

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Sain siitä oppivia tunteita paljon.”
Oppilasnäkökulmaa oppimista tukevaan arviointiin

Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajan koulutus, Tampere
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
ELINA PALOLA
Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutus, Tampere

ELINA PALOLA: ”Sain siitä oppivia tunteita paljon.” Oppilasnäkökulmaa oppimista tukevaan arviointiin

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia minkälaisia ajatuksia arviointi herättää oppilaissa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten oppilaat kokivat oppimistavoitteiden esittelyn auttaneen heidän oppimistaan sekä mitä oppilaat ajattelevat vertaisarvioinnista. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli arviointia yleisesti, mutta toinen ja kolmas tutkimuskysymys käsittelivät Arviointi osana oppimista –projektissa tapahtunutta toimintaa.

Arviointi osana oppimista –projekti oli tutkijan luokanopettajaopintojen päättöharjoittelussa toteuttama projekti, jossa pyrittiin noudattamaan Faye Brownlien kuutta oppimista tukevan arvioinnin strategiaa. Nämä strategiat ovat oppimisen tavoitteen määrittely, arviointiperusteiden määrittely, kuvailevan palautteen antaminen, kysyminen, itse- ja vertaisarviointi sekä oppimisen omistajuuteen ohjaaminen. Tutkimuksen kohdejoukkona oli hämeenlinnalaisen koulun neljännesluokka, joka koostui 21 oppilaasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa oli myös toimintatutkimuksen piirteitä. Aineisto koostui lomakkeista, avoimista kysymyksistä sekä joiltain osin myös projektin lopussa pidetyissä arviointikeskusteluissa tehdyistä muistiinpanoista. Aineiston analysointi tapahtui aineistolähtöisesti sisällönanalyysin periaatteita noudattaen.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokivat arvioinnin opettavaisena. Arvioinnin katsottiin myös olevan lähes samaa tarkoittava asia, kuin koe tai arvosana. Osa oppilaista uskoi, että arviointitoiminta tarkoittaa lähinnä virheiden etsimistä. Kun arviointi koetaan opettavaisena, on se mahdollista ottaa oman oppimisen työkaluksi. Tällöin arviointi on saavuttanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sille asetetut tavoitteet. Arvioinnin mieltäminen kokeeksi tai virheiden etsimiseksi viittaa vahvasti summatiiviseen arviointiajattelutapaan.

Toinen tutkimuskysymys koski sitä, miten oppimistavoitteiden esittely oli auttanut tai helpottanut oppilaiden oppimista. Kaikki luokan oppilaat katsoivat oppimistavoitteiden esittelyn auttaneen jollain tavalla heidän oppimistaan. Oppilaiden mielestä tavoite itsessään opetti ja motivoi, auttoi kokonaisuuden hahmottamisessa, auttoi keskittymisessä tärkeimpiin asioihin sekä ohjasi arviointia.

Tutkimus osoitti, että oppilaat kokivat projektissa tapahtuneen vertaisarvioinnin haastavana, näkemyseroja aikaansaavana sekä uutta näkökulmaa tuovana. Vertaisarvioinnin haastavuus johtui pitkälti palautteen antamisen vaikeudesta. Vertaisarvioinnin aiheuttamat näkemyserot olivat usein seurausta oppilaiden erilaisista tulkinnoista arviointikriteerien toteutumisesta. Oppilaat kokivat vertaisarvioinnin uutta näkökulmaa tuovana, koska siinä pääsi tarkastelemaan vertaisen työtä uudesta, objektiivisemmasta näkökulmasta. Vertaisarvioinnista saatiin parhaimmillaan tuplahyöty, jolloin arvioija teki vertaisarviointia tehdessään samalla myös itsearviota omasta työstään ja työskentelystään.

Avainsanat: oppimista tukeva arviointi, tapaustutkimus, toimintatutkimus, oppimistavoitteet, vertaisarviointi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	TUTKIMUSONGELMAT	6
2	ARVIOINTI KOULUMAAILMASSA	7
2.1	DIAGNOSTINEN, FORMATIIVINEN JA SUMMATIIVINEN ARVIOINTI	8
2.2	ASSESSMENT OF/FOR/AS LEARNING.....	9
2.3	ARVIOINTI POPS:N SEKÄ PERUSOPETUSLAIN NÄKÖKULMASTA	11
2.4	OPPIMISKÄSITYS OHJAA ARVIOINTIA.....	13
2.5	YKSITTÄISISTÄ ARVIOINTIMENETELMISTÄ ARVIOINTIPROSESSIKSI	15
2.6	ARVIOINNIN LAATU.....	16
2.7	ARVIOINNIN ETIIKKAA	18
3	KUUSI OPPIMISTA TUKEVAN ARVIOINNIN STRATEGIAA	20
3.1	OPPIMISEN TAVOITTEIDEN MÄÄRITTELY	20
3.2	ARVIOINTIPERUSTEIDEN MÄÄRITTELY	22
3.3	KUVAILEVAN PALAUTTEEN ANTAMINEN	23
3.4	KYSYMINEN	25
3.5	VERTAIS- JA ITSEARVIOINTI	27
3.6	OPPIMISEN OMISTAJUUTEEN OHJAAMINEN	29
4	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	31
4.1	PROJEKTIN TOUREETTISESTA VIITEKEHYKSESTÄ	32
4.1.1	<i>Arviointistrategioiden rooli projektissa</i>	34
5	LAADULLINEN TUTKIMUS	40
6	TAPAUSTUTKIMUS	42
7	TOIMINTATUTKIMUS	44
8	AINEISTONKERUU	46
8.1	LOMAKKEET.....	46
8.2	AVOIMET KYSYMYKSET	47
9	AINEISTON ANALYYSI	48
10	TULOKSET	50
10.1	OPPILAJEN AJATUKSIA ARVIOINNISTA	50
10.1.1	<i>Arviointi on opettavaista</i>	51
10.1.2	<i>Arviointi = Koe tai arvosana</i>	52
10.1.3	<i>Arviointi on virheiden etsimistä</i>	54
10.2	OPPIMISTAVOITTEIDEN ESITTELY	54
10.2.1	<i>Tavoite itsessään opettaa ja motivoi</i>	55
10.2.2	<i>Kokonaisuuden hahmottaminen</i>	56
10.2.3	<i>Keskittyminen tärkeimpään</i>	58
10.2.4	<i>Tavoitteet ohjaavat arviointia</i>	59
10.3	OPPILAJEN AJATUKSIA VERTAISARVIOINNISTA.....	60
10.3.1	<i>Vertaisarviointi on haastavaa</i>	61
10.3.2	<i>Vertaisarvioinnissa muodostuu näkemyseroja</i>	62
10.3.3	<i>Vertaisarviointi on uutta näkökulmaa tuovaa</i>	64

10.4	TULOSTEN YHTEENVETO	66
11	POHDINTA	69
11.1	LUOTETTAVUUSTARKASTELUA	72
11.2	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA.....	76
	LÄHTEET.....	77
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja tieto sekä tietäminen lisääntyvät. Koululaitoksen tarkoituksena on kasvattaa lapsista yhteiskuntakelpoisia nuoria. Kuinka koulu voi kasvattaa muuttuvaan yhteiskuntaan nuoria, jos se ei muutu yhteiskunnan mukana? Tällä logiikalla koulun tulisi myös olla muutoksen edellä. Kuinka tiedämme ovatko tänä päivänä kasvattamamme nuoret yhteiskuntakelpoisia tulevaisuuden yhteiskunnassa? *Tempora mutantur, nos et mutamur in illis*, sanoo vanha latinalainen sanontakin. Se tarkoittaa, että aika muuttuu ja me muutumme sen mukana. Jottei koulusta tulisi ainoastaan historiaa opettavaa oppilaitosta, on järjestelmän uusiuduttava jatkuvasti. Opetuksen ja koulutuksen muutoksen mukana myös arvioinnin tulee muuttua jo pelkästään sen takia, että valitut opetusmenetelmät ohjaavat arviointimenetelmien valintaa.

Arviointi on ollut keskustelun ja kiistelyn aiheena suomalaisessa ja kansainvälisessä koulumaailmassa jo vuosikymmeniä. Se on jatkuvan kritiikin, kehittämisen ja uudistamisen kohteena. Arviointi, sen rooli ja tehtävät vaihtuvat yhteiskunnan muutoksen ohella. Arviointia ei voi tänä päivänä välttää, vaan jokainen ihminen joutuu elämässään kohtaamaan arviointia. Joudumme joka päivä tekemään arviointia pieniltäkin tuntuissa päätöksissä, jotka edeltävät tekojamme. Arviointia tapahtuu kaikissa koulunkin vuorovaikutustilanteissa. Osa siitä on tietoista oppilaan saamaa palautetta oppimisestaan ja edistymisestään, osa taas tiedostamattomia viestejä opettajilta ja oppilastovereilta (Ihme 2009, 90).

Kouluarviointi on arvioinnin maailmassa luku erikseen ja jo pelkästään terminä se voi kalskahtaa korvaan negatiiviseltakin. Mitä kouluarviointi oikeastaan tarkoittaa ja mikä on sen rooli tämän päivän koulussa? Poliitiikan ja talouden tuomat paineet ovat väkisinkin ajautuneet myös koulumaailmaan ja sitä kautta kouluarviointiin. Kiinnostuin kouluarvioinnista nimenomaan uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan tutustuessani. Törmäsin artikkeliin, jossa väitettiin provosoivasti, että peruskoulun myötä oppiaineiden osaamisen arvioinnista on tullut koulun keskeinen tehtävä.¹ Uusliberalistisen ajattelutavan mukaan koulu pitäisi ottaa markkinataloudellisen kilpailun piiriin. Kouluarvioinnin tulisi lisääntyä koskemaan niin oppilasta, opettajaa kuin koulua itseään. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan ihanneoppilas on kilpaileva ja yrittäjähenkkinen yksilö.

¹ Rautiainen, M. & Rähä, P. 2010. Suomalainen koulutus on epäkurantti vientituote.

Arvioinnin sekä sen kautta saatujen oppimistulosten tulisi olla koulun kilpailukyvyn mittari. (Hilpelä 2004, 59–60.) Olin ehkä pitänyt koulussa tapahtuvaa arviointia jotenkin ylhäältä tulevana, tuomitsevana sekä heikompia sortavana, ja uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan tutustuminen vahvisti tätä ajatusta. Jäin miettimään arvioinnin tehtävää tämän päivän koulussa ja perehdyin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) arviointi nähdään nimenomaan oppilasta kannustavana ja oppimista auttavana toimintana (Opetushallitus 2004, 262–263). Myös opettajan tulee tämä tiedostaa arviointia toteuttaessaan. Arvioinnin rooli oppimisvälineenä auttaisi oppilasta myös tunnistamaan omia heikkouksia ja vahvuuksiaan, koska tällöin oppilas opetetaan tekemään reflektiota omasta työskentelystään. Arviointi ei saa olla se välttämätön paha, joka täytyy vain suorittaa lukuvuoden lopussa. Arviointi tulisi valjastaa nimenomaan oppilaan oppimisen sekä oppimaan oppimisen käyttöön.

Mielenkiintoni arviointia kohtaan johtuu ehkä juuri sen pulmallisuudesta. Arvioinnin tulisi olla mahdollisimman totuudenmukaista ja objektiivista. Toisaalta taas opettajan on todella tunnettava oppilaansa tehdäkseen oppilaan oppimista hyödyttävää arviointia. Eikö opettaja tarvitsekin juuri subjektiivista tietoa, kun hän ohjaa oppilasta kohti tavoitteita? Mikä siis on subjektiivisuuden ja objektiivisuuden rooli arvioinnissa? Tein opettajankoulutuksen päättöharjoittelun projektiopintoina, joissa projektin aiheena oli oppimista tukeva arviointi. Projektissa pyrittiin tekemään mahdollisimman paljon oppimisjakson aikaista arviointia, käyttämään useita eri arviointimenetelmiä sekä Faye Brownlien esittelemää kuutta oppimista tukevan arvioinnin strategiaa. Projektin myötä halu tutkia arviointia ja etenkin oppilaiden käsityksiä arvioinnista kasvoi. Opettajat joutuvat itse miettimään arviointia kohtuullisen paljon ja minua kiinnosti, että minkälainen käsitys oppilailla on arvioinnista. Osaavatko oppilaat nähdä arvioinnin oppimista hyödyntävänä välineenä vai onko se heille ainoastaan palaute tehdystä työstä?

1.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppimista tukevaa arviointia oppilasnäkökulmasta. Tutkimus on osa Arviointi osana oppimista –projektia, jossa tämän tutkielman kirjoittaja oli sekä tutkijana että opettajana. Tutkimusongelmiksi muotoutuivat lopulta seuraavat kysymykset:

1. Minkälaisia ajatuksia koulussa tapahtuva arviointi herättää oppilaissa?
2. Miten oppimistavoitteiden esittely auttoi oppilaita oppimisessa?
3. Minkälaisena oppilaat kokivat vertaisarvioinnin?

2 ARVIOINTI KOULUMAAILMASSA

Tämän tutkielman keskiössä on koulussa tapahtuva arviointi. Arviointi-käsitteelle annetaan toisistaan hieman poikkeavia merkityksiä kontekstista riippuen. Tässä luvussa tarkastellaan arviointia käsitteenä sekä sen roolia koulumaailmassa.

Käsitettä arviointi käytetään elämässä, koulumaailmassa ja tieteessä hyvin vaihtelevissa yhteyksissä. Tästä johtuen arviointia tutkiessa on hyvä määrittää mitä arvioinnilla juuri tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Arviointi-käsitteelle on yleistynyt suomessa rinnakkaiskäsite *evaluaatio*, joka tulee englannin kielen sanasta *evaluation*. Mäntysaaren (1999) mukaan muissa pohjoismaissa käytetään käsitettä *evaluating*, vaikkakin ruotsissa on pyritty alusta asti korvaamaan sitä käsitellä *utvärdering*. Joskus käsitettä *evaluaatio* käytetään rinnakkain arviointitutkimuskäsitteen kanssa. Mäntysaari puoltaakin arviointi- ja arviointitutkimuskäsitteiden käyttöä *evaluaation* sijaan, koska tällöin tulee näkyviin ero arviointitoiminnan ja arviointitutkimuksen välillä. (Mäntysaari 1999, 9.) Tässä tutkimuksessa käsitettä *evaluaatio* käytetään arvioinnin rinnakkaiskäsitteenä ja sillä tarkoitetaan nimenomaan arviointitoimintaa eikä arviointitutkimusta.

Yleisesti arviointi tarkoittaa jonkin kohteen arvon määrittämistä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Kasvatusalan arviointi yksinkertaisimmin määriteltynä tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä (Atjonen 2007, 19). Arvon määrittäminen ei kuulosta aivan yksiselitteiseltä ja sen objektiivisuuskin arveluttaa, koska arvovapaus on jo pelkästään tieteenfilosofiassa monisäikeinen kysymys. Arviointi ei kuitenkaan ole ainoastaan kohteen arvon määrittämistä, vaan Lappalaisen (1997) mukaan Arvioinnilla voi olla useita tehtäviä kuten tilanteen toteaminen, valikointi, järjestykseen laittaminen, tulevan menestyksen ennustaminen, toiminnan kontrollointi, palkitseminen, motivointi sekä toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen. Eri tahot tarvitsevat arviointia eri tarkoituksiin ja arvioinnin tehtävät määrittyvät sen mukaisesti. Toisinaan arvioinnin avulla voidaan kontrolloida asioita, mutta niin opetuksen kuin oppimisenkin osalta arviointi nähdään yhä useammin nimenomaan kehittämisen ja tukemisen välineenä. (Lappalainen 1997, 14.) Koulumaailmassa yleisesti määriteltynä arvioinnilla

tarkoitetaan tietojen keräämistä ja tämän tiedon käyttämistä opetustyön päätöksenteon tarpeisiin. Arvioinnin tärkeimpänä kohteena on oppimistulos eli oppilaassa havaittavat käyttäytymismuutokset. Tarkastellun oppimistuloksen tärkeimpänä arviointikriteerinä ovat opetussuunnitelmassa määritetyt tavoitteet. (Ihme 2009, 89.)

2.1 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Arviointi voidaan jakaa sen ajoittumisen ja tavoitteen perusteella diagnostiseen, summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin.

Diagnostinen arviointi tapahtuu ennen toimintaa ja se on luonteeltaan usein kartoittavaa. Sen avulla voidaan ennakkoon selvittää lähtötilanne, jonka pohjalta tulevaa toimintaa voidaan suunnata haluttuun suuntaan. Opetuksessa tämä tarkoittaa usein lähtötietojen selvittämistä. Diagnostisella arvioinnilla on myös oppijalle hyödyllinen tarkoitus, koska usein omien ennakkotietojen selvittäminen ja ylöskirjoittaminen tukee oppijan omaa oppimista ja heidän tiedon konstruointiaan. (Lappalainen 1997, 15.) Väänttisen (2011) mukaan opetusta edeltävää arviointia seuraa joko tarkoituksenmukainen sijoittelu koulutukseen tai jonkinlainen lisäopetus ennen varsinaista oppijaksoa. Hänen mukaansa opetuksen aikaiseen arviointiin liittyy oppimisen edistämisen ajatus. (Väänttinen 2011, 106.) Opettajan on helpompi kohdentaa opetus tiettyyn aiheeseen tai oppilasryhmään, kun hänellä on tiedossa jo etukäteen kuka osaa ja mitä osaa.

Formatiivinen arviointi tapahtuu toiminnan aikana ja myös sen avulla voidaan opetusta tarkemmin suunnata oppijoiden tarpeisiin nähden. Sen tehtävänä on selvittää onko opeteltava asia kehittynyt lainkaan opiskelun aikana. (Lappalainen 1997, 15.) Opetuksen aikaisen arvioinnin tarkoituksena on Väänttisen (2011) mukaan todeta ja varmistaa tarkoituksenmukaista etenemistä tavoitteita kohti. Hänen mukaansa arviointiin voidaan yleisesti liittää vaade, että arviointi edistää oppimista. Tällöin sillä on pedagoginen, kasvattava funktio. (Väänttinen 2011, 108.) Myös Georgen ja Cowanin (1999, 1) mukaan formatiivisesta arvioinnista voidaan puhua silloin, kun arviointi on laadultaan ja ominaisuuksiltaan sellaista, että se mahdollistaa oppilaan kehittymisen. Formatiivisen arvioinnin ytimen on sanottu olevan kahdessa peräkkäisessä toiminnassa. Ensimmäisellä tarkoitetaan oppijan käsitystä hänen sen hetkisestä osaamisestaan, ymmärtämisestään tai taidostaan haluttuun tavoitteeseen nähden. Toisella taas niitä toimia, joita oppijan täytyy tehdä saavuttaakseen halutut tavoitteet. Oppijan on siis tiedostettava, että hänen sen hetkisen oppimistason ja vaaditun taitotason välillä on kuilu, joka pitää kuroa umpeen. Näin voidaan keskittyä pohtimaan sitä, miten tuo kuilu saadaan suljettua. Opettaja on tämän oppimisprosessin aikana ohjaajan roolissa ja voi

antaa oppijalle virikkeitä oman toiminnan suunnitteluun, mutta on kuitenkin tärkeää, että oppija itse ymmärtää miten toiminnan esteet voidaan ratkaista. (Black, Harrison, Lee, Marshall & Dylan 2003, 14; George & Cowan 1999, 1.)

Summatiivinen arviointi on toiminnan päätteeksi tapahtuvaa arviointia. Siinä testataan, ovatko toiminnan tavoitteet toteutuneet. Summatiivisella arvioinnilla ei luonnollisestikaan voida vaikuttaa suoritukseen tai lopputulokseen itsessään. Parhaimmassakin tapauksessa summatiivisen arvioinnin tulokset näkyvät vain toistettaessa samaa uudelleen, esimerkiksi saman opettajan opettaessa samaa kurssia useampana vuotena. Tällöinkin sillä on vain opettajaa hyödyttävä näkökulma. (Lappalainen 1997, 15.) Vanttinen (2011, 106) huomauttaa, että oppijakson päättävä arviointi voi olla lähtötason tarkastelua seuraavaa oppijaksoa varten, tai päättävän arvioinnin tietoa voidaan soveltaa oppilaan hakiessa jatkokoulutukseen tai työelämään. Summatiivinen arviointi on pahimmillaan luonteeltaan myös peruuttamaton, koska esimerkiksi keho menestys ylioppilaskirjoituksissa voi sulkea tien yliopisto-opintoihin (Atjonen 2007, 78). Summatiivisen arvioinnin arviointimuodot ovat lähes ainoastaan muodollisia testejä, jotka on irrotettu oppimistapahtumasta ja ainoastaan mittaavat tekijänsä sen hetken oppimistasoa ja muistikapasiteettia (Black ym. 2003, 2).

Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka summatiivinen arviointi nykyään nähdään melko pinnallisena arviointimuotona, on sillä oma paikkansa arviointikentällä. Summatiivinen arviointi konkretisoituu muun muassa lukukausi- ja päättötodistuksissa, jotka ovat tärkeässä osassa alakoulusta yläkouluun tai myöhemmin jatko-opintoihin hakiessa. Arviointia ei kuitenkaan tule jättää ainoastaan tälle tasolle, vaan summatiivisen arvioinnin voi nähdä vaikkapa kaiken arvioinnin päätepisteenä.

2.2 Assessment of/for/as learning

Arviointia voidaan tarkastella myös seuraavien kolmen ulottuvuuden kautta, joilla jokaisella on omat tavoitteensa, kohteensa, ajoituksensa ja muotonsa. Ulottuvuudet ovat assessment of learning, assessment for learning ja assessment as learning. Näiden ulottuvuuksien suomennokset vaihtelevat lähteestä riippuen, mutta tässä tarkastelussa käytetään muun muassa Kirsi-Liisa Koskinen-Sinialon ja Marja Tuomen (2010) käyttämiä suomennoksia oppimisen arviointi (assessment of learning), arviointi oppimisen tukena (assessment for learning) ja arviointi oppimistapahtumana (assessment as learning).

Käsitteellä assessment of learning tarkoitetaan oppimisen arviointia. Se on luonteeltaan summatiivista ja sen tehtävänä on mitata oppimista sekä tiedottaa kuinka asetetut tavoitteet ovat

toteutuneet. Oppimisen arvioinnin kohdeyleisönä nähdään lähes ainoastaan vanhemmat ja yhteiskunta. Ajallisesti se sijoittuu oppimistapahtuman loppuun, jolloin suoritukseen sinänsä ei voida enää vaikuttaa. Oppimisen arvioinnissa arviointi annetaan usein kirjain- tai numeroarvosanana, suoritukset laitetaan paremmuusjärjestykseen ja arviointi ilmoitetaan prosenttina tai pistemääränä. Tämä arviointimalli on turvallinen, koska siinä käytetty mittaristo on usein uskottava ja helposti puolustettavissa. (Brownlie 2009, 117–118.)

Oppimisen arvioinnissa arvioinnin seuraukset ovat usein kauaskantoiset, joten opettajan vastuulla on raportoida oppilaan oppimisesta tarkasti ja oikeudenmukaisesti. Todisteita tietyn arvosanan saamiseksi tulee näin ollen olla useasta eri asiayhteydestä eikä ainoastaan yhdestä kokeesta. Opettajan tulee tarjota tarkat kuvaukset oppimistavoitteista, jotta oppilaat tietävät mitä heiltä vaaditaan. Oppilaille tulee myös tarjota mahdollisuuksia osoittaa omaa oppimistaan ja edistymistään. Koska arviointi on assessment of learning –strategiassa ainoastaan oppimisen arviointia, tulee opettajan osoittaa, että on erilaisia arviointimenetelmiä, joilla arvioidaan samaa lopputulosta. (Manitoba Education 2006, 55–56.)

Assessment for learning on arviointia, jossa arviointi otetaan oppimisen tueksi. Siinä arvioinnin tehtävänä on ohjata opetusta ja edistää oppimista. Tämän tyyppisessä arvioinnissa arvioinnin kohdeyleisönä ovat oppilaat ja opettaja. Se on luonteeltaan formatiivista ja jatkuvaa. Se alkaa opetusjakson alussa ja jatkuu koko prosessin ajan (minute by minute, day by day). Se on muodoltaan kuvailevaa palautetta oppilaan edistymisestä. (Brownlie 2009, 117–118.) Assessment for learning on epämuodollista arviointia, joka on nivoutunut yhteen kaiken opetuksen ja oppimisen kanssa. Siinä arviointi toteutetaan vaihtelevasti riippuen opettajalle ominaisista opettamistyyleistä. Kun arviointia tehdään jatkuvasti, voidaan suunnata opetus paremmin juuri niihin tarpeisiin ja haasteisiin, joita juuri kyseiset oppilaat kohtaavat. (Black ym. 2003, 2.)

Arviointi oppimisen tukena –strategiassa on tarkoituksena, että oppilaan oppiminen ja ymmärtäminen tehdään näkyväksi, jotta opettaja tietää, mitä he voivat yhdessä oppilaan kanssa tehdä parantaakseen oppilaan ymmärrystä. Luokassa on samaan aikaan useilla eri oppimistyyyleillä oppivia ihmisiä omine ennakkokäsityksineen opittavista asioista. Osalla oppiminen tapahtuu helposti ja toisilla taas useamman mutkan kautta. Tässä strategiassa arviointi otetaan eräänlaiseksi työkaluksi, jolla opettaja selvittää mitä hänen oppilaansa tietävät ja osaavat tehdä sekä mitä ennakkokäsityksiä, pulmia ja aukkoja heillä on oppimisessaan. Tämän tiedon avulla opettajan on helpompi antaa sekä koko ryhmälle että yksittäisille oppilaille neuvoja, mitä voidaan tehdä, jotta oppimistavoitteet voidaan saavuttaa. Arviointi on tällöin interaktiivinen prosessi oppilaan, luokkakaverin ja opettajan välillä. Arvioinnin tarkoituksena on tällöin tehdä näkyväksi oppilaan sen

hetkinen taitotaso suhteessa tavoitteeseen. Tämän jälkeen tehdään suunnitelma kuinka tuo tavoite voidaan saavuttaa. (Manitoba Education 2006, 29–31.)

Assessment as learning –strategiassa arviointi otetaan osaksi oppimisprosessia. Se korostaa oppilaan omaa ajattelua ja näkee arvioinnin yhtenä metakognitiivisen prosessin tapahtumana. Idea assessment as learning –strategiassa tulee siitä, että oppimista ei nähdä tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle, vaan oppiminen on aktiivinen, kognitiivinen prosessi, jossa oppilas konstruktiiivisesti rakentaa omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. (Manitoba Education 2006, 41.) Kun oppilas on oman oppimisensa keskiössä, oppii hän myös kriittisesti arvioimaan omaa oppimistaan ja sitä, onko hän saavuttanut hänelle asetetut oppimistavoitteet. Kun oppilas kykenee arvioimaan omaa oppimistaan, on hänen helpompi ymmärtää, mitä hänen tulee tehdä, jotta saavuttaisi oppimistavoitteet.

Assessment as learning –strategiassa arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta itse selvittämään, mitä hänen tulee tehdä, jotta hän saavuttaisi oppimistavoitteet. Perimmäisenä tarkoituksena on, että oppilas oppii sellaisia metakognitiivisia taitoja, että hän kasvaa muista riippumattomaksi, oman oppimisensa asiantuntijaksi. Kohdeyleisönä on näin ollen ainoastaan oppilas, koska tarkoituksena on aktivoida oppilas itse oman oppimisensa arvioijaksi. Ajallisesti sitä tapahtuu koko oppimisprosessin ajan, koska oppilaasta halutaan oman oppimisensa paras arvioija. Aluksi opettajan tulee esitellä ja mallintaa jäsenneltyjä ajatus- ja arviointimalleja, joilla oppilaat pystyvät arvioimaan itseään. Itsearviointi ei voi olla oppimista hyödyttävää, jos oppilaalla ei ole selvästi tiedossa ne askeleet, jotka oppilaan tulee tehdä saavuttaakseen oppimistavoitteet. Opettajan roolina on ohjata oppilaita asettamaan itselleen oppimistavoitteita ja auttaa heitä seuraamaan omaa edistymistään tavoitteita kohti. Opettajan tulee tarjota ja esitellä erilaisia hyvän työskentelyn esimerkkejä ja malleja sekä auttaa oppilaita muodostamaan heille sopivia oppimismalleja. Opettajan tehtävänä on myös luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilaat uskaltavat ottaa riskejä omassa oppimisessaan ja heillä on apu sekä tuki tarvittaessa saatavilla. (Manitoba Education 2006, 42–43.)

2.3 Arviointi POPS:n sekä perusopetuslain näkökulmasta

Sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) että perusopetuslaki korostavat arvioinnin roolia oppilaan minäkuvan rakentajana. Niiden perusajatuksena on, että arviointipalautteen ja itsearvioinnin avulla oppilas oppii itsestään, oppimisestaan ja sitä kautta oppimaan oppimisestaan.

Perusopetuslaki sanoo seuraavasti:

”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.” (Perusopetuslaki 1998/628, 22 §.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaan arviointi jaetaan arviointiin opintojen aikana ja päättöarviointiin, joilla molemmilla on omat, erilaiset tehtävänsä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opintojen aikaista arviointia, joten jatketaan tutkiskelua siitä näkökulmasta. 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 kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.” (Opetushallitus 2004, 262–263.)

Perusteiden mukaan arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin tulisi olla kokonaisuus, jossa keskeistä on opettajan antama jatkuva palaute sekä se, että opettaja ohjaa oppilasta arvioinnin kautta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja ymmärtämään oppimistaan. Oppilaan edistymisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin on perustuttava opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä oppimisesta. Opetussuunnitelman perusteissa muistutetaan myös siitä, että arviointipalautetta tulee antaa riittävästi lukuvuositodistusten välillä. Palautta tulee antaa oppilaan edistymisestä, vahvuuksista sekä niistä oppimisen alueista, joita tulee kehittää. (Opetushallitus 2004, 262–263.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi kehittää oppilaan edellytystä itsearviointiin. Itsearviointitaitojen kehittämisen katsotaan tukevan oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Itsearvioinnin tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuisivat. Kehittyessään itsearvioinnissa oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan. (Opetushallitus 2004, 264.) Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja maahanmuuttajaoppilaan arviointiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antaa omat ohjeensa.

Sekä perusopetuslaki että opetussuunnitelman perusteet korostavat arvioinnin yksilöllisyyttä ja sen minäkuvan rakentamiseen liittyvää aspektia. Jotta arviointipalaute todella tukisi oppilaan

kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi, arvioinnin olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. (Ihme 2009, 91.) Arvioinnin luotettavuus ja opettajan vastuu korostuvat, koska arvioinnilla katsotaan olevan niin suuri merkitys oppilaan minäkuvan rakentamisessa. Tästä syystä opettaja voi olla joko vahvistamassa tai pahimmassa tapauksessa vääristämässä oppilaan kasvua itsenäiseksi oppijaksi. Opettajan olisikin hyvä pyrkiä tekemään mahdollisimman objektiivista arviointia tekemästään oppilasarviointista.

Peruskoulussa opetuksen tulee noudattaa perusopetuslakia ja opetuksen tulee olla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista. Tämän lisäksi kunnilla ja kouluilla on omia opetussuunnitelmia, jotka opettajan on myös otettava huomioon. Opetussuunnitelman antamat suuntaviivat ovat kuitenkin kohtalaisen väljät ja opettajalla on vapaat kädet toteuttaa arviointia näiden suuntaviivojen mukaisesti. On kuitenkin jokaisen opettajan vastuulla, miten hän itse tulkitsee opetussuunnitelman perusteita. Onko opetussuunnitelma ohje, kahle, renki, isäntä tai vielä jotain muuta, sen päättää opettaja itse. Ihme (2009, 90) ehdottaakin, että voisiko sen ottaa vaikkapa ajattelua kehittäväksi työvälineeksi.

2.4 Oppimiskäsitys ohjaa arviointia

Yhteiskunta ja sitä kautta myös koulu elää jatkuvasti muutospaineiden alla. Muutokset ihmis- ja oppimiskäsityksissä, arvoissa ja asenteissa vaikuttavat opetuksen järjestämiseen, arviointiin ja arvioinnin asemaan opetuksessa. Annika Hongisto (2000) huomauttaakin, että kuluneiden vuosikymmenien aikana oppimisen teoria on kokenut melkoisen tieteellisen vallankumouksen. Behavioristisesta ärsyke-reaktio-mallista on kuljettu pitkä matka konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Oppimista tarkastellaan nykyään paljon kokonaisvaltaisemmin ja monipuolisemmin, huomioiden niin oppimisympäristö, opettaja kuin oppijakin. Kaikella tällä on oma vaikutuksensa oppilasarviointin kehityksessä. (Hongisto 2000, 86.) Arviointi on nyt saavuttamassa tärkeän roolin osana lapsen oppimisprosessia, opettajan opetus- ja kasvatustyötä sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Oppilaan rooli on muuttunut passiivisesta arvioinnin kohteesta oman oppimisensa aktiiviseksi ja vastuulliseksi vaikuttajaksi. (Kananoja 2000, 7.) Arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi on noussut lapsen yksilöllisen kehityksen tukeminen. Arviointi on muuttumassa vuorovaikutteiseksi oppimisprosessiksi, jossa sekä lapsi, opettaja että vanhemmat arvioivat yhdessä lapsen kehittymistä. Oppilaan olisi koettava arviointi innostavana ja kannustavana, jotta arvioinnin yksilöllistä kasvua tukeva tehtävä onnistuisi. (mm. Hongisto 2000, 86; Kananoja 2000, 3.)

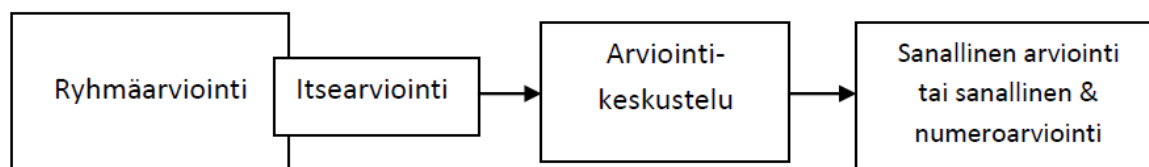
Oppimiskäsitys ohjaa arviointia, joten behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen arviointi poikkeaa huomattavasti konstruktivistisesta arviointinäkemyksestä. Behavioristinen oppimiskäsitys näkee oppimisen lähes kokonaan yksisuuntaisena vuorovaikutuksena opettajalta oppilaalle tai oppimateriaalista oppilaalle tulevana. Oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja ja oppiminen on usein yksinäinen tapahtuma. (Hongisto 2000, 86.) Perinteinen arviointi perustuu pitkälti behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa arvioinnin rooli on selkeä, mutta suppea. Arviointi perustuu suorituksen tason mittaamiseen ja oli lähinnä ylhäältä päin (opettajalta) tulevaa. Arviointi perustuu kyllä tiettyihin kriteereihin, mutta oppilas ei useinkaan tunne näitä kriteerejä. Arviointi ei ole motivoivaa, ellei oleteta hyvän suorituksen tai arvosanan motivoivan. Perinteisessä arvioinnissa oppilaalla ei ole mahdollisuutta osallistua arvontaan, vaan voi ainoastaan pohtia omaa toimintaansa annetun arvioinnin valossa. Tällöin arviointi on kokonaan oppimisprosessista irrallinen suorite. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvalla perinteisellä arvioinnilla on vieläkin oma asemansa suomalaisissa arviointikäytännöissä. (mm. Hongisto 2000, 86–87; Kananaja 2000, 7.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut suomessa jalansijaa peruskouluakin enemmän aikuiskoulutuksessa. Se perustuu konstruktivistiseen tieteenteoriaan ja kognitiiviseen psykologiaan, jotka korostavat oppilaan aikaisempien tietorakenteiden merkitystä uuden oppimisessa. Oppiminen ei rajoitu ainoastaan kuulemiseen, näkemiseen tai tuntemiseen, vaan oppija konstruoi käsityksensä tapahtumista ja ilmiöistä omien kokemuksiensa ja aikaisemmin konstruoimiensa mallien perusteella. Oppiminen on konstruktivismiin mukaan aktiivista tietojen rakentamista, tarkentamista ja uudelleen muokkaamista. Oppiminen nähdään yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. (mm. Hongisto 2000, 88; Lappalainen 1997, 7.) Konstruktivistinen arviointi on perinteistä arviointia paljon laajempaa ja monisyisempää. Koska oppiminen ei ole yksittäinen erillinen suorite, ei sitä tule myöskään arvioida sellaisena. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi on luonteeltaan prosessinomaista. Se ei rajoitu ainoastaan lopputuloksen arviointiin vaan ulottuu myös oppimistilanteiden tarkasteluun ja sisältää yhteisöllisen arvioinnin elementtejä. Oppimisen ja arvioinnin on kyettävä jatkuvaan keskinäiseen dialogiin, mikä edellyttää, että myös oppijat ja arvioijat käyvät jatkuvaa dialogia. (Hongisto 2000, 90.)

Tämän hetkiselällä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittämällä oppimiskäsityksellä on paljon yhtäläisyyksiä konstruktivismiin kanssa. Se ohjaa opettajia arvioinnissaan noudattamaan hyvin pitkälle konstruktivistien oppimiskäsityksen mukaista arviointia.

2.5 Yksittäisistä arviointimenetelmistä arviointiprosessiksi

Jotta arviointi olisi mahdollisimman monipuolista, tulee sen myös perustua monipuoliseen näyttöön. Arviointipaineiden alla opettaja voi kuitenkin helposti sortua käyttämään useita, mutta toisistaan erillään olevia arviointimenetelmiä. Atjonen (2007) muistuttaa, että arviointia ei saisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta erillisenä, vaan se tulisi aidosti liittää osaksi oppimista. Se voisi esimerkiksi edesauttaa oppimista, avata silmiä uudentlaisille käsityksille ja näkökulmille sekä helpottaa virhekäsityksistä luopumista. (Atjonen 2007, 20.) Ihmeen (2009) mukaan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen arvioinnin avulla on prosessi, joka vaatii rutkasti kärsivällisyyttä. Tämän tehtävän toteuttaminen vaatii erilaisia menetelmällisiä ratkaisuja sekä menetelmien yhdistämistä. Kuviossa 1 on kuvattu arviointimenetelmien yhdistelmämalli, jonka avulla yksittäisistä arviointimenetelmistä saadaan muodostettua oppilaan kasvua tukeva arviointiprosessi. (Ihme 2009, 104.)



KUVIO 1. Arviointimenetelmien yhdistelmämalli (Ihme 2009, 105).

Ryhmäarviointi ja itsearviointi ovat oppimisprosessin aikana tapahtuvaa arviointia, jossa opettaja on ohjaajan roolissa mukana. Arvioinnit sisältävät ryhmän omaa arviointia, vertaisarviointia ja yksilöiden itsearviointia sekä opettajan kanssa käytäviä keskusteluita. Arviointikeskustelu on säännöllisesti, sopimuksen mukaan tapahtuva vuoropuhelu oppilaan edistymisestä oppilaan, opettajan ja vanhempien välillä. (Ihme 2009, 104–105.) Arviointikeskustelun tarkoitus on kuulla oppilaan omia, opettajan ja huoltajan näkemyksiä oppilaan oppimisesta ja edistymisestä. Oppilaan vahvuuksia ja kehittymisen alueita voidaan pohtia yhdessä. Keskustelun tulisi olla avointa ja luottamuksellista, jolloin oppilaan ei tarvitse ennakoita, mitä opettajalta odottaa. Reiluus ja oikeudenmukaisuus palautteessa tukevat oppilaan oppimista ja edistymistä. (Huurinainen-Kosunen s. a., 4.) Sanallinen arviointi on kaksi tai useamman kerran lukuvuodessa toteutettava arviointi, joka on arviointikeskustelujen pohjalta laadittu kirjallinen selvitys oppilaan edistymisestä oppimisen

kaikilla osa-alueilla. Senkin tarkoitus on tukea ja vahvistaa oppilaan oppimisprosesseja, mutta myös toimia tiedotteena vanhemmille. Edellä esitetty tapa johdonmukaisesti toteutettuna voi johtaa arvioinnin muodostumiseen kouluaikaiseksi, pitkäkestoiseksi arviointiprosessiksi, joka tarjoaa mahdollisuuden tukea oppilaan minäkäsityksen rakentumista peruskoulussa. (Ihme 2009, 104–105.)

2.6 Arvioinnin laatu

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan tuulahdukset ovat nostaneet arvioinnin tärkeyden aivan uudelle tasolle. Arvioinnin runsaus ja sen tuomat paineet ovat joissain tapauksissa olleet jopa ristiriidassa arvioinnin alkuperäisen tarkoituksen kanssa. 1990-luvun voidaan katsoa olevan arvioinnin muotiaikaa (Uusikylä 1999, 17). Arvioinnin tuli olla mahdollisimman näkyvää ja runsasta, koska osoittihan se, että koulun toiminta kestää kriittisenkin arvioinnin. Itsearviointilappuja täytettiin kilpaa, koska sen luvattiin edistävän minäkuvan kasvua. Arviointimateriaalia kerätessä tulee kuitenkin muistaa mitä varten sitä kerätään. Arviointi ei saisi itsessään nousta itseisarvoksi, vaan sen tarkoitus on olla tukemassa oppilaan oppimaan oppimista ja minäkuvan kasvua. Jo sillä, että oppilas kirjaa oman mielipiteensä edistymisestään paperille, on toki oma tietoa konstruoiva tehtävänsä, mutta arviointitiedolla voidaan tehdä vielä paljon muutakin (Lappalainen 1997, 15).

Joskus opettajasta saattaa tuntua siltä, että opetustyön ohella on vinot pinot arviointitöitä, jotka odottavat tarkistustaan. Arviointitehtävien suunnitteluun, toteuttamiseen, tarkistamiseen ja arvosanojen antamiseen menee kohtuuttomasti aikaa. Opettajan onkin hyvä pohtia myös oppilaan suhdetta arviointitehtäviin. Mitä oppilaat ajattelevat siitä, että arviointitehtäviä on tiuhaan tahtiin? Onko heidän mielestään stressaavaa, että koko ajan täytyy tiedostaa, että tämä tuotos arvioidaan. Siinä ikään kuin pakotetaan oppilas pistämään koko ajan parastaan ja asetetaan hänet suurennuslasin alle. Eikö oppilaille pitäisi välillä antaa hetkiä, jolloin he saavat olla varmoja siitä, että ”tätä mitä juuri nyt teen” ei arvioida. Ihme (2009) huomauttaakin, että tänä päivänä koululle ja arvioinnille asetettujen vaatimusten keskellä tuntuu helposti siltä, että koulutyö on yhtä arviointia. Sitä se ei saa olla ja silloin tuleekin tarkasti erottaa arvostelu ja arviointi toisistaan. Arvioinnissa on kyse selkeästä tavoitepohjaisesta toiminnasta, jossa toimintaa ja suoriutumista tarkastellaan ennalta asetettuihin tavoitteisiin. On hyvä miettiä, kuinka usein arviointia suoritetaan ja miten oppilasarviointi toteutetaan. Jos arviointi alkaa viedä suurimman osan kouluajasta, sen tarkoituksenmukaisuus kyseenalaistuu siihen hyötyyn nähden, mitä arvioinnilla tavoitellaan. Tärkeintä on, että oppilaan näkökulmasta rauha oppimiselle säilyy. Tavoitteena on, että arviointitilanteet olisivat samalla oppimistilanteita, jotka oppilaat kokevat itselleen mieleiseksi ja hyödyllisiksi. (Ihme 2009, 106.)

Philip Race, Sally Brown ja Brenda Smith (2005) puolestaan kehottavat opettajia välttämään liikaa arviointia. Sillä säästää sekä opettajan että oppilaan aikaa ja energiaa. Opettajan tulee tarkoin valita, mitä kannattaa arvioida ja tämän jälkeen suunnitella kunnolla miten arviointi tapahtuu. Liian pitkät ja monimutkaiset arviointitehtävät ja -menetelmät voivat jopa vaikeuttaa objektiivisuuteen pyrkivää arviointia. (Race, Brown & Smith 2005, 10–11.) Arviointia suunniteltaessa täytyy ehdottomasti kiinnittää huomiota arvioinnin laatuun ei määrään. Riiassa vuonna 2008 pitämällään luennolla Faye Brownlie korosti, että oppilaiden oppimistulosten arvioinnin lisääminen ei välttämättä edistä oppimista vaan usein sillä saattaa olla jopa päinvastainen vaikutus. Eihän sikaakaan voi lihottaa punnitsemalla sitä useammin. (Kiili 2008, 11.) Arvioinnin määrän sijasta katseet kannattaakin kääntää arvioinnin laatuun. Se, että arviointitehtäviä on paljon, ei ole suoranainen merkki siitä, että arviointi perustuu monipuoliseen näyttöön. Opettajan täytyy tarkastella kriittisesti arviointitehtäviä. Ovatko ne luonteeltaan monipuolisia? Ovatko ne ainoastaan summatiivisia testejä vai onko oppilaille ollut mahdollisuus näyttää kehittyneensä? Ovatko oppilaat olleet tietoisia opetuksen ja oppimisen tavoitteista, joiden tulisi ohjata arviointia? Ovatko oppilaat saaneet formatiivista palautetta oppimisestaan ja kehittymisalueiltaan, jolloin he ovat saaneet välineet oppimistulosten parantamiseen? Vanttinen (2011, 105) muistuttaakin, että arvioinnista saatavaa tietoa tulee käyttää, eikä ainoastaan kuvata ja dokumentoida.

Race ja kumppanit (2005) ovat asettaneet seuraavat tavoitteet, joiden avulla voidaan parantaa arvioinnin laatua. Heidän mukaansa arvioinnin tulee olla validia, reliaabelia, läpinäkyvää, autenttista, motivoivaa, syvään oppimiseen kannustavaa, rehellistä, oikeudenmukaista, formatiivista, aloitettu niin jakson alussa kuin mahdollista, oikea-aikaista, lisääntyvää, uudistavaa, vaativaa, tehokasta sekä sellaista, että se mahdollistaa erinomaisen suorituksen. (Race ym. 2005, 2–4.) Arvioinnin validiudella tarkoitetaan sitä, että arvioidaan todella sitä, mitä on sanottu arvioitavan. Jos esimerkiksi pyritään arvioimaan ongelmanratkaisutaitoja, arvioinnin ei tule koskea tuotoksen laatua tai tyyliä, vaan arvioinnissa tulee keskittyä siihen, millä tavoin vastaaja on ratkaissut annetun ongelman. Arvioinnin reliaabeliudella taas tarkoitetaan sitä, että arvioinnin tulee perustua tiettyihin arviointikriteereihin, jotka ovat selkeänä niin opettajalla kuin oppilaillakin. (mm. Race 2007, 29; Race ym. 2005, 3; Virta 1999, 78.) Kun puhutaan arvioinnin läpinäkyvyydestä, sillä tarkoitetaan sitä, että arviointi ei saa sisältää yllätyksiä. Arviointi ei saa sisältää piilotettuja kriteerejä, joita oppilaat eivät tiedä. Oppilaat eivät saa joutua sellaiseen tilanteeseen, jossa heidän tulee arvailla, mitä arvioija tarkalleen ottaen arvioi ja millä kriteereillä. (Race ym. 2005, 2–4.) David W. Johnsonin ja Roger T. Johnsonin (2004) mukaan arvioinnin validius ja reliaabelius eivät tarkoita ainoastaan arviointivälineiden ja -tekniikoiden tarkkuutta, vaan niihin vaikuttavat myös se luottamustaso, mikä vallitsee arvioijan ja arvioitavan välillä. Arvioijan avoimuus ja rehellisyys

kommunikoinnissa ovat laadukkaan arvioinnin peruskulmakiviä. Tarkat arviointikäsitteet, luottamus ja avoin kommunikaatio ovat yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen ominaisuuksia, jotka helpottavat tarkkaa arviointia. Kilpailu sen sijaan edistää väärinymmärrystä toisia ja toisten käyttäytymistä kohtaan, epäluottamusta, epäluuloa herättävää käytöstä sekä monia muita asenteita, jotka häiritsevät ja jopa estävät luotettavaa arviointia. (Johnson & Johnson 2004, 16.)

Kun arvioinnilla on tietyt tavoitteet ja roolit, arviointi ei muodostu itseisarvoksi itsessään. Tällöin arviointia tehdään, jotta saavutettaisiin sille annetut tavoitteet ja pyritään maksimoimaan hyödyn määrä. Suurin arvioinnin laatuun vaikuttava tekijä on arvioija, useimmiten opettaja. George ja Cowan (1999) muistuttavatkin, että opettajan tulee kriittisesti tarkastella omia oletuksiaan ja mielikuviaan oppilaista. Tietynlaiset oletukset oppilaasta voivat vääristää arviointitietoa ja vaikuttaa epäedullisella tavalla arviointiin. (George & Cowan 1999, 29.) Oman toiminnan ja ajatusten mahdollisimman kriittinen tarkastelu on opettajalle erittäin tärkeää sekä arvioinnin että koko opetustyön kannalta. Se, että opettaja tunnistaa oman toimintansa taustalla vaikuttavat tekijät auttavat häntä kehittymään omassa työssään ja ovat mahdollistamassa niin objektiivisen arvioinnin kuin mahdollista.

2.7 Arvioinnin etiikkaa

Opetus, kuten mikään muukaan ihmisen toiminta, ei voi olla arvovapaata. Arvovapautta ei siis myöskään opettajalta voida opettamisessa ja arvioinnissa vaatia, mutta opettajan olisi hyvä tiedostaa, mitkä arvot hänen toimintaansa ohjaavat. Arja Virran (1999) mukaan oppimisen arviointi on solmukohta, jossa yhdistyvät monet langat. Pohjimmiltaan on hänen mukaansa kysymys arvoista, tiedonkäsityksestä, ihmiskäsityksestä ja siitä, mitä pidetään yleissivistävänä. Kouluarvioinnissa on myös hyvä tiedostaa ne piilo-opetussuunnitelmalliset yhteydet, joita liittyy koulussa suoritettuun oppilaiden ja oppimisen arviointiin, muun muassa kokeiden pitämiseen. Oppilasarviointia voidaan pitää yhtenä voimakkaimmista piilo-opetussuunnitelmallisista vaikuttajista, koska se ei ainoastaan luo oppilaille käsitystä omasta itsestään, taidoistaan ja mahdollisuuksistaan vaan myös siitä, millaista osaamista ja tietoa koulu ja opettaja arvostavat. (Virta 1999, 3–4.) Siitä, ettei oppilasarvioinnista muodostu opettajalle vallankäytönväline, on opettaja yksin vastuussa, vaikka se onkin pitkälti koulukulttuurista kumpuava ominaisuus.

Myös Petri Uusikylä (1999) muistuttaa, että arviointiin liittyvät eettiset kysymykset ansaitisivat enemmän huomiota arviointiin liittyvässä asiantuntijakeskustelussa. Näitä eettisiä kysymyksiä ovat muun muassa arvioijan vastuullisuus, tiedon avoimuus sekä oikea hyväksikäyttö.

(Uusikylä 1999, 30.) Atjosen (2007) mukaan arviointietiikassa on viime kädessä kyse tiedon antajan ja vastaanottajan, kehittäjän ja kehitettävän, ulkoisen ja sisäisen toimija dialogista. Tämän dialogin on joko avointa ja tasa-arvoista tai kontrolloitua ja vastuutettua. Arvioinnin eettiikka pohtii, mikä on oikein, hyvää, sopivaa ja tarkoituksen mukaista nimenomaan arvioinnin kentällä. (Atjonen 2007, 11.)

Valta tekee arvioinnista haastavaa, koska arvioijan ja arvioitavat asemat ovat hyvin erilaiset. Arvioinnissa, kuten monessa muussakin koulussa tapahtuvassa toiminnassa on kyse siitä, että toisella osapuolella on valta tehdä päätöksiä ja odottaa, että toinen osapuoli ottaa ne vastaan ja noudattaa niitä. Valtaa ja vaikutusvaltaa seuraa aina myös vastuu. Arvioinnissa opettajalla on valta koota tietoa ja tehdä niistä päätöksiä, mutta asiantuntijuuden perusteella opettajan tulee myös arvioida ratkaisujensa seurauksia ja vaikutuksia. Oppilasarvioinnissa vastuu on vielä erityisen painava, koska arvioitava kohde on vielä keskenkasvuinen ja ei ehkä osaa pitää omia puoliaan. Opettajan onkin tärkeää tarkkailla ja tutkia omia arviointikäytäntöjään sekä pyrkiä eettisyyteen ja rehellisyyteen sillä tavoin, ettei arvioinnista muodostu opettajan oman vallankäytön väline. (Atjonen 2007, 30, 171–172.)

3 KUUSI OPPIMISTA TUKEVAN ARVIOINNIN STRATEGIAA

Tässä luvussa poraudutaan kanadalaisen Faye Brownlien (2009) määrittelemiin arviointistrategioihin. Brownlie on esitellyt kuusi oppimista tukevan arvioinnin strategiaa, joiden johdonmukaisella huomioimisella on mahdollista saavuttaa arvioinnin oppimista tukeva tehtävä. Jokainen opettaja voi omalla yksilöllisellä tavallaan käyttää ja hyödyntää näitä strategioita juuri sen hetkiset oppilaat ja oppiaine huomioiden. Nämä strategiat ovat oppimisen tavoitteen määrittely, arviointiperusteiden määrittely, kuvailevan palautteen antaminen, kysyminen, itse- ja vertaisarviointi sekä oppimisen omistajuuteen ohjaaminen. (Brownlie 2009, 118).

3.1 *Oppimisen tavoitteiden määrittely*

Oppimisjakson, tunnin tai tehtävän aluksi opettajan tulee kertoa mitkä ovat oppimistavoitteet. Nämä tavoitteet on hyvä esittää ”minä”-muodossa, joka korostaa sitä, että oppija on tämän tavoitteen aktiivinen subjekti. Nämä oppimisen päämäärät tulee ottaa esille ja keskusteluun heti oppimisjakson alussa. Kaikkien oppilaiden tulee ymmärtää nämä tavoitteet ja niihin on hyvä viitata pitkin jaksoa. Ketään oppilasta ei saisi jättää yksin pohtimaan, mitä hänen kuuluisi tehdä tai oppia. Sama olisi laittaa lapsi yksin matkalle kertomatta päämäärää ja toivoa parasta, että hän löytää perille. Liian harvoin oppilaat tietävät oppimisjakson tavoitteet ja tämän takia he eivät myöskään tiedä, milloin he ovat ne saavuttaneet. (Brownlie 2009, 119.) D. W. Johansonin ja T. J. Johansonin (2004) mukaan opettajan on asetettava ja esiteltävä oppimistavoitteet jo pelkästään sen vuoksi, että opettaja ylipäättään voi arvioida oppilasta. Johansonit jakavat oppimistavoitteet yksilötavoitteisiin ja ryhmätavoitteisiin. Yksilötavoitteen tehtävänä on asettaa yksilölle omaa taitotasoa vastaava tavoite opiskeltavasta asiasta. Ryhmätavoite taas on suunnattu nimensä mukaisesti koko ryhmälle ja sen tehtävänä on motivoida ryhmää yhdessä työskentelemään haluttua tavoitetta kohti. Opettaja laatii ensin ohjetavoitteet, joista oppilaat itse muodostavat yksilö- ja ryhmätavoitteet. Opettajan tulee laatia ensin selkeät ohjeelliset tavoitteet ja tämän jälkeen auttaa oppilaita muuttamaan ohjeelliset tavoitteet yksilöllisiksi ja ryhmätavoitteiksi. Oppimistavoitteiden tulee olla niin selkeästi ilmaistut,

että oppilaat ymmärtävät ne ja pystyvät niitä muokkaamaan. Tavoitteiden on oltava myös arvioitavissa. (Johanson & Johanson 2004, 53.)

Johansonit (2004) ovat tiivistäneet oppimistavoitteiden kriteerit viiteen osa-alueeseen, joita kutsutaan START-kriteereiksi (johtuen kunkin osa-alueen alkukirjaimesta). Ensimmäiseksi tavoitteen tulee olla tarpeeksi spesifinen (specific), erityinen. Tämä tarkoittaa, että tavoitteen tulee olla selvästi ymmärrettävissä sekä tavoitettavissa. Spesifinen tavoite kertoo, mitä oppilaan tulee tehdä tai oppia seuraavaksi. Liian yleinen tai epäselvä tavoite eivät rohkaise työskentelyyn tai tavoitteen saavuttamiseen. Toiseksi tavoitteen tulee olla seurattavissa ja mitattavissa oleva (trackable and measurable). Sekä opettajan että oppilaiden on nähtävä, onko tavoite saavutettu ja ketkä ovat sen saavuttaneet. Tavoitteiden tulee olla asetettu niin, että askeleet tavoitteen saavuttamiseen ovat selkeät ja ymmärrettävissä. Kolmanneksi oppimistavoitteen tulee olla haastava, mutta saavutettavissa (challenging but achievable). Tavoitteen on hyvä olla hieman oppilaan sen hetkisen taitotason yläpuolella. Ideaalissa tilanteessa tavoite on tarpeeksi haastava silloin, kun oppilaalla on 50 prosentin todennäköisyys saavuttaa se. Neljänneksi tavoitteen täytyy olla relevantti (relevant). Oppilaan täytyisi nähdä tavoitteet merkityksellisinä ja hänen tulisi henkilökohtaisesti sitoutua niiden tavoittelemiseen. Viidennes oppimistavoitteen kriteeri on siirrettävyys (transfer), millä tarkoitetaan sitä, että tavoitteen tulee olla siirrettävissä ja hyödynnettävissä myös todellisen elämän tilanteissa ja olosuhteissa. Esimerkiksi se, mitä oppilaat oppivat tietyssä oppiaineessa, tulee olla käytettävissä myös muissa oppiaineissa ja elämäntilanteissa. (Johanson & Johanson 2004, 53–55.)

Sen lisäksi, että tavoitteiden määrittelyllä on oppimista selkeyttävä tehtävä, on se lähes pakollista myös arviointinäkökulmasta. Ihme (2009, 106) muistuttaa, että myös arvioinnissa on kyse selkeästä tavoitepohjaisesta toiminnasta, jossa oppilaan työskentelyä ja suoriutumista verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Opettajan on tiedostettava tämä jo opintojakson alussa sen tavoitteita määriteltessä, ja oppilaille on oikeus tietää, mitkä nämä tavoitteet ovat. Myös Atjosen (2007) mukaan tavoitteet ohjaavat arviointia, mutta hän muistuttaa, että arvioinnin tulokset puolestaan ohjaavat seuraavien tavoitteiden asettamista. Tavoitteet tulisivat olla kuvattuina niin, että ne sekä ohjaavat opetusta että ovat todella saavutettavissa. Tärkeää on, ettei tavoitteita aseteta aina yksipuolisesti eli katsota tavoitteiden asettamista ainoastaan opettajan oikeudeksi. (Atjonen 2007, 76.)

Ei riitä, että oppilaat tietävät tavoitteet, vaan oppilaat on myös hyvä harjaannuttaa tavoitteiden asetteluun. Kun on opeteltu asettamaan tavoitteita, voidaan oppilaat pikku hiljaa, ottaa mukaan myös opintojakson ja arvioinnin tavoitteiden asettamiseen. Ihme (2009) korostaa, että oppilaan tulisi saada kokea, että hän voi vaikuttaa arvioinnissa vaikuttaviin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman

tavoitteiden toteuttamisen kanssa edellytetään samanaikaisesti tapahtuvan yksilöllistä tavoitteiden asettelua siten, että oppilas osallistuu aktiivisesti tapahtumaan. (Ihme 2009, 106.) Kun oppilaat pääsevät itse asettamaan tavoitteita, se lisää heidän pätevyudentunnettaan ja voi auttaa heitä paremmin pitämään mielessä tavoitteet koko opintojakson ajan. Hyvä kysymys onkin, että kuinka oppilasta voidaan opettaa itseohjautuvaksi, jos hänellä ei ole oppimisen tavoitteita tiedossaan? Kuinka oppilas tällöin pystyy oppimista hyödyttävällä tavalla työskentelemään oma-aloitteisesti, jos hän ei tiedä, mitkä nuo työskentelyn tavoitteet ovat ja mitä häneltä odotetaan?

3.2 Arviointiperusteiden määrittely

Arviointiperusteiden määrittely tarkoittaa sitä, että oppilailla on tiedossa, mitä onnistunut suoritus pitää sisällään. Arviointikriteerien määrittely auttaa oppilaita tunnistamaan, milloin he ovat saavuttaneet tehtävälle tai oppimisjaksolle asetetut tavoitteet. Arviointikriteerit havainnollistavat konkreettisesti, minkälainen on onnistunut suoritus ja mitä se pitää sisällään. Arviointiperusteiden tulee olla tavoitteen mukaisia. (Brownlie 2009, 119–120.) Myös Blackin ja kumppaneiden (2003) mukaan sekä arvioinnin että oppimisen tavoitteet tulee olla niin näkyvät ja selkeät, että oppilaat voivat saada yleiskuvan siitä, mitkä ovat työn tavoitteet ja miten ne saadaan toteutettua onnistuneesti. Nämä kriteerit voivat hyvin olla abstrakteja, mutta ne tulee konkretisoida, jotta oppilaat varmasti ymmärtävät mitä niillä tarkoitetaan. (Black ym. 2003, 52.) Oppilaiden tulee olla kaiken aikaa selvillä työskentelyyn ja arviointiin liittyvistä tunnusmerkeistä, jotta he osaavat ohjata toimintaansa tavoitteiden määrittämään suuntaan. Esimerkiksi kirjoitelmaa tehdessä, tulee oppilaiden kanssa ensiksi miettiä hyvän kirjoitelman tunnusmerkit, joiden pohjalta voidaan antaa täsmällistä arvioivaa palautetta. Kaikkien oppilaiden tulee olla koko kirjoitelmaprosessin aikana tietoisia näistä tunnusmerkeistä, jotta he voivat ohjata toimintaansa oikeaan suuntaan. Oppilaita on hyvä muistuttaa siitä, että he tarkastelevat myös prosessin aikana joko omaa tai luokkakaverin kirjoitelmaa ja miettivät, ovatko onnistuneen kirjoitelman tunnusmerkit toteutuneet siinä työssä. Tämän tarkastelun avulla oppilaat voivat vielä vaikuttaa suoritukseensa ja viedä sitä tavoitteiden ohjaamaan suuntaan. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2009.)

Jo arviointiperusteiden esittely oppilaille on jo askel oppimista tukevan arvioinnin suuntaan, mutta parasta olisi, jos kriteerit olisi kehitetty yhdessä oppilaiden kanssa käyttäen esimerkkinä joko aiemmin julkaistuja töitä tai oppilaiden omia töitä. Kun oppilaat ovat olleet itse mukana arviointiperusteiden valitsemisessa, heidän on helpompi muistaa kriteerit ja tavoitteet koko oppimisprosessin ajan. Arviointiperusteiden määrittely helpottaa myös itse- ja vertaisarviointia,

koska oppilailla on konkreettisen tunnusmerkit siitä, mitä onnistunut suoritus pitää sisällään. (Brownlie 2009, 119–120.) Jotta oppilaat osaisivat käyttää näitä arviointiperusteita itse- ja vertaisarvioinnissa, oppilaita pitää perehdyttää arviointikriteerien tulkintaan ja siihen, miten arvioinnin perusteet sekä niiden avulla kerätyt ”todisteet” ovat vuorovaikutuksessa (Atjonen 2007, 85).

3.3 *Kuvailevan palautteen antaminen*

Kuvailevan palautteen antamisella tarkoitetaan sitä, että oppilas saa palautetta edistymisestään suhteessa tavoitteisiin. Yksinkertaisimmillaan kuvaileva palaute voi olla opettajan oppilaalle antama ohje siitä, miten oppilas voi edetä työssään. (Jyrkiäinen & Sinisalo 2009.) Palaute voi olla suullista tai kirjallista, mutta suullisen palautteen on väitetty olevan tehokkaampaa kuin kirjallisen. Edellä mainittu väite perustuu palautteen nopeuteen ja siihen, että sen saa jo oppimisprosessin aikana. Suullinen palaute mahdollistaa myös vastavuoroisuuden, koska oppilas voi kommentoida omia päätöksiään tai kysyä mieltä painavia asioita. Kuvailevaa suullista palautetta voidaan antaa niin yksilötasolla kuin ryhmässäkin. Kun palaute annetaan oikeaan aikaan, eli työskentelyprosessin keskellä, oppilaalla on mahdollisuus parantaa työtään ennen kuin se on valmis. (Atjonen 2007, 89–90.) Suullinen palaute on kirjallista palautetta tehokkaampaa myös siinä mielessä, että tällöin oppilas voi aistia lisämerkityksiä myös palautteenantajan kehonkielestä, kasvojen ilmeestä, äänen painotuksesta sekä äänensävyistä. Tällöin opettaja myös näkee, kuinka oppilas reagoi palautteeseen ja ymmärtääkö hän sen oikein. (Race ym. 2005, 119.) Jos yksittäiselle oppilaalle annetaan palautetta koko luokan kuullen, tulisi sen Anja Huurinainen-Kosusen mukaan olla ehdottomasti myönteistä. Rakentava palaute kannattaa hänen mukaansa antaa oppilaalle kahden kesken. Opettajan kannattaa myös kiinnittää huomiota omaan kehonkieleensä ja intonaatioonsa suullista palautetta antaessaan, koska oppilaat vaistoavat herkästi, jos palaute on negatiivista tai ironista. (Huurinainen-Kosunen s. a., 2.)

Brownlien (2009) mukaan oppimista tukevan arvioinnin selkärankana on selvittää ” what you need to know, when you need to know it”. Eli oppilaan tulee saada selville, mitä hänen on tehtävä, jotta hän saavuttaisi oppimiselle asetetut tavoitteet. Oppilaan näkökulmasta kuvailevan palautteen tulisi vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. ”What’s working?” Tämän kysymyksen vastaus kertoo, että mitä oppilas on tehnyt oikein ja mitä hänen kannattaa työssään tai suorituksessaan säilyttää.

2. ”What’s not working?” Tässä taas on olennaista kiinnittää huomiota niihin suoritukseen tai työn kohtiin, joissa on korjattavaa tai parantamisen varaa.
3. ”What’s next” eli mitä seuraavaksi? Tämä kysymys on yhteydessä kysymykseen 2 eli siihen, mitä parantamisen varaa työssä on. Oppilaan tulee yhdessä opettajan kanssa tehdä suunnitelma, mitä hänen tulee työssään tai suorituksessaan tehdä, että ne olisivat tavoitteen mukaisia.

Kolmen kysymyksen mallia käytettiin eräässä englantilaisessa luokassa seuraavasti: Opintojakson aiheena oli runous ja oppilaiden tehtävänä oli tehdä runo, joka on annetun ohjeistuksen ja tavoitteiden mukainen. Tunnilla oppilaat tekivät runoja ja opettaja kulki luokassa korostekynä kädessään. Oppilaat viittasivat, jos he halusivat keskustella opettajan kanssa saadakseen palautetta häneltä. Kun oppilas viittasi, opettaja kysyi oppilaalta oliko hänellä jokin erityinen seikka, jota opettajan tulisi tarkastella. Oppilaan kerrottua oman näkemyksensä, opettaja tämä näkemys mielessään yliviivasi runosta useita ”what’s working”-esimerkkejä. Tämän jälkeen hän auttoi oppilasta valitsemaan yhden kohdan, joka vaati vielä parantamisen varaa ja he yhdessä suunnittelivat, mitä oppilaan tulee tehdä, jotta kyseinen kohta saatiin paremmaksi. Tunnin jälkeen opettaja keräsi ne vastaukset, joita ei ollut vielä nähnyt ja antoi heille palautetta ja esitti kysymyksiä kirjallisesti. Näin oppilaan kerkesivät saada palautetta siinä vaiheessa, kun he pystyivät vielä vaikuttamaan lopputulokseen. Jos opettaja huomasi saman kompastuskiven useassa runossa, hän piti pienen yhteisen ohjauksen kyseiseen aiheeseen liittyen. Opettaja teki havainnot ja palautteen ohjeistuksen ja yhdessä määriteltyjen kriteerien pohjalta. Saatuaan palautetta oppilas jatkoi runon työstämistä tavoitteet ja arviointikriteerit mielessään. Kun oppilailla on selkeä käsitys tavoitteista sekä arviointikriteereistä ja arviointi on kriteerien mukaista, ei yllätyksiä pitäisi tulla. (Brownlie 2009, 120–121.)

Racen ja kumppaneiden (2005) mukaan opettajan antaman kuvailevan palautteen tulisi olla oikea-aikaista, yksilöllistä, selkeästi ilmaistua, voimaannuttavaa, helposti käsiteltävää sekä kehittävää. Oikea-aikaisuudella tarkoitetaan sitä, että mitä aiemmin palautetta annetaan sitä paremmin oppilas pystyy hyödyntämään sitä oppimisessaan. Yksilöllinen ja selkeästi ilmaistu palaute kertoo oppilaalle, mitä hänen tulee työssään tai oppimisessaan vielä huomioida. Etenkin kriittinen palaute tulee olla niin selkeästi ilmaistua, ettei oppilaalle jää epäselvyyksiä palautteen suhteen. Palautteen tulee myös olla ennemminkin voimaannuttavaa, kuin lannistavaa. Oppilaalla ei saa jäädä sellainen mielikuva palautteen jälkeen, että hän on epäonnistunut eikä voi enää mitenkään vaikuttaa lopputulokseen. Helposti käsiteltävä palaute tarkoittaa sitä, että oppilas ymmärtää ilman väärinymmärryksiä, mitä opettaja palautteellaan todella tarkoittaa. Tällainen palaute osoittaa

selkeästi mikä on hyvää ja mitä taas kannattaisi parantaa. Kehittävä palaute antaa oppilaalle mahdollisuuden kehittyä. Sen tarkoituksena on aukaista oppilaalle uusia ovia eikä sulkea niitä. (Race ym. 2005, 105–106.)

Kuvailevalla palautteella on selkeä rooli myös oppilaan harjoittellessa itsearviointitaitoja. Jos oppilas ei ole saanut oppimisensa ja työskentelynsä aikana palautetta, kuinka hän voisi tietää missä kohtaa on menty vikaan ja mikä kohta taas on erityisen onnistunut? Jatkuva palaute työskentelyn aikana rohkaisee oppilasta itseäänkin tarkkailemaan omaa työskentelyään prosessin aikana eikä ainoastaan lopussa. Myös se, että opettaja on kiinnostunut oppilaan työstä ja työskentelystä, voi saada oppilaan tuntemaan oman työnsä merkityksellisemmäksi. Silloin sillä, mitä oppilas tekee, on todella merkitystä ja näin motivaatio oppimiseen ja tehtävien tekemiseen kasvaa.

3.4 Kysyminen

Oppilailta kysyminen ei ole opettamis- ja oppimismenetelmänä uusi, mutta on tärkeää tarkastella minkälaisia kysymyksiä opettaja esittää. Brownlien (2009) mukaan luokassa, jossa arviointi on otettu oppimisen tueksi, opettajan kysymykset ovat avoimia ja opettaja houkuttelee oppilaita perustelevaan vastauksensa. Opettaja kuuntelee oppilasta kunnioittaen, yrittäen ymmärtää oppilaan ajatuksia niin kuin todellisissakin keskustelutilanteissa. (Brownlie 2009, 121.) Black ja kumppanit (2003) huomasivat tekemässään tutkimuksessa, että opettajan jättämä aika kahden kysymyksen välille (jos ensimmäiseen ei kukaan viitannut heti) oli keskimäärin 0,9 sekuntia. Siis oppilaille jäi noin sekunti aikaa vastauksen etsimiseen, muotoilemiseen ja viittaamiseen. Tutkitut opettajat uskoivat jälkeenpäin, että näin lyhyt aika kysymykseen vastaamiseen on luultavasti yksi syy, mikä estää useita oppilaita ottamasta osaa luokassa käytyihin keskusteluihin. Tutkimuksessa suurin osa opettajien kysymyksistä oli yksinkertaisia suljettuja kysymyksiä ja näin ollen keskustelu luokassa pysyi melko pinnallisella tasolla. Nopeasti vaihtuvien, toistaan seuraavien suljettujen kysymysten ja niiden lyhyiden vastausten hyväksymisen sijaan opettajan tulisi todella keskittyä siihen, mitä oppilas sanoo. Kun oppilaan vastaukselle annetaan arvoa ja merkitystä, voidaan saada aikaan sellaista oppilaslähtöistä keskustelua, jota ilman oppilaan vastauksen tarkastelua ei olisi syntynytkään. Opettajilla onkin haastava tehtävä siinä, että he pystyisivät luomaan sellaisen keskusteluilmapiirin, että oppilaat sekä uskaltavat kertoa oman mielipiteensä, mutta myös haastaa toisten ajatuksia ilman pelon ilmapiiriä. (Black ym. 2003, 33–35.)

Brownlie (2009) tähdentää, että opettajan esittämien kysymysten lisäksi myös oppilaita kehoitetaan tekemään kysymyksiä itselleen sekä luokkatovereilleen. Näiden kysymysten on tarkoitus

olla ohjaamassa oppilaiden oppimaan oppimista sekä sytyttämässä uteliaisuutta omaan tuotokseen. Itseltään kysyminen on yksi vaihe oppimista tukevan arvioinnin mukaisissa projekteissa. Oppilas kyseenalaistaa omaa tuotostaan, kysyy itseltään missä on onnistunut, mikä vaatii korjausta ja mitä hänen tulee tehdä seuraavaksi. Tämä ohjaa oppilasta kohti oman oppimisensa asiantuntijuutta, vahvistaa hänen asemaansa osana arviointiprosessia sekä jättää viimekäden vastuun tuotoksesta oppilaalle. Oppilas johtaa omaa oppimistaan, opettaja seuraa oppilaan oppimista ja antaa suuntamerkkejä oppilaalle, jotta hän kykenisi saavuttamaan yhteiset tavoitteet. (Brownlie 2009, 121.)

Black ja kumppanit tiivistävät oppimista tukevan kysymisen kahteen pääkohtaan

1. Kysymysten muotoiluun tulee käyttää aikaa, jotta ne olisivat kysymisen arvoisia. Kysymisen arvoisia kysymyksiä ovat sellaiset kysymykset, jotka johdattelevat ratkaisevalla tavalla sellaisen ymmärryksen lisäämiseen mikä edistää oppimista.
2. Vastausaikaa kysymyksen jälkeen tulee jättää niin kauan, että oppilaat ehtivät ajatella. Jokaisella oppilaalla tulisi myös olla mahdollisuus keksiä vastaus sekä osallistua keskusteluun, joten ensimmäisen viittaajan viitattua miettimistä ei tule keskeyttää. Jokaista vastausta, niin oikeaa kuin väärääkin, voidaan käyttää ymmärryksen lisäämisessä. Kysymisen päätavoite on ajatuksen kehittyminen, ei nopea vastaaminen.

(Black ym. 2003, 42.)

Omat teesinsä oppimista edistävälle opetuskeskustelulle antavat myös George ja Cowan (1999) sekä D. W. Johanson ja R. T. Johanson (2004), jotka ovat samoilla linjoilla, kun kyse on kysymysten asettelusta. Heidän mukaansa opettajan oppilaita kysymien kysymyksien tulisi olla lyhyitä ja koskea ainoastaan yhtä asiaa. Tämän lisäksi kysymysten tulee olla sekä selkeitä että monipuolisia ja niissä tulee välttää epäselvyyttä ja ammattikieltä. Kysymykset eivät myöskään saa johdatella tietynlaiseen vastaukseen ja niiden täytyy olla ”vapaita kysyjän ennakkoluuloista”. Vaikka suljettuja kysymyksiä kovin arvostellaankin, heidän mielestään suljettuja kysymyksiä voidaan käyttää, kunhan niitä seuraa avoin, tarkentava kysymys. (George & Cowan 1999, 73–74; Johanson & Johanson 2004, 74–75.)

3.5 Vertais- ja itsearviointi

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan sitä, että luokkakaveri antaa toiselle palautetta työskentelystä tai itse työstä. Siinä toteutetaan arviointieettistä vastavuoroisuuden periaatetta: kun annan ajatuksiani sinulle, saan puolestani sinulta ajatuksia. Yksi vertaisarvioinnin vahvuus on tasa-arvoinen keskustelu, josta puuttuvat valtasuhteet ja pedagoginen asymmetrisuus. (Atjonen 2007, 81.) Toisaalta taas voidaan pohtia, onko luokassa oppilaiden välillä valtasuhteita. Jokaisessa luokassa oppilailla on omat roolinsa ja väkisinkin oppilaat ovat erilaisissa valtasuhteissa toisiinsa nähden. Ihmeen mukaan vastavuoroisuuden lisäksi vertaisarvioinnissa opetellaan antamaan palautetta hienotunteisesti ja rakentavasti. Oppilaat tekevät vertailua joka tapauksessa. (Ihme 2009, 95–96.)

Oppilaat tulee ottaa niin osallisiksi kuin mahdollista siihen arviointiin ja työhön, jonka ansiosta heillä on mahdollista tulla niin hyväksi oppijoiksi kuin kunkin on mahdollista. Tämä edellyttää, että oppilas selvästi ymmärtää tehtävän, oppimisen tavoitteet ja sen miltä onnistunut suoritus näyttää – eli arviointikriteerit. Kun nämä näyttäytyvät kristallinkirkkaina oppilaille ja opettaja mallintaa kuvailevan palautteen ja avoimien kysymysten avulla kuinka arviointikriteereihin voidaan päästä, oppilaille on annettu eväät onnistuneeseen itse- ja vertaisarviointiin. (Brownlie 2009, 121.)

Jotta vertais- ja ryhmäarvioinnin minäkuvaa vahvistava tehtävä olisi mahdollista toteutua, tulee opiskeluilmapiirin luokassa olla turvallinen. Oppilaalla tulee olla tunne, että minä kelpaan tällaisena ja uskallan asettaa tuotokseni tai taitoni luokkakaverini arvioitavaksi. Vertaisarviointia suunniteltaessa on hyvä miettiä tarkkaan, kuka arvioi ketäkin, ettei tahallista tai tahatonta vallankäyttöä pääse tapahtumaan. Myös Huurinainen-Kosusen mielestä vertaisarviointia kannattaa käyttää arviointi- ja oppimismenetelmänä ainoastaan, jos luokassa on avoin, turvallinen ja myönteinen keskustelu- ja oppimislämpöpiiri. Vertaispalautteen antamista tulee opettaa, harjoitella ja ohjata ennen kuin varsinaista vertaisarviointia aletaan käyttää. (Huurinainen-Kosunen s. a., 3.)

Vertaisarviointia tulee harjoitella yhdessä oppilaiden kanssa ja Brownlien (2009) mukaan oppilaan tulee noudattaa vertaisarvioinnissa samoja suuntaviivoja kuin opettaja on esimerkillään näyttänyt. Vertaisarviointia tulee tehdä tavoite mielessä ja käyttäen arviointikriteerejä viitekehyksenä siitä, miltä tuotoksen tulisi näyttää. Kuvailevan palautteen kehyksenä toimii hyvin samat kolme kysymystä, jotka esiteltiin aiemmin: ”What’s working”, ”what’s not working” ja ”what’s next”. Oppilaan on arvioidessaan hyvä keskustella tuotoksen tekijän kanssa sen sijaan, että ottaisi kokonaan itse kontrollin ja kertoisi kuinka asiat on. Kun oppilaat tekevät vertaisarviointia, opettaja on ohjaajan roolissa ja valmentaa, jos kokee sen tarpeelliseksi. Oppilaiden keskinäiset keskustelut ovat autenttisia ja hyödyllisiä. Niiden avulla suoritukset paranevat, koska oppilailla on

paljon enemmän mahdollisuuksia saada palautetta. Kun palaute tulee ainoastaan opettajalta, oppilas ei useinkaan koe saaneensa tarpeeksi palautetta. (Brownlie 2009, 121.)

Etenkin silloin, kun oppilaat toimivat yhteistoiminnallisissa oppimisryhmissä, heille tulee vastuu myös ryhmän muiden oppilaiden oppimisesta. He jatkuvasti tarkkailevat toisten oppimista, ovat sitoutuneet toisten oppimiseen ja hyvinvointiin, auttavat ja avustavat toisia oppimaan sekä keskustelevat siitä, miten kukin ryhmänjäsen voi osaltaan edistää onnistuneen lopputuloksen aikaansaamista. He saavat työskennellessään jatkuvasti tietoa toistensa ponnisteluyrityksistä, vahvuuksista ja heikkouksista. Ryhmänjäsenet ovat ainutlaatuisessa asemassa tarjotakseen toisilleen hyödyllistä ja rakentavaa palautetta. (Johanson & Johanson 2004, 121.) On olemassa tutkimustuloksia, joiden mukaan yksilöt ovat enemmän tietoisia ryhmän toisten jäsenten toiminnasta ja osaamisesta, kuin omastaan. Ryhmässä toimiessaan heidän on helpompi tarkkailla toisten oppilaiden oppimista ja osallistumista, kuin tehdä jatkuvasti itsearviota omasta toiminnastaan. (Epley & Dunning 2000, 861–875.) Tämän vuoksi ryhmänjäsenet ovat toisilleen yksiä tehokkaimmista palautteenantajista. Vertaisarvioinnissa saatu palaute voi olla osuvampaa, tarkempaa sekä hyödyllisempää kuin muualta saatu palaute. (Johanson & Johanson 2004, 121.) Vertaisarviointi rohkaisee oppilaita myös oppimaan muiden onnistumisesta ja heikkouksista. Tarkastelemalla toisten töitä, he näkevät, kuinka asioita voi tehdä ja oppia eri tavalla. Jos oppilas näkee ainoastaan oman työnsä tuloksen ja saa siitä palautteen, erilaiset vaihtoehdot jäävät hyvin abstrakteiksi. Vertaisoppiminen on vertaisarvioinnin yksi merkittävimmistä tehtävistä. (Race ym. 2005, 132.)

Blackin ja kumppaneiden (2003) mukaan oppilaille tulisi opettaa vertaisarvioinnissa tarvittavia yhteistyötaitoja kahdesta syystä: Siksi, että nuo yhteistyötaidot ovat arvokkaita sinänsä, mutta myös siksi, että vertaisarviointi auttaa kehittämään sellaista objektiivisuutta, jota tarvitaan myös onnistuneessa itsearvioinnissa (Black ym. 2003, 52–53). Todellisuudessa vertaisarviointia tehdessään oppilaat tekevät samalla myös itsearviointia eli he pohtivat, ovatko itse noudattaneet noita kriteerejä, joita luokkakaverin työstään etsivät. Itsearvioinnissa aletaan olla todellisen oppimisen alkulähteillä – oppilaat harjoittavat kykyä ymmärtää onko se, mitä he ovat tekemässä, viemässä heidät siihen lopputulokseen kuin he haluavat. (Brownlie 2009, 121.)

Atjonen (2007) korostaa, että opettajan antaman ohjauksen ja palautteen lisäksi osallistamisen, aktivoinnin ja vastuun etiikka velvoittaa opettajaa miettimään muitakin arvioinnin toteutustapoja. Itsearvioinnilla tarkoitetaan hänen mukaansa sitä, että oppilaalle annetaan oikeus saada vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Itsearviointi voidaan määritellä toiminnaksi, jossa itse tehdään arvio omasta suorituskyvystä. Itsearviointiin liittyy reflektiivisyys, mikä tarkoittaa valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa

toimintaa eri näkökulmista. Reflektiivisyyteen kuuluu myös kyky ohjata ja muuttaa toimintaa omien pohdiskelujen perusteella. Täytyy kuitenkin muistaa, että itsearviointia ei opita hetkessä, etenkin oppimista aidosti hyödyttävällä tavalla. Itsearviointi ei välttämättä ole oppilaalle kovinkaan helppoa. Oppilaat lähtevät arvioimaan opettajan mielipiteitä, mikä heikentää itsearvioinnin aitoa vaikuttavuutta. Oppilaat voivat aliarvioida itseään, etteivät menettäisi kasvojaan, jos opettajan antama arviointi olisikin huonompi kuin oma arviointi. (Atjonen 2007, 81–83.)

Johansonit (2004) muistuttavat, että yksi koko peruskoulutuksen antaman opetuksen tehtävänä on auttaa oppilaita tuntemaan itseään ja omaa toimintaansa paremmin. Arvioinnin päämääränä on auttaa yksilöä saamaan selville mitä he osaavat hyvin, mitkä ovat heidän heikkoutensa ja mahdollisuutensa sekä mikä on heidän taitotasonsa oppimisen eri osa-alueilla. (Johanson & Johanson 2004, 144.) Huurinainen-Kosunen mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jättää opettajalle valinnan siitä, mitkä ovat ne menetelmät, joilla oppilaan itsearviointitaitoja voidaan kehittää. Itsearviointitaitojen kehittäminen tulee aloittaa jo alkuopetuksessa, vaikka sen ikäisillä oppilailta ei ehkä olekaan realistisia käsityksiä itsestään oppijana. Tällöin itsearviointi on enemmänkin oppilaan kokemuksia siitä, mitkä asiat koulussa ovat mukavia, helppoja, hankalia tai mitkä seikat häntä huolestuttavat. Pienimmille oppilaille voidaan ottaa kuvia itsearvioinnin tueksi, jolloin heidän voi olla helpompi ilmaista tuntemuksiaan valmiiden kuvien tai itse piirtämien kuvien kautta. Pientä oppilasta ei saa jättää yksin itsearvioinnin kanssa, vaan siitä tulee keskustella yhdessä hänen kanssaan. (Huurinainen-Kosunen s. a., 4.)

3.6 Oppimisen omistajuuteen ohjaaminen

Oppilas on oman oppimisensa agentti ja subjekti. Kun oppilaat ovat selvillä oppimisjakson tavoitteista ja odotuksista, tietävät kuinka heidän tulee työskennellä saavuttaakseen nuo tavoitteet sekä huomaavat, että heidän äänensä on huomioitu opintojakson toteuttamisessa ja tuntevat olevansa oppimisen todellisia päättähtiä, he työskentelevät ahkerammin. Kaikkien edellä esiteltyjen viiden oppimista tukevan arvioinnin strategian on tarkoitus nimenomaan antaa oppilaalle mahdollisimman suuri kontrolli omasta oppimisestaan, saada hänet tuntemaan, että hän on oman oppimisensa asiantuntija sekä tukea häntä matkalla niin hyväksi oppijaksi kuin hänelle on mahdollista. Nuo strategiat rohkaisevat kyvyiltään vaihtelevan oppilasjoukon todella osallistumaan tunnin kulkuun. (Brownlie 2009, 122.) Kun oppilas kokee olevansa oman oppimisensa keskiössä,

he ovat sitoutuneempia ja itsevarmempia oppijoita. Näin heistä kasvaa kriittisiä lukijoita ja ajattelijoita sekä heidän ajattelustaan tulee refleksiivisempää. (Brownlie 2009, 122; Race ym. 2005, 13.) Kun opettaja kysyy oppilaalta, mitä oppilas haluaa opettajan työssään keskittyvän, valta annetaan oppilaalle. Tällöin oppilas voi kokea omistavansa oppimisensa ja opettajan tehtävä on ainoastaan auttaa. Opettajan viestin oppilaalle tulisi olla selkeä: ”We are in this together”. (Brownlie 2009, 122.) Vaikka opettaja on ainoastaan auttajan roolissa, oppilasta ei missään tapauksessa saa jättää yksin. Hänellä tulee olla olo, että apu ja turva ovat lähellä kun niitä tarvitaan.

Oppimisen omistajuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas pystyy refleктоimaan omaa oppimistaan. Hän miettii, mitä hän jo osaa ja mitä tulisi vielä harjoitella. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2009.) Oppimisen omistajuus on oppilaan eräänlainen tunnekokemus omasta oppimisestaan. Sen pohjana on oppilaan työskentelyn kautta koettu itsenäisyys ja valintojen tekemisen mahdollisuus oppimisprosessin aikana. (Kohonen 2003.) Eikö siis oppimisen omistajuuteen ohjaamisen tulisi olla kaiken opetuksen ja arvioinnin lähtökohtana? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi herättää halun elinikäiseen oppimiseen (Opetushallitus 2004, 12). Kokemus siitä, että osaa reflektoida omaa oppimistaan on jo askel tuota suurta tavoitetta kohti. Oppilaan tulisi saada kokea olevansa oman oppimisensa keskiössä ja pystyvänsä vaikuttamaan siihen. Oppilaan ohjaaminen oman oppimisen omistajuuteen on myös paljon koulu- ja luokkakulttuuriin liittyvä kysymys. Minkälainen on luokassa vallitseva oppimisilmapiiri? Annetaanko oppilaalle vastuuta omasta oppimisestaan? Saako hän olla päättämässä omista tavoitteistaan tai kertomassa ajatuksia omasta arvioinnistaan? Rohkaistaanko oppilasta muodostamaan omia käsityksiä oppimisesta? Tuetaanko oppijoiden erilaisia taipumuksia ja vahvuuksia opetus- ja oppimismenetelmien suhteen?

4 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tämä tutkielma pohjautuu tutkijan itsensä tekemään Arviointi osana oppimista –projektiin. Projekti toteutettiin luokanopettajaopintojen päättöharjoitteluna, jossa tämän tutkielman tekijä oli sekä opettajaharjoittelijan että tutkijan roolissa. Tässä luvussa pyritään kertomaan mahdollisimman tarkasti kuinka projekti toteutettiin ja selittämään sekä projektin että joidenkin tutkimukseen liittyvien valintojen taustalla vaikuttavaa teoriapohjaa. Projektilla oli useita tavoitteita näkökulmasta ja toimijasta riippuen. Tässä projektin tutkimusaiheeseen liittyvät tavoitteet:

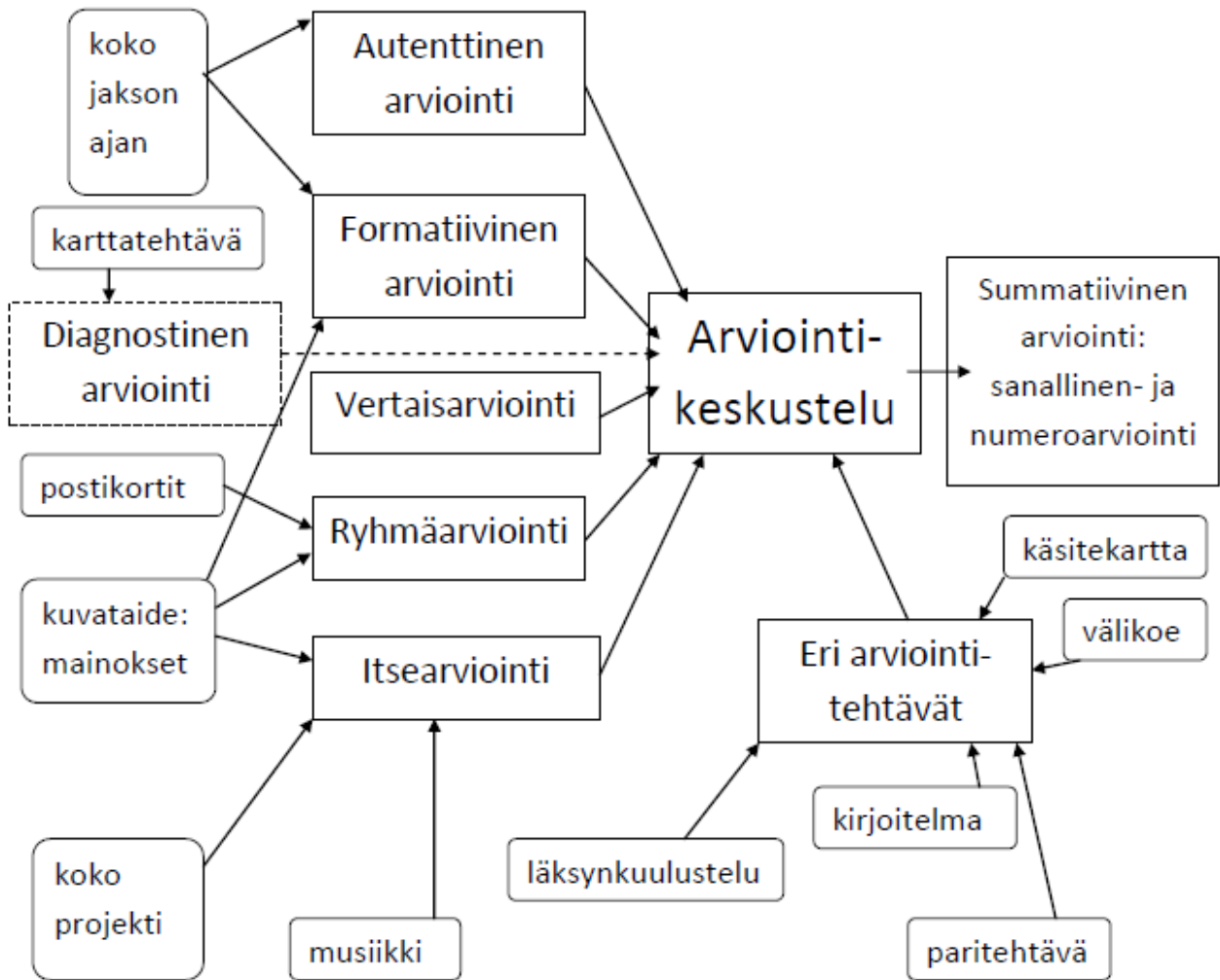
1. Arvioinnin ymmärtäminen ja hyödyntäminen oppimisvälineenä
2. Yksittäisistä arviointimenetelmistä arviointiprosessiksi
3. Oppilaiden suunnittelu-, itsetarkkailu- ja itsearviointitaitojen kehittäminen (oman kehittymisen seuranta portfolion avulla)
4. Arvioinnin ja palautteen antamisen ottaminen luontevaksi osaksi opetusta/oppituntia/oppimista/opettajuutta
5. Faye Brownlien arviointistrategioiden hyödyntäminen

Projekti toteutettiin hämeenlinnalaisen koulun neljännellä luokalla ja projekti muodostui Pohjoismaat ja Baltia teeman yhteyteen. Oppiaineita olivat ympäristö- ja luonnontiede, äidinkieli, kuvataide ja musiikki. Kaikkiin oppiaineisiin pyrittiin integroimaan Pohjoismaat ja Baltia –aihetta, arviointimenetelmien yhdistelmämallia sekä jotain Faye Brownlien kuudesta oppimista tukevan arvioinnin strategiasta. Jakson aikana toteutettiin useita eri arviointitehtäviä ja -menetelmiä, joista pyrittiin muodostamaan oppimista tukeva jatkumo. Lopuksi pidettiin arviointikeskustelu, jossa tutkija keskusteli kunkin oppilaan kanssa heidän tuntemuksistaan, oppimisestaan ja ajatuksistaan projektiin, omaan työskentelyyn sekä arviointiin liittyen.

4.1 Projektin teoreettisesta viitekehystä

Projektin teoreettinen viitekehys koostui Brownlien kuudesta oppimista tukevan arvioinnin strategiasta. Nämä strategiat ovat oppimisen tavoitteen määrittely, arviointiperusteiden määrittely, kuvailevan palautteen antaminen, kysyminen, itse- ja vertaisarviointi sekä oppimisen omistajuuteen ohjaaminen. (Brownlie 2009, 118). Projektissa huomioitiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämät arvioinnin tehtävät sekä perusopetuslain näkökulma. Näiden määräämät arvioinnin tehtävät ja tavoitteet ovat olleet yhtenä tekijänä ohjaamassa projektille asetettuja tavoitteita, joiden tulisi toki olla myös kaiken peruskoulussa tapahtuvan arvioinnin tavoitteita. Tärkeänä pidettiin arviointimenetelmien ja -tehtävien monipuolisuutta sekä arviointikokonaisuuden toteutumista. Jo yhteen luokkaan, puhumattakaan koko koulusta mahtuu useita erialisia oppijoita. Oppilailla on erilaisia tapoja tuoda oppimiaan asioita julki ja osa oppilaista ei välttämättä ole vielä edes löytänyt omaa tapansa. Liian usein arviointi jää ainoastaan summatiiviselle tasolle, joka usein tarkoittaa jakson lopussa pidettävää koetta, jossa testataan, ovatko oppilaat omaksuneet jakson aikana opetetut asiat. Tässä projektissa ei ollut summatiivista koetta, vaan jakson aikana pyrittiin toteuttamaan formatiivista arviointia erilaisten arviointitehtävien kautta. Arviointitehtävien luonnetta pyrittiin vaihtelevaan siten, että oppilailla olisi mahdollisuus tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa työtapojenkin suhteen. Jakson lopussa pidetyissä arviointikeskusteluissa kysyttiin oppilailta onko heidän mielestään parempi, että pidetään iso koe jakson lopussa vai useita pienempiä arviointitehtäviä pitkin jaksoa. 21 oppilaasta ainoastaan kolme piti jakson lopussa pidettävää isoa koetta parempana.

Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen arvioinnin avulla on pitkä ja kärsivällisyyttä vaativa prosessi, jonka toteuttamiseen vaaditaan erilaisia menetelmällisiä päätöksiä sekä menetelmien yhdistämistä. Käytetyn opetusmenetelmän tulee ohjata arviointimenetelmän valintaa. Projektin tarkoituksena oli, että siirryttäisiin yksittäisistä arviointimenetelmistä arviointiprosessiin. Kirjassaan *Arviointi työvälineenä* Irene Ihme esittelee arviointimenetelmien yhdistelmämallin, jossa näytetään, kuinka yksittäisistä arviointimenetelmistä saadaan muodostettua oppilaan kasvua tukeva arviointiprosessi. (Ihme 2009, 104–105.) Kyseinen arviointimalli löytyy myös tästä tutkielmasta sivulta 15. Projektissa otettiin vaikutteita Ihmeen arviointimallista ja tehtiin sitä soveltaen oma arviointimenetelmien yhdistelmämalli (Kuvio 2).



KUVIO 2. Projektissa käytetty arviointimenetelmien yhdistelmämalli.

Kuvion tarkoituksena on kuvata, kuinka projektissa yhdistettiin eri arviointimenetelmät arviointiprosessiksi. Projektissa oli niin diagnostista, formatiivista kuin summatiivistakin arviointia. Diagnostista arviointia oli ainoastaan projektin alussa oppilaiden tekemä kartta, jossa oppilaat piirsivät ulkomuistista sekä oman lähtötason pohjalta Pohjoismaiden kartan. Pääpaino kohdistui formatiiviseen arviointiin sekä arviointikeskusteluun, jossa oppilaiden kanssa keskusteltiin projektista ja arviointitehtävien onnistumisesta. Summatiivinen arviointi oli oppilaille annettu suullinen arvio ja arvosana arviointikeskustelun pohjalta.

4.1.1 Arviointistrategioiden rooli projektissa

Brownlien kuusi oppimista tukevan arvioinnin strategiaa antoivat kehyksen projektille ja nämä strategiat olivat läsnä projektissa seuraavasti:

1. Opiskelun tarkoituksen ja tavoitteiden selvittäminen

Opiskelun tarkoituksen ja tavoitteiden selvittämisellä tarkoitetaan sitä, että oppilaan tulee tietää, mitä hän opiskelee ja miksi sekä mitkä ovat tavoitteet. Projektissa noudatettiin tätä strategiaa esittelemällä oppilaille tunnin ja arviointitehtävien alussa niiden tavoitteet. Luokan seinällä oli keltaisella kartongilla kyseisen tunnin tavoite ja sen ympärille kerättiin edellisten tuntien tavoitteita. Jokaisen tunnin alussa oppilaiden kanssa käytiin läpi tunnin tavoite ja lopputunnista pohdittiin oliko se toteutunut. Tämä jäi oppilaille niin vahvasti mieleen, että jos tavoitteen kertaaminen tunnin lopussa meinasi unohtua, joku oppilaista muistutti siitä. Tavoitteiden konkretisoiminen osoittautui yllättävän vaikeaksi, koska ongelmia ja päänvaivaa tuotti se, että yksi laaja tavoite saattaa jäädä oppilaalle liian abstraktiksi, kun taas yksityiskohtaisempaa tavoitetta on vaikeampi määrittää tai valita tunnin aikana tulevasta tietotulvasta. Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2009) huomauttavatkin, että koulussa tapahtuvassa oppimisessa ja opettamisessa on sekä päämäärätavoitteita että osatavoitteita ja näiden molempien tulee olla oppilaan tiedossa. Projektin edetessä tunneille asetettiinkin useampia tavoitteita, sisältäen sekä päämäärätavoitteen että osatavoitteen. Esimerkiksi tunnilla, jolloin opiskelimme Tanskaa, tavoitteet olivat seuraavat:

- Opin Tanskan eri osia ja osaan näyttää ne kartalta.
- Opin, miten Tanskassa tuotetaan energiaa.

Oppilaan tulisi saada kokea, että hän voi vaikuttaa niihin tavoitteisiin, joihin arviointi pohjautuu. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen kanssa edellytetään samanaikaisesti tapahtuvan yksilöllistä tavoitteiden asettelua siten, että oppilas osallistuu aktiivisesti tapahtumaan. (Atjonen 2007, 106.) Kuvataiteen mainosprojektissa oppilaille annettiin osa tavoitteista valmiiksi ja osasta he saivat päättää itse. Itse päätettävät tavoitteet tuli kuitenkin valita annetuista vaihtoehdoista, mikä oli omalta osaltaan kaventamassa oppilaiden päätösvaltaa. Oppilaat eivät olleet aiemmin harjoitelleet tavoitteiden asettamista, joten kuvataiteen työssä päädyttiin antamaan heille vaihtoehtoja. Myöhemmin ympäristö- ja luonnontiedon tutkimustehtävässä he muodostivat itselleen tavoitteita, joita heidän tuli työssään tavoitella.

2. Arviointiperusteiden määrittely

Arviointikriteerien määrittely auttaa oppilaita tunnistamaan, milloin he ovat saavuttaneet tehtävälle tai oppimisjaksolle asetetut tavoitteet. Arviointikriteerit havainnollistavat konkreettisesti, minkälainen on onnistunut suoritus ja mitä se pitää sisällään. Arviointiperusteiden tulee olla tavoitteen mukaisia. (Brownlie 2009, 119–120.) Tässä projektissa arviointiperusteiden määrittely näkyi selkeimmin kuvataiteessa tehdyssä mainosprojektissa. Oppilaiden kanssa tutustuttiin mainokseen tekstilajina äidinkielen tunnilla ennen varsinaista mainosprojektia. Oppilaat tekivät äidinkielessä haluamastaan kirjasta pienen mainoksen ja näistä keskusteltiin myös mainosprojektin aloitustunnilla. Oppilaiden tehtävänä oli 4-5 hengen ryhmissä tehdä arvotusta Pohjoismaasta tai Baltian maasta sekä video- että paperimainos. Kumpaankin mainokseen annettiin oppilaille selkeät ohjeet niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Oppilaille myös kerrottiin, että mainosten arviointi toteutettaisiin ryhmäarviointina, itsearviointina ja opettajien antamana arviointina. Videokuvaaminen oli oppilaille entuudestaan vierasta, joten videomainokselle asetetut tavoitteet eivät olleet niin korkeatasoisia kuin paperimainoksen tavoitteet. Mainoksen tavoitteiksi asetettiin elämyksellisyys, hyvä tekninen toteutus sekä ryhmätyöskentely. Balckin ja kumppaneiden (2003) mukaan arviointikriteerit voivat hyvin olla abstrakteja, mutta ne kannattaa konkretisoida, jotta oppilaat varmasti ymmärtävät mitä niillä tarkoitetaan. (Black ym. 2003, 52.) Näin tehtiin ja jokainen tavoite konkretisoitiin oppilaan ymmärtämälle kielelle niin kirjallisissa kuin suullisissakin ohjeissa. Oppilaat arvioivat ryhmissä toistensa videoita tavoitteisiin pohjautuvan taulukon avulla. Oppilaille muistuteltiin projektin aikana, että he palauttaisivat mieleen työn tavoitteet ja pohtisivat ovatko ne toteutuneet.

Paperimainokselle asetetut tavoitteet kirjattiin taulukkoon, johon ne konkretisoitiin neliportaiseen arviointiin pohjautuen. Tästä taulukosta näki suoraan, minkälaista työskentelyä ja tuotosta vastaa mikäkin arvosana. Oppilailla oli tämä tavoitetaulukko käytössään koko projektin ajan. Oppilaiden oli siis mahdollisuus palauttaa mieleen tavoitteet milloin tahansa projektin aikana. Muutaman työskentelytunnin jälkeen oppilaat tekivät väli-itsearviointia omasta työstään tavoitteisiin pohjautuen. Oppilaiden tehtävänä oli tämän jälkeen korjata ne tavoitteen määrittämät tunnuspiirteet, joita heillä ei vielä työssään ollut toteutettu. Paperimainoksen arviointi tapahtui peilaten tuotosta tavoitetaulukon määrittämiin osa-alueisiin. Koko projektin ajan käytössä ollut tavoitetaulukko selkeytti huomattavasti niin opettajan kuin oppilaidenkin tekemää arviointia mainoksista.

3. Kuvailevan palautteen antaminen

Kuvailevan palautteen antamisella tarkoitetaan sitä, että oppilas saa palautetta edistymisestään suhteessa tavoitteisiin. Yksinkertaisimmillaan kuvaileva palaute voi olla opettajan oppilaalle antama ohje siitä, miten oppilas voi edetä työssään. (Jyrkiäinen & Sinisalo 2009.) Palaute voi olla suullista tai kirjallista, mutta suullisen palautteen on väitetty olevan tehokkaampaa kuin kirjallisen. Edellä mainittu väite perustuu palautteen nopeuteen ja siihen, että sen saa jo oppimisprosessin aikana. Suullinen palaute mahdollistaa myös vastavuoroisuuden, koska oppilas voi kommentoida omia päätöksiään tai kysyä mieltä painavia asioita. Kuvailevaa suullista palautetta voidaan antaa niin yksilötasolla kuin ryhmässäkin. Kun palaute annetaan oikeaan aikaan, eli työskentelyprosessin keskellä, oppilaalla on mahdollisuus parantaa työtään ennen kuin se on valmis. (Atjonen 2007, 89–90.)

Tutkimusprojektissa kuvaileva palaute keskittyi juuri suusanalliseen dialogiin. Opettaja seurasi oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kuvataiteen projektissa ja antoi palautetta oppilaiden työskentelystä sekä meneillään olevasta työstä. Kuvataiteessa palaute kohdistui eniten paperimainoksen tavoitteiden toteutumiseen, ryhmätyöskentelyn organisointiin sekä mainosten visuaaliseen ilmeeseen. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla tutkittiin Baltian maita ryhmissä ja oppilaiden tuli palauttaa opettajalle suunnitelmat siitä, mitä he aikovat maastaan tai aihealueestaan tutkia. Opettaja luki heidän tavoitteensa ja keskusteli heidän kanssaan siitä, kannattaisiko ehkä jotain lisätä tavoitteisiin ja minkä tavoitteen kannattaisi olla päämäärätavoitteena.

4. Kysyminen

Kysyminen on oppimisstrategiana koulussa paljon käytetty. Sen laatua oppimisen edistäjänä voidaan parantaa monilla pienilläkin seikoilla. Näitä ovat muun muassa se, että oppilaille annetaan riittävästi aikaa vastauksen muotoilemiseen sekä se, että vastauksia voidaan pohtia parin kassa tai ryhmässä sen sijaan, että kuunnellaan vain yhden oppilaan vastaus. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2009.) Myös kysymysten laatu on yksi tärkeimmistä seikoista pohtiessa kysymisen toimivuutta oppimismenetelmänä. Ovatko kysymykset tarpeeksi lyhyitä ja yksinkertaisia? Miten kysymykset on muotoiltu? Ovatko ne dikotomisista vai kuvailevia kysymyksiä?

Tutkimusprojektin oppitunneissa annettiin paljon aikaa opetuskeskustelulle. Tärkeänä pidettiin, että opiskeltavasta asiasta tulisi mahdollisimman paljon virikkeitä ja keskustelunaiheita oppilailta itseltään. Monesti vertaisryhmään kuuluvan näkemys asiasta tuntuu oppilaasta loogisemmalta kuin opettajan antama selitys. Toisaalta keskustelu voi lähteä myös rönsyilemään, jolloin opettajan tehtävänä on ohjata keskustelu takaisin oppimisen kannalta tärkeisiin teemoihin. Projektin aikana huomattiin, että oppilailta kyseleminen aktivoi heitä paremmin keskittymään tunnilla sekä sai heidät pysymään tarkkaavaisina pidempään.

Projektissa kiinnitettiin erityistä huomiota myös arviointitehtävissä oleviin kysymyksiin. Oppilaille annettiin mahdollisuus päästä vaikuttamaan muutaman arviointitehtävän kysymyksiin siten, että he saivat muodostaa itse kysymyksiä. Oppilaiden kysymyksistä osa valittiin arviointitehtäviin, mikä mahdollisesti lisäsi heidän osallisuudentunnettaan sekä pätevyydenkokemuksiaan. Projektin edetessä arviointitehtävissä olevista kysymyksistä tehtiin aina vain haastavampia. Norjan arviointitehtävässä oppilaat pohtivat pareittain kirjoja käyttäen sitä, miten meri ja vesi vaikuttavat Norjaan. Tähän kysymykseen ei löytynyt suoraa vastausta kirjasta vaan oppilaat joutuivat käyttämään päättelykykyään sekä muodostamaan johtopäätöksiä syy-seuraussuhteista. Tanskan arviointitehtävä taas oli kirjoitelma, jossa ei ollut suoria kysymyksiä. Kirjoitelmassa oli kuvia ja sanoja, jotka oppilaan täytyi liittää Tanskaan perusteluineen.

5. Itse- ja vertaisarviointi

Itsearviointi tarkoittaa sitä, että oppilaille annetaan oikeus saada vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Itsearviointi voidaan määritellä toiminnaksi, jossa itse tehdään arvio omasta suorituskyvystä. Itsearviointiin liittyy reflektiivisyys, mikä tarkoittaa valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa toimintaa eri näkökulmista. Reflektiivisyyteen kuuluu myös kyky ohjata ja muuttaa toimintaa omien pohdiskelujen perusteella. (Atjonen 2007, 81–82.)

Projektin aikana oppilaat tekivät itsearviota musiikissa, kuvataiteessa ja koko jakson arvioinnissa. Musiikissa itsearviointi liittyi tuntikäyttäytymiseen. Tunnin alussa annettiin itsearvioitavat aiheet (esimerkiksi aktiivisuus, osallistuminen) ja tunnin lopussa oppilaat antoivat joko hymynaaman tai numeroarvioinnin perusteella arvion omasta toiminnastaan. Yhdellä tunnilla oppilaiden tuli tunnilla suoritettujen tehtävien perusteella asettaa itselleen kerrattavat asiat. Viimeisellä tunnilla oppilaat antoivat itselleen arvosanan musiikin jaksoon liittyen. Arviointikeskustelussa he saivat perustella antamansa arvosanan taustalla vaikuttavia ajatuksia. Kuvataiteessa itsearviointiin liittyi ryhmätyöskentelyn arviointiin. Kuvataiteen projektin yhtenä tavoitteena oli ryhmätyöskentely ja sen osatavoitteena, että kaikki osallistuvat omalla tavallaan ryhmän toimintaan, kenenkään ideoita ei tyrmätä sekä se, että ryhmässä jaetaan selkeät vastualueet. Arviointikeskustelun pohjana toimi oppilaiden tekemä itsearviointi jaksosta. Siinä pyydettiin muun muassa antamaan itselleen arvosana ympäristö- ja luonnontieto –osa-alueesta. Oppilaiden käsitykset omasta taitotasostaan olivat hyvin realistiset. Yhden arvosanan heittoja oli muutamia, mutta muuten oppilaat olivat arvioineet itseään melko samalla tavalla kuin opettaja. Atjonen (2007) toteaa, että itsearviointi ei välttämättä ole oppilaille helppoa. Oppilaat lähtevät

arvioimaan opettajan mielipiteitä, mikä heikentää itsearvioinnin aitoa vaikuttavuutta. Oppilaat voivat aliarvioida itseään, etteivät menettäisi kasvojaan, jos opettajan antama arviointi olisikin huonompi kuin oma arviointi. (Atjonen 2007, 83.) Tutkimusprojektissa tämän kaltaisen itsearvioinnin katsottiin olevan aika vähäistä. Tähän saattoi myös vaikuttaa se, että oppilaat antoivat itselleen arviosanan lähinnä arviointitehtävien menestykseen pohjautuen. Oppilaista viisi nimesi itsearvioinnin mieleisimmäksi arviointimenetelmäksi. Perusteluina oli muun muassa se, että he kokivat saavansa selittää, mitä ajattelevat omasta onnistumisestaan. Toisaalta itsearviointi nähtiin ehkä enemmän opettajalle antamana arviona itsestään kuin itseään hyödyttävänä arviointimenetelmänä.

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan sitä, että luokkakaveri antaa toiselle palautetta työskentelystä tai itse työstä. (Atjonen 2007, 81.) Vastavuoroisuuden lisäksi vertaisarvioinnissa opetellaan antamaan palautetta hienotunteisesti ja rakentavasti. Oppilaat tekevät vertailua joka tapauksessa. (Ihme 2009, 95–96.) Vertaisarviointia toteutettiin projektissa sekä äidinkielessä että kuvataiteessa. Äidinkielessä tehtävänä oli kirjoittaa postikortti Ruotsista. Oppilaille opetettiin genrepedagogiikan mukaisesti postikorttitekstilajille tyypillisiä piirteitä etsien niitä oikeista postikorteista sekä äidinkielenkirjassa olevasta postikortista. Oppilaat saivat sekä kirjalliset että suulliset ohjeet postikorttiin ja heille kerrottiin, että seuraavalla tunnilla luokkakaveri antaa oman arvionsa kyseisestä työstä. Seuraavalla tunnilla keskusteltiin oppilaiden kanssa vertaisarvioinnin periaatteista sekä he saivat luokkatoverinsa postikortin, jota he arvioivat saamansa monisteen pohjalta. Monisteessa oleva taulukko oli tehty kirjallisiin ohjeisiin pohjautuen, joka oli pyritty tekemään mahdollisimman yksiselitteiseksi. Arviointi osoittautui kuitenkin yllättävän vaikeaksi, koska oppilaiden täytyi itse tehdä tulkintoja siitä, ovatko postikortissa mainitut seikat verrannollisia tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Oppilaille annettiin myös opettajan arvion postikortista samaa monistetta apuna käyttäen. Kuvataiteen vertaisarviointi toimi ryhmäarviointiperiaatteella. Jokainen ryhmä arvioi yhden ryhmän jakson alussa annettujen tavoitteiden pohjalta. Kyseisestä arvioinnista kerrottiin tarkemmin kohdassa 2. Arviointiperusteiden määrittäminen. Ryhmävertaisarvioinnit herättivät oppilaissa hyvinkin vaihtelevia tunteita. Osa oppilaista meinasi hermostua palautteenantajille mielestään epäoikeudenmukaisesta palautteesta. Arviointikeskustelussa tutkijaopettaja pyysi kommentteja ryhmäarvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että palautteen antaminen ei ollut aivan yksiselitteistä, mutta arviointi oli kuitenkin ollut melko oikeudenmukaista. Vertais- tai ryhmäarvioinnin nimesi 21 oppilaasta yhdeksän mieleisimmäksi arviointimenetelmäksi. Perusteluina olivat muun muassa se, että on kivaa arvioida muiden töitä ja se, että on mielekästä saada luokkakaverilta palautetta omasta työstä.

6. Oppimisen omistajuuteen ohjaaminen.

Oppimisen omistajuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että oppilas pystyy refleктоimaan omaa oppimistaan. Hän miettii, mitä hän jo osaa ja mitä tulisi vielä harjoitella. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2009.) Oppimisen omistajuus on oppilaan eräänlainen tunnekokemus omasta oppimisestaan. Sen pohjana on oppilaan työskentelyn kautta koettu itsenäisyys ja valintojen tekemisen mahdollisuus oppimisprosessin aikana. (Kohonen 2003.) Eikö siis oppimisen omistajuuteen ohjaamisen tulisi olla kaiken opetuksen ja arvioinnin lähtökohtana? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 12) määrittävät perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi herättää halun elinikäiseen oppimiseen. Kokemus siitä, että osaa reflektoida omaa oppimistaan on jo askel tuota suurta tavoitetta kohti. Oppilaan tulisi saada kokea olevansa oman oppimisensa keskiössä ja pystyvänsä vaikuttamaan siihen. Oppilaan ohjaaminen oman oppimisen omistajuuteen on myös paljon koulu- ja luokkakulttuuriin liittyvä kysymys. Minkälainen on luokassa vallitseva oppimisilmapiiri? Annetaanko oppilaalle vastuuta omasta oppimisestaan? Saako hän olla päättämässä omista tavoitteistaan tai kertomassa ajatuksia omasta arvioinnistaan? Rohkaistaanko oppilasta muodostamaan omia käsityksiä oppimisesta? Tuetaanko oppijoiden erilaisia taipumuksia ja vahvuuksia opetus- ja oppimismenetelmien suhteen.

Projektissa pyrittiin antamaan oppilaille mahdollisuuksien mukaan paljon vapautta ja sen mukana tulevaa vastuuta omasta työskentelystä. Useammassa arviointitehtävässä sai itse päättää tavan, jolla tuo oppimiaan asioita julki. Projektissa harjoiteltiin melko monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja, joista oppilaat saivat valita itselleen omimman vaihtoehdon. Arviointikeskustelussa tutkija keskusteli oppilaiden kanssa tästä vapaudesta. Osa piti selviä ja suoria kysymyksiä ja pyydettyä vastaustapaa parempana, mutta valtaosa koki mielekkäänä, että vastaustavan sai itse päättää. Oppilaat myös refleктоivat erittäin hyvin omaa osaamistaan ja oppimistaan. Eräskin oppilas osasi suoralta kädeltä mainita omat vahvuutensa ja heikkoutensa niin taito-, taide- kuin tietoaineissa. Aiemmin mainitussa kuvataideprojektissa sekä arviointitehtävässä oppilaille annettiin mahdollisuus olla päättämässä omista tavoitteistaan tai arviointitehtävän kysymyksistä. Myös nämä oman päätösvallan kautta koetut pätevyyskokemukset voivat olla vahvistamassa oppilaan polkua kohti oman oppimisen omistajuutta.

5 LAADULLINEN TUTKIMUS

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus tapauskohtaisen luonteensa johdosta, mutta tutkimuksessa on myös toimintatutkimuksen piirteitä muun muassa tutkijan kaksoisroolin puitteissa. Laadullinen tutkimus on käsitteenä erittäin laaja ja sen takia onkin perusteltua joka tutkimuksessa erikseen määrittää, mitä on tekemässä. Tässä luvussa kerrotaan minkälainen laadullinen tutkimus tämä tutkimus on luonteeltaan.

Tutkijan rooli korostuu laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkijan on todella tiedettävä, mitä hän laadullisessa tutkimuksessaan tekee. Käsitteen laajuuden vuoksi olisikin ehkä parempi puhua ”laadullisista tutkimuksista” laadullisen tutkimuksen sijaan. (mm. Eskola & Suoranta 1998, 9–10; Tuomi & Sarajärvi 2009, 67.) Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta on käytetty paljon ihmistieteissä sen ymmärtävään pyrkivän näkökulman vuoksi. Ymmärtämisellä viitataan nimenomaan tietämisen tapaan. Ilmiötä voidaan joko ymmärtää tai selittää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Karkeimmillaan laadullinen tutkimus voidaan määritellä yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi. Aineistoon voidaan soveltaa eri lukutapoja ja näistä lukutavoista voidaan erotella ”laadullisen aineiston käsittely” ja ”aineiston laadullinen käsittely”. Rajat eivät ole selkeät, koska samaa aineistoa voidaan analysoida useasta eri näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 13.)

Laadullista tutkimusta pohdittaessa päädytään usein pohtimaan sen suhdetta teoriaan. Jotkut jopa pohtivat tarvitaanko laadullisessa tutkimuksessa lainkaan teoriaa. Teorian merkitystä laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin pitää ilmeisenä ja sitä tarvitaan väistämättä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17.) Hirsjärvi ja kumppanit (2007) listaavat kvalitatiivisen tutkimuksen yhdeksi tyypilliseksi piirteeksi induktiivisen analyysin, mikä tarkoittaa että tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja. Lähtökohtana ei näin ollen ole teorian tai hypoteesin testaaminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan yksi peruskulmakivistä, johon laadullinen tutkimus nojaa, on havaintojen teoriapitoisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa se, millainen käsitys tutkijan käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä se tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa

käytetään. Tässä mielessä teoriapitoisuutta korostetaan kaiken tutkimuksen lähtökohtana laadullisen tutkimuksen perusteluissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Tässä tutkimuksessa teorian rooli on se, että teoria on ohjannut tutkittavaa projektia. Arviointi osana oppimista –projekti suunniteltiin teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvaksi, jolloin kaikelle tekemiselle haluttiin teoriaperustelu. Itse tutkimusongelmat sen sijaan kumpusivat projektista ja aineistosta. Aineiston analysoinnissa empiiria ja teoria vuorottelevat siten, ettei tutkimustuloksia ole yritetty pusertaa teoriaan sopiviksi.

Jos tarkastellaan laadullisen tutkimuksen perinteitä, huomataan, että laadullisen tutkimuksen kehittämiseen on otettu vaikutteita lukuisista eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista. Kvalitatiivinen tutkimus on muotoutunut ajan saatossa ja sillä on geneettisiä suhteita sellaisiin aatevirtauksiin kuin hermeneutiikka, fenomenologia ja analyttinen kielifilosofia. Voidaan ajatella, että näistä kaikista on vaihtelevissa määrin ammennettu lähtökohtia kvalitatiivisen tutkimuksen perusajatukselle. Kvalitatiiviseen tutkimukseen on siis tarttunut vaikutteita monelta suunnalta ja tässä mielessä se muodostaa aidosti elektisen tutkimussuuntauksen. (Eskola & Suoranta 1998, 25.)

Tutkimusta tehdessä täytyy muistaa, että jokaisen metodioppaan antamassa määritelmässä laadullisesta tutkimuksesta on ennemminkin kyse siitä tulkintoja ohjaavasta näkökulmasta, jonka kyseinen opas haluaa antaa. Näin ollen voidaan kritisoida onko oppaiden antama näkökulma lainkaan yleistettävissä. Päädytään taas siihen, että tutkijan on esitettävä mitä hän itse ja siinä tutkimuksessa laadullisella tutkimusotteella tarkoittaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17, 67.)

6 TAPAUSTUTKIMUS

Tapaustutkimukselle luonteenomaista on tuottaa yksittäisestä tapauksesta (tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia) yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksella ei ole yksiselitteistä määritelmää, koska sitä voidaan tehdä monella eri tavalla ja juuri siitä syystä se onkin niin monisyinen. Sille ominaisia piirteitä ovat esimerkiksi yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimusta tehdään usealla eri tieteenalalla ja se voi olla niin määrällistä kuin laadullistakin. Tapaustutkimuksen tavoitteet sekä toteutus vaihtelevat eri tieteenaloilla ja niiden sisälläkin tutkimustehtävistä riippuen. Sen erilaisia muotoja voivat olla esimerkiksi etnografinen tutkimus, evaluaatiotutkimus, toimintatutkimus sekä elämäkerrallinen tapaustutkimus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Syrjälä & Numminen 1988, 5.) Yleistä tapaustutkimuksen määritelmää ei ole mahdollista esittää sen monimuotoisuuden vuoksi, mutta tärkeintä on, että se kohdistuu nykyhetkeen sekä tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. (Laitinen 1998, 19; Syrjälä & Numminen 1988, 7.)

Tapaustutkimuksessa aineistonkeruussa käytetään usein monia eri menetelmiä ja tavoitellaan nimenomaan ilmiöiden kuvailemista. Olennaista on, että aineisto muodostaa jollain tavalla kokonaisuuden, tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160.) Tapaus on käsitteenä monimerkityksinen. Menetelmäpuheissa tapauksella tarkoitetaan usein tutkimuksen kohdetta, objektia. Tapauksia voivat olla esimerkiksi ihminen, ihmisjoukko, yhteisö, laitos, jokin tapahtuma tai laajempi ilmiö. (Laitinen 1998, 33; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160; Syrjälä & Numminen 1988, 5.) Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteen valinta on perua joko teoreettisesta tai käytännöllisestä intressistä. Voidaan myös tietysti väittää, että tapauksen valinta on seurausta sattumasta, satunnaisesta intressistä tai helposta saatavuudesta. Oli tapaus mikä tahansa, tärkeää on määrittää mikä se on ja kerrottava tapauksen valintakriteerit. (Laitinen 1998, 36–37; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160–161.) Tämä tutkimus on tapaustutkimus, koska siinä tutkitaan todellisessa maailmassa tapahtunutta arviointiprojektia, jota ei kuitenkaan voida yleistää arviointiprojekteihin yleensä. Tässä tutkimuksessa tapaus on toisaalta arviointiprojekti, koska osa

tutkimuskysymyksistä tutkii projektissa tapahtuneita asioita. Toisaalta taas tapauksen voidaan ajatella olevan 21 oppilaasta koostuva luokka, jossa arviointiprojekti toteutettiin. Osa tutkimuskysymyksistä taas tutkii oppilaiden ajatuksia arvioinnista. Juuri kyseinen luokka määräytyi kohteeksi, koska kyseisen luokan opettaja oli ilmoittanut halukkuutensa ohjata arviointiprojektia tekevää opiskelijaa, koska oli itsekin perehtynyt aiheeseen.

Tutkimuksen tekeminen on pitkälti valintojen tekemistä, jotka vievät tutkimusta tiettyyn suuntaan. Tutkimusraporttiin kaivataan tutkijan metodista pohdintaa sekä menettelytapojen reflektointia, koska tutkijalla on lähes rajattomat mahdollisuudet toteuttaa tutkimus. Tutkijan tuleekin perustella nämä valinnat. Tapaustutkimuksessa on tärkeää saattaa näkyväksi tutkimusprosessi, jotta lukija saa selville, minkälaisen prosessin jälkeen tutkimustuloksiin on päätytty sekä hän voi samalla arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustuloksia ja tiettyä tapausta ymmärtääkseen lukijan on otettava huomioon kontekstuaaliset seikat: ajalliset, paikalliset, historialliset, poliittiset, taloudelliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja henkilökohtaiset. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160–161.) Tämän tutkimuksen tutkimusprojekti on esitelty tarkemmin luvussa 4.

Tapaustutkimusta on kritisoitu sen edustavuuden puutteesta, puutteellisesta kurinalaisuudesta aineiston keruussa ja analysoinnissa sekä yleistettävyyden pulmista. Voidaankin todeta, että tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Tapaustutkimus on ilmiön laadun kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta. Se on todellisuuden konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista tulkintaa. Siinä todellisuus on tarkasteltuna kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä yksityisiksi mitattaviksi muuttujiksi. Tapaustutkimuksessa tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa sekä kokemuksia siitä. Tästä syystä käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia. (Syrjälä & Numminen 1988, 8–9.)

7 TOIMINTATUTKIMUS

Tapaus- ja toimintatutkimuksella on jonkin verran yhtäläisyyksiä ja tartuntapintaa. Tilannekeskeisyys tapaustutkimukselle tyypillisenä piirteenä on toimintatutkimuksessakin keskeinen, koska siinä yhdistyy tietyllä tavalla tilanteen havainnointi ja siihen vaikuttaminen. Myös tutkimusasetelma yhdistää tapaus- ja toimintatutkimusta siten, että niissä tutkimuksen käytännöllinen subjekti, tutkimuksen kohde, osallistuu itse dialogiin ja toimintaan teoreettisen subjektin, tutkijan kanssa. Ideaalitapauksessa teoreettinen subjekti käy tarpeettomaksi käytännöllisen subjektin voidessa itse asettua tutkimaan omaa toimintaansa. Siksi toimintatutkimuksen on sanottu olevan myös osallistuvaa. (Laitinen 1998, 21–29.)

Toimintatutkimusta on sovellettu enimmäkseen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Erityisen vahvasti se näyttää juurtuneen nimenomaan kasvatuksen tutkimukseen. Kasvatustieteessä siitä on tullut juuri opettajankoulutuksen ja opettajatutkimuksen yksi keskeisimmistä metodeista, joka kiteytyy käsitteeseen ”tutkiva opettaja”. Toimintatutkimuksen yksi näkyvimmistä piirteistä on se, että se pyrkii tekemään tutkimusta mahdollisimman lähellä käytäntöä. Jos toimintatutkija tulee tutkittavaan yhteisöön sen ulkopuolelta, hän ei pyrikään jäämään ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, vaan osallistuu itsekin toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29–30, 40.) Toiminta liittyy toimintatutkimukseen kahdella eri tavalla, toisaalta tutkimuksen kohteena, toisaalta tavoitteena, jolla pyritään muutoksen aikaansaamiseen (Jyrkämä 1999, 139). Toimintatutkimus on eräänlainen prosessi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmaksi. Toiminnan kehittäminen ei kuitenkaan pääty koskaan, vaan se on jatkuva prosessi. Tällä tarkoitetaan sitä, että toimintatutkimuksen tulos ei esimerkiksi ole jokin tietty, entistä parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla määritetty ja ymmärretty prosessi. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.) Tässä tutkimuksessa tutkija osallistui itse tutkimusprosessiin siten, että hän suoritti päättöharjoittelun suunnitellen ja toteuttaen tutkimuksen taustalla vahvasti vaikuttavan Arviointi osana oppimista –projektin. Hän oli samanaikaisesti sekä tutkija että opettaja, joskin tutkimuksen aineisto on kerätty lähinnä projektin lopussa. Tutkijan kaksoisroolia on tarkasteltu tutkimuksen laadun kannalta tarkemmin luvussa 11.

Eri toimintatutkimuksia yhdistäviä piirteitä ovat käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen sekä tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin. Yhdisteltävistä piirteistä huolimatta soveltavat tai kehiteltävät teorit, tutkimuksen kohteet sekä kysymyksen asettelut voivat olla hyvinkin erilaisia. Siten kyse ei ehkä niinkään ole koulukunnasta, vaan erityisestä tavasta hahmottaa tutkimuksen ja tutkittavan todellisuuden välinen suhde. (Kuula 1999, 10.) Toimintatutkimuksen yksi perusajatuksista paljastuu hyvin Kurt Lewinin lausahduksesta ”Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria.”. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25.) Se onkin usein ymmärretty lähestymistavaksi, joka on kiinnostunut asioiden nykytilan lisäksi siitä, miten niiden tulisi olla. (mm. Aaltola & Syrjälä 1999, 21; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.) Toimintatutkimusta on usein kuvailtu refleksiiviseksi projektiksi, joka näyttäytyy spiraalin muotoisena. Siinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheet seuraavat toisiaan ja toistuvat yhä uudelleen. Ajatus on peräisin Lewiniltä ja sitä on kehitelty eteenpäin useissa eri yhteyksissä ajan saatossa. (mm. Aaltola & Syrjälä 1999, 18; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–37.) Spiraalimaista kehää on usein arvosteltu kaavamaisuudesta, mutta tutkijan ei tule yrittää väkisin sovittaa omaa toimintaansa spiraalin eri vaiheisiin. Eihän tutkija välttämättä alussa edes tiedä kaikkia niitä kysymyksiä ja tutkimusongelmia, joihin hän tutkimuksen edetessä joutuu etsimään ratkaisuja. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–38.)

Toimintatutkimuksessa arvoja ja tietoa ei eroteta toisistaan, vaan ne liittyvät saumattomasti toisiinsa (mm. Aaltola & Syrjälä 1999, 21). Toimintatutkija on toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalisia tilanteita omasta näkökulmastaan, eikä puolueeton tarkkailija, joka tarkastelee etäältä yhteisön toimintaa. Tutkija on siis mukana toiminnassa, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluihin aktiivisena toimijana. Tästä syystä toimintatutkimusta on usein haukuttu arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. Toimintatutkimus onkin kyseenalaistamassa positivistisen tieteen ylläpitämiä objektiivisuuden ihanteita. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–47.) Tämän tutkimuksen toteuttamisessa tutkijan subjektiivisuus ja objektiivisuus eivät ole olleet yksiselitteiset. Tutkija on ollut tutkimusprosessissa myös opettajan roolissa, jolloin objektiivisuus itsessään kärsii. Toisaalta tällöin tutkimuksesta on saatu sellaista ainutlaatuista, ehkä subjektiivistakin tietoa, jota ilman tutkijan kaksoisroolia olisi ollut mahdotonta saada. Pertti Töttö huomauttaakin, että ”subjektiivinen” kuvaus palvelee objektiivisuuden tavoittelua paremmin kuin näennäinen objektiivinen kuvaus (Töttö 1997, 12).

8 AINEISTONKERUU

Tutkimuksen kohdejoukkona on hämeenlinnalaisen koulun neljännesluokka. Luokka koostuu 21 oppilaasta, joista 12 on tyttöjä ja 9 poikaa. Aineisto kerättiin keväällä helmi-maaliskuussa 2012. Tutkimus toteutettiin osana arviointiprojektia ja aineisto kerättiin kyseisen projektin aikana. Pääaineistona tässä tutkimuksessa ovat oppilaiden täyttämät lomakkeet sekä oppilaiden vastaukset avoimiin kysymyksiin. Aineistossa on käytetty myös oppilaan ja opettajan välisiä arviointikeskustelu muistiinpanoja, jotka tutkijaopettaja teki arviointikeskustelujen yhteydessä. Näillä muistiinpanoilla on lähinnä vastauksia tarkentava tehtävä. Projektin jälkeen oppilailta pyydettiin vastauksia viiteen avoimeen kysymykseen, joihin he vastasivat kirjallisesti ja itsenäisesti. Aineistojen painoarvo muuttui tutkimuksen aikana ja pääaineistoksi muodostuivat avoimet kysymykset sekä lomakkeet.

8.1 Lomakkeet

Tässä tutkimuksessa tutkitun arviointiprojektin lopussa oppilaita pyydettiin täyttämään lomake, joka koski oppilaan tuntemuksia projektista, projektissa käytetystä arvioinnista sekä oppilaan omaa mielipidettään omasta osaamisestaan. Kysymykset käytiin yhdessä läpi, ennen kuin oppilaat täyttivät lomakkeen omalla ajallaan. Näin ollen oppilailla oli oma rauha ja aika lomakkeen täyttämisen kanssa. Lomake oli pituudeltaan yhden A4-lehden pituinen ja siinä oli sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Avoimen kysymyksen vastauksesta selviää usein selvemmin, onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksen oikein. Monivalintakysymyksissä taas vastaajalle tarjotaan vaihtoehtoja, joista hänen tulee valita lähimpänä omaa mielipidettä oleva vastaus. Rasti ruudussa ei välttämättä kerro, onko vastaaja ymmärtänyt kysymystä lainkaan. Aineistona oleva lomake sisälsi siis kumpiakin kysymyksiä, mutta tutkimuskysymyksiin etsittiin vastausta avoimien kysymyksen vastauksista. Tämän lomakkeen avulla tutkijaopettaja sekä oppilas keskustelivat kahden kesken projektista ja oppilas sai tuoda esille lomakkeen vastausten takana vaikuttavia ajatuksia. Projektin jälkeisissä tutkijan teettämässä avoimissa kysymyksissä oli kysymys koskien arviointikeskustelua ja sen keskusteluilmapiiriä. Oppilaat olivat pääosin kokeneet arviointikeskustelun positiivisena ja

miellyttävänä kokemuksena ja he pitivät siitä, että he saivat kertoa omia ajatuksiaan opettajalle kahden kesken.

8.2 Avoimet kysymykset

Viikko projektin jälkeen oppilaita pyydettiin vastaamaan viiteen avoimeen kysymykseen. Hirsjärven ja kumppaneiden mukaan avoimien kysymyksien hyviä puolia monivalintakysymyksiin nähden ovat muun muassa se, että vastaajat saavat ilmaista itseään ja ajatuksiaan omin sanoin, vastaajille ei ehdoteta vastauksia sekä se, että ne antavat mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastausten viitekehyksiä. Vastaukset taas osoittavat vastaajan tietämyksen aiheesta, sen mikä on keskeistä vastaajan ajattelussa sekä vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden. (Hirsjärvi ym. 2007, 195.) Avoimet kysymykset kehottavat vastaajaa perustelemaan mielipidettään ja tarjoavat mahdollisuuden selvittää ja tutkia oppilaiden vastauksia. Toisaalta taas avoimia kysymyksiä voi olla vaikeampi hallinnoida, niiden kysyminen vaatii laajaa tietämystä aiheesta sekä ne voivat tuottaa vaikeasti analysoitavaa aineistoa. (Johanson & Johanson 2004, 79.) Tässä tutkimuksessa kysymysten vastaukset tulivat erilliselle konseptille, jolloin vastauksen pituutta ei ollut ulkopuolelta määrätty. Oppilailta oli yksi oppitunti eli 45 minuuttia aikaa vastata kysymyksiin ja tutkija oli itse paikalla, joten hän oli koko ajan tavoitettavissa. Ennen kysymyksiin vastaamista oppilaiden kanssa käytiin kaikki kysymykset tarkasti läpi, jolla pyrittiin minimoimaan väärinymmärrysten osuus aineistossa.

9 AINEISTON ANALYYSI

Tämän tutkimuksen analyysi tehtiin sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Tässä luvussa tarkastellaan sisällönanalyysia tutkimuksen analyysimenetelmänä sekä pohditaan, kuinka analyysi toteutettiin tässä tutkimuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoon luodaan selkeyttä ja siitä tuotetaan uutta tietoa nimenomaan analyysin kautta. Analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota, jota ennemminkin pyritään lisäämään luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Aineiston analysoinnissa käytettiin tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysillä tarkoitetaan tutkimusaineiston kuvaamista sanallisesti, jolloin se on eräänlaista tekstianalyysia. Sisällönanalyysissä aineistosta etsitään merkityksiä sekä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.)

Sisällönanalyysissä analyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisenä tai teorialähtöisenä sisällönanalyysinä. Tässä tutkimuksessa analyysia tehtiin aineistolähtöisenä, jolloin tutkijan tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta jonkinlainen toiminnan logiikka tai tyypillinen kertomus, joka on noussut tutkimusaineistosta. Tutkija päättää tutkimusaineiston keräämisen jälkeen, ennen analyysia, mistä toiminnan logiikkaa tai tyypillistä kertomusta lähdetään etsimään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.) Tässä tutkimuksessa aineisto päädyttiin analysoimaan nimenomaan sisällönanalyysinä, koska aineistosta alkoi nousta tietynlaisia teemoja, joilla saatiin tutkimuskysymyksiin selkeyttä. Aineistolähtöisyydestä voidaan puhua sen vuoksi, että aineistosta pyrittiin luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä analyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan kyse siitä, että analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, eivätkä avainyksiköt ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa pelkistetyimmillään sitä, että teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös. Tämän tyyppinen analyysi on tarpeellista etenkin silloin, kun tutkija haluaa perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Näin tapahtui tässäkin tutkimuksessa, jossa tutkimuskysymykset alkoivat hahmottua ja

tarkentua vasta aineiston tarkastelun jälkeen. Tutkimuksen pääteemat olivat toki tiedossa jo aineistonkeruuvaiheessa, mutta analyysiyksikköjen muodostumien tapahtui vasta aineistoa tutkiessa.

Kun tutkija on päättänyt millaista toiminnan logiikkaa etsitän, tutkimusaineistoa aletaan pelkistää ja tiivistää tutkimusongelma viitekehyksenä. Tämän jälkeen tutkimusaineisto ryhmitellään uudeksi johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi, jonka ryhmittely on tapahtunut tutkimuskysymyksen mukaan. Tutkimuksen tuloksena ryhmittelyistä muodostuu käsitteitä, luokitteluja tai teoreettinen malli, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavan kuvaamaa merkityskokonaisuutta. Monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on syytetty siitä, että analyysi on kuvattu hyvinkin selkeästi, mutta tutkija ei ole kyennyt tekemään tutkimuksessaan johtopäätöksiä, vaan esittelee uudelleen järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 102, 110–115.) Myös Eskola ja Suoranta (1998, 175) muistuttavat, että onnistunut teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa.

Ensimmäinen tutkimusretki aineistoon kulkee usein tematisoinnin kautta, jossa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tämän jälkeen on helpompi vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 1998, 174.) Tässä tutkimuksessa aineisto teemoiteltiin aihekokonaisuuksittain, joista myöhemmin muodostuivat tutkimusongelmat. Teemojen määrä vaihteli eri aihepiirien välillä, mutta sillä ei ole merkitystä laadullisen tutkimuksen perinteestä johtuen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Kunkin aiheryhmän teemoista pyrittiin löytämään johtopäätöksiksi muodostuvia merkityksiä, jotka todella vastaisivat tutkimuskysymyksiin. Merkitysten etsimisessä käytettiin induktiivista päättelyä, mikä on nimenomaan aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypillistä. Induktiivisessa päättelyssä päättely etenee yksittäisistä havainnoista yleisimpiin väitteisiin. Puhdas aineistolähtöinen analyysi ja induktiivinen päättely ovat lähinnä ideaali pyrkimys, johon on mahdoton päästä, koska se perustuu havaintojen kuvaamiseen ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98–100.) Induktiivinen päättely tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että analyysissä aineiston tarkastelu lähti yksittäisistä havainnoista, joista pyrittiin muodostamaan koko aineistoa kuvaavia yleisempiä väitteitä.

10 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää

1. Minkälaisia ajatuksia koulussa tapahtuva arviointi herättää oppilaissa?
2. Miten oppimistavoitteiden esittely auttoi oppilaita oppimisessa?
3. Minkälaisena oppilaat kokivat vertaisarvioinnin?

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Edellisessä luvussa on tarkemmin selitetty miten näihin tuloksiin päädyttiin. Tekstissä esiintyvät sitaattit ovat oppilaiden kirjoittamia ajatuksia, jotka on otettu suoraan lomakkeesta, viidestä avoimesta kysymyksestä tai arviointikeskustelumuistiinpanoista.

10.1 Oppilaiden ajatuksia arvioinnista

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ajatuksia koulussa tapahtuva arviointi herättää oppilaissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 262–263) antavat arvioinnille lähinnä oppilaan oppimista hyödyttävän tehtävän ja tässä tutkimuksessa haluttiin ottaa selville, kokevatko oppilaat arviointia ollenkaan opettavaisena. Aineistosta kävi ilmi, että oppilaat kokivat arvioinnin opettavaisena. Arvioinnin katsottiin myös olevan lähes samaa tarkoittava asia, kuin koe tai arvosana. Osa oppilaista uskoi, että arviointitoiminta tarkoittaa lähinnä virheiden etsimistä.

10.1.1 Arviointi on opettavaista

Arvioinnin katsottiin olevan opettavaista, koska silloin oppilas saa tietää tuleeko hänen harjoitella vielä kyseistä osa-aluetta vai ovatko hänen tiedot ja taidot jo riittävät.

”Koulussa tapahtuvissa arvioinneissa saan tavallaan tietää olenko oppinut sen arvioitavan asian hyvin, vai voisiko sitä vielä harjoitella myöhemmin.” (Oppilas 1)

”On kiva saada tietää miten koulussa menee, mutta onhan myös melkein kaikessa parannettavaa vielä ainakin näin nelosella.” (Oppilas 2)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin yhdeksi tehtäväksi on määritetty nimenomaan kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan (Opetushallitus 2004, 262–263). Oppilaat ovat siis ottaneet arvioinnin palautteena siitä, onko opiskeltava asia opittu tarpeeksi hyvin. Jos he ovat saaneet omasta mielestään hyvän arvosanan, he katsovat saavuttaneensa tavoitteet riittävän hyvin. Arvioinnin näkeminen ainoastaan tietona siitä, miten tavoitteet on saavutettu, ei täytä oppimista tukevan arvioinnin kriteerejä. Toisaalta taas arviointia ei nähty ainoastaan palautteena tehdystä työstä, vaan sen katsottiin myös sisältävän ohjeita siitä, mitä kannattaisi tehdä, jotta tavoitteet saavutettaisiin.

”Siinä oppii tietämään mitä itse pitäisi parantaa -- sitten tiesi paremmin mitä pitää opetella enemmän ja mitä vähemmän.” (Oppilas 3)

”(Arvioinneista) saan tietää mitä voisin parantaa ja miten sen voisi tehdä.” (Oppilas 4)

Kuvaileva palautteen antaminen on yksi Brownlien kuuden oppimista tukevan arvioinnin strategiasta. Oppimista tukevan arvioinnin ja nimenomaan kuvailevan palautteen tarkoituksena on vastata kolmeen kysymykseen: Mitä jo osataan? Mitä tulisi parantaa tai harjoitella? Miten oppilaan tulee tehdä seuraavaksi? (Brownlie 2009, 120–121). Kuvailevan palautteen antamisella tarkoitetaan sitä, että oppilas saa palautetta edistymisestään suhteessa tavoitteisiin. Yksinkertaisimmillaan kuvaileva palaute voi olla opettajan oppilaalle antama ohje siitä, miten oppilas voi edetä työssään. (Jyrkiäinen & Sinisalo 2009.) Osa oppilaista koki, että he ovat saaneet näihin kysymyksiin vastaukset. He ovat osanneet ottaa oppimista tukevassa arvioinnissa käytetyn kuvailevan palautteen nimenomaan oppimista hyödyntävänä seikkana, koska tällöin he oppivat, miten he voivat parantaa oppimistaan ja suoritustaan. Eräs oppilas kirjoitti seuraavasti:

”Sain siitä (arvioinnista) oppivia tunteita paljon.” (Oppilas 5)

Arviointikeskustelussa hän täsmensi ajatustaan seuraavasti:

”Kun sai palautetta, tiesi mitä jo osaa ja sitten, että mihin kannattaa keskittyä seuraavaksi.” (Oppilas 5)

Kun oppilas saa arvioinnista eväitä oman oppimisensa edistämiseen, voidaan sanoa, että arviointi on osaltaan auttanut oppilasta oppimaan oppimisessa. Assessment as learning –strategiassa arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta itse selvittämään, mitä hänen tulee tehdä, jotta hän saavuttaisi oppimistavoitteet. Perimmäisenä tarkoituksena on, että oppilas oppii sellaisia metakognitiivisia taitoja, että hän kasvaa muista riippumattomaksi, oman oppimisensa asiantuntijaksi. Siinä opettaja mallintaa ensin hyviin oppimistuloksiin johtavia ajatus- ja työskentelymalleja, jotta oppilas pystyy niitä hyödyntämään omassa oppimisessaan. (Manitoba Education 2006, 42–43.) Kun oppilas alkaa ymmärtää, että arvioinnin tarkoituksena ei ole ainoastaan tukea hänen oppimistaan, vaan olla osa hänen oppimisprosessiaan ollaan jo lähellä oman oppimisen omistajuutta.

10.1.2 Arviointi = Koe tai arvosana

Arviointi perustuu koulumaailmassa joiltain osin liikaa summatiivisiin kokeisiin ja näin ollen osa oppilaista yhdisti arvioinnin heti kokeeseen tai vastaavasti siitä saatavaan arvosanaan. Jos arviointi perustuu ainoastaan kokeisiin, on se assessment of learning –tyyppistä arviointia eli arvioidaan ainoastaan sitä, miten opetettu asia on mennyt perille. Oppimisen arvioinnissa arviointi annetaan usein kirjain- tai numeroarvosanana, suoritukset laitetaan paremmuusjärjestykseen ja arviointi ilmoitetaan prosenttina tai pistemääränä. (Brownlie 2009, 117–118.) Tämä arviointimalli on turvallinen, koska siinä käytetty mittaristo on usein uskottava ja helposti puolustettavissa (Manitoba Education 2006, 55–56). Se ei kuitenkaan edistä itse oppimisprosessia juuri millään tavalla, koska usein kokeen jälkeen ei paluuta menneeseen enää ole.

Oppilaita kysyttiin minkälaisia ajatuksia arviointi heissä herättää. Kysymyksessä ei lokeroitu arviointia mihinkään raameihin, vaan oppilaita kehoitettiin miettimään kaikkea koulussa tapahtuvaa arviointia. Osa oppilaista mielsi kouluarvioinnin hyvin vahvasti kokeesta saatuun arvosanaan tai todistukseen.

”Koulussa tapahtuva arviointi on mielestäni reilua ja pisteet vastaavat yleensä osaamistani.” (Oppilas 6)

”Mielestäni koulussa tapahtuva arviointi on reilua, se johtuu siitä, että jos/kun osaan asiani niin saan siitä sen arvoisen arvosanan.” (Oppilas 7)

”Ne olivat kaikki (arviointitehtävät) ihan hyviä. Ihan kiva tunne ainakin minussa herää. Vähän niin kuin saisin hyvän todistuksen.” (Oppilas 8)

”Eikä se paljon negatiivisia tunteita ainakaan herättänyt. Oli siksi hyvä arviointi, koska sain sen arvosanan mikä minulle kuului.” (Oppilas 9)

Vaikka oppilaat olisivatkin pitäneet arviointia oikeudenmukaisena, vastaukset paljastavat, että he kokevat arvioinnin tarkoittavan sitä arvosanaa, jonka he ovat saaneet kustakin arviointitehtävästä. Näin ollen oppilas kokee arvioinnin olevan pistemäärä, joka kertoo hänen sen hetkisen osaamisen verrattuna vaadittuun osaamiseen. Tällöin arviointia ei nähdä opettavaisena ja oppimista hyödyttävänä, vaan ainoastaan tuomiona, jonka oppilas saa opintojakson päätyttyä. Jos arvioinnin kokee ainoastaan arvosanana tai kokeena, voi se aiheuttaa myös pelkoa ja stressiä:

”Mullakin on kokemusta tyydyttävästä, joten pelkään ainakin vähän (arviointia).” (Oppilas 10)

”En pidä isoista kokeista, koska niistä tulee hirveet paineet.” (Oppilas 11)

Paineet arvioinnista johtavat siihen, että opettajan olisi helppo käyttää arviointia yhtenä ryhmänhallintakeinona. Atjonen (2007, 30, 171–172) muistuttaakin, että opettajan on tärkeää tarkkailla ja tutkia omia arviointikäytäntöjään ja pyrkiä eettisyyteen ja rehellisyyteen sillä tavoin, ettei arvioinnista muodostu opettajan oman vallankäytön väline. Turvallisen oppimis- ja arviointiilmapiirin luominen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Jos arviointi herättää pelkoa, on sitä vaikea ottaa oppimisen auttajaksi ja välineeksi. Kun arviointi nähdään osana oppimista ja oppimisilmapiiri on turvallinen, ei arvioinnin pitäisi herättää liikaa paineita ja stressiä. Koulu-, luokka- ja oppimisilmapiirin lisäksi kodilla on suuri rooli ja vastuu siinä, ettei oppilas tuntisi paineita arvioinnista. Jos kotoa asetetaan liian haastavia arvosanatavoitteita, palkitaan onnistumisista ja rankaistaan epäonnistumisista, arvioinnista on vaarana muodostua peili, joka kertoo oppilaalle onko hän riittävä sellaisenaan. Ulkoinen motivaatio oppimiseen vaikeuttaa myös arvioinnin muodostumista osaksi oppimisprosessia ja elinikäistä oppimiseen kasvamista. Jossain vaiheessa palkintojen antaminen väistämättä loppuu. Siinä vaiheessa sisäisen motivaation kasvattaminen on huomattavasti vaikeampaa, koska ulkoisia palkintoja ei ole enää odotettavissa.

10.1.3 Arviointi on virheiden etsimistä

Koulussa tapahtuvan arvioinnin tulisi tapahtua suhteessa annettuihin tavoitteisiin. Oppilailla on oikeus tietää ne arviointikriteerit, joiden puitteissa arviointi on tehty. Arviointi ei saisi jäädä ainoastaan sille tasolle, että oppilaan tuotoksesta etsitään tietty määrä virheitä, jotka oikeuttavat tiettyyn arvosanaan. Tällöin arvioinnista tulee helposti ainoastaan summatiivista arviointia ja oppilaalla ei ole tällöin mahdollista parannella suoritustaan tai lisätä oppimistaan. Osa oppilaista kokikin arvioinnin lähinnä virheiden etsimiseksi. Seuraavissa sitaateissa viitataan vertaisarviointiin, jota toteutettiin arviointi osana oppimista –projektissa.

*”-- parini huomasi kaikki virheeni, vaikka en tarkistaessani niitä huomannut”
(Oppilas 12)*

”-- ryhmä joka arvioi meidän ryhmän teosta paperimainoksessa yritti löytää pieniä tai kirjoitusvirheitä esim. jos puuttuisi i:n piste tai t:n viiva.” (Oppilas 13)

Jos arviointi perustuu ainoastaan arviointikriteerien toteutumiseen, tulee arvioinnista herkästi virheiden etsimistä. Arviointiperusteiden määrittely tarkoittaa sitä, että oppilailla on tiedossa, mitä onnistunut suoritus pitää sisällään. Arviointikriteerien määrittely auttaa oppilaita tunnistamaan, milloin he ovat saavuttaneet tehtävälle tai oppimisjaksolle asetetut tavoitteet. Arviointikriteerit havainnollistavat konkreettisesti, minkälainen on onnistunut suoritus ja mitä se pitää sisällään. (Brownlie 2009, 119–120.) Arviointikriteerien korostamisessa täytyy varoa, ettei oppilaille aseteta liian tarkkoja rajoja työskentelylle ja oppimiselle. Tällöin voidaan pahimmassa tapauksessa olla tappamassa sitä luovuutta, joka mahdollistaa ongelmalähtöisen oppimisen. Jos arviointi koetaan ainoastaan arviointikriteerien täyttymiseen vaadittavien virheiden etsimisenä, alkavat oppilaat pelätä virheiden tekemistä. Tällöin oppimisen ja työskentelyn painopiste vääriin suuntaan sekä tutkimalla ja kokeilemalla oppiminen on mahdotonta virheiden pelossa.

10.2 Oppimistavoitteiden esittely

Toinen tutkimuskysymys koski sitä, miten oppilaat kokivat oppimistavoitteiden esittelyn auttaneen heidän oppimistaan. Opiskelun tarkoituksen ja tavoitteiden selvittämällä tarkoitetaan sitä, että oppilaan tulee tietää, mitä hän opiskelee ja miksi sekä mitkä ovat tavoitteet (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2009). Arviointi osana oppimista –projektissa oppimistavoitteiden esittely oli yhtenä painoituksena arviointiteeman toteuttamisessa. Oppilaiden mielestä oppimistavoitteiden esittely oli helpottaneen heidän oppimistaan. Oppilaat kokivat tavoitteen itsessään opettavan,

auttavan kokonaisuuden hahmottamisessa, auttavan keskittymisessä tärkeimpiin asioihin sekä ohjaavan arviointia. Ainoastaan yksi kahdestakymmenestäyhdestä oppilaasta ei kokenut oppimistavoitteiden auttaneen hänen oppimistaan ja kaksi oppilaista taas ei ollut varmoja tai ei osannut sanoa miten se olisi helpottanut oppimista.

10.2.1 Tavoite itsessään opettaa ja motivoi

Arviointi oppimisen tukena -projektissa esiteltiin oppilaille tunnin ja arviointitehtävien alussa niiden tavoitteet. Luokan seinällä oli keltaisella kartongilla kyseisen tunnin tavoite ja sen ympärille kerättiin edellisten tuntien tavoitteita. Jokaisen tunnin alussa oppilaiden kanssa käytiin läpi tunnin tavoite ja lopputunnista pohdittiin oliko se toteutunut. Osa oppilaista koki, että tavoite on itsessään auttanut heitä oppimaan.

”On (auttanut), koska olen itekin oppinut samalla.” (Oppilas 6)

”On, se on auttanut koska en tiennyt paljoa esim. Norjasta, mutta nyt tiedän paljon enemmän.” (Oppilas 14)

Oppilaat kokivat, että oppimistavoitteen tiedostaminen sekä lukeminen tunnin alussa ja lopussa oli jo sinänsä oppimista edesauttavaa. Tällöin oppilas koki tavoitteen itsessään helpottaneen hänen oppimistaan. Oppimisen koettiin motivoineen oppimiseen, koska oppilaat kiinnostuivat, että miten kyseinen tavoite on saavutettavissa. Eräs oppilas kommentoi arviointikeskustelussa oppimistavoitteen yhteyttä oppimiseen seuraavasti:

”Se jo, että luettiin se tavoite ni helpotti siinä aiheen oppimisessa, ko vähän niinku alko kiinnostamaan, että miten siihen päästäis.”(Oppilas 5)

Etenkin itseohjautuvat oppilaat voivat kokea tavoitteen eräänlaiseksi haasteeksi, joka heidän tulee selvittää ja saavuttaa. Tällöin heitä saattaa jopa hieman ärsyttää, jos asiaa käsitellään koko luokan kanssa yhdessä, eivätkä he saa itse rauhassa työskennellä omalla tavallaan tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin tavoite on Johansoneiden (2004) mukaan ollut tarpeeksi relevantti. Tavoitteen relevanttiudella he tarkoittavat, että oppilas näkee tavoitteet merkityksellisinä ja hän sitoutuu henkilökohtaisesti niiden saavuttamiseen. (Johanson & Johanson 2004, 53–55.) Tämän takia opetus- ja työskentelymenetelmiä kannattaa joustavasti muuttaa myös tunnin aikana, jos opettaja huomaa, että oppilaille olisi mielenkiintoa alkaa itse tutkia ja selvittää oppitunnin aihetta keskenään. Toisaalta taas opettaja voi myös antaa halukkaiden oppilaiden mennä vaikkapa toiseen

tilaan opiskelemaan itsenäisesti asiaa ja olla itse ohjaamassa toisen ryhmän oppimista. Tällöin kukin voi itse valita, haluaako opiskella itsenäisesti vai muun ryhmän kanssa.

Sen lisäksi, että oppilaat katsoivat tavoitteen itsessään helpottaneen ja motivoineen heidän oppimistaan, oppilaat kokivat, että heidän oppimistaan helpotti, kun tiesi mitä tunnilla tullaan oppimaan.

”Auttoi, koska silloin tiesin, mitä pitää opetella.” (Oppilas 15)

”No että tietää mitä tunnilla opitaan.” (Oppilas 13)

”On, koska sitten tietää mitä pitää oppia.” (Oppilas 1)

Oppilaan voi olla helpompi jäsentää ja mieltää omaa oppimistaan, kun tiedostaa, mitkä ovat oppimisen tavoitteet. Tällöin hän tietää, mitä hänen tulisi tunnin tai opetusjakson jälkeen osata. Onhan oppiminenkin selkeästi tavoitepohjaista toimintaa, jossa toimintaa ohjaavat ne yksilö- ja ryhmätavoitteet, jotka heille on asetettu. Oppilaat kokivat mielekkäänä sen, että he pystyivät tunnin lopussa tavoitetta kerratessa miettimään, ovatko he saavuttaneet tunnille asetetun tavoitteen.

”On ollut (opettavaista), koska on osannut tunnin jälkeen sen tavoitteen.” (Oppilas 2)

Kysymys kuuluukin, että miten oppilaat voivat ymmärtää oppimisen olevan tavoitepohjaista toimintaa, jos he eivät itse tiedä mitkä oppimisen tavoitteet ovat. Jos tavoitteet jäävät ainoastaan opetussuunnitelma- ja vuositasolle, ovat ne oppilaille aivan liian absurdit ja kaukaiset. Etenkin tutkivan oppimisen puolestapuhujat ovat välillä kritisoineet tavoitteiden esittelyä oppilaille, koska sen on katsottu rajoittavan tai jopa kahlitsevan luovuutta. Toisaalta taas tavoitteiden esittely sinänsä ei ole paheksuttavaa, vaan tarkastelun alla on se tapa, jolla tavoitteeseen päästään. Brownlie (2009) muistuttaakin, että oppilaiden tulee tietää, tiedostaa ja ymmärtää oppimistavoitteet ja niihin on hyvä viitata pitkin jaksoa. Ketään oppilasta ei saisi jättää yksin pohtimaan, mitä hänen kuuluisi tehdä tai oppia. Sama olisi laittaa lapsi yksin matkalle kertomatta päämäärää ja toivoa parasta, että hän löytää perille. (Brownlie 2009, 119.)

10.2.2 Kokonaisuuden hahmottaminen

Koulupäivän aikana on useita eri oppitunteja ja oppitunnilla oppilaat usein oppivat monia eri asioita. Oppimiskokonaisuuksien hahmottaminen on alakouluikäiselle oppilaille haastava, mutta toki myös opittavissa oleva taito. Yhden oppitunninkin aikana oppilas voi oppia useita eri asioita,

mutta oppilaan voi olla vaikeaa hahmottaa miten nämä kaikki erilliset asiat liittyvät toisiinsa. Aineistosta selvisi, että oppimistavoitteiden esittely oli helpottanut oppimista siinäkin mielessä, että se muistutti siitä kokonaisuudesta, jota ollaan opiskelemassa. Kysyttäessä miten oppimistavoitteiden esittely on auttanut oppimista, eräs oppilas vastasi seuraavasti:

”Kyllä (on auttanut), koska siitä näkee aiheen.” (Oppilas 16)

Arviointikeskustelussa hän kysyttäessä tarkensi vastaustaan seuraavasti:

”Siitä (tavoitteesta) tiesi sen ison (aihe)alueen mihin vaikka esimerkiksi dyynit tai vuonot liitty.” (Oppilas 16)

Tällä hän tarkoitti sitä, että esimerkiksi Tanskaa opiskeltaessa puhuttiin dyyneistä ja vastaavasti vuonoja tarkasteltiin Norjan yhteydessä. Tavoitteet ovat siis myös muistuttamassa siitä, että oppiminen ei ole ainoastaan toisistaan erillisten asioiden oppimista, vaan myös niiden liittämistä toisiinsa sellaisiksi merkitysrakenteiksi, joista kunkin oppilaan oma käsitys maailmasta muodostuu. Vaikka oppitunnit ovat alakoulussa vielä kohtalaisen lyhyitä, voi joillekin oppilaille olla vaikeaa keskittyä 45 minuuttia putkeen etenkin sellaisissa aiheissa, jotka ovat vähänkin vieraampia. Kun kerran putoat kyydistä, voi lopputunti mennä aivan ohi korvien, koska mukaan pääsy on erityisen hankalaa uutta aihetta opiskeltaessa. Tällöin tavoitteen merkitys korostuu, koska oppilaalla on tiedossa, mitä hänen tulisi tunnilla oppia. Osa oppilaista koki oppimistavoitteen esilläolon muistuttavan aihekokonaisuudesta ja helpottavan oppimiseen mukaan pääsyä.

”On auttanut (oppimistavoitteiden esittely), jos välillä on tippunut matkasta voi katsoa taululle.” (Oppilas 9)

Taululle katsomisella tarkoitetaan tavoitetaulua, jossa näkyi tunnin tavoite. Oppilas siis katsoi tavoitteen olevan se väline, jolla hän pääsee taas mukaan siihen kelkkaan, jolla kuljetaan tavoitetta kohti. Jos oppilas kokee tunnilla opittujen asioiden olevan vain toinen toistaan seuraavien asioiden ketju, on kokonaisuuden hahmottaminen huomattavasti hankalampaa. Etenkin niissä oppiaineissa, joissa tunteja on ainoastaan muutaman kerran tai pahimmassa tapauksessa kerran viikossa, voi kokonaisuuksien hahmottaminen olla vieläkin haasteellisempaa. Tällöin oppilaalla menee osa energia- ja oppimiskapasiteetista edellisen tunnin asioiden mieleen palauttamiseen. Arviointi osana oppimista –projektissa oppimis- ja oppituntitavoitteita kerättiin jakson aikana seinälle, joten ne olivat nähtävillä koko projektin ajan. Oppilaat kokivat, että tavoitteiden esilläolo seinällä sai heidät muistamaan asioiden laajemman perspektiivin myöhemmin jakson aikana. Jakson lopussa

tavoiteseinältä oli helppo hahmottaa, mitä jakson aikana on opiskeltu. Näin ollen tavoiteseinä toimi myös eräänlaisena muistilappuna menneestä jaksosta.

10.2.3 Keskittyminen tärkeimpään

Neljäsluokkalaisella oppilaalla on keskimäärin 24 oppituntia viikossa. Jokaisella oppitunnilla tarkoituksena on oppiminen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaan tulee keskittyttävä lähes sataprosenttisesti oppiakseen. Informaation määrä on jo yhdellä oppitunnilla suuri, puhumattakaan päivästä tai viikosta. Tärkeä taito oppilaalle olisikin se, että pystyisi keskittymään olennaiseen ja aina sen tunnin tärkeimpään asiaan. Opettajalla on ratkaiseva rooli siinä, että oppilaat oppisivat mikä on olennaista tietoa ja mikä taas yksityiskohtaista tietoa, mikä kannattaa opetella vasta kokonaisuuksien jälkeen. Tavoitteiden asettelussa kannattaakin muistaa, että tavoitteet keskittyisivät kokonaisuuksiin eikä yksityiskohtaisen tiedon saavuttamiseen. Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat tavoitteiden esittelyn auttaneen siten, että tunnilla oli helpompi keskittyä juuri siihen tärkeimpään asiaan.

”Kyllä, koska oli helpompaa keskittyä olennaiseen.” (Oppilas 17)

”On tiennyt mitä tulee ja mitä voi seurata ”vähän”.” (Oppilas 11)

”On, koska sitä kautta on tullut ajateltua tärkeimpiä asioita enemmän.” (Oppilas 3)

”On. Koska on voinut keskittyä siihen mikä on ollut tarkoitus.” (Oppilas 7)

Oppilaat ymmärsivät tavoitteen olevan ohje siitä, mitä olisi tärkeintä oppia tunnilla. Toisaalta taas voidaan kysyä, että kuka määrää mikä on olennaista tietoa ja mikä ei? Voiko opettaja itse päättää, että tämä tieto on tärkeämpää kuin toinen? Joku oppilas saattaa kokea tietyn asian paljon merkityksellisemmältä kuin oppilastoveri ja eikö tämä juuri johda siihen, että olemme myös kiinnostuneita eri asioista. Oppilaille tulee myös korostaa, että vaikka oppitunnilla ja oppimisella onkin tavoitteet, niin tunnilla voidaan oppia myös tavoitteen ulkopuolella olevia asioita. Jos keskitytään liikaa ainoastaan oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen, tulee tiedon siirtovaikutuksesta mahdotonta. Johansonit (2004) puhuvatkin oppimistavoitteiden siirrännäisyydestä, millä tarkoitetaan sitä, että tavoitteen tulee olla siirrettävissä ja hyödynnettävissä myös todellisen elämän tilanteissa ja olosuhteissa. Esimerkiksi se, mitä oppilaat oppivat tietyssä

oppiaineessa, tulee olla käytettävissä myös muissa oppiaineissa ja elämäntilanteissa. (Johanson & Johanson 2004, 53–55.)

Oppimistavoitteet auttoivat oppilaiden mielestä olennaiseen asiaan keskittymisessä myös siinä mielessä, että tavoite antoi suunnan opiskelulle. Aineistosta ilmeni, että oppilaat olivat ymmärtäneet tavoitteet nimenomaan ohjeena siitä, mitä tunnilla todella on tarkoitus opiskella ja tehdä.

”On (auttanut) paljonkin. On helpompi opiskella, kun on tavoite johon pitää hakea eniten.” (Oppilas 8)

”On, koska silloin on yrittänyt pyrkiä päämäärään.” (Oppilas 18)

Oppilaiden on erittäin hyvä oppia tavoitepohjaista toimintaa, koska oppilaan on helpompi oppia asettamaan myös itselleen tavoitteita, kun tietää mitä niiden tavoittelemisen tarkoittaa. Omien tavoitteiden asettaminen on myös yksi askel kohti oman oppimisen asiantuntijuutta. Johansonit (2004) ovat asettaneet yhdeksi hyvän tavoitteen kriteeriksi, että tavoitteen tulee olla haastava, mutta saavutettavissa oleva. Tavoitteen on hyvä olla hieman oppilaan sen hetkisen taitotason yläpuolella. Ideaalissa tilanteessa tavoite on tarpeeksi haastava silloin, kun oppilaalla on 50 prosentin todennäköisyys saavuttaa se. (Johanson & Johanson 2004, 53–55.) Jos oppilaat kokevat tavoitteen liian helpoksi tai vaikeaksi, ei päämäärän tavoittelemisen ole läheskään yhtä motivoivaa, kuin siinä tapauksessa, että se on tarpeeksi haastava, mutta saavutettavissa. On palkitsevampaa saavuttaa tavoite, kun tietää, että on joutunut työskentelemään sen eteen.

10.2.4 Tavoitteet ohjaavat arviointia

Arvioinnin, kuten kaiken muunkin opetuksen tulee olla tavoitepohjaista toimintaa (Ihme 2009, 106). Arviointia tehdään tavoitteiden pohjalta ja nämä tavoitteet tulee olla myös oppilailla tiedossa. Oppituntien ja oppimisen tavoitteet ovat ne raamit, joiden pohjalta arviointia aletaan rakentaa. Osa oppilaista mielsi tavoitteiden esittelyn oppimista helpottavaksi, koska tavoitteet kertoivat siitä, mitä kyseisestä aihealueesta tulisi arviointitehtäviin.

”On (auttanut), koska niistä (tavoitteista) osasi päätellä mitä tulisi sen maan arviointiin.” (Oppilas 4)

Kun oppimistavoitteet ohjaavat arviointia, ei arvioinnissakaan pitäisi tulla oppilaille suuria yllätyksiä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 262–263) määräävät, että oppilaan edistymisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin on perustuttava

opetussuunnitelman tavoitteisiin. Suoraan oppilaille annettujen tai yhdessä heidän kanssaan asetettujen oppitunti- ja oppimistavoitteiden tulee olla opetussuunnitelman mukaisia. Tällöin arvioinnin tavoitteet ovat sopusoinnussa sekä opetussuunnitelman perusteiden että oppitunti- ja oppimistavoitteiden kanssa.

Kustakin oppiaineesta tai aihekokonaisuudesta arvioidaan niitä taitoja ja tietoja, jotka ovat sen aiheen kannalta keskeisimmät. Tämä johtaa myös siihen, että oppilaiden olisi tunnistettava oppiaineesta ne keskeisimmät teemat. Jotta oppilaat oppisivat vähitellen itse tunnistamaan oppiaineiden keskeisimmät aihealueet, on heille aluksi konkreettisesti mallinnettava kuinka ne voidaan oppia havaitsemaan. Tavoitteenasettelu on yksi niistä seikoista, joihin oppilaat kannattaa opettaa kiinnittämään huomiota. Osa oppilaista osasi ottaa oppimistavoitteet myös ohjeeksi ei ainoastaan siitä, mitä kyseisestä aiheesta arvioidaan, vaan myös ohjeena siitä, mitkä ovat ne keskeisimmät kohdat, joihin kannattaa kiinnittää erityistä huomiota:

”On (auttanut), siitä (tavoitteesta) näkee suurin piirtein mikä osa asiasta arvioidaan, eli mihin pitää panostaa.” (Oppilas 10)

Toisaalta taas voi olla vaarana, että keskeisimpien asioiden korostaminen arvioinnin perustuksena johtaa siihen, että oppilaat kokevat, ettei joitain aihealueita tarvitse osata kunnolla. Oppimisen arviointi (assessment of learning) ei myöskään tulisi olla se perimmäisin motivaatio, minkä takia oppiminen kannattaa. Jos koulussa opiskelee ainoastaan arvioinnin vuoksi, ei se itsessään kannusta elinikäiseen oppimiseen.

10.3 Oppilaiden ajatuksia vertaisarvioinnista

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tutkia mitä oppilaat ajattelevat vertaisarvioinnista. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan sitä, että luokkakaveri antaa toiselle palautetta työskentelystä tai itse työstä. Siinä toteutetaan arviointieettistä vastavuoroisuuden periaatetta: kun annan ajatuksiani sinulle, saan puolestani sinulta ajatuksia. (Atjonen 2007, 81.) Vertaisarviointia käytetään perinteiseen arviointiin nähden hyvin vähän koulumaailmassa. Sen tavoitteet ja intressit poikkeavat opettajan antamasta arvioinnista eli sen tarkoituksena ei missään muodossa ole korvata opettajan antamaa arviointia. Aineistosta tehdyn analyysin perusteella selvisi, että oppilaat kokivat vertaisarvioinnin haastavana, näkemyseroja aikaansaavana sekä uutta näkökulmaa tuovana.

10.3.1 Vertaisarviointi on haastavaa

Oppilaat toteuttivat Arviointi osana oppimista –projektissa vertaisarviointia sekä pareittain että ryhmässä. Pareittain tehdyssä arvioinnissa kukin pari arvioi toisen osapuolen aikaansaannosta ja antoi siitä palautetta täytettävän monisteen avulla. Ryhmävertaisarvioinnissa oppilaat arvioivat ryhmässä toisten ryhmien mainoskokonaisuuksia, jotka koostuivat paperi- sekä videomainoksesta. Aineistosta selvisi, että oppilaat kokivat vertaisarvioinnin haastavaksi.

”Oli se ihan kivaa (vertaisarviointi), mutta kaikkia ei ollut helppo arvioida.” (Oppilas 19)

”Minusta oli vähän vaikeaa mutta ihan kivaa arvioida luokkakaveria.” (Oppilas 18)

”Luokkakaverin arvioiminen oli erikoista, mutta osin myös vähän haastavaa.” (Oppilas 5)

Se, että oppilaat kokivat vertaisarvioinnin haastavaksi, on osoitus siitä, että sen harjoittelu on erittäin perusteltua. Myös Huurinainen Kosunen muistuttaa, että vertaispalautteen antamista tulee opettaa, harjoitella ja ohjata ennen kuin varsinaista vertaisarviointia aletaan käyttää. (Huurinainen-Kosunen s. a., 3.) Oppilaille on myös hyvä muistuttaa, että vertaisarviointi ei ole vastaava kuin opettajan antama arviointi.

Vertaisarvioinnin yhteydessä oppilaita tulee myös opettaa rakentavan palautteen antamiseen. Vertaisarvioinnissa tavoitteena ei ole etsiä virheitä vaan antaa luokkakaverille palautetta siitä, mikä hänen työssään on hyvää ja mitä taas kannattaa vielä parantaa. Oppilaat kokivat juuri rakentavan palautteen antamisen olevan yhtenä osatekijänä vertaisarvioinnin haastavuudessa.

”Onhan se välillä vaikeaa antaa toiselle huonompaa palautetta.” (Oppilas 2)

”Kaverille tai toiselle ryhmälle on välillä vaikea antaa nekativistä palautetta. Onhan se ihan kivaa antaa toiselle oma mielipide jos kaveri ottaa antamani palautteen suht positiivisesti vastaan.” (Oppilas 20)

”Se riippui aikalalla myös kaverista, sillä jos kaveri ottaa palautteeni kivasti vastaan mutta jos ei niin sekin muuttaa paljon arvioinnin mukavuutta.” (Oppilas 8)

Sen lisäksi, että palautteen antamista harjoitellaan, myös palautteen vastaanottamisesta on hyvä keskustella luokassa. Jos arvioija joutuu arviointia tehdessään pelkäämään arvioitavan reaktiota, arvioinnin laatu heikkenee huomattavasti. Oppilaat kokivat myös hyvän ystävän arvioimisen haastavana.

”--luokkakaverin arvioiminen oli vähän vaikeaa, jos arvioi todella hyvän ystävän jutun.” (Oppilas 9)

Vertaisarviointia tehdessä oppilaita on hyvä muistuttaa, että arviointi kohdistuu oppilaan tekemään tuotokseen, ei oppilaaseen. Toki vertaisarviointia voisi tehdä myös nimettömänä, mutta tällöin arvioinnin avoimuus kärsisi. Tällöin vertaispalautteella on vaarana aiheuttaa enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Myös vertaispalautteeseen pätee ajatus siitä, että arvioinnin tulee olla niin avointa ja läpinäkyvää, ettei yllätyksiä tule (Brownlie 2009, 120–121).

Brownlien (2009) mukaan vertaisarviointia tulee tehdä tavoite mielessä ja käyttäen arviointikriteerejä viitekehyksenä siitä, miltä tuotoksen tulisi näyttää. Arviointikriteerien määrittely auttaa oppilaita tunnistamaan, milloin he ovat saavuttaneet tehtävälle tai oppimisjaksolle asetetut tavoitteet. Arviointikriteerit havainnollistavat konkreettisesti, minkälainen on onnistunut suoritus ja mitä se pitää sisällään. (Brownlie 2009, 121.) Oppilaat kokivat, että arviointikriteerien tulkinta ei aina ollut yksinkertaista ja haastavaa vertaisarvioinnista teki oppilaiden mielestä myös pelko siitä, että arvioi luokkakaveriaan huomaamattaan väärin.

”Luokkakaverin arviointi oli ihan okei, mutta välillä jäi ärsyttämään jos en huomannut jotain kohtaa ja siksi arvioin jonkun väärin. Välillä taas kohdalleni osui teksti josta en saanut yhtään selvää.” (Oppilas 16)

Vertaisarvioinnista puhuttaessa olisikin ehkä parempi puhua vertaispalautteesta. Tällöin toiminta korostaa luokkakaverin antamaa palautetta eikä arvioivaa aspektia. Palautetta käsitellessä oppilaan on hyvä tiedostaa, että ihminen tarvitsee kehittyäkseen palautetta. Mitä useammasta eri lähteestä palautetta saadaan, sen helpompi oppilaan on itse muodostaa käsitystä omasta työstään, työskentelystään ja oppimisestaan. Kaikki tekevät virheitä ja virheitä voi tulla myös vertaispalautteessa. Oppilaan olisi hyvä huomioida, että kaverilta saatu palaute ei ole ainoa totuus vaan yksi tulkinta arviointikriteerien toteutumisesta juuri hänen työssään.

10.3.2 Vertaisarvioinnissa muodostuu näkemyseroja

Arvioinnista puhuttaessa ei voi olla sivuuttamatta piilo-opetussuunnitelmallista näkökulmaa. Arja Virran (1999) mukaan oppilasarviointia voidaan pitää yhtenä voimakkaimmista piilo-opetussuunnitelmallisista vaikuttajista, koska se ei ainoastaan luo oppilaille käsitystä omasta itsestään, taidoistaan ja mahdollisuuksistaan vaan myös siitä, millaista osaamista ja tietoa koulu ja opettaja arvostavat. (Virta 1999, 3–4.) Sen lisäksi, että oppilas saa opettajalta palautetta, on hyvä,

että rinnalle tulee vertaisen antama palaute. Tällöin palautetta ei tule ainoastaan auktoriteetilta vaan myös luokkakaverilta, vertaiselta. Vertaisen antama palaute tuo usein myös sen tosiasian esille, että arviointi ei ole aina reliaabelia. Arviointi ja palaute eivät välttämättä olekaan samanlaista lähteestä riippumatta. Tämä voi hämmentää oppilasta varsinkin siinä tapauksessa, jos hänen oma näkemyksensä poikkeaa sekä opettajan että vertaisen näkemyksestä. Aineistosta selvisikin, että oppilaat kokivat vertaisarvioinnissa muodostuvan näkemyseroja.

”Pidin molemmista arvioinneista, sekä pari- että ryhmäarvioinneista. Se oli ihan oikeudenmukaista, mutta välillähän ryhmäarvioinneista voi tulla jotain erimielisyyksiä.” (Oppilas 1)

Näkemyserojen katsottiin johtuvan siitä, että arvioijat eivät välttämättä olleet yhtä kriittisiä palautteessaan ja arvioinnissaan.

”Mielestäni ei ollut oikeudenmukaista, koska joku saattaa arvioida liian kriittisesti tai joku saattaa arvioida huolimattomasti.” (Oppilas 13)

”Vertaisarviointi oli mielestäni ihan oikeudenmukaista. Toisaalta yhdessä arvioinnissa mietin, miten yksi tyttö sai yhtä toista tyttöä enemmän pisteitä.” (Oppilas 11)

Vaihtelevia mielipiteitä muodostui myös siitä, että osa oppilaista koki palautteenantajan tietoisesti etsineen virheitä eikä antaneen reilua palautetta.

”Mielestäni vertaisarviointi oli muuten oikeudenmukaista, paitsi kun ryhmä joka arvioi meidän ryhmän teosta paperimainoksessa yritti löytää pieniä tai kirjoitusvirheitä esim. jos puuttuisi i:n piste tai t:n viiva.” (Oppilas 4)

”Arvioiminen oli hauskaa ja kivaa, koska sai etsiä virheitä tekstistä ja laittaa oikeinmerkkejä.” (Oppilas 6)

Jos vertaisarviointi toteutuu ainoastaan virheiden etsimisenä, on vertaispalautteen luonne ymmärretty väärin. Tällöin arvioinnista muodostuu helposti väline, jolla pyritään saamaan toisen työ näyttämään huonommalta kuin se oikeasti on. Atjonen (2007) toteaaakin, että valta tekee arvioinnista haastavaa, koska arvioijan ja arvioitavat asemat ovat hyvin erilaiset. Arvioinnissa, kuten monessa muussakin koulussa tapahtuvassa toiminnassa on kyse siitä, että toisella osapuolella on valta tehdä päätöksiä ja odottaa, että toinen osapuoli ottaa ne vastaan ja noudattaa niitä. Valtaa ja vaikutusvaltaa seuraa aina myös vastuu. (Atjonen 2007, 30, 171–172.) Vertaisarvioinnista voi tällöin muodostua joillekin oppilaille vallankäytön väline. Arvioija kokee, että hänellä on valta tehdä toisen arviointiin vaikuttavia päätöksiä. Vastuulla voidaan tarkoittaa vertaisarvioinnissa sitä,

että oppilas ottaa vastuun palautteestaan ja pystyy sen perustelemaan. Hänen tulee myös ymmärtää, että annetulla palautteella on seurauksia.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa käsiteltiin sitä, että osa oppilaista koki arvioinnin lähinnä virheiden etsimisenä. Tällöin arviointikriteerien toteutumisen tulkinnassa on menty liian pitkälle. Toki oppilaan tulee vertaispalautteessa kertoa, jos tuotos tai työskentely poikkeaa huomattavasti arviointikriteereistä. Pääpainon vertaisarvioinnissa tulisi kuitenkin olla rehellisessä palautteessa, ei virheiden osoittelussa. Arviointikriteerien toteutumisen tulkinta oli myös yksi seikka, joka oppilaiden mielestä johti näkemyserojen muodostumiseen.

”Paperimainoksen arvioinnissa meidän ryhmällä tuli erilaisia mielipiteitä. En muista oiko se kekseliäisyys vai mikä niin muitten mielestä se oli aika huono. Musta se oli taas tosi omaperäinen sommittelu ja muuten.” (Oppilas 10)

”Vertaisarviointi on yleensä reilua, mutta arvioitava ryhmä/pari ei välttämättä huomaa tai ymmärrä kaikkea.” (Oppilas 3)

Jotta vertais- ja ryhmäarvioinnin minäkuva vahvistava tehtävä olisi mahdollista toteutua, tulee opiskeluilmapiirin luokassa olla turvallinen. Oppilaalla tulee olla tunne, että minä kelpaan tällaisena ja uskallan asettaa tuotokseni tai taitoni luokkakaverini arvioitavaksi. Vertaisarviointia suunnitellessa on hyvä miettiä tarkkaan, kuka arvioi ketäkin, ettei tahallista tai tahatonta vallankäyttöä pääse tapahtumaan. Myös Huurinainen-Kosunen mielestä vertaisarviointia kannattaa käyttää arviointi- ja oppimismenetelmänä ainoastaan, jos luokassa on avoin, turvallinen ja myönteinen keskustelu- ja oppimislilapiiri (Huurinainen-Kosunen s. a., 3.) Vertaisarviointia tehdessä näkemyseroja usein muodostuu ja oppilaiden kanssa on hyvä keskustella siitä, että tulkintoja on monenlaisia. Vertaisarvioinnissa tarkoituksena on auttaa luokkakaveria parantamaan suoritustaan ja olla ikään kuin hänen puolellaan. Vertaisarviointi kannattaakin toteuttaa formatiivisena arviointina, jolloin oppilaille annetaan mahdollisuus parannella tuotostaan palautteen jälkeen. Tällöin oppilaiden voi olla helpompi ymmärtää sen oppimista edistävä luonne.

10.3.3 Vertaisarviointi on uutta näkökulmaa tuovaa

Assessment of learning –tyyppisessä arvioinnissa arvioinnin tekee opettaja. Arviointi suoritetaan opintojakson lopussa ja on luonteeltaan summatiivista. (Brownlie 2009, 117–118.) Atjonen (2007, 81–83) korostaa, että opettajan antaman ohjauksen ja palautteen lisäksi osallistamisen, aktivoinnin ja vastuun etiikka velvoittaa opettajaa miettimään muitakin arvioinnin toteutustapoja.

Vertaisarviointi on yksi arviointitapa, jolla saadaan oppilaat aktivoitua arvioinnin oppimista tukevan luonteen mukaisesti. Sen lisäksi, että oppilaat itse pääsevät antamaan palautetta luokkakaverille ja vastaavasti saamaan palautetta omasta työstään, he oppivat näkemään arviointia uudesta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen aineistosta selvisikin, että oppilaat kokivat vertaisarvioinnin nimenomaan vaihtelevana. Uuden näkökulman itse työskentelyyn ja arviointiin toi se, että pääsi itse antamaan palautetta.

”Mun mielestä oli aika siistii arvioida toista luokkakaveria. Koska ei ikinä ennen tullut sellaista tilaisuutta.” (Oppilas 21)

”Arvioiminen oli kivaa, kun sai tavallaan astua opettajan asemaan.” (Oppilas 1)

Edellisistä kommenteista selviää myös se, että oppilaat kokevat arvioinnin vahvasti nimenomaan opettajan tehtäväksi. Eräs oppilas koki vertaisarvioinnin mielekkäänä, koska arvioijana oli luokkakaveri eikä opettaja.

”Luokkakaverin arviointi oli mielestäni kivaa, koska tuntui helpottavalta kun opettaja ei arvioinut.” (Oppilas 10)

Opettajan antamassa palautteessa oppilas usein kokee palautteen tulevan auktoriteetilta. Vertaispalautteen vahvuutena onkin sanottu olevan se, että siitä puuttuu pedagoginen asymmetria (Atjonen 2007, 81). Palautteen koetaan vertaisarvioinnissa olevan tasavertaisen tarkastelun tulosta, koska arvioija itsekin on tehnyt saman tehtävän.

Racen ja kumppaneiden (2005) mukaan vertaisarviointi rohkaisee oppilaita myös oppimaan muiden onnistumisesta ja heikkouksista. Tarkastelemalla toisten töitä, he näkevät, kuinka asioita voi tehdä ja oppia eri tavalla. Jos oppilas näkee ainoastaan oman työnsä tuloksen ja saa siitä palautteen, erilaiset vaihtoehdot jäävät hyvin abstrakteiksi. Vertaisoppiminen on vertaisarvioinnin yksi merkittävimmistä tehtävistä. (Race ym. 2005, 132.) Vertaisarviointi nähtiin uutta näkökulmaa tuovana myös sen takia, että oppilaat pääsivät tarkastelemaan muiden oppilaiden töitä. Tällöin he saivat nähdä millaisia tulkintoja toiset oppilaat olivat tehneet ja kuinka he olivat oppineet.

”Ja olihan se ihan kivaa nähdä muittenkin töitä ja arvioida miten siellä oli mennyt.” (Oppilas 2)

”Luokkakaverini arvioiminen on mielestäni kivaa, koska silloin näin hänen aikaansaannoksen. Mielestäni vertaisarviointi oli ihan kivaa, koska silloin näki mitä toinen oppilas/ryhmä on tehnyt.” (Oppilas 15)

Kun oppilaat pääsevät näkemään ja arvioimaan luokkakaverin tuotosta, antaa se samalla heille vinkkejä myös omaan oppimiseen.

”Siitä vertaisarvioinnista oli hyötyä silleenki, että näki vähä mitä olis voinu itekki tehä toisella tavalla tai paremmin.” (Oppilas 1)

Tällöin oppilas on osannut ottaa toisen esimerkin uudeksi näkökulmaksi ja evääksi myös omaan työskentelyyn. Blackin ja kumppaneiden (2003) mukaan oppilaille tulisikin opettaa vertaisarvioinnissa tarvittavia yhteistyötaitoja kahdesta syystä: Siksi, että nuo yhteistyötaidot ovat arvokkaita sinänsä, mutta myös siksi, että vertaisarviointi auttaa kehittämään sellaista objektiivisuutta, jota tarvitaan myös onnistuneessa itsearvioinnissa (Black ym. 2003, 52–53). Osa oppilaista oli luokkakaveria arvioidessaan miettinyt, oliko itse toteuttanut niitä arviointikriteerejä, joita parhaillaan arvioi luokkakaverin työssä.

”Kyllä siinä tuli välillä mieleen, että menikö itelläkään ihan niiden ohjeiden mukaan sen työ.” (Oppilas 2)

Kun oppilas tekee vertaisarvioinnin rinnalla myös itsearviointia, on oppilas osannut ottaa arvioinnin todelliseen hyötykäyttöön. Brownlien (2009) mukaan oppilaat todellisuudessa tekevät itsearviointia vertaisarviointia tehdessään eli he pohtivat, ovatko itse noudattaneet noita kriteerejä, joita luokkakaverin työstään etsivät. Itsearvioinnissa aletaan olla todellisen oppimisen alkulähteillä – oppilaat harjoittavat kykyä ymmärtää onko se, mitä he ovat tekemässä, viemässä heidät siihen lopputulokseen kuin he haluavat. (Brownlie 2009, 121.) Jos oppilaalle on annettu mahdollisuus parantaa tuotostaan vertaispalautteen jälkeen, on hänellä parhaimmassa tapauksessa apunaan sekä vertaiselta saatu palaute että ne uudet näkökulmat, jotka hän on saanut arviointia tehdessään. Tällöin vertaisarvioinnista on saatu tuplahyöty, siinä on harjoitettu sekä vertais- että itsearviointia samalla kertaa.

10.4 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia ajatuksia arviointi oppilaissa herättää, miten oppimistavoitteiden esittely auttoi oppilaiden oppimista sekä mitä oppilaat ajattelevat vertaisarvioinnista. Seuraavaksi vielä lyhyt yhteenveto tutkimustuloksista.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokivat arvioinnin opettavaisena. Arvioinnin katsottiin myös olevan lähes samaa tarkoittava asia, kuin koe tai arvosana. Osa oppilaista uskoi, että arviointitoiminta tarkoittaa lähinnä virheiden etsimistä. Arviointi koettiin opettavaisena, koska siinä oppilas sai selville mitä jo osaa ja mitä osa-alueita tulisi vielä kehittää ja opetella. Tämän lisäksi

oppilaat myös kokivat, että he ovat saaneet arvioinnissa vinkkejä siitä, miten opiskeluissa tulee edetä seuraavaksi eli ohjeita kuinka oppimistavoitteeseen on mahdollista päästä. Tällöin oppilaat ovat ymmärtäneen assessment for learning –arviointistrategian mukaisen arvioinnin. Osa oppilaista koki arvioinnin olevan lähinnä samaa asiaa tarkoittava käsite kuin koe tai todistus. Tällöin arvioinniksi miellettiin se pistemäärä, joka jostain kokeesta tai arviointitehtävästä on saanut ja tämän katsottiin osoittavan kuinka hyvin opetettava asia on opittu. Tämän tyyppinen ajatusmalli juontaa juurensa summatiiviseen ja assessment of learning –strategiaan. Osa katsoi arvioinnin olevan virheiden etsimistä. Tällä tarkoitettiin arviointikriteerien tunnusmerkkien etsimistä ja tunnistamista luokkakaverin työstä. Tällöin arviointia ei nähty lainkaan opettavaisena vaan eräänlaisena tuomiona siitä, kuinka opetettu asia on mennyt perille.

Toinen tutkimuskysymys koski sitä, miten oppimistavoitteiden esittely oli auttanut tai helpottanut oppilaiden oppimista. Oppilaiden mielestä tavoite itsessään opetti ja motivoi, auttoi kokonaisuuden hahmottamisessa, auttoi keskittymisessä tärkeimpiin asioihin sekä ohjasi arviointia. Oppilaat kokivat, että oppimistavoitteen tiedostaminen sekä lukeminen tunnin alussa ja lopussa oli jo sinänsä oppimista edesauttavaa. Heidän mielestään tavoite motivoi heitä opiskelemaan ja pyrkimään tavoitteen saavuttamiseen. Tavoite auttoi kokonaisuuksien hahmottamisessa, koska se muistutti siitä aihealueesta tai kokonaisuudesta, jota ollaan opiskelemassa. Osa oppilaista myös piti hyvänä sitä, että jos meinasi oppitunnilla pudota kärryiltä, tavoite auttoi muistamaan, mikä tunnin tavoite olikaan. Tavoitteiden esittelyn katsottiin auttaneen myös siten, että tunnilla oli helpompi keskittyä juuri siihen tärkeimpään asiaan. Tavoitteen katsottiin ohjaavan sen keskeisimmän asian oppimiseen. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että oppilaat ymmärsivät tavoitteiden ohjaavan arviointia. He mielsivät oppituntitavoitteet ja oppimistavoitteet myös arviointia ja arviointitehtäviä ohjaaviksi tavoitteiksi.

Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissä selvisi, että oppilaat kokivat vertaisarvioinnin haastavana, näkemyseroja aikaansaavana sekä uutta näkökulmaa tuovana. Vertaisarviointi koettiin haastavana, koska oli vaikeaa antaa rakentavaa palautetta sekä arvioida hyvän kaverin työtä tai työskentelyä. Oppilaiden mielestä arviointikriteerien tulkinta oli myös hankalaa. Vertaisarvioinnin katsottiin aikaansaavan näkemyseroja, koska oppilaat olivat vaihtelevan kriittisiä antamassaan palautteessaan. Oppilaat myös kokivat, etteivät palautteenantajan tulkinnat aina vastanneet palautteen saajan tulkintaa arviointikriteerien toteutumisesta. Vaihtelevia mielipiteitä muodostui myös siitä, että osa oppilaista koki palautteenantajan tietoisesti etsineen virheitä eikä antaneen reilua palautetta. Vertaisarvioinnin katsottiin myös tuovan uuden näkökulman itse työskentelyyn ja arviointiin, koska pääsi itse antamaan palautetta ja vastaavasti sai palautetta luokkakaverilta. Oppilaiden mielestä vertaisarviointi parhaimmillaan synnytti myös itsearviointia, koska

arvioidessaan luokkakaveria he samalla arvioivat myös itseään. Näin olleen voidaan katsoa, että vertaisarvioinnilla saavutettiin kaksoishyöty.

11 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin arviointia sekä Arviointi osana oppimista –projektin näkökulmasta sekä ilmiönä ylipäättään. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski oppilaiden ajatuksia arvioinnista ei niinkään projektin osalta vaan koulumaailmassa yleisesti. Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin projektissa tapahtuneita asioita oppilaan näkökulmasta. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin oppimistavoitteiden esittelyn yhteyttä oppimiseen ja kolmas taas käsitteli oppilaiden käsityksiä vertaisarvioinnista. Seuraavaksi pohdin Arviointi osana oppimista –projektin ja tutkimustuloksien herättämiä ajatuksia.

Projektin ja tutkimuksen jälkeen itse projektia ja arviointia pohtiessa ajatukset rakentuivat kolmen eri teeman, arvioinnin eettisyyden, arviointitiedon moniselitteisyyden sekä luokkakulttuurin ympärille. Arvioinnin eettisyydessä pohdinta tässä kohdin rajoittuu lähinnä oppilaan jaksamisen tarkasteluun. Projektissa toteutettiin monenlaista arviointia pääasiassa yhden oppiaineen tiimoilta, mutta useassa eri osassa. Vaikka tarkoituksena oli toteuttaa lähinnä formatiivista arviointia, mielsivät oppilaat arvioinnin helposti nimenomaan tiedon osaamisen arvioinniksi. Tällöin oppilas herkästi kokee, että hän on jatkuvan tarkastelun alaisena.

Projektin lopussa aloin olla jo itsekin aika täynnä arviointitehtäviä ja niiden tarkistusta. Minulla meni paljon aikaa niiden suunnitteluun, toteuttamiseen, tarkistamiseen ja arvosanojen antamiseen. Siinä kiireessä aloin pohtia oppilaan suhdetta arviointitehtäviin. Mitä oppilaat ajattelevat siitä, että arviointitehtäviä on joka viikko? Onko heidän mielestään stressaavaa, että koko ajan täytyy tiedostaa, että tämä tuotos arvioidaan. Siinä ikään kuin pakotetaan oppilas pistämään koko ajan parastaan ja asetetaan hänet suurennuslasin alle. Eikö oppilaille pitäisi välillä antaa hetkiä, jolloin he saavat olla varmoja siitä, että ”juuri tämä mitä nyt teen” ei vaikuta arviointiin. Osaavatko oppilaat ottaa arviointia omaksi työkaluksi ja oman oppimisen rakennusvälineeksi? Atjonen (2007) huomauttaakin, että tänä päivänä koululle ja arvioinnille asetettujen vaatimusten keskellä tuntuu helposti siltä, että koulutyö on yhtä arviointia. Sitä se ei saa olla ja silloin tuleekin tarkasti erottaa arvostelu ja arviointi toisistaan. On hyvä miettiä, kuinka usein arviointia suoritetaan ja miten oppilasarviointi toteutetaan. Tärkeintä on, että oppilaan näkökulmasta rauha oppimiselle säilyy. Tavoitteena on, että arviointitilanteet olisivat samalla oppimistilanteita, jotka oppilaat

kokevat itselleen mieleiseksi ja hyödyllisiksi. (Atjonen 2007, 106.) Tiedostan toki, että projekti oli suhteellisen lyhyt, tehokas ja arviointia jopa epärealistisen paljon täyteen ahdettu. Normaalisissa koulutilanteissa arviointitehtävät oltaisi ripoteltu pidemmälle aikavälille ja useammalle eri oppiaineelle. Olihan oppilailla projektin aikana paljon myös muita oppitunteja, jolloin arviointi ei ehkä ollut niin vahvasti läsnä, kuin projektitunneilla.

Ajatukseni oppilaiden stressistä osoittautuivat jossain määrin vääriksi, jos oppilaiden kanssa käymiin arviointikeskusteluihin on luottamista. Kysyin oppilailta heidän mielipidettään siitä, kumpi on parempi: useita pieniä arviointitehtäviä pitkin jaksoa vai yksi isompi koe jakson lopussa. Valtaosa (kahdeksantoista kahdestakymmenestäyhdestä) oppilaista vastasi useat pienet arviointitehtävät mieleisemmiksi ja perusteluina oli usein se, ettei niihin tarvinnut osata niin paljon yksityiskohtaista tietoa ulkoa. Kysyin myös sitä, että oliko arviointitehtävien paljous stressaavaa, johon he vastasivat kieltävästi. He kokivat, että iso koealue on stressaavampi kuin useat pienet koealueet. Ainoastaan kolme oppilasta kahdestakymmenestäyhdestä mainitsi ison kokeen jakson lopussa mieluisammaksi. Kaikki nämä kolme oppilasta olivat tyytymättömiä omiin suorituksiinsa arviointitehtävissä. Perusteluina oli, että isoon kokeeseen pystyy valmistautumaan paremmin ja siihen jaksaa keskittyä enemmän.

Toinen projektin ja tutkimuksen nostattamista teemoista on arviointitiedon moniselitteisyys. Arviointia suunniteltaessa ja toteuttaessa tulisi muistaa, että arviointitietoa ei kerätä ainoastaan oppilaan osaamisen arviointia varten. Tieto siitä, mikä on oppilaan sen hetkinen taitotaso, tulisi ohjata seuraavien tavoitteiden asettelua. Assessment of learning –strategian tyyppistä arviointia on vielä 2010-luvullakin paljon koulumaailmassa. Se pakottaa opettajat keräämään mahdollisimman paljon hyvin perusteltua arviointitietoa jo pelkästään sen takia, että heillä on näyttää, ei ainoastaan oppilaille vaan myös vanhemmille, miksi tietty arvosana on perusteltu. Tällöin arviointi pelkistyy usein ainoastaan summatiiviseksi arvioinniksi ja arvioinnin oppilasta hyödyttävä luonne ei pääse oikeuksiinsa (Brownlie 2009, 117–118).

Opettajilla on vastuu siitä, että arviointitiedosta osattaisiin ottaa kaikki mahdollinen hyöty irti. Arviointitiedon tarkastelu auttaa oppilasta ymmärtämään oman oppimisen tason ja hän näkee siitä, missä hän on onnistunut ja mitä hänen tulisi vielä harjoittaa. Tämän lisäksi omia arviointitehtäviään tutkimalla oppilasta voidaan opettaa tarkastelemaan objektiivisesti omaa työtään ja tätä kautta tekemään itsearviota. Itsearvioinnin jatkoksi oppilas voitaisiin opettaa asettamaan itselleen tavoitteet itse tekemänsä arvioinnin pohjalta. Tällöin vastuu oppimisesta säilyy oppilaalla ja hän oppii vähitellen ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Kun oppilaalle mallinnetaan itsearviointia ja oma-aloitteista tavoitteenasettelua, ohjataan häntä samalla kohti oman oppimisen asiantuntijuutta. Tällöin hänen on helpompi ymmärtää, ettei arvioinnin kohdeyleisönä ole vanhemmat vaan hän itse.

Kun arviointi on mallinnettu osaksi oppimisprosessia, on oppilas ohjattu itse ottamaan hyöty arvioinnista.

Kolmas teemoista on luokkakulttuurin merkitys arvioinnin toteuttamisessa. Etenkin vertaisarviointia, mutta myös opettajajohtoista arviointia tutkiessa huomasin, että luokkakulttuurilla on valtava merkitys arvioinnin onnistumisessa. Jokaisella luokalla on oma luokkakulttuurinsa, oli se tiedostettua tai ei. Siihen vaikuttavat muun muassa opettajan rooli, oppilaiden väliset valtasuhteet, koulun tapakulttuurit sekä kodin ja koulun yhteistyö. Luokkakulttuuri paljastuu usein luokan keskustelu- ja oppimisilmapiiristä. Onko oppilaille hyvä ja turvallinen olla? Minkälaista on luokassa käytävä keskustelu? Uskaltavatko oppilaat pyytää apua ja kertoa rehellisesti oman mielipiteensä? Katariina Stenberg (2011) toteaaakin, että avaimet aitoon oppimiseen ovat ajatusten keskeneräisyys ja uskallus ihmetellä niitä ääneen. Vain tätä kautta saamme todellisen mahdollisuuden pohtia, reflektoida, tulkita ja muuttaa käsityksiämme. (Stenberg 2011, 67.) Tästä asiasta on kyse myös luokkakulttuurista puhuttaessa. Oppilaiden välillä on toki yksilöllisiä eroja, mutta luokkakulttuuri määrittelee pitkälti sen, uskaltavatko oppilaat ihmetellä ääneen sekä ilmaista ajatustensa keskeneräisyyden. Toisaalta myös se, uskaltavatko oppilaat kokeilla sopivassa mittasuhteessa rajojaan, kertoo luokkakulttuurin turvallisuudesta.

Luokkakulttuurin rakentumisessa opettajalla on merkittävä vastuu. Opettaja on luokassa oppimisen ohjaaja ja turvallinen aikuinen, jota oppilaiden tulisi olla helppo lähestyä. Opettajalla on oltava auktoriteettia, mutta sen taakse piiloutuminen ja heittäytymättömyys voivat heikentää luokan herkkyytensä. Oppilaita on antiikin ajoista lähtien opetettu puhumaan hyvin. Heille opetetaan, kuinka mielipiteitä ilmaistaan ja perustellaan. Puhetaitoja ja aktiivisuutta tunnilla arvostetaan koulumaailmassa, ei ainoastaan piilo-opetussuunnitelmasalla. Kaiken tämän ekstroverttiuden korostamisen keskellä meidän tulisi muistaa, että niin opettajien kuin oppilaidenkin tulisi olla enemmän hyviä kuuntelijoita, kuin hyviä puhujia. Esiintymisen ja puheenopetuksen rinnalla tulisi olla kuuntelemisen opettamista ja opettelemista. Voidaan puhua empaattisesta kuuntelemisesta, millä Stenbergin (2011) mukaan tarkoitetaan sitä, että kuuntelija lakkaa arvioimasta puhujan sanoja ja pyrkii näkemään niiden taakse puhujan käsityksiin. Empaattinen kuuntelija luopuu oikeassa olemisen ajatuksesta ja siirtää omat tunteensa, käsityksensä ja ennakkoluulonsa syrjään. Vain tätä kautta pystytään keskittymään todella siihen mitä oppilas haluaa meille sanoa. Stenberg myös pohtii, että jos puhuminen olisi tarkoitettu ihmisen ykkösprioriteetiksi, meillä ehkä olisikin kaksi suuta ja yksi korva. (Stenberg 2011, 71–72.) Kun luokassa on hyviä kuuntelijoita, tulee myös puhumisesta helpompaa ja rohkeampaa. Tämä avaa uudet mahdollisuudet opetuskeskustelulle ja tätä kautta tutkivalle oppimiselle. Kun luokan keskustelu- ja oppimisilmapiiri on avoin ja

turvallinen, on esimerkiksi vertaisarviointi mahdollista ottaa oppimisen työkaluksi. Tällöin arviointi on helpompi ottaa oppimista kehittäväksi työvälineeksi keskustelun, ei numeroarvosanojen kautta.

Arviointi, kuten kaikki oppiminenkin on osa monisäikeistä tapahtumaa. Koulumaailmassa kaikki toiminta liittyy jollain tavalla toisiinsa ja palaset muodostavat tiettyjä kokonaisuuksia. Oppilaiden voi olla vaikea hahmottaa kokonaisuuksia ja sen osasia, jos opettaja ei niitä mitenkään luokalle mallinna. Jos arviointi näytetään oppilaille erillisenä suorituksen arviointina, on oppilaan hyvin vaikea ottaa se oman oppimisensa työkaluksi. Vaikka opettajalla onkin suurin vastuu arvioinnin toteuttamisesta ja sen oppimista edistävän luonteen ohjaamisesta, ei se tarkoita sitä, että opettaja yksin tekee kaiken arvioinnin. Oppilaat voidaan ottaa täysvaltaisiksi oman oppimisensa asiantuntijoiksi arviointiprosessin keskiöön. He tekevät niin itsearviointia kuin vertaisarviointiakin, jolloin arvioinnin valtasuhteet muuttuvat. Tällöin arviointi nähdään muunakin kuin opettajan tuomiona oppilaan osaamisen tasosta. Näin myös annetaan oppilalle eväitä ja innostetaan kohti elinikäistä oppimista. Eikö se ollutkin yksi peruskoulun tärkeimmistä tehtävistä?

11.1 Luotettavuustarkastelua

Käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti on perinteisessä sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa käytetty tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksessa esitetty tieto vastaa asioiden tilaa todellisuudessa. Se pohjautuu ajatukseen korrespondenssista, tosiasioiden ja väitteiden vastaavuudesta. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen tiedon toistettavuutta, eli pysyykö tutkimustulos samana, jos tutkimus toistetaan uudestaan. Tällä pyritään selvittämään onko tutkimukseen vaikuttanut jokin satunnaistekijä, ”väliintuleva muuttuja”, joka on aiheuttanut tutkimustuloksen vääristymän. Jos tutkimustulos on sama eri mittauskerroilla, tutkimus ja tulos ovat vapaita satunnaisista tekijöistä eli valideja. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.)

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisenaan kuitenkaan sovi laadulliseen tutkimukseen, puhumattakaan tapaus- tai toimintatutkimuksesta. Esimerkiksi reliabiliteettia on hankala tarkastella, koska toimintatutkimus on itsessään ”väliintuleva muuttuja”, jota käytetään tarkoituksellisesti tilanteen muuttamiseen ja kehittämiseen. Voidaan sanoa, että tutkimus suorastaan perustuu tuohon ”väliintulevaan muuttajaan”, interventioon. Näin ollen saman tutkimustuloksen uudelleen saavuttaminen on melkein mahdotonta, koska tilanne on jo toinen intervention jälkeen. Tutkimustuloksen voidaan sanoa olevan totta, tietyssä ajan ja paikan määräämässä tilanteessa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.)

Validiteetin tarkastelussa törmätään siihen, että validiteetin käsite itsessään perustuu ajatukseen, että on olemassa erikseen tietävä subjekti, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta, objektista. Väitteen katsotaan olevan tosi, jos väitelause vastaa asioiden tilaa ulkoisessa maailmassa. Voidaan kysyä, että mikä sitten on ”todellinen” tosiasioiden tila ja kenellä on valta määrittellä se? Toimintatutkimuksessa tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä, tutkijan ja tutkittavan välisestä suhteesta. Tieto on näin ollen kontekstuaalista eli yhteyksistä riippuvaa. Intervention kautta hankittu tieto on siis pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se saavutettiin. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 114.)

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistää kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntämien, että tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, ovat laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Voidaankin sanoa, että pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa se, että tutkija on selittänyt tarkasti, kuinka tutkimus on toteutettu. Tarkkuus koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita ja myös aineiston tuottamisen olosuhteet olisi kerrottava tarkasti ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.)

Myös tämän tutkimuksen laadun tarkastelu onnistuu parhaiten tutkimalla itse tutkimusprosessia, aineiston laajuutta ja laatua sekä analyysiosassa tehtyjen päätelmien paikkansapitävyyttä. Projekti, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan, on pyritty kuvaamaan tutkimusnäkökulmasta mahdollisimman totuudenmukaisesti luvussa 4. Kyseisessä luvussa on kuvattu mahdollisesti oppilaiden käsityksiin vaikuttavia tekijöitä, vaikka niillä ei tietenkään voida katsoa olevan suoraa yhteyttä tutkimustuloksiin. Aineiston keruuta koskevassa luvussa 8 on kuvattu aineiston laajuus, joka käsitti 21 oppilaan täyttämän lomakkeen ja viiden avoimen kysymyksen vastauksen sekä jossain määrin arviointipöytäkirjamerkintöjä. Tutkittavien laajuutta arvioidessa päädytään siihen tosiseikkaan, että tässä tutkimuksessa tutkittiin projektia oppilaiden näkökulmasta, jolloin tutkittavat rajoittuvat ainoastaan projektiin osallistuneisiin henkilöihin. Aineisto olisi tässä tutkimuksessa voinut olla monipuolisempikin. Aineistona olleisiin lomakkeisiin tutkija sai lisäperusteluja arviointikeskusteluissa. Analyysivaiheessa huomasi, että avoimien kysymysten pohjalta jotkin seikat jäivät hieman epäselviksi, jolloin haastattelu olisi voinut olla väylä selvittää nämä epäselvyydet. Toisaalta taas liian laaja aineisto voi myös sekoittaa tutkimuksen analysointia. Se, että tutkija tunsii oppilaat, vaikutti siten aineistonkeruuseen, että tutkija kysyi joihinkin lomakkeessa oleviin vastauksiin tarkennusta arviointikeskustelussa. Erään oppilaan kohdalla tutkija myös arveli tutkittavan ymmärtäneen kysymyksen väärällä tavalla. Näin oli tapahtunut ja oppilas sai mahdollisuuden vastata kysymykseen uudestaan.

Analyysivaiheessa tutkija kirjoitti oppilaiden käsinkirjoitetut vastaukset tietokoneella uudestaan eikä vastauksiin enää laitettu oppilaiden nimiä. Tällöin tutkija ei enää aineistoa teemoitellessaan voinut yhdistää aineistossa esiintyviä vastauksia kehenkään yksittäiseen oppilaaseen. Näin ollen oppilaan tunteminen ei suoranaisesti ollut yhteydessä tutkimustuloksiin, vaikkakin se vaikutti tutkimuksen luonteeseen laajemmalla perspektiivillä.

Toimintatutkimuksessa eivät päde perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta. Toimintatutkimuksessa tutkimus voidaan nähdä avoimena toimintana, jossa tutkijoille avoimesti selitetään tutkimuksen tarkoitus, pyydetään heitä yhteistyöhön ja jossa suorastaan pyritään vaikuttamaan (positiivisesti) ihmisten elämään. Havainnointi ei tällöin ole salaista vaan tutkija päinvastoin pyrkii vaikuttamaan tutkimuksen kohteena olevaan seikkaan. (Eskola & Suoranta 1998, 127.) Tässä tutkielmassa käsiteltävässä projektissa tutkijalla oli kaksoistehtävä. Hänen tuli olla sekä opettajaharjoittelija, että tutkija. Tutkijan kaksoistehtävä on kuin kaksiteräinen miekka. Siinä on omat tutkimusta helpottavat, vaikeuttavat, laadullisesti parantavat ja heikentävät aspektinsa. Toisaalta tutkija pääsee todella sisälle tutkittavaan maailmaan ja lähelle tutkittavia ihmisiä tai ilmiöitä. Heikkisen ja Jyrkämän mielestä toimintatutkimuksen yksi näkyvimmistä piirteistä onkin juuri se, että se pyrkii tekemään tutkimusta mahdollisimman lähellä käytäntöä. Jos toimintatutkija tulee tutkittavaan yhteisöön sen ulkopuolelta, hän ei pyrikään jäämään ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, vaan osallistuu itsekin toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29–30, 40.)

Toimintatutkimuksen kritiikissä on perinteisesti nojattu käsitykseen, jossa ajatellaan tutkijan herkästi kadottavan tutkimuksen alkuperäisen perspektiivin ja samaistuvan samalla liikaa kohteeseensa. Toisaalta voidaan ajatella, että juuri tämä samaistuminen onkin yksi tutkimuksen onnistumisen edellytys. Tällöin toiminnasta, jota tutkitaan, tulee tutkimusta ja päinvastoin tutkimuksesta toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 223.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan kaksoisrooli näky siten, että hän toimi luokassa opetusharjoittelijana ja harjoittelun lopussa tutkijana. Täysin päällekkäinen kaksoisrooli näkyi ainoastaan projektin lopussa pidetyssä arviointikeskustelussa, jossa tutkija oli samanaikaisesti sekä tutkija että opettaja. Tämän tutkimuksen yhtenä aineistona olivat muistiinpanot, joita tehtiin juuri näiden arviointikeskusteluiden aikana. Arviointikeskustelussa oppilas keskusteli projektissa opettaneen harjoittelijan eikä ulkopuolisen tutkijan kanssa. Näissä keskusteluissa subjektiivisuuden ja objektiivisuuden ristiriita tuntui voimakkaimmin. Oppilaalla on oikeus saada arviointikeskustelussa subjektiivista palautetta omasta työstään ja onnistumisestaan. Oppilaalla on myös mahdollisuus kertoa mikä hänen mielestään on mennyt hyvin ja missä hän haluaisi kehittyä lisää. Tällöin tutkija ei voi eikä hänen tulekaan olla objektiivinen sivustatarkkailija. Tässä tutkimuksessa vaikuttaneet arvioinnin periaatteet korostavat sitä, että arviointi ei tule ulkopuoliselta

taholta vaan sekä opettaja että oppilas itse ovat osa arviointia. Kun tutkijalla oli kaksoisrooli, hän oli niin kysyjä, kuuntelija, keskustelija kuin tutkijakin samassa tilanteessa. Arviointikeskusteluissa oppilas ja opettaja tunsivat toisensa jo ennestään ja näin ollen luottamuksellinen sekä oppilasta lähellä oleva keskustelu oli mahdollista. Toisaalta taas joissain tapauksissa oppilaan voi olla helpompi käsitellä kriittisesti projektia ulkopuolisen ihmisen kuin oman opettajansa kanssa.

Tässä tutkimuksessa tutkittavien lähelle pääsystä oli hyötyä muun muassa siinä mielessä, että tutkija tunsi oppilaat ja hän koki olleensa helposti lähestyttävissä aineistoa kerättyä. Oppilaat uskalsivat kysyä, jos heillä oli kysyttävää lomakkeista tai avoimista kysymyksistä. Läheinen suhde tutkijaan voi jossain tapauksissa olla myös esteenä kriittiselle palautteelle tai rehellisten ajatusten paljastamiselle. Jos oppilas kokee, että hän joutuu edesvastuuseen sanomisistaan, se voi heikentää vastausten todenmukaisuutta. Oppilaat tiesivät avoimiin kysymyksiin vastatessaan, että tutkijaopettaja ei enää opeta heidän luokassaan, jolloin heidän oli ehkä helpompi esittää kriittisiäkin ajatuksia arvioinnista ja projektista.

Mikään tutkimus ei ole toistaan huonompi tai parempi ainoastaan siksi, että tutkijalla on kaksoistehtävä. Kuten edellä on mainittu, tutkijan kaksoisroolilla on omat tutkimuksen laatua heikentävät ja kohentavat seikkansa. Vaikka tutkija pyrkii analysoinnissa objektiivisuuteen, täytyy hänen myöntää, että näkökulma on ainoastaan objektiivisuutta tavoitteleva, ei objektiivinen. Mikään tieto tai tutkimus ei voi olla täysin objektiivinen, koska jokaisella tutkijalla on omat taustasitoumuksensa ja arvonsa, jotka väkisininkin vaikuttavat omalta osaltaan tutkimustiedon luonteeseen. Tässä on kysymys arvovapaudesta, josta kukaan tutkija ei voi täysin irtisanoutua.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jolloin sen yleistettävyyttä mietityttää jo pelkästään tutkimuskohteen tapauskohtaisuuden vuoksi. Tapaustutkimuksessa on tarkoituksena tuottaa tietystä tapauksesta mahdollisimman intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa. Tulokset sinänsä eivät ole suoraan yleistettävissä, joskin tulosten yleistettävyyttä voidaan vahvistaa empirian ja teorian vuoropuhelulla. Kun yksittäisen tutkimuksen tuloksia peilataan teoriaan, saadaan tapaustutkimuksen tulokset nostettua yleisemmälle tasolle. Tällöin on kyse analyttisestä yleistettävyydestä. Subjektiiivisella yleistettävyydellä taas tarkoitetaan sitä, että lukija pohtii, pystyykö hän samaistumaan tutkimustuloksiin. Jos hän pitää tuloksia vakuuttavina ja kykenee peilaamaan niitä omaan kokemusmaailmaansa, voidaan ajatella, että tulokset ovat tällöin subjektiivisesti yleistettävissä.

11.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Arvioinnin tiimoilta tapahtuu Suomessa paljon tutkimusta, mutta suurin osa tästä on arviointitutkimusta, jota eri alan toimijat teettävät ulkopuolisilla tahoilla. Tässä tutkimuksessa tutkittiin koulussa tapahtuvaa arviointia oppilasnäkökulmasta. Mielenkiintoista olisi jatkaa arvioinnin tutkimista oppilaan näkökulmasta. Osa tutkimuskysymyksistä koski Arviointi osana oppimista –projektissa tapahtuneita asioita, mutta oppimista tukevan arvioinnin tarkastelun voisi nostaa yleisemmälle tasolle. Mielenkiintoista olisi selvittää, että minkälainen arviointi tukisi oppilaiden mielestä parhaiten heidän oppimistaan? Millaista palautetta ja missä työskentelyn vaiheessa he haluaisivat sitä saada? Minkälaisia paineita oppilaat kokevat kouluarvioinnin tiimoilta? Kuka tai mikä näitä paineita asettaa? Tutkimusta voisi viedä myös tilastollisen tutkimuksen puolelle. Onko oppilaiden koulumenestyksellä yhteyttä siihen, millaisena oppilaat kokevat arvioinnin? Olisi mielenkiintoista selvittää suuremmallakin otannalla, että kokevatko oppilaat paineita kouluarvioinnista.

Tässä tutkielmassa oli hieman pohdintaa arvioinnin eettisyyttä. Suomessa on jonkin verran kirjallisuutta aiheesta, mutta tutkimuspuolella voisi olla kysyntää tutkimukselle arvioinnin eettisyydestä. Suurin valta ja vastuu koulussa tapahtuvassa arvioinnissa on opettajalla, joten opettajien näkökulmaa arvioinnin eettisyydestä olisi hienoa tutkia. Millaisia paineita opettajat kokevat arviointia tehdessään? Mitä arvioinnin eettisyys heidän mielestään tarkoittaa? Millaista on oikeudenmukainen arviointi? Miten opettajat kokevat arvioinnin mukana tulevan vastuun? Millaisiin arviointieettisiin pulmiin he ovat arviointia tehdessään törmänneet?

Kouluarvioinnin tiimoilta tutkimusideoita on rajattomasti. Arviointi on tapahtumana ja toimintana niin monisäikeistä, että jokaisesta sen eri säikeestä on mahdollisuuksia tehdä tutkimusta. Tässä luvussa esitellyt ajatukset ovat vain pisara meressä koko arvioinnin maailmaa ajatellessa.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) ”Siinä tutkija missä tekijä.” Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. Assessment for Learning. Putting it to practice. Berkshire: Open University Press.

Brownlie, F. 2009. Adolescent Literacy Assessment: Finding Out What You Need to Know. Teoksessa S. R. Parris, D. Fisher ja K. Headley (toim.) Adolescent Literacy. Field Tested: Effective Solutions for Every Classroom.

Epley, N. & Dunning, D. 2000. Feeling “holier than thou”: Are self-serving assessments produced by errors in self or social prediction? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 861-875. Viitattu 19.2.2013.

<http://faculty.chicagobooth.edu/nicholas.epley/EpleyandDunning2001.pdf>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

George, J. & Cowan, J. 1999. A Handbook of Techniques for Formative Evaluation. Mapping the student’s learning experience. London: Kogan page.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) ”Siinä tutkija missä tekijä.” Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.

Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 1/2004.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) ”Siinä tutkija missä tekijä.” Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.

Huurinainen-Kosunen, A. Arviointi oppimisen tukena – jatkuva arviointi ja monipuoliset arviointikäytännöt. Viitattu 20.1.2013.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/arviointi_oppimisen_tukena

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 2004. Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2009. Opetushallitus. Prosessiarviointi opettajan, oppilaan ja vertaisryhmän työvälineenä. Viitattu 18.10.2012.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/prosessiarviointi_opettajan_oppilaan_ja_vertaisryhman_tyovalineena>

Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) ”Siinä tutkija missä tekijä.” Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.

Kananoja, S. 2000. Arvioinnin avaimet luokille 1-6. Opas opettajalle. Vantaa: Printel Oy.

Kiili, C. 2008. Arviointi oppimisen tukena – Itämeren maiden lukemisen konferenssin antia. Kielikukka 4/2008.

Kohonen, V. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun periaatteita ja pyrkimyksiä. Viitattu 13.3.2012. http://www.turunkesayliopisto.fi/kymwebbi/sivut/ohjelma/ref_paneeli.htm

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Koskinen-Sinisalo, K-L. & Tuomi, M. 2010. Arvioinnin monipuolisuus ja prosessiluonne. Luentomateriaalit 2.2.2010. Viitattu 20.11.2012.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Lappalainen, M. 1997. Arvioinnin merkitys yliopiston opetuksen ja oppimisen osana. Teoksessa M. Lappalainen (toim.) Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/97.

Manitoba Education. 2006. Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. Viitattu 19.2.2013. <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/assess/index.html>

Mäntysaari, M. 1999. Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa? Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari ja M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere: Gaudeamus.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 9.9.2012.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuslaki 1998/628 22§

Race, P. 2007. *The Lecturer's Toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching.* London: Kogan Page.

Race, P., Brown, S. & Smith, B. 2005. *500 tips on assessment*, 2nd edition. London: Kogan Page.

Rautiainen, M. & Räihä, P. 2010. Suomalainen koulutus on epäkurantti vientituote. Viitattu 18.1.2013.

<http://suomenkuvalehti.fi/blogit/eri-mielta/tutkijat-suomalainen-koulutus-on-epakurantti-vientituote>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yliopiston Monistus -ja Kuvakeskus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Gummerus.

Töttö, P. 1997. *Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle.* Jyväskylä: Kampus Kustannus.

Uusikylä, P. 1999. *Politiikan ja hallinnon arviointi.* Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari ja M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus.* Tampere: Gaudeamus.

Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:65.* Painosalama Oy.

Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.

1. Mitä ajattelet koulussa tapahtuvasta arvioinnista? Minkälaisia tunteita se sinussa herättää?
2. Mitä pidit siitä, että Pohjoismaa-projektissa oli useita erilaisia arviointitehtäviä?
3. Mikä oli mielestäsi jakson aikana tehdyistä arviointitehtävistä mieleisin? Miksi?
 - ilmoitettu välikoe (kasvillisuusalueet, korkeuserot, asukkaat)
 - läksynkuulustelu (Ruotsi)
 - paritehtävä Norjasta (kirja sai olla apuna)
 - kirjoitelma/essee kuvien perusteella Tanskasta (kirja sai olla apuna ja kirjoitelman sai viedä kotiin)
 - käsitekartta Islannista oman muistin pohjalta
4. Mitä ajattelet vertaisarvioinnista?
 - Oliko se mielestäsi oikeudenmukaista?
 - Minkälaista oli mielestäsi arvioida luokkakaveria?
5. Minkälaisia ajatuksia arviointikeskustelu Elinan kanssa herätti sinussa? Minkälainen ilmapiiri keskustelussa mielestäsi oli?

Arviointikeskustelu

Nimi: _____

1. Valitse mielestäsi parempi vaihtoehto
 - a. iso koe jakson lopussa
 - b. useita pienempiä arviointitehtäviä pitkin jaksoa
2. Mikä arviointitehtävä oli sinusta mieleisin?
 - a. ilmoitettu välikoe (kasvillisuusalueet, korkeuserot, asukkaat)
 - b. läksynkuulustelu (Ruotsi)
 - c. paritehtävä Norjasta (kirja sai olla apuna)
 - d. kirjoitelma/essee kuvien perusteella Tanskasta (kirja sai olla apuna ja kirjoitelman sai viedä kotiin)
 - e. käsitekartta Islannista oman muistin pohjalta

3. Miten arviointitehtävät ovat mielestäsi sujuneet sinulta?

4. Mikä on mielestäsi tärkeintä mitä olet oppinut jakson aikana?

5. Minkälaisista arviointimenetelmistä pidit/pidät eniten?

- a. opettajan antama arviointi
- b. ryhmäarviointi (videoprojekti)
- c. vertais-/pariarviointi (postikortti)
- d. itsearviointi

6. Pidätkö eniten

- a. itsenäisestä työskentelystä
- b. parityöskentelystä
- c. ryhmätyöskentelystä?

7. Onko jakson aikana tehty arviointi ollut mielestäsi oikeudenmukaista? Miksi?

8. Onko oppimistavoitteiden esittely auttanut tai helpottanut oppimistasi? Miten/miksi?

9. Mikä on mielestäsi sinulle kuuluva arvosana tästä jaksosta?

V = välttävä

T = tyydyttävä

H = hyvä

E = erinomainen