

**”PYSTYTTÄIS SAAMAAN SE OPPIMINEN KÄYNTIIN.”**

**Luokanopettajien näkemyksiä päivittäisen oppilasarvioinnin mahdollisuuksista isossa ala-asteen luokassa.**

Heli Rasanen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kesä 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Rasanen, Heli. 2001. ”Pystyttäis saamaan se oppiminen käyntiin.” Luokanopettajien näkemyksiä päivittäisen oppilasarvioinnin mahdollisuuksista isossa ala-asteen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Tutkimuksessa oli tarkoitus kuvailla ja ymmärtää, mitä luokanopettajan mielestä on päivittäinen oppilasarviointi ja miten sitä voi isossa ala-asteen luokassa toteuttaa. Tutkimusote oli kvalitatiivinen, ja aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Tutkimuksessa haastateltiin erään kunnan 10 eri ikäistä ja eri määrän kokemusta omaavaa luokanopettajaa, joilla oli luokassaan vähintään 30 oppilasta. Aineisto on analysoitu induktiivisesti koodaamalla ja teemoittelemalla koodit.

Tutkimus osoitti, että useimmat luokanopettajat eivät tiedosta tekevänsä päivittäistä oppilasarviointia työssään, vaan mieltävät sen erilliseksi pitemmän jakson absoluuttiseksi tavoitearvioinniksi. Opettajien mielestä erilaisten oppilaiden yksilöllisiä tarpeita on mahdotonta toteuttaa onnistuneesti isossa oppilasryhmässä. Opettajat pystyvät seuraamaan oppilaiden edistymistä vain tulosarvioinnin valossa. Opettajat käyttävät eniten opettajajohtoisia menetelmiä ja kontrolloivat ja kantavat vastuuta luokan oppilaiden oppimisesta. Heidän mielestään päivittäistä oppilasarviointia hankaloittavat mm. isot luokkakoot, jatkuva kiire oppisisältöjen kanssa, työrauhaongelmat ja avustukseen liittyvät resurssien puutteet. Sosiaaliset taidot koetaan tärkeäksi elämän kannalta, mutta niihin on luokassa vaikea vaikuttaa ja niiden hoitaminen aiheuttaa ylimääräistä työtä. Päivittäiseen oppilasarviointiin liittyvät ongelmat nähdään yksilön ominaisuuksiin liittyvinä. Arviointikeskustelut vanhempien kanssa nähdään tarpeelliseksi, mutta suuritöiseksi.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilasarviointi isossa luokassa on lähes kokonaan staattisen kokeen tai ryhmätöiden tuotoksen arviointia. Se näkyy sekä kognitiivisissa että sosiaalisissa taidoissa. Oppilaat arvioivat työskentelytaitojaan, kognitiivisia sekä sosiaalisia taitojaan itse 1-2 kertaa lukukausittain, mutta sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ei ehditä luokissa harjoitella. Staattisuus näkyy siinä, että luokassa ei tehdä toistensa arviointia ryhmätyö- ja muissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa juuri lainkaan. Tutkimustuloksen mukaan oppimiskäsitys on edelleen hyvin

behavioristinen monessa luokassa, eikä vuoden 1994 uuden peruskoululainsäädännön tuoma konstruktivistinen oppimiskäsitys ole ainakaan isossa luokassa voinut toteutua.

Tutkimukseni tarkoitus olisikin herättää keskustelua kouluissa staattisen ja dynaamisen oppilasarvioinnin merkityksestä oppilaan tulevaisuutta silmällä pitäen. Koulukulttuurin uskomusten ja tilanteiden määrittelyn muuttamista oppimisympäristöstä lähteväksi tarvitaan. Yhdessä työn reflektointi auttaa luokissa oppimisprosessin seuraamista ja sen edistämistä. Siksi yleisopetuksen luokissa olisi hyvä olla vähintään kaksi aikuista, jotta oppilaiden yksilöllisiä tarpeita pystyttäisiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa huomioimaan. Tulevaisuudessa yhteistoiminnallinen toimintatapa arvokeskusteluineen on tie yksilöllisempään oppilasarviointiin.

Asiasanat: staattinen oppilasarviointi, dynaaminen oppilasarviointi, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys, sosiaaliset taidot, integraatio

## SISÄLTÖ

1	PÄIVITTÄINEN OPPILASARVIOINTI VAI LUKUKAUSIARVIOINTI?	7
2	MITÄ JA MITEN OPPILASTA ARVIOIDAAN?	11
	2.1 Oppimiskäsitys	11
	2.2 Oppijakeskeinen kohtaaminen	13
	2.3 Opetussuunnitelma	14
	2.4 Oppimisympäristö	15
	2.5 Yhteistoiminnallinen oppiminen	15
	2.6 Sosiaalinen vuorovaikutus	16
3	OPPILASARVIOINTIIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT OPETTAJAN PÄIVITTÄISESSÄ TOIMINNASSA	18
	3.1 Pulpetit luokissa: <i>Tää on enemmän tilakysymys</i>	18
	3.2 Luokan muu ympäristö	20
	3.3 Luokan työskentelytavat	20
	3.3.1 Opettajan rooli ja opettajajohtoisuus	21
	3.3.2 Oppilaskeskeinen toiminta	24
4	PÄIVITTÄISEN OPPILASARVIOINNIN ESTEET JA MAHDOLLISUUDET OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA	29
	4.1 Suuret opetusryhmät	29
	4.2 Aika loppuu kesken isossa ryhmässä	30
	4.3 Opetussuunnitelman tiedolliset tavoitteet	31
	4.4 Yksilöllisyyden huomiointi: <i>niinku heittäis vettä kylmälle kiukaalle</i>	32
	4.4.1 <i>Hiljaiset oppilaat</i>	33
	4.4.2 <i>Hojks-oppilaat: Heikoista oppilaista huol</i>	34
	4.4.3 <i>Sitten tässä on vielä ongelmaoppilaita...</i>	35
	4.4.4 <i>Pahin uhkakuva on jo, ettei ole erityisopettajaa ja lisäresursseja</i>	37
	4.5 <i>Saatais miesviihtymään kirjan ääressä...</i>	37
	4.6 Sosiaalinen vuorovaikutus: <i>hyvä oppimisilmapiiri</i>	38

4.7	<i>Ei ole muuta kuin luokanopettajan koulutus</i>	40
5	OPPILASARVIOINTIIN LIITTYVÄ YHTEISTYÖ	42
5.1	Henkilökunta	42
5.2	Erityisopettaja	43
5.3	Samanaikaisopetus	45
5.4	<i>Oppilashuoltoryhmä, johon menee vaikeat tapaukset</i>	46
5.5	Yhteistyö kotien kanssa: <i>valitettavan vähän ilosista asioista</i>	47
5.6	Arviointikeskustelut vanhempien kanssa	48
6	PÄIVITTÄINEN OPPILASARVIOINTI LUOKASSA	52
6.1	Opettajan seuranta oppiaineissa	52
6.2	Läksyt: <i>ei oppilaat ota sellasesta vastuuta</i>	55
6.3	Oppimistulosten arviointi	59
6.4	Opettajien keskustelu oppimistuloksista: sanallinen vai numeraalinen arviointi	63
6.5	Oppilaiden itsearviointi	65
6.6	Toistensa arviointi luokassa	67
7	PÄIVITTÄINEN OPPILASARVIOINTI OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA	70
7.1	Päivittäinen oppilasarviointi opettajan määrittelemänä	70
7.2	Oppilasarvioinnin tehtävä: <i>kannustava, motivoiva palaute ja itseensä luottava ihminen</i>	71
7.3	Opettajan itsereflektio	73
8	LÖYTÖJEN TARKASTELU	75
8.1	Oppimisympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus	75
8.2	Aika ja opetusmenetelmät	77
8.3	Opetussuunnitelma ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	78
8.3.1	Oppimistrategiat	80
8.3.2	Itsearviointi	82
8.3.3	Opiskelumotivaatio	82
8.4	Lisäresurssia tarvitaan, mutta entä uskomukset?	83
8.5	Yhteistyö	85

8.6 Oppilasarvioinnin tehtävä	88
9 POHDINTA	90
LÄHTEET	93
LIITTEET	100
liite 1 Haastattelusopimus	100
liite 2 Haastattelurunko	101
liite 3 Tutkimuksen toteuttaminen	103
1 Tutkimusote ja -tehtävä	103
2 Tutkimusaineisto ja sen hankkiminen	104
3 Aineiston analyysi ja raportointi	107
4 Tutkimuksen luotettavuus	109
5 Tutkimuksen eettisyys	112

## 1 PÄIVITTÄINEN OPPILASARVIOINTI VAI LUKUKAUSIARVIOINTI ?

*Mua askarruttaa tai mua häiritsee se, että mä en saa tehdä semmosessa tietyssä rytmisessä töitä....Mä toivoisin että mulla olis kahden keskistä aikaa...just tää luokan suuruus, että voisin lasten kanssa kahden kesken myöskin tätä arviointia tehdä, meillä olis puheaikaa enemmän, jolloin voisin jutella niiden kanssa kahden kesken, ryhmässä, parittain, ...ja tän luokan kanssa on aivan ihana keskustella (...) niin vastaavanlaisesti mä voisin lapsille (...)silloin vasta päästään todelliseen arviointiin, yksilölliseen arviointiin, siihen pohdiskelemaan, realistiseen, myöskin semmoseen lapsen ohjaukselliseen (...) tai siis siihen, että se voi multa kysyä ja mä voin häneltä kysyä ja tulee tää vuorovaikutus...*

*Se askarruttaa myös, että minkä takia lapset ovat keskittymiskyvyttömiä. Mitä pitää tehdä, että lapsesta tulis keskittymiskykyinen?? Että ne on tämän päivän asioita, joita mä mietin. Miten koulu pitää järjestää, että laps pystys edes täällä rauhoittumaan.*

Edellä olevan kahden opettajan näkemykset olen poiminut puheenvuorona alkuun kertomaan oppilasarvioinnin mahdollisuudesta. Siitä käy hyvin ilmi arjen ristiriitaiset ajatukset siitä, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan päivittäisen oppilasarvioinnin onnistumiseen.

Oppilasarvioinnista on paljon keskusteltu lähivuosina ja koulussa tarkisteltu ja rakenneltu uusia todistuskaavakkeita lähinnä lukukausiarvioita varten. Uusien peruskoululainsäädännön v. 1994 myötä koulujen oma päätäntävalta on kasvanut ja jokainen koulu on miettinyt omat opetussuunnitelmansa. Tässä yhteydessä on pohdittu myös koulun arvoja ja tehtävää yhteiskunnassa. Myös yhteistyötä on pyritty lisäämään koulun henkilökunnan kesken. Yhteistyö on kouluissa ollut hyvin kirjavaa ja yt-tunneilla käytävät arviointikeskustelut ovat olleet enemmänkin keskustelua ja kädenvääntöä numeroiden ja sanallisten arvioiden paremmuudesta ja erilaisten lukukausitodistuskaavakkeiden kehittelyä. Huomio on kiinnitetty siis perinteisen koulun tavoin Opetushallituksen antamiin määräyksiin ja asetettuihin säädöksiin opintosuoritusten arvioinnista pitemmällä aikavälillä, vaikka peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994) oppilaan aktiivinen tiedon hankkijan, käsittelijän ja tallentajan rooli edellyttäisi jatkuvaa ohjausta ja palautteenantamista.

Peruskoulun lainsäädäntö tarkentui v. 1999 oppilasarvioinnin osalta, jolloin opetushallitus antoi määräyksen oppilasarviointiperusteista. Voimaan tullessa peruskoululakimuutoksessa (L628/ 22§) oppilasarvioinnilla on kerrottu olevan kaksi erilaista tehtävää, joita ei aiemmin ole selkeästi erotettu toisistaan. Ensimmäinen tehtävä on opintojen ohjaaminen ja kannustaminen, jota peruskouluasetuksessa kutsutaan arvioinniksi opintojen aikana. Arviointi opintojen aikana tulee perustua jatkuvaan

oppilaan oppimis- ja kasvamisprosessiin, sen lähtökohtiin ja tavoitteisiin, jotka on johdettu opetussuunnitelmasta.

Toinen oppilasarvioinnin tehtävä on perusopetuksen päättöarviointi, jonka perusteella oppilaat valikoituu jatko-opintoihin. Tämän arvioinnin on oltava kansallisesti vertailukelpoinen. Opetushallitus on laatinut perusopetuksen ala-asteen ja päättöarvostelua varten tasokokeen, jolla mitataan oppilaiden tasoa kansainväliseen tasoon nähden. Lähestyttäessä päättöarviointia oppilaan tavoitteet eri oppiaineissa suhteutetaan numeroasteikolle. Tämä suhteuttaminen tapahtuu viimeistään kahden ylimmän vuosiluokan aikana siten, että oppilas ottaa tavoitteeksi tiettyjen numeroarvosanojen edellyttämän osaamisen tason eri oppiaineissa. Opettajien oppilasarviointia on ohjannut vahvasti opintojen eteneminen vuosiluokittain (A11§), ja lukukausi- ja vuositason oppimääriin liittyvät vaatimustason toteutuminen oppilaan oppimistuloksissa.

Opetushallituksen määräyksen mukaan arvioinnin ensimmäinen tehtävä liittyy kuitenkin jatkuvaan, päivittäiseen oppilasarviointiin, jossa arviointi tulee osaksi oppimisprosessia ja siten kehittämään oppilaan halua oman oppimisen tiedostamiseen. Päivittäisen ohjaavan arvioinnin tarkoituksena on paneutua siis myös prosessissa hyvän oppimisen esteisiin. Vuorovaikutteisella oppimisprosessin ohjauksella on tarkoitus saada oppilaasta oman oppimisensa vastuuntuntoisen kantaja, joka pyrkii itseohjautuvasti tarkastelemaan oman oppimisen etenemistä. Oppilaan itsearviointin kehittäminen on peruskoululain edellyttämä uusi tehtävä. Arvioinnilla tähdätään oppilaan yksilölliseen etenemismahdollisuuteen opintojen aikana, jolloin oppilas voi edetä yksilöllisesti oman opinto-ohjelman mukaisesti. (Oph, 1999, 15.)

Jatkuvan, päivittäisen oppilasarviointiin liittyvä oppimisprosessin tukeminen on tärkeää oppilaan yksilöllisen oppimisen kehittymiselle. Oppilaan tukeminen vaatii hyvää oppilaan tuntemista. Kouluissa 90-luvun säästövuosina oppilaslukumäärä luokissa on noussut suureksi opettajan toimiessa edelleen yksin luokassa. Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, mitkä tekijät mahdollistavat tai vaikeuttavat päivittäisen oppilasarvioinnin toteuttamista isossa, vähintään 30 oppilaan ala-asteen luokassa opettajan näkökulmasta. Tutkimus antaa osaltaan tietoa siihen, mihin seikkoihin tulee koulun toiminnassa kiinnittää huomiota, jotta päivittäinen oppilasarviointi onnistuisi.



Tutkimustehtäviäni oli viisi: 1) Mitkä tekijät vaikuttavat päivittäisessä oppilasarvioinnissa? 2) Mitä esteitä tai mahdollisuuksia opettajat näkevät päivittäisessä oppilasarvioinnissa? 3) Miten opettajat tekevät yhteistyötä oppilasarvioinnista? 4) Miten opettajat tekevät päivittäistä oppilasarviointia luokassa? ja 5) Mitä opettajat ymmärtävät päivittäisen oppilasarvioinnin olevan? Tutkimusotteeni oli kvalitatiivinen ja keräsin aineistoa haastattelemalla erään kunnan 10 luokanopettajaa, joilla oli vähintään 30 oppilasta luokassaan.

Tällä hetkellä Suomessa on käyty keskustelua oppimisesta ja oppimiskäsityksestä vilkkaammin kuin koskaan. Merkittävin syy siihen, miksi oppimisesta keskustellaan laajasti, on Sahlbergin (1993) mukaan se, että kaikilla yhteiskunnan tasoilla on tiedostettu yhteiskunnallisen muutoksen suuruus ja muutoksen nopeus. Kun tieto ei ole pysyvää, nousee tiedon määrää tärkeämmäksi kysymys tiedon laadusta. Kysymys siitä, kuinka paljon opitaan, muuttuu kysymykseksi, mitä ja miten hyvin opitaan. (Ikonen 2000, 12-13.) Koulussa oppimiskäsitykseen liittyvä oppilasarviointi ohjautuu vahvasti sen mukaan, ymmärretäänkö se sosiaaliseksi vuorovaikutusprosessin myötä dynaamiseksi vai pelkästään staattisia oppimistuloksia mittaavaksi arvioinniksi.

Päivittäisen oppilasarvioinnin mahdollistaminen koulussa luo edellytykset käytännön integraatiotavoitteille. Sujuessaan se toteuttaa integraation perusteita jokaisen yksilön oikeudesta samoihin palveluihin eli opiskeluun yhdessä ikätovereiden kanssa samassa koulussa. Tällä hetkellä paine integrointiin on kasvava, koska se perustuu oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien periaatteisiin (Tenhunen 1995, 261). Esko Korkeakosken ym. (2001, 244) v. 2000 tehdyn ala-asteen opetuksen laatututkimuksen mukaan luokanopettajiin kohdistuu paineita oppilasarvioinnin monipuolistamisesta, koska tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvamassa. Mutta miten onnistuu yksilöllisten tarpeiden huomioiminen yli 30 oppilaan luokassa yhden aikuisen turvin?

Tilastot ovat kertoneet erillään olevan opetuksen jatkuneen. Virtasen (1999) mukaan vuonna 1998 pysyvästi erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli noin 19000 (3,7%) kaikista oppilaista. Heistä vain noin 3000 oppilasta kävi koulua yleisopetuksen luokassa eli integroidusti. Erityisopetus on tullut kuitenkin siihen pisteeseen, ettei sitä voi enää määrällisesti laajentaa, vaan on kiinnitettävä koulun laadulliseen kehittämiseen. (Anon 1994.) Sen voi mahdollistaa jatkuvan, päivittäisen yksilöllisen oppilasarvioinnin kehittäminen.

Tutkimukseni on osa Opetushallituksen vuosille 1997-2001 suunnittelemaa erityisopetuksen laadullisen kehittämisen tutkimushanketta, jossa on mukana Jyväskylän, Joensuun ja Helsingin yliopistot, Åbo Akademi sekä Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

## 2 MITÄ JA MITEN OPPILASTA ARVIOIDAAN?

### 2.1 Oppimiskäsitys

*Behavioristinen oppimiskäsitys.* Opetuksen taustalla on oletus siitä, mitä oppiminen on ja miten oppiminen tapahtuu, vaikka nämä oletukset eivät välttämättä ole tiedostettuja. Kuitenkin myös tiedostamattomina ne ohjaavat sekä opettajan että oppijan toimintaa. Käytännön opetustyössä valta-asemassa ollut käsitys oppimisesta on perustunut toisaalta arkikokemuksesta lähtöisin olevaan tiedon siirto -ajatukseseen, opetuksen tutkimuksessa pitkään vallinneeseen behavioristiseen ärsyke-reaktio-palaute-malliin. Tämän käsityksen mukaan tieto on jotakin valmista, ja se voidaan sopivin menetelmin siirtää oppijan muistiin ja mitata kokeilla. Siinä tieto nähdään usein siis staattisena, sitä annetaan ja otetaan vastaan, sitä on oppikirjoissa liikaa, se on irrallaan todellisuudesta. Pedagogiikan kannalta keskeistä on tällöin se, mitä opettaja tekee ja millaista oppimateriaali on, siis ärsykkeet ja oppijan kannalta ulkoiset tekijät. Opetuksessa tähdätään konkreettisiin, ennalta määrättyihin ja mittaviin tavoitteisiin. Oppimisen arvioinnissa korostuu määrällisyys: oppija on oppinut sitä paremmin, mitä enemmän oppimateriaalin tiedoista hän pystyy toistamaan kokeessa. (Laurinen 1998, 129-130.)

Rauste- von Wrightin & von Wrightin (1994, 189-192) mukaan koulutuksen arviointi on perinteisesti ollut oppijaksokohtaista ja samalla myös sangen pirstaleista. Didaktisen ja behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta on perinteisesti arvioitu kontrolloimalla siten, että oppija on oppinut oikeat vastaukset tai reaktiot annettuihin kysymyksiin -kannetun veden on oletettu pysyvän siis kaivossa.

Vuorinen (2000, 86) on kuvaillut oppimiskäsityksen ohjaavan arviointia. Behavioristisen käsityksen mukaan opetus ja oppiminen on pääasiassa yksisuuntaista vuorovaikutusta opettajalta oppilaalle. Oppilaan tehtävänä on vastata kysymyksiin, kysyä epäselviä asioita ja suorittaa annettuja tehtäviä. Oppilaan yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi muodostuu sellaisten käyttäytymismuotojen etsiminen, jotka johtavat myönteisen palautteen saamisen. Tämän vuoksi opettajan toiminta korostuu. Hän hallitsee ryhmää ja etsii ulkoisia motivoinnin keinoja edesauttaakseen oppimista. Oppilaat kasvavat riippuvaiseksi opettajasta, eikä oma vastuullisuus kasva. Oppimisen ilo on vaikea kokea näissä olosuhteissa. Yhteistyötaidot eivät myöskään kehity behavioristisen oppimiskäytännön vallitessa. (Leppilampi & Sahlberg 1994.)

Perinteinen arviointi eli tehdyn työn arvostelu on selkeää behavioristisessa järjestelmässä. Arviointi perustuu opettajan asettamiin tavoitteisiin ja opettaja suorittaa arvioinnin asettamallaan kriteereillä. Arviointi ei ole oppimistapahtumaa vaan irrallinen suorite, joka ei useinkaan oppilasta motivoi, jos ei katsota hyvän numeron motivoivan. Tätä voisi nimittää myös staattiseksi arvioinniksi, jossa tutkitaan itsenäistä suoriutumista ja kehitystasoa suhteessa muihin samanikäisiin. Se kohdistuu lapsen toimintaan, jolloin kuvaukset voidaan tehdä hänen yksin tehdystä suorituksistaan. (ks. Haywood & Tzuriel 1992.)

*Konstruktivistinen oppimiskäsitys.* Suomessa 1994 käynnistetty valtakunnallinen opetussuunnitelmauudistus sai kimmokkeen muutama vuosi käydyistä vanhentuneesta tiedon- ja oppimiskäsityksistä. Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien perusteet saivat konstruktivistisen oppimiskäsityksen leiman.

Tieto ei siirry sellaisenaan, vaan oppilaan on se itse rakennettava eli konstruoitava. Tässä konstruointiprosessissa on olennaista että oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemmin tietämyksensä ja kokemuksensa pohjalta ja rakentaa näin jatkuvasti kuvaansa maailmasta. Koska havaintojen tulkinta ja merkitysten rakentaminen perustuu oppilaan aikaisempaan kokemuksiin ja tietoihin ja koska nämä ovat jossakin määrin erilaisia eri yksilöillä, oppimistuloksetkin ovat erilaisia. Kaikki eivät opi samoja asioita sisällöistä. Tämä puoltaa sellaisten opiskelumenetelmien käyttöä, joissa yksilöiden tulkinnat kohtaavat toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja joissa oppilaat voivat keskittyä eri teemoihin kiinnostuksensa mukaan. Kun oppimistulokset ovat yksilöllisiä, oppimisen arvioinnissa tulee ottaa tämä yksilöllisyys huomioon. Tällöin oppilasarviointi kohdistuu yksilölliseen oppimisprosessiin, ymmärtämiseen ja oppimistulosten laatuun. (Laurinen 1998, 129-130.)

Aktiivisessa dynaamisessa tiedonkäsityksessä korostetaan ihmistä tiedon aktiivisena etsijänä ja prosessoijana (ks. Voutilainen ym. 1989, 10.) Tietoa ei nähdä valmiiksi annosteltuna tuotteena, jota voidaan jakaa tai siirtää. Sitä hankitaan eri lähteistä jossakin tarkoituksessa, pyritään varmistamaan sen pätevyys, jopa koettelemaan sen pätevyyttä. Informaatiota voidaan säilöä kirjoihin, siirtää paikasta toiseen, mutta tiedoksi se muuttuu vasta ihmisen prosessoitua sen osaksi omaa tiedollista struktuuriaan. (ks. Antikainen ym., 44.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan erillisten osatavoitteiden saavuttamisen kontrolli ei takaa, että koulutettava oppii hallitsemaan laajoja kokonaisuuksia. Opetus-oppimisprosessin puitteissa olisi pyrittävä edistämään sisältöä koskevan kokonaisnäkemyksen kehittymistä ja alan ymmärtämistä, ongelmaratkaisun ja ajattelun taitojen kehittämistä, valmiutta käyttää opittua taitoa uusissa tilanteissa sekä oppimaan oppimisen valmiuksia. Tällä näkemyksellä on seurauksia opetuksen ja oppimisen arvioinnin kannalta: arvioinnin tulisi koskea oppimisprosessille asetettuja tavoitteita. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 190-191.)

Oppimisprosessiin liitetty arviointi on dynaamista ja siinä huomio kohdistetaan aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Siinä saadaan tietoa oppilaan mahdollisuuksista oppia uusia asioita, toimivista ohjausmenetelmistä ja oppimisympäristöjärjestelyistä. Opettajan on nähtävä opetus-oppimisprosessi opettajan ja oppilaiden välisenä, toisaalta oppilaiden keskinäisenä vuorovaikutusprosessina. (ks. Rothman & Semmel, 1990.)

*Kontekstuaalinen oppimiskäsitys.* Räisänen ja Friskin (1996, 14) mukaan 1990-luvulla vallinneesta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ollaan siirtymässä uuteen, kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa itsereflektion merkitystä, kokemuksellisuutta sekä oppimista osana toimintaa ja elävää elämää. Arvioinnissa painottuu tämän näkemyksen mukaan itsearviointi ja oppijan kokonaisvaltaisen osaamisen arviointi. (Räisänen & Frisk 1996, 14.) Itsearvioinnin sisältyminen uuteen koululakiin on osoituksena siitä, että tämä oppimiskäsitys on tulollaan Suomeen.

## 2.2 Oppijakeskeinen kohtaaminen

Oppijakeskeinen lapsen kohtaaminen on usein seurausta opettajan ammatillisesta kasvusta ja vanhan oppimis- ja kohtaamiskulttuurin tietoisesta murtamisesta. Oppijakeskeisyyden löytäminen on suuri haaste, joka kyseenalaistaa entistä enemmän koulutuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä. (Hakala, 1999, 43.) Dewey on todennut, että oppilaiden vaistot ja taipumukset ovat kaiken kasvatuksen lähtökohtana. Kasvatuksen täytyy lähteä lapsen kykyjen, intressien ja tapojen psykologisesta ymmärtämisestä. (Miettinen, 1990, 39-40.)

Kasvatusihanteen lähtökohtana on lapsen tarpeista lähtevä toiminta ja arviointi. Kasvattajan tehtävänä on luoda ympäristö, jossa lapsi voi toteuttaa itseään.

Oppimisen tulee olla mielekästä, tarkoituksenmukaista ja aktiivista. Tärkeää on se, kuinka oppilaat oppivat, ei niinkään oppimisen tulos. Opetuksen tulisi olla yksilöllistä. (Powell & Solity, 1990.)

Nikkanen (1995, 29-34) on kuvaillut raportissaan lapsikeskeisyyttä nykyisessä kasvatusajattelussa. Kyse on aina oppilaan aktiivisuudesta, toiminnallisuudesta, tiedostamisestaan, itseymmärryksestään, vastuullisuudestaan ja sosiaalisuudestaan -hänen oppimisestaan. Oppiminen ei ole kuitenkaan itsestään toteutuva, spontaani prosessi, vaan edellyttää monissa vaiheissa aktiivista ohjausta ja tukea. Opettajan aktiivista tukea ja asiantuntemusta tarvitaan aina, kun oppimistoiminta ei etene. Olennainen ero perinteiseen opettajanjohtoisuuteen, että opettajan toiminta ei passivoi oppilaita, vaan tukee heidän aktiivista toimintaansa.

### **2.3 Opetussuunnitelma**

1920-luvulta lähtien on hallinnut ajatus järjen ja tiedon merkityksestä. Nykyisinkin on voitu arvioida, että tämä opetussuunnitelma on hyvin tietopainotteinen ja siten rakennettu, että oppiaineet ovat siinä erillisinä tavoitteineen ja opetussisältöineen. Tällaista mallia on kutsuttu Lehrplan-malliksi.

Opetussuunnitelman tulisi olla lapsen kehityskaarta myötäilevä oppimiskokemusten sarjaksi. Oppiainejakoisuus ei sovellu tähän hyvin, vaan lähtökohdaksi on otettava lapsen elämäntilanteet. Tällaista mallia kutsutaan curriculum-opetussuunnitelmaksi. Tasapainoinen opetussuunnitelma kehittää oppilaan persoonallisuuden kaikkea alueita painottamalla liiaksi esimerkiksi älyllistä puolta tunne-elämän tai toiminnallisuuden kustannuksella. ( ks. Kari 1994, 78-81.)

Opetussuunnitelma on konstruktivistisen opetussuunnitelman mukaan dynaaminen prosessi, jonka pitäisi reagoida jatkuvasti mm. arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Prosessille asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta. ( Opetushallitus 1994.)

### **2.4 Oppimisympäristö**

Rauste-von Wright & von Wright (1994, 127) on korostanut sitä, että oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan. Oppimista ei voi tutkia, eikä arvioida ottamatta huomioon sitä kulttuuria, jossa eletään. Siksi tässäkin tutkimuksessa on syytä huomioida koulun erilaisien kontekstien aiheuttamat tekijät. Kontekstista pitkälti riippuu se, mikä hahmotetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi, mikä keinoksi ja mikä hyväksytyksi ratkaisuksi.

Naukkarisen (1998, 192) mukaan koulussa ei ole useinkaan oppimisympäristön vaikutusta oppilaan oppimiseen ja käyttäytymiseen huomioitu, vaan oppilasta arvioidaan sellaisilla menetelmillä, jotka eivät ota huomioon kontekstia. Oppilaskohtaista kontekstuaalista vaihtelua ei siis oteta huomioon.

Opettajan toiminnalle asetettavat tavoitteet, toiminta ja arviointi muuttuvat oleellisesti, kun lähdetään siitä, että opettajan tulisi pystyä luomaan toimiva oppimisympäristö, jonka kautta oppija saa mahdollisuuden kehittyä. Opettajan tulee ottaa huomioon kaksi uutta asiaa. Oppimisen käynnistää oppijan tarkkaavaisuuden suuntautuminen opittavan kannalta oleelliseen asiaan, jolloin oppija kokee asiat omikseen, itselle tärkeiksi. Toimivan ympäristön on mahdollistettava monipuolisen palautteen saaminen, jotta ajattelutaito voi harjaantua. Usein oppijaa on autettava vielä ratkaisemaan ristiriitatilanne ja pääsemään prosessissaan eteenpäin. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 30.)

## **2.5 Yhteistoiminnallinen oppiminen**

Kohonen & Leppilampi (1994, 99) kertovat Jonhson & Jonhsonin (1991) tutkimuksen mukaan opettajan käsityksen oppimistilanteen jäsentämisestä vaikuttavan siihen, millainen vuorovaikutus ja riippuvuussuhde oppijoiden kesken syntyy. Kilpailevassa oppimistilanteessa oppilaat työskentelevät toisiaan vastaan saavuttaakseen päämääränsä. Arvioinnilla heidät laitetaan paremmuusjärjestykseen. Yksilökeskeisissä tilanteissa oppilaat työskentelevät yksin saavuttaakseen omat päämääränsä. Tulokset arvioidaan etukäteen määriteltyjen osaamiskriteereiden mukaan. Kukaan ei ole silloin erityisen kiinnostunut muiden saavutuksista. Yhteistoiminnallinen oppimistilanne on siten perusluonteeltaan selvästi erilainen kuin edelliset. Siinä yhden hyöty on myös muiden hyöty. Arviointi on tavoitepohjaista ja henkilökohtaista. Kukin vastaa omasta tuloksestaan, mutta sen maksimoimiseksi oppijat tajuavat, että heidän kannattaa työskennellä yhdessä ja auttaa toinen toisiaan.

Oppiminen alkaa sekä luokasta että opettajan huoneesta. Ellei opettaja kykene työskentelemään aidosti yhteistyössä toisten opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa, hänen saattaa olla vaikea käyttää yhteistoiminnallisia työtapoja luokassaan. Yhteistoiminnallisuuden tulisi ulottua koulusta edelleen koko kuntaan. Yhteistoiminnallisesti toimivassa kunnassa kouluviranomaiset tukevat toisiaan. Jatkuva muutos on mahdollista vain silloin, kun kunnan koulutoimenjohto tarjoaa sille tukensa. Tämän vuoksi ei riitä, että yksittäinen opettajaryhmä harjoittaa yhteistoiminnallisen oppimisen työmuotoja, vaan myös kunnan koulutoimen johdon on ne omaksuttava. Yhteistoiminnallisen koulujärjestelmän luominen alkaa siis opettajien huoneesta ja luokista ja päättyy kunnan kouluvirastoon (Johnson & Johnson 1989). Siihen liittyy yhteisöllisyyden kehittyminen luokkien työyhteisöihin, jossa keskinäinen kunnioitus, tuki ja avunanto ovat työskentelyn tunneilmaston oleellisia piirteitä. Ristiriitojen ja erimielisyyksien ratkaisuja opetellaan siten, että niistä voidaan avoimesti puhua toisiamme ohjaillen ja niistä selviytyminen voisi tukea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä edellyttää toteutuakseen yhteisöllistä, kollegiaalista koulukulttuuria, jossa opettajien välinen yhteistyö ja yhdessä oppiminen arviointineen ovat koulun arkipäivän toimintaa (Leppilampi & Sahlberg 1994.)

## **2.6 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja taitojen kehittäminen**

Sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia oppimisessa on tutkittu runsaasti. Huomiota kiinnitetään mm. mallista oppimiseen ja sosiaalisen tuen merkitykseen ja myös siihen, että keskustelun ja yhteisen toiminnan puitteissa yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin niin itselle kuin muillekin. Näin käy mahdolliseksi reflektoida itsekseen että vastavuoroisesti. Kun ryhmän toiminnan puitteissa itse kukin perustelee käsityksiään ja ratkaisujaan, tämä luo edellytykset myös muilta oppimiselle. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 37.)

Kalliopuska (1995, 8) on kuvailut sosiaaliseen vuorovaikutustaitoihin kuuluvaksi kuuntelun, keskustelun ja empatian taidot ja sosiaaliseen taitoihin taas itsekontrollin, ristiriitojen välttämisen, vaihtoehtoisten ratkaisujen kehittämisen, auttamisen ja konfliktien hallinnan. Myös muissa yhteyksissä tärkeäksi sosiaalisiksi taidoiksi on luettu nimenomaan auttaminen, jakaminen, yhteistyö, kysyminen, selittäminen (Ellis & Whittington 1981, 11), sekä kyky tukea tovereita sekä hoitaa ja sovittaa ristiriitoja (Rubin 1980, 50).



Lapset oppivat sosiaalisia taitoja vertaisryhmiltä eli luokan toisilta lapsilta. Niinpä erityisesti empatian, myötätunnon sekä kyvyn asettua toisten asemaan uskotaan kehittyvän parhaiten ystävyys-suhteiden myötä (ks. Sarkkinen 1996, 103).

### 3 OPPILASARVIOINTIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ OPETTAJAN PÄIVITTÄISESSÄ TOIMINNASSA

#### 3.1 Pulpetit luokissa: *Tää on enemmän tilakysymys*

Luokanopettajien haastattelut tapahtuivat yhtä lukuunottamatta opettajien luokissa. 10 luokanopettajan luokkaympäristö jakautui niin, että puolella opettajien vähintään 30 oppilaan luokassa oli pulpetit 4-6 oppilaan ryhmässä ja puolella yksittäin tai parittain jonossa.

*Pulpetit ryhmissä.* Opettajien perustelut pulpettisijoittelun perusteista poikkeaa toisistaan. Opettajat, joilla pulpetit ovat ryhmässä, kertovat ryhmittymisen johtuvan fyysisen tilan pienuudesta. Eräs opettaja kertoo pulpettien ryhmämuodon säästävän aikaa ryhmätyön aloituksessa, kun pulpetit ovat jo valmiiksi sijoitettu ryhmiin. Jotkut opettajat pyrkivät ryhmämuodostelmalla edistämään oppilaiden luontaista sosiaalista vuorovaikutusta keskenään. Yhdelle opettajalle jatkuva pulpettiryhmien vaihtaminen on tavoitteellista vuorovaikutussuhteiden parantamiseen tähtäävää harjoittelua. Lähes kaikki opettajat ovat sitä mieltä, että pulpettien laittaminen ryhmämuotoon lisää *levottomuutta* ja ääntä luokassa. Eräs opettaja kertookin, että usein ennen lomaa väsymyksen tullessa, pulpetit asetetaan *perinteisesti* yksittäin jonoon.

*Joo, tällä istumajärjestykselläkin on haettu sitä, että se ois tavallaan se pienryhmä, joka vois tehdä sitä työtä, että se ei oo menny varmaan niin hyvin perille kuin ois mahdollista. Mutta kuitenkin se, että se apu ois siinä lähellä... (91/3151-3153)*

*Pulpetit yksittäin jonossa.* Opettaja, jolla pulpetit ovat jonossa kertoo myös, että fyysinen tila on *liian pieni* ryhmämuodostelmalle, vaikka se tutkijan näkökulmasta olisi antanut nimenomaan lisää kulkemis- ja toimimistilaa luokassa. Myöhemmin hän sanoo kuitenkin ryhmässä tulevan niin paljon *häiriötekijöitä* ja *toisten hännäämistä*, että sen vuoksi luokkatilan tulisi olla suurempi. Hänen mielestään liiallinen äänenkäyttö estää työhön keskittymisen. Oppilaita on siis helpompi seurata ja *kontrolloida* pulpettien ollessa jonomuodostelmassa.

*Istumajärjestys.* Jotkut opettajat arpoivat paikat, toiset määräävät ne itse. 5-6.luokilla opettajat antavat usein oppilaiden itse tehdä istumajärjestyksen. Näin opettajat pyrkivät

antamaan oppilaille vastuuta ja ottamaan heitä mukaan päätöksentekoon. Ehtona on usein, että ryhmien tulee olla sekaryhmiä eli samassa ryhmässä on sekä poikia että tyttöjä. Useissa luokissa oppilaat haluavatkin istua jo sekaparina. Kaksi opettajaa korostaa, etteivät ryhmät saa olla heterogeenisiä eli ryhmässä ei ole pelkästään *hyviä* tai *huonoja* oppilaita. Myös sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, että opettajan on kontrolloitava luokan istumajärjestystä ja päätettävä joistakin istumapaikoista. Kaksi haastateltavista opettajista mainitsee pyrkivänsä kuitenkin pulpettiryhmillä siihen, että apu oppilaalle löytyisi läheltä työskennellessä.

*..joo, ne voi siinä ryhmässäkin(...) ja hyvät oppilaat kiertää neuvomassa että (...) tai ne voi siinä ryhmässäkin sanoo, että hei tää tarvii apua ja kun vaadin hiljasuutta, niin joku sanoo, että mä vaan opastan sitä vaan. Kyllä ne hirveen hyvin auttaa toista. (47/1604-1606)*

*...niin mä oon tänne 5 vai 6 paikkaa määrännyt ja loput on arvottu, koska on tiettyjä, jotka eivät voi istua edes samalla puolella luokkaa. Mä oon yrittänyt laittaa ne niin, että se toinen mahdollisimman paljon selän takana. (11/369-371)*

Miettisen (1990,19) mukaan koulurakennuksen arkkitehtuuri eristettyine luokkahuoneineen, ikäryhmäjako, luokan suuruus, sekä käytävissä oleva aika ja oppiennätykset ovat sellaisia rakenteellisia tekijöitä, jotka määräävät suuresti opettajan toimintatapaa. Ne synnyttävät luokkahuonekontekstin ja toiminnallisen perusrakenteen, johon opettajan on sopeuduttava.

Useiden haastateltavien opettajien mielestä luokat ovat liian pieniä ja koulussa tulisi olla sellainen tyhjä tila, johon oppilaita voisi laittaa työskentelemään välillä. Varsinkin luokassa tapahtuvat yllättävät aggressiiviset purkaukset koetaan hankalaksi, koska oppilaita ei voida jättää yksin koulun käytävälle.

*...olis tarvinnu olla vielä joku kolmas tai paikka, missä on aikuinen ihminen, mihin mää voin viedä sen yhden oppilaan rauhoittumaan sillä aikaa, koska mun aikani menee tuolla käytävässä rauhoittelemassa ja täällä muut odottaa. (40/ 1399-1402)*

Kohn (1996, 55) on tutkinut oppilaskeskeisyyden indikaattoreita, jossa mm. luokkahuoneen ominaisuuksista kalustus ja luokan seinät ilmaisevat sen, onko luokassa opettaja- vai oppilaskeskeisyyttä korostavaa toimintaa. Luokan oppilaskeskeisyyttä on kuvastanut ryhmät, jossa tuolit on sijoitettu ympärille vuorovaikutuksen helpottamiseksi. Opettajajohtoisuutta on osoittanut jonossa olevat pulpetit tai kaikkien tuolien osoittaminen eteenpäin. Astuessani tutkijana luokkiin ilmeni siis molempia

pulpettimuodostelmia, joten jäin tutkijan mielenkiinnolla odottamaan haastateltavien opettajien kommentteja luokan työskentelytavoista –ja menetelmistä.

### 3.2. Luokan muu ympäristö

Luokan seinillä oli jonkin verran piirustuksia. Johtuneeko alkuvuoden ajan kohdasta, että seinät olivat melko tyhjännäköiset? Suurin osa piirustuksista oli hyvin samanlaisia keskenään.

Lähes jokaisen luokan seinällä oli iso lukujärjestys, jossa oli oppiainejakoinen lukujärjestys. Lisäksi seinällä tai opettajan pöydällä oli oppilaiden nimilistoja, joihin merkittiin läksyjen unohdukset tai joissakin tapauksissa erityisen hyviä käyttäytymisasiota. Yhdessä luokassa näkyi myös oppilaiden itselleen tekemiä luokkasääntöjä.

Erään luokan seinää kiersi jokaisen oppilaan hiihtotaulukko, johon merkattiin hiihdetyt kilometrit rasteina. Useissa luokissa oli hyllyjä, jossa oli oppilaiden kansiot, joihin oli kerätty oppilaan eri oppiaineiden kokeita ja tunnilla tehtyjä monisteita. Yhdessä luokassa oli luokan perällä kaapisto, jossa jokaiselle oli oma laatikko. Laatikko sisälsi oppilaan piirustuksia sekä eri oppiaineiden kokeita ja vihkoja.

Edelleen Kohnin (1996,55) tutkimuksessaan oppilaskeskeisyyden indikaattoreista on kuvailtu, että seinällä olevat keskenään samanlaiset työt sekä kilpailutaulut ja rangaistusmerkit kuvastavat opettajakeskeistä toimintaa, kun taas oppilaiden tekemät säännöt kuvastavat oppilaskeskeisyyttä. Luokan seinät kertoivat jo ennen haastattelun alkua enemmän opettajakeskeisestä opetustavasta näissä isoissa alasteen luokissa. Tässä vaiheessa se oli vielä kuitenkin vain tutkijan olettamus.

### 3.3. Luokan työskentelytavat

Opettajien käsitykset käyttämistään työtavoista ovat erilainen. Suurin osa opettajista kertoo käyttävänsä opettajajohtoisia menetelmiä kokien itsensä suuressa ryhmässä vastuunkantavaksi *laivan kapteeniksi*. Osa haastateltavista 6. luokan opettajista pyrkii kuitenkin tietoisesti häivyttämään omaa opettajan rooliaan sivummalle ja ottamaan oppilaita huomioon. Opettaja- tai oppilaskeskeisyys ilmenee lähinnä opettajan joustavuutena ottaa oppilaiden ehdotuksia työskentelytavoista huomioon ja heidän

tavastaan ohjata työskentelyä. 6. luokkien opettajat korostavat oppilaiden jo oppilaiden omaa päätäntävaltaa ja aktiivisuutta toiminnassa.

*Musta on tärkeä, että saa oppilaat innostumaan siitä asiasta ja se tulee oppilaasta itestään lähtösin se, eikä niin, että mä oon ajatellu nyt, ett tää homma tehdään nyt näin ja sitten oppilaalta tulee joku semmonen tavallaan sellanen vinkki tai tämmönen, niin siinä ite miettii, että tää toimiikin näin paremmin, että voidaan tehdä näin ja tuota, ett sellanen oppilaasta lähtevä innostus ja mikä heitä kiinnostaa niin sitä kautta on aina helpompi lähteä viemään... (44/1534-1539)*

Berlak & Berlak (1981) on tutkinut englantilaisen ala-asteen opettajien toimintaperiaatteita lapsikeskeisyydestä. Opettajan olisi sallittava alkuperäisen ehdotuksen muotoutua oppilaiden lisäehdotuksista opiskelusuunnitelmaksi tai projektiksi. Näin opettaja menettää asemansa määrääjänä ja hänestä tulee ohjaaja. (Hytönen, 1997, 124-132.)

### 3.3.1. Opettajan rooli ja opettajajohtoisuus

Opettajien rooli luokissa vaihtelee jonkin verran haastatteluissa. Opettajat kokevat itsensä työn ohjaajaksi luokan työskentelyn ollessa rauhallista. Työrauhaongelmien myötä he korostavat isossa luokassa vastuunsa kasvavan ja roolinsa muuttuvan säännöistä huolehtivaksi auktoriteetiksi. Useat opettajat sanovat käyttävänsä siksi eniten opettajajohtoisia opetusmenetelmiä.

*Tää on semmonen luokka, että kun mä viime vuonna sillo syksyllä aloitin tän luokan kanssa, aattelin, että mitä mä teen, mihin mua täällä tarvitaan. Tää on varmaan semmonen luokka, joka sattuu kerran uran aikana. Viime vuonna mä olin ehkä semmonen ohjaaja, mutta tänä vuonna mä olen ollu pappi kautta saarnaaja ja tota mä tiijän, että porukka tietää, kuinka ollaan. Mä on monta kertaa täällä viikollakin kyseenalaistanu sen, että miks mun pitää koko ajan sanoo näistä samoista asioista. (15/ 515-520)*

*Väitän, että kun menee siihen, että kun joudun tässä saarnaamaan, mua ei sitten huvita tehdä mitään kivaa ja ekstra. Sitten on opetus tylsää ja se opetus on koko ajan opettajajohtoisista suuren piirtein eli tänä vuonna on ollu paljon sitä opettajajohtoisista. (16 / 536-539)*

Opettajat kertovat kuitenkin, että mitä *levottomampaa* luokassa on, sitä enemmän tarvitaan opettajaa johtajana määräämään tilannetta. Opettajat kokevatkin rasittavaksi ja jotkut jännittävätkin 6. luokkalaisen levottomuutta aiheuttavaa *murkkuikää*. Opettaja pyrkii siis ylläpitämään järjestystä ja kontrolloi luokan toimintaa pyrkimällä olemaan auktoriteetti.

*...hyvin niin voi jutella, kenen kanssa vaan. Ja pääosin valitettavasti ...ja en väitä, että johtuu mun sukupuolesta, mutta tässäkin porukassa ne häiriköt on poikia ja mä väitä, että niillä pukka murku päälle aika pahasti ja tytöt on tässä niinkun semmosia suurin osa tunnollisia hyviä oppilaita, sellaisia ekstra hyviä tavallaan. Kun annoin numeroita niin tuntu, että 9 ja 10 oli suurin osa. Niin tytöissäkkin on niissä sellasta, että kun on pelkästään tytöt esim. käsityötunnilla, niin ne on eläväisempiä, kun ei oo poikia, mutta niille mä oon tavallaan auktoriteetti, että ne ei niin paljon kyseenalaista. (12/ 378-384)*

Opiskelutaidoiltaan heikkotasosten luokissa opettajat kertoivat käyttävänsä eniten opettajajohtoista opetusta. Oppiaineena mm. historian tiedot ovat heikoille oppilaille vaikeita hahmottaa, kun taas ympäristöopin tiedollisten asioiden etsiminen on helpompaa, koska heillä on siitä jo luonnostaan enemmän tietoa. Opettajakeskeinen opetus korostuu siis isossa opiskelutaidoiltaan ja sosiaalisuudeltaan heterogeenisessä ryhmässä. Oppilaat eivät selviä itsenäisesti mm. historian, luonnontutkijan sekä matematiikan oppisisällöistä.

*Varmaan se vika on, että se on liian opettajakeskeistä, mutta jotenkin mä oon yrittänyt itseäni hyvittää sillä, että kun nää on aika heikkoja näissä opiskelutaidoissa, niin kyllä se on valitettavasti opettajakeskeistä tää opetus ja 30 joukossa on monenlaista oppijaa. (23/ 788-790)*

Lundgren on luokkahuonetutkimuksessaan antanut opettajan auttavalle periaatteelle nimen ”luotsaaminen”, jossa opettaja asteittain yksinkertaistaa oppilaan ongelmaa. Luotsaaminen on nähty isossa luokassa yksin toimivan opettajan kannalta välttämättömäksi, varsinkin jos oppilaiden aikaisemmat tiedot ovat riittämättömät. (Broady 1986, 133-141.) Monessa haastattelussa ilmenee opettajan nopean siirtymisen heikon oppilaan luokse heti opettajajohtoisen alkutunnin jälkeen. Opettajat pyrkivät auttamaan ja helpottamaan oppimista apukysymyksin.

Eräs opettaja kertoo edellisen vuoden tarkasta opettajajohtoisesta työskentelytavastaan luokassa. Hänen mielestään lukujärjestysmuutokset tuovat epäjärjestystä heterogeeniseen luokkaan, mikä taas aiheuttaa joillekin turvattomuutta. Oppilaat eivät ole oppineet kontekstissaan kontrolloimattomaan vapauteen ja toimimaan vapaasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, joten opettajajohtoinen toiminta koetaan turvalliseksi.

*...ei käynyt kuin sellanen opettajajohtonen eli aivan tarkasti piti olla ensinnäkin viikko ohjelma, päiväohjelma, sitä ei saanut muuttaa millään tavalla. Jos sitä muutti, niin jonkun elämä meni ihan sekasin. aina käytiin ohjelma läpi samassa järjestyksessä, esim. tuntien paikkaa ei voinut vaihtaa. Jos vaihto taikka jos tuli sellanen vapaampi juttu esim. vappujuhlat, se aiheutti sen, että tää yks näistä oppilaista, aspergerpoika hän konttaili ympäri luokkaa, päästeli ihmeellisiä ääniä, väänteli kasvojaan, semmosia jotka toisia huvitti, toisia pelotti. Mutta se oli heti seuraus siitä, jos joku muuttu(...) 32/1106-1112)*

Opettajat kokevat käyttäessään opettajajohtoisia menetelmiä pystyvänsä seurailemaan parhaiten oppilaan oppimiseen keskittymistä. Osa kokee kuitenkin oman roolin enemmän ohjailevaksi *isähahmoksi* kuin kärkeväksi auktoriteetiksi luokassa. Jotkut ovat sitä mieltä, että napakka, suora palaute tehoaa parhaiten.

*Kyllä se on ihan sitä päivittäistä, on aistihavainnoin huomattavissa, kun näkee aika paljon, että miten menee asiat perille ja nuo sosiaaliset asiat ja muut...  
Siinä, kun tehhään tehtäviä ja vastailaan niihin, niin siinä koetan antaa palautetta, missä ollaan menossa, missä tulee tehdä toisin, mikä menee hyvin.( 92/3198-3199)*

*Mutta jos ajatellaan perinteistä koulun käyntiä, niin kyllä se palaute menee perille. Yksinkertaine esim.tee huomiseksi tää tehtävä siistimmin. Kyllä se yleensä tekee.(26/ 899-901)*

Monet opettajista toteavat, että iso luokkakoko rajoittaa metodeja paljon ja he haluaisivat käyttää enemmän toiminnallisia metodeja. Yksi opettaja kertoo yrittävänsä ottaa jakotunnilla muutakin kuin opettajajohtoisia metodeja, mutta toteaa jatkoksi, että silloin on enemmän aikaa neuvoa yksilöllisesti esim. matematiikkaa.

Opettajien opettajajohtoiset menetelmät johtuvat heidän näkökulmastaan tarpeesta kontrolloida ison luokan käyttäytymiseen liittyviä asioita sekä luoda puitteet tiedollisten oppisisältöjen oppimista varten.

Miettinen (1990, 133-137) on kuvaillut tehokkaan opettajakäyttäytymisen tutkimusta. Tehokkuustutkimus, jossa ennalta ajateltujen suunnitelmien tehokas läpivienti on paljastanut opettajakeskeisen, suoraan ohjaavan opetuksen mallin ylivoimaisuuden oppilaskeskeiseen opetukseen verrattuna. Keiny (1994, 159) ilmaisee opettajan roolia joko suorittajaksi tai kehittäjäksi. Suorittaja roolissa tehtävien kulkua hallitsee luokassa opettaja teknis-rationaalisesti, jolloin oppilas on enemmänkin passiivinen ja kontrolloitava.

Suomen Akatemian Opettajankoulutuksen vaikuttavuus-projektin tutkimuksessa on valittu arvioitavaksi oppimiseen ja opetukseen liittyviä ilmiöitä. Siinä on ilmennyt taas, että oppilaat voivat olla konservatiivisia ja haluavatkin opettajalta opettajajohtoisia luokkaopetusta. Se on oppilaille vaivattomampaa ja takaa monelle selkeän reitin menestyä kokeessa. Toisaalta opettajajohtoisuus voidaan nähdä tutkimuksen mukaan myös uupumuksena, jonka keskellä opettajat ja oppilaat ovat. Suuret ryhmät, pienet tilat ja puutteelliset materiaalit tekevät opiskelusta niin hankalan, että voimien säästämiseksi palataan yksinkertaisiin perusmenetelmiin. (Niemi 1998, 49.)

### 3.3.2. Oppilaskeskeinen toiminta

Haastateltavat opettajat kokevat oppilaskeskeisyyden työtapoja kuvattaessa eri tavoin. Opettajat katsovat oppilaskeskeiseksi toiminnaksi mm. itsenäisen työskentelyn tai parityön, jolloin oppilas pyrkii selvittämään oppikirjan tehtäviä tai monisteita ja opettaja neuvoo ja ohjaa ongelmatilanteissa. Myös opettajien teettämät projektit, pari- ja ryhmätyöt kuvastavat ajattelua oppilaskeskeisestä, toiminnallisesta oppimisesta.

*...mutta mä oon aika paljon käyttänyt erilaisia tehtäviä, jossa oppilaat ryhmissä ovat joutuneet ratkaisemaan tai parityönä tekemään tällaisia erilaisia monistettuja tehtäviä ja muita sellasia. Kyllä näitä on tullut jonkin verran käytettyä, mutta että sanotaan että se on ollut päälinja... on ollut, ei opettajajohtoinen vaan yhdenlainen tiimityöskentely. (6/ 192-195)*

*Perinteinen, kontrolloitu ryhmätyö.* Opettajat ajattelevat ryhmätyön olevan oppilaskeskeistä toimintaa. Kaikki haastateltavat opettajat eivät käytä opetusmetodeina ryhmätyötä isossa luokassa. Ryhmätyön tekeminen opetusmetodinä merkitsee eri opettajille eri tapaa. Osa opettajista ymmärtää ryhmätyön tekemiseksi saman tiedon etsimisen yhdessä ryhmittäin, kun taas jotkut ymmärtävät ryhmätyön tuloksen koostuvansa ryhmän jäsenten tekemistä yksilöllisistä osasuorituksista. Jotkut opettajat kertovat oppilaiden tekevän tunnin puitteissa töitään ryhmässä, mutta niitä *ei pureta lainkaan*. Eräs opettaja tarkentaa teettävänsä monistettuja kaikille samoja tehtäviä ryhmissä ja parittain. Jotkut opettajat yhdistävät ryhmäytymisen luokan ulkopuolelle koko koulun teemapäiviin.

Osa opettajista kokee ryhmätyöksi yhden aiheen antamisen jälkeen oppilaiden vastuun jakaa jäsenilleen aiheeseen liittyviä tehtäviä. Ylemmillä luokilla oppilaat osaavat jo jakaa ryhmässä tehtäviä. Tehtävien jako muodostuu heille kuitenkin usein määrällisenä osaamisena ja ryhmäkuri pyritään säilyttämään ryhmän jäsenien toimesta. Osa opettajista epäilee kuitenkin sitä, että ryhmätöitä tehdessä osa ei motivoitu tekemään työtä ollenkaan. Siksi jotkut opettajat kontrolloivat ryhmän yksilösuorituksia tarkasti.

*...niin siihen alalaitaan eritellään, kuka teki ja mitä tai jos on isompi ryhmä, ettei sieltä vaan joku luista pois eli kuka teki ja mitä? Ryhmätöissä on pakko etukäteen tuoda esille, että työtä kontrolloidaan siten, että lopussa kirjoitetaan ylös, mikä sen homma oli tässä ryhmässä. Sillä pystyy vähän kontrolloimaan sitä, ettei mee niin, että yks värittää sieltä yhden lipun. (29/ 979-983)*



*...mä itse oon se mono. Minä oon se mono, että kun on tilanne, että mä tässä luokassa kattele, että kyllä mä vaadin joka ikiseltä. Tässäkin on tässä Lappiprojektissa, Jukka vetää sitä tietokoneella, mutta ne ite on työstänny sitä täällä luokassa, niin joka ikine kirjottaa omaan vihkoon, eikä toisen vihkoon, vaan se asia on pilkottu, että joka ikiselle kalahtaa, ei pääse luistamaan, eikä ratsastamaan toisten siivellä. Sen pitää olla sen tyyppinen se tehtävä, että se jakaantuu vielä pienempiin alueisiin, josta jokaiselle jää oma sektori. (72/2514-2520)*

Osa haastateltavista opettajista ovat sitä mieltä, että ryhmätyön tekeminen kognitiivisilta ja sosiaalisilta taidoiltaan homogeenisessä ryhmässä olisi helpompaa, koska ryhmätyössä käy helposti niin, että osalla oppilaista ei oppimista tapahdu juuri lainkaan. Ryhmätyön tekemisessä perustaidot, lukeminen ja kirjoittaminen koetaan tärkeiksi ennen kuin voidaan ryhmätyötä toteuttaa ja saada tuotosta aikaiseksi. Opettajan on hankala kontrolloida isoa ryhmää tunnilla ja levottomuutta ja meteliä syntyy ryhmätyössä enemmän. Ryhmätöissä ryhmät saa oppilaat joskus valita itse, mutta usein opettaja määrää ne välttääkseen levottomuutta, jotta sosiaalisilta taidoiltaan heikoimmat eivät pääse samaan ryhmään. Opettajat pyrkivät tekemään ryhmistä siis mahdollisimman heterogeenisiä.

*...se on noin suuressa joukossa ja sit vielä se on niin poikkeuksellisen heterogeeninen, että ryhmien muodostaminen ja sitä kautta, että siellä tapahtuu sellasta oppimista, se on hirveen vaikea muodostaa. Siellä on nää sosiaaliset suhteet sellaset, että siellä väkisin muodostuu sellasia ryhmiä, että siellä ei tapahdu yhtään mitään, jos en itse määrää. Tuossa ryhmässä se ei ole tuntunut toistaseks käyttökelpoiselta varsinkin kun tällaiset perusosaamiseen liittyvät asiat aika hankalia, niinkui leikkillisesti voisi sanoa, että on vaikeeta löytää ryhmään, että yks osaa lukee ja yks kirjottaa. (6/ 183-190)*

Ryhmätöiden vähäinen käyttö johtuu siis opettajan oppimiseen liittyvästä käsityksestä. Opettaja katsoo tärkeäksi tiedollisen sisällön oppimisen ja epäilee sen toteutumista joidenkin oppilaiden kohdalla. Haastatellut opettajat pyrkivät ohjaamaan, sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymistä järjestämällä ryhmät heterogeenisiksi. Opettajat halusivat teettää enemmän ryhmässä toiminnallisia projekteja, mutta katsovat sen mahdottomaksi näin isossa luokassa, koska ryhmäohjausta ei pysty riittävästi antamaan.

Koppinen ja Pollari (1993, 10-12) on korostanut kuitenkin Lehtisen (1989) kirjoittaneen tiedonkäsityksestä: opettajien tulisi muistaa, ettei oppijan suhde tietoon ole vain kognitiivinen, vaan on se on myös emotionaalinen ja liittyy tavoitteiden saavuttamiseen sosiaalisessa yhteisössä. Arvioinnin tavoitteena on kehittää opiskelutapoja, niiden tuloksellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Ryhmä arvioi siis itse itseään ja parantaa työskentelyään, ja opettaja vahvistaa ja tukee oppilaiden omaa ohjautumista.

*Alkua yhteistoiminnallisuudelle.* Haastatteluissa tulee ilmi opettajien erilaiset käsitykset yhteistoiminnallisuuden keskenään erilaisesta ymmärtämisestä. Suurin osa opettajista on käynyt siihen koulutusta. Osa opettajista ei kommentoi sitä millään tavoin. Osa taas kokee sen vaikeaksi toteuttaa isossa luokassa. Käytännön järjestelyt ja ajan puute tulee haastatteluissa ilmi. Yhteistoiminnallisuus koetaankin joskus toteutettavaksi *mukavaksi piristeeksi* luokassa. Yhteistoiminnallinen oppimismenetelmä ymmärretään siis yhtenä, erillisenä opetusmenetelmänä muiden joukossa, ei ajatusfilosofiana. Yksi opettaja toteaa kuitenkin, että sen harjoittelu pitäisi aloittaa jo 1.luokalla.

*Mä oon joskus kokeilut. Onks se nyt yhteistoiminnallista oppimista, jossa on sekaryhmä ja sitten on ne asiantuntijaryhmät, mutta mä koen sen ihan älyttömän hankalaks isossa porukassa. Mä en oo uskaltanut sitä enää kokeilla. Mulla on se, että en tiijä, onko se niiku tiedon vähyyttä, mutta musta tuntuu, että mä en keksi niin montaa juttua, että mä saisin kolmen tai semmosiin pieniin ryhmiin jaettua sitä, koska mä oon sitä mieltä, että jos siinä on kovin paljon enemmän kuin 3, niin ei siitä tuu mitään. Se on sitten ihan sama, onko siinä sitten se 6 vai kolme, koska siinä jää ne pari, jotka ei tee mitään. Eliikä musta se olis ihaantelinen, että siinä olis niinku ehkä 4 henkee per ryhmä. Sitten kun mä otan tavallaan, minkä aiheen tahansa, niin mun pää ei keksi tavallaan niin paljon järkeviä juttuja niille asiantuntijaryhmille. Että jos porukka olis pienempi vois olla mielekäs se ryhmän aihe.( 14/458-467)*

Saloviita (1999, 144) on maininnut Johnson & Johnsonin kehittäneen yhteistoiminnallista mallia, mikä aloitetaan jo 1. luokalta. Sen mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen tarjoaa loistavan tavan opetuksen yksilöintiin suuressakin ryhmässä. Samalla se tarjoaa tilaisuuden kehittää sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. (Sapon-Shevin 1990, 65-80.)

Tutkimuksen haastatteluissa yhteistoiminnallisuuden kokeilu ja toteuttaminen koetaan helpommaksi, kun oppilaiden tuntemus on jo suuri. Opettajat, jotka ovat olleet kuudetta ja neljättä vuotta luokkansa kanssa, kertovat roolinsa muuttuneen paljon vuosien varrella ja he käyttävät tänä vuonna jonkin verran yhteistoiminnallista oppimista, jossa he parhaillaan kehittelevät ryhmäarviointitapoja. He haluavat häivyttää rooliaan taka-alalle oppilaiden kasvaessa ja kertovat toimivansa paljon koordinaattoreina.

*Hirnu paljon tehään ryhmätöitä ja paritöitä, toiminnallisia menetelmiä ja tota opetuskeskustelua...sillei voi sanoa, että tää luokka keskustelee. Mä oon opettanut ne filosofoimaan ja keskusteleen, sillei että opettajan rooli on täällä sitten semmonen, mä niinku tarkennan tavallaan asioita. Otan ehkä jonkun asian sieltä selkeesti ylös tai sitten koordinoin. (56/1920-1924)*

Yksi opettajaa kertoo historiassa olleen rinnakkaisopettajien kanssa yhdessä suunniteltu historian projekti, jossa oppilaat ovat olleet parittain tutkijana tutkimassa

Egyptin ihmisen elämää. Projektin edetessä he kirjoittavat yhdessä päiväkirjaa työn etenemisestä. Isoa työtä ei esitellä, vaan sen valmistuttua oppilaat arvioivat kirjallisesti yhdessä yhteistyön sujumista ja työskentelyä: *miten tietoa löytyy ja onko työtä riittävästi*. Eräs opettaja käyttää joskus ryhmätöiden esittelyvaiheessa metodina draamaa, jossa hän arvioi oppilaiden vuorovaikutusta.

*...lammastila villanen, niin ne teki semmosii ryhmätöitä, että tää oli vain osa siitä työstä. Sit siellä oli niin, että ne oli sen tilan omistajia ja ne esitteli itsensä, että hän on työnjohtaja ja mitä ne oli ja sitten ne kerto ja yleisö haastatteli (...) ja se oli kuule uskomaton (salaperäinen ääni) se tilanne ja sitten kun meillä oli vanhempainilta sen jälkeen, että mä vain kattoin ja istuin tuolla noin ja aijaa ja taas mun pää kellahti tänne näin ja mä vain ihmettelin kun niillä oli tää vuorovaikutus tässä. Ne oli ihan kun tilanomistajia ja nää ihan asiallisesti kysyi, ne tiukkas tosi tiukko kysymyksiä sieltä.....se oli mulle yllätys tää, ett ne ei pistäny pipariksi kato sitä. Ne olis voinu ihan hölmöillä koko sen homman, mutta ne oli ihan asialinjalla...(61/2118-2126)*

Näissä kahdessa haastattelussa oli selvästi yhteistoiminnallisuuden piirteitä opettajan huomion kiinnittyessä oppilaiden sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tietoiseen oppimiseen ja niiden harjaannuttamiseen. Se näkyy heidän arviointimenetelmissään.

Sahlbergin (1998, 174-177) mukaan ryhmätyö on samaistettu vielä pitkälti yhteistoiminnalliseen oppimiseen luokassa. Yhteistoiminnallisuus ei ole yksi menetelmä, vaan pedagoginen lähestymistapa. Siinä korostetaan ryhmien heterogeenisuutta, toisin sanoen, että oppilaat oppivat työskentelemään erilaisten oppilaiden kanssa. Oppimistehtävät muokataan sellaiseksi, että ne todella ovat ryhmätehtäviä, jossa ryhmän jäsenten välinen sosiaalinen riippuvuus vahvistuu. Jokaisen ryhmäläisen panos on tärkeä. Yhteistoiminnallisuus on keino sekä päämäärä: sen avulla autetaan jokaista yksilöä onnistumaan paremmin tehtävässään.

Koppisen ja Pollarin (1993, 11-12) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa lähtökohtana voi olla, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä: Jokainen opiskelee ryhmän tukemana itse ja ohjaa ja tukee lisäksi muitakin ryhmän jäseniä tiedon omaksumisessa. Yhteistoiminnallisuuden alusta kertoo se, että opettaja on huomannut oppilaiden keskinäisen ohjausroolin sekä ryhmän vastuun toisistaan tärkeäksi. Haastatteluissa lähinnä kahdella opettajalla ilmeni ryhmän merkitystä arvioijana luokkatilanteessa.

Sahlbergin (1998, 177) mukaan yksi tärkeä yhteistoiminnallisuuden periaate on yksilöllinen ja ryhmän yhteinen reflektointi. Reflektoinnilla tarkoitetaan oman ja ryhmän toiminnan kriittistä arviointia ja merkitysten pohtimista. Ryhmän jäsenet voivat keskustella niistä yksilöiden teoista, jotka ovat lopputuloksen kannalta

hyödyllisiä ja haitallisia ja miettiä, miten jatkossa kannattaa tehdä. Haastateltavista opettajista kaksi opettajaa kertovat joskus ryhmän antavan palautetta toisilleen lähinnä siitä, miten ahkerasti on tehty töitä. Kehittämiskeskusteluja ei toteuteta lainkaan.

## 4 PÄIVITTÄISEEN OPPILASARVIOINNIN ESTEET JA MAHDOLLISUUDET OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

### 4.1 Suuret opetusryhmät

Opettajat kertovat haastatteluissa ylisuurien ryhmien vaikuttavan opettajajohtoisen opetusmenetelmän käyttöön. Jokainen haastateltava opettaja korostaa luokkien oppilasmäärän olevan liian suuri päivittäisen oppilaspalautteen mahdollistamiselle. He miettivätkin, miten yksilöllinen huomioiminen voi noin isossa ryhmässä olla mahdollista, kun usein voi käydä niinkin, ettei päivän aikana huomaa edes joidenkin oppilaiden poissaoloa.

Monet opettajat kokevat 15- 20 oppilaan luokan visioksi, jossa jäisi jo aikaa enemmän yksilölliselle ohjaamiselle. Opettajien haastattelussa korostuu se, että pienemmän ryhmän kanssa *ehtisi tekemään työn* ja ehtisi ohjata enemmän. Jotkut opettajat kyselevätkin, miksi oppilaiden lukumäärä laskee 30 oppilaasta 20: een oppilaiden siirtyessä yläasteelle.

*Tasan täällä on niin, että 10% saa kaiken huomion ja loput jää ilman. Ei oo mahdollista antaa palautetta kaikille. Sitten täällä on semmosia hiljaisia puurtajia ja tekee sen hömmönsä, eikä tavallaan oo mitään huomautettavaa puoleen eikä toiseen, että se ainut palaute tulee siinä arviointikeskustelussa. En tiijä, miten yksilölline arviointi tapahtuu 30 oppilaan kanssa. Kyllä voisin toteuttaa, kun joku kertoo, miten se tehdään. (13/452-456)*

*... että sitä välillä huomaa päivän loputtua, että voi hyvänen aika. En muista jotakin oppilasta, että onkohan se ollu tänään etes koulussa, että rupeaa oikein miettimään, että voi olla, että päivän lopussa huomaa vasta, että hei se on ollu koko päivän pois koulusta. Niin paljon on sitä sutinaa ja tekemistä ja ettei välttämättä ehdi, kun ei aina kato aamulla että ketkäs kaikki on pois koulusta...(49/1683-1687)*

Mäensivun (1999, 13) oppilasarviointia käsittelevän tutkimuksen mukaan monipuolistuvan, yksilöllisen oppilasarvioinnin myötä opettajalta odotetaan kuitenkin, että koulussa tulisi yhä paremmin pystyä huomioimaan myös oppilaan oppimishistoria, oppimisen vaikeudet ja elämäntilanne (Broadfoot 1996, 41, 47; Välijärvi 1998). Opettajat toteavatkin haastatteluissa, että isossa 30 oppilaan ryhmässä oppilaan yksilöllinen seuranta ja ohjaus ei yhden aikuisen turvin onnistu.

## 4.2 Aika loppuu kesken isossa ryhmässä

Haastateltavien opettajien mielestä aika menee kohta *kaikkeen muuhun kuin opettamiseen*. Tässä yhteydessä opettajat sanovat oman jaksamisensa olevan kovilla. Isossa ryhmässä yksilöllinen jatkuva huomioonottaminen on opettajien mielestä lähes mahdotonta toteuttaa. Opettajat kertovatkin palautteenannon jäävän isossa luokassa enemmän elekielellä annettavaksi kuin sanalliseksi kannustukseksi. Tarvittava palautteen määrä suuntautuu luokassa pieneen osaan ja opettajat ovat huolissaan *hiljaisten ja hyvien oppilaiden puolesta, jotka jäävät oman onnensa nojaan*.

*... ja menee useita päiviä ettei saa palutetta työstään ollenkaan, vaan on siinä hommassa mukana(...) että siitä annetaan, kun siihen tulee tilaisuus(...) tietysti sitä seuranta tulee tehtyä siinä työn ohessa koko ajan...(77/2664-2666)*

*...revitään nykyään niin moneen suuntaan, että saat olla poliisi ja sosiaalityöntekijä ja tuntuu, että aika menee kaikkeen muuhun kuin siihen opettamiseen(20/695-696)*

Suurin osa haastateltavista opettajista kokee, että heidän työmäärää ja kiire opetustyössä on lisääntynyt. He kokevat heillä olevan paljon *ylimääräistä* työtä oppilaiden ongelmien tai yhteisten palaverien vuoksi lähinnä itse opetustyön lisäksi, eivätkä he ehdi ohjaamaan yksilöllisesti. Kokenut opettaja tietää, että selvitellessä rauhassa asioita mm. häiritsevän oppilaan kanssa terapeutin keskustelu voi olla erinomainen keino ehkäistä häiriökäyttäytymistä (Kari 1996, 77). Haastateltavista opettajista kaksi hoitavat myös koulunjohtajan tehtäviä, jolloin myös hallinnolliset tehtävät vievät heidän aikaansa ja keskittymistään muualle luokkatyöskentelystä. Opettajia painaa selvästikin se, että heillä on kiire saada oppilaista sekä tiedoiltaan että työskentelytaidoiltaan *yläastekeelpoisia*.

Opettajat haluaisivat saada tehokkuutta lisää eli apua luokkaan, jotta *heikommatkin* oppilaat pysyisivät luokassa tiedollisesti samalla tasolla *parempien* oppilaiden kanssa. Yksi opettajista kertookin saavansa apua toisen luokan koulunkäynninavustajasta, joka antaa kaksi tuntia tukiopetusta oppilaalle erikseen koulun jälkeen.

Kuitenkin Koppinen ym.(1994, 15) ovat todenneet, että opettajan tulee auttaa oppilaitaan oppimaan, mutta vain siten, että auttaa heitä etsimään tietoa omalla tavallaan, omine edellytyksineen, omassa tahdissaan niin, että he kypsyvät omasta sisimmästään käsin niin nopeasti tai hitaasti kuin olosuhteet sallivat. Opettaja kertovat

yksilöllisten erojen olevan suuria isossa luokassa mm. kirjoittamisessa. Opettajilla olisi halu ohjata oppilaita yksilöllisemmin, mutta ajan puutteen vuoksi se on mahdotonta.

*...sitten puhumattakaan, että ihan asiatekstiä yritettäis kuudennella harjotella, mutta täällä on niin eri tasosia. Täällä on semmosia, jotka kirjottaa noin 20 sivua semmosta lähes kirjailijan tekstiä, lukevat paljon kirjoja ja tuota sitten on semmosia, jotka eivät oikein tahdo saada minkäänlaista järkevää kokonaisuutta aikaan, eivätkä lue suurin surminkaan. En kerkee..mää en kerkee, että sillei, että joutuu sitten yhteisesti ottamaan tiettyjä asioita (88/3027-3031)*

Opettajilla on siis käsitys ja tahto siitä, että kaikkien oppilaiden tulisi edistyä tiedollisista tavoitteista saman aikataulun mukaisesti ja tuntevat itsensä syylliseksi ja tehottomaksi, kun eivät ehdi antaa lisäopetusta muille *heikoille* oppilaille.

*Se, kun on noi hojks-oppilaat, niin kantaa niinku niistä huolta koko ajan, niin välillä tulee se hirvee huoli niistä oppilaista, jotka on siinä hilkulla, että kun niitä ehtis sysätä enemmän, ne pääsis pidemmälle siinä, että sitä toivois tuota, että olis tähän luokkatilanteeseen jotakin apua lisää, että saisi tuota sille ryhmälle semmosen tehojutun silloin tällöin, että tuota erityisopetusresurssi kun ei riitä...( 45/ 1568-1572)*

### 4.3 Opetussuunnitelmien tiedolliset tavoitteet

Haastateltavilla opettajilla on seinällä ainekohtainen lukujärjestys, jota he hyvin pitkälti pyrkivät noudattamaan. Lähes kaikilla opettajilla on oppikirjat käytössä ja enimmäkseen vihkot tehtävien tekemistä varten. Malisen (1992,12) mukaan oppiaineisiin, kirjoihin sidottu lukusuunnitelma, jossa viikottainen tuntijako on tarkoin määrätty on nimeltään Lehrplanin malli eli tiedonalapainotteinen. Kyseinen malli painottuu opettajien haastatteluissa. Oppimissisältöjen tavoitteet ja oppilaan arviointi yhdistetään luokka-asteen kirjojen antamiin tiedollisiin tavoitteisiin.

*Suurimmaks osaks mä käytän hyvin oppikirjasidonnaista opiskelua, että aika tarkkaan me ollaan oppikirjojen mukaan menty...se on aika tärkeä oppimisväline ja sen lisäksi käytetään aika paljon tietotekniikkaa. (772646-2648)*

Joka tapauksessa opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaan persoonana, jonka tavoitteena on selvittää koko luokalle asetettujen opetussuunnitelman tiedollisten sisällön tavoitteista. Lähes kaikki opettajista ovat hyvinkin huolissaan luokan tiedollisen osaamisen tasosta. Yksi opettaja toteaaakin, että pitäisi *pystyä saamaan oppiminen käyntiin*. Oppilaiden tiedollista tasoa arvioidaan valtakunnallisin kokein 6. luokalla ja opettajien mielessä on matemaattisten, äidinkiellellisten ja englannin kielen tavoitteiden

saavuttaminen. Lisäopetusta ja tukiopetusta pyritään jos mahdollista järjestämään *heikommille oppilaille*.

*...pystyttäis saamaan se oppiminen käyntiin. Monen kohdalla se on hyvin heikolla tasolla tällä hetkellä, jos tehtäis tällöinen valtakunnalliseen luokkatasoon sidottu koe niin saattais olla että matematiikassa ja äidinkiessä osa ei vielä kuuluis kolmannelle luokalle...(3, 105-108)*

*Päivittäin mä ( ...) koetan aina vähän katella, että miten oppilaat pysyy asioissa mukana, että jääkö jälkeen, tippuuko, pystyykö seuraamaan ja onko omaksunu asian ... (92/3172-3176)*

Osa opettajista on sitä mieltä, että osan oppilaiden *tiedollinen oppiminen hidastuu* luokan ollessa hyvin heterogeeninen. Opettajat pyrkivätkin lisäämään joillekin oppilaille soveltavien tehtävien määrää.

*...opettaja hidastaa niiden oppimista ja haittaa niiden tämmöstä tiedollista etenemistä, mutta tottakai ne paljon muuta oppii ja voi tätä koulua käydä, mut mulla on tietyt oppilaat johon mä panosta; Se jolla on oppimisvaikeuksia.(24/ 807-810)*

Tynjälä (1999, 67) on todennut, että perinteisen opetussuunnitelman mukaan opetuksen tavoitteet ja sisällöt on määritelty tarkoin, kun taas konstruktivismin pohjautuva pedagogiikka korostaa ilmiökokonaisuuksien ymmärtämistä, oppimisen tilannesidonnaisuutta ja metakognitiivisten taitojen merkitystä. Tietojen määrä lisääntyy jatkuvasti ja sen saatavuus helpottuu koko ajan, minkä vuoksi faktatiedon opettelu merkitys vähenee, ja tärkeämmäksi tulevat tiedon valikoinnin, jäsentämisen, analysoimisen ja kriittisen arvioinnin taidot. Tärkeänä pidetään mahdollisimman aitojen opiskelutilanteiden luomista sekä teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumista toisiinsa. Tällöin ns. ongelmalähtöiset opetussuunnitelmat, jotka rakentuvat ongelmien, ei oppiaineiden pohjalle, nähdään keskeisinä.

#### **4.4 Yksilöllinen huomiointi: *niinku heittää vettä kylmälle kiukaalle***

Opettajat, jotka ovat olleet jo yli kaksi vuotta luokan kanssa tuntevat oppilaat ja tietävät, millainen yksilöllinen palaute toimii oppimistilanteessa tunnilla. Oppilaan tuntemus vie isossa luokassa aikaa ja palautteen yksilöllinen antaminen koetaan hankalaksi ennen kuin tuntemusta on tullut tarpeeksi. Joillekin palautteen antaminen onnistuu parhaiten huumorilla sävytettynä, kun taas joillekin oppilaille on annettava suora palaute, jotta se tulee



*ymmärretyksi.* Opettajat kertovat, että he pyrkivät antamaan päivittäistä palautetta oppilaille eri tavoin. Toisille riittää katse, toisia saisi kannustaa työssä sanallisesti jatkuvasti.

*En arvioi... huokailua...luontaisesti tulee pikkusen eri tavalla, mutta en pysty hirveesti yksilöimään miten mä sen... kyllä tietty jotakuta täytyy kannustaa huomattavasti enemmän ja muistaa joka kerta, kun kuljet ohi niin sanoa, että jes hyvin menee. Tai joku esim.tää mun uus tapaus.. saatan tai koen, että on hyvä, saatan taputtaa olkapäille ohimennessä. Tai osa, kun on tän ikäsiä sanoo, että älä koske, mutta tää uus ei ainakaan vielä oo kokenut.. niinku saatan mennä viereen ja otan hartioiden ympäri kiinni ja sanon, että katotaanpas tätä nyt. (13/ 445-450)*

Oppilaan yksilöllinen huomiointi koetaan opetuksen yhteydessä mahdottomaksi. Jotkut opettajat ymmärtävät oppilaiden yksilöllisen huomioinnin huomioon otettavaksi esimerkiksi projektia tehtäessä, jolloin oppilaille voidaan antaa tehtäviä heidän osaamisensa mukaan. Jotkut opettajat ajattelevat yksilöllisyyden huomioimisen lähinnä määrällisenä valmiina olevana taitona, ei niinkään oppimisprosessissa kehittyvänä asiana.

*Ei ole realistista ollenkaan, että jossakin kun tehtävää mietitään..esim. jonkun projektin pyörittäminen, niin siinähan pystyy valitsemaan, jos opettaja valitsee tekijät, sen erityisosaamisen, mutta ei päivittäisessä työssä, ei se on huuhaata. Sitten jos lähdetään miettimään tämmöstä yksilön huomioon ottamista, niin maksimikoko on 12 oppilasta. Ihan turha...voi niinku heittää vettä kylmälle kiukaalle...samalla tavalla sihahtaa tää ajatus...(73/ 2522-2526)*

Linnakylä & Kupari (1996, ks. 95-122) ovat todenneet, että oppilaan yksilöllisyyttä ja aktiivisuuden kehittämistä tavoitteleva opetus edellyttää muutoksia koulun kulttuurissa. Käytännössä se tarkoittaa yksilöllisyyttä suosivia opetusmenetelmiä ja monipuolistuvaa arviointia.

#### **4.4.1.Hiljaiset oppilaat**

Haastatteluissa opettajat ovat huolissaan luokan hiljaisista oppilaista. Heidän ajatuksiaan ja tasoaan ei ole ehtinyt selvittää kuin kokeissa. Jotkut opettajat sanovatkin seuraavansa oppitunneilla sitä, jääkö joku hiljaisena *junnaamaan* johonkin tehtävään vai uskaltaako kysyä. Yksi opettajista pohtiikin johtuuko *hiljaisten oppilaiden* passiivinen osallistuminen persoonallisuuden piirteistä, motivaatiosta vai osaamattomuuden peittelystä. Feuerstein (1980) toteaa kuitenkin, että oppijaa pitäisi kannustaa ratkaisuisaan ja ohjata häntä kuvailemaan omaa tapaansa päätyä ratkaisuunsa. Siten hän oppii analysoimaan omia metakognitiivisia ratkaisuja. Hiljaisen oppilaan rooli voi syntyä siis hänen epävarmuudestaan tiedon ymmärtämisestä tai epäonnistumisesta.

*Ei, ei.. en oo ainakaan keksiny semmosta keinoa, että pystyisin antamaan palautetta kaikille (...)tietysti siinä, kun mä jaan ja jollakin meni hyvin omaan tasoon nähen, niin voi sanoa, että hyvin meni...vähän nolo 10-, että pyri parempaan (hymyä). Jotkut tulee kertomaan opelle, se on semmonen ¾, jotka mielellään tulee kertomaan. Oisko se sitten niin, että ¼ on semmosia, jotka ei puhu, eikä kerro syitä, vaikka kysytäänkin. (93/ 3225-3229)*

#### **4.4.2. Hojks-oppilaat: Heikoista oppilaista huoli**

Haastateltavista opettajista kolmella oli *hojks-oppilaita*, jotka olivat joko tiedollisen osaamisen tai käyttäytymisen vuoksi siirretty erityisopetukseen ja olivat integroituna omaan luokkaan. Yhdessä koulussa jokainen *hojks-oppilas* tuo luokkaan yhden lisäresurssitunnin. Erityisopettajat antavat heille yksilöllistä ohjausta eri luokassa mm. matematiikassa ja äidinkielessä. Eräs opettaja kertoo, että kaksi *hojks-oppilasta* saa yksilöllistä opetusta historiassa 6. luokalla, jolloin oppiaineesta on tietoa karsittu ja sitä työtetään erityisopettajan kanssa. Yhdessä tapauksessa rinnkkaisluokanopettaja ohjaa *hojks-oppilaita* yksilöllisesti. *Hojks-oppilaat* ovat pois matematiikan tunnilta ja sama asia opetetaan heille seuraavana aamuna suppeammassa muodossa. Kyseisessä luokassa on pystytty lisäämään ohjausta lukujärjestyksellisin keinoin.

Isossa luokassa opettajat eivät pysty eriyttämään opetusta, vaan pyrkivät ohjaamaan tunnin aikana vähän enemmän integraatio-oppilaita. Opettajat kertovat hyvien oppilaiden ymmärtävän hyvin, että heikot oppilaat saavat enemmän kannustusta. Ohjauksen antaminen ymmärretään määrällisenä. Heidän mielestään päivittäinen arviointi hajoaa vähän käsistä. Yksilölliset erot ovat luokassa suuret, eikä opettaja ehdi ohjaamaan niin paljon kuin pitäisi. Siksi ainoa keino selviytyä *hojks-oppilaan* kanssa isossa luokassa on ollut saada avustaja tai erityisopettaja auttamaan ja arvioimaan myös oppilasta. Eräessä koulussa on erityisoppilaille tehty oma englannin ryhmä, jossa tavoitteita on supistettu ja englannin opettaja huolehti silloin oppilasarviointista.

Opettajat kertovat luokan ollessa *tiedollisesti heikkotasoinen* kiinnittävänsä yksilöllisemmän seurannan ja palautteen antamisen juuri heikompiin oppilaisiin, jolloin keskitasoiset ja hyvät oppilaat jäävät enemmän huomioitta. Opettajien pelko on se, että heidän aikansa mennessä *hojks-oppilaiden* neuvomiseen, *kärsivät oppilaat*, jotka ovat tiedolliselta tasoltaan myös melko *heikkoja* sekä toisaalta lahjakkaat oppilaat. Haastattelukeskustelussa kävi kuitenkin ilmi, että opettajilla on halu opettaa *hojks-oppilaita*. He ymmärtävät sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen luokassa, mutta käyvät jatkuvaa

kamppailua omien voimavarojen riittävyydestä yksilölliseen ohjaukseen. Tämän hetkinen yhteistyöresurssi ei ole läheskään tarpeeksi suuri.

*...ett mulla on tietyt oppilaat, johon mä aina kohdistan sen iskun, ketä mä pihän silmällä ja sitten on tietty ryhmä, keneen ei päivän aikana ei ehdi korvaansa lotkauttaa, mutta sen tietää, että se homma pelaa, että kyllä kolmas osa on semmosia, että opettaja hidastaa niiden oppimista ja haittaa niiden tämmöstä tiedollista etenemistä, mutta tottakai ne paljon muuta oppii ja voi tätä koulua käydä, mut mulla on tietyt oppilaat johon mä panostan. Se jolla on oppimisvaikeuksia. Mä haluan, että kaikki pysyy kelkassa ja ne, jotka vois mennä juoksemaan sinne kelkan etupuolellekin, he sitten eriyttävät itsenäisesti tän materiaalin kanssa mitä on. Se on se idea. (24/804-812)*

*...se on kuitenkin sitten joiltakin muilta pois ja se on musta väärin, että se on pois joiltakin sellasilta oppilailta, jotka pienellä sysäyksellä pääsis paremmin mukaan ja sitten kanssa lahjakkaat..ei ehi niin paljon niille antaa sitä virikettä sillä tavalla, että ne joutus tekemään oikein kunnolla töitä. Mitä muuta koululta vaadittaisiin??? No se tartteis niitä avustajia, että mä pystysin laittamaan... avustajan käyttö sillä tavalla, että se avustaja vois valvoo, vaikka niitä, joilla se homma sujuu ja mä pystysin olemaan niitten kanssa jotka sitä apua tarttee ja niitä vois tietysti vähän luokassakin....paussi...no en mä tykkäis laittaa niitä erilleen. Mä tykkään enemmän, että on sekaryhmät, koska ne menee kyllä ja ne saa koko ajan.....ja ne oppii paremmin kun siinä on niitä taitavampia tai monen tasosia eli heterogeeninen ryhmä. (52/ 1810-183)*

**Sosiaalinen vuorovaikutus:** Eräs opettajista, jolla on integraatio-oppilaita luokassa pohdiskelee kovastikin erityisoppilaan oppimista. Hän on sitä mieltä, että erityisryhmässä erityisopettajalla on aikaa panostaa oppilaiden tiedollisiin taitoihin. Haastattelun edetessä hän luottaa kuitenkin siihen, että integroitu oppilas oppii tietoja ja taitoja yleisopetuksen ryhmässä paremmin sosiaalisen vuorovaikutuksen ollessa hyvä. Saloviita (1999, 28-29) on väittänytkin, että erityisluokkaan siirretyn oppilaan vaatimustaso laskee johtuen mm. läksyjen puutteesta ja mm. siitä, että erityisluokkakin voi koostua hyvin heterogeenisesta oppilasryhmästä, jossa opettajan aika kuluu käyttäytymisongelmien hallintaan opetuksen sijasta. Bakerin, Wangin & Wahlbergin (1994/1995) meta-analyyssissä on raportoitu erityisoppilaiden paremmasta akateemisesta ja sosiaalisesta oppimisesta integroidussa oppilasryhmässä. Erilaisten sosiaalisten taitojen oppiminen koetaankin tässä yhdeksi integraation myönteisimmistä merkityksistä.

#### **4.4.3 Sitten tässä on vielä ongelmaoppilaita...**

Opettajien mielestä oppilaiden suuret erot varsinkin sosiaalisissa taidoissa ehkäisee luokan toimintaa ja vaikuttaa opettajien opetusmenetelmien valintaan luokassa. Haastatteluissa kävi ilmi opettajien myönteisempi asennoituminen oppimisvaikeuksiin kuin sosiaalisesti sopeutumattomiin oppilaisiin. Oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat ovat opettajien mielestä kiitollisempia, kilttejä ja tunnollisempia opetettavia kuin

*käyttäytymishäiriöiset tai käyttäytymiseltään huonot oppilaat.* Moberg (1998, ks. 136-159) on tutkinut yleis- ja erityisopetuksen integraatiota opettajien näkökulmasta. Hän toteaa, että yli 90% luokanopettajista vastustaa häiritsevien ja sopeutumattomien oppilaiden sijoittamista yleisopetusryhmiin.

Laaksonen & Wiegand (1989, 23) ovat todenneet, että opettajan taipumus nähdä usein ”kasvattaminen” muiden tehtävänä, voimistaa huomio, että opetussuunnitelmat ovat muodostuneet ensi sijassa eri aineiden opetuksen suunnitelmiksi. Kasvatus jää ikään kuin ilmaan ja siltä puuttuu selkeä toteuttamissuunnitelma. Haastatteluissa opettajat kertoivatkin joutuneensa tekemään ylimääräistä riitojen selvittelevää työtä paljon ja he katsovat varsinaiseksi opetustyöksi tiedollisiin tavoitteisiin liittyvän opetustyön.

*...syksynä, kun mä sain tän luokan. Että näitä lapsia on paljon, mutta nää on kaikki kilttejä. Täällä ei oo yhtään semmosta integroitua oppilasta ja tuntuu, että tänä vuonna mä on saanu tehä pitkästä aikaa, oikeestaan kahden vuoden jälkeen opetustyötä. Ett sen edellisen ryhmän kanssa niin, se oli jotakin muuta. Opetus jäi siihen ja kaikki muut asiat oli päällä...(31/1065-1070)*

Osa sosiaalisista ongelmista tapahtuu välituntisin, siis vapaissa kontrolloimattomissa tilanteissa. Sosiaalisten ongelmien selvittämisen vuorovaikutus on useimmiten toispuoleista siis interaktiivista, jossa opettaja kysyy, oppilas vastaa. Tiedollisten asioiden lisäksi opettajat kokevat luokan muiden oppilaiden *kärsivän* ja saavan vaikutteita ongelmallisista ristiriitatilanteista.

*Tunti meni selvitellessä, miksi tapahtui näin, miksi teit niin. Sit siellä luokassa oli kilttejä tunnollisia, jotka kuuntelevat ja kiltisti odottavat ja odottavat että se opettaja auttaisi vähän heitäkin, mutta sitten oli niin sanottuja normaaleja epänormaaleja, joita on joka luokassa siis sillä tavalla, että ne huutelee, ja pyörii kuin väkkärät ja aina on mukana siinä ringissä kun jotain ikävää sattuu, itse eivät tee mitään, mutta ovat kannustamassa ja aiheuttamassa ja provosoimassa, niin niitä oli siinä luokassa paljon.( 32/ 1087- 1092)*

*...oppilaat saatais nopeesti siihen että on rauha ja voi keskittyä...kyllä se koulun jälkeen on ollut aika huono, ettei yhe aikuisen aika oo riittäny siihen opettamistouhuun että se on ollut semmosta touhua, että vain hyvät oppii ja keskinkertasetkaan ei opi vähänkään vaikeempia asioita, niin ei jää mieleen, sen takia, kun ei oo sitä oppimisympäristöä, ettei oo keskittymisrauhaa tai on jotakin kiinnostavampaa ympärillä.(75/ 2612-2617)*

Turunen (1990) toteaa, että jos oppilas huomataan luokassa omana persoonanaan, heikkouksineen ja vahvuuksineen, hänelle kasvaa luonteva vahva itsetunto. Luokassa voi välillä syntyä kilpailutilanne, jolloin oppilaissa voi ilmetä ahneutta ja kateutta ja oppilas syyttää opettajaa toisten suosimisesta. Jos nämä ovat narssistisen oikun synnyttämiä, on se hyvä oppimistilanne. Lapsi, joka ei saa huomiota omilla lahjoillaan, voi pyrkiä etsimään sitä useimmiten vihan ja pelon tunteilla, mitätöimällä opetusta tai jopa

luopumalla siitä. Haastateltavat opettajat kertoivat, että yleensä palautteen antaminen *menee perille*, mutta on tilanteita, että huomauttaminen ja uhkaaminen ei auta, vaan oppilas joudutaan poistamaan luokasta. Myöskin jälki-istunto on otettu rangaistusmuotona käyttöön takaisin käyttöön.

#### 4.4.4 *Pahin uhkakuva on jo...ettei oo erityisopettajaa ja lisäresurssia*

Opettajilla ja varsinkin johtajaopettajilla on jatkuva pelko siitä, että resurssit vähenevät entisestään ja esimerkiksi erityisopettajan palvelua vähennetään pienemmiltä kouluilta. Opettajat kokevat, että hojksien tekeminen on aivan turhaa, mikäli tukitoimia ei saada. Opettajat suhtautuvat myönteisesti oppilaiden henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin, niin kauan, kun he saavat apua erityisopettajalta sen laadintaan ja toteuttamiseen. Tällä hetkellä he ovat huolissaan erityisopetuksen vähäisistä tunteista. Opettajilla ei ole ison ryhmän kanssa aikaa etsiä erilaista materiaalia ja eriyttää opetusta.

Jotkut opettajat ovat sitä mieltä, että he ottaisivat oppilasmäärällisesti puolta pienemmän ryhmän, jotta voisi pärjätä luokassa itsenäisestikin. He toteavat yhteistyön vievän jo muutenkin riittävästi aikaa. Jotkut taas haluaisivat kouluavustusta luokkaan. Kuitenkin hojks-oppilaiden ollessa luokassa se on ehdoton edellytys luokan toiminnalle. Pienemmän ryhmän lisäksi, pitäisi olla lisätiloja ja –materiaalia eriyttämistä varten.

Osa opettajista näkee lisäresurssin tarpeen edistämään hojks-oppilaiden tiedollisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamista. He eivät koe oppimista yhdessä tapahtuvaksi toiminnaksi, koska pelkäävät *normaalioppilaiden kärsivän*, kun aikaa menee hojks-oppilaiden ohjaukseen.

*Otan hojksoppilaita, jos vaan saan pienemmät luokkakoot, että mulla on aikaa tehdä sitä. Mun mielestä ei saa mennä sillä tavalla, että tää peruskoulun normaali oppilasaines joutuu koko ajan odottamaan ja kärsimään tavallaan siitä, että täällä on yks tai kaks semmosta hojksoppilasta, koska heidän vaatima aika on eri mittaa, kuin on näillä lapsilla, joilla ei ole hojksia. Ne ei sais niiku koskaan kärsiä, koska mä oon kuitenkin niiku luokanopettaja, niin sitä mä ajattelen, että sen pitäis mennä sillä tavalla, että hojks-oppilaat niveltyy siihen valtaryhmään, eikä päinvastoin. Se vaatii henkilökuntaa ja materiaalia ja pienet ryhmät että siinä pystyy toimimaan.(42/ 1450-1457)*

#### 4.5 *Saatais mies viihtymään kirja kädessä*

Jotkut opettajat miettivät, mistä johtui opiskelumotivaation puuttuminen. Eräs opettaja kuvaa viikon maanantaipäivää hankalaksi ja sanoo koulussakin olevan joillakin oppilailla

*viidakon lait.* Jotkut opettajat peräänkuuluttavat vanhempien merkitystä oppilaiden koulumotivaation luoja. Osa opettajista pyrkiikin nostamaan oppilaiden opiskelumotivaatiota palkitsemalla oppilaita eri asioista.

*...matematiikassa hän pystyy edistymään, jos haluaa ihan normaalisti, koska kykyä on siinä ja sitten pystyis muissakin aineissa, kun saatais mies vaan viihtymään kirja kädessä, eli painamaan niitä asioita mieleensä. (72/ 2495-2497)*

Kääriäinen (1990, 191) toteaa, että vahva motivaatio on omiaan parantamaan oppimistuloksia, kun taas vähäinen motivaatio taas heikentää niitä. Sen sijaan käsitykset motivaatioon vaikuttavista tekijöistä tai keinoista motivaation vahvistamiseksi vaihtelevat melkoisesti.

Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994, 35) mukaan motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa. Tavoite säätelee, mitä yksilö pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee, mitä yksilö tekee, ja hänen toiminnoistaan saama palaute sellaisena kuin hän sen itse tulkitsee tai kokee. Oppimisen kannalta tärkeitä eivät näin ollen ole vain toiminnan tavoitteet, vaan myös keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Tähän oppilas tarvitse ohjausta ja välitöntä palautetta. Kun palaute sisältää välitöntä relevanttia informaatiota, se helpottaa tiedon hyväksikäyttöä ja lisää motivaatiota opiskeluun.

Mäensivun (1999, 13) mukaan monipuolisen oppilasarvioinnin halutaan kohdistuvan oppimäärien lisäksi asenteisiin ja motivaation sekä oppimisvalmiuksiin. Tällöin oppilaan motivoitumiseen tulisi kiinnittää opettaja-oppilassuhteessa huomiota. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, että opettajat eivät ehdi antamaan välitöntä palautetta, vaan he pyrkivät lisäämään tai ylläpitämään oppilaiden työskentelymotivaatiota palkitsemalla välillä heitä.

*Joskus mä aina palkitsen mutta mä yritän palkita sillä tavalla että kaikki saa jotain, että kaikki saa esim. karkin joskus ja jos on koko lukukauden ajan hoitanut hyvin järjestäjän hommat ja meillä on ruokajärjestäjän hommia ja näitä liikuntajuttuja ja jotain sellasta. (22/ 774-776)*

Peltonen & Ruohotie (1992) ovat tutkineet oppilaan oppimismotivaatiota. Oppilaan sisäinen motivaatio joko voimistuu tai heikkenee sen mukaan, välittykö hänelle kielteistä vai myönteistä palautetta.

#### **4.6 Sosiaalinen vuorovaikutus: hyvä oppimisilmapiiri**

Pari opettajaa korostaa oppilaskeskeistä oppimista luokassa viitaten oppilaiden motivaatioon työskennellä. He kuvailevat omaa rooliaan joustavana opetusmenetelmien

käyttäjinä sekä lähinnä koordinaattorina. Molemmat opettajat korostavat oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta luokassa ja opetuskeskustelun merkitys on suuri. Vuorovaikutuksen kehittämiseksi on käytetty luokassa aikaa. Toinen opettajista kokeekin sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimisen kehittyneen ja siitä saa näin palautetta myös itselle.

*Sosiaalinen ilmapiiri on hyvä. Eilen kun oli sijainen, hän jätti palautetta, että hyvä luokka työskentelemään ja auttoivat häntäkin tarvittaessa, kun hän ei tiennyt kun hän oli uusi, ett sillai oli niinku hyvä. Tosi mukava oli tulla takasin koulutuksesta, kun ties että homma on hanskassa. (457 1542-1545)*

Edelliset opettajat tekevät paljon ryhmitöitä ja opettajat korostavat oppilaiden kriittistä ajattelua ja kyseenalaistamista. He ovat opettaneet ja totuttaneet oppilaat keskustelemaan paljon ja tekemään ryhmitöitä sekaryhmänä. Toinen opettajista sanookin, että monien opettajien mielestä luokan hälinässä ei opi.

Sosiaalista vuorovaikutusta harjoitellaan tietoisesti yhdessä luokassa. Luokassa on ollut *ongelmaoppilaita*, mutta ongelmia on selvitetty vuorovaikutteisen opetuskeskustelun ja siihen perustuvan Lions West-ohjelman avulla, jossa tietoisesti harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja opetellaan tutkimaan erilaisia persoonallisuuspiirteitä. Opettaja kertoo muista poiketen, että *osataan olla jo sujuvasti erimielisiä, hyväksymään ja käsittelemään ja riitelemään avoimesti asioista*. Toinen opettajista mainitsee luottamuksellisen suhteen kannustavan myös opettajaa työssään.

Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 16) ovat todenneet, että luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava, hänen motivaatiotaan parantava ja iloisuuttaan lisäävä vaikutus. Rehellinen arviointi on merkittävä motivaation kannalta.

*...Lähetään siitä, että sillä lapsella on hyvä oppimisilmapiiri eli lapsi tuntee turvalliseksi sen olonsa ja että sitä rakastetaan ja että sen parasta siinä koulussa tehhään, ei se, että miten hienoja ideoita tai jotakin semmosta vaan perus semmosesta, että siellä on hyvä olla, mukava olla, turvallinen olla. Ja silloin, kun tää ilmapiiri....mä oon ihan nuoresta opettajasta aikanaan ajatellu, että kuinka paljon tämmönen hyvä ilmapiiri vaikuttaa oppimismotivaatioon ja myöskin siihen onnistumiseen ja nyt mä voisin sanoa esimerkin tästä luokasta. Täällä on semmosia oppilaita, jotka on heikkoja, mutta oppilasilmapiiri tässä luokassa on turvallinen ja hyväksyvä ja tämmönen pienestäkin onnistumisesta rohkaistaan, se imaisee kummasti semmoset heikot mukaan..(55/ 1907-1915)*

Osa opettajista on sitä mieltä, että sosiaaliseen ilmapiiriin on vaikea vaikuttaa. Jotkut opettajat pitävät sitä kuitenkin tärkeänä oppimisen lähtökohtana ja erilaisten työskentelymahdollisuuksien antajana.

Vuorovaikutuksesta Rauste-vonWright & von Wright (1994, 175-178) toteavat, että ihmissuhdeammateissa työ tapahtuu aina vuorovaikutusprosessina muihin ihmisiin, yksilöihin, ryhmiin tai organisaatioihin. Onnistumisen edellytyksenä on, että oppilaan näkökulma saa riittävästi huomiota. Opettajan tulee pyrkiä ymmärtämään paitsi omansa myös oppilaitensa tavoitteita ja odotuksia ja niiden perusteena olevaa maailmankuvaa- kuinka tämä hahmottaa ongelmansa ja mahdollisuutensa- ja edelleen millaisia ovat oppilaan toimintaedellytykset ja rajoitukset ottaen huomioon hänen yleisen elämäntilanteen. Eräs opettaja korostaa oppilaan näkemistä kokonaisuutena eli oppilaan henkisen, fyysisen ja toiminnallisen hyvinvoinnin riippuvuutta toisistaan. Karin (1985) tekemän tutkimuksen mukaan opettajalla on erittäin suuri vaikutus luokan sosiaaliseen ilmapiiriin (ks. Kari 1996, 67-73).

*....päivittäin.....tämmösiin arkisiin asioihin oppilaan kohdalla pitää kiinnittää huomioita. S, miten se jaksaa, se on yks semmonen asia. Kauheen tärkeätä on nähdä, miten se lapsi voi eli siitä pitää lähteä mun mielestä. Ja sitten tulee ne, että onks se tehny tehtävänsä....näähämmöset opettajan normaalit kuviot eli myöskin seuraat sitä, miten se on suoriutunut tehtävistään ja onks se jaksanu tehdä ne ja (... ) mutt se on hyvin usein verrannollinen tähän fyysiseen jaksamiseen, siihen keskittymiskykyyn ja tämmöseen.(56/1950-1955)*

#### **4.7 Ei ole muuta kuin luokanopettajan koulutus**

Opettajat tuntevat itsensä kouluttamattomiksi niissä tapauksissa, jolloin heillä on hojks-oppilaita. Eräs opettaja ihmettelee, kuinka hän voi opettaa erityisoppilasta, kun ei hän eikä senkään vertaa kouluavustaja ole saanut koulutusta erityisoppilaan käsittelyyn eikä oppilas pysty oppimaan eikä seuraamaan yleistä ohjetta.

*...se on aika hullunkurinen järjestelmä tää koulu, että monta kertaa otetaan kouluavustaja ja annetaan sille ne erityisoppilaat, eihän se ole saanut minkäänlaista koulutusta, vaikka sulle nyt kuinka annetaan, että tässä on nääh asiat ja meette nääh läpi ja yleensä, että panna vielä kouluttamattomampi ihminen sen erityisoppilaan kanssa kuin minä...(naurua)...(52/1796-1800)*

*Oli konkreettisia, aggressiivisia ja ihan vaarallisia tilanteita, joihin mä jouduin puuttumaan sillä tavalla, että kyllä semmosta ulkopuolista asiantuntija-apua tarvittais, kun ei ole muuta kuin luokanopettajan koulutus. (40/1404-1407)*

Opettajat kokevat painostavaksi ajatuksen, että heidän tulisi pystyä opettamaan *normaalissa luokassa* erityisoppilaita. Luokanopettajat kokevat, että heidän tehtävänsä on opettaa kaikille samat asiat, jolloin erityisopettajalla ajatellaan olevan enemmän aikaa yksilölliseen opettamiseen erityisluokassa. Opettajat mieltävät selvästikin



kaksoisjärjestelmän kuuluvaksi kouluorganisaatioon ja tuovan apua sekä heille että erityisoppilaille.

*...yleensäkin se, että hojks oppilaat on normaaliluokassa, kyllähän se tietysti ihan mukava on, että ne saa olla tuon ryhmän kanssa, mutta kyllä mä tunnen itteni kouluttamattomaksi sille alueelle, että mun pitää tästä vaan ottaa 30 ns.normaalia ja siihen 2 hojks-opiskelijaa vielä, kun heillä on selkee erityisopetus päätös eli jos he pääsisivät erityisopetukseen, heillä olis erityisopettaja ja myös avustaja, niin mun pitäis nyt samat asiat pystyä opettamaan tässä normaalissa luokassa ja mä en oo saanu erityisopettajan koulutusta.(52/ 1779-1784)*

Osa haastateltavista luottavat siihen, että erityisopettajat saadessaan tarpeeksi resurssia auttavat heitä, ja heille riittää luokanopettajan koulutus, kun taas osa on sitä mieltä, että kunnan kustantamaa täydennyskoulutusta *erityisvaikeuksista kärsiviin oppilaiden* opettamiseen tarvitaan. Opettajat toteavat, että koulutus tulisi olla pitkäperiodista työajalla tapahtuvaa koulutusta, jossa luokanopettajia perehdytettäisiin integraation mahdollisuuksiin. Osa opettajista näkee sen kuitenkin tässä järjestelmässä mahdottomana, kun ei sijaisia saa ottaa. Muutaman päivän koulutus ei opettajien mielestä riitä.

Muutamit opettajat mainitsevat opettajankoulutuksen muuttumisen tarpeen. Opettajankoulutus ei anna valmiuksia vielääkään yksilöllisyyden kohtaamiseen luokassa. Joillakin kouluilla onkin ollut opettajakoulutuslaitoksesta luokanopettajiksi harjoittelevia opiskelijoita, jotka kokevat käytännön harjoittelun kenttäkoulussa opettavaiseksi.

## 5. OPPILASARVIOINTIIN LIITTYVÄ YHTEISTYÖ

### 5.1 Koulun henkilökunta

Kouluilla henkilökunnan keskinäinen yhteistyö vaihtelee melkoisesti riippuen osittain koulun oppilasmäärästä ja fyysisistä olosuhteista aiheuttaen haastateltavissa opettajissa ristiriitaisiakin tunteita. Osa opettajista on sitä mieltä, että yleisiä koulun toimintaan liittyviä yhteistyöpalavereita erilaisiin koulun projekteihin liittyen on väsymykseen asti. On taas kouluja, jossa opettajat eivät juuri näe toisiaan päivän aikana jo senkin vuoksi, että luokat on sijoitettu useampaan eri rakennukseen. Joillakin kouluilla arviointiin liittyvät tiimit ja keskustelut ovat vieneet paljon aikaa, kun taas toiset katsovat yhteistyön enemmän vielä haluttavaksi visioksi.

Opettajat yhdistävät arviointitiimien työn 90-luvulla tapahtuneeseen arvioinnin kehittämiseen ja puhuvat tässä yhteydessä ainoastaan lukukausitodistuskaavakkeiden kehittämisestä. Opettajien mielipiteet oppilasarvioinnin käydyistä keskusteluista ovat ristiriitaisia. Toisten mielestä arviointifilosofiaa on puitu jatkuvasti, kun taas jonkun mielestä arvioinnin tehtävää ei ole mietitty opettajuuden kannalta tarpeeksi pitkälle.

*Rinnakkaisluokan opettajat.* Yhteistyötä oppilasarviointiin liittyen tehdään satunnaisesti. Jotkut opettajat tekevät yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajien kanssa enemmänkin oppituntien suunnittelussa. Rinnakkaisluokan opettajan kanssa mietitään lähinnä jakson jälkeisiä kokeita ja arviointiin liittyviä kriteereitä.

*On me sillei niiku... sitä mää ootin oikeestaan, että kun tulin isoon kouluun, että kun on monta rinnakkaisluokkaa niin yhteistyötä jes, mutta ei siitä sen enempää....mutta kyllä me tehhään aika paljon, niin ainoastaan matematiikan koe on semmonen jota me katotaan ainakin toisen rinnakkaisopettajan kanssa, että mistä sää nyt annat pisteitä ja mistä et anna pisteitä. Että sen verran on arvioinnissa yhtenäisyyttä, samaten hänen kanssaan keskustellaan liikunnan puitteista, koska jos liikunnan numerokin on, että mun mielestä se toi on kasi, mutta ei se välttämättä sun mielestä ookaan sama, perusteita..(18/ 626-632)*

Osa opettajista on sitä mieltä, että yhteistyö varsinkin rinnakkaisluokan opettajien kanssa oppituntien suunnittelussa ja oppilaspalautekeskustelussa on erittäin tärkeää tuen saamisen kannalta, mutta kaikki eivät koe sitä tarpeelliseksi, varsinkaan jos ei ongelmia luokassa ilmene. Luokassa useat opettajat kokevat olevansa useimmiten yksinäisiä puurtajia.

*...ihan olen ollut yksin..(rykäsy)...Toinen näistä edellisistä luokanopettaja antoi tietoa eli saatesanat lapsille eli sen porukan mä nyt sitten tunsin ja tiesin sitten, ketä pitää auttaa, mutta toinen ryhmä oli sitten, että se tuli sitten niinku tabularasa tähän. Ainoana oli se sanallinen todistus, minkä ne oli keväällä saanut.(31/1052-1055)*

*Muut opettajat.* Toisten kolleegojen luokalleen tekemistä päivittäisistä oppilasarviointi menetelmistä opettajat eivät paljoa keskustele eri oppiaineiden osalta. He kokevat tärkeäksi tarpeenmukaisen, satunnaisen palautteen kolleegoilleen lähinnä oppilaiden hyvästä tai huonosta käyttäytymisestä ja työskentelystä, mutta säännöllistä keskustelua ei ehditä käymään. Henkilökunnan välinen yhteistyö ei ole siis ennalta ehkäisevää oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvää prosessointia, vaan tapahtuu useimmiten ongelmien ilmentyessä tai säästösten muuttuessa.

*Sitten meillä on, kun on näin pieni työyhteisö...aina kun jotain sattuu, niin välittömästi otetaan esille se ja siinä on ne opettajat, henkilöt....jotka tilanteeseen kuuluu..(72/ 2473-2474)*

*...käydään keskustelua oppilaista tarpeen mukaan, mutta ei jatkuvasti, vaan jos tulee joku esille hyvässä tai huonossa, niin niissä sitten. Lähinnä semmosia ongelmia, että nyt sitä ei näkyny siellä, että missähän se nyt on.. tai että nyt menee asiat huonosti tai hyvinkin...että siitä tulee paljonkin palautetta näiltä toisilta opettajilta....ei muutoskaan....vaan että taas ne oli kiltisti siellä...koen keskustelun tärkeäksi ja se oli yks syy, miks vaihoin työpaikkaa, että en viihtyny yksin pienellä koululla....(95/ 3292-3298)*

*Yhteisvastuu.* Eräs opettaja koki opettajien yhteisvastuun onnistuneeksi ja yhteistyön myönteisenä työpalautteena itselle. Joillekin opettajanhuone on tärkeä purkautumispaikka, mutta kaikki eivät saa mielestään välttämättä tukea ajatuksilleen.

Kaikissa koulussa ei ole tehty tarkkoja yhteisiä pelisääntöjä, joiden puitteissa toimitaan yhdessä ongelmien sattuessa. Sosiaalinen vuorovaikutus ei opettajien välillä pelaa silloin ja vastuu oppilaiden seurannasta jää itselle.

## **5.2. Erityisopettajan apu tärkeä**

Yhteistyö erityisopettajan kanssa sujuu eri tavoin. Joissakin kouluissa erityisopettaja on tavattavissa vain tiettyinä päivinä kouluissa ja se koetaan hankalaksi joidenkin akuuttien tilanteiden kannalta. Opettajat kokevat, että mitä enemmän on ongelmia, varsinkin käyttäytymisongelmia, sitä enemmän he kokevat vastuun jäävän itselle, eikä erityisopettajalta ja kolleegoilta tule riittävästi apua. Eräs opettaja sanookin, että yhteistyö ei ole toimivaa, vaikka siitä puhutaan.

*Jos apua tarvitaan maanantaina, ei auta kun erityisopettaja tulee vasta keskiviikkona. Olis pitänyt olla koko ajan semmonen paikka, johon voi pistää tällasen oppilaan ja eihän lasta taas yksin voi laittaa tuonne käyttävään, jos se on vihanen, hermostunut, sillä tavalla, että siellä pitäisi olla joku aikuinen. (41/14011-1415)*

Opettajat ovat miettineet erityisopettajan kanssa, missä äidinkielen, matematiikan tai historian alueella opetusta annetaan yksilöllisemmin. Erityisopettajat pyrkivät käymään samat asiat läpi kuin luokassakin käydään, mutta yksilöllisemmin ja rauhallisemmin jättäen yksityiskohtia opetuksesta pois.

Erityisopetuksen toimiessa kerran viikossa tapahtuvat erityisopetustunnit koetaan yleisesti liian vähäiseksi avuksi isoissa luokissa. Yhteinen palautekeskustelu oppilaan etenemisestä jää usein vähäiseksi. Se ei ole etukäteissuunnittelua, vaan lähinnä keskustelua siitä, mitä on tehty ja mikä on ongelmana. Lähinnä luokkatilannetta helpottavia keskustelua ei käydä.

*Mitä on tehty ja mikä on ongelma ja joskus se on sitä, että taivastellaan, että huh, huh, että ei oikein keksitä, että mitä vois tehdä(...)(96/3309-3310)*

Toisissa kouluissa erityisopettaja on käytössä päivittäin ja osa tunneista esim. matematiikan tunnit on rakennettu niin, että erityisopettaja voi auttaa samanaikaisesti pienryhmässä useampia oppilaita rinnakkaisluokilta samanaikaisesti. Yhteistyö erityisopettajan kanssa on heidän mielestään elinehto sille, että hojks-oppilaat ja heikot oppilaat saavat henkilökohtaisempaa ohjausta.

Kaksi oppilasta kuudesta hojks-oppilaasta ovat odottaneet paikkaa erityisluokkaan ja muut 4 on siirretty erityisopetukseen lähinnä äidinkielen, matematiikan ja englannin kielen osalta, myös historian opiskelu tapahtuu yhdellä hojks-oppilaalla erityisopetuksen pienryhmässä. Hojks -oppilaille on kaikille annettu resurssia. Yhdessä koulussa jokainen erityisopetukseen siirretty oppilas saa yhden resurssitunnin, jolloin hojks-oppilaat saavat yksilöllistä ohjausta erityisopettajan pienryhmässä erikseen tai tuntiopettajan antamana. Rinnakkaisluokat pitivät esim. matematiikan tunnit samaan aikaan, jolloin erityisopettaja pystyy ottamaan pienryhmään oppilaita eri luokilta kyseisiksi tunneiksi. Samat opetussisällöt pyritään käymään läpi hitaammassa tempossa yksilöllisesti ja karsimaan määrällisesti tehtäviä.

Eräs opettaja puhuu minihokkseista, eli oppilaista, joilla ei ole erityisopetussiirtoa, mutta tilapäisesti oppilaalle on tehty oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma lähinnä levottomuuden ja keskittymättömyyden vuoksi.

Yhteistyö ja seurantakeskustelut erityisopettajan kanssa koetaan erittäin tärkeäksi ja elinehdoksi.

*Pienryhmä on sitä, että meillä on esim. matikan tunnit kaikilla kuukeilla yhtä aikaa ja erityisope pitää tuolla. Siinä on 6 tai 7 vai peräti 8 mahtuu yhtä aikaa olemaan ja ottaa kaikille matikkaa. Mun luokalta siellä on ollu jopa 5 yhtä aikaa ja se helpottaa mua hirveesti, koska he ei ymmärrä ja suurin osa on semmosia, että esim. taululta ei saa yhtään mitään irti. (12/ 400-404)*

*Tälle, kun se onnistuu erityisopettajan kanssa, että onnistuu se yhteistyö, että saa järjestettyä nää tunnit ja näin pois päin, niin siitä on hirveesti apua, mutta en mää tiijä, mitä mää tekisin matematiikan tunnilla, jos ne 5, kun on koko luokan tunti, ois täällä. En tiijä mitä tekisin. (17/ 581-584)*

### 5.3. Samanaikaisopetus

Samanaikaistyöstä puhuttaessa opettajien kommentointi jää vähiin. Osa haastateltavista opettajista sanookin sen tuntuvan kaukaiselta haaveelta. He ajattelevat sitä mahdottomaksi meidän koulujärjestelmässä, koska uusia resursseja ei ole saatavissa. He eivät ole selvästikään pohtineet kyseistä asiaa ja osalle opettajista termi samanaikaisopetus on vieras ja he kysyvätkin, mitä sillä tarkoitetaan tai ymmärtävät sen oppilaan olemisena samanaikaisesti erityisopettajan luona eri tilassa.

*No mikä ettei, ei se varmaan huonokaan olis....no se varmaan vaatis vähän enemmän sillei mieltimistä...että jos tulee niin ei mulla sitä mitään vastaan oo, en sitä tarkota, mutta jotta siitä sais kaiken irti, niin vaatis paljon yhteistyötä...(96/3320-3322)*

Eräs opettaja korostaa toisen aikuisen, lähinnä erityisopettajan asiantuntijuutta opetuksen eriyttäjänä ja perehtyneisyyttä erityisoppilaan ongelmiin, koska luokanopettajalla ei ole koulutusta ongelmien kohtaamiseen. Yksi opettaja kertoo saaneensa luokkaan ilmaisia työntekijöitä auttamaan oppilaita.

Samanaikaisopetuksen hyvänä puolena koetaan toisen aikuisen apu heikkojen oppilaiden herättelijänä, ei niinkään eriyttämisen tai yhteisen oppilasarviointin kannalta.

*Olishan se tietenkin, silloinhan vois ne hojks-oppilaat ottaa yhteen ryhmään, jos kaks muuta heikompa ne menis siinä samalla, koska silloin ne pystyis myös ottamaan tästä yleisestä opetuksesta, koska kun mä opetan jonkun asian tuolla taululla tai mennään avaruuden joku vaikee juttu, niin se vois olla erityisopettaja siinä ja koko ajan kun erityisoppilas on vähän, että se kattelee johonkin muualle, niin sitä pitäis olla niinku koko ajan vähän herättelemässä siinä, että ooppas tarkkana tuossa ja katopas tässä on just näin. (52/ 1802-1808)*

Eräs opettaja kokee vaatiessaan samanaikaisopetusta ja yhteistä oppilaan seurantaan, että kaikki erityisopettajat eivät ole valmiita tai halukkaita tekemään samanaikaisopetusta luokassa, vaan haluavat oppilaan kanssa tällä hetkellä rauhallisen tilan työskentelyyn. Hänen mielestään sosiaalinen vuorovaikutus luokassa vaikuttaa oppimiseen myönteisellä tavalla, jolloin ohjausta voisi tehdä yhdessä ja oppimista *luki-oppilaalla* tapahtuisi luokassa.

#### **5.4. ...oppilashuoltoryhmä, johon menee vaikeat tapaukset**

Useille haastateltaville opettajille oppilashuoltoryhmä tuntuu vieraalta ja eivätkä he miellä sitä päivittäiseen oppilasarviointiin liittyväksi yhteistyökumppaniksi. Monilla kouluilla oppilashuoltoryhmä kokoontuu kerran kuussa. Koulun rehtorin ja erityisopettajan lisäksi mukana on usein sosiaalityöntekijä ja perheneuvolapsykologi, jonka opastuksella etsitään toimenpiteitä vaikeissa tilanteissa. Opettajien näkökulmasta oppilashuollon tarkoituksena on vahvistaa heidän jaksamistaan ja saada tukitoimenpiteitä vaikeuksissa olevalle oppilaalle. Ongelmissa keskitytään lähinnä oppilaasta johtuviin ongelmiin. Yksi opettajista kertoo taas, ettei oppilashuoltoryhmä ole ollut toimiva, vaan suurimmat oppilasongelmat ovat jääneet kuitenkin opettajan yksin kannettaviksi.

*.....No en oo osannu ajatella sitä arviointikeinona..yritettiin saada asiat siihen kuntoon, että tämä oppilas vois koulussa käydä....en oo hirveen useen siellä ollu..yjs tai kaks kertaa, mutta kuitenkin, kun on tosi iso ongelma, niin onhan se hyvä, että saa muittenkin kanssa puhua asioista ja saa sillä tavalla tukee(...)*

*Onko vanhemmat olleet mukana?? Ei ole..joissakin tapauksissa on varmaan olleetkin vanhemmat mukana....kun mä olin siellä, oli perheneuvolasta, oliko hän nyt psykologi ja sosiaalitoimesta kaks henkilöä....vähän niiku vahvistettiin sitä, tai tuli semmonen olo, että kyllä tästä selvitään..kyllä tän asian kanssa on oltu kodin kanssa paljonkin tekemisissä. Se on isompikin juttu eli siinä tulee tukitoimenpiteitä ulkoapäin, että minä koitan näitä omia juttujani siihen nivoa. (96/ 3338-3347)*

Laaksonen & Wiegand (1990, 12) ovat kuvailleet oppilashuollon periaatteita, joista ensimmäisenä mainitaan ennaltaehkäisevä työ. Haastatteluisia ilmaistaan, että oppilashuoltoryhmässä se ei sitä ole, vaan siellä pyritään saamaan apua vaikeimpiin tapauksiin. Koulupsykologin läsnäolo asiantuntijana nähdään tärkeänä.

Edelleen Laaksonen & Wiegand (1990, 19) ovat todenneet, että yli puolet psykologien työajasta kuluu yksilötason korjaavaan työhön. Hänen tulisi pyrkiä myös työyhteisön toimivuuden parantamiseen, mutta käytännössä se on jäänyt vähemmälle huomiolle. Yhdessä haastateltavan opettajan koulussa oppilashuoltoryhmä on alkanut tehdä

toimintasuunnitelmaa esim. kriisitilanteisiin tai kiusaamistapauksien hoitamiseen. Haastattelussa oppilashuoltoryhmän merkitys nousee esille koulun yhteistyöongelmien ja asenteellisten erimielisyyksien vuoksi.

*On ollut oppilashuoltoryhmästä apua. ...että jos olisin ollut pelkästään luokanopettaja, joka ei olisi ollut oppilashuoltoryhmän jäsen, siitä olisi ollut silloinkin paljon apua, jos minä vain olisin hakenut sitä apua. Että meidän koulussa esimerkiksi niin, täällä on 3 luokkaa, jossa on opettaja sitä mieltä, jotka sanoo, että heillä ei ole lastensa kanssa ongelmia. Eli on semmosta asennevammaa. He eivät käsitä, että oppilashuoltoryhmä on tukemassa opettajaa ja auttamassa, vaan se käsitetään sillä tavalla, että on huono opettaja jos pyytää apua. Sen eteen tehdään työtä, että se häviäis. (41/1423-1429)*

### 5.5. Yhteistyö kotien kanssa: *valitettavan vähän ilosista asioista*

Haastatteluissa yhteistyötä vanhempien kanssa leimaa koulukäytänteiden kiire. Opettaja kantaa vastuuta usein yleisten asioiden tiedottamisesta kotiin koulupäivän ohessa ja kokee sen aiheuttavan lisätyötä.

*....joittenkin asioiden seuraaminen, että pysyy perillä, että miten tää oppilas hoitaa asioitaan ja ilmoittaminen kotiin...semmoset on aika hankalaa ...lisä..tai ympätä siihen muuhun työhön, että tuntuu siltä nyt, ettei taho aika eikä oma pää antaa periksi, että pystyy tekemään ne suunnitelmat, mitä tehään huomenna,mitä tehään ens viikolla ja sitten ne oppilaan henkilökohtaiset asiat, niissä on muistaminen, että muistaa ilmoittaa kotiin ja muistaa hoitaa ne. Tuntuu, että jokaisella olis aina jotain, että kyllähän ne oppilaan kanssa hoituu täällä, mutta muistais ilmoittaa sinne kotiinkin, se on aina semmonen, että pitää kirjottaa moneen paikkaan ylös, että tämä tee. (90/ 3112-3119)*

Osa opettajista kuvailee yhteistyötä melko negatiivisin sävyin, joka ilmenee lähinnä oppilaan negatiivisen käyttäytymisen ilmoittamisena joko puhelimitse tai reissuvihkon välityksellä. Eräs opettajista kuvaa pari aikaisempaa vuotta luokassaan *kaootiseksi*, kun osan oppilaiden työskentelytaidot ja eivät olleet kehittyneet keskenään samalle tasolle, joten siitä tuli stressi ja ristiriitoja kotien kanssa. Vanhemmilla on joidenkin mielestä erilaiset käsitykset ja tavoitteet koulun kanssa ja opettajat kokevat sen uhkana.

*...meni vanhemmalle sanomaan, että ei ole nyt kaikki ihan kunnossa tämän lapsen lukualueen osalta, niin siitäkö äiti riemastu. Semmosta tilannetta ei tule, että ohjastaja tai koulun rattiin hyppää joku vanhempi tuolla. Sitä en ikänä tule hyväksymään ja se että joissakin asioissa en voi mennä siihen, että annan periksi, vaan koulu säilyttää linjansa ja ne jotka on sitä mieltä, että tää on hyvä,niin pysyy kelkassa ja vapaus on viedä lapsi muuhunkin kouluun.(71/2453-2457)*

*Vastuu.* Osa opettajista peräänkuuluttaa vanhempien vastuuta kasvattajana. He kokevat itsensä vastuunkantajiksi, joiden harteille jää kodille kuuluvia kasvatusasioita. Toiset

opettajat taas oppilaiden vastuuta päivittäisten informaatioiden sanansaattajina. Joissakin asioista ei oppilaan viesti mene kotiin ja ongelmia tulee mm. läksyjen teossa. Joidenkin opettajien mielestä vanhemmat kunnioittavat vielä opettajan auktoriteettia eivätkä uskalla kritisoida.

*Äiti sano, että ei hän jaksa siellä kotona sitä kattoo, että hän lähtee ennen ulos ja isä sano, että ei hän oo koskaan kotona. Eli se on jääny täysin koulun haaviin tää lapsi.(65/ 2257-2259)*

*Ne vanhemmat uskoo sen sitten, että jos mä lähetän jotakin viestiä kotiin, niin kyllä se varmasti on niin. Ei oo tullu epäilyksiä siitä, että opettaja tät asiaa käsittelis epärealistisesti.(38/1316-1317)*

Reissuvihkon välityksellä käydään keskustelua. Eräs opettaja korostaa luottamuksellisten suhteiden merkitystä tärkeänä ja sanoo, että on antanut vanhempien soittaa myös kotiin.

Yhteistyön kehittäminen nähdään useimmiten määrällisenä ja sen tähden melko mahdottomana laajempaan toteuttaa ison luokan kanssa. Kuitenkin opettajat haluaisivat kehittää yhteistyötä niin, ettei koulu tuntuisi erilliseltä laitokselta. Myös laadullista yhteistoiminnallisuutta miettii yksi opettajista.

*Se onkin aika vaikee kysymys. Jos sitä alkaa miettiä sitä kautta, että ois enemmän tapaamisia, niin sehän olis tietysti yks mahollisuus, mutta se on taas että ei sitä kovin pitkään jaksa, että niitä on aina. Kun tapaa vanhemmat ja vaikka sen vetäs sillei aina, että 5-6 oppilaan vanhemmat per päivä, niin siinä menis 2-3 tuntia niin kyllä siinä kaks viikkoa hurahtaa...se vaatii aika lailla semmosta ylimääräistä iltatyötä, että saa ne ajat kohalleen. Niin semmonen on aika lailla raskasta, että ei kannata sitä, mutta..ehkä sitten muu tapa. Ei monikaan perhe tuu kouluun ..tietysti semmonen joskus aikasemmin oon tehny, että on käyty vanhempien työpaikalla tutustumassa niin semmosta yhteistyötä olis mahollista tehdä, mutta taaskin se, että meitä on aika paljon, niin kaikkien työpaikoilla ei mahu.( 95/ 3276-3288)*

*...mutta mä oon miettiny, että millä tavalla niinku se isä ja äiti kokis, että osa sen osaamisesta ja osa sen äidin ja isän ja sen lapsen yhteistyötä siirtyis jotenkin tänne kouluun, vähän semmonen jenkkitaustamallii, semmosta mä kaipaen, semmosta yhteisvastuullisuutta myös..että myö ei oltais erillinen laitos ja mä oon aina sen kokenut sen haasteena...(63/ 2179-2183)*

## **5.6. Arviointikeskustelut vanhempien kanssa: opettajan monologiko?**

Suurin osa opettajista pitävät arviointikeskustelun kerran lukuvuodessa ennen tai jälkeen joululoman korvaamalla sillä jouluna annettavan lukukausitodistuksen. Haastatteluissa lähes kaikki opettajat toteavat vanhempien kanssa käytävät arviointikeskustelut tarpeelliseksi ja hyödyllisiksi lapsen kasvatusprosessin vastuullisen tukemisen sekä



oppimiskehityksen seuraamisen vuoksi. Joidenkin opettajien mielestä kaikille vanhemmille *palaute ei mene perille*.

Uudessa perusopetuksen lainsäädännössä arvioinnin tehtävänä on myös antaa huoltajille tietoa oppilaiden tavoitteiden saavuttamisesta ja edistymisestä opinnoissa, jotta huoltajat voivat omalta osaltaan tukea sitä. Arviointi on siis opettajan, oppilaan ja huoltajien yhteistyötä. Jotta arviointi olisi kannustavaa, oppilaan ja huoltajan tulee saada tietää, miten oppiminen ja kasvu on edistynyt asetettujen tavoitteiden suunnassa. (OPH, 1999, 7-9.)

Arviointi ei ole jatkossa opettajan yksinoikeus (Mäensivu 1999, 16). On siis käytävä dialogi. Opetussuunnitelman perusteissa on mainittu arviointikeskustelut yhtenä uutena toimintamuotona. Vuoropuhelu eli dialogi kodin kanssa tulisi olla jatkuvaa. Todistuksilla ja tiedotteilla voidaan kertoa, miten koulussa menee, mutta ne eivät anna välineitä itsearviointin kehittämiseen tai siihen, että koti voisi entistä paremmin tukea lapsen koulunkäyntiä. Keskustelujen ei tule suuntautua vain arviointiin vaan niiden perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin nykytilan arvioinnin pohjalta. Näin ollen keskustelut ovat kehityskeskusteluja, ei pelkästään arviointikeskusteluja. Erityisen tärkeää näissä keskusteluissa on kaikkien osapuolten tasavertaisuus ja tietoisuus siitä että kehityssuunnitelmien on oltava oppilaan suunnitelmia. Oppilaan on suunnattava ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. (Vuorinen 2000, ks. 90-94.)

Koppisen (1994, 26) mukaan oppimistulosten arviointi palvelee paitsi oppijaa ja opettajaa myös vanhempia ja työnantajia. Vastuulliset vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa edistymisestä voidakseen omalta osin tukea lapsensa oppimista. He eivät hanki tietoa oppimistuloksista voidakseen verrata niitä muihin samanikäisiin, eivätkä omaa itsetuntoaan kohottaakseen, vaan seuraavat oppimisprosessin kehittymistä. Muutamien opettajien haastattelussa ilmenee vanhempien halukkuuden nähdä oppimistulokset numeroina, jotta he näkevät, millä tasolla mennään ja tietävät, milloin pitää olla huolissaan.

Ongelmaksi koetaan edelleen oppilaslukumäärältään suuren luokan arviointikeskusteluihin kuluva aika. Opettajat käyttävät keskusteluihin muutaman illan ja varasivat yhdelle perheelle keskusteluun aikaa 20-30 minuuttia. Opettajat kokevat puolen tunnin keskustelun vähäiseksi, jolloin siitä tulee helposti opettajan monologi.

*Kyllä mä tiijän, kun alotan ens viikolla arviointikeskustelut, istun täällä monta iltaa ja siitä ei makseta. Siinä mielessä arviointikeskustelu kuuluu niinku työhön. Viime vuonnakin mä*

*käytin yli 15 tuntia eli puoli tuntia per oppilas siihen ja puolessa tunnissa saat aika vauhtia selittää... (17/593-597)*

Arviointikeskusteluissa käydään läpi käyttäytymiseen liittyviä asioita, työskentelyasioita mm. läksyjen tekeminen ja eri aineiden tiedollisia oppimistuloksia, joihin opettajat ovat saaneet tietoa myös muilta luokkaa opettavilta opettajilta, mm. kielten opettajilta. Arviointikeskustelu on siis lähinnä jo aikaisemmin toteutuneiden oppilaan oppimistulosten tarkastelua. Jotta arviointi olisi kannustavaa, oppilaan ja huoltajan tulee saada tietää, miten oppiminen ja kasvu ovat edistyneet asetettujen tavoitteiden suunnassa (Vuorinen, 2000, 91).

Yksi opettajista kertoi keskusteluissa käytävän läpi oppilaan edistymistä keskustellen siitä oppilaan, vanhempien ja koulun näkökulmasta. Arviointikeskustelut kestävät hänellä joulun lähettyvillä 40-50 minuuttia joko koululla tai lapsen kotona. Arviointikeskustelu antaa hänelle *hyviä vinkkejä* työn edistämiseen ja edistää siis oppilaan tuntemusta. Muissa haastatteluissa ei tullut esille arviointikeskustelujen transaktiota.

Osa opettajista kertoo sen sijaan koulun odotukset, joihin vanhempien tulisi sopeutua tukien lapsen koulunkäyntiä. Osa opettajista on sitä mieltä, että vanhemmille on tärkeää oppimistulokset ja 5-6 luokan opettajilla onkin arviointikeskustelussa eri oppiaineiden koekansio mukana. Osa opettajista kertoo käyvänsä arviointikeskusteluja perheiden kanssa, mikäli tarvetta ilmenee.

*Ensin vanhempien kanssa käyvään läpi se, mitä siltä lapselta odotetaan, mitkä sen edellytykset on ja käydä tämmöset, tämmöset perusasiat läpi, että vanhemmat tietää missä mennään, miten pitää tukee sitä.. pitää olla selvät tämmöset pelisäännöt...että koulussa olen nähnyt tämän tilanteen näin teidän lapsenne kohdalla ja pyrin hänen kohdalla näin edistämään hänen kasvuaan ja kehitystään ja osaamistaan ja näin pois päin. (62/2158-2163)*

Kaikkien opettajien luokissa arviointikeskusteluihin ei osallistu oppilas mukaan, vaan vanhemmat kuuntelevat lapsensa oppimistuloksiin liittyviä saavutuksia. Oppilasarvioinnin suorittaa siis vain luokanopettaja.

*Sitten sinä on mielenkiintoista sen kodin puoli. Mä en oo koskaan vielä siihen lähtenyt, että kotoa suoritettais arviointi, mutta ihan mielenkiintoista olis kuulla, että kuinka paljon niihin läksyihin käytetään aikaa ja mitä se on sitten, että onko se kauheeta tappelua. Niinku täällä koulussahan se ei näy sillä tavalla, kun se näkyy siellä kotona. Suurin osa vanhemmista on kiinnostuneita siitä, miten lapsella menee koulussa ja ne on tärkeitä, ne tulokset. Kai siitä on puhuttu, että ei täällä pärjää jos ei hoida hommia ja vanhemmat ovat realistisia. (39/1358-1363)*

Vuorisen mukaan inhimillinen vuorovaikutus kehityskeskustelussa mahdollistaa konkreettisten suunnitelmien tekoon ja ohjaa oppilasta käsittelemään itseään koskevaa

tietoa, tunteita ja asenteita. Käsittelyn avulla oppilas saa itselleen itsearvioinnin välineitä ja hänen itsearvostuksensa myös kehittyy. (Vuorinen 2000, ks. 90-94.) Osa opettajista käy keskustelua läpi oppilaan tekemän syksyn itsearviointilomakkeen pohjalta, jonka monet opettajat teetättävät oppilailtaan ennen syys- ja joululomaa. Opettajat kertovatkin oppilaan tietävän hyvin oman käyttäytymisensä ja oppimistasonsa.

Vuorisen mukaan (2000, 105) kouluissa on yhä enemmän oppilaita, joiden opiskelumenetelmä on ns. välttämiskäyttäytyminen. Tällainen oppilas pyrkii selviytymään mahdollisimman vähällä eli on alisuoriutuja eikä ole motivoitunut opiskeluun; hän ikään kuin kuluttaa aikaa jotain parempaa odotellessa. Tähän käyttäytymiseen voidaan päästä vaikuttamaan myös myönteisten kehityskeskustelujen avulla.

Haastatteluissa kävi ilmi, että useat opettajat ajattelevat päivittäisen oppilasarvioinnin irralliseksi tiedollisiin sisältöihin liittyväksi toiminnaksi, ja silloin mm. motivaation ja vastuuntunnon puute koetaan oppilaan omaksi ongelmaksi, jossa perään kuulutetaan kodin vaikuttamista tilanteeseen.

*...mä oon vakuuttunut siitä, että siitä päivittäisestä arvioinneista ei ole rihman verran hyötyä, jos sen oppilaan päässä ei raksaha muut rattaat paikalleen eli sinne pitää tulla halu tehdä koulutyötä, halu edistyä, halu hoitaa asiat, halu kantaa itse vastuuta. Sillä arvioinnilla en ole nähny minkäänlaista edistymistä tapahtuvan sillä saralla, vaan paljon tehokkaampi on henkilökohtainen keskustelu oppilaan kanssa ja sitten jos saa kodin sitoutettua siihen mukaan. Ne ajaa kaiken muun edelle, koska ne arvioinnit, mitä oppilaat on tehny itsestään, niin ne tietää ihan vissiin sen homman, eikä sitä tarvii jynssätä joka päivä (70/2404-2411)*

Koppinen (1994, 49) on todennut, että joka tapauksessa kodin ja koulun välisissä kasvatus- ja arviointikeskusteluissa pitäisi kyetä vahvistamaan oppilaan itsenäisyyttä, itsetuntoa, aloitteliaisuutta, yritteliäisyyttä, yhteistyökykyä, vastuuntuntoa, suunnitelmallisuutta ja oman oppimisen säätelyä.

## 6. PÄIVITTÄINEN OPPILASARVIOINTI LUOKASSA

### 6.1. Opettajan seuranta oppiaineissa

Haastateltavien opettajien tavoitteena on pitää oppilaat vuosiluokalle asetettujen tavoitteiden tasolla. Luokassa ei ehdi tunnin aikana paljon ohjaamaan, jos oppimisessa on vaikeuksia. Yksi opettaja sanoo antavansa yksilöllisesti tukiopetusta, mutta siihenkään ei ole paljon resursseja.

*Kyllä mä seuraan eniten, mitä se osaa. Jos mun tehtävä on opettaa joku asia, niin sen pitäis oppia se asia ja jos ei se opi, niin sitten pistetään tukiopetukseen tai mä annan lisäopetusta tai sitten ilmoitetaan kotiin, että asiaa pitää sen kanssa harjoitella. (77/2674-2676)*

Haastatteluissa suurin osa opettajista kertoo seuraavansa lähinnä oppilaan tiedon osaamista päivittäin. Opettajien mielestä perustaitojen oppiminen on perusta kaikelle oppimiselle. Eri oppiaineissa ovat kirjat, joita opettajat käyttävät vaihtelevasti. Jotkut opettajat käyvät kirjoista lähes kaikki asiat läpi, kun taas yksi opettaja pitää oppikirjaa oheismateriaalina, josta voidaan oppilaiden kanssa valita käsiteltäviä aiheita. Oppilaat tekevät tehtäviä enimmäkseen vihkoon, mutta valmiita kustantajien työkirjojakin on käytössä. Opettajat seuraavat oppilaiden vihkotyöskentelyä tunnilla ja pyrkivät ohjaamaan ja kontrolloimaan suorittamista.

*Suurimmaks osaks mä käytän hyvin oppikirjasidonnaista opiskelua, että aika tarkkaan me ollaan oppikirjojen mukaan menty(...) Se on aika tärkeä oppimisväline ja sen lisäksi käytetään aika paljon tietotekniikkaa. Meillä on tietotekniikka luokka tuossa vieressä, jota käytetään(...) eli tässä on hyvin paljon yksilötyöskentelyä ja parityöskentelyä (77/ 2646-2649)*

*...ja vihkoja mä kattelen sen jälkeen, kun on joku asia mikä on pitänyt opettaa, niin sitten kiertelen niitä ja kattelen ja annan suullisia ohjeita.....eiliseltä päivältä on kokemus...kirjoittaa mallin taululle, miten asia pitää tehdä ja lähtee kiertämään vihkoja, niin oppilas oivaltaa heti sen oikkarin, mistä pääsee mahdollisimman vähällä...ja metsään menee, että pitää ensin antaa ohjeet, miten tehdään ja sitten vielä valvoa, että oppilas tekee ohjeiden mukaan.(67/ 2302-2308)*

Opettajat kiertelevät luokissa tuntien aikana neuvoen ja kysellen, auttaen, ohjaillen silloin, kun oppilaat tekevät tehtäviä vihkoon. Opettajat pyrkivät seuraamaan, että oppilaat *pysyisivät kärryllä* eli kaikki samalla tiedollisella tasolla. He ohjailevat antamalla apukysymyksiä auttaakseen oppilasta löytämään oikeita ratkaisuja.

*...minulta käy luontevammin, kun autan lapsia ikään kuin löytämään tiettyjä asioita, joihin pitää löytää joku ratkaisu..ja minä en sano sitä välttämättä, että se on näin, vaan sitä yhdessä ikään kuin pohditaan ja etsitään ratkaisua. Sanotaan, että ympäristöopissane on tällasia ja matematiikassa...(6/ 177-180)*

*Siinä kun tehhään tehtäviä ja vastaillaan niihin, niin siinä koetan antaa palautetta, missä ollaan menossa, missä tulee tehdä toisin, mikä menee hyvin.( 92/3198-3199)*

Oppikirjasta onkin usein vaikea päätellä, mikä oikeastaan on se oikea kohde ja opittava asia, mitä kirjan tulisi valottaa. Kirja ei tunnu toimivan aina välineenä, jonka avulla oppilas tutustuisi todelliseen ilmiöön. Teksti jää siis oppimisen kohteeksi. Oppikirjojen jäsenitys ei noudata niinkään tarkasteltavan kohteen logiikkaa ja vaatimuksia. Oppikirjan kirjoittajat ovat suunnitelleet opettajan ja oppilaan työn yksityiskohtia myöten valmiiksi. Opettajan ja oppilaan tehtäväksi jää toteuttaa suunnitelma. (Malinen, 1990, 128-129.)

Haastatteluissa suurin osa opettajista valitsee itse oppikirjoista opeltavat oppisisällöt. Yksi opettaja kokee kuitenkin tärkeämmäksi luokan sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisen ja oppilaiden keskinäisen palautteen annon kehittämisen oppiainesisältöjen kustannuksella eikä anna oppikirjojen kahlita itseään.

*...lisä..tai ympätä siihen muuhun työhön, että tuntuu silt nyt, ettei taho aika eikä oma pää antaa periksi, että pystyy tekemään ne suunnitelmat, mitä tehhään huomenna,mitä tehhään ens viikolla ja sitten ne oppilaan henkilökohtaset asiat, niissä on muistaminen, (90/3113-3116)*

*Se onkin tärkeätä että ne antaa keskenäänkin sitä palautetta, että se ei oo pelkästään mun. Mieluummin jättää jostakin ainesta jotakin käsittelemättä ja se tulee moninkertaisesti takasin sen Lions Westin kautta ja oppilaat pitää siitä ihan hirveesti. (47/ 1612-1614)*

**Uskonto.** Oppiaineista uskonto on opettajille oppiaine, jossa he arvioivat oppilaan osaamista tuntiaktiivisuuden perusteella, muissa lukuaineissa pidetään kokeita tai arvioidaan ryhmätyön tulosta. Taideaineissa opettajat kokevat palautteen antamisen helpommaksi, koska ryhmät käsitöissä ja liikunnassa ovat pienempiä ja toiminnallinen suorittaminen on helpompi havaita välittömästi. He seurailevat samalla oppilaiden asennetta.

*...miten se asia kiinnostaa, että jotkuthan ei tee tunnilla yhtään mitään ja se menee rupatteluksi, mutta kuitenkin ne pysyy perillä asioista ja ne on tehny kotona ne seuraavaks päiväks ne asiat, mitä toiset teki tunnilla. (92/3174-3176)*

*...että liikuntatunnilla koetan antaa jokaisesta suorituksesta, että mikä meni hyvin ja mitä vois tehdä paremmin ja voisko tehdä paremmin, mutta sitten opetan kuvamataitoa myöskin, että vähän sama juttu, että siellä kiertelen ja kattelen, että tosta vois tehdä noin ja tään oot ratkassu hienosti...(93/3207-3210)*

Jotkut opettajat kertovat antavansa myönteistä palautetta oppilaille eri oppiaineittain määrällisesti tulosten menestymisen myötä. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 47) ovat todenneet kuitenkin, että pelkästään vahvuuksia vahvistamalla oppija voi tulla specialistiksi, joka ei kuitenkaan pysty käyttämään tietojaan tai taitojaan uusissa toisen tyyppisissä konteksteissa.

*Kun oppilaita on näin paljon, niin varmasti on semmosia päiviä, että jokaiselle ei tule annettua. Mutta oppiaineittain tulee, kun mä nyt jo tiedän, kuka on missäkin hyvä ja kun mä pyrin antamaan sellasta kannustavaa palautetta ja sanon kyllä senkin, että jos nyt joku meni pieleen ja lapsetkin sanoo, ne sanoo suoraan, että ope nyt meni pieleen. Mä esim. tiedän, kun mä olen tätä katellut, ketkä on liikunnallisesti lahjakkaita eli viikottain pyrin antamaan heille palautetta nimenomaan liikunnasta ja ketkä on sitten matemaattisesti lahjakkaita ja nopeita, niin heille sitten siltä alueelta, että ihan näin niinku oppiaineittain ..(37/ 1286-1292)*

*Oppimaan oppiminen.* Kolme 5-6. luokkien opettajaa korostavat haastattelussa lähinnä lukuaineista puhuessaan *oppimaan oppimisen* taitoa. Oppimaan oppimisessa haastateltavat opettajat korostavat oppilaan itsenäistä, omin keinoin tapahtuvaa informaation sisäistämistä. Oppilas voi käyttää eri strategioita kirjatiedon omaksumiseen, mutta oppiminen on saavutettu, kun oppilaiden vastauksena on kirjatiedon oikea vastaus. Yksi opettaja kertookin harjoiteltavan erikseen oppimaan oppimisen taitoja, jotka ovat hänelle perinteisesti tiedon etsimiseen ja löytämiseen liittyviä taitoja.

*että oppilas oppii menetelmän, millä hän pystyy uusia asioita omaksumaan. Sen eteen tehdään töitä....oppimaan oppiminen...kaikilla on ohje, että pitää osata, kunhan löytää sellaisen tavan, että oppii. En velvota tekemään samalla tavalla, mutta velvotan osaamaan. (67/ 2298-2299)*

*...harjotellaan oppimisen liittyviä seikkoja eli oppimaan oppimiseen liittyviä seikkoja...eli niinku perinteisesti pyrkii ottamaan selville tiettyjä asioita sieltä tekstistä...eli ei mitään erityistä siinä mielessä...(79/2743-2745)*

Kääriäinen (1990, 179) on kuvannut oppimaan oppimista seuraavasti: oppimisen ohjaamisessa ovat keskeisiä ne sisäiset mallit, joilla yksilö jäsentää itselleen oppimisen tavoitteita ja keinoja. Erilaiset oppimisen keinot johtavat erilaisiin oppimistuloksiin, kuten yksityiskohtien muistamiseen tai erilaisiin kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja hallintaan. Oppimisen keinot muodostuvat yleensä kokemuksen välityksellä. Opiskelu ei ole ainoastaan tietojen ja taitojen oppimista, vaan samalla omaksutaan erilaisia oppimisen tyyplejä. Opetuksellisilla toimenpiteillä oppilaissa synnytetty oppimisprosessi ei ole kaikille oppilaille samanlainen. Opettajan tehtävä on ohjata mahdollisimman

tarkoituksenmukaisten oppimismenetelmien hallintaan. Näin tulee tehdä, vaikka monet yksilölliset tekijät ja oheisvaikuttajat saattavat aiheuttaa ajautumisen tuloksiin, jotka eivät vastaa alkuperäisiä tavoitteita. Isossa 30 oppilaan luokassa monenlaisten opetusmenetelmien käyttö samanaikaisesti opettajan yksin ohjatessa on kuitenkin mahdoton tehtävä.

Brown ja Campione (1990, ks. 108-126) ovat tehneet kokeiluja oppimaan oppimisen ilmiöstä. He kertovat sen olevan sitä, että oppijat tullessaan uuteen tilanteeseen pystyvät arvioimaan, miten tilannetta voisi lähestyä, mistä ja miten tietoa voisi etsiä ja rakentaa. Uusien oppimistehtävien hahmottaminen koetaan haasteelliseksi ongelmanratkaisutilanteeksi.

*Vihkotyöstä annettava palaute.* Opettajat ottavat luokassa oppilaiden eri aineiden vihkot silloin tällöin tarkastukseen ja antavat heille sanallista palautetta siihen. Vihkoissa he kiinnittävät huomionsa paitsi itse asiaan, myös sen esille laittamiseen, siis siisteyteen. Ulkoasussa kiinnitään huomiota kuvien ja tekstin asetteleeseen. Tällä pyritään opettamaan opiskelutekniikkaa, jolla helpotettaisiin vihkotiedon opettelemista.

Yksi opettaja kertoo, että oppilaat tietävät kiinnittävän hänen huomiota vihkopalautteessa ylimääräiseen omatoimiseen vihkotyön tekemiseen, missä hän seuraa oppilaan ymmärrystä asiaan. Samalla hän antaa myönteistä palautetta opitun asian tuomista havainnoista. Oppilaat kertovatkin joskus opeteltuun aiheeseen liittyvästä TV-ohjelmasta tai he saattavat tuoda luokkaan esineitä, jotka ovat liittyneet opiskeluun. Hänen mielestään on tärkeä, että tietoa ja taitoa pystyy käyttämään myös muissa konteksteissa. Tässä yhteydessä hän mainitsee oppimisen siirtovaikutuksesta eli transferista.

Detterman & Sternberg (1993) ovat erottaneet transferin automaattiseksi ja aktiiviseksi, jossa automaattisella transferilla tarkoitetaan aiemmin opitun toiminnan yleistymistä osittain uusiin tehtäviin tai tilanteisiin. Transferia esiintyy silloin, kun uusi tilanne sisältää samanlaisia virikkeitä kuin toimintatilanne aikaisemmin. (Raustevon Wright & von Wright 1994, 47.)

## **6.2. Läksyt: ei oppilaat ota sellasesta vastuuta**

Opettajat kuvailevat oppilasarvioinnin muuttuneen lähivuosina lähinnä kahdella tavalla: opettajien kasvattamisvastuu on lisääntynyt ja oppilasarviointi on muuttunut enemmän numeraalisesta sanalliseen. Osa opettajista ajattelee päivittäistä arviointia liittäen

muutoksen opettajavastuun lisääntymiseen. Osa ajattelee sen pitemmän aikavälin, lähinnä vielä lukukausiarvion tulosarviointina.

Opettajien haastatteluissa korostuu läksyjen antaminen ja tekemisen kontrollointi tärkeänä oppilaan oppimisen kannalta. Opettajat seuraavat päivittäin oppilaiden vastuunkantamista läksyistään. Eräs opettaja kertookin läksyjen tekoon liittyvien työtapojen olleen koko syyslukukauden opiskelua. Opettajien vastuu korostuu heidän kertoessaan erilaisista tavoistaan seurata oppilaiden tekemiä kotitehtäviä. Opettajat kokevat läksyjen seurannan myös kannustustilanteeksi oppilaalle.

*Se on muuttunut.... Aikasemmin oli niin että tietyt perusasiat oppilaille selvitettiin eikä tarvinnut joka päivä eikä edes joka vuosi samoja asioita miten tulee menetellä eri tilanteissa, selvittää uudestaan. Nykyään on sillä tavalla että nyt täytyy tehdä joka päivä ne samat asiat. Joka päivä pitää sanoa samasta asiasta miten pitää toimia siis joillekin. Tietenkin on aina niitä muutamia oppilaita, varsinkin tässä minun luokassa siellä on hyvin suuri osa niitä, joita täytyy muistuttaa joka ainoasta tarpeellisesta asiasta, mitä tähän oppimiseen liittyy ja se liittyy tähän arviointiin.( 2/ 67-74)*

*Mä yritän sitä, että se mitä tehdään tehtäis mahdollisimman hyvin ja tehdään sitten vaikka vähän vähemmän ja, että pystyisin kontrolloimaan sen. Tuntuu tylsältä, että joku tekee valtavan paljon historian läksyn eteen ja sitten sitä ei edes kukaan katso...(26/ 878-879)*

Monilla heillä on tarkka systeemi läksyjen kontrollointiin. Eräs opettaja kertoo, että oppilailla on käytössä läksyviikko, johon he merkkäävät taululta läksyt ja viivaavat ne kotona yli sitä mukaan, kun ne on tehty. Tarkka systeemi ilmenee myös siten, että eräässä luokassa annetaan kotiin tarkka oppiainekohtainen lukujärjestys ja oppilaat pitivät kirjojaan kotona ja sairastuessaan pystyvät tekemään läksyjä kotona, lukemaan kokeisiin sekä vanhemmat voivat seurata etenemistä.

Opettajat kertovat ongelmalliseksi sen, etteivät kaikki oppilaat ymmärrä, mitä läksyihin kuuluu. Opettajat kertovat, että oppilaat useimmiten tekevät kirjalliset tehtävät, mutta joillekin oppilaille oleellisen tiedon löytäminen on vaikeaa. Lukuläksyn mieltäminen kotitehtäväksi onnistuu kontrolloinnin tuloksena. Eräs opettaja kertoo korostavansa oppilaille sitä, että esimerkiksi uskonnossa lukuläksyn tiedon muistaminen käy parhaiten lukemalla läksy edellisenä iltana. Opettajat pyrkivät päivittäin kuulustelemaan mieleenpainamistehtäviä suullisesti kysellen ja joskus kirjallisin pikkutestein. Jotkut opettajat kertovat, että joskus oppilaat kyselevät toisiltaan läksyt.

*...ei oppilaat ota sellasesta vastuuta. Ne saattaa sen silmäillä, mutta siihen ei syvennytä ja sitten kun meillä on semmonen systeemi, että me nykyään tällaset luettavat läksyt(..) Meillä on sellanen vihko, jossa millon mitään läksynkuulusteluasioita kysellään, tällaisia perusasioihin liittyviä, kuviin tai otsikoihin tai aivan niihin tärkeimpiin asioihin liittyviä kysymyksiä, ei kompakysymyksiä, ikään kuin testaa, onko läksy luettu ja on paljon oppilaita, joilla ei ole hajuakaan niistä.( 2/ 96-101)*



*Ulkoläksyt.* Joillakin oppilailla on *ulkoläksyjä*, joita kontrolloitiin laittamalla merkintä ylös suullisen muistiin palauttamistestin jälkeen. Opettaja perusteleekin joidenkin asioiden ulkoa oppimisen esimerkiksi uskonnossa perustuvan yleissivistykseen. Matematiikassa kertotaulut ovat opettajien mielestä *ulkoa opeteltavia* läksyjä, joita *kontrolloidaan* erilaisin testein.

*Sitten perinteisiä ulkoläksyjä annan kanssa. Uskonnosta. Meillä ei uskonnosta pidetä kokeita, mutta sitten tulee rukous, joku pieni pätkä, niin ne opetellaan ulkoa. Äidinkielestä tulee kanssa, että siellä on joitakin pieniä sääntöjä, loruja, mitkä on isolla tai pienellä, tällönsiä näin tällasia pieniä juttuja. (36/ 1225-1228)*

Ausubel on erottanut erilaisia oppimisen lajeja. Oppimisen lajien tai oppimistoimintojen jako perustuu mm. jakoon: erotetaan ulkoa oppiminen mielekkäästä oppimisesta. Ulkoa oppimista on se, että oppija ei voi tai ei halua liittää uusia opittavia sisältöjä johonkin ennestään hallitsemaansa tai että hän pyrkii oppimaan jonkin tekstin sananmukaisesti, sellaisenaan, analysoimatta sen merkityksiä. Vanhanaikainen kertotaulun ulkoa opettelu tai mikä tahansa mekaaninen päähän pänttäminen on lähellä ulkoa oppimista. Ausubelin mukaan mielekkästä oppimista on se, että yksilö haluaa oppia uusien sisältöjen merkitykset siten, että valjastaa käyttöön kaikki hänelle ennestään olevat tiedot. (Kuusinen, 1995, 48-49.)

*Läksyjen unohtaminen.* Opettajat kontrolloivat läksyjen unohtamista ja tekemättä jättämistä erilaisin keinoin: unohdusvihkoin, opettajan pöydällä tai seinällä olevin rastitaulukoin. Läksyjen kontrolloinnissa on pyritty siirtämään vastuuta kodeille. Läksyjen unohduksista laitetaan tietoa kotiin ja käydään tarkempaa keskustelua vanhempien kanssa arviointikeskustelussa. Eräs opettaja pyrkii siirtämään omaa vastuutaan oppilaalle siten, että oppilas merkkää läksyt reissuvihkoon ja vanhemmat laittavat vihkoon nimikirjoituksensa katsottuaan, että läksyt on suoritettu. Eräessä koulussa opettaja kertoo olevan *perinteenä* käytössä päivittäisen työn viiden sarakkeen *huolellisuuskortti*, johon merkataan paitsi läksyjen tai kouluvälineiden unohdukset, myös käyttäytymisasiat. Läksyjen seuraaminen ja kontrollointi tuottaa siis heidän mielestään tulosta ja oppilas oppii huolehtimaan läksynsä. Kyseinen opettaja on ottanut *perinteistä poikkeavan käytännön*: Hän merkitsee negatiiviset asiat rangaistuksena korttiin, mutta myös palkitsee hyvästä työskentelystä ja käytöksestä laittamalla korttiin positiivista palautetta.

*Paras arviointijuttu, mitä on saatu edistymään, on se, että meillä on sellanen rastitaulukko, johon oppilas käy persoonakohtaisesti merkitsemässä unohdukset ja käyttäytymiset ja se pölkky kun siinä kasvaa, pylyväs kasvaa, niin sen avulla on saatu oppilaitten toiminnassa muutos aikaan, että se on jatkuvasti näkössä ja sitten viiden räpsyn jälkeen aina harjoitellaan...70/2421-2425*

*Mutta jos ajatellaan perinteistä koulun käyntiä, niin kyllä se palaute menee perille. Yksinkertainen esim. "Tee huomiseksi tää tehtävä siistimmin." Kyllä se yleensä tekee. (26/899-901)*

*Tänne laitetaan myös hyviä merkkejä eli hyvä merkki on semmonen, että jos kunnostautuu jossakin eli tekee pyytämättä jotakin tosi hienoa, niin siitä saa maininnan tänne korttiin ja se on lapsista hienoa. Ne tietää, ettei niitä tuu turhasta eikä niitä tule pyytämällä, vaan ne on niiku ansaittuja. Tää on semmosta positiivista palautetta, joka on niille hirveen tärkeitä. (38/1300-1304)*

Koppinen (1994, 18) on taas toisaalta todennut, että opettajan kontrolloidessa paljon ja palkitessa oppilaitaan esim. arvosanoilla, oppilaan sisäinen motivaatio heikkenee ja hän alkaa opiskella vain palkkion vuoksi tai sen toivossa.

Läksyjen kontrollointi koetaan kuitenkin työlääksi luokassa ja kaikkien mielestä se ei onnistu vaikeuksitta. Pari opettajaa kertoo uuden luokan saatuaan vievän pitkään ennen kuin tietää, mikä on sopiva määrä kotitehtäviä kullekin. Toisien mielestä yhdessä sovittuja läksyjä on liikaa ja toisten mielestä liian vähän. Opettajien mielestä se johtuu siitä, etteivät oppilaat ole tottuneet vastaamaan tehtävistään alkuopetuksen jälkeen. Opittuaan tuntemaan oppilasta tilanne helpottuu ja opettajat tietävät, mitä oppilailta voi vaatia.

*Mutta kyllä mä tiedän jo tällä hetkellä, keneltä mun pitää ensimmäisenä kysyä(...) Niin mä tunnen nää oppilaat kuin omat taskut eli mä osaan sen kyselyringin alottaa sieltä päästä, mikä on se heikoin lenkki ja mennään sitten viimeseks sinne, joka osaa sen asian varmasti(...), että sillä tavalla se pelaa, se päivittäinen arviointi. (68/2338-2342)*

*Läksyjen määrällinen antaminen.* Haastatteluissa ilmenee, että joidenkin opettajien mielestä joillakin oppilailla tiedolliset *kouluvalmiudet* ovat vielä heikot. Isossa luokassa opettajat pyrkivät ratkaisemaan läksyjen määrään liittyvät ristiriidat antamalla esimerkiksi matematiikassa eri määrän läksyä oppilaille. Kuudennella luokilla *aktiiviset* oppilaat huolehtivat jo itse läksyjen ottamisesta niin, että kysytyään opettajalta, valitsevat itselleen lisätehtäviä, soveltavia tehtäviä. Yksi opettaja korostaa tässä vaiheessa, että tehtävien tehdään itsensä kehittämistä varten, ei opettajaa varten.

### 6.3. Oppimistulosten arviointi

Opettajat kuvaavat oppilasarvioinnin muuttuneen lähinnä numero arvioinnista sanallisen arvioinnin suuntaan. Opettajat kokevat sen olevan oppilasarvioinnin suurena muutoksena. Haastatteluissa ilmenee kuitenkin, että molemmissa arvioinnissa opettajat ymmärtävät sen paremminkin pitemmän aikavälin tulosarviointina kuin päivittäisenä prosessiin liittyvänä oppilasarviointina.

*Oppilaiden kansiot.* Lähes joka luokassa on kansioita, joissa on oppilaiden tunnilla tekemiä monisteita ja kokeita. Kuudensilla luokilla opettajat pitävät kokeita historiassa, uskonnossa, ympäristötiedossa, äidinkielessä, englannissa sekä matematiikassa. Kokeet ovat opettajien omia tekemiä, mutta myös usein oppikirjan tekijän laatimia staattista tietoa mittaavia kokeita. Kokeiden palauttamisen jälkeen jotkut opettajat keskustelevat henkilökohtaisesti niiden oppilaiden kanssa, joilla koe ei ole mennyt hyvin ja miettivät mitä pitäisi tehdä.

*Tuli semmonen paikka, että monet oppilaista hoksasi, että on alettava lukemaan eri tavalla läksyjä eli se oli semmonen konkreettinen, että eihän muuten opi ja sen jälkeen me on pidetty kokeita, missä ei käytetä kirjaa apuna ja suurimmalla osalla se onnistuukin ja ne muistaa asioita. (37/ 1265-1268)*

*Kokeista numero.* Haastatteluissa 6. luokkien opettajat puhuvat mielellään kokeiden numeroarvioinnista, koska on sovittu, että he antavat 6. lukuvuoden keväällä numerot lukuvuositodistukseen oppilaan siirtyessä yläasteelle. Opettajat sanovat, että kokeita on pidettävä, jotta pystyisi antamaan numeron todistukseen oppilaiden siirtyessä yläasteelle. Numeron antaminen liitetään staattista tietoa mittaavaan yksilöllisesti tehtävään kokeeseen. Opettajat mittaavat eri lukuaineiden kokeessa kirjassa annettavaa tietoa ja koe pidetään kirjassa olevan jakson jälkeen. Kaikille oppilaille pidetään sama koe, jolla opettaja kontrolloi kirjan informaation osaamista. Opettajien mielestä kokeiden avulla sai tietoa hiljaistenkin oppilaiden osaamisesta.

*Kokeessa ei kirjoja käytetä, vaan pitää osata asiat. (92/ 3201)*

Karin mukaan (1994, 204-206) suppeassa mielessä oppilasarvioinnilla tarkoitetaan pelkästään oppitulosten (koulukokeiden, aineiden, jne.) arviointia. Laajempi merkitys syntyy jo opetus-oppimistapahtuman prosesseita arvioitaessa.

Taitava opettaja on järkevä havainnoitsija ja tuntee oppilaansa ja pystyy säätämään tapahtumien kulkua jo opetus-oppimistilanteissa sitä ohjaillen ja näin arvioiden.

Ympäristöopissa opettajat sanovat pitävänsä kokeita, jotta näkisi, miten lapsi *ymmärtää* lukemansa. Ymmärtämisellä opettajat tarkoittavat oppilaan taitoa ymmärtää kysymys ja löytää siihen oikea vastaus kirjasta. Koe on siis kirjan tietoa mittaava. Ympäristöopin kokeista sai tukea myös äidinkielen arviointiin, koska niissä oli kirjoittamistehtäviä. Joissakin kokeissa opettajat antavat olla siis kirjan esillä ja sillä pyritään testaamaan tiedon etsimistaitoja, mutta usein tavoitteena on, että siirrytään siihen, että opetellaan tieto ulkoa kokeisiin.

*...mä pijn semmosen kokeen, että sai olla kirja esillä ja mä halusin tietää, mikä on tiedon etsimisen taju, kun tuo kirja pitää semmosia ekstrahankalia kokeita, että epäilen, että meistäkään kumpikaan ei selviäis niistä. Halusin siis tietää, että mitä ne pystyy löytämään kirjasta. Annoin koalueen, mutten edes kertonut, milloin se on vaan sanoin, että jossakin vaiheessa mä testaan vähän teidän tiedon etsintää, että se ei oo semmonen varsinainen koe. Mun oli siis pakko jostakin antaa numeroita. (14/475-481)*

Marton ym. (1983, 122) on kuitenkin todennut, että asioiden ymmärtämisessä on tärkeää, että oppilas ilmaisee käsityksensä. Oppilaiden käsityksissä voi olla laadullista eroavaisuutta, jopa keskeisissä käsitteissä ja periaatteissa eri alueilla. Opettajan täytyy olla valmis ryhtymään erilaisiin toimiin, jotta ongelma voidaan ratkaista yhdessä.

Koppisen (1994, 46) arviointimenetelmät vaihtelevat opettajan havainnoinnista laajoihin projekteihin ja tutkielmiin. Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavat seuraavat seikat: Arvioijan käsitys ihmisestä ja omasta tehtävästään. Jos arvioija katsoo tehtäväkseen opitun kontrolloinnin hän valitsee erilaisen menetelmän ja laatii erilaisia tehtäviä kuin jos hän näkee tehtävänsä laajemmin ja syvemmin. Arvioijan käsitys oppimisesta vaikuttaa: Arvioija laatii tehtävän eri lailla, mikäli hän ajattelee oppilaan konstruoivan mielessään kuin jos hän ajattelee antavansa oppilaalle opeteltavan tietopaketin. Jos arvioija pitää oppimissisältöjen tiedollista ainesta olennaisimpana hän valitsee kokeen arviointimenetelmänä. Prosesseja, projekteja ja muita laajahkoja oppimiskokonaisuuksissa arvioidessaan hän valitsee esimerkiksi portfolion. Myöskin arvioitsijan tottumukset ja mieltymykset vaikuttavat. Jokin arviointitapa on voinut koulutuksesta piintyä arviointitavaksi. Jokin arviointitapa voi nopeutensa vuoksi miellyttää enemmän kuin joku hitaammin kirjattava.

*Historia oppiaineena.* Useat opettajat mainitsevat historian opetuksen 5-6 luokilla oppiaineeksi, jonka oppiminen on oppilaille vaikeaa. Yksi opettajista kertoo, ettei pidä kirjasarjojen koetta, vaan kertoo oppilaille tärkeimmistä asioista ja sovitaan yhdessä, mitkä kappaleet tulevat kokeeseen. Opettajan mielestä oppilaiden pitää osata perusasioita etsimällä tietoa kirjasta. Joitakin käsitteitä tulisi osata selittää kirjoittamalla ne *ulkomuistista*. Sillä kontrolloidaan, onko oppilas on ymmärtänyt asian.

*...kattoo, minkälaisen kokeen laadin siitä, että vähän oppisivat sijoittamaan niitä asioita, että mikä kuuluu muinaiseen maailmaan ja mikä antiikin maailmaan, ei kauheesti tietoo, mutta edes jonkinlainen käsitys olisi historiasta, minkälainen aikasuora se on, että osais vähän sijoittaa, minkälaista tavallisen ihmisen elämä on ollut minäkin aikana. (48/ 1667-1671)*

Koe voi harjaannuttaa tehokkaan oppimisen kannalta sellaisen tiedon käytön tapoja, joita ei myöhemmin missään tarvita. Koe voi siis opettaa siis virheellisiä prosessointitapoja toimintarakenteellaan eli sillä, mitä oppija kokeessa saa tehdä tai ei saa tehdä. Kokeessa menestyäkseen oppija saattaa joutua päättämään päähänsä valtavan määrän irrallista muistitietoa, vaikka koetta edeltänyt oppiminen ja opetus olisikin ollut mielekkäiden kokonaisuuksien opiskelua. Koe voi myös olla myös pelkästään aiemman opitun jäljentämistä ja toistoa. Koe suuntaa aina oppimista ja opetusta: Kun oppilas huomaa, että koe on erilainen kuin edeltävä oppimiskokonaisuus, hän oman etunsa vuoksi alkaa opiskella vain koetta varten, jolloin motivaatio olennaisten tiedonhankkimis- ja arviointitaitojen oppimiseen laskee. (Koppinen 1994, 53-54.)

*Essee.* Historian asioiden kontrolli etenee eräällä opettajalla siten, että hän 5. luokalla opettaa oppilaita ensin lukemaan tekstiä ja ilmaisemaan asian omin sanoin ääneen ja näin tekemään historian kirjan tehtäviä kirjoittamalla ajatukset tiedosta lyhyesti vihkoon. Opettaja kertoo pitävänsä essee-tyyppisiä kokeita, jolloin aina yhden jakson jälkeen hän antaa 5. luokalla etukäteen mietittäväksi kirjan sisällöstä keskeisiä kysymyksiä, jotka hän kaikki kysyy. 6. luokalla hän antaa enemmän kokeeseen tulevia kysymyksiä, joista hän valitsee osan, joista oppilaan pitää kertoa tietonsa. Muistettujen kirjan faktatietojen mukaan opettaja antaa pisteitä kysymyksiin sen mukaan, miten hyvin kirjan tietoa on muistettu.

Riikonen (1990) kuvailee sitä, mikä on essee-vastaus. Essee on todellisuutta valottava, tiedoiltaan tarkka ja kriittinen kirjoitelma. Essee-vastausta

käytetään erityisesti reaaliaineissa. Essee-kysymysten ei tulisi olla suoraan kirjan otsikoista, koska ne johtavat referaattivastauksiin. Hyvä essee-vastaus ei pelkästään referoi tai tiivistä kirjan tietoa, vaan kirjoittaja luo oman persoonallisen otteen siihen omine näkemyksineen mm. tiedon soveltamismahdollisuuksista. (ks. Koppinen ym. 63-65.) Vain yksi opettaja kertoo haastattelussa pitävänsä soveltavan kokeen historiassa eli hän arvioi laadullista tietoa. Lapset ovat mm. piirtäneet ja kirjoittaneet omista kokemuksistaan luokkaretkellä kivikauden kylässä käytyään. Siinä ei mitata siis kirjan tietoa.

*Vahva opettaja.* Eräs haastateltava opettaja, joka on paljon pohtinut työtä, sanoo panostavansa sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämiseen, koska se hänen mielestään parantaa turvallisen sosiaalisen ilmapiirin ansioista myös oppimista ryhmässä. Hän pitää kuitenkin myös perinteisiä numerolla mitattavia kokeita. Haastattelussa hän kertoo, että opettajan on oltava erittäin vahva ja uskottava itseensä poiketessaan perinteisen koulun tavoista. Opettaja kertookin myytin ”hyvästä tietoa mittaavasta” opettajasta elävän itsessään, mutta hän pitää tärkeämpänä oppilaiden toisilleen antamaa palautetta luokassa.

*Kirjat auki kokeita pidän paljon, mutta pidän myös hissassa ja ympässä sellasii kokeita, jossa pitää osata ulkoo, ihan sen takia että varmistaa itselleen(...) Kato tää on yks semmonen jännä juttu, jota joskus mieltii, että vaikka kuinka tietää ne omat systeeminsä ja ne toimii, sitten kun toisenlaisia systeemiä niin tuijottaa sitten, että olenko mä saanu,...) että onko tieto menny perille...(naurua)...(58/ 2004-2008)*

*Projektit.* Osa opettajista puhuu projekteista, joista jotkut ovat yksilöllisiä, osa ryhmässä tehtäviä. Projektien tekemistä ryhmissä suositaan 5-6 luokilla tiedon etsintä oppimisen ja toiminnallisuuden vuoksi. Joskus opettaja antaa pelkän aiheen, eikä määrää tarkkaan, mitä asioita pitää etsiä. Tiedon etsimistaitoja korostavat 6. luokkien opettajat. Joihinkin projekteihin sovitaan yhdessä ensin alkuun, mitä tietoja olisi tärkeitä ottaa selville ja lopuksi tulosta arvioidaan kyseisten tietojen löytymisen valossa.

*Ryhmän eläinprojektin tuotos.* Yksi opettaja kertoo antaneensa eläinprojektista sekä sanallisen arvioinnin että numeraalisen arvosanan 6. luokan oppilaille ja samassa ryhmässä olevat oppilaat eivät saa välttämättä samaa numeroa, joten hän ottaa arvioinnissaan huomioon paitsi lopputuloksen myös sosiaalisen ryhmässä työskentelemisen. Tällä opettaja pyrkii kiinnittämään oppilaiden huomiota jokaisen ryhmäläisen vastuun kantamiseen ryhmätyön lopputuloksesta.

*Ryhmätyöhön mä kirjoitin sanallista palautetta ryhmän toiminnasta ja työskentelystä ja osallistumisesta siihen. Oli semmosia ryhmiä jossa kaikki sai saman numeron, että kaikille kirjoitin suurin piirtein saman. Työ oli niin, että ryhmä ite jako sitä hommaa ja vaikka miten jakaa ryhmän siinä sattuu niitä, että on aluks se, että on joku, joka tekee lähes kaiken. (14/ 481-485)*

Ryhmän tai parityön esittämisessä opettaja kontrolloi tarkasti kuuntelemista ja sitä, että kysymykset työstä ovat asiallisia. Osa opettajista käy palautekeskustelua oppilaiden kanssa ryhmätyön jälkeen ja yrittävät saada kyselemällä selville, onko oppimista tiedollisesti tapahtunut. Ryhmätyön sanallisessa palautteessa kiinnitetään huomio lähinnä ryhmätyön tuotoksen siisteyteen ja laajuuteen sekä yksilöiden ahkeruuteen, ei niinkään sosiaaliseen vuorovaikutukseen ryhmätyötä tehdessä. Opettajia rasittaa se, että ryhmätyön tekemisestä ja tuotoksen paremmuudesta saattaa tulla joskus kilpailua. Toisaalta joidenkin opettajien luokassa taas ryhmätyön tuotoksen paremmuudesta järjestetään tietoisesti kilpailu, missä oppilaat valitsevat voittajan.

*Suullinen palaute.* Opettajat eivät ehdi antamaan oppilaalle paljoa suullista palautetta oppimistuloksista. Kokeiden mennessä heikosti opettaja pyrkii keskustelemaan kokeisiin valmistautumisesta, esim. ajan käytöstä. Suullinen palautteen antaminen mielletään lukukauden lopussa annettavaksi suulliseksi palautteen antamiseksi arviointikeskustelussa eikä lyhyen aikavälin tavoitteiden arvioinniksi. Opettajat kokevat, ettei heillä ole aikaa antaa palautetta esim. jakson tietoa mittaavien kokeiden jälkeen.

*Ei, ei.. en oo ainakaan keksiny semmosta keinoa, että pystyisin antamaan palautetta kaikille. Tietysti siinä, kun mä jaan ja jollakin meni hyvin omaan tasoon nähen, niin voi sanoa, että hyvin meni...vähän nolo 10-, että pyri parempaan...(hymyä)...Jotkut tulee kertomaan opelle, se on semmonen ¾, jotka mielellään tulee kertomaan. Oisko se sitten niin, että ¼ on semmosia, jotka ei puhu, eikä kerro syitä heikosta koemenestyksestä, vaikka kysytäänkin. (93/ 3225-3229)*

#### **6.4 Opettajien keskustelu oppimistuloksista: sanallinen vai numeraalinen arviointi**

Opettajat palaavat oppilasarviointissaan jatkuvasti jakson ja lukukausiarviointiin. Heille puhuminen oppimisprosessin arvioinnista on vierasta ja he kääntävät keskustelun mielellään oppimistulosten arviointiin, jossa heidän mielipiteensä jakaantuvat. Koppinen(1994, 10) on todennut sen olevan ajallisesti summatiivista arviointia, jossa tietyn oppimiskokonaisuuden jälkeen selvitetään oppimisen tuloksellisuutta.

Numeroarvioinnin kannalla olevat opettajat perustelevat sitä sillä, että vanhemmat ja oppilaat haluavat numeroarvioinnin, jotta pystyvät vertailemaan tasoa. Toiset ovat sitä mieltä, että sanallinen arviointi kertoo oppilaasta monipuolisemmin, eikä vertaa oppilaita toisiinsa, mikä taas on omiaan vähentämään kilpailua.

Osa opettajista puolustaa numeerista arviointia sillä, että se valmistaa oppilasta yläasteen systeemiin, kun taas osa miettii sitä, että mahtaako yläasteen opettajat edes katsella niitä. Eräs opettaja sanoo, ettei hänellä ole annettu valmiuksia koulutuksessa numeraalisen arvioinnin tekemiseen vaan sanalliseen arviointiin. Sanallisen arvioinnin kannattajat sanovat, ettei numero kerro sitä, mitä aluetta voisi kehittää, jotta numero nousisi. Sanallisen arvioinnin etu on siinä, että se on paljon tarkempi eri aineiden eri osa-alueiden arviointia ja tuloksissa painotetaan enemmän toimintaa eli sanallisesti oppimisprosessin etenemistä kuin staattista tiedon osaamista. Erään opettajan mielestä sanallinen arviointi ei vaadi opettajalta kovaa työtä, koska sen voi antaa suullisestikin. Osan haastateltavien opettajien mielestä se taas vaatii enemmän työtä kuin numeroarviointi.

Eräs opettaja kertoo kokemuksestaan, missä sanallinen arviointi voi aiheuttaa väärinkäsityksiä, kun opettaja ja koti ymmärtävät sanojen merkityksen eri tavalla. Toiselle sama sana voi merkitä positiivista, toiselle negatiivista asiaa. Opettaja kertoo myös työstään, jonka heikkouden hän tietää, mutta sitä ei lapsen opettajan palautteesta ole löytynyt. Hänen mielestään arviointi on silloin vajavainen. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 33) ovat sen sijaan huomauttaneet, että oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa, joten oppijan heikkoudet ja vahvuudet voivat ilmaantua eri ympäristössä erilaisena riippuen sosiaalisista vuorovaikutussuhteista.

Koppinen (1994, 48) on todennut, että sanallinen arviointi tulisi nähdä jatkuvana prosessina. Opettajan olisi hyvä kirjoittaa havaintojaan oppilaan edistymisestä pitkin lukuvuotta. Sanallinen arviointi olisi hyvä kytkeä aina töiden yhteyteen, esim. portfolioon. Tämän näkemyksen mukaan sanallinen arviointi yksinään lukukausitodistuksena, ollessaan vielä rastitodistus: ”saavuttanut tavoitteen tai kaipaa vielä harjoitusta”, ei kerro oppilaalle juuri mitään hänen edistymisestään. Tämä tuli esille myös erään opettajan haastattelussa.

*Sanallinen todistus ei tänä päivänä kerro mitään oppilaalle. Minkälaista palaute pitäisi olla, jotta sillä olisi merkitystä oppilaalle oppimisen ja motivoitumisen kannalta?(43/1479-1480)*



Jotkut opettajat kertoivat tekevänsä myös sitä, että laittavat kokeeseen numeron lisäksi myös sanallisen palautteen, mihin asioihin heidän mielestään jatkossa pitää kiinnittää huomiota.

## 6.5 Oppilaan itsearvio

Todistusten ja opettajan antaman muun arvioinnin lisäksi yksi arvioinnin muoto on oppilaan itsearviointi. Sen tulisi olla keskeinen osa koulun arviointijärjestelmää (Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999). Yksi opettaja kymmenestä haastateltavasta katsoo oppilaan itsearviointilla olevan suuri merkitys oppilaan itsetunnolle ja henkiselle kasvulle.

*...itsearviointi liittyy siihen itsetuntoon, mistä puhuttiin, se on itsetuntemista ja omien voimavarojen ja omien mahdollisuuksien ja rajoitteitten löytämistä ja itsekunnioitusta ja myöskin se, että.....kun oppii tavallaan arvioimaan itseänsä, ja kun sen tekee rehellisesti ja on se näinkin, että oppilas joka oppii rehellisesti arvioimaan itseään ja omia töitään ja tunnearvioita tekemään, missä tunteessa olen, miksi tunne on...nääh on näitä LionWestin juttuja, niin semmonen ihminen oppii myöskin niiku sietämään niitä toisissa ihmisissä tavallaan, täällasii juttuja ja se oppii oivaltamaan, että muillakin tapahtuu tällasia asioita,...(60/2070-2076)*

Myös Vuorisen (2000, 74) mukaan itsearviointin keskeisenä tavoitteena on oppilaan itsetuntemuksen, -luottamuksen ja -arvostuksen edistäminen eli päämääränä on yksilön kehittäminen. Itsearviointi monipuolistaa yhteyksiä kasvu- ja oppimisympäristöjen, kodin ja koulun välillä. Itsearviointin kautta vanhemmat saavat tietoa koulun toiminnasta, lapsensa kehittymisestä ja kiinnostuksen kohteista.

Lähes kaikki haastateltavista opettajista kertovat teetävänsä oppilailla itsearviointia yksi tai kaksi kertaa lukukaudessa ennen lomia. Tutkimuksessa itsearviointin toteuttaminen koetaan usein työlääksi toteuttaa ja osalle opettajista se on kotiin lähetettävää informaatiota oppilaan näkökulmasta. Osa opettajista laittaa itsearviointilomakkeen opettajan tekemän lukukausitodistuksen mukana kotiin. Yksi opettajista ei ole toteuttanut oppilaan itsearviointia eikä ole katsonut sitä tarpeelliseksi.

*..no tietysti sitten tämmöset jakson vaikkapa paperille tehtävä itsearviointi, niin sellanen, siinä olis mulla kyllä kehitettävää, kun niitä tulis tehtyä(...) Se on työlästä(...) sen tekeminen ei välttämättä oo iso juttu, mutta sitten taas sen kattominen ja kommentointi, se kirjallinenkin vaatii sitä, että sinne muutaman lauseen kirjoitat ja siinä tahtoo sitten tulla se työläys(...) tietysti semmonen, että siinä olis vaan oppilas ja minä, niin miksei se onnistus aika helposti....ei oo tarkotuksen mukaista kerran kuussakaan, että en näkis tärkeenä painottaa niissä niitä oppimisen tuloksia, vaan niitä työtapoja..(94/3255-3262)*

Osalla opettajista oppilaan tekemä itsearviointi ennen joulua on pohjana vanhempien kanssa käydyssä arviointikeskusteluissa. Itsearvioinnissa oppilaat arvioivat omaa käyttäytymistään, työskentelytaitoja, lähinnä vastuun ottamista työskentelystä ja osaamistaan eri oppiaineissa pitkältä jaksolta. Joidenkin opettajien mielestä itsearviointi on merkityksetöntä, kun taas toiset sanovat oppilaiden mieltävän esim. työskentelytottumuksiaan ja kehittymistään sen kautta.

*On sillä sen kehityksen kannalta(...), jos haluaa kehittyä jossakin asiassa ja kehittyä paremmaksi(...)on sillä se merkitys. Kyllä kai ne pystyy tekemään omiakin tavoitteita kun alkaa olla vähän sitä realismia, jos nyt aattelee, että on oppimisvaikeuksia jossakin matkassa, niin tietää, ettei 9-10 tavoitella, vaan voi asettaa tavoitteeksi, että kun tää ja tää asia opitaan niin se riittää. Mun mielestä kun arvostellaan tehtäviä ja tuloksia yhdessä, niin kyllä sen huomaa, että ne tietää omat taitonsa. (79/ 2722-2727)*

Itsearviointilomake on arviointikeskusteluissa siis oppilaan sen hetkisen osaamisen tason toteaja. Opettajat sanovat itsearviointilomakkeen sisältävän lähinnä mitä-kysymyksiä, jossa oppilas arvioi, mitä on oppinut. Opettajat kertovat, että oppilaat osaavat arvioida oman tasonsa ja ymmärtävät millä alueella olisi kehittämisen varaa. Opettajien mielestä oppilaat osaavat tehdä siis itsearviota, mutta joidenkin opettajien mielestä joillakin oppilailla ei ole motivaatiota kehittämiseen.

*...mä laitan sellasen kyselyn, mitä tässä jaksossa opin ja mitkä oli vaikeita asioita ja mitkä tuntu kiinnostavilta, että sen tyyppistä....jonkun jakson jälkeen.... (48/ 1639-1641)*

*...siitähän ei ole kyse, että oppilas ei osaisi arvioida itseään. ne tietää ihan tarkalleen sen homman ja mä oon vakuuttunut siitä, että siitä päivittäisestä arvioinneista ei ole rihman verran hyötyä, jos sen oppilaan päässä ei raxsaha muut rattaat paikalleen eli sinne pitää tulla halu tehdä koulutyötä, halu edistyä, halu hoitaa asiat, halu kantaa itse vastuuta. Sillä arvioinnilla en ole nähny minkäänlaista edistymistä tapahtuvan sillä saralla, vaan paljon tehokkaampi on henkilökohtainen keskustelu oppilaan kanssa ja sitten jos saa kodin sitoutettua siihen mukaan. Ne ajaa kaiken muun edelle, koska ne arvioinnit, mitä oppilaat on tehny itsestään, niin ne tietää ihan vissiin sen homman... (70/2404-2412)*

Itsearviointia ei katsota useinkaan vuorovaikutuksellisen kehityskeskustelun pohjaksi, missä yhdessä perheen kanssa mietitään koulun ja kodin keinoja oppilaan yksilölliseen kehittämiseen eli mikä on esteenä oppimiselle ja miten siihen voitaisiin yhdessä vaikuttaa. Oppilaan itsearviointi toteaa enemmänkin oppilaalle ja vanhemmille lisätyön tarpeen ja siihen sitoutumisen yhteisen tason saavuttamiseksi.

Pari opettajaa on kokeillut 6. luokkalaisilla oppilaiden omien tavoitteiden asettamista eri oppiaineissa lukukaudeksi. Oppilaat arvioivat omien tavoitteiden saavuttamista lukukauden puolessa välissä ja sitten lopulla. Opettajat lukevat oppilaiden

kommentit, mutteivat ehdi keskustella niistä oppilaiden kanssa. Itsearviointin tavoitteet jäävät siis irrallisiksi. Toinen opettajista suhtautuukin epäilevästi oppilaiden tekemiin omiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen.

*Ei voi luoda ilman työkaluja. Kyllä perustaidot ja se vaatii tiettyä jämäpitiyttä ja tiettyä aikataulua, ja oppilaat on aika konservatiiveja. Ollaanko me sitten kasvatettu heidän sellaseksi, en tiedä. Mä suhtaudun vähän varauksella päätökseen tekoon ja suunnitteluun, mutta opettajalla kuitenkin on järki päässä ja oltava se kapteeni, joka sitä laivaa ohjaa. Siinä ei ole mitään vaihtoehtoja. Muuten ollaan hukassa. 29/ 1001-1007*

Koppisen ym. (1994,89) mukaan oppilaiden tekemillä tavoitteilla ei ole merkitystä, jos oppilasta ei pysty saamaan näkemään menestymistä tukevat ja sitä estävät seikat sekä valvomaan niitä vähitellen omatoimisesti. Vuorisen (2000, 74) mukaan itsearviointin tulisi edistää syyselitysten kehittymistä. Oppilas huomaa, että onnistuminen on kiinni omasta yrittämisestä eikä vain sattumasta. Oman elämänhallinnan tunteeseen vaikuttaa se, että itsearviointin yhteydessä pohditaan tulevaisuuteen meneviä kysymyksiä. Kun nuori oppii arvioimaan suorituksiaan, hänelle tulee tunne, että hän voi hallita omaa toimintaansa, eikä hän ole riippuvainen vain ulkoisesta palautteesta. Näin aikuinen ei enää tunnut vallankäyttäjältä ja vuorovaikutustilanne aikuisen ja lapsen välillä paranee. (Aho 1996.)

Vuorinen (2000, 95) on todennut, että nykyisen arviointikäytännön mukaan puhutaan välttävistä, kohtalaisista, tyydyttävistä, hyvästä, kiitettävistä ja erinomaisesta oppijasta. Nämä sanat ja niiden takana olevat numerot ovat niitä, jotka oppilas ymmärtää arviointina koulussa. Oppilas pystyy siis nopeasti ilmaisemaan millainen oppija hän on suhteessa arviointikäytänteisiin. Sen sijaan oppilaalla ei ole tietoa erilaisen oppijan käsitteestä tai erilaisista oppimistyyleistä saatikka defensesseistä ja riippuvuuksista, jotka usein estävät oppimista. Oppilas ei ole aina selvillä, missä alueilla hänellä on puutteita tai mitä tulisi tehdä tullakseen paremmaksi oppijaksi.

## 6.6 Toistensa arviointi luokassa

Opettajat kokevat herkästi toistensa arvioinnin negatiivisesti toistensa käyttäytymisen arvosteluun ja vertailemiseen, mitä pitää mahdollisimman paljon ehkäistä ja kontrolloida. Joidenkin opettajien mielestä jokaisen oppilaan tulee *pitää huolta vain omista asioistaan*. Toistensa arviointi aiheuttaa heidän mielestään siis jatkuvaa kilpailua toistensa kesken ja samalla ylimääräistä ääntä. Myös ajan puute käy ilmi puhuttaessa toistensa arvioinnista.

Jotkut opettajat pitävät luokassa toimivaa *luokkaneuvostoa* yrityksenä jakaa vastuuta oppilaille. Usein opettajat toteavat yhteisten sääntöjen kontrolloinnin jäävän kuitenkin helposti opettajalle.

*.....en tiijä onko arvioinnut, mutta arvostella ainakin osaa...ainakin arvostele...ei oo ollu muuta kuin jotain, että tarkistellaan toisten tehtäviä...ja tämmöstä parityöskentelyä.. Ennen kuin kaikki asiat on käyty läpi...jos vielä kävis kaikki asiat kirjoista läpi...niin sillon oli tosi kiire..(79/ 2729-2732)*

*....no se vähän riippuu siitä, mitä arvioidaan, että toistensa käyttäytymistä ne arvioi kyllä hyvinkin hanakasti ja päivittäin tulee kommentteja...että ope, ope, nyt se teki tuota...mutta sitä oppimista ja oppimisprosessia niin ei juurikaan, aika vähän....(94/ 3264-3266)*

Eräs opettaja kertoi jakavansa välillä vastuuta pulpettiryhmiiin. Ryhmissä valitaan johtaja, joka päivän lopuksi raportoi opettajalle *häiriköinnistä*. Joissakin luokissa on oppilaita, jotka yrittävät antaa myönteistä palautetta sosiaalisesti vaikeuksissa oleville. Opettaja näkee oppilaiden toistensa kannustuksen visioksi, jolla päästäisiin parempiin tuloksiin koulussa.

*Kyllä päivittäistä oppilasarviointia kannattais tehdä paljon enemmän, mutta se ei oo mahdollista, koska kyllähän kannustus motivoi ite kutakin tekemään, mitä tahansa hommaa. Kyllä mustakin on kiva, jos tuolla mun opettajakollega tai joku muu sanoo, että ootpa tehny hienosti ton, mitä jostakin syystä...Suomalainen yhteiskunta on semmone, että sanotaan, että jos ei mitään moitetta kuulu, niin sanotaan: Hyvin on menny, että elä oo huolissas. Mutta ois hyvä, kun opittas sanomaan ja oppilaaikin oppisivat kannustamaan toistaankin. Olen tänä syksynä nimenomaan pojan kohalla just ennen joulua(...) Ihan sattumalt kuulin, kun tyttö istu vieressä. En muista, mikä oli, mitä ne oli tehny, kun se sano, että voi vitsi, kun oot tehny hienosti ton. Ja mä luulen, että se oli paljon arvokkaampi sille tytölle se kommentti kuin, jos minä olisin sen sanonut, että en tiijä, että muuttuisko yhteiskunta. (15/ 504-513)*

Pari opettajaa kertovat luokassa *hyvien* oppilaiden auttavan ja neuvovan *heikompia* oppilaita. Sosiaalista vuorovaikutusta on näin harjoiteltu ryhmässä ja opittu hyväksymään yksilöllisyys ja antamaan positiivista palautetta sitä harjoittelemalla. Nämä opettajat kertovat jättävänsä *joistakin aineista joitakin asioita käsittelemättä*. Oppilaat luottavat toisiinsa harjoittelun myötä ja uskaltavat tunnustaa *heikkoutensa*. He käyvät antamassa luokkatilanteissa opettajan tavoin myönteistä palautetta oppilaille eri oppiaineiden tunneilla. Arviointikeskustelua käydään luokassa mm. kuvaamataidon töistä kiinnittäen huomiota yhdessä sovittuihin kriteereihin ja mietitään, minkälaisia tunteita eri työt herättävät. Oppilaat *kestävät hyvin palautetta*, kun keskustelua on harjoiteltu paljon.

*Palaute ryhmätyön tuotoksesta ja sen esittämisestä*. Ryhmätyön tekemisen jälkeen myös oppilaat osallistuvat palautteen antamiseen, lähinnä lopputuotoksen ulkoiseen

tarkasteluun ja esittämiseen, jossa oppilaat osaavat sosiaalisen ilmapiirin ollessa hyvä antaa kannustavaa positiivista palautetta.

*...ryhmä esittelee työnsä, niin sitten toiset antaa palautetta, mitä tossa olis voinu olla lisää tai mikä siinä on hyvää ja jossakin on hyvät kuvat ja selkee teksti, ett ne sitä sillai tavallaan, miten toiset saa siitä työstä selvän.(47/1616-1619)*

*Antavat suullista positiivista palautetta...ne osaa sanoo sillei ovelasti, että voist voinu puhuu vähän selkeemmin...antavat suullisesta esittämisestä...olisit voinu laittaa päätä pystyyn vähän ylemmäks. Vähän mutisit tänne...ja joku sanoo, että voisit sit vähän kävellä tonne, ettei vain seiso yhdessä paikkaa ja sitten ne arvioi materiaalia..tuo kalvo oli vähän suttusesti tehty ja tällei ...ja kuvat ois voinu kiertää esim. täällä..ne oli liian pieniä eikä kaikki nähny .....niitä tällasii (64/ 2219-2224)*

*Vihkot.* Eräs opettaja jakaa työtään oppilaille antamalla joskus oppilaiden tehtäväksi arvioida oppilaiden eri aineiden vihkoja. Oppilaat saavat vastuuta kirjoittamalla lausuntoja luokkakavereiden vihkoon sovittujen kriteerien mukaisesti.

## 7 PÄIVITTÄINEN OPPILASARVIOINTI ALA-ASTEEN OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

### 7.1 Päivittäinen oppilasarviointi luokanopettajien määrittelemänä

Opettajilta kysyttiin, mitä päivittäinen oppilasarviointi heidän mielestään on. Suurin osa haastatelluista luokanopettajista kokevat jatkuvan eli päivittäisen oppilasarvioinnin vaikeaksi määritellä ja heitä hämää selvästikin sana ”päivittäinen”. Useimmat heistä kuvaavat sitä tunneilla luokassa tapahtuvaksi seurannaksi ja lyhyen, kannustavan palautteen annoksi.

*...jos ihan tämmöstä kadun miehen kieltä käyttäs, niin se on sitä, että mä huomaan jokaisen ja se on niiku sen päivän tunnus tai päivän katto.... Se pitää tehdä jokaiselle oppilaalle sen päivän aikana...(56/1943-1944)*

Useat opettajat määrittelevät päivittäisen oppilasarvioinnin mahdollisimman tiiviiksi *aistihavainnoin* tapahtuvaksi oppilasseurannaksi, jossa opettaja arvioi ja oppilas itsekin yrittää arvioida yhteisiin tavoitteisiin pääsemistä. Koppisen (1994, 9) mukaan edellinen arviointimäärittely on määrällistä, jossa mitataan oppilasta kohteena ja selvitetään, missä määrin oppilas on edistynyt.

Määrällisen arvioinnin tulisi vuorotella luontevasti laadullisen arvioinnin kanssa. Laadullisessa arvioinnissa tehdään havaintoja ja päätelmiä kerätystä havaintoaineistosta. Oppilas, oppilasryhmä tai opettaja arvioi sitä, millaista oma tai yhteistoiminta on tai millaisia tuloksia se tuottaa. (Koppinen 1994,9.) Haastateltujen opettajien oppilasarvioinnin määrittelyissä ainoastaan yhdellä opettajalla korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin jatkuva tarkkailu ja kehittäminen, jolloin päivittäinen oppilasarviointi keskittyy oppilaan henkisen hyvinvoinnin seurantaan. Päivittäinen oppilasarviointi pyritään määrittelemään oman koulu- ja luokkatyön kuvailun kautta, jolloin ilmiö tuntuu konkreettisemmalta.

*.... Se miten se jaksaa, se on yks semmonen asia. Kauheen tärkeätä on nähä, miten se lapsi voi eli siitä pitää lähteä mun mielestä. Ja sitten tulee ne, että onks se tehny tehtävänsä. (56/1951-1953)*

*Riittämättömyyden* ja kiireen tuntu isossa luokassa ohjaa opettajien määritelmiä ja ilmiön tunnistaminen tuntuu hankalalta. He kokevat, että

luokkatilanteessa päivittäinen oppilasarviointi *hajoaa vähän käsistä* eikä sitä *ehdi* tehdä tarpeeksi.

*Se on sitä, että mun pitäis ehtiä mahdollisimman paljon tunnin aikana, mitä mä en ehi tekemään ollenkaan riittävästi, että mä ehtisin niinku....seuraamaan sitä oppilasta joka tunti ja antamaan sille palautetta, kun se tekee jotain tehtävää, että hei sähän oot tehny hienon ratkasun ja hyvä sä oot nyt selvinny tosta. Jos nyt lasket että mulla on 32 oppilasta, niin siinä ei kovin paljon jää aikaa sen tunnin aikana sitä yhtä oppilasta kohti aikaa ja kun siinä joutuu jäämään jonkun oppilaan kohdalla, kun se on juuttunut johonkin tehtävään. Siinä menee monta minuuttia ja se niiltä monelta muulta pois sillon, että mä en ehi läheskään kaikkien oppilaitten luona käymään joka tunti, että ehtis sitä palautetta antamaan. Mutta pyrin sitä sitten antamaan niinku sillei, että toisilla tunneilla toisille ja toisilla toisille, ettei tuu niin, että jotkut saa joka tunti ja joku ei koskaan. (46/1585-1594)*

Monet yhdistävät sen heti pitemmän aikavälin lukukausi- tai jaksoarviointiin, jonka lopuksi oppimisen edistymistä arvioidaan sanallisesti tai numeerisesti. Opettajien määrittelyä ohjaa osittain kyllästyminen koko arviointiin, koska se mielletään paljolti vielä negatiivisena tulosarviointina.

*Mä oon ite aikanaan numerot saannu ja mulle on se riittäny. Se itsetunnon kasvaminen on kaikkein tärkein ja musta ei sitä itsetuntoo pystytä kasvattamaan millää arvioinnilla. Elämän kokemus se on, joka kasvattaa ja sitten se, että ku oppii semmosen asian, että tekee jotakin tosissaan ja näkee että tulee tulosta, itsetunto kasvaa ja huomaa, että minä osaan. Että jos ei mitään rupee tekemään tosissaan, niin itsetunto ei ikänä pysty kasvamaan. Se on A ja O, että innostuu asiasta ja tekee hommia. En tarvii mitään arviointia...(74/ 2566—2571)*

## **7.2 Oppilasarvioinnin tehtävä: Kannustava, motivoiva palaute ja itseensä luottava ihminen**

Kuten jo johdannosta kävi ilmi opetushallituksen uudistetun (1999) peruskoululain mukaan oppilasarvioinnilla on kaksi tehtävää, joita ei aiemmin ole selkeästi erotettu toisistaan. Ensimmäinen tehtävä on opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen. Perusopetuksessa tätä kutsutaan arvioinniksi opintojen aikana. Toinen tehtävä on perusopetuksen päättöarviointi, jonka perusteella oppilaat valikoituvat jatko-opintoihin. Oppilaan arvioinnin tulee siis tukea ja ohjata myönteisellä tavalla koulun perustehtävien suunnassa, jotta oppilas saisi itsevarmuutta jatkokoulutukseen.

*Ei, olen ollu vähän äkänen siitä oppilasarvioinnista, kun se on meillä ollu semmonen kummallisuus, että siitä ei ole kunnolla ollut loppuun asti keskusteltu, mikä se oppilasarviointi on, mikä sen filosofia on, ja oon joskus polttanut päreeni siitä meidän YT-kokouksissa, koska me ei ole päästy sitä puimaan. Opettajat ei miettinyt loppuun asti opettajuuden kuvaa ja miksi opetamme, miksi arvioimme, kaikkee näitä. Tää filosofia pitää käydä läpi ennen kuin se pystyy arvioimaan, ennen kuin se pystyy arvioimaan, mitä se työ*

*on, mihin sillä arvioinnilla pyritään. Mikä sen tehtävä on. Hei haloo, mikä sen oppimisen tehtävä on?? (59/2040-2047)*

Edellisen kommentin mukaan yksi haastateltava opettaja on sitä mieltä, että emme ole lukuisista arviointikeskusteluista huolimatta miettineet oppilasarvioinnin perimmäistä merkitystä eli mihin sillä pyritään? Suurin osa opettajista tuo haastatteluissa ilmi oppilasarvioinnin tehtävän. Osa opettajista tuo sen esille koulussa tapahtuvana kannustuksena ja osa ajattelee osittain huolestuneina arvioinnin sopeuttavan oppilasta jatkokoulutukseen, lähinnä *saavuttamaan yläastekelpoisuuden*. Oppilasarvioinnin tehtävänä ja päämääränä on haastatteluissa saada itseensä luottava ihminen.

*Me mietitään ihan sitten..ihan tätä syvempiä perimmäisiä tarkoituksia. Mihin tällä pyritään tällä arvioinnilla? Jotenkin ihan tässä käytännön työssä täytyy palautetta tulla sekä lapsille että lapsen kotiin ja tietenkin itsellekin, että onko ne tietyt tavoitteet saavutettu, mutta sitähän vois filosofoida ihan loputtomiin. Sitä voi ajatella niin monella tasolla, mutt tässä kun käytännön tasolla sitä tekee...kannustavaa, mutta realistista, mutta se kun aina kuitenkin edessä ainakin siinä vaiheessa kun lähetään peruskoulun jälkeen hakeutumaan muualle, niin sitten se on tiukkaa, että lapsen pitäis kestää sitäkin, että jos ei koskaan ole saanu sitä realistista palautetta, niin en pidä sitä hyvänä...kun mullakin on niitä omia lapsia, niitä isompia, niin se on todella ankaraa tuo kilpailu, mitä oon läheltä seurannu. (88/3039-3047)*

Haastatteluissa yksi opettaja määrittelee arvioinnin tehtäväksi yhteistyön ja vanhempien osallistumisen arviointiin, kun toiset katsovat arvioinnin tehtävää pelkästään oppilaan kannalta. Opettajat toteavat silti *luottamuksellisten* vuorovaikutussuhteiden merkityksen oppilaan, opettajan ja huoltajien välillä tärkeäksi, mutta vain yksi haastatelluista opettajista korostaa oppilaiden *keskinäisten* vuorovaikutussuhteiden merkitystä oppilasarvioinnin päätehtäväksi. Vuorisen (2000, 91) mukaan arvioinnilla on kouluaikana ainakin seuraavia tehtäviä: oppilaan persoonallisuuden kehittyminen ja sosiaalistuminen, oppilaan opiskelu- ja työskentelytaitojen kehittyminen ja oppilaan tiedollinen ja taidollinen kehittyminen.

Lähes kaikki opettajat viittaavat oppilasarvioinnin ennustavaan tehtävään, jossa oppilasarvioinnin perimmäinen tavoite on useimpien haastateltavien opettajien mielestä saada yhteiskuntaan itsenäinen, itseensä luottava ihminen. Eräs opettaja korostaa vahvasti oppilaan kasvamista itsetunnoltaan vahvaksi, kritiikin kestäväksi ihmiseksi. Oppilasarvioinnin tehtävänä on siis kiinnittää huomiota oppilaan koko persoonaan.



*...ihmisen onnellisen selviytymisen kannalta oikeat tavat, ne on henkilökohtaisia. Sanotaan, että mulla on luokassa ollutkin sellanen juliste, että olet esimerkki. Enkä tarkoita sitä, että mä oon esimerkki oppilaille enkä yritä, että oppilaat ja omat lapset tekis niinku minä teen enkä niinkään, miten edes ajattelen, mutta yrittäsin niille antaa mahdollisuuden pyrkiä semmoseen, että ne osaa luoda itelleen sellasen väylän, että niillä on jotain ihanteita ja päämääriä ja siihen viedä.*

*Se tietenkin harmillisinta on, että mä oon sillä tavalla onnistunut, että oppilaat jotka saa nelosia ja viitosia kokeista, ne on äärimmäisen luottavaisia itseensä ja tulevaisuuteensa, että hyvinhän tämä menee ei ole mitään hätää. Yks isäkin sano, että eihän Hjallis Harkimokaan kai osaa kunnolla lukea ja kirjoittaa kunnolla ja sanoo, että sitä vartenhan on koneet ja sihteerit olemassa. Elämässä menestyminen yksilöllistä ja persoonallista. (9/294-302)*

Kalliopuska (1984, 71) kirjoittaa itsearvostuksen muotoutuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa: arvostamme itseämme sen mukaan, miten toiset suhtautuvat meihin, millaisia odotuksia heillä on meitä kohtaan ja missä määrin pystymme vastaamaan niihin odotuksiin. Itsetunnon kannalta on merkityksellistä, missä määrin saamme kunnioitusta, hyväksymistä ja huomiota meille tärkeiltä ihmisiltä.

### 7.3 Opettajien itsereflektiota päivittäisestä oppilasarviointista

Haastattelujen loppuvaiheessa opettajat vastaavat kysymykseen: miten he haluaisivat itseään arvioitavan oppilaana yleisopetuksen ryhmässä. Osalla opettajista on vahvoja kannanottoja oppilasarviointia kohtaan. He näkevät sen selvästikin perinteisen koulun erilliseksi työn lopussa tehtäväksi tulosarvosteluksi eikä jatkuvaksi tapahtuvaksi kannustukseksi, joka motivoi vuorovaikutuksellisesti työn tekemiseen. Arviointi nähdään useissa haastatteluissa negatiivisena arvosteluna eikä oppilaan hyvinvointiin vaikuttavana asiana. Yksi opettaja kyselee lopussa, minkälaista palautteen tulisi olla, jotta sillä olisi merkitystä oppilaan oppimisen ja motivoitumisen kannalta? Vaikka opettajat haluavat oppilasarvioinnin olevan kannustavaa, he eivät tiedä, miten päivittäistä oppilasarviointia tulisi tehdä.

Useat opettajat ovat sitä mieltä, että opettajan palaute on ehdottomasti tärkeämpi kuin oppilaiden ja moni oli sitä mieltä, etteivät itsekään tarvitsisi luokkakavereiden palautetta ollenkaan. Tämä opettajien asenne ilmeneekin heidän luokassa toteuttamassa oppilasarvioinnissa vahvasti. Suurin osa opettajista haluaisi itsestään arvioitavan sitä, onko saavuttanut asetetut tavoitteet eli onko oppimistulokset saavutettu. Ainoastaan yksi opettaja pohtii myös oppimisprosessin etenemistä kohdallaan.

*....että minua arvioitais??( ...))joo(...))mmmm(...))aika paha(...) tota ehkä kuitenkin sitä, mitä on saavutettu, siis niitä tuloksia ja ehkä se ois hyvä myös se, että miten osaa päästä niihin tavoitteisiin(...).tai että minkälainen oppija on. (98/3382-3384)*

Opettajat reflektoivat vähän omaa työtään haastattelun aikana. Vain yksi opettaja pohtii oman työnsä ristiriitaa oppimistuloksia ja sosiaalista vuorovaikutusta punnitessa. Vain kaksi opettajaa puhuvat palautteen saamisen omalle työlleen tärkeäksi kehittämistä eteenpäin vieväksi voimaksi. Hyvin helposti koulua ja opettajia kohtaan esitetty kritiikki ja kehittämistyö nähdään epävarmuutena, uhkana ja lisärasitteena ison luokan opetustyön lisäksi. Opettajien näkemyksistä käy ilmi se, että he ajattelevat uusien kehittämisajatusien vaativan heiltä jatkuvasti lisätyötä nykyisen työn lisäksi. Vanhojen työtapojen poisoppiminen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta työn vähentäminen tuntuu heistä kaukaiselta ajatukselta tässä järjestelmässä.

*Miten paljon meille säilytetään kaikkia tehtäviä ja kuinka paljon yhteiskunta säilyttää ja miten paljon niitä tulee perheistä semmosia asioita, että ei kaikkee tarteis opettajan hoitaa, että mihin kaikkeen täytyy tarttua, koska koko ajan se vaan lisääntyy ja lisääntyy kaikki semmonen... ihan kaikkialta, joka taholta tulee lisää odotuksia ja vaatimuksia ja arviointia ja raporttia ja tutkimuksia ja mihin pystyy ja mihin vetää niinku rajat, missä alkaa se mun oma elämä ja milloin osaa sanoa sitten EI. Se on todella iso kysymys. (89/3072-3077)*

Eteläpelto & Tynjälä (1999, 116) ovat kuitenkin todenneet, että asiantuntijan näkökulmasta on oleellista, miten ongelmallisia tilanteita on lähdetty ratkaisemaan ja arvioimaan. Reflektiivisyys merkitsee asiantuntijalle oman toiminnan arvioinnin lisäksi myös mahdollista rakentaa omaa asiantuntijuutta, oppia lisää. Usein pyrkimys tasapainoon ja jatkuvuuteen voi johtaa siihen, että kokemuksesta on vaikea oppia, eikä kyseenalaistaminen ole helppoa.

Schön (1983, 1987) on peräänkuuluttanut reflektiivistä asiantuntijaa, jonka odotetaan tietävän, mutta hän tietää, ettei ole ainoa, jolla on asiaan liittyvää tietoa. Tällöin oma epävarmuus voi olla uuden oppimisen lähde. Reflektiivinen asiantuntija ei pidä kiinni asiantuntijaroolistaan, vaan pyrkii huomioimaan asiakkaansa tilanteen, ajatukset ja tunteet. Asiantuntijuuden kulmakivenä onkin, miten opitaan sietämään epävarmuutta, joka aiheutuu siitä, että tietää olemassa olevan tarpeen oppia, mutta ei tiedä vielä, mitä pitäisi oppia. (ks. Eteläpelto & Tynjälä, 1999, 116-121.)

## 8 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

### 8.1 Oppimisympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus

Tutkimuksessa kävi ilmi, että rauhaton oppimisympäristö ehkäisi suuressa määrin luokan oppilaiden oppimista haastateltavien opettajien mielestä. Opettajat kokivat koulun tilat pieniksi ja riittämättömiksi. Sauli Rask on ollut suunnittelemassa koulumiljöötä ja katsoo tärkeäksi, että oppimisympäristö olisi sellainen, että se jo fyysisenä rakenteena tarjoaa oppimisärsyksiä monipuolisella tavalla. Oppilaan tulisi kohdata tilanteita, jossa syntyy tiedollinen ristiriita oppilaan oman kokemus- ja tietomaailman sekä tarjolla olevan ärsykeistön välillä. Hän väittää fyysisellä ympäristöllä olevan osuutta oppimisen tuloksellisuuteen. Opettaja on kuitenkin viime kädessä se, joka hyödyntää mahdollisia rakenteellisia tekijöitä opetustoiminnoissaan tai ei. Hänellä on siis keskeinen rooli oppimisen mahdollisuuksien säätelyssä.

Rauste von Wright & von Wright (1994, 133) sekä Naukkarinen (1998, 189) ovat kirjoittaneet kahdesta kulttuurista, jotka useimmiten kytkeytyvät kuvattuihin oppimiskäsityksiin. Toiselle on ominaista hallintakeskeisyys: opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, että tietä seurataan. Taustalla on oletus, että oppilas pyrkii suorittamaan hänelle annetut tehtävät. Toiselle on ominaista pyrkimys luoda sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Taustalla on oletamus, että oppilas pyrkii ymmärtämään maailmaa, etsii syitä ja selityksiä.

Patrikainen (1997) on tutkinut oppimisympäristökäsitettä ja katsoo sen koostuvan fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä ulottuvuudesta. Fyysisellä ympäristöllä Patrikaisen mukaan tarkoitetaan luontoympäristöä, rakenteiden, laitteiden, esineiden ja välineiden muodostamaa teknologista ympäristöä. Haastattelussa opettajien huomio kiinnittyi fyysisen ympäristön heikkouteen, kun taas sosiaalisen ympäristön huomiointi, mikä pitää sisällään ihmisten välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen, jäi vähälle huomiolle. Rask (1999, 92-93)

Johnson ym. (1989) ovat tutkineet myös oppimisympäristöjä. Kooperatiivisessa oppimisympäristössä mukaan oppilaille on pyrkimys kannustaa toisiaan oppimaan opiskeltavia asioita. Oppilaat, jotka omaksuvat asiat nopeasti, hyötyvät siitä, että he selostavat opiskeltavan asian niille, jotka oppivat hitaammin. Hitaammin oppijat hyötyvät taas saatavastaan avusta. Kooperatiivisessa oppimisessa ryhmän menestyminen riippuu jokaisen ryhmän jäsenen saattamisesta vaaditulle osaamisen tasolle. Kuten

haastatteluissakin kävi ilmi perinteinen ryhmätyöskentely mahdollistaa sen, että joku tai jotkut oppilaat vetäytyvät helposti passiiviseen sivustakatsojan rooliin, kun taas yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa yhteisvastuuta, joka puolestaan syntyy yksilöllisesti kannettavan vastuun kautta. (Kivi, 1994, 63.)

Jotta opettajan oma vastuu vähenisi ja oppilaan oma motivaatio oppimiseen lisääntyisi tulisi koulussa kiinnittää huomio sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokassa. Se vaatii opettajalta melkoista panostamista oppilaiden tuntemukseen. Siksi tärkeäksi tekijäksi astuukin oppilaiden keskinäinen toistensa ohjaus ja arviointi. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaita ei käytetty arvioijina ja ohjaajina, vaan opettaja pyrki selviämään yksin, jolloin yksilöllinen ohjaus ja palautteen antaminen ei onnistunut. Katz (1982, 209) on kuvaillut koulua, jossa voisi kehittyä oppilaiden kriittinen, demokraattisen yhteiskunnan kansalaisilta edellytettävä ajattelu: Tällaisessa kouluympäristössä oppilaat odottavat saavansa toisiltaan todellista ja rakentavaa kritiikkiä työstään ja toiminnastaan, jotta he pystyisivät sisäistämään kriteerejä, joiden avulla voi tehdä järkeviä ja perusteltuja arviointeja omasta ja toisten ihmisten ajattelusta. Tilanteet nähdään dynaamisena, joihin voidaan yhdessä vaikuttaa.

Tutkimuksessa ilmeni lähinnä kouluja, jotka eivät arvostaneet kriittistä ajattelua. Silloin on hallitsevina opetettujen asioiden muistaminen ja oppikirjoissa kerrotun hyväksyminen. Viimeksi mainitut koulut toisaalta estävät oppilaita asettamasta opettajien ajatuksia kyseenalaiseksi ja ehkäisevät heitä ilmaisemasta omia, eriäviä näkökantojaan. Tilanteet nähdään siis staattisena, joihin ei voi vaikuttaa. Tutkimuksessa opettajat kertoivat arvioivansa kognitiivisten tietojen lisäksi sosiaalisia taitoja ja asennetta itsearviointilomakkeissa, mutta sitä ei tietoisesti harjoiteltu kuin kahdessa luokassa.

Bergerin & Luckmannin (1995, 147-149) mukaan vuorovaikutuksessa olevat ihmiset, eivät pelkästään ymmärrä toisen subjektiivisia tiloja, vaan ymmärtää maailmaa missä hän elää. Edellytyksenä on siis, että vietämme yhdessä tarpeeksi aikaa ja toimimme yhteisessä sosiaalisessa kehyksessä. Meidän täytyy siis tuntea hyvin toisemme, jotta pystymme määrittelemään mm. ongelmat vastavuoroisesti ja välillemme muodostuva motivoitunut yhdysside ulottuu tulevaisuuteen. Tärkeää on samaistuminen toinen toisiimme. Tämä tutkimus osoittaa sen, että mikäli päivittäinen oppilaaseen liittyvä seuranta ja ymmärrys koulussa ylipäättään syvenisi luokkien oppilasmäärä tulisi ehdottomasti olla pienempi.

## 8.2 Aika ja opetusmenetelmät

Tutkimuksessa ilmeni jatkuva ajan puute yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa. Oppitilanteita ei pystytä rakentamaan joustavasti soveltaen, vaan yksilölliset tarpeet pakotetaan pirstoutuneeseen aikarakenteeseen (Väljärvi 1991, 60). Sahlbergin mukaan (1998, ks. 190-193) koulutuksen eikä oppimisen laatua saada muuttamaan puuttumatta aikarakenteeseen. Ajan vähäisyys johtuu osittain siitä, että opetuksessa ei ole otettu käyttöön uusia opetusmenetelmiä. Ajan puute ilmenee kahdella tavalla. Ensiksikin opetussuunnitelmien edellyttämien asioiden opettaminen vie niin paljon aikaa, ettei uusien ideoiden kokeilemiseen ei jää aikaa. Tuntemattomat toimintatavat vaativat moninkertaisen valmisteluajan varsinaisen opettamisen lisäksi.

Kouluissa tulisikin aktiivisesti kiinnittää huomio paitsi vuorovaikutuksellisiin menetelmiin, myös aikarakenteen purkamiseen. 45 minuutin tunti on itsessään jo vaikuttanut siihen, että opettajalla ei ole muuta mahdollisuutta kuin toimia opettajanjohtoisesti oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioimatta. Giangreco (1998) on tutkinut opettajien työskentelytapoja. Perinteinen opettajajohtoinen opetus vaatii luokkia, jossa kaikki oppilaat etenevät samaan tahtiin. Oppilaan omaan aktiivisuuteen nojautuva opetus sopii erityisen hyvin luokkaan, jossa lapset ovat erilaisia kiinnostuksiltaan, oppimistyyteiltään ja taidoiltaan. Kun opettaja käyttää keinoja saadakseen oppilaan mukaan, hän voi huomata, että uudet opetustavat ovat aiempia tehokkaampia ja kannustavampia. Kun opetusmenetelmät antavat tilaa lapsen yksilölliselle taipumuksille ja kiinnostuksille, ne samalla usein vähentävät koulun käyttäytymisongelmia ja edistävät sosiaalisten taitojen kehittymistä (Saloviita 1999, 54).

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja yhteistoiminnallisuuden oppiminen ei onnistu vielä viikossa, vaan se vaatii yhteistä pitkän linjan opettelua sekä oppilailta että opettajilta. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajilla on halukkuutta toiminnallisempaan, oppilaskeskeisempään suuntaan luokassa, mutta toiminnan muuttaminen ison luokan arjessa ei ole helppoa. Bennett & Dunne (1992) ovat tutkineet oppilaiden yhteistyön onnistumista ja todenneet, että yhteistyön kehittäminen on prosessi, joka vie aikaa ja joka vaatii opettajalta sekä ohjausta että yhteistyön kehittämisen mieltämistä tavoitteeksi sinänsä. Eteenkin prosessin alkuvaiheessa se tarkoittaa sitä, että sisältöjen sijaan keskityttäisiin vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. (Oksanen 1998, 238.)

Berry Englannista ja Sahlberg Suomesta ovat tehneet tutkimuksen, jossa suomalaiset oppilaat ovat pitäneet yksilöllistä tai opettajan johdolla tapahtuvaa opiskelua

parempana vaihtoehtona kuin ryhmässä tapahtuvaa yhteistoiminnallista opiskelua (Leppilampi & Sahlberg 1994). Edellä mainittu kertoo tutkimuksessa esiintyneiden löytöjen lisäksi sen, ettei yhteistoiminnalliset menetelmät ja konstruktiviset oppimiskäsitykset eivät ole juurtuneet suomalaisen kouluun.

Tutkimuksessa ilmeni selvästi opettajien mielessä olevan painetta oppilaskeskeisten metodien suuntaan. Esille tuli se, että opettajat käyttivät opettajajohtoisia menetelmiä, mutta roolikuvauksessa monet kokivat itsensä oppilaskeskeisen toiminnan ohjaajana. Haastatteluissa ilmeni käsitteitä, jotka opettajat olivat omaksuneet itselleen, mutta kerronnassa käytännön työ erosi siitä. Opettajat pyrkivät tekemään välillä pari- ja ryhmätöitä luokissaan toiminnallisina menetelminä, mutta ryhmätöitä leimasi vahva kontrollointi. Koppinen (1994, 83) kuvailee oppijakeskeisyyttä siten, että oppilas on kasvatettava vastuuseen oman ajattelun kautta, ei auktoriteetin varjolla painostettuun tottelevaisuuteen.

### **8.3 Opetussuunnitelma ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.**

Sahlberg (1998, 193-194) on todennut, että opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit laaditaan tavallisesti opettajan työn kannalta, ei niinkään oppilaiden oppimisen näkökulmasta katsottuna. Yhä edelleen opetussuunnitelmien ja oppikirjojen käyttämisen lähtökohdaksi on opettava opettaja, joka siirtää oppilailleen näissä kirjallisissa lähteissä olevia asioita. Oppikirjojen merkitys oli selvästi nähtävissä isossa luokassa opeteltavien asioiden suunnan näyttäjänä.

Tutkimuksessa ilmeni, että opetussuunnitelma kahlitsee opetuksen kehittämistä, silloin, kun siihen kuuluva arviointi painottaa tietojenomaksumista ja muistamista. Opettajien tehtävänä oli opettaa oppilaita niin hyvin, että he menestyisivät oppimisen tuloksia mittaavissa arvioinneissa. Tämä puolestaan johti ainaiseen kiireen tuntuun. Siksi opetussuunnitelmien kehittämisessä tulisi kiinnittää huomio oppimiskeinojen oppimiseen ja sen prosessiarviointiin.

Tutkimustulosten myötä voi yhtyä Prawatin (1990) näkemykseen, että perustavan laatuisten opetusprosessin muutokset edellyttävät muutoksia opettajien käsityksissä oppimisen ja arvioinnin luonteesta ja opettamisen mahdollisuuksista. Isossa heterogeenisessä luokassa opettaminen ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Behavioristinen oppimiskäsitys on tarjonnut turvallisen tien: se on antanut selviä tienviittoja opetussuunnitelman laatimiselle ja reseptejä sen toteuttamiselle. Konstruktivistinen

oppimiskäsitys on monisyisempi. Kuva oppimisprosessista on johdonmukainen ja tieteellisesti nykynäkemykseen perustuva, mutta sen soveltaminen opetukseen on vaativa. Ylsilöllinen oppimisprosessi luo opettajalle tilannesidonnaisia haasteita, ja sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen oppimisprosessin osa. (ks.myös Lehtinen ym. 1989.)

Tutkimuksessa ilmeni, että ison luokan toiminnassa vallitsee jo olosuhteiden pakostakin passiivinen ja staattinen käsitys oppimisesta. Passiivisuudella tarkoitetaan sitä, että opetuksessa rajoituttiin yksittäisiin tietoseikkoihin, muistiin painamiseen ja muistista palauttamiseen. Staattisuus taas merkitsee, että käsitys tiedosta välittyi oppilaille ongelmattomina tosiasioina, joita luokiteltiin ja painettiin mieleen sen sijaan, että tieto kuvattaisiin muuttuvana ja että muutosten lainalisuuksien näkeminen ja ymmärtäminen nähtäisiin tärkeimpänä oppimisen kohteena. Vain harvoin oppilailta totutetaan vaatimaan perusteluja esitetyille näkökannoille. Näin tiedon luotettavuuden arviointikyky jää harjaantumatta. (Kääriäinen 1990, 177.)

Tutkimuksessa opettajien puhuessa oppimaan oppimisesta he puhuivat oppilaiden taidosta etsiä lukemalla tietoa erilaisiin kysymyksiin. Tieto piti osata, mutta keinot tiedon omaksumiseen voivat olla jokaisella erilaiset. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 20-22) ovat kuvailleet tekstien lukemista konstruktivistisena toimintana, jossa lukeminen voi palvella monenlaisia tavoitteita ja lukuprosessia ohjaa lukijan käsitys siitä, miten tekstiä olisi luettava. Lukemisen opetteluun yhteydessä puhutaan pinta- ja syvätason prosessoinnista. Pintatason oppimisessa oppija kiinnittää huomion luettavaan tekstiin eli tavoitteena on tekstin oppiminen, mieleen painaminen. Syvätason prosessoinnissa tekstiä pidetään välineenä jonka välityksellä voidaan oppia jotakin tekstin käsittelemästä todellisuudesta. Oppimisen keinojen eli strategioiden valinta riippuu oppijan valmiuksista ja tottumuksista, tehtävän luonteesta, opitun tulevaa käyttöä koskevista odotuksista jne. Oppijan strategiasta riippuu, mitä hän oppii. Jos kaksi ihmistä opettelee samaa tekstiä eri strategiain, he todennäköisesti oppivat eri asioita. Siispä voi sanoa, että lukiessa tekstiä, konstruointi tapahtuu jokaisella oppijalla eri tavoin. Tämä oman version luominen on oppimisprosessin ydin. Oppiminen on kognitiivisen toiminnan sivutuote: muistiin eivät taltioidu tekstit sinänsä, vaan se mitä olemme kulloinkin tarkkailleet, hahmottaneet ja tehneet.

Opetussuunnitelma on tämän päivän käsityksen mukaan dynaaminen prosessi, jonka pitäisi reagoida jatkuvasti mm. arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin (Opetushallitus 1994). Koulujen tulisi ehdottomasti pohtia opetussuunnitelmiansa tämän hetkistä tilaa ja samalla keskustella sen toteutumista konstruktivistisen oppimiskäsityksen

näkökulmasta, jotta painetta myös ”ylöspäin” syntyisi lisää. Tavallaanhan konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa kyseenalaiseksi koko opetussuunnitelman oppisisältöineen, koska sen mukaan oppiminen hahmotetaan oppijan valikoivaksi ja tulkitsevaksi palautteen hakuprosessiksi, joka on aina tilannesidonnainen.

Suomalaisessa kulttuurissa ei kuitenkaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen juurtuminen ole yksiselitteinen asia. Rauste- von Wrightin & von Wrightin mukaan suomalaisen kulttuurin käsitykset vuorovaikutuksen oikeasta ja hyväksytystä käytännöstä on erilainen kuin esim. USA:ssa. Meidän kulttuurissa ”normaali” kommunikointi on monologinen sarja, jossa puhujat ilmaisevat vuorotellen ajattelunsa lopputuloksen. Tällöin ei välttämättä sallita oman ajatteluprosessin julkipuhumista ja vastaväitteitä. Tällöin oppilas ei opi käsitystä vuorovaikutuksesta, johon sisältyisi kyseleminen. Hiljaisuus valitaan meillä helposti toimintamalliksi kyselemisen ja kysymyksiin vastaamiseen sijaan. Olemme oppineet pelkäämään virheiden tekemistä. Vuorovaikutuksen perinteessä autoritäärisyyttä kuvastaa se, että puhuminen on liittynyt vahvasti johtajan ja opettajan toimenkuvaan. tällöin opettajien oletetaan kyselevän, mutta tällöin kysymykset ovat usein vallankäytön välineitä. Kulttuuriset ja normatiiviset odotukset vaikeuttavat esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen syväprosessointia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 93-94.)

### 8.3.1 Oppimisstrategiat

Kuusinen (1995, 54) on analysoinnut hyvän ja huonon oppijan eroavaisuudesta. Huonot eroavat hyvistä siinä, etteivät he hallitse tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisia oppimisen strategioita. Kyse ei ole siitä, etteivätkö he oppisi, mutta he eivät ole tietoisia omista keinoistaan, miten he voivat uutta tietoa liittää ennestään tietämäänsä. Yksilön tietoa omista strategioistaan ja menettelytavoistaan kutsutaan metakognitioksi. Metakognitiivisia taitoja voi opettaa ja näihin omien strategioiden löytämiseen ja tiedostamiseen tarvitaan luokassa aikuisen ohjausta.

Lehtinen ym. (1989, ks.64-66) ovat todenneet, että heikkoon tulokseen johtava kognitiivinen prosessi johtuu siitä, että oppilaan tilanteessa tavoittelemat päämäärät eivät ole samoja kuin tehtävän antaja on tarkoittanut. Heikon suorituksen takana olevien pyrkimysten ja prosessien ymmärtämiseksi on tarkasteltava opetuksellisia vuorovaikutustilanteita. Oppimistilanteessa oppilaaseen vaikuttaa hänen aikaisempi kouluhistoriansa. Haastatteluissa ei ilmennyt opettajan pohtimista siitä, mistä heikosti



koulussa menestyneiden hiljaisuus voi osittain johtua. Lehtinen kuvailee passiivisten hallintastrategioita, jossa hiljaisuus voisi olla keino selvittää epämiellyttävästä ja itsetuntoa koettelevasta tilanteesta.

Haastatteluissa ei kiinnitetty huomioita oppimisstrategioihin ja niiden ohjaamiseen erilaisissa oppimistilanteissa. Oppimisprosessin ohjaaminen jäi myös enemmänkin seurannaksi, ei vuorovaikutusprosessiksi. Kuitenkin edellisen mukaan lähtökohtana luokassa olisi erilaisten oppimisstrategioiden harjoittelu niin, että tekstin antama todellisuus käy jokaiselle ymmärrettäväksi. Oppimisen tuloksia arvioitaessa olisi olennaisempaa selvittää, miten asia on eri tavoin ymmärretty kuin miten paljon on opittu. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 126.)

Peruskoululaissa 2§:n mukaan peruskoulun tulee kasvattaa oppilaat hyviin tapoihin ja antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Laissa ilmaistaan jo kasvattaminen ensisijaisena tavoitteena. Yrjönsuuri & Laukkanen (1992, 27) ovat kommentoineet, että on ilmeistä, että annettavia tietomääriä on vähennettävä, jotta jää aikaa enemmän ymmärtämisen, argumentoinnin ja ajattelun opettamiselle ja ohjaamiselle. Tietoa löytyy paljon, mutta sitä ei tarvitse muistaa, osata tai hallita. On jatkuvasti tehtävä uutta arvioita, mitkä elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot ovat.

Oman työn reflektointi ja oppimiskäsityksen pohtiminen koulussa voi muuttaa pikkuhiljaa käsityksiä, jolloin oppimistilanteiden ongelmia voisi määrittellä oppimisympäristöstä johtuvaksi. Käsitusten muuttuminen ei poista joidenkin opettajien resurssitarvetta siitä, että yksilöllisten ratkaisujen tekemiseen luokassa tarvitaan vähintään toinen aikuinen työn tekijäksi, jotta välitön oppimisen ohjaamiseksi onnistuisi. Myöskin sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoittamisen kannalta luokan oppilasmäärää tulisi pienentää. Opetteleminen yhteisvastuuseen eli vallan ja vastuun ottaminen ryhmässä vaatii harjoittelua, joka ei onnistu hetkessä.

*Tulosarviointi.* Tutkimuksessa ilmeni opettajien voimakas ison luokan kontrollointi ja hallitseminen, joka vaikuttaa vahvasti oppilasarviointiin. Opettaja toimii luokan auktoriteettina opettajajohtoisesti ja oppilas on passiivinen objekti. Haastatteluissa oppilasarviointi korostui oppimistuloksen arviointina, ei oppimisprosessin ohjauksena isossa ryhmässä. Rauste- von Wright & von Wright (1994, 192) ovat kuvailleet tuotoksen arviointia kontrolloinniksi. Perusmuodossaan kontrolloiva arviointi kohdistuu oppijoiden suorituksiin ja valmiuksiin. Siinä on tapana arvioida suorituksia ulkoa annettuihin standardeihin tai verrata keskenään. Tämän vertailun tulokset ovat sitten toimenpiteiden

perustana. Kontrolloivaan arviointiin liittyy ongelmia, joista keskeisin on se, että arviointi viestittää oppilaalle, kuinka hyvä tai huono hän on käytetyllä arviointiasteikolla. Sen sijaan se ei anna palautetta siitä, missä, miten ja miksi hänen tulisi korjata omaa suoritustaan. Oppilaalle tuloksen palautteen tulkinta jää aikaisempien yksilön omaksumista skeemoista.

### 8.3.2 Itsearviointi

Haastatteluissa opettajat korostivat sitä, että oppilaat tietävät itse hyvin osaamisen tason. Oppilaiden itsearviointiin ja omien tavoitteiden laatimiseen suhtauduttiin osittain varauksellisesti. Oppilaiden itsearviointilla ei olekaan niin kauan merkitystä ennen kuin päivittäistä oppilasarviointia pystytään tekemään. Itsearviointin merkitys perustuukin oppilaan huomioon omasta edistymisestä. Opettajan antama palaute on tärkeä.

Oppilailla ei ole suurestikaan tietoa erilaisista oppimistyyleistä saatikka defensseistä ja riippuvuuksista, jotka usein estävät oppimista. Oppilas ei ole aina selvillä, missä alueilla hänellä on puutteita tai mitä tulisi tehdä tullakseen paremmaksi oppijaksi. (Vuorinen, 2000, 95.) Päivittäinen oppilasarviointi perustuu konstruktivistiseen näkemykseen jolloin oppilaalle kehittyy välineitä itsearviointin toteuttamiseen (Vuorinen 2000,88). Itsearviointissa tulisi suosia siis ”mitä olen oppinut?” -kysymysten rinnalla enemmänkin ”miten opin ja etenen?” -kysymyksiä. Samoin ryhmätyön arvioinnissa huomio tulisi enemmänkin kiinnittää prosessiin kuin valmiiseen tuotokseen. Ryhmä voisi itsearvioida sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumista. Tärkeää on tehdä yhdessä keskustellen kehittämissuunnitelma. Tutkimuksessa yhden opettajan kokeilu päiväkirjan kirjoittamisesta oppilasarviointina oli esimerkki prosessiarvioinnista.

### 8.3.3 Opiskelumotivaatio

Behavioristisen oppimiskäsitykseen kuuluu, että oppilaan tarkkaavaisuutta ja motivaatiota pyritään pitämään yllä palkitsemisella. Haastatteluissa sitä myös käytettiin. Haastatteluissa motivaatio-ongelma todettiin, mutta tarkempi pohtiminen, ” miksi oppilas ei motivoitu”, jäi tekemättä. Motivaatio ongelma voinee johtua myös tehtävien voimakkaasta kontrolloinnista ja siihen liittyvästä rangaistusjärjestelmästä.

Feurstein (1980) on todennut taas, että emotionaalisia ja motivaatioon liittyviä kysymyksiä ratkoessaan tulee ottaa huomioon se, että oppijalla on osaamisen

tarve. Oppijan käytössä olevat kognitiiviset prosessit ovat ilmaus oppijan oppimishistoriasta ja se vaikuttaa hänen oppimismotivaatioonsa ja kiinnostuneisuuteensa. (Kivi 1994, 52.) Haastattelujen perusteella todetaan taas, että isossa luokassa opettajan on mahdottomuus tuntea kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita.

Oppimiskäsityksen ulottuvuuksia käsitellessään Patrikainen (1999, ks. 107-110) on kuvannut ulkoista ja sisäistä motivaatiota. Ulkoiseen motivaation korostamiseen liittyy palkitseminen ja rankaiseminen. Sisäisen motivaation edistämiseen liittyy yksilöllisyyttä korostava jatkuva prosessiarviointi, jossa oppijan mukanaolo oppimistapahtumien suunnittelussa on tärkeä ja oppijan vastuu korostuu. Tutkimuksessa ilmeni oppimisprosessiin suuntautuva aktiivinen ohjaajan rooli kahdella hyvin oppilaansa tuntevalla opettajalla. He korostivatkin oppilaiden ehdotuksia esim. oppimismenetelmien suunnittelussa oppimista motivoivaksi tekijäksi.

#### **8.4 Lisäresurssia tarvitaan, mutta entä uskomukset?**

Päivittäiseen, jatkuvaan oppilasarviointiin liittyen on tarpeellista virittää keskustelua valtakunnallisesti ja järjestelmällisesti oppimiskäsityksiin ja tiedonkäsityksiin liittyvistä kysymyksistä, koska lisäresurssi ei välttämättä takaa sitä, että kaikki oppilaat oppivat kaikkea. Oikeutettua varmasti on todeta, että isossa luokassa lisäresurssia tarvitaan ryhmän pienentämiseen ja eriyttävien materiaalien hankkimiseen, jotta yksilöllisyyttä pystytään huomioimaan ja integraatiota toteuttamaan. Tulevaisuudessa olisi varmasti kuitenkin syytä pohtia, miten resurssia voisi koulussa jakaa myöskin uudella tavalla. Saloviidan (1998, 170) artikkelissa kuten haastateltujen opettajien kommentteissakin käy ilmi opettajien lisäresursseina lisäpalkan sekä pienemmän opetusryhmän tarve (OAJ 1990, SEL 1994). Saloviita epäilee kuitenkin, että mahtaako OAJ:n mukaan ”ratkaisevinta integraation onnistumiselle olla oppilaan persoonallisuus, jolloin häneltä odotetaan valmiuksia ponnistella muita enemmän” (OAJ 1990).

Opettajien käsitykset oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisesta viittasi Stainbackin ym. (1989) kritisoiamaan kaksoisjärjestelmäajatuksen. Integroitunut yhdenmukainen koulujärjestelmä edellyttäisi, että älylliset, fyysiset ja psykologiset ominaisuudet nähtäisiin jatkumona kaikkien oppilaiden joukossa. Oppilaiden jakaminen mm. *hyviin, heikkoihin ja oppimisongelmista kärsiviin* oppilaisiin haastattelussa viittaa koulussa behavioristiseen tiedonkäsitykseen ja sitä kautta tarvittavaan segregoivaan kaksoisjärjestelmään. Myös Scrtic (1991) ja Emmanuelsson

(1997) ovat esittäneet segregoidun järjestelmän lähtevän siitä, että oppimisen ja käyttäytymisen ongelmat nähdään oppilaasta johtuviksi ongelmiksi, siis yksilöpatologiaksi. Tällöin opettaja ei pyrikään näkemään ongelmaa eikä siihen liittyvää seurantaa ja ohjausta ympäristön eli omana ja luokan ratkaistavana asiana, vaan oppilas pyritään siirtämään erityispalvelun luo.

Oppilaan häiritseminen ja sosiaaliset ongelmat nähtiin tutkimuksessa enemmän oppilaiden keskinäisenä, heidän ominaisuuksiin liittyvänä asiana, johon ei voi vaikuttaa. Yksi opettaja ymmärsi oman ohjailamisen sosiaalisessa prosessissa ympäristöä muuttavana mahdollisuutena. Sosiaalisten ongelmien katsottiin johtuvan kotioloista, ja niihin on siis vaikea vaikuttaa. Ongelma nähtiin yksilöpatologisena, yksilön ongelmaksi, jolloin sitä ei edes määritetä ympäristöstä lähteväksi ongelmaksi, jolle voisi vuorovaikutusprosessissa tehdä paljoakaan. Oppilaisiin liittyvät ongelmat nähdään haastatteluissa ainakin levottomuuden osalta yksilön ongelmaksi.

Naukkarinen on todennut kuitenkin (2000, ks.159-170) yhteisen koulun kehittämistä käsittelevässä artikkelissaan: Jos tilanne määritellään lääketieteellisy-psykologisen näkökulman pohjalta oppilaan ongelmaksi, poistuu tarve uudelleenmäärittelyyn, koska oppilaan ongelma nähdään sellaiseksi, esim. kotitaustasta johtuvaksi, ettei siihen voida vaikuttaa. Perinteisten koulukulttuurin taustalla olevien uskomusten muuttaminen vaatii tilanteiden määrittelyä ja uudelleen määrittelyä, jossa tilanne määritellään koko oppimisympäristön ongelmaksi. Tällöin syntyy uskomus siihen, että ongelmat voidaan poistaa vähitellen kouluyhteisöä kehittämällä. (Naukkarinen 2000, 168.)

Tutkimuksen haastatteluissa ei ilmentynyt sitä, että opettajien omat uskomukset lapsen käytöksestä isossa luokassa saattavat vaikuttaa myös siihen, miten opettaja käsittelee oppilaan käyttäytymistä ja antaa palautetta. Jos opettaja pitää oppilasta *vaikeana ongelmaoppilaana* opettaja käyttäytyy sen mukaisesti rankaisevasti, tuomitsevasti ja ankarasti. Toisaalta jos opettaja uskoo lapsen käytöksen olevan vain yksittäistapahtuma ja johtuvan tietämättömyydestä ja ymmärtämättömyydestä, opettaja käsittelee ongelmaa ymmärtäväisesti ja hyväntahtoisesti. Tämä vaikuttaa vahvasti vuorovaikutustilanteessa. (Goldstein 1995, 18.)

*Integraatio.* Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat ovat halukkaita toimimaan oppilaiden yksilöllisten kykyjen puolesta ja suhtautuvat myönteisesti mm. integraatioon, kunhan

resurssit antavat siihen mahdollisuuden. He selvästikin haluavat toimia yksilöiden tasa-arvon puolesta, mutta eivät pysty sitä tekemään isossa luokassa.

Billing ym.(1989) ovatkin todenneet kasvatusideologioiden suodattuvan opettajan työhön, ohjaavan opetusmenetelmiä ja määräävän opettajan suhdetta työhön. Kuitenkin fyysiset tilat, oppilasmäärä, oppilasrakenne ja käytettävissä oleva aika pakottavat opettajan ajattelemaan pikemminkin konteksti- kuin ideologiasidonnaisesti.

Tutkimuksen opettajista ne, joilla oli henkilökohtaisia opetussuunnitelmia omaavia oppilaita, suhtautuivat myönteisemmin oppilaiden integraatioon ja pyrkivät tekemään yhteistyötä suunnitellen ja arvioiden viikottain oppilaita opettavien opettajien kanssa. Heillä oli selvästi pyrkimys pitää oppilaiden oppimäärät lähes samalla tasolla muiden oppilaiden kanssa, joskin sanoivat sen olevan jatkuvana huolenaiheena. He kyseenalaistivat samalla kuitenkin oman pätevyytensä opettaa erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita ja kaipasivat erityisopetuksen lisäresurssia. He sanoivat keskustelussa silti sosiaalisen vuorovaikutuksen edistävän luokassa oppimista. Joidenkin tuntien yksilöllinen vuorovaikutuksellinen opetus oli auttanut hitaampien hojks-oppilaiden *pysymistä muiden kelkassa*.

Erickson & Koppenhaver (1995, 676-684) toteavat, ettei henkilökohtia sen opetussuunnitelman laatimisella pelkästään taata parempia oppimistuloksia. Vaikutus voi olla päinvastainen. Hojksin tekemisen käsityspohja voi olla erilainen, jolloin usein ajatellaan, että oppilaan oppimäärä voidaan tarvittaessa asettaa oppilaskohtaisesti. Oksanen (1998, 238) kysyykin, että seuraako siitä se, että hitaammin oppiville tarjotaan pienempiä tietopaketteja, mutta tiedon käsittelytaitojen kehittäminen jätetään huomiotta? Tutkimuksen kolmesta luokasta kahdessa henkilökohtainen opetussuunnitelmien toteutus sujui oppilailla hyvän yhteistyön ansiosta hienosti ja oppilaat etenivät samanaikaisesti muiden oppilaiden kanssa vahvan yhteistyön ja erityisopettajan yksilöllisen ohjauksen ansiosta.

## 8.5 Yhteistyö

Patrikainen (1999, 97) on kuvaillut opettajajuuden laatua kuvailevassa tutkimuksessaan kollegiaalisen reflektion ilmenevän avoimena ja luottamuksellisena suhteena sekä työtovereihin että vanhempiin, joiden kanssa pohdittiin esimerkiksi yhteisiä kasvatustavoitteita. Tähän kuuluivat myös yhteiset pohdinnat toteutuneista yhteistoiminnallisista projekteista. Tällaista luottamuksellista otetta ja pohdintaa ilmeni

kahdessa koulussa. Tutkimuksessa ilmeni enemmän varauksellista ja puolustautuvaa otetta, mikä ilmeni ristiriitoina ja kasvatuksellisinä näkemyseroina työyhteisön sisällä sekä myös vanhempien kanssa keskusteltaessa. Opettajien yhteistoiminta on ulkokohtaista ja mekaanista. Suurin osa opettajista teki melko vähän yhteistyötä työyhteisön tai rinnakkaisopettajien kanssa. Oppilasarvioinnissa keskustelu jäi satunnaisten kokeen arviointitavan tai työskentelyn arvioinnille enemmän silloin, kun oli jotain huomautettavaa.

Yhteistyön vähäisyys tuli hyvin ilmi joissakin kouluissa. Opettajat tekevät työtä vieläkin melko yksin. Me opettajat kyllä tiedostamme yhteistyön merkityksen, mutta useinkin syynä sen vähäisyyteen voi olla pelko kollegan reviirille astumisesta ja samalla pelko omasta tietämättömyydestä. Emme ole tottuneet tekemään yhdessä työtä, mikä ilmeni tutkimuksessa esim. samanaikaisopetukseen vähäisenä reaktiona. Opettajat nojasivat haastattelussa luokanopettajan koulutukseensa ja epäilivät taitojansa erityisopetukseen siirretyn oppilaan ohjaamisessa. He olivat vakaasti sitä mieltä, että he eivät yksin siihen pysty, vaan tarvittiin asiantuntijoita oppilaan auttamiseksi.

Opettajien kollegiaalisuuden lisääminen vaatii enemmän aikaa. Työyhteisössä refleктоiminen ei onnistu ilman sille ajallisesti varattua aikataulua. Opettajien kollegiaalisuuden lisääntyminen edellyttää kollegiaalisuuden kehittämistä sellaiseksi, että auttaminen, kannustaminen, keskusteleminen, yhteinen suunnittelu ja arvioiminen ovat kulttuuria luonnehtivia normeja. Opettajien keskinäinen kannustaminen ja tuki on edellytys päivittäisen oppimisarvioinnin onnistumiselle.

Tynjälä (1999, 119) on todennut, että henkilöstön kehittämiseen kuuluu myös muiden reflektiivisyyden tukeminen ja kehittäminen. Reflektiivisyys voi olla henkilökohtaisen arvioinnin lisäksi esimerkiksi kollektiivista arviointia ja mielipiteiden vaihtoa, ihmisten kuuntelemista ja saamista aktiivisemmin ja itsenäisesti mukaan arviointiprosessiin.

*Arviointikeskustelu.* Arviointikeskustelu vanhempien kanssa nähtiin tärkeäksi yhteistyömuodoksi, mutta haastattelujen pohjalta se toimi melko yksipuolisena suhteena: opettajan antamana oppilasarviona vanhemmille. Käsitteenä arviointikeskustelu viittasi selvästi opettajilla arvosteluun ja johonkin jo toteutuneeseen toimintaan, josta opettaja kertoi vanhemmille. Keskustelussa kävi ilmi, missä asioissa tarvitaan enemmän harjoitusta, mutta oppimisen yhteiset keinot jäi selvittämättä.

Arviointikeskustelu jäi enemmänkin siis informatiiviseksi monologiksi vähäisessä puolen tunnin keskustelussa.

Vuorinen (2000, 111-112) on todennut, että arviointikeskustelu tulisi nähdä laajempuna kodin ja koulun välisenä kehityskeskusteluna, joka elää ja pyrkii vaikuttamaan yhteistyöhön. Sen pitäisi tukea kaikkia osapuolia. Myönteistä on kodin ja koulun vuoropuhelu. Se on todellinen mahdollisuus, johon koululaitoksemme tulisi tarttua ja toisaalta hallinnon tulisi mahdollistaa kehityskeskustelujen kehittämistyö. Kehityskeskustelu on sanana laaja-alaisempi ja ilman muuta eteenpäin suuntautuva. Kehityskeskustelut tarjoavat mahdollisuuden oppilasarvioinnin monipuoliseen kehittämiseen. Kehityskeskusteluja on kuitenkin harjoiteltava, ja niille on taattava oma paikka ja asema kouluyhteisössä. Kodeille on annettava aikaa tutustua ja tulla tutuksi kehityskeskustelujen kanssa, samoin oppilaille ja opettajille.

*Oppilashuolto.* Tutkimuksessa ilmeni perinteinen oppilashuollollinen malli, jossa pyritään vaikuttamaan yksilöön tai yhteisöön. Tämän mukaan etsitään yhdessä erilaisia vaihtoehtoja ongelmallisen yksilön muuttamiseksi. Pyrkimyksenä on myös se, että vastuuta siirretään asiantuntijoille ratkaisujen keksijänä, eikä oteta itse vastuuta tilanteen muuttamiseksi.

Laaksosen & Wiegangin (1990, 65-70) mukaan koulussa ei riitä, että tarkastellaan yhtä oppilasta. Oppilas tulee nähdä useiden ryhmien jäsenenä ja on arvioitava ryhmien merkitys ongelmille. Työntekijät joutuvat näin ratkaisuja etsiessään yhdistämään työmenetelmänsä luovasti tilanteeseen sopiviksi. Perinteisesti syytä on etsitty lapsen varhaiskehityksestä tai lapsuuden tapahtumista, jolloin ajattelutapa pelastaa koulun vastuulta. Oppilashuoltoryhmän merkitys on nähdä oireet ja ristiriita muutoksen edelläkävijöinä, jossa vaikuttamisen kohteena on vuorovaikutussuhteet. Tilanne tulee uudelleen määritellä, jolloin oppilashuollon työntekijät voivat havaita työssään useampia vaikuttamisen mahdollisuuksia ja muutos nähdään vähitellen tapahtuvana prosessina, jossa jokainen jäsen sitoutuu siihen. Tällaisessa systemisessä ajattelumallissa oppilashuoltoryhmä aletaan nähdä vähitellen yhteisenä ongelman ratkaisuna.

## 8.6 Oppilasarvioinnin tehtävä

Keiny (1994, 157) on tutkinut konstruktivismin antia opettajan ammatilliselle kehitymiselle. Hän toteaa, että kun opettajaa pyydetään kuvailemaan ajatuksiaan opettamisesta ja arvioinnista tai osoittamaan, mikä hänelle on siinä tärkeintä, opettaja sanoo päätavoitteena olevan oppilaan oppimisen edistäminen. Kuitenkin opettaja samanaikaisesti myöntää, että käytännössä hän silti toimii tiedonjakajana ja testaa, kuinka hyvin oppilas on ottanut tiedon vastaan. Kuilu aikomusten ja todellisen opetustoiminnan välillä, edellä mainitun yhteyden katkeaminen opetushetkellä, vähentää opettajan mahdollisuutta reflektoida opetuskäytäntöjään ja kehittää käyttötietoaan. Hän pitää teoreettista ja abstraktia tietoa ”korkeana viisautena”, hänen ulkopuolella olevana totuutena. (Patrikainen 1999, 70.) Vain kaksi opettajaa tutkimuksessa kertoi arvioinnin antavan palautetta työstä itsellekin. Opettaja voi ymmärtää tällöin itsensä ohjaajana, joka oppii uutta.

Tutkimuksessa ilmeni kannustavan, motivoivan oppilasarvioinnin ja yläastekelpoisen oppilaan ristiriita. Oppilasarvioinnin tehtävä oli samalla positiivinen ja negatiivinen sävyiltään. Opettajat tiesivät, että positiivinen yksilöllinen kannustaminen motivoi oppilasta, mutta käsitykset opetussuunnitelmien perustietojen ja -taitojen osaamisvaatimuksista sokaisi heidät ja sosiaalinen vuorovaikutuksen kehittäminen unohtui. Kuudennen luokan numerotodistus sai opettajat viimeistään heräämään tulosarvioinnin pakollisuutteen.

Opettajat ovat työssään selvästikin puun ja kuoren välissä. Heidä on ohjannut ja ohjaa edelleen vahvasti opetushallituksen laatimat tasotestit, jolloin hän pyrkii pitämään äidinkielessä ja matematiikassa sekä englannin kielessä vuosiluokille ohjattua tasoa yllä ja samalla hänen pitäisi pystyä ohjaamaan 30 oppilaan luokassa niin, että yksilölliset tarpeet tulee huomioiduksi ja tiedolliset sekä sosiaaliset esteet poistuisivat. Melko mahdoton tehtävä yksin tehtäväksi isossa luokassa.

*Reflektointi.* Silloin, kun opettaja yrittää nähdä syytä muuallakin kuin oppilaassa, hänen täytyy reflektiivisesti tarkastella omaa toimintaansa. Tutkimuksessa oman työn arviointia tuli hyvin vähän. Opettajan osuutta esimerkiksi oppilaan motivaation synnyttämiseen tai käytöshäiriöihin ei oppilasarvioinnissa nähty. Opettaja ei huomaa toimivansa kaavamaisesti ja reagoivansa ongelmiin samalla tavoin.



Koistinen (1993, 148-153) on pohtinut, mikä saa opettajat reflektoimaan. Hän mainitsee mm. sen, että opettaja pohtii, mikä on omassa työssä perustehtävä. Muutos voi lähteä liikkeelle ulkoisesta muutoksesta, jolloin on pakko muodostaa oma käyttöteoria. Kirjan tai artikkelin lukeminen tai sytyttävän työkaverin kuuleminen voi olla käänntekevä tapahtuma. Pitkä askel reflektion suuntaan on se, kun kokee osaamattomuutta ja epävarmuutta. Kun opettaja ymmärtää, että opetus- ja oppimistapahtuman arviointi on muutakin kuin se, miltä se päälle päin voi näyttää, hän alkaa tuntea luokassa tutkimusseikkailijan intoa, jolloin dynaaminen oppilasarviointi vaikuttaa kaikkien haluun saada asioista lisäselvyyttä. Pienten asioiden muuttaminen voi olla suuren muutoksen alku.

## 9 POHDINTA

Päivittäistä oppilasarviointia tutkiessani ajattelin ensin, että siinä on kyse lähinnä luokkamiljööseen liittyvistä vuorovaikutussuhteista, mutta raportin edetessä ja teorian tullessa yhä enemmän aineiston tueksi tajusin, että päivittäisestä oppilasarvioinnista puhuttaessa on puhuttava samalla mielestäni kokonaisvaltaisesta yhteistoiminnallisen oppimisen ideologiasta, jossa keskeinen merkitys on yhteistyötaitojen oppimisella. Jylhä (SEL, 2/2001, 8) on kirjoittanut toimintakulttuurien murroksesta, että yhteistyötaidoilla on keskeinen merkitys yksilön tulevassa työmaailmassa. Ympäristöä arvioitaessa evaluoinnin kohteena tulisi luokassakin olla tietoisesti pienryhmien sosiaaliset vuorovaikutustaidot, sillä se, mitä arvioidaan, suuntaa vahvasti oppilaan oppimista.

Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, mitkä ovat koulumaailman päivittäisen arvioinnin esteitä ja mahdollisuuksia sekä miten oppilasarviointia tehdään isossa yli 30 oppilaan luokassa. Tutkimuksessa huomasin, että opettajat kokivat olevansa puristuksessa koulun arjen ja lain tuomien määräysten keskellä. Tutkimustuloksia ja raportteja lukiessa tulisi kuitenkin muistaa aina se konteksti, missä tutkimuksia on tehty. Nykypäivän opettajilla on siis opetettavanaan suuret luokat ja koulujen määrärahoja on vähennetty jatkuvasti. Tämä herättää kysymyksen siitä, pystyvätkö opettajat toteuttamaan dynaamista arviointia tulevaisuudessakaan vai onko koulun arjessa helpompi viime kädessä tuijottaa koearvosanoihin. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja arviointi vähintään 30 oppilaan luokassa on yhdelle opettajalle mahdoton tehtävä.

Tutkimuksessani ilmeni, että päivittäistä oppimisprosessiin liittyvää oppilasarviointia ei luokissa oltu paljoa tehty tai sitä ei tiedostettu tehtävän. Tutkimuksen aineiston syvyys jäi haastatteluissa pinnalliseksi. Mietin jälkeenpäin, oliko ilmiö jatkuvan oppilasarvioinnin muuttaminen päivittäiseksi oppilasarvioinniksi hämännyt rajauksellaan haastateltavia opettajia, mutta totesin itselleni, että se oli varmistus siitä, että pyrin erottamaan selkeästi ilmiön lukukausiarvioinnista, vielä voimakkaammin kuin sana ”jatkuva” tekisi. Tutkimukselle olisi saatu monipuolisuutta ja laatua silti lisää, jos olisi käytetty metodina haastattelun lisäksi havainnointia kyseisissä luokissa. Havainnoinnilla olisi saanut tietoa, miten päivittäinen oppilasarviointi käytännössä todella toteutuu. Aiheesta kannattaisikin tehdä observointitutkimus niissä luokissa, missä integraatio-oppilaita on pysyvästi.

Integraatioedellytyksistä ja integraatioon liittyvistä osittain kielteisistä asenteista (Valeo & Bunch, 1998, 17) seuraa haastetta sekä kouluille että opettajainperus- ja täydennyskoulutukselle. Opettajat tuntuvat näkevän itsensä edelleen pikemminkin opetussuunnitelman toteuttajina kuin oppimisen ohjaavina edistäjinä, joilla opetussuunnitelma on vain työvälineenä ja oppaana. Opettajat kokevat yksilöllisen oppimisprosessin arvioinnin opetussuunnitelmien toteutuksessa mahdottomaksi. Koska käsitys hyvästä opettajuudesta tulee omista kokemuksista ja koulutuksesta, opettajainkoulutuksen tulisi tarkastella opetussuunnitelmiaan täysin integraation näkökulmasta. Pitäisi päästä näkemään, miksi meillä tiedollinen opetussuunnitelma on noussut oppilaiden tarpeiden yläpuolelle ja oppilasarviointi jää staattiseksi tulosten mittaamiseksi eikä dynaamiseksi oppimisprosessista lähteväksi ohjaukseksi.

Tutkimustyön edetessä tajusin vasta pienen osan siitä, mitä on olla opettajana ja lähes oman koulutyön tutkijana. Mieleeni tuli väistämättä ajatus siitä, että tutkimuksellista yhteistyötä tulisi saada koulun arkeen enemmän, jolloin toimintatutkimukseen osallistuvat opettajat itse tutkisivat omaa ja toistensa työtä. Koulun opetussuunnitelmia tulisi tarkastella uudelleen ja käydä samalla suurta keskustelua oppimiskäsityksistä ja koulun merkityksestä tänä päivänä. Syrjälän ym. (1994, 37-38) mukaan toimintatutkimusprosessin olennainen osa on reflektio. Reflektioon tarvitaan ulkopuolisia henkilöitä, jotka avaavat uusia näkökulmia keskusteluun ja pohtimiseen. Monet työtään tutkineet opettajat ovat kokeneet merkityksellisiksi näiden ns. kriittisten ystävien avun omassa kehittämisprosessissaan. Hän ei kuitenkaan ”omista” projektia, ei määrittele sen ongelmanasettelua tai esittele tuloksia, vaan on vieras, joka auttaa ja osallistuu vain kutsuttaessa.

Ongelmalliseksi koetaan tällä hetkellä ala- ja yläasteen osittain erilainen näkemys yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Samaa aihetta voisi tutkia myös yläasteella. Oppilaiden kouluviihtyvyydestä on tehty tutkimuksia, mutta jatkossa voisi tutkia lisäksi ala- ja yläasteen oppilaiden näkökulmasta, miten oppilaiden yksilöllisiä tarpeita tulisi ottaa huomioon.

Tutkimukseni tarkoitus olisi herättää kouluissa yhteinen keskustelu oppilasarvioinnin staattisesta ja dynaamisesta luonteesta. Tarkoituksena olisi yhdessä etsiä keinoja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämiseksi kouluissa. Tutkimusta tulisi tehdä siellä, missä yhteistyö ja yhteistoiminnallisuuden ideologia Suomessa todella toimii. Se voisi tuoda ymmärrystä enemmän arkipäivään. Ilman opettajien ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta dynaaminen oppilasarviointi ei saa jalansijaa. Se edellyttää

yhteistoiminnallisuuden kehittymistä Suomessa. Tutkimusta kouluorganisaation yhteistyöstä tarvitaan lisää, koska koulun ongelmaratkaisu- ja arviointitapa selvittää usein luokan työskentely- ja arviointitavat. Tulevaisuudessa koulun yhteistoiminnallinen, yhteisvastuullinen toimintatapa arvokeskusteluineen on ainut tie yksilöllisen oppimisen löytämiselle. Tällöin luokassa työskentelee useampi aikuinen, jolloin yksilölliset tarpeet on mahdollista ottaa huomioon.

Koulukulttuuri ei ole vieläkään päässyt demokratian tasolle. Vallan siirtymistä koululle ei ole osattu käyttää, vaan olettamuksena on, että koulua puristetaan joka puolelta erilaisin säädöksin. Gutmann (1990) puhuu demokratian arvosta tuottaa oikeita päätöksiä. Demokratia on arvokasta koska se suo koululle mahdollisuuden hallita itse itseään. Opettajilla on kulttuurissa suuri merkitys. Jotta demokraattinen yhteiskunta voisi olla itseään hallitseva, sille tulisi jättää mahdollisuus tehdä virheitä myöskin lasten kasvatuksessa, kunhan ne ei diskriminoi, syrji, ketään lapsista. Koulun tulisi epäonnistumisen uhallakin ottaa itseään niskasta kiinni ja käydä keskustelua yhteiskunnan tiedollisista vaatimuksista ja pyrkiä kansainvälisten pyrkimysten mukaan tarjoamaan yhdenmukaista koulujärjestelmää.

Annoin tutkimukselleni nimeksi ”Pystyttäis saamaan se oppiminen käyntiin”, koska se kuvastaa perinteistä käsitystä oppimisesta. Sen takaa paljastuu yksilöllisten tarpeiden arviointiin liittyvä laajempi tausta, epäusko oppimisen jatkumoon. Otsikko viittaa toiveeseen ison ryhmän pienentämisestä, mutta se viittaa myös siihen, että meidän on opettajina syytä alkaa arvioimaan omaa toimintaamme ja uskomuksia oppimiskäsityksistämme. Oppimisprosessin arviointi tulisi suunnata yksilöllisiin tarpeisiin ja *saada oppimista käyntiin* yhteisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Meillä kaikilla, niin kuntatasolla kuin kouluissakin, on jatkuvan kehittämisen ja oppimisen tarve, mutta oleellista on saada kaikkien osapuolien käsitykset ja uskomukset esiin. Vasta yksi yhteinen käsitys ja sitoutuminen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen mahdollistamiseen kunnassa voi aloittaa yhteisten keinojen miettimisen ja suuntaamisen kohti kaikille yhteistä koulua.

## LÄHTEET

- Aho, K.(toim.) 1996. Tavattomasti tapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Anon. 1994. Mihin menet erityisopetus? Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri.  
Helsinki: Opetushallitus, 99-102.
- Antikainen, A., Hemanus, P., Kurki, L., Leino, J., Suortti, J. Turunen, K., Venkula, J.,  
Virkkala, Vilkkö. & Virkkunen, J.1990. Koulu ja tieto. Kouluhallitus  
Helsinki: Valtion painatuskeskus, 44, 142-143.
- Baker, E. T., Wang,M.C.& Wahlberg, H.J.1994/1995. The effectson inclusionon  
learning. Educational Leadership 52(4), 33-35.
- Bennett, N. & Dunne, E: 1992. Managing classroomgroups.Hemel Hempstead: Simon  
& Shuster Education.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki:  
Gaudeamus,147-149.
- Berlak, A. & Berlak, H. 1981. Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change.  
London and New York: Methuen.
- Billing, M., Condor, S., Edwards, D. Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. 1989.  
Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking.London:  
Sage Publications. Advances of research on teacher thinking, 7-20.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K., 1992. Qualitive research for education:an introduction to  
theory and methods. 2. painos. Boston: Ally and Bacon, 154-165, 165-  
181.
- Broadfoot, P.M. 1996. Education, assessment and society: a sociological analysis.  
Buckingham: OpenUniversity Press.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus, 133-141.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. 1990. Communities of learning and thinking, or a  
context by any other name.In:D. Kuhn (Ed.) Developmental perspectives  
on teaching and learning skills. Contributions to Human Development 21,  
108-126.Basel:Karger.
- Detterman, D. K. & Sternberg, R.J. 1993. Transfer on trial: Intelligence, cognition and  
instruction. Norwood., NJ: Ablex.
- Ellis, R. & Whittington, D. 1981. A guide to social skills training. London: Groom  
Helm, 11.

- Erickson, K.A. & Koppenhaver, D.A. 1995. Developing a literacy program for children with severe disabilities. *Reading Teacher*, 48 (8), 676-684.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 16-17, 104-111, 141-143, 217.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: Wsoy, 116-118.
- Feuerstein, R. 1980. Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. University Park Press, USA.
- Gianreco, M. F., Cloninger, C.J. & Iverson, V.S. 1998. Choosing Outcomes and Accommodations for Children. A Guide to Educational Planning for Students With Disabilities. Secon Edition. Baltimore: Brookes.
- Goldstein, S. 1995. Understanding and Managing Children's Classroom Behavior. New York: John Wiley, 18.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: Wsoy, 198-199.
- Gutmann, A. 1990. Democratic education in difficult times. *Teachers College Record*. 92, 7-20.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 43.
- Harris, K.R. & Presley, M: 1991 The nature of cognitive strategy instruction: Interactive Strategy construction. *Exceptional Children*, 57(5), 392-404.
- Haywood, H.C. & Tzuriel, D. (eds.) 1992 Interactive assessment. New York: Springer-Verlag.
- Hewit, J.S. & Whittier, K.S. 1997. Teaching methods for today's schools. Collaboration and inclusion. Boston: Allyn and Bacon. 49-52, 91-95.
- Hirsjärvi. S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino, 48
- Hirsjärvi.S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: Wsoy.
- Hirsjärvi, S., Remes. P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. painos. Hki: Kirjayhtymä, 204-205.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatust. Juva: Wsoy, 124-132.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: Ps-kustannus, 12-13.
- Johnson, D.W., Johnson, R. & Holubec, E.(1989) Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Juvonen, J. 1999 Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jkl: Atena Kustannus.
- Jylhä, I. 2001. Haasteena lähikoulu. Toimintakulttuuri murroksessa. SEL. Suomen

- Erityiskasvatuksen Liitto. Erityiskasvatus 2/ 2001, 6-8.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä, 71.
- Kari, J.(toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: Wsoy, 78-81, 204-206.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava, 67-73.
- Katz, M.B. 1982. Critical literacy: a conception of education as a moral right and social ideal. Teoksessa Everhart, R.B.(ed.) The Public School Monopoly: Cambridge, Mass: Ballinger Press, 209.
- Keiny, S. 1994. Constructivism and Teachers`professional development. Teaching & Teacher Education 10 (2), 157, 159.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Helsinki: Opetushallitus, 52, 63.
- Kohn, A. 1996. Beyond discipline from compliance to community. Alexandria Association for Supervision and Curriculum Development cop. 1996, 55.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: Wsoy, 99.
- Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan refleктоimaan. Teoksessa S. Ojanen: Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.148-153.
- Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: Wsoy, 10-12.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: Wsoy, 9, 10, 15, 18, 26, 46, 49, 53-54, 83, 89.
- Korkeakoski, E., Hannen, K., Lamminranta, T., Niemi, E.K., Pernu, M-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6.-vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Helsinki: Opetushallitus, 244.
- Kuusinen, J. 1995. Kasvatuspsykologia, Juva: Wsoy, 48-49, 54.
- Kääriäinen, H.1990. Muuttuva koulu. Juva: Wsoy, 179.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerus, 12, 19, 23, 65-70.
- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Jyväskylä: Atena-kustannus, 129-130.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulukäytännöissä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki. Kouluhallitus, 64-66.

- Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskeskus. Yliopistopaino.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, 294-316.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelijaarviointiin*. Opetushallitus. Arviointi 6/96, 95-122.
- Luukkainen O.(toim) 1998. *Tulevaisuuden tekijät, Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva, Atena-kustannus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 12, 128-129.
- Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. 1983. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin+ Göös, 122.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus, 19, 39-40, 133-137.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Wsoy, 136-162.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä- oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilasarvioinnin sisällön analyysi. *Jyväskylä studies in education. Psychology and social research* 157, 13.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa- koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun



- rakentamisessa. *Kasvatus* 2/2000, 159-170.
- Niemi, H. (toim.) 1998 *Opettaja modernin murroksessa* Jyväskylä: Atena. 49.
- Nikkanen, U. 1995. Lapsinäkökulma koulussa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja B 24:1995, 29-34.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 232-243.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopistopaino
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus* 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus, 97, 107-110.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition. Newbury Park: Sage, 40-41, 283-295, 390.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus, 7-9, 15
- Powell, M. & Solity, J. 1990. *Teachers in control: cracking the code*. London: Rontledge.
- Pölkki, P., Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys ja perheen ulkoiset voimavarat. *Psykologia* 32, 31-39.
- Rask, S. 1999. *Koulu oppimisympäristönä* teoksessa H. Myyrä (toim.) *Koulun puolesta*. Juva: Wsoy.
- Rauste-von Wright M-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: Wsoy, 20-22, 33, 35, 37, 47, 127, 133, 175-178, 189-192.
- Rauste-von Wright. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena, 30.
- Riikonen, H. K. 1990. *Mikä on essee?* Helsinki. SKS
- Rothman, H.R., & Semmel, M.I. 1990. *Dynamic assessment: A comprehensive review of literature*. IN Gaylord-Ross, R. *Issues and research in special education*. Vol1. New York: Teachers College Press, 355-380.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. *Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa*. Teoksessa

- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Yliopistopaino, 14.
- Rubin, Z. 1980. Children`s friendship. Glasgow: William Collins Sons & Co, 50.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatuksen, psykologian ja sosiaalitutkimus 119.
- Sahlberg, P. (1998) Opettajana koulun muutoksessa, Porvoo, Wsoy, 174-177.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 162-179.
- Saloviita, T. (1999) Kaikille avoimeen kouluun, erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena, 28-29, 54, 144.
- Sapon -Shevin, M. 1990. Student Support through Cooperative Learning. Teoksessa: W. Stainback & S. Stainback (toim.) Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education. Baltimore:Brookes. 65-80.
- Sarkkinen, M. (toim.) 1996 psykologia-johdantokurssi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 103.
- Sertic, T.M. 1991. Behind Special Education. Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation. Denver: Love Publishing.
- Schön, D. 1983. The reflective Practioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön D. 1988. Educating the reflective practioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEL. Suomen Erityiskasvatuksen Liitto. 1995. Tavoiteohjelma. Erityiskasvatus, 39, 1,6-10.
- Stainback, W. Stainback, S. & Bunch, G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (eds.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H. Brookes, 15-20.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S 1996 Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Hki: Kirjayhtymä, 88, 106, 149-150.
- Tenhunen, T. 1995. Peruskouluko valmis integraatioon. Kasvatus, 26. (39), 261-267.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22

- (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä, 69.
- Valeo, A. & Bunch, G. 1998. Teachers, Attitudes, Inclusion and The Curriculum. *Journal of Special Education* 21(3), 6-19.
- Varto, J. 1992 Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä, 69.
- Virtanen, P. 1999. Kohti kaikille yhteistä koulua. *Spektri* 8 (3), 2.
- Voutilainen, Mehiläinen, Niiniluoto. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 10.
- Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: Ps-kustannus, 74, 86, 88, 90-95, 111-112.
- Väljärvi, J. 1998. Lahjakuus-koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys, valoa ja varjoja*. Jyväskylä: Atena, 90-106.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. 1992. Opetuksen mahdollisuuksia, keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 27.

**LIITTEET**

Liite1

**Haastattelusopimus**

Tammikuu 2001

Tervehdys luokanopettaja!

Olen opettajan työstäni vuorotteluvapaalla ja täydentelen opintojani Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Teen haastatteluja pro gradu –tutkielmaa varten ja tarkoitukseni on selvittää **opettajan näkemyksiä päivittäisen oppilasarvioinnin mahdollisuuksista ja ongelmista isossa ala-asteen luokassa.** Tarkoitukseni on haastatella kunnassa 10 luokanopettajaa, joilla on luokassaan vähintään 30 oppilasta.

Tutkimukseni liittyy Opetushallituksen ” Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” – hankkeeseen, jossa tämä kunta on mukana 34 kunnan joukossa. Tutkimustani ohjaa hankkeen tutkimusvastaava, KT Aimo Naukkarinen.

Haastatteluaineistoa käsitelen ehdottomasti anonyyminä sekä koulun että henkilöiden osalta. Toivon, että varaatte aikaa noin tunnin haastattelua varten.

Sopimamme haastattelu-aika on \_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. 2001 klo \_\_\_\_\_.

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää myöhemminkin liittyen haastatteluun tai tutkimukseen, niin ota yhteyttä.

---

haastattelija  
Heli Rasanen  
p. 040-5108818  
raheli@tapio.jklmlk.fi

---

haastateltava luokanopettaja

Kiitos, kun suostuit haastatteluuni!

## Haastattelurunko

Liite 2

### Kuvailevat tiedot

- luokkakoko,
- tytöt/pojat
- opettajankokemus:
  - kuinka kauan opettajana
  - tässä koulussa?
  - tässä luokassa?
- Mitä pidät työstäsi?
- Miten työ on muuttunut vuosien varrella?

### 1. Mitkä tekijät vaikuttavat päivittäiseen oppilasarviointiin?

- havainnoi luokan ympäristö:
  - pulpetit, pöydät, työskentelyalueet
  - seinät: oppilastyöt, kyltit, näyttelyesineitä, tietoja& muistoja oppilaista
  - miksi näin: opettajan kerronta
- Miten työskentelet ison porukan kanssa?
- Mitä opetus- ja oppimismenetelmiä käytät?
  - oma/ oppilaiden rooli luokassa
- Mihin asioihin joudut kiinnittämään huomiota valitessasi opittavien asioiden työsk. tapoja?
- Mitä työskentelytapoja haluaisit käyttää enemmän? Miksi?

### 2. Mitä mahdollisuuksia ja ongelmia opettajat näkevät päivittäisen oppilasarvioinnin sujumiselle?

- Millainen on luokan oppilasaines?
- Millainen on luokan sosiaalinen ilmapiiri?
- Millaisia erityishuomioita luokan oppilaissa? ryhmittymisessä?
- Onko integroituja oppilaita?
- Miten hojks-oppilasta arvioidaan?
- Arvioitko eri oppilaita eri tavoin?
- Minkälaisia asioita otat eri oppilaasta huomioon antaessasi palautetta?
- Mitä mieltä olet hojks:n laatimisesta jollekin oppilaalle luokassa?
- Oletko valmis tekemään? Millä ehdoilla?
- Mitä apua saat tai tarvitaan laatimiseen ja toteutukseen?
- Millaista tukea tarvitsisit oppilasarvioinnissa?
- Minkälaista koulutusta tarvittaisiin erilaisen oppilaan kohtaamiseen ja arviointiin?
- Mitä asioita koulussa haluaisit muuttaa päivittäisen oppilasseurannan ja arvioinnin kehittämiseksi?

### 3. Miten yhteistyö sujuu päivittäistä oppilasarviointia tehtäessä?

- Ketkä muut tekevät päivittäistä oppilasarviointia luokassasi?
  - koulun henkilökunnan merkitys, erityisopetus
  - arviointitiimit

- oppilashuoltoryhmän merkitys
- samanaikaisopetus
- Arviointikeskustelut vanhempien kanssa? Kuinka usein?
  - Millaisista oppilasasioista keskustele vanhempien kanssa?
  - Mikä merkitys? hyödyt/haitat?
  - Miten yhteistyötä vanhempien kanssa voisi tehostaa ja kehittää?

#### 4. Miten päivittäistä oppilasarviointia tehdään luokassa?

- **Mitä** asioita seuraat ja arvioit oppilaistasi päivittäin?
- **Millä keinoilla** toteutat päivittäistä seuranta ja oppilasarviointia?
- **Missä muodoissa** oppilaat saavat palautettasi?
- Miten vuorovaikutuksellinen palautteen antaminen onnistuu isossa luokassa?
- **Mihin pyrit** arvioinnillasi?
- Mikä merkitys sillä on oppilaalle?
- Miten oppilaspalautteesi eroaa toisistaan käytettäessä eri oppimismenetelmiä?
- Miten oppilaspalautteesi vaikuttaa luokan sosiaaliseen ilmapiiriin?
- Mikä merkitys päivittäisellä oppilaspalautteella on luokkasi työrauhaan?
- Millaista päivittäisen oppilaspalautteen tulisi olla?
- Mikä on jatkuvassa arvioinnissa helppoa/ vaikeaa?
- Miten olet muuttanut oppilasarviointia vuosien varrella?
- Oppilaiden itsearviointi:
  - Tekevätkö oppilaat luokassa itsearviointia?/
  - Mitä arvioivat itsestään?
  - Milloin ja kuinka usein tekevät?
  - Millä tavoin se tapahtuu?
  - Mikä merkitys oppilaiden itsearvioinnilla on opiskelussa?
  - Miten oppilaan itsearvioinnin edellytyksiä voisi kehittää?
- Toistensa arviointi:
  - Mitä asioita oppilaat arvioivat toisistaan?
  - Milloin tekevät ja miten?
  - Mikä merkitys on toisten antamalla palautteella?
    - luokan sosiaalinen ilmapiiri

#### 5. Mitä opettaja ymmärtää päivittäisen oppilasarvioinnin olevan?

- Mitä päivittäinen arviointi sinulle tarkoittaa?
- Mitkä ovat arvioinnin lähtökohdat ja tehtävät koulussa?
- Jos olisit itse oppilas isossa yleisopetuksen luokassa, mitä asioita haluaisit itsestäsi arvioitavan ja miten se tapahtuisi?
- Mikä kysymys sinua askarruttaa koulumaailmassa eniten liittyen päivittäiseen oppilasarviointiin?

## TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Liite 3

### 1 Tutkimusote ja -tehtävä

Tutkimustehtäväni oli kuvailla ja ymmärtää luokanopettajien näkemyksiä jatkuvan oppilasarvioinnin mahdollisuuksista isossa yleisopetuksen luokassa. Kvalitatiivinen tutkimusote oli luonnollinen valinta, koska halusin ymmärtää opettajien näkökulmia ja kokemuksia jatkuvasta oppilasarvioinnista ja siihen liittyvistä mahdollisuuksista ja ongelmista. Tarkoitukseni oli olla mahdollisimman avoin tutkimuslöydöille ja tarkastella ilmiötä läheltä ja kokonaisvaltaisesti. Lisäksi tutkimukseni pohjautuu induktiiviseen analyysiin, jossa olen päätenyt yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin ennemmin kuin olisin testannut teoreettisesti johdettuja hypoteesejä. Nämä tutkimukseni piirteet ovat oleellisia laadullisen tutkimuksen luonteelle. (Patton 1990, 40-41.)

Tutkimuksessani pyrin etnografiseen lähestymistapaan (Eskola & Suoranta 1998, 104-111). Tarkoitukseni oli vuorovaikutuksellisesti kuuntelemalla, kyselemällä ja kokemalla, oppia näkemään luokanopettajien maailmaa, siis ymmärtämään heidän koulukulttuuriaan. Etnografiassa pureudutaan usein vain yhteen tilanteeseen tai yhden ryhmän toimintaan. Tutkimukseni on lähinnä laadullinen tapaustutkimus, jossa Pattonin (1990) mukaan tarkoituksena on tarkastella tiettyä yksilöä, ohjelmaa, instituutiota tai ryhmää. Haastattelemani luokanopettajat muodostivat saman kunnan eri koulukonteksteistaan huolimatta ryhmän, jota yhdistää paitsi sama ammatti, myös työskentely isossa, vähintään 30 oppilaan luokassa. Tutkimukseni ei ollut kuitenkaan täysin etnografinen, sillä en ole osallistunut enkä siis elänyt haastateltavien opettajien arkipäivää (Eskola & Suoranta 1998, 106). Käyttämällä kuitenkin etnografista haastattelua pyrin saamaan syvällistä tietoa luokanopettajien näkemyksistä ja heidän toimintansa ja kokemustensa taustalla vaikuttavista merkityksistä.

## 2 Tutkimusaineisto ja sen hankkiminen

Aloitin tutkimukseni suunnittelun lokakuussa 2000 pohtimalla tutkimusaiheittani, keskustelemalla ja tekemällä siitä visuaalisia miellekarttoja. Aihe tuntui ensin vaikealta, mutta mielenkiintoiselta työstää. Työstämisen vaikeutena oli se, että olen työskennellyt itse koulukontekstissa ensin luokanopettajana, sitten erityisluokanopettajana lähes 20 vuotta ja siten koulukulttuurin synnyttävät tietyt asenteet ja uskomukset ovat juurtuneet itseeni.

Työstin haastattelurunkoa puolistrukturoituja teemahaastatteluja varten Pattonin (1990, 283-295) mukaan. Päädyin eri haastattelumuodoista teemahaastatteluun, koska suoritin haastattelut yksin. Hirsjärven & Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelulla on se etu, että edetessään tarkkojen kysymysten sijasta tiettyjen, keskeisten teemojen varassa, se vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelussa haastattelujen aihepiirit ovat siis tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys muotoutuvat haastattelutilanteen mukaan (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 204-205). Sen tiedostaminen vapautti minut opettajana tutkimuksen ohjailemisen pelosta ja tein itselleni haastatteluja varten muistilapun, jossa oli pääteemat ja tukisanat teemojen alla Eskola & Suorannan (1999, 87) mukaan. Tarkoitukseni oli siis saada teemahaastattelutilanteesta mahdollisimman rento ja luonteva ja siten saada mahdollisimman rikasta aineistoa. Näin kaikilla haastattelukerroilla käsitellyiksi tulivat suunnilleen samat aiheet ja kysymysten esittämisjärjestys ja sanamuodot vaihtelivat jokaisessa haastattelussa.

Haastattelurunko sisälsi kysymyksiä, jotka liittyvät viiteen teemaan: 1) Mitkä tekijät vaikuttavat päivittäiseen oppilasarviointiin? 2) Mitä esteitä ja mahdollisuuksia opettajat näkevät päivittäisen oppilasarvioinnin sujumiselle? 3) Miten opettajat tekevät yhteistyötä oppilasarvioinnissa? 4) Miten opettajat tekevät oppilasarviointia isossa luokassa? 5) Mitä opettajat ymmärtävät päivittäisen oppilasarvioinnin olevan?

Hirsjärven ym. (2000, 198) kehoituksesta suoritin esihaastattelun eräälle luokanopettajalle joululomalla 2000, jonka jälkeen muutin haastatteluteemojeni järjestystä ja lisäsin haastattelurungon loppuun kaksi oppilasarviointiin ja opettajan työhön liittyvää reflektoivaa kysymystä. Tässä vaiheessa päätin muuttaa jatkuvan



oppilasarvioinnin päivittäiseksi oppilasarvioinniksi, koska esihaastattelussa ilmeni, että opettaja mielsi oppilasarvioinnin lähinnä pitkien jaksojen tai peräti lukukauden lopussa tapahtuvaksi oppilasarvioinniksi. Huomasin tutkijana, miten helposti ammattini pohjalta annan ohjailevia apukysymyksiä, kun huomasin, ettei arviointia mielletty jatkuvaksi oppimisprosessiin liittyväksi. Pelkän tukisanaliuksen käyttäminen haastattelutilanteessa alkoi tuntua perusteltuna. Huomio tuntui niin mielenkiintoiselta, että päätin tässä vaiheessa, etten anna teemoihin liittyviä kysymyksiä opettajille etukäteen, vaan ennen haastattelua painotan vielä luokanopettajille, että on kyse päivittäisestä, ei pelkästään lukukausiarvioinnista.

Tarkoitukseni oli kerätä haastatteluaineistoa haastattelemalla 10 luokanopettajaa eräästä kunnasta. Halusin tutkimukseeni haastateltavaksi sekä miehiä että naisia, joilla on eri määrä kokemusta opettajan työstään. Soitin kunnan kouluille tammikuun 2001 alussa ja kysyin rehtoreilta ja opettajilta, kenellä opettajista oli luokassaan vähintään 30 oppilasta. Kunnassa ilmeni olevan silloin 14 tällaista luokanopettajaa. Halusin myös eripituisia työkokemuksia omaavia opettajia, jolloin jätin pois kaksi opettajaa, joilla oli lähes 30 vuoden työkokemus. Lisäksi kaksi opettajaa toimivat hyvin paljon myös muiden luokkien kanssa pitäen mm. käsitöitä eri luokille. Halusin tutkimukseen opettajia, jotka opettivat paljon omassa luokassaan, jolloin oppilaat olivat heille tutumpia.

Valitsin 5 mies- ja 5 naisopettajaa ja lähestyin heitä soittamalla kaikille työaikana koululle. Tavoitin opettajat useiden soittojen jälkeen työpaikalta kahta lukuun ottamatta. Huomasin nyt itse, miten hankalaa opettajia on tavoittaa työpäivän aikana työn luonteen vuoksi. Soitin nöyrin mielin kahdelle kotiin ja pyysin haastateltavaksi. Kaikki 10 opettajaa suostui tutkimukseen. Haastattelun etuna on , että vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen ja heidät voi tavoittaa myöhemminkin, jos on tarpeen täydentää aineistoa (Hirsjärvi, 2000, 193). Joidenkin opettajien aikataulu oli tosin niin tiukka, että meillä oli vaikeuksia löytää yhteistä haastattelu-aikaa. Yhtä sairastumistapausta lukuun ottamatta haastattelut suoritettiin ennakkoon sovittuna aikana. Eskola & Suorannan (1999, 90) kehotuksen mukaan varmistin jokaiselta haastateltavalta opettajalta nauhoittamisen luvan heille soittaessani aikataulun varmistuksesta.

TAULUKKO 1. Haastatellut opettajat

sukupuoli	työkokemus	luokka-aste	oppilaslukumäärä
mies	29 vuotta	3. luokka	31 oppilasta
nainen	5 vuotta	6. luokka	30 oppilasta, 1 hojks
mies	17 vuotta	5. luokka	30 oppilasta, 3 hojks
nainen	20 vuotta	3. luokka	32 oppilasta
nainen	28 vuotta	6. luokka	32 oppilasta, 2 hojks
nainen	30 vuotta	6. luokka	32 oppilasta
mies	28 vuotta	6. luokka	30 oppilasta
mies	11 vuotta	4. luokka	30 oppilasta,
nainen	23 vuotta	6. luokka	32 oppilasta
mies	3 vuotta	6. luokka	30 oppilasta

Suoritin haastattelut ajanjaksolla tammi-maaliskuu 2001 jokaisen omassa luokassa yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Tutkijan näkökulmasta tämä helpotti luokkakontekstin näkeminen antoi luontevuutta ja rentoutta haastattelutilanteessa, kun opettajat pääsivät samalla kertomaan luokkakontekstista ja se innostutti selvästi heitä kertomaan työstään. Samalla pystyin tutkijana havainnoimaan ja kyselemään asioita luokkaympäristöstä. Eskola & Suorannan (1999, 94) mukaan luottamus on tutkimushaastattelun avainkysymys. Pysin olemaan avoin haastattelussa ja mm. kysymään luvan katsellessani oppilasarviointikansioita ja kaapistoja sekä seinällä olevaa materiaalia. Kotona kirjoittelin muistiinpanoja luokkahuoneista ja asioista, jotka ilmenivät haastattelun ulkopuolelta.

Ennen jokaisen varsinaisen haastattelun alkua luimme yhdessä läpi haastattelusopimuksen (liite 1), jonka yhteydessä painotin haastateltavalle opettajalle kyseessä olevan päivittäisen oppilasarvioinnin pohtimista opettajan työssä. Päällimmäiseksi muistikuvaksi jäi koulun kiireinen ilmapiiri. Koulujen ja opettajien kiireisen ilmapiirin pystyi aistimaan siten, että selvästikin kahdessa haastattelussa aamulla klo 8-9 välissä tapahtuva haastattelu ei ollut ajallisesti paras vaihtoehto, koska selvästikin opettajien ajatukset alkoivat kääntyä lähempänä yhdeksää jo koulun pitoon. Tällöin oppilaiden ravaaminen käytävillä vaikutti siihen, että heidän ajatuksensa ja

keskittymisensä haastatteluun alkoi laimentua ja he kävivät välillä ovella huomauttamassa metelistä. Syrjälä ym. (1994, 87) ovat todenneetkin, että haastattelupaikka ja -ajankohta ovat merkittäviä tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta.

Koulun jälkeen pidetyissä haastatteluissa ei ollut niin suurta kiireen tuntua. Joitakin keskeytyksiä ja ajatuskatkoja tuli koulun jälkeen siistijähenkilökunnan tullessa luokkaan koulun loputtua. Haastattelut kestivät 45-65 minuuttia ja nauhoitin ne. Nauhoituksesta huolimatta haastattelutilanteet olivat epämuodollisia, keskustelunomaisia, leppoisia tilaisuuksia, joissa toistaan kunnioittava vuorovaikutus mielestäni eli pienessä ajassa. Opin näissä tilanteissa paljon katsoessani koulutyötä ulkoapäin, mm. sen, miten erilainen oli henkilökunnan vuorovaikutus eri koulukonteksteissa astuessani opettajanhuoneisiin.

Haastattelutilanteissa kävi ilmi myös se, ettei kaikkia koulun yht`äkkisiä ulkoisia häiriötekijöitä voi välttää. Hirsjärvi & Hurme (2000, 127) ovat todenneetkin, että muiden ihmisten läsnäolo saattaa vaarantaa haastattelua eteenkin, jos he puuttuvat haastattelun kulkuun. Yhdessä haastattelussa opettaja joutui ottamaan oppilaan aamulla luokkaansa tekemään tehtäviä ja joutui puhumaan sen vuoksi hiljaisella äänellä ilmastoinnin huristessa yläpuolellamme. Litteroidessani haastattelua en pystynyt saamaan kaikista sanoista selvää, joten jätin tekstiä kirjoittaessani pisteitä väliin. Litteroituani tutkimusaineiston sitä kertyi 98 sivua rivivälillä 1.5. Vasempaan reunaan jätin 4cm:n ja oikeaan 1cm:n marginaalin. Merkitsin litterointeihin olennaiset tauot, painotukset sekä ilmeet että eleet.

### **3 Aineiston analyysi ja raportointi**

Bogdan ja Biklen (1992, 154-165) kehoittavat aloittamaan aineiston analyysin jo kentällä, siis aineistoa kerättyä. Aineistonkeruuta ja analysointivaihetta ei laadullisessa tutkimuksessa voi erottaa selkeästi toisistaan, vaan analyysi alkaa osittain jo aineistonkeruuvaiheessa. (Grönfors 1985, 145; Patton 1990, 390.) Huomasin tämän heti ensimmäisen haastattelun jälkeen, mikä merkitys on sillä, että pääsee haastattelun jälkeen prosessoimaan ääneen haastattelutilannetta. Tässä vaiheessa kaduin hetken sitä, etten tehnyt tutkimusta parityönä, koska ajatuksien vaihtaminen parin kanssa prosessia läpikäydessä saattaa tuoda uusia näkökulmia tutkimukseen. Prosessoitin tutkimustani yksin kirjoittamalla muistiin havaintojani koulusta, luokasta ja haastattelutilanteista ja

yksityisistä tulkinnoista ja niistä aiheuttavista mielteistä. Opiskelujen välillä huomasin pohtivani haastatteluista nousseita aiheita ja ajatuksia lähimmän opiskelukaverin kanssa.

Kolme ensimmäisen haastattelua tein siten, että litteroin nauhan haastattelun jälkeen ja luin haastattelun läpi. Näin pyrin tarkentamaan kysymyksiäni seuraavia kertoja varten sekä seuraamaan, nousiko joku erityinen asia haastattelussa pintaan haastattelurungon muuttamista silmällä pitäen. Tässä vaiheessa huomasin, että päivittäisen oppilasarviointin ongelmiin ja esteisiin liittyvä teema nousi jo ensimmäisten haastattelujen aikana muita merkittävimmi.

Opiskelukiireistä johtuen tein loput seitsemän haastattelua periaatteella: Kerää kaikki kerralla ja katso, mitä tuli kerättyä. Loppujen seitsemän haastattelujen kohdalla noudatin Bogdan & Biklenin (1992, 157) kehoitusta tutkijan kommenttien kirjoittamisesta. Haastatteluja litteroidessani kirjoitin väliin omia lyhyitä lähinnä tekstin sisällöstä heränneitä ajatuksia ja tulkintoja. Vasta raportointivaiheessa huomasin tiettyjen haastattelujen teemojen ymmärtämisen kypsyvän hitaasti, joten huomasin omalla kohdallani, että ehdottoman tärkeää olisi ollut joka haastattelun jälkeen kuunnella ja litteroida aineisto ja perehtyä siihen kunnolla, jotta olisi saanut syvyyttä tietyistä teemoista enemmän raportointia silmällä pitäen.

Varsinaisen analyysin tein osittain Bogdan & Biklenin (1992, 165-181) esittämän mallin mukaisesti. Luin ensin aineistoa läpi useaan kertaan. Aloitin aineiston sisällön koodauksen käyttämällä apuna haastattelurunkoa. Merkitsin koodit sisällön reunaan. Sen jälkeen luin aineistoa samalla poimien koodikohdat sivu- ja rivinumeroineen erillisille apupapereille. Kussakin apupaperissa oli pääkoodiotsikko ylhäällä, joka helpotti apupaperin nopeaa löytämistä. Tämän jälkeen siirsin apupaperia käyttäen tietokoneella Kopio-käskyä käyttäen jokaisen pääkoodin tulevat alakoodit allekkain, jolloin sain listan erilaisista variaatioista eli tulevista pääkoodista. Tässä vaiheessa oli helppo jo havaita, mistä teemoista opettajat olivat puhuneet enemmän. Tämän jälkeen luin yläkoodien alta haastattelusisältöä läpi merkatun oikeaan reunaan tarkemman alakoodin eli yläkoodin antaman tarkemman variaation raportoinnin helpottamiseksi.

Koodattuani aineiston tein visuaalisia käsittekarttoja, jossa pääkoodit muodostivat käsittekartan auringon ja alakoodit auringon säteet. Alakoodit saivat vielä uusia säteitä hienojakoisemmin samankaltaisuuksien ja erojen mukaan Ne autoivat sisällysluettelon työstämisessä. Käsittekartan tekeminen oli mielenkiintoista, mutta tunsin kuitenkin koko ajan epävarmuutta ymmärryksestäni. Käsittekartan pohjalta aloitin

raportoimisen. Raportoinnissa pyrin tuomaan esille emic- näkökulman eli tutkittavien oman näkökulman. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 16-17.) Edelleen Eskolan ja Suorannan (1998, 83, 141-143, 217) mukaan laadullinen raportointi voi olla teorian ja empirian vuoropuhelua. He rohkaisevat unohtamaan todellisen ja siirtymään mahdolliseen. Intressi yhteen totuuteen pitää unohtaa ja etsiä sen sijaan erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. Teksteistä muodostuu jokin versio asioista. Tekstit siis kuvailevat tapahtumia että samalla rakentavat sosiaalista elämää. Tekstien moninaisuus johtaa siihen, ettei kaikkeen voi tarttua yhdellä kertaa. Todellisuutta on tematisoitava kannalta tai toiselta. Samalla tällainen käsittely, tulkinta, rajaa maailmaa. Tulkinnan lisäksi lukijalle tulee antaa nähtäväksi katkelmia aineistosta, josta tulkinta on tehty. Pyrin ottamaan mukaan katkelmia sopivan määrän. Raportoinnissa ilmenee myös kuvailevissa lauseissa kursivoituja sanoja haastattelijoiden äänenä.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 149-150) mukaan hyvä tutkimusraportti on selkeästi ongelmakeskeinen esitys, jolla on kertomuksenomaisesti johdonmukainen ja kiinteä rakenne. Kirjoittaja kehittelee ongelmaansa ja sen ratkaisua kuin salapoliisiromaanissa.

#### 4 Tutkimuksen luotettavuus

Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida reliabiliteetin ja validiteetin sijasta käsitteillä vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä objektiivista totuutta, vaan useita todellisuuksia. Tynjälän (1991) laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit pohjautuvat Lincolnin ja Guban (1985) kehittelemiin laadullisen tutkimuksen kriteereihin.

**Vastaavuus.** Tutkimuksen vastaavuus merkitsee sellaista raportointia ja johtopäätösten tekemistä, jonka tutkittavat tunnustaisivat alkuperäiseksi ja heidän todellisuuttaan vastaavaksi. Tutkija voi lisätä tutkimuksen vastaavuutta viettämällä tarpeeksi aikaa kentällä, tekemällä tarkkoja ja jatkuvia havaintoja, pyytämällä tutkijakollegoilta palautetta ja käyttämällä triangulaatiota eli useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoa tai teorioita. Varsinaista triangulaatiota tapahtui ainoastaan niin, että haastattelua ennen ja jälkeen pyrin havainnoimaan luokkaympäristöä ja koulua mahdollisimman tarkasti mm. katsomalla oppilaiden kansioista heidän kokeitaan ja tarkkailemalla heidän

piirustuksiaan seinältä. Kysyin siihen haastateltavilta opettajilta luvan. Yhdelle haastateltavalle soitin jälkepäin ja kyselin nauhoituksessa huonon kuuluvuuden vuoksi epäselväksi jääneitä kohtia uudelleen. Jäin kaipaamaan yksin tutkimusta tehdessäni tutkijatriangulaatiota eli muiden samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden palautetta työskentelyprosessista ja –tuotoksesta raportointivaiheessa.

Varsinaista kenttätyöskentelyä, kuten osallistuvaa havainnointia ei tutkimukseen sisällynyt ja sen koenkin puutteena tutkimukselle. Toisaalta taas osan haastateltavien tietoisuus opettajan taustastani olisi voinut tehdä havainnointitilanteesta epäaidon ja minut olisi koettu uhkaksi tai ainakin vaivaksi. Tutkimuksen vastaavuutta lisännee kuitenkin se, että haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja luottamuksellisia. haastattelujen nauhoittaminen takasi luotettavan tutkimusaineiston.

Anonyymiteettisuojan myötä koin joidenkin haastattelujen kääntyvän ns. syvähaastatteluksi, jossa haastattelijan rooli on lähellä terapeutin roolia ( ks. Syrjälä ym. 1994, 87). Useimmissa haastatteluissa tuntui kuitenkin siltä, että haastateltava pääsi ajatuksissaan liikkeelle haastattelun loppuvaiheessa, joten syvyyttä luotettavuuden kannalta tutkimukseen olisi saatu lisää, mikäli haastattelut olisi ainakin joidenkin opettajien kohdalla tehty myöhemmin uudestaan. Haastattelun jälkeen tulleita opettajien ajatuksia pyrin kirjaamaan muistiinpanoihin.

Avoin, luottamuksellinen haastattelutilanne lisää siis vastaavuutta. Aineistolähtöisyyden olen pyrkinyt tarkistamaan tarkasti ja samalla huomannut , että aineistosta nostettuja katkelmia on tullut ehkä liikaakin raporttiin. Vastaavuutta lisännee sekin, että pyrin lisäksi kotona kirjoittamaan muistiinpanoja reflektoimalla omia näkemyksiäni ja ajatuksiani. (ks. Tynjälä 1991, 390-393.) Tutkimuksen luotettavuutta himmentää se, etten toimittanut tutkimukseni raakamateriaalia tutkittavien luettavaksi.

**Siirrettävyys.** Lincolnin ja Guban (1985, 294-316) mukaan tulosten siirrettävyys kontekstista toiseen on riippuvainen siitä, miten samanlainen tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkimuksen siirrettävyys tulee osaltaan täytetyksi, jos lukija tunnistaa tutkimuksesta itselleen soveltuvia aineksia. Jotta lukija voisi tehdä päätelmiä tutkimuksen soveltuvuudesta muihin konteksteihin, on tutkijan velvollisuutena kuvata aineistoa yksityiskohtaisesti ja riittävästi. Omassa tutkimuksessani siirrettävyyttä voi miettiä yleisesti isojen ala-asteiden koulujen luokkiin. Siirrettävyyttä ei päättä yksin tutkija, vaan sen arvio toisessa kontekstissa oleva tutkimuksen löytöjen hyväksi käyttäjä. Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoa ja tutkimuksen toteuttamista riittävän

tarkasti, jotta lukija kykenisi myöhemmin tekemään arviointia tulosten soveltuvuudesta muihin konteksteihin.

**Tutkimustilanteen arviointi.** Tutkimustilanteen arviointi edellyttää Tynjälän mukaan (1991, 391) sitä, että tutkija ottaa tutkimustuloksiin vaikuttavat ulkoiset tekijät sekä myöskin tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä johtuvat tekijät. Tutkija voi siis arvioida koko tutkimustilanteen.

Jos olisin aloittanut haastattelujen tekemisen sillä tietämyksellä, mikä minulla nyt on aiheesta, olisi lopputulos ollut toisenlainen. Samoin tutkittavissa, heidän mielialoissaan, elämän- ja työtilanteissaan, tietämyksessään, koko elämän moninaisuudessa on varmasti tapahtunut muutosta. Varto (1992, 69) on kuvannut tapaamme ymmärtää. Ymmärtäminen lähtee tietystä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Kun luin ensimmäisen kerran tekstiä, ensimmäinen intuitiivinen tematisointi kertoi vain omasta ajattelustani, minun esteistäni ymmärtää tutkimuskohde, toinen lukutapani vapautui tästä ja etääntyi siis lähtökohdista. Jokainen uusi lukutapa paljastaa kaksi eri asiaa: ensinnäkin se vie lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta sen olennaisten todellistumisten suuntaan, ja toiseksi se keri koko ajan minua itseäni, syventää itseymmärrystäni.

Haastateltavien näkemyksessä tutkittavasta ilmiöstä ilmeni jonkin verran vaihtelua. Tutkimusilmiön ymmärtämisestä johtuvaa vaihtelua olisi voinut vähentää antamalla haastattelurunko etukäteen, jolloin haastateltavat opettajat olisivat voineet valmistautua haastatteluun. Toisaalta koin tärkeäksi, ettei opettajien muiden kiireiden lisäksi tarvitsisi kokea paineita haastattelusta etukäteen. Velvollisuudekseni tunsin kuitenkin Grönforsin (1982, 193) mukaan selvittää heille puhelimesta etukäteen tarkasti oma tehtäväni hankkeessa ja kertoa heille, että tutkimukseni koskee nimenomaan päivittäistä oppilasarviointia. Olin päättänyt vaihtaa jatkuvan oppilasarvioinnin päivittäiseksi oppilasarvioinniksi varmistaakseni sen, että haastateltavat opettajat ymmärtäisivät ilmiön erilleen lukukausiarvioinnista. Uskon, että päivittäisen oppilasarvioinnin ymmärrettävyys ilmenee avoimesta ja rehellisestä kuvauksesta.

Tutkimuksen pysyvyyteen vaikuttaa myös haastattelutekniikan kehittyminen. Ensimmäiset haastattelut lipsuivat liialliseen vapauteen, jolloin osa teemoista jäi kovin pintapuolisiksi. Kokemuksen karttuminen auttoi haastattelujen tekemiseen.

Ympäristössä ilmeni vaihtelua ja haastatteluaiakataulu ja -puitteet olivat vaihtelevia. Kahden haastattelujen järjestäminen aamuksi ei ollut hyvä valinta. Koulun hälinä ja keskeytykset oppilaiden ja siivoushenkilökunnan tullessa luokkaan, samoin yhden haastattelun tekeminen johtajan kansliassa pirisevän puhelimen vieressä vaikuttivat haastattelutilanteisiin. Häiriötekijöitä ei pystynyt välttämään ja sillä voi olla merkitystä tutkimustulosten pysyvyyteen.

**Vahvistettavuus.** Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuudelta ei voi välttyä, joten tutkijan on oltava selvillä omista ennakkokäsityksistään ja näkemyksistään tutkittavasta ilmiöstä (Tynjälä 1991, 392). Tutkimuksessani pyrin lisäämään vahvistettavuutta kuvaamalla tutkimuksen suorittamista tarkasti ja kirjoittamalla tutkimuksen suorittamisen ja analyysin aikana muistiota. Muistioon kirjasin omia tunteita, ajatuksia ja ennakkonäkemyksiä analyysistä. Koska ilmiö, päivittäinen oppilasarviointi voi aiheuttaa hyvin tunneperäisiäkin reaktioita, on tärkeää, että tutkija säilyttää hyvin neutraalin otteen. Tämä ei tarkoita kylmyyttä, vaan tutkijan aktiivinen, kiinnostunut läheisyys on vuorovaikutukselle ehdoton. Mielestäni onnistuin haastatteluissa saamaan avoimen, luottamuksellisen vuorovaikutuksen välillemme. Erityisesti tarkkailin itseäni siinä, ettei omat tunteeni ja kokemukseni näkyneet haastattelutilanteissa, jotta ne eivät sotkeutuisi tutkimusaineistoon. Muistion kirjoittaminen auttoi sitä osaltaan.

## 5 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa voi tulla eettisiä ongelmia mm. vuorovaikutukseen ja tutkimustapaan liittyen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokaisen osallistujan omassa harkinnassa. Toin osallistujille selväksi puhelimitse, että teen heidän kanssaan kirjallisen haastattelusopimuksen heidän suostuessaan haastatteluun, mutta toin esille myös haastattelun perumismahdollisuuden. Haastateltavat opettajat olivat täysin tietoisia, että haastattelut tehtäisiin pro gradu -tutkimusta varten. ( ks. Bogdan & Biklen 1992, 54).

Pyrin jo heti ensi kertaa haastateltaville opettajille soittaessani löytämään heidän luottamuksen ja selvittämään tarkoin tutkimukseni tarkoituksen sekä merkityksen. Pyysin tutkimukseen osallistujilta lupaa myös havainnoida heidän luokkia ja siellä olevaa materiaalia tutkimusta varten. Pyrin näin Grönforsin (1982, 192) mukaan hälventämään osallistujien epäluulojaan tutkimuksen liittymisestä heidän



henkilökohtaiseen arviointiin. Korostin alussa selvästi sitä, että tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää heidän päivittäiseen oppilasarviointiin liittyviä tekijöitä eikä arvioida heitä opettajina. Tärkeätä oli tuoda myös esille, että nauhoituksissa mainitut nimet muutetaan. Anonyymiteettisuojaan lisäksi lupauduin hiljenemään hankkimani tiedon kertomisesta eteenpäin. Pidättäytyminen lisäsi haastattelujen avoimuutta ja tutkittajien uskallusta tuoda rehellisesti esille ajatuksiaan. Jotkut tulkintani kriittiset kommentit voivat olla osallistujien mielestä epämieluisia, mutta ongelma on lähinnä arvoihin liittyvissä näkökulmissa.

Anonyymiteetin varmistamiseksi jätin haastateltavien taustojen kuvauksen vähäiseksi. Katson kuitenkin tutkittavan ilmiön kannalta oleellisten asioiden tulleen ilmi. Syrjälän ym. (1994, 88) kehotuksen mukaan pyrin raportointivaiheessa suojaamaan tutkittavia niin, että yksittäisten tapausten kautta saatavaa informaatiota tarkasteltiin ilmiön ja teemojen tasolla.