

1271

**ITSEARVIOINTI KONSULTTIOPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ**  
**Tapaustutkimus luokanopettajan pedagogisesta ajattelusta ja tehtävistä**  
**oppilaiden itsearviointiprosessissa**

**Leena Hakkarainen**

**Piia Volanen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Syksy 1998**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

HAKKARAINEN, L. & VOLANEN, P.: Itsearviointi konsulttiopettajan työvälineenä. Tapaustutkimus erään luokanopettajan pedagogisesta ajattelusta ja tehtävistä oppilaiden itsearviointiprosessissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 1998. 124 s.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka kuvaa erään opettajan pedagogista ajattelua ja tehtäviä oppilaiden itsearviointiprosessissa. Tarkoituksena on saada tietoa itsearviointista ala-asteen opettajan työvälineenä. Ilmiötä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti yhdistämällä opettajan pedagoginen ajattelu ja käytännön toiminnan tarkastelu.

Tutkimuksen koehenkilö on Tapani Kuukkanen, joka toimii luokanopettajana Jyväskylän maalaiskunnassa Jyskän ala-asteella. Kuukkanen on käyttänyt oppilaiden itsearviointia arviointimenetelmänä ja opettamisen työvälineenä useamman vuoden ajan.

Tutkimusaineiston keräämisessä hyödynnettiin menetelmällistä triangulaatiota. Opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä tutkittiin teema-, stimulated recall- ja avoimilla haastatteluilla. Opettajan toimintaa tarkasteltiin havainnoimalla, jossa käytimme apuna videointia ja päiväkirjamuistiinpanoja.

Tutkimuksen avulla muodostui kuva konsulttiopettajasta, jonka kasvatustajattelu on humanistis-konstruktivistista. Konsulttiopettajan tavoitteena on oppilaan oppimisprosessin itseohjautuvuus, ja työvälineenä tavoitteen saavuttamiseksi hän käyttää oppilaiden itsearviointia. Opettaja toimi oppilaiden itsearviointiprosessin ohjaajana ja varmistajana.

Tutkimus antaa kuvan humanistis-konstruktivistisen opettajan ajattelusta ja toiminnasta tämän hetken kouluympäristössä. Itsearviointista kiinnostunut tai oppilaiden itseohjautuvuuteen pyrkivä opettaja saa tutkimuksesta toimintamallin ja ideoita työhönsä. Tutkimusprosessi antoi tutkijoille mahdollisuuden oman opettajaidentiteetin rakentamiseen, joka eläytyvän lukemisen kautta on mahdollista myös lukijalle.

Avainsanat: pedagoginen ajattelu, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys, itsearviointi, itseohjautuvuus

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
JOHDANTO	6
1 NÄKÖKULMIA NYKYISEEN KASVATUSAJATTELUUN	8
1.1 Itsetuntemus kasvatuksen päämääränä	8
1.2 Uusi opettajuus	9
1.3 Arvioinnin tehtävä	10
1.4 Oppijan itsearviointi	11
2 TUTKIMUSKUVAUS	14
2.1 Tutkimustehtävä	14
2.2 Tutkimuksen luonne	15
2.2.1 Etnografinen tutkimus	15
2.2.2 Laadullinen tapaustutkimus	16
3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	19
3.1 Tutkimushenkilö	19
3.2 Aiheen valinta	20
3.3 Teemahaastattelut	21
3.4 Opetusjakson seuraaminen	22
3.4.1 Havainnointi ja päiväkirjat	22
3.4.2 Avoimet haastattelut	23
3.4.3 STR -haastattelut	24
3.4.4 Videointi	25
3.5 Aineiston analyysi	25
4 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU	28
4.1 Ihmiskäsitys pedagogisen toiminnan määrittäjänä	28
4.2 Opettajan ihmiskäsitys	30
4.2.1 Oppilas on kehittyvä yksilö	30
4.2.2 Oppilaan kehittyminen on ihmisenä kasvamista	32
4.2.3 Oppilas kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	33
4.2.4 Oppilas on tietoinen omasta kehityksestään	35
4.3 Tiedonkäsitys pedagogisen toiminnan määrittäjänä	36
4.4 Opettajan tiedonkäsitys	39

4.4.1	Dynaamisuus	39
4.4.2	Aktiivisuus	39
4.4.3	Kriittisyys	41
4.4.4	Holistisuus	43
4.4.5	Taidon ja tiedon suhde	45
4.4.6	Kokemuksellisuus	46
4.4.7	Tiedon arvostaminen	47
4.5	Oppimiskäsitys pedagogisen toiminnan määrittäjänä	49
4.6	Opettajan oppimiskäsitys	52
4.6.1	Yksilöllinen prosessi	52
4.6.2	Sosiaalinen prosessi	54
4.6.3	Minäkuvan kehittyminen	55
4.6.4	Tiedon prosessointi	56
4.6.5	Sisäinen motivaatio	56
4.7	Humanistis-konstruktivistinen opettaja	59
<b>5</b>	<b>ITSEARVIOINTI KASVATTAJAN TYÖVÄLINEENÄ</b>	<b>62</b>
5.1	Itseohjautuvuus	63
5.2	Metakognitiot	63
5.3	Motivaatio	65
5.4	Minäkäsitys ja itsetunto	66
5.4.1	Arvioinnin vaikutus	66
5.4.2	Itsetunnon vahvistaminen	68
5.5	Itsearviointi tutkimusluokassa	70
<b>6</b>	<b>OPETTAJAN TEHTÄVÄT OPPILAAN ITSEARVIOINTIPROSESSISSA</b>	<b>74</b>
6.1	Työskentelyn perusteet	74
6.2	Jakson kokonaiskuva	76
6.3	Itsearviointin avainkohdat	78
6.3.1	Jakson suunnittelu	78
6.3.2	Jakson esittely	79
6.3.3	Yhteinen oppiaines	82
6.3.4	Johdatus valinnaisiin töihin	86
6.3.5	Valinnaisten töiden aloitus	87
6.3.6	Valinnaisten töiden tekeminen	89
6.3.7	Valinnaisten töiden purkaminen	93
6.3.8	Itsearviointi	96
6.3.9	Prosessin jatkotyö	99



6.4 Opettajan roolit .....	102
<b>7 KONSULTTIOPETTAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN YHTEYS</b>	<b>104</b>
7.1 Yksilöllisen oppimisen tukija .....	106
7.2 Vuorovaikutukseen kannustaja .....	107
7.3 Itsetuntemuksen vahvistaja .....	108
7.4 Tiedon prosessoinnin ohjaaja .....	108
7.5 Sisäisen motivaation virittäjä .....	109
7.6 Itsearviointi konsultin työvälineenä .....	110
<b>8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b>	<b>112</b>
<b>9 POHDINTA</b>	<b>116</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>118</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>124</b>

## JOHDANTO

Tutkimus sai alkunsa, kun tutustuimme tapauksen opettajaan ja kiinnostuimme hänen tavastaan opettaa ja toteuttaa oppilaiden itsearviointia. Tutustuimme opettajaan Jyväskylän maalaiskunnan Jyskän ala-asteella, missä Piia työskenteli koulunkäyntiavustajana ja Leena teki kaksi opetusharjoittelua opettajan luokassa. Tutkimusaihe määräytyi vähitellen tutkijoiden ja opettajan keskusteluiden kautta.

Jyskän koulu on noin neljänsadan oppilaan ja kahdenkymmenen kahden opettajan työyhteisö, joka sijaitsee noin 6000 asukkaan asuinalueella, kuuden kilometrin päässä Jyväskylän kaupungista. Koulussa on tehty erilaisia tutkimuksia ja useimmat koulun opettajat ohjaavat opettajankoulutuslaitoksen opetusharjoittelijoita vuosittain. Aktiivinen opetussuunnitelmatyö ja arviointimenetelmien kehittäminen ovat johtaneet siihen, että koulun oma opetussuunnitelma painottaa taito- ja taideaineiden opetusta, ja arviointi tapahtuu koko vuoden ajan jatkuvana jaksokohtaisena arviointina.

Tutkimukseemme suhtauduttiin myönteisesti ja kannustavasti. Tästä on osoituksena esimerkiksi se, että Piia sai järjestää työaikansa koulussa niin, että opetusjakson havainnointi oli mahdollista.

Halusimme tarkastella, miten itseohjautuvaa oppimista ja itsearviointitaitoja korostava opettaja toimii ryhmänsä kanssa, miten opettajan ohjaava opetus toteutuu ja millaisia rooleja opettajalla on prosessin aikana. Huomasimme, että tutkimushenkilömme luokka toimi vastuullisesti ja omatoimisesti ja halusimme selvittää, millaista toimintaa itseohjautuvuuteen ja itsearviointiin ohjaaminen tässä tapauksessa edellyttivät opettajalta.

Nykyisessä kasvatustieteessä arvioinnin ajatellaan olevan olennainen osa oppimisprosessia. Itsearviointia on käytetty arviointi- ja työvälineenä varsinkin aikuiskoulutuksessa ja organisaatioiden toiminnan arvioinnissa, mihin myös itsearviointia koskeva tutkimustieto painottuu. Itsearviointin merkitys arviointimenetelmänä on tullut tärkeämmäksi, koska tämän päivän kasvatustavoitteena jo ala-asteella on oppilaiden itseohjautuvuus ja itsetunnon kehittäminen. Suomalaista tutkimustietoa ala-asteen oppilaiden itsearviointista on ainoastaan joinakin opinnäytteinä.

Tutkimuksemme tarkoitus on antaa kokonaisvaltainen toimintamalli ala-asteen oppilaiden itsearviointiprosessista. Tutkimuksen opettaja on työssään kehittänyt itsearviointia

## 1 NÄKÖKULMIA NYKYISEEN KASVATUSAJATTELUUN

Yhteiskunnan kasvatuksen ja koulutuksen tarpeet, sekä niiden muotoutuminen yhteiskunnallisen kehityksen mukana, vaikuttavat koulun tehtävään. Koulutukseen kohdistuvien odotusten muutos muokkaa koulun sisäistä kulttuuria ja käytäntöjä: tavoitteita, menetelmiä ja arviointia. Muutos luo uusia tarpeita koulutukselle ja kasvatukselle ja antaa uusia haasteita opettajan työlle.

### 1.1 Itsetuntemus kasvatuksen päämääränä

Yhteiskuntamme on melko lyhyessä ajassa muuttunut jälkiteolliseksi, postmoderniksi tietoyhteiskunnaksi. Inhimillinen toiminta, työelämän ja yhteiskunnan muuttuminen asettavat uudenlaisia haasteita ihmisen oppimiselle ja ajattelulle. (Sahlberg 1996, 20.)

Rubin (1996, 115) tarkastelee yksilöön kohdistuvia vaatimuksia nyky-yhteiskunnassa. Elämäntapojen muuttuminen vaatii yksilöltä henkisen ja kulttuurisen joustavuuden lisäksi uutta yksilöllisyyttä. Uusi elämäntapa ja yhteiskunta edellyttää yksilön ottavan yhä enemmän itse vastuuta omasta elämästään. Erilaistuvat toiminnan ja elämisen arkiympäristöt vaativat useammanlaisia ominaisuuksia, vaihtuvien piirteiden ja toimintatapojen monipuolisuutta.

Korpisen (1996b, 33) mukaan koulun ja koulutuksen tehtävä yhteiskunnassa on ollut sosiaalista, eli tehdä yksilöistä yhteiskunnan jäseniä. Koulutus on merkinnyt tietojen, taitojen ja kulttuuriperinnön siirtämistä uusille sukupolville. Toinen tehtävä on lajittelu ja valikointi yhteiskunnan eri tehtäviin.

Törmä (1997, 211) huomauttaa, että perinteinen käsitys kasvatuksesta tiedon ja arvojen siirtämisenä ei ole oikeutettu, kun pyritään tukemaan yksilön autenttista kasvuprosessia monikulttuurisessa ja postmodernin suuntaan kehittyvässä maailmassa. Koska emme voi tietää, millaisessa maailmassa kasvatettavat elävät tulevaisuudessa, on tärkeää pohtia, millaisia valmiuksia he tarvitsevat oman kasvuprosessinsa säätelyyn.

Korpinen (1996b, 19-20) painottaa, että kasvatuksen ja koulutuksen tehtävä on antaa kokemuksia todellisesta elämästä, sekä keinoja ja työvälineitä elämässä selviytymiseen. Kokemusten kautta yksilö testaa itseään. Samalla rakentuu hänen minä-käsityksensä, itsetunto: käsitys siitä, kuka olen (itsetuntemus), minkä arvoinen olen (itsearvostus) ja mihin minä pystyn (itseluottamus). Opetustyön ja kasvatustyön tavoitteena on terveen itsetunnon kasvattaminen yksilölle, mihin sisältyy elinikäinen oppiminen ja itseohjautuvuus.

Nykyisessä kasvatusajattelussa oppilaan ajatellaan olevan oman toimintansa subjekti. Hän on aktiivinen vaikuttaja, joka kehittyy koko ajan ja on tietoinen omasta kehitymisestään. Oppilaan on kyettävä aktiivisesti jäsentämään omat tietorakenteensa ja tiedostamaan erilaiset arvosidonnaisuutensa. (Patrikainen 1997, 89.)

## 1.2 Uusi opettajuus

Opettajan rooli on muuttunut kyläyhteisön auktoriteetista yhteiskunnallisten muutosten asiamieheksi, muutosagentiksi. Fullanin (1994, 29) mukaan opettajalta odotetaan valmiuksia muutosten hallintaan, yhteiskunnan tarpeiden ymmärtämiseen ja niihin vastaamiseen. (Ks. myös Halmio 1997, 61.) Korpinen (1996b, 52) muistuttaa opetustehtävän pääsisällön pysyneen samana aikakaudesta ja kouluasteesta riippumatta: opettaja on ohjaaja, kasvattaja ja opettaja.

Räsänen (1993, 23) ja Simola (1995, 335) pitävät opettajaa yksilöiden ja ryhmien ohjaajana, oppimisen ja kasvamisen tukijana, joka luo oppimiselle edullisen ilmapiirin ja tilanteet. Myös Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995, 9) mukaan opettajan tehtävänä on luoda toimintaympäristöjä, jotka vastaavat oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia. Postmoderniin yhteiskuntaan liittyvä epävarmuus tulevasta edellyttää opettajalta oppilaan henkisen kasvun tukemista, itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista.

Räsänen (1993, 23) tarkastelee opettajan ammattieettisiä kysymyksiä. Opettajan ammatin päätehtävä on vastuu nuoren ihmisen kasvusta ja kasvun tukeminen parhaalla mahdollisella tavalla. Tehtävä sisältää oletuksen, että opettajalla on tietoa siitä, millaista hyvä ja tavoiteltava elämä on ja millaisia tietoja ja taitoja kasvava nuori tarvitsee nyt ja tulevaisuudessa.

Hargreaves (1994, 4) pitää opettamista työnä, joka on voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan. Opettajan ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, kun yleensä meidän kulttuurissamme ammatti on keskeinen yksilön minää määrittävä elementti. Opettaja tekee aina työtä persoonallaan, ja siksi hän joutuu päivittäin miettimään ammattietiikan ja oman arvojen välisiä suhteita.

Opettaminen on Lehtisen (1997,21) mielestä toimintaa, joka tarjoaa oppilaille enemmän tai vähemmän ideaalisia edellytyksiä tiedolliseen konstruointiin, mutta ei suoraan muovaa oppilaan tietoja ja taitoja. Oppimisen tukemisessa ei riitä, että kiinnitetään huomiota vain suoran opettamisen muotoihin, vaan täytyy ottaa huomioon koko se ympäristö, joka kehystää opetusta ja oppimista.

### **1.3 Arvioinnin tehtävä**

Koulutuksen uudistamisen yhteydessä myös koulun arviointitehtävä on painottunut yhä enemmän koulujen, opettajien ja oppilaiden omakohtaisen arviointikyvyn kehittämiseen. Takala (1995, 15) kuvaa arviointia omaehtoisena, koulun omista arvoista ja tavoitteista nousevana toimintana, ei yhteisön ulkopuolelta tulevana kontrollina. Kun on kysymyksessä koulukohtaisen ja varsinkin oppilaskohtaisesti eri tavalla painottuvan opetussuunnitelman laadinta ja sen tarkastaminen, vain paikallinen arviointitieto voi olla riittävän tilannekohtaista.

Uusissa koululaeissa arviointia halutaan kehittää yhä monipuolisemmaksi ja korostetaan jatkuvan arviointitoiminnan tärkeyttä. Peruskoulun oppilasarviointitoiminta jaetaan Opetusministeriön työryhmän muistiossa (1996, 27) kolmeen osaan: opettajan antamaan arvosteluun symbolein tai sanallisesti sekä oppilaan itsearviointiin.

Kouluarvioinnin tehtäväksi määritellään Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteissa (1994, 25) oppilaan kasvun tukeminen tavoitteiden suuntaisesti oppilaan itsetunnon vahvistamiseksi ja minäkuvan muodostamiseksi. Oppilasta tulee arvioida koko lukuvuoden ajan kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa jatkuvan seurannan sekä koetulosten ja muiden suoritusten perusteella. Yksilöllisyyttä ja valinnaisuutta korostavan koulun käytänteissä painottuu oppilaan näkemysten selkeyttäminen omista tavoitteista ja mahdollisuuksista. Käytännössä vastuu arvioinnin suunnittelusta ja toteuttamisesta on annettu kokonaan yksittäisille opettajille.

## 1.4 Oppijan itsearviointi

Itsearviointia koskeva tutkimus on kohdistunut ulkomailla lähinnä korkeakoulun opiskelija-arviointiin ja Suomessa nuorisoasteen opiskelija-arviointiin.

Itsearviointia on dokumentoitu joitakin tietoja jo 1930-luvulla Yhdysvalloissa. Systemaattisesti kerättyä materiaalia on saatavissa 1960-luvulta lähtien, jolloin esimerkiksi Boudin ja Falchicowin tutkimuksissa vertailtiin opiskelijoiden ja opettajien antamia arvosanoja. Boudin tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat pystyivät melko täsmällisesti ennakoimaan arvosanansa. Aloittelevilla opiskelijoilla oli pyrkimys yliarvioida ja varttuneemmilla opiskelijoilla aliarvioida arvosanoja verrattuna opettajan arvioon. (Boud 1986, 3.)

Boud (1986, 3) tarkastelee 1970-luvulla tehtyä itsearviointitutkimusta. Tuolloin tiedotettiin itsearviointin kasvatuksellinen merkitys asiantuntijan koulutuksessa. Itsearvioinnissa korostui opiskelijoiden ja asiantuntijoiden oman työn arviointi erityisesti opettajan koulutuksessa ja lääketieteellisissä opinnoissa. Opiskelussa teoreettista tietoa pyrittiin liittämään käytännön toimintoihin, jotka olivat yhteydessä tulevaan ammattiin ja työn arvioinnin kehittämiseen. Myös Heron (1981, 65) liittyy itsearviointin aikuiskasvatukseen, ammatillisen uusiutumisen ja kokemuksellisen oppimisen piiriin. Asiantuntijuus edellyttää itsearviointikykyä ja vastuuta jatkuvasta henkilökohtaisesta oppimisesta.

Lasonen (1996, 146) kuvaa itsearviointin tutkimusta Suomessa, jossa tutkimukseen ovat vaikuttaneet Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli sekä Schönin, Mezirowin ja Jarvisen aikuisopetuksen itsereflektioteoriat. Suomessa itsereflektiota ovat tutkineet Järvinen (1990), Kohonen (1989) ja Ojanen (1990). Järvinen (1990) on tutkimuksillaan vakiinnuttanut reflektiivisen ajattelun kehittymistä kuvaavan käsitteistön Suomessa. Itsearviointin tutkimus on 1990-luvun alussa painottunut portfolion käyttöön oppilasarviointinissa.

Lasosen (1996, 146) mukaan monet itsearviointia koskevat tutkimukset voidaan luokitella evaluaatiotutkimuksiksi, jotka kohdistuvat opiskelijaryhmiin, opettajiin tai menetelmiin. Tutkimustulokset ovat lisänneet kehittämistietoa koulutusprosessin ja tulosten parantamisesta.

Oppilaan itsearvioinnilla tarkoitetaan Lasosen (1996, 143) mukaan sitä, että oppilas arvioi toimintaansa, keinojaan tavoitteidensa saavuttamiseksi, niiden yhteyksiä oppimisprosessiin ja -tuloksiin sekä tarkkailee itseään oppijana. Oppija otetaan mukaan oppimistavoitteiden määrittelyyn ja arvioimaan omaa tasoaan tavoitteiden saavuttamisessa. (Ks. myös Boud 1986, 5.)

Takalan (1992, 74-76, 86-100) mukaan itsearviointia voidaan edistää itsekselyyn avulla. Itsearviointi on paikallaan ennen toimintaa, sen aikana ja sen jälkeen. Synonyymina itsearviointille käytetään itsereflektiota.

Itsearvioinnin muodot voivat olla monenlaisia. Tärkeää on oppia suhteuttamaan realistisesti työskentelynsä tulokset asettamiinsa tavoitteisiin ja nähdä oppimisprosessin merkitys näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Itsearviointi voi kohdistua laajuudeltaan varsin erilaisiin opiskelujaksoihin. Välijärvi (1996, 131) toteaa, että sen kohteena voi olla yksi oppitunti, laajemman teemakokonaisuuden opiskelu, kurssin opiskelu tai vaikka koko lukuvuoden työskentely. Taitojen kehittyessä arvioinnin kohteet yleensä muuttuvat laaja-alaisemmiksi.

Itsearviointi on osa oppimista, jonka avulla opiskelijat arvioivat omaa oppimistaan ottaen kantaa suorituksiinsa, oppimistuloksiinsa ja prosesseihin, jotka ovat johtaneet saavutettuihin tuloksiin (Lasonen 1996, 144). Arviointitaitojen kehittymisen kannalta on oleellista, että arviointi nähdään osana kaikkea opiskelua ja sitä harjoitellaan systemaattisesti. Välijärvi (1996, 131) korostaa, että kyse on opiskelijan tietoisuuden tason nostamisesta ja oman toiminnan hallinnan tehostamisesta opiskelun edistyessä. Itsearvioinnin tulisi olla luonteva osa opiskelua. Se on osa niitä oppimaan oppimisen taitoja, joihin läpi elämän ulottuva jatkuvan oppimisen periaate nojaa.

Lasonen (1996, 147) huomioi, että itsearviointi nähdään osana oppimisen affektiivisia, kognitiivisia ja psykomotorisia ulottuvuuksia. Oppimisessa edistymisestä seuraavat parantuneet itsearviointi ja päätöksentekotaidot. Itsearviointi on oleellinen osa itseohjautuvaa oppimista. (Ks. myös Koro 1993; Varila 1990)

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994, 87) määrittelevät itsearvioinnin välineeksi yksilön sosiaalistumisprosessissa. Koulussa oppilas saa kuvan taidoistaan, kun hänellä on vertailukohteita. Koulun tehtävänä on kehittää oppilaan itsetuntemusta palautteen avulla. Itsearviointia opeteltaessa oppilas täytyy saada ymmärtämään, että koulun antama palaute

on palaute työstä, ei persoonallisuudesta. Itsearviointiin tulee kohdistua työskentelyyn, ei tuloksiin tai niiden vertailuun.

Lasonen (1996, 149) muistuttaa, että itsearviointiin keskityttäessä saattaa ongelmaksi koitua liiallinen oppimisen yksilöpsykologinen korostus. Yksilö kuitenkin oppii sosiaalisissa konteksteissa. Opiskelijan itsearviointi liittyy subjektiivisuuden käsitteeseen. Subjektius oppimisessa ei välttämättä merkitse liiallista yksilön korostamista, vaan viittaa henkilön oikeuteen olla tietoinen oppimisestaan ja olla oppimisen hallitsija. Subjektius ja vahva itsetunto voidaan katsoa lähtökohdiksi oman voiman tunnon kehittymiselle sekä nykyisin korostuvalle yrittäjyyteen ja oma-aloitteisuuteen kasvamiselle.

Itsearviointi on yksi keino itseohjautuvuuden lisäämiseksi ja jo ala-asteen oppilaalla on edellytykset omaksua itsearviointitaitoja. Jatkuva itsearviointi mahdollistaa joustavan toiminnan koko oppimisprosessin aikana. Itseohjautuvuus onkin parhaimmillaan jatkuvaa oman toiminnan reflektointia ja valintojen tekemistä kulloisenkin tilanteen mukaisesti. (Martikainen & Savolainen 1995, 13.)

Martikaisen ja Savolaisen (1995, 31-32) mukaan ala-asteen oppilaiden itsearvioinnissa korostuu opettajan merkitys arvioinnin kohdistajana, tukijana ja johdonmukaisena ohjaajana. Opettajalla täytyy olla tietoa itsearvioinnin perusteista, periaatteista, tavoitteista ja toteuttamisesta käytännössä. Opettajien, jotka toteuttavat itsearviointia, pitäisi olla sitoutuneita sen teoreettisiin periaatteisiin ja arvoihin (Boud 1985, 115). Itsearviointi ei saisi olla ilman perusteita ja tavoitteita olevaa puuhastelua, koska silloin sillä ei ole mitään tarkoitusta.

Itsearvioinnin toteuttaminen luokassa edellyttää myös opettajan itsearviointia ja oman toiminnan reflektointia. Vain arvioimalla jatkuvasti omaa työtään ja ymmärtämällä itse reflektoinnin merkityksen opettaja voi ohjata oppilaitaan syvälliseen itsearviointiin. Oppilaiden on vaikea pitää itsearviointia tärkeänä ja mielekkäänä, jos he tajuaavat, että opettaja itsekään ei ole sitoutunut siihen. (Martikainen ja Savolainen 1995, 32.)



## 2 TUTKIMUSKUVAUS

### 2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on kuvata erään luokanopettajan ajattelua ja roolia opintokokonaisuudessa, jossa oppilaat itsearvioivat oppimisprosessiaan.

Aloittaessamme tutkimuksen meitä kiinnostivat seuraavat kysymykset:

Millaista oppilaan aktivoimista ja itsearviointitaitojen kehittämistä koskevaa tietoa opettajan ajattelu sisältää?

Miten opettaja pyrkii opetuksessa toteuttamaan oppilaan itsearviointia?

Mikä on opettajan tehtävä luokassa, jossa oppilaat arvioivat itse toimintaansa?

Tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin edetessä, kun tutustuimme tapauksen opettajaan ja tutkimme aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusmateriaalia. Myöhemmin tutkimuskysymykset tiivistyivät seuraaviksi kolmeksi kysymykseksi:

1. Millaista on tapauksen opettajan pedagoginen ajattelu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys?
2. Mitkä ovat opettajan tehtävät opetusjaksossa, jossa arviointi tapahtuu oppilaiden itsearvioinnilla?
3. Kuinka tapauksen opettajan pedagoginen ajattelu ilmenee hänen opetustoiminnassaan?

## 2.2 Tutkimuksen luonne

Tutkimus on etnografinen ja laadullinen tapaustutkimus, jonka tehtävänä on kartoittaa yhden opettajan praktista tietoa oppilaiden itsearvioinnista.

### 2.2.1 Etnografinen tutkimus

Tutkimuksen kysymyksenasettelun ja tutkijan rooliin liittyvien seikkojen mukaan tapaustutkimus jaetaan Syrjälän ja Nummisen (1988, 16) mukaan usein neljään eri luokkaan: etnografiseen, evaluaatio-, toiminta- ja elämäkertatutkimukseen. Tutkimuksemme kysymyksenasettelu ja aineistonkeruumenetelmät liittyvät työmme etnografiseen tutkimukseen.

Etnografisessa tutkimuksessa keskeinen tavoite on löytää ja esittää tapoja, joilla ihmiset tietyissä tilanteissa ymmärtävät, toimivat ja selittävät toimintaansa, sekä muita keinoja, joilla he hallitsevat elämäänsä. Olennaista on kulttuurin, yksilön tai ryhmien tulkitseminen sisältäpäin, pyrkimys tallentaa osallistuvan havainnoinnin avulla sitä, miten kohteena olevat yksilöt havaitsevat, konstruoivat ja ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja taloudellisen ympäristönsä kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Pattonin (1990, 67) mukaan etnografia on tietyn ilmiön ymmärtämistä sen todellisessa kontekstissa eli kulttuurissa.

Etnografisessa tutkimuksessa käytetään useita aineistonkeruumenetelmiä, joista yleisimmät ovat haastattelut, osallistuva observointi ja ääni- ja kuvanauhoitus, joista Patton (1990, 67) painottaa osallistuvan havainnoinnin merkitystä kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tärkeimpänä metodina.

Tutkimukssamme kartoitimme opettajan ajattelua, joka aktivoitui eri tavalla eri tilanteissa. Haastatteluista ja keskusteluista kokosimme määritelmät opettajan pedagogista ajattelua kuvaaville käsitteille; ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Havainnointien ja niitä seuraavien keskusteluiden avulla saimme tietoa siitä, miten opettajan ajatukset ilmenivät käytännön toiminnassa.

### 2.2.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksessamme opettajan ajattelua ja toimintaa tarkastellaan eri näkökulmista, ilman että ilmiötä tarkastellaan kvantitatiivisen, eli määrällisen menetelmän mukaan yksittäisinä muuttujina.

Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista todistusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö on selvästi erotettavissa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11-15). Yin (1989, 40) korostaa tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohdistumista nykyisyyteen ja sen tapahtumista todellisessa tilanteessa.

Syrjälä ym. (1994) pitävät tapaustutkimukselle ominaisena käytännön ongelmien kokonaisvaltaista tarkastelua ja kuvausta, jota ei voida tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus, jota ei voi järjestää keinotekoiseksi koeasetelmaksi. Kasvatustieteessä Cohenin ja Manionin (1985, 20) mukaan tapaustutkimus kohdistuu tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan, ohjelmaan tai ilmiöön. Kysymyksessä voi olla esimerkiksi yksittäinen lapsi, luokka, koulu, opettaja tai kunta.

Deskriptiivisyys viittaa Syrjälän ym. (1994) mielestä kuvauksen tiheyteen. Kuvaus sisältää dokumentteja tapahtumista, lainauksia eri henkilöiden lausumista, näytteitä heidän tekemisistään ja tuotteita, jotka kuvaavat heidän tekemisiään. Heuristisuus merkitsee, että tutkimuksen pitäisi lisätä lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja antaa hänelle kokonaisvaltainen käsitys tapauksen ominaislaadusta ja päättelyn etenemisestä.

Induktiivinen ja abduktiivinen päättely on mahdollista tapaustutkimuksessa. Tutkimus on usein aineistolähtöistä ja toisaalta aineiston ja teorian vuoropuhelu on välttämätöntä. Tutkijalla voi olla tutkimusta aloittaessaan tiettyjä ennakkokäsityksiä ja tutkimusongelmia mielessään, mutta aineiston tarkastelu tuo esiin uusia hypoteeseja ja kysymyksiä. (Syrjälä ym. 1994)

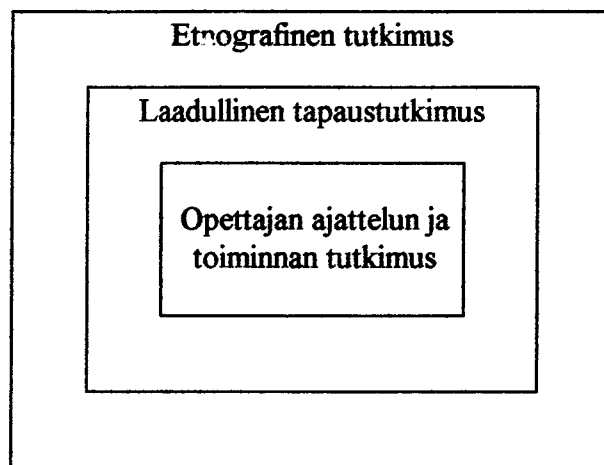
Tutkimuksemme kohdistuu todelliseen tilanteeseen, erään opettajan ajatteluun ja toimintaan yhden opetuskokonaisuuden, teemajakson, yhteydessä. Tutkittavana ilmiönä on opettajan ajattelu ja rooli oppilaiden itsearviointia sisältävässä opetusjaksossa.

Tutkimuksen avulla pyrimme kuvaamaan tapauksen opettajan roolia oppilaiden itsearviointityössä.

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut oma tutkimusaineistomme, jota olemme keränneet ja käsitelleet rinnakkain ilmiötä koskevan kirjallisuuden ja aiempaan tutkimustietoon perehtymisen kanssa. Tutkimusongelmamme tarkentuivat tutkimusprosessin edetessä, haastatteluiden ja havainnoinnin tuloksena. Tutkimus on elänyt ja muuttanut muotoaan tutkimusprosessin eri vaiheissa. Päätely on edennyt abduktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti.

Tutkimusote on kuvaileva, sisältäen lainauksia haastatteluista ja kuvauksia luokkatilanteista. Tutkimuksessa pyrimme tiedon syvyyteen ja ilmiön ymmärtämiseen mahdollisimman huolellisen havainnoinnin ja tarkan tulkinnan avulla.

Tutkimuksen luonnetta kuvataan kuviossa 1.



**KUVIO 1. Tutkimuksen luonne**

### 3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimuksemme aineiston keräsimme haastattelemalla, havainnoimalla, videoimalla ja tekemällä muistiinpanoja opetusjaksosta. Lisämateriaalina olemme käyttäneet tutkittavan teemajakson opetus- ja arviointimateriaalia. Raportin rakenne etenee tutkimusprosessin mukaisessa kronologisessa järjestyksessä. Tutkimuksen ja päättelyn eteneminen on esitetty kuviossa 2 sivulla 27.

Raportti sisältää otteita haastattelu- ja videomateriaalista. Luokanopettaja Tapani (Sompe) Kuukkaseen viitataan lyhenteellä "O" ja tutkijoihin lyhenteillä "L" ja "P". Otteiden muut nimet tarkoittavat luokan oppilaita, joiden nimet on muutettu. Haastatteluotteet on merkitty lyhenteellä "h" ja video-otteet lyhenteellä "v".

Tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtui tammikuun ja toukokuun välisenä aikana vuonna 1998. Opetuskokonaisuus, teemajakso, jonka aikana seurasimme tiiviisti opettajan opetusta, ajoittui maaliskuulle ja kesti kolme viikkoa.

Tutkimuksessamme toteutuu menetelmällinen triangulaatio. Syrjälä ja Numminen (1988, 141) määrittelevät triangulaatioksi useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Eri menetelmien välisestä triangulaatiosta on kyse silloin, kun verrataan esimerkiksi haastattelun ja havainnoinnin avulla saatuja tuloksia toisiinsa tai jos halutaan tarkastella samaa ilmiötä kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin aineistonhankintakeinoin. Myös tutkijatriangulaatio toteutuu, koska tutkimus tehtiin kahden tutkijan yhteistyönä.

#### 3.1 Tutkimushenkilö

Tutkimus suoritettiin Jyväskylän maalaiskunnassa, Jyskän ala-asteella, jossa tutkimushenkilömme työskentelee luokanopettajana. Tutkimuksemme aikana opettajalla oli kuudes luokka, joka oli ollut hänen ohjauksessaan neljänneltä luokalta lähtien. Opettaja on sitoutunut uuden opetussuunnitelma-ajattelun mukaiseen opetustyöhön. Hänen kasvatustavoitteenaan on aktivoida oppilasta omaehtoiseksi toimijaksi, itsearviointi on hänen oppilailleen työmenetelmänä tuttu ja itsearviointitaitoja on pyritty kehittämään

luokan kanssa koko ala-asteen ajan. Ennakko-oletuksemme oli, että tutkimushenkilöllä on arvokasta käytännön tietoa itsearvioinnin toteuttamisesta ala-asteen oppilaiden kanssa.

Tutkimushenkilömme Tapani (Sompe) Kuukkanen on 37-vuotias mies, joka on valmistunut Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1986. Opettajan henkilöhistoriaan liittyy aktiivinen urheilu-ura koripalloilijana. Opettajankoulutuksessa hän erikoistui liikunnan lisäksi erityispedagogiikkaan. Valmistumisensa jälkeen hän työskenteli kolme vuotta Keuruulla, ja vuodesta 1989 hän on työskennellyt yhtäjaksoisesti Jyskän ala-asteella. Opettajan työn lisäksi hän on tehnyt nuorisotyötä erilaisissa liikuntaseuroissa ja toiminut monen kesän ajan kesäsiirtolassa ohjaajana.

### **3.2 Aiheen valinta**

Pattonin (1990, 53-54) mukaan tapaustutkimuksessa tutkimuksen aihe rajautuu usein ilmiön kiinnostavuuden ja erityislaadun mukaan. Tutkimuksessamme itsearviointi rajautui tutkimusaiheeksi, koska koimme sen tärkeänä ja kiinnostavana. Ala-asteen oppilaiden itsearvioinnista tarvitaan aikaisempaa enemmän tutkimustietoa, koska itsearviointia käytetään ala-asteen kouluissa aikaisempaa enemmän. Toisaalta opettajan roolin tutkiminen antoi meille mahdollisuuden reflektoida omaa kehittyvää opettajaidentiteettiämme.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuimme erilaisiin opettajan ajattelua käsitteleviin tutkimuksiin. Risto Patrikaisen väitöskirja "Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa" (1997) vastasi tutkimustamme opettajan ajattelun teorian osalta. Tutkimuksessamme käytämme Patrikaisen väitöskirjan käsitteitä: opettajan ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsitys.

Ennen haastatteluita tutkimuskysymykset olivat vielä alustavia. Tässä vaiheessa oli selvää, että halusimme tutkia opettajan ajattelua ja perusteluita itsearvioinnin toteuttamiselle. Halusimme selvittää mitä itsearviointi tämän opettajan tapauksessa merkitsee ja miten hän sitä toteuttaa. Opettajan pedagogisen ajattelun selvittäminen oli oleellista, jotta pystyisimme ymmärtämään hänen käytännön toimintaansa ja praktista ajattelua itsearviointijakson aikana.

### 3.3 Teemahaastattelut

Tutkimuksemme alkuvaiheessa teimme kaksi teemahaastattelua. Haastatteluista saatu materiaali toimi pääasiallisena lähteenä opettajan ajattelua käsittelevässä tutkimusosassa, etsiessämme vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Teemahaastattelu soveltuu hyvin ilmiöiden syvälliseen tarkasteluun (Grönfors 1982; Hirsjärvi & Hurme 1991).

Ensimmäisessä teemahaastattelussa aiheina olivat opettajan henkilöhistoria ja käsitys oppimisesta ja itsearvioinnista. Haastattelun tarkoituksena oli saada alustava kuva opettajan ajattelusta ja antaa tutkijoille vihjeitä tutkimuksen etenemisestä ja kysymyksenasettelusta. (Liite 1. Teemahaastattelukysymykset 8.1.)

Ennen toista haastattelua sovimme opettajan kanssa, mitä kevään teemajaksoista tulisimme seuraamaan.

Toisessa teemahaastattelussa keskityimme siihen, miten itsearviointi liittyy opettajan ajattelussa teemajakson suunnitteluun ja rakenteeseen. (Liite 2. Teemahaastattelukysymykset 29.1.)

Ensimmäisen teemahaastattelun ja Leenan luokasta saaman kokemuksen perusteella, teimme itseämme varten kuvion siitä, miten teemajakso opettajan työskentelyssä etenee. Kuvion avulla oli tarkoitus selvittää itsearviointiin liittyvien tilanteiden jakautumista koko jakson ajalle. Toisessa haastattelussa esitimme kuvion opettajalle, pyysimme häntä kommentoimaan sitä ja muuttamaan kuvion omien ajatustensa mukaiseksi. Samalla selvitimme kuvion perusteella jo ennen opetusjaksoa, mitkä olivat opettajan mielestä itsearvioinnin kannalta jakson avainkohdat. Keskustelun avulla täydensimme kuvion ja havainnollistimme toisillemme ennakkokäsityksen prosessin etenemisestä. (Liite 3. Tutkijoiden kuvio teemajakson etenemisestä)

Toisen teemahaastattelun jälkeen opettaja teki oman kuvion teemajakson etenemisestä ja omista tehtävistään jaksossa. (Liite 4. Opettajan kuvio teemajakson etenemisestä)

Suunnitellessamme teemahaastatteluja sovimme etukäteen, kumpi tutkijoista esittää mitkään kysymykset. Tapauksen opettaja osoittautui optimaaliksi haastateltavaksi. Hänelle on ominaista pohtia oppimisprosessiin liittyviä asioita ja kyky verbalisoida



ajatuksiaan monisanaisesti ja ymmärrettävästi. Haastattelutilanteet olivat vapaamuotoisia ja muuttuivat prosessin edetessä keskustelunomaisiksi ja avoimiksi. Haastattelut olivat intensiivisiä ja pitkiä, koska haastateltava innostui käsiteltävistä aiheista ja joihinkin kysymyksiin palattiin uudestaan.

Samanaikaisesti teemahaastatteluiden kanssa ja valmistautuessamme seuraamaan opetusjaksoa, alkoi tutkimuksemme teoriapohja hahmottua ja kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä tiivistyivät. Opettajan ajattelun tutkimuksessa halusimme keskittyä opettajan tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Käsitysten avulla pyrimme ymmärtämään ja analysoimaan hänen käytännön toimintaansa ja tehtäviään oppilaiden itsearviointiprosessissa.

Toukokuussa teimme vielä yhden teemahaastattelun, jonka aiheena oli opetusjakson toteutuminen ja itsearvioinnin onnistuminen jakson eri vaiheissa. Keskustelun pohjana olivat oppilaiden tekemät itsearvioinnit. Haastattelu ajoitettiin parin kuukauden päähän tutkimusjaksosta, jotta opettajalla oli ollut aikaa pohtia jaksoa itsenäisesti ja nähdä sen vaikutukset seuraaviin teemajaksoihin. Haastattelun myöhäisen ajoituksen tarkoituksena oli myös testata opettajalta saadun tiedon luotettavuutta. Halusimme selvittää miten opettaja koki teemajakson itsearvioinnin onnistumisen ja kuinka hän kuvaisi prosessia, kun opetusjaksosta oli kulunut jo kaksi kuukautta. (Liite 5. Teemahaastattelukysymykset 28.5.)

### **3.4 Opetusjakson seuraaminen**

Opetusjakson seuraamisen päätarkoitus oli kerätä tietoa opettajan roolista ja tehtävistä oppilaiden itsearviointia sisältävän opetusprosessin aikana. Tiedon kerääminen tapahtui luokkatilanteessa havainnoinnin, videoinnin ja muistiinpanojen avulla. Opetusjakson aikana teimme jakson etenemiseen liittyviä avoimia haastatteluja ja kaksi stimulated recall (STR) -haastattelua.

#### **3.4.1 Havainnointi ja päiväkirjat**

Opetusjakson aikana havainnoimme luokan toimintaa teemaan liittyvien oppituntien aikana. Seurasimme oppitunteja luokkahuoneen takaosassa. Havainnointi ei ollut osallistuvaa, vaan teimme havaintoja ulkopuolisen tarkkailijan roolissa.

Teemajakson ajan molemmat tutkijat pitivät päiväkirjaa luokkatilanteessa tehdyistä havainnoista. Etukäteen sovimme, että kirjaamme mahdollisimman tarkasti kaiken, mitä luokassa tapahtuu. Parin ensimmäisen tutkimuspäivän jälkeen huomasimme, että muistiinpanoissa olisi keskityttävä mahdollisimman tarkasti siihen, mitä opettaja luokassa tekee. Lisäksi jaoin tehtävät niin, että toinen teki vuorollaan muistiinpanoja ja toinen kuvasi videokameralla. Seurattujen oppituntien jälkeen keskustelimme tunnilta saadusta materiaalista ja mietimme asioita, joihin halusimme opettajalta tarkennusta haastatteluissa. Päiväkirjoihin lisäsimme keskusteluiden perusteella tulleita huomioita.

Seuraavat kaksi otetta päiväkirjoista ovat jakson alusta, jolloin molemmat tutkijat pitivät yhtäaikaaisesti päiväkirjaa. Otteista näkyy tutkijoiden tapa kiinnittää huomio samoihin asioihin.

Keskustelua leirikouluasioista. Keskustelua viikkojärjestyksestä. Opettaja käskää ottaa teemahommat esille. Opettaja esittelee luokalle Villen tuoman lehtileikkeen. Opettaja on ehkä vähän totinen, ainakin verrattuna eiliseen. Aletaan kuulustella läksyjä. Oppilaat lukevat vuorotellen, mitä ovat kirjoittaneet arktisesta vyöhykkeestä. Opettaja valitsee lukijat. Järjestyksessä. Opettaja hyväksyy vastaukset sanomalla "joo" tai "ihan oikeita asioita". Asioita aletaan tarkentaa yhdessä. Tarkennetaan käsitteitä. Useimmat oppilaat tekevät lisäyksiä listoihin. Opettaja huomioi joitakin oppilaita erityisesti. Esim. kysyy yhtäkkiä Arilta tai Jaanalta. Opettajan tekemät yllätyskysymykset huvittavat luokkaa. Miksi ne nauraa? Oppilaat lukevat hiljaisella äänellä. Jotkut eivät tee mitään lisäyksiä. (Ote Piian päiväkirjasta 3. maaliskuuta, kello yhdeksän)

Yleistä asiaa leirikoulusta ja huomisen lukujärjestyksen muutoksista. Ota teeman välineet esille. Ottaa esiin Villen tuoman lehtileikkeen, joka liittyy teemaan: kehottaa muitakin tuomaan alueeseen liittyvää materiaalia. Kerrataan maapallon vyöhykkeet. Ensin arktinen vyöhyke: nimetään ja mitä vyöhykkeeseen liittyy. Sompe kysyy järjestyksessä osalta oppilaista, mitä ovat liittäneet vyöhykkeeseen. Samoin seuraavat. Sompe selvästi haluaa varmistaa, että jokainen on löytänyt tärkeimmät asiat, herättelee joitakin oppilaita seuraamaan. (Ote Leenan päiväkirjasta 3. maaliskuuta, kello yhdeksän)

Päiväkirjat olivat apuna tutkimuksen analysointivaiheessa, kun teimme kuvausta opetusjaksosta. Tutkiessamme videoilta opettajan toimintaa luokassa, päiväkirjahavainnot auttoivat muistamaan luokkatilanteen ja -tunnelman.

### 3.4.2 Avoimet haastattelut

Opetusjakson aikana teimme opettajalle seitsemän avointa haastattelua, joissa kysyimme jakson etenemiseen liittyvistä asioista. Haastatteluiden tarkoituksena oli saada tietoa opettajan pedagogisesta ajattelusta heti opetustilanteen jälkeen. Haastatteluissa opettajalla oli tilaisuus kertoa siitä, miten työskentely luokassa oli edennyt, mihin asioihin hän

oli ollut tyytyväinen ja mitä asioita hän olisi halunnut tehdä toisin. Haastatteluissa kysimme perusteluja opetusmenetelmien käytölle ja opettajan toiminnalle. Kysimme opettajalta päivittäin, mitä luokassa on tapahtunut, mikä merkitys opetustoiminnalla on ja minkä opettaja arveli oman tehtävänsä olevan eri tilanteissa. Usein toistuva kysymyksemme oli: miten opiskeluvaihe tai toiminta liittyy itsearviointiin.

### 3.4.3 STR -haastattelut

Stimulated recall (STR) -haastatteluissa haastateltavalle esitetään esimerkiksi videonauhalla aikaisempia tapahtumia ja haastateltavaa pyydetään kommentoimaan kuvamateriaalia (Patrikainen 1997, 124). Tutkimuksessamme käytimme tätä menetelmää, saadaksemme kuvan opettajan pedagogisesta ajattelusta eri tilanteissa.

Teimme kaksi STR -haastattelua jakson eri tilanteista. Haastattelutilanteessa katselimme opettajan pitämää oppituntia videonauhoitteena. Aika ajoin videokuva pysäytettiin joko haastateltavan tai haastattelijoiden pyynnöstä ja nähdystä tilanteesta keskusteltiin. STR -haastattelut tehtiin koululla varsinaisen koulutyön päätyttyä.

Ensimmäinen STR -haastattelun teimme opetusjakson ensimmäisen viikon perjantaina. Haastattelussa katsoimme videolta jakson aloitusta, joka oli ennen hiihtolomaa ja maanantain tuntia opetusjakson ensimmäiseltä viikolta, jolloin oppilaat opiskelivat yhteistä oppiainesta.

Toisessa STR -haastattelussa katsoimme opetusjakson ensimmäisen viikon perjantain tuntia, jolloin opettaja antoi oppilaille tarkat ohjeet valinnaisten töiden tekemiselle. Haastattelu tehtiin opetusjakson toisen viikon maanantaina.

Tutkimusmenetelmänä STR -haastattelu osoittautui vaativaksi, mutta toisaalta antoisaksi menetelmäksi. Haastateltava kommentoi herkästi näkemiään videotilanteita ja tilanteet avautuivat helposti kuvanauhan avulla. Tekniikan kannalta tilanne oli tutkijoille hankala, koska yhtäaikaisesti olisi pitänyt pystyä käsittelemään videonauhalla ja haastateltavalta saatavaa materiaalia. Vasta toisessa STR -haastattelussa olimme harjaantuneet joustavasti jaksottamaan haastateltavan ja kuvanauhan seuraamisen. Pysäytimme kuvanauhan aina haastateltavan aloittaessa kommentoinnin. Myös STR -haastattelussa opettaja osoittautui optimaaliseksi haastateltavaksi. Hänellä oli halu analysoida ja kommentoida omaa toimintaansa ja tehtäviään luokkatilanteessa.

#### 3.4.4 Videointi

Videoimme opetusjakson kaikki teemaan liittyvät oppitunnit. Jaoimme opetusjakson tutkimustehtävät niin, että kumpikin tutkija vuorotellen kuvasi tai teki päiväkirjaa. Videoinnin tarkoitus oli saada opettajan toiminta luokassa talteen mahdollisimman tarkasti.

Ensimmäisellä viikolla sijoitimme videokameran luokan perälle, koska sieltä oli helppo seurata opettajan liikkeitä. Toisella ja kolmannella viikolla toimintaa oli luokahuoneen lisäksi myös koulun muissa tiloissa. Seurasimme kameran kanssa aina sinne, missä opettaja oli. Ongelmia kameran kanssa syntyi tilanteissa, joissa opettaja ja oppilas kävivät hiljaista keskustelua kahdestaan. Emme voineet mennä liian lähelle, jolloin kamera olisi ehkä haitannut keskustelua. Toisaalta oli tärkeää saada nauhalle, mitä opettaja ja oppilas keskustelivat. Kaikki videoinnit onnistuivat kuitenkin hyvin ja nauhoitettua materiaalia tuli yhteensä noin kahdeksantoista tuntia.

Luokan toimintaa videointimme ei näyttänyt häiritsevän. Ensimmäisenä tutkimuspäivänä muutamat oppilaat kysyivät videoinnista ja pelleilivät kameran edessä. Hyvin nopeasti oppilaat kuitenkin tottuivat läsnäoloomme, eivätkä reagoineet kameraan millään tavalla. Kysyessämme opettajalta hänen suhtautumisestaan videointiin, myös hän totesi unohtaneen kameran melko nopeasti.

Tutkimuksen lisämateriaalina olemme käyttäneet opettajan tekemää kirjallista materiaalia, jonka hän jakoi teemajakson aikana oppilaille. Kopioimme yhden oppilaan teemakansion, josta saimme kuvan kaikesta jakson aikana käytetystä materiaalista. Saimme myös luvan kopioida yhden oppilaan arviointikansion, josta saimme tietoa siitä, miten arviointia on luokassa tehty aikaisemmin. (Liite 6. Opettajan jaksokuvaus, Liite 7. Opettajan jaksoarviointi ja Liite 8. Oppilaiden jaksoarviointikaavakkeet)

### 3.5 Aineiston analyysi

Tutkimusmateriaalin käsittelyn aloitimme heti, kun materiaalia alkoi kertyä. Kesäkuussa järjestimme kaiken tutkimusmateriaalin: luetteloidimme haastattelut ja videomateriaalin, katsoimme kaikki videoinnit kertaalleen läpi ja teimme alustavan kuvauksen opetusjakson etenemisestä. Litteroimme haastattelumateriaalia koko kevään ajan ja teimme

viimeiset litteroinnit kesäkuussa. Litteroitua haastattelumateriaalia kertyi kymmenestä haastattelusta noin kaksisataa sivua.

Tutkimuksemme kolmas tutkimuskysymys muotoutui ennen analysointivaihetta. Pyrimme kolmannen tutkimuskysymyksen avulla yhdistämään ensimmäisestä ja toisesta tutkimuskysymyksestä saadut tiedot toisiinsa, eli selvittämään opettajan ajattelua itsearviointitilanteissa. Keräämämme laaja aineisto antoi meille mahdollisuuden tehdä kokonaisvaltaisen kuvauksen opettajan ajattelusta yhden opetusjakson sisällä.

Aloitimme tutkimuksen varsinaisen analysointivaiheen kesäkuussa 1998, kun kaikki haastattelumateriaali oli kerätty ja litteroitu. Aloitimme analyysin ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä, joka käsitteli opettajan pedagogista ajattelua. Opettajan ajattelua käsittelevät tutkimuskirjallisuuden avulla teimme opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä vastaavat apukysymykset, jotka mielessämme aloimme lukea haastatteluaineistoa. Varsin nopeasti opettajan puheesta alkoi hahmottua teemoja, jotka ryhmittelimme ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsitysten alle.

Toisen tutkimuskysymyksen analysoinnin aloitimme elokuussa. Aloitimme työn tekemällä opetusjaksosta jaksokuvauksen ja määrittelemällä opettajan puheen perusteella nousseet itsearviointiprosessin avainkohdat.

Avainkohtien valitsemisen jälkeen katsoimme videomateriaalin tunti kerrallaan läpi ja kirjasimme ylös opettajan tehtävät eri avainkohdissa. Kumpikin tutkija teki oman analyysin erikseen. Keskustelimme tekemistämme löydöksistä ja nimesimme opettajan tehtävät. Lopulta yhdistimme avainkohdat ja opettajan tehtävänimikkeet. (Liite 9. Videoanalyysikaavake)

Analysoinnin kolmannessa vaiheessa yhdistimme opettajan pedagogisen ajattelun ja toimintaa koskevan tiedon, jolloin saimme vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseen opettajan ajattelun ilmentymisestä hänen opetustoiminnassaan.

Kirjoitimme tutkimuksen teoriaosuutta ja tutkimusosuutta rinnakkain koko tutkimusprosessin ajan. Varsinainen tutkimusraportti syntyi syksyllä 1998. Kuviossa 2 kuvaamme tutkimuksen ja päättelyn etenemistä.

Kaikki tutkimuksessa käytetty materiaali: litteroidut haastattelut, videot, päiväkirjat ja opetusmateriaali on saatavissa tutkijoilta.

**TUTKIMUKSEN ETENEMINEN**

**PÄÄTTELYN ETENEMINEN**



**KUVIO 2. Tutkimuksen ja päättelyn eteneminen**

## 4 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU

Tutkimuksessamme kuvaamme opettajan ajattelua oppimisesta ja opetuksesta käsitteiden ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys kautta. Tarkoituksenamme on muodostaa kokonaiskuva opettajan pedagogisesta ajattelusta. Opettajan aikaisemmat kokemukset opetustyöstä ja oppilaiden itsearviointista vaikuttavat hänen tapansa suunnitella ja toteuttaa opetusta. Pyrkimyksenä on kuvata opettajan ajattelua ja oppimista koskevaa praktista tietoa. Luku käsittelee tutkimuskysymystä 1, millaista on tutkimamme opettajan pedagoginen ajattelu.

### 4.1 Ihmiskäsitys pedagogisen toiminnan määrittäjänä

Ropo (1985, 3-5) käsittelee ihmiskäsityksen kasvatukselle asettamia tavoitteita ja rajoja. Eri aikakausilta on löydettävissä erilaiset ihmisihanteet sen perusteella, millaiseksi kasvatusteoreetikot ovat halunneet ihmistä kehittää. Eri aikakausien ihmiskäsityksiä yhdistävät käsitykset ihmisen ja tiedon suhteesta, lahjakkuudesta ja usko ihmisen muuttumisesta.

Kasvattajan ihmiskäsitys on tärkeä kasvatustoimintaan vaikuttava tekijä. Patrikaisen väitöskirjassa (1997, 46-63) kasvattajan ihmiskäsitystä kuvataan termeillä ihmiskuva, pedagoginen ihmiskuva, lapsikäsitys tai oppilaskäsitys. Tapa, jolla opettaja suhtautuu oppilaisiinsa, riippuu siitä käsityksestä, joka hänellä on ihmisluonnosta. Kurki (1989, 32) huomauttaa, että opettajan välittäminen, opettaminen ja tietojen valinta, riippuu puolestaan hänen suhteestaan koko todellisuuteen.

Ihmiskäsitys on aina yhteydessä yhteiskunnan laajempaan ihmiskäsitykseen ja yksilön maailmankuvaan. Hirsjärven (1982, 6-7) mukaan ihmiskäsitystarkastelun näkökulmat kasvatuksessa ovat ihmisihanteita ja kasvun päämääriä koskevat käsitykset, välttämättömyyskysymykset, mahdollisuuskysymykset ja oikeutta koskevat kysymykset.

Ihmisihanteita ja kasvun päämääriä koskevissa käsityksissä on kysymys siitä, millaiseksi ihmiseksi lapsi tulisi kasvatua. Välttämättömyyskäsityksessä on kysymys kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyyttä tai tarpeellisuutta koskevista käsityksistä. Kysymykseksi

nousee, onko lapsi perusolemukseltaan sellainen, että hän tarvitsee välttämättä ulkopuolista apua kasvussaan. Mahdollisuuskäsityksissä on kysymys kasvatuksen ja opetuksen mahdollisuuksia ja rajoituksia koskevista käsityksistä. Tällöin kysymyksenä on, onko lapsi perusolemukseltaan sellainen, että ulkopuolisen on mahdollista ratkaisevasti vaikuttaa hänen kasvuunsa. Oikeutusta koskevat käsitykset liittyvät kasvattajan oikeuteen puuttua lapsen kasvuun ja sen suuntaan.

Hoffmannin (1996, 8) mukaan kasvatuksen vastuu perustuu vastuuseen lapsen elämästä ja vastuuseen maailman tulevaisuudesta. Turunen (1990, 76) painottaa, että samalla, kun toimitaan pedagogisesti, tehdään koko ajan eettisiä valintoja, koska kasvattaja toimii joko niiden normien ja arvojen mukaisesti, jotka hän on omaksunut oman kasvatuksen ja kehityksen kuluessa tai tuottaa uusia, joilla vaikuttaa myös toisten käyttäytymiseen. Kaikki opetusaines on arvojen ja arvostusten läpäisemää. Sellaista, mitä ei jostain syystä arvosteta, ei opeteta. Myös Törmän (1997, 211) mukaan eettisyys on kasvuprosessia keskeisesti luonnehtiva piirre, koska kasvussa on kyse eettiseksi subjektiksi kehittymisestä.

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä opettajan ihmiskäsitys, jolloin tarkastelemme, millainen on tapauksen opettajan käsitys lapsesta kasvatuksen ja opetuksen kohteena. Etsimme tutkimuksemme opettajan ihmiskäsitystä edellä kuvattujen käsitteiden ja niiden herättämien apukysymysten perusteella. Apukysymyksiä, joita esitimme aineistollemme olivat seuraavat:

Millainen käsitys opettajalla on oppilaasta?

Mitä kasvatus ja koulutus on, ja miksi se on lapselle tarpeellista?

Millaiset asiat vaikuttavat lapsen kasvuun ja oppimiseen: perintötekijät ja ympäristö?



## 4.2 Opettajan ihmiskäsitys

Haastatteluaineiston analysointi nosti esiin opettajan ihmiskäsitystä kuvaavat neljä teemaa. Analyysi sisältää opettajan käsityksiä oppilaan kehittymisestä, kasvusta, oppimisesta ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Aineistosta nousevat neljä teemaa ovat seuraavat:

- 1) oppilas on kehittyvä yksilö
- 2) oppilaan kehittyminen on ihmisenä kasvamista, minäkuvan ja persoonan kehittymistä
- 3) oppilas kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
- 4) oppilas on tietoinen omasta kehityksestään ja kykenevä hallitsemaan oppimistaan

### 4.2.1 Oppilas on kehittyvä yksilö

Opettajalla on positiivinen käsitys ihmisen kasvamisesta. Hänen mielestään oppilas on kehittyvä yksilö, jolla on erilaisia taipumuksia ja eri ikäkausina erilaisia ominaisuuksia. Taipumuksia voidaan kehittää harjoittelemalla.

Luokassa on käytetty erilaisia työtapoja ja oppilaat ovat omatoimisia työskentelyssään. Opettajan seurattessa oppilaiden toimintaa, hän kiinnittää huomion siihen, miten oppilaat ovat kehittyneet eri työvaiheissa ja työtavoissa. Opettajan mielestä lopputulosta tärkeämpää on oppilaiden pyrkimys päämäärään.

L: Mikä niissä oli jäsentyneempää niissä suunnitelmissa?

O: Esimerkiksi se kun, vaikka nyt ideakartan laatiminen. Mitä tossa nyt tekin näitte, kun kaikki oli sitä niin. Vaik siinä nyt oli, oli niinku puutteita, mut kuitenkin et siinä tiellä on menossa ihan oikeeseen suuntaan. Et ei oo niin ehkä pinnallisia tai hulluja valintoja, mitä sinne on tullu. (h. 11.3.)

Oppilaat ovat yksilöitä, persoonia, joilla on erilaisia ominaisuuksia. Opettajan käsitykset oppilaiden eroista ovat tulosta useamman vuoden yhteistyöstä. Opettaja arvioi oppilaiden aktiivisuutta, luonteenpiirteitä, sosiaalisia taitoja ja osaamisen tasoa.

O: Mut sitten pojista taas joku Ari, ihan ykkösestä lähiten tommonen niinku hölösuu tavallaan, helvetin hyvä jätkä...kova tekeen niinku hommia, innostuu helposti ja sanoo että 'Hei nyt tehään!' Miten, niinku, sen vaikutushan näkyy niinku ihan joka hommassa.

Ja sitten kauheen impulsiivinen, että se saatto vii... vitosella itkut tirauttaa, ku joku homma ei menny, niin se oli niin pettyny, että. (h. 6.3.)

O: No Aila on ihan erityis... se on kolme vuotta, neljä vuotta istunu koulussa, et se ei oo puhunu mitään. Sit näissä tämmösissä pienissä ryhmissä pälättää hirveesti ja jopa häirinny tunteja, mikä on hyvä asia. Ja ihan hirvee perfektionisti. Ettei mitään lähde käyntiin, jos ei se oo maailman paras. (h. 6.3.)

O: ...no Jari varsinkin, et sil on toi, sen just se multimediahomma ja haitekkihomma niin hyvin hanskassa.(h. 11.3.)

O: Henri on hirveen analyyttinen. On nyt lähtey tulee niinku ulospäin hirveesti. Varmaan sen takii, et se on huomannu, et hitto, et kylhän tässä pystyy oleen äänessä, ku osaa vaikka mitä... (h. 18.3.)

Opettaja huomioi työssään sen, että oppilaille on yksilöllisiä tarpeita saada tukea toiminnalleen. Osa oppilaista hakee opettajan palautetta ja huomiota selvästi enemmän kuin toiset.

O: Mutta sit huomaa sen, että joillakin oppilaille on semmonen tuen tarve, et ne käy vaikka ne tekee mitä, ja kuinka osaa tehdä, niin ne silti halua käydä pari kertaa joka tunti kysyyn, että onks tää hyvä. Tai halua kuulla sen, että kyllä se on. (h. 11.3.)

Ikäkausi ja luokka-aste vaikuttavat oppilaiden toimintaan ja käyttäytymiseen. Kuudesluokkalaiset hallitsevat useampia oppimisen työvälineitä kuin alempien luokkien oppilaat. Heistä osa alkaa olla jo murrosiässä, mikä vaikuttaa oppilaiden keskittymiskykyyn ja sosiaalsiin suhteisiin.

O: Niinku Jaanan kanssa sovittiin et mun pitää herätellä sitä. Ja äidin kanssa, tuli hirveen huolissaan, niinku ihan syystä ku se on, se on ollu tosi niinku murrosikään liittyvä vaihe, et se on aivan kuutamolla. Ja koko ajan niin ku kihertää ja kaikki muut kiinnostaa. (h. 6.3.)

Murrosikä näkyy kotona ja koulussa. Opettaja keskustelee vanhempien kanssa murrosikään liittyvistä asioista.

O: ... esimerkiks nyt ku on vanhempainilta nin, ihan varmasti tulee, tulee tota nin palautetta, että et tota nin, äksyjien murrosikästen kanssa täytyy vähän asioista jutella. Et on niinku paljon ristiriitoja kotona ja hirveen yllättäviäkin, että koulussa täytyy huomioida. (h. 29.1.)

Pojat ja tytöt käyttäytyvät opiskelutilanteissa eri tavoin, mikä ilmenee esimerkiksi tuntiaktiivisuudessa ja ryhmätoiminnassa.

Kuudesluokkalaiset pojat ovat tunneilla aktiivisia ja vastaavat mielellään opettajan esittämiin kysymyksiin. Pojat toimivat tyttöihin verrattuna vapautuneemmin koko luokan yhteisissä tilanteissa, eivätkä ole yhtä tarkkoja asemastaan ja roolistaan isossa ryhmässä. Tyttöjen on helpompi osallistua keskusteluun pienryhmissä.

O: Et vielä semmosta pienen koululaisen innokkuutta niin pojissa on enemmän. Et joku Ari ja Ville ja Kim esimerkiksi, niin aina kun tietää niin käsi ylös ja hienoo on päästä sanoon. Tyttöillä ei semmosta oo enää.

Ehkä nyt aina noissa ryhmissä enemmän, kun ei ison ryhmän niinku näitä rooleja. Pojat ei niitä ison ryhmän rooleja sillai ajattele, kun näiden kanssa voi ottaa sen oman tilansa on tilanne mikä tahansa. Ihan, tytöt selvästi ajattelee. (h. 4.3.)

Tuntiaktiivisuus ei liity tyttöjen osaamiseen tai tietämisen tasoon. Opettajan mielestä tyttöjen passiivisuus luokan yhteisissä opiskelutilanteissa johtuu jännittämisestä.

O: Toi noissa keskustelutilanteissa, tietysti, tietysti välillä harmittaakin, että tytöt niin hirveen vähän puhuu, ne tietää kuitenkin niin hirveesti. Toisaalta se on niitten oma valinta. (h. 6.3.)

O: Ja sitte että ois olettanu, että tytöt jännittää vielä enemmän. Koska ne on keskimäärin ehkä noi luokan, tai noi suurryhmäroolit on hiljasempia. (h. 18.3.)

#### 4.2.2 Oppilaan kehittyminen on ihmisenä kasvamista

Oppilas on opetustoiminnan subjekti. Oppilaan kehittyminen on ihmisenä kasvamista ja oppilas toteuttaa itse kasvamistaan ja kehittymistään. Itsearviointi on oppilaan kasvun väline ja oppilaalla on oikeus osallistua arviointiin.

P: No sitte itsearviointia. Ihan ensin, että mitä se käsitteenä tarkoittaa se itsearviointi?

O: ...oppilaan kannalta niin ... sillai vähän se on niinku tavallaan saman tyylinen asia. Et tota, se niinku liittyy heidän oikeuksiinsa tai ... tai tällai niinku ihmisenä kasvuun että. Et kyllä ala-asteen oppilas ni lopulta ite niinku toimii.(h. 8.1.)

Opettajan mielestä oppiminen on minäkuvan muotoutumista ja persoonan kasvua.

L: No mikäs sen oppimisen merkitys on oppilaalle?

O: Tota nin ... kyllä mää siinä lähtisi sille tielle, että se on tämmöstä se on hirveen lähellä, tai kulkee käsikädessä sitten minäkuvan muovautumisen kanssa ja ... semmosen persoonan, persoonan, persoonan kasvun tai mikä se nyt onkaa... (h. 8.1.)

#### 4.2.3 Oppilas kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Oppilaan kehittymiseen vaikuttaa vuorovaikutus ympäristön kanssa ja oppilaan toiminta luokka- ja kouluuyhteisön jäsenenä. Opettaja painottaa oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisen tärkeyttä.

Sosiaalinen tilanne luokassa muuttuu koko ajan. Opettaja pyrkii huomioimaan tilanteet ja edistämään ryhmän toimivuutta. Tietoa luokan sosiaalisesta tilanteesta opettaja saa oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Hän järjestää tilanteita aktiivisesti niin, että oppilaat joutuvat työskentelemään mahdollisimman monen luokkaryhmän jäsenen kanssa. Sosiaalisten taitojen harjoittamisessa opettaja järjestää oppilaat ristiriitaisiin tilanteisiin, huomioimaan ja ratkaisemaan kanssakäymiseen liittyviä asioita. Tavoitteena on ryhmästä syrjäytymisen estäminen.

O: Miten siellä on joku kokenu syrjäytymistä, niin niitten istumapaikat on just sen mukaan. Et mä oon laittanu ne niin, että ne on sellasen oppilaan kanssa, joka on vähän etäännytynyt. Et ne ei varmasti olis kukaan sen parin kanssa, kenen kanssa ne nyt on, et ne on vaan sen takia et ne on ihan, ihan sen takia mitä ilmeni vanhempainillassa ja näissä tapaamisissa. Ketkä on tuntenu syrjäytymistä, niin ne on tavallaan sellasen tytön vieressä, joka, jota ne olis halunnu olla lähempänä ja sit alkanu jostain syystä menemään sukset ristiin. (h. 2.3.)

Oppilas saa perusteet sosiaalisiin taitoihin kotoa ja asuinympäristöstään. Oppilaiden asuinympäristö on opettajan mielestä rauhaton ja heijastaa hajanaisuutta ja turvattomuutta lasten arkeen. Opettaja on kuitenkin tyytyväinen oman luokkansa työskentelyyn. Luokkansa jäsentynyttä ja kunnianhimoista toimintaa hän selittää sillä, että lapset ovat olleet yhdessä ensimmäisestä luokasta lähtien. Luokassa on turvallista.

O: Et hirveen niinku hajanaisista lähtökohdista, tosi rauhattomalta alueelta kaikki, et sitten tää niinku toimii näin. Et se, et mä, mä en tiedä mistä sen johtuu. Oisko siinä jotai semmosta, et ne on tottunu eppuluokasta asti selviämään keskenään.

L: Mitä sä tarkoitat sillä että ne toimii noin?

O: Toimii niin hyvin. Hoitaa asiansa hirveen hyvin ja, tosissaan ja. Kauheen, kuitenkin kauheen tavoitteellisesti ja kunnianhimoisesti noin keskimäärin. (h. 8.1.)

Suhde vanhempiin vaikuttaa oppilaan kehittymiseen. Vanhempien käsitykset vanhemmuudesta ja siihen liittyvistä tehtävistä vaihtelevat. Vanhemmilla on vaikeuksia asettua vanhemman rooliin ja kasvatusvastuuseen. Opettaja kannustaa vanhempia asettamaan rajat lapsilleen. Hän ei halua ottaa vanhempien kasvatusvastuuta itselleen, vaan pyrkii yhteistyöhön ja sitä kautta auttamaan vanhempia vastuun kantamisessa. Yhteistyö antaa

opettajalle tietoa lasten erilaisista kotitaustoista ja auttaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä koulussa.

O: ... ympäristöön liittyen joku tärkeä, niinku esimerkiksi (lapsen) suhde vanhempiin, et mitä sitten sellanen irrallisuus, jos et minkään näköstä turvallisuuden tunnetta ei voi tuntee. Ja mikä musta kaikista vaarallisinta on, että et vanhemmat, vanhempien niinku se vanhemmuus on sitä, et täytyy suureen ääneen sanoa, et hyviä ollaan kavereita ..omien kaheksanvuotiaitten lasten kanssa. Ei oo niinku sitä aikuista sanomaan ei. Täytyy sanoo isälle tai äidille, et jos sun laps tekee ihan mitä vaan, nin sun tarvii sanoo ei...Et se, että tavallaan, et miten sen niinku opettajana ikään kuin voi ottaa jotenkin haltuun, se on musta niinku vanhempien vastuuta. Sillai, että ihan oikeesti ... antaa luvan tai mahdollisuuden tulla koulutyöhön sillai mukaan, et asioita niinku suunnitellaan vanhempien kanssa yhdessä ja ... et tota... mikä, mikä niinku helpottaa hirveesti. Et jos on hirveen erilaisia kotitilanteita. (h. 8.1.)

Yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä rakentaa oppilaan ympärille sosiaalista verkkoa, joka tukee hänen kehitystään. Yhteistyön tukemiseksi ja lisätäkseen vanhempien tietämystä omista opetusmenetelmistään ja lasten oppimisen tavoitteista, opettaja ottaa vanhemmat mukaan suunnittelutyöhön. Hän käyttää vanhempien kanssa ryhmätoiminnassa samoja työtapoja kuin luokassa. Lapselle luo turvaa tietoisuus siitä, että vanhemmat ja opettaja ovat keskusteluyhteydessä.

O: Et siihen pitää saada vanhemmat hirveen pitkästi alussa, alussa mukaan niinku tavallaan, tavallaan niinku koulunpenkille jossain vaiheessa kanssa. Et tota, ja vähän toi niinku arvioinnin kohalta tavallaan sitoutuu, sitoutuu siihen hommaan. Samoja, samoja esimerkiksi ryhmätoiminnan muotoja käyttää vanhempien kun oppilaiden kanssa esimerkiksi, tommosia yto, yto-tyyppisiä (yhteistoiminnalliset työtavat). Et se on, must tuntuu, et se hirveesti selventää vanhempia, et missä mennään tai mitä yritetään tai miettiä niinku jotain, niinku sanotaan työskentelytavoitteita, et mitä, mitä pitäis syntyä. (h.28.5.)

Kyetäkseen tukemaan oppilaan kehitystä opettaja tarvitsee työlleen vanhempien tuen. Vanhemmat tuntevat parhaiten lapsensa ja toimivat parhaana tietolähteenä lasta koskevilla asioissa.

O: Mut hirveen oleellista, että se mun työ ei suju kunnolla jos, jos mulla ei oo siihen vanhempien tukea koko ajan. Ne on semmosia niinku olennaisia asioita. Mut must se niinku on toisinpäinkin, et vanhemmat on kuitenkin parhaita asiantuntijoita kuitenkin oman lapsensa kohdalla. (h. 8.1.)

#### 4.2.4 Oppilas on tietoinen omasta kehityksestään

**Ala-asteen oppilas on tapauksen opettajan mukaan oman työnsä paras asiantuntija. Oppilas on opettajaa tietoisempi opiskeluprosessiinsa vaikuttaneista asioista ja siksi oppimisen arviointi ei voi olla ainoastaan opettajan arviointia.**

**O: Et kyllä ala-asteen oppilas ni lopulta ite niinku toimii. Itse on niinku oman työnsä paras asiantuntija ... mitä niinku tekce. Paljon paremmin ku joku opettaja, vanhempi niinku tai joku sivullinen... niinku millään, millään, millään tasolla. (h.8.1.)**

**Opettaja huomioi opetustyössään sen, että oppilaat tunnistavat itselleen ominaiset tavat oppia. Hän antaa oppilaille mahdollisuuden löytää ja totetuttaa omia yksilöllisiä opiskelutapojaan.**

**O: Esimerkiks nyt esimerkkinä niin toi video, et jotkut aina kirjottaa et video on hyvä tapa opiskella. Esimerkiks Jouni ja Mari, niin eilen kun katottiin niitä videoita, niin mä meinasin jo panna sen Australian eläimet poikki, koska siinä rupes niinku tuleen hirveen pitkä siitä ja ja niinku osa kirjotteli samalla. Mut sitten esimerkiks Mari, niin katto sitä niin eläytyen, et jos siellä oli jotain hassun näköstä niin se nauro ja joku krokotiili nappas sellasen haikaran niin se oli ihan niinku ihan vakava ja ja minkä musta hirveen selvästi näkee et jo, ne kyllä tietää sen että mikä niille sopii. (h. 6.3.)**

### 4.3 Tiedonkäsitys pedagogisen toiminnan määrittäjänä

Tiedonkäsitys, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys ovat yhteydessä toisiinsa. Kurki (1990, 32-41) kytkee opettajan tiedonkäsitykseen kaksi muuta keskeistä käsitettä: opettajan käsityksen oppilaasta ihmisenä ja opettajan käsityksen oppimisesta, siitä, miten oppilas parhaiten oppii hänelle merkityksellistä tietoa.

Turunen (1990, 73-79) määrittelee seuraavia tiedon lajeja: toiminnallinen tieto, taito, prosessuaalinen tieto, informaattinen tieto ja teoreettinen tieto.

Toiminnallinen tieto syntyy yksilön omasta henkilökohtaisesta yhteydestä johonkin kohteeseen, jolloin olennaista on havainnoista syntyvien mielikuvien ja yksilön oman toiminnan välinen yhteys. Lehtinen (1997, 14-21) puhuu käytännöllisestä tiedosta, joka muodostuu konkreettisen kokemuksen kautta. Taito on pyrkimystä urauttaa toimintoja niin, että ne eivät enää kuluta sisäistä energiaa samalla tavoin kuin oppimisvaiheessa.

Prosessuaaliseksi tiedoksi voidaan kutsua esimerkiksi psykodynaamista tietoa, koska sen aito ymmärtäminen vaatii sisäistä prosessointia. Informaattinen tieto on sellaista tietoa, joka perustuu mieleen muodostuneisiin aikaisempiin rakenteisiin. Se ei vaadi uusia prosesseja sen käyttäjältä. Informaattisen tiedon teho perustuu siihen, että yksilön mielessä on tarvittavat käsitteet, riittävästi osuvia mielikuvia ja jokin kokonaisnäkemys asiasta. (Turunen 1990, 73-79.)

Teoreettisen, eli Lehtisen (1997, 14-21) määrittelemän abstraktin, tiedon arvo on sen yleistettävyydessä ja siitä johtuvassa tehokkuudessa. Teoreettista tietoa voidaan ymmärtää, kun tunnustetaan käsitteiden toimintaa ja olemusta.

Informaatiolla Turunen (1990, 73-79) tarkoittaa suhteellisen jäsentymätöntä, eri viestimistä saatavaa "dataa", tosiasioita, ideoita, todellisuuden elementtejä ja yleisimmin ihmiseen eri aistien kautta välittyvää informaatiota, jolle kukin ihminen antaa tiedon merkityksen tai tulkinnan. Tellan (1994, 10) mukaan informaatio muuttuu tiedoksi vasta, kun se on yhdistetty laajempiin asiakokonaisuuksiin tai tietorakenteisiin.

Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto (1989, 21-27) esittävät koulun uudelle rajatulle kehityvälle tiedonkäsitykselle seuraavat ominaispiirteet:

*Dynaamisuuudella* tarkoitetaan sitä, että opetuksessa on tärkeää muutosten lainalaisuutta koskeva tieto, joka kehittyy tutkittaessa lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, laadittaessa teorioita ja sovellettaessa niitä, jolloin tiedosta tulee elävää. Tiedonkäsityksen dynaamiseen ulottuvuuteen kuuluu opettajan ja oppilaan aktiivisuus, mutta myös taito hallita muutosta koskevaa tietoa.

*Aktiivisuus* merkitsee oppilaan mahdollisuutta esittää kysymyksiä tutkittavasta ilmiöstä, hankkia ja jäsentää tietoa, sekä toimia oma-aloitteisesti ongelmien ratkaisemiseksi ja siten pitää yllä ja kiihottaa luontaista tiedonhalua. Oman kokemuksen ja ajattelun kautta opittu tieto muistetaan myös paremmin. Opettajan tehtävä on tukea, ohjata ja innostaa oppilasta ajattelun kehittämisessä. Tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhdistäminen on tällöin välttämätöntä ja ratkaisevan tärkeää.

*Kriittisyys* on tiedon käsittelyyn liittyvä arvioiva toimintatapa ja kriittistä suhtautumista tiedonlähteeseen. Käsitteen muodostus vaikuttaa siihen, millä tavalla maailma hahmotetaan ja koetaan. Kriittisyys on keino totuuden varmistamiseksi ja siihen kuuluu myös valmius hylätä jokainen tiedollinen auktoriteetti, jos siihen on perusteita.

*Kokonaisuuksien opettaminen* on tärkeää, koska mikään käsite, selitettävä ilmiö tai tapahtuma ei ole sinänsä irrallinen. Se on irrallinen vain suhteessa sellaiseen kokonaisuuteen, johon se ei ole missään loogisessa tai muussa suhteessa. Jos kokonaisuus ei tue yksittäisten tietojen muistamista, ne yleensä unohtuvat nopeasti.

*Taidon ja tiedon suhde* on olennainen, koska taitoon kuuluu aina tieto ja tietoon kuuluu taito. Tieto, josta puuttuu taitoelementti, kuten ymmärtäminen ja soveltaminen, ei yleensä ole käyttökelpoista.

*Kokemuksen ja järkeilyn välillä* ei ole ristiriitaa, sillä oppimisessa on tärkeää toiminnallisuus, joka edellyttää liikkuvuutta ja havaintojen välitöntä hyväksikäyttöä sekä toiminnassa että ajattelussa. Havainnollistamiseen pitäisi aina mahdollisuuksien mukaan liittää toiminnallisuus ja järkeily.

*Tiedon arvostaminen* liittyy sekä tiedon tuottamaan hyötyyn että tiedon arvoon sinänsä. Opettajan tehtävä on luoda tietoa arvostava tiedonkäsitys, jossa tiedon arvoa ei ratkaise pelkästään sen välitön hyödynnettävyys.



**Opettajan tiedonkäsitystä tutkimme seuraavien apukysymysten avulla:**

**Mitä tieto on?**

**Millaista on oppilaalle merkityksellinen tieto ja tiedonlähteet?**

**Miten tietoa omaksutaan?**

**Mitä taito on?**

**Näkyvätkö kehittyvän koulun tietokäsityksen eri elementit opettajan ajattelussa?**

#### 4.4 Opettajan tiedonkäsitys

Yksilön käsitys tiedosta on moniulotteinen ja laaja tarkastelun kohde. Voutilaisen ym. (1989, 21-27) jako 90-luvun pedagogisen tiedon olemuksesta antoi näkökulman tapauksen opettajan tiedonkäsitksen tarkastelulle. Opettajan ajattelusta löytyi piirteitä kaikista Voutilaisen määrittelemistä tiedon elementeistä: dynaamisuus, aktiivisuus, kriittisyys, kokonaisuuksien opettelu (holistisuus), taidon ja tiedon suhde, kokemuksellisuus (ja järkeily) ja tiedon arvostaminen.

##### 4.4.1 Dynaamisuus

Tapauksen opettajan dynaaminen tiedonkäsitys näkyy siten, että tietoa omaksutaan tutkimisen ja kyseenalaistamisen kautta. Opettaja johdattaa oppilaat esittämään "miksi-kysymyksiä" ja etsimään ilmiöiden syy-seuraus -suhteita. Opetuksessa on pyrkimys oppilaiden ajattelun jatkuvaan kehittämiseen ja tiedon sisäistämiseen ymmärtämisen kautta. Opettaja käyttää opetusmenetelmänä johdatteluun ja oppilaiden järkeilyyn perustuvaa opetuskeskustelua.

Opettajan käsitys tiedon sisäistämisestä ymmärtämällä liittyy transfer-ajatteluun. Kun oppilas oppii taidon etsiä ja tutkia tietoa, tämä taito siirtyy uusiin tilanteisiin. Kun oppilas hallitsee tiedonhankintaprosessin, hän pystyy hakemaan tietoa oma-aloitteisesti ja ajattelutaidosta on tullut väline uuden tiedon ja uusien oppimistilanteiden hallintaa varten.

O: Musta nää taidot on just se ... taidot, mikä on se lähtökohta ... joiden sitten tavallaan, niinku niitä pohtien harjotellen, ni sisäistää opitaan sitten tietoa. Et ne tiedot on tavallaan toissijaisia. Et mää uskon hyvin vahvasti siihen, et jos tällömosia oikeita taitoja opitaan ... nin sen jälkeen kun lähtee eteenpäin just ala-asteelta ...nin hirveen helppo oppia mitä tahansa tietoja ja taitoja. (h. 8.1.)

##### 4.4.2 Aktiivisuus

Aktiivinen tiedonkäsitys on opettajan käyttämän teematyöskentelyn perusta. Oppilaat hankkivat ja jäsentävät itse tietoa ja ratkaisevat ongelmia oma-aloitteisesti. Opettaja on ohjaaja, tukija ja innostaja.

Opettajan mielestä itsenäinen, omiin intresseihin perustuva tiedonhankinta ei ole mahdollista ilman perustietoja opiskeltavasta asiasta. Tiedon prosessointi on mahdollista vasta kun oppilaalla on välineet työskentelyä varten.

Opiskelu perustuu teematyöskentelyyn, jossa jakson alkupuoli on yhteisen osuuden opiskelua ja loppupuoli oppilaan oman työn tuottamista. Teemajakson ensimmäinen osa sisältää yhteisesti opiskeltavia perustietoja, jotka opettaja on etukäteen valinnut. Ensimmäisellä viikolla varmistetaan kaikille yhteisen osuuden oppiminen. Jakson toisessa osassa, oman työn opiskelussa, oppilaalla on mahdollisuus asettaa itse itselleen tavoitteet, valita itseään kiinnostava aihe, valita työtavat, materiaalit ja ryhmäytyminen, jotka hän merkitsee suunnitelmakorttiin. (Liite 10. Suunnitelmakortti)

P: Ja siihen suunnitelmakorttiin tarkennetaan ne omat tavoitteet?

O: Siis siihen, siihen joskus ne on kirjattu nekin, mutta yleensä on sit pidetty niin et se arviointikansio et siel on ollu ne tavoitteet mut suunnitelmakorttiin sitte on täytyy miettiä, että tietysti työtapa, materiaalit mitä tarvii, ajan käyttö. Mitä niinku muuta tavaraa, tai muuta tarvii. Ja että mistä ne tulee. Mitä joutuu tuomaan itte, mitä on ehkä hakenu. Senki mä oon niinku pistäny merkitsee etukäteen, et mitä materiaalia tuo, tuo kotoo tai käy kirjastosta. Ja yleensä vaatinu sen, et ainakin jotain pitää tuoda. Ja sen, et tekeekö ryhmässä, miten sen tekee. Ja sit joku graafinen esitys siitä, joku a, joku idea, ajatuskarta tai tai tukisanaliuska, tai jos joku kertomus ni juonikaavio tai joku muu että niinku visualisoida se.(h. 29.1.)

Aktiivisen tiedonkäsityksen mukaan tiedon hankinnan ja sosiaalisen toiminnan yhdistäminen on oppimisen kannalta ratkaisevan tärkeää. Tiedon hankinta on sosiaalinen prosessi ja tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tiedonhankinta tapahtuu yhteistyönä. Jakson aikana oppilaat työskentelivät pareittain, pienryhmissä ja yhteistoiminnallisissa (YTO) ryhmissä. YTO-ryhmien toiminta perustuu ajatukseen asiantuntijoista, jotka käsittelevät tietoa muiden aiheiden asiantuntijoiden kanssa (Koppinen & Pollari 1993, 69).

Pienryhmä on turvallinen ympäristö kysyä ja kyseenalaistaa asioita. Ryhmässä jokaisella on vastuu omasta osuudestaan sekä koko ryhmän työskentelyn onnistumisesta.

O: Ja sitten se, että niin kun tommonen pieni, ryhmä mis ei, tai parikin, mis ei semmosii rooleja voi oikeestaan ollakaan valmiina, ku suurryhmissä voi olla. Et se on, tuntus, että helppo ja turvallinen paikka harjotella, niinku näistä esimerkiks just yhteistoiminnallisista töistä kyl neljän porukka niin, joku hiljanen Jonna sieltä laukoo muille, et miten tää homma menee. Et semmonen niinku vastuu kaikkien työstä ja, ja oman osuuden hoitaminen, kyl ne... paljon helpompaa ja semmosta voimakasta saaha se... Et se tavallaan leviää sitten, et olis helpompi tulla sit koko porukalle. (h.6.3.)

O: Et jos siin on viis, ni siinä kaikki joutuu osallistuu siihen. Se on ihan selvä. Tai musta tuntuu, et useimman kohdalla se on, että saa osallistuu. Et uskaltaa jostain kasvi-huoneilmioistä puhua, ku siinä on kolme neljä kuuntelemassa, vaik ei oikein tietäiskää. Tai kysyy, et mitä hittoa tää tarkoittaa, ku ei ymmärrä mitään. (h. 18.3.)

Ryhmässä opiskelu on tiedon välittämistä toisille ja viestintätaitojen harjoittelua. Opettajan mukaan virhetulkinnat jokapäiväisessä viestinnässä ihmisten välillä ovat yleisiä, ja oppilaiden on hyvä päästä kokeilemaan ja testaamaan omaa viestintäänsä.

O: Ja sitten toisaalta se, että et ihan, että oppii välittää jonkun oudon asian toiselle. (h. 6.3.)

O: Ja tällöinen viisportainen viestintämalli, et jos se ekana on ajatus syttyy mun päässä...se on eka vaihe. Toinen on miten mää sen puristan ulos. Kolmas on se tuotos, onks se kirjoitettu tai kuva tai... sanoja. Neljäs on miten sä otat sen vastaan ja viides on miten sun aivot sen tulkitsee. Et miten sattumanvaraista on se, että, et joku, viestintätutkijat on määritelty, joku muutama prosentti viesteistä menee sillai, kun lähettäjä on ne ajatellu... et vastaanottaja tulkitsee ne samalla tavalla. Et siin on niin monta, tai viis vaihetta, mis voi tulla niitä virheitä. Et noi musta on hyviä tilanteita, et oppilaat keskenään tavallaan harjoittelee niitä. (h. 6.3.)

Aktiivinen tiedonhankinta johtaa tiedon pitkäkestoiseen muistamiseen. Mekaanisesti opittu tieto unohtuu helpommin. Tiedonhallintaa on vaikea mitata kokeen avulla ja opettaja on yrittänyt etsiä kokeelle vaihtoehtoisia menetelmiä. Vaihtoehtona tiedon määrän mittaamiselle opettaja haluaa tietoa siitä, miten oppimisprosessi on edennyt ja millainen toiminta tuottaa oppimista.

O: Mut kyllä niinku oppilaiden kanssa on just sitä paljon pohdittu, et voisko sen (kokeen), voisko sen niinku jotenkin korvata. Et joskus on tiedollises, et jos se ois kuitenkin niinku enemmän tämmöstä tiedollista niinku asioiden mieleen jäämistä. Et voisko sen, niinku on joskus korvattukin jollain tietokilpailulla tai, et toiset on kuultu toisia, et mitä muistaa. Et eka, eka kerran tänä vuonna oli niinku rohkeutta pitää sellanen koe, missä tavallaan se oli sitte päättöarviointi, et Afrikka-teema loppu siihen. Et se koe olikin niiku rueta pilkkomaan niinku prosessii. Et et semmon, jotenki semmoselle tielle pitäs pystyy mence ... osata paljon paremmin. (h. 8.1.)

#### 4.4.3 Kriittisyys

Kriittinen suhtautuminen tietoon toteutuu luokassa arvioinnin kautta. Arviointi painottuu toiminnan ja prosessin arviointiin, ei tuotosten arvottamiseen, eikä paremmuusjärjestykseen laittamiseen. Kriittinen suhtautuminen prosessiin lisää tietoa omasta toiminnasta.

Oppilaan kriittinen suhtautuminen omaan oppimisprosessiin tapahtuu itsearvioinnin avulla. Itsearviointiprosessissa oppilaat pilkkoivat työskentelynsä osiin ja arvioivat kunkin työvaiheen onnistumista omista lähtökohdistaan käsin.

Kriittisyys tarkoittaa myös kriittisyyttä tietolähteitä kohtaan. Opetusjaksolla oppilaiden tehtävänä oli käyttää erilaisia tietolähteitä ja yhdistellä niistä saatuja tietoja. Opettaja kehotti jakson aikana oppilaita tarkkailemaan tiedotusvälineitä ja tarttumaan jakson aiheisiin liittyvään ajankohtaiseen tietoon. Oppilailla oli mahdollisuuksia esitellä löytämiään tietoja muulle luokalle teematunneilla. Opettaja huomioi, että eri oppilailla on erilaiset lähtökohdat käyttää erilaista tietoa ja suhtautua siihen kriittisesti. Tärkeintä on mahdollisuus käyttää erilaisia lähteitä ja tietää niiden olemassaolosta.

O: Et lähinnä joutus niinku lähinnä kakski yhdistelemään. Niinku nyt, kylhän sä näit ku ne näytti niitä kenguruita. Et jännä kirjo siinäkin, et ku ne hakee vaikka nyt lisääntymisestä ni hirveen erilaista tekstiä. Ja sekin vielä et se toinen on tosi lasten, se toinen on sit tämmöstä niinku just tän ikäsille oikeestaan. Et siel on jostain lisääntymisestä varmaan siellä lasten kirjassa, että kengurut on sitten kivoja eläimiä, niillä on vauva pussissa. Ja toisessa on varmaan sitten, että kuinka kauan se on tiineenä ja missä kuussa synnyttää ja sitte siinä kolmannessa varmaan kerrotaan sen sikiön kehitysvaiheet hyvin tarkkaan. Et must on niinku jännä että tai hyvä että, et ne on tai on joutunu tekeen silleen, että kattelee vähän et millasta tekstiä on. (h.9.3.)

Oppilaiden lähdekritiikki on vielä kehittymätöntä, mikä näkyy oppilaiden aihe- tai materiaalivalinnoissa. Opettaja ei halua puuttua lähteiden valitsemiseen, vaan antaa oppilaille mahdollisuuden käsitellä ja vertailla mahdollisimman monenlaisia tietolähteitä ja kehittyä kriittisiksi onnistumisen ja erehtymisen kautta.

O: Ku se aluks kuitenkin on, että kaikki laittaa sinne niitä mitä sattuu jostain löytymään ja miettimättä, että mikä mun aihe on oikeestaan ollu. Just tyyliin, että, niinku Ari löytyi Yhdysvalloista hyvän kirjan, niin piti tehdä koko Amerikasta se juttu, niin se teki Yhdysvalloista, ku siitä löyty hyvä kirja eikä varmaan niinku ajatellukaan, että hitto täältä löytyy vaikka mitä. Ja sit ku ruvettiin käymään sitä, niin se vasta huomasi, että ei jumankekka, tähän onkin väärä aihe. (h. 11.3.)

Opettaja haluaa oppilaiden tulevan kriittisiksi tietolähteenä toimivaa auktoriteettia kohtaan. Opettaja kokee onnistuneensa, kun oppilaat ovat kriittisiä opettajan toimintaa kohtaan ja esittävät siitä rohkeasti arviointeja. Opettaja haluaa tarjota oppilaille mahdollisimman monia erilaisia aikuiskontakteja. Erilaiset kontaktit edistävät yhteistyötaitoja erilaisten ihmisten ohjauksessa.

L: Kuinka oppilaat arvioivat tätä sinun työtäsi?

O: Kyllähän sitä niinku, spontaanistikin tulee. Mutta kyl se, et oikeesti että, ehkä se, että mitä eniten itekki sitte jotenki arvostaa, on se, että että se tulee niitten sen, niiden itsearviointien kautta. Et mitkä kysymykset... Mitä enemmän on rohkeutta kysyä sitte omasta toiminnasta niinku et, miten on järjestäny toimintaa tai miten on ehtiny opastamaan. Kyl se sieltä tulee. Tietysti sitten joillekkin on ollu paljon luontevampaa puhua sit, esimerkiks vanhemmille. Se tulee sitä kautta. Mut pääasia, et sitä tulee. Musta se on hyvä, että tässä porukassa hirveen niinku rohkeesti lähes kaikki sanoo sitten sen. Et ei niinku hirveesti ainakaan, yritetä niinku tehdä mieliks. Sellasta mä en niinku haluais.(h. 8.1.)

**Kriittisyys auktoriteettia kohtaan näkyy tilanteissa, joissa oppilaat kyseenalaistavat annetun tehtävän tai opetusmenetelmän. Kriittisyys on yhteydessä itseohjautuvuuteen.**

O: Noi on joskus on huomannu, et on tehny... et, et tota noin tehny arvioinnin vähän sillee niinku miettimättä, et nyt tää, et tehäämpäs tälle ja tää täytyy tehdä. Nin, sillo ne vasta on rutissu. Et, et miks tää tehdään. Ja joku, joku on sanonukki, joku vähän välkympi, että, eihän tää vaikuta mihinkään. Et lukenu läpi niistä kysymyksistä, että tyyliin, et nyt tää arviointi tehdään vaan sen takii et se täytyy tehdä. Et se, se musta on kyllä niinku noissa hyvä merkki. Ettei niitä älytetä. (h. 20.3.)

#### 4.4.4 Holistisuus

Holistisen näkemyksen mukaan kaikki tieto on selitettävissä suhteessa johonkin kokonaisuuteen. Opettajalla on holistinen näkemys tiedon olemuksesta ja hän sitoo alasteen sisältötavoitteet toisiinsa teemakokonaisuuksina. Teemajaksot liitetään toisiinsa niin, että jakson alussa palautetaan mieliin aikaisemmin opittuja teeman aiheisiin liittyviä asioita. Opettaja auttaa yhdistämään aiemmin opittua tietoa uuteen.

Vieraat maanosat -jakson aluksi opettaja palautti oppilaiden mieliin aikaisemmissa jaksoissa läpikäytyjä asioita, planetaarisista ilmiöistä maanosien ilmiöihin; suuremmasta ja aikaisemmin käsitellystä kokonaisuudesta teeman aiheisiin. Maailmankartan avulla kerrattiin jo tiedossa olevia asioita muista maanosista.

P: ...elikkä, minkä takia sä aloitit tuolta avaruudesta asti sen?

O: Sen takia, että nää niinku mitä tässä alkuun oli paljon näitä maapallon vyöhykkeitä ja muita, niin nehän kaikki näihin taivaankappaleisiin liittyy.

P: Niin teil oli edellisessä jaksossa se?

O: Oli, tai sitä edellisessä, meil, täs oli välillä se antiikki...mutta, mut se että tavallaan tää niinku jatkuu suoraan siitä. Ja tuttuja asioita ja ... elikkä vähän niinkun sitoo yhteen näitä teemoja. (h. 6.3.)

**Opettajan mielestä lapsilla on tarve sijoittaa uusi tieto aiemmin omaksuttuun käsitteistöön ja hahmottaa ilmiöt visuaalisesti kokonaiskuvan saamiseksi.**

P: Olikö sen suunniteltu etukäteen, että ensin pohjustetaan kartalta katsomalla vai ee..  
 O: Joo, kyllä. Koska se niinku, jotenkin huomannu, että lapsilla on niinku tarve jotenkin sijoittaa ne jonnekin, että visualisoida, että ne asiat nyt on jossakin. Et ennen ku, ennen kun pystyy niinku asennoituu, että mistä tässä on kyse. (h. 6.3.)

Opettaja pyrkii käyttämään ajankohtaisia käsitteitä liittääkseen opeteltavat asiat myös lasten jokapäiväiseen elämään kuuluvaan median kieleen.

O: Et niitä näitä globaaliakin juttuja on tullu, että lapsille tuttuja käsitteitä. Tämmösiä käsitteitä, niinku kyllä musta ihan hyvä ottaa oikeilla nimillä. Koska kuitenkin puhutaan ku... esimerkiks tiedotusvälineissä puhutaan globaaleista ilmiöistä. (h. 6.3.)

Opettaja valitsee uuden jakson sisältöjä ja työtapoja sen perusteella, mikä edellisissä jaksoissa on jäänyt kesken, mitä ei ole hallittu tai mitä oppilaat ovat toivoneet. Oppiaineiden sisältövalinnoissa on pyrkimys kokonaiskuvan luomiseen opittavasta ilmiöstä.

Teemajakso, jota seurasimme, sisälsi perinteisistä oppiaineista muun muassa maantietoa, biologiaa, uskontoa ja historiaa. Esimerkiksi Australiaa käsiteltäessä kerättiin tietoa maanosan menneisyydestä ja nykypäivästä, hallinnosta, eläimistä, kasvillisuudesta, taloudesta ja kulttuurista.

Opettaja pyrkii tietoinen käsittelyssä loogisuuteen kokonaiskuvan luomiseksi.

O: Musta nää on paljon loogisempia, kuitenkin ite ajattelee enemmän maantieteellisemmin. Varsinaisesti valtakunnan suosituksissahan, et miten käytännössä tehdään, niin Amerikka on vasta yläasteella. Mut uusissa ala-asteen oppikirjoissa on Amerikasta jotakin esimerkiks maantiedon oppikirjassa, ja sit tietysti historiassa, mutta musta ne, niinku tämmönen yleiskuva, niin ihan samallalaila kun Australiasta, niin hyvä on musta saada Amerikastakin. Et kuitenkin historiassa puhutaan intiaaneista ja vaikka mistä. Et perinteisissä oppiaineissa puhutaan Amerikasta, et kokoo nyt sitten tähän. (h. 4.3.)

Sisällöllisesti looginen eteneminen ei ole aina mahdollista. Taitotavoitteet menevät joskus sisällöllisen loogisuuden edelle.

P: Eilen melkein kaikki piti esitelmän. Eikö niin?

O: Melkein kaikki. Parempihan se on, olis loogisempi, että niit olis tiputellen, pikkuhiljaa. Mut sit siinä olis se vastenmielinen juttu, et sit pitäs määrätä niitä tietyille päiville. Ja ja sillaahan se ehkä palvelis sitä, et olis tietyt, tietty alue vaikka samana päivänä. Joku maantieteellinen alue tai joku, et ne tulis loogisessa järjestyksessä. Mutta musta se ei niinku, ei niinku voi olla itsetarkotus. (h. 18.3.)

Teemajakson työmenetelmissä pyritään kokonaisuusien hallintaan. Esimerkiksi esitelmän tekemisessä oppilaat käsittelevät ensin isompaa kokonaisuutta, hakevat siitä

avuksi itselleen tukisanoja, joiden avulla pitäessään esitelmää muistavat ja osaavat kertoa aiheesta myös yksityiskohtia.

Tärkeää ei ole yksittäisten ja irrallisten pikkutietojen ulkoa opiskelu, vaan kokonaisuksien saaminen käsiteltävästä aiheesta. Kokonaisuksien hallintaan pyritään myös kertauskeskusteluissa, joiden pohjana on opiskeltu tietoa.

**P:** Te lopette sen tunnin silloin, että tavallaan kertasitte nää kaikki asiat mitä niinku tähän mennessä on opittu.

**O:** Joo, elikkä se oli tarkoitus et vähän, ku on puhuttu monta kertaa tämmösestä yleiskuvasta. Nin pikkasen niin kun miettiä et mikä on, mitkä on niinku pääimmäisenä mielessä jostakin, vaikka nyt Etelä-Amerikasta.(h. 18.3.)

Oppiminen on kokonaisvaltaista, holistista ja syklimäistä. Opettaja puhuu oppimisympyrän sulkeutumisesta. Hänen mukaansa oppimisprosessi on analysoitava ja käsitelty tietoa kerrattava, ennen kuin uusi prosessi voi alkaa.

**O:** Mut tärkeä asia on kuitenkin sekin et se, se tulee, et se ympyrä tavallaan niinku oppimisen kehä sulkeutuu, et vedetään sitten yhteen kaikki. On se tapa mikä tahansa, on se sitten näin laajamittainen jaksoarviointi, tai onko sitte vaan joku keskustelu, tai mikä se on. Mut kuitenkin, et ne, et se sulkeutuu, ja sit siitä jatketaan taas uutta ympyrää. (h. 28.5.)

#### 4.4.5 Taidon ja tiedon suhde

Opettajan puheessa voidaan erottaa käsitykset informaattisesta tiedosta ja taidosta. Tietoa omaksutaan käsittelemällä tietoa, eli prosessoimalla tietoa. Prosessointi ja tiedon keräämisen harjoittelu edistää tiedonkäsittelytaitojen, opiskelutaitojen kehittymistä.

**O:** Mut se että minkälaisessa hirveessä informaatiotulvassa lapset elää ni, ni se on sitäkin merkityksellisempää, ku voi tiedon hallitsemisen taitoja harjoitella. (h.8.1.)

Tiedon prosessointitaidot ovat välineitä, joiden hallinta on tiedonkäsittelyn kannalta olennaista. Välineet voivat olla esimerkiksi ajattelumalleja tai työmenetelmiä.

**O:** Miten mä sen sanoisin ... tärkeintä on kuitenkin, kuitenkin oppia tai kouluttaa oppilaita siltä, et ne sisäistää tavallaa ni tällasia välineitä, minkä avulla ne pystyy kouluttautumaan. Et on ne välineet sitten hirveen pieniä, vaikka jakokulma, tai sitten joku iso väline, joku yhteistoiminnallinen työtapo, no se on hirveen iso väline, mut kaikkee siltä väliltä. Et ne pääsee harjaantumaan, käyttämään niitä välineitä, joiden avulla he sitten oppii ehkä koko elinikänsä. Ettei kävis niin, että se oppiminen on vaan



tai koulutus on vaan pienellekin lapselle Pohjanmaan jokien ulkoa opettelemista tai, tai jotain, jotain sen kaltaista. (h.8.1.)

**Opettaja arvostaa oppilaiden kykyä soveltaa ja muokata eri tietolähteistä saatua tietoa.**

O: Et joku teki sillee, et sit oli, niinku Ulla, istuu tietsikalla ja sillä on neljä viis kirjaa tällai auki. Kaks tietosanakirjaa, kaks oppikirjaa. Sit se on tehny pelkän ajatuskartan. Niin se tulee, mä kysyn et missäs sulla on se, tavallaan ne monisteet, et sä oot laittanu näitä asioita esimerkiks ranskalaisilla viivoilla? 'Miks mun pitäis semmonen tehdä?' Jos nyt kattoo mitä se tekee, niin täytyy sanoo, et ei tarviikkaan. Et se jostain teemasta niin hakee monesta lähteestä ja kirjottaa niitä asioita sillee, prosessoii sen tiedon ihan pääsään. (h. 2.3.)

#### 4.4.6 Kokemuksellisuus

**Kokemuksellinen tiedonkäsitys on opettajan mukaan tiedon prosessointia. Tiedon omaksuminen tapahtuu ongelmien ratkaisemisen kautta, kun havainnollistamiseen yhdistetään toiminnallisuus ja järkeily.**

O: Et enemmän, enemmän jotenkin näkis sen asiana, että, et tota, mitä tämmösiin prosesseihin liittyy, ni musta parhaimmillaan, että ongel, ongelmat on ystäviä, niin.(h. 28.5.)

**Opettaja innostaa oppilaita hakemaan tietoa ongelmalähtöisesti. Hän pyrkii järjestämään oppimistilanteita, joissa oppilaat saatetaan todellisten ongelmatilanteiden eteen. Henkilökohtainen kokeminen on tärkeämpää kuin suuren tietomäärän sisäistäminen.**

O: Tai, tai että oppilaan kannalta, et joutuu, et joutus mahdollisimman paljon kuitenkin semmisiin niinku oikeisiin oppimistilanteisiin. Tai tulee, tai pakko tehdä eri tavalla, kun kokeilen ja hyväksytysti epäonnistun jossain. Ja sit kuitenkin toisaalta taas sellanen, että et ihan niinku joka päivä olis sellasta tekemistä myös että kokeilee itte ja pystyis sitte niitä opiskelemaan. (h. 8.1.)

**Opettaja ei halua antaa valmiita vastuksia, vaan antaa oppilaalle mahdollisuuden itse kokemuksen kautta huomata ratkaisumahdollisuudet. Opettaja ei esimerkiksi anna ohjetta vaihtaa aihetta, jos oppilas ei löydä materiaalia valitsemastaan aiheesta. Oppilaan täytyy itse huomata, että materiaalia ei löydy ja keksiä itse ratkaisu ongelmaan.**

O: Et meni monta tuntia et, et kun ei löydy nyt tähän aiheeseen. Joku vaan jääräpäisesti ajattelee, et mä teen emusta ja sit ku ei löydy emusta. Ni joo, sit ettii ja hakee raamatusta suurin piirtein kohta ja hakusanalla WWW:n sivuja. Mitä niinku on sanonukkin, et ei varmaan löydy.

P: No mikä sun ohje on sit siinä tilanteessa?

O: No, emmä niinku suoraan sano, et vaihda. Et no mieti nyt mitä vois tehdä. Sit saattaa mennä tunti ja huomaaki sit, et no mä vaihdan. (h. 9.3.)

Opettajan mielestä oppimistilanteiden ja tiedonhankintamenetelmien pitää olla erilaisia ja monipuolisia, jotta opitaan hallitsemaan välineitä eri tilanteissa.

P: Kuvaile lyhyesti käyttämiäsi opetusmenetelmiä.

O: Jos yhdellä sanalla pitäis sanoo mihin, mihin niinku pyrkii, ni monipuolisuuteen. Et käyttäs niitä menetelmiä, mitkä edes jotenkin tuntuu mahdollisimman monipuolisilta. (h. 8.1.)

#### 4.4.7 Tiedon arvostaminen

Opettaja arvostaa relevanttia ja ajankohtaista tietoa. Eri työskentelymenetelmissä harjoitellaan olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottamista toisistaan.

O: Mä valitsin nää tekstit aika paljon sen pohjalta, että ensin et saa niinku pohjatietoo, tavallaan osin oli ihan samaa ku mikä oli jo sen avaruus-teeman aikana jo näistä samoista asioista. Mut osin uutta ja sitten se, että se palveli sitä, tätä tavallaan tekstin jäsentämistä, oleellisen poimimista. Sit ne joutu valitseeseen sieltä sen avainsanan. Yläkäsitteistä on nyt puhuttu monta kertaa. (h. 6.3.)

O: Tai sitten kuitenkin paljon tulee isoja asiakokonaisuuksia, niistä semmosen oleellisen hakeminen. (h. 2.3.)

Merkityksellinen tieto ja työskentely, josta koetaan olevan hyötyä, motivoi työskentelyä. Opettajan mielestä itsearviointi onnistuu, jos sillä koetaan olevan merkitystä ja siitä saatu tieto koetaan hyödylliseksi.

O: Ja vielä, vielä niinku niin, että mitä, sanotaan varsinkin itsearviointi, ni ei oo mitä järkee tehdä, jos ne ei niinku selvästi johda johonkin. En mä ainenkaan suostus tekee niinku omasta työstäni jotain isoo itsearviointia, jos mulle ei pysty kukaan osottamaan, et miks ... muuttaaks tää jotain meidän työyhteisössä tai muuttaaks se mun, mun työtä ... et miten mä hyödynnän sitä toimintaan. Et oppilaiden kaa niinku ihan sama homma. Et sil täytyy olla merkitystä. (h. 8.1.)

Opettajan tehtävä on herättää kiinnostus tietoa kohtaan. Tapauksessa opettaja uskoo kiinnostuksen heräävän siten, että jaksossa lähdetään liikkeelle edellisten jaksoiden kiinnostavien asioiden kautta. Hän käyttää edellisten jaksoiden tunnetason muistikuvia herättäessään kiinnostusta uutta kokonaisuutta kohtaan.

P: Minkä takia sä aloitit tuolta avaruudesta asti sen?

**O:** Ku avaruus-teema oli siin niinku kokonaisuutena sellanen mikä kiehto niinku aivan älyttömästi. Ja semmonen niinku tiedonjano, mikä leimas sitä koko jaksoo. Et vähä että se tämmönen niinku kiinnostuksen herättäminen että, et palautellaan mieliin että miltä ne tuntu ne, saada selville kaikkee ja niitä porukalla sitten pohtia ja tehdä niistä jotain tuotoksia. Että semmonen sen niinku tunteen hakeminen, et se jotenkin jotenkin niinku palais mieliin jostain kuukauden parin takaa. (h. 6.3.)

Opettajan mielestä oppilaiden tekemistä itsearviointeista saatava oppilasta itseään koskeva tieto on oppilaille tulevaisuudessa arvokasta sellaisenaan. Itsearviointiensa avulla oppilaat voivat nähdä kehityksensä eri vaiheita ja ymmärtää sitä.

**O:** Ja mää niinku yritin perustella, et se ois hieno vaan, et saisitte aikaan sellasen, et vois ehkä jälkeinpäin kattoo, että miltä se on tuntunu nyt tässä vaiheessa koulunkäyntiä, mitä taitoja on. (h.28.5.)

#### 4.5 Oppimiskäsitys pedagogisen toiminnan määrittäjänä

Oppimiskäsitys perustuu kasvatustieteessä aikakauden ihmis- ja tiedonkäsitykseen. Lehminen (1997, 14-21) määrittelee tämän hetken oppimiskäsitykset seuraavien ominaispiirteiden avulla: Oppiminen on konstruktivistista, kumulatiivista, rakenteellista, itseohjautuvaa, strategista, päämäärään suuntautunutta, tilannespesifiä, abstraktia, yhteistoiminnallista ja yksilöllisesti erilaista tiedon prosessointia.

*Konstruktivistinen oppiminen* on aktiivista tietojen ja taitojen konstruointia. Uusien tietojen ja taitojen oppiminen on aina oppijan aktiivinen prosessi ja opettaminen, samoin kuin minkä tahansa välineen tarjoama informaatio, voi vaikuttaa vain epäsuorasti oppimisen kulkuun.

*Kumulatiivinen ja rakenteellinen oppiminen* liittyvät konstruktivistiseen käsitykseen. Aikaisempien tietojensa avulla oppija aktiivisesti havainnoi ilmiöitä, prosessoi kohtaamaansa uutta tietoa ja muodostaa sen seurauksena uusia merkityksiä ja tiedon rakenteita. Oppiminen on asteittaista kognitiivisten rakenteiden muuntumista. Aikaisempi tieto tekee uusien ilmiöiden havaitsemisen ja oppimisen mahdolliseksi, mutta se voi myös aiheuttaa oppimisen esteitä ja johtaa systemaattisiin väärinkäsityksiin.

*Itseohjautuva ja strateginen oppiminen* kuvaa tehokasta oppimista taitona, joka kehittyy kokemuksen ja harjoituksen myötä. Metakognitiolla tarkoitetaan ihmisen kykyä olla tietoinen omista kognitiivisista prosesseistaan, sekä ohjata ja tarkkailla omaa älyllistä suoritusta. Metakognitiota ja itseohjautuvuutta voidaan pitää taitoina, jotka ovat oppimisen ja harjoittelun tuloksia. Mitä enemmän oppiminen tulee itseohjautuvaksi, sitä enemmän oppilaat ottavat vastuuta omasta oppimisestaan. Täysin uutta sisältöaluetta opiskeltaessa asiantunteva ohjaus on yleensä tarpeen kokeneellekin oppijalle.

*Tavoitteellinen eli päämääräsuintautunut oppiminen* helpottaa tehokasta ja tarkoituksenmukaista oppimista. Oppiminen on tarkoituksenmukaista, kun oppilaat itse määrittelevät ja asettavat omat päämääränsä. Mutta varsinkin pitkällä aikavälillä, opettajan ja oppimateriaalien välittämällä päämäärillä on suuri merkitys. Laajempien tietojen ja taitojen saavuttaminen, ja erityisesti tieteellisten käsitteiden oppimisen edellyttämät muutokset ovat mahdollisia vasta, kun oppimiseen liittyy myös ulkoinen ohjaus ja sellaisten päämäärien asettaminen, joita yksilö ei spontaanisti tiedostaisi.

*Tilannesidonnainen teoria oppimisesta* ja tiedosta painottaa sitä, että oppimien liittyy olennaisesti sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen. Oppiminen nähdään muutoksina yksilön osallistumisessa kulttuurille ominaisiin toimintoihin ja käytäntöihin. Suuri osa tiedosta ja osaamisesta on merkityksellistä vain, jos se on mahdollista liittää niihin tilanteisiin, joissa se on opittu. Pedagogiikan haasteeksi jää ympäristöjen kehittäminen sellaisiksi, että ne tukevat todellista oppimista.

Tieto voidaan jakaa *teoreettiseen, eli abstraktiin*, ja käytännöllinen tietoon. Oppiminen, jolla muodostamme käsityksen yleisistä tieteellisistä teorioista, ei ole pelkkää konkreettisen kokemuksen yleistämistä, vaan uusien ideoiden konstruointia abstraktilla tasolla. Teoreettisen tiedon sisäistämiseksi oppijan on ymmärrettävä abstraktien ideoiden konstruointiprosessi.

Näkemyks *oppimisesta yhteistoiminnallisena*, sosiaalisena prosessina, on keskeisesti esillä konstruktivistisen tradition oppimiskäsityksessä. Piaget'n konstruktivistinen ajatus painottaa sosio-kognitiivisten konfliktien merkitystä kognitiivisen kehittymisen lähteenä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilö kokee ristiriidan oman käsityksensä ja muiden esittämien näkemysten välillä. Ristiriidan kokeminen pakottaa tiedollisesti kehittämättömpiä yksilöitä omien tiedollisten rakenteidensa uudelleen jäsentämiseen. Vygotskyn kulttuurihistoriallinen näkemys tarkastelee oppimista prosessina, jossa oppivat yksilöt ovat osallisina kulttuurisissa toiminnoissa ja asteittain omaksuvat sosiaalisesti jaetun tiedon ja ajattelun. (Lehtinen 1997, 14-21)

*Oppimisen yksilölliseen erilaisuuteen* eri oppijoilla vaikuttavat oppilaiden aikaisemmat tiedot, lähestymistavat ja käsitykset oppimisesta, kiinnostuksen kohteet, motivaatio ja monet muut tekijät. Yksilöllisistä eroista johtuen samat opetusolosuhteet ja oppimisympäristöt voivat vaikuttaa hyvinkin eri tavoin yksittäisiin oppijoihin. Oppija konstruoi oman oppimisympäristönsä. Tämä näkyy siitä, miten monipuolisesti eri oppilaat käyttävät tarjolla olevia informaatiolähteitä ja ajattelun välineitä, sekä miten tarpeellista opettajan antama välitön ohjaus on yksittäiselle oppilaalle.

**Opettajan oppimiskäsitystä tutkimme seuraavien apukysymysten avulla:**

**Mitä oppiminen on?**

**Miten oppiminen tapahtuu?**

**Mitkä asiat vaikuttavat oppimiseen?**

## 4.6 Opettajan oppimiskäsitys

Opettajan pedagogisen ajattelun muodostavat opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Oppimiskäsityksessä yhdistyvät opettajan ihmis- ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksen perusteella voidaan sanoa että opettaja ajattelee oppimisen olevan inhimillinen prosessi, ja tiedonkäsityksen perusteella oppiminen jäsentyy tiedon prosessoinniksi.

Oppiminen on tutkimamme opettajan mukaan yksilöllinen ja sosiaalinen prosessi, sekä tiedon prosessointia. Oppimiseen liittyy minäkuvan kehittyminen ja oppimista edistää sisäinen motivaatio.

Opettajan oppimiskäsityksen rakentuminen näkyy seuraavan sivun kuviosta 3.

### 4.6.1 Yksilöllinen prosessi

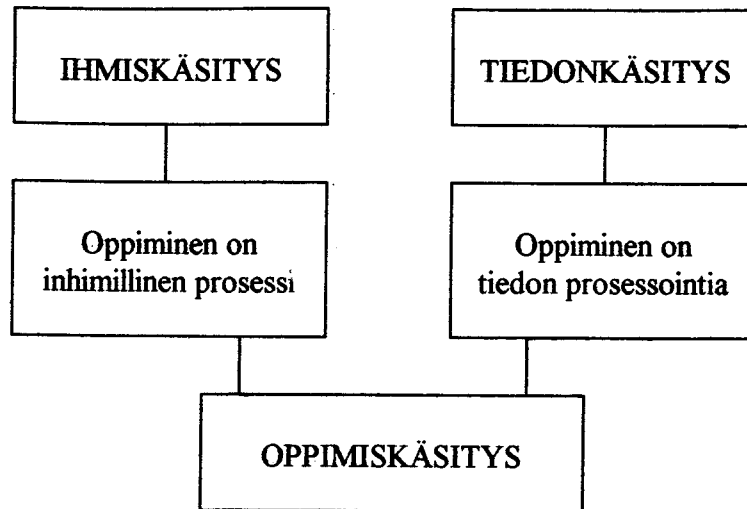
Opettajan mukaan oppiminen on yksilöllistä ja subjektiivista. Ihmisillä on erilaisia tapoja oppia ja jokainen oppii omalla tavallaan tehokkaaksi. Oppiminen on oikeaksi kokemista. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus kokeilla erilaisia tapoja tehdä asioita ja löytää kokemuksen kautta itselleen sopivat tavat työskennellä.

Koulun ja opettajan tehtävä on opettajan mielestä järjestää oppilaille mahdollisuus oppia yksilöllisesti eri menetelmien ja monipuolisen opetuksen avulla.

L: Mitä se oppiminen on sun mielestä?

O: Mitkä tohon liittyy, ni musta niinku yksilöllisyys on liippaa hirveen läheltä, että se on hirveen henkilökohtasta tekemistä tai henkilökohtasta tapahtumista. Et jokainen oppii omalla tavallaan tehokkaaks. Se on niinku oikeeks kokemista tai, että oppii voi niinku niin monella tavalla, eikä oo välttämättä oikeita tai vääriä tapoja oppia asioita. Mut hirveen oleellista mikä musta koulutyöhön liittyy, niin niinku tiedetään, et jokainen oppii omalla vauhdillaan ja omalla tavallaan, et ni miks ei opetus sitten taas. Niinku et kuinka täällä on työ järjestetty ja että sillai, et jokasella ois siihen sitten ihan oikeesti sitten mahdollisuudet. (h. 8.1.)

Oppilaan henkilökohtainen oppimisprosessi ei aina näy opettajalle. Oppiminen tapahtuu kognitiivisesti ja sen havainnointi ulkoisen käyttäytymisen perusteella on vaikeaa. Opettajan mahdollisuus arvioida oppilaan oppimisprosessia ja oppimista on rajallista. Itsearviointin avulla oppilaan oppimisprosessi saadaan "näkyväksi".



**KUVIO 3. Opettajan oppimiskäsityksen rakentuminen**



**O:** Nii sitähan ei nää vaikka istut kuinka jonku vieressä, että mitä siellä tosiaan siellä pään sisällä tapahtuu. Että sitä ei voi niinku... se on vaan siellä. Eikä se välttämättä kaikilla tuu niissä itsearviointeissakaan. Joku ei osaa niinku pukea sanoiks, tai joku ei osaa niitä kertoa, tai niinku verbalisoida tai tai tota... et sehän se perus, perus niinku ongelma on. Isoin asia joka siihen liittyy, tai isoimmat asiat on semmosii mitä mä en ikinä näekään. Eikä mun niinku tarviikkaan nähdä. Et mä uskon vahvasti, et ne itse niinku näkee ja kokee ne jossain vaiheessa elämäänsä, et ne on joutunu tai saanu tollasta tehdä. (h. 29.1.)

Opettaja tuntee olevansa vastuussa oppimisen etenemisestä. Aina ei ole helppoa hyväksyä sitä, että oppilaan oppimisprosessi ei ole näkyvä. Prosessityöskentelyssä opettaja saa varmuuden oppilaiden työskentelyn tasosta vasta prosessin loppupuolella. Prosessitöiden itsenäisen työskentelyn vaiheeseen opettajalla liittyy epätietoisuus jakson onnistumisesta.

**O:** Ja nytkin tossa mä tiedän, et tossa menee pari päivää niin porukat tulee ja menee ja sit semmonen et tekeekö ne nyt töitä tai mitä ne tekce, et mä en tiedä kun osan. Vaikka nyt tietysti mä kierrän siinä ja kattelen. Mut sitten siinä joku on jonkun homman kanssa vähän eksyksissä, et joutuu oleen tunnin sen kanssa. Et mitä ne muut nyt tekee. Ja sit oikeestaan se aina, aina käyny itse asiassa niin, et sit kun se jakso on lopussa ja ruvetaan kokoamaan ja kuuntelees esitelmiä tai kattoon mitä ne on tehny muuta ja luetaan niitten juttuja niin tulee sellanen et voi hitto et miks mä oon ollu niin huolissaan, että, et eihän ne ois, eihän niinku yhdessä jos ois tehty, niin kukaan tehny puoliakaan siitä. (h. 6.3.)

#### 4.6.2 Sosiaalinen prosessi

Oppimiseen vaikuttavista tekijöistä opettaja korostaa ihmisten välisen kanssakäymisen merkitystä. Kouluympäristössä koulun fyysisiä tekijöitä enemmän oppilaan oppimiseen vaikuttaa opettajan, oppilaiden ja koulun aikuisten välinen kommunikointi ja yhteistointi.

**L:** Mites sä sit ajattelet tätä koulua ympäristönä? Ja tota luokkaa sit tavallaan ryhmänä, et mikä vaikutus sillä on siihen oppimiseen?

**O:** No onhan, kyllähän sillä on vaikutusta mut, mut... Sillain mä en miellä tätä koulua, et tällasilla fyysisillä puitteilla ois hirveen ratkasevaa merkitystä. Sitä, siihen mä en usko. Et ne on aika toissijaisia. Mut sitten tällamönen niinku ihmisten yhteys, mikä on keskenään ni, toki sillä. Et on ne sitten oppilaiden välisiä tai tai sitten aikuisten. (h. 8.1.)

Opettaja korostaa, että oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin se on koko luokan yhdessä kasvamista. Myös opettaja kokee itsensä oppijaksi. Hän oppii tuntemaan luokkaansa koko ajan lisää ja kehittää työskentelyä ja opettamistaan saaman-

sa tuntemuksen perusteella. Onnistumisen kokemukset rohkaisevat kehittämään toimintaa edelleen.

**O:** Ja nää niinku, nää menee hirveen lähelle sitä, että yhdessä, mihin mää luotan hirveen tai uskon hirveen paljon siihen yhdessä kasvamiseen. Me ollaan kolme vuotta pikkuhiljaa menty asioita ja itte rohkeempi ollu ottaa jonkun pienen askeleen niinku lisää, niinku tavallaan huomannu että jossakin hommissa mun ei oo tarvinnu sanoo paljon mitään. Et se on niinku lähteny käyntiin ja ettei niinku itte ookkaan tajunnu, et täähän on synnyttäny hirveesti. (h. 8.1.)

#### 4.6.3 Minäkuvan kehittyminen

Itsearviointi on apuväline minäkuvan ja persoonan kehittymisen tukemisessa. Murrosiässä minäkuvan muodostuminen aktivoituu, ja siksi itsearviointitaitojen kehittäminen pitäisi aloittaa jo ala-asteella.

**L:** Mitä se itsearviointi antaa niille oppilaille?

**O:** No musta se antaa tämmöseen niinku minäkuvan muodostamiseen nin hyviä pilkkeitä. Positiivisia pilkkeitä, että et se musta siinä kaikista keskeisin on. Mikä tossa elämänvaiheessa tulee kuudes viides- kuudesluokkalaisilla ni, murrosikä rupee tulee, ni äärimmäisen tärkeä, tärkeä asia. Et jos tossa iässä ei niinku tämmöseen suuntaan lähde, nin paljon tai hirveen paljon vaikeempaa on myöhemminkään.(h. 29.1)

Yksipuoliset opetusmenetelmät aiheuttavat opettajan mielestä syrjäytymistä varsinkin heikommilla oppilailla. Opettajan mielestä on tärkeää, että oppilaat pääsevät kokeilemaan monenlaisia työtapoja, valitsemaan työtapoja ja arvioimaan valintojen onnistumista. Näin oppilas oppii tuntemaan omia taipumuksiaan ja persoonaansa. Opettaja painottaa työtapojen valinnassa monipuolisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Opettaja suosii työtapojen valinnassa konstruktivistisuutta, oppilaskeskeytyä, mutta toteaa, että oppilaan on hyvä kokeilla mahdollisimman monia tapoja opiskella.

**O:** Jos ajatellaan puhtaan behavioristisesti juttuja, niit ei kuitenkaan voi niinku irrottaa. Et sekin tavallaan on sellanen välineellinen taito, on ihan hyvä hallita sellanen oleminen tai opiskelu. Mut sitten musta ne niinku tämmöset erilaiset taipumukset näky siinä, jos toimitaan sitten hyvin pitkälle niin, nin paljon useempi oppilas syrjäytyy, heikommista oppilaista. Mut hirveen tärkeenä koen, et se nyt ei jäis vaan siihen niin kapeelle, että mahdollisimman monessa asiassa mentäs sitten niinku oppilaskeskeytyäkin ja konstruktivistiseenkin. Et pääsee kokeileen muutakin. Ja valitsemaan ja niinku oikeesti sitten arvioidaan, et miten ne valinnat on osunu kohdalleen tai miten on, miten on oppinut jotain. Arvioimaan sitäkin, et kun jokainen kuitenkin on omanlaisensa persoona, et on erilaisia taipumuksia, et et niinku mitkä, mitkä mulle, mun taipumuksiin niinku istuu parhaiten. (h. 8.1.)

Koulutuksen avulla annetaan välineitä, joiden avulla yksilö voi kouluttautua. Välineet voivat olla pieniä tai isoja, mutta koulussa pääasia on sisäistää välineitä, joiden avulla mahdollistuu elinikäinen oppiminen. Koulutus estää syrjäytymisen yhteiskunnan arkielämästä.

O: Et ne saa ... pääsee harjaantumaan, käyttämään niitä välineitä, joiden avulla he sitten oppii oppii ehkä koko elinikäsen tota ... Ettei kävis niin, että se oppiminen on vaan tai koulutus on vaan pienelekin lapselle Pohjanmaan jokien ulkoa opettelemista tai, tai jotain, jotain sen kaltaista... et se ei musta niinku ... se jo auttaa siihen, että pystyy syrjäytymään arkielämästä. (h. 8.1.)

#### 4.6.4 Tiedon prosessointi

Ala-asteella oppimisen pitäisi opettajan mielestä olla prosessointitaitojen hankkimista ja hallintaa. Oppimisprosessien hallinnan kautta mahdollistuu myös tietojen oppiminen.

O: Ne on isoja ja pieniä prosesseja ja niiden hallintaa. Et jos ne niinku tämmöset tarvittavat, onko ne sitten puhutaanko koulutyöskentelytaidoista, tai tämmösestä itseohjautuvuudesta tai prosessienhallinnasta, ni jos ne hallitsee, ni mä uskon et ne niinku, niillä eväin tiedollisestiki pärjää nii hyvin ku ne pystyy missä vaan. Ja musta se ala-aste on just sitä aikaa, et ne niitä pitäs hioo ja niinku kehittää. Ihan ykkösestä kutoseen. (h.29.1.)

Itsearviointi on osa prosessimuotoista oppimista. Oppiminen on kehä, jossa käydään läpi oppimisen eri vaiheet: tavoitteiden asettelu, toiminta ryhmässä, toiminnan analysointi. Oppimisen kehän sisäistäminen on edellytys itseohjautuvuudelle, joka mahdollistaa suunnitelmallisuuden ja yhteistyön muiden oppijoiden kanssa.

L: Ku sä käytät itsearviointia luokassa, ni miten se tukee noita sun tavoitteita?

O: No musta se on jotenki niinku itsestänselvyys, et ne liittyy siihen, tämmöseen, jos pyritään johonki itseohjautuvuuteen. Et se on tämmonen oppimisen kehä, että vaiheet ne käydään läpi. Pystyy toimii muitten kanssa ja pystyy suunnitteleen toimintaansa.(h. 29.1.)

#### 4.6.5 Sisäinen motivaatio

Opettaja pyrkii oppilaiden sisäisen motivaation lisäämiseen. Itsearviointi ja itseohjautuvuus lisäävät oppilaiden opiskelumotivaatiota.

O: Ja must just tämmonen sisäinen motivaatio, et on tietyllä tavalla, lapset on valmiita toimimaan, niin musta se on hirveen paljon lähteny tosta ton arvioinnin kautta. (h. 28.5.)

O: ...et miten pääsis tämmösestä ulkosesta motivaatiosta tämmöseen niinku sille puolelle, et on tärkeätä opiskella joku asia hyvin.(h. 20.3.)

**Oppiminen perustuu opettajan mielestä yrittämiseen ja ahkeraan työntekoon. Motivoitunut oppilas yrittää tehdä parhaansa oppimistehtävissä.**

O: Et näistä tiedollisista tavoitteista, että, et se on niinku, jos on parhaansa tehny, ni se, se on, mil on merkitystä että.(h. 28.5.)

O: Et sen takii, koska se on niinkun, niinkun sanotaan nyt vaikka matikka ja äidinkieli, kielet, niin on välillä aivan retuperällä. Niin huomannu vaan, että musta hirveen tärke semmosia oppilaita kannustaa entisestään, et jotenkin välitys se mitä hyvää tekee vaikka nyt teeman kautta niin, tai paljon töitä, että ehkä kannattais tehdä jossain muussakin. (h. 6.3.)

**Valinnaisuus ja vastuu lisäävät motivaatiota. Kun oppilaille annetaan vapauksia valita ja omaa vastuuta, he työskentelevät motivoituneesti, ahkerasti ja kokeilevat oman osaamisensa rajoja.**

P: Mitä merkitystä tolla on niin kun tolle, noille lapsille. että saa ite tällee vapaasti valita?

O: Kyllähän tää siihen sisäiseen motivaatioon liittyy. Ihan sama kun mikä tahansa valinnaisuus, et sen on näissä huomannu, että että tämmönen vastuullisuuden taso nousee aivan kirkkaasti...(h. 9.3.)

O: Mut kyllä mä siihen aika paljon luotan, et kun ne ite saa sen valita, niin se niinku jämäköittää sitä työtä. (h. 11.3.)

O: Niinku näkee siitä, et ne on valmiina tekeen hirveesti ylimääräisiä töitä. Esimerkiks se et siinä oli eilen kolme niitä, kolme eri työtappaa. Ni hirveen moni oli jättäny sen esitelmän rajannu siitä pois. Joku oli tehny neljä, viiski. Et, et jos mä niinku määräisin, et sun täytyy tehdäki viis niitä juttuja, ni kyllä ois ollu työlästä, tai neljäki. Mut se, et se oli kolme, ni musta ne on sen sisäistäny, aika hyvin, et ne opiskelee itteensä varten, koska ne tekee paljon hommia. Et mikä, mikä merkitys sitte jollain, jos se prosessi menee niin, että jos niil on tällanen liikkumavara, ni ne suurin osa liikkuu koko ajan ihan siellä ylärajoilla. (h. 20.3.)

**Yhteistoiminnallisissa ryhmätöissä jokaisen oppilaan panos koko ryhmän oppimisprosesille on tärkeä. Ryhmän jäsenillä on sekä yksilöllisesti vastuulliset tehtävät että yhteisvastuullinen tavoite, joka motivoi toimintaa.**

O: Ja toi siin on niinku kaikista keskeisin, että siin joutuu jokainen ottaa vastuuta kaikkien, niinku kaikkien onk se nyt oppimisesta tai... toivottavasti enemmän siitä ku pelkästään suorittamisesta. Et se et jos yks lenkki pettää, ni sit pettää koko touhu. Et sehän siinä se ajatus on. (h. 18.3.)

Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus valita ja oppilaalla on oma vastuu valinnaisen työn toteuttamisesta, hän sitoutuu työhön omien valintojensa kautta. Valinnaisuus ja vastuu lisäävät sitoutumista omaan oppimisprosessiin.

O: Et mihin sitoutuu sitten, niin musta ihan sama ku aikuisillakin, että siin on iso totuus, että ajankäyttöön voi sitoutua. Et jos siihen niinku kaikki saa sitoutuun, niin sitten voi sitoutua siinä ikään kuin mukana paljon muutakin. Et on selvästi on jämäköittänyt toi, et on selvästi niinku ite voinu valita ne tunnit, niin on lisänny sitä, että kaikki on tehny varmasti töitä. Et moni on ollu paljon ylimäärästä. Niinku poikii tuli sanoon, et piti lähtee eilen oliks se kaheltatoista, niin oltiinkin kolmeen. Et niinpäin se kuitenkin kääntyy, et ennen kun niin, että joku luistaa. (h. 12.3.)

Itseohjautuvaa ja sisäisesti motivoitunutta oppilasta ei tarvitse kontrolloida ulkoisilla mittareilla. Oppilas tekee työnsä parhaansa mukaan oman sisäisen motivaation kannustamana. Oppilailla on halu ottaa vastuu työskentelystään, kun siihen annetaan mahdollisuus.

O: Ja sitten varmaan niinku se, että et kun ite saa paljon valtaa, nin tota, kyl noi on halunnu kaikki sitä valtaa käyttää. (h. 28.5.)

O: ... nin siel on just tyyliin, et ei koetta tarvii olla. Et, kyl me muutenkin tehdään niinku parhaamme. Et kyl me muutenkin luetaan aina läksyt. Vaikka nyt ei ihan aina oookkaan luettu. Sit oli koominen kysymys, Ike kysy, että mitä varten te sit luette niitä juttuja, jos ei ole koetta? Et mitä varten? Ni Antti sano, että mielti vähän aikaa ja ei me kokeita varten opiskella vaan elämää varten. (h. 28.5.)

#### 4.7 Humanistis-konstruktivistinen opettaja

Tutkimme opettajan pedagogista ajattelua ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen avulla. haastatteluaineiston analysoinnin perusteella olemme sitä mieltä, että opettajan ajattelussa ja toimintaperiaatteissa tulee esiin Lehtisen (1997, 14-21) kuvaamat nykyiset oppimiskäsitykset.

Tutkimuksemme opettajan ajattelu on Patrikaisen (1997, 240) jaottelun mukaan humanistis-konstruktivistista ja hänen tehtävänsä on toimia kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana. Humanistis-konstruktivistisessa opettajuudessa ihmiskäsitys on humanistinen. Opettajuuden tiedonkäsityksessä ilmenee tiedon dynaaminen luonne ja opettajan mielestä tiedon merkitys oppijalle on holistinen tietämyksen rakentaminen. Tiedon käytön osalta tiedon prosessointi on aktiivista, laaja-alaista ja kriittistä. Oppiminen on prosessi. Sisäiseen motivaatioon ja sitoutumiseen perustuva oppiminen tapahtuu oppijaa aktivoivassa ja vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä, josta opettaja on vastuussa.

Tutkimamme opettajan ihmiskäsitys on humanistinen. Opettajan ajattelussa tulee ilmi yksilön kunnioitus ja henkilökohtaisen kokemuksen merkitys oppimisprosessissa. Opettajan mielestä oppiminen on yksilöllinen prosessi.

Opettajan mukaan oppiminen on toisaalta myös sosiaalinen prosessi. Opettaja pyrkii antamaan mahdollisuuden monipuolisten, oppilaskeskeisten työskentelymenetelmien käyttöön ja oppimisympäristön laajentamiseen luokan ulkopuolelle. Hän pyrkii valitsemaan sellaiset oppimismenetelmät, joissa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Itsetuntemuksen kehittäminen, itsearviointi ja itseohjautuvuus ovat opettajan opetuksen ja kasvatustoiminnan päämääriä. Tavoitteena hänellä on auttaa oppijaa suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen avulla. Opettajan käsitys opettajan roolista on konsulttimainen, tiedon hakuun ja käsittelyyn ohjaava asiantuntija. Opettaja ei halua olla tietoa jakava auktoriteetti, vaan vastuu oppimisesta on oppijalla itsellään.

Opettajan tiedon- ja oppimiskäsityksissä ilmenee konstruktivistinen oppimisajattelu, jossa tieto määritellään dynaamiseksi, holistiseksi ja oppiminen tapahtuu omakohtaisen tiedon prosessoinnin kautta.

**Opettajan pedagogisen ajattelun mukaan tietoa omaksutaan prosessoimalla, yhdistämällä sitä aiemmin opittuun ja laajempiin kokonaisuuksiin. Opetustoiminnassaan opettaja pyrkii oppilaiden ajattelutaitojen aktiiviseen kehittämiseen, jolloin oppilas on itse vastuussa oppimisestaan ja kykenee integroimaan tietoa omaan tietorakenteeseensa.**

**Halu oppia ja kehittää itseään perustuu opettajan mielestä sisäiseen motivaatioon. Opettaja pyrkii oppilaiden sisäisen motivaation lisäämiseen järjestämällä itseohjautuvia oppimistilanteita ja itsearviointitaitoja kehittävää toimintaa.**

**Opettajan humanistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen osa-alueet on koottu kuvioon 4.**

OPPIMISKÄSITYS				
Oppiminen on yksilöllinen prosessi	Oppiminen on sosiaalinen prosessi	Oppiminen on minäkuvan kehittymistä	Oppiminen on tiedon prosessointia	Oppiminen perustuu sisäiseen motivaatioon

**KUVIO 4. Opettajan humanistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen osa-alueet**



## **5 ITSEARVIOINTI KASVATTAJAN TYÖVÄLINEENÄ**

Tarkastelemme seuraavaksi luokan itsearviointiprosessia ja opettajan tehtäviä oppilaiden itsearvioinnin järjestäjänä ja tukijana. Määrittelemme aluksi itsearvioinnin tavoitteet tutkimusta ja itsearviointia koskevan kirjallisuuden avulla.

Itsetunnon muutos vaatii asenteiden ja arvostusten muokkaamista vuorovaikutustilanteissa. Kääriäinen (1986) ja Sheinin (1990) ovat tutkimuksissaan havainneet opettajan tärkeän merkityksen oppilaan itsetunnon kehitykselle kasvatusilmapiirin luojana ja johdonmukaisen palautteen antajana. Edellytys itsetunnon muuttamiselle on, että kasvattaja uskoo muuttamisen mahdollisuuksiin, on valmis uhraamaan aikaansa tähän prosessiin ja tuntee lapsen kehitystason ja ominaisuudet. Kasvattajan oma persoonallisuus on hänen tärkein työvälineensä, joten hänen on uskallettava sitoutua täysipainoisesti tähän prosessiin. Tämä edellyttää, että hänen oma itsetuntonsa on kunnossa.

Burnsin (1982, 250-269) ja Korpisen (1990, 30) mukaan kasvattajan itsetunto näkyy lapsen itsetunnessa. Itsetunniltaan vahvan kasvattajan ei tarvitse olla kaikkietävä auktoriteetti ja vallankäyttäjä, vaan hän voi toimia lapsen ohjaajana ja auttajana. Hän käyttää joustavia ja luovia toimintamalleja, sietää erilaisuutta ja epävarmuutta, eikä koe henkilökohtaisena loukkauksena lasten kanssa sattuvia konflikteja.

Itsearviointi tutkimusluokassa -luku sisältää tiivistetysti opettajan perusteet itsearvioinnille työmenetelmänä ja kehityskertomuksen opettajan itsearviointimenetelmän käyttämisestä.

Opettajan toiminnalla on oletettavasti tärkeä merkitys oppilaan itsearviointitaitojen kehittymisessä. Prosessikuvaus-luvussa kuvaamme luokan itsearviointiprosessia ja opettajan erilaisia tehtäviä prosessin aikana.

Seuraavaksi esittelemme itsearvioinnin tavoitteet, jotka tutkimuskirjallisuuden mukaan ovat oppijan itseohjautuvuus sekä metakognitiivisten taitojen ja sisäisen motivaation kehittäminen. Itsearviointi on opettajan väline oppilaan itsetunnon rakentumisen tukemisessa, johon opettajan toiminnalla on merkittävä vaikutus.

## 5.1 Itseohjautuvuus

Oppilaan itseohjautuvuutta pidetään merkittävänä kasvatukselliselta kannalta, mutta sen katsotaan myös olevan tärkeätä oppimisen tehokkuuden kannalta. Itseohjautuvuus edellyttää suunnittelu-, toiminta-, itsesäätely- ja arviointitaitoja (Takala 1995, 9). Lasonen (1996, 147) liittää itseohjautuvaan oppimiseen ominaisuuksia, jotka käsittävät päämäärätietoisuuden, suunnittelukyvyyn, oman oppimisprosessin toteuttamis- ja arviointivalmiuden sekä avoimuuden uuden ja henkisesti haasteellisen oppimiseen. Lasonen viittaa Zimmermanin (1989) käyttämään self-regulated-learning -käsitteeseen, joka edellyttää metakognitiivista, motivaationaalista ja toiminnallista aktiivisuutta. Zimmermanin (1989, 329-339) määritelmä itseohjautuvasta oppimisesta pitää sisällään minän säätelämät oppimismenetelmien käytön, itseen kohdistuvat myönteiset kausaaliattribuoinnit ja sitoutumisen koulutuksen päämääriin. Päämäärien omaksumisen ja henkilökohtaisten toimintatavoitteiden määrittämisen kautta opiskelija ottaa kantaa siihen, millaisin menettelyin hän pystyy tavoitteet saavuttamaan.

Itsearviointi on oleellinen osa itseohjautuvaa oppimista. Välijärvi (1996, 131) muistuttaa, että itseohjautuvuudella pyritään lisäämään oppijan omaa vastuuta toiminnasta. Itsearviointi on osa sellaista opiskelua, jossa opiskelija yksilönä ja opiskeluryhmän jäsenenä ottaa asteittain yhä enemmän vastuuta omasta työskentelystään. Itsearviointi tukee osaltaan itseohjautuvan opiskelun valmiuksia ja vahvistaa opiskelijan uskoa mahdollisuuksiinsa päättää omasta työstään.

Takala (1995, 9) pitää itseohjautuvuutta sekä oppimisen tärkeänä tavoitteena, tuloksena että keinona. Oppilaiden valmius itsenäiseen oppimiseen riippuu siitä, miten kehittyneitä ovat heidän kognitiiviset ja metakognitiiviset kykynsä suunnitella, prosessoida ja valvoa oppimistoimintoja sekä säädellä omia tuntemuksiaan ja omaa motivaatiotaan.

## 5.2 Metakognitiot

Ihmisen tietoa omista tiedoistaan, taidoistaan ja strategioistaan kutsutaan metakognitioksi. Vauraan ja Silvénin (1985, 16) määritelmä metakognitiosta perustuu siihen, kuinka tietoisesti ja kontrolloidusti ihminen käyttää tietoa, ja kuinka hän pystyy arvioimaan käyttämiensä strategioiden tehokkuutta (ks. myös Lonka & Lonka 1991, 16).

Omaan oppimiseen kohdistuvalla itsearvioinnilla pyritään Välijärven (1996, 131) mukaan kehittämään myös metakognitiivisia taitoja. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan opiskelijan kykyä asettaa itselleen mielekkäitä tavoitteita, valmiutta säädellä omaa oppimistaan ja taitoa arvioida oppimisensa edistymistä tavoitteisiin suhteutettuna.

Flavellin (1979, 910) tutkimusten mukaan metakognitiiviset tiedot jakautuvat kolmeen ryhmään: itseä, tehtävää ja strategioita koskevaan. Nämä kuvaavat oppijan käsityksiä ja uskomuksia itsestään ja muista tiedonkäsittelijöinä, tiedon määrän ja laadun vaikutuksesta tehtävien suoritukseen, hallintaan ja tehtävän päämäärän saavutettavuuteen, sekä strategioiden merkityksestä tavoitteiden saavuttamiseen (ks. myös Lasonen 1996, 148-149).

Lasonen (1996, 148-149) kuvaa metakognition kehittymisen tutkimuksia. Brown, Bransford, Ferrerra & Campione (1983, 77-166) erottavat kolme yleistä prosessia, joista metakognitiiviset kontrollitoiminnot kehittyvät lapsuudesta lähtien. Prosessit ovat suunnittelu, tarkkailu ja itsesäätely. Nämä toiminnot ovat läheisesti yhteydessä metakognitiiviseen tietoon, vaikka ne voidaan erottaa toisistaan teoreettisesti.

*Suunnittelutoimintoihin* kuuluvat tehtävien tavoitteiden asettaminen, kokonaiskuvan saaminen tehtävästä, kysymysten asettaminen ja ongelmien ennakoiminen, sekä tehtävä-analyysien tekeminen ongelmista. *Tarkkailu* pitää sisällään tarkkaavaisuuden ohjailun suorituksen aikana sekä itsearvioinnin tehtävän ymmärtämisen ja loppuun saattamisen varmistamiseksi. *Itsesäätelytoimintoihin* kuuluu tavoitteiden ja tehtävän vaatiman käytöksen muutos, johon liittyy palautefunktiot tarkkailun avulla. Yksilön kyky kontrolloida laaja-alaisesti henkilökohtaisia ja ympäristönsä olosuhteita johtaa hyviin oppimistuloksiin. (Lasonen 1996, 149.)

Koppinen ym. (1994, 87) toteavat, että metakognitiivisten taitojen harjoittaminen alkaa oppilaan itse asettamista tavoitteista. Tavoitteiden pohjustukseksi määritellään tiedolliset ja taidolliset vaatimukset. Oppilaalle selvitetään tarkasti vähimmäistavoitteet, ja kun hän ne saavuttaa, kannustetaan tähtäämään haasteellisempiin tavoitteisiin. Tavoitteeseen pyrkimistä tarkkaillaan jakson kuluessa. Itsearvioinnilla on saatava oppilas näkemään menestymistään tukevat ja sitä edistävät seikat sekä valvomaan niitä omatoimisesti. Vain siten saadaan oppilas näkemään itsearvioinnin tarpeellisuus ja hyödyllisyys.

Välijärvi (1996, 131) muistuttaa, että tavoitteita ei pidä ymmärtää etukäteen määriteltynä kuvauksina oppimisen lopputuloksesta. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitemää-

räykset virittävät ja suuntaavat opiskelutehtävään ja -tilanteeseen kytkeytyvää tavoitekeskustelua. Kun halutaan aktivoida opiskelija ottamaan vastuuta oppimisestaan, on tärkeää, että tavoitteita voidaan täsmentää opetussuunnitelman edetessä.

### 5.3 Motivaatio

Motivaatiosta on kysymys silloin, kun pohditaan, mihin toimintaan ihmiset ryhtyvät, kuinka innokkaasti he toimivat ja mitkä seikat tuottavat heille tyydytystä. Kuusisen (1995, 192) mielestä erityisesti kasvattajien on ymmärrettävä, mikä ohjaa ihmisen toimintaa, kun yksilö pitäisi saada pyrkimään juuri tiettyihin tavoitteisiin vaihtoehtoisten sijasta. Koppinen ym. (87, 1994) korostavat itsearviointin merkitystä motivaatioon ja oppimisen onnistumiseen.

Kuusisen (1995, 218) mukaan motivaatio näkyy yksilön valinnoissa. Motivaatiota voidaan havainnoida myös tekemisen kestolla ja pysyvyydellä. Mitä kauemman aikaa joku suuntaa käyttäytymistään tiettyyn toimintaan ja mitä suurempia esteitä hän on valmis voittamaan kyetäkseen jatkamaan toimintaa, sitä suurempi on motivaatio. Suorituksen korkea taso, mikäli se ei selity muista tekijöistä, kuten kyvyistä, ilmaisee myös motivaatiota. Sisäinen motivaatio näyttää parantavan erityisesti käsitteellistä oppimista.

Tavoitteiden asettelu edistää sisäisen motivaation kehittymistä. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 36) näkemyksen mukaan oppimismotivaatiolla ja oppimisen tavoitteisuudella on tärkeä yhteys. Opetuksen menestyksen ehtona pidetään usein sitä, että oppilaat omaksuvat oppimisen tavoitteekseen. Mitä paremmin oppilas sisäistää tämän tavoitteen, sitä enemmän hän pyrkii organisoimaan toimintaansa sen tavoitteen toteuttamiseksi. Käytännössä motivaatio ilmenee useinmiten siinä, mihin valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu. Sisäinen motivaatio ohjaa oppilasta suuntaamaan tarkkaavaisuutensa tavoitteiden mukaisesti.

Ajatus siitä, että suoritukset ovat riippuvaisia omasta toiminnasta, ohjaa yksilöä asettamaan korkeampia odotuksia menestymiselle ja yrittämään sinnikkäästi. Lasonen (1996, 148) huomauttaa, että jos toiminnan ja suoritustulosten välillä ei ole havaittavissa riippuvuutta, voi se johtaa passiivisuuteen, pelkoon, yrittämisen puutteeseen ja alisuoriutumiseen. Oman voiman tunto kohdentuu yksilön uskomuksiin suoriutumisestaan tietyllä alueella tietyissä tilanteissa ja lisää motivoitumista uusiin suorituksiin.

## 5.4 Minäkäsitys ja itsetunto

Itsearviointin keskeisenä tehtävänä korostuu oppijan itsetuntemuksen lisääminen ja myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen. Itsetuntemus tarkoittaa valmiutta tarkastella realistisesti omaa kasvua ja kehitystä sekä kykyä tunnistaa omia vahvuuksia ja toisaalta harjoittelua vaativia osaamisen alueita.

Ahon (1996, 9) tutkimuksissa minäkuvalla ja minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön kokonaisnäkemyksiä itsestään, sitä millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Minäkäsitys on siis yksilön jäsentynyt, organisoitunut skeema itsestä, joka sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot, yhdistettynä arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin ja tunteisiin (Aho & Laine 1997, 18).

Itsetunto on läheinen käsite minäkuvalle. Tieteellisessä kirjallisuudessa itsetuntoa pidetään usein minäkäsityksen affektiivisena tai evaluatiivisena ulottuvuutena. Ahon ja Laineen (1997, 20) mukaan realistinen vahva minäkäsitys ja vahva itsetunto ovat samoja asioita. Itsetunnon vahva yksilö tuntee hyvin itsensä. Hän tiedostaa ja hyväksyy heikkoutensa, mutta kaikesta huolimatta hänen käsityksensä itsestään on voittopuolisesti positiivinen. Vahva itsetunto ja positiivinen minäkäsitys tarkoittavat siis samoja asioita.

Fenomenologisen näkemyksen mukaan lapsi tulee tietoiseksi minästä kun hän tuntee kontrolloivansa joitakin asioita kokemusmaailmassaan. Tällöin lapsi tulee tietoiseksi kokemuksistaan ja ennen pitkää tietoisuuteen tulee mukaan muiden arvio hänestä. Näin lapsi rakentaa vuorovaikutuksen avulla käsityksiä itsestään. (Rogers 1986, 498-499.)

Itsetunto esitellään eri tutkimuksissa hieman erilaisin termein, mutta usein itsetunnon katsotaan sisältävän kolme erilaista osa-aluetta. Yksilön itsetunto kertoo tunteeeko hän itsensä, arvostaako hän itseään ja luottaako hän itseensä. Itsetuntemus kuvaa yksilön tietoisuutta omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan, itsearviointia siitä, miten arvokkaina yksilö itseään pitää ja itseluottamus yksilön onnistumisen odotuksia.

### 5.4.1 Arvioinnin vaikutus

Korpinen (1990, 8-30; 1996a, 70-73) kuvaa minäkäsityksen kehittymistä prosessikäsitteillä. Tällöin minäkuva rakentuu itsearviointin kehittymisen, itsetuntemuksen lisää-

tymisen ja itseluottamuksen vahvistumisen kautta. Nämä käsitteet voidaan liittää kouluoppimisen alueella spesifiin minäkäsitykseen ja puhua itsetuntemuksesta, itsearvostuksesta ja itseluottamuksesta eri oppiaineissa. (Ks. myös Wilson 1982, 32-35.)

*Itsetuntemus* tarkoittaa Korpisen (1996a) mukaan oppimisen yhteydessä sitä, että yksilö tiedostaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Oppija tuntee oman suorituksensa laadun ja riittävyuden suhteessa tiettyyn oppimistehtävän tavoitteeseen, työtehtävässä edellytetyihin vaatimuksiin ym.

Itsetuntemuksen kehittäminen asettaa opettajan ja oppilaan väliselle palautevuorovaikutukselle seuraavia vaatimuksia:

- Oppijan tulee tietää mahdollisimman tarkoin, mitä häneltä odotetaan ja mitä tavoitteita oppimiselle asetetaan.
- Oppijan tulisi saada mahdollisimman täsmällistä ja yksityiskohtaista palautetta edistymisestään.
- Oppijan tulee saada mahdollisimman yksilöllistä palautetta edistymisestään voidakseen nähdä, miten hän on edistynyt, missä ovat vahvat ja heikot kohdat.
- Oppijaa tulee rohkaista omien tavoitteiden asettamiseen, itsenäiseen opiskeluun, oman edistymisen arviointiin ja kuvailuun.
- Oppijalle tulee suoda mahdollisuus keskustella omasta edistymisestään ja saada välitöntä palautetta suorituksistaan.

*Itsearvostus* on Korpisen (1996a) määrittelemänä yksilön positiivista, negatiivista tai neutraalia asennoitumista itseensä, niihin piirteisiin, ominaisuuksiin, omaksuttuihin tietoihin ja taitoihin, jotka hän liittää itseensä. Itsearvostus syntyy sekä ulkoisen palautteen että sisäisen vertailun tuloksena, kun yksilö vertaa todellisia ominaisuuksiaan ihanneminäänsä. Mikäli oppilas menestyy koulussa, hänen itsearvostuksensakin kehittyy useimmiten suotuisasti.

Itsearvostuksen kehittämisen huomioiminen arvioinnissa edellyttää seuraavaa:

- Oppilaan tulee saada myönteistä palautetta edistymisestään.
- Oppilaan tulee saada yksilöllistä palautetta edistymisestään, jotta hän kokee olevansa arvostettu.
- Oppilaan tulee saada palautetta erityisesti sellaiselta alueelta, jota hän arvostaa ja pitää merkityksellisenä.

-Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei oppilaan persoonallisuutta.

-Koulussa heikosti menestyvän oppilaan itsearvostukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota: hänelle on tärkeää, että hänet hyväksytään riippumatta siitä, miten hän menestyy koulussa. Toisaalta hänen on tärkeä nähdä oma edistymisensä ja saada siitä selkeää palautetta. Hänen itsearvostustaan voidaan kohottaa parhaiten kiinnittämällä huomiota edistymiseen niillä alueilla, joita hän itse eniten arvostaa.

*Itseluottamuksella* Korpinen (1996a) viittaa yksilön käsitykseen siitä, että hän pystyy suoriutumaan tehtävistään onnistuneesti. Se koskee onnistumisen odotuksia. *Itseluottamus* on seurausta onnistumisen kokemuksista, vaikka se viittaa tulevaisuudessa tapahtuvaan suoritukseen pikemmin kuin tämän hetkiseen.

*Itseluottamuksen* vahvistamiseksi arvioinnissa on otettava huomioon seuraavia asioita:

-*Itseluottamus* vahvistuu onnistumisen kokemuksista, ja onnistumista seuraa yleensä myönteinen palaute.

-*Oppilaan* tulee saada edellytyksiään vastaavia yksilöllisiä tehtäviä, joissa hänellä on mahdollisuus onnistua, mutta jotka ovat kuitenkin tarpeeksi haastavia niin, että niissä menestyminen merkitsee jatkuvaa minäkäsityksen vahvistumista ja monipuolistumista.

-*Oppilasta* tulee rohkaista itsenäisiin valintoihin ja valintavaihtoehtojen ennakointiin sekä päätösten seurausten arviointiin.

-*Opettajan* tulee kiinnittää erityistä huomiota arkoihin oppilaisiin ja alisuoriutujiin, jotka asettavat tavoitteensa selvästi oppimisedellytystensä alapuolelle.

-*Epäonnistumisen* jälkeen on tärkeää selvittää kokonaistilanne: mistä epäonnistuminen tarkkaan ottaen johtui, mitkä olivat heikkoja ja mitä vahvoja puolia.

#### 5.4.2 Itsetunnon vahvistaminen

Aho ja Laine (1997, 48-67) esittelevät Michele Borban fenomenologisen itsetuntomallin, jossa ihmisen itsetunto nähdään viisiulotteisena mallina. Ulottuvuudet ovat seuraavat: *Turvallisuus* (security) tarkoittaa ihmisen hyvää oloa ja luottamusta muihin ihmisiin myös muutostilanteissa. *Itseys* (selfhood) eli itsensä tiedostaminen kuvaa, kuinka hyvin ihminen tuntee roolinsa, ominaisuutensa ja yksilöllisyytensä. Itsensä tiedostava ihminen on ylpeä yksilöllisyydestään. *Yhteenkuuluvuudessa* (affiliation) on kyse samastumisesta

johonkin yhteisöön tai ryhmään ja ko. ryhmän hyväksynnästä. Kyse on siis yksilön sosiaalisista taidoista. *Tehtävä- ja tavoitetietoisuus* (mission, purpose) tarkoittaa vastuun ottamista, aloitteen tekemistä, ongelmanratkaisutaitoja ja realististen tavoitteiden asettamista. *Pätevydentunteet* (competence) ovat eräänlaisia onnistumisen kokemuksia. Yksilö pitää itseään taitavana ja arvostettuna, jolloin hän uskaltaa ottaa riskejä ja sietää pettymyksiä.

Ihmisen *perusturvallisuutta* voi lisätä luomalla luottamukselliset suhteet muihin ihmisiin. Luottamuksellisiin suhteisiin vaikuttaa ratkaisevasti myös se, minkälaista kielellistä ja ei-kielellistä palautetta aikuinen antaa lapselle. Perusturvallisuus edellyttää selviä rajoja ja sääntöjä käyttäytymiselle. Turvallisuutta lisää yhteisön positiivinen ilmapiiri, joka on helpompi saada aikaan pienissä ryhmissä.

Kun lapsen perusturvallisuus on kunnossa, täytyy seuraavaksi lisätä hänen omaa *tietoisuutta itsestään*. Itsearviointi on keino opettaa lasta arvioimaan ominaisuuksiaan. Itseyden tunteet lisääntyvät, kun yksilö tietää, mitkä kokemukset ja tapahtumat vaikuttavat häneen eniten ja miten hän reagoi erilaisiin hänelle tärkeisiin tapahtumiin. Lapsen tulisi tiedostaa, miten hän ilmaisee tunteensa ja minkälaiset tilanteet laukaisevat hänessä hyvän tai pahan olon.

Lapsen *yhteenkuuluvuuden tunteita* voidaan vahvistaa lisäämällä ryhmän koheesiota. Tiimityöskentelyä voidaan käyttää välineenä itsetunnon rakentamisessa ja toisaalta tehokaan tiimin syntyminen edellyttää kaikkia itsetunnon ulottuvuuksia. Koheesion lisäämiseksi kasvattajan kannattaa opettaa lapsille positiivisten kommenttien antamista muille.

*Tehtävätietoisuuteen* kuuluu olennaisena osana itsearviointi, jossa realistinen tavoitteenasettelu lisää lapsen tehtävätietoisuuden tunteita. Arviointi ei tarkoita pelkästään sitä, että ulkopuolisella henkilöllä - esimerkiksi opettajalla - on oikeus sanoa, mikä on oikein, mikä väärin. Itsearvioinnissa poistuu kasvatuksen kannalta epäedullinen vastakkainasettelu: valtaa käyttävä - vallan kohteena oleva.

*Pätevyiden tunteiden* edellytyksenä on, että ihminen tuntee hyvin omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Niinpä kasvattaja voi yhdessä lasten kanssa pohtia kunkin lapsen vahvuuksia ja heikkouksia eri alueilla. Omien saavutusten itsearviointi, jota verrataan aikuisen arviointiin, auttaa lasta tuntemaan itsensä ja kokemaan onnistumisia. Optimisti-



nen kuva itsestä, vaikka se olisikin omien mahdollisuuksien yliarvioimista, eräänlaista itsepetosta, lisää yksilön toimintakykyä ja onnistumismahdollisuuksia.

Kun ihmisen kaikki viisi itsetunnon osa-alutta ovat vahvoja, hänestä tulee itseään vahventava yksilö (self-empoverment), joka ei tarvitse ulkoista tukea motivoitumiseen, ottaa vastuun omasta käyttäytymisestään ja tietää, mitä haluaa.

Itsetunnon vahvistamisen lähtökohtana on, että kasvattaja tunnistaa kaikki viisi osa-aluetta. Itsetunnon vahvistaminen on syklimäinen prosessi, jossa jokainen viidestä ulottuvuudesta on tarpeen ja jossa aina edellinen ulottuvuus luo perustan seuraavalle ulottuudelle.

### 5.5 Itsearviointi tutkimusluokassa

Tutkimuksemme opettaja on vakuuttunut siitä, että itsearviointitaidoilla on pitkäkestoinen vaikutus lapsen mahdollisuuteen toimia tulevaisuudessa ja kehittää itseään myöhemmin elämässä. Hänen mukaansa itsearviointi on selkeästi erotettava päättöluonteisesta tulosarvioinnista ja ymmärrettävä itsearvioinnin kuuluvan opiskeluun jatkuvana osana oppimisprosessia.

Opettajan tavoitteena on itseohjautuvuuden, oppimisprosessin hallinnan ja oppilaan itsetunnon vahvistamisen tukeminen. Itsearviointi toimii välineenä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajan käsitys itseohjautuvuudesta oppimisen tavoitteena ja itsearvioinnista itseohjautuvuuden tukena on samansuuntainen Takalan (1995, 9) ja Välijärven (1996, 131) ajatusten kanssa. Myös he pitävät itseohjautuvuutta oppimisen tärkeänä tavoitteena ja itsearviointia välineenä itseohjautuvuuden saavuttamiseksi. Opettajan mukaan arviointi ja itsearviointi ovat olennainen osa oppimisprosessia.

**L:** Jos sä haluat antaa niille ala-asteelta tietojen hankkimistaitoja ja prosessinhallintaitoja, nin mitä sun mielestä antaa itsearviointi?

**O:** No mä jotenki kääntäsin niin päin, että hirveen vaikee olis nähdä, että et niitä voi, vois tällasia taitoja harjotella ilman itsearviointia. Koska kuitenkin se koko juttu tapahtuu siellä niinku siellä nuoren ihmisen sisällä.(h. 29.1.)

**L:** Mitä se itsearviointi antaa niille oppilaille?

O: No musta se antaa... miten se nyt y... tommonen ylel yleistäis mutta **tämöseen niinku minäkuvar muodostamiseen nin hyviä pilkkeitä. Positiivisia pilkkeitä että et se musta siinä kaikista keskeisin on.** (h. 29.1.1998 s.20)

Itsearviointin avulla opettaja saa tietoa oppilaista. Hän oppii tuntemaan luokkaansa koko ajan lisää ja kehittää työskentelyä ja opettamistaan saamansa tuntemuksen perusteella. Onnistumisen kokemukset rohkaisevat kehittämään toimintaa edelleen. Opettaja perustelee oppilaille itsearviointia sillä, että saatu tieto on tärkeää paitsi oppijalle itselleen myös luokan toiminnalle jatkossa.

Opettaja saa oppilaiden itsearvioinneista työnsä kannalta hyödyllistä palautetta omasta toiminnastaan. Luokan toimintatavat kehittyvät jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jonka yhtenä työvälineenä itsearviointi on. Onnistunut itsearviointi edesauttaa vuorovaikutusta ja tuo uusia näkökulmia yhteistyön kehittämiseen.

O: Musta silloin tää toimii hyvin, jos se aiheuttaa jotakin opiskelussa ja tuo jotakin sitten oppilaiden kesken ja mun välille siihen dialogiin jotakin uutta. Jotain vähän syvempää. Et se auttaa sitä vuorovaikutusta, niin silloin se on onnistunu hyvin. (h. 28.5.)

Itsearviointin avulla pyritään oppimisprosessin hallintaan. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja tapahtua oppimisprosessin eri vaiheissa. Itsearviointin avulla dokumentoidaan, paikallistetaan ja jäsennetään oppimisprosessin etenemistä. Boud (1985, 115) painottaa itsearviointin jatkuvaa kehittämistä ja arvioinnin hyödyllisyyden osoittamista oppijalle. Myös opettajan mukaan oppilaiden on koettava itsearviointin olevan hyödyllistä oppimiselle ja luokan toiminnalle.

O: Se on tärkeää musta, että dokumentoidaan niin kun jotenkin aika usein. Et, että pystyy niin kun paikallistaa, et missä, missä niinku ollaan. Ja vielä, vielä niinku niin, että mitä, sanotaan varsinkin itsearviointi, ni ei oo mitä järkee tehdä, jos ne ei niinku selvästi johda johonkin. Et sil täytyy olla merkitystä. (h. 8.1.)

Opettajalla on luokan sosiaalisesta ilmapiiristä samansuuntaiset ajatukset Ahon ja Laineen (1997, 48-67) kanssa, jotka korostavat turvallisen ilmapiirin merkitystä itsearviointin ja itseohjautuvuuden taitojen kehittämisessä. Kun lapsen perusturvallisuus on kunnossa, voi lapsen itsetunto kehittyä. Opettajan mielestä itsearviointi lisää turvallisuuden tunnetta, suvaitsevaisuutta ja rohkeutta tehdä asioita yksilöllisesti.

O: Et että hyvä ku tekee parhaansa ja ottaa riskejä ja voi et epäonnistuakin ja et aina ei oo terävimmillään tai. Ja musta se on lisänny hirveesti sitä että se on niinku hyväksyttävä asia olla niinku oma ittensä ja kuitenkin tehdä parhaansa. Et siinä se idea musta on. (h. 29.1.)

**Opettaja** on aloittanut itsearviointin käytön luokassa yksinkertaisilla menetelmillä. Aluksi hän teki oppilaille työskentelyyn ja töiden lopputuloksiin liittyviä apukysymyksiä, joissa hän kysyi mikä työvaihe oli ollut helppo ja mikä vaikea, tai oliko oppilas tyytyväinen lopputulokseen. Nyt jälkikäteen hän kokee kysymykset pinnallisina. Itsearviointin kohteet ovat muuttuneet, kun opettaja on ottanut oppilaita ja vanhempia mukaan tavoitteiden asettamiseen. Irrallisten kysymysten tilalle tuli tavoitteisiin liittyvä arviointi. Pelkkien tavoitteiden saavuttamisen arvioinnista luokka on siirtynyt oppimisprosessin arviointiin, joka on koko jakson mittaista ja jatkuvaa.

**O:** Mähän en näissä tänä vuonna enää oo tehny ollenkaan niin, että me ois tavallaan vastattu niihin tavoitteisiin, vaan ne tavoitteet on ollu taustalla ja sit on käyty sitä prosessia läpi muuten. Ja aika iso osa oppilaista on sitten automaattisesti ottanu ne, ne omat tavoitteensa sillä tavalla niin ku pohjaks. Minkä, miten ne on peilannu sitten, tota eri prosessin osien mukaan. Et siinä must tuntuu et jotkut on tosi pitkällä. Mut tietysti vois tehdä niinkin, että, et vastata vaan tavallaan niihin kysymyksiin mitkä ne tavoitteet on. (h. 28.5.)

Itsearviointiprosessi alkaa tavoitteiden asettelulla. Oppilaat kirjaavat jaksokohtaiset tavoitteensa arviointikansion jaksokuvaukseen ja suunnittelevat jakson työskentelyn suunnitelmakortille. Jotta oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti, he esittelevät opettajalle työsuunnitelmansa suunnitelmakortin avulla. Opettajan on nähtävä kortista oppilaan valitsemat työtavat, materiaalit ja suunnitelma ajankäytöstä. Arviointikansioista oppilas voi tarkistaa tavoitteensa jakson edetessä. Jakson lopussa opettaja järjestää oppilaiden itsearviointin jaksoon soveltuvalla tavalla. Yhteisen osuuden arvioinnissa oppilas arvioi yhteisesti käytettyjä työmenetelmiä ja sisältöjä. Arvioinnin pääpaino on kuitenkin oppilaan henkilökohtaisen oppimisprosessin itsearvioinnissa, joka perustuu asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen.

Opetusjaksolla harjoitellaan metakognitiivisten oppimistaitojen hallintaa Brown ym. (1983, 77-166) ja Koppisen (1994, 87) kuvaamien mallien suuntaisesti. Tavoitesuuntautunut opiskelu sisältää tavoitteiden asettamisen, toiminnan tarkkailun ja itsearviointin.

Opettajan mielestä itsearviointi on onnistunutta silloin, kun oppilaat rehellisesti arvioivat työskentelyn etenemistä, tuotosten onnistumista ja omia tunteitaan.

**O:** Yks niinku tärke homma se, että, et onks se rehellinen. niin sehän on, mä luulen, et se on aina siellä. Se on tunnetason asia kanssa. Et miltä tuntuu. Ja viikon päästä saattais kirjottaa ihan erilailta samasta asiasta. Et siinä se, must se on hirveen tärke se tunnekin siinä mukana ja se, et se ei jää pelkästään kirjottamiseen, et se käytäs muutenkin, jutellen, joko kahdenkesken tai yhdessä, jotenkin läpi. (h. 28.5.)

Opettajan mukaan itsearvioinnilla ei ole arvoa, jos arviointiin ei paneuduta, jos oman toiminnan arviointi on epärehellistä, tai jos arvioija pyrkii miellyttämään opettajaa omalla arvioinnillaan. Itsearvioinnin arvo on siinä, että arvioija itse pääsee vaikuttamaan kehitykseensä ja ottamaan siitä vastuun. Myös Lasonen (1996, 148) huomauttaa, että jos oppijan toiminnan vaikutus hänen suoritustasoonsa on osoitettavissa, se lisää oppimis-motivaatiota ja sitoutumista omaan oppimiseen.

O: Niin pojat sano siinä, että, ku Ike kysy, et kerrotteks te rehellisesti. Ne sano, että no tottakai. Ike sano, et ihan tosiaan. No tietysti, et miks me niinku älytettäs. Ja musta, tietysti ne oli vaan niinku neljä viis poikaa, mutta, mut se on sam, luokassa tullu joskus samaa, että, et miks me niinku älytettäis. Et eihän siin oo mitää järkee. Musta nää, nää on luokkana tajunna sen, että, et tää, tää niinku vaikuttaa siihen että mitä me tehdään. (h. 28.5.)

Opettajan mielestä luokan oppilaat ovat taitavia itsearvioijia. Arviointitaidot ovat kehittyneet monta vuotta kestäneen harjoittelun kautta. Opettaja uskoo, että oppilaat ovat omaksuneet arvioinnin osaksi oppimisprosessia ja sisäistäneet sen, että oppimisprosessissa täytyy aina välillä pysähtyä arvioimaan omaa toimintaa.

P: Minkälaisia ne nyt on itsearvioijina?

O: Et, et se on niin suhteellista, että osaako ne vai ei. Tietysti niinku mä vastaisin nyt henkilökohtaisesti, että ne osaa paljon paremmin itsearvioida ku vaikka meidän opettajakunta laitettas miettiin joku prosessi ja itsearvioimaan. Paljon realistisemmin, ja sen takii, että ne on koko ajan sitä, ollu siinä myllyssä mukana. Ja väittäisin, et ne on sen ominu semmoseks välineeks, että et se kehä sulkeutuu vasta sitten, ku se on arvioitu ja mietitty yhdessä ja sitte lähtee... et se ei o, et se ei oo vaan niinku suorittamista. (h. 28.5.)

Opettaja on omaksunut oppilaan itsetunnon kehittämisen osaksi opetustaan ja oman työskentelynsä tavoitteeksi. Opettajan tavoite on yhtenevä peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteiden ja esimerkiksi Korpisen (1996a, 70-73) kuvaamien ala-asteen oppilaiden itsetunnon kehitystavoitteiden kanssa.

## 6 OPETTAJAN TEHTÄVÄT OPPILAAN ITSEARVIOINTIPROSESSISSA

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa kuvasimme opettajan pedagogista ajattelua. Toista tutkimuskysymystä varten - mitkä ovat opettajan tehtävät opetusjaksossa, jossa arviointi tapahtuu oppilaiden itsearvioinnilla - havainnoimme opettajan opetustoimintaa yhden opetusjakson ajan.

Tässä luvussa kuvaamme koulun opetussuunnitelmaa ja opettajan tapaa järjestää opetustaan, sekä esittelemme seuraamamme jakson itsearvioinnin avainkohtia ja opettajan tehtäviä jakson eri vaiheissa. Opettajan käyttämän työskentelymenetelmän voi liittää projektiopiskeluun, jossa oppiminen perustuu kokemukseen ja prosessointiin (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palincsar 1991, 371). Käytämme tässä tutkimuksessa opettajan käyttämää nimitystä teematyöskentely.

### 6.1 Työskentelyn perusteet

Koulun opetussuunnitelmassa oppisisällöt jakautuvat kolmeen osaan, jotka ovat: välineaineet (äidinkieli, matematiikka, kielet), muut oppiaineet (uskonto, luonnontieto ja historia) ja taito- ja taideaineet (kuvaamataito, käsityö, musiikki, liikunta). Kaikille yhteisten tavoitteiden saavuttaminen varmistetaan niin, että tiettyjä oppiaineita opiskellaan minimioppimäärä koko ala-asteen ajan. Matematiikkaa, kieliä, musiikkia, liikuntaa, käsityötä ja kuvaamataittoa on lukujärjestyksessä kiinteästi läpi koko vuoden. (Jyskän koulun OPS, 1994)

Lukuvuosi on jaettu opetusta integroiviin teemajaksoihin, joiden oppiaines määräytyy jonkin eheyttävän keskusaiheen mukaisesti. Teemajaksoja on syyslukukaudella viisi ja kevätlukukaudella seitsemän. Jaksojen sisällöt kootaan ympäristö- ja luonnontiedon, historian ja uskonnon aiheista. Esimerkiksi kuudennella luokalla teemajaksojen keskusaiheet olivat lukuvuosina 1997-1998 seuraavat: "Miten luonto toimii", "Aasia", "Euroopan historiaa", "Löytöretket", "Suomi 80 vuotta", "Lähetystyö", "Avaruus", "Australia", "Vieraat maanosat", "Kreikan ja Rooman historia", "Kirkkokunnat" ja "Kevätjuhlaohjelmat".

Keskusaiheiden yhteydessä opiskellaan aiheen ainealueen tavoitteita ja niiden avulla voidaan myös luontevasti integroida muiden oppiaineiden (esim. matematiikka ja kuvataito) sisältöjä. Eheyttävän oppiaineen opiskeluun on lukujärjestyksessä viikottain teematunnit, joiden määrä riippuu luokka-asteesta. Jaksossa Vieraat maanosat luokalla oli viikossa keskimäärin kymmenen teematuntia. Käsityksen oppilaiden kouluviikon rakenteesta saa luokan lukujärjestyksestä. (Liite 11. Luokan lukujärjestys)

Jyskän koulun opetussuunnitelmassa (1994) opetuksen sisältöjen tavoitteita määriteltäessä käytetään seuraavaa kolmijakoa: kaikille yhteiset tavoitteet, oppiaineen eheytyvä osuus ja oppiaineen valinnainen osuus. Opetuksen menetelmien ja eri oppiaineiden sisällöllisen suunnittelun lähtökohtana on eheyttäminen.

Opetussisältöjen tavoitteiden kolmijako toteutui myös seuraamamme teemajakson sisällä. Jakson alussa sovittiin kaikille yhteiset tavoitteet, oppiaineen eheytyvä osuus opiskeltiin yhteisen oppiaineen yhteydessä ja oppiaineen valinnainen osuus toteutui oppilaiden itsenäisissä töissä.

Tutkimuksessamme seurasimme opettajan työskentelyä kuudennen luokan teemajaksoa nimeltä "Vieraat maanosat". Jakson aikana tutkittiin Australiaa, Oseaniaa, Pohjois- ja Etelä-Amerikkaa sekä Etelämannerta. Sisällöltään teemajakso jakautui kahteen osaan: yhteiseen ja valinnaiseen oppiaineeseen.

Joka vuosi oppilailla on uusi arviointikansio, joka sisältää ennen jaksoa jaetut jaksokuvaudet ja niiden jälkeen tehdyt arvioinnit. Vieraat maanosat -jaksokuvaus sisälsi tietoja yhteisen oppiaineen ja valinnaisen osuuden sisällöistä ja työtavoista. Tavoitteista ainoastaan koko jakson yhteiset tavoitteet oli etukäteen määritelty. Oppilas asetti itselleen tavoitteet valinnaista osuutta varten ja kirjasi ne arviointikansioon.

Vieraat maanosat -jakoarviointi sisältää opettajan tiivistelmän kuluneesta jaksosta ja arvion opiskelun innokkuudesta ja työn laadusta. Oppilaat itse arvioivat yhteisen oppiaineen ja valinnaisen osuuden tavoitteiden saavuttamista, työskentelyprosessia ja lopputulosta.

Suunnitelmakortin tarkoituksena on jäsentää oppilaan työsuunnitelmia ja auttaa oppilasta kuvailemaan suunnittelemaansa prosessia opettajalle. Tapauksen opettajan mielestä oppilaalla on hyvä olla kaksi tai useampia suunnitelmia tehtynä, jotta hän voi samanaikaisesti tehdä töitä useammalla eri työtavalla.

Opettajan tekemää suunnitelmakorttiin oppilas merkitsee työnsä aiheen, työtavan, materiaalit, suunnitelman työn etenemisestä ja ajankäyttösuunnitelman. Ennen varsinaisten töiden aloitusta oppilas esittelee suunnitelmakorttinsa opettajalle, joka varmentaa suunnitelman allekirjoituksellaan.

## 6.2 Jakson kokonaiskuva

Opetusjakso kesti kolme viikkoa. Kuvioista 5 näkyy jakson eteneminen ja avainkohdat, jotka valitsimme tutkimukseen opettajan tehtävien analysointia varten.

*Jakson esittely.* Jakson aloitus tapahtui perjantaina ennen hiihtolomalle lähtöä. Opettaja esitteli tulevan teemajakson sisältöjä ja työtapoja. Oppilaat saivat kotitehtäväksi miettiä valinnaisten töiden aiheita, henkilökohtaisia tavoitteitaan ja työtapoja sekä lähdemateriaaleja.

*Yhteinen oppiaines.* Ensimmäisellä viikolla opiskeltiin teemajakson yhteinen oppiaines. Opiskelu tapahtui opettajajohtoisesti. Perjantaina johdatus valinnaisiin töihin, tavoitteiden tarkentaminen ja viikonlopun kotitehtävänä suunnitelmakorttien täyttäminen ja ajankäyttösuunnitelman tekeminen.

*Valinnaisten töiden tekeminen.* Toisen viikon alussa valinnaiset työt aloitettiin oppilaskohtaisten työsuunnitelmien tarkastamisella. Suunnitelmakortin ja arviointikansion avulla oppilaan piti esitellä opettajalle henkilökohtaiset tavoitteet, juttukohtaiset työtavat, ajankäyttösuunnitelma ja ryhmytyminen. Viikolla oppilaat tekivät omia töitään opettajalle esittämiensä ajankäyttösuunnitelmien mukaisesti ja pitivät esitelmiä. Yhteisillä teematunneilla jatkettiin yhteisen oppiaineksen käsittelyä.

*Valinnaisten töiden purkaminen.* Kolmannen viikon tärkein tehtävä oli jokaisen oppilaan töiden esille tuominen. Oppilaat pitivät esitelmiä ja esittelivät muulle luokalle tekemiään töitä: High tech -töitä, Hypercard-pinoja, Internet-koosteita, seinäfläppejä jne. Viikolla käsiteltiin myös globaaleja ilmiöitä YTO-työskentelyn avulla. Jakso päättyi oppilaiden itsearviointiin opettajan tekemien arviointimonisteiden pohjalta.

Pe 20.2.
Jakson esittely

Hiihtolomaviikko 23. - 27. 2.
-------------------------------

Ma 2.3.	Ti 3.3.	Ke 4.3.	To 5.3.	Pe 6.3. Johdatus valinnaisiin töihin
Yhteinen oppiaines				

Ma 9.3. Valinnaisten töiden aloitus	Ti 10.3.	Ke 11.3.	To 12.3.	Pe 13.3.
Valinnaisten töiden tekeminen				

Ma 16.3.	Ti 17.3.	Ke 18.3.	To 19.3. Itsearviointi	Pe 20.3.
Valinnaisten töiden purkaminen				

**KUVIO 5. Jakson kokonaiskuva**



### 6.3 Itsearviointin avainkohdat

Määrittelimme itsearviointin avainkohdat opetusjaksosta opettajan haastatteluiden ja tutkimuskirjallisuuden perusteella.

Opettajan mielestä opetusjakson aikana oppilaiden itsearviointiprosessissa on kolme avainkohtaa, joiden ohjaamiseen täytyy erityisesti kiinnittää huomiota: koko jakson aloitus, itsenäisten töiden aloitus ja lopussa tehtävä itsearviointi. Aloituksessa on tärkeää antaa oppilaille tarkka kokonaiskuva siitä, mitä sisältöjä, toimintaa ja tavoitteita tulevaan jaksoon sisältyy. Toisessa avainkohdassa, jolloin oppilaat aloittavat itsenäiset työt, he asettavat tavoitteet omalle työskentelylleen ja suunnittelevat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Kolmas avainkohta on jakson loppuvaiheessa tehtävä kirjallinen itsearviointi, jolloin opettajan on tärkeää kertoa itsearviointin hyödystä ja motivoida oppilaat vielä jakson loppuksi katselemaan koko oppimisprosessiaan taaksepäin.

Tutkimusprosessin edetessä havaitsimme, että opettajan ohjausprosessi vaikuttaa - oppilaan itsearviointiin kokonaisvaltaisesti. Jaksoa seurattessamme kiinnitimme huomiota muihinkin kuin opettajan esittelemiін kolmeen avainkohtaan. Tutkimme opettajan tehtäviä jakson aikana kaikissa seuraavissa avainkohdissa: jakson suunnittelu, jakson esittely, yhteinen oppiaines, johdatus valinnaisiin töihin, valinnaisten töiden aloittaminen, tekeminen ja purkaminen, itsearviointi ja prosessin jatkotyö.

Analysoimme jakson aikana tallentamamme videomateriaalin ja määrittelimme opettajan eri tehtävät jotka aktivoituivat jakson avainkohdissa. Määrittelimme tehtävät kahden apukysymyksen avulla, jotka olivat: Mitä opettaja tekee? ja Mikä on hänen tehtävänsä suhteessa oppilaan oppimisprosessiin? Jokaisessa itsearviointin avainkohdassa joku määrittelemistämme tehtävistä korostui, minkä perusteella nimesimme opettajan roolin kyseisessä avainkohdassa.

#### 6.3.1 Jakson suunnittelu

Opettaja suunnittelee teemajaksojen aiheet lukuvuoden alussa. Teemajakson lähestyessä hän aloittaa teemajakson tarkemman suunnittelun ja tekee päätöksen jakson oppisisällöistä ja työskentelymenetelmistä. Uuden teemajakson kokonaisuuteen vaikuttaa edellisten jaksoiden työskentely ja niistä saatu palaute.

L: Kun alat sen jakson suunnittelun niin mitä asioita suunnittelet?

O: Se ihan alku on, että tietää sisällöllisesti, mikä se jakso suunnilleen on. Et mitä siihen kuuluu. Siihen yritetään saada niinku näkökulmia vähän erilailla kun pelkästään maantiedon näkökulmasta. Että historiaa ja ehkä jos ajatellaan nyt oppiaineita niin ehkä uskontoon liittyy, mut tämmönen holistinen näkemys kokonaisuuksia. Edellisten jaksojen et mitä niissä oli työtavoista ja sitten miten yleensä toimintaa on järjestetty niin palautetta. Nin ne huomioiden. Plus sitten et mitkä työtavat on esimerkis tökkiny. Tai että mitä ei oo ei oo käyty tarpeeks. Niitä mä yhdistelen sit tohon tavallaan kaikille yhteiseen osuuteen. (h. 29.1.)

Opettaja vastaa opiskelun organisoinnista myös käytännön asioissa. Ison koulun resurssit ovat hyvät erilaisten opetusmenetelmien käyttämiseksi, kunhan opettaja huolehtii ajoissa tilojen ja laitteiden varaamisesta.

O: Sit tietysti siinä vaiheessa, ku on iso koulu, täytyy miettii semmoset, et näitten tilojen kanssa, et täytyykö varata tietokoneluokka ja täytyykö varata videonauhuri ja täytyykö varata episkooppi ja... et ne täytyy siinä sitte alussa huomioida kanssa. (h. 29.1.)

Opettaja haluaa antaa myös oppilaille mahdollisuuden orientoitua jaksoon ennen jakson alkamista. Jaksokuvaus, joka sisältää suunnitelman sisällöistä ja työtavoista, toimii apuna orientoinnissa.

O: Et ajallisesti se menee, toi hiihtoloman jälkeen alkaa, niin silloin hiihtolomaa ennen täytys saada se karkee suunnitelma lapsillekin tiedoks. Elikkä se lähinnä sisällöllinen se jaksokuvaus. (h. 29.1.)

#### TAULUKKO 1. Jakson suunnittelu

Opettajan rooli	PROSESSIN SUUNNITTELIJA
Opettajan tehtävät	-sisältöjen ja työtapojen suunnittelija -käytännön asioiden järjestäjä -orientoija

#### 6.3.2 Jakson esittely

Uuden jakson aiheisiin siirrytään kartoittamalla luokan aikaisemmista jaksoista oppimia pohjatietoja. Opettaja esittelee uuden jakson sisällöt ja työtavat. Opetustapana on keskustelu, joka etenee opettajan asettamien kysymyksien avulla. Oppilaiden kanssa käy-

dään läpi jakson yhteiset tavoitteet. He saavat tehtäväkseen miettiä valinnaisten töiden aiheita, työtapoja, ryhmäytymistä, ajankäyttöä ja henkilökohtaisia tavoitteita.

Tutkimuksemme opettajan mukaan jakson esittelyn tehtävänä on motivoida ja orientoida oppilas käynnistämään työskentelyprosessi. Opettajan mielestä itsearviointiin yksi tärkeimmistä kohdista on uuden jakson aloitustunti.

O: Must on hirveen tärkeä se, heti ku alottaa uuden jakson, ni käydä tosi tarkkaan se, koko kokonaisuus läpi et mitä tulee. Et koko se niinku se sisältökenttä, et mitä siihen kuuluu. Ja miten nää niinku toiminnallisesti mennään ja mitä tulee tällasta niinku mitä käydään yhdessä, mitä mitä sä haluus suunnitella itse. Minkälainen on se jaksokuvaus, miten siellä se tavoitteet tulee. Miten ne arvioidaan. Et se koko, koko paletti läpi. Joskus siihen voi mennä tosi paljonkin aikaa. Mut se, se kannattaa kyllä mennä hirveen tarkkaan. (h. 29.1.)

Opettaja on oppimisprosessin käynnistäjä. Hän on konsultti, opetuksen organisoija, joka suunnittelee ja rajaa oppisisällöt ja järjestää työskentelytilanteet.

Aluksi hän antaa oppilaille positiivista palautetta edellisen jakson ahkerasta työskentelystä. Opettaja esittelee uuden jakson sisältöjä ja työtapoja, ja kartoittaa samalla oppilaille jo olevia pohjatietoja. Käsiteltävät maanosat käydään kartalta läpi ja opettaja kysyy, mitä alueista tiedetään edellisten jaksujen perusteella. Hän herättelee kysymyksiä ja mielenkiintoa uutta teemaa kohtaan.

O: Me törmätään tässä jakson aikana moniin alkuperäiskansoihin. Sanoppas yks, joka heti tulee mieleen, kun puhutaan näistä Amerikka, Australia, Oseania... mikä alkupe-  
räiskansa? Kim?

Kim: Mayat.

O: Esimerkiksi, mitäs ne mayat on?

Kim: Alkuperäiskansoja.

O: Niin.

Kim: Alkuasukkaita. (v. 20.2.)

Opettaja asettaa rajat ja antaa vaihtoehdot työskentelylle sekä antaa ideoita valinnaisten töiden aiheiksi. Hän kannustaa oppilaista tekemään omia valintoja. Opettaja myöntää oppilaille, että suunnitelmat ovat vielä joiltakin kohdin avoimia, muutoksia saattaa tulla, eikä ole ainoita oikeita ratkaisuja jakson etenemiselle. Luokka vaikuttaa keskittyneeltä, kiinnostuneelta ja esittää opettajalle tarkentavia kysymyksiä.

O: Jokainen joutuu tuottamaan ainakin yhden esitelmän, ihan jokainen. Siihen esitel-  
mään saatte miettiä, käytättekö apuvälineenä sitten episkooppia, käytättekö dioja

käyttökö, mitä sitte käyttökään, piirtoheitintä. Mut tällanen suullinen esitys muille. Me käytetään siinä välineenä, harjotellaan tukisanaliuksen käyttämistä.

Kim: Tehäänkö se yksin vai ryhmässä?

O: Mä en oo sitä vielä ees miettiny. Sen verran vaan, että jokainen joutuu olemaan äänessä ja suunnittelemaan. Mut tietysti jos sen suunnittelee niin hyvin, että jakaa sen tukisanaliuksen pätkii, et kumpikin puhuu jotain, ni se varmasti käy, silloin voi tehdä pienissä ryhmissä. (v. 20.2.)

**Opettajan tehtävänä on antaa oppilaalle mahdollisuus etsiä omia rajojaan ja testata taitojaan. Tavoitteiden asettamisessa opettaja korostaa oppilaan mahdollisuutta kokeilla ja valita eri vaihtoehtoista.**

**Opettaja korostaa omien tavoitteiden asettamisen tärkeyttä myös suhteessa yhteisiin tavoitteisiin. Jakson yhteisiksi tavoitteiksi opettaja on etukäteen merkinnyt seuraavat: saada monipuolinen kuva käsiteltävien maanosien historiasta ja nykypäivästä ja kyetä toimimaan vastuullisena ja omatoimisena tiedonhakijana ja yhteistyökykyisenä ryhmän jäsenenä.**

O: Tavoitteista. Yhteisestä osasta, niin noi on musta oleellisimmat asiat, mitä tohon on. Lukaseppä läpi. (Kalvolla jakson yhteiset tavoitteet, opettaja ei kiinnitä yhteisiin tavoitteisiin tämän enempää huomiota.)

O: Mutta tärkein, tärkeimmät tavoitteet on tässä. Ehdottomasti. Ne on just ne, mitä te itse työlle asetatte. (Kalvolla: Valinnainen osuus, oppilaan asettamat tavoitteet) (v. 20.2.)

**Opettajan osoittaa omat odotuksensa jaksoa ja oppilaiden toimintaa kohtaan. Hänen mielestään tarkoituksena ei ole opetella ulkoa jakson sisältöjä, vaan oppia oppimaan uusia asioita yleisemmin. Tavoitteet ja odotukset saavutetaan ahkeralla työn teolla.**

O: Mää vahvasti uskon siihen, että kun te teette kunnolla kaikki noi työt, niin te opittekin ne asiat. Mä uskon kuitenkin siihen, et ku te teette tommosenkin määrän ku mitä historian teeman aikana teitte, niin te osaatte ne asiat nyt ja osaatte ne vielä muutamankin vuoden päästä aika hyvin. (v. 20.2.)

**Opettajan toiminta oppimisprosessin käynnistäjänä tähtää oppilaiden sisäisen motivaation herättämiseen ja oppijaksoon orientoitumiseen.**

TAULUKKO 2. Jakson esittely

Opettajan rooli	PROSESSIN KÄYNNISTÄJÄ
Opettajan tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> <li>-konsultti, organisoija</li> <li>-positiivisen palautteen antaja</li> <li>-sisältöjen ja työtapojen esittelijä</li> <li>-pohjatiedon kartoittaja</li> <li>-kysymysten ja mielenkiinnon herättäjä</li> <li>-rajojen asettaja</li> <li>-vaihtoehtojen ja ideoiden antaja</li> <li>-omiin valintoihin kannustaja</li> <li>-tavoitteellisuuden korostaja</li> <li>-odotusten asettaja</li> <li>-motivoija, orientoija</li> </ul>

### 6.3.3 Yhteinen oppiaines

Viikon tarkoituksena on antaa oppilaille teemajaksoa koskevat perustiedot ja -taidot, joita he tarvitsevat valinnaisen oppiaineen töiden tekemiseen. Työskentely tapahtuu pääosin opettajajohtoisesti. Viikolla on työtapoina YTO-työskentely, opetuskeskustelut, tukisanaliuksen tekeminen parityöskentelynä, opetus- ja tehtävämonisteet, ajatuskartan tekeminen, kirjoitelma, videon katsominen ja muistiinpanojen tekeminen. Oppisisältöinä teemajaksoilla ovat muun muassa maapallon rakenne, kasvillisuus- ja ilmastovyöhykkeet, asteverkot ja aikavyöhykkeet sekä yleistietoa jaksoon kuuluvista maanosista: sijainti, historia, väestö jne.

Opettajan mukaan yhteinen oppiaines ei kuulu teemajaksoihin itsestäänselvyytensä, vaan hän harkitsee sen tarpeen sisältöineen jaksokohtaisesti. Yhteisen oppiaineen tarkoituksena on varmistaa sisältö- ja toimintatavoitteiden saavuttaminen.

O: Siis laittaa oppilas miettimään, että mitä palikoita se nyt käyttää. Että mitkä asiat kokee sellaseks, että haluaa opiskella niitä lisää. Mitkä työtavat on itselle sopivimpia. Ja miten sitte halua ajan jakaa. Et sehän se, et tavallaan se koko eka viikko on oikeestaan ihan sama, että et vähän niinku virittää sitä, että olis halukas lähtee tekee oman suunnitelman mukaan töitä. (h. 9.3.)

Opettaja kokee olevansa oppimisen konsultti, joka tässä työvaiheessa tarkoittaa sitä, että hän valitsee työskentelymenetelmät, kerää sisältöihin liittyvän olennaisen tiedon ja järjestää oppimistilanteet. Opettaja ohjaa oppilaat käyttämään eri työskentelymenetelmiä, joiden avulla oppilaat oppivat tiedon prosessointia, eli muokkaamisen kautta sisäistämistä.

Opettaja toimii tietolähteenä ja tuo opetuskeskusteluissa koko ajan esille uusia tietoja käsiteltävästä asiasta.

O: Noita, esimerkiksi noita teollisuusyrityksiä ku tossa sivuttiin, niin esimerkiksi Fordhan on amerikkalainen yritys. Sieltä levinnyt Eurooppaan. Henry Ford käytännössä perustanu Fordin autotehtaat ja, Henry Fordin vois yhtä hyvin sanoa, sanoo, et on tällasen laajamittasen länsimaisen teollisuuden ihan keskeisin kehittäjä. Tehtaat tuottaa liukuhihnalta tavaraa, ja autoja. (v.6.3.)

Opettaja tarkkailee oppilaiden tiedon ja taidon hallintaa. Tarkoituksena on varmistaa, että oppilailla on olennaiset pohjatiedot ja työvälineet itsenäisten valinnaisten töiden tekemiseen. Tietyt oppilaat tarvitsevat toisia enemmän varmistusta toiminnalleen. Esimerkiksi oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana muutama oppilas kävi tarkistuttamassa työtään opettajalla.

Eemeli: ... tälleenkö? Sompe, Sompe, riittääkö jos mä teen tälle?

O: Riittää, riittää varmasti.

Pekka: Voiko tehdä sille, että värittää kummankin?

O: Voi, mietit ite järjestyksen. (v. 5.3.)

Opettaja tarkkailee oppilaiden työskentelyn etenemistä, oppilaiden tehdessä töitä itsenäisesti. Opettaja kiertelee luokassa ja seuraa onko joidenkin asioiden omaksumisessa vaikeuksia. Epäselvät asiat kerrataan yhteisesti riittävän monta kertaa, jotta jokainen sisäistää yhteisen osuuden olennaiset pohjatiedot.

Tiistain aamutunnilla on uutena asiana paikan ja ajan määrittäminen asteverkon avulla. Oppilaat opiskelevat asian itsenäisesti kirjasta ja monisteesta. Iltapäivän yhteistoiminnallisessa työskentelyssä opettaja tarkkailee ryhmien toimintaa ja työn etenemistä ja huomaa, ettei asteverkko-asiaa ole ymmärretty. Opettaja keskeyttää ryhmien toiminnan ja antaa mallin asteverkon käyttämisestä. Ryhmätoiminnan jatkuessa opettaja kiertää ja tarkkailee ymmärrettiinkö asia nyt oikein.

O: Marilla ihan väärässä paikassa. Tääki on väärässä kohtaa.

Markku: Entäs mulla?

O: Sulla menee oikein, katotaas hei, nolla-pituuspiiri menee tossa. Se menee tossa. Teiän pitää täältä kattoo niitä lukuja. (v. 3.3.)

Opettaja huomaa asian olevan edelleen epäselvä suurelle osalle oppilaista. Lopputunnista koko luokka opettelee asteverkot vielä kertaalleen opettajan johdolla.

O: Tää paikanmääritys kartalta. Se on, se on vaikee asia. Ja se katotaan nyt juurta jaksan, et varmaan jokainen ymmärtää mistä on kyse. (v.3.3.)

Opettaja antaa palautetta oppilaiden toiminnasta ja töiden etenemisestä. Hänen tavoitteenaan on antaa palaute välittömästi oppimisprosessin yhteydessä.

Opettaja rakentaa luokassa aktiivista ja turvallista työilmapiiriä. Hän seuraa oppilaiden aktiivisuutta, keskittymistä ja motivoitumista työskentelyyn, sekä herättelee joitakin oppilaita mukaan toimintaan. Opettaja tarkkailee työtilanteen turvallisuutta ja rauhallisuutta. Jokaisella tulee olla mahdollisuus työskentelyyn.

O: Hei nyt todellakin, meillä on paljon töitä tällä tunnilla. Lopettakaas nyt kaikki höpö, höpötys ja... turhat äänet. Nyt ku me käydään tää läpi niin... Pekka hei, otas nyt jos esille. Sun täytyy ite olla nii hereillä, et sä saat varmasti kaikki täydennetty, mitä yhdessä todetaan, et siellä täytyy olla. (v. 3.3.)

Opettaja tukee myönteistä kommunikointia. Luokalla on oma sisäinen huumorinsa, jonka avulla henkilökohtaisiakin huomioita on turvallista tehdä. Esimerkki hiihtokeskustelusta: Eemeli ei voi hiihtää, joten opettaja antaa hänelle luottamustehtävän.

Eemeli: Sompe, saanks mä lähtee?

O: Tuut sinne kattelee, sä voit ainakin mennä Arskan kaveriks väijymään, ettei kukaan oikase. Ari tai muut... (Vilkaisee Aria hymyillen.)

Antti: No ei me viimekskää oikastu, miks me nyt oikastais?

O: Ette te oikase.

Antti: Et sä Sompe luota meihin? (kiusoitellen)

O: Luotan.

Pekka: Eemeliin ei oo kyllä kauheesti luottamista.

O(huvittuneesti): On, Eemeliin on kauheesti luottamista. (korostaa sanaa "kauheesti") (v. 5.3.)

Opettaja antaa toimintamallin jaksossa tehtäviin töihin. Esimerkiksi aloitettaessa yhteistoiminnallisia töitä, hän käyttää aikaa siihen, että työskentelyn eteneminen esitetään tarkasti malliesimerkin avulla. Esimerkin ohjeet ovat tarkat ja yksityiskohtaiset.

Opettaja kannustaa oppilaita yksilölliseen yhteistyöhön. Luokassa käytetään yhteistoiminnallisia ja ryhmätyömenetelmiä, mutta opettajan mukaan on tärkeää, että jokainen

oppilas tekee töitä persoonallisesti ja itseään kehittäen. Yhteistyön tarkoituksena on antaa tukea oppilaan yksilölliselle oppimisprosessille. Yksilöllinen työskentely näkyy lopputuloksista.

O: Ja sitte ryhmäytymisen päätätte myös itse. Must on ollu, todella hyvä, niin ku nyt tapaamisissa on puhuttukin, että, et mitä mä on sitä ehtiny kiertelee ja kattelee, ja lukee teidän tuotoksia, niin en oo törmänny vielä siihen, että toinen ois vaan kopioinu toiselta oman juttunsa, vaan mitä te keskenään niitä teette, niin molemmilta on syntynyt kuitenkin ihan omanlaisensa ja keskenään juttelette ja autatte toinen toisianne. Ni se on, se ois oikeestaan kaikista tärkein, tärkein asia tai hienoin asia. (v. 20.2.)

Opettaja arvioi omaa työtään. Hän haluaa osoittaa oppilaille, että myös hänen työssään on parantamisen varaa, tai että työn voisi tehdä toisin. Esimerkiksi asteverkkoihin palataan opetusvideon avulla. Videon loputtua opettaja vertaa videon sisältöä omaan opetukseensa.

O: Noi pituus- ja leveyspiirit tuli aika, aika hyvin tossa. Monet teistä on kirjottanu, että videoista oppii hyvin asiat. Must tuntuu, et toi oli parempi esitys noista pituus- ja leveyspiireistä, ku mitä mä täällä puhuin aikasemmin. Mutta hyvä yhteenveto, samoin aikavyöhykkeistä. (v. 5.3.)

### TAULUKKO 3. Yhteinen oppiaines

Opettajan rooli	VARMISTAJA
Opettajan tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> <li>-varmistaja:               <ul style="list-style-type: none"> <li>pohjatietojen ja -taitojen sisäistäminen,</li> <li>toiminnan eteneminen</li> </ul> </li> <li>-konsultti:               <ul style="list-style-type: none"> <li>olennaisen tiedon kerääjä,</li> <li>oppimistilanteiden järjestäjä,</li> <li>työmenetelmien valitsija</li> </ul> </li> <li>-tietolähde</li> <li>-palautteen antaja</li> <li>-aktiivisen ja turvallisen työilmapiirin rakentaja</li> <li>-myönteisen kommunikoinnin tukija</li> <li>-toimintamallin antaja</li> <li>-yksilölliseen yhteistyöhön kannustaja</li> <li>-oman työnsä arvioija</li> </ul>



### 6.3.4 Johdatus valinnaisiin töihin

Perjantaina yhteisen oppiaineksen päätteeksi kerrataan yhteinen oppiaines ja tarkennetaan tavoitteet ja työsuunnitelmat itsenäistä työvaihetta varten. Oman työn ja omien tavoitteiden suunnittelu pitää yhdistää ja siksi oppilaat samanaikaisesti tekevät tavoitteensa arviointikansioon ja täyttävät suunnitelmakortit.

Tavoitteiden asettaminen ja työskentelyn suunnittelu on itsearviointin kannalta yksinjakson tärkeimpiä hetkiä.

L: Mitkä sen opetusjakson aikana on sitte näitä itsearviointin kannalta semmosia tärkeimpiä taitekohtia?

O: Ja toinen on tietysti se, ku sitte lähdetään meneen siihen omaan työhön, että et taas riittävästi aikaa siihen, että niinku yhdistää se että miten ne niinku omat tavoitteet, mitä kirjaa, liittyy siihen et mitä suunnittelee ja miten etenee. Et se on niinku selvä, selvä että ne liittyy, liittyy niinku toisiinsa. Et sitte musta tuntuu niinku että ehkä moni ei sitä oppilaista enää sit niinku mietikkään. Et se on niinku itsestään selvä. (h. 29.1.)

Ensimmäisen teemaviikon lopuksi opettaja pitää tilannekatsauksen yhteisestä oppiainekestä arviointikansion jaksokuvauksen avulla. Opettaja kokoaa viikon aikana käydyt asiiasällöt ja työmenetelmät. Jaksokuvauksesta katsotaan mitä asioita jää tarkasteltavaksi seuraaville viikolle.

O: Mehän on nyt menty läpi tää yhteinen oppiaines ja niinku näette, niin meillä on siellä vielä jotakin käymättäkin. Näitä globaaleja ilmiöitä ei oo juurikaan keretty meneen ja Amerikastahan suuri osa, tai Amerikka tulee maanosana yläasteella, et me tehdää tällanen pikasilmäys siihen. Mut ens viikolla meil on tällasia yhteisiä tuokioita, niin silloin katotaan vähän noita globaalisia ilmiöitä ja, ja tehään Amerikasta muutama juttu vähän tarkemmin. (v. 6.3.)

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään valinnaisia töitä. Opettaja esittää oppilaille erilaisia vaihtoehtoja ja rajoituksia, joiden puitteissa työt tehdään. Opettaja muistuttaa oppilaita yhteisistä tavoitteista ja antaa esimerkkejä siitä, mihin oppilaan omat tavoitteet voivat liittyä. Oppilailla on mahdollisuus tarkentaa ja muuttaa aiemmin asettamiaan yksilöllisiä tavoitteita. Opettaja kannustaa harkitsemaan omia tavoitteita tarkoin ja perustelemaan ne hyvin.

O: Sitten, nää jakson tavoitteet, joku niitä oli jo kirjoittanutkin sinne. Mut nyt mietitään niitä. Eli mitä tavoitteita sä asettasit itse omalle työllesi. Mieti Akikin. Mieti liittyykö niistä joku esimerkiks niihin työtapoihin, haluus sä oppia jonkun uuden työtavan. Tietysti jos joku halua vaikka tohon esimerkiks haitekkiin perehtyä, niin sit on mun työ miettiä, et kuka pystys oleen siinä ohjaajana. Tai hyper, multimediapinon tekemiseen,

mä voin sitten omaa aikaa käyttää niin, että mä käyn neuvomassa. Onks jotain semmoisia tavoitteita. Tai onko mitä te haluaisitte esimerkiksi oppia sisältöjä. Tai onks ne sellasia miltä, minkälaiselta te haluatte työn jäljen näyttävän. Tai ni, ne voi olla ihan mitä vaan. Semmosia asioita, mitkä te koette nyt tärkeäksi. (v. 6.3.)

Opettaja kannustaa oppilaita henkilökohtaisen oppimisprosessin suunnitteluun ja miettimään omia keinojaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja sisältöjen oppimiseksi.

O: Mä luulen, et kun te ite suunnittelette ne alusta lähtien mitä te teette, niin te teette ne just niinku te ite katotte parhaaks, niin mä luulen, et te muistatte ne vielä useemman vuoden päästä. (v. 6.3.)

Opettaja kehottaa oppilaita tekemään yhteistyötä esimerkiksi lähdemateriaalien hankinnassa.

O: Jos joku on, vaikka Jari on tehny jonkun hienon jutun Alaskasta vaikka, et jos itse rupeet tekeen Alaskasta kolme päivää myöhemmin, niin ilman muuta kannattaa kysyä Jarilta neuvoa. Että voisko Jari neuvoa, mitä kaikkea materiaalia löyty ja miten sä teit sen. Ei tietenkään kopioida Jarin juttua, mutta niitä materiaaleja hyödyntää. (h. 6.3.)

#### TAULUKKO 4. Johdatus valinnaisiin töihin

Opettajan rooli	KOKOAJA
Opettajan tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> <li>-tilanteen pysäyttävä</li> <li>-opitun kokoaja</li> <li>-rajojen asettaja</li> <li>-vaihtoehtojen esittäjä</li> <li>-tavoitteellisuuden korostaja</li> <li>-suunnitteluun ohjaaja</li> <li>-yhteistyöhön kannustaja</li> </ul>

#### 6.3.5 Valinnaisten töiden aloitus

Oppilaat esittävät maanantaina työsuunnitelmansa opettajalle suunnitelmakorttien avulla. Opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen oppilaat voivat aloittaa itsenäisen työskentelyn.

O: Niin mä otin niitä yksitellen tai pareittain, sen yleensä niin, et ne tuli se ajankäyttösuunnitelma, arviointikansio mis oli ne tavoitteet ja materiaalit ja sit ne suunnitelma-kortit. Suurimmalla osalla oli kaks työtä suunniteltu, suunniteltu aika pitkälle valmiiks. Ja katottiin niitä läpi ni se oli niitä. Harvalla oli, et oli vaan yks työ. Joillaki oli jo kolme. Oli kolme työtappaa, kolme aihetta mietitty. Ja ne tuntu tosi mukavalta. (h. 9.3.)

Opettaja varmistaa, että jokaisen oppilaan työsuunnitelmat liittyvät hänen jaksolle asettamiinsa yksilöllisiin tavoitteisiin. Opettaja keskustelee oppilaan kanssa työsuunnitelmista ja oppilaan valmiuksista jatkaa työskentelyä itsenäisesti.

Keskusteluissa opettaja kysyy perusteluja oppilaan valinnoille ja tukee oppilasta suunnittelemaan työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti. Opettaja on turvallinen aikuinen, joka osoittaa seuraavansa oppilaiden työskentelyprosessia ja olevansa tarvittaessa käytettävissä.

O: Kim ja Ville, ottakaapas arviointikansiot. Teil on yhteinen, yhteiset työt. Ootteks te miettiny näitä yksin vai porukalla, tavoitteita?

Ville: Ne on kaikki yksin.

O: Joo, joo. Onks tää ollu Kim susta ongelma, tää työrauha?

K: Ei.

O: No ei mustakaan

K: Ainakaan toistaseks.

O: Ei minustakaan. Eli, eli, joo miten sä aiot tota tän, miten sä ne muistasit?

K: No tekee silleen kunnolla ne työt. Vaikka tekee toisen kaa, pitää niinku joku tehdä vaikka yhdessä, niin pitää tehdä kunnolla, niin sit ne jää mieleen, niin sitten.

O: Joo, mitä sä tarkoitat, kunnolla.

K: No tekee huolellisesti, tekee niin huolellista työtä kun pystyy.

O: Joo, sä oot kyllä tehnykin musta tosi. Eli se esitelmä varsinkin on sellanen, ku siinä joutuu ne opetteleen ne asiat yhdessä. Nää on ihan järkeviä. No sitten Ville, Kim kiitos. Mites, mitä mieltä sä oot, toi ajankäyttö, niin tuntuuk se niinku järkevältä?

V: Tuntuu

O: Jotkut päivät pitkiä, jotkut lyhyitä.

V: Niin

O: Hei sul on se multimedia.

V: En mä oo varmaan kerkeenkö mä. Jos mä kerkeen, niin mä haluan semmosen tehdä. Mä en oo ihan varma, pitää suunnitella.

O: Siinä kannattaa sillon, kannatta kattoo esimerkiks kaveri, joka on tehny. Et pystyskö se jeesaan.

V: Niin

O: Joo, meidän täytyy neuvotella, mäkin pystyn kyllä jeesaan sillon alkuviikosta.

V: Jos mä kerkeen, niin ois se ihan.

O: Joo, hyvä.

(v. 9.3.)

Kahdenkeskinen keskustelu opettajan kanssa on oppilaalle tärkeä. Ohjauksen ja tuen lisäksi oppilas saa opettajalta palautetta valinnoistaan ja toiminnastaan. Keskustelu-

tilanne on henkilökohtainen ja opettaja kohtelee oppilasta yksilönä, joka omien suunnitelmiansa kautta antaa opettajalle mahdollisuuden päästä sisälle oppilaan prosessiin.

O: Mikä susta on näistä niinku se tärkein tavoite?

Mari : (osoittaa yhtä tavoitetta)

O: Onks tässä ollu sulla ongelmia? Sä oot hirveen rauhassa tehny hommia. (Opettaja lukee tavoitteen ääneen:) Et sul ois aikaa tehdä rauhassa. Se on ihan hyvä, että tekee rauhassa ja ajan kanssa sen minkä tekee, mahdollisimman hyvin. Jos ei niin paljon ehi, kun oli etukäteen laskenu, niin sit ei ehi. Mites tää ajankäyttö. Sä oot tän tehny jo. Mä merkkään ne tänne. Elikkä niin, että sä teet huomenna neljään ja poikien liikuntatunnin ajan. Pidä ite huoli, et tää kaheksan tuntia tulee täyteen. Eli esitelmä, matkaesite ja jännityskertomus.

#### TAULUKKO 5. Valinnaisten töiden aloitus

Opettajan rooli	VARMISTAJA
Opettajan tehtävät	-varmistaja tavoitteiden ja suunnitelmien vastaavuus työn eteneminen -yksilöllisten valintojen tukija -turvallinen aikuinen -palautteen antaja

#### 6.3.6 Valinnaisten töiden tekeminen

Teemajakson toisella viikolla oppilaat tekevät itsenäistä työtä valitsemistaan aiheista. Työskentely tapahtuu koulun eri tiloissa, kuten kirjastossa ja High tech -luokassa. Oppilaat tekevät töitä laatimansa henkilökohtaisen ajankäyttösuunnitelman mukaisesti. Opettaja kiertele eri työpisteissä seuraamassa työskentelyä ja kokoaa tarvittaessa luokan yhteen.

P: Elikkä tota nyt tossa on ollu noilla oppilailta tommosta itsenäistä työskentelyä. Mikä sun rooli on tässä vaiheessa?

O: Tota niin, kierr... kierrellä ja ohjata. Ja tässä alkuvaiheessa se on paljon sitä, että ne koko ajan käy hyväksyttämässä noita korttejaan. Eli siinä vaiheessa on hyvä hetki kattoo, et mitä ne on tehny, tai mitä ne on alottamassa tekeen. (h. 11.3.)

Opettaja on konsultti, joka avustaa työskentelyssä ja toimii työmenetelmien ja tietolähteiden käytön asiantuntijana. Oppilaiden tehdessä itsenäisesti valinnaisia töitä hän kier-

telee ja kuulostelee ketkä tarvitsevat apua. Hän opastaa tietojen tallentamista koneelle, auttaa hakusanojen määrittelemisessä ja oikeinkirjoituksessa, ohjaa tietosanakirjan käyttöä ja tietolähteiden etsimistä.

Itsenäisen työskentelyn vaiheessa opettajalla on mahdollisuus eriyttää oppilaskohtaista opetusta. Hän jakaa ohjausaikaansa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opettajan tavoitteena on, että jokainen oppilas esittelee hänelle omaa prosessiaan vähintään pari kertaa viikon aikana. Enemmän apua tarvitsevien kanssa hänellä on mahdollisuus käyttää enemmän aikaa.

O: Et hirveesti ratkasee sitä mitä oppilaat päättää tehdä. Jos valitsevat kovin tuttuja, niin sitä siinä ehtii, paljon niinku tavallaan meneen syvemmälle, et ehtii sellasten kanssa, joista kattoo, että eniten tarvii apua, vaikka nyt ihan prosessikirjoituksessa, niin istumaan enemmän vieressä ja ... (h. 11.3.)

Opettaja ohjaa oppilaita auttamaan toisiaan asioissa, joissa heillä on asiantuntemusta ja kokemusta.

O: Niin, siitä sitä, että se täytyy ihan kattoo, et kenellä on sellasia hommia, missä tarvii jonkun asiantuntijan apua. Niin esimerkiks nimetä sieltä, että Henri, sää konsultoit tätä kun sul on aikaa. (h. 11.3.)

Vaikka opettaja antaa vihjeitä ja kommentoi, kuinka hänen omasta mielestään töissä kannattaisi edetä, hän ei kuitenkaan rajoita oppilaiden omia ideoita tai tapaa työskennellä. Hän antaa mahdollisuuden löytää sopivat ratkaisut itse, vaikka siihen menisi enemmän aikaa.

O: Pojat on tossa just sillä tiellä, et rupee menee tuntitolkulla aikaa, eikä löydy yhtään suomenkielistä www -sivua, että kohta täytyy käydä kysyy, että miten menee. Eli antaa niitten ite huomata. Sielt ei hirveesti välttämättä löydy. Tai löytyy hirveesti englanninkielisiä, mist on vaikee sitte, tai että hyväksytyt hyötykäyttö, aika vähästä.

L: No mitä sitte tapahtuu, ku ei löydy.

O: No käyn esittämässä, et jos saatte siitä jonku jutun kokoon ni hyvä, mut jos ette, niin valitkaa joku toinen aihe.

L: Toinen työtapa?

O: Nii.

L: Et ei jatketa niin kun eri aiheesta sitä samaa työtappaa?

O: Ei, koska pojat hakee nyt tossa kaikenlaisia, Amerikka, Australia, eikä sieltä tahdo löytyä.

P: Miks sä annat niitten ite huomata sen?

O: No tietysti se nyt ite pitää huomata. Ei sitä muutenkaan oo saatavilla jotain, kahelia käyä sanomassa miten se on. Et jos joku asia kantaa, ni se on se itse löytämisen riemu. Tai onko se riemu, joskus se on riemu, mut kuitenkin. (v.11.3.)

Opettaja varmistaa, että työt tehdään sovittujen rajojen mukaisesti ja että työn laatu on hyvä. Jos laadussa on puutteita tai oppilas ei ole ymmärtänyt työmenetelmää oikein, opettaja pyrkii puuttumaan tilanteeseen mahdollisimman ajoissa. Esimerkiksi Pekka ja Aki ovat tehneet tekstiä esitelmää varten, mutta työstä puuttuu väliotsikot. Kun opettaja huomaa puutteen, hän kehottaa poikia tekemään koko työn alusta asti uudestaan.

Aki: Tää on esitelmä. Käsitekartta.

O: Nii, nii nii. Just, just, just. Eli te teette ensin tekstin... Hei, missä sulla on, onks tää nyt se teksti?

Pekka: On.

O: Kaikki väliotsikot puuttuu. Ei voi puuttua.

Pekka: Eihän Vilellä ja Kimilläkään ollu mitään.

O: Se olikin vähän erilainen. Se oli semmonen yleistietoluontonen. Samat mitkä täällä on, ajatuskartassa, ihan samat. Tää monistetaan muille. Niinku heidänkin kannalta, että se on luettava. Ilman muuta pitää olla.

Jonna (sivusta): Kirjotatteks te nyt ne uudestaan?

Pojat ruttaavat paperin ja aloittavat työn uudestaan. (v.11.3.)

Opettaja varmistaa, että kaikkien työskentely etenee. Hän ottaa oppilaita yksin tai pareittain keskustelemaan työn vaiheista ja ratkaisuksista.

O: Aki. Mitäs nää on? Häh?

Aki: Matkaesitteitä.

O: Eli tää on teiän yks?

Pekka: Nii ja sit tässä on esitelmä.

O: Onks tästä mietitty tukisanoja?

Aki ja Pekka: On.

O: Ootteko harjotellu?

Pekka: Ei olla vielä.

O: Joo-o.

Pekka: Tai kyllä mä ne osaan.

O: Joo. Elikkä se on aika hyvällä mallilla. Mikä se kolmas on?

Pekka: Myö tehää ehkä kirjotelma.

O: Ootko, ootteko miettiny aihetta?

Pekka: Ei me vielä.

O: No niin.

Pekka: Voiko tietokoneella mennä tekeen?

O: On tilaa vaikka kuinka paljon. Mietitte tarkkan ajatuskartan vaan.

Pekka: Tehään vaikka Kanadasta. (v.12.3.)

Viikon edetessä opettaja pysäyttää yksittäisten oppilaiden työskentelyn tarvittaessa. - Opettaja muistuttaa oppilasta yksilöllisistä tavoitteista ja ohjaa toimintaa tavoitteiden suuntaiseksi.

O: Et on niinku viikko, ni on ittekseen jossakin, et ehtis meneen, meneen niin ku aika ajoin sillai sanotaan kerran päivässä, kerran kahessa päivässä. Et olis sen, et mul on sun arviointikansio. Katotaa, et mitäs sä nyt teet ja ahaa, sul on tämmöset ja tämmöset ja tarvit sää apua tai miten menee. Et jokaisen kans tällain aina aika ajoin. (h. 29.1.)

Opettajan mielestä valinnainen työskentely on hyvä välillä katkaista, ja tarkistaa yhdessä missä tilanteessa ollaan menossa. Jos oppilaat tekevät pitkään samanlaista työtä itsenäisesti, keskittyminen herpaantuu. Itsenäisen työskentelyn vastapainoksi opettaja järjestää luokan yhteisiä tilanteita, joissa esitellään oppilaiden tuotoksia tai opetellaan sisältöihin liittyviä uusia asioita.

Viikon aikana opettaja antaa oppilaille jatkuvaa verbaalista palautetta töiden etenemisestä. Jari ja Antti tulevat näyttämään opettajalle valmiita töitään. Opettaja käy työt läpi ja antaa palautetta.

Jari: Meil on kolme työtä tehtynä.

O: Hittolainen pojat.

Antti: Me tehään se Amerikka sitten.

Jari: Tehäänkö me sitten joku neljäs?

O: Tota ni, mä annan tästä teille, tää on sellanen oikeestaan ikään kuin lisätehtävä. Tossa, ton voi tehdä jossain välissä, kun on sopiva aika. Joo, erittäin hyvää työtä pojat. (v.12.3.)

#### TAULUKKO 6. Valinnaisten töiden tekeminen

Opettajan rooli	KONSULTTI
Opettajan tehtävät	-konsultti työnohjaaja asiantuntija -opetuksen eriyttäjä -konsultointiin ohjaaja -varmistaja työskentelyn eteneminen työn laatu -tilanteen pysäyttävä tavoitteellisuuden korostaja aktiivaatitason tarkkailija -palautteen antaja

### 6.3.7 Valinnaisten töiden purkaminen

Teemajakson kolmannella viikolla oppilaat esittelevät luokalle valmiita tuotoksiaan. Viikolla kerrataan myös yhteisen oppiaineksen sisältöjä.

Opettaja arvostaa oppilaan työtä ja hänen tehtävänsä on varmistaa, että jokaisen työ tulee jollakin tavalla luokassa esille. Seuraamassamme jaksossa huomiointi toteutuu niin, että jokainen pitää luokassa esitelmän. Myös muita työtapoja ja tuotoksia tarkastellaan yhteisesti. Esimerkiksi poikaryhmän High tech -työ (legologo-pienoismalli) hasisviljelmästä esitellään luokan tytöille, seinäfläppejä tarkastellaan yhteisesti ja ATK -töitä käydään katsomassa ryhmissä.

O: Tota ni, sitä mä mietin eilen siinä, aika kuitenkin kiireinen päivä, että et se että miten hirveen tärkeä on kaikkien hyvät jutut saada esille. (h. 20.3.)

Opettaja poimii oppilaiden töistä myös erityisen onnistuneita toteutuksia koko luokan nähtäväksi. Tarkoituksena on antaa esimerkki ja ideoita muille. Esimerkiksi Kim ja Ville pitävät esitelmän koalasta ja esitelmän jälkeen opettaja näyttää luokalle poikien tukisanaliuskan mallina työtavan sujuvasta käytöstä.

O: Vilkaaskaapas tänne. Tos on ihan muutama asia vaan kirjattu ylös. Näytäs Ville sitä omaa tukisanaliuskaa. Näihän se on just tarkotus. Esimerkiks Kimillä luki tuolla vaan väri ja Kim oli opetellu sitten ulkoo, et minkä värinen se on. Ja seuraavana on ruoka ja sitten Kim kerto, oli opetellu ulkoo minkälainen on koalan ruokavalio. Tällaihan se just kulkee. (v. 10.3.)

Jokaisen esitelmän jälkeen opettaja ohjaa luokkaa antamaan rakentavaa, positiivista ja negatiivista palautetta esitelmästä ja tekemään huomioita toisten työstä. Samalla hän itse kommentoi ja antaa palautetta työskentelyprosessista, esitelmästä ja esitelmän pitämisestä.

O: Olisit sä tehny ite jotain toisin tossa? Kim?

Kim: Mää oisin tehny jotain toisin. Mä en ois nauranu koko aika. Se ei oo kauheen vakuuttavaa nimittäin.

O: Joo-o, se ei sitä vakuuttavuutta lisää. Jari.

Jari: Huomas että jännitti.

O: Kyllä. Sitähän se yleensä on, et kun rupee naurattaa, et jännittää. Ari.

Ari: Silleenki ku, ainaki Jonna puhu aika selvästi, mutta, mut ku Jaana puhu sillee niinku alaspäin, että siit ei niinku, sillee niinku, saanu oikein selvää yhtää, puheesta.

O: Joo, hyvin harjoteltu, hyvä esitelmä jäi osin kuulematta tai epäselväks, mutta sille jännitykselle ei voi, kaikkia varmaan jännittää, se on ihan selvä. (v.17.3.)



Viimeisen viikon maanantaina opettaja järjestää luokan istumajärjestyksen uudestaan ja pitää puhuttelun rauhattomuudesta.

O: Hei nyt jokainen kuulolle. Teemu ja Jouni. Nouskaas kaikki ylös ja pankaa tavarat pois käsistä... Meil on hirveen levotonta. Me ei mennä minuuttiakaan eteenpäin ennen ku kaikki on tosiaan kuulolla ja keskittyny kuunteleen sitä mitä tapahtuu. Et jos me ei tällai onnistuta, nin meiän täytyy taas mennä kaikki yksinään istumaan ja muuttaa järjestykset ihan uudestaan... nyt skarppaa. Meil on esitelmiä ja... Pekka hei, laita nyt kaikki pois. Oliko nii että, ketkä pitää ensin.

Jari: Me ollaan.

O: Istukaa muut. (v. 16.3.)

Esitelmien pitäminen ja henkilökohtaisen palautteen vastaanottaminen on oppilaille jännittävä tilanne. Opettaja pyrkii olemaan oppilaiden tukena ja luomaan luokkaan turvallisuuden ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Opettaja suunnittelee ja organisoii tilanteet ja aikataulut. Jos tilanne vaatii, asetetut rajat ja suunnitelmat ovat joustavia ja muuttuvat oppilaiden tarpeiden mukaan.

Esimerkiksi tiistaina 17.3. on sopimuksen mukaan viimeinen mahdollisuus pitää esitelmiä. Aamutunnin alkaessa opettaja huomaa, etteivät oppilaat ole vielä valmiita jännittävään esitykseen. Kukaan ei vapaaehtoisesti ilmoittaudu pitämään esitelmää. Opettaja antaa kaikille mahdollisuuden pitää esitelmä vasta iltapäivän tunneilla.

Valinnaisten töiden purkamisen päätteeksi luokassa kerrataan yhteisesti koko jakson olennaisimmat asiat opetuskeskustelun avulla. Opettaja pyytää oppilaita kertomaan olennaisimmat asiat jakson aikana opiskeltavista aiheista. Tarkoitus on pysäyttää tilanne, koota ja kerrata käsitellyt tiedot.

O: Nyt ennen ku lähetään kotiin, nii palautellaan mieliin noita eri maanosiin liittyviä tärkeämpiä asioita. Lähdetään, lähdetääs liikkeelle oikeestaan helpoimmasta, toi Antarktis. Mitä jos teidän jotain täytys sanoo vaikka nyt viidesluokkalaiselle, joka ei tiedä Antarktiksesta yhtään mitään, niin mitä kertositte? Mitä Kari sanois?

Kari: No siel on kylmä... (v.17.3.)

## TAULUKKO 7. Valinnaisten töiden purkaminen

Opettajan rooli	PALAUTETILANTEEN JÄRJESTÄJÄ
Opettajan tehtävä	<ul style="list-style-type: none"> <li>-oppilaan työn arvostaja</li> <li>-töiden esiintuoja</li> <li>-esimerkin osoittaja</li> <li>-palautteen antamiseen ohjaaja</li> <li>-palautteen antaja</li> <li>-tiedon prosessointiin ohjaaja</li> <li>-kysymysten herättäjä</li> <li>-motivaation ja mielenkiinnon herättäjä</li> <li>-tutkivan ajattelijan malli</li> <li>-tiedon kyseenalaistaja</li> <li>-aktiivisen ja turvallisen työskentelyilmapiirin tarkkailija ja kontrolloija</li> <li>-joustava työnjohtaja</li> <li>-opitun kokoaja ja kertaaja</li> </ul>

### 6.3.8 Itsearviointi

Teemajakson päätteeksi oppilaiden työt kootaan teemakansioon. Jokaisella oppilaalla on omassa kansiossaan yhteisen oppiaineen tieto- ja tehtävämonisteet, valinnaisen osuuden omat itsenäiset työt ja kopiot kaikkien oppilaiden esitelmien tiivistelmistä.

Jakson arviointi tapahtuu opettajan suunnitteleman itsearviointikaavan mukaisesti arviointikansioon. Oppilaat arvioivat yhteisen oppiaineen tavoitteiden saavuttamista, työtapoja ja tuloksia. Itsearviointiin pääpaino on valinnaisessa osuudessa, josta oppilas arvioi työskentelyprosessia, tavoitteiden saavuttamista ja lopputuloksia. Pääasiassa arviointi tapahtuu itsenäisesti, mutta ryhmätöiden prosessia oppilaat voivat arvioida yhteistyössä. Opettaja keskustelee jokaisen oppilaan kanssa jakson etenemisestä oppilaan tekemän itsearviointin avulla. Oppilaan oman itsearviointin jälkeen arviointikansioon on varattu tila opettajan ja huoltajien kommenteille jaksosta.

Opettajan tehtävä on osoittaa arvioinnin merkitys ja tehtävä oppilaille, jotta he motivoituvat arvioimaan teemajakson prosessia.

L: Mitkä sen opetusjakson aikana on sitte näitä itsearvioinnin kannalta semmosia tärkeimpiä taitekohtia?

O: ...Ja sitten niinku loppuvaiheessa se, että et ku itsearviointia käyttää että, monesti se tuntuu raskaalta, ku on jakso ohi, ni ruveta miettimään niitä uudestaan. Ja niinku tulee just se, että äää ei jaksa, tai täytyyks, tai tähän tyyliin. Et et jotenki niinku pystyy osottaan sen, et se, et se on hedelmällistä sen takia, et miten me jatkossa mennään. Eli se päätös. Elikkä se ihan se, se tavallaan se jakson loppu. (h. 29.1.)

Opettaja on arvioinnin suunnittelija ja arviointikohteiden valitsija. Hän on tehnyt itsearviointia varten kaavakkeen, jonka avulla oppilaan huomio kohdistuu arvioitaviin asioihin: oppilaan omaan työskentely- ja oppimisprosessiin ja tuotoksiin.

O: Oon, oon miettiny. Et kyl mä siinä... tällanen prosessiarviointi kolme, kolme työtapaa siihen rinnakkain että. Et käydä ne vaiheittain läpi ja ja tota et miten ne on edenny ja käydä niitä ongelmakohtia jotenkin siinä. Ja sitten, sitten avoimesti arvioida, et miten omien tavoitteiden suuntaan, miten se työ eteni. Ja sitten siihen liittää jonkun arvioinnin myös niistä tuotoksista ja ehkä siitä ryhmässä toimimisesta. Ja sitte siihen liittään, kyllä mä aion kuitenkin kysyy näistä yhteisistä, mitä on yhdessä kaikki tehty. Ni palautetta niistä, et miten ne on kokenu. (h. 18.3.)

Oppilaan itsearviointi on henkilökohtaista ja oppilaan on voitava luottaa siihen, että itsearvioinnit pysyvät oppilaan, opettajan ja vanhempien välisinä asioina. Opettajan tehtävänä on järjestää itsearviointitilanne turvalliseksi ja luottamukselliseksi. Itsearviointiin on varattava rauhallinen oma aika ja mahdollisuus opettajan ja oppilaan väliseen kahdenkeskiseen keskusteluun.

O: Tavallaanhan mun rooli on se, että mää niinku luon ne semmoset puitteet, että ne pystyy pystyy niinku suunnittelee omaa työtänsä ja niinku tilaa, että ne pystyy sen oman prosessin jotenkin miettimään. Et ehtis niinku jokaisen kanssa niinku käymään sen läpi, et mitä se jokaisella on. Ja sit tietysti se aiheuttaa sen, et sit pitää miettiä samaan vaiheeseen, joku, joku homma et jos ne yksitellen mulla käy, ni niil on joku työ mitä ne pystyy samalla sitte samalla sitte tekemään, odotellessa tai, tai näin. (h. 29.1.)

Oppilaan itsearviointi perustuu jaksolle asetettuihin yhteisiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin. Arvioinnin aluksi opettaja muistuttaa tavoitteista ja kehottaa oppilaita miettimään työskentelyprosessia ja tuotoksia asetettujen tavoitteiden perusteella.

O: Ja mä kyllä melkein kehottasin, ennen kun rupeette tekeen arviointia, niin palaamaan vielä tähän jaksokuvaukseen ja omiin tavoitteisiin, mitä tälle jaksolle ootte asettanu. Ihan varmuuden vuoks. (v. 19.3.)

Valinnaisen osuuden itsearviointia varten opettaja esittää kalvolla esimerkin avulla miten prosessia voi arvioida. Arviointilomakkeet käydään kohta kohdalta läpi.

Haastatteluissa opettaja painottaa prosessin arviointia. Itsearvioinnin esittelyssä käyte-  
tään kuitenkin paljon aikaa tuotoksen arviointikohteiden ja -kriteerien määrittelyyn.

Arviointitilanteessa tuotosten arviointikohteita käsitellään ensimmäistä kertaa koko jakson aikana.

- O: Ja sit lopputulos. Jos se on kirjotelma, mitä asioita siitä lopputuloksesta vois arvioida? No Kim.  
 Kim: Että onks se tehty vaikka huolellisesti.  
 O: Niin, Pekka  
 Pekka: Oliko viimeistelty.  
 O: Joo  
 Henri: Oliko, jos oli tehty parin kans, nin oliko työjako.  
 O: Työjako, joo, hyvä. Kim.  
 Kim: Että onks siinä paljon asiaa.  
 O: Asiapitoisuus. Sit monen kanssa oon teistä jutellu henkilökohtasesti, et pitää muistaa aina lukee se teksti läpi, onks virheitä, onko kieliasu hyvä omasta mielestä. Niitä vois arvioida kanssa. Entäs jos tää työ on esitelmä. Mitäs siitä vois... (v. 19.3.)

Itsearviointien täyttämisen jälkeen opettaja pyytää oppilaita käymään luonaan yksitellen. Hän lukee itsearviointit ja tarkkailee niiden tasoa. Hän varmistaa, että oppilaat ovat syventyneet arviointiin ja miettineet omaa prosessiaan. Joissakin tapauksissa opettaja ei ole tyytyväinen oppilaan tekemään arviointiin, vaan haluaa oppilaan vielä käyttävän aikaa ja ajatuksia siihen.

- O: ... sä oot merkinny nyt vaan, nää mitkä on menny, nää punaset.  
 Eemeli: Nii, ei mulla oikeen oo sillee menny hyvin, menny oikeestaan mikään.  
 O: Oliko kaikki vaikeeta?  
 Eemeli: Tai ei ollu vaikeeta, mutta ihan kohtalaisia.  
 O: Sä et oo paljon perustellu, että miks sä oot valinnu nää aiheet.  
 Eemeli: No en.  
 O: Mitetippäs nyt, että miks sä teit just näitten ihmisten kanssa, vähän tarkemmin, että mikä oli hyvää. Äsken esitelmästäkin käytiin et mitkä on hyviä asioita, että mistä kannattas panna. Nää kans mietit...  
 Eemeli: Siis mitkä?  
 O: Nää mitä yhdessä tossa mietittiin, siis äsken tossa yhdessä katottiin.  
 Eemeli: Nii-i...  
 O: ...äänen käytöstä, onks siinä niin paljon asiaa, katsekontakti, kaikki tämmöset, pitä olla vähän paremmin. Arv, miten ite arvioit... Miettimään...(v.19.3.)

Opettaja kommentoi arviointeja ja kyselee oppilaan tuntemuksia työskentelyprosessista. Oppilaiden itsearviointien kautta opettaja saa tietoa oppilaan itsetunnon realistisuudesta ja objektiivisuudesta. Opettajan kirjallinen arviointi jaksosta ja palaute oppilaan itsearviointista kertoo vanhemmille ja oppilaille opettajan mielipiteen jakson etenemisestä.

Keskusteluissa opettaja antaa palautetta oppilaan prosessista. Opettajan positiivinen palaute tukee oppilaan itsetunnon vahvistumista. Aikuiselta saatu palaute tekee itsearviointiprosessista merkityksellisen.

- O: Teil on semmonen olo, et te ootte saanu hyvän kuvan niistä maanosista?

O: Tota nin, se että me oltiin tehty aika samantyyppinen silloin siitä Aasiasta. Musta tuntu, että sitä ois, siihen ois pitäny ottaa vähän lisää, ehkä ajankäytön tai sit niitten omien tavoitteiden suhteen jotain vähän tarkemmin. Koska paljon suppeemmin ne ton teki, kun esimerkiks sen Aasian teeman. Et...en tiiä mistä se...joiltain oppilailta kyselin, ku ei nekää osannu oikein sanoo. Ehkä se oli joillekin nii selvä ja tuttu, että toiminu aika samalla lailla molempien teemojen yhteydessä. Ehkä niinku liian rutiiniks. Et semmosta, tavallaan semmosta haastetta ei sit siinä arviointivaiheessa ollu. Ehkä se sitten on, et heillä ei siihen ollu niin tarvettakaan. Et sehän meni hirveen hyvin se jakso. Ehkä se johtu siitäkin. (h. 28.5.)

Seuraavien jaksosten suunnittelussa opettajalla on käytettävissä oppilaiden itsearviointit, joista näkyy mitkä asiat oppilaiden mielestä vaativat harjoittelua ja kuinka luokan ja opettajan toimintaa tulisi kehittää.

O: ...oppilaat tehny itsearvioinnin. Ni ne on tuonu sen jokainen yksitellen mulle sen kansionsa, ni mä oon nopeesti kattonu sen läpi, et tarviiko se jotain tarkennuksia, jos tarvii, ni miettii lisää tai tai sitte mä oon ottanu sen ittelleni. Oppilas on kirjottanu puumerkin. Ja sit ku mulla on se koko nippu, ni yleensä sitte päivän jälkeen nin mä oon ruvennu käymään läpi et mitä siellä on tullu. Et onks siellä selvästi semmosta, et se on niinku minulle, onks siellä selvästi sellasta että aiheuttaa ehkä jotain toimenpiteitä, esimerkiks joku matikan teema, et erityisopettaja tai jotain muuta. Et se on oikeestaan sit heti sen jälkeen se mun osuus. Tai että jos on sellanen että siel on selvästi, et mun osuus siitä arvioinnista vielä. Et mä katon sen sit kun oppilaat on tehny sen omansa. (h. 29.1.)

Itsearviointi on oppimisprosessin perusta. Itsearviointi sisältää jaksolle asetetut tavoitteet, tavoitteiden suuntaisen työskentelyn ja arvioinnin. Itsearviointi on väline, jolla saadaan tietoa oppimisprosessista ja jolla voidaan suunnata oppimista eteen päin.

O: Mut tärkeä asia on kuitenkin sekin et se, se tulis, et se ympyrä tavallaan niinku oppimisen kehä sulkeutuu, et vedetään sitten yhteen kaikki. On se tapa mikä tahansa, on se sitten näin laajamittanen jaksoarviointi, tai onko sitte vaan joku keskustelu, tai mikä se on. Mut kuitenkin, et ne, et se sulkeutuu, ja sit siitä jatketaan taas uutta ympyrää. (h. 28.5.)

TAULUKKO 9. Prosessin jatkotyö

Opettajan rooli	PROSESSIN ARVIOIJA
Opettajan tehtävät	-arvioija oma työ jakson onnistuminen oppilaiden itsearvioinnit -opetuksen kehittäjä

## 6.4 Opettajan roolit

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme opettajan käytännön toimintaa ja praktista ajattelua oppilaiden itsearviointiprosessissa.

Oppilaiden arvioidessa itse oppimisprosessiaan ja työskennellessä itseohjautuvasti opettajalla on useita tehtäviä. Jakson aikana opettajan tehtävät aktivoituvat sen mukaan, mikä merkitys ja tavoite kyseisellä avainkohdalla on. Opettajan toiminta sisältää jokaisessa avainkohdassa useita eri tehtäviä. Avainkohdan tärkeimmän tehtävän perusteella olemme nimenneet opettajalle roolin, jolla on eniten merkitystä oppilaan oppimisprosessin edistämiseksi. Taulukkoon 10 olemme keränneet opettajan roolit koko jakson ajalta.

TAULUKKO 10. Opettajan roolit itsearvioinnin avainkohdissa

Jakson avainkohdat	Opettajan roolit
Jakson suunnittelu	Prosessin suunnittelija
Jakson esittely	Prosessin käynnistäjä
Yhteinen oppiaines	Varmistaja
Johdatus valinnaisiin töihin	Kokoaja
Valinnaisten töiden aloittaminen	Varmistaja
Valinnaisten töiden tekeminen	Konsultti
Valinnaisten töiden purkaminen	Palautetilanteen järjestäjä
Itsearviointi	Itsearvioinnin varmistaja
Prosessin jatkotyö	Prosessin arvioija

Opettaja kokee olevansa oppimisen konsultti, jonka tehtävänä on toimia oppimisen asiantuntijana sekä ohjata oppilaat etsimään ja prosessoimaan tietoa. Opettajan mieli-kuva tukee ajatustamme konsulttiopettajuudesta, joka sisältää kaikki esittelemämme yh-

deksän roolia ja niiden tehtävät. Konsulttiopettaja varmistaa oppilaiden oppimisprosessin toteutumisen.

O: ...joku konsultti on musta sillai hyvä sana, että, et jos mä aattelen, et mä oon ala-asteen opettaja, turvallinen aikuinen, niin tota mun pitäs olla onko se konsultti tai koulutus suunnittelija, mun pitäs olla se joka, jonka pitäs niin ku osata erottaa ne tärkeimmät asiat mitä tarvii ala-asteella. Järjestää ne tilaisuudet ja aikuiset, jotka, et miten ne niin ku asiat saadaan välittymään. (h 8.1.)

Opettaja pyrkii tekemään itseään luokassa "näkyväksi" ja mahdollisimman tarpeettomaksi, jotta oppilaat koko ajan enemmän ottaisivat vastuuta omasta toiminnastaan ja oppimisprosessistaan.

Konsultin tehtävä seuraamassamme jaksossa oli suunnitella ja järjestää oppimisympäristö, varmistaa prosessin käynnistyminen ja eteneminen sekä toimia palautteen antajana ja oppilaan oman arvioinnin tukijana. Opettaja ei halua tiedon, toiminnan ja palautteen tulevan oppilaalle ulkoapäin, vaan hän pyrkii ohjaamaan oppilasta subjektiksi, joka itse toimii, prosessoi etsimäänsä tietoa ja analysoi omaa toimintaansa. Hän mieltää oppimisen kehämäisenä prosessina, joka sisältää tavoitteiden asettelun, tiedon prosessoinnin, tavoitesuuntaisen toiminnan ja prosessin analysoinnin.

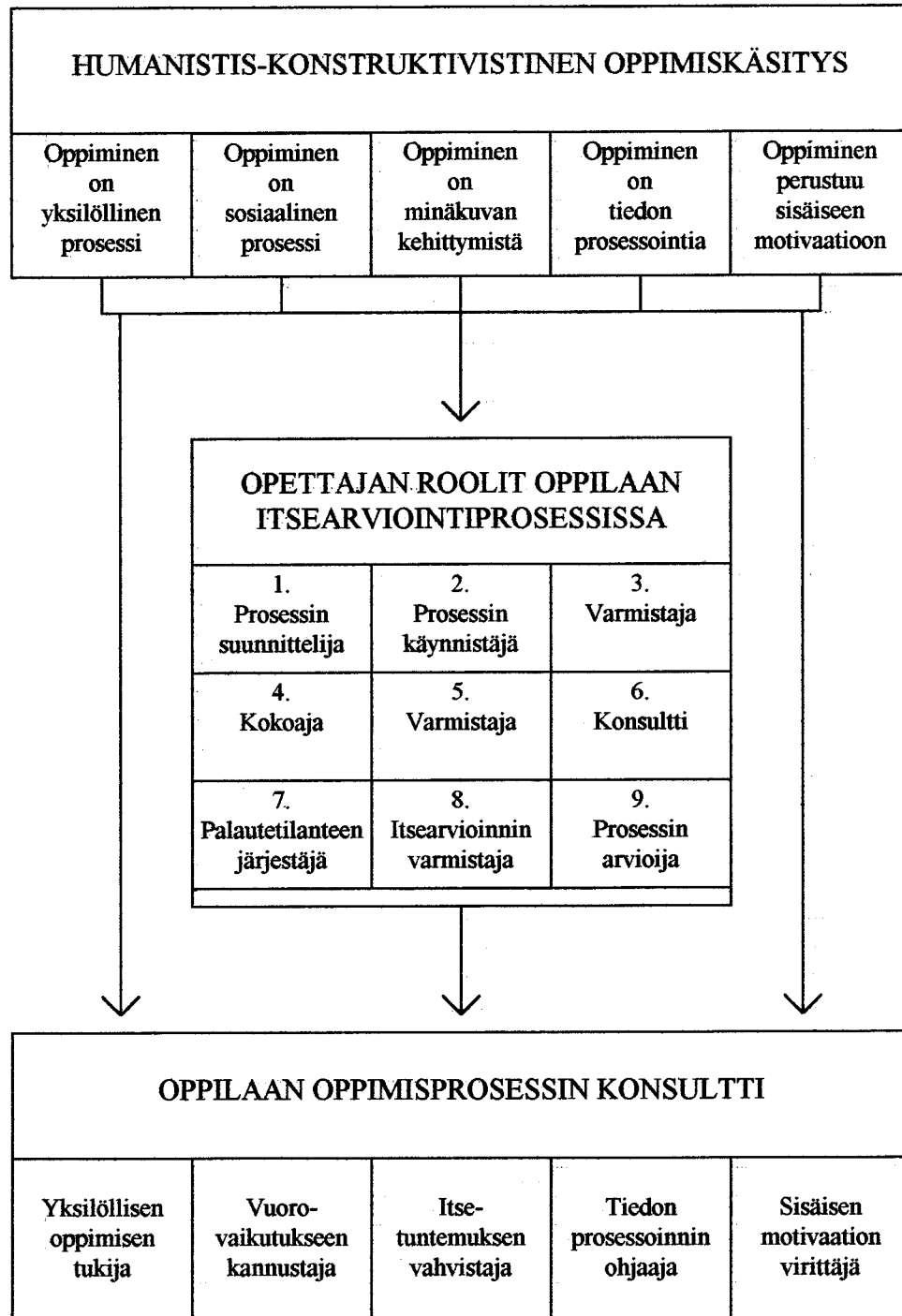


## 7 KONSULTTIOPETTAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN YHTEYS

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnin pohjalta päättelimme, että opettaja on humanistis-konstruktivistinen kasvatusajattelija. Opettajan pedagogisen ajattelun mukaan oppiminen on inhimillinen prosessi ja tiedon prosessointia. Se on yksilöllistä, kokemuksellista, tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vaikuttaa yksilön minäkuvan kehittymiseen. Opettajan mukaan oppimisen motivaatioon vaikuttaa itsearviointitaitojen kehittyminen ja itseohjautuvuus: vastuu omasta toiminnasta, mahdollisuus valintoihin ja onnistumisen elämykset.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelimme opettajan käytännön toimintaa ja praktista ajattelua oppilaiden itsearviointiprosessissa. Hän on konsulttiopettaja, joka ohjaa oppilaiden oppimisprosessia. Konsulttiopettaja on yksilöllisen oppimisen tukija, vuorovaikutukseen kannustaja, itsetuntemuksen vahvistaja, tiedonprosessoinnin ohjaaja ja sisäisen motivaation virittäjä. Tutkimamme opettajan toiminnassa itsearviointi on olennainen työväline.

Kokonaiskuva opettajan opettajuudesta on saatu yhdistämällä opettajan pedagoginen ajattelu ja opettajan tehtävät ja rooli opetustoiminnassa. Tästä muodostuu käsitys konsulttiopettajan ajattelun ja toiminnan yhteydestä, joka vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseemme. Kuviossa 6 esitämme kokonaiskuvan konsulttiopettajan ajattelun ja toiminnan yhteyksistä.



**KUVIO 6. Kokonaiskuva opettajan ajattelusta ja tehtävistä**

## 7.1 Yksilöllisen oppimisen tukija

Tutkimuksemme opettajan mielestä oppiminen on yksilöllistä ja subjektiivista. Ihmisillä on erilaisia tapoja oppia ja jokainen oppii omalla tavallaan tehokkaaksi. Oppiminen perustuu yksilöllisiin kokemuksiin. Ajatus liittyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen käsitetään tietojen ja taitojen konstruoinniksi ja jossa oppiminen on oppijan aktiivinen prosessi (Lehtinen 1997, 14). Seuraamamme jakson eri vaiheissa opettaja pyrki tukemaan oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia.

Opettaja oli suunnitellut jakson siten, että hänellä oli mahdollisuus antaa oppilaille vaihtoehtoja ja ideoita uuden jakson sisältöjen ja työtapojen valinnassa, ja kannustaa oppilaita tekemään omia yksilöllisiä valintojaan ja asettamaan omat yksilölliset tavoitteensa. Opettaja pyrki turvaamaan jokaisen henkilökohtaisen prosessin käynnistymisen antamalla tarkan kokonaiskuvan jakson etenemisestä ja sisällöistä. Myös ryhmätöissä opettaja kannusti oppilaita yksilöllisyyteen. Ryhmätöiden tuotoksissa näkyi oppilaan henkilökohtainen panos työskentelyyn. Valinnaisia töitä tehtäessä opettaja tuki henkilökohtaisen prosessin etenemistä oppilaan omien resurssien mukaisesti. Samalla hänellä oli mahdollisuus eriyttää antamalla ohjausta oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Koko prosessin ajan opettaja antoi oppilaille henkilökohtaista palautetta työskentelystä. Jakson loppuvaiheessa opettajan arvostus yksilöllistä työtä kohtaan näkyi hänen pyrkimyksistään nostaa jokaisen työ esiin luokassa. Itsearviointikeskusteluissa opettaja vielä huomioi jokaisen työn ja työskentelyprosessin henkilökohtaisesti.

Opettajan mielestä oppiminen on asioiden oikeaksi kokemista. Tiedot jäsentyvät ja taidot kehittyvät henkilökohtaisen kokemuksen kautta. Myös Lehtinen (1997, 14-21) ja Voutilainen ym. (1989, 21-27) viittaavat kokemuksen ja ajattelun kautta opitun tiedon syvälliseen oppimiseen. Opettaja oli suunnitellut jakson työskentelyn niin, että oppilailla oli mahdollisuus kokeilla erilaisia tapoja tehdä asioita ja löytää kokemuksen kautta itselleen sopivat tavat työskennellä. Opettajan tapa työskennellä liittyy projektiopiskelun perinteeseen, jossa opiskelu jaetaan tiiviisiin opiskelujaksoihin ja oppiminen on aktiivista tekemistä (Blumenfeld ym. 1991, 369-398).

Opetusjakson eri vaiheissa opettaja kannusti oppilaita valintojen tekemiseen, omien taipumusten etsimiseen ja rajojen kokeiluun. Valinnaisten töiden vaiheessa hän antoi oppilaan itse löytää ratkaisuja ongelmiin, oppia kokemuksen avulla. Kokemuksellinen oppiminen edellyttää tavoitteiden asettamista, tavoitesuuntautunutta toimintaa ja siitä

seuraavan kokemuksen analysointia. Itsearviointi toimi jakson aikana välineenä itsetuntemuksen kehittymiselle, jolloin oppilas oppii itsestään kokemuksen kautta.

Opettaja pyrki oppilaiden yksilöllisten oppimistaitojen kehittämiseen ja sitä kautta oppilaiden itseohjautuvuuteen. Kysymyksessä on Lehtisen (1997, 15) kuvaama itseohjautuva ja strateginen oppiminen, jonka seurauksena oppija ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

## **7.2 Vuorovaikutukseen kannustaja**

Opettajan mielestä oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on koko luokan yhdessä kasvamista. Opetusjakson alussa opettaja osoitti yhteiselle toiminnalle tavoitteen ja omat oletuksensa tavoitteen saavuttamiseksi.

Jokainen asetti myös yksilölliset tavoitteet yhteisen osuuden tavoitteen saavuttamiseksi. Opettaja käytti opetusjakson aikana useita opetusmenetelmiä, joilla pyritään sosiaalisten taitojen harjoittamiseen. Hän kannusti oppilaita yhteistyöhön ja toistensa asiantuntijuuden hyödyntämiseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi perusajatuksista spesifiin asiantuntijuuteen kannustaminen ja asiantuntijoiden yhteistyökyvyn, ryhmätyötaitojen, kehittäminen (Lehtinen 1997, 14). Opetuskeskusteluissa ongelmanratkaisu tapahtui koko luokan sosiaalisena prosessina, johon oli tärkeää saada mukaan mahdollisimman monipuolisia mielipiteitä ja ajatuksia. Opettaja ylläpiti luokassa aktiivista ja turvallista ilmapiiriä. Hän tarkkaili luokan sosiaalista toimintaa ja puuttui siihen tarvittaessa. Hän ohjasi ja kannusti oppilaita antamaan toisilleen palautetta työskentelystä.

Opettajan luokassa oppiminen tapahtui sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhteistoiminnallisena oppimisena. Ahon ja Laineen (1997, 48-67) mukaan ryhmän vaikutus itsetunnon kehittymiselle on olennainen. Ryhmän avulla yksilö saa tietoa itsestään ja voi nähdä oman toimintansa vaikutukset muiden ryhmäläisten toiminnan heijastuksina. Opettajalla on tärkeä merkitys oppilaiden vuorovaikutukseen ohjaamisessa ja positiivisen ilmapiirin luojana.

### **7.3 Itsetuntemuksen vahvistaja**

Oppiminen on opettajan mukaan minäkuvan ja persoonan kehittymistä, jossa itsearviointi toimii apuvälineenä. Erilaisten työtapojen ja valintojen kautta oppilaan itsetuntemus lisääntyy.

Opettaja tuki oppilaiden itsetuntemuksen vahvistumista ohjaamalla heitä omien tavoitteiden määrittelyyn ja työtapojen valintaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Hän kannusti oppilaita pitkäjännitteiseen työskentelyyn ja pyrki osoittamaan itsearvioinnin tarpeellisuuden oppilaan itsetuntemuksen kehittymiselle. Itsearvioinnissa opettaja pysäytti oppilaat analysoimaan omaa toimintaansa.

Opettaja antoi oppilaalle henkilökohtaista palautetta prosessin eri vaiheissa. Opettajan antama palaute toimii vertailukohtana oppilaan omalle arviolle omasta toiminnastaan ja tukee itsetuntemuksen kehittymistä. Opettajan antama palaute on pääosin positiivisia huomioita oppilaan omasta prosessiarvioinnista. Keskusteluissa tarkoitus oli saada oppilas kuvaamaan omaa prosessiaan ja työskentelyään. Luokassa toteutettu arviointi ja palaute on Korpisen (1996a, 70-73) määrittelemän itsetunnon kehittymistä tukevan arvioinnin mukaista, jossa oppilas saa yksilöllistä ja myönteistä palautetta prosessin eri vaiheissa ja hänellä on mahdollisuus arvioida omaa toimintaansa.

### **7.4 Tiedon prosessoinnin ohjaaja**

Opettajan ajattelussa oppiminen on tiedon prosessointia ja oppimisprosessien hallinnan kautta mahdollistuu uusien tietojen ja taitojen oppiminen.

Opettajan tapa opettaa tukee kumulatiivista ja rakenteellista oppimiskäsitystä, jossa aikaisempi tieto tekee uuden havaitsemisen ja oppimisen mahdolliseksi, mutta voi myös aiheuttaa oppimisen esteitä ja johtaa systemaattisiin väärinkäsityksiin. (Lehtinen 1997, 17.)

Teemajaksojen suunnittelussa opettaja pyrkii järjestämään tietoaineksen loogiseen järjestykseen, liittämään uuden tiedon aiemmin opittuun. Hänen tarkoituksenaan on antaa oppilaille laaja kokonaiskuva käsiteltävistä aiheista ja liittää ne suurempiin koko-

naisuuksiin. Yhteisen oppiaineksen tarkoituksena oli oppilaiden pohjatietojen varmistaminen ennen itsenäisiä, valinnaisia töitä. Jakson aikana opettaja pysäytti tilanteen useampaan kertaan kootakseen ja kerratakseen opittua tietoa. Varsinkin opetuskeskusteluissa opettaja toimi tutkivan ajattelijan mallina, ja ohjasi oppilaita tiedon prosessointiin. Keskusteluissa opettaja herätti kysymyksiä, kyseenalaisti opittua tietoa ja korosti olennaisen tiedon merkitystä. Oppimiseen pyrittiin yhdessä tutkimisen ja ymmärtämisen kautta.

Opetusjakson aikana opettaja pyrki järjestämään oppilaille oppimistilanteita todellisten ongelmien yhteydessä. Oppiminen on tilannesidonnaista ja nähdään muutoksina yksilön osallistumisessa ympäristölle ominaisiin toimintoihin ja käytäntöihin (Lehtinen 1997, 20). Tieto ja osaaminen on merkityksellistä vain, jos se on mahdollista liittää tilanteisiin, joissa se on opittu. Opettajan tehtävä on järjestää oppilaille oppimisympäristöt ja esittää todellisia ongelmia oppilaiden ratkottavaksi. (Räsänen 1993, 23; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 9.)

### **7.5 Sisäisen motivaation virittäjä**

Opettajan pedagogisen ajattelun mukaan oppiminen perustuu sisäisesti motivoituneeseen yrittämiseen ja ahkeraan työntekoon. Hänen mukaan valinnaisuus ja vastuu lisäävät motivaatiota ja sitoutumista omaan oppimisprosessiin. Motivaatio on Takalan (1995, 9) mukaan yhteydessä oppilaiden kognitiivisiin ja metakognitiivisiin kykyihin suunnitella ja valvoa oppimistoimintojaan.

Jakson aikana opettaja pyrki lisäämään oppilaiden sisäistä motivoitumista herättelemällä kysymyksiä ja mielenkiintoa teeman aiheisiin. Jaksolla oppilailla oli mahdollisuus tehdä omia valintoja opettajan asettamien rajojen ja vähimmäistavoitteiden puitteissa. Oppilaiden itse asettamat tavoitteet ja tekemät valinnat lisäsivät opettajan mielestä oppilaan vastuuta omasta toiminnasta ja lisäsivät sisäistä motivoitumista. Opettajan ajatus on samansuuntainen Kuusisen (1995, 218) ajatuksen kanssa siitä, että sisäistä motivaatiota voidaan tarkkailla oppilaan asettamien tavoitteiden ja tekemien valintojen avulla. Myös oppilaan aktiivisuus ja työskentelyn pitkäjännitteisyys kertovat sisäisen motivaation tasosta. Tutkimusluokassa vähimmäistavoitteena jokaisella oppilaalla oli tehdä valinnainen työ kolmella eri työtavalla. Tavoite oli suhteellisen helppo saavuttaa, oppilaat kokivat onnistumisen elämyksiä ja motivoituivat kokeilemaan useampia työtapoja.

Osa jakson aikana käytetyistä työmenetelmistä oli haasteellisia ja vaati opettajalta tarkkaa toimintamallin antamista oppilaille. Tieto odotuksista, selkeät toimintaohjeet ja haasteellinen työ olivat opettajan keinoja motivoida oppilaita yrittämään parhaansa. Opettajan osoittama kiinnostus ja arvostus oppilaiden työtä kohtaan tuki ja motivoi oppilaiden työskentelyprosessia. Opettaja tuki sisäisen motivaation kehittymistä kannustuksen ja positiivisen palautteen avulla. Myönteinen palaute ja onnistumisen kokemukset tukevat Korpisen (1996a, 73) mukaan myös oppilaan itsetunnon vahvistumista.

### **7.6 Itsearviointi konsultin työvälineenä**

Opettaja on humanistis-konstruktivistisen ajattelun sisäistänyt kasvattaja, jonka kasvatustavoitteena on oppilaan itsetunnon ja itseohjautuvuuden kehittäminen. Itsearviointi on väline itsetunnon ja minäkuvan kehittämiseksi. Itsearvioinnissa opettajan tehtävä on ohjata oppilas asettamaan toiminnalleen tavoitteita ja analysoimaan oppimisprosessiaan ja varmistaa oppimisprosessin eteneminen.

Opettajan opetustoiminta on rinnastettavissa tämän hetken kasvatustavoitteisiin oppilaasta subjektina ja oman oppimisprosessinsa säätelijänä, joihin Fullan (1994), Halmio (1997), Simola (1995) ja Yrjönsuuri (1995) viittaavat. Opettaja on oppilaan kasvun tukija, eheän itsetunnon kehittäjä ja sosiaaliseen toimintaan ohjaaja.

Itsearviointi on tutkimusluokassa kokonaisvaltainen, jatkuva prosessi, joka sisältävä tutkimuskirjallisuudessa itsearvioinnille määritellyt vaiheet (Lasonen 1996; Varila 1990; Välijärvi 1996). Itsearvioinnin avulla oppilaan huomio kiinnitetään oppimisen tavoitteellisuuteen ja oman oppimisprosessin ja oppimistulosten tarkkailuun. Opettaja ohjaa oppilaat arvioimaan oppimisprosessiaan koko opetusjakson ajan. Itsearvioinnin onnistumisen kannalta keskeisiä vaiheita opetusjakson aikana olivat opetusjakson aloitus, oppilaiden omien tavoitteiden asettaminen ja oppilaiden itsearviointi jakson lopussa.

Itsearviointi tapahtuu oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kautta, jolloin opettaja toimii itsearviointiin ohjaajana, varmistajana ja tukijana. Itsearviointi käsitetään tapauksessa oppimisen välineeksi, joka sisäistetään harjoittelemalla itsearviointitaitoja turvallisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Itsearvioinnin lisäksi oppilas saa palautetta toiminnastaan ryhmältä ja opettajalta.

Opettajan tärkeimpiä tehtäviä tapauksen itsearviointiprosessissa olivat itsearvioinnin suunnittelu ja suuntaaminen oppimisprosessin arviointiin, oppilaiden työskentelyprosessin käynnistäminen, työskentelyn rajojen asettaminen, tavoitteellisuuden osoittaminen, konsultointi työskentelyn yhteydessä, prosessin etenemisen varmistaminen, palautteen antaminen ja oppilaiden itsearvioinnin vahvistaminen ja itsearvioinnin avulla saadun tiedon kokoaminen. Opettajan merkitys itsearviointiprosessin onnistumiselle on olennainen, eikä oppilaiden itsearvioinnin voida ajatella tapahtuvan ilman opettajan suunnittelu- ja ohjaustyötä (Boud 1985; Martikainen & Savolainen 1995).

Ahon ja Laineen (1997) kuvaamassa Borban itsetuntomallissa hyvän itsetunnon seurauksena yksilöstä tulee itseään vahventava, hän ei tarvitse ulkoista tukea motivoitumiseensa, vaan ottaa vastuun toiminnastaan. Itsetunnon vahvistuminen tapahtuu toistuvana kehämäisenä prosessina.

Teemajakson itsearviointiprosessin tuloksena on oppilaan voimantunto, joka toteutuu opettajan antaman tuen ja palautteen avulla. Oppilas arvioi omaa toimintaansa ja raportoi arvionsa opettajalle, joka antaa arvioinnista palautetta. Palaute toimii vahvistuksena oppilaan omalle arvioinnille ja lisää oppilaan itsetuntemusta ja itsearvostusta.



## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston luotettavuutta kuvaa aineiston aitous ja relevanttius. Aitous ilmenee Syrjälän ym. (1994, 50) mukaan siitä, että samasta asiasta tutkimukseen osallistujien ilmaisut ja tutkijan olettamukset ovat yhteneväiset. Tutkimuksen relevanttiutta voidaan tarkastella ongelman asettelun takana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Relevanttius toteutuu, jos tutkija kykenee pitämään teoreettiset lähtökohdat johdonmukaisina ja aineistosta nousseet asiat nimetään teoriaosassa esitetyin käsittein. Tutkimuksen johtopäätökset ovat luotettavia silloin, kun ne vastaavat tutkittavien käsityksiä tulkittavasta asiasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Kvalen (1989, 73-92) määritelmän mukaan tarkastella kommunikatiivisen ja pragmaattisen validiuden käsitteiden avulla. Pragmaattinen validius perustuu tutkijan kykyyn osoittaa ne tutkimuksen sisäiset käytännön seuraukset, joihin hänen analyysitapansa johtaa. Kommunikatiivinen validius tarkoittaa sitä vahvistusta, jonka tutkija voi saada muilta tahoilta omille tulkinnoilleen ja johtopäätöksilleen.

Yhtenä keinona tarkastella tapaustutkimuksen luotettavuutta Syrjälä ym. (1994, 52) pitävät menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatiota. Triangulaation avulla pyritään vähentämään systemaattisia virheitä tutkimusaineistossa ja sen avulla tutkija voi myös puolustautua väitettäessä, että hänen esittämänsä tulokset ovat vain yhden metodin, yhden tietolähteen ja yhden tutkijan harhaa.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti tarkoittaa toistettavuutta ja kvalitatiivisessa aineistossa enemmänkin yleistettävyyttä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa erityisesti evaluaatiotutkimuksessa yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta eikä tilastollisena todennäköisyytenä. (Syrjälä ym. 1994, 52.)

Opettaja oli molemmille tutkijoille tuttu jo ennen tutkimusprosessia. Leena oli ollut opettajan luokassa kahdesti opetusharjoittelijana, jolloin luokassa olivat samat oppilaat kuin tutkimushetkellä. Myös Piialle opettaja oli tuttu, koska myös Piia oli ollut koulussa opetusharjoittelijana ja työskenteli tutkimuksen aikaan koulussa, mutta opettajan opetusta Piia ei ollut ennen tutkimusta seurannut.

Kerroimme opettajalle pro gradu -työsuunnitelmastamme ja kiinnostuksestamme hänen työtapojaan ja itsearviointimenetelmiään kohtaan. Opettaja oli innostunut keskustelemaan oppilaiden itsearvioinnin kehittämistä ja lupautui tutkimuksemme kohteeksi. Tutkimuksemme aluksi kerroimme opettajalle tutkimuksemme tavoitteista ja tutkimusmenetelmistä. Heti alkukeskusteluissa kävi selväksi, että olisimme luokassa ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, eikä tarkoituksemme olisi vaikuttaa opettajan suunnittelu- tai opetustyöhön.

Haastatteluissa tehtävämme oli antaa opettajan kommentoida jakson suunnittelua, etenemistä ja arviointiprosessia. Haastattelukysymysten avulla oli tarkoitus saattaa opettajan pedagoginen ajattelu "näkyväksi" ja tallentaa se.

Tutkijoiden ja tutkittavan välille syntyi luottamuksellinen tutkimussuhde. Opettaja käytti paljon omaa aikaansa tutkimuksemme haastatteluihin ja oli haastatteluissa keskittynyt ja pohdiskeleva. Olimme tervetulleita seuraamaan kaikkia opetusjakson tilanteita. Opettaja oli koko tutkimusjakson ajan käytettävissämme, valmis vastaamaan kysymyksiimme ja halukas auttamaan tutkimuksemme etenemisessä. Opettajan tapa vastata esitettyihin kysymyksiin oli avoin ja innostunut. Hän puhui myös arkaluontoisista aiheista, mikä osoitti opettajan luottavan tutkijoihin. Opettajan tieto siitä, että oppilaiden henkilöllisyydet ei selviäisi raportista, eivätkä he olisi varsinaisia tutkimuskohteita, lisäsi keskustelutilanteiden luotettavuutta.

Tutkijoiden ja luokan välinen suhde oli välitön ja luonteva. Kumpikin tutkija oli oppilaille entuudestaan tuttu aiemmilta jaksoilta, jolloin tutkijat olivat olleet opettajan roolissa. Tutkimuksen ajan olimme ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, eikä läsnäolomme näyttäneen olevan vaikutusta luokan toimintaan. Teemajakson alussa kerroimme luokalle, että tutkimuksemme kohteena on luokan opettaja ja hänen toimintansa. Myös oppilaiden koteihin lähetettiin tiedote tutkimuksesta, jolloin selvitimme, ettei läsnäolomme luokassa kosketa oppilaita. Toivoimme oppilailta mahdollisimman normaalin luokkatilanteen mukaista käyttäytymistä. (Liite 12. Kirje oppilaiden vanhemmille)

Tutkimusprosessin aikana tutkittavan ja tutkijoiden välille kehittyi yhteinen kieli ja sanasto, jonka muodostuminen oli olennaista päästäksemme sisään tutkittavaan ilmiöön. Alkuvaiheessa tarkastimme käsityksiemme vastaavuuksia keskustelemalla niistä opettajan kanssa. Tutkimuksessamme käytämme pitkälti opettajan käsitteistöä itsearviointiin liittyvistä asioista. Ala-asteella suoritettusta itsearvioinnista on Suomessa tehty

vähän tutkimusta, minkä vuoksi käsitteistön laatiminen aikaisempien tutkimusten perusteella oli hankalaa.

Videoinnin vaikutusta opettajan käyttäytymiseen on vaikea arvioida, mutta aikaisemmin opettajan opetusta seurannut toinen tutkijoista ei huomannut opettajan käyttäytymisessä muutosta. Opettajan oman kommentin mukaan videointi ei vaikuttanut hänen toimintaansa millään tavalla. Luokan toimintaan videointi vaikutti parina ensimmäisenä päivänä siten, että jotkut oppilaat halusivat esiintyä kameran edessä. Oppilaiden totuttua kuvaamiseen he eivät kiinnittäneet kameraan huomiota. On kuitenkin vaikea sanoa vaikuttiko kuvaaminen joidenkin oppilaiden haluun osallistua opetuskeskusteluihin. Koska oppilaiden toiminta ei ollut tutkimuksen kohteena, ei asialla ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista merkitystä.

Tutkimuksessamme on luotettavuutta pyritty varmistamaan menetelmä-, aineisto- ja tutkijatriangulaatiolla. Tiedonkeruumenetelminä käytimme teema-, avoimia ja STR - haastatteluja, luokkatilanteiden havainnointia, muistiinpanojen tekemistä päiväkirjoihin ja videointia. Opettajan ajattelun tutkimisen kannalta koimme aineistonkeruumenetelmät onnistuneiksi, koska ne tarjosivat meille myös opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan välisen vertailumahdollisuuden. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että keräsimme tietoa opettajan ajattelusta prosessin eri vaiheissa pitkällä aikavälillä ja samat aiheet nostettiin esiin useamman kerran.

Tulkinnan luotettavuuteen vaikuttaa todennäköisesti eniten tutkijatriangulaation toteuttaminen. Johtopäätökset ja tutkimukselliset ratkaisut on tehty yhdistämällä molempien tutkijoiden havaintoja ja tarkastelemalla niitä kriittisesti yhdessä. Suuri osa tulkinnallisesta työstä on tehty siten, että kumpikin tutkija on tahollaan havainnoinut tilanteen ja tehnyt siitä omat johtopäätöksensä, jonka jälkeen johtopäätöksistä on keskusteltu ja pyritty yhteiseen analyysiin tilanteista. Tutkimuksen analyysi on tehty yksimielisesti.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että opettaja on pro gradu -työmme esitarkastusvaiheessa tutustunut työhömmе ja esittänyt siitä oman arvionsa. Käydyn keskustelun perusteella varmistimme sen, että tekemämme tulkinnat opettajan ajattelusta ja toiminnasta ovat yhteneväiset opettajan oman mielikuvan kanssa.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy se, miten hyvin tutkijat osaavat raportoidessaan kuvailla tutkittavaa ilmiötä ja tutkijoiden päättelyprosessia. Tutkimuksemme raportoinnissa olemme pyrkineet siihen, että tutkimuksen päättely näkyy lukijalle raporttiin

sisällytettyjen luokkatilanteiden kuvausten ja haastatteluotteiden avulla. Pyrimme raportoinnissa loogisuuteen. Päätelymme etenemisen ymmärtämistä helpottanee tutkimusraportin kronologinen järjestys ja tutkimusta ja ilmiötä esittävät kuvat.

Olosuhteet tutkimuksen suorittamisen kannalta olivat melko hyvät. Opettajalla oli aikaa vastaila kysymyksiimme ja olla haastateltavana oppituntien ulkopuolella. Teemajakson ulkopuoliset asiat veivät jonkin verran aikaa ja oppilaiden keskittymistä toisaalle tutkimuksen kohteena olleesta teemasta. Jakson aikana luokka valmisteli leirikouluun lähtöä ja koulussa oli yhtäaikaista esimerkiksi urheilutapahtuma. Lisäksi jakso oli kuudennen luokan viimeinen jakso, jossa itsearviointia toteutettiin. Tutkimuksen kannalta tämä oli harmi, koska olisi ollut kiinnostavaa seurata itsearvioinnin vaikutuksia seuraavien jaksojen suunnitteluun, toimintaan ja arviointiin.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksen opettaja on pedagogiselta ajattelultaan humanistis-konstruktivistinen opettaja, joka opetustoiminnassaan tähtää oppilaan oppimisprosessin itseohjautuvuuteen. Opetusjakson tarkkailun perusteella opettaja toimii itsearviointiprosessin aikana useassa eri roolissa, jotka sisältyvät konsulttiopettajan toimintaan. Työvälineenä oppilaan itseohjautuvuuden lisäämiseksi konsulttiopettaja käyttää itsearviointia.

Tutkimus kuvaa yhden opettajan tapaa tulkita nyky-yhteiskunnan kasvatusta ja opettajuutta koskevia vaatimuksia. Opettaja on sitoutunut nykyiseen kasvatustajatteluun ja on tietoisesti kehittänyt opettajuuttaan pyrkimällä tekemään oppilaasta oppimisen subjektin ja vähentämällä omaa osuuttaan tiedonjakajana ja auktoriteettina. Suhteessa oppilaan oppimisprosessin hän pyrkii irtautumaan oppimisprosessin ulkoisesta kontrolloinnista ja lisäämään oppilaan omaa sisäistä motivaatiota ja vastuuta oppimisestaan.

Tutkimuksemme antaa tietoa ala-asteella toteutettavasta oppilaiden itsearviointiprosessista. Opettaja käyttää itsearviointia arviointimenetelmänä ja oppilaan itseohjautuvuuteen tähtäävänä työvälineenä. Itsearviointi on osa tavoitesuuntautunutta oppimista, joka sisältää oppilaiden tavoitetietoisuuden ja oman toiminnan analysoinnin. Itsearviointi on tutkimuksen perusteella sopiva arviointimenetelmä jo ala-asteen opetuksessa. Tutkimus antaa tietoa itsearvioinnista opettajan toiminnan kannalta ja antaa yhden mallin oppilaiden itseohjautuvan prosessin suunnittelulle ja tukemiselle.

Opettajan toiminnalla on olennainen merkitys oppilaan itsearviointiprosessin tukijana ja arvioinnin varmistajana. Itsearviointitaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa vertaisryhmän ja ohjaavan aikuisen kanssa. Itsearviointiin liittyy henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen ja tietoisuus yhteisistä tavoitteista. Opettajan tehtävä on ohjata oppilasta asettamaan itselleen tavoitteita, toimimaan tavoitesuuntautuneesti ja arvioimaan prosessiin ja tuotoksiaan asettamiensa tavoitteiden perusteella.

Tutkimuksemme saattaa antaa melko idealistisen kuvan itsearvioinnin mahdollisuuksista kasvatuksessa. Itsearviointi on kuitenkin vähitellen kehittyvä taito, jonka kehittäminen sisältää ristiriitaisuuksia ja epävarmuutta oppimistuloksista. Opettajan luokassa itsearviointitaitoja oli harjoiteltu jatkuvasti käytettynä työmenetelmänä useamman vuoden ajan. Yksinkertaisesta, tuotokseen kohdistuvasta arvioinnista luokassa on edetty nykyiseen

oppimisprosessiin kohdistuvaan arviointiin. Tutkimuksemme ajoittui tilanteeseen, jolloin opettajan ja luokan yhteistyö oli itsearviointitaitojen kehittämisen kannalta parhaimmillaan. Seuraavana vuonna opettaja aloittaa itsearviointityön kehittämisen alusta uuden ryhmän kanssa.

Aiheemme laajeni itsearviointitutkimuksesta opettajan pedagogisen ajattelun tutkimukseksi, koska opettaja osoitti oman pedagogisen ajattelunsa toimivan pohjana oppilaiden itsearvioinnin toteuttamisessa. Tutkijoina olemme olleet yllättyneitä siitä, miten pitkälle tutkimushenkilö nuoresta iästään huolimatta on tietoisesti kehittänyt omaa opettajuuttaan ja opetusmenetelmiään. Opettajan toiminta on hyvin perusteltua ja harkittua. Tulevina opettajina saimme tärkeän kokemuksen yhden opettajan tavasta rakentaa omaa opettajuuttaan ja tehdä opettajan työtä.

Tutkimusmenetelmien valinta onnistui mielestämme kohtuullisen hyvin. Onnistuimme tavoitteessamme saada tapauksen opettajan pedagoginen ajattelu näkyväksi ja saimme tietoa opettajan eri tehtävistä oppilaiden itsearviointiprosessissa. Aloittelevina tutkijoina sorruimme kuitenkin liian monien ja vaativien tutkimusmenetelmien käyttöön. Laajan aineiston analysointi vei aikaa ennakoitua enemmän ja pitkitti tutkimusprosessimme aikataulua. Toisaalta kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa asiayhteyksien ymmärtäminen ja monipuolisen kokonaiskuvan saaminen tutkittavasta aiheesta, vaatii datan keräämistä useilla eri menetelmillä.

Tutkimuksemme kohdistui opettajan toimintaan oppilaiden itsearviointiprosessin ohjaajana. Voimme olettaa, että itsearviointitaitojen kehittämällä on vaikutusta oppilaan itsetuntoon ja itseohjautuvuuteen, ja että oppiminen on tapauksessa käytettyjen menetelmien avulla kokonaisvaltaista ja pitkäkestoista.

Jatkotutkimus voisi oletusten perusteella kohdistua itsearviointitaitojen vaikutusten tutkimiseen esimerkiksi oppilaiden itsetunnon tai itseohjautuvuuden kannalta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia ala-asteella omaksuttujen itsearviointitaitojen vaikutuksia oppilaiden motivaatioon, myöhempään koulumenestykseen, itsetunnon kehittymiseen ja tiedon omaksumiseen.

Koska kyseessä on kvalitatiivinen tapaustutkimus, tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset eivät ole toistettavissa. Tutkimus antaa kuitenkin lukijalle tietoa opettajuudesta, opettajan pedagogisesta ajattelusta ja yhden mallin oppilaiden itsearvioinnin käyttämisestä työvälineenä ala-asteella.

**LÄHTEET**

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus & kasvatus. Helsinki: Edita.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. 1991. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369-398.

Borba, M. 1989. Self esteem builders. Teokseen viitattu teoksessa S. Aho & K. Laine, 18-58.

Boud, D. 1981. Developing student autonomy in learning. London: Kogan page.

Boud, D. 1986. Implementing student self-assessment. HERDSA. Green Guide no.5. University of New South Wales.

Brown, A. C., Bransford, J. D., Ferrera, R. A. & Campione, J. C. 1983. Learning, remembering and understanding. Teoksessa J. H. Flavell & E. M. Marman (toim.) *Handbook for child psychology. Cognitive development 3*. New York: Wiley, 77-166.

Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. Analyzing alternative theories. New York: Teachers College Press.

Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.

Coleman, J. C. (toim.) 1982. Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin + Göös.

Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring, a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 906-911.

- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1996a. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), 69-82.
- Korpinen, E. 1996b. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Kunnallisan alan kehittämissäätiö.
- Koulu ja tieto. 1990. (toim. ei mainittu) Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kurki, L. 1990. Tiedosta viisauteen. Teoksessa Koulu ja tieto. (toim. ei mainittu) 32-41.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kvale, S. 1994. To validate is the question. Teoksessa S. Kvale (toim.), 73-92.
- Kvale, S. (toim.) 1994. Issues of validity in qualitative research. Lund universitet: Studentlitteratur.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Lasonen, J. 1996. Itsearviointin lähtökohdat ja toteutuminen eräissä nuorisoasteen kokeiluyksiköissä. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), 143-168.
- Lehtinen, E. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa E. Lehtinen (toim.), 12-40.
- Lehtinen, E. (toim.) 1997. Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. Aktivoiva opetus. Tampere.



Martikainen, M. & Savolainen, S. 1995. Itsearviointi - arviointimuotojen kuningas? Kolmas-, neljäs- ja kuudesluokkalaiset itsearvioijina sekä opettajien ja vanhempien käsityksiä itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.

Niikko, A. 1992. Kasvatus 4. 359-365.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Opetusministeriön työryhmän muistio. 1996. Helsinki: Opetusministeriö.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Pitkänen, P. 1996. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.

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

Rogers, C. R. 1986. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.

Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofinen tutkimusseura ry. 3-17.

Rubin, A. 1996. Tulevaisuuskasvatuksen etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim), 108-118.

Räsänen, A. & Frisk, T. 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Opetushallitus. 6 / 1996. Arviointi. Helsinki: Yliopistopaino.

Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä: Opettajan etiikka -opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Sarja E:12.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. 1995. (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus.
- Sheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steiner-koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.), 5-16.
- Turunen, K. E. 1990. Tiedon idea ja lajit. Teoksessa Koulu ja tieto. (toim. ei mainittu) 68-83.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28 (3), 211-220.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus, 2.
- Vauras, M. & Silvén, M. 1985. Metakognition kehittyminen kouluiässä. Katsaus tutkimukseen. Turun yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 75.

- Wilson, C. 1982. Minän kehitys. Teoksessa J. C. Coleman (toim.), 32-54.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Väljjarvi, J. 1996. Oppilasarviointi opiskelun uudistumisen tukijana ja tukahduttajana lukiossa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), 123-142.
- Yin, R. 1989. Case study research. Design and methods. London: Sage.
- Yrjönsuuri, Y. 1989. Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kouluhallitus.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zimmerman, B. 1989. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-229.

**LIITTEET**

Liite 1: Teemahaastattelukysymykset 8.1. . . . .	125
Liite 2: Teemahaastattelukysymykset 29.1. . . . .	127
Liite 3: Tutkijoiden kuvio teemajakson etenemisestä . . . . .	129
Liite 4: Opettajan kuvio teemajakson etenemisestä . . . . .	130
Liite 5: Teemahaastattelukysymykset 29.5. . . . .	131
Liite 6: Opettajan jaksokuvaus . . . . .	132
Liite 7: Opettajan jaksoarviointi . . . . .	134
Liite 8: Oppilaiden jaksoarviointikaavakkeet . . . . .	135
Liite 9: Videoanalyysikaavake . . . . .	138
Liite 10: Suunnitelmakortti . . . . .	139
Liite 11: Luokan lukujärjestys . . . . .	140
liite 12: Kirje oppilaiden vanhemmille . . . . .	141

## Haastattelukysymykset

### Opettajan henkilöhistoriaa:

1. Ikä
2. Perhesuhteet
3. Kerro lyhyesti oman elämäsi historia (kotipaikkunta, perhe jne...)

### Opettajan työuran historiaa:

4. Mitkä asiat vaikuttivat ammattiin hakeutumiseesi?
5. Miksi halusit opettajaksi?
6. Opiskeluaika ja paikka.
7. Miten olet huolehtinut ammatillisesta kehityksestäsi?
8. Kerro oman urasi ja opettajuutesi kehittymisestä.
9. Miten joillakin ihmisillä tai tapahtumilla on ollut vaikutusta työhösi (työelämän aikana)?
10. Mikä sinulle on tärkeintä opettajan työssä?
11. Oletko muuttanut tietoisesti työtäsi? -milloin? -miksi?
12. Onko jotain sellaista, mitä haluaisit juuri nyt muuttaa työssäsi, jos siihen olisi mahdollisuus?
13. Mitä et halua muuttaa?
14. millaiseksi koet tämän hetkisen opettajuutesi?

### Oppiminen

15. Mitä oppiminen mielestäsi on?
16. Mikä on oppimisen merkitys oppilaalle?
17. Mikä on koulutuksen merkitys?
18. Millainen tieto ja taito on oppilaalle tärkeää?
19. Mikä merkitys oppilaiden taipumuksilla on oppimiseen?
20. Mikä merkitys ympäristöllä on oppimiseen?
21. Mikä merkitys opetuksella on oppimiseen?
22. Mikä merkitys opettajan persoonalla: käsitykset, arvot, asenteet on oppimiselle?
23. Mikä merkitys seuraavilla asioilla on oppimiseen: motivaatio, mielenkiinto koulua kohtaan, minäkäsitys, tarkkaavaisuus ja luovuus

### Opettaminen

24. Mitä opettaminen on?
25. Mikä opettajan rooli on oppimistapahtumassa?
26. Kuvaile lyhyesti käyttämiäsi opetusmenetelmiä
27. Ovatko jotkut menetelmät toisia parempia? Miten ja miksi?
28. Mitä innovatiivisia kokeiluja olet toteuttanut työssäsi?
29. Mikä on suunnittelun rooli työssäsi/ oppimistapahtumassa?
29. Mitkä ovat suunnittelun lähtökohtia?
30. Milloin ajattelet, että olet onnistunut työssäsi?
31. Miten opettajan asenteet arvot ja persoonallisuus vaikuttavat opetustapahtumaan?

(jatkuu)

## Arviointi

32. Mikä on arvioinnin merkitys oppimiselle?
33. Mitä oppilaan toiminnassa voi arvioida?
34. Missä tilanteissa arvioit oppilaita?
35. Millä menetelmillä arvioit oppilaita?
36. Miten suhtaudut kokeisiin? Millaiset kokeet ovat tarpeellisia?
37. Mitä käsite itsearviointi sinulle merkitsee?
38. Miten olet käyttänyt itsearviointia?
39. Milloin oppilas pystyy itsearviointiin?
40. Miten ohjaat oppilaita itsearviointiin?
41. Mitä oppilas voi itsearvioida?
42. Missä tilanteissa itsearviointia ei voi käyttää?
43. Missä tilanteissa itsearviointia ei kannata käyttää?
44. Mikä on itsearvioinnin merkitys oppimiselle?
45. Mitä oppilaiden itsearviointi vaatii opettajalta?
46. Kuinka arvioit omaa työtäsi ja kehittymistäsi?
47. Miten haluaisit muuttaa oppilaiden itsearviointia?
48. Kuinka oppilaat arvioivat työtäsi?

## Liite 2: Teemahaastattelukysymykset 29.1.

### Haastattelukysymykset prosessin etenemisestä

#### Kuvaile jakson eteneminen:

##### Suunnittelu

- mitä asioita, millaisia asioita suunnittelet
- miten otat huomioon edelliset arvioinnit ja jaksot
- vaikuttavatko vanhat suunnitelmat ja kuinka paljon
- vanhempien, oppilaiden ja muiden opettajien mukaan ottaminen; missä vaiheessa, miten
- kerro, miten konkreettisesti teet suunnittelutyötä; menetelmät, tavat, aikataulu
- millaisia asioita kannattaa suunnitella etukäteen

##### Tavoitteiden asettaminen

- missä vaiheessa
- ketkä osallistuu
- miten vaikuttaa jaksosuunnitelmaan
- käytännössä: miten tapahtuu (kirjallisena va: jakson sisältö esitelty?)
- mitä tavoitteet sisältävät (etukäteen ajateltuna) tiedollista/prosessin hallintaa/taitoja

##### Opetuksen eteneminen

- miten se, että tavoitteet on asetettu, näkyy jakson aikana
- miten ulkopuolinen tarkkailija voi nähdä tavoitteiden asettelun vaikutukset tuntien sisällöissä jakson edetessä
- millaisia opetusmenetelmiä, työmuotoja jaksoon tulee sisältymään
- mitä tässä vaiheessa olet suunnitellut jaksolle

##### Jakson koonti / yhteenveto

- miten tehdään, kuinka tapahtuu
- kontrolloidaanko tavoitteiden saavuttaminen, miten

##### Arviointi

- miten käytännössä tapahtuu
- kuka arvioi mitäkin
- mitä arvioidaan

##### Jälkityö (ope arvioi läpikäytyä jaksoa)

- milloin, miten
- mikä vaikutus työssä eteenpäin

(jatkuu)

## **Oppilaan itsearviointi**

Miten itsearviointi konkreettisesti sisältyy jaksoon / prosessiin (nykyisessä muodossaan)?

- suunniteluvaiheessa
- tavoitteiden asetuksessa
- opetuksen yhteydessä
- jakson yhteenvedossa
- loppuarvoinnissa
- jälkityössä

Mitkä ovat opetusjakson aikana itsearvioinnin kannalta tärkeimpiä taitekohtia? (Mitkä tilanteet ja asiat ulkopuolisen tarkkailijan tulisi seurata?)

Mitä itsearviointiin liittyviä asioita ulkopuolisilta tarkkailijoilta jää joka tapauksessa näkemättä / huomaamatta?

### **Opetuksen tavoitteet**

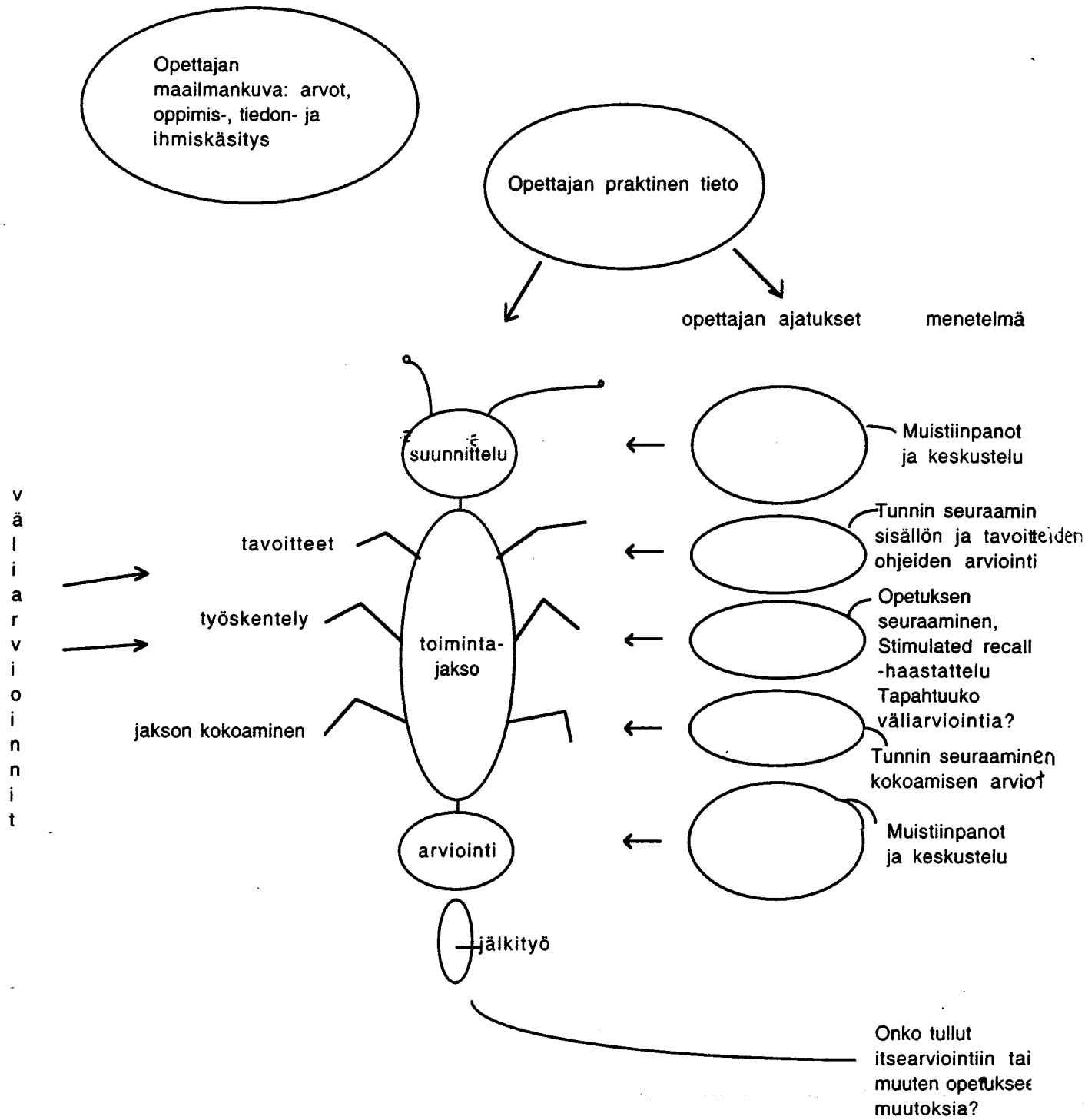
Millaisia asioita haluat oppilaidesi oppivan? Kun oppilas siirtyy ala-asteelta yläasteelle, mitä hänen olisi pitänyt saada kuuden vuoden aikana itselleen? (tietoja / taitoja)

Miten itsearviointi tukee näitä tavoitteita?

Mitä itsearviointi antaa oppilaille?



# Prosessi





# Jaksotyöskentely

Prosessin eteneminen



## Sisältöjen kokoaminen ja työtapojen valinta

- edellisten vuosien toteutukset
- koulun ops / MacOps - muut koulut
- luokka-asteen opettajien yhteissuunnittelu
- vanhemmilta syksyllä tulleet ideat
- oppilaiden (ja vanhempien) edellisten jaksojen palaute

## Suunnittelu ja pohjatyö

- opettaja(t)

## Jakson aloittaminen

- kokonaisuuden läpikäynti oppilaiden kanssa
  - sisällöt
  - työtavat
  - yhteiset osuudet / valinnaiset osuudet
  - tavoitteet
- jaksokuvaus arviointikansioon

- oppilas

## Yhteinen osuus

- yhteiset tavoitteet
- yhteiset sisällöt
- vaihtelevat työtavat
  - vierailijat?
  - tutustumiskäynnit?

## Työskentelyvaihe

## Valinnainen osuus

- oppilas
  - asettaa tavoitteet
  - kokoaa materiaalit
  - valitsee ryhmänsä
  - hahmottaa työaikansa
- yhteistoiminnallisuus
- asiantuntijaryhmät
- muiden tuotosten hyväksikäyttö

## Kokoaminen

- jakson vielä ollessa käynnissä päivittäin yhteiset koontitilaisuudet
- tavoitteiden saavuttamisen tutkailua yksin tai ryhmissä

## Arviointi

- oppilaat ja opettaja

## Jakson päättäminen ja arviointi

- yhteiset tavoitteet
  - tiedolliset tavoitteet - koe? (yhteiset sisällöt tai työtavat)
- omien tavoitteiden saavuttaminen
  - itsearvioiden prosessin kulku
  - dialogi oppilas - opettaja - vanhemmat
- mitä dokumentoidaan arviointikansioon?

- opettaja

- oppilas

- vanhemmat

- mitä huomioitava jatkossa
  - opettajan valinnat
    - työtavat, aika, materiaalit, sisällöt
  - oppilaan valinnat
- resurssit
  - erityisopettaja?

## Kysymykset

-miten oppilaat kokivat itsearvioinnin tässä jaksossa?

-miten opettaja motivoi oppilaat itsearviointiin?

(tai tarvittiinko motivointia?)

-mitkä olivat jakson tärkeimpiä hetkiä opettajan työn kannalta?

-kuinka itsearviointi sopi tähän jaksoon?

-millaisia oppilaat ovat itsearvioijina?

mikä sujuu hyvin, mikä huonosti?

-kuinka oppilaiden itsearviointi on tässä jaksossa sujunut:

yhteinen osuus ja työtavat

tavoitteiden saavuttaminen

prosessin pilkkominen

ongelmakohtien ja helposti sujuneiden kohtien valitseminen

lopputulokset

rehellisyys / realistisuus

-miten itsearviointeja on käsitelty yhdessä myöhemmin, vai onko? esimerkiksi

saavuttamattomat tavoitteet

-mikä on opettajan arvioinnin tehtävä, kun

ainoastaan positiivista palautetta?

ei tavoitteiden saavuttamisen arviointia?

-jaksossa käytetyn itsearvioinnin hyöty oppilaille?

-itsearviointien vaikutus seuraaviin jaksoihin

opettajan suunnittelu, oppilaiden työt

# Vieraat maanosat

## Jaksokuvaus



## Opiskelusta

Jakso jaetaan toiminnallisesti kahteen osaan:

- kaikille yhteinen perusoppiaines
- valinnainen osuus

## Yhteinen oppiaines / viikko 10

### 1. Maapallo

- maapallon liikkeet
- pituus ja leveyspiirit
- globaalisia ilmiöitä ja ongelmia
  - ilmasto
  - kasvillisuus
  - valtameret
  - väestö
  - alkuperäiskansat

### 2. Australia ja Oseania

- luonnonolot
- historia
- aboriginaalit

### 3. Amerikka

- maanosan asuttaminen
- intiaanit ja muut alkuperäiskansat
- orjakauppa
- katsaus nykypäivään
- rotuongelmat

### 4. Etelämanner

- luonnonolot
- nykypäivää mantereella

## Työtavoista

Yhteisen oppiaineksen opiskelussa käytämme ainakin seuraavia työtapoja:

- työskentely opettajan johdolla ja opetuskeskustelut
- itsenäinen tiedonhankinta ja raportointi
- esitelmän tuottaminen
- pedagoginen väittely
- muut yhteistoiminnalliset työtavat
- kuvaamataidon työt

## Valinnainen osuus / viikko 11-12

Oppilas valitsee itse haluamansa sisällöt kiinnostuksensa mukaan koko jakson alueelta. Oppilas suunnittelee itse

- sisällöt
- materiaalien käytön
- ajankäytön
- ryhmäytymisen

Jokainen oppilas valmistaa vähintään kolme tuotosta - kaikki eri työtavoilla. Jos töitä entii tekemään enemmän, voi käyttää samaa työtapaa kaksi kertaa.

**Työtavoista** vihjeitä saa edellisistä jaksokuvauksista esim. Aasia -jaksosta. Työtavoja voisivat olla esim.

- kirjallinen työ
- esitelmä
- matkakertomus
- diakertomus
- matkaesite
- www.katsaus
- jännityskertomus
- ajankohtaisraportti
- multimediaesitys
- seinäfläppi
- valokuvanäyttely
- hi tech -sovellutus
- muu

Valinnaisia töitä voi toteuttaa yksin tai ryhmässä.

Sisältöjä kannattaisi valita mahdollisimman monipuolisesti erilaisista aiheista.

## Materiaalit

- oppikirjat (historia ja maantieto)
- kartastot
- tietokirjat
- matkaoppaat
- diasarjat
- www.sivut
- filmit
- cd-romput esim. Australiasta
- MacGlobe

Kirjaston tietokoneita pystymme käyttämään rajallisesti - tekstin tuottamista varten olemme varanneet hi tech -luokkaa.

Jokainen hankkii materiaaleja myös itse valinnaista osuutta varten. Mitä hankin?

---

---

---

---

---

---

---

## Työn eteneminen

- mieti urakkasi kokonaisuutena, mitä teet ja milloin ja mitä materiaaleja tarvitset.
- tutustu huolellisesti saatavilla oleviin materiaaleihin
- tee tarkka suunnitelma suunnitelmakortille valinnaisista töistäsi
- mieti ajatuskartta / tukisanaliuska tai muu kuvallinen esitys työstäsi

## Tuotoksista

Kirjalliset tuotokset kootaan kansiksi. Suuremmat tuotokset kootaan näyttelyksi luokkaan ja sen ympäristöön.

## Työskentelystä

Mieti, mitä teet kotona ja mitä koulussa - lähdeteosten saatavuus ja tietokoneiden käyttö kannattaa etukäteen miettiä.

Älä tee samaa työtä liian kauan, suunnittele ainakin kaksi työtä valmiiksi, jotta voit välillä vaihtaa työtapaa.

## Jakson tavoitteet

### Yhteiset tavoitteet

- saada monipuolinen kuva käsiteltävien maanosien historiasta ja nykypäivästä
- kyetä toimimaan vastuullisena ja omatoimisena tiedonhakijana ja yhteistyökykyisenä ryhmän jäsenenä

### Valinnainen osuus

- oppilaan asettamat tavoitteet:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

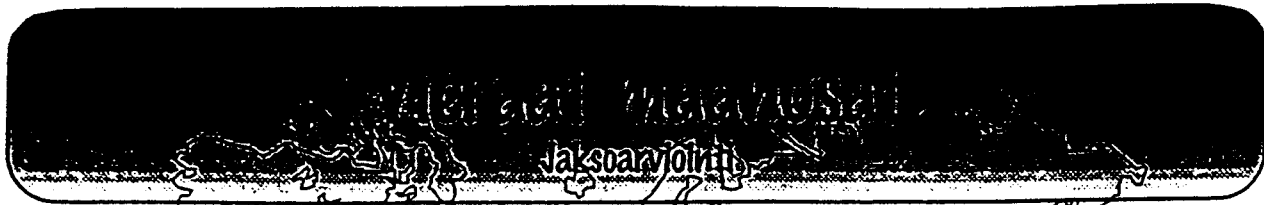
---

---

---

## Arviointi

Arvioinnin pohjana oppilaan itse määrittelemät tavoitteet.



Tämän jakson kimpussa työskentelimme kolmen viikon ajan. Ensimmäisen viikon ajan opiskelimme yhteisen osuuden kimpussa. **Kahden viimeisen viikon opiskelun jokainen oppilas suunnitteli kokonaan itse.** Jokainen valitsi

- sisällöt
- ajankäytön
- työtavat
- ryhmäytymisen

Valinnaisen opiskelun etenemisen jokainen suunnitteli suunnitelmakortille. Opettaja hyväksyi suunnitelmat ennen kuin oppilas aloitti työskentelyn.

**Oppilaan arviointi keskittyy opiskeluprosessiin.** Mietimme

- miten prosessi eteni?
- mitä ongelmakohtia tuli eteen?
- mitkä asiat onnistuivat hyvin?

Opiskelun innokkuudesta ja työn laadusta voisi päätellä, että sisällötkin opittiin hyvin. Jokainen oppilas toimi erittäin vastuullisesti ja itsenäisesti koko jakson ajan. Oppilaat tekivät valtavasti töitä koulussa - myös klo 14:sta jälkeen.

Ihan kaikkia suunniteltuja työtapoja emme ehtineet käyttämään, kiire painoi päälle varsinkin ennen itsenäistä työvaihetta.

Oppilaat toimivat ihailtavan itsenäisesti ja vastuullisesti. Koska valinnaiset työtavat olivat jo tuttuja, työskentely sujui ripeästi ja tehtyjen suunnitelmien pohjalta.

**Opettajan arviointi** on lähinnä kommentointia oppilaan arvioinnin rinnalla. Vuoropuhelu jatkuu eteen päin tulevien jaksojen aikana.

Erittäin hedelmällistä olisi saada palautetta myös vanhemmilta jakson etenemistä kodin näkökulmasta.

Kirjalliset tuotokset on koottu Vieraat maanosat -kansioksi. Tutustukaa kotona molempiin kansioihin. Loput tuotokset ovat esillä luokassa.

Oman värinsä jakson kulkuun toivat Leena Helminen ja Piia Volanen, jotka ovat kuvanneet kaikki jakson luokkatapahtumat omaa pro gradu -tutkielmaansa varten. He ovat tarkkailleet lähinnä opetuksen järjestelyjä ja opettajan toimintaa jakson eri vaiheissa sekä itsearviointikäytäntöjä.

# Vieraat maanosat

## Jaksoarviointi



### Yhteinen oppiaines

Miten saavutit tiedolliset tavoitteet?

-MELKO HYVIN

Mitkä työtavat olivat oppimisesi kannalta sopivia?

-LUKEMINEN JA TEHTÄVÄ

Miten tuotoksesi onnistuivat? Työmäärä?

-TUOTOKSET ONNISTUIVAT HYVIN  
LUKUN OTTAMATTA "ANTARKTIS"  
SEINÄFLÄPPIÄ  
-TYÖMÄÄRÄ RIETTI JUSTIINSA

Miten opit uudet asiat? Mitkä olivat helppoja, mitkä vaikeita?

-HELPOT: MULTIMEDIAESITYS  
-VAIKEAT: ASTEVERKKO 2

### Valinnainen osuus



Olet tehnyt juttuja kolmea työtapaa käyttäen. Mieti läpi jokainen prosessi - jokainen juttusi.

Mieti, olivatko valintasi järkeviä!



Aihe AUSTRALIA

Työtapa ESITELMÄ

Ryhmäytyminen JARMON  
KINSSA

Ajankäyttö KOKOVIIKKO  
SILLOINTALLOIN  
KUN OLI AIKAA JA  
KOTONA

Työn eteneminen

- ETSITTIINTIEDOT ←
- ETSITTIIN DIAT ←
- KIRJOITETTIIN TIETO - ←
- KONEELLA KIRJOITELMA ←
- SOMPE EI HYVÄKSYNYT SITÄ ←
- KIRJOITETTIIN UUSI JA  
MONIPUOLISEMPI ←
- TEHTIIN TIETOKONEELLA ←
- TUKUSANAT ←
- HARJOITELTIIN ESITELMÄ ←
- ESITETTIIN ESITELMÄ ←

Ongelmakohdat ( punaiset nuolet )

Miten ongelmia voitaisiin ratkoa ?

Mitä apua tarvitsen ?

HARJOITTELEMALLA

Hyvin sujuneet työvaiheet ( vihreät nuolet )

Miksi ne sujuivat niin hyvin ?

KOSKANE OLINAT  
HELPOJA

Liittyikö tähän juttuusi joku määrittelemistäsi tavoitteistasi ?

Arvioi tavoitteen saavuttamista !

-EI  
-TYÖRAUHA

Millainen oli lopputulos?

HYVA

(jatkuu)



Aihe YHDYSVALLAT

Aihe UUSISEELANTI

Työtapa MULTIMEDIA ESITYS

Työtapa WWW.KATSAUS

Ryhmäytyminen JARMON KANSSA

Ryhmäytyminen JARMON KANSSA

Ajankäyttö N.4 TUNTIA KLO: 14 JÄL-KEEN  
KAHTENA PÄIVÄNÄ

Ajankäyttö Y.5H MAANANTAINA  
KLO: 14-15.30

Työn eteneminen

- ETSITTIIN TIETOJA ←
- OPETELTIIN KÄYTTÄ ←
- MAÄN HYBERGARDIA,
- TEHTIIN PAINIKKEET ←
- KIRJOTETTIIN TEKSTIT ←
- ETSITTIIN KUVIA
- TEHTIIN [?] PAINIKE ←
- TEHTIIN TEKIJÄT PAINIKE ←
- ETSITTIIN KUVIOT TAUSTAKUVAT JA ←
- ... ←

Työn eteneminen

- SELATTIIN NETTIÄ ←
  - KOPIOITIIN TEKSTIT ←
  - MUOKATTIIN TEKSTIT ←
  - ETITTIIN KUVIA ←
  - KOPIOITIIN KUVAT ←
  - SIJOITETTIIN KUVAT ←
  - MUOKATTIIN KUVAT ←
  - TULOSETTIIN ←
- WWW. JUTSKA

Ongelmakohdat ( punaiset nuolet )

Miten ongelmia voitaisiin ratkoa ?

Mitä apua tarvitsen ?

EIOULLUT OIKEIN  
KUNNON KUVIA

Ongelmakohdat ( punaiset nuolet )

Miten ongelmia voitaisiin ratkoa ?

Mitä apua tarvitsen ?

-EIMITEN KÄÄN

Hyvin sujuneet työvaiheet ( vihreät nuolet )

Miksi ne sujuivat niin hyvin ?

KOSKA ASIAT OLIVAT  
HELPPOJA KUNNE OSAA

Hyvin sujuneet työvaiheet ( vihreät nuolet )

Miksi ne sujuivat niin hyvin ?

KOSKA KATIE TOA LÖYTYI

Liittyikö tähän juttuusi joku määrittelemistäsi tavoitteistasi ?

Arvioi tavoitteen saavuttamista !

-EI  
-TYÖRAUHA

Liittyikö tähän juttuusi joku määrittelemistäsi tavoitteistasi ?

Arvioi tavoitteen saavuttamista !

-EI  
-TYÖRAUHA

Millainen oli lopputulos?

AIKA HYVÄ

Millainen oli lopputulos?



Opettajan arviointi

Teit paljon työtä ja  
pitkiäkin päiviä.  
Hyvä jätkeä.

Jyskässä 21.3.1998



Huoltajan mahdollisia huomioita

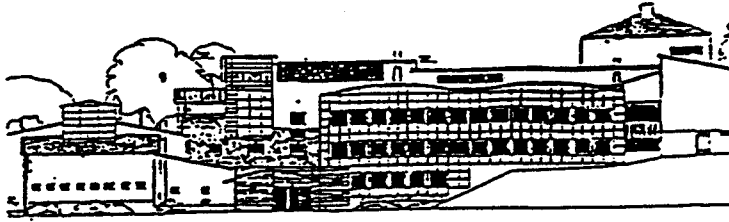
Hyvä Tuotettu kansio on  
todella mahtava.

Jyskässä 6.9.1998



**Taulukko opetusjakson etenemisestä**

	<b>sisällöt</b>	<b>työtavat</b>	<b>opettaja</b>
<b>ma</b>			
<b>ti</b>			
<b>ke</b>			
<b>to</b>			
<b>pe</b>			



## SUUNNITELMAKORTTI

oppilaan nimi \_\_\_\_\_

### Etenemissohje:

- tutustu ensin lähteisiin (ainakin kahteen)
- tee korttiin yhden juttusi suunnitelma, tee ajatuskartta / tukisanaliuska tms. kääntöpuolelle
- hyväksytä suunnitelmasi opella
- aloita sen jälkeen työskentely

Jutun nimi \_\_\_\_\_

Työtapa \_\_\_\_\_

Mitä materiaaleja tarvitset  
- lähteet \_\_\_\_\_

Suunnitelma etenemisestä

---

---

---

---

---

---

---

---

Open affekörjortus \_\_\_\_\_



# 6 C -luokka

Lukujärjestys 1997 - 98



## "Tavalliset viikot"

	MA	TI	KE	TO	PE
8-9		A2 a / VA b	VA a / - b	A2 a / VA b	
9-10	Englanti	X	X	X	Liikunta pojat
10-11	Käsityö	Musiikki	Englanti	Kuvaamataito	Liikunta pojat
11-12	Käsityö	Musiikki	X	Kuvaamataito	VA
12-13	VA	X	X	X	X
13-14	X	X	VA a / - b	X	Liikunta tytöt
14-15					Liikunta tytöt

## "Työpajaviikot"

	MA	TI	KE	TO	PE
8-9		A2 a / - b	VA	A2 a / - b	VA
9-10	Englanti	VA	VA	VA	Liikunta
10-11	Käsityö	Musiikki	Englanti	Kuvaamataito	Liikunta
11-12	Käsityö	Musiikki	VA	Kuvaamataito	VA
12-13	Työpaja	Työpaja	Työpaja	Työpaja	Työpaja
13-14	Työpaja	Työpaja	Työpaja	Työpaja	Työpaja

X = teema

VA = välineaine (matematiikan tai äidinkielen jaksot, valtaosa äidinkielen sisällöistä teemojen yhteydessä)

### Opettajat

Heli Aaltonen	Musiikki ja liikunta
Jaana Keltto	Liikunta
Ari Lehtinen	Liikunta
Auli Ahtilinna	Tekstiilityö
Kaija Kivimäki-Tabell	Englanti ja A2 saksa
Raija Ahonen	A2 ranska

### Ryhmäjako

#### a-ryhmä

Oppilaat, jotka opiskelevat A 2-kieltä

#### b-ryhmä

Oppilaat, jotka eivät opiskele A 2-kieltä

27.2.1998 Jyskässä

## **Gradu-terveisiä!**

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ja tänä keväänä teemme lopputyötämme, pro gradu -tutkielmaa, Jyskän ala-asteen 6C-luokassa.

Gradun aiheena on itsearviointimenetelmä ja sen kehittäminen. Tutkimuksemme koskee itsearviointia opettajan toiminnan ja ajatusten kautta. Lapsenne luokka on valikoitunut tutkimuksemme kohteeksi, koska luokassa on jo pitkän aikaa käytetty itsearviointia ja luokan opettaja on kiinnostunut itsearviointimenetelmien kehittämisestä.

Tutkimustyömme alkaa maanantaina 2.3.1998 ja päättyy yhtäaikaan opetusjakson päättyessä 17.3.1998. Seuraamme luokassa opettajan toimintaa ja viedoimme joillakin teematunneilla hänen opetustapojaan.

Jos aiheen tiimoilta nousee keskustelua ja kysymyksiä, olemme tavattavissa koululla kyseisen jakson ajan.

Kevätterveisin



Piia Volanen

ja



Leena Hakkarainen