

OPPILASARVIOINTI

- oppilaan vaiko opettajan työn tuki

Bollström Mervi & Yli-Peltola Ulla

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Bollström, M. & Yli-Peltola, U. 2002. Oppilasarviointi – oppilaan vaiko opettajan työn tuki. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. s. 94 ja 5 liitettä.

Tutkimus käsittelee oppilasarviointia opettajan näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, miten opettajat käytännössä kokevat koulunsa oppilasarvioinnin. Tämän lisäksi halutaan saada tietoa siitä, miten oppilasarviointi toimii nykyisessä muodossaan ja miten sitä tulisi kehittää vastaamaan enemmän oppilaiden yksilöllisiä tarpeita.

Tutkimuksen teorian alussa kuvataan konstruktivistista oppimiskäsitystä nykyarvioinnin taustalla. Teoriaosassa käsitellään myös oppilasarvioinnin lähtökohtia, tehtävää sekä erilaisia arviointimenetelmiä. Teoriaosan lopussa syvennyttään oppilasarvioinnin merkitykseen osana koulutyötä. Teoriaosa päättyy tutkimuskoulujen oppilasarviointien esittelyihin.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen ja siinä pyrittiin tulkitsemaan tutkittavien ajatuksia fenomenografisesti. Aineisto kerättiin avointen kyselyjen ja haastattelujen avulla Uudenmaan läänin erään kaupungin kahden koulun opettajilta. Aineiston analyysi suoritettiin grounded-teorian avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilasarvioinnin tärkein tehtävä opettajien mielestä on antaa palautetta oppilaan tiedoista ja taidoista oppilaalle, huoltajalle sekä opettajalle. Tutkimuksen mukaan yhä edelleen opettajat painottavat kognitiivisten tietojen arviointia, jolloin oppilaan kokonaisvaltainen arviointi jää toissijaiseksi. Tutkimuksen opettajat näkevät, että oppilasarviointia tulisi kehittää yksilöllisempään suuntaan, mutta opettajien resurssit eivät yksin riitä tähän kehittämistyöhön, vaan yhteiskunnan tulisi tarjota kouluille yhteneväisen tukiverkoston. Kolmikantakeskustelut tukevat opettajien mielestä parhaiten oppilaan kokonaisvaltaista oppimista, koska keskusteluissa jokainen osapuoli voi tuoda esille oman näkemyksensä oppilaan oppimisesta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että oppilasarviointi on yksi keskeinen elementti oppilaan kokonaisvaltaisessa oppimisessa. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja sen tulee kehittyä yhdessä yhteiskunnan muutosprosessien kanssa.

Avainsanat: oppilasarviointi, konstruktivistinen oppimiskäsitys, peruskoulu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 OPPIMISKÄSITYS NYKYARVIOINNIN TAUSTALLA.....	3
2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	3
2.2 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus opetuksen arviointiin.....	7
3 OPPILASARVIOINTI	10
3.1 Oppilasarviointi ja peruskoululaki.....	11
3.2 Arvioinnin käsite ja lajit.....	12
3.3 Oppilasarvioinnin tehtävät	15
3.4 Opetussuunnitelman yhteys arviointiin.....	17
4 ARVIOINTIMENETELMÄT.....	20
4.1 Autenttinen ja suoritusarviointi	20
4.2 Itsearviointi.....	24
4.3 Portfolioarviointi.....	26
5 ARVIOINTI KOULUN ARJESSA.....	30
5.1 Hyvän arvioinnin tuntomerkit	31
5.2 Arviointitiedon käyttö oppimisen tukena.....	33
5.3 Arvioinnin ongelmia.....	34
5.4 Arvioinnin kehittäminen	35
5.5 Tutkimuskoulujen esittely	37
5.5.1 Tutkimuskoulujen oppilasarvioinnit	38
5.5.1.1 Tutkimuskoulu A:n oppilasarviointi	38
5.5.1.2 Tutkimuskoulu B:n oppilasarviointi.....	40
6 TUTKIMUSONGELMAT	42
7 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	43
7.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	43
7.1.1 Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimusote.....	44

7.2 Aineiston keruumenetelmät.....	45
7.2.1 Kontrolloitu kysely.....	45
7.2.2 Teemahaastattelu.....	46
7.3 Tutkimuksen toteuttaminen.....	47
7.4 Aineiston analyysimenetelmä.....	48
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET	50
9.1 Oppilasarvioinnin tehtävät opettajan näkökulmasta.....	50
9.2 Oppilasarviointi oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen tukena	51
9.3 Oppilasarviointi osana opettajan käytännön työtä.....	52
9.4 Oppilasarvioinnin vaikutus opettajan opetuskäytäntöihin	53
9.5 Oppiaineiden painottuminen oppilasarvioinnissa.....	54
9.6 Oppilasarvioinnin toimivuus koulussa.....	55
9.7 Oppilasarvioinnin hyvät ja huonot puolet tutkimuskouluissa.....	57
9.8 Oman koulun oppilasarvioinnin kehittämisajatuksia.....	59
9.9 Tulosten yhteenvetoa	61
10 TULOSTEN TULKINNALLISTA TARKASTELUA	62
10.1 Oppilasarvioinnin merkitys koulutyössä.....	62
10.2 Oppilasarviointi käytännön koulutyössä.....	64
10.2.1 Oppiaineiden arviointi.....	65
10.3 Oppilasarviointi oppilaan kehityksen tukijana	66
10.4 Oppilasarvioinnin kehittämisenäkemykset	69
11 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS.....	73
12 POHDINTA	76
LÄHTEET	84

1 JOHDANTO

Koulutus katsoo aina tulevaisuuteen. Niinpä sen on jatkuvasti uudistuttava pystyäkseen kehittämään oppilaissa uudenlaisia valmiuksia: itsenäistä ja rohkeaa ajattelua, valintojen ja vastuun kohtaamista, arvostusten, tietojen ja teknologioiden yhdistämistä, opiskelun ja yhteistoiminnan taitoja sekä oppimisen ja työn iloa. Uudet oppimisen valmiudet asettavat koulutuksen rakenteille, opetussuunnitelmille sekä opiskelukäytänteille ja etenkin arvioinnille jatkuvia muutoksen paineita.

Arvioinnin merkitys on viime vuosina korostunut oli sitten kysymyksessä oppimisen, opetuksen, koulujen tai koulutusjärjestelmän arvioinnista. Perinteinen käsitys oppimisesta tiedonjakamisena on väistymässä ja sen tilalle on nousemassa näkemys opettamisesta oppimisen ohjaamisena. Kysymys on siten koko kasvatustyön viitekehyksen uudelleen arvioinnista, jossa painottuu käsitys ihmisestä sisältäpäin ohjautuvana, aloitteellisena ja oppimisestaan tietoisena ja omasta oppimisestaan vastuullisena henkilönä. Jokaisella arviointitiedolla on suuri merkitys pohdittaessa oppilaan oppimista ja sen vaikutuksia tulevaisuuteen. Arvioinnin kautta saadun tiedon oppilaan kehittymisestä ja osaamisen tasosta tulisi vaikuttaa myös opettajan omiin opetus- ja kasvatuskäytänteisiin.

Vuoden 1998 perusopetuslain ja uuden Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden voimaan tulon jälkeen koulut ovat voineet itsenäisesti suunnitella oppilasarviointinsa. Kun valtion taho vetäytyi syrjemmälle oppilasarvioinnin kehittämistyöstä, opettajille siirrettiin suurin vastuu oppilasarvioinnin kehittämisestä ja toteuttamisesta. Uudistuksen innoittamana koulujen oppilasarvioinnit muotoutuivat hyvin yksilöllisiksi kokonaisuuksiksi, koska Opetushallitus rajasi erittäin väljästi oppilasarviointia koskevat kehykset. Uusista oppilasarviointimenetelmistä puhutaan ja kirjoitetaan paljon, mutta laajoja tutkimuksia oppilasarviointimenetelmien soveltuvuudesta oppilaan oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen on tehty hyvin vähän.

Omassa tutkimuksessamme haluamme saada tietoa uusien arviointikäytänteiden toimivuudesta tutkimuskouluilla. Tulevassa työssämme osa ajastamme käytetään jatkuvan arviointiin ja sen kehittämiseen lähemmäksi oppilaan yksilöllisiä tarpeita, mikä vuoksi olemme valinneet tutkimuksen tausta-ajatukseksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen.

Tutkimusotteeltaan tutkimus on laadullinen, koska sillä pyritään saamaan perusteellista tietoa tutkimusaiheesta ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Avoimen kyselyn ja haastattelun avulla pyritään selvittämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia koulussa oppilasarvioinnin merkityksestä opetus- ja oppimisprosesseihin. Kun tutkijoina haluamme käydä jatkuvaa reflektiivistä vuoropuhelua aineistomme kanssa, valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi grounded-teorian. Tutkimuksen kohteeksi valittiin Uudenmaan pienehkön kaupungin kaksi koulua, mitkä ovat aktiivisesti kehittäneet oppilasarviointiaan vastaamaan perusopetuslain vaatimuksia. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut vertailla tutkimuskoulujen oppilasarviointien paremmuutta, vaan saada selville miten koulujen oppilasarvioinnit vastaavat Perusopetuslaissa arvioinnille asetettuja tavoitteita sekä miten arviointi tukee oppilaan oppimista.

2 OPPIMISKÄSITYS NYKYARVIOINNIN TAUSTALLA

Oppimisen juuret muodostuvat erilaisista elämäkokemuksista, mihin heijastuu eri aikakaudella vallalla olevat näkemykset kasvatuksesta ja oppimisesta. Vallalla olevissa oppimiskäsityksissä korostuu sen hetken uusina ja tärkeinä pidetyt piirteet. Koulumaailmamme oppimiskäsitys ei pohjaudu yhteen tiettyyn oppimiskäsitykseen, vaan käytännössä käsityksiä yhdistellään ja muokataan vastaamaan sen hetkisen oppilasryhmän, opettajan, oppimisympäristön sekä yhteiskunnan tarpeita. Viimeisen kymmenen vuoden aikana maassamme on ollut vallalla vahvasti konstruktivistinen oppimiskäsitys. Aho (1998, 25) painottaa artikkelissaan, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa oppilas asettaa itse toiminnalleen päämääriä ja tavoitteita sekä ottaa niistä myös itse vastuun.

Opetushallitus ei halua sitoutua tiettyyn oppimisnäkemyskäsitykseen, vaikka opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille piirteitä muutamista näkemyksistä. Opettajille on muodostunut oman koulutuksensa ja elämäkokemuksensa kautta oma ihmis- ja tiedonkäsitys, jotka vaikuttavat opettajan näkemyskäsitykseen oppilaan oppimisesta. Opetussuunnitelman perusteista voi kukin omaksua itselleen läheiset kasvatusajatukset ja opettamisen kehykset. Perusteissa painottuu kuitenkin konstruktivistinen oppimiskäsitys.

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen psykologia haastoi 1950-luvun lopulla behaviorismin. Uusi suuntaus korosti oppilaan psyykkisten prosessien ja toiminnan merkitystä oppimisessa. Kognitiivisessa psykologiassa ihminen käsittelee saamaansa informaatiota erilaisten prosessien avulla ja oppiminen nähdään yhtenä tiedonkäsittelyprosessina. Koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi onkin noussut oppimaan oppiminen. (Rauste – von Wright & von Wright 1994, 17-18.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppilas nähdään aktiivisena oman oppimisen lähtökohtana, jolloin oppilas liittää uutta tietoa vanhaan. Oppilas rakentaa itse oman tietämyksensä omien ajatteluprosessiensa avulla ja hän käyttää aikaisempia kokemuksia, tulkintoja ja havaintoja tilanteesta. Vanhan tiedon perustalle rakentuu uusi tieto, joten vanha tieto uudelleen jäsennetään eli rekonstruoidaan. Oppilas vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, mitä hän oppii. Koska opittavan asian ymmärtäminen vaatii tulkittamista ja pohdintaa, edellyttää se tällöin tiedon konstruktiointia. (Enkenberg 1998, 162; Leino 1993, 1-8; Rauste von Wright & von Wright 1994, 121-125; von Glasersfeld 1995, 5-7; Rauste- von Wright 1998, 17-19.)

Oppimistilanne ja oppilaan aikaisemmat oletukset vaikuttavat tiedon tulkintaan ja sen ymmärtämiseen. Mitä lähempänä opittava asia on omaa kokemusmaailmaa, sen aktiivisemmin oppilas oppii opittavan tiedon. Aktiivisuus ei saa olla oppimisessa itse tarkoitus, vaan toiminnan tulee olla oppimistapahtuman tavoitteiden suuntaista. (Aho 1998, 28; Rauste von Wright & von Wright 1994, 121-125; Perkins 1999, 9-11; von Wright 1996, 10.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa joustavaa ja oppilaan valmiuksia painotettavaa opetusta. Opetuksen kehykset, tavoitteet ja yleiset piirteet on hyvä olla kaikille oppilaille yhteiset. Konstruktivismissa edellytetään oppilaan oppimis- ja ongelmanratkaisustrategioiden tuntemista, joilla luodaan edellytykset oppimiselle. Oppiminen edellyttää oppilaalta itseohjautuvuutta ja reflektiivisyyttä, jotta hän kykenisi soveltaamaan opittuja taitojaan ja oppimisstrategioitaan uusissa tilanteissa. Oppilaan tulisi kokea oppimisen tavoitteet merkityksellisiksi oman elämänsä kannalta, jotta opitun asian ymmärtäminen syvenee ja oppimisprosessin monitasoisuus selkiytyy paremmin oppilaalle. Opetuksen avulla opettaja ohjaa ja kehittää oppilaiden itseohjautuvuutta. Opettajan tulee kuunnella ja tulkita oppilaiden ajatuksia sekä havainnoida oppilaiden toimintaa, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilaiden ajattelustrategioita paremmin. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 123-130; von Glasersfeld 1995, 14-15; von Wright 1996, 10-13.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä nähdään, että oppiminen on sosiaalisesti välittyntä. Vuorovaikutuksen ja yhteistyön kautta oppilaat rakentavat yhteisesti jaettavaa merkitysten maailmaa. Omalta osaltaan jokainen oppilas vaikuttaa toistensa oppimisprosesseihin. (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 19; Perkins 1999, 7-8.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisälle on muodostunut sosiokonstruktivistinen suuntaus, jossa korostetaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja tämän osuutta oppimiseen. Yksilöä ei voida täysin erottaa muista, vaan oletetaan, että on olemassa tietylle ryhmälle tai kulttuurille yhteistä tietoa, josta jokainen yksilö muokkaa oman tietonsa. (Björkqvist 1993, 23-25; Leino 1993, 4.)

Opettajan työssä suurin haaste on antaa oppilaille mahdollisuus osallistua opetuksessa erityyppisiin vuorovaikutustilanteisiin. Oppilas tulee nähdä aktiivisena subjektina, joka keskustelee ja kommentoi opiskelemissään asiakokonaisuuksia. Vuorovaikutuksessa hän oppii uusia tapoja tulkita ja lähestyä eri ilmiöitä. Keskusteleavassa oppimisympäristössä oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti muiden esittämiin kommentteihin. (Aho 1998, 25; Gergen 1995, 33-34.) Oppilaiden oppimista edistää kokemuksellisuus ja asioiden nivouttaminen todellisuuteen. Oppimistapahtumassa korostuu oppimisympäristön merkitys, mikä sitouttaa oppimista oppilaan tietorakentamiseen.

Opettajalle konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa toiminnalle erilaiset tavoitteet. Tällöin opettajan tärkeimpänä taitona on luoda toimiva oppimisympäristö. Toimivassa oppimisympäristössä oppilas kehittää omia oppimaan oppimisen valmiuksia. Konstruktivismi asettaa opettajalle useita uusia näkökulmia opetukseen. Opettajan tulee pitää mielessä, mikä käynnistää oppilaassa oppimisen. Kun oppilaan tarkkaavaisuus suuntautuu opittavan kannalta oleellisiin asioihin, oppilas kokee tällöin heräävät kysymykset itselleen tärkeiksi. Yksin tämä ei kuitenkaan riitä, vaan oppilaan on saatava monipuolista palautetta oppimisestaan ja toimintaprosesseistaan. (Raustevon Wright 1998, 19, 30.)

Toimivassa luokassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan ja oppilaiden roolit muuttuvat. Tärkeimmäksi nousee oppilaan oppiminen eikä yksistään pelkkä opetus. Vastuuta oppimisesta siirretään oppilaille, vaikka opettaja viime kädessä vastaakin oppilaan oppimisesta. Opettajan rooli nähdään ohjaavana, auttavana

ja ongelmanratkaisutaidon kehittymisen tukijana. Vahvasti konstruktivismin sisäistänyt opettaja antaa mahdollisuuksia ja tilaa aktiiviseen oppimiseen, jossa korostuu kokemuksellisuus ja pohdiskeleva havainnointi. Näiden avulla oppilas saavuttaa mahdollisuuden löytää oman oppimistyylinsä. (Folland & Alho 1990, 144-146.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisällä erotetaan oppimiskontekstia painottava näkökulma. Perinteisessä kouluopetuksessa oletetaan, että tiedot ja taidot ovat irrallaan toisistaan, mutta ne voidaan myöhemmin yhdistää ajattelun ja päättelyn avulla uudeksi käyttötiedoksi. Kontekstisidonnaisessa oppimisessä tiedot ja taidot ovat osa sitä ympäristöä, missä niitä käytetään. Nykyisen opetuksen haasteena on kehittää tapoja ja järjestää oppimistilanteita niin, että taitoja harjoitellaan mahdollisimman vastaavankaltaisissa ympäristöissä ja tilanteissa, joissa niitä tullaan myöhemmin käyttämään. Kontekstisidonnainen oppiminen lisää motivaatiota opetella asioita, jotka irrallisena tuntuvat merkityksettömiltä. Samalla tieto jäsentyy johonkin muistissa olevaan rakenteeseen, jolloin oppilaat oppivat huomaamaan tiedolle monenlaisia uusia käyttötarkoituksia. Oppilaat eivät myöskään vastaanota tietoa passiivisesti, vaan ovat aktiivisia tiedon prosessoijia. (Collins, Brown & Newman 1989, 487; Brooks & Brooks 1999, 18-22.)

Opetuksen keskeinen tavoite on opiskeltavien asioiden ymmärtäminen siten, että tietoa voidaan soveltaa opetuksen ulkopuolella. Pelkkä tiedollisten sisältöjen opettaminen ei takaa sitä, että oppilas ymmärtää nämä asiasisällöt. Jotta ymmärtäminen ja soveltaminen olisi mahdollista, oppilaiden tulisi tiedostaa oppimisstrategiansa ja vaikuttamisen mahdollisuutensa oppimiseen. Tärkeäksi nähdään opittavan tiedon etsimisen taito sekä kokonaisuuksien hahmottaminen yksittäisten tietojen sijaan. Kun opittava asia ymmärretään, tulee siitä silloin merkityksellinen kokonaisuus. Tätä kokonaisuutta voidaan käyttää ajattelun, oppimisen ja ongelmanratkaisun prosessointiin. (Gaskins 1994, 129-130; Rauste- von Wright 1998, 22-23.)

2.2 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus opetuksen arviointiin

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajan ja oppilaan roolit muuttuvat luokkayhteisössä. Oppimisympäristöllä on siksi tärkeä sija oppimisessa; sen tulee tarjota ongelmia, ohjausta ja tukea oppilaille. Yhä enemmän tulee vastuuta siirtää oppilaalle, vaikka opettaja ottaakin kokonaisvastuun oppilaan edistymisestä. Oppilaskeskeisessä opetuksessa voidaan kehittää oppilaiden yksilöllisiä opiskelutaitoja, jolloin oppimaan oppiminen tehostuu. (Folland & Alho 1990, 144-146.)

Fosnotin (1996, 29-30) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetuksessa voi helpottua, jos sen suunnittelussa pidetään mielessä seuraavat yleiset periaatteet:

- Oppiminen on jatkuvaa kehitystä ja edistymistä, eikä se ole vain kehityksen lopputulos. Oppiminen vaatii oppijalta kekseliäisyyttä ja itseohjautuvuutta, siksi opettajan täytyy antaa mahdollisuuksia oppilaille omien kysymyksien ja hypoteesien esittämiseen sekä vastausten etsimiseen niihin.
- Oppilaille tulee tarjota haastavia ja avoimia tehtäviä realistisissa ja merkityksellisissä konteksteissa. Näiden avulla oppilaat voivat muodostaa monenlaisia käsityksiä ilmiöistä ja asioista. Tuloksista tulee myös keskustella luokkayhteisössä.
- Oppimista edistää kokemusten reflektointi. Oppilas rakentaa kokemuksistaan omat merkitykset ja yleistykset, mitkä hän liittää omaan oppimiskontekstiinsa. Kokemuksellinen oppiminen syventyy ja monipuolistuu tätä kautta.
- Vuorovaikutus edistää ajattelua ja oppimista. Luokkayhteisössä opiskeltavista asioista tulisi keskustella ja väitellä, jolloin asiat saavat uusia näkökulmia.

Sosiokonstruktivismin mukaan opettajalla on tärkeä vaikutus oppilaan oppimisprosessiin. Opettajan tehtävänä on tehdä oppilaat tietoisiksi omista ajattelutavoistaan ja siitä, että oppilaan omat ajatteluprosessit voivat erota toisten ajatteluprosesseista. Itsearviointin avulla oppilaat voivat arvioida omaa oppimistaan suhteessa opetukseen. (Björkqvist 1993, 27-28.)

Opetuksen tavoitteena on, että opiskeltavat asiat ymmärretään siten, että tiedon soveltuminen mahdollistuu. Opetettaessa erilaisia tiedollisia sisältöjä, ei ole itsestään selvää, että oppilas automaattisesti ymmärtää nämä tiedolliset sisällöt. Jotta oppilaat ymmärtävät opittavan asian ja pystyvät soveltamaan siitä saatua tietoa käytäntönsä, tulee heillä olla tietoa myös siitä, kuinka he oppivat ja miten omaan oppimiseen voi vaikuttaa. Opetuksen kautta voidaan ohjata oppilaita tiedostamaan ja ohjaamaan omaa oppimistaan. (Gaskins 1994, 129-130.)

Opetus ja arviointi ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa konstruktivistisessä oppimiskäytöksessä. Arviointi ei ole vain arvostelu, vaan se nähdään oppilaan oppimisen ja kehityksen seurantavälineenä. Arvioidessa konstruktivistisestä näkökulmasta katsoen, halutaan syventyä oppimistulosten laatuun, eli siihen mitä on opittu kokonaisuudessa. Konstruktivistinen arviointi on positiivisesti rakentavaa ja samalla se ohjaa oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja, unohtamatta oppimisprosessin itsearviointia. (Virta 1999, 29-30.)

Oppilailta on useita tapoja osoittaa osaamisensa. Opettaja voi valita ja asettaa sekä yksilöllisiä että yhteisiä tavoitteita. Hänen tulee antaa oppilaille mahdollisuus valita itse omat tavoitteensa. Oppilaat etenevät yksilöllisten tavoitteiden mukaan, jolloin he käyttävät erilaisia oppimisstrategioita oppimisessa. Tässä tilanteessa jokainen oppii laadullisesti erilaisia asioita. Koska oppimistulokset riippuvat oppimisprosessin luonteesta, ovat myös erilaiset vastaukset ja oppimistulokset sallittuja. Oppimistulos on sidoksissa oppimisprosessiin, minkä takia oppimisen arvioinnissa tulee kiinnittää huomio koko oppimisprosessin kulkuun. Arviointi voi olla osittain arviointitehtäviin, toiminnan havainnointiin tai oppilaiden vuorovaikutukseen perustuvaa. (Cunningham 1998, 61; Rauste- von Wright & von Wright 1994, 131-132; Virta 1999, 29; von Wright 1992, 28.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä arviointi perustuu koko oppimisprosessiin yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Arvioinnissa korostuu myös oppilaan ajatteluprosessin kehittyminen oppimisen kannalta. Arviointi on jatkuvaa ja tapahtuu dialogisessa vuorovaikutuksessa oppilaan, opetuksen ja arvioijan välillä. Opettajan arvioinnin ohella arviointivastuun voi siirtää oppilaalle itselleen sekä hänen luokkatovereilensa. Opettaja tarvitsee monia erilaisia arvioinnin lähestymistapoja saadakseen kokonaisvaltaisen kuvan oppilaan oppimisesta. (Hongisto 2000, 90; Kaukiainen ym. 1995, 20; Virta 1999, 29.)

3 OPPILASARVIOINTI

Arviointi on osa opetus- ja oppimistapahtumaa, jonka avulla tuetaan oppilaiden kasvua ja kehitystä kaikilla osa-alueilla. Hyvä arviointitieto antaa tietoa oppilaiden taidosta ja tällöin voidaan ryhtyä konkreettisiin toimenpiteisiin oppilaiden hyväksi. (Salmio 1995a, 1.) Keskeisiksi kysymyksiksi arvioinnissa nousevat: mitä, miten ja mihin tarkoituksiin asioita opitaan. Oppilaan itsensä tulee pystyä vastaamaan näihin kysymyksiin, jotta hänellä voisi tapahtua reflektiivistä oppimista, mikä puolestaan johtaisi opittavan tiedon hallintaan.

Arvioinnin rooli oli aikaisemmin hyvin selkeä ja suppea oppimistulosten mittaamisen välineenä. Uuden perusopetuslain jälkeen arviointi mielletään oleelliseksi osaksi lapsen oppimisprosessia, opettajan opetus- ja kasvatustyötä sekä nähdään osaksi koulun kehitystyötä. Opetus- ja kasvatustyössä oppilasarviointi tulee nähdä oleellisena osana kokonaisuutta, eikä sitä voida tällöin irrottaa koulun muusta toiminnasta. Arvioinnin ensimmäisenä tehtävänä on toimia lapsen kehityksen seurannan välineenä. (Kannanoja 1999, 52, 326.)

Oppilasarvioinnin avulla tuetaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, mikä sisältää minäkäsityksen vahvistumisen. Oppilaalla on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan. Oppimistapahtumassa hän käy yhtäaikaaisesti vuorovaikutusta opittavan aineksen kanssa. Oppimistuloksiin vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan oma motivaation määrä. Näin ollen oppilaan saamalla arvioinnilla ja arviointipalautteella on keskeinen rooli oppimistapahtumassa. Arviointi viestii oppilalle, mikä on tärkeää hänen oman oppimisensa kannalta (Virta 1999, 5).

Arviointipalautteen myötä oppilas rakentaa omaa itsetuntemustaan suhteessa ympäröivään maailmaan. Arviointipalautte tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista, jotta oppilas voi tuntea itsensä hyväksytyksi kouluyhteisössä. Arvioinnin avulla oppilas luo realistisen kuvan itsestään ja siten tiedostaa oman tilanteensa ja halunsa parantaa oppimistaan. Tämä antaa oppilalle vahvat eväät jatkoelämää varten. Oppilaan tulee voida osallistua oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettami-

seen sekä niiden edistymisen arviointiin, mikä antaa mahdollisuuden kasvaa elinikäiseksi oppijaksi. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 1.)

Nykyinen perusopetuslaki ja -asetus antavat kouluille vapaat kädet muotoilla ja toteuttaa omaa oppilasarviointiaan. Arvioinnin merkitys on kasvanut koulujen toteuttaessa omia opetussuunnitelmiaan. Oppilasarvioinnissa korostetaan oppilaan kokonaisvaltaista oppimista. Tärkeäksi näkökulmaksi on nostettu koko oppimisprosessin arviointi oppimistulosten rinnalle.

Tämän päivän arviointikulttuurissa ei riitä, että oppilasarvioinnin palautteena on lapsen oppiminen. Opettajalle arvioinnin tulisi kertoa hänen työnsä tuloksellisuudesta. Oppilasarvioinnin tehtävänä on koota tietoa koulun, kunnan ja valtakunnan tasolla opetuksen tilasta ja edistymisestä. (Kananoja 1999, 326.)

3.1 Oppilasarviointi ja peruskoululaki

Perusopetuslaissa (§ 22 1998) oppilasarvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppijaa sekä kehittämään oppilaan itsearviointitaitoa. Laki velvoittaa monipuoliseen arviointiin. Peruskouluaikana oppilaan tulee saada jatkuvaa palautetta omasta edistymisestään, työskentelystään ja käyttäytymisestään. Arviointitiedon tulee kulkeutua myös oppilaan huoltajien tietoisuuteen. Tiedotteiden muoto voi olla kirjallinen tai sanallinen. (Perusopetusasetus 1998; Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10.)

”Kunkin lukuvuoden päättyessä tulee oppilaille antaa todistus, johon merkitään oppilaan opinto-ohjelma ja oppiaineittain tai aineryhmittäin arvio siitä, miten oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet, sekä arvio oppilaan käyttäytymisestä (Perusopetusasetus § 10 1998).” Todistuksen muoto voi olla numeerinen tai sanallinen, mutta arvioinnin tulee kuitenkin kohdistua oppilaan edistymiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Todistuksen ja opettajan antaman arvioinnin lisäksi käytetään nykyisin oppilaan itsearviointia. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 2.)

Perusopetusasetuksessa (1998) oppilaan arvioinnilla nähdään kaksi eri tehtävää. Ensimmäinen tehtävä on kannustaa ja ohjata oppilasta opintojen aikana. Arvioinnin tulee perustua oppilaan omaan oppimis- ja kasvamisprosessiin, sen lähtökohtiin ja tavoitteisiin, jotka on johdettu opetussuunnitelmasta. Toisena tehtävänä on perusopetuksen päättöarviointi, joka tulee olla kansainvälisesti vertailukelpoinen ja siinä oppilaita tulee kohdella tasavertaisesti.

3.2 Arvioinnin käsite ja lajit

Arviointi on laaja käsite, jota on vaikea määritellä yksinkertaisesti. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetään arvioinnista myös käsitettä evaluaatio, joka tulee englannin kielen termistä ”evaluation”. Evaluaation synonyymina käytetään termiä ”assessment”, joka kohdistuu yksilön ominaisuuksien arviointiin. (Nikkinen & Lyytinen 1996, 93; Soininen 1997, 10.)

Suomessa arvioinnin käsitettä käytetään monen eri arviointikohteen ja –tarkoituksen yhteydessä. Voidaan puhua esimerkiksi oppilaiden arvioinnista, opettajan arvioinnista, koulun ja sen toiminnan arvioinnista sekä koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Arviointikäsitteen yhteydessä onkin tärkeä pohtia mihin arviointia käytetään, jotta saadaan selkeämpi käsitys käytettävästä määrittäyksestä. Määrittelyn yhteydessä on huomioitava ainakin se, ketä ja mitä arvioidaan ja mihin arviointitietoa tarvitaan. Arviointikäsitettä määriteltäessä vaikuttaa myös se, kuka arvioi, milloin ja miten arvioidaan. Oppilasarvioinnilla tarkoitetaan kokonaisvaltaisempaa toimintaa, kuin oppilaan ulkoisen käyttäytymisen havainnointia ja oppilaiden keskinäistä vertailua. (Soininen 1997, 10-13.)

Bloom, Madaus ja Hastings (1981, 5) tarkoittavat arvioinnilla systemaattisesti opettajan keräämää havainnointia sekä oppilaiden kirjallisia tuotoksia. Näiden avulla voidaan tehdä päätelmiä siitä, miten oppilaan toiminta on muuttunut ajan mittaan. Saman aineiston avulla opettaja määrittelee oppilaan laadullisen ja määrällisen toiminnan sekä opetuksen muutokset.

Soinisen (1997, 11) mielestä arviointikäsitteen määrittelyyn vaikuttavat seuraavat tekijät:

1. ketä arvioidaan; minkä ikäisiä arvioitavat ovat ja millä asteella he opiskelevat;
2. mitä arvioidaan; kohdistuuko arviointi kokonaispersoonallisuuden kognitiivisen, affektiivisen vai psykomotorisen osa-alueille;
3. miksi arvioidaan; käytetäänkö arviointitietoa diagnosointiin, arvosanojen määrittämiseen, motivaation ylläpitämiseen, oman työn tai itsensä kehittämiseen vai tilitelvollisuuden vuoksi;
4. milloin arvioidaan; mihin ajankohtaan arviointi sijoittuu kasvatuksessa ja koulutuksessa;
5. miten arvioidaan; millaisin arviointimenetelmin ja –mallein arviointi suoritetaan ja
6. kuka arvioi; suorittaako arvioinnin opettaja, oppilas, vanhemmat vai kaikki yhdessä.

Käyttäytymistieteissä ja kouluväen kielenkäytössä arviointikäsite voidaan luokitella esimerkiksi systemaattisen tai epäsystemaattisen kohteen havainnoinniksi tai laadun sekä määrän erittelyksi asteikon tai kriteeristön avulla. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 8.) Peruskoulussa arvioinnin katsotaan jakautuvan suppeaan ja laajaan käsitteistöön. Suppeassa tulkinnassa arviointi kohdistuu oppimistulosten arviointiin ja on hyvin suorituskeskeinen. (Lahdes 1997, 219; Soininen 1997, 12-13.)

Suppea arviointi on enemmän arvostelua ja kohdistuu vertailuun oppilaiden oppimistulosten välillä. Laajassa tulkinnassa arviointi nähdään koko prosessin arviointina, jossa korostuu oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Ålhbergin (1992, 167) mukaan arviointi voidaan käsittää niin laajaksi, että se kattaa kaiken toiminnan koulussa: kirjoitetun ja toteutuvan opetussuunnitelman, opetuksen ja oppimisen.

Åhlberg (1992, 6-7; ks. myös Soininen 1997, 72-75) erottaa arvioinnin viiteen eri muotoon.

1. Kvalitatiivisessa arvioinnissa päähuomio kiinnittyy kokonaistilanteiden olennaisiin osiin. Siinä havainnoidaan ja tehdään päätelmiä kasvatuksessa tapahtuvista arvokkaista ja vältettävistä tilanteista.
2. Kvantitatiivisessa arvioinnissa päähuomio keskitetään tiettyyn kvalitatiivisen arvioinnin osan tuloksiin, minkä pohjalta lähdetään selvittämään yksityiskohtaisemmin kasvatuksen arvokkaita alueita.
3. Diagnostinen arviointi keskittyy ennakkotaitojen ja -tietojen arviointiin. Tämän arvioinnin avulla voidaan eriyttää ja suunnitella opetustapahtumaa. Diagnostisen arvioinnin avulla voidaan myös yrittää selvittää oppimisvaikeuksien syitä.
4. Formatiivinen arviointi pohjautuu jatkuvaan oppilaiden oppimisen seurantaan opetuksen aikana. Sillä saadaan väliaikaistietoa oppilaiden oppimisesta ja sen suunnan kehittymisestä.
5. Summatiivinen arviointi tarkoittaa opetusjakson lopussa tehtävää arviointia. Sen avulla arvioidaan, miten koko opetusjakson tavoitteet saavutettiin.

Vahervan (1983, 44) mukaan formatiivisella arvioinnilla on ohjaava tehtävä ja summatiivisella arvioinnilla kontrolloiva tehtävä. Hän tulkitsee, että formatiivinen arviointi on sama kuin prosessiarviointi. Tällöin voidaan arvioida oppilaan etenemistä välitavoitteiden kautta kohti lopullisia oppimistavoitteita. Summatiivisessa arvioinnissa keskitytään tutkimaan opetuksen vaikutuksia.

3.3 Oppilasarvioinnin tehtävät

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määritteiden suunnassa ja tukea opetuksen jatkuvaa uudistamista. Oppilaan saadessa palautetta oppimisen laadusta ja määrästä sekä ohjeita oppimisprosessin etenemiseksi toivottuun suuntaan, hänen oppimisen todennäköisesti tehostuu laadullisesti (Åhlberg 1990, 11). Terve itsetunto ja realistinen minäkuva kehittyvät arvioinnin tuoman palautteen myötä. Tämän pohjalta oppilas luo kuvan itsestään oppijana, ja oppii tiedostamaan mitä puutteita hänellä on ja mitkä ovat hänen vahvat osa-alueensa. Arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on auttaa oppilasta kehittymään itsensä arvioijana. (Costa 1989, 2.)

Arviointitehtävän tarkoituksena on antaa tietoa oppilaille, vanhemmille ja opettajille. Arvioinnista saatua tietoa hyödynnetään esimerkiksi opetussuunnitelman toteutumisen seurannassa, oppimistulosten vahvuuksien ja heikkouksien paikallistamisessa, opetusmenetelmien tehokkuuksien seurannassa, opettajan oman työn kehittämisessä sekä kasvatustyön tukena vanhemmille. Tärkeimpänä nähdään arvioinnin merkitys oppilaan oman oppimisen ja kasvun tukemisen välineenä.

Kirjallisuudessa arvioinnin tehtävät jaetaan oppimista ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan, kehittäväan ja ennustavaan tehtävään. Arviointitehtävät ovat yhdistyneet eri tavoin toisiinsa, mutta niiden luokittelu riippuu siitä, onko tarkastelunäkökulma yhteiskunnallinen vai yksilöllinen. Peruskoulussa käytetään arvioinnin yleisimpänä jakona opettajan ja oppilaan näkökulmasta tehtyä jaottelua toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan arviointiin. (Räisänen 1994, 22; Räisänen & Frisk 1996, 16; Soininen 1997, 20.)

Arvioinnista voidaan myös puhua korjaavan ja kehittävän tarkastelun näkökulmasta. Arviointipalautetta annettaessa huomio tulee kiinnittää tapaan, jolla arviointipalaute annetaan. Arviointipalautetta annettaessa kiinnitetään huomio tuloksiin ja niiden pohjalta kannustetaan ja ohjataan oppilasta laadulliseen kehitykseen. (Soininen 1997, 20-22.) Kuitenkin kouluissa käytetään yhä vielä kontrolloivaa arvostelukeskeistä arviointia. Arvostelukeskeisestä arvioinnista ollaan vähitellen siirtymässä oppilasta ohjaavaan, motivoivaan ja kannustaan arviointiin.

Toteava arviointi muodostaa lähtökohdan kasvatus- ja koulutustoiminnalle sekä niiden suuntaamiselle ja kehittämiseksi. Toteavan arvioinnin avulla voidaan kartoittaa oppijan lähtötasoa, jonka avulla voidaan määrittää oppilaan oppimisen ja kehittymisen suunta. Tämän arviointimuodon avulla voidaan arvioida myös ryhmää, yhteisöä, ilmiötä, tilanteita, toimintaedellytyksiä tai järjestelmää. (Räisänen 1994, 22-23; Räisänen & Frisk 1996, 16.) Kasvatus- ja koulutusprosessin etenemisen seuraamiseen tarvitaan kokoaikaisesti toteavan arvioinnin menetelmiä (Soininen 1997, 20).

Motivaatiolla on keskeinen osuus ihmisen toiminnalle, ilman oppimismotivaatiota ei oppiminen voi olla laadukasta, vaikka muita edellytyksiä olisi olemassakin (Kaukiainen ym. 1995, 24). Oppimisessa motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa. Tavoitteilla säädellään yksilön pyrkimyksiä. Oppimisesta saatu palaute ohjaa yksilön oppimisprosessia. Oppimisen kannalta on tärkeintä keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 34-35.)

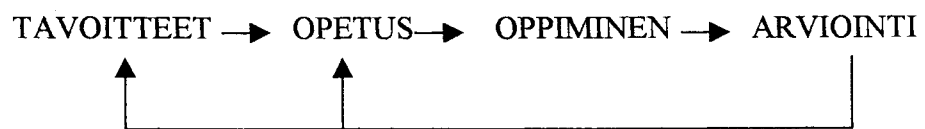
Motivaation avulla voidaan vahvistaa oppilaan sitoutumista oppimiseen. Arvioinnin motivaatiotehtävissä korostuu kokemuksellisuus ja merkityksellisyys oppilaalle. Sisäistä motivaatiota voidaan vahvistaa arvioinnin avulla, koska arviointi kohdistuu yksilön omaan toimintaan. Saavutusmotivaation arvioinnilla pyritään saavuttamaan korkean osaamisen taso, johon on päästy tehokkaalla ja taloudellisella toiminnalla. Välineellinen motivaatio ei kannusta oppilasta sisäisesti, vaan kannustaa ulkoisiin palkkioihin. Oppilaan ymmärtäessä arvioinnin merkityksen, on se hänelle motivoivaa ja kannustavaa. Sitä kautta oppilas saa parhaimmat oppimistulokset. (Räisänen 1994, 24-25.) Kun arviointi on motivoivaa, virittää se oppilaat laadukkaampaan työskentelyyn sekä heidän vanhempansa aktiiviseen oppimisen tukemiseen koulutyössä.

Arvioinnin ohjaavalla tehtävällä suunnataan oppilaan toimintaa oikeisiin ja tarkoituksenmukaisiin tehtäviin. Saadun palautteen kautta oppilas pystyy kehittämään omaa oppimistaan. Opettaja saa myös arvioinnista palautetta omaan työhönsä, jolloin hän voi kehittää opetustaan tavoitteiden suuntaisesti. Ohjaava arviointi on erityisesti silloin, kun oppilaan huoltajat miettivät yhdessä oppilaan kanssa tulevia valintoja opinnoissa. Arvioinnissa pyritään myös ennustamaan oppilaan tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksia. (Soininen 1997, 21; Räisänen 1994, 23.)

3.4 Opetussuunnitelman yhteys arviointiin

Yhteiskunta ilmaisee koulutusta koskevan tahtonsa opetussuunnitelman välityksellä. Opetussuunnitelman laadintaan vaikuttaa koulun näkemykset oppimis- ja tiedonkäsitteistä. Opetussuunnitelman tavoitteenasettelun ja arvioinnin kohdentamisen tulisi pohjautua näihin käsityksiin. Oppimis- ja tiedonkäsitteistä tulisi johtaa koulun tavoitteet ja toiminta-ajatus sekä konkretisoida ne osaksi koulun arkea. (Salmio 1995b, 18-28.) Koulutuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä opetusjärjestelyjen ja arvioinnin perusteet on määritetty opetussuunnitelman perusteissa. Nämä perusteet ohjaavat ja säätelevät koulutusta, jolloin se toimii muuttamisen ja kehittämisen välineenä koulutyöskentelyssä. (Atjonen 1993, 16; Malinen 1992, 19; Virta 1999, 9.)

Koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen päämäärät ovat keskeisiä opetussuunnitelman laadinnassa. Opetussuunnitelman lähtökohtana on koulun arvot. Didaktisen suunnittelun voi esittää Lahdeksen (1986, 65) jäsentelyn avulla (kuvio 1.).



Kuvio 1. Opetuksen suunnittelun perusmalli.

Lainsäädännössämme kasvatusta ja opetus esitetään rinnakkain määriteltäessä koululaitoksen tehtäviä ja opetus käsitetään osaksi kasvatustoimintaa. Tavoitteet voidaan eritellä kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin kokonaisuuksiin. Eri opetustilanteisiin voidaan yhdistellä sekä kasvatukselliset että opetukselliset tavoitteet yhteisen päämäärän hyväksi. Tavoitteet ajatellaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kannalta. (Malinen 1992, 49.) Oppilaalle rakennetaan opetussuunnitelmassa oppimisympäristö, jossa hänelle mahdollistuu aktiivinen oppiminen ja sen tukeminen kasvatuksen keinoin (Atjonen 1993, 124).

Opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9-15) sanotaan opetussuunnitelmasta seuraavasti:

” Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan. Opetushallituksen antamat Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma.”

” Opetussuunnitelma on nykykäsityksen mukaan dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti mm. arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta.”

Opetussuunnitelman perimmäisenä tavoitteena on toimia ensisijaisesti opettajan pedagogisena työvälineenä. Sen tarkoitus on tukea opettajaa koulun opetus- ja kasvatustyössä. (Kananoja 1999, 26.)

Opetussuunnitelma on keskeinen ohjenuora arviointiin. Opetussuunnitelmassa määritetään erityisesti se, mitä ja miten tulee arvioida. Opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisessä arviointi on voimakas vaikuttaja. (Takala 1995, 6.) Arviointi liittyy kiinteästi opetussuunnitelmassa ilmaistuihin tavoitteisiin. Mitä koulu on tavoitteisiin kirjannut, sitä sen myös tulee järjestelmällisesti arvioida. Muuten opetussuunnitelma jää puolitiehen. Hyvin suunniteltu arviointijärjestelmä on opetuksen tavoitteiden toteutumisen keskeinen väline. Parhaimmillaan arviointi perustuu eri osapuolten jatkuvaan vuoropuheluun sekä sopimuksiin siitä, miten, mitä ja miksi arvioidaan. Vuoden 1994 peruskoulun perusteissa nostettiin tietojen, taitojen ja tuotosten arvioinnin rinnalle oppimisprosessin ja oppimistaitojen arviointi (Gröndalh, Piekkari & Rasi 1995, 116.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) kokonaisuudessa oppilasarvioinnin tehtävä ymmärretään näin: Koulussa tapahtuvan arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa ja osaltaan tukea opetuksen jatkuvaa uudistumista. Oppilaan tulee saada palautetta

omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan koko peruskoulun ajan.

Monipuolisella arvioinnilla annetaan oppilaalle palautetta kaikilta koulun perustehtävien alueilta. Opetussuunnitelmassa on asetettu tavoitteet oppilaan kasvulle ja oppimiselle perustehtävien pohjalta. Arviointi tulee tapahtua monipuolisin menetelmin, jolloin se kattaa kaikki arvioinnin osa-alueet. Hyvin suunniteltu ja monipuolinen koulun oma arviointijärjestelmä tukee oppilaan opetusta tavoitteiden suunnassa. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 8.)

Oppilasarviointi voidaan myös nähdä voimakkaana piilo-opetussuunnitelman vaikuttajana. Arviointi luo oppilaalle käsitystä omasta itsestään oppijana, omista taidoistaan ja mahdollisuuksistaan vertaillen taitojaan koulun välittämiin arvoihin. Piilo-opetussuunnitelmassa arviointi ohjaa oppilasta näkemään ja kohtaamaan yhteiskunnassa olevia arvoja sekä omaksumaan niitä käyttöönsä. (Virta 1999, 4-7.)

4 ARVIOINTIMENETELMÄT

Arviointimenetelmä voidaan määritellä sellaisten toimenpiteiden järjestelmäksi, jonka avulla pyritään määrittämään oppiminen alkutilanteesta asetettuun tavoitteeseen tai yksinkertaisemmin systemaattiseksi tavaksi kerätä ja käsitellä oppilaiden oppimisesta saatua tietoa. Menetelmällä on välineellinen funktio oppilaan oppimisprosessissa. (Soininen 1997, 71.) Välijärvi (1995, 35) korostaa myös arvioinnin ja sen menetelmien välineellistä roolia. Arvioinnin ei koskaan tulisi olla itsetarkoitus, sillä arviointimenetelmien ja -käytänteiden arviointia ja kehittämistä tulisi pohtia aina asetettuihin tavoitteisiin nähden.

Tämän päivän oppimistoiminnoille asetetaan vaatimuksia, joihin perinteisin arviointimenetelmin on vaikea vastata. Nykyarvioinnin tulee ottaa entistä enemmän huomioon monipuoliset osaamisalueet ja niiden kehittymistarpeet sekä oppimisen tilannesidonnaisuus. (Räisänen & Frisk 1996, 18.) Oppilasarviointia tulee helpposti mieleen kokeet, jotka ovat kuitenkin vain pieni osa koko oppilasarviointia. Soinisen (1997, 71) mukaan oppilasarviointia ei voida saavuttaa yhden menetelmän avulla, vaan arvioinnissa tulisi käyttää suunnitelmallista ja loogisesti etenevää kokonaisuutta.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet antoi oppilasarviointia mahdollisuuden muuttaa oppilasarviointia kohti kokonaisvaltaista oppimisen arviointia. Tämän nähdään tukevan oppilaan kehittymistä paremmin, kuin vanha oppimistulosten mittaamiseen perustuva arviointikäytäntö.

4.1 Autenttinen ja suoritusarviointi

Kongitiivis-konstruktivistinen oppimisen näkemys on johtanut arvioinnin uudistumiseen, jossa opetus ja arviointi yhdistetään kiinteästi toisiinsa (Cooper & Brown 1992, 41). Arvioitaessa kongitiivis-konstruktivistisesta näkökulmasta oppilaiden tietoja ja taitoja, arviointi tulee kehittymään kohti autenttista arviointia sekä suoritusarviointi-

kulttuuria. Näissä arvioinneissa on keskeistä oppilaiden tuotokset opetus- ja oppimisprosesseineen. Oppilaat luovat jonkin tuotoksen, jonka avulla he näyttävät osaamisensa tiedollisen ja taidollisen tason. (Bergen 1994, 99; Virta 1999, 32-36.)

Uudessa suuntauksessa arviointi on kiinteä osa opetusprosessia, eikä siinä painoteta toistavaa oppimista. Aiemmin arviointi pohjautui yksinomaan kokeisiin, mutta nykyisin arvioinnilla pyritään tukemaan oppimisen periaatetta elämisen kannalta. (Bergen 1994, 99; Virta 1999, 32-36.) Autenttisessa arvioinnissa oppilas oppii tunnistamaan omat oppimiskykynsä sekä suhteuttamaan ne yhteisiin oppimistavoitteisiin. Samalla hän oppii kehittämään ja tietoisesti muuttamaan oppimaan oppimismetodejaan. (Cole, Coffey & Goldman 1999, 58.)

Valencia (1990, 338) liittyy hyvään arviointiin neljä keskeistä periaatetta, jotka ovat autenttisuus, jatkuvuus, monipuolisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Autenttisuudeksi hän mieltää sen, että arviointiin tarkoitettut tehtävät toteutetaan mahdollisimman aidoissa tilanteissa oppilaisiin nähden. Kun arviointi on osa oppimisprosessia, toteutuu jatkuvuuden kriteeri arvioinnissa. Tähän sisältyy se, että oppilasta tarkkaillaan koko oppimisprosessin ajan, eikä kiinnitetä huomiota pelkkään tuotokseen. Arviointi kohdistetaan monipuolisesti erilaisiin opiskeltaviin osa-alueisiin ja oppimisen taitoihin. Arvioinnin tulee tapahtua oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksellisessa yhteistyössä. Näin ollen arvioinnin avulla molemmat voivat kehittää omaa toimintaansa ja asettaa uusia tavoitteita itselleen.

Autenttinen arviointi on aina luonteeltaan suoritusarviointia, mutta suoritusarviointi ei aina ole välttämättä autenttista, sillä tilanteet joissa oppilas osoittaa osaamisensa voivat olla epäaitoja. Kuitenkin suoritus- ja näyttöarviointi vastaa paremmin todellisen elämän tilanteita kuin perinteiset arviointimuodot. (Stiggins 1997, 183.) Oppilaat voivat työskennellä aktiivisesti yhdessä suoritusarvioinnin aikana. Tällöin tavoitteet ovat moninaisia ja niiden perusteella voidaan pyrkiä arvioimaan ymmärtämistä, kommunikointia ja ajattelun tapoja. Tavallisissa kokeissa ei pystytä arvioimaan näitä taitoja. (Bergen 1994, 99; Hart 1994, 41.)

Uudenlaisessa arviointikulttuurissa oppilaan on mahdollisuus vaikuttaa arviointiprosessiin ja arvioinnin kriteereiden valintaan. Tätä uutta arviointikulttuuria kutsutaan autenttiseksi arvioinniksi. (Kananoja 1999, 245.) Puhuttaessa arvioinnin autenttisuudesta, erotetaan kaksi näkökulmaa: tehtävän ja haasteen laatuun liittyvä sekä oppilaan ajatteluun ja suoritusprosessiin liittyvä autenttisuus. Tehtäviön autenttisuus tarkoittaa sitä, että opetuksessa ja arvioinnissa käytettävillä tehtävillä on itseisarvoa koulun ulkopuolellakin. Tällöin oppilas pystyy esittelemään tietonsa, taitonsa ja osaamisensa luonnollisessa oppimis- ja opiskelutilanteessa. Prosessin autenttisuudessa mitataan kognitiivisia taitoja, joilla on keskeinen sija tehtävän suorittamisessa. (Cole, Ryan & Kick 1995, 5-8; Eisner 1993, 223-226; Royer, Cisero & Carlo, 1993, 238.)

Linnakylä ja Kupari (1996, 102; ks. Newmann ja Archbald 1992, 72-75) ovat koonneet eri tutkijoiden näkemyksiä autenttisen arvioinnin periaatteista:

1. Tiedon tuottaminen. Autenttisessa arvioinnissa korostetaan uuden tiedon tuottamista ja sen uudenlaista yhdistämistä, jolloin opitun tiedon toistaminen jää toisarvoiseksi.
2. Oppijan oma aktiivisuus, valta ja vastuu korostuu. Oppilaalle annetaan arvioinnissa aktiivinen rooli oman tiedon ja taidon rakentajana, säätelijänä sekä itsearvioijana.
3. Tutkiva ja soveltava tiedonhankkija. Arvioinnissakin tulisi antaa mahdollisuus tutkivaan, soveltavaan ja ongelmakeskeiseen itsereflektioon.
4. Merkityksellisyys oppijan elämän kannalta. Arvioinnin tulee kohdistua muuhunkin kuin osaamiseen, dokumentointiin ja kontrollointiin.
5. Taito- ja tietokokonaisuuksien eheyttäminen. Arviointia ei rajata oppiainekohtaisesti erottelemalla kognitiivisia ja affektiivisia osa-alueita toisistaan, vaan se kohdistetaan elämänläheisiin tieto- ja taitokokonaisuuksiin, jossa yhdistyy eri oppisisällöt, kuten tiedot, taidot ja kokemukset.

6. Laadullinen, yksilökeskeinen arviointi.

Autenttisessa arvioinnissa pitäisi käyttää sellaisia tehtäviä, joissa oppilaat saavat mahdollisuuden näyttää ymmärtäneensä keskeiset käsitteet ja asioiden väliset yhteydet. Arviointitehtävien tulee olla yksilöllisiä ja oppilaan kehitystason huomioivia, aitoja opiskelutehtäviä, joita ei ole erikseen tehty arviointia varten. Arvioinnissa tulee tarkastella sitä, miten oppilaat ajattelevat, mitä he pitävät tärkeänä tiedon käsittelyssä ja mistä on hyötyä ja merkitystä heille oppimisen kannalta. Autenttisen arvioinnin perusajatuksena on laadullinen oppimaan oppiminen sekä monipuoliset arviointimenetelmät. (Cole ym. 1995, 5-8; Virta 1999, 38.)

Haluttaessa tietoisesti ohjata oppilaan itsetiedostamista, tulee arvioinnin muuttua opettajan ja oppilaan väliseksi vuorovaikutusprosessiksi. Turvallisessa vuorovaikutusprosessissa opettajan antama arviointi tukee oppilaan itsetuntemusta ja sen kehittymistä. Tämä merkitsee sitä, että opettajan tulee pohtia minkälainen arviointi on tarkoituksenmukaista kullekin oppilaille ja miten tämä suhteutetaan hänen aikaisempiin arviointeihinsa. Samalla opettajan tulee pohtia arviointitiedon seurauksia oppilaille ja hänen oppimisen etenemiselleen. (Hart 1994, 11; Mäensivu 1999, 35-36; Virta 1999, 55-56.)

Pyrittäessä kokonaispersoonallisuutta rakentavaan arviointiin, opettajan on huomioitava myös muut arviointitiedon vastaanottajat, koska heillä on mahdollisuus omalta osaltaan joko vahvistaa tai nujertaa oppilaan itsetuntoa. Toisaalta autenttinen arviointi luo pohjaa tulevalle työelämälle, jossa ryhmätyötaidot ovat keskeisessä asemassa. Autenttisessa arvioinnissa pyritään myös arvioimaan sosiaalisen kanssakäymisen taitoja yhdessä toisten oppilaiden kanssa.

Autenttisessa arvioinnissa jokaisella oppilaalla nähdään olevan joku osaamisen vahvuus, sillä älykkyyttä löytyy muiltakin osa-alueilta kuin kognitiivisen oppimisen alueelta. Koulumaailmassa pyritään siksi tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia käyttää ja kehittää jokaista älykkyyden lajiaan. Konstruktivistisessa oppimisen ohjaamisessa ja sen arvioinnissa voidaan tukea kokonaisvaltaisemmin kaikkien eri älykkyyden osa-alueiden kehittymistä ja arviointia. (Hebert 1992, 59.)

Autenttisessa arvioinnissa pyritään elämänläheisiin arviointitehtäviin. Tämän avulla saadaan käsitys oppilaan ajattelusta ja sen kehittymisestä sekä oppimisprosesseista ja -strategioista. Autenttisessa arvioinnissa yhdistyvät arviointi ja opetus. Oppilaan ei tarvitse toistaa tietojaan arviointia varten, vaan arviointimenetelmässä yhdistyy oppilaan oppimisprosessit ja siihen liittyvät tehtävät.

4.2 Itsearviointi

Itsearviointi perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen edellyttää oppilaan ja opittavan välistä vuorovaikutusta. Oppilaalla on aktiivinen rooli omassa oppimistapahtumassaan. Ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista, että itsearviointi korvaisi kokonaan opettajan suorittaman arvioinnin. Oppilaan on osattava erottaa toisistaan itsensä arvioiminen ja arvostelu. Vuoden 1999 perusopetuslaki edellytti oppilaan itsearviointitaidon kehittämistä peruskoulussa, olipa oppimiskäsitys mikä tahansa.

Itsearviointitaito tukee oppilaan terveen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista. Se antaa pohjan asiallisen ja rakentavan kritiikin antoon toisen oppijan työstä (Korpinen 1996b, 20-21; Päsilä, Niinikuru, Ojanen & Rokka 1994, 40). Itsearvioinnissa korostuu kehittämisulottuvuus ja arvioinnin syvälinen tulkinta oppimisprosessista, jolloin sitä ei nähdä vain toteavana arviointina. Arvioinnissa tarvitaan kriittistä oman oppimisen tulkintaa. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 95-96.)

Tavoiteasettelussa oppilas voi asettaa itselleen tietoisesti haasteellisimpia oppimisprosesseja, jotka vievät hänen oppimistaan lähemmäs omia oppimisrajojaan. Jatkuvan kehittymisen kannalta on keskeistä, että oppilas osaa arvioida omaa toimintaansa realistisesti, joka kannustaa oppilasta parempaan oppimissuoritukseen. Tällä on suoranainen yhteys siihen, miten oppilas vastaanottaa uutta tietoa. (Nissilä 1999, 6-8; Nikkinen & Lyytinen 1996, 96.)

Oppimaan oppiminen luonnehditaan metakognitiiviseksi taidoksi, jossa itsearviointilla on merkittävä vaikutus. Metakognitiivisella taidolla tarkoitetaan oppilaan kykyä asettaa itselleen tavoitteita. Tavoitteilla hän saa valmiuksia säädellä omaa opiskeluprosessiaan ja arvioida sen tuloksia kriittisesti omasta oppimisprosessin näkökulmasta. (Nikkinen & Lyytinen 1996, 93; Välijärvi 1995, 32.) Oppilaan on kuitenkin totuttava myös ulkopuoliseen arviointiin ja arvosteluun, jotta hän voisi ohjata omaa oppimistaan yhä enemmän ympäröivän yhteiskunnan vaatimien muutosten mukaisesti.

Itsearviointivalmiudet ovat kaikessa tavoitteellisessa oppimisessä oleellisia. Valmiuksien harjaannuttaminen ja käyttö kuuluvat reflektiiviseen opetus- ja oppimisprosessiin. Itsearviointin avulla oppilas hankkii tietoja sisäisistä psyykkisistä prosesseistaan, jolloin hänelle kehittyy kyky nähdä, mitä hän ymmärtää ja mitä ei ymmärrä oppimistapahtumassaan. Itsearviointitaidon avulla oppilas säätelee omaa sisäistä toimintaansa, sovittamalla kulloisetkin tehtävävaatimukset oikeisiin oppimisstrategioihin. (Lyytinen 1995, 39; Ornstein 1990, 176; Porter & Cleland 1995, 26-28; Ruohotie 1996, 77-81.) Opettajalle pedagoginen haaste on luoda oppilaille ympäristö, jossa oppilas ymmärtää tiedon merkityksen oman elämänsä kannalta, sekä siirtää oppimansa tiedon tuleviin haasteisiin.

Tavoitteet tuntuvat oppilaasta tavoittelemisen arvoisilta, kun hän saa olla itse asettamassa omat oppimistavoitteensa. Itsearviointissa oppilas palaa omiin tavoitteisiinsa, jotta hän voisi nähdä saavutuksensa, epäonnistumisensa sekä sen pystyikö hän ylittämään hänelle asetetut tavoitteet. Itsearviointi ei kohdistu pelkästään tiedollisten aineiden arviointiin, vaan sitä käytetään kokonaisvaltaisesti oppilaan oppimiseen liittyvien taitojen arviointiin. (Ollila 2000, 6-7, Salmio 1998, 45-47.)

Itsearviointi on yksi reflektion muodoista. Reflektiota voidaan pitää keinona analysoida ja havaita oppimista ja kasvua kaiken aikaa. Tietojen, taitojen ja asenteiden kehittymistä pohditaan ja seurataan jatkuvasti, ei vasta oppimisprosessin päättyessä. Oppimisen reflektiossa analysoimme toimintaamme ja tuotoksiamme oman oppimisprosessin näkökulmasta. Reflektointi kehittää tietojamme ja ymmärrystämme omasta toiminnastamme. (Cole ym. 1995, 16; Killion & Todnem 1991, 14-15.)

Itsearviointi jaetaan kolmeen osa-alueeseen; sisällön, prosessin ja perusteiden reflektointiin. Sisällön reflektoinnissa käydään vuoropuhelua siitä, mitkä kuuluvat ongelmaan ja mitkä jäävät sen ulkopuolelle. Prosessin reflektoinnissa keskitytään erilaisten ratkaisukeinojen selvittämiseen, ongelman ratkaisuun ja lopputuloksen saavuttamiseen. Perustiedon reflektoinnissa määritetään onko esille nostettu ongelma sellainen, että siihen kannattaa kiinnittää huomio. (Ruohotie 1996, 77.)

Itsearviointin kautta oppilas oppii myös hyödyntämään toisten kritiikkiä rakentavasti. Toisten kritiikin oppilas hyödyntää oppimisprosessissa oman synteesinsä kautta. Itsearviointi kehittää oppilaissa oma-aloitteisuutta sekä päätöksenteon hallintaa. Yhteiskuntamme vaatii ja korostaa tällä hetkellä reflektoivaa oppijaa, jotta hän voisi tulevaisuudessa parantaa itsearviointilla omaa työpanostaan ja ammattitaitoaan työelämässään. (Päsälä ym. 1994, 40.)

4.3 Portfolioarviointi

Portfolioarvioinnissa korostuu sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemyks. Tillema (1998, 264) toteaa portfolion liittyvän konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jossa keskeistä oppimisessa on oppimisen itsesäätely ja omakohtaisten merkitysten etsiminen. Tällöin oppilas nähdään oman oppimisensa lähtökohtana, joka rakentaa tietämystään tulkintaprosessiensa avulla. Tällä tavoin oppilas voi vaikuttaa itsenäiseen oppimiseensa ja samalla hän oppii ottamaan vastuuta ratkaisuksistaan. (Linnakylä 1996, 101; Salmio 1995c, 76.)

Arviointimenetelmänä portfolio on realistinen oppilaskeskeinen kuvaus opiskelu-, oppimis- ja arviointiprosessista. Siinä kehitys ja tulos nähdään yhtä tärkeinä prosesseina. (Salmio 1995c, 75.) Voidaankin todeta, että portfolio liittyy läheisesti autenttiseen arviointiin, suoritusarviointiin ja yleensäkin oppijakeskeiseen arviointiin (Virta 1999, 58).

Portfoliolla tarkoitetaan; ”Oppilaan omaa arviointisalkkua, eli sellaista opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppilaan osaamista ja jonka oppilas itse on valikoinut jonkin opiskelujakson töistä. Portfoliosta oppilas sisällyttää myös oppimiskontekstin kuvauksen sekä parhaiten töittensä ja näiden valintaperusteiden esittelyn samoin kuin koko näytevalikoiman loppuarvioinnin, jossa oppilas kuvaa opiskeluprosessiaan ja sen onnistumista, osaamisensa vahvoja puolia ja yleistä edistymistään sekä suunnittelee opiskelunsa jatkotavoitteita.”(Linnakylä 1994, 10).

Määritelmää voidaan laajentaa siten, että parhaiden töiden lisäksi portfolioon otetaan epäonnistuneita ja keskeneräisiä töitä. Oppimalla virheistään ja epäonnistumisistaan, oppilas oppii samalla analysoimaan työtänsä kokonaisvaltaisesti. Portfolion ollessa mahdollisimman monipuolisesti rakennettu, saavat opettaja ja vanhemmatkin laajemman kuvan oppilaan oppimisesta. Linnakylän (1996, 101) mukaan portfolioa kootessaan oppilas on kasvotusten oman oppimisensa kanssa. Samalla se herättää oppilaan tarkastelemaan omia töitään kriittisesti. Hänen arvostuksensa omaa osaamistaan, edistymistään ja yrittämistään kohtaan nousee. Käydessään läpi opiskelutehtäviään ja töitään oppilas huomaa, miten monella tapaa hän on saavuttanut tiedon.

Portfoliotoiminnalla ei ole yhtenäistä teoriataustaa eikä tiukkaa määritelmää, vaan se määrittyy jokaisen opettajan, oppilaan ja luokan tarpeiden mukaan. Portfoliot ovat aina tekijänsä mukaisia koosteita ja kokonaisuuksia. (Paulson F., Paulson P. & Meyer 1991, 61.) Portfolioiden erilaisuus on toivottavaa, koska se osoittaa oppilaiden omaa näkemystä saavutuksistaan. Tällöin myös oppilas tarkastelee ja arvioi omaa työkokoelmaansa omin kriteerein, jotka voivat poiketa opettajan ja toisten oppilaiden kriteereistä. Näin ollen oppilas vertaa omaa edistymistään ensisijaisesti omiin aikaisempiin saavutuksiinsa. (Takala 1995, 6-17.)

Koulussa portfolio on yleensä suunnitelmallinen kokonaisuus oppilaan töitä, jotka hän on itse valinnut kuvaamaan oppimistaan ja opiskeluaan tietyllä ajanjaksolla. Muodoltaan portfolio voi olla esimerkiksi kansio, salkku, kuvakokoelma tai video. Keskeisintä ei ole ulkomuoto, vaan sisältö, valikointi ja arviointiprosessi. Sisältöä valitessaan oppilas tekee valinnat jakson tavoitteisiin nähden ja pohtii valintojensa

syitä ja perusteita. Tarkoituksena on auttaa reflektiivistä oppimisprosessin etenemistä. (Linnakylä 1994, 11-12; Salmio 1995c, 75-78.) Portfolion keskeinen sisältö onkin oppilaan kasvun ja kehityksen seuraaminen, ensisijaisesti oppilaan näkökulmasta, mutta myös opettajan ja vanhempien osallistuessa arviointiin. (Linnakylä 1994, 11.)

Portfolioon voidaan myös lisätä mukaan kehyskertomus tai saatekirje, jossa oppilas perustelee valintojaan sekä kuvaa työskentelyään ja oppimistaan. Portfolioarvioinnissa oppilas arvioi työskentelyänsä ja perustelee valintansa. Perusteluissaan oppilas kehittää omaa analysointi- ja arviointitaitoaan. Portfolion avulla pyritään vahvistamaan oppimaan oppimista ja itsetunnon kehittymistä sekä edesauttamaan itseohjautuvuutta oppimisessa. Tämä arviointitapa kehittää oppilaiden epävarmuuden sietokykyä sekä opettaa ratkaisemaan ongelmia koulutyössä. (Salmio 1995c, 75-77; Virta 1999, 58-59.)

Portfolio voi sisältää itsearvioinnin ohella myös muiden oppilaiden, opettajan ja vanhempien kommentteja. Kuitenkin täytyy muistaa, että itsearvioinnilla on keskeinen rooli ja muiden arvioinnit rikastuttavat ja tukevat oppilaan omaa arviointityötä. Toivottavaa onkin, että opiskelujakson päätyttyä oppilas esittelee portfolionsa ja keskustelee muiden kanssa siitä. Kun oppilas tuo perusteensa julkisuuteen, joutuu hän uudestaan määrittämään oman opiskelunsa tavoitteet ja etenemisen. Esittelyn yhteydessä oman työn arvostus kohoaa. (Linnakylä 1994, 11-12; Salmio 1995c, 75-78; Sahlberg, Meisalo, Lavonen & Kolari 1993, 166.)

Kootessaan portfoliotaan oppilas oppii näkemään, että opiskelun tuloksellisuus on riippuvainen hänen omasta työstään, yritteliäisyydestään sekä tarkoituksenmukaisista opiskelustrategioistaan. Portfoliota koostaessaan oppilas oppii arvostamaan omaa osaamistaan. Samalla portfolio heijastaa oppilaan kiinnostuksen ja arvostuksen kohteita, sekä antaa oppilaille myös mahdollisuuden erilaisten kykyjen esiin tuomiseen. Korostettaessa itsearviointia on järkevää antaa oppilaiden laatia omat arviointikriteerinsä. Kriteereiden täsmentäminen tekee portfolioista arviointimenetelmän. Kriteerien tulee vastata opiskelun tavoitteita sekä yhdessä sovittuja painotuksia oppiainesisällöistä ja oppimistaidoista. Jatkuva työskentely ja vastuunottaminen ovat tärkeitä opittavia taitoja tulevaisuutta varten. Kouluaikainen portfolioarviointi tukee oppilaan

kriittisen ajattelun kehittymistä sekä antaa hyvän pohjan itsenäiselle päätöksenteolle, jota tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. (Hart, 1994, 26-27; Salmio 1995c, 79; Virta, 1999, 60.)

Oppilaiden portfolioit antavat opettajalle kokonaiskuvan oppilaan kokemustaustasta, kiinnostuksen kohteista, ajattelu- ja työtavoista sekä edistymisestä ja henkisestä kasvusta. Portfoliosta saatu tieto antaa opettajalle virikkeitä siitä, miten opetus saadaan oppilaita kiinnostavammaksi sekä lähemmäksi heidän kokemusmaailmaansa. (Linnakylä 1994, 15, 1996, 100.)

Portfolioarvioinnin ongelmaksi nähdään, että se kattaa vain pienen osan arvioinnin funktiosta. Tieto kootaan sattumanvaraisesti ja epäsystemaattisesti, eikä siitä saatua tietoa voida yleistää, eikä käyttää vertaamiseen oppilaiden oppimissaavutusten kesken. Saatua tietoa ei myöskään voida suhteuttaa koulun tai kunnan oppimistavoitteisiin mittaamismielessä. (Kananoja 1999, 245, 326.) Opettajalta vaaditaan rohkeutta, aikaa ja etenkin syventymistä tavoitteiden ja kriteerien määrittelyyn, jotta portfolioista saataisiin oppilaskeskeisempi. Ajoittain ongelmaksi voi muodostua se, että opettajat puuttuvat liikaa oppilaiden valintoihin heidän kootessaan portfolioitaan. Tällä toiminnalla opettajat pyrkivät todistamaan itselleen ja oppilaiden vanhemmille sen, että opetus on ollut tehokasta ja laadukasta. (Linnakylä 1994, 39.)

Alkuopetuksessa lasten ikä ja työskentelytaitojen kehittymättömyys asettavat rajoituksia portfolion käytölle arvioinnin välineenä. Oppilaat tarvitsevat opettajan vahvaa tukea, kun he valitsevat töitä portfolioon. Alkuopetuksessa kansio tulisi nähdä kehityskansiona, mihin opettaja ja vanhemmatkin voivat sisällyttää omia havaintojaan oppilaan kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Kananoja 1999, 245, 326.)

5 ARVIOINTI KOULUN ARJESSA

Arviointi liittyy kiinteästi koulun opetus- ja kasvatustyöhön. Oppilasarviointi on muuttunut ja kehittynyt arvostelusta kohti kokonaisvaltaista arviointia. Koulu rohkaisee oppilaita kohtaamaan uusia tilanteita ja hankkimaan niihin tarvittavia taitoja. Painotukset kohdistuvat reflektiiviseen ajatteluun, ongelmaratkaisutaitojen kehittymiseen sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen kouluyhteisössä. (Hunter & Scheirer 1992, 139.) Kohonen kirjoittaa julkaisuissaan (1990, 177; 1994, 178), että kokonaisvaltaisessa oppimisessä arviointi on laaja-alaista, kasvatus- ja opetustyön erivaiheissa suoritettavaa toiminnan arviointia, jossa kootaan eritavoin havaintoaineistoa opetusprosessin etenemisestä. Saterly (1981, 6) korostaa opettajan oman työn ja oppilasarvioinnin yhteyttä. Hänen mukaansa arvioinnin tulokset ovat suoraan verrannollisia opettajan omasta työpanoksesta, jolloin oppilasarviointi on olennainen osa tehokasta opetustyötä.

Opettajan tulisi miettiä koulukasvatus- ja opetustavoitteiden, sisältöjen ja työmuotojen pedagogista yhteyttä. Arvioinnin pedagoginen pohdinta auttaa opettajaa ratkaisemaan opetuksellisia valintojaan. Kyseiset valinnat kehittävät oppilaiden kasvua oppimisprosessissa. Arviointi onkin opettajalle tietoista toimintaa, jolloin hän kokoaa informaatiota oppilaiden oppimisesta ja niihin johtavista prosesseista, sekä persoonallisesta että sosiaalisesta kasvusta ja kehityksestä. Opettajan tulee huolehtia siitä, että arviointi on järjestelmällistä ja jatkuvaa toimintaa, joka suoritetaan harkitusti ja ammattitaidolla. Opettajan rooliin kuuluu myös oppilaan kasvun ohjaaminen, avustaminen ja tukeminen. Oppimaan oppimisessa oppilas pääsee ohjauksen avulla opittavan tiedon syvimpiin rakenteisiin. (Kohonen 1990, 177; Kohonen 1994, 179-184.)

Tänä päivänä koulussa arvostetaan yksilöllisyyttä ja kannustetaan oppilasta omista vahvuuksistaan ja valmiuksistaan lähtevään oppimiseen. Koulut joutuvat pohtimaan omia valmiuksiaan ja mahdollisuuksiaan vastata yksilöllisyyden haasteisiin oppimisessä ja sen arvioinnissa. Koulut ovatkin pyrkineet luomaan motivoivan oppimisympäristön ja sellaisen arviointikulttuurin, joka innostaa ja tukee oppilaan omaa arviointiprosessia. (Linnakylä 1996, 98.)

Arvioinnilla on tietty vaikuttavuus koulutyössä. Sen toivotaan parantavan oppilaiden asenteita omaa työtään kohtaan, samalla se myös kehittää oppimisen kontrollia ja oppimisstrategioita. Arviointi luo pohjan persoonallisuuden ja identiteetin rakentumiselle ja tuo tietoa oppilaalle toivotusta kehityssuunnasta. Viestit, mitkä tulevat arvioinnista, vaikuttavat oppilaan itsetuntoon, minäkäsitykseen, luovuuden kehittämiseen sekä omaan osaamiseen koulussa. Palautetieto virittää joko myönteisiä tai kielteisiä odotuksia omasta oppimisen tasosta. Yleensä oppilas kiinnittää huomion vain oppimistiedon hallintataitoon, jolloin hän näkee kapea-alaisen kuvan omista oppimistaidoistaan. Arviointitietoa annettaessa pitäisi pyrkiä saavuttamaan koko kuva oppimisesta, jotta jokainen pystyisi rakentamaan positiivista oppimiskulttuuria. (Mäensivu 1999, 13-14; Sahlberg ym. 1993, 160-161; Virta 1999, 20-21.)

5.1 Hyvän arvioinnin tuntomerkit

Arvioinnille asetetaan monia vaatimuksia. Hyvä arviointi perustuu uusimpiin oppimisteorioihin sekä näkemykseen, millaisia tietoja ja taitoja oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa. (Herman 1992, 75.)

Koppinen, Takala ja ym. ovat koonneet hyvän arvioinnin tuntomerkkejä teoksissaan. Tärkeintä arvioinnissa on määrittää ensin sen validiteetti. Arvioinnin validiteetti on hyvä, jos arviointi kohdistuu oppimisen prosesseihin ja tuloksiin opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin nähden. Opettajan onkin määriteltävä yleiset kriteerit, mihin pyritään ja millä tavalla. Arvioinnin validiteettiin kuuluu myös se, miten arviointitietoa käytetään oppimisen tukena. Arviointi voi ohjata opetusta kahdella eri tavalla; sisältöarviointina tai oppilaan yksilöarviointina. (Koppinen ym. 1999, 32; Lahdes 1997, 226; Takala 1996, 216.)

Toisaalta hyvä arviointi vaatii johdonmukaista arviointia, jolloin reliabiliteetti täyttyy. Reliabiliteetin kriteerit tulee pysyä samanlaisina ajankohdasta riippumatta. (Koppinen ym. 1999, 32.) Oppilaiden tulee olla tietoisia, ja heidän kanssaan tulee keskustella näistä kriteereistä, jotta he voisivat pyrkiä asetettuihin tavoitteisiin. Op-

pilaat sitoutuvat arviointiin paremmin, jos he kokevat voivansa vaikuttaa sen tavoitteisiin, sisältöön, muotoon ja käyttötapoihin (Takala 1995, 5).

Arvioinnin tulee kohdella kaikkia oppilaita oikeudenmukaisesti. Arviointi suhteutetaan oppilaan ikään ja kehitysvaiheeseen, jolloin oikeudenmukaisuus toteutuu. Arviointi vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja itsetuntoon, ja siksi onkin huolehdittava siitä, että negatiivisetkin asiat esitetään positiivisesti. (Koppinen ym. 1999, 33; Takala 1995, 2.)

Objektiivisuuden vaatimuksella tarkoitetaan jokaisen yksilöllistä arviointia yhteisössä. Arviointi on ihmisen inhimillistä toimintaa, missä vaikuttaa persoonalliset tekijät. (Takala 1995, 2.) Kun pyritään arvioinnin objektiivisuuteen, tulee arvioijan olla tietoinen omista mieltymyksistään, arvostuksistaan ja asenteistaan (Koppinen ym. 1999, 33). Opettajan tulee pyrkiä arviointia tehdessään siihen, ettei omat tunnepohjaiset käsitykset vaikuta arviointitilanteessa.

Arvioinnin tärkeimpinä motiiveina tulee olla oppimisen tukeminen ja opetuksen kehittäminen. Kehittyvässä arvioinnissa mahdollistuu oppilaan oppiminen, jonka kautta oppilas ohjautuu oppimaan yhä tehokkaammin. (Koppinen ym. 1999, 34.)

Koppisen ym. (1999) mukaan hyvä arvioija on todellisuudentajuinen ja omaa hyvän ihmistuntemuksen. Hyvän arvioijan ominaisuuksia voi kuvata seuraavasti:

- empaattinen
- kykenevä havainnoimaan eri tilanteita
- rauhallinen, ystävällinen ja tarkkaavainen
- aidosti kiinnostunut oppijasta
- omaa tutkivan otteen työhönsä
- omaa muuntautumisherkkyyttä
- keskustelutaitoinen
- realistinen ihmiskäsitys
- haluaa kehittää työtään yhä paremmaksi

Hyvässä arvioinnissa oppilas nähdään kokonaisvaltaisena persoonana, jolloin hänet nähdään tahtovana, sisältäpäin ohjautuvana yksilönä, joka on tietoinen omista ratkaisuistaan. Tällöin oppilas oppii säätelemään itseään ja vaikuttamaan oppimiseensa ja kehittämään oppimistaitojaan tietoisesti. Tietoisuudellaan oppilas mahdollistaa sen, että oppimisprosessi ohjautuu oppilaan oman sisäisen kontrollin kautta. Täydellistä oppimista ei voi saavuttaa ennen kuin oppilas pystyy itse arvioimaan ja säätelemään omaa tavoitteellista toimintaansa. (Kohonen 1993, 69.)

5.2 Arviointitiedon käyttö oppimisen tukena

Arvioinnista saatu tieto kertoo opettajalle opetuksen onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Tiedon avulla opettaja voi kehittää omia opetustapojaan sekä arviointimenetelmiään. Arvioinnilla pyritään löytämään kullekin oppilaalle oikea opetuksen muoto sekä opetukselliset ongelmakohdat. (Koppinen 1995, 165; Glazer 1993, 132; Kohonen & Leppilampi 1994, 178-179.) Arviointi on myös väline opettajalle tehokkaan opiskelun ohjaamiseksi. Tällöin tulee punnita, mikä on opettajan arvioinnin tavoite: onko se arvostelu vai arvosanojen määrittäminen kokeiden avulla, vai pyrkiikö opettaja arvioinnin avulla ymmärtämään oppilaita yksilöinä, tavoittaakseen kuvan kunkin oppilaan oppimisprosesseista. (Virta 1999, 30.) Opetusneuvos Martti Apajalahti korostaa Opettajalehdessä (1999/ 35) oppilaan yksilöllisten taitojen kehittymistä ja seurantaa. Hänen mielestään heikompien oppilaiden arviointiin tulee kiinnittää tarkemmin huomiota ja siten pystytään antamaan oppilaille tarvittavaa tukea heidän opiskelussaan.

Oppilaalle arvioinnin tulee kertoa totuudenmukaisesti hänen oppimisensa taso. Arvioinnin kautta hän saa tietoa siitä, mitä osaa ja missä hänen tulee kehittää itseään paremmaksi oppijaksi. Tämänsuuntainen arviointi luo pohjaa itseohjautuvalle opiskelulle. Sisäisen motivaation kehittymisen kannalta on tärkeää osata asettaa itselle realistiset tavoitteet oppimisessa. Onnistuneet kokemukset kehittävät oppilaan realistista tavoiteasettelua suhteessa arviointiin. (Koppinen ym. 1999, 117; Törmä 1998, 67.)

Oppiessaan konstruoimaan tietoa, tulee oppilaasta aktiivinen tiedon hankkija; siksi arvioinnin on kohdistuttava omaksutun tiedon ohella oppimisen prosessiin. Tällöin arvioitaviksi tulevat ajattelun ja tiedon muodostusprosessit, motivaatio ja oppimisen strategiat. Haluttaessa kehittää oppilaan kokonaispersoonaa, tulee koulun tukea oppilaan persoonallista kasvua ja sosiaalistumista ympäröivään yhteiskuntaan. (Mäensivu 1999, 33.) Koulusaavutusten arviointi antaa palautetta opetuksen kehittämiseksi ja opetusresurssien ja oppilaan opiskelun suuntaamiseksi, sekä sen kohdentamiseksi oppimisprosessin aikana parempien oppimistulosten saavuttamiseksi (Kangasniemi 1996, 25).

5.3 Arvioinnin ongelmia

Oppilararvioinnin ehkä yksi keskeisin ongelma on se, ettei kaikkea koulutyötä voida arvioida laadullisesti. Tuloksellisuus on yksi hankalimmista vaatimuksista, sillä kohdennetaanko tuloksellisuus opettajan opettamiseen vai oppijan oppimistapahtumaan. Koulujen opetussuunnitelmissa on pyritty asettamaan konkreettiset arviointiperusteet, jotka ovat helpommin arvioitavissa. (Hyvönen & Wass 1998, 30-31.)

Jakku-Sihvonen toteaa Opinportti-ohjelmassa (Opinportti, TV-ohjelma 15.12.01) seuraavasti: Sanallinen arviointi on saanut sekä hyvää että negatiivista palautetta opettajilta. Sanallinen arviointi ei saisi olla pelkkää sanallista kuvailua, vaan sen tulisi kohdistua oppimiseen kannustavassa hengessä, unohtamatta realistista näkemystä oppilaan taidoista. Oppilararvioinnin pitäisi olla kaikille oppilaille sama, mutta tällä hetkellä yhteiskunnassamme ei ole yhteisiä kriteereitä arvioinnille. Mikä tarkoittaa, että oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa siirryttäessä kouluasteelta toiselle.

Samassa Opinportti-ohjelmassa (Opinportti, TV-ohjelma 15.12.01) luokanopettaja Raipala esittää vastanäkemyksiä Jakku-Sihvosen näkökulmiin. Luokanopettaja Raipalan mielestä numerot ovat selkeitä ja tavoitteellisia keinoja tulkita oppilaan oppimista. Hänen mielestään arviointia ei tulisi tehdä alkuopetuksen aikana ollenkaan, koska silloin oppilaat opettelevat koulunkäynnin alkeita. Samalla hän esitti kysy-

myksen, mihin todistusta todellisuudessa tarvitaan ensimmäisen ja viidennen luokan välisenä aikana.

Kasvatustieteiden tohtori ja luokanopettaja Sirkku Kananoja kirjoittaa Helsingin Sanomien mielipidepalstalla (22.12.01) oppilasarvioinnista. Siinä hän esitti kritiikkiä sanallista arviointia kohtaan, joka hänen mielestään on korulauseita sisältävä asiakirja. Hänen mielestään oppilaille ja heidän vanhemmillaan on oikeus saada faktatietoa oppilaan koulutyöskentelystä. Hän toteaa, ettei arviointi ole vielä saavuttanut henkilökohtaisten tavoitteiden tasoa. Samalla hän myös otti kantaa opettajien työmäärän lisääntymiseen. Hänen mielestään kouluorganisaatio ei anna arvoa kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Lopuksi hän esitti seuraavan ajatuksen: ”Vastaavatko koulujen monenkirjavat todistuslomakkeet niille asetettuja pedagogisia tavoitteita?” Hänen mielestään Suomessa ei ole tällä hetkellä minkäänlaista viranomaisvalvontaa, joka ottaisi vastuuta koulujen arviointi- ja todistuskaavakkeista. Hänen mielestään tämä osoittaa sen, etteivät päättäjät ole kiinnostuneita arvioinnista.

Sekavat arviointikäytänteet ja viranomaisten valvonnan puute ovat nousseet yhdeksi päällimmäiseksi ongelmaksi ja kehittämisen kohteeksi koulumaailmassa. Perusopetuksen perusteissa tulisi tulevaisuudessa määrittää selkeästi oppilasarvioinnin yleiset linjaukset. Oppilaan oikeusturvan kannalta on olennaista, että arviointiohjeet ja säädökset olisivat yhtenäisempiä mitä arviointikäytänteet ovat tällä hetkellä.

5.4 Arvioinnin kehittäminen

Koulussa tapahtuva arvioinnin kehittäminen perustuu opettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Kehittämisessä tulee kuitenkin huomioida oppilaitten yksilöllisyys oppimisessa sekä oppilaan oikeusturva saada samanarvoista arviointia koulusta riippumatta. Arvioinnin tulee perustua monipuolisiin arviointimenetelmiin, joissa pyritään korostamaan oppilaan vahvuuksia ja tukemaan oppimaan oppimista.

Kehittämistyössä on tärkeää, että koulun tavoitteet, sisällöt, opetus- ja kasvatukseen menetelmät sekä arviointijärjestelmä muodostavat eheän kokonaisuuden. Kun tavoitteeksi asetetaan oppilaan kokonaiskehityksen tukeminen, velvoittaa se opettajaa ja koulua kehittämään omia arviointikäytänteitään. (Koppinen ym. 1999, 121-122.)

Nykyarvioinnissa ei tyydytä enää pelkästään oppimistulosten mittaamiseen, vaan sitä on pyritty kehittämään entistä monimuotoisemmaksi. Suoritusarviointi, autenttiset arviointimuodot, esimerkiksi portfolion käyttö, mahdollisesti muuttavat oppijan suhdetta tietoon, kohti itsenäisempää ja soveltavampaa suuntaa. Arviointikulttuuri muuttaa myös vähitellen opetettavan tiedon osa-alueita, kohdentaen huomion niihin tietoihin, joita oppilas tarvitsee yhteiskunnan jäsenen näkökulmasta. Koulussa ei tyydytä pelkkien oppimistulosten mittaamiseen, vaan arviointi tapahtuu yhä enemmän tulevaisuuden haasteiden ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Pelkkä tekninen uudistus ei tuota muutosta, vaan opetuksen ja sen käytänteiden tulee muuttua arvioinnin mukana. Oppimäärän arvioinnin lisäksi, arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan oppimishistoria, oppimisen vaikeudet ja sen hetkinen elämäntilanne. (Mäensivu 1999, 13; Virta 1999, 9.)

Arvioinnissa on otettu huomioon myös sosiaalisen kehityksen osa-alueet. Kehittyvän arvioinnin tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota jatkuvasti muuttuviin tavoitteisiin yhteiskunnan taholta. Nämä tavoitteet edesauttavat oppilasta sopeuttamaan oppimansa tulevaisuuteen. Arvioinnin kehittämisen tulee kulkea käsi kädessä opettajan kehittymisen kanssa. Jos arviointikäytäntöjen kehittyminen menee opettajan kehittymisen edelle, opettajan ei ole mahdollista selkeyttää arviointikriteereitä oppilailleen. Jos opettaja ei usko tapaansa, jolla toimii, arviointi menettää merkityksensä.

Arvioinnin kehittämisessä tulee yhä enemmän painottaa oppilaan yksilöllisyyttä oppijana, jolloin huomioidaan oppilaan tarpeet, edellytykset sekä oppimistyyli. Myös opetushallituksen ohjeistossa (Opetushallitus, 1995, 3) asia on tuotu esille seuraavasti: ”Yksilöllisyyttä ja valinnaisuutta korostavan koulun arviointikäytänteissä painotuu oppilaan näkemysten selkeyttäminen omista tavoitteista ja mahdollisuuksista.”

Tulevaisuudessa arviointi painottuu yhä enemmän avoimesti diagnosoivaan arviointiin, jolloin se suuntautuu yhä enemmän oppijan tulevaisuuteen huomioiden oppijan omat tavoitteet. Yksilöllistämisen myötä lisääntyy oppilaan ja hänen vanhempiansa rooli tavoitteiden asettelun ja arvioinnin yhteydessä. (Mäensivu 1999, 16.)

Oppimisen arvioinnin validiutta on haluttu lisätä sekä portfolio- että itsearvioinnilla. Nämä arvioinnit tekevät arvioinnista monimuotoisemman ja tuovat jatkuvan arvioinnin periaatteen koulutyöhön. Arviointi on noussut opetuksessa keskeiseksi elementiksi, koska tämän päivän yhteiskunnassa painotetaan jatkuvaa kehittymistä. Osa niin sanotuista uusista arviointimenetelmistä ovat olleet jo aiemmin tunnettuja, ja vasta nyt niitä on alettu kehittää arviointisysteemeiksi, jotka voivat korvata perinteiset arviointimuodot. (Virta 1999, 23.)

Kehittäessään oppilasarviointia opettajien tulee olla aidosti kiinnostuneita arvioinnin kehittämisestä sekä heillä tulee olla halu muuttaa omia käytänteitään kohti oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista.

5.5 Tutkimuskoulujen esittely

Tutkimuskoulut sijaitsevat pienehkössä kaupungissa Uudellamaalla. Koulu A sijaitsee kaupungin ydinkeskustassa ja siellä on 320 oppilasta. Oppilasmateriaali muodostuu yleis- ja erityisopetuksen oppilaista sekä maahanmuuttajista. Opettajina työskentelee 13 luokanopettajaa, 10 erityisluokanopettajaa, kolme aineenopettajaa sekä kaksi maahanmuuttajaopettajaa. Koulussa toteutetaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Oppilas työskentelee reaaliaineissa sekä taito- ja taideaineissa kotiryhmässä. Välineaineissa oppilas työskentelee tasonsa mukaisessa oppimisryhmässä. Eri luokka-asteiden kotiryhmiin on sijoitettu erityisoppilaita. Osa erityisoppilaista on sijoitettu pienluokkiin. Koulu B sijaitsee yhdessä kaupungin asutustaaajamassa ja siellä on 230 oppilasta. Toinen ja kolmas luokka ovat yksisarjaisia ja muut luokka-asteet ovat kaksisarjaisia. Opettajakunta koostuu 11:sta luokanopettajasta, yhdestä aineenopettajasta ja yhdestä erityisopettajasta. Koulussa toteutetaan yleisopetusta.

5.5.1 Tutkimuskoulujen oppilasarviointit

Tutkimuskoulujen oppilasarviointit pohjautuvat suurimmaksi osaksi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, missä korostetaan oppilaan yksilöllisyyttä oppijana. Molemmat tutkimuskoulut poikkeavat oppilasarviointinsa osalta maamme yleisestä arviointilinjauksesta.

5.5.1.1 Tutkimuskoulu A:n oppilasarviointi

Tutkimuskoulu A:n oppilasarviointi perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Kyseinen ihmiskäsitys korostaa erityisesti ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta. Humanismi korostaa ihmisen ainutkertaisuutta ja sivistyksen kunnioittamista. Lapsen yksilöllinen kehittyminen asettaa koulujärjestelmälle tarpeen muovata toimintajärjestelmiään yksilölliset edellytykset huomioon ottavaksi. Opetusryhmien heterogeenistuminen luo tarpeen etsiä lapsikeskeisen pedagogiikan linjauksia koulun toimintakulttuuriin. Eriyttämisen tarve perusopetusryhmissä on suuri, joten eriyttämiseen tarvitaan uusia ratkaisumalleja.

Humanistisen ihmiskäsityksen myötä yksilölliset erot oppilasryhmissä hyväksytään, niitä kunnioitetaan ja koulussa etsitään erilaisia lähestymistapoja vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Oppimistilanne pyritään järjestämään oppilaalle haastavaksi, palkitsevaksi ja miellyttäväksi. Oppilas tulee hahmottaa holistisena kokonaisuutena, näin oppimista tulee tukea sekä kognitiivisella, fyysisellä, esteettisellä, sosiaalisella että emotionaalisella alueella. Opetusjärjestelyjen osana on kehittää oppilasarviointia tukemaan lapsen oppimista sekä monipuolista kehittymistä.

Koulun oppilasarviointi pyrkii olemaan jatkuvaa, jolloin arviointi pyritään niveltämään osaksi päivittäistä toimintaa. Oppilaan arviointi on myös diagnostista. Tällöin oppilas saa tietoa suoriutumisestaan erilaisten tehtävien ja toimintojen kautta. Arviointiprosessin tavoitteena on oppilaan itseohjautuvuuden ja -tuntemuksen lisääminen ja syventäminen.

Oppilasarviointi muodostuu oppilaan itsearviointista, portfolioista, huoltajan, opettajan ja oppilaan arviointikeskusteluista sekä opettajan antamasta palautteesta oppilaalle. Opintokirjassa (Liite 1) opettaja arvioi oppilaan edistymistä oppiaineittain sekä oppilaan käyttäytymistä ja työskentelytaitoja tavoitteiden mukaisesti. Opintokirja on osa opetussuunnitelmaa, joka esittelee opeteltavat sisällöt että tavoitteet niin opettajalle, huoltajalle kuin oppilaalle itselleen. Opintokirjan tarkoitus on auttaa opettajaa työssään sekä antaa kokonaiskuva myös oppilaalle ja huoltajalle opeteltavista asioista.

Arviointi suoritetaan kolme kertaa lukuvuoden aikana. Syyskuussa tapahtuva arviointi kohdistuu työskentelytaitoihin. Tällöin opettaja, oppilas ja hänen huoltajansa määrittävät yhdessä käyttäytymisen ja työskentelytaitojen tavoitteet kuluvalle lukuvuodelle. Ennen joululomalle lähtöä oppilas kerää syksyn töitään portfoliokansioonsa. Loman aikana oppilas ja huoltaja yhdessä valitsevat kolmesta viiteen työtä oppilaan portfolioon.

Tammikuun kehityskeskusteluarvioinnissa arvioidaan syksyn tavoitteet ja määritetään tarvittaessa uudet tavoitteet kevätlukukaudelle. Samassa arviointikeskustelussa käydään läpi myös oppilaan tiedollinen ja taidollinen osaaminen. Kehityskeskustelun yhteydessä oppilas esittelee ja perustelee portfolionsa työt.

Koulussa käytössä oleva opintokirja pitää sisällään taitoportaat välineaineissa. Taitoportaat on jaettu viiteen portaaseen, kattaen vuosiluokat ensimmäisestä kuudenteen. Jokainen taidonporras sisältää omat minimitavoitteet, mitkä oppilaan tulee suorittaa päästäkseen seuraavalle oppimisportaalle. Reaaliaineissa portaat ovat jaettu kursseihin, mitkä arvioidaan suoritusmerkinnöillä. Taito- ja taideaineissa käytetään koko vuoden kattavaa suoritusmerkintää. Opintokirjaa käytetään kaikilla luokka-asteilla ja opettaja vastaa sen täyttämistä. Koulun päättyessä oppilas saa opintokirjan kotiin perinteisen lukuvuositodistuksen sijasta. Kuudennen luokan oppilaat saavat opintokirjan ja päättöarviointitodistuksen, missä oppilaalle annetaan numero välineaineista.

5.5.1.2 Tutkimuskoulu B:n oppilasarviointi

Opetushallituksen erityisluvalla 1994 alkaen koulussa on aloitettu kehittämään oppilasarviointia. Arviointia on kehitetty käytännön tarpeen mukaan eteenpäin. Muutoksissa on huomioitu peruskoululain ja -asetuksen tuomat uudet näkökulmat oppilasarvioinnille. Koulussa on kehittämistyön alusta asti painotettu oppilaiden itsearviointia. Tällä on pyritty välttämään oppilaiden välistä vertailua.

Koulun opetussuunnitelmassa oppilasarviointi perustuu seuraaviin filosofisiin näemyksiin, jotka ovat näkyvillä oppilaille ja heidän huoltajilleen myös opintokirjoissa ja todistuslomakkeissa:

- Oppilaan edistymistä arvioidaan koulun omassa opetussuunnitelmassa määriteltujen tavoitteiden pohjalta ja arviointi tulee suorittaa kannustavassa ja myönteisessä, mutta kuitenkin realistisessa hengessä.
- Itsearvioinnin tavoitteena on oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien kartoittaminen. Itsetuntemuksen lisääntymisen avulla pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa. Arviointi on väline itseohjautuvuuteen itsensä kehittämisessä.
- Arvioinnilla on myös informatiivinen tavoite, jotta oppilaan huoltajat sekä muut hänen kasvun kannalta tärkeät henkilöt esim. erityisopettaja voivat edesauttaa oppilaalle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa.

Itsearviointi (Liite 2) suoritetaan neljä kertaa lukuvuoden aikana. Työskentelytaitojen arvioinnit sijoittuvat lukukausien puoliväliin ja opintojen edistymistä arvioidaan tammi- ja toukokuussa. Luokan yhteiset opiskelutavoitteet kuhunkin oppiaineeseen asetetaan arviointijakson alussa ja niiden saavuttamista arvioidaan jakson lopussa. Yhteisten tavoitteiden lisäksi oppilas asettaa oman henkilökohtaisen tavoitteensa kuhunkin oppiaineeseen seuraavaa arviointijaksoa varten. Taito- ja taideaineissa toteutetaan valinnaisuutta keskittymällä yhteen oppiaineeseen syyslukukauden arvioinnissa ja kevätarvioinnin yhteydessä arvioidaan kaikki taito- ja taideaineet. Kehityskeskustelut arvioinnista käydään jokaisen oppilaan, huoltajan ja opettajan välillä tammikuun aikana.

Opintokirjan (Liite 3) oppilas saa kolmannella luokalla. Opintokirjassa on aukeama kutakin vuosiluokkaa varten. Opintokirjaan merkitään oppilaan saamat arvostelut sekä muut opintosuoritukset kuten valinnaiskurssien suorittamiset jne. Koulussa ei siis käytetä ollenkaan numeroarviointia, vaan kaikista kokeista saadaan pistemäärä, joka kertoo oppilaan osaamisen tason. Kuudennen luokan keväällä ennen yläasteelle siirtymistä oppilaat saavat numeron välineaineista ja vieraista kielistä.

Alkuopetuksessa ei käytetä opintokirjaa ja arviointilomakkeet sekä lukukausitodistukset on sopeutettu vastaamaan oppilaiden kehitystasoa. Oppilaiden itsearviointi kohdistuu käyttäytymiseen ja työskentelytaitoihin. Tietojaan ja taitojaan oppilaat opettelevat arvioimaan eri oppiaineissa. Oppilaiden taito- ja tietotason kehittyessä he opettelevat määrittämään omat tavoitteensa arviointijaksoille.

Oppilaat keräävät itselleen lukuvuosittain kaksi portfoliota. Ensimmäinen viedään kotiin jouluksi entisen joulutodistuksen korvikkeena ja toinen viedään kotiin kevätarvioinnin yhteydessä. Oppilas valitsee huoltajiensa kanssa tietyin yhteisin kriteerein opinnäytteensä ja työnsä portfolioonsa.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa oppilasarvioinnin merkityksestä oppilaan oppimisprosessissa. Uudet oppilasarvioinnin perusteet antoi kehittämistyön lähtökohdan kouluille, jolloin koulut alkoivat toteuttaa kehittämistyötä konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Kehittämistyö synnytti kouluhimme hyvin erityyppisiä oppilasarviointimenetelmiä ja -käytäntöjä. Maamme kouluissa ei ole ollut resursseja tutkia oppilasarvioinnin toimivuutta, minkä takia halusimme selvittää tutkimuksessamme nykyisten arviointikäytänteiden toimivuutta tutkimuskouluilla. Koulutyössä opettajat toteuttavat ja kehittävät oppilasarviointia, siksi tutkimus toteutetaan opettajan näkökulmasta katsoen.

Tutkimusongelmat muotoutuivat teoreettisen viitekehyksen pohjalta seuraaviksi:

1. Mikä on opettajan mielestä oppilasarvioinnin tehtävä koulussa?
2. Miten oppilasarvioinnit toimivat tutkituilla kouluilla?
 - Mitkä oppilasarviointikäytänteet nähdään tutkituilla kouluilla olennaiseksi osaksi oppimisen kehittymistä?
3. Tukevatko tutkittujen koulujen oppilasarvioinnit oppilaan kokonaisvaltaista oppimista?
4. Muuttaako oppilasarvioinnista saatu tieto opettajien opetuskäytänteitä?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa yleensä tarkastellaan ihmistä ja hänen elinympäristöään. Ihmisen elämässä eri kokemukset antavat lähtökohdan ja merkityksen elämismailmaan. Yleensä tutkimustyö ei ole irrallaan ihmistä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuskohteen valintaan vaikuttaa tutkijan oma kiinnostuneisuus tutkittavasta kohteesta. Tutkimuksen tulokset tutkija peilaa oman elämänsä kautta. (Varto 1992, 16.)

7.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää ja todellisuus nähdään moninaisena. Tässä tutkimusotteessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Todellisuutta ei voi hajottaa epäolennaisiin osiin, vaan jokainen tapahtuma muovaa toinen toistaan, minkä avulla on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita tutkittavien ilmiöiden välillä. Jokaisella tutkijalla on omat arvolähtökohdat, jotka pyrkivät muovaamaan tutkijan tutkimusotetta tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita, eikä vain todentaa teoreettisia näkökulmia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161; Varto 1992, 23-27.)

Taustafilosofialtaan kvalitatiivinen tutkimus on hermeneuttinen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen kohteesta pyritään etsimään tulkinta, jonka avulla voidaan ilmaista koko kohteen merkitys. Tutkija pyrkii tulkitsemaan koko aineistoa sekä löytämään merkityksiä yksittäisille osille aineistosta. Aineiston osista tehdyt yksittäiset tulkinnat vaikuttavat siihen kokonaisuuden tulkintaan ja sen merkitykseen, miten koko aineisto muotoutuu. Tutkimusprosessi on hermeneuttinen kehä, missä edetään kokonaisuuksista osiin ja taas osista kokonaisuuksiin tulkittaessa tutkimusaineistoa. Laajassa tulkinnassa hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan jatkuvaa vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Tässä vuoropuhelussa tutkijan ymmärrys tutkimuskohteesta korjautuu ja tutkimuksen tiedollinen ymmärrys syventyy ja sen avulla tutkimuksen oleelli-

set näkökulmat nousevat tutkimuksen tuloksiksi. (Laine 2001, 29, 34; Haaparanta & Niiniluoto 1986, 64-65.) Hermeneuttisessa tarkastelutavassa ei pyritä toisen täydelliseen ymmärtämiseen, vaan tutkija pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisuuksien rajoissa (Varto 1992, 59).

7.1.1 Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimusote

Kvalitatiivinen tutkimus voi sitoutua lähtökohdiltaan fenomenologiaan. Fenomenologisen tutkimuksen mukaan ihmistä ei voida ymmärtää irrallaan omasta elämäntodellisuudestaan. Ihmisen suhde omaan maailmaansa on intentionaalinen, mikä merkitsee, että kaikki kokemukset merkitsevät ihmiselle jotakin. Jokainen kokemus muotoutuu meille, siitä saatavan merkityksen mukaan. Kokemusten ja merkitysten jäsentelyn avulla ihminen pyrkii jäsentämään toimintaansa suhteessa ympäröivään maailmaan. Tällöin ihminen voi oman kokemusmaailmansa avulla tehdä tarkoituksenmukaisia päätöksiä omassa elämässään. Toisaalta fenomenologisen teorian mukaan ihmisyyksilö on yhteisöllinen olento, joka on kasvatettu yhteisön jäseneksi, jolloin todellisuusmaailma muodostuu kulttuuriyhteisön mukaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiöt ja kokemukset sekä niistä saatavat merkitykset, ovat tutkijalle varsinaisia tutkimuksen kohteita laadullisessa tutkimuksessa. (Ahonen 1994, 116-117; Laine 2001, 26-28; Varto 1992, 85.)

Käsitysten ollessa tutkimuksen kohteena, aineistoa tutkitaan fenomenografisesti, jolloin vertaillaan eri ihmisten käsityksiä. Ihmisen omat yksittäiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä liittyvät hänen muihin taustakäsityksiinsä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografia tutkii sitä, mikä vaikutus ihmisten tietoisuudella ja merkityksellä on suhteessa ympäröivään maailmaan. Fenomenografia edustaa empiiristä tutkimusta, missä pyritään kuvaamaan ja analysoimaan, mitä joukko ihmisiä on tutkimustilanteessa sanonut. Fenomenografian avulla yritetään tulkita ja ymmärtää, miten haastateltavat kuvaavat ja käsittävät kyseisen ilmiön merkityssisällön. Haastateltavien käsitysten erilaisuus riippuu haastateltavien elämäkokemuksen määrästä. (Ahonen 1994, 114-117.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tulee olla subjektiivinen tutkittavalle asialle. Tutkimuksen kulkuun ei saisi vaikuttaa tutkijan ennakkotiedot tutkittavasta ilmiöstä tai kohteesta. Tutkittava kohde avautuu tällöin tutkijalle uudella tavalla, mikä johdattaa hänet lähemmäksi tutkittavaa ilmiötä. Tämän tutkimuksen tutkittava ilmiö on oppilasarviointi opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään avoimien kyselylomakkeiden ja haastattelujen avulla kuvaamaan opettajien käsityksiä tästä ilmiöstä. Koska tutkitaan opettajien pedagogista ajattelua ja käsityksiä, eikä vain mielipiteitä, täyttää tutkimus fenomenografisen tutkimusotteen vaatimukset.

7.2 Aineiston keruumenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytetään kahta aineiston keruumenetelmää rinnakkain. Kontrolloidun kyselyn avulla haluttiin kartoittaa laajemmin tutkimuskoulujen opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Lisäksi valitsimme haastattelun syventämään tutkittavaa ilmiötä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 38-39) mukaan käytettäessä useampaa tiedonkeruumenetelmää rinnakkain, saadaan esiin laajempia näkökulmakokonaisuuksia ja samalla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Monimetodisessa lähestymistavassa voidaan vähentää itsestäänselvyyksiä. Tutkijan käyttäessä vain yhtä menetelmää, hän voi uskoa löytäneensä ”oikean” vastauksen tutkimukseensa. Toisen metodin käyttäminen poistaa näennäisen varmuuden.

7.2.1 Kontrolloitu kysely

Kontrolloidun kyselyn avulla halutaan kartoittaa laajemmin tutkimuskoulujen opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Työskentelemme itse tutkimuskouluilla, joten pystyimme itse jakamaan lomakkeet (Liite 4) henkilökohtaisesti tutkimusjoukolle. Tämä täyttää kontrolloidun kyselyn tunnusmerkit. Uusitalo (1995, 91) käyttää tästä kyselymuodosta nimitystä informoitu kysely. Tutkijalla näin ollen on mahdollisuus jakaessaan lomakkeita kertoa tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastata lomakkeesta nouseviin kysymyksiin. Tutkimusjoukko palautti lomakkeet tutkijan ennalta osoittamaan paikkaan.

Kyselylomakkeen taustatiedot kysytään strukturoitujen kysymysten avulla. Strukturoiduissa monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot ja vastaaja merkitsee rastin tai rengastaa valmiin vastausvaihtoehdon lomakkeesta (Hirsjärvi ym. 1997, 95). Tutkittavaan ilmiöön liittyvät kysymykset laaditaan avoimiksi. Avoimien kysymysten avulla tutkittava pystyy avoimesti kertomaan näkemyksensä tutkittavasta asiasta, eikä tutkija tällöin rajaa tutkittavan näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Vastauksissaan tutkittava osoittaa tietämyksensä tutkittavasta aiheesta, samalla hän pystyy osoittamaan itselleen keskeisten ja tärkeiden ajatusten yhteyden tutkittavaan ilmiöön. (Hirsjärvi ym. 1997, 197.)

7.2.2 Teemahaastattelu

Fenomenografisen aineiston hankintamenetelmänä tavallisimmin käytetään haastattelua (Ahonen 1994, 136). Haastattelutilanteessa haastateltava voi tuoda vapaasti omia ajatuksiaan esiin, jotka voidaan liittää laajempaan kontekstiin. Haastattelutilanteessa haastattelija voi pyytää selventämään haastateltavan vastauksia tai haastateltava voi esittää lisäkysymyksiä johonkin kysymykseen. Haastattelutilanteessa on helpompi syventää vastauksia ja pyytää joihinkin mielenkiintoisiin ajatuksiin perusteluja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on usein käytetty menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Tässä haastattelumuodossa tutkittaville esitetään samat teema-alueet (Liite 5), joihin tutkittava vastaa oman näkemyksensä mukaan. Toisaalta kysymysten muoto voi olla kaikille sama, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä. Teemahaastattelussa on olennaista rajata haastattelu tutkittavan ilmiön pohjalta, mutta antaa tilaa tutkittavaltakin tuleviin näkökulmiin. Vuorovaikutus on keskeisellä sijalla teemahaastattelussa, sillä avoimessa vuorovaikutuksessa tutkittavan näkökulmat nousevat tärkeimmiksi elementeiksi. (Ahonen 1994, 138; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47- 48; Hirsjärvi ym. 1997, 204-205.)

7.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus on toteutettu Uudellamaalla sijaitsevan pienehkön kaupungin kahdella koululla. Koulut valikoituivat tutkimuksen kohteeksi, koska kummankin koulun oppilasarviointimenetelmiä on kehitetty johdonmukaisesti kohti oppilaan oppimisen monipuolista arviointia.

Tutkimusjoukkoon valittiin kummastakin koulusta kaikki muodollisesti pätevät opettajat ja heille annettiin kyselylomake vastaamista varten. Muodollisesti pätevän opettajan tulisi tiedostaa oman ammatillisen taustansa johdosta se, miten tärkeää oppilaan on saada palautetta ja arviointia omasta oppimisestaan. Koulujen rehtorit jätimme tutkimuksen ulkopuolelle, koska he eivät toteuta oppilasarviointia työssään. Eskola ja Suoranta (1998, 18) käyttävät nimitystä harkinnanvarainen otanta sellaisesta tutkimuskohteen valinnasta, missä tutkittavaa joukkoa ei valita täysin sattumanvaraisesti, vaan valinta kohdistetaan joukkoon, joka täyttää tutkimuksen kannalta oleelliset kriteerit. Tämä palvelee laadullisen tutkimuksen tarkoitusta analysoida pientä joukkoa mahdollisimman perusteellisesti.

Tähän tutkimukseen haastattelu valittiin syventämään ja tarkentamaan opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Haastattelut suoritettiin tutkimuskouluilla ja molemmista kouluista valittiin kaksi haastateltavaa. Haastateltaviksi valittiin opettajat, jotka ovat olleet joko suunnittelemassa kyseistä oppilasarviointimenetelmää tai ovat käyttäneet sitä omassa työssään useampia vuosia. He ovat joutuneet pohtimaan ja käymään arvokeskustelua oppilasarvioinnista sen kehittämisen aikana. Haastattelun kohteeksi he sopivat siksi, että heille on kehittynyt monipuolinen näkemys koulunsa oppilasarvioinnista oppilaan kehityksen tukijana.

7.4 Aineiston analyysimenetelmä

Tutkimuksen aineiston analyysillä on tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineisto pyritään analyysissä tiivistämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston informaatioarvoa pyritään kasvattamaan luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin lähestymistapana käytetään grounded-teoriaa. Grounded-teoria eli aineistopohjainen teoria tarkoittaa sitä, että oman aineiston tulkinnan pohjalta muotoillaan tutkimuksen perusväittämät. Tuloksia tarkasteltaessa ja tulkittaessa tutkija luo oman teorian tutkittavan aineiston pohjalta, mutta tutkijan tulee pitää läsnä tutkittavien sanoma tutkittavasta asiasta. Tutkija käy jatkuvaa ja reflektiivistä vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Aineiston tulkintaa varten tutkija löytää vuoropuhelun yhteydessä luokittelukriteerit tulosten tarkastelulle. Näiden luokittelukriteereiden avulla tutkija voi löytää uusia yhtäläisyyksiä eri kategorioiden välillä ja ihan uusia merkityksiä ilmiöiden selittämiseen. Tulosten tarkastelun yhteydessä tutkijan tulee käydä myös vuoropuhelua tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan kanssa, sillä ilmiö muuttuu tutkimuksen edetessä. (Ahonen 1994, 123; Huusko 1999, 116-118.)

Aineiston lukemisen kautta aineisto tulee tutkijoille läheiseksi, mikä auttaa löytämään teemat ja luokitukset aineistosta. Jos aineisto on hankittu teemakokonaisuuksia apuna käyttäen, yhteen teemaan liittyvät aineistot näyttävät aluksi muodostavan yhtenäisen kokonaisuuden. Sanotaan, että tällöin teemakokonaisuudet pysyvätkin tulkintayksikköinä. Aktiivisen lukemisen ansiosta tutkijat voivat jättää omat olettamukset ja itsestäänselvytykset taka-alalle. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus löytää ja nostaa esille tutkittavien omat henkilökohtaiset ajatukset ja näkökulmat. Tutkittavasta aineistosta nousee silloin esiin useampia merkityksiä, joita tutkija jäsentää yli teemakokonaisuuksien kohti lopullisia löydöksiä. (Ahonen 1994, 143-144; Eskola 2001, 133-153,; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143; Laine 2001, 38.)

Olellainen osa aineiston analyysia on luokittelu. Se luo kehyksen, jonka avulla tutkimusaineistoa voidaan myöhemmin tulkita. Halutessamme vertailla aineiston eri osia toisiinsa tai tyypitellessämme tapauksia, on välttämätöntä luokitella aineisto. Tutkijan on luokittelun yhteydessä pidettävä mielessä se, ettei pyri luokittelemaan liikaa omaa aineistoaan. Samalla hänen on muistettava, ettei tee liian pienistä merkityksistä omaa luokkaa. Jatkuva dialogi tutkittavan aineiston kanssa antaa mahdollisuuden tarkistaa luokittelukriteereitä tulkinnan aikana. Luokittelu antaa pohjan aineiston analyysin rakentamiselle lopulliseen muotoon. Analyysin loppuvaiheessa vertaillaan ja rakennetaan uusia yhtäläisyyksiä luokkien välille. (Ahonen 1994, 146-147; Eskola 2001, 133-153; Hirsjärvi & Hurme 2000, 147, 149.)

Aineiston tulkintaan kuitenkin vaikuttaa tutkijan omat valinnat. Toinen tutkija voisi päätyä eri tavalla tehtyyn aineiston luokitteluun. Kahden tutkijan työstäessä samaa aineistoa, täytyy heidän löytää yhteiset sävelet aineiston tulkintaa varten. Tutkijoina me saamme käydä reflektiivistä dialogia toistemme kanssa, kun työstämme aineistoa kohti lopullisia tulkintoja. Kahden tutkijan teräväkatseisuus ja kiinnostuneisuus oppilasarviointia kohtaan edistää löytämään olennaisuudet tutkittavasta ilmiöstä.

Useat tulkinnat aineistosta ohjaavat näkemään asiat kokonaisvaltaisemmin ja rikastuttavat tutkimuskohteesta saatavaa kokonaiskuvaa. Tutkimuksen tulkitseminen on monivaiheista. Tulkinnan alkuvaiheessa huomio kiinnittyy tietynlaisiin kokonaisuuksiin. Pikku hiljaa kohdistetaan huomio aineistosta nouseviin yksityiskohtiin. Loppusynteesissä aineistosta tulee tehdä kokoava yhteenvedo, jotta saadaan tulkinnallinen selitys tutkittavalle ilmiölle. (Eskola 2001, 133-153; Hirsjärvi & Hurme 2000, 152.)

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Kaikille muodollisesti päteville opettajille annettiin kyselylomake. Tutkimuskoulu A:ssa jaettiin 24 kyselylomaketta, joista 15 palautui takaisin tutkijoille. Koulussa työskentelee 13 luokanopettajaa, joista 10 palautti kyselymme. Loput kyselyyn vastanneista ovat erityisluokanopettajia. Tutkimuskoulu B:ssä kyselylomake jaettiin vain seitsemälle opettajalle, koska koulun 13:sta opettajista neljä on muodollisesti epäpäteviä. Koulun erityisopettajaa ei otettu tutkimukseen mukaan, koska hän ei suorita oppilasarviointia. Kyselyn palautti kuusi opettajaa, joista yksi on aineenopettaja.

9.1 Oppilasarvioinnin tehtävät opettajan näkökulmasta

Opettajat olivat molemmissa kouluissa yksimielisiä siitä, että oppilasarvioinnin tärkein tehtävä on antaa palautetta oppilaalle, opettajalle sekä huoltajalle siitä, mitä on opittu ja mitä vielä on opiskeltava lisää. Opettajien mielestä oppilasarviointi kohdistuu selkeästi kognitiivisten taitojen arviointiin. Siksi muut taidot jäävät oppilasarvioinnissa selvästi vähemmälle huomiolle. Tutkimuksessamme viisi opettajaa ottaa työskentelytaidot ja käyttäytymisen osaksi oppilasarviointia.

” Arviointi antaa palautetta oppijalle, opettajalle sekä vanhemmille siitä , mitä on opittu ja mitä on vielä opiskeltava. ”

Opettajat näkevät oppilasarvioinnin tukevan oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä. Nähdessään arvioinnin kehitystehtävän, opettajat eivät vertaa oppilaita keskenään, vaan pyrkivät toteuttamaan yksilöllistä oppilasarviointia. Yksilöllisyyden avulla voidaan oppilasta kannustaa ja motivoida jatkuvasti kehittämään omia oppimaan oppimisen taitoja, unohtamatta kuitenkaan sosiaalista vuorovaikutusta oppimisympäristössä. Yhtenä oppilasarvioinnin kehittävänä ominaisuutena oppilaalle vastauksissa korostuu itsearviointi. Itsearvioinnin avulla saadaan valmiuksia oppilaan oman työn suunnitteluun, kehittämiseen ja vastuun ottamiseen oppimisestaan.

” Arviointi on väline itsensä kehittämiseen. ”

Kuusi opettajaa näkee oppilasarvioinnilla ohjaavan roolin oppilaan ja opettajan työskentelyssä. Opettajan näkökulmasta katsoen oppilasarviointi auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan ja refleктоimaan opetusta koulun opetussuunnitelmaan nähden. Oppilaan kannalta arviointi ohjaa häntä tunnistamaan heikkoutensa ja vahvuutensa oppimisprosessin edetessä luokka-asteelta toiselle.

” Se ohjaa työskentelyä, opettajan ja oppijan. ”

” Kerätään tietoa opetusjärjestelyjä varten. ”

Haastattelussa koulu A:n miesopettaja korostaa, että oppilasarviointi tehdään oppilaan oppimista varten. Hän painottaa puheenvuorossaan arvioinnin merkitystä oppimisryhmien muodostamisen yhteydessä. Hänen koulussaan pyritään jokaiselle oppilaalle löytämään kaikkein ideaalisin ryhmä oppimisen kannalta. Vanhempi naisopettaja B-koulun haastattelussa yhdistää oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman seuraavasti:

” Arvioinnin tarkoituksena on nimenomaan tutkia sitä, miten opetussuunnitelma käytännössä toteutuu. ”

9.2 Oppilasarviointi oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen tukena

Suurin osa tutkimuskoulu A:n opettajista korostaa, että oppilaiden itsearviointilla ja kolmikantakeskusteluilla on tukeva vaikutus oppilaiden kokonaiskehitykselle. Opettajien vastauksista heijastuu suppea arviointinäkemys oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta. Koulun oppilasarviointi painottuu selvästi taitoportaisiin perustuvaan opintokirjaan. Vastauksissaan opettajat nostavat esiin sen, että läpikäymällä opintokirjaa yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa tuetaan oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä.

” Opintokirjassa arvioidaan oppiaineiden lisäksi oppijan työskentelyä ja käyttäytymistä. Kolmikantakeskustelut painottuvat työskentelyn ja käyttäytymisen arviointiin. Itsearviointi kehittää oppilaan taitoja suunnitella ja arvioida omaa työskentelyä. ”

Osan tämän koulun opettajien vastauksista jätimme huomioimatta, koska nämä eivät antaneet vastausta asettamaamme kysymykseen.

Tutkimuskoulu B:n opettajista kolme painottaa, että monipuolinen arviointi tukee parhaiten oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Monipuolisuudeksi arvioinnissa he katsovat sen, että oppilaat arvioivat itse kognitiivista oppimistaan, työskentelytaitojaan sekä käyttäytymistään.

” Lisää itsetuntemusta ja opettaa asettamaan itselleen tavoitteita. Oppilas arvioi itseään monipuolisesti sekä taito- ja taideaineissa että välineaineissa. ”

Vastauksista poikkeaa selvästi kummassakin koulussa yhden opettajan negatiivinen näkemys siitä, tukeeko oppilasarviointi oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ollenkaan.

” Arviointi itsessään ei tue kehitystä, vaan antaa jonkinlaisia viitteitä kehityksen suunnasta ja oppimisen edistymisestä. ”

9.3 Oppilasarviointi osana opettajan käytännön työtä

Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja toteuttaa omalla persoonallisella tavallaan lain edellyttämät ja kouluyhteisönsä yhteisesti määrittämät oppilasarvioinnit. Pakollisiksi arviointimenetelmiksi nähdään tutkimuskoulu A:ssa kolmikantakeskustelut ja suoritusmerkintöjen kirjaaminen opintokirjaan. Koulu B:ssä itsearviointi ja arviointikeskustelut muodostavat opettajien mielestä oppilasarvioinnin kokonaisuuden.

Kuusi opettajaa koko tutkimusotoksesta kertoo jatkuvasti havainnoivansa ja tarkkailevansa oppilaitaan. Työssään he tekevät havaintoja oppilaiden oppimisen tasosta ja käyttävät näitä tietoja opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. Erityisesti alkuopetuksessa olevat opettajat painottavat jatkuvaa oppilaiden seurantaan oppimisen edistymisen tukena.

” Käytännössä arviointi on oppilaiden päivittäistä tarkkailemista. ”

Otoksesta muutama opettaja kertoo käyttävänsä koulun oppilasarvioinnin rinnalla perinteisiä kokeita, tutkielmia ja muita seurantavälineitä, joiden avulla he pystyvät muodostamaan kokonaiskuvan oppilaan oppimisen tasosta.

” Kotiluokka kirjoittaa joka viikko koulupäiväkirjaan ja siinä yhteydessä esim. arvioi jotakin ajankohtaista osa-aluetta esim. läksyt, ruokailutms. Pidän perinteisiä kokeita ja myös eri muotoisia ”tutkimuksia”, kuinka asiat on omaksuttu. ”

Kummassakin koulussa käytetään portfolioa oppilasarvioinnin menetelmänä, mutta tutkimuksen vastauksissa vain kaksi opettajaa toi tämän arviointimenetelmän esille.

9.4 Oppilasarvioinnin vaikutus opettajan opetuskäytäntöihin

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat ehdottomasti sitä mieltä, että oppilasarvioinnista saatu tieto vaikuttaa heidän opetuskäytäntöihinsä sekä opetuksen suunnitteluun. Vaikutukset näkyvät opetustyylin ja –menetelmien muutoksina luokkatyöskentelyssä oppilaiden hyväksi.

Neljä vastaajaa oli sitä mieltä, että arvioinnin avulla pystytään kohdistamaan tukitoimenpiteitä niin yksilö- kuin luokkatasollekin. Tukitoimilla he tarkoittavat tukiopestusta, opitun kertaamista ja opetuksen hidastamista.

” Jos huomaan, että oppilaalla on ollut vaikeuksia jonkin opiskeltavan asian kanssa, annan tukiopetusta ja pyrin tukemaan häntä tuntityöskentelyssä. ”

Koulu A:ssa oppilaat työskentelevät oppimisryhmissä. Opettajat ottavat oppimisryhmänäkökulman esille vastauksissaan ja kertovat, että arvioinnin avulla saatu tieto ohjaa oppilaiden sijoittumista oppimisen kannalta parhaaseen oppimisryhmään.

” Jos tulokset ovat kehnot, niin pohdin syitä siihen. Onko vika opessa, materiaalissa, oppijoiden työskentelyssä vai missä? Etsin tai laadin tällöin parempaa materiaalia, yritän saada oppijat keskittymään aiheeseen. ”

9.5 Oppiaineiden painottuminen oppilasarvioinnissa

Kaikki vastanneet opettajat tutkimuskoulu A:ssa ovat sitä mieltä, että oppiaineet eivät tule tasapuolisesti arvioitua. Päähuomio arvioinnissa kohdistuu äidinkielen, matematiikan ja vieraitten kielten arviointiin, joissa oppiaines on pilkottu arvioinnin kannalta hyvin pieniin osa-alueisiin. Opettajien mielestä reaaliaineitakin arvioidaan, mutta niiden arviointi ei ole niin tarkkaa kuin edellä mainituissa oppiaineissa. Arvioinnissa vähimmälle huomiolle jäävät taito- ja taideaineet, siksi yksi opettaja kantaa huolta niiden heikosta asemasta koulunsa oppilasarvioinnissa. Opettajista kolme on sitä mieltä, ettei taito- ja taideaineita pidä arvioida koulussa liiaksi.

” Päähuomio arvioinnissa on äidinkielessä, matikassa sekä englannissa. Myös ”lukuaineet” ovat hyvin huomioitu opintokirjassa. Sen sijaan taitoaineiden arviointi ”poljettu” alas eli kaipaisin niiden esilletuontia enemmän. ”

Tutkimuskoulu B:n kaksi opettajaa on sitä mieltä, että oppiaineet tulevat tasapuolisesti arvioitua heidän koulussaan. Samalla kuitenkin koulun kolme opettajaa näkee, että heidän oppilasarvioinnissaan korostetaan äidinkieltä, matematiikkaa ja vieraita kieliä. Kyseisten vastausten yhteydessä kaksi opettajaa ilmaisee huolensa taito- ja taideaineiden vähäisestä huomioinnista oppilasarvioinnissaan.

9.6 Oppilasarvioinnin toimivuus koulussa

Oppilasarvioinnin positiivista toimivuutta korostaa viisi tutkimuskoulu A:n opettajaa. Opettajien mielestä koulun eri arviointimenetelmät ovat tasapainossa keskenään. Tämä kokonaisuus tukee heidän työtään sekä antaa jatkuvaa informaatiota oppilaiden oppimisesta opettajalle, oppilaille ja heidän huoltajilleen. Yksi opettaja näistä viidestä kokee, että nykyistä oppilasarviointia on käytetty jo sen verran, että siihen voitaisiin tehdä tarvittavia muutoksia.

” Mielestäni arviointi toimii hyvin. Tuntuu, että kaikki ovat päässeet sisälle systeemiin ja nyt alkaa löytyä kohtia, joihin tarvittaisiin parannuksia. ”

Opettajakunnasta neljä löytää arvioinnista sekä positiivisia että negatiivisia osia. Positiiviseksi nähdään oppilaiden saama laaja yksilöllinen informaatio osaisensa tasosta. Negatiivisuus arvioinnissa kohdistuu opettajien suureen työmäärään ja siihen miten eri tavalla yksittäiset opettajat suorittavat arviointia.

” Toimii ja ei toimi. Periaatteessa Taitoportaat/ opintokirja on todella mahtava ja koululaisen kannalta jotenkin reilumpi kuin jos kaikilla olisi vain samat tavoitteet. Opettajan kannalta systeemi erittäin raskas ja työllistävä, kun vertaa sitä muissa kouluissa olevaan systeemiin. ”

Vastanneista kolme opettajaa näki koulunsa oppilasarvioinnissa paljon heikkouksia. Eniten negatiivisia ajatuksia kohdistetaan koulun käytössä olevaan opintokirjaan. Nämä opettajat näkevät opintokirjan mekaanisena työvälineenä, minkä täyttöä ja merkitystä ei ole heidän mielestään ohjattu opettajille tarpeeksi.

” Ilmeisen sekavasti. On mielestäni työläs systeemi ja jatkuva ”runoilu” ei vastaa tarkoitustaan. Arviointikirjanen on itsessään sekava eepos. En haluisi omalle lapselleni tällaista arviointia. ”

Tutkimuskoulu B:n opettajat pohtivat vastauksissaan oppilasarvioinnin toimivuutta oppilaan näkökulmasta eivätkä niinkään opettajan työn kannalta. Heidän koulussaan oppilaiden itsearviointilla on merkittävä rooli ja siihen joudutaan ajallisesti panostamaan hyvin paljon. Itsearviointi tuottaa kahden opettajan mielestä monille oppilaille vaikeuksia, koska osa oppilaista ei pysty muuttamaan ajatuksissaan abstrakteja tavoitteita konkreettisiksi oppimisensa kannalta.

” Oppilasarviointi on riittävän informatiivinen ja ohjaava kokonaisuutena. Yksittäisen aineen kohdalla arvioinnin informatiivisuus on pitkälti kiinni asetetuista tavoitteista. Valitettavasti monille 3-4-luokkalaisille omien tulosten arviointi on vaikeaa ja joillekin vanhemmille oppilaille yhdentekevää. Suurimmalla osalla arviointi toimii niin kuin on tarkoituskin. ”

Yksi ainoa opettaja toi kirjallisessa vastauksessaan sekä haastattelussaan opettajana myönteistä palautetta koulunsa oppilasarvioinnista. Kirjallisessa vastauksessaan hän korosti, että alkuopetuksessa arviointi kuuluu oleellisesti koulutyöhön. Haastattelussa hän kommentoi ylempien luokkien arviointikäytäntöä seuraavasti:

” Joo, se tavallaan kyll toimii ihan hyvin, koska se tehdään riittävän usein, neljä kertaa vuodessa on ihan hyvä. Varsinkin kun se on saatu viime vuosina muutettua siihen, että nää lukuvuoden tai lukukauden puolivälin arvioinnit on painottuneet opiskelutaitoihin. Ja sitt taas lukuvuoden tai lukukauden päättyessä tehtävät on enemmänkin painottuneet näihin tiedollisiin ja taidollisiin taitoihin. ”

Kahden opettajan vastauksista ei löytynyt positiivista palautetta koulunsa oppilasarviointiin, vaan he nostavat jo tässä vaiheessa esille oppilasarvioinnin heikkouksia.

9.7 Oppilasarvioinnin hyvät ja huonot puolet tutkimuskouluissa

Tutkimuskoulu A:n opettajien vastauksissa oppilasarvioinnin parhaimmaksi puoleksi nähdään kolmikantakeskustelut, joilla he tarkoittavat oppilaan, opettajan ja huoltajan välistä arviointikeskustelua lukukausittain. Haastattelussa miesopettaja painottaa arviointikeskustelun merkitystä seuraavasti:

” Siinä on se, että me ollaan kaikki saman pöydän ympärillä ja kaikki oppilas, vanhemmat ja opettaja on kaikki sen saman asian äärellä. Ja kaikki niin ku tulee selväksi miksi, mitä tehdään, miksi tehdään, mitä on jo tehty niin ku silloin huomataan, että niin ku me kaikki tehdään sitä samaa asiaa kotona ja koulussa. Yritetään päästä niihin samoihin asioihin. Ja mielestäni ei pelkkä numero esimerkiksi kerro sitä, mitä ja miten sä osaat jonkun asian. Ei pelkkä erittäin hyvin tai mikään muukaan sitä kerro, jotenkin kodin ja koulun yhteistyö on mielestäni siinä tärkeää.Siinä kodinkin voi tavallaan asettaa tavoitteita sille lapselle. Sosiaalisia tavoitteita esim. tai jotakin muuta siinä kysytään vanhemmilta mitä, heidän mielestään vois olla tämän syksyn tavoite tai se on sellaista vuorovaikutusta. ”

Toiseksi hyväksi näkökulmaksi opettajat nostavat koulunsa arvioinnin monipuolisuuden ja oppilaiden opintokirjat. Itsearviointin tärkeyttä ja sen mukana tuomaa yksilöllisyyttä korostetaan kolmanneksi eniten oppilasarvioinnin osana.

” Yksilöllisyys, monipuolisuus, arviointia suoritetaan koko ajan, kolmikantakeskustelu, itsearviointi (oppilaan, opettajan, koko koulun), useampi opettaja osallistuu arviointiin. ”

Oppilasarvioinnin suurimpana heikkoutena nähdään arvioinnin työläys opettajan kannalta. Opettajat kokevat, että koulun opintokirjojen täyttö työnsä ohella vie liian paljon aikaa. Opintokirjan kritiikki kohdistuu myös siihen, että se nähdään liian yksityiskohtaiseksi ja pinnalliseksi kokonaisuudeksi. Samalla opettajat nostavat vastauksissaan esille sen, miten jokaisella opettajalla on arviointikriteerinsä ja tapansa toteuttaa oppilasarviointia. Koulussa oppilasta opettaa useampi opettaja ja se näkyy oppilasarvioinnissa useina eri tyyleinä arvioida oppilaan osaamista.

” Arvelen (ei faktaa), että jatkuva seuranta ja itsearvioinnin ohjaus ja opettaminen vähäistä (yhteisistä keskusteluista päätellen), liian monet yksityiskohdat esim. opintokirjassa, heikentävät itse oppimisprosessin arviointia (ei näe metsää puilta), informaatio hukkuu? ”

” Ei kerro todellista osaamista. Mielestäni pelkkä suoritus-merkintä ei ole arviointia. Ylimääräiset sepustukset ovat usein liian ympäröityä = tekemällä tehtyjä. Itse syylitän samaan. ”

Tutkimuskoulu B:ssä itsearviointi nähdään oppilasarvioinnin parhaimmaksi osa-alueeksi. Hyviksi osa-alueiksi koetaan myös oppilasarvioinnin monipuolisuus, kolmikantakeskustelut sekä arvioinnista saatu hyöty oppilaan tavoitteellisen opiskelun suunnittelussa. Molemmissa haastatteluissa luokanopettajat painottavat arviointikeskustelun suurta merkitystä. Heidän mukaansa arviointi avautuu oppilalle ja hänen huoltajalleen paremmin, kun he voivat yhdessä keskustella ja pohtia tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista oppimisessa.

” Itsearviointi auttaa tavoitteiden asettelemisen oppimisessa sekä tavoitteisiin pyrkimisessä. Parhaimmillaan se auttaa oppilasta parantamaan taitoja. Jos tavoitteet ovat selkeät oppilas tietää mitä hän osaa ja mitä pitää harjoitella. ”

Oppilasarvioinnin suurimmaksi heikkoudeksi tässä koulussa nähdään arvioinnin työläys niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta katsoen. Kritiikkiä kohdistetaan myös siihen, että jotkut oppilaat eivät ymmärrä kirjaamiensa tavoitteita. Luokkakoh- taisten tavoitteiden asetteluun oppilaat eivät voi vaikuttaa, vaan opettaja määrittää luokan tavoitteet oppiainekohtaisesti.

” Oppilaiden osuus yleensä suttuinen ja epäsiisti. 3-4. luokilla liian vaikeita termejä, jotta he osaisivat arvioida oikein. ”

9.8 Oman koulun oppilasarvioinnin kehittämisajatuksia

Tutkimuskoulu A:n opettajat nostavat itsearvioinnin yhdeksi tärkeimmäksi arvioin- nin kehittämisen kohteeksi koulussaan. Heidän mielestään itsearvioinnille tulisi antaa enemmän arvostusta ja se tulisi liittää selkeämmin osaksi koulutyötä ja oppilaiden opintokirjaa. Vastauksissa korostetaan sitä, että arvioinnista ei ole käyty tarpeeksi arvokeskustelua, jolloin voitaisiin luoda yhteiset kriteerit ja ohjeet koulun oppilasar- vioinnille.

” Opintokirja tulisi päivittää koko ajan, koska silloin arviointi olisi ajan tasalla. ”

” Arvioinnista puhuminen, sekä opettajat (avustajat) että oppijat ke- hittää arviointia. Arvioinnin tavoitteiden selkeyttäminen, karsiminen. Oppijan arvioinnin nostaminen keskeiseksi + itsearviointi. ”

Kahdessa vastauksessa painotetaan jatkuvan arvioinnin merkitystä, jolloin arviointi saavuttaa syvällisemmän näkökulman.

Tutkimuskoulu B:n vastauksissa ei yksikään kehittämisen osa-alue noussut muita tärkeämmäksi. Vastauksissa halutaan, että koulun oppilaiden tavoitteita selkeytetään lähemmäksi oppilaiden arkea. Opettajien mielestä itsearviointia tulisi tehdä muul- loinkin, kuin vain lukukausiarviointia tehdessä. Lisättäessä oppilaiden itsearviointia,

tulisi silloin opettajakunnan yhteisesti määrittää oppilaiden itsearviointille toimintatavat.

”Tavoitteet, opetus ja opiskelu tulisi liittää jotenkin luontevammin ja kiinteämmin toisiinsa.”

”Oppilasarviointia voisi kehittää myös luomalla koulun yhteisiä pieniä itsearviointia tukevia tehtäviä.”

Tämän koulun opettajahaastatteluissa molemmat opettajat nostavat tiedollisten taitojen arvioinnin eräksi tärkeäksi kehittämisen osa-alueeksi. Heidän mielestään nykyisessä arvioinnissa tiedolliset taidot jäävät työskentelytaitojen ja itsearvioinnin varjoon oppilasarvioinnissa.

”Mutta sitten kolmannelta luokasta ylöspäin niin mä katsoisin niin, että liian vähän on tiedollisia osa-alueita oppilailla arvioitavana. Ja varsinkin sen opettajan mahdollisuus arvioida niitä tiedollisia ja tota taidollisia taitoja on liian vähän meidän nykyisessä arviointilomakkeistossa. Sitä saisi olla enemmän, koska siten niin sinne jää niin vähän sitä faktatietoa näistä osa-alueista.”

Haastattelussa vanhempi naisopettaja ottaa esiin sen, että opintokirjan täyttö tulisi aloittaa koulussa jo ensimmäiseltä luokalta alkaen. Nykymuodossa opintokirjan täyttö aloitetaan kolmannelta luokalta ja siihen merkitään oppilaan kaikki suoritukset kuten kokeiden ja testien tulokset. Näiden merkintöjen avulla oppilaan tiedollisesta osaamisesta voidaan muodostaa kokonaiskuva oppilasarviointia varten. Haastattelun yhteydessä opettaja kyseenalaistaa oppilaiden lukukausittain keräämän portfolion roolin. Hän kokee, että portfolio kootaan hyvin, mutta sen funktiota ei osata hyödyntää hänen mielestään oppilaan oppimisessa ja oppimisen arvioinnissa. Tällöin portfolio jää irralliseksi kokonaisuudeksi oppilasarvioinnissa.

Yksi opettaja korostaa sanallisen ja vanhan numeroarvioinnin yhdistämistä. Hänen mielestään numeroarviointi kertoisi oppilaille ja hänen huoltajalleen selkeämmin oppilaan osaamisen tason, kuin pelkkä oppiaineiden keskeisten tavoitteiden itsearviointi. Toinenkin opettaja tässä koulussa haluaisi numeroarvioinnin laajentuvan kaikkiin oppiaineisiin erityisesti kuudennella luokalla.

9.9 Tulosten yhteenvetoa

Edellä jäsennellyt tulokset voimme tiivistää seuraavasti: A-koulun opettajat korostavat kolmikantakeskustelujen positiivista vaikutusta oppilasarvioinnissaan, koska sen avulla kaikki osapuolet saavat tarvittavan informaation oppilaan oppimisen edistymisestä. Opettajat arvostavat myös sitä, että heidän koulunsa arviointi on monipuolista ja koulun käyttämä opintokirja antaa laajaan kuvan opintojen etenemisestä. Negatiivista palautetta opettajat antoivat siitä, miten työllistävä heidän arviointisysteeminsä on kokonaisuudessaan. Heidän mielestään arviointityö helpottuisi, jos opettajakunta laatisi yhteiset arviointikriteerit koululle. Vastauksissaan opettajat toivoivat, että koulun opintokirja eheytyisi ja siihen liitettäisi kiinteämmin oppilaiden itsearviointityö.

B-koulun opettajat nostavat arvioinnin monipuolisuuden, oppilaiden itsearvioinnin ja kolmikantakeskustelut tärkeimmiksi elementeiksi oppilasarvioinnissaan. Lukukausien alussa oppiaineille asetetut tavoitteet tuovat heidän mielestään vahvan hyödyn oppilaiden tavoitteelliseen opiskeluun. Kuitenkin opettajat kehittäisivät oppiaineiden tavoitteiden asettelua selkeämmäksi, jotta oppilas pystyisi paremmin konkretisoimaan oppimistavoitteensa eri oppiaineissa. Koulun opettajakunnan mielestä, heidän oppilasarviointinsa on työläs niin opettajan kuin oppilaankin kannalta, mutta he eivät osanneet esittää konkreettisia ratkaisuehdotuksia ongelmaansa.

10 TULOSTEN TULKINNALLISTA TARKASTELUA

Tulosten analyysin avulla pyrimme tutkijoina löytämään mielipide-eroja tutkittavien vastauksista. Tämän tutkimusjoukon sukupuoli, ikärakenne, työkokemus tai ammattinimike toi vähäisiä eroavaisuuksia tutkimuksen tuloksiin. Tutkijoina yllätyimme siitä, miten samanlaisesti opettajat kokevat ja näkevät koulunsa oppilasarvioinnin.

Tutkimuskouluilla on hyvin erilaiset arviointimenetelmät ja se tulee esille opettajien vastauksista. A-koulussa oppilasarviointi tehdään pääsääntöisesti opettajan toimesta, jolloin oppilaan osuudeksi jää ainoastaan itsearviointi ja portfolio. Tämän vuoksi opettajien vastaukset korostavat opettajan näkökulmaa oppilasarvioinnissa. Koulun todistusarviointi pohjautuu opintokirjaan, jota on käytetty vasta vajaat kaksi vuotta. Sen takia opettajien ajatukset vastauksissa kohdistuvat opintokirjaan ja he eivät pysty irrottautumaan opintokirjan kontekstista ja ajattelemaan oppilasarviointia laajempänä kokonaisuutena. Itsearviointi on nostettu tutkimuskoulu B:ssä oppilasarvioinnin päämenetelmäksi. Vastauksissaan tämän koulun opettajat painottavat oppilaiden suorittamaa arviointia laajasti ja jättävät opettajan suorittaman arvioinnin taka-alalle.

10.1 Oppilasarvioinnin merkitys koulutyössä

Arviointi kuuluu oleellisena osana opetus- ja oppimistapahtumaan. Arvioinnin tulee kaikilla muodoillaan tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Oppilasarvioinnin avulla saatujen tietojen ja kokemusten tulee johtaa konkreettisiin toimenpiteisiin etsittäessä oppilaalle parhaimpia työtapoja, tukitoimia sekä oppimisryhmiä. Arvioinnista tulee merkityksellisen, kun sillä on yhteys opetussuunnitelmaan. (Salmio 1995a, 1.)

Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja korostaa sitä, miten oppilasarviointi antaa palautetta oppilaan tiedollisista taidoista oppilaalle, opettajalle ja huoltajalle. Koppinen ym. (1999, 8) korostavat arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi oppimisen ja opettamisen tukemisen ja edistämisen. Perusopetuslaissa määritetään oppilasarvioinnin tehtäväksi oppilaan opinnoissa ohjaaminen ja kannustaminen. Näin ollen oppi-

lasarvioinnin tulee kohdistua oppimistulosten lisäksi oppilaan työskentelyyn sekä koko oppimisprosessiin. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että opettajat yhä edelleen painottavat kognitiivisten tietojen arviointia oppilasarvioinnissa. Tutkimukseen osallistuneet erityisluokanopettajakaan eivät nostaneet oppilaan kokonaispersoonallisuutta oppilasarvioinnin kohteeksi. Kummankin tutkimuskoulun arvoperustassa korostetaan oppilasta yksilöllisenä oppijana. Tämän vuoksi onkin hämmäntävää se, etteivät opettajat vastauksissaan korostaneet oppimisen ja arvioinnin yksilöllisyyttä sen enempää.

Vastauksista voidaan tulkita näkemys, että oppilasarviointi tehdään opettajalle eikä todellakaan vastaamaan oppilaan tarpeita. Perusopetuslaki ja -asetus sekä alan tutkijat painottavat sitä, että oppilasarviointi tulee kohdistua oppilaan oppimisen tukemiseen ja vahvistamiseen. Voimme olettaa, että opettajat tietävät perusopetuslain ja -asetuksen hengen, mutta he eivät kuitenkaan käytä tarpeeksi paljon arvioinnin teoreettista tietoa oppilaan hyväksi. Tutkittavat mieltävät, että oppilasarviointi antaa tietoa opettajalle siitä, onko opetussuunnitelman asiat käyty opetuksessa kokonaisuudessa läpi. Opettajat eivät kuitenkaan nähneet sitä, että he arvioinnin avulla voisivat kehittää työtänsä.

Sosiaalisten taitojen opetus ja arviointi kuuluvat tämän päivän koulutyöhön. Nämä taidot muodostavat omalta osaltaan pohjan kognitiivisten taitojen oppimiselle. Mielienkiintoista on huomata se, etteivät opettajat kuitenkaan nostaneet vastauksissaan oppilasarvioinnin tehtäväksi ohjata oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Takala (1995, 9) kirjoittaa artikkelissaan itseohjautuvuuden merkityksestä oppilaan kasvatukselliselta kannalta ja tehokkaan oppimisen edistämiseksi. Hän korostaa, että itsearviointi on itseohjautuvuuden väline kaikessa oppimisessä. Itseohjautuvuus edellyttää oppilaalta suunnittelu-, toiminta-, itsesäätely- ja arviointitaitoja oppimisprosessin edetessä. Valmius itsenäiseen oppimiseen riippuu oppilaiden kognitiivisista taidoista suunnitella, prosessoida ja ohjata oppimistaitojaan sekä siitä, miten paljon heillä on motivaatiota oppimisensa kehittämiseen.

Vuoden 1999 Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa nostettiin yhdeksi tärkeimmäksi osa-alueeksi oppilaan itsearvioinnin kehittäminen koulussa. Maamme kouluissa on pikku hiljaa lähdetty toteuttamaan oppilaiden itsearviointia ja myös tutkimuskoulut harjoittavat oppilaiden itsearviointia. Oppilasarvioinnin tehtäväksi opettajat eivät kuitenkaan nostaneet oppilaiden arviointitaidon kehittämistä. Tämä oli meille tutkijoille yllättävää, koska varsinkin B-koulun oppilasarviointi pohjautuu hyvin pitkälti oppilaan itsearviointiin.

Puhuttaessa oppilasarvioinnista yleisellä tasolla, B-koulun opettajat pohtivat arvioinnin tehtävää laajemmin ja irrottautuvat koulunsa oppilasarvioinnin kontekstista. Opettajat A-koulussa rakensivat vastauksensa enemmän koulunsa oppilasarvioinnin ympärille. Heidän oppilasarvioinnin kehittämistyöstään on kulunut vasta alle kaksi vuotta aikaa, mikä oletettavasti on aiheuttanut sen, että heidän ajatuksensa kohdistuvat koulunsa oppilasarviointiin.

10.2 Oppilasarviointi käytännön koulutyössä

Teoriassa painotetaan jatkuvan arvioinnin merkitystä oppilaan oppimisen kannalta. Pieni osa tutkimuskoulujen opettajista toteuttaa työssängä jatkuvaa arviointia, ainakin annettujen vastausten perusteella. Vastauksista huomasii, että muutama B-koulun opettaja työskentelee alkuopetuksessa, jossa jatkuva arviointi on heidän mielestään päivittäistä. Alkuopetuksessa jatkuvan arvioinnin avulla opettajat suuntaavat opetustaan oppilaan oppimisprosessin hyväksi.

Erytisuokanopettajat A-koulussa nostavat jatkuvan arvioinnin oppilaan oppimisen seurantavälineeksi. Oppiminen tapahtuu syklittäisesti, jolloin uudet asiat opitaan vanhojen tietorakenteiden pohjalta. Ne oppilaat, joilla on vaikeuksia oppimisessa, tarvitsevat jatkuvaa ja kannustavaa palautetta oppimisestään, mikä vie heidän oppimistaan paremmin eteenpäin. Erytisuokanopettajille jatkuva palautteen antaminen on tärkeä osa heidän opetustapahtumaansa, minkä takia heidän vastauksissaan korostetaan enemmän jatkuvan arvioinnin tärkeyttä. Opettajat, jotka työskentelevät oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa, syventyvät näiden oppilaiden op-

pimisprosessiin enemmän kuin yleisopetuksessa työskentelevät luokanopettajat. Erityisluokanopettajat seuraavat työssään oppilaiden kehittymistä jatkuvasti ja huomioivat jokaisen oppilaan yksilöllisen kehitystason oppimisessa. Luokanopettajien vastauksista ei noussut kehitystason seuranta niin voimakkaasti esille kuin erityisluokanopettajien vastauksista.

Vastauksissaan opettajat tuovat esiin vähän sitä, miten oppilasarviointi muuttaa heidän opetuskäytänteitään. Opettajat, joilla on työkokemusta yli kymmenen vuotta käyttävät oppilasarviointia vahvemmin opetustyönsä kehittämisvälineenä. Kaikissa vastauksissa korostetaan heikkojen oppimistulosten vaikutusta opetuksen muuttumiseen. Heikot tulokset laittavat opettajan pohtimaan, mikä on ollut syy heikkoon menestymiseen. A-koulussa toteutetaan vuosiluokatonta opetusta, mutta opettajat eivät kuitenkaan tuoneet vastauksissaan esille vuosiluokattomuutta. Vuosiluokkiin sitomaton opetus antaa lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden edetä opinnoissaan nopeammin kuin ikätoverinsa. Eikä lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen oppilasarvioinnin avulla noussut esiin vastauksista.

Oppilasarvioinnin suunnittelussa mukana olleet opettajat kokevat, että koulunsa arviointi toimii käytännössä hyvin. Haastatellut opettajat A-koulussa painottavat erityisesti arvioinnin ohjaavaa ja tukevaa vaikutusta oppilaan oppimisessa. Erityisesti erityisluokanopettaja näkee, että toimiva oppilasarviointi auttaa häntä omassa työssään oppilaiden parhaaksi. Haastatellut opettajat eivät tuoneet koulunsa oppilasarvioinnin heikkouksia esiin, mutta näkevät silti arvioinnissa kehittämisen kohteita. Tutkijoina oletamme, että he eivät halunneet kritisoida kehittämistyönsä tulosta.

10.2.1 Oppiaineiden arviointi

Perusopetusasetuksessa (§ 10 1998) sanotaan, että jokaisen lukuvuoden päättyessä oppilaille tulee antaa todistus. Siihen tulee merkitä arvio oppilaan menestymisestä oppiaineittain tai aineryhmittäin sekä arvio oppilaan käyttäytymisestä. Asetuksessa ei määritetä sitä, tuleeko eri oppiaineet arvioida samalla tavalla. Vastauksista nousee esiin se, että oppiaineita painotetaan ja sitä kautta arvioidaan eri tavalla. Opettajat

korostavat sitä, että kaikkia oppiaineita ei tulisikaan arvioida välttämättä samalla tavalla.

Opettajien mielestä tutkimuskoulujen oppilasarvioinneissa painotetaan välineaineiden arviointia. Tähän tutkijoina näemme syyksi sen, että kyseisen kaupungin opetustoimen arviointityöryhmä on antanut suosituksen siitä, milloin viimeistään tulee antaa numeroarviointi. Suositus määrittää, että välineaineissa tulee kuudennella luokalla antaa numeroarviointi. A-koulussa luokanopettajat ovat sitä mieltä, että äidinkieli ja matematiikka arvioidaan vielä tarkemmin kuin reaaliaineet. Arviointia tehdessään erityisluokanopettajat ottavat huomioon oppiaineen merkityksen oppilaan kehittymisen ja oppimisen kannalta. Taito- ja taideaineiden arviointi tapahtuu opettajakohtaisesti. Opettajan harkintaan jää tällöin se, miten hän ohjaa oppilaiden edistymistä taito- ja taideaineissa. Tutkimuskoulu B:ssä taito- ja taideaineet on nostettu vahvemmin arvioinnin kohteeksi tänä lukuvuonna. Mikä nousikin opettajien vastauksissa esiin positiivisena uudistuksena.

10.3 Oppilasarviointi oppilaan kehityksen tukijana

Opettajat, joiden opiskeluajoista on kulunut alle viisi vuotta, ajattelevat oppilasta enemmän yksilönä tehdessään arviointia. Oletamme, että heidän ajattelussaan on vahvasti mukana opinnoissa saatu teoreettinen tieto lapsen kehittymisen etenemisestä ja sen vaikutuksesta yksilölliseen oppimisprosessiin ja sen arviointiin. On ymmärrettävää, että hiljattain valmistuneet opettajat tuovat yksilöllisyyden tärkeyden esiin, koska tämän päivän koulutuksessakin painotetaan yksilöllisyyttä useassa eri yhteydessä.

Erittäin mielenkiintoista oli meidän tutkijoina huomata se, miten miesopettajat korostavat oppilaiden itsearvioinnin merkitystä kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana. Tutkijoina jäimme pohtimaan, miksi miehet korostavat itsearviointia oppimisen tukena. Vastauksia analysoidessamme, aloimme miettiä, voisiko miesten ominainen sosiaalinen käyttäytyminen ja vahva itseanalyysi olla selittävä tekijänä sille, miksi

he korostavat itsearviointia. Tutkimukseen osallistuneille miehille kodin antama tuki oppilaalle auttaa opettajaa työssään ja antaa hyvät edellytykset oppilaan oppimiselle.

Tärkeäksi oppilaan oppimisen kannalta opettajat näkevät yhteiset arviointikeskustelut oppilaan ja huoltajan kanssa. Näiden keskustelujen avulla oppilasta voidaan konkreettisesti ohjata oppimisprosessissaan. Törmä (1998, 62) kirjoittaa artikkelissaan sanoin ilmaistusta arvioinnista eli verbaalisesta arvioinnista. Opettajan sanoin ilmaistulla arvioinnilla pyritään tukemaan oppilaan arviointitaitoa, minäkäsitystä sekä oppimistavoitteiden tavoitteen asettelua. Yhteisessä arviointikeskustelussa kaikki osapuolet nähdään oppijoiksi, koska jokainen osallistuja saa välineitä toimintansa kehittämiseen. Varsinkin opettajat, jotka ovat työskennelleet yli viisi vuotta, korostavat arviointikeskustelujen merkittävyyttä oppimisessa. Tutkijoina näemme, että kyseiset opettajat ovat löytäneet suunnan oppilaan oppimisen tukemiseksi yhdessä vanhempien kanssa.

Kokonaisvaltaisessa oppimisprosessissa arviointi on laaja-alaista, kasvatus- ja opetustyön eri vaiheissa suoritettavaa toiminnan arviointia. Arvioitaessa oppimisprosessia kokonaisvaltaisesti, tulee sen silloin palvella oppilaan oppimisprosessin edistymistä tavoitteiden suuntaisesti. Samalla se tuottaa opettajalle pedagogisia ratkaisumalleja opetustyöhönsä. Kokonaisvaltainen oppilasarviointi suuntaa oppilaan työskentelyä, edistää hänen persoonallista kasvuaan ja tiedollista osaamistaan sekä tukee hänen itsenäistymispyrkimyksiään. (Kohonen 1990, 174-178.)

Kysyttäessä, miten koulun oppilasarviointi tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä, erityisluokanopettajat vastasivat mielestämme suppeasti. Oletettavaa on kuitenkin, että erityisluokanopettajilla on laaja tieto ja näkemys oppilaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja sen tukemisesta oppimisessa, vaikka he eivät tuoneet sitä vastauksissaan esille. Erityisluokanopettajan haastattelussa, opettaja antaa syvällisempää näkemystä esitettyyn kysymykseen. Oletamme, että myös muut erityisluokanopettajat olisivat voineet ilmasta ajatuksensa laaja-alaisemmin, jos heitä kaikkia olisi haastateltu. Erityisluokanopettajat pitävät koulunsa oppilasarvioinnin tuomasta yksilöllisyydestä, koska se antaa oppilaille mahdollisuuden edetä oppimisvalmiuksiensa mukaan opinnoissa eteenpäin.

Useissa eri kysymysten vastauksissa opettajat liittivät minäkuvan oppilasarviointiin. Heidän mielestään oppilasarviointi voi tukea ja vahvistaa minäkuvan rakentumista. Positiivisen arviointipalautteen avulla heikkokin oppilas voi kohottaa itsetuntoaan, mikä kannustaa ja motivoi oppilasta eteenpäin opinnoissaan. Korpinen puhuu teoksissaan paljon minäkäsityksen rakentumisesta oppimisen välityksellä. Oppilas rakentaa kuvaa itsestään ihmisenä ja oppijana sekä vuorovaikutussuhteessa sosiaalisen ympäristön tärkeiden ihmisten kanssa että elämäkokemuksensa kautta saadun tiedon avulla. Siksi suullisen arviointipalautteen antoon tulee opettajan kiinnittää huomiota.

Opetuksen ja kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena on tukea oppilaan terveen ja myönteisen minäkuvan kehitystä sekä tervettä itsetuntoa. Oppilaan minäkuvan rakentumista tapahtuu kokonaisvaltaisessa oppimisessa. Tällöin minäkuvassa yhdentyy mennyt ja tuleva aika, jolloin tulevaisuuden tavoitteet, toiveet, odotukset, mahdollisuudet ja odottamattomat vastoinkäymiset vaikuttavat sen kehittymiseen oppilaalla. Oppilaan minäkuva rakentuu ja kehittyy arviointipalautetiedon sisäistämisen myötä, ja tämän avulla oppilas oppii tiedostamaan heikkoutensa ja vahvuutensa sekä osaa suhteuttaa opiskelunsa oppimistavoitteisiin nähden. (Korpinen 1996a, 70-71.)

Koulun tehtävänä on auttaa ja ohjata oppilasta oppimaan oppimisessa. Ajoittain oppimaan oppiminen on hidasta ja joskus vaikeasti arvioitavissa. Tarvitaan useita erilaisia arviointitapoja, jotta mahdollisimman moni oppilas saisi tukea oppimaan oppimisessa. (Salmio 1995b, 21.) Oppilasarvioinnin monipuolisuutta arvostetaan molemmissa tutkimuskouluissa. Arvioinnin monipuolisuus antaa oppilaille mahdollisuuden saada arviointia usean menetelmän avulla, jolloin arvioinnin objektiivisuus korostuu. Usean opettajan palaute ja arvio oppilasarvioinnissa tukee A-koulun opettajien mielestä myös objektiivisuutta oppilaan kannalta. Opettajat B-koulussa korostavat tavoitteellista oppimista ja sen arviointia oppilaan oppimisprosessin etenemisessä.

10.4 Oppilasarvioinnin kehittämisenäkemykset

Oppilasarvioinnin kehittäminen tulee nähdä pedagogisena haasteena. Opettajilta vaaditaan tällöin pitkäjänteistä työhön orientoitumista. Kehittämisen tavoitteena on opetuksen ja oppilaiden oppimisen laadullinen parantaminen. Arvioinnin kehittäminen kohdistuu koko koulun kasvatustoiminnan parantamiseen, minkä avulla pystytään vahvemmin tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. (Kohonen 1990, 211.)

Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja löytää koulunsa oppilasarviointista kehittämisen kohteita. Opettajat haluaisivat, että arvioinnista käytäisiin arvokeskustelua. Arvokeskustelun avulla he uskovat löytävänsä yhteiset arviointikriteerit ja käytännöt koulunsa oppilasarviointille. Arvioinnista tulee keskustella lukukausittain, jolloin myös uudet opettajat pääsisivät sisälle koulunsa oppilasarviointiin. Opettajat näkevät, että arvokeskustelun avulla voidaan saavuttaa yhdenmukaisuus oppilasarviointikäytänteissä, joka takaa jokaiselle oppilaalle objektiivisen arvioinnin. Kohonen (1990, 177) tuo teoksessaan esille ajatuksen, että opettajayhteisön olisi hyvä pohtia yhdessä opetuksen pedagogisia suuntauksia. Suuntaukset auttavat opettajia arvioimaan, miten pedagogiset ratkaisut auttavat oppilaan kehittymistä ja oppimista asetettujen tavoitteiden suuntaisesti.

Opettajat, jotka ovat olleet suunnittelemassa A-koulun oppilasarviointia, ovat sisäistäneet selkeämmin koulunsa toimintatavat sekä oppilasarvioinnin taustalla olevan kasvatustieteellisen ja -tehtävän. Kyseiset opettajat pystyvät näkemään arvioinnin laajemmaksi kokonaisuudeksi ja heidän näkemyksensä mukaan oppilasarviointi ei pohjautu pelkästään opintokirja-arviointiin. Heidän vastauksiaan tulkittaessa olemme, että nämä opettajat haluaisivat kehittää koulunsa oppilasarviointia toimivammaksi. He liittäisivät oppilaan nykyistä vahvemmin mukaan kognitiivisten taitojen ja oppimisprosessin arviointiin. Annettaessa oppilaalle vastuuta oppimisestaan, nähdään sen lisäävän oppilaan opiskelumotivaatiota.

Pääsääntöisesti oppilasarviointi toteutetaan opettajajohtoisesti. Oppilaan oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että hän oppii pohtimaan ja arvioimaan oppimistaan sekä työskentelytaitojaan oppimisympäristössään. Itsearviointin jäädessä vähäiseksi, oppilas ei saavuta kokonaisvaltaisen oppimisen tavoitteita. (Kohonen 1990, 196.) Molemmista tutkimuskouluissa otetaan esille itsearviointin kehittäminen. Oppilaiden itsearviointi halutaan tuoda lähemmäksi oppilaiden jokapäiväistä koulutyöskentelyä.

Kehityksen avulla itsearviointin merkitys oppilasarviointin osana syventyisi ja siihen voitaisiin tutkimuskoulu A:ssa liittää mukaan myös tiedollisten taitojen arviointi. Tutkimuskoulu B:ssä oppilaiden itsearviointi kohdistuu jo nyt tiedollisten taitojen arviointiin. Kuitenkin koulun opettajat haluaisivat kehittää oppilasarviointinsa tiedollisten taitojen tavoitteellisuutta lähemmäksi oppilaan oppimiskontekstia. Heidän mielestään itsearviointia tulisi tehdä myös kognitiivisella osa-alueella useammin kuin nykyisin, mikä sitoisi oppilaat tiiviimmin opiskeluprosessiinsa.

Portfolio on itsearviointin osa-alue, ja tänä päivänä se on liitetty oppilasarviointin osaksi useissa kouluissa. Tutkimuskouluissakin oppilas oppii kokoamaan portfolionsa ensimmäisestä luokasta alkaen. Vastauksissa kerrotaan kuitenkin hyvin vähän portfolion merkityksestä oppilasarviointin osana. Haastatteluissa B-koulun opettajat antavat kritiikkiä portfolion käytöstä ja merkityksestä arvioinnin osana. He haluaisivat, että portfoliolla olisi suurempi rooli seurantavälineenä oppilaan kasvun ja kehityksen tukijana. Nykyisessä muodossaan portfolio kerätään irralliseksi kokonaisuudeksi joka vuosi. Kirjallisuudessa portfoliota nimetään myös kasvun kansioksi ja opettajat painottavat, että koulun käyttämä portfolio, tulisi muuttua kohti kasvun kansion muotoa. Kasvun kansion avulla oppilas pystyisi seuraamaan kehittymistään pidemmällä aikavälillä.

Tällä hetkellä opettajat kokevat, että arviointi ja opetussuunnitelma eivät tue tarpeeksi toisiaan, mikä heikentää koko opetusprosessia. He haluaisivatkin kehittämistyön avulla rakentaa opetussuunnitelman ja oppilasarviointin välille kiinteän jatkumon. Kansanen (1997, 431-434) kirjoittaa, että opetussuunnitelma on keskeinen asiakirja opetuksen ja oppilasarviointin välillä. Opetussuunnitelman mukaan muotoutuu opetusprosessi, ja arvioinnin lähtökohdat pohjautuvat opetussuunnitelmaan. Käytännössä

koko opetussuunnitelman toteutumista on vaikea arvioida, siksi oppilasarviointi kohdennetaan joihinkin tärkeimpiin opetussuunnitelman osa-alueisiin. Kaikenlainen opetustapahtuman arviointi on opetussuunnitelman arviointia. Pääsääntöisesti opetussuunnitelman arvioinnissa arviointi keskistyy oppilaan oppimistuloksiin ja suoriin. Oppilasarvioinnin tulisikin pääasiassa kohdistua opetussuunnitelmassa määritettyjen oppimisprosessin ja - tavoitteiden arviointiin.

Kansanen (1997, 431-434) mukaan arvioinnin ei tulisi kohdistua oppimisympäristön ulkopuolelta opittujen taitojen ja tietojen arviointiin. Hänen mielestään tämä ei ole pedagogisesti oikein, vaikka sitä tapahtuu koulu yhteisöissämme jatkuvasti. Arvioinnissa opettaja ei saisi olla kiinnostunut vain oppilaan lahjakkuudesta tai älykkyydestä, vaan arvioinnin tulisi kohdistua siihen, miten oppilas saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Opetussuunnitelman tavoitteet on kohdennettu kokonaisvaltaisen oppimisen arviointiin, jolloin arvioinnissa tulee huomioida niin tiedolliset, taidolliset kuin sosiaaliset taidot.

Hyvän arviointitiedon tulee antaa konkreettista tietoa oppilaan oppimistasosta oppilaalle, huoltajalle ja opettajalle. Erilaisissa palautteenantotilanteissa opettajan tulee käyttää sellaisia arviointitermejä, jotka oppilaskin ymmärtää ja joiden avulla hän pystyisi ohjaamaan oppimisprosessiaan eteenpäin. Tutkimuskoulujen opettajien mielestä arviointikaavakkeista on tällä hetkellä vaikea löytää tietoa, miten oppilas on oppinut opetettavat asiat ja kokonaisuudet.

Koulujen käyttämät todistusarvioinnit eivät anna informatiivista tietoa oppilaan todellisesta osaamisen tasosta. Opettajat haluavat, että tulevaisuudessa todistusarviointi antaisi enemmän konkreettista tietoa oppilaan osaamisesta oppilaalle ja hänen huoltajalleen. Tutkijoina oletamme, että arviointikeskustelussa oppilaalle ja hänen huoltajalleen avataan ja selvitetään todistusarviointi kaikkine merkityksineen, jolloin informaatiotieto lisääntyy. Tulevaisuudessa opettajat haluavat, että todistusarviointi itsessään kertoisi suurimman osan oppilaan oppimisesta.

Opettajat kokevat koulunsa oppilasarvioinnin erittäin raskaaksi ja työlääksi toteuttaa opetustyön ohella. He toivovatkin, että oppilasarviointi kehittyisi tulevaisuudessa selkeämmäksi ja helpommaksi toteuttaa. Oppilasarvioinnin ja varsinkin todistusarvioinnin tulisi kuluttaa heidän työaikaansa vähemmän, jotta opettaja voisi tulevaisuudessa suunnata enemmän työpanostaan opetuksen kehittämiseen ja oppilaan oppimisen ohjaamiseen kokonaisvaltaisemmin.

11 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tutkittaessa ei pitäydytä samalla tavoin reliabiliteetti- ja validiteettitarkastelussa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuutta ei voida arvioida samoin kriteerein, koska nämä menetelmät eroavat niin paljon toisistaan. Tutkimusmenetelmän luonteesta johtuen kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysi on yksilöllisempää ja vapaamuotoisempaa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijan täytyy osoittaa, miten tutkimusaineistosta on päästy raportoituihin tuloksiin, jotta luotettavuuden kriteeri täyttyy. (Soininen 1995, 122-123.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luotettavuuden sijaan siirrytty käyttämään käsitettä uskottavuus. Uskottavuustarkastelun taustalla löytyy neljä näkökulmaa, jotka tulee täyttyä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Suomalaisessa menetelmäkirjallisuudessa termit ovat saaneet seuraavat käännökset: totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Tottuusarvolla tarkoitetaan tutkimuksen tulosten totuudellisuutta. Sovellettavuudella määritetään tutkimustulosten sovellettavuus toisiin asiayhteyksiin tai tutkimuskohteisiin. Pysyvyyden ollessa kyseessä mietitään, miten pysyviä tutkimustulokset olisivat, jos tutkimus toistettaisiin samanlaiselle tutkimusjoukolle samankaltaisessa tilanteessa. Neutraalisuus edellyttää tutkijalta objektiivista tarkastelua, jolloin hänen omat intressinsä eivät ohjaa tulosten tarkastelua. (Soininen 1995, 123.) Pohdittaessa tutkimuksen totuusarvoa, sovellettavuutta, pysyvyyttä ja neutraalisuutta saadaan käsitys kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuudesta. Soininen (1995, 124) käsittelee kirjassaan uskottavuustarkasteluun johtaneita käsitteitä Lincolnin ja Guban mukaan. Nämä käsitteet ovat vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus.

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pitää omat käsityksensä ja tulkintansa taustalla ja antaa tutkittavien yksilöiden käsitysten johdattaa tutkimuksen tulosten tarkastelua kokonaisvaltaisesti (Soininen 1995, 124). Tässä tutkimuksessa tutkijat perehtyivät laajasti teoriakirjallisuuteen, minkä kautta heille muodostui kokonaiskuva tutkimusongelmista. Avoimen kyselyn kysymykset ja teemahaastattelun runko

laadittiin tutkimusongelmien pohjalta. Avoimen kyselyn avulla tutkijat halusivat saada laajan kuvan koulujen nykyisistä oppilasarvioinneista opettajien näkökulmasta katsoen. Haastatteluilla pyrittiin selkeyttämään tutkittavien sen hetkisiä käsityksiä tutkittavasta asiasta, jotta tutkijat saisivat syvällisemmän kuvan koulujen oppilasarvioinneista. Perehtyneisyys oppilasarvioinnin teoreettiseen taustaan auttaa tutkijoita ymmärtämään tutkittavien käsityksiä oppilasarvioinnista sekä pitämään tutkijoiden ajattelumaailman erossa tutkittavien ajattelumaailmasta.

Siirrettävyys tarkoittaa tutkimuksen siirtämistä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittavat ympäristöt voivat olla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, mutta tutkimuksen monimuotoisuudesta johtuen yleistyksen eivät useinkaan ole mahdollisia. (Eskola & Suoranta 1996, 167; Soininen 1995, 124.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan lukijalle tutkimuksen suorittaminen ja aineiston käsittely mahdollisimman tarkasti. Tulosten esittelyjen selkeyttämiseksi tutkijat käyttävät suoria lainauksia tutkittavien vastauksista. Tällä on pyritty siihen, että lukijan on mahdollista arvioida tutkijoiden päättelyä ja sen onnistuneisuutta tutkittavasta asiasta. Käytettävissä yksityiskohtaista raportointia voidaan mahdollistaa se, että toisen tutkijan on mahdollista päätyä samoihin tuloksiin.

Luotettavuutta ei voida mitata kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusta toistamalla. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullinen tutkimus on dynaamista, mistä syystä tutkimus on joustava ja muuttuva, eikä sitä voida toistaa samanlaisena toisen tutkijan tekemänä. (Ahonen 1994, 130; Soininen 1995, 124.) Tästä tutkimuksesta tulee ainutlaatuinen, koska tutkimusmenetelmän luonteesta johtuen tutkijat ovat voineet käyttää kokemuksiaan ja tietojaan tutkimusaineiston tulokinnassa. Tutkimusta työstettäessä tutkijat ovat olleet läsnä työntekijän roolissa tutkimuskouluilla, jolloin koulujen oppilasarviointi on osa heidän arkipäiväänsä. Tämän takia toisen tutkijan on vaikea päästä samanlaisiin tuloksiin kuin tutkijat. Tutkimus on otokseltaan niin pieni, ettei tuloksia voida yleistää. Aineistosta tehdyt laajemmat tulokinnat ja pohdinnat voivat kyllä koskea muitakin samantapaisia kohteita ja kohde-ryhmiä.

Vahvistettavuus on sitä, että tutkija siirtää neutraalisuuden ja objektiivisuuden itseltään aineistoon. Tutkija pyrkii erilaisten tekniikoiden avulla varmistamaan tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden. (Soininen 1995, 124.) Tässä tutkimuksessa on käytetty kahta aineistonkeruumenetelmää, mikä on auttanut saamaan laajemman käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen tulosten analyysin kannalta on ollut hyvä, että tutkijoita on ollut kaksi. Kahden tutkijan työstäessä samaa aineistoa, täytyy heidän löytää yhteiset sävelet aineiston tulkintaa varten. Tutkijoina olemme saaneet käydä reflektiivistä dialogia toistemme kanssa, työstäessämme aineistoa kohti lopullista tulkintaa. Kahden tutkijan teräväkatseisuus ja kiinnostuneisuus oppilasarviointia kohtaan edisti meitä löytämään olennaisuudet tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen ei kuulu tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan tutkimuksen tuloksien johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä ja tällöin tulokset liittyvät teoreettisiin ongelmiin. Ne selittävät ja kuvaavat tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Validius saavutetaan, kun aineistosta ja johtopäätöksistä tulee esille tutkittavan ajatukset oppilasarvioinnista. Johtopäätösten tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, jolloin tutkimus saavuttaa relevanssiuden. Teoreettisen yleisyyden taso ja tutkimustulosten aitous ja relevanssi tulee välittyä lukijalle raportista. Tutkijan tulee raportoida tutkimuksen kulku niin, ettei lukijan tarvitse epäillä tutkimuksen aitoutta. (Ahonen 1994, 129-131, 152-155.)

12 POHDINTA

Oppimiskäsityksen muuttuminen konstruktivistiseen suuntaan, on muuttanut opettajan opetusta tiedonjakajan roolista lähemmäksi kohti oppilaan yksilöllistä ohjaamista. Oppimiskäsityksen muuttuminen on edellyttänyt Opetushallitusta muuttamaan opetussuunnitelman perusteita lähemmäksi konstruktivistista suuntausta. Opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 herätti koulut kehittämään opetussuunnitelmiaan ja pohtimaan oppilasarviointejaan suhteessa uuteen opetussuunnitelmaan. Viimeistään vuoden 1999 Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet velvoitti kunnat ja koulut muuttamaan oppilasarviointinsa vastaamaan Perusopetuslain ja Opetushallituksen määräämien arvioinninperusteiden henkeä. Tutkimuskoulutkin ovat tänä aikana alkaneet kehittää oppilasarviointejaan kohti näitä vaatimuksia.

Oppimiskäsityksen muuttuminen on edellyttänyt opettajilta ammatillista kasvua, jolloin heidän on tarvinnut kehittää opetustaan tukemaan oppilaan oppimaan oppimisen valmiuksia. Uudet opetuksen kontekstit ja opetusmenetelmät ovat vaatineet opettajia ja koko koulu yhteisöä pohtimaan oppilasarvioinnin tavoitteita ja merkitystä uudesta näkökulmasta katsoen. Tämän takia tutkimuskouluissa on käyty oppilasarvioinnin arvokeskustelu, mistä on saatu lähtökohta oppilasarvioinnin kehittämistyölle. Kehittämistyön kautta on päädytty nykyisiin arviointikäytänteisiin, jotka elävät ja kehittyvät tarpeen mukaan. Tutkijoina halusimme saada käsityksen kyseisten koulujen oppilasarvioinnin tilasta työssä olevien opettajien näkökulmia apuna käyttäen. Tutkimuskoulut käyttävät hyvin omaperäisiä oppilasarviointeja ja se herätti meissä kiinnostuksen oppilasarviointia ja sen teoreettista kehystä kohtaan.

Tulevaisuudessa työhömmme sisältyy oppilasarviointi ja sen kehittäminen yhä enemmän vastaamaan oppilaan tarpeita. Pystyäksemme kehittämistyöhön meillä tulee olla vankka teoreettinen tieto arvioinnin merkityksestä ja tehtävästä. Tätä tutkimusta varten perehdyimme suomalaiseen ja ulkomaalaiseen arviointikirjallisuuteen. Teorian lukemisen avulla saimme laajan ja syvällisen kuvan koko oppilasarvioinnin olemuksesta, mikä nostatti meissä vahvaa kriittisyyttä tämän päivän käytännön oppilasarviointia kohtaan. Mielestämme koulujen oppilasarvioinnit ovat melko pinnallisia

ja ne vastaavat enemmän opettajan kuin oppilaan tarpeita. Voi olla, että tämä kriittinen näkemys kulki meidän tutkijoiden mukana koko tutkimusprosessin ajan ja oli kenties analyysivaiheessa välillä liiankin voimakkaasti taustalla. Jouduimme ajoittain palauttamaan itsemme tutkimusjoukon kanssa samalle tasolle, muistuttaaksemme itseämme siitä, ettei opettajilla voi olla sellaista tietomäärää arvioinnin teoriasta kuin meillä tutkijoilla, jotka olemme perehtyneet arvioinnin teoriaan.

Kriittisyytemme oppilasarvioinnin pinnallisuutta kohtaan sai tukea koko tutkimuksen ajan, varsinkin opettajien vastauksia analysoidessamme tämä nousi useassa eri kohdassa esiin. Työssään opettajat eivät kenties ole sisäistäneet arvioinnin merkitystä tavoitteellisena vaikuttajana oppilaan oppimiseen eri vaiheissa. Nykymuodossaan oppilasarviointi on pääsääntöisesti oppimistulosten toteamista jälkikäteen, missä oppilas on arviointipalautteen passiivinen vastaanottaja. Tutkijoina olemme jääneet pohtimaan useasti, mitä arviointi todellisuudessa antaa oppilaalle. Teoriassa korostetaan sitä, että arvioinnin tehtävänä on oppilaan yksilöllisen kehityksen tukeminen ja tietoisuuden lisääminen omasta edistymisestään. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että todellinen käytäntö on vielä kaukana oppilasarvioinnin tehtävästä.

Tutkimuskouluilla on vallalla humanistinen ihmiskäsitys, jossa oppilas nähdään yksilönä, jota opettaja ohjaa, auttaa, tukee ja kannustaa oppimisprosessin edetessä. Oppimisen tavoitteet pitäisi silloin johtaa oppijan tarpeista ja ne tulisi sopia yhteisymmärryksessä oppilaan ja opettajan välillä. Oppimisen arviointia suorittaessaan opettajan tulisi muistaa ohjaava tehtävänsä oppilaan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Vaikka tutkimuskouluilla on taustalla humanistinen ihmiskäsitys, eivät koulut kuitenkaan osaa viedä näkemystään käytäntöön. Vielä edelleen opettaja asettaa oppilaiden oppimistavoitteet, jolloin oppilasarviointi kohdistuu pääsääntöisesti opetuksessa tulleiden tiedollisten taitojen arviointiin eikä oppilaan oppimisen eri vaiheisiin. Arvioinnin painottuessa tiedollisiin taitoihin jää arviointiprosessin ulkopuolelle muut oppimisessa tarvittavat tärkeät taidot. Oppilaat, jotka omaavat heikot tiedolliset taidot, eivät saa tällaisesta arvioinnista tarpeeksi kannustavia elementtejä oppimisprosessiinsa, eivätkä opi hyödyntämään arviointipalautteesta saatua tietoa oppimisensa edistymisessä.

Luokanopettajien ja erityisopettajien koulutus on laaja-alaista, mutta mielestämme koulutuksen aikana oppilasarviointia käsitellään liian vähän, vaikka se on olennainen osa opettajan koulutyötä. Opettajat ovat kokeneet työssäoloaikanaan tarvetta saada lisäkoulutusta oppilasarviointiin niin teorian kuin käytännönkin osa-alueelta. Tutkimuskoulujen opettajien vastauksia analysoidessamme huomasimme, että opettajilla on todella vähäinen tietämys oppilasarvioinnin teoriasta. Oletamme, että opettajien sisäistäessä arviointiteorian, se muuttaisi oppilasarvioinnin vastaamaan enemmän oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Oppilasarvioinnin vaikeus kohtasi meitä tutkijoitakin, suorittaessamme ensimmäistä kolmikantakeskustelua. Vaikka meillä tutkijoilla oli teoreettista tietoa oppilasarvioinnista, kaipasimme koulu yhteisön taholta perehdyttämistä koulun oppilasarviointimenetelmiin. Opettajat näkevätkin tutkimuskouluissa tarpeelliseksi uusien opettajien perehdyttämisen oppilasarviointiin. Tämän päivän kouluissa opettajakunta vaihtuu vuosittain, mikä nostaa esille oppilasarvioinnin arvokeskustelun tärkeyden ja tarpeellisuuden jokaisen lukuvuoden alussa.

Lukiessamme ja analysoidessamme opettajien vastauksia nousi sieltä esiin se, miten jokainen opettaja toteuttaa oppilasarviointia persoonallisella tavallaan. Yhtenäiset oppilasarvioinnin kriteerit puuttuvat maastamme kokonaan, jolloin oppilaat eivät saa osakseen tasavertaista ja objektiivista arviointia. Oppilasarviointiin perehtyneet henkilöt ovat lausunnoissaan tai kirjoituksissaan tuoneet julki yhteisten kriteerien puutteellisuuden, mikä on tehnyt tämän päivän koulujen oppilasarvioinneista sangen sekavan ja kirjavan joukon. Arvioinnin kriteerien puuttuminen korostuu varsinkin peruskoulun päättöarvioinnissa, jolla hakeudutaan jatkokoulutuksiin.

Tutkimus osoittaa, että kun koulun yhteisetkin oppilasarviointikriteerit ovat hukassa, aiheuttaa se epäselvyyttä ja ristiriitatilanteita opettajien keskuudessa. Mielestämme kriteerien puuttuminen aiheuttaa opettajille turhautumisen tunteita ja sitä kautta he eivät viitsi panostaa oppilasarviointiin. Samalla opettajat kokevat, että arviointi on pakonomaista rutiinia opetustyön lisäksi. Opettajat korostavatkin oppilasarviointityön työläyttä lukukausiarvioinnin yhteydessä ja juuri silloin se vie heidän mielestään turhan paljon aikaa. Arvokeskustelun ja yhteisten kriteerien avulla todistusarviointiin käytetty työmäärä vähentyisi selkeästi, jolloin opettajat voisivat panostaa enemmän jatkuvaan oppilasarviointiin. Arvioinnin ollessa jatkuvaa, voidaan silloin kiinnittää huomiota enemmän oppilaan oppimisen eri vaiheisiin lyhyelläkin aikavälillä.

lillä. Tätä kautta opettaja voi eriyttää oppilaitansa motivoivaan työskentelyyn ja auttaa jokaista oppilasta yksilöllisten oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Tutkimuskoulujen oppilasarviointi koostuu monesta eri osa-alueesta, näin ollen niistä löytyy opettajien mielestä hyviä ja heikkoja kokonaisuuksia. Vuoden 1999 perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet toi koulujen oppilasarviointikäytänteisiin mukaan arviointikeskustelut eli kolmikantakeskustelut. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja korostaa arviointikeskustelujen merkitystä oppilaan oppimisen tukijana. Heidän mielestään yhteiset arviointikeskustelut kuvaavat parhaiten oppilaan oppimisen tasoa sekä oppilaalle että hänen huoltajalleen.

Tutkijoina sekä arviointikeskusteluja toteuttaneina opettajina olemme sitä mieltä, että nykyiset arviointikeskustelut ovat näennäisen pinnallista oppimisen tarkastelua. Suurimmaksi osaksi tähän vaikuttaa käytettävän ajan rajallisuus, koska nyky muodossaan arviointikeskusteluihin käytetään korkeintaan puoli tuntia aikaa jokaista oppilasta kohden. Koska arviointikeskusteluihin on varattu aika on rajallinen, tulisi tämä käytettävänä oleva aika käyttää tehokkaasti hyödyksi oppilaan edun mukaisesti. Mielestämme yksi selkeä keino parantaa arviointikeskustelun tasoa on se, että opettajakunnan tulisi määrittää selkeät tavoitteet ja kehykset arviointikeskustelulle. Tämän avulla voitaisiin mahdollisesti toteuttaa oppimisen kokonaisvaltaista arviointia, samalla se toisi selkeyttä opettajien arviointikäytänteisiin.

Koulujen oppilasarvioinnin osa-alueet ovat hyvin irrallisia kokonaisuuksia ja ne nivoutuvat heikosti toisiinsa. Opettajat kokevat, että tämä irrallisuus tekee arvioinnista sekavan. He korostavatkin sitä, että arviointia tulisi kokonaisuudessaan selkeyttää sekä kehittää vastaamaan arvioinnin kokonaisvaltaista tehtävää. Jotta oppilasarvioinnin kokonaisvaltainen tehtävä täyttyisi, tulisi arvioinnit jaksottaa lukuvuoden sisälle tasaisemmin. Tällä hetkellä tiedollisten taitojen oppilasarviointi kohdistuu kevätlukukauden alkuun sekä loppuun ja työskentelytaitojen arviointi syyslukukauden puoliväliin sekä tutkimuskoulu B:ssä myös kevätlukukauden puoliväliin. Käytäntö osoittaa, että opettajat kohdistavat koko oppilasarviointinsa edellä mainittuihin ajankohtiin. Laadullisessa oppilasarvioinnissa pyritään jatkuvaan arviointiin niin tiedollisilla kuin taidollisillakin osa-alueilla. Jotta voidaan saavuttaa laadullinen arviointi, tarvitaan kouluissa monipuolinen oppilasarviointisuunnitelma, mikä olisi koko luku-

vuoden kestävä kokonaisuus. Laadullisessa arvioinnissa pystytään ottamaan oppilaat vahvemmin mukaan arvioinnin toteutukseen ja täten vahvistetaan koko oppimisprosessia.

Tutkijoina olemme tulleet siihen tulokseen, että koulujen oppilasarvioinnin kehittämistyön pohja tulisi muotoutua kouluyhteisön yhteisten intressien näkökulmasta ja tarpeista. Yhteisössä tulisi käydä keskustelua siitä, minkälaiset arviointimenetelmät toisivat parhaimman tiedon oppilaiden oppimisesta sekä miten kyseiset arviointimenetelmät tukisivat oppilaan kehittymistä kokonaisvaltaisesti. Tämän pohjustuksen jälkeen pystytään paremmin luomaan eheä kokonaisuus vastaamaan koulun tarpeita. Tämän päivän kehittämistyössä ei mielestämme keskitytä kokonaisuuden luomiseen, vaan otetaan useasti uusia ajankohtaisia arviointimenetelmiä koulun käyttöön, kehittämättä kuitenkaan niiden tuomaa hyötyä koulunsa oppilasarviointiin.

Koulut ovat saaneet vapaasti suunnitella oppilasarviointinsa, joka meidän tutkijoiden mielestä on aiheuttanut sen, että oppilasarviointi on pirstoutunut monien eri arviointimenetelmien kokonaisuudeksi. Tutkimuksen aineiston pohjalta on meille muodostunut näkökulma, että oppilasarvioinnin tarkoitus on jäänyt tässä vaiheessa toissijaiseksi ajatukseksi. Koulut kehittelevät yhä eteenpäin erilaisia yksittäisiä menetelmiään, jolloin opettajien mielenkiinto oppilasarvioinnin kokonaisuuden kehittämiseksi vähenee huomattavasti.

Vuonna 1998 perusopetuslain uudistuksen yhteydessä yhdeksi keskeiseksi arvioinnin tehtäväksi nostettiin oppilaan itsearviointi. Koulut veloitettiin oppilasarvioinnin avulla kehittämään oppilaiden itsearviointitaitoja. Tutkimuksen perusteella voimme todeta, että kummankin koulun oppilasarvioinnista löytyy hyviä ominaisuuksia kuten itsearviointitaidon kehittäminen. Positiiviseksi näemme sen, että koulut ovat kehittäneet oppilasarviointejaan uuden Perusopetuslain hengessä ja tämä kehittämistyö nähdään jatkuvana prosessina. Tutkimuskoulu A:ssa opintokirja on hyvä lähtökohta oppilasarvioinnin kehittämiseen ja opettajat ovat löytäneet suunnan yksilökeskeiseen oppilasarviointiin. Tutkimuskoulu B:ssä itsearviointiin on panostettu erittäin paljon, mutta opettajat haluaisivat sen kehittyvän syvemmälle huomioiden jokaisen oppilaan oppimisprosessin tarpeet.

Työssämme ja tutkijoina olemme kohdanneet itsearviointien ohjaamisen vaikeuden. Oppilaat osaavat toteuttaa pinnallista itsearviointia, mutta miten voimme ohjata oppilaat reflektiiviseen itsearviointiin. Oletamme että, opettajaa askarruttaa usein se, tukeeko hänen suunnittelemansa ja käyttämänsä itsearviointien muodot oppilaan itsearviointitaidon kehittymistä. Tällä hetkellä opettajat ovat kovin yksin oppilaiden itsearviointitaidon kehittämisen kanssa. Kouluissa jokainen opettaja toteuttaa omalla tavallaan itsearviointia oppilaidensa kanssa ja tällöin ei saavuteta oppilaiden kesken objektiivisuutta. Saavuttaakseen reflektiivisen itsearviointitaidon opettajan tulisi ensimmäisestä luokasta lähtien ohjata järjestelmällisesti oppilaitansa toteuttamaan tavoitteellista itsearviointia. Jotta voitaisiin saavuttaa itsearviointien syvällisyys, täytyy koulun laatia yhteiset kriteerit itsearviointienille. Tällöin opettajien on helpompi toteuttaa koulunsa yhteistä linjaa ja oppilaille on mahdollisuus kehittää itsearviointien avulla oppimistaan laadullisemmaksi.

Tämä tutkimus suuntautui opettajien käsityksiin koulunsa oppilasarviointista. Tutkimuskoulujen oppilasarviointien kehittämisen kannalta olisi tärkeää saada tietää, mitä oppilaat ja heidän huoltajansa todellisuudessa hyötyvät koulunsa oppilasarviointista. Tämän tutkimuksen jälkeen kouluilla voitaisiin tehdä jatkotutkimuksia, joiden kohdejoukkona olisivat ensin oppilaat ja sen jälkeen myös oppilaiden huoltajat. Tämän laajan tutkimusmateriaalin tulosten pohjalta voitaisiin lähteä kehittämään koulun oppilasarviointia vastaamaan koko kouluyhteisön tarpeita.

Toivomme, että tulevaisuudessa koulut yhdistäisivät voimavaransa sekä oppilasarviointinsa hyvät ominaisuudet, tehdäkseen oppilasarviointien tehtävän täyttävän arviointisysteemin. Kaupungin koulujen yhteistyön tuloksena voisi syntyä koko kaupungin laajuinen oppilasarviointi, jolloin oppilaita voitaisiin arvioida objektiivisesti sekä oppilaiden oppimistulokset olisivat vertailukelpoisia.

Perehtyessämme oppilasarviointien teoriaan teimme huomion, että vuoden 1998 perusopetuslain ja sen mukanaan tuoman Perusopetuksen oppilaan arviointien perusteiden uusimisen jälkeen emme löytäneet tutkimusta, missä olisi laajasti tutkittu koulujen oppilasarviointeja. Mielestämme oppilasarviointien kehittämistyö hyötyisi laadullisesti, jos oppilasarviointia tutkittaisiin valtakunnallisesti. Tutkimuksen tulisi käsi-

tellä tämän hetken oppilasarviointia ja sen menetelmien käyttökelpoisuuden tasoa oppilaan oppimisen ohjaajana ja tukijana.

Tutkimustyön alkumetreillä kumpikin tutkija suunnitteli tekevänsä oppilasarvioinnista henkilökohtaisen tutkimuksen. Keskustelujen jälkeen päädyimme kuitenkin siihen, että yhdistämme voimavaramme yhteiseen tutkimukseen. Tutkimuksen varhaisessa vaiheessa huomasimme, että yhteistyön avulla voimme saada näkökannaltaan laajemman tutkimuksen. Tutkimuksen eri vaiheissa pystyimme käymään reflektoivaa dialogia tutkimuksen teoriasta sekä tutkimuksen tuloksista. Reflektoiva dialogi johdatti tutkimustamme joustavasti eteenpäin, antaen samalla uusia näkökulmia tutkimuksen eri vaiheisiin. Mielestämme kahden tutkijan yhteistyön vahvuus korostui tutkimustulosten analyysissä ja pohdinnoissa sekä tietysti koko tutkimuksen rakentamisessa. Näin tutkimuksen loppuvaiheessa olemme tyytyväisiä siihen, että yhdistimme voimavaramme. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta saimme mahdollisuuden kehittää itseämme opettajina sekä saatoimme jakaa koulujemme oppilasarvioinnista saadut monenlaiset kokemukset keskenämme.

Tutkimusta tehdessämme koimme haastattelut haasteelliseksi kohdaksi, koska kummallakaan tutkijalla ei ollut kovinkaan paljoa käytännön kokemusta niistä. Haastattelun teoria sekä koehaastattelu antoivat meille kokemusta haastattelujen tekemisestä. Haastattelutilanteet luovat oman jännittyneen ilmapiirin, mikä sitoo kokemattoman haastattelijan haastattelurunkoon. Oletamme, että kokemuksen myötä haastattelutilanteissa voisimme tehdä enemmän syventäviä lisäkysymyksiä. Tutkimuksen analyysivaiheessa teimme huomion, että tutkimuskoulu A:n haastattelut oli tehty liian aikaisessa vaiheessa. Koulun oppilasarviointia oli käytetty siinä vaiheessa vasta yksi lukukausi. Haastateltavina koulusta oli kaksi oppilasarviointia kehittämässä ollutta opettajaa, jotka mielestämme olivat sisäistäneet oppilasarviointinsa. Haastateltavat eivät siinä vaiheessa halunneet nähdä vielä tämän oppilasarvioinnin kehittämistarpeita. Näin jälkikäteen ajateltuna olisimme voineet valita toiseksi haastateltavaksi opettajan, joka oli tullut kouluyhteisöön lukuvuoden alussa. Tämä opettaja olisi voinut tuoda julki kriittisempiä näkemyksiä koulun oppilasarvioinnista.

Tulosten tarkasteluvaiheessa pohdimme kyselylomakkeemme toimivuutta. Opettajien vastausten perusteella pohdimme oliko kysymykset aseteltu oikein vai olimmeko kenties kysyneet samaa asiakokonaisuutta kahdessa eri kysymyksessä. Mielestämme muutamassa kohdassa opettajat olivat vastanneet eri kysymyksiin samoin ajatuksin. Kokonaisuutta ajatellen voimme todeta, ettei vastausten päällekkäisyys oleellisesti heikentänyt tutkimuksen tuloksia, vaan opettajien vastaukset vahvistivat heidän näkemystään ja kokemustaan oppilasarvioinnista.

Tämä tutkimus on antanut meille tutkijoille paljon teoreettista tietoa arvioinnin merkityksestä oppilaan oppimisprosessiin. Tutkimustyömme kautta olemme huomanneet sen, miten pinnallisesti itse toteutamme oppilasarviointia. Meidän tulisikin tutkimustyömme jälkeen pystyä kohdentamaan käyttämämme oppilasarviointi lähemmäksi oppilaiden oppimistarpeita. Opettajina emme pysty kuitenkaan yksin muuttamaan vallalla olevia käytänteitä, vaan muutostyöhön tarvitaan koko opettajayhteisön halu ja tuki. On myös huomioitava, että opetustoimi tarvitsisi koko valtakunnan laajuiset oppilasarvioinnin kriteerit. Oppilasarvioinnin yhteiset kriteerit toisivat oikeudenmukaisen ja tasavertaisen arvioinnin oppilaille. Toivottavasti tulevaisuudessa yhteiskunta arvostaisi oppilasarvioinnin tarpeellisuutta oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana ja antaisi lisäresursseja oppilasarvioinnin kehittämistyöhön ja oppilasarvioinnin toteuttamiseen koulutyössä.

LÄHTEET

- Aho, L.** 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14-34.
- Ahonen, S.** 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Atjonen, P.** 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta universitatis Ouluensis series E 11. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Bergen, D.** 1994. Authentic performance assessment. *Childhood Education* 99-102.
- Björkqvist, O.** 1993. Social constructivism and assessment. Teoksessa Kupari, P. & Haapasalo, L. (toim.) Constructivist and curriculum issues in school mathematics education. Jyväskylä: Institute for educational research. Publication series B. Theory into practice 82, 23-33.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F. & Hastings, J. T.** 1981. Evaluation to improve learning. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G.** 1999. The Courage to Be Constructivist. *Educational Leadership* 57 (3), 18-24.
- Cole, D. J., Ryan, C. W. & Kick, F.** 1995. Portfolios across the curriculum and beyond. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Cole, K., Coffey, J. & Goldman, S.** 1999. Using Assessments to Improve Equity in Mathematics. *Educational Leadership* 56 (6), 56-58.

Collins, A., Brown, C. W. & Newman, S. E. 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. Teoksessa Resnick, L. B. (toim.) Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 453-494.

Cooper, W. & Brown, B. J. 1992. Using portfolios to empower student writes. English Journal 81 (2), 40-45.

Costa, A. L. 1989. Re-assessing assessment. Educational Leadership 46 (7), 2.

Cunningham, G. K. 1998. Assessment in the classroom: Constructing and interpreting tests. London: The Falmer Press.

Eisner, E. W. 1993. Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. Journal of curriculum Studies 25 (3), 219-233.

Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 158-178.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS – Kustannus, 133-157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

Follnad, T. & Alho, P. 1990. Oppilaan itsenäistymisen kehittyminen peruskoulun yläasteella - oppilasnäkökulmia vieraan kielen opiskeluun. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulun kokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilujen päätösvaiheessa. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13, 142-173.

Fosnot, C. T. 1996. Constructivism: A psychological theory of learning. Teoksessa Fosnot, C. T. (toim.) Constructivism: theory, perspectives and practice. New York: Teachers college Press, 8-33.

Gaskins, I. W. 1994. Classroom applications of cognitive science: Teaching poor readers how to learn, think, and problem solve. Teoksessa McGilly, K. (toim.) Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge: A Bradford Book, 129-154.

Gergen, K. J. 1995. Social construction and the educational process. Teoksessa Steffe, L. P. & Gale, J. (toim.) Constructivism in education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 17-39.

Glazer, S. M. 1993. Change that “snapshot” approach to classroom assessment. Teaching K-8, October, 130-133.

Gröndalh, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1995. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1993. (7. painos) Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.

Hart, D. 1994. Authentic assessment. A handbook for educators. Menlo Park, California: Addison Wesley.

Hebert, E. A. 1992. Portfolios intive reflection- from students and staff. Educational Leadership 49 (8), 58-61.

Herman, J. L. 1992. What research tells us about good assessment. Educational Leadership 49 (8), 74-78.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hongisto, A.** 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86-116.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A.** 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suomentanut Kananoja, T. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Huusko, J.** 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 49.
- Hyvönen, T. & Wass, S.** 1998. Matkalla arvostelusta oppimisen tukemiseen. Luokanopettaja 2, 30-31.
- Kananoja, S.** 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 202.
- Kananoja, S.** 2001. Todistuksen pitää kannustaa koululaista oppimaan. Helsingin Sanomat 22.12.2001, A 5.
- Kangasniemi, E.** 1996. Koulusaavutusten arviointi opetuksen kehittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Teoksessa Louekoski, H. (toim.) Yrjö Yrjönsuuri – juhlaseminaari. Helsinki: Opetushallitus, 25-48.
- Kansanen, P.** 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 3, 429-436.
- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J.** 1995. Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle. Turun yliopisto täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A:34.

Killion, J. P. & Todnem, G. R. 1991. A process for personal theory building. *Educational Leadership* 48 (6), 14-16.

Kohonen, V. 1990. Kehittävä arviointi kokonaisvaltaisessa oppimisessa: Pedagogisia mahdollisuuksia ja haasteita. Julkaisussa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulun kokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilujen päätösvaiheessa*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13, 174-216.

Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen, S. 1993. (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21.vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66- 89.

Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-50.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY.

Koppinen, M-L. 1995. Opi jatkuva arviointi. Teoksessa Surakka, T. & Poutanen, K. (toim.) *Suuntaa ja sykettä oppimiseen*. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY, 165-191.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY

Korpinen, E. 1996a. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen ? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 6, 70-71.

Korpinen, E. 1996b. Opettajuutta etsimässä. Kunnallissalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu n:o 18.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS – Kustannus, 26-43.

Leino, J. 1993. Origins and varieties of constructivism. Teoksessa Kupari, P. & Haapasalo, L. (toim.) Constructivist and curriculum issues in school mathematics education. Jyväskylä: Institute for educational research. Publication series B. Theory into practice 82, 1-8.

Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.). Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-31.

Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus, 29-41.

Linnakylä, P. 1996. Portfolio oppilaan itsearviointia tukemassa. Muistiossa Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio. Opetusministeriö 4:1996.

Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi. Peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 6, 95-121.

Lyytinen, H. K. 1995. Johdatus oppilaitoskohtaiseen itsearviointiin. Teoksessa Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 1, 37-55.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 157.

Newmann, F. M. & Archbald, D. A. 1992. The nature of authentic academic achievement. Teoksessa Berlak, H., Newmann, F. M., Adams, E., Archbald, D. A., Burgess, T., Raven, J. & Romberg, T. A. Toward a new science of educational testing and assessment. New York: State University of New York Press, 71-83.

Nikkinen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nissilä, M-L. 1999. Oppilaan itsearvioinnille keskeinen sija. Opettaja 35, 6-8.

Ollila, S. 2000. Itsetuntoa kohottamalla. Opiskelumotivaatiota oppilaisiin. Luokanopettaja 1, 6-7.

Ornstein, A. 1990. Strategies for effective teaching. New York: Harper & Row.

Paulson, F. L., Paulson, P. P. & Meyer, C. A. 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60-63.

Perkins, D. 1999. The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership 57 (3), 6-11.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998/ 852.

Porter, C. & Cleland, J. 1995. Portfolio as a learning strategy. Portsmouth: Boynton/ Cook Publishers.

Päsilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Rauste – von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.

Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY

Royer, J. M., Cisero, C. A. & Carlo, M. S. 1993. Techniques and procedures for assessing cognitive skills. Review of Educational Research 63 (2), 201-243.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus, 22-28.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 6, 9-26.

Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M. 1993. (toim.) Luova ongelmaratkaisu koulussa. Helsinki: Opetushallitus.

Salmio, K. 1995a. Mistä syntyy arvioinnin mieli? Teoksessa Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 2, 1-3.

Salmio, K. 1995b. Oppimiskäsitykset, tavoitteet ja normit opetussuunnitelmassa. Teoksessa Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 2, 18-28.

Salmio, K. 1995c. Portfolio- haaste arvioinnin uudistumiselle. Teoksessa Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus, 75-82.

Salmio, K. 1998. Itsearviointi oppimisen tueksi. Ote-opetus & teknologia 5, 45-47.

Satterly, D. 1981. Assessment in schools. Oxford: Basil Blackwell.

Stiggins, R. J. 1997. Student-centered classroom assessment. Second edition. New Jersey: Prentice Hall.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Painosalama Oy.

Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Julkaisussa Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 2, 6-17.

Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 207-222.

- Tillema, H. H.** 1998. Design and validity of a portfolio instrument for professional training. *Studies in Educational Evaluation* 24 (3), 263-278.
- Törmä, E.** (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Uusitalo, H.** 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Vaherva, T.** 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehityksen hahmottelua. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos A 1.
- Valencia, S.** 1990. A portfolio approach to classroom reading assessment: the whys, whats, and hows. *The Reading Teacher* 43 (4), 338-340.
- Varto, J.** 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virta, A.** 1999. uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65.
- von Glasersfeld, E.** 1995. A constructivist approach to teaching. Teoksessa Steffe, L. P. & Gale, J. (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-15.
- von Wright, J.** 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- von Wright, J.** 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Välijärvi, J.** 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa Salmi, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 2, 30-36.

Åhlbeg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.

Muut lähteet:

Opetushallituksen määräys 58/011/95, 23.2.1995. Helsinki: Opetushallitus.

Opinportti 2001 TV-ohjelma YLE 1, 15.12.2001.

LIITE 1 Arviointiin liittyvä opintokirja

A-KOULUN OPINTOKIRJA

Oppilaan nimi

Syntymäaika

Koulun aloitusvuosi

OPPILASARVIOINNIN YLEISET PERIAATTEET

Oppilasarviointi toteutetaan **sanallisesti**. Opintojen eteneminen kirjataan kunkin oppilaan **opintokirjaan**, jossa määritellään **oppiaineiden sisällöt ja minimitavoitteet** sekä **työskentelytaitojen ja käyttäytymisen kriteerit**. Mikäli jossakin oppiaineessa oppilas ei saavuta minimitavoitetta, tulee koulun järjestää oppilaalle **tukiopetusta ja erityisopetusta** tavoitteen saavuttamiseksi. Jos edellä mainitut tukitoimet eivät auta oppilasta, ja useampi jakson minimitavoite jää saavuttamatta, tulee kyseeseen **opintokokonaisuuden kertaaminen tai mahdollinen erityisopetukseen siirtyminen**.

Arviointiprosessi lähtee liikkeelle syyskuussa, jolloin opettaja, oppilas ja huoltaja määrittelevät **kolmikantakeskustelussa** tulevan lukuvuoden opinto-ohjelman huomioiden työskentelytaidot, käyttäytymisen ja oppiaineet. Tammikuussa opettaja, oppilas ja huoltaja arvioivat **arviointikeskustelussa** syksyllä asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä asettavat mahdolliset uudet tavoitteet. Lukuvuoden päättyessä oppilaalle annetaan **lukuvuositolodistus**, joka koostuu opintokirjaan merkityistä suorituksista sekä työskentelytaitojen ja käyttäytymisen arvioinnista. Lukuvuositolodistukseen merkitään mahdolliset **etenemisesteet**, jotka voidaan suorittaa erillisessä kuulustelussa ennen seuraavan lukuvuoden alkua. Taito- ja taideaineissa oppilaalle ei muodostu etenemisesteitä.

ITSEARVIOINTI

Oppilaan itsearviointi on oleellinen osa oppilasarviointia. Itsearviointiin tulee olla oppilasta tukevaa ja eteenpäin vievää. Oppilaat arvioivat **suorituksiaan, työskentelyään ja käyttäytymistään** säännöllisesti. Itsearviointi tapahtuu suoriutumisen sekä työskentelyn ja käyttäytymisen suhteen oppiainekohtaisesti tai yleisarviointina kuluneesta jaksosta.

Itsearviointiin **kohteita** on pienillä oppilailta aluksi **yksi**, josta siirrytään **useampaan** arvioitavaan kohteeseen. Itsearviointia toteutetaan **oppitunti-, päivä-, viikko-, jakso- ja lukukausikohtaisesti**.

Oppilaat arvioivat toimintaansa **päiväkirjanomaisesti**. Oleellista on asettaa toiminnalle **tavoitteet**, joiden toteutumista arvioidaan. Arviointi voi tapahtua mm. kirjoittamalla, piirtämällä, värittämällä. Tärkeätä on, että vanhemmat seuraavat lapsensa itsearviointiprosessia ja antavat oman palautteensa lapsensa toimimisesta.

Itsearviointia tukee **portfolio**, jolloin oppilaan tuotoksia kerätään koulu-uran aikana säännöllisesti lukuausittain. Portfolion keräämiseen osallistuu oppilaan lisäksi huoltaja. Oleellista on, että lapsi kertoo mikä tuotos on, ja miksi tuotos on kansioon valittu.

Oppilaan, huoltajan ja opettajan käymät kolmikantakeskustelut tukevat myös lapsen itsearviointia.

ERITYISOPETUKSEN ARVIOINTI

Erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle laaditaan **henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma**, jossa määritellään oppilaan opiskeluun vaikuttavat tekijät, opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä arvioinnin perusteet.

Koulumme EVY-/dysfasia- ja ESY-opetuksessa oppilas opiskelee **yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti**. Oppilaan opiskelua arvioidaan samoilla perusteilla kuin yleisopetuksen oppilaiden suorituksia. HOJKS:ssa määritellään tarkemmin etenemisen nopeus.

Mukautetussa erityisopetuksessa oppilaan oppimääriä voidaan **mukauttaa**. Oppilaalle asetetaan HOJKS:ssa omat henkilökohtaiset oppisisällöt ja tavoitteet. Näin arviointi perustuu HOJKS:n tavoitteisiin perustuen. Mukautetussa opetuksessa noudatetaan **yleisopetuksen oppiaineiden oppisisältöjä yksilöllisesti edeten**. Oppisisällöt käydään läpi soveltuvin osin yksilölliset edellytykset huomioonottaen.

Arviointi tapahtuu **sanallisena arviona**. Mukautetussa opetuksessa oppilaalle ei aiheudu oppiaineissa etenemisesteitä, sillä aikataulu tavoitteiden saavuttamisen suhteen on yksilöllinen.

MAAHANMUUTTAJAOPETUKSEN ARVIOINTI

Maahanmuuttajaoppilaan opintoja arvioidaan **suomi toisena kielenä**-oppimäärien mukaisesti, mikäli oppilaan äidinkieli ei ole suomi. Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan kielitausta, hänen mahdollisuutensa käyttää suomen kieltä sekä hänen kielessä saamansa opetus.

Oppilaan kielitaito ja kulttuuritausta huomioidaan myös **muita oppiaineita arvioitaessa**. **Arvioinnissa opintojen aikana** otetaan huomioon oppilaan tausta ja lähtökohdat, kuten oppilaan äidinkielen ja suomen kielen hallinta ja hänen näissä kielissä saamansa opetus. Oppilaan taustatiedot selvittämällä saadaan kuva hänen lähtötilanteestaan..

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on olennainen osa maahanmuuttajaopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Tavoitteet asetetaan kullekin oppilaalle henkilökohtaisesti. Tavoitteita asetettaessa on otettava huomioon myös seuraavat seikat: oppilaan ikä, oppilaan oman äidinkielen ja kulttuurin etäisyys suomen kieleen ja kulttuuriin sekä oppilaan aikaisempi koulunkäynti.

ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS, SUOMEN KIELI

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
ALKUOPETUS Lukeminen * lukuvalmiudet	* erottaa sanoista äänneitä - alkuäänne - loppuäänne	
* kirjaintaso	* osaa lukea opetetut kirjaimet ja äänneet	
* tavutaso	* osaa lukea tavuja näillä kirjaimilla	
* sanataso	* osaa lukea kaksitavuisia sanoja * osaa lukea useampitavuisia sanoja	
* lausetaso	* osaa lukea kaksi- ja kolmesanaisia lauseita * osaa lukea useampisanaisia lauseita	
* ymmärtävä lukeminen	* osaa kertoa lukemastaan	
Kirjoittaminen * kirjaintaso	* osaa kirjoittaa opetetut kirjaimet * osaa isot/pienet antikvat * osaa tyyppikirjaimet	
* tavutaso	* osaa kirjoittaa tavuja näillä kirjaimilla	
* sanataso	* osaa kirjoittaa kaksitavuisia sanoja * osaa kirjoittaa useampitavuisia sanoja	
* lausetaso	* osaa kirjoittaa kaksi- ja kolmesanaisia lauseita * osaa kirjoittaa useampisanaisia lauseita	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 1 Lukeminen * tekninen lukeminen	* lukee oikein harjoiteltua tekstiä	
* ymmärtävä lukeminen	* löytää vastauksia tekstistä	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* osaa kirjoittaa pääsääntöisesti sanat oikein	
* juonellisen tarinan kirjoitus	* osaa kirjoittaa juonellisen tarinan	
Kielentuntemus * sanaluokat	* osaa luokitella sanoja (esim. ylä- ja alakäsite, nimisanat, tekemistä ilmaiset sanat, synonyymit, vastakohtat)	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:

TAITOPORRAS 2 Lukeminen * tekninen lukeminen	* lauserytmi hallinnassa	
* ymmärtävä lukeminen	* löytää oleellisen tiedon rajatusta tekstistä	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* tuntee lauseen osana tekstiä	
Kielentuntemus * sanaluokat	* tunnistaa verbin	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 3 Lukeminen * tekninen lukeminen	* lauseiden lukeminen sujuvaa ja ilmeikästä	
* ymmärtävä lukeminen	* osaa hankkia itsenäisesti tietoa lukemalla	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* tuntee oikeinkirjoituksen perusasiat: lausetaju, yhdyssanat	
Kielentuntemus * sanaluokat	* tunnistaa pääsääntöisesti verbit ja nominit	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		
TAITOPORRAS 4 Lukeminen * ymmärtävä lukeminen	* osaa käyttää erilaisia tietolähteitä	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* osaa kirjoittaa johdonmukaisesti etenevää tekstiä	
Kielentuntemus * sanaluokat	* tunnistaa pääsääntöisesti sanaluokat * tuntee verbin aikamuodot	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

MATEMATIIKKA

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
<p>ALKUOPETUS * lukukäsité 0-10, 0-100</p>	<p>* osaa merkitä lukumäärää vastaavan numeron 0-10</p>	
<p>* kymmenjärjestelmä * numeron ja lukumäärän vastaavuus</p>	<p>* osaa käyttää lukusuoraa 0-10 eteen- ja taaksepäin</p>	
<p>* yhteen- ja vähennyslaskut lukualueella 0-10, 0-100 * yhteen- ja vähennyslaskut allekkain lukualueella 0-20</p>	<p>* hallitsee yhteen- ja vähennyslaskut lukualueella 0-20 mekaanisesti, apuvälineitä käyttäen</p>	
<p>* kerto- ja jakolaskun käsité</p>	<p>* osaa merkitä yhteen- ja kertolaskun vastaavuuden</p>	
<p>* kertotaulut 0-5 ja 10</p>	<p>* hallitsee kertotaulut 0-5 ja 10 jollakin mekaanisella keinolla</p>	
<p>* mittaaminen: pituus (cm, m), aika (min, h), raha</p>	<p>* osaa kellon tasat ja puolet tunnit * tunnistaa rahat</p>	
<p>* geometria: tasakuviot, kolmiulotteiset kappaleet (kuutio, pallo, lieriö, suorakulmainen särmiö) * yksinkertaiset ongelmanratkaisutehtävät em. alueilla</p>		
<p>Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:</p>		

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 1 * lukukäsité laajenee 0-1000		
* yhteen- ja vähennyslaskut allekkain suurilla luvuilla	* osaa laskea yhteen- ja vähennyslaskuja allekkain ilman muistinumeroa * osaa käyttää taskulaskinta yhteen- ja vähennyslaskuissa	
* kertotaulut 6-9	* osaa kertotaulut jollakin mekaanisella keinolla	
* jakolaskut * kerto- ja jakolaskut allekkain	* osaa jakaa mekaanisesti	
* murto- ja desimaaliluvun käsite * piste, jana ja suora * soveltaminen		
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		
TAITOPORRAS 2 * jakokulma	* osaa käyttää jakokulmaa ja laskea yksinkertaisia laskuja	
* yhteen- ja vähennyslasku	* osaa käyttää muistinumeroa allekkain yhteenlaskussa * osaa lainata kymmenistä allekkain vähennyslaskussa	
* desimaali- ja murtolukujen yhteen- ja vähennyslaskut	* osaa jakaa kokonaisen osiin	
* kaksinumeroisella luvulla kertominen * pituuden, massan ja tilavuuden perusyksikön käsite (m, g, l) * geometria, kulmat * soveltaminen		
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

SYVENTÄVÄT PORTAAT

Yleisarviointi:

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 3 * kokonaisluvun käsite	* osaa nimetä kokonaisen (kokonaisluku) ja osan (murtoluku)	
* desimaalilukujen allekkainlaskut * murtolukujen peruslaskutoimitukset	* ymmärtää ja osaa merkitä murtoluvun ja desimaaliluvun vastaavuuden	
* jaollisuus * kaksinumeroinen jakaja * muunnokset * pituuden, massan ja tilavuuden yksikkömuunnokset * pinta-alan ja piirin käsite * tasokuvioiden erikoistapaukset (tasasivuinen kolmio, tasakylkinen kolmio, suorakulmio, suunnikas ja puolisuunnikas) * peilaus * soveltaminen		
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		
TAITOPORRAS 4 * prosenttilaskut, %-käsite ja soveltaminen	* osaa merkitä prosentin sadasosana	
* prosenttilaskut * murtolukujen suuruusvertailu * keskiarvon käsite * jaollisuus * geometria, kertaus * pinta-alan muunnokset * ongelmanratkaisutehtäviä em. osa-alueilla		
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

SYVENTÄVÄT PORTAAT

Yleisarviointi:

A1-KIELI ENGLANTI

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
ALKUOPETUS <ul style="list-style-type: none">* yksikön persoonapronominit* yleisimmät tervehdykset, kysymykset ja kohteliaisuudet* lukusanat 0-20* yleisimmät verbit* lähiympäristöön liittyvien asioiden ja esineiden nimet	* oppija kokee onnistumisen elämyksiä englannin kieltä opiskellessaan ja osaa sanoa jotakin englanniksi	
Yleisarviointi:		

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 1 Aihepiiri: * tervehdyksiä	* osaa tavallisimmat tervehdykset (esim. hello, good morning)	
* itsestä kertominen, ystävät, perhe	* osaa kertoa lyhyesti itsestään, ystävistä ja perheestä	
* ruokia, juomia, pöytäkeskustelu	* osaa kertoa mistä pitää ja pyytää haluamaansa	
* eläimiä, värejä	* osaa tavallisimmat eläimet ja värit	
* koti ja lähiympäristö	* tunnistaa kotiin ja lähiympäristöön kuuluvaa sanastoa	
* viikonpäivät	* osaa luetella	
* kehonosat	* tunnistaa tärkeimmät kehonosat, osaa muutamia	
* käskyjä ja kieltoja	* osaa joitakin yksinkertaisia käskyjä ja kieltoja	
Rakenne: * kysymyssanoja ja -lauseita	* tunnistaa tavallisimmat kysymyssanat	
* lukusanat 1-100	* tunnistaa ja osaa luetella	
* yksikkö, monikko	* tajuaa yksikön ja monikon eron	
* aakkoset	* tunnistaa helpoimmat aakkoset	
* apuverbejä (can, have/has got, be-verbi)	* osaa käyttää apuverbejä yksinkertaisissa lauseissa	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 2 Aihepiiri: * harrastukset	* osaa kertoa muutamasta harrastuksesta	
* terveydentilasta kertominen	* osaa muutamia terveydentilaan liittyviä sanoja	
* sääsanastoa	* osaa kertoa lyhyesti jotain säähän liittyvää	
Rakenne: * be-verbin taivutus (presens)	* osaa suurimman osan be-verbin taivutusmuodoista	
* kellonajat	* osaa vähintään tasatunnit	
* artikkelit (a, an, the)	* tajuaa artikkelin olemassaolon	
* yleispresens	* osaa muodostaa ymmärrettäviä yleispresenslauseita (esim. I play)	
* don't, doesn't	* osaa käyttää "I don't" -rakennetta yksinkertaisessa lauseessa	
* lisää kysymyssanoja	* osaa muodostaa ymmärrettäviä kysymyslauseita	
* adjektiiveja * adjektiivien vertailu ennakoiden	* osaa yleisimmät, helpoimmat adjektiivit * tunnistaa vertailumuodot ja ymmärtää niiden merkityksen	
* epäsäännöllinen monikko	* tunnistaa yksikön ja monikon eron	
* possessiivipronominit	* osaa vähintään my, your, his, her -mudot	
* paikan prepositioita	* ymmärtää in, on, under, behind, -prepositioiden merkityksen	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 3 Aihepiiri: * henkilön kuvailu / henkilötietojen kysyminen ja antaminen	* osaa kertoa perusasioita	
* kotipaikan esittely	* osaa kertoa lyhyesti omasta kotipaikasta	
* koulusanastoa	* osaa luetella muutamia koulu- aineita	
* muut maat ja kielet	* osaa luetella muutamia maita ja kieliä	
* harrastusanastoa	* osaa kertoa harrastuksista	
Rakenne: * syvennetään myönteinen-, kielteinen- ja kysymyslause	* osaa muodostaa myönteisen, kielteisen ja kysymyslauseen	
* lisää paikan prepositioita	* osaa yleimmät prepositiot ja käyttää niitä	
* järjestysluvut ja kuukaudet	* osaa yleiset järjestysluvut ja kuukaudet	
* imperfektikysymys, kielteinen ja säännöllinen imperfekti ja epäsäännöllisiä muotoja	* tunnistaa alustavasti imperfektin ja osaa jonkin verran soveltaa sitä	
* adjektiivien vertailua	* osaa perusteet lyhyiden adjektiivien vertailemiseen	
* persoonapronominien objekti- muodot	* osaa objektimuodoista yksikkömuodot	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 4 Aihepiiri: * edellisten taitoporrastasojen syventelyä	* hallitsee edellisten taitoporrastasojen keskeiset asiat	
Rakenne: * ajanmääreet	* osaa käyttää joitakin ajanmääreitä	
* säännöllinen imperfekti, lisää epäsäännöllisten verbien imperfektejä	* osaa käyttää säännöllisiä imperfektejä ja muutamia epäsäännöllisiä	
* adjektiivien vertailua	* osaa vertailla pitkiä adjektiivejä	
* s-genetiivi ja of-genetiivi	* osaa muodostaa s-genetiivin ja tunnistaa of-genetiivin	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:

SYVENTÄVÄT PORTAAT

Yleisarviointi:

A2-KIELI RUOTSI

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
Puhuminen: * toimiminen	* uskaltaa kommunikoida ruotsiksi * kykenee toimimaan ruotsin kielellä eri tilanteissa kioskissa, ravintolassa, kaupassa, elokuvissa, puhelimessa, matkatoimistossa	
* itsestä kertominen	* osaa kertoa itsestään nimen, iän, osoitteen, harrastukset ja perheen	
* kysymysten esittäminen	* jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvien asioiden kysyminen	
* neuvominen	* osaa auttaa muita erilaisissa tilanteissa, kuten tien neuvomisessa ja muissa arkipäivän tilanteissa	
* kielteinen lause	* osaa esittää kielteisen mielipiteen ilmaisun	
Kuuntelu: * ohjeiden ymmärtäminen	* kykenee toimimaan kuulemansa perusteella	
* kysymykset	* osaa kuulemansa perusteella esittää myös lisäkysymyksiä	
Rakenne: * persoonapronominit ja possessiivipronominit	* osaa persoonapronominit ja niiden omistusmuodot	
* substantiivin en- ja ett muodot	* tietää, että substantiivilla on en- ja ett muoto	
* substantiivin yksikön ja monikon muodot	* tietää, että substantiivilla on neljä muotoa	
* kysymyssanat	* osaa käyttää kysymyssanoja vad, vem, var, hur, när	
* käänteinen sanajärjestys	* osaa käyttää käänteistä sanajärjestystä	
* verbin aikamuodot	* osaa käyttää lauseessa preesens- ja imperfektimuotoja sekä kykenee tunnistamaan presenssin	

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
* apuverbit	* pystyy muodostamaan lauseen, jossa on apuverbi	
* s-genetiivi	* osaa muodostaa s-genetiivin	
* prepositiot	* osaa käyttää prepositioita i, på, till, från, av ja åt	
* kellonajat	* osaa kertoa tasatunnit ja puolet tunnit	
Sanasto: * lukusanat	* osaa luetella numerot 1-50 * osaa luetella luvut 1-100	
* viikonpäivät	* osaa viikonpäivät ruotsiksi	
* värit	* osaa päävärit	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

A2-KIELI SAKSA

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
Aihepiiri: * saksan kielen kulttuuriin tutustuminen	* kielialueen valtioiden nimeäminen	
* itsestä ja perheestä kertominen	* osaa kertoa itsestään ja omasta perheestä	
* koti, koulu, kello	* käyttää koulusanastoa, osaa kertoa ajan	
* herrastukset, juhlat	* nimeää harrastuksensa	
* asioiminen kaupassa	* osaa pyytää ja kiittää	
* matkustaminen, paikan kysyminen, tien neuvominen	* tuntee suunnat, kysyy kohteliaasti	
* eläimet	* nimeää tuttuja eläimiä	
* kortin ja kirjeen kirjoittaminen	* osaa kirjoittaa päiväyksen, tervehdyksen	
* viikonpäivät, kuukaudet, vuodenaajat	* osaa viikonpäivät, kuukaudet, vuodenaajat	
Rakenne: * heikkojen (kes.vahvat) verbin preesens	* taivuttaa verbin preesenssissä eri persoonamuodoissa	
* eriävät yhdysverbit	* tunnistaa yhdysverbin	
* sein, haben, wissen ja modaali-apuverbit	* osaa sein ja haben verbin taivutuksen	
* imperatiivi	* ymmärtää puhuttuja ohjeita	
* substantiivin epäräämäinen ja määräinen muoto	* käyttää sukuja loogisesti	
* monikkomuodot	* tunnistaa joitakin monikkomuotoja kirjallisesti	
* akkusatiivi	* ymmärtää tekstissä	
* adjektiivit	* positiivi	
* perusluvut	* luettelee luvut 1-100	
* persoonapronomiinin nominatiivi, akkusatiivi	* osaa erottaa muodot tekstissä	
* possessiivipronomiinin nominatiivi, akkusatiivi	* osaa erottaa muodot tekstissä	
* teitittely	* tunnistaa teitittelyn kirjallisesti	

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
Ääntäminen: * yleiset ääntämissäännöt.	* osaa ääntää aakkoset * ääntää, ei, ie oikein	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

A2-KIELI RANSKA

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
Aihepiiri: * tervehdykset	* osaa tavallisimmat tervehdykset	
* itsestä kertominen	* osaa kertoa lyhyesti jotain itsestään (nimi, ikä, asuinpaikka)	
* eläinsanastoa	* osaa tavallisimmat eläimet	
* vaatteita	* osaa yleisimmät vaatesanat	
* ammatteja	* osaa luetella muutamia ammatteja	
* hedelmiä	* osaa tavallisimmat hedelmät	
* ruokailutilanteita	* osaa pyytää haluamaansa	
* kaupassa asioiminen	* osaa pyytää ja kysyä hintaa	
* kysymyksiä ja vastauksia	* osaa muodostaa yksinkertaisia, lyhyitä kysymyksiä ja vastata niihin	
* värit	* osaa tavallisimmat värit	
* sukulaissuussanat	* osaa lähisukuun liittyvää sanastoa	
* harrastuksia	* osaa kertoa lyhyesti jostain harrastuksesta ja luetella muutamia	
* maita ja kaupunkeja	* osaa luetella muutamia maita ja kaupunkeja	
* kansallisuuksia ja kieliä	* osaa luetella muutamia	
* viikonpäivät, kuukaudet, päivämäärät	* osaa luetella viikonpäivät ja kuukaudet ja kertoa päivämäärän	
* säästä kertominen	* osaa tavallisimmat sääilmaukset	
* kellonajat	* osaa kertoa kellonajan ymmärrettävästi	
* tien neuvominen	* osaa kysyä tietä ja antaa yksinkertaisia neuvoja	

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
Rakenne: * säännöllisen er-verbin preesens	* osaa suurimman osan taivutusmuodoista	
* epäsäännöllisiä verbejä	* osaa kohtuullisesti taivuttaa avoir, être, venir, aller, mettre, faire ja pouvoir -verbit	
* substantiivin yksikkö ja monikko	* tajuaa yksi. ja mon. eron ja osaa käyttää s-monikkoa	
* artikkelit	* tajuaa feminiinin ja maskuliinin eron	
* adjektiivien taivutus	* tajuaa eron feminiini - maskuliini yksikkö-monikko	
* perusluvut	* osaa luetella numerot 1-60 ja 70-100 auttavasti	
* persoonapronomiinit	* osaa luetella	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemiesest:

YMPÄRISTÖ- JA LUONNONTIETO

Ympäristö- ja luonnon- tiedon oppisisällöt	Suoritettu lukuvuonna	Suoritettu lukuvuonna	Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet
Ihminen * tutustuu ihmisen elämäntapaan			
* ymmärtää ihmisen biologisena kokonai- suutena			
* tietää ravinnon, unen ja liikunnan merkityk- sen terveydelleen			
* tuntee terveelliset elämäntavat			
* on lähtökohdat arvostaa itseään ja lähimmäisiään			

	Suoritettu lukuvuonna	Suoritettu lukuvuonna	Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet
Eloton luonto * tuntee aineen olomuodot			
* erottaa elottoman luonnon elollisesta			
* tutustuu energiaan ja luonnonlakeihin			
* tiedostaa uusiutuvat ja uusiutumattomat luonnonvarat			
Elollinen luonto * tietää kasvit ja eläimet osaksi elollista luontoa			
* tutustuu kasvin lisääntymistapoihin ja yhteytämiseen			
* tunnistaa tutut kasvit ja eläimet			
* tutustuu eläinmaailman elökunttiin			

	Suoritettu lukuvuonna	Suoritettu lukuvuonna	Yleisarviointi ja mahdolliset etenemissesteet
Maailmani Tyttyrin ympäristö * hahmottaa Tyttyrin lähiympäristön			
Lohja * ymmärtää pääkadun merkityksen Lohjan maisemassa * hahmottaa Tyttyrin osana Lohjaa			
* tutustuu kotikaupunkiinsa; sen palveluihin, hallintoon, elinkeinorakenteeseen ja kotiseutuhistoriaan			
Suomi * tuntee kotimaansa maantiedon ja luonnon erityispiirteet * hahmottaa Lohjan osana Suomea			
Pohjoismaat * tuntee Pohjoismaat ja niiden maantieteellisiä ja luonnontieteellisiä erityispiirteitä			

	Suoritettu lukuvuonna	Suoritettu lukuvuonna	Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet
Eurooppa * tuntee Euroopan maita ja tietää, että Suomi on osa Euroopan Unionia			
Maailma * tietää maanosat * tutustuu yhteisen vieraaseen kulttuuriin tarkemmin			
Maailmankaikkeus * ymmärtää auringon merkityksen elämälle * maa on osa maailmankaikkeutta			

HISTORIA

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
<p>Kurssi 1 15 h Johdantokurssi</p> <ul style="list-style-type: none"> * historiallinen ajattelu (aikakäsite) * oma historia * kotiseudun historia * miten historiaa tutkitaan 	<ul style="list-style-type: none"> * ymmärtää nykyisyyden ja menneisyyden eron * tuntee omaa historiaansa 	
<p>Kurssi 2 20 h Muinainen Suomi</p> <ul style="list-style-type: none"> * jääkausi * kivikausi * rautakausi * pronssikausi 	<ul style="list-style-type: none"> * osaa nimetä muinaisen Suomen historian pääjaksot 	
<p>Kurssi 3 20 h Suomi keskiajalla</p> <ul style="list-style-type: none"> * keskiajan elämää * kristinusko Suomeen * keskiajan rakennukset 	<ul style="list-style-type: none"> * osaa määritellä käsitteen keskiaika * yhdistää Lohjan kirkon keskiaikaan 	
<p>Kurssi 4 20 h Suomi uudella ajalla</p> <ul style="list-style-type: none"> * Suomi Ruotsin vallan aikana * Suomi Venäjän vallan aikana * Suomi itsenäiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> * tietää, että Suomi on kuulunut Ruotsin ja myöhemmin Venäjään * tietää koska Suomi itsenäistyi 	
<p>Kurssi 5 15 h Muinainen maailma</p> <ul style="list-style-type: none"> * maapallon synty * ihmisen kehitys * kadonneet valtakunnat: (maanviljelyn vaikutus kulttuurien syntyyn) Sumeri Assyria Babylonia 	<ul style="list-style-type: none"> * tietää, että ihminen on kehittynyt pitkän ajan jaksolla alkuihmisestä * tietää, että (ravinto) maanviljely on järjestäytyneiden yhteiskuntien perusta 	
<p>Kurssi 6 20 h Antiikin maailma</p> <ul style="list-style-type: none"> * muinainen Epygti * Antiikin Kreikka 	<ul style="list-style-type: none"> * tietää käsitteet: Faarao pyramidi * tunnistaa, että olympiakisat ja tarina Odysseuksesta liittyy Kreikan historiaan 	

<p>Kurssi 7 20 h Muinainen Rooma * muinaisen Rooman historia ja sen vaikutus Länsimaiseen kulttuuriin</p>	<p>* osaa kertoa tarinan Rooman perustamisesta</p>	
<p>Kurssi 8 20 h Keskiajasta uuteen aikaan * oppilas ymmärtää luonnontieteiden kehityksen vaikutuksen maailmankuvan muuttumiseen * Euroopan keskiaika * uusi aika (renesanssi)</p>	<p>* osaa nimetä seuraavat tekijät tärkeimmiksi syiksi uuden ajan alkamiseen: kirjapainotaito, löytöretket, tiedon lisääntyminen</p>	

Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:

USKONTO

<p>Läpäisyvaiheet Etiikka/Oppilaan omat elämäkysymykset</p>	Lukuvuosi	Lukuvuosi	Lukuvuosi	Lukuvuosi	Lukuvuosi	Lukuvuosi	Lukuvuosi	Arviointi
<p>Oppijan minäkuvan vahvistaminen * yhteiselämän pelisääntöt ja erilaisuuden hyväksyminen</p>								
<p>Oppijan tunneällyn kehittäminen * käsitkset oikeasta ja väärästä, itsetunto, rohkeus kohdata erilaisia tilanteita</p>								
<p>Oppija tutustuu hyvän elämän perusedellytyksiin * oikeudet ja velvollisuudet</p>								
<p>Oppija tutustuu elämän pelisääntöihin ja kymmeneen käskyn</p>								
<p>Virret</p>								
<p>Rukoukset * Isä meidän * Herran siunaus</p>								

	Suoritettu lukuvuonna	Suoritettu lukuvuonna	Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet
Elämää Jeesuksen aikana * Palestiina * Jeesuksen lapsuus			
Jeesus Nasaretilainen * parantajana ja opettajana			
Jeesus Kristus * kärsimyshistoria			
Elämää seurakunnassa * kirkkovuosi * kirkolliset toimitukset			
Vanhan testamentin kertomukset * luomiskertomus * Israelin kansan vapautuminen ja elämää Luvatussa maassa			
Alkuseurakunnan elämä * Pietarin ja Paavalin retket			
Kristinuskon maailman uskontona			
Vieraat uskontokunnat * juutalaisuus * islami			

ELÄMANKATSOMUSTIETO

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
* suomalaisuus: suomalainen elämäntapa	* oppii tuntemaan omat juurensa ja tutustuu myös ihmisten elämään Suomessa	
* vastuu itsestä	* ymmärtää omat oikeutensa ja velvollisuutensa * itsetunnon vahvistaminen	
* vastuu muista	* oppii vuorovaikutustaitoja lähiympäristössä	
* vastuu ympäristöstä	* ymmärtää ihmisen ja luonnon välisen yhteyden * oppii kunnioittamaan luontoa	
* työn arvostaminen	* oppii arvostamaan työtä * ymmärtää velvollisuutensa ja oikeutensa työntekoon	
* kansainvälisyys	* pohtii ja ymmärtää erilaisten uskontojen ja kulttuurien merkityksen yhteiskunnalle ja yksilölle	
* juhlapäivät	* tietää tavallisimmat ja merkittävät juhlapäivät, joita vietämme * ymmärtää niiden merkityksen yhteiskunnassa	
* elämisen taidot	* oppii tekemään päätöksiä * vahvistaa vuorovaikutustaitoja	
* elämäkatsomuksen perusteet	* ymmärtää ja pohtii omaa elämäkatsomustaan * tutustuu ei-uskonnollisiin ja uskonnollisiin ratkaisuihin	
* kansalaisoikeudet	* tutustuu YK:n ihmisoikeuksien julistukseen * ymmärtää omat oikeutensa ja velvollisuutensa eri ikäkausina * ymmärtää aikuisten oikeudet ja velvollisuudet	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

ORTODOKSI

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
ALKUOPETUS <ul style="list-style-type: none">* kirkkoperheen jäsenenä* oma seurakunta* Raamattu* Jeesuksen elämän pääkohdat* toisista kirkkokunnista ja vakaumuksista* suuret juhlat* paastot* jumalanpalvelukset	<ul style="list-style-type: none">* opin tiedostamaan: minä olen ortodoksi* osaan tehdä ristinmerkin* tiedän mikä on ikoni* pääsiäisen sanoma	
Yleisarviointi:		
TAITOPORRAS 1 <ul style="list-style-type: none">* VT:n pääkohdat* maailman luominen* Mooses* profeetat* suuret juhlat* paastot* jumalanpalvelukset	<ul style="list-style-type: none">* Jumalan huolenpito Israelin kansasta* miksi käyn ehtoollisella* juhlien ja paastojen merkitys	
Yleisarviointi:		
TAITOPORRAS 2 <ul style="list-style-type: none">* UT:n pääkohdat* opetuslapset* Jeesuksen ihmeet* Jeesuksen elämän lopputapah- tumat* Suomen ortodoksinen kirkkokunta* Helsingin ortodoksinen seurakunta* suuret juhlat* paastot	<ul style="list-style-type: none">* oppii tuntemaan Jeesuksen elämää* tutustuu seurakunnan tarjoamiin harrastuksiin	
Yleisarviointi:		

<p>TAITOPORRAS 3</p> <ul style="list-style-type: none"> * Jeesuksen keskusteluja ja opetuksia * kirkon alku * apostoli Paavali * eri uskontoja vanhalla ajalla * suuret juhlat * paastot 	<ul style="list-style-type: none"> * kristinuskon leviäminen * lähimmäisenrakkauden ymmärtäminen 	
<p>Yleisarviointi:</p>		
<p>TAITOPORRAS 4</p> <ul style="list-style-type: none"> * uskonoppi * kirkolliskokoukset * uskontunnustus * etiikkaa * liturgia, vigilia ja muut jumalanpalvelukset * kirkolliset toimitukset * kirkkotaide * suuret juhlat * paastot 	<ul style="list-style-type: none"> * mihin uskon * ehtollisen merkitys * mikä on oikein ja mikä on väärin * paastojen tarkoitus * juhlien sanoma 	
<p>Yleisarviointi:</p>		

SUOMI TOISENA KIELENÄ

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
LÄHTÖPORRAS Lukeminen * lukuvalmiudet	* erottaa sanoista äänneitä - alkuääne - loppuääne	
* kirjaintaso	* osaa lukea opetetut kirjaimet ja äänneet	
* tavutaso	* osaa lukea tavuja näillä kirjaimilla	
* sanataso	* osaa lukea kaksitavuisia sanoja * osaa lukea useampitavuisia sanoja	
* lausetaso	* osaa lukea kaksi- ja kolmesanaisia lauseita * osaa lukea useampisanaisia lauseita	
* ymmärtävä lukeminen	* osaa kertoa lukemastaan	
Kirjoittaminen * kirjaintaso	* osaa kirjoittaa opetetut kirjaimet * osaa isot/pienet antikvat * osaa tyyppikirjaimet	
* tavutaso	* osaa kirjoittaa tavuja näillä kirjaimilla	
* sanataso	* osaa kirjoittaa kaksitavuisia sanoja * osaa kirjoittaa useampitavuisia sanoja	
* lausetaso	* osaa kirjoittaa kaksi- ja kolmesanaisia lauseita * osaa kirjoittaa useampisanaisia lauseita	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 1 Lukeminen * tekninen lukeminen	* lukee oikein harjoiteltua tekstiä	
* ymmärtävä lukeminen	* löytää vastauksia tekstistä	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* osaa kirjoittaa pääsääntöisesti sanat oikein	
* juonellisen tarinan kirjoitus	* osaa kirjoittaa juonellisen tarinan	
Kielentuntemus * sanaluokat	* osaa luokitella sanoja (esim. ylä- ja alakäsite, nimisanat, tekemistä ilmaisevat sanat, synonyymit, vastakohtat	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		
TAITOPORRAS 2 Lukeminen * tekninen lukeminen	* lauserytmi hallinnassa	
* ymmärtävä lukeminen	* löytää oleellisen tiedon rajatusta tekstistä	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* tuntee lauseen osana tekstiä	
Kielentuntemus * sanaluokat	* tunnistaa verbin	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisesteet:		

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
TAITOPORRAS 3 Lukeminen * tekninen lukeminen	* lauseiden lukeminen sujuvaa ja ilmeikästä	
* ymmärtävä lukeminen	* osaa hankkia itsenäisesti tietoa lukemalla	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* tuntee oikeinkirjoituksen perusasiat: lausetaju, yhdyssanat	
Kielentuntemus * sanaluokat	* tunnistaa pääsääntöisesti verbit ja nominit	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisest:		
TAITOPORRAS 4 Lukeminen * ymmärtävä lukeminen	* osaa käyttää erilaisia tietolähteitä	
Kirjoittaminen * oikeinkirjoitus	* osaa kirjoittaa johdonmukaisesti etenevää tekstiä	
Kielentuntemus * sanaluokat	* tunnistaa pääsääntöisesti sanaluokat * tuntee verbin aikamuodot	
Yleisarviointi ja mahdolliset etenemisest:		

VALMISTAVA OPETUS

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
* Suomen kielen taidot	* ymmärtää yksinkertaiset ohjeet * ilmaisee itseään puhumalla koulupäivän tilanteissa	
* koulun perustaidot	* huolehtii itsestään esim. pukeminen, riisuminen, syöminen, kotitehtävistä huolehtiminen ja koulutavaroista huolehtiminen	
* sosiaaliset taidot	* kykenee yhteistyöhön opettajansa ja luokkatovereiden kanssa	

Yleisarviointi:

ISLAM

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
ALKUOPETUS * Jumala * profeetta * Mohamed	* tietää, että on yksi Jumala	
TAITOPORRAS 1 * islamin perusasiaa * käyttäytyminen (mitä uskonto sallii, mitä se kieltää)	* yrittää noudattaa islamin perusasioita omassa elämässään	
TAITOPORRAS 2 * rukoileminen * ramada * jatketaan Koraanin lukemista	* aloitetaan rukoilemaan (5 kertaa päivässä)	
Yleisarviointi:		

VENÄJÄN KIELI

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
<p>Puhuminen</p> <p>* oppijoiden puhetaitoa kehitetään kansansatujen kuuntelemisen, lyhyiden tarinoiden, laulujen, tekstien sekä runojen oppimisen ja sanaleikkien avulla ja kehitetään siten lasten omia luovia kykyjä</p>	<p>* oppija tutustuu kansarunouden ja lastenkirjallisuuteen</p>	
<p>Lukeminen ja kirjoittaminen</p> <p>* lapset oppivat kirjoittamaan yhtenäisesti ja ryhmittäen kirjaimia, yhdistämään ne sanoiksi</p> <p>* he tutustuvat seuraaviin kieliopin sääntöihin: isojen kirjainten käyttö, sanan jakaminen, painotus, vokaalien kirjoittaminen, vokaalien ja suhäänteiden yhdistäminen sekä soinnillisten ja soinnittomien kirjoittaminen</p> <p>* he saavat alkeistietoja sanaluokista ja lauseenjäsenistä</p>	<p>* oppijat tutustuvat venäjän kansarunouden teoksiin: (mm. Pushkinin, L. Tolstoin, Krylovin)</p> <p>* oppija oppii oikeinkirjoitusta ja kieliopin sääntöjä sekä tutustuu kielen eri ilmiöihin (sanan leksikaalinen merkitys)</p>	
<p>Yleisarvioiti:</p>		

ROMANIKIELEN OPETUS

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
<ul style="list-style-type: none">* aakkoset* vokaalit* perussanoja* luvut* värit* pään osat* monikko* persoonapronominien taipuminen sijamuodoissa* verbin persoonapronominin taipuminen	<ul style="list-style-type: none">* perussanojen oppiminen* muodostaa sanoista lauseita* lukeminen* puhuminen* toimiminen romanikulttuurissa	
Yleisarviointi:		

SOMALIKIELEN OPETUS

Sisällöt	Minimitavoitteet	Arviointi
LÄHTÖPORRAS * somalikulktuuriin tutustuminen * suullinen ilmaisu ja kuunteleminen * lukemisen ja kirjoittamisen alkeet * luku- ja kirjoitustaito	* geminaatta * lauseiden tunnistaminen * aikakäsitteen oppiminen	
Yleisarviointi:		
TAITOPORRAS 1 * sanat ja lauseet * tarinat ja kertomukset * kielioppi * puheilmaisun harjoittaminen * kirjallisuus * islamin historian alkeet	* yksikkö ja monikko * kielioplliset erot (feminiini ja maskuliini) * välimerkit, lauseenmuodostus * kertomuksen kirjoittaminen * puhuminen arkipäivän tilanteissa	
Yleisarviointi:		
TAITOPORRAS 2 * kirjallinen projekti * kirjeen kirjoittaminen * yleistiedot Suomen ja Somalian historiasta * Somalian maantiedon alkeet	* oman kirjallisen projektin suunnittelu ja toteutus	
Yleisarviointi:		

TAITO- JA TAIDEAINEET

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

TAITO- JA TAIDEAINEET

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

TAITO- JA TAIDEAINEET

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

Lukuvuosi _____ - _____

On suorittanut opetussuunnitelman mukaisesti (x).

Kuvataide _____

Käsityö _____

Liikunta _____

Musiikki _____

Opettajan huomioita: _____

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut ikäryhmänsä tavoitteet

Etenemisest:et:

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut ikäryhmänsä tavoitteet

Etenemisest:et:

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut ikäryhmänsä tavoitteet

Etenemisesteet:

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut ikäryhmänsä tavoitteet

Etenemisesteet:

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut ikäryhmänsä tavoitteet

Etenemisesteet:

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut ikäryhmänsä tavoitteet

Etenemisesteet:

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

LUKUVUOSITODISTUS

Lukuvuosi _____ - _____

On / Ei ole saavuttanut lukuvuoden tavoitteet.

Etenemisest: _____

Lisätietoja: _____

Seuraava lukukausi alkaa _____ / _____ kello _____.

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Opetushallituksen 19.3.1999 antamien perusteiden mukainen todistus.

Oman työn suunnittelu

- osaa asettaa realistisia tavoitteita

Toteutus

* vastuullinen työskentely

* oma-aloitteisuus

* yhteistyö

* työskentelytaitojen osa-alueiden yhdistäminen

- toimii vahtimatta ja tekee sovitut työt
- keskittyy tehtäviin ikätason ydelllyttymällä tavalla
- osaa toimia ryhmässä
- osaa etsiä tietoa
- osaa käsitellä hankkimaansa tietoa
- osaa kuunnella ja keskustella
- perustelee mielipiteensä rakentavasti

Arviointi

* itsearviointi

- osaa arvioida toimintaansa realistisesti

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Vastuu itsestä

- kontrolloi omaa käyttäytymistään
- omaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista huolehtiminen
- * tehtävät, tavarat

Vastuu muista

- osaa toimia hyvänä kaverina
- antaa muille työrauhan
- ratkaisee riita-asiat puhumalla

Vastuu ympäristöstä

- pitää lähiympäristön siistinä

Työn arvostaminen

- arvostaa omaa työtään
- arvotaa toisen työtä

Sääntöjen noudattaminen

- tuntee koulun säännöt ja pyrkii noudattamaan niitä

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____ _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____ _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____ _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____ _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____ _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

Lukuvuosi _____ - _____

Lohjalla _____ / _____

Luokanopettajan allekirjoitus

**B-KOULUN OPPILASARVIOINTI/
ITSEARVIOINTI**

TOIMINTA OPPIJANA JA KAVERINA

Minä oppijana

Haluan oppia.

Yritän parhaani.

Keskityn siihen, mitä teen.

Suunnittelen ajankäyttöni.

Työskentelen ahkerasti koulussa.

Teen annetut kotitehtävät.

Selvitän epäselvät asiat.

Annan työrauhan.

Huolehdin koulutarvikkeistani.

Pidän ympäristöni siistinä.

Noudatan koulun järjestyssääntöjä

Pidän huolta kunnostani ja jaksamisestani.

a b c d e

Minä kaverina

Otan toiset huomioon.

Kuuntelen toisia.

Esitän asiat ystävällisesti.

Autan toisia.

Kannustan muita.

Olen luotettava ystävä.

Syysarviointi (sininen)

___ / ___ 200___

Huoltajan allekirjoitus

Kevätarviointi (punainen)

___ / ___ 200___

Huoltajan allekirjoitus

OPISKELUN TAVOITTEET JA EDISTYMINEN ERI OPPIAINEISSA

Oppilaan ja opettajan arviointi

VÄLIARVIOINTI (tammikuu)

Äidinkieli

a b c d e

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Matematiikka

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Englanti

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

A2 -kieli

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Ympäristö- ja luonnontieto

a b c d e

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Uskonto

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Historia

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Taito- ja taideaineet

Valitsin syksyllä taito- ja taideaineekseni _____

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

TYÖSKENTELY KOULUN PAINOPISTEALUEILLA

Ilmaisutaito ja ympäristökasvatus

Näin arvioin työskentelyäni:

... henkeen kuuluvat mm. yhdessä tekeminen ja mahdollisuus itsensä ilmaisemiseen. Me itse teemme ... hengen. Arvioin ... henkeä näin:

OPETTAJAN ARVIO OPPILAAN EDISTYMISESTÄ

KODIN ARVIO OPPILAAN EDISTYMISESTÄ

___ / ___ 200___

Luokanopettajan allekirjoitus

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

LUKUVUOSIARVIOINTI (toukokuu)

Äidinkieli

a b c d e

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Matematiikka

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Englanti

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

A2 -kieli

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Ympäristö- ja luonnontieto

a b c d e

Oma tavoitteeni: _____

--	--	--	--	--

Yhteiset tavoitteet: _____

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Uskonto

Oma tavoitteeni: _____

--	--	--	--	--

Yhteiset tavoitteet: _____

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Historia

Oma tavoitteeni: _____

--	--	--	--	--

Yhteiset tavoitteet: _____

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Kuvataide

Oma tavoitteeni: _____

--	--	--	--	--

Yhteiset tavoitteet: _____

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Käsityö

a b c d e

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Liikunta

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

Musiikki

Oma tavoitteeni: _____ |-----|-----|-----|-----|

Yhteiset tavoitteet: _____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

_____ |-----|-----|-----|-----|

TYÖSKENTELY KOULUN PAINOPISTEALUEILLA

Ilmaisutaito ja ympäristökasvatus

Näin arvioin työskentelyäni:

... kuuluvat mm. yhdessä tekeminen ja mahdollisuus itsensä ilmaisemiseen. Me itse teemme ... hengen. Arvioin ... henkeä näin:

OPETTAJAN ARVIO OPPILAAN EDISTYMISESTÄ

OPETTAJAN SUORITTAMA 6.LK:N PÄÄTTÖARVIOINTI

Äidinkieli _____

Matematiikka..... _____

Englanti _____

A2 – kieli, saksa _____

Oppilas siirretään/jää vuosiluokalle _____. Seuraava lukuvuosi alkaa ____/____ 200_____

____/____ 200_____

Oppilaan allekirjoitus

Luokanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

I KOULUN OPPILASARVIOINTI

Opetussuunnitelma, tavoitteet ja arviointi muodostavat kokonaisuuden. Tavoitteet johdetaan koulun opetussuunnitelmasta ja arvioinnin avulla seurataan tavoitteiden toteutumista.

Oppilas on vastuussa oppimisestaan ja opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja tukija. Arvioimalla tietojaan, taitojaan ja toimintaansa oppilas harjaantuu ohjaamaan työskentelyään. Oppilaan suorittamaa itsearviointia täydentävät opintokirja ja portfoliokansio, opettajan arviointi sekä oppilaan, opettajan ja huoltajien yhteiset arviointikeskustelut.

Arviointia suoritetaan neljä kertaa lukuvuoden aikana. Työskentelytaitojen arvioinnit sijoittuvat lukukausien puoliväliin. Opintojen edistymistä arvioidaan tammi- ja toukokuussa. Luokan yhteiset opiskelutavoitteet asetetaan arviointijakson alussa ja niiden saavuttamista arvioidaan jakson lopussa. Yhteisten tavoitteiden lisäksi oppilas asettaa oman henkilökohtaisen tavoitteen seuraavalle arviointijaksolle. Taito- ja taideaineissa toteutetaan valinnaisuutta kehittelemällä yhteen aineryhmän aineeseen syyslukukauden arvioinnissa.

Arvioinnin välineenä käytetään arviointijanaa, jolle oppilas ja opettaja merkitsevät omat arvioinsaan. Oppilaan arvio on merkitty rastilla. Opettaja merkitsee oman arvionsa ympyrällä. Arviointijanan asteikko on seuraava:

- a = En yrittänyt saavuttaa tavoitetta.
- b = Yritin, mutta en saavuttanut tavoitetta.
- c = Olen jo lähellä tavoitteen saavuttamista.
- d = Saavutin tavoitteen.
- e = Ylitin tavoitteen.

Opetusta on annettu seuraavissa aineissa: äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, englanti, ympäristö- ja luonnontieto, historia, uskonto, kuvataide, käsityö, musiikki ja liikunta.

Opetushallituksen 19.3. antamien arvioinnin perusteiden mukainen todistus.

LIITE 3 Arviointiin liittyvä opintokirja

B-KOULUN OPINTOKIRJA

ARVIOINNISTA

Arvioinnin ja arvostelun periaatteita (arviointifilosofia)

¹ Koulussa arvioidaan oppilaiden edistymistä koulun omissa opetus-suunnitelmissa määritellyjen tavoitteiden pohjalta. Arviointi suoritetaan kannustavassa ja myönteisessä - silti kuitenkin realistisessa - hengessä.

Itsearvioinnin tavoitteena on oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien kartoittaminen itsearvioinnin avulla. Itsearvioinnin avulla pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa. Arviointi on väline itseohjautuvuuteen itsensä kehittämiseksi.

Arvioinnilla on lisäksi informatiivinen tavoite. Oppilaan huoltajien sekä hänen kannalta on muiden tärkeiden henkilöiden, esim. erityisopettaja tai tereydenhoitajan ottaminen mukaan arviointiprosessiin edesauttaa oppilaalle asetettuihin tavoitteisiin pääsyä.

Nämä arvioinnin periaatteet on kirjattu myös opintokirjaan ja todistuslomakkeiston takakanteen. Käyttämisen ja työskentelytaitojen arvioinnista on erillinen osio todistuslomakkeistossa.

Arvioinnin muodot

¹ Koulussa kehitettiin arvioinnin opetushallituksen erityisluvalla 1994-97. Tätä kehitystyötä on jatkettu edelleen jatkuvana prosessina.

Välttääksemme oppilaiden välistä vertailua sekä lisätäksemme arvioinnin informatiivista osuutta olemme luoneet oman sanalliseen itsearviointiin perustuvan arviointilomakkeen. Sitä päivitetään tarvittaessa.

Oppilaan suorittama itsearviointi

Syyslukukauden tavoitteet asetetaan ensimmäisten kouluviikkojen aikana.

Oppilas itsearvioi tavoitteiden toteutumista neljä kertaa lukuvuoden aikana.

Ensimmäinen itsearviointi ajoittuu syyslukukauden puoliväliin. Siinä arvioidaan oppilaan käyttäytymistä ja työskentelytaitoja. Tällä arvioinnilla on diagnostinen merkitys. Sen avulla voidaan luoda henkilökohtaisia suunnitelmia syyslukukauden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Toinen itsearviointi ajoittuu vuodenvaihteeseen. Se on luonteeltaan valtarviointi, joka vastaa entistä joulutodistusta. Siinä arvioidaan syksyllä asetettujen tavoitteiden toteutumista. Samalla kirjaan kevätlukukauden tavoitteet. Oppilaan suorittaman itsearvioinnisuuden jälkeisessä kehityskeskustelussa huoltajilla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan kevätlukukauden tavoiteaseteluun.

Kolmas itsearviointi ajoitettu keuhkukauden puoliväliin. Tällöin arvioidaan oppilaan käytäytymistä ja työskentelytapoja. Sen yhteydessä voidaan tarkentaa keinoja, joilla oppilas saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet.

Neljäs itsearviointi ajoitettu keuhkukauden loppuun. Se on luonteeltaan luku-
vuosiarviointi, joka vastaa entistä keuhkotodistusta

Tämä neljän arvioinnin kokonaisuus kuvaa oppimiskehitystä koko kouluvuoden aikana.

Oppilaan suorittama muu arviointi

Portfolio

- Oppilas kerää lukuvuositain kaksi portfolioa.
- Ensimmäinen viedään kotiin joulukuksi "entisen joulutodistuksen korvikkeena". Toinen viedään kotiin keuhkukauden keuhkarvioinnin yhteydessä.
- Oppilas välittää huoltajensa kanssa opinäytensä ja työnsä portfolioon.
- Portfolion oleellinen osa on arviointikeskustelun opettajan kanssa.

Arviointi

- Jalkuva oppilaan seuranta asetettujen tavoitteiden suhteen sekä oppimisprosessista palautteen antaminen.
- Opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneelle tai muutoin erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle annetaan tukipetusta vuositain käytössä olevan tunteurssin mukaan.
- Opintokirjan suoritusten päivittäminen ja kommentointi.
- Valinnaiskurssejen itsearviointimallista palauttekeskustelu.
- Oppilaan suorittaman itsearvioinnin (4 kpl) palauttekeskustelu.
- Portfolioon liittyvä palauttekeskustelu.

Arvostelu

- Eri oppiaineisiin kehitetään koelyyppöjä, jotka mitaavat kokonaisuusien ymmärtämistä, ongelmanratkaisukykyä ja opitun soveltamista.
- Arvostelussa käytetään formaliivisia ja summaaliivisia kokeita sekä prosessiarvioinnin eri muotoja (esim. viikkopäiväkirjat).
- Saavutetut pistemäärät opettaja merkitsee oppilaiden opintokirjaan.
- Hyvätyt opintosuoritukset oppilas voi uusia.
- Hyväksytyt opintosuoritukset opettaja vahvistaa nimikirjoituksellaan opintokirjaan.
- 6. luokan päättöarvioinnissa oppilaat saavat lisäksi numerot välineaineissa.

Numeroarvioinnin kriteerit

Arvosanan kahdeksan (8) kriteerit

Äidinkieli

- osaa opetussuunnitelmassa määritellyt kielen- ja kulttuurinasiat
- lukee sujuvasti ja ymmärtää erilaisia tekstejä
- harrastaa lukemista
- osaa etsiä tietoa
- osaa ilmaista itseään kielellisesti
- pystyy luottamaan tekstiä tekstinkäsittelyohjelmalla
- kirjoittaa jokseenkin virheettömästi erilaisia tekstejä selkeällä käsialalla

Matematiikka

- osaa opetussuunnitelmassa määritellyt asiat
- hallitsee siistin vihkoyöskentelyn
- osallistuu tuntiyoöskentelyyn aktiivisesti
- ratkoo mielellään matemaattisia ongelmia
- huolehtii kotitehtävistään säännöllisesti

Englanti ja A2-kieli

- huolehtii kotitehtävistään ja ottaa vastuun omasta opiskelustaan
- hallitsee keskeisen sanaston ja perusrakenteet hyvin
- selviytyy kuullun ja luetun ymmärtämistehtävistä hyvin
- osaa tuottaa tilanteeseen sopivaa kieltä suullisesti ja kirjallisesti

Opintokirja

Oppilas saa opintokirjan kolmannella luokalla. Opintokirjassa on aukeama kutakin vuosiluokkaa varten. Opintokirja voi tarvittaessa seurata oppilaan mukana hänen siirtymässään yläasteelle.

Opintokirjaan merkitään oppilaan saamat arvostelut sekä muut opintosuoritukset (mm. valinnaiskurssejen suorittaminen, ilmaisutaidon näytteet ...).

Opintokirja viedään huoltajille nähtäväksi kaksi kertaa lukuvuoden aikana. Huoltaja varmentaa allekirjoituksellaan opintokirjan kotona käynnin.

3. lk SYSSLUKKAUSI _____

Oppaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
YLT			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Opetajan allekirjoitus _____

Huoltajan allekirjoitus _____

3. lk KEVÄTLUKKAUSI _____

Oppaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
YLT			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Opetajan allekirjoitus _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Oppiaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
YLT			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Opettajan allekirjoitus _____

6

Huoltajan allekirjoitus _____

Oppiaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
YLT			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Opettajan allekirjoitus _____

7

Huoltajan allekirjoitus _____

5. lk SYYSLUKUKAUSI _____

Opiaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
A2-KIELI			
YLT			
HI			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20__

Opettajan allekirjoitus

8

Huoltajan allekirjoitus

5. lk KEVÄTLUKUKAUSI _____

Opiaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
A2-KIELI			
YLT			
HI			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20__

Opettajan allekirjoitus

9

Huoltajan allekirjoitus

Oppiaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
A2-KIELI			
YLT			
HI			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Opettajan allekirjoitus _____

10

Huoltajan allekirjoitus _____

Oppiaine	Kokeet	Muut opintosuoritukset	Opettaja
AI			
MA			
EN			
A2-KIELI			
YLT			
HI			
UE			
TAITO- JA TAIDE- AINEET			

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Opettajan allekirjoitus _____

11

Huoltajan allekirjoitus _____

6. Miten koulunne oppilasarviointi tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä?

7. Miten toteutat koulunne oppilasarviointia työssäsi?

8. Vaikuttaako oppilasarvioinnista saatu tieto opetuskäytänteisiisi?
Miten?

9. Tulevatko kaikki oppiaineet tasapuolisesti arvioitua? Perustele?

10. Miten oppilasarviointi toimii mielestäsi teidän koulussanne?

11.a) Oppilasarviointinne hyvät puolet?

b) Oppilasarviointinne heikkoudet?

12. Miten haluaisit kehittää koulunne oppilasarviointia?

Kiitos!

HAASTATTELU

1. Mikä on oppilasarvioinnin tehtävä koulussa?
2. Mikä on oma henkilökohtainen ajatuksenne oppilasarvioinnin taustalla?
3. Miten tiedolliset - ja taidolliset osa-alueet painottuvat koulussanne?
4. Mistä kaikesta koulunne oppilasarviointi koostuu? Onko sinulla muita arviointikäytänteitä sen lisäksi?
5. Miten koulun oppilasarviointi tukee teidän koulun omaa OPS:ia?
6. Tuleeko oppilasarvioinnissanne koulunne arvoperusta ja toiminta-ajatus esille?
7. Miten oppilasarviointinne mielestäsi toimii koulussanne?
8. Miten koulunne oppilasarviointia voisi mielestäsi kehittää?
9. Koetko arviointikeskustelun tärkeäksi osaksi oppilasarviointia?
10. Onko nykyinen oppilasarviointinne sitouttanut oppilaat ja heidän vanhempansa oppimisen edistymiseen?