoista, kun hän pohti kuinka persoonallisuuden käsitettä on opetussuunnitelman perusteissa käytetty, paistaa läpi itsetunnon korostaminen. Ikään kuin persoonallisuus olisi pelkkää itsetuntoa. Miksi itsetunto on nykyään niin korostetusti esillä? Näin asiaa pohtii haastattelemamme professori.

*Miksi se on niin korostetusti esillä, niin se tulee tästä tyypillisestä amerikkalaisesta ajattelumaailmasta, jossa, jossa niin kun tämmöinen hyvä itsetunto, yksilöllisyys ja menestyminen luetaan yhteen. Ajatellaan itsetunnon seuraukseksi, lasketaan semmoisia positiivisia asioita mitä sillä ei ole. Se on siis vain yksi tämmöinen aste persoonallisuudessa ja siitä ei seuraa välttämättä sitä elämässä menestymistä ja elämäntähtäilyä ja kaikkea sitä mahdollista hyvää mitä kuvitellaan. Kuvitellaan, että tässä on yks selitys, et sen varaan niin kun lasketaan liian paljon odotuksia liian paljon epärationaalisia odotuksia. Ja sitten toisaalta tämä, että on aivan haluttu tämmöisiä yksinkertaistettuja malleja, koska ihmisen persoonallisuus on äärettömän monimutkainen ja muodostuu monista eri osista ja tekijöistä ja sitä on niin kun hankala sillä tavalla käsitellä. Niin silloin aina otetaan joku semmonen – luovuus oli 60-luvulla, joka oli korostetusti. Kaikki piti olla luovaa ja koulussa oli. Ja, ja tuota ikään kuin sillä tavalla se kilpistyi sitten johonkin tämmöseen yhteen, yhteen, koko se tällanen, koko se semmonen odotus mitä kasvatuksesta, kasvatuksesta on. Tässäkin tavotellaan jotakin tämmöstä, että lapselle pitäis antaa hyvät eväät aikuisuutta varten, ja sitä ajatellaan, että hyvä elämä tulee itsetunnosta ja sit se itsetunto kirjataan, kirjataan johonkin. (HA5, 26)*

Aikaisemmin tuntiaktiivisuutta käsittelevässä kappaleessa haastattelemamme opettajat toivat esiin, että ujous on jollain lailla ongelmallista koulun kulttuurissa. Haastattelemamme professori yhdistää ilmiön teoriaan temperamenttien yhteensopivuudesta (ks. luku 11). Piirre sinänsä ei ole ongelma, mutta tietyssä ympäristössä se muodostaa ongelman.

*Et meillä on hyvin selkeä kuva sitten, minkälainen on hyvä oppilas ja hyvä oppija ja hyvä koululainen ja kaikki pitäisi sitten kasvattaa, kasvattaa semmoseen... semmoseen tuota samanlaiseen, samanlaiseen tuota niin kun pikkulapsista hyvin samanlaisiksi ja se samanlaisuus ei oo sitä, että lapsesta tulis luova, vaan se että aikuisella on helppo olla hänen kanssaan. (HA5, 3)*

Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaan hyvää itsetuntoa. Miten tätä itsetuntoa sitten arvioidaan? Mistä tietää, että oppilaalla on hyvä itsetunto? Näkyykö itsetunto päällepäin?

*Ei näy, koska se on tunne siitä. Se, miten ihminen käyttäytyy, niin se on hänen temperamenttiansa, kasvatustansa, kulttuuriansa...  
...Mutta esimerkiksi valtava, valtava uho itsetunnossa, niin se voi olla oikeata ja erittäin vankkaa itsetuntoa, mut se voi olla myöskin, myöskin niin kun heikon itsetunnon paikkaamista. Ja, ja hyvin ujo ja vaatimaton ihminen, joka sanoo koko ajan, että enhän minä, eihän minusta ole mihinkään, niin voi olla erittäin hyvällä itsetunnolla varustettu. Se on vaan hänen käsityksensä kohteliaisuudesta...  
...Että itsetunto on tunne ihmisen sisällä. Ja mikään tunne ei, ei tuota näy niin hyvin ulospäin, et siitä vois toinen ihminen, toinen ihminen tehdä tuota oikeita, oikeita johtopäätöksiä. (HA5, 26–27)*

Itsetunto ei siis välttämättä näy päällepäin, kuitenkin juuri näiden päällepäin näkyvien piirteiden perusteella oppilaita arvioidaan. Tämän tutkimuksen persoonallisuutta koskevassa luvussa tuli ilmi kuinka monimutkainen kokonaisuus ihmisen persoonallisuus on ja kuinka vaikea siitä on tehdä yleispäteviä kuvauksia. Haastateltavamme kummastelee ylipäättään sitä, että koulu on ottanut tehtäväkseen persoonallisuuden arvioimisen.

*Minkä takia koulu on lähtenyt tämmöselle alueella mitä se ei hallitse ja missä on riskejä, niin kun nämä temperamentin arvioimiset ja muut, joka on ihan semmonen hetteikkojen suo. (HA5, 8)*

Edelleen hän löytää myös työelämästä vastaavia esimerkkejä, jossa sama ilmiö ulospäin suuntautuneisuuden ja itsetunnon korostamisesta näkyy myös.

*...ulospäinsuuntautuneisuus ja aktiivisuus, ne on synnynnäisiä temperamenttipiirteitä. ...Sitten mä kysyn, et mitä siitä seuraa, et ihminen on*

*sosiaalinen. No, se on, se on sosiaalinen. Niin niin, mut mitä siitä seuraa? No, se niin ku tyk-, osaa olla muiden kanssa. Ei. Ei seuraa. Se on sosiaalisia taitoja. Siitä ei seuraa ollenkaan tätä. (HA5, 22–23)*

*...meidän pitää miettiä ensinnäkin, että onko se sinänsä hyvä, tai seuraako siitä tämän työn kannalta hyvää. (HA5, 23)*

*On vaikeaa ajatella lastentarhanopettajaa, joka ei olisi niin ku oikeasti kiinnostunut niistä lasten asioista, koska se substanssi on silloin ne lapset; silloin täytyy olla niistä kiinnostunut. Mut ku opettajalla substanssi voi olla se hänen aineensa. Ja ei hänen tarvii, hänen ei tarvii olla oppilaistakaan ollenkaan kiinnostunut kunhan hän niin ku on oikudenmukainen, suhtautuu kohteliaasti, on ystävällinen, käyttäytyy hyvin, tekee aineensa mielenkiintoseksi. Niin ku tämän tapasta kriittistä keskustelua. (HA5, 23)*

*Ulospäin suuntautuneisuus, mä olen aina sanonut, että sitä ei tarvita muuta kun silloin kun pitää myydä ruosteisia autoja naisille ja pitää puhua niin paljon, että ne ei kerkiä kysyä, eikä kerkiä hoksata missä ollaan menossa. Meil on hyvin vähän ammatteja, mis tarvitaan ulospäinsuuntautuneisuutta. (HA5, 23)*

Edellä esitellyn valossa voidaan todeta, että ”hyvän ihmisen” määritelmää on vaikea muodostaa. Arkielämässä haemme yksinkertaisia selitysmalleja monimutkaisiin asioihin. On ensinnäkin kyseenalaista määritellä ihmistä yhden ominaisuuden perusteella, koska eri tehtävät vaativat erilaisia ominaisuuksia. Henkilön persoonallisuuden piirteet saavat merkityksen vasta kontekstissa. Kaikkia yleistyksiä kohtaan on syytä olla kriittinen.

Toinen kyseenalainen asia liittyy käsityksiimme siitä, mitä tietyistä persoonallisuuden piirteistä seuraa. Tässä yhteydessä esiin nousee harha siitä, että ulospäin suuntautunut ihminen olisi automaattisesti hyvällä itsetunnolla ja sosiaalisilla taidoilla varustettu. Itsetunto on sisäinen tunne, joka ei näy välttämättä ulospäin, eivätkä myöskään sosiaaliset taidot näy ulospäin havaittavina, mitattavina piirteinä.

Ylipäätään persoonallisuuden määritteleminen on monimutkainen psykologinen prosessi. Jos kuvitellaan, että olisi löydettävissä ”hyvän ihmisen” kriteerit, niiden mittaaminen olisi vaikeaa. Sisäiset tunteet eivät näy piirteinä ulospäin. On siis erittäin todennäköistä, että arvioimme kykyjen ja kompetenssin asemesta synnynnäisiä temperamenttipiirteitä ja teemme niistä virheellisiä johtopäätöksiä, koska ajatteluamme ohjaavat tietyt harhakäsitykset. On vaarana yksinkertaistaa asioita ja samalla menettää arvokasta ajattelun kapasiteettia. Haastattelemamme professori kiteyttää ajatuksen persoonallisuuden piirteiden arvioinnista seuraavasti.

*Mut vaikka koulun tehtävä on opettaa persoonallisuutta, niin sitä ei saa arvioida, koska me ei, koska se edellyttää silloin sitä, että meillä on hy-, käsitys siitä mikä on hyvä ihminen. Nythän meillä on semmonen implisiittisesti sinne kouluun rakennettu mikä on hyvä ihminen, koska me tarvitaan se, muuten me ei voida niin ku arvioida, me tarvitaan tämä, niin ku kymmenestä neloseen -hyvä ihminen, ja meille on nyt tullu tämä ihanne, että sosiaalinen, aktiivinen, reipas on hyvä ihminen ja näitä ruvetaan käyttämään siellä arviona ja ne on temperamenttipiirteitä. Ne ei johda mihinkään. Ne ei sano ihmisestä vielä yhtään mitään. Ne ei kerro sosiaalisesta taidosta, ei motivaatiosta, ei mistään, mutta ne tuota, mutta ne normittaa ihmisen hyväksi ja huonoiksi, semmonen mikä pitäis, minkälainen pitäis olla. On tietynlaiset ihmistyypit, joille ne tekee ehdotonta väkivaltaa, syrjintää suorastaan; ujut, vähän varautuneet, hiljaset, ei kovin aktiiviset, jotka voi olla todella ihan loistavia. Siis ensimmäinen on se, että, että tuota, että siis, tähän ei pysty vaikuttamaan, tästä ei seuraa mitään semmoista mitä kuvitellaan; miksi sitä sitten arvioidaan? Sillä niin ku muokataan tämän, muokataan tämän oppilaan, oppilaan minäkuva, jopa ihan väärällä tavalla. Ja mitä pienemmistä lapsista on kysymys, niin se on, sitä käsittämättömämpi se on, koska lapsi rakentaa minäkuvaansa. Se lapsi rakentaa minäkuvaansa sen perusteella, minkälaisia kokemuksia hänellä on, mutta hänen pitää rakentaa se minäkuva, eikä niin, että opettaja rupee sanomaan hänelle, että olet sosiaalinen ja olet tätä ja olet tätä, tätä. Koska ei ole tarkoitus, että hän imee sen opettajan, opettajan minäkuvan itsestään, koska se voi olla täysin valheellinen. Hänellä ei ole kykyä arvioida sitä pitääks se paikkaansa vai ei ja siit ei ole mitään hyötyä. (HA5, 10)*

Myös Värri (1997, 26) käsittelee kasvatuksen ja sen tavoitteiden problematiikkaa, kun hän toteaa, että emme osaa määritellä, mitä on hyve tai kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä, vaan kasvattajalla on tukenaan vain näkemys hyvästä elämästä. Edelleen hän tuo esille (mt., 169–170), että asettamalla ennalta kriteereitä kasvatukselle syrjäytämme itseksi tulemisen ja vastuun ideaalit ja alamme kasvattaa oppilasta jotakin muuta kuin häntä itseään varten. Edellisessä haastattelemamme professorin lainauksessa tuli esille kuinka oppilaan on itse rakennettava minäkuvansa. Hänen ei tule muodostaa kuvaa itsestään ulkoisten kriteerien perusteella. Värriin (1997, 30) mukaan hyvään elämään tähtäävä hyvä kasvatus on dialogista. Dialogisuus puolestaan on oikeaa asennoitumista, myötätuntoa ja huolta toisesta (mt., 125).

### 13.3.5 YKSILÖLLISYYDEN KOROSTAMINEN

Edellä on kuvattu koulun kasvatuksen ja arvioinnin suhdetta. Kun puhutaan käyttäytymisen arvioinnista, on mielenkiintoista kurkistaa niiden arvojen taakse, jotka ajatteluamme ohjaavat. Kokemukset muokkaavat käsitystämme ”hyvän” olemuksesta. Aineistostamme nousi teema, joka ei suoranaisesti liity arviointiin, mutta yhteiskuntamme

arvoihin ja sitä kautta myös arviointiin. Tietyt toimet ja pyrkimykset koulumaailman rakenteelliseen muuttamiseen kielivät yksilöllisyyden korostamisesta ja ihannoimisesta.

Liisa Keltikangas-Järvinen toi haastattelussa esiin kaksi seikkaa, jotka mielestämme kuvaavat hyvin tätä suuntausta. Ensimmäinen niistä koskee lahjakkuutta.

Koulumaailmaankin on pyrkimässä ajatus siitä, että yhä aikaisemmassa vaiheessa oppilaiden joukosta tulisi ”poimia” erityislahjakkuudet. Ajatellaan, että näin saadaan tehokkaasti hyödynnettyä kunkin ihmisen kapasiteetti. Haastattelemamme professori kritisoi tällaista suuntausta. Hänen mielestään toiminnalla häiritäisiin lapsen kehitystä, eikä sitä paitsi saavutettaisi niitä tuloksia, johon pyritään.

*...tää on niin kun hyvin harhaa tää mitä me tällä hetkellä keskustellaan näistä huippulahjakkuuksista ja niitten poimimisesta varhaisessa vaiheessa, kun psykologiakaan ei tiedä, mitä se on se huippulahjakkuus. Ja me ei tiedetä sitä, että, että ketä me sieltä poimitaan. Ja aina vaan enemmän ja enemmän lähdetään siihen, et varhaisessa vaiheessa poimitaan. Ja todennäköisesti me, mä olen ollut monessa semmosessa seminaarissa, jossa tuota, on ollut tämmösiä huippujohtajia, jotka on hyvin tässä huumassa, että kilpailukykyisiä ihmisiä, ja mahdollisimman varhain poimitaan niin kun nämä hyvät ja sit, kun mä aina kysyn, et oiskos teitä poimittu, sit tulee hiirenhiljasuus. Niitä poikia, ketään niistä ei olis poimittu, kuus- tai seitsemänvuotiaana, koska he pelas jalkapalloa ja teki kaikkee mahdollista sillon, ja viimisenä vuonna rupes sitten lukemaan ja sit sen jälkeen aukes ura. Ja se lopettaa aina niin kun sen keskustelun. (HA5, 5)*

*...että mahdollisimman pitkälle antaa kaikille samanlaiset mahdollisuudet niin siitä suuresta massasta nousee sitten itsestään ne huiput, huiput vähän myöhemmin. (HA5, 5–6)*

Toinen lapsen kehitystä haittaava seikka, joka haastattelussa nousi esiin, liittyy oppilaiden erilaisiin temperamentteihin ja niiden huomioimiseen koulutyössä. Kritiikin saa osakseen nykyinen suuntaus luokattomiin lukioihin ja kurssimuotoiseen opiskeluun yleisesti.

Kaikille oppilaille ei ole samantekevää kuinka ja missä seurassa he kouluaan käyvät. Joillekin on aivan sama vaikka ryhmä ja tila vaihtuisivat, toisille taas tämä aiheuttaa stressiä ja vie näin kapasiteettia oppimiselta. Välillisesti tämäkin vaikuttaa arviointiin, koska vaarana on, että mitataan oppilaan osaamisen asemesta hänen stressinsietokykyään. Tämänsuuntainen kehityksen voisi tulkita viittaavan tehokkuuteen ja yksilöllisyyteen. Ajatellaan, että valintojen moninaisuus lisää ihmisten yksilöllisyyden ja lahjakkuudenkin kehittymistä, kun jokainen suuntautuu yksilöllisesti kiinnostuksenkohteidensa mukaan. Ympäristön järjestämisellä tällä tavoin saadaan kyllä lisättyä valinnaisuutta.

Yksilöllisyyden tukemiseen se ei Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan liity, vaan aiheuttaa pikemminkin epätasa-arvoisuutta. (ks. Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004)

Aiemmin on temperamenttia käsittelevässä luvussa tullut ilmi, että eräs temperamenttipiirre Thomasin ja Chessin mukaan on sopeutuminen. Oppilaalla on siis taipumus sopeutua nopeasti tai hitaasti uuteen luokkaan. Sama ilmiö pätee ihmissuhteissa. On ihmisiä, jotka tottuvat uuteen ryhmään toisia nopeammin. Yleisesti ajatellaan, että nämä nopeasti ryhmään sopeutuvat olisivat sosiaalisesti lahjakkaita, mutta sitäkin tämä ei vielä tarkoittanut.

Hitaasti ryhmään sopeutuvia voidaan kuvata vaikkapa termillä ujo. Tutkimuksissa on todettu, että uusi tilanne on ujoille alkuun stressaavampi kuin aktiiviselle, mutta aikaa myöten, jos ujo saa rauhassa tutustua uuteen tilanteeseen hänen stressitasonsa laskee ja hän saattaa jopa tulla paremmin toimeen muiden ihmisten kanssa kuin alkuun uudessa tilanteessa hyvin aktiivinen ihminen, koska aktiivinen ihminen saattaa joutua useimmin konfliktitilanteisiin pyrkiessään aina olemaan kaikessa mukana (Keltikangas-Järvinen 2000, 72–76).



## 14 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa kokoamme yhteen tutkielman keskeiset tulokset. Kolme ensimmäistä kappaletta kuvaavat oppilaan työskentelytaitojen, kognitiivisen suoriutumisen ja kasvatuksen tulosten arviointia. Neljäs kappale keskittyy löytämiemme kuvauskategorioiden esittelyyn. Viimeisessä osassa pohdimme omaa ajattelua ja sen muutosta tutkimusprosessin aikana.

### 14.1 TYÖSKENTELYTAITOJEN ARVIOINTI

Nykyiset opetussuunnitelman perusteet antavat hyvin vähän ohjeita siitä mitkä kaikki seikat tulisi ottaa huomioon oppilaan työskentelytaitojen arvioinnissa. Toisaalta perusteet ohjeistavat arvioimaan vain osaamisen tasoa, mutta toisaalta oppiaineen arvioon vaikuttaa myös työskentely. Arjen koulutyössä on muotoutunut käytännöksi kiinnittää huomiota mm. vihkojen siisteyteen, oppilaan aktiivisuuteen, eli viittaamiseen tunnilla sekä ryhmätyötaitoihin. Uutena asiana on oppilasarviointiin tullut oppilaan suorittama itsearviointi. Kaikkiin edellä mainittuihin sisältyy oppilaan persoonan kannalta ongelmia.

Ensinnäkin tuntiaktiivisuus ei välttämättä kuvaa oppilaan osaamisen tasoa ja siksi sen käyttäminen osana ainekseen osaamisen arviointia on kyseenalaista. Oppilaiden tuntiaktiivisuuteen vaikuttavat mm. sellaiset tekijät kuin luokan ilmapiiri, oppilaan itsetunto ja oppilaan temperamentti. Ensinnäkin luokan oppilaiden kesken vallitsevat sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen paine, voivat estää aktiivisen osallistumisen. Toiseksi oppilas voi olla itsetunnon heikko, jolloin hän ei saa tuoduksi ilmi osaamistaan. Kolmas tuntiaktiivisuuteen vaikuttava seikka voi olla oppilaan synnynnäinen temperamentti. Joku oppilas haluaa olla täysin varma tiedoistaan, ennen kuin kertoo ne. Joku toinen on taipuvaisempi tuomaan vastauksensa, enempiä ajattelematta, kaikkien tietoon, vaikkei olisi täysin varma niiden paikkaansa pitävyydestä. Opettajat yleisesti pitävät tällaisista oppilaista, koska he vievät tuntia eteenpäin. Aineksen arvioinnissa he saavat hyvitystä

aktiivisesta osallistumisesta, vaikka osaamiseen sinänsä toiminta ei liity. Arvioinnissa henkilökohtaisilla mielipiteillä ja mieltymyksillä ei saisi olla sijaa.

Erityisesti ujut ja passiiviset oppilaat saavat osakseen epäoikeudenmukaista kohtelua.

Arvioinnin tulisi kohdistua vain asioihin, joihin oppilas voi vaikuttaa, eli oppilaalla tulisi olla tunne, että tilanteet ovat hänen hallinnassaan. Tämä hallinnan tunne on oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kannalta keskeistä. Esimerkiksi temperamentti on pohja oppilaan luontaiselle käyttäytymiselle, eikä sitä ole helppo muuttaa, toisin sanoen hallita. Jos temperamentin annetaan vaikuttaa arviointiin, on olemassa vaara, että työskentelyn sijasta arvioidaan ja arvotetaan oppilaiden erilaisia persoonia. Ujo ihminen saa jo pienestä pitäen kokea, että hän on ihmisenä jotenkin viallinen.

Erinäisiä ongelmia liittyy myös oppilaan suorittamaan itsearviointiin, joka on otettu varauksetta mukaan koulutyöhön. Tämyntyppisen arvioinnin ajatellaan ohjaavan oppilasta itsenäiseen tavoitteenasetteluun ja realistisen kuvan muodostamiseen itsestään.

Kehityopsykologisen tiedon valossa vasta n. 12-vuotias lapsi on kognitiivisilta taidoiltaan niin kehittynyt, että on kykenevä arvioimaan itseään tarkoituksenmukaisesti. Pahimmillaan itsearviointi voi häiritä oppilaan minäkuvan kehittymistä ja huonontaa itsetuntoa, vaikka sen tarkoitus olisikin toinen. Näyttää siltä, ettei asiaa ole pohdittu ollenkaan oppilaan kognitiivisen kehityksen ja ikäkauden kannalta.

## 14.2 KOGNITIIVISEN SUORIUTUMISEN ARVIOINTI

Oppilaan kognitiivisen suoriutumisen osalta on havaittavissa kaksi arviointiin ja persoonaan liittyvää seikkaa. Ensinnäkin on jälleen otettava huomioon oppilaan kehityskausi. Kehityskausi määrittää sen kuinka oppilas vastaanottaa saamansa arvioin.

Alle 12-vuotias ei välttämättä ymmärrä, että arviointi on kuvaus jonkun aineen osaamisesta ja on näin ollen sidoksissa esimerkiksi oppilaan tekemän työn määrään. Jos oppilaalta puuttuu ymmärrys arvioinnin taustalla vaikuttavista seikoista, hän selittää arviota hyvinkin mystisillä malleilla. Hän saattaa ajatella, että opettaja ei esimerkiksi pitänyt hänestä ja siksi hän sai huonot arvostelut. Tällöin hän liittyy arvion persoonaansa ja minäkuva muotoutuu virheelliseksi, johtuen vain oppilaan ajattelun kehittymättömyydestä. Ensimmäisen edellytys oppilasta tukevalle arvioinnille on siis kehityskauden huomioiminen. Tällä

hetkellä opetussuunnitelma ei anna selkeää ohjetta siitä minkä ikäistä oppilasta arvioidaan, vaan arviointia suoritetaan hyvinkin jo ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Toinen seikka oppilaan persoonaa ja kognitiivista suoriutumista koskien liittyy arvioinnin validiuteen. Arviointikäytännöt eivät nimittäin aina mittaa sitä mitä oli tarkoitus. Kokeet ovat usein kirjallisia, jolloin kielellisiä vaikeuksia omaavat oppilaat saattavat suoriutua kykyjensä alle. Toisaalta keskittymisvaikeus voi viedä ajatukset muualle itse työskentelystä ja laskea suoriutumista. Keskittymisvaikeus voi puolestaan johtua esimerkiksi temperamentista. Erään temperamenttiteorian mukaan on olemassa temperamenttipiirre, joka määrää sen kuinka herkästi ihminen on häiritävissä. Koulussa matalan häiritävyyden temperamenttipiirteensä omaava lapsi voi olla vaikeuksissa, koska kiinnittää herkästi huomiota ympärillä tapahtuvaan toimintaan. Myös sopeutuminen uusiin tilanteisiin on temperamenttipiirre. Henkilö, joka sopeutuu hitaasti uusiin tilanteisiin, stressaantuu esimerkiksi koetilanteessa, jos hän joutuu tekemään sen totutusta poikkeavassa ympäristössä, eikä näin voi käyttää koko kapasiteettiaan koekysymysten pohtimiseen. Edellä mainituissa tilanteissa arvioinnin kohteena ovat aineksen osaamisen asemesta oppilaiden erot keskittymis- ja stressinsietokyvyissä.

### 14.3 KASVATUKSEN ARVIOINTI

Kasvatuksen arvioinnilla tarkoitetaan koulumaailmassa käyttäytymisen arviointia, sillä koulun kasvatustavoitteet määrittelevät kriteerit käyttäytymiselle. Opetussuunnitelman perusteet eivät anna kasvatuksellisia ohjeita, vaan niistä päätetään koulukohtaisesti yhteistyössä oppilaiden vanhempien kanssa. Koulussa tapahtuvaa kasvatuksen arviointia voidaan pohtia kahdesta oppilaan persoonan kannalta ongelmallisesta näkökulmasta. Ensinnäkin oppilaan käyttäytymisen arvioinnissa liikutaan jo hyvin lähellä oppilaan persoonaa. Kuten on aiemmin todettu, oppilas vasta rakentaa omaa minäkuvaa, eli kuvaa itsestä ihmisenä, oppijana ja erilaisten asioiden hallitsijana. On kyse keskeneräisestä prosessista, jota ohjaillaan koulussa kasvatustoiminnan avulla. Tähän kasvatustoimintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta sen funktio säilyisi nimenomaan ohjaavana, eikä normittavana. Kun mukaan otetaan arviointi, on tehtävä tietyt kriteerit hyvälle ja huonolle käyttäytymiselle.

Näihin kasvatuksen kriteereihin kätkeytyy toinen ongelma oppilaan persoonan näkökulmasta. Ei nimittäin ole niinkään varmaa, että olisi ylipäätään olemassa mitään kriteereitä hyvälle käyttäytymiselle ja jos olisi, niin niiden toteutuminen kussakin oppilaassa olisi hyvin vaikea todentaa. Kasvatustilanteiden ainutkertaisuus saa myös aikaan sen, että kaikkiin tilanteisiin ei voi varautua. Ei voida määrittää toimintastrategiaa, jolla kasvatusta ohjataan johonkin päämäärään. Niin ikään kriteereitä hyvälle kasvatukselle ja sen lopputuloksena olevalle kasvatuksen hedelmälle ei ole mielekästä asettaa. Oppilaat kehittyvät eri aikaan ja toiset kohtaavat enemmän hankaluuksia koulun sosiaalisessa ympäristössä kuin toiset. Tämä voi johtua ympäristön ja temperamentin huonosta yhteensopivuudesta. Ei siis ole kyse huonosta temperamentista, vaan siitä, että jotakin oppilasta joudutaan hänen temperamentistaan johtuen kasvattamaan enemmän, jotta hän sopeutuisi vallitsevaan koulukulttuuriin. Jossain toisessa ympäristössä kyseinen oppilaan temperamentti ei välttämättä tuottaisi ollenkaan ongelmia. Tiedämme, että koulu ympäristönä suosii tiettyntyyppistä temperamenttiprofilia.

Jotta kasvatusta voidaan arvioida tai asettaa kasvatustavoitteita, ainakin mielikuvien tasolla tarvitaan kriteerit hyvälle käyttäytymiselle tai halutulle persoonalle. Tällaisia määreitä ovat erimerkiksi sosiaalisuus ja avoimuus. Ajatellaan, että edellä mainitut määreet omaava henkilö on hyvällä itsetunnolla ja sosiaalisilla taidoilla varustettu. Ulkoisesti puheliaan ja aktiivisesti toimintaan osallistuvan henkilön ajatellaan olevan juuri tällainen haluttu persoona. Tämänkaltainen ajattelu paistaa läpi myös opetussuunnitelman perusteista, joissa korostetaan itsetunnon merkitystä ja oppilaan aktiivista roolia. Myös yhteiskunnassamme yleisesti ajatellaan, että edellä kuvatun kaltainen ihminen pärjää elämässä paremmin. Tämä ajattelu saattaa näkyä myös koulun kasvatustavoitteissa ja sitä kautta myös käyttäytymisen arvioinnin kriteereissä.

Ajatteluun sisältyy monia virheellisiä ja yksinkertaistavia ajatuspolkuja. Kun maallikko ajattelee sosiaalisuutta, hän liittyy piirteeseen hyvän itsetunnon ja hyvät sosiaaliset taidot. Psykologisessa mielessä on kyse tietystä temperamenttipiirteestä nimeltä sosiaalisuus, joka tarkoittaa, että ihminen, jolla on paljon kyseistä piirrettä, mielellään hakeutuu yksinolon sijaan muiden seuraan. Se ei siis kerro vielä mitään sosiaalisista taidoista eikä itsetunnosta, jotka eivät ole synnynnäisiä piirteitä, vaan rakentuvat läpi elämän. Hyvät sosiaaliset taidot ja itsetunto ovat oikein hyviä piirteitä ihmisessä, mutta niihin vain sisältyy se ongelma, että ne eivät näy päällepäin. Näin siis teemme virheellisiä oletuksia ihmisten persoonasta

yksinkertaistamalla monimutkaisia persoonallisuuden rakenteita. Kaiken tämän valossa voidaan todeta, että ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen perusteella tehty kasvatuksen arviointi on erittäin vaikeaa. Mahdollisuus tehdä virhearviointeja on suuri, ja oppilaan kannalta arveluttavaa. Voidaan myös kysyä miksi käyttäytymistä arvioidaan. Eikö riitä, että kasvatetaan?

#### 14.4 KOLME ERILAISTA TAPAA YMMÄRTÄÄ OPPILASARVIOINNIN JA OPPILAAN PERSONAN SUHDE

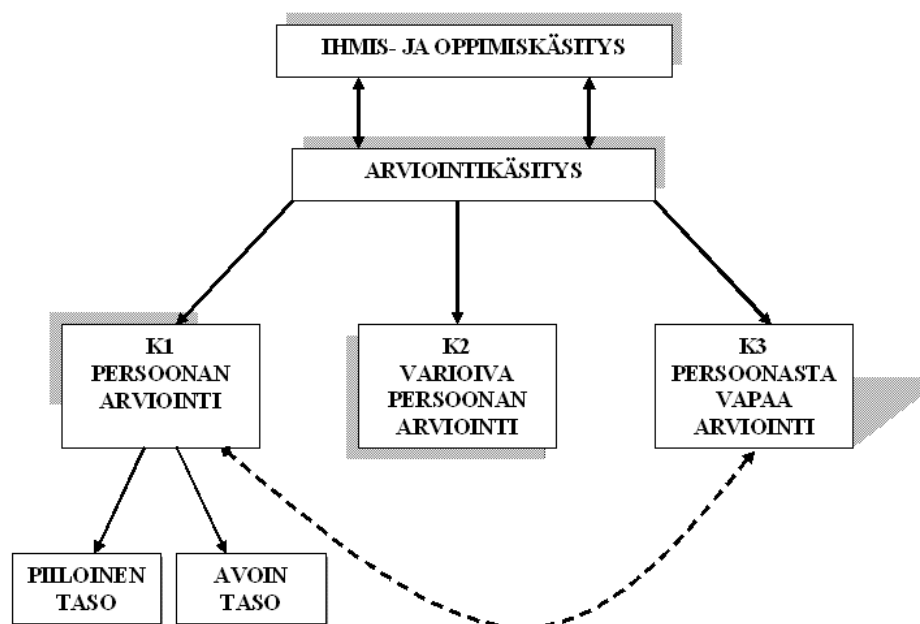
Edellä esitellyn ajattelun perusteella kokosimme mallin (kuvio 5) erilaisista tavoista ymmärtää oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonan suhde. Kuvion keskiössä on tutkimuksemme pääaihe, eli arviointikäsitys. Arviointikäsitukseen vaikuttaa erityisesti henkilön ihmis- ja oppimiskäsitys. Tämä käsitys kehittyy erilaiseksi riippuen ihmisen kokemuksista, tiedosta, tiedon painopisteestä ja näkökulmasta. Kuten on aiemmin tullut esiin, näemme tiedon dynaamisena ja kokemusten mukaan muuttavana.

Tämän tutkimuksen pohjalta löysimme kolme erilaista kuvauskategoriaa sille kuinka on käsitettävissä oppilasarvioinnin ja persoonan suhde. Kategoriat ovat horisontaalisessa eli tasavertaisessa suhteessa toisiinsa. Vasemmalla olevan käsityksen 1 mukaan oppilaan persoonaa voidaan arvioida. Käyttäytymisen, työskentelyn ja kognitiivisen osaamisen arvioinnissa oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia ei voi sivuuttaa. Tämä persoonan ottaminen mukaan arviointiin tapahtuu joko avoimesti (esimerkkinä työskentelyn erillinen arviointi) tai piiloisesti (esimerkkinä tuntiaktiivisuuden vaikutus opettajan mielikuviin oppilaasta). Ajatellaan, että käyttäytymistä voidaan arvioida kriteerien perusteella (avoin taso), mutta ei pohdita kriteerien taustalla vaikuttavia arvoja (piiloinen taso).

Kuvion oikeassa laidassa on käsitys 2, persoonasta vapaa arviointi, joka tarkoittaa sitä, että mitään arviointia, joka sisältää henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä piirteitä ei saisi suorittaa. Perusteena käytetään oppilaan kehitysvaihetta ja kykenemättömyyttä ylipäättään ymmärtämään arvioinnin merkitystä. Keskeistä oppilaan persoonan kehittymisen kannalta on eheän minäkuvan säilyttäminen. Toinen perustelu liittyy oppilaan nttiin ja hallinnantunteeseen. Lähtökohta on se, että temperamentti on yksilöllisen

persoonallisuuden pohja, joka on suhteellisen pysyvä. Oppilaan on vaikea muuttaa, toisin sanoen hallita toimintaa, johon hänen temperamentillaan on suuri vaikutus. Tällainen on esimerkiksi aktiivisuus tunnilla. Arvioinnin tulisi kohdistua vain hallittaviin seikkoihin, jolloin oppilaalla on mahdollisuus kehittää itselleen vahva itsetunto. Persoonan tukeminen on koulun kasvatustehtävä, mutta sitä ei tulisi arvioida.

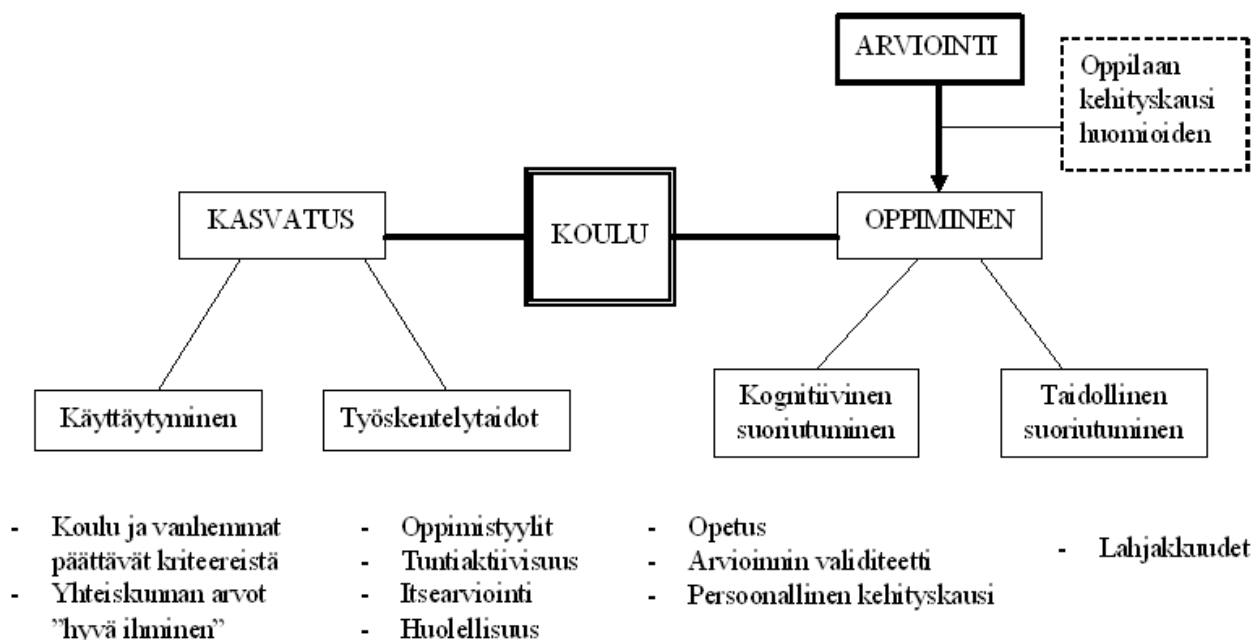
Kuvion keskellä on käsitys 3, varioiva persoonan arviointi. Tämä käsitys oppilaan persoonan ja arvioinnin suhteesta on häilyvä. Käytännön työssä persoona vaikuttaa arviointiin, mutta aina ei olla aivan varmoja siitä miten sen pitäisi tai miten se saisi vaikuttaa. Pyrkimys on toisinaan persoonasta vapaaseen arviointiin. Edellä ollutta esimerkkiä laajentamalla voidaan ajattelua kuvata seuraavasti: Varioivan arviointikäsitteen omaava henkilö saattaa ajatella, että työskentely arvioidaan aineksen osaamisesta erillään (avoin taso). Toisaalta kognitiivisen osaamisen arviointiin kuitenkin vaikuttavat myös tietyt asiat työskentelyn puolelta, kuten tuntiaktiivisuus (piilevä taso). Persoonasta vapaan arvioinnin piirteitä käsitys saa silloin, kun henkilö toteaa, ettei kuitenkaan voi laskea tiettyjen oppilaiden numeroa huonon tuntiosallistumisen perusteella, koska arvelee oppilaan käyttäytymisen olevan hänestä riippumatonta ja persoonaan sidottua.



KUVIO 5. Tutkimustuloksena saadut kuvauskategoriat

## 14.5 POHDINTAA

Aiemmin tutkimusmenetelmää käsittelevässä luvussa kokosimme aineiston analyysin pohjaksi arviointimallin, joka kuvaa tämänhetkistä oppilasarviointia. Sen pohjalta käsittelimme käyttäytymisen, työskentelytaitojen ja kognitiivisen suoriutumisen arviointia oppilaan persoonan näkökulmasta. Käyttäytymisen arvioinnin katsoimme koskevan koulun kasvatustehtävää. Työskentelytaitojen ja kognitiivisen suoriutumisen puolestaan liitimme koulun opetustehtävään. Arviointi suuntautuu nykyisellään sekä oppimista että kasvatusta kohti. Tutkimuksen aikana saatujen tulosten perusteella voidaan pohtia myös toisenlaista tapaa suhteuttaa edellä mainitut seikat toisiinsa. Kuvio 6 kuvaa ajatteluamme.



KUVIO 6. Koulun arviointikäytännöt tutkimustulosten ja tutkijoiden pohdinnan mukaan

Aiemmin esitettyä kuviota olemme muokanneet niin, että arviointi kohdistuu nyt vain oppimisen arviointiin ja lisänneet siihen huomautuksen oppilaan kehityskauden huomioimisesta. Lisäksi olemme siirtäneet työskentelytaidot pois opetuksen arvioinnista kasvatuksen piiriin. Näin ajateltuna koulun tehtävä olisi edelleen sekä kasvattaa että opettaa. Ajattelemme kuitenkin niin, että käyttäytyminen ja työskentely koskettavat oppilaan persoonaan niin läheisesti, että niiden objektiivinen arviointi on hyvin vaikeaa. Tosin vaikeaa on myös objektiivinen kognitiivisen suoriutumisen arviointi, mutta yhteiskuntamme karu tosiasia on, että tarvitsemme konkreettista (numeroin tai muilla

merkityksillä kuvattua) tietoa kyvyistämme. Kuitenkin, yllä oleva malli on ainakin omalta osaltamme selkiyttänyt oppilasarvioinnin ja oppilaan persoonan välistä suhdetta ja näin toteutettuna koulun oppilasarviointi voisi olla hieman nykyistä oppilaskeskeisempää.

Tällä hetkellä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että sekä oppilaan osaamista että käyttäytymistä tulee arvioida. Käytännön toiminnan kautta voimme kuitenkin huomata, että asiat eivät ole näin yksinkertaisia. Esimerkiksi oppilaan kognitiivinen kehityskausi on jätetty liian vähälle huomiolle. Asioiden kehittäminen ja uuden luominen etenevät välillä niin nopeasti, että perusasiat unohtuvat, kun lanseerataan uusia ja edistyksellisiä käsityksiä. Nykyistä arviointikäytäntöä tutkiessa tulee melkein mieleen, että ohjaako toimintaa ihmiskäsitys, jossa lapsi nähdään tyhjänä tauluna, jota sitten täytetään ja muokataan tiettyyn muotoon. Onko unohdettu, että lapsuus on tärkeää ja arvokasta aikaa ihmisen elämässä?

Huomasimme, että kasvatuksen arvioinnin alla olevat seikat liittyvät oppilaan persoonaan niin kiinteästi, että niiden arvioiminen vesittää koulun kasvatustehtävän. Arvioidessaan oppilaan käytöstä tai työskentelyä, koulu osoittaa sen mikä on hyvää, eli määrittää hyvän persoonan. Tämä ei edesauta oppilaan itsetuntoa tai realistisen minäkuvan kehittymistä. Koulu ei voi määritellä ”hyvää ihmistä”, koska ihmisen tai persoonan hyvyys riippuu siitä ympäristöstä, jossa kulloinkin toimimme. On harhaa kuvitella, että esimerkiksi koulun suosiman temperamenttiprofiilin omaavat ihmiset pärjäisivät aina muita paremmin. Kriteerit hyvälle ihmiselle syntyvät aina kontekstissa. Jos hyväksytään koulun antama malli hyvästä ihmisestä, ja arvotetaan ihmisiä sen mukaan, kehittää moni lapsi itselleen aivan virheellisen minäkuvan. Paljon potentiaalista kapasiteettia ja luomisvoimaa jää yhteiskunnan ulkopuolelle.



## 15 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

### 15.1 MENETELMÄLLISTÄ POHDINTAA

Kvalitatiivisen tutkimuksen rajoitus ja rikkaus on subjektiivisuuden vahva läsnäolo. Tutkiessamme jotakin tiettyä ilmiötä laadullisesti, juuri subjektiivinen ote mahdollistaa ilmiön syvemmän selvityksen ja ymmärryksen. Toisaalta subjektiivisuus luo myös mahdollisuuksia väärinymmärryksille. Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi tutkijan tulee selvittää raportissaan riittävän seikkaperäisesti aineiston hankintaprosessin kulkua. Tähän liittyvät mm. huomiot haastatteluiden ajasta, paikasta, kestosta ja tutkijan ja tutkittavien intersubjektiivisesta yhteisymmärryksestä (Ahonen 1994, 153–154). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta (validiteetista) puhuttaessa on oleellista, että tutkijat ja tutkittavat puhuvat samoista asioista samoilla käsitteillä. Näin korostuu tutkijoiden tulkintojen oikeellisuus. (mt., 129.)

Fenomenografinen tutkimus perustuu ilmiöiden tai käsitteiden tutkimukseen. Näin ollen kieli on hyvin merkityksellisessä asemassa tutkimuksessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan ns. esikäsitteistä eli arkikäsitteistä. Jonkin asian ymmärrys ei ole tällöin saavuttanut vielä asiantuntijan tasoa vaan merkitys on jollakin tapaa keskeneräinen ja jäsentymätön. Vaikka pro gradu -tutkimuksemme keskittyikin asiantuntijakäsitysten tutkimiseen, ei pro seminaari -työn kohdalla asetelma ollut yhtä selvä. Aloittaessamme aiheen tutkimusta noin kolme vuotta sitten, eivät käsitteet olleet täysin jäsenyneet itsellemmekään. Käsitteen temperamenttipiirre sijasta käytimme arkikäsitettä luonteenpiirre. Myös käsite persoonallisuus oli vielä vajavainen. Olemme siis itsekin kehittyneet fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen liittyen arkikäsitteistä asiantuntijakäsitteisiin.

Selkeä puute pro seminaari -haastatteluissa oli siis muun muassa omien käsitteidemme epäselkeys. Toinen ongelma syntyi siitä, ettemme olleet pyytäneet opettajia määrittelemään suoraan käsitettä luonteenpiirre (jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan temperamenttipiirteitä). Sivusimme kyllä luonteenpiirteen käsitettä monessa

kysymyksessä, mutta suoraa vastausta sen merkityksestä emme saaneet opettajilta. Saimme paljon tietoa oppilaan persoonan huomioimisesta koulussa, mutta kysymys luonteenpiirteiden erittelystä oli ehkä liian vaikea ja opettajat kenties kartoivat siihen vastaamista.

Lisäksi haastattelutilanne on voinut olla kahdessa tapauksessa kiireen takia hieman häiritsevää, mikä on saattanut vaikuttaa asian syvälliseen ymmärtämiseen ja perehtymiseen ja opettaja on saattanut vastata ylimalkaisesti tai pinnallisesti. Yleisesti haastattelutilanteet olivat kuitenkin rauhallisia ja opettajat tuntuivat vastaavan parhaan kykynsä mukaan.

Tutkijan ja tutkittavan intersubjektiivinen yhteisymmärrys on tärkeää fenomenografisessa tutkimuksessa. Tutkijan tulee selvittää, miten kykeni rakentamaan luottamuksen itsensä ja haastateltavan välille. (Ahonen 1994, 153). Uskomme, että opettajien haastatteluissa suhde toimi melko luottamuksellisella pohjalla. Haastatteluiden aikana tunnelma oli suhteellisen vapaa. Hyvä vuorovaikutussuhde johtui todennäköisesti myös siitä, että toinen tutkijoista tunsu opettajat entuudestaan.

Kovin läheisen suhteen rakentaminen haastateltaviin on aina vaikeaa, jos haastateltavat eivät ole ennestään tuttuja. Haastateltavilla saattaa olla omia epäilyksiä tai varovaisuutta haastattelihoita kohtaan. Tutkijan tulisikin osoittaa, että haastateltavat ovat ilmaisseet sen, mitä todella ajattelevat, eivätkä esimerkiksi ole noudattaneet otaksumiaan siitä, mitä haastattelihoita tai tehtävän antaja haluaa heidän sanovan (mt., 153). Emme usko, että missään haastattelutapauksessa haastateltavat olisivat yrittäneet miellyttää haastattelihoita. Toinen seikka on taas se, ovatko haastateltavat kokeneet mahdollisuutta tuoda julki kaikkia ajatuksiaan kysyttävistä asioista. Tutkimamme aihe on kuitenkin jonkin verran arkaluontoinen asia. Kaikki eivät syystä tai toisesta ehkä uskalla kertoa suoraan ajatuksiaan ja mielipiteitään. Voisimme kuvitella, että etenkin haastattelemamme Opetushallituksen virkamies on työnsä puolesta sellaisessa asemassa, että hänen tulee miettiä sanomisiaan tarkasti. Edustaahan hän niinkin suurta organisaatiota kuin Opetushallitus. Vastatessaan kysymyksiimme hän monesti toikin ilmi, että puhuu valtionvirkamiehenä ja tuo valtion tahtoa esille. Takana on siis mahtava koneisto, jossa yksittäisellä henkilöllä saattaa olla hyvinkin heikko asema.

Liisa Keltikangas-Järvisen haastattelussa tuskin tarvitsee miettiä sitä, onko haastateltava pystynyt tuomaan kaikkia ajatuksiaan julki. Luottamuksellisen haastattelusuhteen rakentamisella ei tässä tilanteessa ollut varmasti kovinkaan suurta merkitystä, koska haastateltava henkilö tutkijana ja professorina halusi selvästi tuoda tietojaan ja ajatuksiaan julki siitä huolimatta, kokiko luottamussuhteen haastattelijoihin hyväksi. Oletus perustuu siihen, että Keltikangas-Järvinen on julkaissut paljon kirjallisuutta, joka liittyy tutkimamme ilmiöön ja hän on muutenkin ottanut julkisuudessa kantaa tutkimiimme asioihin. Lisäksi hän tukeutuu sanomisissaan paljolti tutkimusten tuloksiin, jotka ovat objektiivisia. Tämän vuoksi olemmekin käyttäneet Keltikangas-Järvisen tietoja hyväksi sekä aineistossa että teoreettisessa viitekehyksessä.

Tekemämme lisähaastattelu, eli lääketieteentohtori Linnea Karlssonin sähköpostihaastattelu toi lähinnä tiedoksi tutkimustuloksia, joten vastausten aitoutta voidaan siten pitää hyvänä.

Fenomenografinen tutkimus kehottaa käyttämään haastattelumenetelmänä avointa tai vähintään puolistrukturoitua haastattelua. Avointa haastattelua perustellaan sillä, että tutkija pystyy näin paremmin ”syväluotsaamaan” haastattelua, eli pyrkii johdattelemaan haastattelua sen kulun myötä mahdollisimman syville urille. Tutkijan tulisikin osallistua haastatteluun mahdollisimman intensiivisesti ja tarttua tarvittaessa mielenkiintoisiin johtolankoihin tutkittavan puheista. Haastattelu olisi siis enemmänkin dialogia sen sijaan, että haastateltava tuntisi olevan kuulusteltavana. (mt., 136–137.)

Käyttämämme haastattelumenetelmä oli puolistrukturoitu haastattelu, johon olimme valmiiksi miettineet teemat ja niitä tarkentavat kysymykset, jotka veisivät meidät mahdollisesti tutkittavan ilmiön jäljille. Perusteluna sille, ettemme käyttäneet avointa haastattelua on mm. se, että koemme itsemme vielä aloitteleviksi tutkijoiksi. Avoin haastattelu vaatii kokemusta ja harjoitusta ja pro gradu -työ voidaan nähdä vielä jonkinasteisena harjoitustutkimuksena. Puolistrukturoidun haastattelun vahva ominaisuus on se, että tutkimuksen kannalta tärkeät kysymykset tulee kysytyä ja valmis kysymysrunko auttaa estämään haastattelua kulkeutumasta sivupoluille.

Kuten edellä mainittiin, opettajien haastatteluissa käsitteiden selvitys oli selkeä puute. Monitasoinen kyselylomake on kuitenkin varmasti hieman kompensoinut puutetta, jolloin

olemme varmistaneet sen, että puhumme tutkittavien kanssa samasta asiasta. Sinänsä fenomenografinen tutkimussuuntaus käsitteiden tutkimuksessa tuo juuri sen esille, että ihmiset konstruktivististen toimintojensa johdosta ymmärtävät ympäröivää maailmaa eri tavoin. Tutkimuksemme ideahan on tutkia erilaisia tapoja käsittää oppilasarviointi ja sen problemaattinen suhde oppilaan persoonaan, erityisesti tämän temperamenttipiirteisiin. Fenomenografian vaatimus siitä, että aineisto koskisi tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa on siis hieman ristiriitainen. Käsitteiden ymmärtämisiongelma tuli myös ilmi Opetushallituksen virkamiehen haastattelussa, vaikka pyysimme heti alussa kyseistä henkilöä selvittämään muun muassa käsitteen persoonallisuus. Sen lisäksi, että yritimme varmistaa käsitteiden molemminpuolisen ymmärryksen, halusimme selventää persoonallisuus-käsitteen merkitystä, koska sitä käytetään valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa. Haastattelemamme Opetushallituksen virkamies ei kuitenkaan halunnut aluksi lähteä määrittelemään käsitettä, koska koki, ettei se ole Opetushallituksen tehtävä. Keskustelun edetessä hän joutui kuitenkin jollakin tasolla määrittelemään kyseistä käsitettä.

Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvisen kohdalla käsitteiden määrittely tehtiin asiantuntijan tiedoilla. Tästä syystä käsitteiden yhteisymmärryksen kohdalla ei ollut ongelmaa.

Mielestämme aineistomme relevanttius toteutuu melko vankan teoreettisen pohjan avulla. Lisätukea tuo myös se, että teoreettista pohjaa on luotu jo aiemmassa pro seminaari - tutkimuksessa. Tutkimustehtävä- ja ongelmat, teoreettinen viitekehys ja aineisto kietoutuvat kaikki yhteen, jolloin voimme vakuuttua siitä, että tutkimuksemme ei ole lähtenyt harhapoluille. Teoreettinen viitekehys ja aineisto eivät siis ole toisistaan irrallisia.

## 15.2 TULOSTEN JA TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA

### 15.2.1 JOHTOPÄÄTÖSTEN AITOUS JA RELEVANSSI

Tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten luotettavuutta arvioidessa joudutaan ottamaan huomioon kaksi luotettavuusdimensiota: tutkijan muodostamien kategorioiden suhde

tutkittavien tarkoittamiin merkityksiin ja kategorioiden relevanttius tutkimuksen teorian kannalta. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei tutkimuksen luotettavuutta voida tarkistaa. Tutkijan toimiminen itse tutkimusmittarina, tämän teoreettinen perehtyneisyys ja prosessin intersubjektiivisuus ovat syynä siihen, ettei tutkimusta voida toistaa. Kuitenkin aineistosta muodostettuja kategorioita voi yrittää tarkistaa teettämällä alkuperäiskategorioista rinnakkaisluokittelut. (Ahonen 1994, 130–131.)

Kategorioiden aitouden todistamisessa tutkijan tulee osoittaa tulkintayksiköiden autenttinen konteksti. Tutkija ei siis saa irrottaa mielivaltaisesti haastateltavien ilmaisuja niiden asiayhteyksistä, ja yhdistellä sitten niitä oman mielensä mukaisesti haluamukseen tulkintayksiköiksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden aitoutta pyritään todistamaan riittäväillä haastattelulainauksilla ja kokonaisten tulkintayksikköjen avulla. (mt., 154).

Edellä mainitut vaatimukset toteutuvat tutkimuksemme runsaiden haastattelulainausten myötä. Koimme monet tulkintayksiköt myös sen verran informatiivisiksi ja tyhjentäviksi kokonaisessa kontekstissään, että olisi ollut vaikea ryhtyä pilkkomaan niitä pienempiin osiin. Aitous todentuu myös siinä, että olemme asettaneet tulkintojemme vakuudeksi aina tulkitut haastattelulainaukset. Haastattelut ovat luonnollisesti myös saatavissa tutkimuksen tekijöiltä.

Haastateltavien ilmauksien erottelussa oli jonkin verran vaikeuksia, koska ne saattoivat monesti mennä päällekkäin eri luokittelujen kanssa. Tämä tuli varsinkin esille siinä, kun aineiston tulkintaa teki kaksi tutkijaa yhden sijasta. Kuten menetelmäosuudessa tuli esille, olimme lähteneet tekemään analyysin tulkintaa aiemmin esitetyn kolmiomallin perusteella. Kyseinen idea oli kummunnut esille aineistoa lukiessa. Luokittelutapamme oli perusteltu myös siinä mielessä, että se kiinnittyi tukevasti tutkimusongelmiimme ja teoreettiseen viitekehykseen: tutkimuksemmehan pyörii tiiviisti oppilaan kognitiivisen suoriutumisen, työskentelytaitojen ja kasvatuksen arvioinnin kentällä. Tutkimusongelmiemme melko tiivis suhde aiheutti helposti luokittelujen päällekkäisyyksiä. Yksi syy päällekkäisyyksien tulemiseen löytyi juuri kahden tutkijan suorittamasta analyysistä; fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa voi nimittäin lähestyä useista eri näkökulmista. Tutkimuksemme ollessa kuitenkin yhtenäinen selvitys tietystä ilmiöstä, oli jonkinasteinen konsensus löydettävä kategorioiden muodostamiseen.

Pohdimme analyysia tehdessä vielä yhden ylemmän kategorian muodostamista. Erilaisten arviointinäkemysten taustalla vaikuttavia ihmis- ja oppimiskäsityksiä olisi ollut mielenkiintoista myös pohtia. Koimme kuitenkin keräämämme aineiston liian suppeaksi tämän tyyppiselle tulkinnalle. Vaarana olisi ollut aineiston ylitulkitseminen.

Kategorioiden relevanttius tutkimuksen teorian kannalta toteutuu aiemmin mainitun vankan teoreettisen pohjan avulla. Teoreettinen viitekehys käsittelee oppilasarviointia erilaisista kasvatukseen, opettamiseen, oppimiseen, oppilaiden persoonallisuuksiin ja siihen liittyviin temperamenttipiirteisiin, persoonallisuuden psykologiaan ja lapsen kehitysvaiheisiin liittyvistä näkökulmista, jotka tukevat sekä tutkimusongelmia että aineistosta muodostettuja kuvauskategorioita.

## 15.2.2 TUTKIMUKSEN YLEISTETTÄVYYS

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä vaan yleisyyttä. Tutkittavia käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. (Ahonen 1994, 152; Alasuutari 1994, 203.) Aivan kuten yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle siitä, että tutkimuksen tarkoituksen on vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja tajunnan laajentaminen. Näin tutkimusta voidaan pitää enemmänkin kriittisenä kirjallisuutena, joka edistää järkipäristä keskustelua yhteiskunnallisista asioista. Alasuutaria lainatessa *pyrkimyksenä on tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä ennakkoluulottomista ja tuoreista, mutta silti perustelluista näkökulmista. Perusideana on itsestäänselvyyksien problematisoiminen.* (Alasuutari 1994, 206.)

Yleistettävyyden ongelma pyritään laadullisessa tutkimuksessa useasti peittoamaan sillä, että tutkimuksen kohteeksi valitaan sellainen ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Tämä tekee mahdolliseksi sen, että todistelujen sijaan voidaan keskittyä ilmiön paikalliseen selittämiseen ja ymmärrettäväksi tekemiseen. Toinen keino yleistettävyysongelmien ratkaisuun löytyy niin, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan muuhun tutkimukseen ja käytettävissä oleviin tilastotietoihin. (mt., 215, 217.)

Tutkimaamme ilmiötä eli oppilasarviointia ja sen problemaattista suhdetta oppilaan persoonallisuuteen ja erityisesti siihen liittyviin temperamenttipiirteisiin voidaan pitää opettajien ja varmasti myös oppilaiden keskuudessa hyvin ongelmaisena kautta koulumme historian. Aiheesta on kirjoitettu useampia teoksia (jotka käyvät ilmi tutkimuksessamme) ja sitä on käsitelty erilaisten tutkimusten näkökulmista. Näin ollen ilmiö ei luultavimmin ole monellekaan vieras asia.

### 15.3 TUTKIMUKSEN VAIKUTTAVUUS

Pro gradu -tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimuksen tulokset ovat usein merkittävimpiä itse tutkimuksen tekijöille. Tieteellisiin tutkimuksiin liittyvät julkisuus ja kritiikkikeskustelut, jotka aiheuttavat tai vaihtoehtoisesti eivät aiheuta jonkin muodostetun teorian yhteisymmärrystä tieteellisissä piireissä, jäävät useimmiten uupumaan pro gradu -tason tutkimuksista. Sen lisäksi, että koemme tutkimuksen valottaneen omia käsityksiämme oppilasarvioinnista, ajattelempa myös, että saamistamme tuloksista ja niiden analysoinnista voisi olla hyötyä kasvatustieteen parissa työskenteleville, erityisesti opetussuunnitelmien laatijoille sekä itse opetustyötä tekeville opettajille. Varmasti jokaisen omaa työtänsä arvostavan opettajan ammattietiikkaan kuuluu ajatus oppilaiden oikeudenmukaisesta ja terveellistä kasvua tukevasta kohtelusta.

Tutkimusta tehdessämme olemme kokeneet, että nykyisissä arviointikriteereissä on epä johdonmukaisuuksia ja epäselvyyksiä. Taustalla on myös ollut oma ajatuksemme siitä, että epäoikeudenmukaista oppilasarviointia toteutetaan yhteiskunnassamme. Tämä on varmasti osaltaan vaikuttanut myös jossakin määrin subjektiiviseen asennoitumiseen tiettyjä vastakkaisia näkökulmia kohtaan.

#### 15.3.1 UUDET KIINTOISAT TUTKIMUSAIHEET JA -IDEAT

Tutkimuksemme aihe on ollut sen verran laaja, että selkeää rajausta on pitänyt toteuttaa koko tutkimuksen ajan. Kantavana ideana ovatkin olleet temperamenttipiirteet. Olemme jättäneet esimerkiksi sukupuolinäkökulman ja motivaatioteoriat melko vähäiselle

katsaukselle. Aihetta voisi katsastella myös esimerkiksi lahjakkuuden tai oppilaiden fysiologisten (muiden kuin temperamenttipiirteiden) ominaisuuksien näkökulmasta. Haastatteluita voisi laajentaa oppilaisiin. Heidän näkökulmiaan oppilasarvioinnista olisi mielenkiintoista ottaa esille. Voitaisiin esimerkiksi seurata oppilaiden arviointikokemuksia pidemmällä aikavälillä. Oppilasarvioinnin ja oppilaiden stressikokemukset voisi myös olla mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tällöin tutkimukseen tulisi yhdistää varmastikin sekä psykologista että lääketieteellistä ulottuvuutta.



## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L.. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 114–160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Buss, A. & Plomin, R. 1975. A Temperament Theory of Personality Development. New York: A Wiley-Interscience Publication.
- Cygnaeus, U. 1910. Suomen Kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä.. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Elfvengren, E., Kurenmaa, P., Myllyniemi, U. & Pesonen, U. 1997. Suomen puolustusvoimat ennen ja nyt. Porvoo: WSOY.
- Ehnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Mäkelä, K. (toim.) Helsinki: Gaudeamus Ab. 30–41.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Felder, M. 1996. Matters of Style. ASEE Prism, 6(4), 18–23. Artikkeleihin viitattu Luentomateriaalissa Kalliokoski, A. Neljä oppimistyyliä ja niiden soveltamisesta. 2001. Hämeenlinna: Hämeenlinnan OKL.
- Gröhn, T. 1989. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949 II. Suomen kansakoululaitoksen historia. Porvoo: WSOY.
- Heinonen, V. 1976. Peruskoulumme oppilaat. Jyväskylä: Oy Keskisuomalainen.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hämäläinen, H., Fredrikson, J. & Ihanus, J. 1997. Lukion psykologia 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jackson, P. 1968. Life in classrooms. Published by Teachers college Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus kirjapaino Oy.
- Järvinen, P & Järvinen, A. 1995. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kagan, J. 1971. Understanding Children – Behavior, Motives, and Thought. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Kagan, J. 1984. The nature of the child. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Kroksmark, T. 1987. Fenomenografisk didaktik. Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 63.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY

- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi suomalainen. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – Ihmisen yksilöllisyys. Porvoo: WSOY.
- Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. 1995. Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koski, L. 1999. Hyväkäyttöksinen oppilas – Ihanteet ja ristiriidat. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Kyllönen, M. 2004. Oppilaan arviointi opintojen aikana. Teoksessa Uudistuva perusopetus – Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus, Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampere: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen toereettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Jyväskylä: PS-Kustannus. 26-43.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lazarus, R. 1979. Persoonallisuus. Espoo: Weilin + Göös.
- Macbeath, J. 2002. Self-evaluation. What's in it for schools? New York: RF.

- Mikkonen, V., Posti, P. & Vuorinen, R. 1993. Psykologian oppikirja. Lukion kurssi 5. Keuruu: Otava.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen toereettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Jyväskylä: PS-Kustannus. 44-67.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – Oppilas määriteltävänä. Jyväskylän yliopisto.
- Oaj. 1998. Opettajan ammattietiikkaa koskevat ohjeet. Opetusalan ammattijärjestö.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas – Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Pollac, W. 1999. Tosi poikia. Keuruu: Otava.
- Quilliam, S. 1994. Lapsesi sanaton kieli. Helsinki: Tammi.
- Renko, M. 1966. Kansakoulun oppilaiden persoonallisuuden piirteiden arvioiminen. Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu 25.
- Salmela, A. 1948. Kansakoulun oppilasarvostelu. Helsinki: Otava
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma – Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Svensson, L. 1984. Människobilden i INOM-gruppens forsknin: Den lärande människan. Göteborgs universitet. Rapporter från Pedagogiska institutionen.
- Takala, A. & Vepsäläinen K. 1983. Elements of World View Conveyed by ABC-Books and First Readers in Different Countries. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.

- Tolonen, T. (toim.)1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Turunen, K. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Törmä, S. Opetussuunnitelman kulttuurisidonnaisuus ja opettajan autonomia. Teoksessa Opettajan vaiettu valta. Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Tampere: Vastapaino.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forsknin om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Yli-Luoma, P. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Opettajan vaiettu valta. Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Tampere: Vastapaino.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

## ELEKTRONISET LÄHTEET

Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus: <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf> 31.3.2005. 54–67.

Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus: <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf> 31.3.2005. 21–29.

Niemivirta, M. 2004. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus: <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf> 31.3.2005. 42–53.

Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus: [http://www.oph.fi/info/ops/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc). 21.3.2005

Scheinin, P. 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. Teoksessa Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus: <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi.pdf> 31.3.2005. 30-41.

609/1986, 206/1995 Suomen Tasa-arvolaki. Finlex: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> 1.4.2004

## PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Lindholm, M. 1998. Arviointi auttaa oppimaan – vai auttaako. Helsingin yliopisto. Kansanterveystieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Liisa Keltikangas-Järvisen haastattelu 15.11.2004  
Saatavissa tutkielman tekijöiltä

## LIITTEET

### LIITE 1: TUTKIMUKSEN AIKATAULU

#### PRO SEMINAARI -TUTKIELMAN TYÖSTÖ SYKSY 2002 JA KEVÄT 2003

27.3.2003	Opettajien haastattelut
kevät 2003	Pro seminaari -työ valmis

#### PRO GRADU -TUTKIELMAN TYÖSTÖ SYKSYSTÄ 2003 KEVÄÄSEEN 2005 ASTI

26.3.2004	Opetushallituksen virkamiehen haastattelu
15.11.2004	Psykologian professori Liisa Keltikangas- Järvisen haastattelu Helsingin yliopiston psykologian laitoksella
7.2.2005	Lääketieteen tohtori Linnea Karlssonin sähköpostihaastattelu
kevät 2005	Pro gradu -tutkielma valmis

## LIITE 2: OPETTAJIEN HAASTATTELUT 27.3.2003

### Uudet kriteerit

- Mistä sait tietoa uusista oppilasarvioinnin kriteereistä?
- Miten uudet kriteerit näkyvät koulun OPS:ssa?
- Ovatko koulun opettajat päättäneet yhteisesti arvioinnin linjauksista (vai onko jokainen opettaja itsenäinen päättämään omista oppilasarvioinneista)?
  - o Saatko riittävästi tukea arviointiin vai tunnetko olevasi yksin?
  - o Keskusteletteko virallisesti tai epävirallisesti arvioinnista (sen kehittämisestä)?

### Kysymys1

- Mitä asioita otat huomioon arvioidessasi oppilasta
  - a) oppitunneilla
  - b) todistusta varten?
- Miten otat oppilaan persoonan huomioon arvioinnissa?
  - o Mikä on tuntiosallistumisen rooli arvioinnissa? – Kuinka se suhteutuu uusiin kriteereihin?
  - o Onko ns. koulukiltin (ja rauhallisen) oppilaan arviointi helpompaa kuin taas päinvastaisen aktiivisemmän ja äänekkäämmän (häirikkö-)oppilaan? – Onko molempien mahdollisuus saada sama arvosana, jos osaavat aineen yhtä hyvin?
- Voiko (saako...pystyykö...)oppilaiden luonteenpiirteitä arvioida?
- Onko mahdollista arvioida oppilaita ottamatta huomioon heidän luonteenpiirteitään?
-



## Kysymys2

- Teetkö arvioidessasi erotusta aineksen osaamisen ja oppilaan persoonan välillä?
  - o Onko arvioinnin kannalta mitään ongelmaa siinä, että se kohdistuu ainoastaan työhön? (ujous, vilkkaus, tuntiosallistuminen, sosiaalisuus)
  
- Persoonallisuuden kehittymistä tulisi myös tukea, mutta käytännössä
  - a) Miten?
  - b) Miten palautetta annetaan?

(kannustus onnistumisesta: ujo rohkaistuu esiintymään tai vilkas hillitsee itsensä tärkeässä tilanteessa)
  
- Miten hankalaa on ylipäänsä erottaa mikä on luonteenpiirteiden arviointia ja mikä ei?

## LIITE 3: OPETUSHALLITUKSEN VIRKAMIEHEN HAASTATTELUKYSYMYKSET 26.3.2004

### *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004 perustuvat kysymykset*

#### **Perusopetuksen arvopohja**

*”Perusopetus edistää yksilöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.” (s. 5)*

1. Miten yksilön oikeudet ja vapaudet näkyvät oppilaan arvioinnissa?

#### **Perusopetuksen tehtävä**

*” Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässään tarvitsemiaan .tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa.” (s.6)*

2. Miten arvioinnissa näkyy pyrkimys antaa oppilaalle mahdollisuus terveen itsetunnon kehittymiseen?

#### **Oppimiskäsitys**

*”Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista.” (s.7)*

3. Miten oppilaiden erilaiset taustat ja persoonallisuus olisi otettava huomioon arvioinnissa?

Jatkuu LIITE 3 (1/4)

## **Työtavat**

*”Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. (...) Oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon.”(s.8)*

4. Mitä on aktiivinen osallistuminen?
5. Miten sukupuolten väliset erot sekä erilaiset oppimistyyliä otetaan huomioon arvioinnissa?

## **Ohjauksen järjestäminen**

*”Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen.”(s.10)*

6. Miten arviointi voi auttaa oppilaan persoonallista kasvua?

## **Arvioinnin tehtävä**

*”Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.”(s. 166)*

7. Nähdäänkö oppilasarviointi ensisijaisesti yhteiskunnallisen tarpeen toteuttajana vai oppilaan tukemisena?
8. Tähdätäänkö perusopintojen aikaisella arvioinnilla päättöarviointiin?
9. Pitääkö arvioinnin olla luokan sisällä keskenään vertailukelpoista?

## Arvioinnin periaatteet

*”Opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla.”(s.166)*

10. Onko opettajille annettu ohjeistusta siinä, miten oppilaiden luonteenpiirteet tulisi ottaa huomioon / jättää huomiotta arvioinnissa?
11. Mitä sanallisessa arvioinnissa saa sanoa oppilaasta? Onko olemassa yleistä ohjeistusta?
12. Pitääkö arvioinnin olla neutraalia, pelkkään työn tulokseen keskittyvää ja luonteenpiirteet poissulkevaa?

## Työskentelyn arviointi

*”Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään.” (s. 168)*

13. Vaikuttaako oppilaan oma kyky arvioida omaa työskentelyään opettajan arviointiin ja näin myös arvosanaan?
14. Miten opettaja saa selville jokapäiväisessä työskentelyssä oppilaan kyvyn suunnitella omaa työtänsä?
15. Mitä tarkoittaa oppilaan taito säädellä omaa työtään? Pystytäänkö tätä arvioimaan?

## Käyttäytymisen arviointi

*”Opetussuunnitelmassa tulee asettaa tavoitteet oppilaan käyttäytymiselle. Käyttäytymisen tavoitteita määriteltäessä otetaan huomioon koulun kasvatukselle asetetut tavoitteet.” (s.168)*

16. Ovatko koulut päävastuussa käyttäytymisen tavoitteiden asettamisessa? Jos, niillä perusteilla?

***Muut arviointia koskevat kysymykset***

17. Onko arvosanan antaminen oppimisen kannalta välttämätöntä? Onko kyseistä asiaa pohdittu nykyistä opetussuunnitelmaa tehtäessä?

18. Onko opetussuunnitelmassa huomioitu arvioinnin tehtävän kohdalla, että opettajat arvioivat todennäköisesti oppilaita näiden luonteenpiirteiden mukaan? Miten tällainen voitaisiin ehkäistä?

19. Miten opettajan valta oppilasarvioinnissa on otettu huomioon opetussuunnitelmaa tehdessä?

20. Suosiiko koulu ympäristönä tietynlaisia ihmistyyppisiä?

## LIITE 4: PSYKOLOGIAN PROESSORI LIISA KELTIKANGAS-JÄRVISEN HAASTATTELUKYSYMYKSET 15.11.2004

### **Oppilasarvioinnin ongelmallisuus oppilaiden persoonallisuudenpiirteiden näkökulmasta**

#### **Käsitteiden määrittelyä**

1. Miten määritellään käsitteet *persoonallisuus/persoona/persoonallisuuden piirteet, temperamentti/temperamenttipiirteet, luonne/luonteenpiirteet*

#### **Itsetunto ja arviointi**

**Valtakunnallisen OPS:n mukaan perusopetuksen yksi tehtävä on auttaa oppilasta terveen itsetunnon kehittämässä.**

2. Millaista on hyvä itsetunto?
3. Millaista arvioinnin tulisi olla, jotta se tukisi oppilaan terveen itsetunnon kehitystä?
  - Kykeneekö kouluarviointi tähän?

**Peruskoulun OPS:ssa korostetaan itsearviointin merkitystä oppilasarvioinnissa. Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Oppilaan tulee kehittää oppimisen metataitoja.**

4. Voiko itsearviointi kehittää oppilaan itsetuntoa ja minäkuva?
5. Onko peruskoulua käyvällä oppilaalla kykyjä, välineitä tai mahdollisuuksia itsearviointiin?**OPS:ssa korostetaan myös oppilaan realistista kuvaa osaamisestaan. Ajatellaan, että realismi tukee myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.**

Jatkuu LIITE 4 (1/3)

6. Voiko arviointi tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua?
7. Onko lapsen kehitykselle tai minäkuvalle haittaa ”liian hyvästä” arvioinnista?

## **Arviointi ja persoona**

**Valtakunnallisen perusopetuksen OPS:n ja yleisen käsityksen mukaan oppilaiden persoonallisuuden piirteitä ei saa arvioida. Ristiriitaista kuitenkin on, että koulut velvoitetaan arvioimaan mm. oppilaiden käyttäytymistä.**

8. Onko mahdollista arvioida oppilaita ottamatta huomioon heidän persoonallisuuden piirteitään?
9. Miten opettajan tulisi huomioida temperamentti opetuksessa/arvioinnissa?
10. Pystyykö/saako persoonallisuuden piirteitä muokata?

## **Tuntiaktiivisuus ja työskentely**

**Tuntiaktiivisuuden merkityksestä oppilasarviointiin ei OPS:ssa ole olemassa yleistä linjausta.**

11. Voiko tuntiaktiivisuuden perusteella antaa arvosanaa?
12. Suosiiko tuntiaktiivisuus tietynlaisia persoonallisuustyyppejä?
13. Voiko oppilas tehdä jotakin tuntiaktiivisuutensa suhteen?
14. Jos oppilasta ”pakotetaan” tuntiaktiivisuuteen, mitä seurauksia tästä saattaa olla oppilaalle?

## **Koulun suosima ihmistyyppi**

**Ihmisiä arvioidaan tänä päivänä paljon ja arviot perustuvat usein ulospäin näkyviin piirteisiin. Postmoderni yhteiskunta vaatii ulospäin suuntautuneisuutta, tehokkuutta, aktiivisuutta ja itsevarmaa käytöstä.**

15. Mitä vaaroja tällaisessa ajattelussa voi olla?
16. Suosiiko koulu ympäristönä tietynlaista ihmistyyppiä?
  - Entäpä sukupuolta?
17. Miksi itsetunto on nykyään niin korostetusti esillä? (Näkyvä myös valtakunnallisessa OPS:ssa selvästi)
18. Näkyykö ihmisen todellinen itsetunto päällepäin?



## LIITE 5: LÄÄKETIETEEN TOHTORI LINNEA KARLSSONIN SÄHKÖPOSTIHAASTATTELU

Aiheuttaako tämän päivän kouluarviointi (peruskoulun oppilasarviointi) oppilaille normaalia enemmän stressiä?

VALITETTAVASTI EN TUNNE JÄRJESTELMÄÄ NIIN HYVIN, ETTÄ OSAISIN OTTAA KANTAA.

Mitä mieltä olette kouluissa käytettävästä oppilaiden itsearviointista, jota valtakunnallinen opetussuunnitelma suosittelee ja vaatii käytettäväksi? Onko kyseisestä arviointimenetelmästä oppilaille hyötyä, jos ajatellaan erityisesti luokkatasoja 1–6?

MITÄ NUOREMMASTA LAPSESTA ON KYSE SITÄ VAIKEAMPI HÄNEN ON ARVIOIDA OMAA SUORIUTUMISTAAN. KOGNITIIVINEN KEHITYS ETEEN LAPSELLA SITEN, ETTÄ VASTA NUORUUSIKÄISET (YLI 12 - 13 V) OVAT YLEENSÄ KYKENEVIÄ REFLEKTOIMAAN OMIA TUNTEITAAN, HAHMOTTAMAAN ABSTRAKTEJA KÄSITTEITÄ, VERTAAMAAN OMAA OSAAMISTAAN MUIDEN OSAAMISEEN JNE. PIENEMMÄT LAPSET TARVITSIVAT MAHDOLLISESTI ENEMMÄN OHJAUSTA JA SELKEITÄ OHJEITA SIITÄ, MITÄ PITÄÄ VIELÄ OPIA. VOI OLLA, ETTÄ 1-6 LUOKILLA (TAI AINAKIN 1-3 LUOKILLA) LAPSELLA EI OLE KOGNITIIVISEN KEHITYSVAIHEEN PUITTEISSA VIELÄ KAPASITEETTIA ITSEARVIOINNIN EDELLYTTÄMÄÄN OMAN TOIMINNAN TARKASTELUUN. JOS LAPSI JOUTUU TEHTÄVÄÄN, JOKA ON LIIAN VAATIVA, ON MAHDOLLISTA, ETTÄ OSA LAPSISTA KOKEE TÄMÄN HYVIN STRESSAAVAKSI. HYÖTYÄ MINUN ON VAIKEA ARVIOIDA, EN TUNNE KÄYTÄNNÖN TOTEUTUSTA NIIN HYVIN.

Nyky-yhteiskuntamme arvostaa sosiaalisuutta, esiintymiskykyä ja (näennäistä) hyvää itsetuntoa. Kyseiset arvostukset näkyvät vahvasti koulumaailmassa. Oppilaita ohjataan esiintymään enemmän ja enemmän. Jotkut opettajat edellyttävät tuntiaktiivisuutta hyvien arvosanojen saavuttamisen edellytykseksi. Miten kyseiset vaatimukset vaikuttavat oppilaisiin? Luovatko nämä vaatimukset mahdollisesti enemmän stressitekijöitä?

TÄSSÄ ON VARMAAN SUURIA YKSILÖLLISIÄ EROJA. ONHAN TOISAALTA HYVÄ, ETTÄ KOULU PYRKII VALMENTAMAAN SELLAISISSA TAIDOISSA, JOITA YHTEISKUNTAAN SOPEUTUMINEN EDELLYTTÄÄ. TOISAALTA UJOJA TAI SOSIAALISISSA TILANTEISSA VOIMAKKAASTI JÄNNITTÄVIÄ LAPSIA JA NUORIA ON JONKIN VERRAN JA HEIDÄN YKSILÖLLISIÄ TARPEITAA TULISI VOIDA HUOMIOIDA EM. OPETUSTILANTEISSA, SILLÄ JUURI HE OVAT HAAVOITTUVAISIMPIA TÄLLAISTEN TILANTEIDEN STRESSVAIKUTUKSILLE. HYVÄ ESIINTYMISVALIMUS SINÄNSÄ ON VARMAAN KÄYPÄ TAITO JA HARJOITTELEMALLA VOI MONTAA ASIAA KOHENTAA, MUTTA IHMISTEN ERILAISUUS TULISI SIIS OTTAA HUOMIOON.

Mitä tarkoittitte sanoessanne, että yläasteelle siirrytään väärään aikaan?

YLÄASTEELLE SIIRRYTÄÄN SAMAAAN AIKAAN KUIN PUBERTEETTI PUHKEAA. TÄSSÄ KEHITYSVAIHEESSA OLISI HYVÄ, ETTÄ TUKIRAKENTEET (ESIM. LÄHIAIKUISET, SOSIAALISET RYHMÄT) PYSYISIVÄT MAHDOLLISIMMAN VAKAINA. ERITYISESTI TÄMÄ OLISI TÄRKEÄÄ NIILLE LAPSILLE JA NUORILLE, JOTKA MUUTEN OVAT ALTTIITA STRESSIN HAITTAVAIKUTUKSILLE. MURROSIÄN ALKU ON MONELLE UUSIIN ASIOIHIN SOPEUTUMISEN AIKAA JA MONET PSYYKKISET HÄIRIÖT PUHKEAVAT YLÄASTEELLE SIIRTYMISEN JÄLKEEN. HÄIRIÖIDEN YLEISTYMINEN PUBERTEETIN KÄYNNISTYMIEN JÄLKEEN JOHTUU MONESTA ASIASTA, MUTTA YKSI TEKIJÄ SAATTAA OLLA, ETTÄ OSALLE NUORISTA EI OLE LAPSUUSIÄN KULUESSA KEHITTÄNYT RIITTÄVIÄ VALMIUKSIA VASTATA NUORUUSIÄN KEHITYSHAASTEISIIN JA VASTA VAATIVAMMASSA YMPÄRISTÖSSÄ NÄMÄ PUUTTEET TULEVAT ESIIN. PAHIMMILLAAN SIIS YMPÄRISTÖ (KOULU SIIS YHTENÄ OSANA SITÄ) VAIKUTTAA SAMANAIKAISESTI SIIHEN SUUNTAAN, ETTÄ ITSESTÄÄNSELVÄT, MUUTOKSIA HELPOTTAVAT TUKIRAKENTEET MUUTTUVAT TAI POISTUVAT, EIKÄ NUORI SAA NÄISTÄ KEHITYKSELLEEN TARVITTAVAA TUKEA.

Millaisia eroja tytöillä ja pojilla on stressinsietokyvyssä? Onko näitä eroja nähtävissä koulumaailmassa?

TYTÖT JA POJAT STRESSAANTUVAT OSIN ERILAISISTA ASIOISTA JA HEIDÄN STRESSINKÄSITTELYKEINONSA EROAVAT JONKIN VERRAN TOISISTAAN. EI VOI SIIS SANOA, ETTÄ JOMPI KUMPI SUKUPULOI OLISI ALTTIIMPI STRESSILLE, VAAN KYSE ON ERILAISISTA TAVOISTA REAGOIDA ERI ASIOIHIN. ESIM. MURROSIÄN FYYSISET MUUTOKSET TAI KAHDENKESKISET IHMISSUHTEET YLEENSÄ STRESSAAVAT TYTTÖJÄ USEAMMIN KUIN POIKIA. POIKIA TAAS HUOLETTAVAT ENEMMÄN ESIM. PÄRJÄÄMINEN URHEILUSSA JA KAVERIPORUKOISSA. TYTTÖJEN VÄITETÄÄN "VATKAAVAN" ASIOITA ENEMMÄN JA TÄMÄN ON SANOTTU OLEVAN YHTEYDESSÄ SUUREMMALLE ALTTIUELLE DEPRESSIO- JA AHDISTUNEINUUSOIREILUN SUHTEEN. POIKIEN SUORAVIIVAISEMPI STRESSINKÄISTTEYLY TAAS VOI JOHTAA OIREIDEN PURKAUTUMISEEN KÄYTTÄYTYMISESSÄ HELPOMMIN KUIN TYTÖILLÄ. MUTTA NÄMÄ OVAT SIIS KARKEITA YLEISTYKSIÄ.

Ottaako luokaton koulujärjestelmä huomioon kaikenlaiset persoonallisuustyypit? Mitä hyötyä/haittaa kyseisestä järjestelmästä on?

OMA MIELIPITEENI ON, ETTÄ LUOKATON KOULUJÄRJESTELMÄ EI SOVELLU LAINKAAN YLÄASTEELLE. LUKIOSSAKIN SE PALVELEE OSAA VARMASTI HYVIN, MUTTA VOI OSALLE OLLA VAHINGOLLINEN. NUORUSSIASSÄ IKÄTOVEREIDEN MERKITYS KOROSTUU JA TOISAALTA NUORET TARVITSISIVAT VIELÄ JATKUVUUTTA AIKUISSUHTEISSA JA HUOLENPITOAKIN. NÄYTTÄÄ SILTÄ, ETTÄ SOSIAALISESTI LAHJAKKAAT JA MUUTENKIN HYVIN PÄRJÄÄVÄT NUORET SOPEUTUVAT HYVINKIN LUOKATTOMAAN SYSTEEMIIN, MUTTA ESIM. NUORET, JOILLA EI OLE HYVIÄ SOSIAALISIA TAITOJA TAI JOILLA ON MUUTEN PSYKOSOSIAALISIA VAIKEUKSIA KÄRSIVÄT LUOKATTOMUUDESTA (= SOSIAALISTEN

RAKENTEIDEN EPÄVARMUUDESTA, ITSENÄISEN OPISKELUN VAATIMUKSISTA).

Antaako nykyinen koulujärjestelmämme tilaa ja yhtäläiset oikeudet persoonallisuustyypiltään erilaisille oppilaille?

EN OSAA SANOA.

Olisin hyvin kiitollinen, jos pystyisitte kommentoimaan edellä esitettyjä kysymyksiä. En toki tiedä tarkkaan, mihin alueisiin olette perehtyneet, mutta ilmoittakaa toki, jos ette kykene kysymyksiin vastaamaan. Onko teiltä saatavissa mahdollisesti gradumme aihetta sivuavia tutkimustuloksia ja/tai kirjallisuutta?

SUORANAISESTI KOULUMAAILMAAN LIITTYVÄÄ TUTKIMUSTIETOA MINULLA EI OLE. LÄÄKETIETEEN ALUEELLA LASTEN JA NUORTEN STRESSIÄ ON MUUTENKIN TUTKITTU AIKA VÄHÄN. LAITAN LIITTEEKSI LÄÄKÄRIPÄIVILLÄ PITÄMÄNI LUENNON, LOPUSSA ON KIRJALLISUUSVIITTEITÄ. VOITTE KATSOA, ONKO SIELLÄ JOTAIN, JOKA TEITÄ HYÖDYTTÄISI.