

Oppilarvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista

Jose Ikonen ja Annmari Pelttari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ikonen, Jose ja Pelttari, Annmari. 2018. Oppilasarvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaan kokemukseen omista taidoista. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, kuinka tietoisia oppilaat ovat taitotasostaan ja ovatko oppilaan kokemukset omista taidoista samansuuntaisia kuin opettajan arviot oppilaan taidoista. Tutkimme myös vaikuttavatko oppilaan kokemukset taidoistansa hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan.

Tutkimuksemme on laadullinen ja siinä on käytetty fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2018 yhdestä Jyväskylän alakoulusta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 haastateltavaa, viisi 3-luokkalaista ja viisi 6-luokkalaista sekä näiden luokkien opettajat. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja haastatteluaineisto fenomenologisen analyysin vaiheiden mukaan.

Tutkimustulokset osoittavat, kuinka toteutettu arviointi on selkeästi yhteydessä oppilaan kokemukseen itsestä, oppilaan kykyyn arvioida osaamistaan, sekä hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan. Käytössä olleet arviointimenetelmät ja saadun arviointipalautteen määrä vaikuttivat siihen, kuinka tietoisia oppilaat olivat osaamisestaan oppiaineessa. Lisäksi tulokset osoittivat yhteyden oppiaineessa pärjäämisen ja siitä pitämisen välillä.

Tutkimustulokset vahvistivat käsitystä arvioinnin merkityksellisyydestä oppilaan itsetuntemukseen ja motivaatioon muodostumiseen. Tutkimus lisää tietoisuutta ja ymmärrystä oppilasarvioinnin tärkeydestä.

Asiasanat: oppilasarviointi, itsetuntemus, arviointi, arviointimenetelmät

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPILASARVIOINTI	8
	2.1 Arvioinnin määritelmä.....	8
	2.2 Arvioinnin tehtävä.....	9
	2.3 Arvioinnin kehitys.....	10
	2.4 Arviointimenetelmät.....	12
	2.5 Arvioinnin haasteet.....	14
	2.6 Arvioinnin yhteys motivaatioon.....	15
3	ARVIOINNIN YHTEYS OPPILAAN KOKEMUKSEEN OMISTA TAIDOISTA	17
	3.1 Itsetuntemus.....	17
	3.2 Pätevyyden kokemus.....	18
	3.3 Omien taitojen arviointi.....	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	23
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	24
	5.3 Aineiston keruu.....	25
	5.4 Aineiston analyysi.....	26
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	28
6	TULOKSET	31

6.1 Opettajan tekemän arvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista	31
6.1.1 Käytössä olevat arviointimenetelmät.....	32
6.1.2 Arvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista ...	34
6.2 Opettajan ja oppilaan arviot oppilaan tasosta	37
6.3 Oppilaan koettujen taitojen yhteys hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan	43
7 POHDINTA.....	48
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
7.1.1 Oppilasarvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista.....	49
7.1.2 Oppilaan tason arviointi.....	52
7.1.3 Oppilaan koetun pätevyyden yhteys mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan.....	54
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	55
7.3 Jatkotutkimushaasteet	58
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	67

1 JOHDANTO

Tutkimme pro gradu -tutkimuksessamme oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaan kokemuksiin omista taidoista. Valitsimme aiheen, koska tulevina luokanopettajina olemme kiinnostuneita arvioinnin vaikutuksista oppilaaseen. Halusimme saada aiheesta lisää tietoa itsellemme ja muille sekä nykyisille, että tuleville opettajille. Koemme tärkeäksi tutkia arvioinnin yhteyttä oppilaan kokemuksiin omista taidoista, sillä arviointia tapahtuu opetuksessa jatkuvasti ja arviointikäytänteet ovat muuttuneet uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) myötä.

Peruskoulun aikana tapahtuvasta arvioinnista suurin osa on formatiivista arviointia, mikä tarkoittaa sitä, että arviointi ja palautteenanto tapahtuvat pääosin osana opetusta ja työskentelyä (POPS 2014, 50). Arvioinnin muutos formatiivisemmaksi on herättänyt paljon keskustelua opintojemme aikana ja koemme arvioinnin vaikutusten tutkimisen ajankohtaiseksi aiheeksi. Tutkimuksen kautta tavoitteenamme on saada tietoa siitä, miten arvioinnin muutos näkyy opettajien toteuttamassa arvioinnissa ja miten toteutettu arviointi on yhteydessä oppilaan kokemukseen omista taidoista. Tavoitteenamme on selvittää, kuinka tietoisia oppilaat ovat osaamisestaan saamansa arviointipalautteen perusteella. Keltikangas-Järvinen (1996) korostaa, että kasvatuksen tehtävänä on se, että oppilaalle muotoutuu mahdollisimman totuudenmukainen kuva itsestä. Tällöin oppilas näkee omat hyvät puolensa, mutta osaa myös tunnistaa huonot puolensa. (Keltikangas-Järvinen 1996, 204.) Opettajan antaman arviointipalautteen kautta oppilaan on mahdollista ymmärtää, mitä hän on jo oppinut ja mitä hänen tulee vielä tehdä edistääkseen oppimistaan ja parantaakseen suoritustaan (POPS 2014, 51).

Opettajan toiminnalla ja arviointikäytänteillä on yhteys oppilaan kokemukseen taidoistaan. Asemansa puolesta opettajalla on valtaa oppilaan elämään arvioinnin tuottajana ja siten myös oppilaan minäkuvan muovaajana (Valtanen 2000, 136). Opettajan arvot vaikuttavat siihen, miten hän arviointia suorittaa. Oppilaiden havainnointi ja arviointi tapahtuu opettajan persoonallisen ja ammatil-

lisen identiteetin kautta. (Stenberg 2011, 111.) Kaikkea ei ole mahdollista havainnoida, joten opettaja arvioi sitä, minkä kokee kaikkein olennaisimmaksi ja tärkeimmäksi (Novak 2002, 229).

Oppimisen arviointi ei ole yksinkertaista. Arvioija tekee päätelmiä sen mukaan, mitä hän havainnoi arvioitavista ulkoisesti. (Atjonen 2007, 73.) Halusimme tutkimuksessamme saada selville, kuinka hyvin oppilaiden kokemus omista taidoista vastasi opettajan arviota heidän pärjäämisestään. Arvioitavan kokemus työskentelystä ei välttämättä kohtaa arvioijan havaintojen kanssa (Atjonen 2007, 73). Myös Ouakrim-Soivio (2013) tutki opettajien antamien arvosanojen luotettavuutta. Saadut tulokset kertoivat, kuinka opettajat joko tietoisesti tai tiedostamattaan, suhteuttivat arvioinnin yksittäisestä oppilaasta oppilasryhmään. Opettajat tunsivat arviointikriteerit, mutta arvosanojen antaminen tapahtui todennäköisesti suhteessa oppilasryhmän muihin oppilaisiin tai koulun saman luokkatason muihin oppilaisiin. Eri koulujen arvosanojen väliset erot selittyivät sillä, minkä tasoisesta oppilasryhmästä oli kyse. (Ouakrim-Soivio 2013, 202–224.) Arvioijan kokemus oppilaan osaamisesta voi siis erota oppilaan pärjäämisen kokemuksesta. Oppilas voi itse kokea suoriutumisensa toisin kuin opettaja on tämän toiminnan kokenut. Opettajan antamaan arviointiin voi olla vaikuttamassa muiden oppilaiden suoriutuminen, joka saattaa yksittäisen oppilaan kohdalla joko parantaa tai heikentää tämän saamaa arviointipalautetta.

Opiskelun aikana toisista oppiaineista tulee mieluisempia kuin toisista (Kupari 2007, 316). Tavoitteenamme on myös selvittää, miten oppilaan kokemus omista taidoista on yhteydessä hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan. Aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu oppilaan asenteiden vaikutusta oppiaineessa menestymiseen jossakin tietyssä oppiaineessa. Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) kertovat koulutuksen seurantaraportin (2010) pohjalta oppilaiden suhtautumisen koululiikuntaan olevan merkitsevästi yhteydessä oppilaan liikunnasta saamaan arvosanaan. Oppilaat, jotka pitivät liikunnasta, kokivat olevansa siinä hyviä ja pitivät oppiainetta hyödyllisenä, saivat keskimäärin parempia arvosanoja liikunnasta. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71–72.) Kupari, Sulkunen, Vettenranta ja Nissinen (2012) esittelevät kansainvälisen PIRLS-

tutkimuksen (Progress in International Reading Literacy Study) tuloksia oppilaiden asennoitumisen yhteydestä oppiaineessa pärjäämiseen. PIRLS-tutkimus selvittää, millainen on neljäsluokkalaisten lukutaidon taso eri maissa. Myös vuoden 2011 PIRLS-tutkimuksen tulokset tuovat esiin, kuinka positiivinen suhtautuminen oppiaineeseen on yhteydessä parempaan suoriutumiseen oppiaineessa. Myönteisesti lukemiseen suhtautuvilla oppilailla lukutaito on yleisesti parempi kuin siihen kielteisesti suhtautuvilla oppilailla. Hyvin lukemisessa pärjäävät oppilaat kokevat lukemisen helpoksi ja saavat siitä onnistumisen kokemuksia. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 41.) Hondrich, Decristan, Hertel ja Klieme (2018) tutkivat saksalaisten kolmasluokkalaisten oppilaiden pätevyyden kokemuksen ja motivaation yhteyttä. Myös heidän löytämänsä tulokset osoittavat, kuinka oppilaat, jotka menestyivät oppiaineessa, olivat sisäisesti motivoituneempia ja pitivät oppiaineen opiskelusta enemmän kuin oppiaineessa heikommien menestyvät oppilaat. (Hondrich, Decristan, Hertel & Klieme 2018, 730.)

Esittelemme tutkimuksemme aiheen teoriataustaa luvuissa kaksi ja kolme. Ensin käsittelemme arviointia yleensä ja sen jälkeen keskitymme arvioinnin yhteyteen oppilaan kokemuksiin omista taidoista. Luvussa neljä kuvailemme tutkimuksemme tehtävää ja tuomme esiin tutkimuskysymyksemme. Tutkimuksen toteutuksesta kerromme luvussa viisi ja tutkimuksemme tulokset esitellään luvussa kuusi. Luku seitsemän tarkastelee tutkimuksemme tuloksia ja johtopäätöksiä, joiden lisäksi tuomme esiin jatkotutkimushaasteita ja pohdimme tutkimuksen luotettavuutta.

2 OPPILASARVIOINTI

2.1 Arvioinnin määritelmä

Arviointia ei ole olemassa ilman arvoja (Scriven 1998, 79–86). Arvot ovat ihmisen ajattelussa, sekä yhteiskunnan kulttuurissa vallitsevia käsityksiä yhteiskunnan, yksilöiden ja yhteiskunnan päämääristä (Lyytinen & Nikkanen 2008, 26). Arviointi perustuu arvon antamiseen jollekin. Siinä on aina mukana kysymykset oikeasta tai väärästä ja hyvästä tai pahasta. Arviointi on apuväline kehitettävien piirteiden havaitsemiseen ja päätöksenteon tukemiseksi. (Atjonen 2015, 18.) Se on arvon antamista sille kohteelle, jota arvioidaan. Arvioinnin tehtävänä on arvottaminen, joko kriteerien tai muiden lähestymistapojen avulla (Lyytinen & Nikkanen 2008, 25).

Arviointia tehdään joka päivä. Arvioimme jatkuvasti, kuinka suoriudumme päivittäisistä toiminnoista. Haluamme tietää, kuinka hyvin pärjäämme. (Hausman 2016, 10.) Arvioinnin kannalta perustavin kysymys on, mitä varten arviointia tehdään (Laine & Malinen 2008, 11). Tones (1998) on tuonut esiin, että arvioinnissa on pohjimmiltaan kyse siitä, kuinka asetetut tavoitteet on saavutettu (Tones 1998, 52). Arviointia tehdään tiedon, havaintojen, oletusten ja toiveiden pohjalta (Hausman 2016, 10). Arvioinnin tarkoitus on olla osallisena selvittämissä mikä toimii ja miksi. Siinä on kyse tiedon keräämisestä, jota voidaan hyödyntää toiminnassa. Tarkoituksena on oppia ja kehittyä toiminnassa. (Springett 2001, 144.)

Arviointi nähdään järjestelmällisenä analyysinä toiminnan ominaisuuksista ja sen vaikutuksista. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voi käyttää toiminnan kehittämiseen ja tehokkuuteen. (WHO 1998, 3.) Arvioinnin käsitteelle on esitetty erilaisia merkityksiä, kuten arvottaminen, mittaaminen, suorituksen tason määrittely, sekä palautetiedon hankinta (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22). Myös Greenin ja Southin (2006) mukaan arvioinnille on olemassa lukuisia määritelmiä. Yleisin yhteinen piirre määritelmissä on, että arvioidaan toimenpiteen

sujumista ja seurauksia sekä sitä, onko tavoitteet saavutettu. (Green & South 2006, 12.)

Kasvatusalan arvioinnilla tarkoitetaan yksinkertaisesti määriteltynä arvon tai ansion määrittämistä edellytyksille, tuloksille ja prosesseille (Atjonen 2007, 19). Perusopetuslaissa on määritelty, mitä arvioinnilla tavoitellaan. Laissa todetaan, että: "Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti." (Perusopetuslaki 628/1998 § 22.) Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkennetaan (2014) arvioinnin kohdistuvan koulussa oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Arviointi perustuu aina opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin. (POPS 2014, 48–49.)

2.2 Arvioinnin tehtävä

Pattonin (1981) mukaan arviointi perustuu seuraaviin kriteereihin: hyödyllisyys, toteutuvuus, ja tarkoituksenmukaisuus. Lisäksi arviointiin kuuluu myös todennukaisuus. (Patton 1981, 17.) Arvioinnin tavoitteet eli se mihin arvioinnilla pyritään, vaikuttaa arvioinnin sisältöön (Kajanto 1995, 9). Arvioinnin keskeinen tehtävä on viime kädessä parantaa toiminnan laatua (Ihme 2009, 85).

Patel (2010) kuvailee arvioinnin olevan systemaattinen ja jatkuva prosessi, jonka tehtävänä on arvioida, kuinka opetuksen tavoitteisiin on päästy. Sen tarkoituksena on arvioida oppijan heikkouksia ja vahvuuksia, sekä hänen kehittymistään. Arvioinnin tehtävä on motivoida oppilaita kohti parempia saavutuksia ja kasvua (Patel 2010, 14, 20–21). Arviointi on toiminnan kehittämisen kohde. Arvioinnin ja sen tavoitteiden tulee olla läpinäkyvää, reilua, oikeudenmukaista ja motivoivaa. Oppijan tulee saada mahdollisuus osoittaa osaamisensa usealla eri tavalla. Oppilasarvioinnin tehtävä on myönteisesti tukea ja ohjata oppilaan kehittymistä. Lisäksi arvioinnin tulee kannustaa oppilasta opinnoissa, sekä edistää oppilaan kasvua ja vahvistaa oppilaan itsetuntoa. (Ihme 2009, 13,17.) Kaiken ar-

vioinnin keskeinen tavoite tulisi olla oppilaan itseohjautuvan opiskelun edistäminen. Tavoitteena on tukea oppilaan metakognitiivisia tietoja ja taitoja. (Stenberg 2011, 109.)

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että arvioinnin tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin. Todistuksessa annettava oppilaan osaamista koskeva arviointi perustuu arviointikriteereihin, jotka on johdettu opetussuunnitelmassa esitetystä tavoitteista. Oppilaan tulee olla tietoinen tavoitteista ja arviointiperusteista, joista häntä arvioidaan. (POPS 2014, 48.) Arvioinnin luotettavuuden kannalta valitut arviointikriteerit ja arvioinnin keruumenetelmät ovat tärkeitä, jotta arviointiin liittyvä vertailu ja rinnastaminen ovat mahdollisia (Atjonen 2015, 18). Arvioinnin tulisi edistää pyrkimystä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen. Arvioinnissa ei saa olla vaikuttamassa sukupuoli, ikä, asuinpaikka, kieli, etninen tausta tai taloudellinen asema. Tämän toteutumiseksi arvioijien tulee tiedostaa arvoperusteensa. (Linnankylä & Atjonen 2008, 47–48.)

2.3 Arvioinnin kehitys

Arviointi uudistuu ja menee eteenpäin kaiken aikaa (Kajanto 1995, 16). Arvioinnin muutos ei synny itse arvioinnista, vaan siihen vaikuttavat yhteiskunnan kehitys ja muutokset (Konttinen 1995, 15). Yhteiskunnan kehitys näkyy koulun toiminnassa, jolloin myös arviointi määrittynyt uudestaan (Vänttinen 2011, 9).

Peruskoulun alkuvaiheista lähtien arviointi on ymmärretty prosessina, joka tukee oppilaan oppimista, antaa siitä palautetta ja arvioi, mitä on opittu ja mitä osataan (Ouakrim-Soivio 2016, 20). Kuitenkin arviointikäytänteet Suomessa ovat vaihdelleet viimeisten vuosikymmenten aikana. Vuonna 1972 peruskoulun käynnistyessä arvioinnissa ohjeistettiin vertailemaan oppilaita toisiinsa ja laittamaan oppilaat paremmuusjärjestykseen. Arvosanat annettiin ennalta määrätyn jakauman mukaisesti. Oppilaita toisiinsa vertailevaa arviointia kutsuttiin suhteelliseksi arvioinniksi. (Opetushallitus 2016.) Suhteellinen arviointi poistui vuonna 1985 ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) todettiin,

että keskinäiseen vertailuun perustuvasta arvioinnista luovuttiin, eikä oppilaan arvosana saanut olla riippuvainen toisten oppilaiden arvosanoista (Ouakrim-Soivio 2016, 23). Suhteellisesta arvioinnista siirryttiin kohti tavoitteisiin pohjautuvaa arviointikäytäntöä (Vänttinen 2011, 226). Arvioinnin tuli perustua opetukselle asetettuihin valtakunnallisiin ja kuntakohtaisiin tavoitteisiin ja arvioinnissa kiinnitettiin huomiota oppilaan omaan edistymiseen (Ouakrim-Soivio 2016, 23). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan selkeästi avattu, mitä oppilaan omien edellytysten rajoissa tapahtuvalla vertailulla tarkoitettiin (Opetushallitus 2016).

Vuonna 1994 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa arvosanat perustuvat edelleen opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin (POPS 1994). Arviointiosuutta ei kuitenkaan juurikaan kehitetty ja sitä käsiteltiin väljästi, jolloin oppilasarviointi perustui yhä enemmän paikallisiin ratkaisuihin ja päätöksiin. Tämä perusteiden väljyys johti siihen, että oppilasarvioinnin perusteita jouduttiin uudistamaan jo vuonna 1999. Uudessa laissa arvioinnin tehtäväksi määriteltiin opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä itsearviointitaitojen kehittäminen. Lisäksi julkaistiin päättöarvioinnin kriteerit ja niissä määriteltiin hyvän osaamisen taso arvosanalle kahdeksan (8). Tavoitteena oli parantaa arvosanojen valtakunnallista vertailtavuutta. Käytössä oli kriteeriperusteinen arviointi, jossa oppilaan suoriutumista arvioitiin sen perusteella, kuinka hyvin suoritus vastasi ennalta määriteltyjä kriteereitä. (Ouakrim-Soivio 2016, 23–24, 59.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) kriteeriperusteinen arviointi siirtyi lähes sellaisenaan, mutta enää arviointikriteerit eivät olleet suosituksia, vaan niistä tuli velvoituksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppilaan arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin, joka on formatiivista ja päättöarviointiin, joka on luonteeltaan summatiivista. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on keskeisiä arviointiin liittyviä periaatteita ja painotuksia, jotka ovat joko muuttuneet tai täsmentyneet vuoden 2004 perusteista. (Ouakrim-Soivio 2016, 24–26, 32, 37). Arvioinnissa korostuvat monipuolisuus sekä itse- ja vertaisarviointi. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta

toisilleen ja opettajille. (POPS 2014, 47.) Arviointi perustuu aiempaa selvemmin opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi kokonaan uutena on laaja-alainen osaaminen, joka arvioidaan osana oppiaineen arviointia. (Ouakrim-Soivio 2016, 37–43.)

Nykykäsitys arvioinnista korostaa koko oppimisprosessia. Oppilaan tarpeet, kiinnostus ja kyvykkyys otetaan huomioon osana oppimisprosessin arviointia. Vaihtelevat ja erilaiset arviointimenetelmät ovat tulleet kokonaisvaltaisen arvioinnin tueksi. (Patel 2010, 11–12.) Formatiivisen arvioinnin merkityksen ymmärtäminen ja esiintuominen on vaikuttanut nykyisen arviointikäsitteen kehitykseen (Hall & Burke 2004, 1).

2.4 Arviointimenetelmät

Arvioinnin olemukseen vaikuttaa keskeisesti se, milloin arviointia tehdään suhteessa arvioitavaan toimintaan (Virtanen 2007, 93). Opiskeluprosessin näkökulmasta arviointi voi olla lähtötasoa määrittelevää eli diagnostista, jatkuvaa oppimista ohjaavaa ja tukevaa eli formatiivista tai jakson lopuksi pidettävää summatiivista arviointia (Linnankylä & Välijärvi 2005, 26–28).

Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää oppimisedellytyksiä. Lähtötason arviointi perustuu esimerkiksi testien tuloksiin, opettajan monipuolisiin havaintoihin ja niiden dokumentointiin sekä yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Diagnostista arviointia suositaan etenkin koulutulokkaille, mutta myös eri opintojaksojen alussa aiemman osaamistason selvittämiseksi. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 26–27.) Diagnostinen arviointi tapahtuu siis tavallisesti opetuksen tai uuden jakson alussa. Peruskouluikäisten kohdalla lähtötason arvioinnin tehtävänä on arvioida oppilaiden valmiuksia ja osaamisen tasoa. Diagnostisella arvioinnilla on sekä toteava että suunnitteleva tehtävä. Toteava tehtävä selvittää oppijan perusedellytykset, määrittelee lähtötilanteen ja etsii oppimisvaikeuksien syyt. Suunnitteleva tehtävä taas korjaa lähtötason puutteet, ohjaa valitsemaan sopivat opetusmenetelmät ja -materiaalit sekä järjestää tarpeelliset ryhmytykset. (Soininen 1997, 72–73.) Lähtötason arvioinnista hyötyvät erityisesti opettajat,

jonka avulla voidaan tunnistaa ongelmien laatu ja vakavuus sekä suunnitella tulevaa opetusta. Arviointi paljastaa myös oppijalle, mitä pohjatietoa hänellä on, millaisia taitoja opiskelussa edellytetään ja mitä osaamisalueita hänen tulisi heti alkuun vahvistaa. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 26–27.)

Formatiivisen arvioinnin ajatuksena on toiminnan kehittäminen. Sen tarkoituksena on havaita, missä on parannettavaa ja tuoda esiin keinoja kehittymiseen. (Virtanen 2007, 93.) Sen tehtävänä on antaa tietoa oppijan edistymisestä tavoitteisiin nähden. Formattiivinen arviointi on jatkuvaa ja sitä suoritetaan opetuksen aikana. (Soininen 1997, 73.) Formattiivinen arviointi auttaa oppilasta kehittämään koko oppimisprosessin ajan heti oppimisprosessin alusta lähtien (Dixon & Worrell 2016, 157). Arviointi perustuu opettajan havaintoihin, palautteen antamiseen, keskusteluun, oppilaan itsearviointiin sekä vertaisarviointiin. Arvioinnin tarkoituksena on seurata oppimisprosessia ohjaten, motivoiden ja tukien oppijaa siinä. Formattiivisesta arvioinnista hyötyvät ensisijaisesti oppijat, jotka kehittävät itseään jatkuvasti saamansa palautteen ja reflektoinnin kautta. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 27–28.)

Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on luoda arvio toiminnan onnistumisesta. Arvioinnin tekijä arvioi sitä, kuinka toiminta on saavuttanut sille asetetut tavoitteet. (Virtanen 2007, 93.) Myös oppijalle tuodaan summatiivisen arvioinnin kautta tietoon se, kuinka hyvin hän on saavuttanut asetetut tavoitteet. Summatiivinen eli opetuksen kokoava arviointi tapahtuu tyypillisesti jakson tai lukukauden päätteeksi. (Soininen 1997, 74.) Arviointi tapahtuu esimerkiksi kokeen, testin, portfolion, arviointikansion tai kirjoitelman pohjalta. Arviointituloksia käytetään usein arvosanojen tai todistuksenannon perusteena. Summatiivinen arviointi toteutetaan tavallisesti omassa koulussa, mutta summatiivinen arviointi voi kohdistua myös laajempaan koulutusohjelmaan ja sen tuottamien tulosten arviointiin. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 28.)

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tuo esiin, kuinka pääosa opintojen aikaisesta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Arviointi ja siihen perustuva palautteenanto toteutetaan osana päivittäistä ope-

tusta ja työskentelyä. Arvioinnissa on tärkeitä myös vertaisarviointi ja itsearviointi. Vuosiluokilla 1-7 arviointi on sanallista tai numeroarviointia tai niiden yhdistelmää opetuksen järjestäjän päätöksen mukaisesti. Vuosiluokkien 8-9 todistuksissa käytetään numeroarviointia. (POPS 2014, 50-51.)

2.5 Arvioinnin haasteet

Arvioinnin eräs ongelma on siinä, että se saattaa jäädä usein irralliseksi toiminnaksi (Stenberg 2011, 108). Useimmiten valitettavasti vasta esimerkiksi opetusjakson lopussa aletaan pohtia, miten tehtyä työtä arvioidaan. (Atjonen 2007, 20.) Arvioinnin onkin tullava osaksi koko oppimisprosessia, jolloin työskentelyä arvioidaan jatkuvasti toiminnan aikana (Hongisto 2000, 111). Sen toteuttamiseen tarvitaan myös aikaa, sillä liian nopeasti ja vähin resurssein tehdyn arvioinnin luotettavuus heikkenee. Arvioinnin kohteelle voi koitua arvioinnista haittaa, jos tiedon luottamuksellisuutta ei kunnioiteta. (Linnankylä & Atjonen 2008, 50-51.)

Arviointiin liitetään yleensä negatiivinen sävy ja se mielletään arvosteluksi (Stenberg 2011, 108). Oppilasarvioinnissa ei pidetä reiluna sitä, että arvioidaan niitä tietoja ja taitoja, joita ei ole koulussa opetettu. Reiluna ei myöskään pidetä sitä, jos oppisisältöjä arvioidaan yksipuolisesti, esimerkiksi vain yhden tyyppisten tehtävien kautta, eikä monipuolisesti. (Linnankylä & Atjonen 2008, 51.) Arvioinnin tulisikin pohjautua monipuolisesti useisiin eri lähteisiin ollakseen vastuullista ja oikeudenmukaista (Alkin 2004, 210).

Arviointi tapahtuu vahvasti arvioijan henkilökohtaisen kokemuksen kautta (Alkin 2004, 209). Arviointia tekevän henkilön arvot säätelevät hänen toimintaansa arvioijana (Virtanen 2007, 46). Opettajan on tärkeää kuitenkin varoa, että hänen ennakkoluulonsa, ideologiansa tai maailmankatsomuksensa eivät vaikuta oppilasarviointiin. Opettaja ei esimerkiksi voi odottaa oppilailta hänen maailmankatsomustaan myötäileviä vastauksia, vaan oppilailta tulee odottaa itsenäistä ajattelua. (Kilpatrick 2007, 99, 101.)

Arvioija käyttää arviointia tehdessään valtaa. Siten arviointitoimintaan kuuluvat olennaisesti sekä eettiset kysymykset, että hyvän moraalin mukainen

toiminta. (Virtanen 2007, 81.) Arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista ja reilua ollakseen eettistä. Oikeudenmukainen arviointi perustuu ansion mukaiseen toimintaan. (Atjonen 2007, 26, 34.) Epäsuotuisatkin tulokset kuuluu aina tuoda esiin (House 1995, 24). Reiluus taas tarkoittaa eettisessä arvioinnissa sitä, että jokaiselle tarjotaan samat mahdollisuudet menestyä (Atjonen 2007, 34).

Arvioinnin tulisi aina palvella kehittymistä (Linnankylä & Atjonen 2008, 58). Se on parhaimmillaan ohjaavaa, kehittävää ja motivoivaa. Arviointi voi kuitenkin helposti ajautua tulosten vertaamiseen, kun arviointiperusteet muodostuvat hyviin tuloksiin vertaamisen kautta. Myös koulujen opetusta arvioidaan ja verrataan toisiinsa, vaikka toisilla kouluilla tai opettajilla on enemmän resursseja, täydennyskoulutusta, opetusvälineitä tai vanhempien tukea. (Linnankylä & Atjonen 2008, 52.)

2.6 Arvioinnin yhteys motivaatioon

Koulun alkaessa useimmat oppilaat ovat innokkaita oppimaan. Vähitellen kuitenkin joistakin oppiaineista muodostuu lempiaineita ja niitä opiskellaan mielellään. Toiset oppiaineet taas alkavat tuntua epämieluisilta ja niiden opiskelu ikävältä. (Kupari 2007, 316.) Motivaatio ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Sisäisessä motivaatiossa yksilö toimii ilman erillisiä palkkioita ja rangaistuksia. Silloin se, mitä yksilö tekee, on jo itsessään palkitsevaa ja motivoivaa. Vastakohtaisesti ulkoisessa motivaatiossa yksilö toimii erilaisten palkkioiden ja rangaistusten avulla. Kokeet ovat esimerkiksi tyypillisiä ulkoisen motivaation lähteitä. (Lonka 2015, 168.) Ulkoisiin palkkioihin perustuva toiminta ei tuota niin hyviä tuloksia kuin sisäinen oppimisinto ja kiinnostus käsiteltävää asiaa kohtaan (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14). Motivaation rooli opiskelussa on tärkeä, sillä se vaikuttaa vahvasti saavutuksiin (Ames 1990, 410).

Yksi keskeisimmistä oppilaan motivaatioon vaikuttavista tekijöistä on se, miten häntä arvioidaan (Ames 1992, 264). Arvioinnilla voidaan vahvistaa ja lisätä oppilaan motivaatiota tai sammuttaa se kokonaan (Räisänen 1994, 24). Palaut-

teenanto voi esimerkiksi joko nostaa ja laskea motivaatiota (Patel 2010, 26). Oppilaiden kokemukset siitä, miten saatu arviointipalaute heille ilmenee, vaikuttaa heidän motivaatioonsa. Ei ole niinkään kyse siitä, että oppilaita arvioidaan vaan siitä, millä tavoilla arviointi tapahtuu. (Mac Iver, 1987.) Riippuen siitä, miten arviointi toteutetaan, oppilaat orientoituvat kohti eri tavoitteita ja eri motivaation lähteitä (Ames 1984, 204).

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilas keskittyy uuden oppimiseen, parhaansa yrittämiseen ja omissa taidoissa kehittymiseen. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas oppilaat kilpailevat keskenään ja he vertaavat suorituksiaan toistensa kanssa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 298–299.) Kilpailun on todettu laskevan motivaatiota, sillä sen on nähty vaikuttavan negatiivisesti yksilön kokemukseen itsestä ja omista taidoista (Ames & Ames 1984, 8). Rakentavan palautteen avulla taas voidaan tukea motivaatiota ja oppimista. Oppilaan on tärkeä saada palautetta koko oppimisprosessista pelkän lopputuloksen, kuten kilpailuissa sijoittumisen, sijaan. (Lonka 2015, 188.) Positiivinen palaute työskentelystä on yhteydessä sisäisen motivaation syntymiseen (Fisher 1978, 277). Motivaatiota tukeva arviointi on kannustavaa (Räisänen 1994, 25).

3 ARVIOINNIN YHTEYS OPPILAAN KOKEMUKSEEN OMISTA TAIDOISTA

Oppilas rakentaa kokemusta itsestään arvioinnin avulla (Ihme 2009, 41). Koulun tärkein oppimistulos on oppilaan terve itsetunto, johon sisältyy realistinen kuva itsestä. Kun oppilaalla on terve minäkäsitys, hän tuntee omat heikot ja vahvat puolensa. (Korpinen 1993, 6.) Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana ja silloin saadun palautteen kautta lapselle muodostuu pitkälti hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei (Keltikangas-Järvinen 1996, 179–180).

Oppilaan kokemus itsestä oppijana on läsnä koko ajan koulussa. On tärkeää, että myönteisiä kokemuksia itsestä oppijana muodostuisi mahdollisimman paljon oppilaan minäkäsityksen kehittymisen kannalta. (Ihme 2009, 76.) Arviointia ei siis voi suorittaa välinpitämättömästi, sillä virheellisillä arviointikäytännöillä voidaan vaikuttaa negatiivisesti oppilaan kokemukseen itsestään (Novak 2002, 253). Arviointimenetelmiä, jotka tukevat oppilaan kokemusta ja tietoisuuttaan itsestä, ovat ryhmäarviointi, itsearviointi, arviointikeskustelu ja sanallinen arviointi (Ihme 2009, 94.)

3.1 Itsetuntemus

Itsetuntemuksella tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, millainen hän on (Korpinen 1993, 10). Oppimisen yhteydessä itsetuntemuksella tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on todenmukainen käsitys osaamisestaan. Oppilas tietää, mitä hän osaa ja mitkä ovat hänen heikot ja vahvat puolensa. Itsetuntemuksen kautta oppilas muodostaa käsitystä siitä, millainen hän on oppijana. (Korpinen ym. 1994, 117.) Lisäksi itsensä tunteva oppilas osaa arvioida suorituksensa laadun ja valmiuksiensa riittävyyden suhteessa tavoitteeseen (Korpinen 1993, 10).

Itsetuntemusta opitaan parhaiten yhdessä toimimalla. Jokaisella, ikään katsomatta, on kyky ja taito tarkastella itseään ja oppia itsestään. Yleensä itsetuntemusta opitaan huomaamatta sosiaalisissa vuorovaikutuksissa ja sieltä saadun

palautteen kautta. (Toivakka & Maasola 2012, 25.) Luottamuksellisessa ryhmässä yksilön on mahdollista oppia sekä itsestään että muista. Turvallisessa ryhmässä voidaan keskustella ja jakaa asioita itsestään. Tällaisessa ryhmässä on mahdollista löytää itsestään uusia ulottuvuuksia ja tulla tietoisemmaksi omista tavoista toimia ja ajatella. (Ojanen 2011, 201.)

Arvioinnin tehtävä on lisätä oppilaan itsetuntemusta (Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 66). Itsetuntemusta tukevassa arvioinnissa oppilas saa mahdollisimman tarkkaa palautetta (Koppinen ym. 1994, 117). Opettajan antama henkilökohtaisesti suunnattu palaute lisää oppilaan itsetuntemusta (Korpinen 2010, 97). Palaute kertoo oppilaalle, mitä hän osaa, mitkä ovat hänen heikot ja vahvat kohtansa (Koppinen ym. 1994, 117). Yksilöllinen palaute auttaa oppilasta hänelle sopivien tavoitteiden asettamisessa (Korpinen 2010, 97). Lisäksi arviointi rohkaisee oppilasta yrittämään ja seuraamaan omaa edistymistä. Kun oppilas tunnistaa vahvat ja heikot puolensa, on hänen mahdollista opiskella itseohjautuvammin ja asettaa itselle realistisia tavoitteita. Tavoitteiden saavuttaminen näyttäytyy onnistumisen kokemuksina, mikä vahvistaa itseluottamusta ja antaa rohkeutta asettaa vaativampia tavoitteita. (Koppinen ym. 1994, 117.)

3.2 Pätevyyden kokemus

Ihmisen suhde ympärillä olevaan maailmaan ja muihin ihmisiin ilmenee hänen kokemustensa kautta. Kokemusten avulla tutkitaan yksilön suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Kokemusten syntyyn vaikuttavat yksilön todellisuudessa tapahtuvat asiat ja niiden merkitykset hänelle. (Laine 2010, 29.) Ihminen tarkastelee kokemuksiaan elämäntilanteeseensa kautta, joka muodostuu suhteessa hänen todellisuutensa kanssa (Perttula 2006, 117). Aikuisten tavoin myös lapset onnistuvat tarkastelemaan kokemuksiaan elämismaailmansa kautta. Lapset kykenevät jäsentämään kokemuksiaan ja tuomaan ne esiin. Lasten kokemuksia tutkitessa on kuitenkin kiinnitettävä erityisesti huomiota siihen, että tutkimusaihe näkyy lapsen kokemusmaailmassa. (Aarnos 2005, 173.)

Pätevyyden tunne tarkoittaa oppilaan käsitystä siitä, että hän selviää tehtävistään ja onnistuu (Korpinen 1993, 10). Mitä enemmän oppilas kokee oppineensa, sitä pätevämmältä hänestä tuntuu (Nicholls 1984, 329). Oppilaan pätevyyden kokemusta ja hyvää mieltä lisäävät onnistumiset tärkeissä ja haasteellisissa tehtävissä (Halinen ym. 2016, 86). Oppilaan on mahdollista onnistua, kun tavoitteet asetetaan oppilaan edellytysten mukaan eli realistisesti (Korpinen 1993, 10). Tehtävä tuntuu usein myös mielekkäältä, kun sen suorittamisesta tulee pätevyyden kokemus (Fisher 1978, 274).

Suurin osa toiminnasta tapahtuu pätevyyden kokemuksen ohjaamana sen mukaan, koetaanko omien valmiuksien olevan riittäviä tai riittämättömiä tehtävästä selviytymiseen (Elliot & Dweck 2005, 7). Jo ennen toimintaan sitoutumista oppilas arvioi onnistumismahdollisuuksiaan tehtävän vaatimusten ja valmiuksiensa vertailun avulla. Heikommin menestyvät oppilaat pelkäävät epäonnistuvansa tehtävässä, mikä rajoittaa heitä edes yrittämästä kunnolla. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 21.) Jos oppilas ei koe olevansa pätevä, hän kokee itsensä kelvottomaksi ja kieltäytyy herkästi toiminnasta (Aho 1997, 57). Pätevyyden kokemusta siis tarvitaan, sillä se motivoi kehittymään ja yrittämään (Elliot & Dweck 2005, 6). Tehokkaan työskentelyn edellytyksenä on yksilön kokemus pätevydestään, että hän selviää tehtävästä (Miserandino 1996, 203).

Pätevyyden kokemusta voidaan tukea oppilasarvioinnilla. Opettajan antamalla palautteella voi olla pätevyyden kokemusta tukeva tai heikentävä vaikutus. Palaute, joka kertoo miten oppilas on edistynyt, tukee hänen pätevyyden tunnettaan, kun taas palaute, jossa oppilaita arvioidaan keskenään ja oppilas saa vain arvion lopputuloksesta, heikentää pätevyyden tunnetta. (Urdan & Turner 2005, 307.) Edellytys pätevyyden tunteelle on, että oppilas tuntee itsensä ja hyväksyy myös heikkoutensa. Oppilaan tekemä itsearviointi, jota verrataan opettajan arviointiin, auttaa oppilasta tuntemaan itsensä ja kokemaan onnistumisia. (Aho 1997, 57.) Osallistamalla oppilaita arviointiprosessiin, voidaan tukea oppilaiden kokemusta siitä, että oppiminen on mahdollista (Atjonen 2014, 242).

Myös opettajan uskomuksilla on vaikutusta siihen, kuinka oppilas näkee itsensä (Lonka 2015, 185). Opettajan uskomukset vaikuttavat siihen, miten haastavia tehtäviä hän antaa oppilaille ja millaista palautetta hän antaa tehtävien suorituksen jälkeen (Aho 1997, 40). Oppilas muodostaa pätevyyden kokemustaan opettajan asettamien tavoitteiden ja odotusten mukaan (Miserandino 1996, 210).

3.3 Omien taitojen arviointi

Omien taitojen arviointiin liittyy vahvasti reflektiivisyys, jolla tarkoitetaan yksilön valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella toimintaansa eri näkökulmista sekä muuttaa sitä (Atjonen 2007, 82). Reflektiossa oppilas tarkastelee oppimistaan (Ouakrim-Soivio 2016, 84). Oppiminen nähdään tällöin prosessina, jossa aikaisempien kokemusten pohjalta opitaan. Oppilaan käsitykseen itsestä vaikuttavat hänen aiemmat kokemukset. (Alanen & Kajander 2011, 66–67.) Itsearviointi perustuu reflektioon ja on oman toiminnan jäsentynyttä arviointia (Ouakrim-Soivio 2016, 84). Itsearvioinnin tavoitteena on oppilaan itsetuntemuksen edistäminen ja refleктоivan ajattelun tukeminen. Omien taitojen arvioinnin kautta oppilaan käsitys osaamisestaan selkiytyy hänelle. (Eloranta 2000, 74.)

Koulussa itsearviointi tarkoittaa kaiken oman oppimisen arviointia (Ihme 2009, 97). Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa opettajaa tukemaan oppilaan itsearviointitaitoja. Oppilaita ohjataan havainnoimaan oppimistaan ja sen edistymistä. Itsearvioinnin avulla oppilas voi tulla tietoiseksi oppimisestaan. (POPS 2014, 49.) Oppilas oppii havainnoimaan toimintaansa sekä taitojaan ja tekemään niistä johtopäätöksiä (Halinen 1995, 104).

Koulun aloitusvaiheessa oppilaalla on vaikeuksia taitojensa arvioinnissa. Oppilas yleistää helposti positiivisia ja negatiivisia ominaisuuksiaan samanaikaisesti muillekin osa-alueille eikä osaa erottaa osaamistaan eri asioista. Oppilaan kasvaessa, hänen itsearviointitaitonsa kehittyvät. Kolmannella vuosiluokalla, oppilas pystyy jo melko tarkkaan itsearviointiin. Kuitenkin kolmasluokkainen yliarvioi usein kykynsä. Oppilaan epäonnistumiset ja onnistumiset vaikuttavat

vahvasti hänen käsitykseen itsestään. Keskimäärin 10-vuotiaana oppilas onnistuu analysoimaan jo hyvin toimintaansa ja kykenee erittelemään ominaisuuksiaan. Alakoulun lopussa, kuudennella luokalla, oppilas havaitsee jo tarkasti puutensa ja oppilaan käsitys itsestä on hänelle jo melko jäsentynyt. (Aho 1997, 26–29.)

Itsearviointi ei ole helppoa eikä oman työskentelyn arviointia opita hetkessä. Oppilaat saattavat esimerkiksi aliarvioida itseään. Oppilaita pitääkin tukea ja ohjata oman toiminnan arvioinnissa. (Atjonen 2007, 82–85.) Opetettaessa oppilasta arvioimaan oppimistaan, tulee hänelle opettaa se, että koulun antama palaute tulee työstä, ei oppilaan persoonallisuudesta (Koppinen ym. 1994, 87). Oppilaalle arvioinnit tarkoittavat, että hän on hyvä, huono tai keskinkertainen, ellei opettaja ohjaa oppilasta tulkitsemaan arviointia oman toiminnan seurauksena. On kehitettävä oppilaan kykyä tarkastella tekojaan oman henkilökohtaisen minän rinnalla. (Ihme 2009, 111.)

Parhaimmillaan itsearviointi voi parantaa ja vahvistaa oppilaan käsityksiä itsestään (Ihme 2009, 98). Tällöin itsearvioinnin avulla on mahdollista lisätä oppilaan tietoisuutta itsestään (Atjonen 2007, 82). Oman toiminnan ja taitojen tarkastelu ja arviointi johtavat oppilaan hyvään itsetuntemukseen (Alanen & Kajander 2011, 69).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaan kokemukseen omista taidoista. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, kuinka tietoisia oppilaat ovat taitotasostaan ja ovatko oppilaan kokemukset omista taidoista samansuuntaisia kuin opettajan arviot oppilaan taidoista. Tutkimme myös, vaikuttavatko oppilaan kokemukset omista taidoista hänen mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan.

Tutkimus haki vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Miten opettajan tekemä arviointi on yhteydessä oppilaan kokemukseen omista taidoista?
2. Miten samansuuntaisia opettajan ja oppilaan arviot ovat oppilaan tasosta?
3. Miten oppilaan kokemukset omista taidoista vaikuttavat hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Koulumaailman kehittäminen vaatii syvällistä tutkimustietoa. Määrällisen tutkimustiedon avulla tullaan tietoisemmiksi erilaisten koulutukseen liittyvien ilmiöiden yhteyksistä, kun taas laadullisen tutkimustiedon avulla oppilaiden ja opettajien kokemukset sekä ajatukset tulevat esiin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7.) Valitsimme kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen, sillä halusimme saada tietoa oppilaiden kokemuksista ja ajatuksista oppilasarviointia ja omia taitoja koskien.

Toteutimme laadullisen tutkimuksen, sillä se tarkastelee ihmisen elämämaailmaa meidän tutkimuksemme tavoin. Elämismaailmalla tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan yleisimmin tarkastella. Kokonaisuuteen vaikuttavat merkitykset, jotka muodostuvat ihmistutkimukselle tyypillisistä tutkimuksen kohteista, kuten yksilö, arvotodellisuus, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus ja yleisesti ihmisten väliset suhteet. Elämismaailmaa tutkitaan merkitysten kautta, jotka ilmenevät ihmisen toimina, päämäärinä, suunnitelmina ja muina tapahtumina. (Varto 1996, 23–24.) Tutkittavien elämismaailmaa pyrimme tarkastelemaan mahdollisimman läheltä. Laadullisessa tutkimuksessa yksilöä ja tämän näkemyksiä lähestytään esimerkiksi haastattelun kautta (Denzin & Lincoln 2011, 9).

Laadullisen tutkimuksen alle mahtuu useita eri tutkimusotteita ja lähestymistapoja (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7). Fenomenologinen näkökulma valikoitui tutkimuksemme lähestymistavaksi, sillä fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia (Laine 2010, 29). Fenomenologinen tutkimus ei ole kiinnostunut yksilön tiedollisesta ja uskovasta ymmärryksestä, vaan se tavoittelee ymmärrystä yksilön välittömästä kokemuksesta (Perttula 2005, 139). Tutkimuksemme keskiössä olivat oppilaiden kokemukset arvioinnista sekä heidän taidoistaan, eivätkä esimerkiksi oppilaiden tiedot tai uskomukset arviointimenetelmistä.

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on saada syvällistä ymmärrystä tutkittavan kokemuksen merkityksestä (Van Manen 1990, 9). Nämä kokemuksen muodostavat merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde, sillä kaikki ympärillämme tapahtuva merkitsee meille jotakin (Laine 2010, 29–30). Kokemusta tutkittaessa on tutkimuksen aiheen kuuluttava jotenkin tutkimukseen osallistujien elämään. Tutkittavien täytyy myös olla halukkaita kuvaamaan kokemuksiaan tutkijalle, jotta heidän kokemuksiaan ja niistä löytyviä merkityksiä on mahdollista tutkia. (Perttula 2005, 136–137.)

Tutkimuksen lähestymistapaa valitessa meidän tuli ottaa huomioon, että tutkimme lapsia. Aarnos (2015) kertoo fenomenologisen menetelmän soveltuvan lasten kokemusten tutkimiseen. Lasten ajatellaan pystyvän jäsentämään elämänsä maailmaansa koskevia asioita ja pystyvän muodostamaan aikuisen tavoin kokemuksista merkityksiä. (Aarnos 2015, 172–173.) Fenomenologinen menetelmä sopi tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä se soveltuu sekä kokemusten, että lasten tutkimiseen, mikä oli merkittävää tutkimuksemme kannalta.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 haastateltavaa yhdestä Jyväskylän alakoulusta. Haastateltavista oppilaita oli kymmenen: viisi 3-luokkalaista ja viisi 6-luokkalaista. Lisäksi mukana olivat näiden luokkien opettajat.

Tutkimukseen osallistujia etsittiin lähestymällä sähköpostitse Jyväskylän alakoulujen kolmannen ja kuudennen luokkien opettajia. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli, että samasta koulusta mukaan tutkimukseen saatiin luokka sekä kolmannelta, että kuudennelta vuosiluokalta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat valittiin sattumanvaraisesti mukaan, joten oppilaiden koulumenestyksestä tai muista tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä ei ollut ennakkotietoja. Valituilta oppilailta, sekä heidän huoltajiltaan kysyttiin lupa tutkimukseen osallistumisesta (liite 1). Myös molemmilta opettajilta varmistettiin heidän halukkuutensa olla mukana tutkimuksessa. Koulun rehtori antoi suostumuksensa toteuttaa tutkimusta koulussa.

Tutkimukseen osallistujiksi valittiin kolmannen ja kuudennen luokan oppilaat, sekä heidän opettajansa. Osallistujien haluttiin olevan kahdelta eri vuosiluokalta, jotta voidaan verrata onko oppilaiden käsityksissä eroja riippuen heidän iästään ja koulukokemuksestaan. Kuudennen luokan oppilaat valittiin tutkittavaksi, koska heillä ajateltiin olevan eniten kokemusta alakoulusta ja sitä kautta myös arvioinnista. Kuudesluokkalainen havaitsee myös jo tarkasti puutteensa ja hänen käsityksensä itsestä on melko jäsentynyt (Aho 1997, 28–29). Kolmannen vuosiluokan oppilaat valittiin tutkimukseen mukaan, sillä heillä nähtiin olevan jonkun verran kokemusta koulusta ja arvioinnista, mutta ei vielä niin paljoa kuin kuudennen luokan oppilailla. Noin 9-vuotiaana oppilas pystyy kuitenkin jo varsin tarkkaan itsearviointiin, vaikka epäonnistumiset ja onnistumiset muokkaavat voimakkaasti hänen käsitystä itsestään (Aho 1997, 27). Opettajien haluttiin olevan osana tutkimusta, jotta saatiin selvitettyä, millaisia arviointikeinoja opettajat käyttävät ja vastaavatko oppilaiden kokemukset omista taidoista opettajan arviointia oppilaan taidoista.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksessamme halusimme selvittää oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaiden kokemuksiin omista taidoista. Perttula (2005) tuo esiin, että kokemuksen tutkimiseen soveltuvia hankintatapoja ovat esimerkiksi puhe, piirroukset, tekstit, valokuvat, eleet, ilmeet ja liike. Ehtona hankintatavassa on se, että tutkimusaineistoon on pystyttävä palata. (Perttula 2005, 140.) Tutkimukseemme valitsimme tutkimusaineiston hankintatavaksi puheen eli haastattelut, jotka tallensimme ääninauhoituksina. Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2018.

Fenomenologisessa tutkimuksessa suositaan haastattelukysymyksiä, jotka ohjaavat mahdollisimman vähän tutkittavan vastauksia. Haastateltavalle yrittään antaa mahdollisimman paljon tilaa ja haastattelusta pyritään saamaan mahdollisimman luonnollinen, avoin ja keskustelunomainen tapahtuma. (Laine 2010, 37.) Haastattelutilanteessa tutkija ja tutkimukseen osallistuja ovat kasvokkaisessa

vuorovaikutuksessa, jossa tutkija koittaa olla läsnä ja kiinnostunut toisen kokemuksesta (Perttula 2005, 141). Pyrimme omalla toiminnallamme antamaan tilaa haastateltavan omille ajatuksille. Haastattelut toteutettiin kasvokkain oppilaiden sekä opettajien kanssa heille tutussa ympäristössä eli koulussa. Haastattelukysymykset (liite 2-3) muotoiltiin niin, että ne eivät ohjanneet vastauksia liikaa, mutta pyrimme pitämään haastattelut aiheeseen liittyvässä teemassa.

Haastateltavat olivat lapsia, joten koimme, ettei täysin avoin haastattelu olisi paras vaihtoehto aineiston keräämiseen. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017) tuovat esiin, että avoimessa haastattelussa haasteeksi voi muodostua lasten niukat vastaukset tai vastakohtaisesti pitkät kertomukset aiheen vierestä. Lapsia haastateltaessa teemoittain etenevä haastattelurunko taas voi olla hyvä tapa rajata keskustelua sopivasti kuitenkin ohjaamatta vastauksia liikaa. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 321.) Valitsimme tutkimuksemme aineiston keruuseen temahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun, joka on strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto. Siinä on valittu etukäteen teemat ja niihin liittyvät kysymykset. Kysymysten järjestystä voidaan kuitenkin vaihdella ja haastattelijalla voi esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

5.4 Aineiston analyysi

Fenomenologinen metodi painottaa ennen kaikkea tutkijan toimintaa tutkimusprosessin aikana (Perttula 2005, 144). Fenomenologista tutkimusta toteuttaessa tutkija pyrkii tulemaan tietoiseksi omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan ja päästämään irti mahdollisimman hyvin omista ennakkoluuloistaan (Laine 2010, 34–35). Omien ennakkoluulojen ja merkityssuhteiden tiedostamista ja niiden syrjään laittamista tutkimuksen ajaksi kutsutaan reduktioksi. Reduktion tarkoituksena on, että reflektion ja kriittisen asenteen avulla tutkija pystyy tiedostamaan omat ennakkotietonsa ja asenteensa niin hyvin, että ne vaikuttavat mahdollisimman vähän hänen toimintaansa tutkimusta tehdessä. (Perttula 2005, 145.)

Pyrimme säilyttämään reduktion osana tutkimusprosessia koko tutkimuksen ajan, mutta erityisesti kiinnitimme siihen huomiota aineistoa analysoidessa.

Aineiston analyysi alkaa, kun kerätty ja tallennettu tutkimusaineisto kirjoitetaan tekstiksi tai siitä tehdään päätelmiä. Tutkimuksessamme teimme haastateluista puhtaaksikirjoituksen eli litteroinnin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138.) Puhtaaksi kirjoitetun tutkimusaineiston läpikäyminen jatkuu fenomenologisessa tutkimuksessa kuvauksella siitä, mitä aineistossa on sanottu. Tutkijan tulisi jo tässä vaiheessa pystyä erottelemaan aineistosta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita. Olennaiset asiat tutkimusaineistosta löydetään huolellisen perehtymisen kautta. (Laine 2010, 40.) Aineistoa luetaan, jotta saadaan ymmärrystä aineiston analyysia varten. Se, kuinka tutuksi aineisto on tullut, määrittää sitä, kuinka hyvin aineistoa voidaan analysoida. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143.) Tutkimusaineiston lukeminen jäsensi suurta aineistoa ja selkeytti kokonaiskuvaavaa. Kun aineisto oli luettu useaan kertaan, tutkimuksen kannalta merkittävien asioiden tunnistaminen oli helpompaa.

Kuvausta tehdessä tutkittavan kertomus pyritään kuvaamaan mahdollisimman alkuperäisesti. Tutkijan tulee välttää tulkintoja ja olla muokkaamatta haastateltavan puhetta yleistävimmiksi käsitteiksi. (Laine 2010, 40.) Tutkimusaineiston kuvausta tehdessä pyrimme säilyttämään haastateltavien käyttämän kielen mahdollisimman tarkasti sellaisenaan, kuitenkin samalla tiivistäen ja karsien tutkimuksemme kannalta epäolennaisia asioita aineistosta. Laine (2010) tuo esiin, kuinka juuri kuvauksen tarkoituksena on etsiä ja tiivistää aineiston merkitsevä aines tutkijaa ja raportin lukijoita varten (Laine 2010, 40). Aineiston kuvaus luo perustan analyysille (Hirsjärvi & Hurme 2001, 145).

Kuvauksen jälkeen fenomenologisessa tutkimuksessa alkaa varsinainen analysointivaihe, jossa pyritään nostamaan esiin merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet löydetään aineistoista samanlaisuuden perusteella. Samankaltaiset merkitykset luovat merkityskokonaisuuden. (Laine 2010, 41.) Käyttäessämme teemahaastattelua aineiston keruussa, ohjasivat haastattelun teemat jo osaltaan merkityskokonaisuuksien syntyä. Kuitenkaan teemat eivät rajanneet

muita merkityskokonaisuuksia pois, vaan ne enemmänkin myötäilivät tutkimuskysymyksiämme ja ohjasivat haastateltavia pysymään aiheessa. Myös Laine (2010) korostaa, että tutkimusaineistosta nousevat merkityskokonaisuudet jäsenyvät tutkimuksen tutkimuskysymysten ehdoilla (Laine 2010, 41).

Lopullisen kuvan tarkasteltavasta ilmiöstä antaa aineistoista nousseiden merkityskokonaisuuksien suhteiden selvittäminen. Kun aineisto on jaoteltu merkityskokonaisuuksiin, luodaan lopuksi kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, eli synteesi. Aiemmin merkityskokonaisuuksia on tarkasteltu erillään toisista, mutta synteessissä ne tuodaan yhteen tarkasteltaviksi. (Laine 2010, 43–44.) Merkityskokonaisuuksien suhteiden selvittäminen mahdollisti tutkimamme ilmiön kokonaisuuden hahmottamisen. Kokonaiskuvan jäsentymisen kautta ymmärsimme, mistä merkityskokonaisuuksista tutkittava ilmiö muodostui. Merkityskokonaisuuksien suhteiden selvittäminen ja kokonaiskuvan rakentuminen mahdollisti tutkimuksen tulosten löytymisen. Synteessin tarkoituksena on luoda kokonaiskuva ja esittää tutkittava ilmiö uudesta näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143).

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettinen ajattelu on pohdintaa omien ja yhteisön arvojen kautta siitä, mikä on oikein ja mikä väärin tietyssä tilanteessa. Tutkimustyössä eettisten normien tai lakien tuntemus voi olla avuksi, mutta tutkija itse kantaa vastuun valinnoistaan. (Kuula 2006, 21.) Jokaisessa tutkimuksessa tulee eteen eettisiä ratkaisuja. Eettiset ratkaisut ovat läsnä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20.) Eettinen ajattelu alkaa jo tutkimuksen aihetta suunnitellessa, kun pohditaan mitä hyötyä tutkimuksen toteutuksesta saadaan. (Kvale 1996, 111). Tutkimuksemme tarkoitus oli saada lisää tietoa oppilasarvioinnista ja sen yhteydestä oppilaan kokemuksiin omista taidoista. Saamamme tiedon toivoimme kehittävän meitä arvioijina sekä mahdollisesti hyödyttävän myös muita opettajia sekä opettajaopiskelijoita.

Ihmisoikeudet luovat eettisen perustan tutkimuksille, jotka kohdistuvat ihmisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa kiinnitetään erityistä huomiota luottamuksellisuuteen, seurauksiin ja yksityisyyteen sekä siihen, että tutkittava antaa suostumuksen asianmukaisen informoinnin pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Tutkimuksessamme pohdimme, kuinka paljon informoimme osallistujia etukäteen, jotta haastattelutilanne pysyisi kuitenkin mahdollisimman neutraalina. Emme halunneet, että liika tieto tutkimuksesta ohjaisi haastateltavien ajattelua. Tutkittavan suojaan kuuluu kuitenkin se, että tutkittava tietää tutkimuksen tavoitteet ja mistä tutkimuksessa on kyse sekä käytössä olevat menetelmät (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimukseen osallistuville annettiin tietoa tutkimuksen tavoitteesta ja toteutuksesta, jotta tutkittavien suoja toteutui. Lisäksi tutkittavilla oli myös mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Lapsia tutkittaessa tuli kiinnittää erityistä huomiota siihen, millainen kokemus lapsille tutkimuksessa mukana olosta muodostuu. Lapsiystävällisyys ja tutkimuksen etiikka korostuvat, eikä tutkimus saa häiritä lapsen muuta elämää. (Aarnos 2015, 164–165.) Haastattelut pidettiin oppilaille tutussa ympäristössä eli koulussa, joka lisäsi oppilaan turvallisuutta. Lisäksi pyrimme olemaan lämpimiä ja kysymykset muotoiltiin lapsille sopiviksi. Mukana meillä oli lapsia ajatellen irrallisia lappuja (liite 4–6), jotka auttoivat heitä vastaamaan ja muistelemaan lukujärjestyksestä löytyviä oppiaineita ja käytössä olleita arviointimenetelmiä. Lapsiystävällisyyttä olimme harjoitelleet testihaastattelujen kautta, jotta varsinaisessa tutkimusaineiston keruussa onnistuisimme luomaan haastattelutilanteen, jossa lapsen on helppo olla ja kertoa kokemuksistaan. Testihaastattelut toteutettiin joulukuussa 2017 toisessa Jyväskylän alakoulussa.

Aarnos (2015) korostaa, kuinka lapsia tutkittaessa yhteistyö luokanopettajan kanssa on todella tärkeää (Aarnos 2015, 165). Tutkimuksessa saimme molempien luokkien opettajilta tukea aineistoa kerätessä. He auttoivat tutkimuksen kanssa muun muassa järjestämällä meille tilaa tehdä haastatteluja kesken koulupäivää sekä kysymällä vapaaehtoisia oppilaita tutkimukseen. Vapaaehtoisille

oppilaille jaettiin tutkimuslupalaput vietäväksi huoltajille. Lasten osallistumiseen tutkimukseen tarvitaan aina huoltajan lupa (Kuula 2006, 147). Aarnos (2015) tuo esiin, että myös lapselta on pyydettävä suostumus osallistua tutkimukseen (Aarnos 2015, 165). Pidimme tärkeänä sitä, että lapsi on omasta tahdostaan mukana tutkimuksessa huoltajan suostumuksen lisäksi.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimettömyys turvattiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkittavien yksityisyyden suojasta huolehtiminen on tutkijan vastuulla ja hänen on otettava huomioon, mitkä asiat on suojattava erityisen tarkasti tunnistamisriskin takia. Tutkimukseen osallistuvien tunnistettavuutta voidaan vaikeuttaa poistamalla tai muuttamalla tunnisteita. (Kuula 2006, 200–202.) Mäkinen (2006) tuo esimerkiksi esiin, kuinka tutkittavien nimettömyyden suojaksi osallistujiin voi viitata tutkimuksesta riippuen numeroilla tai kirjaimilla (Mäkinen 2006, 115). Tutkimusraporttia kirjoittaessa emme käyttäneet tutkimukseen osallistujien nimiä tai paljastaneet muita asioita, joista tutkittavien henkilöllisyys olisi mahdollista selvittää. Nimettömyyden lisäksi sitouduimme luottamuksellisuuteen ja varmistimme, että tutkimuksen yhteydessä saadut henkilökohtaiset asiat ja tiedot eivät päässeet ulkopuolisten tietoon (Mäkinen 2006, 115).

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Tulosten esittely on jaettu tutkimuskysymysten mukaan kolmeen alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme opettajan tekemän arvioinnin yhteyttä oppilaan kokemuksiin omista taidoista ja tuomme esiin käytössä olleita arviointimenetelmiä. Toisessa alaluvussa vertaamme opettajan ja oppilaan arvioita oppilaan tasosta. Tuomme esiin, miten opettaja ja oppilas kokevat oppilaan pärjäävän eri oppiaineiden kohdalla sekä selvitämme, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja vastausten välillä on. Kolmas alaluku käsittelee oppilaan koettujen taitojen yhteyttä hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan. Selvitämme vaikuttaako oppilaan hyvä tai heikko pärjääminen tietyssä oppiaineessa siihen, onko oppiaine oppilaalle mieluinen tai epämieluinen.

Lainauksissa aineistosta ja havainnollistamisen apuna käyttämissämme taulukoissa kuvaamme oppilasta kirjaimella O. Oppilasta kuvaavan kirjaimen lisäksi käytämme jokaisesta oppilaasta numeroa oppilaiden erottamiseksi toisistaan. Oppilaiden numerot 1-5 ovat 3-luokan oppilaita ja numerot 6-10 ovat 6-luokan oppilaita. Opettajista käytämme nimikkeitä "opettaja1" ja "opettaja2".

6.1 Opettajan tekemän arvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkasteli opettajan tekemän arvioinnin yhteyttä oppilaan kokemukseen omista taidoista. Aluksi selvitimme millaisia arviointimuotoja oppilaiden opetuksessa oli käytössä ja miten arviointimenetelmät erosivat eri oppiaineiden kohdalla. Halusimme selvittää näiden käytössä olevien arviointimenetelmien yhteyttä oppilaiden pärjäämisen kokemukseen.

Haastatteluissa pyysimme oppilaita ensin nimeämään oppiaineita, joissa he kokivat pärjäävänsä hyvin. Näitä oppiaineita lähdimme tarkastelemaan yksi kerrallaan. Jokaisen oppiaineen kohdalla selvitimme, miksi oppilaat kokivat pärjäävänsä oppiaineessa hyvin, millaisia arviointimenetelmiä siinä oli käytetty sekä

sitä, miten oppilaat kokivat arviointimenetelmien vaikuttavan heidän kokemukseensa pärjäämisestä oppiaineessa. Tämän jälkeen oppilaat nimesivät oppiaineita, joissa he kokivat pärjäävänsä heikommin. Myös näiden oppiaineiden kohdalla selvitimme oppiaine kerrallaan, miksi oppilaat kokivat pärjäävänsä oppiaineessa heikommin, millaisia arviointimenetelmiä siinä oli käytetty sekä sitä, miten oppilaat kokivat arviointimenetelmien vaikuttavan heidän kokemukseensa pärjäämisestä oppiaineessa. Lopuksi kysyimme vielä, onko joitain oppiaineita, joista oppilaat eivät osanneet määritellä tasoaan. Näiden oppiaineiden kohdalla etsimme syitä siihen, miksi oppilaat eivät tienneet tasoaan kyseisessä oppiaineessa.

Esittelemme näitä tuloksia ensin tarkastelemalla oppilailta nousseita arviointimenetelmiä, jonka jälkeen tuomme esiin näiden arviointimenetelmien yhteyttä oppilaiden kokemukseen omista taidoista. Tuomme esiin myös opettajien näkemyksiä arviointimenetelmistä, sekä arvioinnista yleensä. Lopuksi esittelemme muita oppilaiden nostamia tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän kokemukseen pärjäämisestä.

6.1.1 Käytössä olevat arviointimenetelmät

Kysyttäessä oppilailta, millaisia arviointimenetelmiä heillä oli käytössä, nousivat kokeet esiin jokaisen 3-luokkalaisten (5/5) ja 6-luokkalaisten (5/5) vastauksista. Oppiaineissa oli eroja, mutta kaikki nostivat kokeen esiin arviointitapana jonkun oppiaineen kohdalla.

No ainaki kokeilla. (O4, 3lk)

Yleensä se on ollu toi koe, et ei oikeistaan muuta. (O9, 6lk)

On ollu itsearviointi ja sitte on ollu tietenki koe ja opettajan palautetta ja näin. (O7, 6lk)

6-luokkalaisten vastauksissa toistui myös itsearviointi ja opettajan palaute arviointimenetelminä. Itsearviointi ja opettajan palaute mainittiin useiden eri oppiaineiden kohdalla. 3-luokkalaisista taas vain yksi nosti esiin itsearvioinnin ja osa oppilaista opettajan antaman palautteen jonkin oppiaineen kohdalla.

-- ja ope on sanonu, et hyvin on menny. Maanantaina oli just mulla toi itsearviointi. (O2, 3lk)

Ainaki opettajan palaute on ollu ja itsearviointi on liikunnassa ollu ja onkohan muuta liikunnassa. (O7, 6lk)

Vertaisarviointi oli neljäs mainittu käytössä ollut arviointimenetelmä kokeiden, itsearvioinnin ja opettajan antaman palautteen lisäksi. Vertaisarviointi nousi sekä 3-luokkalaisten, että 6-luokkalaisten vastauksissa esiin muita arviointimenetelmiä harvemmin. 6-luokkalaiset mainitsivat vertaisarvioinnin käytön hieman 3-luokkalaisia useammin.

-- ja siinä on sitte aina vertaisarviointi ni siinä ainaki tulee yleensä tosi positiivista palautetta. (O3, 3lk)

On meillä muutaman kerran ollu vertaisarviointia, mut ei niin paljoo. (O6, 6lk)

Myös opettajilta kysyttiin, millaisia arviointimenetelmiä he käyttävät. Molempien opettajien vastauksista nousi esiin kokeet, jatkuva palautteenanto, itsearviointi ja vertaisarviointi. Lisäksi 6.luokan opettaja korosti työskentelyn seuraamista arviointimuotona. Oppilaat mainitsivat samat arviointimenetelmät, jotka opettajat toivat esiin työskentelyn seuraamista lukuun ottamatta.

Jatkuvaa palautetta, kokeita, vertaisarviointia, itsearviointia, suurin piirtein siinä. (Opettaja1, 3lk)

No ensinnäkin ihan vaan se, et mä vaan seuraan. Kaikki mitä vaan nään esim. keskittymisen, tunnilla työrauhan antaminen ja tämmönen. (Opettaja2, 6lk)

Kaikkien oppiaineiden kohdalla oppilaat eivät osanneet kertoa, millaista arviointi on ollut. Varsinkin taito- ja taideaineiden kohdalla osa oppilaista ei tiennyt, mitä arviointimenetelmiä heillä oli käytössä. Musiikki nousi selkeimmin oppiaineista esiin, jossa ei osattu sanoa miten arviointia toteutetaan.

Ei oo mitenkään (arvioitu liikunnassa) (O1, 3lk)

Mä en tiiä onks meillä ollu siinä (musiikissa) mitään arviointia. (O8, 6lk)

Ei meitä oo musiikissa oikein arvioitu. (O9, 6lk)

Opettajat toivat esiin taito- ja taideaineiden arvioinnin erilaisuuden reaaliaineisiin verrattuna. Taito -ja taideaineiden arvioinnissa opettajat kertoivat keskittyvänsä enemmän työskentelyn seuraamiseen. Taito- ja taideaineiden arvioinnissa nousi esiin kuitenkin ongelma siinä, että aika ei riitä arviointiin, kun taito- ja taideaineille on varattu niin pieni osa lukujärjestyksestä.

Noo musiikkia on tunti viikossa, niin siinä ei nyt ihan hirveesti ehi arvioida, jos meinaa jotain tehäkin. Et sitten kattoo ja kuuntelee vieressä, et miten ne soittaa ja kattoo kuka pystyy tekee mitäkin, niin sit koittaa siihen keskittää sitä juttuu. (Opettaja1, 3lk)

Et siellä (kuvaamataidossa) ehkä enemmän se asenne. Et mä oon sanonu et asenne ratkaisee. -- et kyl mä jotenki aattelen, et taito -ja taideaineissa pois enemmän siitä numeroarvioinnista. (Opettaja2, 6lk)

Oppilaiden vastauksissa tuli esiin, ettei arviointi ollut niin selkeää taito- ja taideaineissa verrattuna muihin oppiaineisiin. Myös opettajien haastatteluissa ilmeni, että taito- ja taideaineiden arviointiin sisältyy tietynlaisia haasteita. Opettajien tai oppilaiden vastauksissa ei tuotu esiin samanlaisia arviointiin liittyviä haasteita muiden oppiaineiden kohdalla.

3-luokkalaisten ja 6-luokkalaisten vastauksia vertailtaessa nousi esiin, että 6-luokkalaiset toivat monipuolisemmin esiin erilaisia arviointimenetelmiä. He tiedostivat käytössä olleet arviointimenetelmät 3-luokkalaisia paremmin. Huomattavia eroja ei kuitenkaan tullut esiin luokka-asteiden välillä, jos oppilaat eivät osanneet kertoa, millaista arviointia oppiaineessa tapahtuu. Molemmilla luokkaasteilla oli oppilaita, jotka eivät olleet varmoja jokaisen oppiaineen kohdalla, millaista arviointia kyseisessä oppiaineessa on.

6.1.2 Arvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista

Oppilailta kysyttiin, miksi he kokivat suoriutuvansa hyvin esiin nostamissaan oppiaineissa. Vastauksissaan oppilaat perustelivat pärjäämistään käytössä olleen arvioinnin avulla. Useimmin oppilaat pohtivat suoriutumistaan oppiaineessa hyvin menneiden kokeiden perusteella. Kokeiden merkitys pärjäämisen kokemuksessa toistui muita arviointimenetelmiä selkeästi enemmän. Kuitenkin myös

muiden arviointimenetelmien vaikutusta koettuun pärjäämisen tunteeseen tuotiin esiin vastauksissa.

No siis kokeissa ainakin menee hyvin, yleensä tulee jos 30 on täydet ni se on yleensä 30 tai oikeestaan 27-30/30. (O3, 3lk)

Noo kokeessa ainaki tullu hyviä numeroita ja sitte itsearviointia ainaki siinä mä oon huomannu että näähän asiat onnistuu multa ja opettajan palaute on ollut siinä hyvää ni sitte siinä mä koen että mä oon hyvä historiassa. -- ja sitte ku kaveri arvioi ni sit mulla oli aika hyvä esitelmä senkin mielestä että. (O7, 6lk)

No silleen et opettajan palautteesta tulee vähä sitä itseluottamustaki et mä pärjään tässä lajissa ja silleen. (O10, 6lk)

Seuraavaksi oppilaita pyydettiin pohtimaan, miksi he kokivat pärjäävänsä heikommin niissä oppiaineissa, jotka he olivat valinneet tähän kategoriaan. Vastauksissa nousi esiin samoja perusteluita, kuin pohdittaessa niitä oppiaineita, joissa oppilaat kertoivat pärjäävänsä hyvin. Oppilaat pohtivat pärjäämistään eri arviointikeinojen avulla ja jälleen kokeen merkitys pärjäämiseen koettiin suurimmaksi. Kokeessa heikko suoriutuminen mainittiin usein perusteluna koettuun heikkoon pärjäämisen oppiaineessa. Muista arviointimenetelmistä myös opettajalta saatu palaute oli yhteydessä pärjäämättömyyden kokemukseen.

No ope on sanonu, et voisit vähän harjotella niitä lopetusmerkkejä ja niitä. On aika montakin koetta ja ne on menny vähän huonommin kun muut kokeet. (O2, 3lk)

No meil on ollu kaikkee sellasia kertotaulutestejä ja sitten niissä mä en oo kovin hyvä, en oo päässy niitä läpi vielä. (O5, 3lk)

Kokeista ei oo tullu niin hyviä ja niin. (O8, 6lk)

Arvioinnin ohella oppilaan kokemukseen omista taidoista vaikutti myös muita tekijöitä. Sekä 6-luokkalaisilla, että 3-luokkalaisilla harrastuneisuus ja kiinnostus nousivat usein esiin perusteluissa omia taitoja pohtiessa. Lisäksi työskentelyn vertaaminen muihin oli tekijä, joilla oppilaat perustelivat koettua hyvää tai heikkoa pärjäämistä valitsemisissaan oppiaineissa.

No kun mä käyn vapaa-ajallakin liikkumassa paljon ja niin. (O1, 3lk)

No siis mä oon nopea laskemaan, mä osaan sitä. (O10, 6lk)

Toi matikka että mä oon sellanen että niinku en kerkee ollenkaan niihin tai niinku välillä kerkeen aika hyvinkin niihin taituri-tehtäviin, mutta sielläkin ehkä vaan ekasta tehtävästä ehin tehdä vähän yli puolet. -- ja kyllä kokeessaki menee aika myöhään et pitää jatkaa tuolla öö välitunnillakin. (O3, 3lk)

No mulla ei oo ollu hirveesti niinku motivaatiota espanjaan ku se on tuntunu vähä sellalta ku se on ylimäärästä siinä ku se oli sellanen vapaavalintainen --. (O7, 6lk)

Oppilailta kysyttiin myös, onko jotain oppiaineita, joista he eivät osaa sanoa, kuinka pärjäävät. Oman pärjäämisen tiedostaminen kaikissa oppiaineissa vaihteli oppilaiden kesken. Osa oppilaista koki olevansa tietoisia tasostaan kaikissa oppiaineissa, mutta suurin osa vastaajista toi esiin jonkin oppiaineen, jossa ei tiennyt täysin tasoaan. Varsinkin 3-luokkalaisista suurin osa mainitsi yhden tai useamman oppiaineen, jossa he eivät osanneet määritellä, kuinka he pärjäävät.

No ei sillee oo. Mä tiän kyllä aika hyvin missä mennään tällä hetkellä. (O10, 6lk)

Tuo ylli on ehkä vähän semmonen. (O2, 3lk)

Oppilaita pyydettiin pohtimaan, miksi he eivät osanneet sanoa pärjäävätkö he mainitsemissaan oppiaineissa. Oppilaan kokemaa arvioinnin puute nousi esiin selkeästi suurimmassa osassa vastauksia. Erityisesti oppilaat mainitsivat, että oppiaineesta ei ollut pidetty koetta, jolloin omaa tasoa ei osattu määritellä.

Meil ei oo ollu paljon, meil on ollu vaa joku yks koe esimerkiks ja nii. (O4, 3lk)

Ei me olla kauheesti ehitty millään tavalla arvioida. Siellä ei oo oikein minkäänlaista arviointia. Siellä vaan tehdään työt. (O3, 3lk)

(Uskonossa) ei oo ollu sillein mitään kokeita ja niin. (O8, 6lk)

Oppilaiden pohtiessa pärjäämistään eri oppiaineissa, tulivat pärjäämisen tai pärjäämättömyyden kokemukset sekä arvioinnista, että muista tekijöistä. Kun omaa tasoa ei tiedetty jossain oppiaineessa, niin syyn koettiin olevan arvioinnissa tai sen puutteessa. Tällöin muut tekijät eivät nousseet esiin oppilaiden vastauksissa.

3-luokkalaiset ja 6-luokkalaiset toivat esiin samanlaisia perusteluita sille, miksi he kokivat pärjäävänsä hyvin tai pärjäävänsä heikommin oppiaineessa. Samat tekijät vaikuttivat pärjäämisen kokemukseen luokka-asteesta huolimatta.

Ero luokka-asteiden välillä syntyi, kun oppilailta kysyttiin, oliko heillä joitain oppiaineita, joista he eivät osanneet määritellä tasoaan. 3-luokkalaiset toivat 6-luokkalaisia enemmän esiin oppiaineita, joissa eivät tienneet tasoaan.

6.2 Opettajan ja oppilaan arviot oppilaan tasosta

Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelimme opettajan ja oppilaan arvioita oppilaan tasosta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten samansuuntaisia opettajan ja oppilaan arviot olivat oppilaan pärjäämisestä eri oppiaineissa. Pyydimme haastatteluissa oppilaita nimeämään oppiaineita, joissa he kokivat pärjäävänsä hyvin ja oppiaineita, joissa he kokivat pärjäävänsä heikommin. Myös opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden tasoa eri oppiaineissa. Opettajille jaettiin laput, joista he ympyröivät ne oppiaineet, joissa he kokivat oppilaan pärjäävän hyvin ja ne oppiaineet, joissa he kokivat oppilaan pärjäävän heikommin. Näitä vastauksia lähdimme vertaamaan toisiinsa ja selvittämään olivatko opettajien ja oppilaiden arviot oppilaan pärjäämisestä samansuuntaisia.

Esittelemme näitä tuloksia ensin luokkakokohtaisesti. Ensin tarkastelemme 3-luokkalaisia ja tämän jälkeen 6-luokkalaisia. Lopuksi tuomme esiin opettajien ajatuksia siitä, miten he arvioivat oppilaiden tietävän tasonsa. Tuloksia esitellessä havainnollistamme esimerkein oppilaiden, sekä opettajien vastauksia taulukoiden avulla. 3-luokkalaisilla oli enemmän eroavaisuuksia opettajan ja oppilaan arvioiden välillä kuin 6-luokkalaisilla. Eroavaisuuksilla tarkoitamme sitä, että opettaja ja oppilas eivät olleet samaa mieltä oppilaan pärjäämisestä oppiaineissa. Kaikkien oppilaiden ja opettajien arvioissa oli joitain eroja, mutta erojen suuruus vaihteli oppilaskohtaisesti.

3-luokkalaisista kaksi viidestä oppilaasta arvioi omaa tasoaan lähemmäs opettajan tekemää arviota, kuin kolme muuta 3-luokkalaista. Molempien oppilaiden (O1 ja O4) kohdalla opettaja nimesi samat oppiaineet, jotka oppilaat nimesivät oppiaineiksi, jossa he kokivat pärjäävänsä hyvin. O4 kohdalla opettaja kui-

tenkin mainitsi muitakin oppiaineita, joissa oppilas hänen mielestään pärjäsi hyvin, mutta oppilas ei itse näin kokenut. Kumpikaan näistä oppilaista ei arvioinut pärjäävänsä heikommin missään oppiaineessa, ja myös opettaja arvioi samoin. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) esittelemme oppilaan ja opettajan tekemän arvioinnin yhteyttä oppilaan 1 (O1) kohdalla. Taulukon tyhjä sarake tarkoittaa, että mainintoja ei ole.

TAULUKKO 1. Oppilaan 1 ja opettajan arviot oppilaan 1 tasosta eri oppiaineissa.

O1 koki pärjäävänsä hyvin:	äidin- kieli	matema- tiikka	ympäris- töoppi	uskonto	kuva- taide	käsityö	liikunta	musiikki
Opettaja arvioi, että O1 pärjää hyvin:	äidin- kieli	matema- tiikka	ympäris- töoppi	uskonto	kuva- taide	käsityö	liikunta	musiikki
O1 koki pärjäävänsä heikommin:	-							
Opettaja arvioi, että O1 pärjää heikommin:	-							

Kolmen muun 3-luokkalaisten kohdalla oli enemmän eroja opettajan ja oppilaan välillä oppilaan pärjäämisen arvioinnissa. Yksi oppilas (O5) arvioi oman tasonsa heikommaksi kuin opettaja. O5 nimesi vähemmän oppiaineita, joissa koki pärjäävänsä hyvin kuin opettaja. Lisäksi oppilas mainitsi kolme oppiainetta, joissa koki pärjäävänsä heikommin, kun taas opettaja koki hänen pärjäävän hyvin tai keskiverroksi niissä. Kahdella oppilaalla (O2 ja O3) taas vastaukset olivat osaksi ristiriidassa opettajan arvion kanssa. Opettaja ja oppilas olivat samaa mieltä, että

O2 pärjää hyvin matematiikassa ja liikunnassa. Kuitenkin O2 oli itse sitä mieltä, että hän pärjää hyvin musiikissa ja käsitöissä, kun taas opettaja koki hänen pärjäävän heikommin niissä. Lisäksi oppilas mainitsi aineita, joissa hän pärjää tai ei pärjää, joita opettaja ei ollut maininnut.

Opettaja ja O3 olivat samaa mieltä, että O3 pärjää hyvin äidinkielessä ja uskonnossa. Opettajan mielestä kuitenkin O3 pärjää hyvin myös matematiikassa, mutta O3 itse koki pärjäävänsä siinä heikommin. Oppilas taas koki pärjäävänsä hyvin musiikissa, kun opettaja arvioi hänen pärjäävän siinä heikommin. Lisäksi oppilas ja opettaja mainitsivat oppiaineita, joissa he kokivat oppilaan pärjäävän hyvin tai heikosti, ja joita toinen osapuoli ei tuonut esiin. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) tarkastellaan opettajan ja oppilaan tekemän arvioinnin yhteyttä oppilaan 2 (O2) kohdalla.

TAULUKKO 2. Oppilaan 2 ja opettajan arviot oppilaan 2 tasosta eri oppiaineissa.

O2 koki pärjäävänsä hyvin:	matematiikka	liikunta	ympäristöoppi	musiikki	käsityö
Opettaja arvioi, että O2 pärjää hyvin:	matematiikka	liikunta			
O2 koki pärjäävänsä heikommin:	äidinkieli				
Opettaja arvioi, että O2 pärjää heikommin:	musiikki	käsityö			

6-luokkalaisista kolmella viidestä oppilaasta arviot omasta tasosta olivat enemmän samansuuntaisia opettajan tekemän arvioinnin kanssa kuin kahden muun oppilaan kohdalla. Näiden kolmen oppilaan kohdalla opettaja arvioi oppilaiden pärjäävän hyvin kaikissa oppiaineissa, jotka oppilaat olivat myös itse maininneet. Opettaja kuitenkin arvioi näiden kolmen oppilaan pärjäävän hyvin myös sellaisissa oppiaineissa, joita oppilaiden arvioissa ei nimetty. Yhdellä oppilaista (O6) arvio omasta osaamisesta oli selkeimmin samassa linjassa opettajan tekemän arvion kanssa. O6 kohdalla kumpikaan, opettaja tai oppilas, ei kokenut, että O6 pärjäisi missään oppiaineessa heikommin. Kahdella oppilaalla (O7 ja O8) opettaja koki, että oppilas pärjäsi hyvin myös oppiaineessa, jonka oppilas itse arvioi heikommaksi, joten heidän kohdallaan opettajan ja oppilaan arviot eivät olleet täysin samassa linjassa. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) esittelemme oppilaan ja opettajan tekemän arvioinnin yhteyttä oppilaan 6 (O6) kohdalla. Taulukon tyhjä sarake tarkoittaa, että mainintoja ei ole.

TAULUKKO 3. Oppilaan 6 ja opettajan arviot oppilaan 6 tasosta eri oppiaineissa.

O6 koki pärjäävänsä hyvin:	äidin-kieli	matematiikka	ympäristöoppi	historia	käsityö			
Opettaja arvioi, että O6 pärjää hyvin:	äidin-kieli	matematiikka	ympäristöoppi	historia	käsityö	uskonto	yhteiskuntaoppi	ruotsi
O6 koki pärjäävänsä heikommin:	-							

Opettaja arvioi, että O6 pärjää heikommin:	-							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

6-luokkalaisista kahdella oppilaalla (O9 ja O10) arviot omasta tasosta erosivat opettajan arvioinnista kolmea muuta oppilasta enemmän. Näiden oppilaiden kohdalla opettaja ja oppilas nimesivät osaksi eri oppiaineita tarkastellessa oppiaineita, joissa oppilas pärjää hyvin tai heikommin. O10 arvioi itsensä heikomaksi kuin opettaja. O10 nimesi vähemmän oppiaineita, joissa koki pärjäävänsä hyvin kuin opettaja. Opettaja toi esiin kahdeksan oppiainetta enemmän, joissa koki oppilaan pärjäävän, kuin oppilas itse valitsi. Opettaja koki myös, että oppilas pärjäsi hyvin myös niissä oppiaineissa, jotka oppilas itse arvioi heikommaksi. O9 kohdalla taas opettajan ja oppilaan arviot olivat 6-luokkalaisista ristiriitaisimpia. O9 kohdalla opettaja arvioi oppilaan kanssa samoin, että hän pärjää hyvin kuvataiteessa ja musiikissa. Kuitenkin opettaja arvioi, että oppilas pärjää heikommin historiassa ja yhteiskuntaopissa, joissa oppilas taas koki pärjäävänsä hyvin. Oppilas arvioi opettajan kanssa samansuuntaisesti oppiaineet ruotsin ja englannin oppiaineiksi, joissa hän pärjää heikommin. Opettaja oli arvioinut tämän lisäksi monia muita heikosti sujuvia oppiaineita, joita oppilas ei itse nimennyt. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 4) tarkastellaan opettajan ja oppilaan tekemän arvioinnin yhteyttä oppilaan 9 (O9) kohdalla.

TAULUKKO 4. Oppilaan 9 ja opettajan arviot oppilaan 9 tasosta eri oppiaineissa.

O9 koki pärjäävänsä hyvin:	musiikki	kuvataide	yhteiskuntaoppi	historia			
----------------------------	----------	-----------	-----------------	----------	--	--	--

Opettaja arvioi, että O9 pärjää hyvin:	musiikki	kuvataide	uskonto	käsityö			
O9 koki pärjäävänsä heikommin:	englanti	ruotsi					
Opettaja arvioi, että O9 pärjää heikommin:	englanti	ruotsi	yhteiskuntaoppi	historia	äidinkieli	matematiikka	ympäristöoppi

Oppilaiden oman tason määrittely nousi esiin myös opettajia haastatellessa. Molempien luokka-asteiden opettajat kokivat, että osa oppilaista tietää jo hyvin tasonsa. Toisilla oppilailla he taas kokivat esiintyvän yli- tai aliarviointia omaa tasoa arvioidessa.

Kyllä mä luulen, et ne on nyt pikku hiljaa oppinu (oman tasonsa) --. Mut kyllä mä väitän, et siellä on monta sitten, jotka yliarvioi tai vähän sitten aliarvioi. (Opettaja1, 3lk)

No toi on juurikin sitä omaa mututuntumaa, mut kyl mä oletan et aika hyvin (tietävät oman tasonsa). Jollakin on ehkä vähän positiivisempi se käsitys omasta oppimisesta, kun mulla. Ja jollakin ehkä taas sitten et joku tosi taitavakin saattaa olla tosi kriittinen, et en mä ehkä osaa. (Opettaja2, 6lk)

Opettajien arviot siitä, että osa oppilaista tietää tasonsa ja osa ei, näyttivät pitävän paikkansa. Kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista viisi kymmenestä arvioi pärjäämisensä lähelle opettajan arviointia oppilaan tasosta. Puolilla vastajista oman tason määrittely poikkesi selkeästi opettajan tekemästä arvioinnista.

6.3 Oppilaan koettujen taitojen yhteys hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan

Kolmas tutkimuskysymys selvitti, miten oppilaan kokemukset omista taidoistaan vaikuttavat hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan. Ensin halusimme tietää, mitkä syyt vaikuttivat siihen, että oppilaat kokivat jonkin oppiaineen mieluisaksi tai epämieluisaksi. Oppilaan koettujen taitojen yhteyttä tämän mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan lähdimme selvittämään vertaamalla oppilaan aiemmin nimeämiä oppiaineita, joissa hän koki pärjäävänsä hyvin tai heikosti, niihin oppiaineisiin, jotka hän koki mieluisiksi tai epämieluisiksi. Halusimme tietää nimesikö oppilas samoja oppiaineita, joissa hän kertoi pärjäävänsä hyvin tai heikosti myös niihin oppiaineisiin, joista hän piti tai ei pitänyt muita oppiaineita enemmän.

Oppilailta kysyttiin ensin mistä oppiaineista he pitivät koulussa eniten. Heitä pyydettiin perustelemaan, miksi he pitivät valitsemistaan oppiaineista muita oppiaineita enemmän. Perusteluista nousi esiin kaksi selkeää teemaa. Oppilaat joko kokivat viihtyvänsä näillä oppitunneilla erityisen hyvin verrattuna muihin oppiaineisiin, tai he kokivat pärjäävänsä oppiaineessa hyvin. Osa oppilaista mainitsi molemmat syyt sille, miksi he pitivät oppiaineesta.

No uskonnossa on mukavaa kuunnella tarinoita ja näi, musiikki nyt on semmosta aika samanlaista että on se ihan mukavaa laulaa ja ne laulut on tosi mukavia. (O3, 3lk)

Mä osaan kaikki laskut, ja kaikki kertotaulut ja nää, niin se. (O2, 3lk)

No siinä tulee sellanen olo että hyvä olo että mä osaan. Se on myös hauskaaki silloin kun se osaa. (O10, 6lk)

Oppilailta kysyttiin myös ne oppiaineet, joista he pitivät muita oppiaineita vähemmän. Heitä pyydettiin perustelemaan, miksi oppiaine ei ollut mieluisa. Perusteluista nousi esiin samat teemat pärjäämisen tunteesta ja viihtyvyydestä oppitunneilla kuin kysyttäessä oppilailta heille mieluisista oppiaineista. Oppiaineesta ei pidetty, koska oppituntien sisältöjä ei koettu kiinnostaviksi tai mieluisiksi. Toisena perusteluna nousi esiin oppiaineessa heikosti pärjääminen. Osa oppilaista mainitsi molemmat syyt sille, ettei pitänyt oppiaineesta.

Mä en tykkää piirtää, enkä liimailla ja kaikkee tollasta. (O2, 3lk)

Ne ei oo vaa mun makuu ku ne on vähän tylsiä ja ei ikinä tee mieli mennä niille tunneille ku tietää jo että aika vaikeita asioita välillä. -- sitte espanjassa ja uskonossa mä koen kuiteski et mä en oo mikää nii hyvä niissä. (O7, 6lk)

No siinä mä en sillee pärjää nii hyvin ku muissa oppiaineissa ni sen takii se ei ehkä oo nii mieluista hommaa. (O10, 6lk)

Oppilailta kysyttiin, missä oppiaineissa he kokivat pärjäävänsä hyvin tai heikommin. Myöhemmin oppilaita pyydettiin kertomaan ne oppiaineet, joista he pitivät ja ne oppiaineet, joita eivät pitäneet mieluisina. Vertasimme oppilaiden koettua pärjäämistä heidän mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan selvittääksemme, oliko näiden välillä yhteys. Vastauksista nousi esiin monen oppilaan kohdalla yhteys pärjäämisen ja mieltymysten välillä. Jos oppilas koki pärjäävänsä hyvin jossain oppiaineessa, nosti oppilas usein myös tämän oppiaineen esiin kysyttäessä mieluisia oppiaineita. Yhteys näkyi myös toisinpäin. Jos oppilas koki pärjäävänsä heikommin jossain oppiaineessa, nosti oppilas usein myös tämän oppiaineen esiin kysyttäessä epämieluisia oppiaineita. Seuraavissa taulukoissa (Taulukko 5–7) esittelemme oppilaan koettujen taitojen yhteyttä oppilaan mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan. Tyhjä sarake tarkoittaa, että mainintoja ei ollut.

TAULUKKO 5. Oppilaan 3 koettu pärjääminen ja mieltymys eri oppiaineita kohtaan.

O3 koki pärjäävänsä hyvin:	uskonto	liikunta	musiikki	äidinkieli	englanti
O3 piti:	uskonto	liikunta	musiikki		
O3 koki pärjäävänsä heikommin:	matematiikka				

O3 ei pitänyt:	-				
----------------	---	--	--	--	--

TAULUKKO 6. Oppilaan 9 koettu pärjääminen ja mieltymys eri oppiaineita kohtaan.

O9 koki pärjäävänsä hyvin:	kuvataide	musiikki	historia	yhteiskuntaoppi	
O9 piti:	kuvataide	musiikki			
O9 koki pärjäävänsä heikommin:	englanti	ruotsi			
O9 ei pitänyt:	englanti	ruotsi	matematiikka		

TAULUKKO 7. Oppilaan 10 koettu pärjääminen ja mieltymys eri oppiaineita kohtaan.

O10 koki pärjäävänsä hyvin:	matematiikka	liikunta	englanti	espanja	musiikki
O10 piti:	matematiikka	liikunta	englanti	ruotsi	ympäristöoppi

O10 koki pärjäävänsä heikommin:	uskonto	kuvataide	käsityö		
O10 ei pitänyt:	uskonto	kuvataide	käsityö	yhteiskuntaoppi	

Kuitenkin oli myös oppilaita, joiden kohdalla ei ollut selkeää yhteyttä pärjäämisen ja mieltymysten välillä. Oppilaista yksi koki pärjäävänsä hyvin joissain oppiaineissa, mutta kertoi silti, ettei erityisesti pitänyt näistä oppiaineista. Vastaavasti toinen oppilas koki, ettei pärjännyt eräässä oppiaineessa hyvin, mutta mainitsi tämän oppiaineen yhdeksi hänelle mieluisista oppiaineista. Näidenkin oppilaiden kohdalla oli myös oppiaineita, joissa löytyi yhteys pärjäämisen ja mieltymysten välillä. Seuraavissa taulukoissa (Taulukko 8–9) tarkastelemme oppilaan koettujen taitojen yhteyttä oppilaan mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan. Tyhjä sarake tarkoittaa, että mainintoja ei ollut.

TAULUKKO 8. Oppilaan 1 koettu pärjääminen ja mieltymys eri oppiaineita kohtaan.

O1 koki pärjäävänsä hyvin:	äidin- kieli	matema- tiikka	ympäris- töoppi	käsityö	liikunta	uskonto	kuva- taide	musiikki
O1 piti:	äidin- kieli	matema- tiikka	ympäris- töoppi	käsityö	liikunta			
O1 koki pärjäävänsä heikommin:	-							

O1 ei pitänyt:	uskonto	kuva- taide	musiikki					
----------------	---------	----------------	----------	--	--	--	--	--

TAULUKKO 9. Oppilaan 4 koettu pärjääminen ja mieltymys eri oppiaineita kohtaan.

O4 koki pärjäävänsä hyvin:	liikunta	matematiikka	käsityö
O4 piti:	liikunta	musiikki	englanti
O4 koki pärjäävänsä heikommin:	englanti		
O4 ei pitänyt:	uskonto		

Jokainen oppilas toi esiin ainakin yhden oppiaineen, jossa koki pärjäävänsä hyvin ja josta myös piti. Suurimmalla osalla oppilaista näitä oppiaineita, joissa hän koki pärjäävänsä ja jotka olivat mieluisia, oli useita. Yhteys löytyi myös niiden oppiaineiden kohdalla, joissa koettiin pärjäävän heikommin ja joista ei myöskään pidetty. Tämä yhteys kuitenkin tuli esiin harvemmin, kuin yhteys pärjäämisen kokemuksen ja oppiaineesta pitämisen kohdalla. Luokka-asteiden välillä ei ollut tulosten kannalta merkittäviä eroja, vaan perustelut oppiaineen mieluisuuden arvioinnissa koskivat samoja teemoja ja yhteydet oppiaineesta pitämisen ja siinä pärjäämisen välillä löytyivät molemmilta luokilta.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaan kokemukseen taidoistaan. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, kuinka tietoisia oppilaat ovat taitotasostaan ja ovatko oppilaan kokemukset omista taidoista samansuuntaisia kuin opettajan arviot oppilaan taidoista. Tutkimme myös vaikuttavatko oppilaan kokemukset taidoistaan hänen mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia ja vertailemme niitä lähdekirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimustuloksiin. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tarkastelemme tutkimuksen päätuloksia ja niistä nousseita johtopäätöksiä tutkimuskysymys kerrallaan. Jokainen alaluku käsittelee yhtä tutkimuskysymystä. Käsittelemme 3-luokkalaisten ja 6-luokkalaisten vastauksia yhtenä kokonaisuutena, emmekä erottele pohdinnassa heidän vastauksiaan toisistaan. Yleisesti tuloksista nousi esiin, että 6-luokkalaisten olivat tietoisempia käytössä olleista arviointimenetelmistä sekä tasostaan kuin 3-luokkalaisten. Tämä havainto on linjassa Ahon (1997) tekemän kuvauksen kanssa, jonka mukaan 6-luokkalaisten onnistuu analysoimaan itseään jo melko tarkasti ja hänen käsityksensä itsestä on melko jäsentynyt. 3-luokkalaisten kykenee myös jo varsin tarkkaan itsearviointiin, mutta epäonnistumiset ja onnistumiset vaikuttavat vielä voimakkaasti hänen käsitykseen itsestä. (Aho 1997, 26–29.)

Tutkimus löysi vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Saadut tulokset vahvistavat käsitystä arvioinnin merkityksellisyydestä oppilaan elämään. Ihme (2009) on aiemmin tuonut esiin, kuinka oppilas muodostaa arvioinnin avulla kokemusta itsestään (Ihme 2009, 41). Tulokset osoittavat, kuinka toteutettu arviointi on selkeästi yhteydessä oppilaan kokemukseen itsestä, oppilaan kykyyn arvioida osaamistaan, sekä hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan.

7.1.1 Oppilasarvioinnin yhteys oppilaan kokemukseen omista taidoista

Selvitimme, millaisia arviointimenetelmiä opettajat käyttävät arviointia tehdessään. Arviointimenetelmistä esiin nousi itsearviointi, opettajan antama palaute, vertaisarviointi ja kokeet, jotka sekä oppilaat, että opettajat nimesivät. Opettajat toivat esiin myös työskentelyn havainnoinnin yhtenä arviointimenetelmänä. Opettajien toteuttamassa arvioinnissa näkyy uuden opetussuunnitelman ohjaama linja arviointimenetelmien käytöstä arvioinnissa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa, että pääosa arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Arviointi toteutetaan osana päivittäistä opetusta opettajan tekemän havainnoinnin ja palautteenannon kautta. Myös itsearviointi ja vertaisarviointi ovat tärkeässä asemassa osana opintojen aikaista arviointia. Lisäksi opintojen aikainen arviointi sisältää oppimisprosessin jälkeen tehtävää summatiivista arviointia. (POPS 2014, 50–51.) Myös oppilaat tiedostivat hyvin käytössä olleet arviointimenetelmät. Vain työskentelyn havainnointi oli arviointitapa, jota he eivät osanneet tuoda esiin. Työskentelyn havainnointia voi olla vaikea ajatella arviointimenetelmäksi, jos sitä ei ole oppilaille selitetty. Havainnointi voi olla niin huomaamaton, että oppilas ei edes tiedosta sen olemassaoloa.

Useimmin arviointimenetelmistä nousi esiin kokeet. Jokainen oppilas toi kokeen esiin käytettynä arviointimenetelmänä ja koe mainittiin huomattavasti useammin kuin mikään muu arviointimenetelmä oppilaiden vastauksissa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kuitenkin tuo esiin, että summatiivisen arvioinnin tulisi olla formatiivista arviointia harvemmin käytössä (POPS 2014, 50–51). Vaikka arvioinnissa näkyi uuden opetussuunnitelman tuoma linja arviointimenetelmistä, korostui silti summatiivinen arviointi formatiivista arviointia enemmän oppilaiden vastauksissa. Voidaankin pohtia, kuinka paljon uusi opetussuunnitelma on muuttanut arviointia kouluissa. Ihme (2009) korostaa, että arviointikäytäntöjen muutos näyttää tapahtuvan kovin hitaasti (Ihme 2009, 17). Vaikka uudesta opetussuunnitelman luomasta linjauksesta ollaan tietoisia, voi opettajien olla vaikeaa tai hidasta muuttaa jo opittuja arviointikäytäntöjä. Arviointikäytäntöjen muutos voi tuntua epämieluisalta tai haastavalta, jos vanha tapa

toteuttaa arviointia on tuntunut toimivalta tai uuden arviointikäytännön sisäistäminen tuntuu vaikealta. Muutos pois vanhasta voi tällöin kestää ja tapahtua vähitellen.

Oppilaat olivat yleisesti ottaen tietoisia käytössä olleista arviointimenetelmistä eri oppiaineissa. Taito- ja taideaineet nousivat kuitenkin selkeimmin esiin oppiaineina, joissa oli epätietoisuutta siitä, miten arviointia toteutetaan. Myös opettajat nostivat esiin taito- ja taideaineiden arvioinnin erilaisuuden ja haastavuuden verrattuna muihin oppiaineisiin. Haastavuutta arviointiin koettiin lisäävän se, että oppiaineelle varatut viikkotuntimäärät olivat pieniä. Oppilaiden epätietoisuutta taito- ja taideaineiden arvioinnissa saattaa selittää opettajien esiin nostama arvioinnin erilaisuus ja siihen käytössä olevan ajan rajallisuus. Stenberg (2011) painottaa, että arvioinnin perusteet tulisi paljastaa oppilaille. Kaikille tulisi olla tiedossa se, mitä arviointi pitää sisällään. (Stenberg 2011, 110–111.) Vaikka taito- ja taideaineissa arviointiin jää mahdollisesti vähemmän aikaa, on silti oppilaan oikeus tietää, mistä ja miten häntä arvioidaan. Oppilaille tulisi selittää, miten arviointi eri oppiaineissa tapahtuu. Arviointia tarvitaan, sillä se tukee ja ohjaa oppilaan kehittymistä (Ihme 2009, 13–17). Opettajia tulisikin tukea ja ohjata enemmän myös taito- ja taideaineiden arvioinnissa, sillä oppilaalla on oikeus saada omasta toiminnastaan palautetta tasapuolisesti kaikissa oppiaineissa.

Oppimisprosessin tärkeä osa on, että oppilas on tietoinen heikkouksistaan ja vahvuuksistaan (Patel 2010, 26). Tarkasteltaessa syitä koettuun pärjäämiseen, oppilaat perustelivat hyvää tai heikkoa pärjäämistään jossain tietyssä oppiaineessa arvioinnin avulla. Arviointi tukee oppilasta oppimisen edistymisen seuraamisessa (Koppinen ym. 1994, 25). Arviointi tuo esiin oppilaiden edistymisen arvioitavassa kohteessa (Atjonen 2014, 238). Kokeiden merkitys nousi muita arviointitapoja enemmän esiin pohdittaessa syitä koettuun pärjäämiseen tai pärjäämättömyyteen. Niissä menestyminen yhdistettiin usein kokemukseen omista taidoista. Kokeissa suoriutumisella tuntui olevan huomattavasti suurempi painoarvo, kuin muista arviointimenetelmistä saaduilla arviointipalautteilla. Tutkimuksessamme kokeet nousivat esiin useimmin käytössä olleista arviointimenetelmistä ja niiden avulla perusteltiin myös eniten pärjäämistä oppiaineessa.

Nämä tulokset osoittavat, että kokeilla on edelleen suuri merkitys arvioinnissa ja niissä menestyminen vaikuttaa selkeästi oppilaan käsitykseen omista taidoista. Vaikka summatiivisen arvioinnin osuus on vähenemässä, tuntuu silti, että oppilaat kaipaavat kokeita ja niiden antamaa palautetta. Pohdimme, antavatko muut arviointimenetelmät yhtä tehokkaasti ja selkeästi oppilaalle palautetta hänen osaamisestaan vai onko taustalla muita syitä, miksi kokeissa suoriutuminen yhdistettiin selkeimmin pärjäämisen tai pärjäämättömyyden kokemukseen.

Arvioinnilla oli suuri rooli oppilaan pätevyyden kokemuksen muodostumisessa, mutta se ei ollut ainoa vaikuttava tekijä. Arvioinnin lisäksi oppilaat ajattelivat, että koettuun pärjäämiseen vaikuttaa vapaa-ajan toiminta, oma mielenkiinto ja työskentelyn nopeuden vertaaminen muihin oppilaisiin. Koppinen ym. (1994) korostavat, että arviointi vaikuttaa eri tavalla ihmisiin ja siihen, miten he vastaanottavat arviointipalautetta. Se, millainen käsitys arvioitavalla on itsestään, vaikuttaa hänen tapansa vastaanottaa arvioijan antamaa tietoa omasta toiminnastaan. (Koppinen ym. 1994, 115.) Toiset oppilaat kokivat arvioinnilla olevan suurempi rooli koetun pärjäämisen määrittelyssä, kun taas osa oppilaista perusteli koettua pärjäämistä muilla arvioinnin ulkopuolisilla tekijöillä. Arviointi ja siitä saatu palaute ei ollut siis kaikille oppilaille yhtä suuressa roolissa määrittelyssä pärjäämisen kokemuksesta. Toiset oppilaat saattavat saada vapaaajalla enemmän palautetta osaamisestaan, jolloin koulusta saatu palaute ei ole ainoana vaikuttajana pärjäämisen kokemuksen määrittelyssä. Nämä oppilaat saattavat myös huomioida esimerkiksi vapaa-ajan harrastuneisuuden tuomat vaikutukset pätevyyden kokemuksen arvioinnissa, kun taas osa oppilaista saattaa pitää koulusta saatua arviointia ainoana oikeana tapana määrittellä osaamista oppiaineessa.

Tutkimuksessa nousi esiin, että kaikki oppilaat eivät osanneet määrittellä tasoaan jokaisessa oppiaineessa. Oppilaan kokemus vastaanotetun arviointipalautteen vähäisyydestä nousi esiin selkeästi perusteluna sille, että omaa tasoa ei osattu määrittellä. Erityisesti kokeen puute vaikutti kokemukseen siitä, että omaa tasoa oppiaineessa ei tiedetty. Patel (2010) nostaa esiin, että arvioinnista saatava palaute ohjaa oppilaan seuraavia suorituksia. On vaikea kehittyä, jos ei tiedä,

millä tasolla on nykyisellä hetkellä. (Patel 2010, 26.) Voimme ajatella oppilaiden kaipaavan arviointia, jotta he olisivat tietoisia tasostaan eri oppiaineissa. Kun omaa tasoa ei tiedetty, oppilaat etsivät syitä arvioinnista tai sen puutteesta. Kuitenkin oppilaiden pohtiessa pärjäämistä eri oppiaineissa, vaikutti pärjäämisen tai pärjäämättömyyden kokemuksiin arvioinnin lisäksi myös muita tekijöitä. Kun arvioinnin koetaan puuttuvan, on oppilaan haastavampaa määritellä tasoaan eivätkä arvioinnin ulkopuoliset tekijät nouse esiin pätevyyden määrittelijöinä. Arvioinnilla näyttää olevan suuri rooli oppilaiden itsetuntemuksen muodostumisessa.

Arvioinnin kohteena olo on herkkä asia (Stenberg 2011, 111). Oppilas muodostaa käsitystään eri oppiaineita kohtaan saadun arviointipalautteen ja koetun pätevyyden kautta. Tutkimuksemme vahvistaa ajatusta siitä, että opettajan rooli arvioinnin toteuttajana on merkittävä ja hänen antamansa arviointipalaute voi vaikuttaa oppilaaseen positiivisesti tai negatiivisesti.

7.1.2 Oppilaan tason arviointi

Tutkimme, ovatko oppilaan kokemukset omista taidoista samansuuntaisia kuin opettajan arviot oppilaan taidoista. Puolet (5/10) oppilaista arvioivat tasonsa samoin tai lähes samoin kuin opettaja. Puolella oppilaista (5/10) taas oli enemmän eroavaisuuksia opettajan arvion kanssa oppilaan pärjäämisestä eri oppiaineissa. Tulos oli samassa linjassa opettajien kokemuksen kanssa siitä, kuinka hyvin oppilaat tiedostavat tasonsa. Opettajat toivat esiin, kuinka osa oppilaista tietää jo hyvin tasonsa, kun taas toisilla esiintyy yli- tai aliarviointia omaa tasoa arvioitaessa. Oppilaiden välillä oli siis selkeästi eroja siinä, miten hyvin oman tason arviointi vastasi opettajan arviota oppilaan osaamisesta. Omaan osaamista voi olla vaikea määritellä, jos sitä ei ole tietoisesti tehnyt aiemmin tai, jos kokee, ettei ole saanut tarpeeksi palautetta omasta toiminnastaan. Opettajat tuntuivat kuitenkin olevan tietoisia siitä, että osalla oppilaista esiintyy haasteita määritellä tasoaan realistisesti. Syyt yli- tai aliarviointiin voivat löytyä saadun arviointipalautteen määrän lisäksi myös oppilaan itsetuntemuksesta sekä siitä, millä tavoin oppilas ottaa saadun palautteen vastaan (Koppinen ym. 1994, 115).

Arvioinnin tehtävä on lisätä oppilaan tietoisuutta omista taidoista (Korpinen, Jokiahho & Tikkanen 2003, 66). Hyvä arviointipalaute kertoo oppilaalle selkeästi, mitä häneltä vaaditaan ja millä suoriutumistasolla hän on sillä hetkellä (Atjonen 2007, 89). Oppilaiden tietäessä tasonsa, voidaan toteutettua arviointia pitää onnistuneena. Osalla oppilaista oman tason määrittely oli samassa linjassa opettajan kanssa, joten heidän voidaan ajatella olevan tietoisia osaamisestaan. Tällöin opettajalta saatu palaute on vastannut myös oppilaan kokemusta toiminnasta. Arvioinnista ei synny epäoikeudenmukaisuuden kokemusta, jos oppilas on samaa mieltä opettajan toteuttamasta arvioinnista. Arviointi myös luultavasti koetaan tällöin reiluna ja sen ajatellaan menneen oikein.

Osalla oppilaista taas oli erilainen kokemus osaamisestaan kuin opettajalla. Atjonen (2007) on tuonut esiin, että oppilaan kokemus osaamisestaan ei aina kohtaa opettajan arvioinnin kanssa (Atjonen 2007, 73). Oppilaan tason arvioinnissa ilmenevät erot oppilaan ja opettajan välillä voivat selittyä oppilaan liian myönteisellä tai kielteisellä kuvalla osaamisestaan. Joskus taustalla voi olla myös opettajan tapa toteuttaa arviointia. Ouakrim-Soivio (2013) tutki opettajien antamien arvosanojen luotettavuutta. Tuloksien mukaan opettajat saattoivat tietoisesti tai tiedostamattaan suhteuttaa arviointia yksittäisestä oppilaasta koko oppilasryhmään. Tällöin opettaja ei arvioinut oppilaan osaamista arviointikriteereihin suhteutettuna vaan ryhmän muiden oppilaiden tasoon verrattuna. (Ouakrim-Soivio 2013, 202–224.) Aiemmin arvioinnissa on keskitytty yksilöiden välisten erojen vertaamiseen, jossa arvioinnin kohteet on luokiteltu paremmuusjärjestykseen (Konttinen 1995, 11–12). On mahdollista, että opettajien arvioinnissa näkyy edelleen jonkin tasoista oppilaiden vertaamista, vaikka siitä tulisi päästä eroon.

Voimme pohtia, mistä erot oppilaiden tekemän oman tason määrittelyn välillä lopulta tulevat. Opetuksessa on kaikilla oppilailla sama opettaja ja käytössä ovat samat arviointimenetelmät, mutta silti oppilaiden oman tason arvioinnissa on suuria eroja. Koppinen ym. (1994) korostavat, että arvioidessaan omaa oppimistaan, oppilas arvioi samalla suhdettaan opettajaan, luokkaan ja oppiaineeseen (Koppinen ym. 1994, 86). Lisäksi oppilaiden aiemmat kokemukset vaikuttavat heidän tekemäänsä oman tason arviointiin (Alanen & Kajander 2011, 66–67).

Oppilaan tason arviointiin on siis yhteydessä myös muut taustatekijät, jotka voivat vaikuttaa toisilla oppilailla enemmän kuin toisilla. Kuitenkin arvioinnin tulisi pyrkiä siihen, että opettajan ja oppilaan kokemus oppilaan tasosta olisi samansuuntainen. Tällöin arviointi on onnistuttu toteuttamaan niin, että oppija tietää selkeästi, missä hän on menossa ja mitä tulee tehdä päästäkseen seuraavalle tasolle.

7.1.3 Oppilaan koetun pätevyyden yhteys mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan

Tutkimme, vaikuttavatko oppilaan kokemukset omista taidoista hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan. Tuloksista löytyi yhteys pärjäämisen kokemuksen ja oppiaineesta pitämisen välillä. Oppilaat kertoivat viihtyvänsä erityisen hyvin oppitunneilla tai pärjäävänsä hyvin niissä oppiaineissa, jotka he valitsivat mieluisimmiksi oppiaineiksi. Ames (1990) on tuonut esiin, kuinka oppilaan mielenkiinto ja motivaatio oppiainetta kohtaan vaikuttaa vahvasti myös siinä pärjäämiseen (Ames 1990, 410). Tutkimuksestamme saatu tulos on liitettävissä tähän havaintoon. Jokainen oppilas toi esiin ainakin yhden oppiaineen, jossa koki pärjäävänsä hyvin ja josta myös piti. Pohdimme, pitävätkö oppilaat oppiaineesta siksi, että pärjäävät siinä hyvin vai pärjäävätkö oppilaat oppiaineessa, koska he pitävät siitä.

Tuloksista löytyi myös yhteys pärjäämättömyyden kokemuksen ja oppiaineen epämiellyttävyyden välillä. Oppilaat kertoivat, että oppiaineesta ei pidetty, koska oppiaineen sisällöt eivät olleet kiinnostavia tai oppiaineessa koettiin pärjäävän heikosti. Aho (1997) tuo esiin, kuinka pätevyyden tunteet muodostuvat onnistumiskokemuksista (Aho 1997, 57). Kun oppilailla ei ollut syntynyt yhtä vahvaa pätevyyden kokemusta epämieluisasta oppiaineesta kuin mieluisaksi valitussa oppiaineessa, ei heillä luultavasti ollut niin monia onnistumiskokemuksiakaan kyseisessä oppiaineessa. Oppiaineesta voi olla vaikeampi pitää, jos kokee oppituntien aikana, että ei pärjää siinä hyvin, eikä saa onnistumiskokemuksia.

Motivaatio oppiainetta kohtaan ohjaa oppilaan toimintaa ja työskentelyä (Tynjälä 1999, 98). Oppitunneilla toimiminen voi olla haastavaa oppilaalle, kun oppiaine ei tunnu kiinnostavalta ja siinä ei myöskään pärjää hyvin.

Löydetty yhteys pärjäämisen kokemuksen ja oppiaineesta pitämisen välillä oli linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) selvittivät, että oppilaat, jotka pitivät liikunnasta, kokivat olevansa siinä hyviä ja pitivät oppiainetta hyödyllisenä, saivat keskimäärin parempia arvosanoja liikunnasta. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71–72.) Myös vuoden 2011 PIRLS-tutkimuksen tulokset tuovat esiin, kuinka positiivinen suhtautuminen oppiaineeseen on yhteydessä parempaan suoriutumiseen oppiaineessa. Myönteisesti lukemiseen suhtautuvilla oppilailla lukutaito on yleisesti parempi kuin siihen kielteisesti suhtautuvilla oppilailla. (Kupari ym. 2012, 41.) Samoin Hondrich ym. (2018) toivat tutkimuksessaan esiin, kuinka oppilaan menestyminen oppiaineessa oli yhteydessä oppilaan kiinnostukseen oppiainetta kohtaan ja siitä pitämiseen (Hondrich ym. 2018, 730). Erona aiempiin tutkimuksiin oli, että tutkimme, johtuuko oppiaineesta pitäminen oppilaalla hänen pärjäämisestään oppiaineessa hyvin. Aiemmissä tutkimuksissa yhteyttä on selitetty sillä, että oppiaineesta pitäminen on vaikuttanut oppilaan pärjäämiseen oppiaineessa. Todellisuudessa ei voida kuitenkaan sanoa varmaksi johtuuko yhteys pärjäämisen ja oppiaineesta pitämisen välillä siitä, että oppilas menestyy oppiaineessa hyvin ja pitää siitä sen takia vai siitä, että oppiaine on oppilaalle mieluisa, joka lisää oppilaan kiinnostusta menestyä oppiaineessa hyvin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksissa pyritään välttämään virheiden syntymistä, joten kaikissa tutkimuksissa arvioidaan toteutetun tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi 2016, 231). Laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan tutkijan toimintaa ja koko tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkijoina olemme pyrkineet toimimaan koko tutkimusprosessin ajan huolellisesti, käyttäen paljon aikaa ja sitoutumista tutkimuksen tekoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Hirsjärvi

(2016) korostaa, että luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen toteuttamisesta tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Hirsjärvi 2016, 232). Tutkimusraportin toteutus on keskeinen luotettavuuden osa-alue (Kiviniemi 2010, 83). Pyrimme luomaan selkeän ja johdonmukaisen tutkimusraportin, jossa tutkimuksen eri vaiheita on tuotu esiin mahdollisimman tarkasti ja tehtyjä valintoja on perusteltu.

Tutkimustekstissä selostetaan, mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1998, 213). Aineiston keruun olosuhteet ja aineiston analyysin toteutustapa tuodaan lukijalle esiin selvästi ja totuudenmukaisesti (Hirsjärvi 2016, 232). Tuomme esiin perustelut tutkimuksen osallistujien valikointimiselle, aineiston keruun toteuttamiselle sekä aineiston analyysiin käytettävän tavan ja sen soveltuvuuden tutkimuksellemme. Tutkimustulokset tulevat lukijalle ymmärrettävämmiksi, kun tutkimuksen toteutus on kerrottu yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olemme pyrkineet siihen, että lukijan on helppo tarkastella tutkimusta ja ymmärtää, miten tutkimustulokset ovat muodostuneet ja miten johtopäätöksiin on päädytty. Tuloksia esitellessä tuomme esiin suoria haastatteluotteita perustelemaan päätelmiämme ja lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi 2016, 233). Haastatteluotteita tuodessa esiin, olemme välttäneet satunnaisia ja irrallisia poimintoja aineistosta, jolloin tekemämme tulkinnat perustuvat huolellisen tarkastelun pohjalta saatuun kokonaiskuvaan kerätystä aineistoista (Eskola & Suoranta 1998, 215).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan toiminta on keskeinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 1998, 210). Fenomenologiseen lähestymistapaan kuuluu, että tutkija pyrkii päästämään irti mahdollisimman hyvin omista ennakkoluuloistaan ja lähtökohdistaan liittyen tutkimukseen (Laine 2010, 34–35). Olemme tietoisesti pyrkineet kuulemaan haastateltavia heinä itsenään emmekä ole antaneet taustatekijöidemme, kuten omien koulukokemustemme, tai asenteidemme vaikuttaa havaintoihimme (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Emme voi kuitenkaan sanoa pääsemme kokonaan vapaaksi omista näkemyksistämme, vaikka pyrimme ennakkoluulottomuuteen. Varto (1996) huomauttaa, että tutkijan ihmis- ja maailmakäsitys vaikuttaa jatkuvasti tutkijan ajattelun taustalla ja

heijastuu tehtyihin ratkaisuihin, vaikka tutkija yrittäisi toimia täysin ilman ennakkokäsityksiä (Varto 1996, 35). Omien ennakkoluulojen tiedostamisessa ja poissulkemisessa auttoi se, että meitä oli kaksi tutkijaa eli muodostimme tutkijatriangulaation (Hirsjärvi 2016, 233). Tutkimuksen objektiivisuutta pystytään paremmin mahdollistamaan, kun on kaksi tutkijaa tekemässä havaintoja (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tutkijapari pystyi tuomaan esiin toisen tiedostamattaan tuomat ennakkokäsitykset, kuten asenteet arvioinnin toteutusta kohtaan, ja sulkemaan ne pois. Tutkijaparilta pystyi myös varmistamaan, että tehdyt havainnot pohjautuivat aineistoon eikä niissä ollut vaikuttamassa omat käsitykset aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan niissä pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan tiettyä ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullinen tutkimus keskittyy usein pieneen määrään tapauksia (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tutkimukseemme osallistui kymmenen oppilasta ja kaksi opettajaa. Koimme aineiston määrän sopivaksi, sillä meidän oli mahdollista analysoida saatuja vastauksia mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Aineisto oli riittävä tutkimuksen tarpeisiin, koska siitä saatiin vastauksia tutkimusongelmiin. Tutkimuksemme ei siis pyrkinyt saamaan yleistettävää tietoa, mutta yleistettävyys voidaan laadullisessa tutkimuksessa ajatella myös siirrettävyydellä, jossa tutkimuksesta saadut havainnot soveltuvat toiseen toimintaympäristöön (Eskola & Suoranta 1998, 68). Tutkimuksemme tulokset osoittavat, kuinka toteutettu arviointi oli yhteydessä oppilaan kokemukseen itsestä, oppilaan kykyyn arvioida osaamistaan, sekä hänen mieltymyksiinsä oppiaineita kohtaan. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) luo yleisen linjauksen arvioinnista, mutta koulut ja opettajat toteuttavat arviointia luultavasti hieman eri tavoin, joka voi vaikuttaa saattuihin tuloksiin eri kouluissa. Kuitenkin aiemmat tutkimustulokset ja lähdekirjallisuus tukivat saatuja tuloksia, joka vahvistaa tutkimuksen siirrettävyyttä, sekä lisää tutkimuksen vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Koemme, että tutkimus on onnistunut, sillä ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä paremmin kuin tutkimuksen alussa (Laine 2010, 44). Omat kokemuksemme oppilaiden arvioinnista ovat vielä vähäiset, mutta tutkimuksen myötä

olemme kehittyneemme arvioijina, sillä olemme saaneet arvokasta tietoa ja ymmärrystä arvioinnin toteuttamiseen tulevaisuutta varten. Opimme paljon arvioinnista, arviointipalautteen tärkeydestä ja miten arviointi vaikuttaa lapsen kokemukseen itsestä. Ymmärrämme nyt selvemmin ja monipuolisemmin arvioinnin merkityksen lapsen kehitykselle, joten pyrimme opettajina antamaan riittävästi monipuolista arviointipalautetta, joka tukee oppilaan toimintaa.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaan kokemukseen omista taidoista. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, kuinka tietoisia oppilaat ovat taitotasostaan ja ovatko oppilaan kokemukset omista taidoista samansuuntaisia kuin opettajan arviot oppilaan taidoista. Tulokset kertoivat arvioinnin ja erityisesti saadun arviointipalautteen määrän olevan yhteydessä oppilaan tietoisuuteen omista taidoista. Oppilaan kokemus itsestä muotoutuu arvioinnin avulla, joten olisi siis mielenkiintoista tutkia aihetta laajemmin (Ihme 2009, 41). Tutkimukseemme osallistui samasta koulusta kaksi eri luokkaa, joten aihetta olisi kiinnostavaa tutkia valtakunnallisesti monen eri koulun ja luokan kanssa ja selvittää syntykö tuloksissa eroja koulujen tai alueiden välillä. Koulun tehtävänä on vahvistaa oppilaan realistista kuvaa itsestä, jolloin oppilas tuntee omat heikot ja vahvat puolensa (Korpinen 1993, 6). Näin ollen jatkotutkimuksissa voisi tutkia, toteutuuko tavoite oppilaan realistisesta kuvasta itsestään eri kouluissa ja miten näissä kouluissa toteutettu arviointi tukee tätä tavoitetta.

Aihetta voisi tutkia vielä laajemmin eri ikäluokkien kanssa, jolloin tietoisuus oppilaiden sen hetkisestä kokemuksesta omasta osaamisesta tulisi paremmin esille. Nyt tutkimme 3-luokkalaisia ja 6-luokkalaisia ja huomasimme, että 6-luokkalaiset olivat tietoisempia käytössä olleista arviointimenetelmistä sekä taitotasostaan kuin 3-luokkalaiset. Kuitenkin 3-luokkalaiset osasivat jo suhteellisen hyvin arvioida osaamistaan. Olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden eroja laajemmin ja sisällyttää tutkimukseen oppilaita kaikilta alakoulun luokka-asteilta. Jo 1-

luokkalaiselle on muodostunut käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei (Keltikangas-Järvinen 1996, 179–180).

Olisi myös kiinnostavaa selvittää eri ikäisten oppilaiden ajatuksia siitä, mitkä tekijät auttavat heitä muodostamaan realistista kuvaa omasta osaamisesta. Ihme (2009) on tuonut esiin, että arviointimenetelmistä ryhmäarviointi, itsearviointi, arviointikeskustelu ja sanallinen arviointi tukevat oppilaan kokemusta ja tietoisuutta itsestään (Ihme 2009, 94). Jatkotutkimus voisi tuoda esiin eri ikäisten oppilaiden kokemuksia niistä keinoista, jotka juuri he kokevat edesauttavan osaamisensa tiedostamisessa.

Tutkimme vaikuttaako oppilaan kokemukset omista taidoista hänen mieltymyksiin eri oppiaineita kohtaan. Tuloksista löytyi yhteys sekä pärjäämisen kokemuksen ja oppiaineesta pitämisen välillä, että pärjäämättömyyden kokemuksen ja oppiaineen epämieluisuuden välillä. Myös aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että oppilaan asennoituminen ja motivaatio oppiainetta kohtaan ovat yhteydessä oppimistuloksiin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71–72; Kupari ym. 2012, 41). Mac Iver (1987) on tuonut esiin, miten oppilaat kokevat saadun arviointipalautteen ja miten se vaikuttaa heidän motivaatioonsa kyseistä oppiainetta kohtaan. Kyse ei ole siitä, että oppilaita arvioidaan vaan, miten arviointi tapahtuu (Mac Iver 1987). Olisi tärkeää tutkia, kuinka oppilaille voisi esittää arviointipalautteen ja motivoida heitä myös niissä oppiaineissa, joissa he eivät koe pärjäävänsä.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, kuinka toteutettu arviointi on yhteydessä oppilaan kokemukseen itsestä, oppilaan kykyyn arvioida osaamistaan, sekä hänen mieltymyksiinsä eri oppiaineita kohtaan. Arviointi on suuressa roolissa osana oppilaan elämää. Olisi tärkeää tutkia, kuinka tietoisia opettajat ovat arvioinnin merkityksellisyydestä. Arviointia ei saisi suorittaa välinpitämättömästi, sillä virheellisillä arviointikäytännöillä voi olla kielteisiä vaikutuksia oppilaan kokemukseen itsestään (Novak 2002, 253). Tekemämme tutkimus lisäsi tietoisuuttamme arvioinnin tärkeydestä ja haluaisimme, että tutkimus toisi myös sen lukijoille lisää ymmärrystä arvioinnin yhteydestä oppilaan elämään.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus, 164–179.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa: Aho, S. & Laine, K. (toim.) Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino, s. 16–67.
- Alanen, R. & Kajander, K. 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa: Hilden, R. & Salo, O-P. (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOYpro Oy, s. 65–82.
- Alkin, M. 2004. Evaluation roots: Tracing Theorists' Views and Influences. London: Sage.
- Ames, C. 1984. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In Ames, R. & Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 177–207). San Diego, CA: Academic Press.
- Ames, C. 1990. Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record* 91 (3), 409–421.
- Ames, C. 1992. Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84 (3), 261–271.
- Ames, C. & Ames, R. 1984. Introduction. In Ames, R. & Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 1–11). San Diego, CA: Academic Press.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238–259.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: Denzin, N.K & Lincoln, Y. S. (toim.) *The handbook of qualitative research*. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE, 1–19.

- Dixson, D.D. & Worrell, F.C. 2016. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*. (Vol 55, No. 2, pp. 153–159).
- Elliot, A. & Dweck, C. 2005. Competence and Motivation. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 3-12.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa: Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 64–85.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, C. D. 1978 The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273–288.
- Green, J. & South, J. 2006. *Evaluation*. Open university Press: McGraw-Hill Education.
- Halinen, I. 1995. Itsearviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa: Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*. Arviointi 1/95. Helsinki: Opetushallitus, 99–128.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hall, K. & Burke, M. W. 2004. *Making formative assessment work. Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead UK: Open University.
- Hausman, J.J. 2016. *Evaluation. Arts and Activities* (Vol 159, No. 2, p.10).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 2016. Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa: Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy, 231–233.
- Hondrich, A.L., Decristan, J., Hertel, S. & Klieme, E. 2018. Formative assessment and intrinsic motivation: The mediating role of perceived competence. *Z Erziehungswiss* (Vol 21, pp. 717–734).
- Hongisto, A. 2000. Arviointin ja oppimisen dialogi. Teoksessa: Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-Kustannus 86–116.

- House, E.R. 1995. Evaluoinnin futuurin perfekti. Teoksessa: Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 23–32.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus: Arviointi 2/2001. Yliopistopaino Oy.
- Kajanto, A. 1995. Aikuiskoulutuksen arviointi: Panoraamoja ja lähikuvia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Keltikangas-Järvinen 1996. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kilpatrick, W. 2007. Indoktrinaatio ja persoonien kunnioitus. Suom. R. Huttunen. Niin & Näin 11 (1), 97–101.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. & Aaltonen, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 70–85.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön - Koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa: Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-22.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa: Linnakylä, P. & Saari, H. Oppiiko oppilas peruskoulussa. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5-26.
- Korpinen, E., Jokiahho, E. & Tikkanen, P. (2003) Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? Kasvatus 34 (1), 66–78.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, s. 84–99.
- Kupari, P. 2007. Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003 -tutkimuksessa. Kasvatus 38 (4), 316–328.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja

- luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa: Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Linnankylä, P. & Atjonen, P. 2008. Arvioinnin eettisyys. Teoksessa: Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Linnankylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Lonka, K. 2015 *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lyytinen, H. & Nikkanen, P. 2008. Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa: Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Mac Iver, D. (1987). Classroom factors and student characteristics predicting students' use of achievement standards during selfassessment. *Child Development*, 58, 1258–1271.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nicholls, J. 1984. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review* (Vol 91, No. 3, pp. 328–346).
- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nurmi, J.E. & Salmela-Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27 (1), 20–30.
- Ojanen, M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus 2016. Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä. Haettu osoitteesta http://edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkelit/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina. Viitattu 4.10.2018.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Ouakrim-Soivio. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Patel, R. N. 2010. Educational Evaluation: Theory & Practice. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Patton, M. 1981. Creative Evaluation. Beverly Hills: Sage Publications.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.
- Perusopetuslaki. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5P21>
- POPS 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312–335.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, s. 22–28.

- Scriven, M. 1998. The new science of evaluation. *Scand J Soc Welfare* 1998: 7: 79–86 Blackwell.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja.
- Springett, J. 2001. Appropriate approaches to the evaluation of health promotion. *Critical Public Health*, 11(2), 139–151.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V.M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2012. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: Bookwell Oy.
- Tones, K. 1998. Effectiveness in health promotion: indicators and evidence of success. In Scott, D. & Weston, R. (Eds.) *Evaluating Health Promotion*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Urdu, T. & Turner, J. 2005. Competence motivation in the classroom. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 297–317.
- Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa: Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 135–150.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Canada, Ontario: The Athlone Press.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Virtanen, P. 2007. Arviointi - Arviointitiedon luonne tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero - Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Joensuu: University of Eastern Finland.

World Health Organization. 1998. Health Promotion Evaluation. Recommendations to policymakers: Report of the WHO European Working Group on Health Promotion Evaluation. Copenhagen: WHO regional office for Europe.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa. Tutkimme oppilasarvioinnin yhteyttä oppilaan kokemuksiin omista taidoista. Tutkimuksen teosta olemme sopineet koulun rehtorin kanssa ja oppilaanne luokanopettajan kanssa. Tutkimus tehdään kouluaihana ja haastattelun kesto on noin 15 minuuttia. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi.

Annamme mielellämme lisätietoja, jos teillä herää jotain kysyttävää.

Ystävällisin terveisin,

Jose Ikonen ja Annmari Pelttari

jostapik@student.jyu.fi

anvepelt@student.jyu.fi

Pro gradu -tutkielman ohjaaja

Sinikka Kaartinen

opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

oili.m.s.kaartinen@jyu.fi

Palautetaan opettajalle _____ mennessä.

Oppilas

saa _____ ei saa _____ osallistua tutkimukseen. (Rastita vaihtoehto)

Paikka ja aika:

Huoltajan allekirjoitus:

Liite 2. Teemahaastattelurunko oppilaille

1. Missä oppiaineissa koet pärjääväsi hyvin?
 - a. Miksi koet niin?
 - b. Millä tavalla sinua on arvioitu oppiaineessa?
 - i. Miten eri keinot ovat vaikuttaneet siihen, miten koet pärjääväsi? (kyseisessä oppiaineessa)

→ Käydään läpi kaikki yllä olevat kysymykset kaikkien aineiden kohdalla, joissa oppilas kokee pärjäävänsä.

2. Missä oppiaineissa koet, että pärjät heikommin?
 - a. Miksi koet niin?
 - b. Millä tavalla sinua on arvioitu oppiaineessa?
 - i. Miten eri keinot ovat vaikuttaneet siihen, että koet pärjääväsi heikommin? (kyseisessä oppiaineessa)

→ Käydään läpi kaikki yllä olevat kysymykset kaikkien aineiden kohdalla, joissa oppilas kokee haasteita.

3. Onko jotain oppiaineita, joista et osaa sanoa miten pärjät?
 - a. Miksi koet niin?
 - b. Millä tavalla sinua on arvioitu oppiaineessa?
 - i. Miten eri keinot ovat vaikuttaneet siihen, ettet tiedä pärjäätkö hyvin vai et? (kyseisessä oppiaineessa)

→ Käydään läpi kaikki yllä olevat kysymykset kaikkien aineiden kohdalla, joissa oppilas kokee ettei tiedä omaa tasoaan.

4. Mistä oppiaineista pidät koulussa eniten?
 - a. Miksi?
 - b. Miten koet pärjääväsi niissä?

- i. Vaikuttaako se siihen, että pidät oppiaineesta?
- ii. Mikä vaikuttaa siihen, että koet tai et koe pärjääväsi?
- iii. (Jos ei ole vielä tullut esiin: Millä tavalla sinua on arvioitu oppiaineessa?)

→ Käydään läpi kaikki yllä olevat kysymykset kaikkien aineiden kohdalla, jotka oppilas kokee mieluisiksi.

5. Mitkä eivät ole niin mieluisia oppiaineita?
 - a. Miksi?
 - b. Miten koet pärjääväsi niissä?
 - i. Vaikuttaako se siihen, ettet pidä oppiaineesta?
 - ii. Mikä vaikuttaa siihen, että koet tai et koe pärjääväsi?
 - iii. (Jos ei ole vielä tullut esiin: Millä tavalla sinua on arvioitu oppiaineessa?)

→ Käydään läpi kaikki yllä olevat kysymykset kaikkien aineiden kohdalla, jotka oppilas kokee mieluisiksi.

Liite 3. Teemahaastattelurunko opettajille

1. Millaisia arviointimenetelmiä käytät?
 - a. Käytätkö eri oppiaineissa eri arviointimenetelmiä?
 - i. Miten käyttämäsi arviointimenetelmät eroavat eri oppiaineiden kohdalla?
 - ii. Miten arvioit taito- ja taideaineita?
 - iii. Kuinka usein annat palautetta?

2. Tietävätkö oppilaat oman taitotasonsa eri oppiaineissa?
 - a. Perustele

3. Ovatko kaikki arviointimenetelmät tasa-arvoisessa asemassa?
 - a. Painotatko jotain arviointimenetelmää enemmän kuin toista?

Täytetään paperille oppilaista:

Ympyröi oppiaineet, joissa koet oppilaan pärjäävän hyvin:

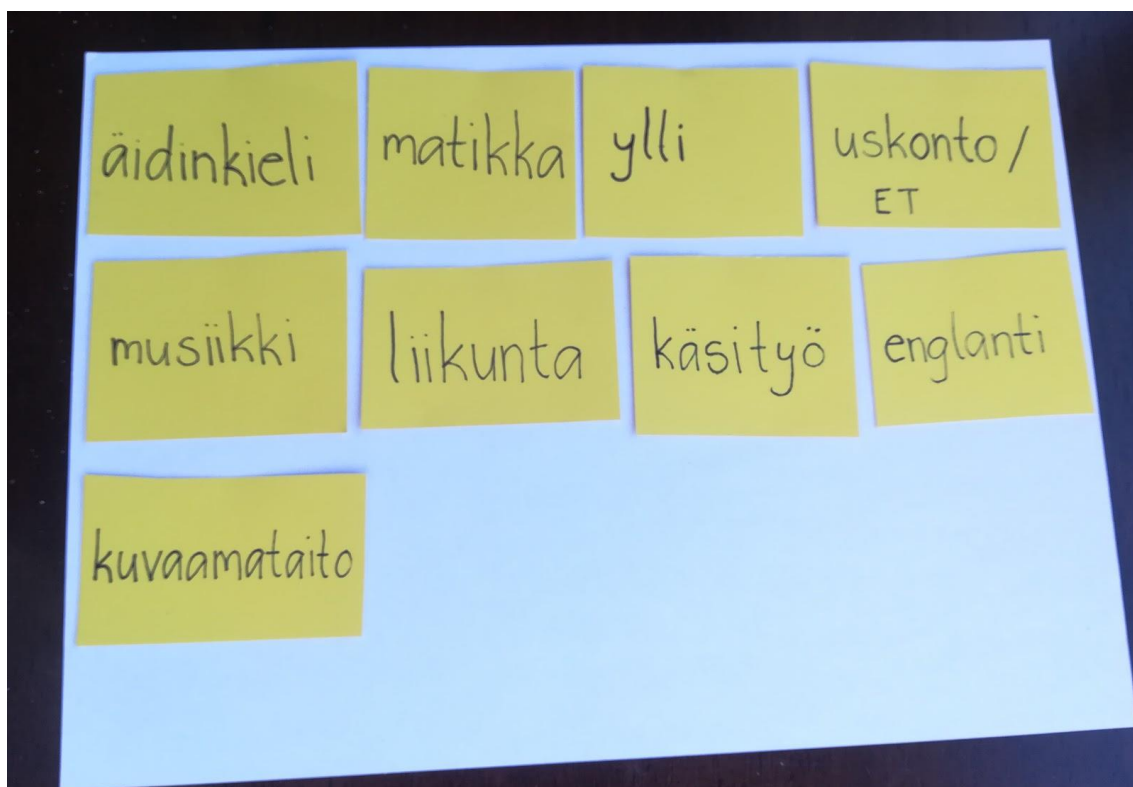
äidinkieli matematiikka uskonto/et ympäristöoppi historia espanja yhteiskuntaoppi

käsityö kuvataide liikunta musiikki englanti ruotsi

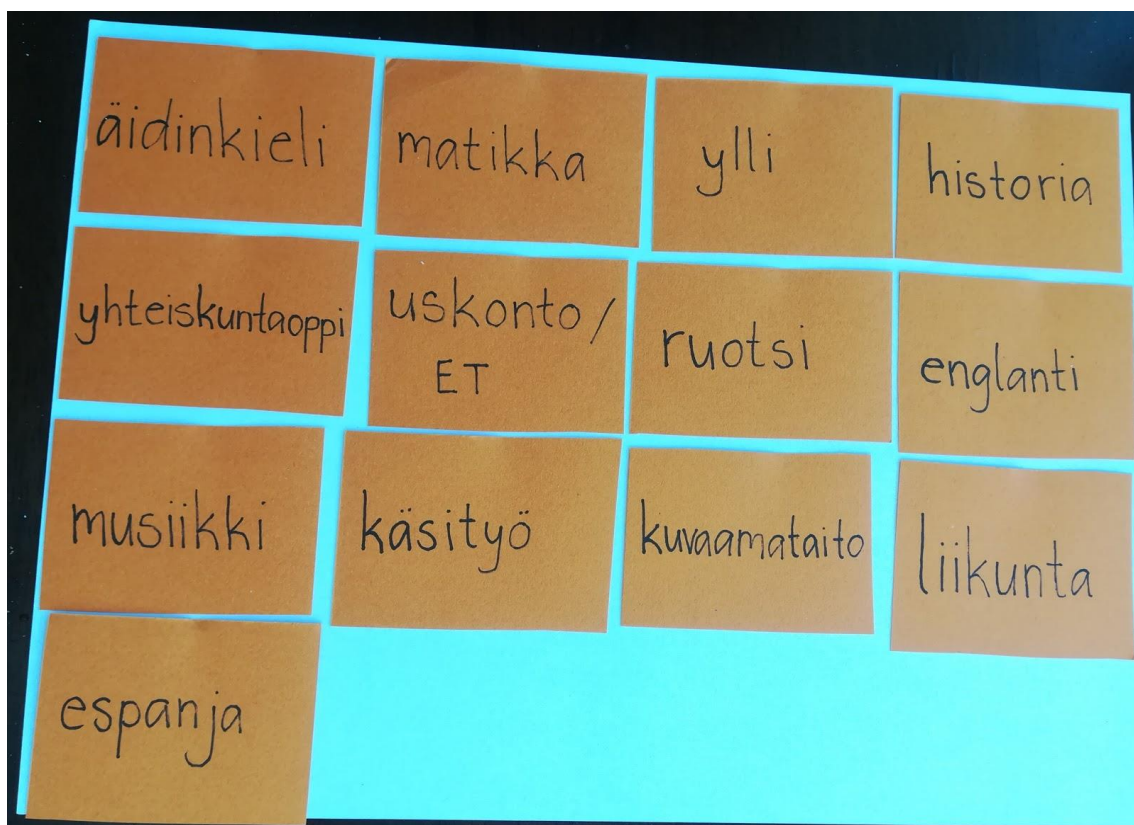
Ympyröi oppiaineet, joissa koet oppilaan pärjäävän heikommin:

äidinkieli matematiikka uskonto/et ympäristöoppi historia espanja yhteiskuntaoppi

käsityö kuvataide liikunta musiikki englanti ruotsi

Liite 4. Haastattelun apuvälineet: 3. luokan oppiaineet

Liite 5. Haastattelun apuvälineet: 6.luokan oppiaineet



Liite 6. Haastattelun apuvälineet: arviointimenetelmät