JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Korpinen, Eira

Title: Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä

Year: 2013

Version: Published version

Copyright: © 2013 Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Korpinen, E. (2013). Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. In J. Kauranne (Ed.), Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peuskouluun (pp. 270-306). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99852

Eira Korpinen

Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä

Tiivistelmä

Kuvaan ja analysoin artikkelissa peruskoulun oppilasarvostelun uudistumista omaelämäkerrallisesta ja autoetnografisesta näkökulmasta. Kerron toimeksiantotutkijan ja opettajankouluttajan tarinaa, joka ulottuu 1970 -luvulta 2010 -luvulle, toimintakenttinä valtakunnallinen tutkimuslaitos sekä opettajankoulutusyksikkö ja tutkimusvälineenä reflektoiva ajattelu, kohteena oma toiminta ja sitä koskevat kysymykset: Mitä olen tehnyt ja miksi sekä mikä merkitys toiminnallani on ollut? Mitä muutoksia on tapahtunut? Olisinko voinut tehdä toisin? Alkumatkan tienviitat löytyivät Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnöstä (1973) ja siitä kehittämistyöstä, jota oli tehty erityisesti Ruotsissa ja Yhdysvalloissa. Yksinäinen tutkija joutuu purjehtimaan ristiaallokossa - toimeksiantajan ja kentän odotusten ja toiveiden sekä tiedeyhteisön ja tutkimusparadigmojen keskellä - etsiessään *'arvioinnin syvintä olemusta'*. Vastatuulesta ja karikoista huolimatta päätavoite säilyy samana: arvioinnin tehtävä on oppilaan kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä terveen itsetunnon turvaaminen kaikille lapsille ja nuorille. Arvioinnin uudistumisessa on kyse yhteisöllisestä oppimisprosessista - opettajan, oppilaan, vanhempien ym. arviointiajattelun ja myös tutkijan käyttöteorian kehittymisestä. Sanallinen, verbaalinen ja laadullinen arviointi on laajentanut arvioinnin aluetta, parantanut oppilaiden itse-

arviointivalmiuksia, syventänyt kodin ja koulun yhteistyötä sekä tukenut myönteisen minäkäsityksen kehittymistä ja oppimista. Arviointikeskustelut, joissa ovat mukana oppilas huoltajineen, ovat yleistyneet. Samanaikaisesti on toteutunut myös opettajankoulutuksessa arviointiuudistus opetustaidon arvosanan poistuttua. Arvioinnin jatkuvalle kehittämiselle ovat rakentaneet uskottavaa pohjaa monet opettajankouluttajat ja opettajaopiskelijat, jotka ovat kokeilleet ja tutkineet uusia arviointikäytänteitä omassa työssään. Toimintatutkimus ja tutkimusparadigman muutos kvantitatiivi-sesta kvalitatiiviseen on laajentanut ja syventänyt arvioinnin kehittämispohjaa yhteisenä kokemuk-sena erityisesti opettajankoulutuskontekstissa opettajaopiskelijoiden ja -kollegojen sekä kentän tutkivien opettajien kanssa.

Artikkelin tarkoitus

Pyrin kuvaamaan ja analysoimaan tässä artikkelissa peruskoulun oppilasarvostelun uudistamistyön vaiheita lähes 40 vuoden ajalta. Näkökulma on subjektiivinen ja omaelämäkerrallinen, sillä kuvaan oppilasarvostelun kehittymistä siltä osin, missä olen ollut itse mukana toimijana - tutkijana tai/ja opettajana/opettajankouluttajana. Elokuun alussa 1974 kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon suoritettuani pääsin tutkijaksi Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen evaluaatio-osastoon oppilasarvostelun uudistamisprojektiin. Projekti käynnistyi oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnön ilmestyttyä 1973. Projektia, jossa toimin vastuullisena tutkijana, rahoitti kouluhallitus vuoden 1979 loppuun saakka. Projektin tutkimusaineistosta tein keväällä 1979 lisensiaatin työn sekä vuonna 1982 väitöskirjan, jota voi pitää samalla oppilasarvostelun uudistamisprojektin loppuraporttina (Korpinen 1982).

Olisi luontevaa nähdä oppilasarvostelun uudistaminen osana peruskoulu-uudistusta ja peruskoulun opetussuunnitelmaan liittyvänä kehittämistyönä. Oppilasarvostelun uudistamisesta oli päätetty kuitenkin luopua peruskoulu-uudistuksen yhteydessä *'eräiden hallinnollisten hankaluuksien takia'*, kuten Koskenniemi (1972) asian ilmaisee. Sen sijaan oppilasarvostelun uudistamista varten perustettiin maaliskuussa 1971 oma toimikunta, joka jätti mietintönsä 28. helmikuuta 1973. Toimikunnan puheenjohtajana toimi professori Juhani Karvonen ja jäseninä Kaisa Hälinen, Armi Mikkola, Rauha Petro, Ilppo Klemetti, Matti Peltonen, Erkki Rosenberg ja Jorma Ekola. Karvonen pohjusti toimikunnan työtä Kasvatus-lehden kirjoituksessaan *"Miten oppilasarvostelu voitaisiin uudistaa"* (Karvonen 1973, 80-86). Vaikka toimikunta teki perusteellisen mietinnön, joka pohjautui viimeisimpään tutkimustietoon, hankki laajat asiantuntijalausunnot mietinnöstä sekä viimeisteli mietintönsä esitykset lausuntokierroksen jälkeen, sen ehdotuksia ei voitu toteuttaa välittömästi, vaan oppilasarvostelun kehittämistä varten perustettiin Kasvatustieteiden tutkimuslaitokseen (KTL perustettu 1968; 1.6.1996 Koulutuksen tutkimuslaitos) kehittämisprojekti, jota kouluhallitus ryhtyi rahoittamaan.

Oppilasarvostelun uudistamisprojekti (ARVUU) sijoitettiin KTL:n evaluaatio-osastoon, jonka johtajana toimi Kimmo Leimu. Hän oli tehnyt merkittävää perustutkimusta arvioinnin alueella jo ennen oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan asettamista ja rinnan toimikunnan työskentelyn (ks. Leimu 1974) sekä jatkanut sitä koko ajan (Leimu & Saari 1976; Leimu 1993). Evaluaatio-osastossa työskentelivät myös peruskoulun välineaineiden yhteisiä kokeita ja myöhemmin niiden opetussuunnitelmia laativat tutkijat Viking Brunell, Liisa Havola, Pekka Kupari, Kaija Kärkkäinen, Sauli Takala ja Anneli Vähäpassi. Monet heistä jatkoivat peruskoulun arviointitutkimusta ja tekivät/tekevät myös kansainvälisiä IEA-, PISA-, PIRLS- ja

TIMSS -tutkimuksia aina näihin päiviin saakka (Linnakylä & Saari 1993; Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012).

Muutos on aina vaikeaa – vuosisadan uudistus?

"Oppilasarvostelun kehitys on merkillinen siitä, että vuosikymmeniä saatettiin asiasta väitellä, mutta milloinkaan ei saatu aikaan päätöstä". (Salmela,A. 1948. Kansakoulun oppilasarvostelu. Yhteenvetoa kansakoulun alkuaikojen tarkastajakokouksista)

Koulun arvostelujärjestelmä on juurtunut syvälle koko institutionaaliseen kulttuuriin. Kulttuuri muuttuu hitaasti. Muutos jossakin osassa omaksutaan vain, jos se vastaa muutosta kokonaisuudessa. Arvostelujärjestelmä on yksi osa laajempaa järjestelmää ja mikä tahansa muutos siinä vaikuttaa koko järjestelmään ja sen tasapainoon. Oppilasarvostelu sisältää poikkeuksellisen vahvan tradition, joka siirtyy sukupolvelta toiselle sekä koulun että kodin kasvatuskäytänteissä. Yhdysvalloissa oppilasarvostelun uudistamista on luonnehdittu *'vuosisadan uudistukseksi'*. Huolimatta valtavasta määrästä aikaa ja energiaa, jota kehittämistyöhön oli uhrattu, jouduttiin toteamaan, että arviointityö on eräs vaikeimpia ongelmia, joiden parissa kasvattajat joutuvat painimaan. Yhdysvalloissa onkin todettu, että kunkin aikakauden kasvatusfilosofia heijastuu arvostelukäytänteissä. (Brodinski 1972; Jones 1954; julkaisussa Korpinen 1979, 41-45).

Opettajasta kouluhallituksen toimeksiantotutkijaksi

1970-luvun alkua voinee luonnehtia behaviorismin ajaksi. Tosin peruskoulun opetussuunnitelman yleisosan tavoitteissa (POPS I) korostettiin oppilaan persoonallisuuden monipuolista ja tasapainoista kehitystä, mikä merkitsi humanistista korostusta. Sen sijaan POPS II oli rakennettu oppiainejakoiseksi. Pe-

ruskoulun kehittäjät uskoivat, että koulun tavoitteet voidaan määritellä selkeästi, ne voidaan konkretisoida ja lausua julki oppilaan päätekäyttäytymistä kuvaavina tavoitelauseina, joiden saavuttamista voidaan arvioida. Benjamin Bloomin taksonomia oli tässä työssä oivallinen apuväline. Tätä voi kutsua oppilasarvostelun uudistamisen ensimmäiseksi aalloksi. Tässä olin itsekin aluksi mukana. Tieteellinen pohjakoulutukseni liittyi myös luontevasti tähän lähtökohtaan; olin positivistisen koulutuksen saanut empiiris-analyyttista lähestymistavan hallitseva kasvatustieteilijä. Olin suorittanut kansakoulunopettajan tutkinnon lisäksi kasvatustieteiden kandidaatin/maisterin tutkinnon, joka sisälsi monitieteiset yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden opinnot (filosofia, sosiologia, yhteiskuntapolitiikka, tilastotiede, psykologia, erityispedagogiikka ja kasvatustiede). Olin toiminut opettajana seitsemän vuotta ja harjoittanut opettajantyöni ohessa, varsinkin kesäisin, yliopisto-opintoja.

Hakiessani tutkimusassistentin paikkaa kesällä 1974 oppilasarvostelun uudistamisprojektiin, en tiennyt, että minusta tulisi samalla kouluhallituksen toimeksiantotutkija, jota tiedeyhteisössä saatettiin kutsua myös ‘tilaustutkijaksi’, ‘palvelututkijaksi’ tai ‘tavoitetutkijaksi. Alusta saakka koin olevani ristiriitaisten odotusten ja eri tahoilta tulevien paineiden puristuksissa. Opiskeluaikana olin sisäistänyt peruskoulu-uudistuksen keskeisen tavoitteen koulutuksellisen tasa-arvon. Jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuudet kehittyä niin pitkälle kuin hänellä on potentiaalisia edellytyksiä eikä kodin sosiaalinen tausta, asuinpaikka tai muut tekijät, esim. oppimisvaikeudet, saisi rajata oppilaan kehittymistä. Toimittuani ennen tutkijaksi hakeutumista seitsemän vuotta opettajana erityyppisissä kouluissa mm. erityisopettajana tunsin myös opettajan työtä. Siksi pidin tärkeänä saada opettajat mukaan kehittämään oppilasarvostelua, sillä he koko uudistuksen viime kädessä toteuttaisivat.

Melko pian sain tietää, että toimeksiantajan edustajat eli kehittämistyön rahoittajat odottivat tutkijalta konkreettisia ratkaisuja oppilasarvioinnin ongelmiin sekä tutkimukselta sellaisia tuloksia ja tuotoksia, joita voitaisiin välittömästi hyödyntää käytännön työssä eli kouluille annettavissa arviointiohjeissa ja tiedotemalleissa. Positivistisen viitekehyksen sisäistäneenä tutkijana ja tutkijayhteisön jäsenenä tiesin, että kestävä perusta käytännön toimille vielä puuttui. Minulla ei ollut vielä jäsentynyttä käsitteellistä eikä teoriapohjaa tai viitekehystä eikä riittävästi aikaisempiin tutkimuksiin perustuvaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä, vaikka oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintöön perehdyinkin huolellisesti.

Virallisen tiedeyhteisön paineita en aluksi lainkaan tiedostanut. Ne tulivat ajankohtaisiksi vasta sitten, kun menin mukaan jatko-opintoihin ja osallistuin tutkijaseminaareihin. Oppilasarvostelu kehittämistyön ja tutkimuksen kohteena tuntui olevan poikkeuksellisen arkaluontoinen. Sain kuulla epäilyjä, että olin *'murtamassa koko suomalaisen yhteiskunnan arvopohjaa'*. Elimme 1970 -lukua, jolloin puoluepolitiikka, erityisesti äärivasemmisto, pyrki aktiivisesti vaikuttamaan koulutuspolitiikkaan. Peruskoulun yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset tavoitteet, joissa korostuivat erityisesti tasa-arvo- eli yhdenvertaisuustavoitteet, olivat tosin yleisesti hyväksyttyjä. Näiden tavoitteiden edistäminen nähtiin keskeiseksi koko koulutusjärjestelmän uudistamisen arvolähtökohtana. Laajenevan ja hierarkkisesti johdetun kouluhallinnon avulla pyrittiin varmistamaan, että tavoitteet olisivat kaikkialla samat ja oppimistulokset saavutettaisiin mahdollisimman tehokkaasti. Kouluhallitus keskusvirastona oli organisoitunut uudelleen vuonna 1969 ja sinne oli perustettu kokeilu- ja tutkimustoimisto, jonka tehtäväalueeksi tuli pedagoginen kehittämis- ja tutkimustoiminta.(Männistö 1997, 96-98).

Kouluhallituksen rahoittama tutkimustoiminta laajentui voimakkaasti 1970 -luvulta alkaen. Kouluhallituksen henkilökunta

eli tutkimuksen toimeksiantajataho oli puoluepoliittisesti leimautunut. Sen virat täytettiin pääsääntöisesti poliittisin perustein (Männistö 1997, 186-190). Näytti siltä, että myös tutkijoihin haluttiin liittää sama leima. Vaikka tutkimus olisi noudattanut tiukkaa empiiris-analyyttistä, objektiiviseen totuuteen tähtäävää, positivistista linjaa, sen rahoittaja herätti epäluuloja konservatiivisen tiedeyhteisön taholla. Tämän takia en rohjennut asettaa tutkimuksen tavoitteeksi muodollisia jatkotutkintoja. Välillä luovuinkin jatko-opintojen harjoittamisesta huomattuani, että tutkimusaiheeni herätti epäluuloja.

Oppilasarvostelun uudistamisprojektin lähtökohdat ja eteneminen

Esitän seuraavassa Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnöstä (1973) kokoamani keskeiset asiat tiivistetysti. Kyse on henkilökohtaisesta tulkinnasta, joka on ollut myös pohjana työlleni oppilasarvostelun uudistamisprojektissa. Toimikunta oli ottanut nimekseen *"oppilasarvostelun uudistamis-toimikunta"*, vaikka se selvitti mietinnössään laajasti arviointi- eli evaluaatiotoimintaa, sen perusteita ja tehtäviä. Oppilasarvostelun käsitettä laajennettiin ja sellaiset käsitteet kuin evaluaatio, arvostelu, oppilasarviointi, mittaaminen jne. määriteltiin mietinnössä seikkaperäisesti. Toimikunta korosti voimakkaasti tavoitteita arvostelun ja arvioinnin lähtökohtana, jolloin arvioinnin avulla on hankittava ennen kaikkea tietoa siitä, miten tavoitteet on saavutettu aina koulujärjestelmän tasolta yksityisen oppilaan oppimisen tasolle saakka. Samalla tämä merkitsi pyrkimystä suhteellisesta arvostelusta absoluuttiseen eli tavoitearviointiin, jota toimikunta piti parhaana. Sillä tarkoitettiin suorituksen vertaamista ennalta asetettuun oppimistavoitteeseen. Oppimistavoitteiden yksityiskohtaisen kuvausjärjestelmän luomisessa toimikunta käytti esimerkkinä Bloomin ja hänen työryhmänsä tavoitekuvausta. Toimikunta

korosti kognitiivisten eli tiedollisten tavoitteiden ohella myös affektiivisten tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Arvioinnin tehtäviä pohdittiin monipuolisesti. Omana luokituksenaan toimikunta esitti arvioinnilla olevan toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä. *Niistä* painotettiin ohjaavaa ja motivoivaa tehtävää, ennustavan tehtävän jäädessä peruskoulussa taka-alalle. Toimikunta korosti arviointitiedon hankkimista oppimisprosessin aikana eikä ainoastaan tuotosten arviointia. Tämä merkitsi samalla arvioinnin kiinteämpää liittymistä oppimis- ja opettamistapahtumaan. Myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä korostetaan toimikunnan ehdotuksissa. Arviointimenetelmien ja tiedonhankkimistapojen monipuolistumista esitettiin ja erityisesti painotettiin tiedottamisen tehostamista ja monipuolistamista. Toimikunnan esitykset konkretisoituivat 'arvostelun vaihtoehtomalleina', joissa esitettiin, milloin annetaan mm. numeeriset todistukset ja sanalliset tiedotteet. Arvosana-asteikoksi suositeltiin 1-5. Tämä esitys oli vähällä toteutua 25 vuotta myöhemmin Perusopetusasetuksessa ja uusissa koululaeissa 1998 (Perusopetusasetus 22.12.1997), mutta yhä edelleen arviointiasteikko yleissivistävässä koulutuksessa on 4-10. Pisimmälle vietynä mallina toimikunta esitti ns. suoritusmerkintämallin, jossa numeerisesta todistuksesta oli luovuttu kokonaan. Siinä mallissa sanallinen tiedote annettiin jokaisen lukukauden päättyessä ja suoritusmerkintätodistus peruskoulun päätteeksi. Edellytyksenä tälle nähtiin tavoitteiden konkreettinen määrittely.

Oppilasarvostelun uudistamisprojektin muodolliset vaiheet

Oppilasarvostelun uudistamisprojektia voi kuvata kokonaisuudessaan päätöksentekoprosessina, jossa olivat mukana toimeksiantaja, tutkija sekä 'kenttä' eli kokeilijat. Kyse oli yhteistyöprosessista, joka eteni vaiheittain, jossa eri päätöksentekijöiden roolit vaihtelivat:

1) kehittämiskohteen valinta ja tavoitteen määrittely. Tässä vaiheessa oli tärkeimmässä roolissa toimeksiantaja, joka oli valinnut kehittämiskohteen eli tässä tapauksessa peruskoulun ala-asteen oppilasarvostelun uudistamisen kehittämiskohteeksi, hyväksynyt toimintasuunnitelman ja suostunut rahoittamaan hanketta;

2) kehittämistutkimuksen suunnittelu (teoreettinen tausta, spesifi ongelmanasettelu, kokeilutarpeen arviointi sekä tutkimusstrategia). Tässä vaiheessa tutkijan rooli korostui. Tutkija laati kehittämistutkimuksen kokonaissuunnitelman. Se sisälsi teoreettisen taustan, tutkimusongelmat, kokeilutarpeen arvioinnin ym. Toimeksiantaja vaikutti tutkimussuunnitelman toteutukseen eniten resursseillaan eli rahoituksen määrällä;

3) kokeilustrategian valinta (kenttäkokeilu, laboratoriokokeilu jne.) Tutkija sai valita kokeilustrategian, joka oli tässä tapauksessa kenttäkokeilu;

4) kokeiluohjelman laatiminen. Tutkija laati kokeiluohjelman ottaen huomioon kentän opettajien sekä oppilaiden vanhempien mielipiteet;

5) kokeiluohjelman hyväksyminen. Kokeiluohjelman hyväksymispäätökset tekivät toimeksiantaja sekä kentän opettajat;

6) kokeilun toteuttaminen. Pääroolissa olivat kokeilijat eli opettajat. Tutkija valitsi kokeilupaikkakunnat, kokeilijat sekä kontrolliryhmät ja vastasi kokeilijoiden koulutuksesta, mittareiden laadinnasta, materiaalien monistamisesta ym.;

7) tutkimustulosten analysointi. Tutkija vastasi tulosten analysoinnista;

8) tulosten tulkinta. Päävastuu oli tutkijalla, mutta tulosten tulkintaan osallistuivat myös toimeksiantaja ja kokeilijat kokouksissa, seminaareissa ja koulutustilaisuuksissa;

9) tulosten raportointi. Päävastuu oli tutkijalla, mutta myös kokeilijat osallistuivat raportointiin;

10) tulosten käytäntöön soveltaminen ja hyödyntäminen.

Kaikki osapuolet voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia. Tulosten hyödyntämisvaihe alkoi lähes välittömästi projektin käynnistyttyä.

Toimeksiantajan odotukset ja tutkijan paineet sekä toiminta

Kun tutkijana paneuduin toimikunnan esityksiin, valitsin niiden joukosta kiireellisimmät ehdotukset. Ne koskivat ***sanallisten tiedotteiden kehittämistä peruskoulun ala-asteelle eli luokka-asteille 1-6.*** Tähän suuntaan myös toimeksiantaja kohdisti toiveensa. Kehittämistyöllä oli kiire, sillä jo parin kolmen viikon kuluttua tutkijan työn alkamisesta kouluhallitus järjesti Heinolan kurssikeskuksessa koulutustilaisuuden, jossa jouduin esittelemään suunnitelmiani. Siellä kysyttiin painokkaasti: *"Missä ovat sanallisen tiedotteen mallit?"* Esittelin muutamia Suomessa kokeiltuja ja USA:ssa käytettyjä tiedotemalleja, mutta samalla yritin todistaa, miten sanalliset tiedotteet ovat osa arviointiprosessia, joka alkaa peruskoulun tavoitteista, niiden jäsentämisestä, konkretisoinnista ja etenee arviointikohteiden valinnan kautta, tavoitteiden saavuttamisen arviointiin, kriteerivertailuihin, arviointitulosten kokoamiseen ja tiedottamissisältöjen valintaan sanallista tiedotetta varten sekä lopulta vielä vaikutusten seuraamiseen (Korpinen 1975; Korpinen 1976, 16).

Kouluhallituksen yleiskirje kuntiin - ennenaikainen interventio

Toimeksiantajalla ei näyttänyt olevan aikaa odottaa varsinaisia tutkimustuloksia, joita olisi ollut mahdollista saada projektiin alunperin suunnitellusta kokeilusta, vaan kouluhallitus päätti lähettää 'kentälle' eli lääninhallituksille ja koululautakunnille oppilasarvostelua koskevan yleiskirjeen (2711/

27.05.1976), jossa annettiin ohjeita ja suosituksia sanallisen arvioinnin laajentamisesta peruskoulun ala-asteella viitaten niihin mahdollisuuksiin, joita peruskouluasetuksen 98. pykälä antoi. Vaikka yleiskirje oli päivätty toukokuun loppuun, se lähti kuntiin vasta myöhään syksyllä loka-marraskuussa. Aikaa perehtyä kirjeen sisältöön ja kouluttaa opettajia sekä muokata tiedotemalleja paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi, jäi hyvin vähän. Kyseessä oli projektin kannalta ennenaikainen interventio, mutta tutkijana koin velvollisuudekseni mennä mukaan suunnittelemaan yleiskirjettä. Samalla ehdotin, että saisin tehdä seurantakyselyn sen saamasta vastaanotosta kunnissa. Laadin yleiskirjeeseen myös sanallisen tiedotteen malleja, joissa pyrin hyödyntämään aikaisempien tutkimusten ja empiiristen kartoitusten tuloksia, joita olin saanut opettajille ja oppilaiden huoltajille tehdyistä alkukartoituksista. (Korpinen 1976a ja Korpinen 1977a).

Seurantakysely kuntien koulutoimenjohdolle

Yleiskirjeen seurantakysely suunnattiin kaikkien kuntien koulutoimenjohdolle ja siinä haluttiin selvittää, 1) mitä toimenpiteitä ja mitä päätöksiä koululautakunta teki 1.-3. luokkien oppilasarvostelusta, 2) mitä tiedotemalleja otettiin käyttöön, 3) missä määrin oppilasarvostelua koskevia asioita käsiteltiin opettajien koulutustilaisuuksissa, 4) haluttiin kartoittaa niitä ongelmia, joita sanallisen tiedotteen antaminen mahdollisesti aiheutti kunnassa sekä 5) kartoittaa pedagogisen koulutoimenjohdon suhtautumista arviointitoimintaan. Lisäksi kaikista kunnista pyydettiin käytössä ollut tai olleet tiedotemallit. Seurantakyselyt raportoitiin välittömästi. (Korpinen 1977b ja Korpinen 1977c), mutta myös pitkäjänteisempi kehittämistyö jatkui. Sen sijaan kodin ja koulun yhteistyön kartoitustutkimukset jäivät resurssipulan takia raportoitavaksi myöhemmin (ks. Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980; Korpinen, E., Husso M-

L.& Korpinen, R.1980; Korpinen, R.- Korpinen, E. & Husso, M-L 1980).

Pitkäjänteinen tutkimus- ja kehittämistyö etenee

Oppilasarvostelun uudistamisprojektin etenemistä voi kuvata prosessina, jonka ensimmäinen vaihe sisälsi teoreettisen ja empiirisen kartoituksen arviointitoimintaan sekä kodin ja koulun yhteistyöhön peruskoulussa. Empiirinen kartoitus jakautui edustavilla otoksilla toteutettuihin kyselyihin toisaalta sanallisen tiedotteen kehittämiseksi, toisaalta kouluyhteistyön kehittämisen taustaksi. Näiden kyselyjen kohderyhminä olivat opettajat ja vanhemmat; vastausprosentiksi saatiin yli 95 %, mikä selittyi kouluhallituksen suosituskirjeellä, jonka oli allekirjoittanut ylijohtaja Yrjö Yrjönsuuri ja vs. ylitarkastaja Veikko Juvonen. Kartoitusvaihetta seurasi kehittelyvaihe, jonka aikana raportoitiin kyselyjen tulokset niiltä osin, mitkä liittyivät sanalliseen arviointiin sekä laadittiin kokeiluohjelma. Kokeiluvaihe sisälsi esikokeilun ja varsinaisen kokeilun, johon liittyi tutkimuspohjainen seuranta alku-, väli- ja loppumittauksineen. Projektin tulosten hyödyntämisvaihe alkoi lähes välittömästi projektin käynnistyttyä, sillä toimeksiantaja edellytti, että tutkija osallistui erilaisiin koulutustilaisuuksiin, kehittämisseminaareihin ja kokouksiin sekä toimeksiantajan evaluaatioprojektiin, joka toimi kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston alaisuudessa. Pyrin aktiivisesti tiedottamaan ja raportoimaan kehittämistyön tuloksista alusta saakka kirjoittamalla erilaisiin lehtiin, joilla voin tavoittaa suuren yleisön eli opettajien lisäksi myös oppilaiden vanhemmat sekä muut päättäjät. (Korpinen 1976b, 1976c, 1976d, 1977, 1978b, 1981, 1984, 1986, 1987a,1987b). Tällä pyrin tietoisesti vaikuttamaan juuri niihin ryhmiin, joita oppilasarvostelun uudistaminen välittömästi kosketti. Uskoin voivani vaikuttaa ennen kaikkea opettajiin, oppilaiden vanhempiin ja kouluhallinnon eri tasojen

päätöksentekijöihin. Koska myös toimeksiannon rahoitus oli jatkuvasti epävarmaa, uskoin voivani turvata projektin vuosittain päätettävän rahoituksen julkaisemalla ahkerasti.

Tutkijan 'vapaat' valinnat - taustateoria, tutkimusstrategia ja -paradigma

Vaikka oppilasarvostelun uudistamisprojektissa praktiset tavoitteet olivat keskeisiä ja näkyviä toimeksiantajan eli kouluhallituksen kannalta, omat tutkijan ja samalla tutkimuksen intressit seurasivat alusta saakka kehittämistyön ytimenä. Valintani, jotka tutkijana tein, olivat omia valintojani ennen kaikkea suhteessa perusteorioihin, tutkimusstrategiaan ja tutkimusparadigmaan. Keskeisin mielenkiintoni on alusta saakka kohdistunut *arvioinnin ja minäkäsityksen väliseen yhteyteen* eli olen halunnut selvittää, mikä merkitys arvioinnilla on oppilaan minäkäsityksen, erityisesti itsetunnon kehittymiselle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa selvitin koulutyypin (oppi-, kansalais- ja peruskoululaisten) yhteyttä oppilaan minäkäsitykseen eli arvioin samalla, missä määrin peruskoulu on onnistunut tavoitteessaan kehittää oppilaan minäkäsitystä, ennen kaikkea itsetuntoa. (Korpinen 1979). Realistisen minäkuvan muodostumisen ja itsenäisesti muodostuneen käsityksen yhteiskunnasta asetti evaluaation pedagogiseksi päätavoitteeksi myös oppilasarvostelun uudistamistoimikunta mietinnössään (vrt. Karvonen 1973, 80-86). Perusteoria eli ihmis- ja oppimiskäsitys, joka ohjasi kehittämistyötä kokonaisuudessaan, löytyi humanistisen psykologian ja kasvatuksen piiristä (Korpinen 1982a, 27-38). *Koko oppilasarvostelun uudistamisen tavoite oli selvittää niitä ehtoja ja edellytyksiä, joiden kautta oppilaan minäkäsitystä - itsearvostusta, itsetuntemusta ja itseluottamusta - voitaisiin tukea ja edistää syvällistä sekä kokonaisvaltaista oppimista.* Opettajan toiminta eli opettaminen tähtää oppilaan oppimisen edistämiseen. Opetus on nähtävä

päätöksentekoprosessina, johon liittyy jatkuva evaluaatiotiedon hankkiminen, jotta kasvatukselliset päätökset voidaan tehdä rationaalisin perustein. Evaluaatio on tällöin kiinteä osa opettamista ja oppimista. Koulu ja koti ovat oppimisympäristöjä, joissa yksityinen oppilas, opettaja ja oppilaan vanhemmat ovat keskeisiä arviointitiedon tarvitsijoita ja arviointitiedon lähteitä.

Oppilaan minäkäsityksen kehittämistavoite näytti katoavan siinä vaiheessa, kun toimeksiantaja edellytti tutkijaltaan konkreettisia tuloksia eli sanallisen tiedotteen malleja, joita voitaisiin peruskouluissa käyttää mahdollisimman laajasti. Pyrin vastaamaan kouluhallituksen evaluaatioprojektin taholta tulleisiin haasteisiin: koulutustilaisuudet, seminaarit, yleiskirjeiden laadinta jne. Tein työtä samanaikaisesti varsinaisena tutkijana ja kehittäjänä sekä tutkimustulosten raportoijana ja levittäjänä, jotta niitä olisi voitu välittömästi hyödyntää kentällä.

Tutkimusprojekti oli suunniteltu kokonaisuudeksi, jossa oli koeasetelmana koe- ja kontrolliryhmä alku- sekä loppumittauksineen. Valittu ihmis- ja oppimiskäsitys vaikutti suunnitellun tutkimusstrategian taustalla siihen, millainen kokeiluohjelma rakennettiin, ketkä osallistuivat kokeiluun ja millaisia mittauksia kokeilun vaikutusten todentamiseksi tehtiin. Laadin kokeiluohjelman opettajien arviointitoiminnan tueksi. Kokeiluohjelmaan oli koottu keskeinen tietämys arvioinnin lähtökohdista.(Korpinen 1978b). Laadin verrattain yksityiskohtaisen kokeiluohjelman varsinaista sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun kenttäkokeilua varten (Korpinen 1978a). Tätä kokeiluohjelmaa käytettiin koulutusmateriaalina lukuvuonna 1977-78 toteutetussa kokeilussa, johon osallistui koeryhmässä 25 opettajaa, noin tuhat oppilaiden huoltajaa ja saman verran oppilaita luokka-asteilta 1- 3 ja 6. Kokeilun tulokset raportoitiin erikseen huoltajien ryhmässä (ks. Korpinen & Lång 1979), opettajien (Korpinen 1979) ja oppilaiden osalta (Korpinen

1982). Tutkijana toimin myös opettajien kouluttajana ja konsulttina. Kaikki kokeilumateriaali oli kirjallisena ja lähes valmiiksi tehtynä toimitettu opettajille. Ainoastaan sanallisen tiedotteen mallien laatimisessa opettajat olivat mukana kehittämässä. Kaikki muu taustamateriaali tavoitekuvauksista arviointi- ja seurantalomakkeisiin oli kuitenkin tarkoitettu vapaaehtoiseen käyttöön.

Rahoitus loppuu - arvioinnin kehittäminen jatkuu

Oppilasarvioinnin kehittäminen ja kehittämistulosten hyödyntäminen ei päättynyt projektin rahoituksen päättymiseen vuonna 1979. Rahoitus loppui juuri silloin, kun olin saanut kerättyä viimeiset mittaustulokset oppilailta ja järjestettyä tiedostot analysointikuntoon. Hain vakinaista korkeakoulututkijan virkaa ja saatuani sen harrastin vapaa-aikana peruskoulututkimusta. Viimeinen oppilasarvostelun uudistamisprojektiin liittyvä tutkimuskokonaisuus sisälsi mm. väitöskirjan, jossa raportoin sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin (Korpinen 1982a). Kehittämistyö jatkui sen jälkeen

1) arviointikeskustelun kehittämiseen liittyvänä kokeiluna Kuopion ala-asteella ja yläasteella (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980);

2) tutkimus - ja kehittämistyönä esim. tietokonepohjaisen arvioinnin kokeilu (Korpinen & Seppänen 1988);

3) oppimateriaalin kehittämisenä (Yläasteen oppilaan opintovihko, Husso & Korpinen 1989);

4) oppikirjan laatimisena (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994 ja 1999);

5) osallistumisena valtakunnalliseen arvioinnin kehittämistyöhön (Opetushallituksen ARMI -projekti; Korpinen 1996a,1996b) sekä

6) tekemällä työtä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen

parissa erityisesti vuodesta 1982 alkaen.

Arviointikeskustelun kehittäminen oli selkeästi toimintatutkimusta, johon liittyvän seurantakyselyn raportointi edusti opettajien kokemusten laadullista analysointia ja oli luonteeltaan lähinnä tulkinnallinen. Arviointikeskustelua kokeilleiden opettajien 'ääni' kuuluu raportissa vienona.

Tietokonepohjaisen arvioinnin kehittämishanke edusti empiiris-analyyttistä paradigmaa. Se oli kokeiluhanke, joka sisälsi ruotsin kielen kokeen, jonka optinen lukija korjasi ja josta tietokone antoi henkilökohtaisen kirjallisen palautteen jokaiselle oppilaalle. Luokan opettaja sai tulokset käyttöönsä, mutta hänelle ei kokeilusta aiheutunut lisätyötä. Kokeilun taustateoria perustui oppilaan minäkäsityksen kehittymisen seurantaan eli alku- ja loppumittausten erojen analysointiin.

Minäkäsitysteoriaa olen pyrkinyt kehittelemään paremmin arvioinnin tarpeisiin sopivaksi (Korpinen 1988; Korpinen & Seppänen 1988; Korpinen 1990; Korpinen 1996c). Olen halunnut osoittaa, mitä merkitsee kouluopetuksen kokonaisuuden kannalta se, että kasvatustyön lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, josta on johdettu tavoitteet, opetussuunnitelma ja opiskeluohjelma sekä edelleen, millainen on opettajan/kasvattajan ja oppilaan rooli sekä mitä tämä kaikki merkitsee arvioinnin kannalta. (Koppinen, Korpinen, Pollari 1994, 121-123). Johdonmukaisesti edeten *humanistinen ihmiskuva* koulutuksen tavoitteiden taustalla merkitsee seuraavia painotuksia *arviointimenettelyissä:*

- oman toiminnan arviointi painottuu: itsearviointi on osa oppimista
- oppilas päättää itse, miten ja milloin hän haluaa arvioida; hän voi pyytää toisten arviointia
- arviointi perustuu havaintojen ja erilaisten näytteiden kokoamiseen (vrt. portfolio, dokumentointi), päiväkirjan pitämiseen, keskusteluihin ym.
- arvioinnissa korostuu koko oppimisprosessi; itse asetetut

tavoitteet, oppimisprosessi ja -tulokset

- vertailua toisten oppilaiden tuloksiin ei suoriteta, koska kilpailu heikentää motivaatiota, saa aikaan negatiivisia tunteita itseä ja muita kohtaan: myönteinen minäkäsitys on tärkein tavoite.

Olen pohtinut mallin soveltamista myös opettajankoulutukseen/-kasvatukseen (Korpinen 1993; LIITE).

Arvioinnin kehittäminen opettajankoulutuksessa

Peruskoulun oppilasarviointi voi syvällisemmin uudistua vasta opettajien peruskoulutuksen kautta. Opettajaksi opiskelevat ovat oman koulukokemusten myötä sisäistäneet usein 'vanhan' arviointikulttuurin - oppilaiden keskinäiseen vertailuun ja kilpailuun perustuvan numeroarvostelun, koejärjestelmineen, joka huipentuu ylioppilaskirjoituksissa. Oppilasarvioinnin uudistamisajatukset eivät aina herätä vastakaikua opiskelijoissa, jotka ovat itse yleensä koulussa hyvin menestyneitä ja 'kovan kilpailun' kautta itsetuntonsa rakentaneita persoonallisuuksia. Opettajaksi opiskelevien arviointia koskevat 'vanhat' ajatukset ja asenteet ovat joka tapauksessa 'uuden' arviointikulttuurin sisäistämisen perusta. Myös opettajankouluttajilla saattaa olla erilaisia ja ristiriitaisiakin käsityksiä arvioinnin perusteista. Olen opettanut sekä ohjannut arviointiin liittyviä oppisisältöjä evaluaatiokursseilla ja kasvatustieteen didaktiikan perus- ja syventävissä opinnoissa. Oppilasarvostelusta ja arvioinnista on tehty ohjauksessani useita opinnäytteitä (ks.luettelo). Niissä on selvitetty yksittäisten oppiaineiden kannalta arvioinnin merkitystä: esim. liikunnan oppilasarvioinnin vaikutuksia (Hautala 1986; Lautala 1999) sekä perehdytty Steinerkoulun ja peruskoulun oppilasarviointikäytänteisiin ja niiden vaikutuksiin (Hotinen, Piirainen, Rajamäki 1985). Kilpailullisuuden ja yhteistyökorostusten vertailuun on paneuduttu sanallisen arvioinnin ja numeroarvostelun kokemusten vaikutuksia

selviteltäessä (Hänninen & Jouha 1994). Syvällisempi arviointinäkemys merkitsee huomion kohdistamista luokan vuorovaikutusprosessiin - opettajan ja oppilaan palautteen antamiseen ja sen kokemiseen (Pajunen & Törmä 1991). Myös arvioinnin ajankohtaiset virtaukset: itsearviointi ja portfolion käyttö arviointivälineenä ovat kiinnostaneet opettaja-opiskelijoita tutkielman aiheina (Pesonen-Kokko & Pohtola 1994; Immonen & Perälä 1996; Martikainen & Savolainen 1996; Laurikainen & Neuvonen 1996; Saukkola 1996).

Varsinainen teorian ja käytännön yhteen liittäminen toteutuu arvioinninkin osalta vasta opetusharjoittelussa. Jyväskylän yliopiston normaalikoulussa on usean vuoden ajan uudistettu arviointikäytänteitä (Jokinen 2001; Siipola 1991; Tikkanen & Kosunen 2000, 89-106). Normaalikoulussa on vuodesta 1988 ollut käynnissä arvioinnin kehittämis- ja kokeiluhankkeita. Kokemukset näistä hankkeista ovat levinneet valtakunnallisesti, ehkä kansainvälisestikin. (Siipola 1996, 14-19; Eloranta & Pollari 1996, 10-13). Vuonna 1992 siirtyi Jyväskylän yliopiston normaalikoulun ala-asteelta yläasteelle ensimmäinen ikäluokka, joka oli saanut sanallisen arvioinnin. Arvioinnin muodot ja tiedottamistavat ovat vaihdelleet ja kehittyneet. Sanallisen arvioinnin lomakkeet ovat kehittyneet monipuolisiksi. Niiden laadinnassa on käytetty tietokoneohjelmia. Opettajan kanssa käyty arviointikeskustelu, johon on lähes aina osallistunut myös oppilas eli koko perhe, on poikkeuksetta koettu eri osapuolten kannalta hyödylliseksi (Karhu & Keisala 1993). Arviointikeskustelun suosio on lisääntynyt sitä mukaan, kun eri osapuolet ovat saaneet siitä omakohtaisia kokemuksia. Tutkimustietoa arviointikeskustelun toteutumisesta on myös saatavissa. (Seikkula 2000). Portfolioarviointia on kehitetty kaikilla koulutasoilla (Eloranta & Pollari 1996; Linnakylä, Pollari & Takala 1995; Takala 1995).

Merkittävin opiskeluun ja oppimiseen vaikuttava uudistus opettajankoulutuksessa on perinteisen opetustaidon arvosanan poistuminen opetusharjoittelusta. Se oli jäänne behavioristisesta, positivistisesta paradigmasta, joka hylättiin jo akateemisen luokanopettajankoulutuksen alkuvaiheessa. Opetustaidon arvostelun säilyminen opettajankoulutuksessa on merkinnyt ristiriitaa suhteessa peruskoulun ala-asteen oppilaiden arviointikäytänteisiin, sillä sekä peruskoulun oppilaan että opettajaopiskelijan *minäkäsityksen kehityksen tukeminen* on arviointitoiminnan tärkein tavoite ja 'syvin olemus'. Kun arvioinnin kohteena on opiskelija ja erityisesti hänen minäkäsityksensä kehittyminen, -voidaan koko opettajankoulutuksen prosessia arvioida yksityisen opiskelijan elettynä kokemuksena – 'matkana opettajuuteen'. Tällöin on oleellista nähdä opiskelija päähenkilönä eli koulutuksensa subjektina. Arviontikin on hänen itsearviointiaan. Opiskelija arvioi saamaansa koulutusta kokonaisvaltaisesti eli valitsee arviointikohteetkin itselleen merkityksellisistä opiskelukokemuksista. Mikäli opiskelijalle tarjotaan mahdollisuudet jatkuvaan oman opiskelunsa ja koulutuksensa arviointiin, joka liittyy saumattomasti opetus- ja opiskeluprosessiin sekä tätä tukevaan hallinnolliseen päätöksentekoon, kyseessä on syvällisemmin vaikuttava reflektiivinen käytäntö (Ojanen 1992). Siinä toimintatilanteet ymmärretään uudella tavalla; opiskelu ja opetus on uuden tiedon etsimistä, epäilyä, hämmästelyä, tutkimista, ongelmien ratkaisua, pohtimista- yksin sekä yhdessä eli dialektisesti. Tällöin opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa toimintaympäristönsä muokkaamiseen yhdessä muiden opiskelijoiden ja opettaja-ohjaajien kanssa. Tällaista reflektiivistä itsearviointia voidaan pitää tehokkaimpana arviointi-menetelmänä, koska se mahdollistaa koulutuksen ja opetussuunnitelman välittömän kehittämisen.

(White 1992). Seuraava kysymys onkin, miten opettajankoulutuksen arviointikulttuurin muutos näkyy peruskoulussa.

Onko oppilasarvostelu uudistunut?

Tähän kysymykseen vastaaminen vaatisi laajemman tutkimuksen. Tässä yhteydessä pystyn vain rajoitetusti ja pinnallisesti vastaamaan. Oppilasarvostelun uudistamisprojektin viimevaiheessa eli väitöstilaisuuden lectiossa pohdin: *'Tarvitaanko oppilasarvostelun uudistamista?'* (Korpinen 1982b, 195- 198). Tällöin esitin, että uudistamistarvetta voidaan tarkastella monelta kannalta: 1) yhteiskunnan kannalta, 2) peruskoulun ja vastaanottavan koulun kannalta, 3) kouluhallinnon kannalta (käsittäen hallinnon eri tasot), 4) opettajan työn kannalta (opettaminen), 5) oppilaiden vanhempien kannalta (lapsen kehityksen ohjaaminen, erilaiset valinnat jne.) sekä 6) oppilaan itsensä kannalta (lapsen persoonallisuuden kehitys, sijoittuminen yhteiskuntaan jne.). Rajasin silloin tarkasteluni oppilasarvostelun uudistamistarpeesta oppilaaseen ja ennen kaikkea oppilaan oppimisen tarkasteluun. Lähtökohtana oli kriittinen näkökulma 'sellaisiin psykologisiin oppimis- ja vahvistamisteorioihin, joiden soveltaminen ihmisen oppimistoimintaan tarjoaa vain hyvin suppean lähestymistavan'. Kyse oli pohjimmiltaan siitä *ihmiskäsityksestä*, joka on psykologisen ja kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen lähtökohta: millaisena näemme lapsen ja ihmisen kehitystarpeet, *mitä on persoonallisuuden kehittäminen, mitä on oppiminen ja opettaminen.* Tämä pohdinta jatkuu yhä, ja sama rajaus minun on tehtävä lähes 40 vuotta myöhemmin, mutta tämä sisältää itse asiassa kaiken tai ainakin tärkeimmän. Tällä hetkellä on mahdollista tarkastella, *näkyvätkö uudistuksen perusideat hallinnollisella tasolla: päätöksissä ja virallisissa asiakirjoissa, ennen kaikkea opetussuunnitelmien perusteissa sekä uudistumassa olevissa koululaeissa ja -asetuksessa.*

Oppilasarvioinnin kehittämistyössä mukana olleena minun on tarkasteltava myös *muutosta omassa ajattelussani:* missä määrin käsitykseni on muuttunut sinä aikana, jona olen toiminut ensin varsinaisena tutkijana, jonka tehtävänä ja toimeksiantona oli oppilasarvostelun uudistaminen sekä sen jälkeen opettajankouluttajana ja omaa työtäni kehittävänä opettajana.

Olenko itse uudistunut?

Tutkijana ja opettajankasvattajana olen kokenut muutoksen, joka sisältää muutoksen käyttöteoriassani ja paradigma-ajattelussani sekä oppimiskäsityksessä. Oppilasarvostelun uudistamisprojektin alussa sovelsin positivistis-behavioristista lähestymistapaa ongelma-alueen hahmottamiseen ja laadin tutkimussuunnitelman sekä toteutin sen pääosin saman lähestymistavan määräämin pelisäännöin. Kasvatustieteen piirissä ja lähimmässä tutkimusympäristössä vallitsi siihen aikaan 1970 - 80 -luvulla sama paradigma-ajattelu. Oppilasarvostelun uudistamisen ensimmäistä aaltoa seilattiin empiiris-analyyttisen tutkimusotteen laineilla. Tutkijana uskoin voivani vaikuttaa uudistuksen leviämiseen ahkeran raportoinnin sekä hyvin ennakkoon suunnitellun ja empiirisin kartoituksin pohjustetun kokeiluohjelman ja kokeilun avulla. Siihen liittyivät laajat ja monipuoliset mittaukset. Jossakin mielessä ristiriitainen edellä mainitun kanssa oli *humanistinen oppimiskäsitykseni*, jonka hyväksyin ja johon vahvasti sitouduin: koulun arviointitoiminnan tulee tukea oppilaan persoonallisuuden eli minäkäsityksen kehittymistä. Olinko liian hyväuskoinen ajatellessani, että kaikkien oppilaiden - myös koulussa heikoimmin menestyneiden itsearvostuksesta huolehtiminen - koettaisiin tärkeäksi niissä piireissä, joissa ehkä uskotaan ihmisten keskinäisen kilpailun ja paremmuusjärjestykseen asettamisen voimaan. Näissä piireissä halutaan jo ala-asteella totuttaa lapset kilpailuyhteiskunnan koviin sääntöihin ja jakaa lapset voittajiin ja häviäjiin. Tällöin

arvioinnin tosiasiallinen tehtävä olisikin valikointi eikä motivointi. Sen vaikutukset olisivat häviäjien itsetunnon kannalta negatiiviset, kuten tutkimukset ovat osoittaneet (Hotinen ym. 1985; Korpinen 1979 ja 1982).

Tällä hetkellä ajattelen, että arvioinnin kehittämisen taustalla tulisi olla oppimisnäkemys, jossa oppimisen tavoitteena on *tietoisuus omasta itsestä subjektina, joka omalla toiminnallaan voi muuttaa omaa todellisuuttaan. Keskeistä on kriittinen tietoisuus omasta elämäntilanteesta ja suhteesta ympäröivään yhteiskuntaan. Tätä voi kutsua kriittiseksi humanismiksi.* Tausta tälle löytyy konstruktivismista, jonka mukaan yksilön maailmankuva, jonka ytimenä on minäkuva, on yksilöllisesti muodostunut kokemusten ja sosiaalisten tilanteiden ja niille annettujen merkitysten kautta. Arvot ovat sosiaalisesti määräytyneitä ja reflektiivinen tiedostaminen viittaa kykyyn kriittisesti arvioida toiminnan taustalla olevia todellisuuskuvia.

Arvioinnin taustalla ovat lopulta tietyt arvot, jotka voivat olla erilaisia riippuen 'intressitahosta'. Arvioinnin ihannekuvat ja todellisuuskuvat vaihtelevat tilannekohtaisesti. Aloittelevana tutkijana en tiedostanut keskeisten toimijoiden ja vallankäyttäjien erilaisia pyrkimyksiä arvioinnin kehittämisessä. Toimeksiantaja ilmaisi tavoitteensa projektin käynnistyttyä, mutta keskeinen taustavaikuttaja - teollisuuden koulutusvaliokunta - ilmestyi uudistamisprosessiin sen kriittisessä vaiheessa eduskunnan sivistysvaliokunnassa äänestettäessä sanallisen arvioinnin laajentamisesta. Äänestyksessä voitti teollisuuden koulutusvaliokunta, jonka mielestä numeroarvostelu on 'ylivertaista' sanalliseen arviointiin nähden (ks. HS 29.5.1992). Kyse lienee kilpailullisuutta ja oppilaiden keskinäistä vertailua korostavista arvoista, jotka ovat keskeisiä silloin, kun oppilaita joudutaan asettamaan paremmuusjärjestykseen ja valitsemaan suuresta määrästä oppilaita jatko-opintoihin. Pitäisikö jo peruskoulun ala-asteelta aloittaa tämä kilpailu ja

karsinta? Tätäkö eduskunnan sivistysvaliokunnan enemmistö halusi? Rohkenisin arvioida, että äänestyksessä hävisivät arvioinnin diagnostista, motivoivaa ja jokaisen oppilaan yksilöllistä kehitystä tukevat tehtävät ja arvot. Näihin arvoihin nojaavat tavoitteet ovat olleet virallisten opetussuunnitelmien taustalla jo 1970 -luvulta saakka.

Onko muutoksia tapahtunut hallinnollis-pedagogisella tasolla?

Mikäli opetussuunnitelmissa lausutut tavoitteet toteutuvat arkikäytännössä, niin oppilasarvostelun uudistamisen humanistiseen ihmiskäsitykseen - oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon korostus - nojaava pohja on koko ajan vahvistunut. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) korostetaan realistisen minäkuvan tärkeyttä ajatellen jatko-opintoja. Erityisesti esitetään luovuttavaksi keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta. Sen sijaan oppilasarvioinnin perustaksi esitetään opetukselle asetettuja valtakunnallisia ja kuntakohtaisia tavoitteita. Näiden puitteissa selvitetään, kuinka pitkälle kohti yleisiä tavoitteita kukin oppilas omien edellytystensä rajoissa voi kussakin yksittäisessä asiassa edetä. Arvioinnissa tavoitteiden asettamisessa ja suoritusten vertailussa *korostuu yksilöllisyys.* Hyväksyttävänä pidetään sitä, että oppilaat saavuttavat tavoitteet eri tavoin.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 oppilasarviointia koskevat suositukset ovat korostetussa asemassa. Siinä oppilasarviointi on erotettu omaksi kokonaisuudeksi (1994, 24-25) ja todistukset ja niiden kaavat ovat oma lukunsa (1994, 26-29). Arviointi nähdään luonnollisena osana koulun opetus- ja kasvatustyötä. *'Oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa suurelta osin arvioinnin kautta'*, todetaan opetussuunnitelman perusteissa. *Arvioinnin tehtävänä on 'tukea oppilaan terveen itsetunnon*

kehittymistä ja realistisen käsityksen muotoutumista hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkityksestä'. Oppilasarvostelu nähdään osana koulussa tapahtuvaa arviointia. Sillä tarkoitetaan oppilaalle arvosanoina annettavaa arviointitietoa. Peruskoulun neljällä ensimmäisellä luokalla oppilaalle voidaan antaa numeroarvostelu tai sanallinen arviointi, joka voi täydentää numeroarvostelua myös muilla vuosiluokilla. Sanallista arviointia perustellaan erityisen painokkaasti toteamalla: *'Sanallinen arviointi mahdollistaa erityisen hyvin yksilöllisesti merkityksellisen ja sisällöltään rikkaan arviointitiedon välittymisen oppimisen tueksi'*.

Opetussuunnitelman perusteiden (1994) arviointia koskevissa teksteissä voi mielestäni havaita perusteluja, joita on saatu tutkimustuloksista. Tärkeää on, että vastataan myös kysymykseen 'MIKSI'. Esimerkiksi: '*Itsetunnon vahvistaminen ja käsitysten selkiinnyttäminen omasta itsestä, omista tavoitteista ja mahdollisuuksista korostuvat, kun yksilöllinen valinnanvapaus ja koulujärjestelmän joustavuus lisääntyvät. Oppilaan koulussa saama arviointipalaute suuntaa hänen kiinnostustaan ja ponnistelujaan'*. Oppilasarvostelu *liittyy kodin ja koulun yhteistyöhön* kiinteästi. Opetussuunnitelman perusteissa suositellaan huoltajien kanssa käytäviä *arviointikeskusteluja, johon myös oppilaan mukana olo voi olla 'monissa tapauksissa hyödyllistä'*. Johdonmukainen jatke tälle ovat Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistion esitykset (1996). Tätä vahvistaa mietintö oppilaan elämänhallinnan taidoista ja itsetunnon vahvistamisesta (1997). Jäävätkö nämä tärkeät opetussuunnitelman perusteissa mainitut arvioinnin kehittämisehdotukset retorisiksi lauseiksi vai toteutuvatko ne koulujen, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa jokapäiväisessä elämässä? Tähän laajaan kysymykseen jään odottamaan vastausta. Lienee terveellistä muistuttaa valtiontilintarkastajien (1992; 1993) havainto: *'Yhtenä tärkeänä koulun oppimistuloksena korostetaan usein oppilaan tervettä*

itsetuntoa. Valtiontilintarkastajat yhtyvät tähän käsitykseen, mutta kiinnittävät huomiota siihen, että koulu arvioivana ja lajittelevana instituutiona voi itse olla aiheuttamassa niitä itsetunnon vaurioita, joita sen odotetaan korjaavan.'

Mihin suuntaan olemme menossa?

Koulun arviointijärjestelmä heijastaa koko yhteiskunnan arvostuksia. Se mitä koulussa arvioidaan, sitä myös arvostetaan. Arvosanojen antaminen edustaa koulutyössä palkkiojärjestelmää, joka voi periaatteessa olla kahdentyyppinen: kilpailuun tai yksilölliseen edistymiseen pohjautuva. Kilpailuun pohjautuvassa järjestelmässä oppilasta palkitaan siitä, että hän suoriutuu paremmin kuin oppilastoverit. Mihin suuntaan olemme menossa? Uusia opetussuunnitelman perusteita ollaan paraikaa laatimassa. Rohkenen uskoa, että arvioinnin kehittämisessä jatkuu se pitkä linja, joka alkoi peruskoulun oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä neljäkymmentä vuotta sitten ja jota sadat opettajat ympäri maata ovat omassa työssään soveltaneet. Tätä työtä kuvaa syvällisesti ja uskottavasti Elina Törmä väitöskirjassaan *"Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä"* (2011). Hän sai mukaansa yli kymmenen vuotta kestäneeseen toimintatutkimuksena toteutettuun arvioinnin kehittämishankkeeseen oman koulunsa rehtorin, opettajakollegoja sekä heidän oppilaitaan ja näiden vanhemmat, mikä merkitsi *"kommunikatiivisen avaamista"* näille arvioinnin keskeisille toimijoilla, joita oppilasarviointi erityisesti koskettaa (ks. Kemmis 2000; Törmä 2011).

Törmä (2011, 285-287) viitoittaa arvioinnin tulevaisuutta tutkimusteemojen avulla seuraavasti:

"Toivon, että tulevaisuuden tutkimusteemat muotoutuvat kollegojen kanssa käymiemme keskustelujen kautta. Ytimeltään nyt ehdottamani teemat liittyvät Goodsonin ym. (2006, 56) löytöihin opettajien kasvun tarpeista. Heidän mukaansa opetta-

jien esittämät muutos- ja kehittämistarpeet liittyvät a) erilaisuuteen ja sen huomioon ottamiseen, b) sellaiseen opettamisen ja oppimisen uudistamiseen, joka ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, kokemukset, resurssit ja oppilaat yksilöinä sekä c) sellaisen koulukulttuurin edistämiseen ja säilyttämiseen, jossa keskeistä on "perheen identiteetti", sosiaalisuus ja ammatillinen autonomia.

Nyt ehdottamani tutkimusteemat liittyvät myös Hargreavesin ja Finkin (2000, 30) ajatuksiin. Heidän mukaansa kasvatukseen ja koulutukseen liittyvässä uudistamistyössä on vain seuraavat kolme asiaa, joilla on merkitystä:

1) Onko uudistuksellamme syvyyttä – parantaako se oppilaan oppimiseen liittyviä tärkeitä asioita?

2) Onko uudistuksemme kestävä – säilyykö uudistustyö pitkän ajan kuluessa?

3) Onko uudistuksellamme laajuutta – voidaanko sitä laajentaa useampiin kouluihin, verkostoihin tai voisiko se olla esimerkkinä muutoksiin?

Katson, että tähänastisen pitkän tutkimusprosessimme kuluessa näissä kolmessa ulottuvuudessa on tapahtunut edistymistä ainakin jossakin määrin. Samalla on kuitenkin vielä paljon tehtävää. Hargreavesin ja Finkin (2000, 33) mielestä onkin epärealistista odottaa, että edistystä tapahtuisi näissä kolmessa ulottuvuudessa heti. Kolmidimensionaalinen uudistus on heidän mukaansa kunnianhimoinen, monimutkainen, voimia ja kärsivällisyyttä vaativa, mutta samalla tasapainottava pyrkimys. Omalla kohdallani haluaisin edelleen syventää, jatkaa ja laajentaa tutkimustamme.

Onnistumisemme tulevaisuudessa oppivana yhteisönä on yhteydessä mahdollisuuksiimme turvata "oppimisen tila" ilman uudistuksen painetta. Tärkeää on löytää aikaa yhdessä oppimiseen ja ryhmäytymiseen. Giles ja Hargreaves (2006, 152) korostavat tällaisten standardoinnista vapaiden oppimisympäristöjen tukemista ja luomista myös kansallisella tasolla.

Tähänastisen kokemuksemme pohjalta toimintatutkimus ja siihen yhdistyvä narrativis-biografinen tutkimus luovat tällaiseen tutkimukseen mahdollisuuksia myös tulevaisuudessa.

Kokoan seuraavaan vielä yhteenvedonomaisesti mahdolliset tulevaisuuden tutkimuksen teemat:

· *Tutkimus jatkuisi uusien opettajien ja oppilaiden kanssa fokuksena edelleen luokan vuorovaikutus ja siinä tapahtuvan arvioinnin kehittäminen oppilaan kasvun tukemiseksi. Tavoitteena olisi a) arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan tiedostaminen ja syventäminen, b) jo käytössä olevien käytänteiden kehittäminen, c) uusien luovien arviointitapojen etsiminen, d) yhteistoiminnallisen ilmapiirin kehittäminen uusien oppilaiden ja opettajien kanssa. Peruslähtökohtana olisi opettajien ja oppilaiden arjesta nousevien tarpeiden kuuleminen ja tutkimuksen kautta niihin vastaaminen.*

· *Oppilaiden vanhempien aktiivinen mukaan ottaminen tutkimukseen. Uutena ulottuvuutena olisi myös muiden tukiverkostoon kuuluvien ihmisten mukaan ottaminen. Tutkimuksen fokuksena olisi oppilaan kasvua tukeva keskustelu ja tavoitteena kunkin osallistujan oman roolin, toiminnan, tavoitteiden, odotusten ja oppilaan kasvun tukeminen.*

· *Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ja opettajan ammatillisen kasvun teemoista kiinnostuneiden tutkivien opettajien verkostojen laajentaminen lähikouluille lähtökohtana opettajien ammatillisen kasvun tarpeet. Tähän tutkimus-teemaan liittyisi toimiminen tutkimustaan aloittelevien opettajien tukiresurssina sekä mahdollisuus käyttää tähänastista tutkimusta uuden tutkimuksen virittäjänä ja reflektiopohjana".*

Nämä Elina Törmän ajatukset haluan jakaa hänen kanssaan unohtamatta Alfred Salmelan 70 vuotta sitten lausumia sanoja: *"Oppilasarvostelu vaatii kuitenkin jatkuvaa kehittämistä. Kouluhallituksen asiassa antama kiertokirje (1943) oli vain tämän alku. Niin meillä kuin kaikissa muissakin maissa on vielä paljon tehtävää, ennen kuin koulun oppilaistaan antama*

arvostelu on objektiivinen, oikeudenmukainen, luotettava ja täyttää muutkin yhteiskunnan sille asettamat ehdot". (Salmela, A. 1948. Kansakoulun oppilasarvostelu.)

Lähteet ja muu kirjallisuus

Lähdekirjallisuutta

Eloranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolioarvioinnin monet mahdollisuudet. Opettajankouluttaja 1, 10-13.

Karvonen, J. 1973. Miten oppilasarvostelu voitaisiin uudistaa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 4 (2), 80-86.

Kemmis, S. 2000. Educational research and evaluation: opening communicative space. The 2000 Radford lecture. Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 5.12.2000. University of Sidney.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994 ja 1999. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo – Helsinki - Juva: WSOY/PS-kustannus. (Opetus 2000).

Koskenniemi, M. 1972. Koulututkimuksen teettäjä ongelmakentän rajaajana. Kasvatus 3 (3), 159-161.

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- Ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Leimu, K. 1974. Opetustoimen evaluaatiotyön hahmotusta ja muuan sovellutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 221.

Leimu, K. 1993. Johdatusta aiheeseen: Arvioinnin vanhat ulottuvuudet. Esitelmä koulutustutkimus-kongressissa. Jyväskylän yliopisto 21. - 22. 10. 1993.

Leimu.K. & Saari, H. 1976. Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittymisestä Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 77.

Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Männistö, Y. 1997. Kouluhallitus koulututkimuksen rahoittajana ja tutkimustiedon käyttäjänä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 181.

Ojanen, S. 1992. Opettajankoulutuksen tavoitteena reflektiivinen arviointi ja opiskelijan itsearviointi. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Opettajankouluttajien evaluaatiokongressi 9.-1-0.12.1991 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuun yli-opisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 43, 6-18.

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. 1973. Helsinki: Komiteamietintö 38.

Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio. 1996 Opetusministeriön työryhmien muistioita 4.

Perusopetusasetus. Luonnos 22.12. 1997.

Salmela, A. 1948. Kansakoulun oppilasarvostelu. Kansakoulunopettajain Jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja IV. Helsinki: Otava.

Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 9.(Väitöskirja).

Siipola, M. 1991. Oppilasarvioinnin uudistaminen peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen kokeilu. Opettajankoulutuslain 11. pykälän perusteella suoritettuun jatko-opiskeluun liittyvä tutkielma.

Siipola, M. 1996. Oppilasarvioinnin uudistaminen Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella. Opettajankouluttaja 1, 14-19.

Takala, S. 1995. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Julkaisussa P. Linnakylä, P.Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio

arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-8.

Tikkanen, P. 2000. Itsearvioinnin kehittäminen alkuopetuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 169-170.

Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Jukaisussa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 8, 88 - 106.

Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher 1.

White, R.T. 1992.Implications of recent research on learning for curriculum and assessment. J Curriculum Studies, 24 (2),153-164.

Oppilasarvostelun uudistamisprojektiin liittyviä muita kirjoituksia

Korpinen, E. 1975. Sanallisen tiedotteen kehittämisen nykyvaihe. Julkaisussa “Evaluaatiotoiminnas-ta”. Tiedonantoja koulututkimuksesta. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimisto 5, 19-34.

Korpinen, E. 1976. Numerotodistus ei yksin riitä. Lisää tietoa koulusta kotiin. Ilkka 4.8. 1976.

Korpinen, E. 1976. Koulun oppilasarvostelu uudistumassa. Helsingin Sanomat 14. 8. 1976.

Korpinen, E. 1976. Sanallisia arvostelutiedotteita kehitettävä. Opettaja. 40, 12-14.

Korpinen, E. 1977. Oppilasarvostelu uudistuu. Aamulehti. 19.1.1977.

Korpinen, E. 1978. Sanallinen arviointi peruskoulun 1.-3. luokilla lukuvuonna 1976 - 77. Suomen Kunnat 8, 582-585.

Korpinen, E. 1981. Kodin ja koulun yhteistyötarve peruskoulussa. Suomen Kunnat. 9, 544-547.

Korpinen, E. 1984. Oppilasarvostelu ja koulun kehittäminen. Keskisuomalainen. 29.12.1984.

Korpinen, E. 1986. Oppilaan minäkäsitys arvosanojen armoilla. Helsingin Sanomat. 24.11.1986.

Korpinen, E.1987. Miten oppilas kokee koulun arvostelujärjestelmän? Keskisuomalainen. 17.9.1987.

Korpinen, E. 1978. Koulutulokkaiden lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet sekä kirjoittamisen tason ennustami-nen lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestin avulla 1. luokan kevätlukukauden alussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 289.

Korpinen, E. 1978. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu I. Kokeiluohjelma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 108.

Korpinen, E. 1979a. Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen. Oppi-, kansalais- ja peruskou-lulaisten minäkäsityksen vertailua. Jyväskylän yliopisto. Kasva-tustietei-den tutkimuslaitoksen julkaisuja 301.-

Korpinen, E. 1979b. Kodin ja koulun välisen tiedottamisen kehittämisestä sanallisen tiedotteen avulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.

Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980 Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskuste-lu kodin ja koulun yhteistyö-muotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedot-teita 152.

Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Selosteita ja tiedotteita 161.

Korpinen, E. , Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162.

Korpinen, R. - Korpinen, E., Husso, M-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163.

Korpinen, E. 1982a. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319. (Väitöskirja).

Korpinen, E. 1982b. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Tutkimuksen liitteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 189.

Korpinen, E. 1982c. Tarvitaanko oppilasarvostelun uudistamista? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 13, 3, 195-198.

Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsi-tykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 16.

Korpinen, E. 1988. Effect of Evaluation on the Student's Self-Concept. Western European Education; A Journal of Translations 20; 50-61 Spr 1988.

Husso, M-L, Korpinen, E. 1977. Lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestin kehittämisestä koulutulokkaille. Esikokeilun tulokset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslai-

tos. Selosteita ja tiedotteita 83.

Husso, M-L. & Korpinen, E. 1989. Yläasteen oppilaan opintovihko. Suomen Kunnallisliitto. Lomake 2352:89.

Luokanopettajaopiskelijoiden arviointiaiheisia pro gradu – tutkielmia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa:

Hautala, L. 1986. Liikuntakasvatuksen oppilasarvostelu ja sen yhteys oppilaiden liikunnalliseen minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Hotinen, L., Piirainen, S. & Rajamäki, E. 1985. Steiner - koulun ja peruskoulun oppilaiden asennoituminen oppilasarvosteluun, arvostelun yhteys oppilaiden minäkäsitykseen ja opetussuunnitelmien vertailu. Raportti I: Tutkimuksen tausta ja ongelmat. Raportti II: Tutkimuksen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Hänninen, T. & Jouha, A. 1994. Arviointi: kannustusta kilpailuun vai yhteistyöhön? Vertaileva tutkimus sanallisen arvioinnin ja numeroarvioinnin yhteydestä luokkatyöskentelyn kilpailullisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen oppilaan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Jokiaho, E. 2001. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Karhu, K., Keisala, M. 1993. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen oppilasarviointi huoltajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Lautala, A. 1999. Ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Mäntynen, M. & Sipiläinen, S. 1994. Oppilasarvioinnin uudistuva ilme: Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen, Lau-

kaan kirkonkylän ala-asteen ja Petäjäveden kirkonkylän ala-asteen 5. luokan oppilaiden mielipiteitä oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Pesonen-Kokko, S. & Pohtola, U. 1994. Oppilaan itsearviointi käsityöprosessissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Saukkola, S. 1996. Portfolio oppilasarvioinnin välineenä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Arviointitoimintaan liittyvät muut kirjoitukset

Korpinen, E. 1990a. Opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen kehityksen tukeminen opetushar-joittelussa. Teoksessa Opettajan-koulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Paavo Maliselle omistet-tu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen katsauksia 24, 181-194.

Korpinen, E. 1990b. Miten arviointitoiminta voisi tukea oppilaan kehitystä? Harle 2, 6-9.

Korpinen, E. 1992. Evaluaatio ja evaluaatiotutkimus: evaluaatiomallin kehittelyä opettajan-koulutuksen arviointia varten. Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Opettajankouluttajien evaluaatiokongressi. 9.-10.12.1991 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 43, 25-33.

Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua - koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1979 - 1992. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 53.

Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.

Korpinen, E. 1996a. Miten laajentaa opiskelija-arviointia koulutuksen evaluointiin? Eräs ehdotus evaluaatiomalliksi. Teoksessa Anu Räisänen & Tarja Frisk (toim.) 'Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista'. Opetushallitus/Arviointi 6, 61-68.

Korpinen, E. 1996b. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa Anu Räisänen & Tarja Frisk 'Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista'. Opetushallitus/Arviointia 6, 69-82.

Korpinen, E. 1996c. Arvioinnillako autuaaksi? Opettajankouluttaja 1, 8-9.

Korpinen, E. 1996d. Effect of evaluation on the student's self-concept. In U. Kala & E-M. Vernik. (ed) Personality and Learning. Proceedings of the Tallinn University of Social and Educational Sciences. Acta Universitatis Scien-tiarum Socialium et Artis Educandi Tallinnen-sis. 1996.A5: 97-107.

Korpinen, E. 1997. Evaluaatio yksilöllisenä ja institutionaalisena prosessina. Julkaisussa M-L. Nikki (toim.) Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31, 13-26.

Korpinen, E. 2000. Arviointi ja minäkuva. Hindamine ja minapilt. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Jyväskylä:TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 152-157.

Korpinen, E. & Törmä, E. 2009. Die Reform der Schülerbewertung in der finnischen Grundschule. Teoksessa A-L. Matthies & E. Skiera (Hrsg.) Das Bildungswesen in Finnland. BAD HEILBRUNN: Julius Klinkhardt, 210-214.

LIITE

OPETTAJANKASVATUKSEN KOKONAISMALLI

OPETTAJANKASVATUKSEN IHMISKÄSITYS JA TAVOITTEET

-opiskelija on opettajankasvatuksen subjekti, valintoja tekevä yksilö, joka pystyy muokkaamaan sosiaalisia järjestelmiä;
- aktiivinen vaikuttaja, joka kehittyy koko ajan;
- opiskelija on vapaa valitsemaan;
- opiskelija kehittyy persoonana ja hän on tietoinen omasta kehittymisestään
- opiskelijan opettajaksi kasvun tukeminen ja minäkäsityksen kehittyminen on tärkein tavoite

MITÄ ON OPISKELTAVA? KOULUTUSOHJELMA, OPS

- opiskeluohjelma heijastaa opiskelijan omia kokemuksia lasten parissa työskentelystä
- opiskelun haasteet löydetään opettajan työstä ja lasten elämismaailmasta
- korostetaan ongelmaratkaisua, oivallusta, vastuunottoa oppilaasta

OPETTAJAN KASVATTAJANROOLI

- opettajankasvattaja on tukihenkilö, resurssi
- opettajankasvattajan työ on yhdessä kasvamista;
- tasavertaisuus opiskelijan kanssa;
- ohjaa, kannustaa, tukee opiskelijan kehitystä: identiteettiä, minäkäsitystä, itsetuntoa

OPISKELIJAN ROOLI

- opiskelija on aloitteellinen ja vastuullinen opiskelustaan;

- opiskelija kykenee itsenäisiin valintoihin;
- opiskelu perustuu opiskelijan itse tärkeäksi kokemiin asioihin;
- opiskelija on avoin erilaisille haasteille opetustyössä;

MOTIVAATION LÄHDE

- sisäinen motivaatio - oman kehityksen havaitseminen, itseohjautuminen
- kilpailua ei ole, yhteistyö

TULOKSET

- jatkuvasti kehittyvä opettajapersoonallisuus, joka pystyy kehittymään yhdessä oppilaiden kanssa
- työtään kehittävä, aktiivinen kasvattaja ja vaikuttaja

ARVIOINTIMENETTELY

- itsearviointi; havainnot, päiväkirjat, metakognitioiden, itsereflektion kehittyminen, elävä vuorovaikutus, keskustelu
- itsekriittisyys ja yhteisöllisyys arvioinnissa