

**ARVIOINTI ALKUOPETUKSESSA**  
Aulis Pökönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kevät 2000

Pökönen, A. 2000. Arviointi alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. 86 s.

Tutkimuksessa selvitetään, millaista arviointia alkuopetuksessa käytetään. Tarkemmin kartoitetaan, pidetäänkö alkuopetusikäisille oppilaille kokeita ja miten ne arvioidaan. Myös alkuopetusikäisten oppilaiden todistuksia selvitetään. Tutkimuksessa keskitytään myös vanhempien osuuteen arviointiprosessissa ja oppilaiden suorittamaan itsearviointiin. Vastanneilta alkuopettajilta kartoitettiin lisäksi, mitkä arviointimuodot he kokevat mielekkäiksi alkuopetuksessa. Kirjallisuuden perusteella muodostettiin teoriatausta, jossa selvitetään eri arviointimenetelmiä.

Tutkimuksen teoriaosuudessa määritellään alkuopetus ja arviointi. Alkuopetus on peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla tapahtuvaa opetusta. Lähtökohtina ovat lapsen aktiivinen oppiminen, yksilöllisyys ja sosiaalinen kasvu ryhmän jäseneksi. Arviointi on linkkinä opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden ja jokapäiväisen koulutyöskentelyn välillä. Teoriaosassa on tarkasteltu numeerista, sanallista, suullista, prosessi- ja ryhmäarviointia. Lisäksi on käsitelty itsearvioinnin eri muotoja sekä dokumentointia.

Tutkimus edustaa kuvailevaa survey-tutkimusta. 300 alkuopettajalle ympäri Suomea lähetettiin strukturoitu kyselylomake. Vastauksia tuli takaisin 180, joista kolmea ei voitu käyttää analysointiin. Tulokset esitetään pääosin prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna.

Tutkimusten tulosten mukaan alkuopetuksessa käytetään monipuolisesti eri arviointimenetelmiä. Syys- ja kevätlukukauden lopussa alkuopetusikäisiä oppilaita arvioitiin yleisimmin sanallisella arvioinnilla, rastitodistuksella tai suullisella arvioinnilla. Lukukauden aikana oppilaita arvioitiin yleisemmin suullisesti ja itsearvioinnin avulla. Aika moni vastaajista ilmoitti käyttävänsä myös sanallista arviointia. Kokeita pidettiin yleisemmin matematiikassa ja äidinkielessä. Kokeet arvioitiin pääosin sanallisesti. Reilusti yli puolet vastaajista ilmoitti käyttävänsä oppilaiden itsearviointia osana arviointiprosessia. Vanhemmat osallistuivat lastensa arviointiin aktiivisesti. Yleisemmin vanhemmat olivat mukana arviointikeskusteluissa. Mielekkäimmäksi alkuopetuksessa käytetyksi arviointimenetelmäksi nousi vastanneiden alkuopettajien mukaan sanallinen arviointi. Muita suosittuja arviointimenetelmiä olivat suullinen arviointi ja rastitodistus sekä oppilaiden itsearviointi.

Asiasanat: arviointi, alkuopetus

# SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen lähtökohta	4
1.2 Tutkimuksen tarkoitus	5
2. ALKUOPETUS	6
2.1 Alkuopetuksen määrittelyä	6
2.2 Valmistava tehtävä alkuopetuksessa	7
2.3 Tavoitteet	8
2.4 Toteutus	10
3. ARVIOINTI	12
3.1 Arvioinnin lainsäädäntöä	12
3.2 Arvioinnin muotoja ja tehtävät	14
3.3 Arviointikohde	18
3.4 Arviointimuotoja	20
3.4.1 Numeerinen arviointi	20
3.4.2 Sanallinen arviointi	21
3.4.3 Suullinen arviointi	22
3.4.4 Prosessiarviointi	24
3.4.5 Ryhmäarviointi	24
3.4.6 Itsearviointi	25
3.4.6.1 Portfolio	27
3.4.6.2 Kyselylomakkeet	29
3.4.6.3 Oppimispäiväkirja	30
3.4.6.4 Draama	31
3.4.7 Dokumentointi	32

<b>4. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS</b>	<b>34</b>
<b>5. TUTKIMUSONGELMAT</b>	<b>36</b>
<b>6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b>	<b>38</b>
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja -ote	38
6.2 Kohderyhmät ja tietojen koonti	39
6.3 Tiedonhankintamenetelmä	42
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	43
6.4.1 Reliabiliteetti	43
6.4.2 Validiteetti	44
6.5 Analyysimenetelmät	48
<b>7. TULOKSET</b>	<b>49</b>
7.1 Alkuopetuksessa suoritettava arviointi	49
7.1.1 Ensimmäisellä ja toisella luokalla pidettävät kokeet ja niiden arviointi	49
7.1.2 Alkuopetusikäisten oppilaiden todistukset	52
7.1.3 Vanhempien osuus arviointiprosessissa	62
7.1.4 Alkuopetusikäisten oppilaiden itsearviointi	68
7.2 Mielekkäiksi koetut arviointimuodot ensimmäisiä kouluvuotia opiskelevien oppilaiden arvioinnissa	69
<b>8. POHDINTA</b>	<b>71</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>78</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>84</b>

# **1 JOHDANTO**

## **1.1 Tutkimuksen lähtökohta**

Arviointi on ajankohtainen aihe. Elokuun 1999 alussa astui voimaan Opetushallituksen antamat peruskoulun oppilaan arvioinnin perusteet. Koska opetussuunnitelma ohjaa koulujärjestelmää, aiheutti arvioinnin perusteiden uudistukset opetussuunnitelmien tarkastuksia kunnissa. Oppilasarviointia ei voida kehittää irrallisena, vaan sille vaaditaan pohjaa opetussuunnitelmalliselta tasolta.

Uusien ohjeiden mukaista arviointia suoritettiin ensi kerran lukuvuonna 1999 - 2000. Uudet arviointiperusteet herättivät myös valtakunnallista arviointikeskustelua. Usein keskustelu keskittyi päättö- ja lukuvuosiarviointiin. Sen sijaan alkuopetusikäisten oppilaiden arviointimuodoista ja -käytännöistä ei juurikaan keskusteltu.

Kesällä 1999 julkaistiin Sirkku Kananojan tuore väitöskirja Arviointi lasten kehityksen seurannassa, Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Tässä teoksessa oli otettu myös alkuopetusikäisten arviointi huomioon. Sirkku Kananoja on itse kehittänyt alkuopetusikäisten oppilaiden

arviointia ja -muotoa. Väitöskirjassaan Kananoja selvitti myös arviointitarpeen kartoituksen ensimmäisellä luokalla.

Arviointi on opettajalle väline, jolla hän kykenee ohjaamaan ja kannustamaan oppilastaan. Parhaimmillaan arviointi tukee, motivoi ja auttaa oppilasta oppimaan tehokkaammin. Alkuopetusikäisten arvioinnilla luodaan pohjaa myöhempien vuosien arvioinnille ja näin ollen ensimmäisten kouluvuosien merkitys on erittäin keskeinen. Positiiviset ja oikeudenmukaiset arviointikokemukset motivoivat jo sinällään yrittämään.

## **1.2 Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa, minkälaista arviointia alkuopetuksessa suoritetaan. Lisäksi selvitän, mitkä arviointimuodot ovat mielekkäitä ensimmäisiä kouluvuosia opiskelevien oppilaiden arvioinnissa.

Kartoitan myös, pidetäänkö ensimmäisellä ja toisella luokalla kokeita ja miten ne arvioidaan. Selvitän, minkälaisia todistuksia alkuopetusikäiset oppilaat saavat syys- ja kevätlukukauden lopussa ja miten heitä arvioidaan lukuvuoden aikana.

Lisäksi tarkastelen vanhempien osuutta alkuopetusikäisten oppilaiden arvioinnissa. Selvitän, osallistuvatko he lastensa arviointiin ja jos osallistuvat, millä tavoin. Tutkin myös, suorittavatko ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat itsearviointia.

## **2 ALKUOPETUS**

### **2.1 Alkuopetuksen määrittelyä**

Alkuopetus kuuluu peruskouluun ja kouluopetukseen. Se on ensimmäisellä ja toisella luokalla tapahtuvaa opetusta, osa koulun opetuskokonaisuutta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 29.) Lähtökohtina ovat lapsen aktiivinen oppiminen, yksilöllisyys ja sosiaalinen kasvu ryhmän jäseneksi. Opetus ja oppiminen perustuu elämyksellisyydelle, leikinomaisuudelle, toiminnallisuudelle ja elämänläheisyydelle. (Opetushallitus 1994, 41.) Alkuopettajina toimivat luokanopettajat. Luokanopettajan koulutuksessa alkuopetuksen voi valita sivuaineeksi. (Brotherus ym. 1999, 154.)

Alkuopetuksella on tärkeä rooli peruskoulussa. Lisäksi sillä on itseisarvoinen tehtävä. Tämä toteutuu lapsen kehittyessä koululaiseksi ja eläessä mielenkiintoista elämäänsä. Nykyään on ollut suuntana yhdentää alku- ja esiopetusta. Tulevaisuudessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyö korostuu uusien oppimiskokemusten turvaajana. (Brotherus ym. 154-155.)

Alkuopetus toimii porttina kouluelämään ja siksi onkin ensiarvoisen tärkeää luoda kahdesta ensimmäisestä alkuopetusvuodesta niin motivoivia ja

tarkoituksenmukaisia, että mukavat elämykset ja kokemukset kantavat hedelmää tulevinakin kouluvuosina. Juuri näinä ensimmäisinä vuosina oppilaat muodostavat asenteita niin koulua kuin oppimistakin kohtaan. (Brotherus ym. 154-155.).

Alkuopetusikäiset oppilaat saavat ensimmäiset kosketukset koulumaailmaan ensimmäisellä ja toisella luokalla. Osa oppilaista on voinut saada koulusta esimakua jo esiopetuksessa, jossa harjoitellaan koulussa vaadittavia taitoja. Ihanteellinen tilanne lapsen kannalta on järjestely, jossa esiopetusryhmä on lähellä tai osana koulua, jolloin tutustuminen kouluun sujuu ilman erityisiä toimenpiteitä. Tällöin lapsi kasvaa koululaiseksi luonnollisesti.

Jotta lapsi saisi positiivisen asenteen oppimista ja sosiaalista kanssakäymistä varten, kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana tulisi erityisesti tukea lapsen alkavaa opintietä.

## **2.2 Valmistava tehtävä alkuopetuksessa**

Alkuopettajan tulisi ymmärtää kokonaiskuva koulun toiminnasta, jotta alkuopetuksen valmistava tehtävä onnistuisi. Alkuopetus antaa lapselle valmiudet myöhempää koulutyötä varten. Alkuopetus luo lapselle puitteet kirjoitus-, lasku- ja lukutaidon oppimiselle, sekä muokkaa sekä koululaisiksi että oppijoiksi. (Brotherus ym. 1999, 155-156.)

Koulussa ovat muuttuneet työ- ja toimintatavat, opiskeluprosessien suunnittelu, arviointi ja toteutus uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen myötä. Oppilaan asettaminen aktiiviseen rooliin on aiheuttanut muutoksia oppimisympäristössä ja oppimisympäristön vaatimuksissa, lisäksi vaikutukset ovat ulottuneet näiden muutosten myötä alkuopetuksen tehtävän si-



sältöön. Oppiakseen oppilaan pitää hallita oppimaan oppimisen taitoja. Tällöin hän pystyy muokkaamaan tietoja itselleen ymmärrettäväksi ja kehittymään aktiiviseksi oppijaksi. (Brotherus ym. 155-156.)

Myös alkuopetuksen oppiaineiden opettamisen luonne on muuttunut. Opetuksessa ei välttämättä käytetä oppikirjoja, työtapojen määrä on jatkuvasti lisääntynyt ja niitä sovelletaan oppiaineiden mukaan. Esimerkkeinä alkuopetukseen hyvin sopivista työtavoista ovat roolileikki, kertominen ja juhlat. Tiedollisemmän oppiaineen työstämiseen sopivat puolestaan ongelmanratkaisu ja operaation konstruoiminen. Sisällön osa ei nouse merkittäväksi tekijäksi, vaan tämän kautta oppilaat oppivat oppimaan. (Brotherus ym. 155-157.)

Koulumaailman lisääntyneet haasteet näkyvät myös alkuopetuksessa. Koska oppijalta vaaditaan paljon taitoja, lapsi tarvitsee ohjausta oppimiseen jo koulun alkumetreillä sulautuakseen peruskoulunkoulun oppilaaksi. Koulun oppimisympäristö sekä työtavat kehittyvät, jolloin lapselle on luotava tarkoituksenmukaiset puitteet oppimiselle.

### **2.3 Tavoitteet**

Muuttuva oppimis- ja tiedonkäsitelmä ovat asettaneet vaatimuksia myös tavoitteiden suhteen. Jotta päästäisiin tavoiteltuihin päämääriin, tulee tavoitteet asettaa jo alkuopetuksesta asti tarpeeksi korkealle.

Tavoitteet nähdään päämäärinä, joita apuna käyttäen laaditaan koulukoh-  
taisia opetussuunnitelmia. Koulujen opetussuunnitelmissa esitetään ta-  
voitteet sekä sisällöt. Tavoitteet tuovat esille positiivisen oppimiskoke-  
muksen merkityksen koululaiseksi kypsyydessä. (Brotherus ym. 1999,  
158.)

Alkuopetuksen tavoitteita lapselle ovat positiivisen minäkuvan luominen, toisten ihmisten huomioiminen kulttuurista riippumatta ja laadittujen sääntöjen noudattaminen sekä ryhmässä työskenteleminen. Lisäksi lapsi oppii itsenäiseen työskentelyyn, kunnioittamaan sekä muiden että omaa työtä, työskentelemään tavoitteellisesti ja perustelemaan päätöksiään sekä hakemaan uusia ratkaisuja. Hän oppii ikänsä ja taitonsa tasoisesti hallitsemaan perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia sekä kohtaamaan innokkaasti tulevia oppimishaasteita. (Brotherus ym. 1999, 158.)

Edellä mainitut tavoitteet voidaan jakaa sosiaalisiin, työskentely- ja tietojen ja taitojen alueisiin. Keskeisenä taitona nousee esille työskentelytaidot ja asenteiden sekä oppimismotivaation kohottaminen. Alkuopetuksessa oppiaineet ovat lähinnä välineenä työskentelytaitojen ja työtapojen opiskelussa. (Brotherus ym. 160-161.)

Alkuopetuksen perustaitoina pidetään kädentaitoja, äidinkieltä ja matematiikkaa. Tiedon nopean uudistumisen vuoksi, on panostettava tiedonhankintataitojen kehittämiseen. (Peruskoulun opetuksen opas, 1988, 4.) Tärkeänä asiana pidetään ryhmässätoimimisen oppimista sekä sääntöjen ymmärtämistä. Tarkoituksena on pitää yllä oppimisen innostus ja ilo, sekä poistaa ennakkoluuloja tulevista oppimishaasteista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Alkuopetuksen lähtökohtina pidetään lapsen yksilöllisyyttä, aktiivista oppimista ja ryhmän jäseneksi kasvamista. Lasta rohkaistaan keksimiseen, kokeiluun ja ongelmanratkaisuun, itseilmaisua unohtamatta. On tärkeää sekä seurata että ohjata lapsen oppimis- ja ajatteluprosessia. Lasten tulisi ymmärtää asioiden syy-yhteys ja perusteet, miksi jotain tehdään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.)

Alkuopetuksen avulla pyritään saamaan lapsi ryhmäytymään, kuitenkin yksilöllisyyttä menettämättä. Lapsi saa tarvittavat perustaidot ja -tiedot myöhempää opiskelua varten. Alkuopetuksen kautta lapsi tiedostaa itsensä niin oppijana kuin ihmisenä. Lasta kasvatetaan suvaitsevaisiksi erilaisuutta ja muita ihmisiä kohtaan.

Toisaalta nykyiset alkuopetuksen tavoitteet asettavat opettajalle aikamaisia haasteita. Oppilaan tulisi jo pienestä pitäen oppia aktiivinen rooli tiedonhakijana ja prosessoijana. Lisäksi hänen tulisi pystyä toimimaan ryhmässä tasapainoisena yksilönä huomioiden toiset ja olla suvaitsevainen erilaisuutta kohtaan. Kaiken tämän ja edellä mainittujen asioiden lisäksi pitäisi muistaa antaa lapselle tilaa olla lapsi ja aikaa kehittyä oman vauhtinsa mukaisesti. Nyky-yhteiskunnan hyötynäkökulma imaisee helposti alkuopetusikäisen lapsenkin pyörteisiinsä.

## **2.4 Toteutus**

Alkuopetusta toteutetaan usein kokonaisopetusmenetelmän mukaisesti. Siinä opetus on ryhmittynyt tietyn teeman tai kokonaisuuden ympärille, jolloin tiukat oppiainerajat hämärtyvät ja opettaja valitsee kustakin oppiaineesta aiheeseen sopivat osuudet yhtäaikaa opiskeltaviksi. Opettaja voi irroittaa kuitenkin jonkun tietyn oppiaineen irralliseksi ja tällöin se ei ole osana kokonaisuutta. (Pässilä, Niinikuru, Ojanen & Rokka 1994, 115-117.)

Kokonaisopetuksessa ei tarvitse käyttää oppiaineiden nimiä, mutta opetuksen tulee olla suunnitelmallista ja oppilaiden tulee olla tietoisia siitä, mihin tieteenalaan opiskeltavat asiat kuuluvat (Pässilä ym. 115-117).

Alkuopetuksessa opettaja voi toteuttaa opetusta myös perinteisesti oppiaineittain. Opettajalla on pedagoginen vapaus edetä tarkoituksenmukaisimmalla tavalla, johon voi soveltua oppiaineittain tai kokonaisopetuksen mukaisesti etenevää opetusta. Brotherus ym. (1999, 29) muistuttavatkin, että alkuopetuksella tulee olla kiinteä yhteys myöhempään koulussa annettavaan opetukseen. Lisäksi alkuopetuksen tulisi huomioida lapsen kouluopetusta edeltäneet vuodet ja niveltua aikaisempiin kasvun ja oppimisen kokemuksiin.

### **3 ARVIOINTI**

#### **3.1 Arvioinnin lainsäädäntöä**

”Oppilaan opintojen edistymisestä ja työskentelystä sekä käyttäytymisestä on annettava riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen huoltajalleen” (Perusopetusasetus A 852/20.11.1998).

Opetushallitus antoi uudet perusteet peruskoulun oppilaan arvioinnille elokuun alussa 1999. Opetushallituksen uusien arviointiperusteiden mukaan tietoja voidaan välittää huoltajille sekä oppilaille todistusten, vapaaehtoisten tiedotteiden ja suullisen arvioinnin avulla. Arvioinnin luotettavuuden sekä puolueettomuuden varmistamiseksi tulee oppilaille ja heidän huoltajilleen antaa etukäteen tietoa arvioinnin perusteista ja tarvittaessa antaa jälkikäteen tietoja siitä, miten arvioinnin perusteita on sovellettu käytännössä. (Opetushallitus 1999, 10.)

Sanallista arviointia voidaan käyttää 1-7 luokka-asteiden arvioinnissa. Sanallisella arviolla voidaan arvioida kaikkia oppiaineita sekä aineryhmiä. (Perusopetusasetus A 852/20.11.1998.) Opetushallituksen päätöksellä sanallista arviointia ei kuitenkaan tule käyttää niissä oppiaineissa, joiden

oppimäärä päättyy tai opetussuunnitelman mukaan päättöarvosana muodostuu 7. vuosiluokalla. (Opetushallitus 1999, 10.)

Perusopetusasetuksen mukaan sanallista arviointia voidaan käyttää numeroarvostelun täydentäjänä. Myös valinnaisia aineita voidaan arvioida sanallisesti opetussuunnitelman määrittelemän tavan mukaisesti. (Perusopetusasetus A 852/20.11.1998.)

Peruskouluasetuksen 10 § määrää numeroarvostelua käytettäväksi viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. Kuitenkin opetussuunnitelma voi määritellä tarkemmin, miten sitä käytetään. (Opetushallitus 1999, 11.)

Perusopetuslaki 25 § määrää, että arvioinnin tulee kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointilla pyritään tukemaan ja kehittämään oppilaan itsetuntemuksen kasvamista, opiskelutaitoja. Lisäksi tavoitteena on saada oppilas ymmärtämään syvällisesti oppimaansa. Lukuvuoden aikana onkin suotavaa oppilaalle mahdollisuus tilanteisiin, joissa hän voi arvioida itseään sekä tilaisuus antaa palautetta oppilaan antamasta itsearviointista. (Opetushallitus 1999, 12.)

Myös oppilaan käyttäytymistä ja työskentelyä arvioidaan. Käyttäytymisen arvio voi olla sanallinen, numeerinen tai yhdistettynä molempia. Tällöin numeroarvostelu merkitään todistukseen ja sanallinen arvio todistuksen liitteeseen. Työskentelyn arviointi voidaan antaa erillisenä sanallisena arviointina, kuitenkin se on osa oppiaineen arviointia. (Opetushallitus 1999, 13-14.)

Perusopetusasetuksen 10 §:n mukaisesti oppilaalle annetaan lukuvuoden päättyessä lukuvuositolustus, johon merkitään oppilaan opinto-ohjelma ja arvio numeroin tai sanallisesti siitä, miten hän on saavuttanut tavoitteet oppiaineissa tai aineryhmissä. Lukuvuositoluksesta käy ilmi vuosiluok-

kalta siirtäminen tai vuosiluokalle jääminen tai ehdollinen vuosiluokalle jääminen. Lukuvuoden aikana oppilaalle voidaan antaa välitodistuksia, joihin merkitään samat tiedot kuin lukuvuositodistukseen, lukuunottamatta luokaltasiirtoa. (Opetushallitus 1999. 31-32.)

### **3.2 Arvioinnin muotoja ja tehtävät**

Kasvatustieteen käsitteistössä (1992, 16) arviointia käsitellään sekä suppeassa että laajemmassa merkityksessä. Suppeassa muodossa arviointi on oppimistulosten arviointia, laajemmassa merkityksessä se koskee prosessia, jolloin tarkasteluväli laajenee opetuksesta oppimistuloksiin sekä myöhempisiin koulutuksellisiin vaikutuksiin. Soininen (1991, 7) puolestaan määrittelee arvioinnin ymmärrettävänä laaja-alaisena toimintana, joka lähestyy etenemisjärjestykseltään kasvatustieteellistä tutkimusta.

Arviointi on osa kasvatusta ja koulutusta (Soininen 1991, 1). Arvioinnin käyttö on linkkinä opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden ja jokapäiväiseen koulutyöskentelyyn välillä (Salmio & Vainio 1995, 7).

Heinonen ja Viljanen (1980, 11) puolestaan näkevät arvioinnin kasvatuksen elementtien ja prosessien, sekä tulosten arvioinnin määrittämisenä. Itse arviointitapahtumassa asetetaan ensin kriteerit, joihin arvioinnin kohteita verrataan.

Yleisesti arviointi voidaan jakaa neljään tehtävään. Tarkoituksesta riippuen ne on jaettu toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan tehtävään. Varhaiskasvatuskäisille tärkeitä tehtäviä ovat korjaava ja kehittävä tehtävä. (Soininen 1997, 20-21.)

Toteava arviointi määrittelee lähtötason arvioitavalla tavoitealueella. Tällöin voidaan arvioida oppilaan ominaisuuksia ja kohdistaa arviointi olennaisiin asioihin opetusjaksosta. Oppilaan arvioitavia ominaisuuksia ovat taidot, kyvyt, kokemukset, kehitystaso, valmiudet ja persoonallisuuden piirteet. Toteavaa arviointia voi käyttää myös ryhmään ja sitä käytetään jatkuvasti kasvatus- ja koulutusprosessin kehittymisen seuraamiseen. (Soininen 1997, 20-21.)

Motivoivan tehtävän tarkoitus on virittää oppilas aktiiviseksi ja suunnata aktiivisuus oikeaan paikkaan. Arvioinnista saatu tieto voi auttaa oppilasta ja vanhempia. Oppilaan opiskeluasenteet ja palautetieto ovat sidoksissa toisiinsa. Palautetietoa oppilas saa opettajalta, muilta oppilailta ja itsearviointin avulla. Motivaation voi jakaa yleis- ja tilannemotivaatioon. Yleismotivaatiota seuraamalla voidaan selvittää, miten oppilas normaalisti suhtautuu opiskeluun. Tilannemotivaatio puolestaan on mukana toisinaan opetustilanteessa. (Soininen 1997, 20-21.)

Arvioinnin ohjaava tehtävä on apuna oikeaan ratkaisuun johtavassa valinnassa. Arvioinnista tulleiden tulosten avulla voidaan tehdä opiskelun suhteen oikeita valintoja, vaikka opiskelutekniikan valinnassa. Opettaja puolestaan saa tietoa, miten voi kehittää opetustaan, jotta saavuttaisi asettamansa tavoitteet paremmin. (Soininen 1997, 20-21.) Myös Cizekin mukaan arvioinnin pitäisi luoda yhteys opetukselliseen prosessiin, joka tukee oppilaan hyvinvointia. Lisäksi voi havaita, että arvioinnilla on niin hallinnollista käyttöä kuin ohjeellista arvoa. Arvioinnin avulla tulisi kerätä tarkoituksenmukaista tietoa oppilaiden tarpeisiin. (Cizek 1997, 10.)

Arvioinnin ennustava tehtävä antaa tietoa, jolla voidaan ennustaa oppilaan tulevaa menestymistä jatkossa. Ohjaavan ja ennustavan tehtävän ero on liukuva, koska tulevan opiskelupaikkaan pääsemiseen vaikuttavat aiemmat opintomenestykset. (Soininen 1997, 20-21.)



Kananoja (1999, 66-67) puolestaan näkee arvioinnin toisesta näkökulmasta. Hän jakaakin arvioinnin tehtävät koviin ja pehmeisiin menetelmiin. Kovat menetelmät sisältävät valikointia, kontrollointia ja ennustamista koskevia asioita, jotka ovat tavallisesti ulkoisen kontrollin alaisuudessa. Esille nousee myös oppiainekeskeisyys. Käytettyinä arviointimenetelminä ovat kokeet, joista annetaan numeerinen arvio. Pehmeiden menetelmien tarkoituksena on saada oppilas motivoitua ohjauksen avulla asettamaan henkilökohtaiset tavoitteensa. Lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ovat arvioinnin lähtökohtina. Opettajan käyttämiä arviointimenetelmiä ovat havainnointi ja oppilaan itsearviointi.

Arviointia voidaan tarkastella myös kahden eri lähestymistavan kannalta. Kvalitatiivisen arvioinnin mukaan ihminen nähdään subjektiivisena, jolloin pyritään yksilöllisyyteen (Mähl 1991, 146). Kvalitatiivinen arviointi kohdistuu yksittäisten tapausten kuvailemiseen ja ymmärtämiseen. Tavoitteena on selittää ja kuvata käyttäytymistä sekä etsiä yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia sitoutumatta arvoihin ja ideologioihin. (Niinistö 1984, 92-93.) Kvantitatiivisessa eli määrällisessä arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen ja yleistettävyyteen (Mähl 1991, 146).

Arviointi voidaan luokitella myös ajoituksen suhteen. Peruskoulussa on koko koulun ajan ajoitusluokittelu ollut traditionaalinen. Uusimmatkin arviointimallit pitävät sisällään jotakin diagnostisesta, formatiivisesta sekä summatiivisesta arvioinnista. (Kananoja 1999, 68.)

Diagnosoiva arviointi suoritetaan yleensä lukukauden tai vuoden alussa. Tällöin voidaan arvioida oppilaan mielenkiintoa, taitoja, kykyjä, saavutuksia sekä yksittäisen oppilaan tai luokan vaikeuksia. Diagnosoiva arviointi pitäisi toteuttaa epävirallisesti numeroita antamatta. Tuloksia voi käyttää ohjelmien muuntamiseen, oppimisvaikeuksien syiden löytämiseen ja

määrittelemään, miltä tasolla oppilas on lopettanut edellisen luokkansa. (Burke 1994, 17.) Näin löydetään ennakoivasti juuri ne lapset, jotka tarvitsevat tukea opetuksen aikana. Opetus voidaan mukauttaa ottamalla huomioon oppilaan alkuvalmiudet. (Kananoja 1999, 68.)

Formatiivinen arviointi suoritetaan opetuksen aikana. Arvioinnin kohteena on lyhyen opetusjakson perustietojen ja -taitojen hallitseminen. Opettaja pystyy tämän tiedon avulla hahmottamaan, onko tarvittavat osatavoitteet hallinnassa. Tavoitteena on löytää lisäharjoitusta tarvitsevat oppilaat. Formatiiviset kokeet ovat laajuudeltaan suppeita, mutta niitä pidetään usein. (Bloom, Hastings & Madaus 1971, 117-138.) Burken mukaan formatiivisen arvioinnin avulla seuraten saa merkityksellistä tietoa, sekä välitöntä palautetta siitä, mitä oppilaiden on tehtävä saavuttaakseen toivotun tuloksen. Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on lähinnä kohentaa opetusta, eikä niinkään antaa arvosanoja. (Burke 1994, 17.)

Summatiivinen arviointi on opetusjakson päättöarviointia. Sen tehtävä on kontrolloiva, ennustava sekä useasti erotteleva. Tämän arviointitavan keskeisin huomio kohdistuu oppimistuotoksen arviointiin. (Kananoja 1999, 68.) Opetuksen sekä koulutuksen vaikutukset ovat tärkeää tietoa. Summatiiviset kokeet ovat pidempiä ja laajempia suhteessa formatiivisiin kokeisiin. (Bloom ym. 1971, 61-85.)

Historiallisesta näkökulmasta katsottuna arviointi voidaan jakaa eri sukupolvien malleihin. Tällöin arviointi luokitellaan ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen sukupolven menetelmiin. Ensimmäisen sukupolven malli keskittyy lähinnä mittaamiseen. Tärkeäksi muodostuvat testit ja kokeet sekä erilaiset mittarit. Toisen sukupolven mallissa keskeistä on arvioitavien kohteiden kuvaileminen ja tavoitesuuntautuneisuus, kolmannen polven mallissa arvostelu, jossa sanallinen arviointi on mukana ja neljännen sukupolven mallissa voimakas laadullisen arvioinnin lähestymistapa

ja oppilaskeskeisyys. Arviointi on jatkuva prosessi, jossa osapuolet hahmottelevat todellisuutta ja arvioivat ilmiöitä huomioiden toistensa näkemykset. (Guba & Lincoln 1989, 22-31, 71-74.)

Oppilaat ovat arvioinnin käyttäjiä. He ovat tärkeimpiä arvioinnin kuluttajia. Positiivisesti menestyneiden oppilaiden koulumotivaatio sekä sitoutuneisuus koulutyöhön kasvaa. Tärkeintä on löytää keinot, joilla voi antaa toivoa oppilaiden tulevaisuudelle. Arvioinnin avulla pystymme antamaan onnistumisen kokemuksia. (Stiggins 1997, 12-13.)

Arviointi on kokonaisvaltaista ja tavoitteellista toimintaa. Arvioinnin avulla kerätään tietoa, jota käytetään oppilaan hyväksi. Myöskin opettaja ja vanhemmat saavat tärkeää tietoa oppilaan tiedoista ja taidoista. Tällöin opettaja pystyy ohjaamaan oppilaitaan heidän edellytystensä mukaisesti oikeaan suuntaan.

### **3.3 Arviointikohde**

Kun arviointi kohdistuu yksilön persoonallisuuteen ja sen piirteisiin, voidaan persoonallisuuden arviointia suorittaa osa-alueittain. Soinisen (1997, 106) mukaan persoonallisuuden voi jakaa kolmeen osaan; kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen osa-alueeseen.

#### *Kognitiivinen osa-alue*

Kognitiivisen osa-alueen arvioinnissa perehdytään persoonan tietoihin ja taitoihin. Traditionaaliset kokeet mittaavat tämän osa-alueen asioita. Kognitiivista osa-aluetta arvioivilla testeillä on neljä tehtävää:

#### 1) Oppilasdiagnostinen tehtävä

Testit kartoittavat oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet.

## 2) Oppimista edistävä tehtävä

Testien tarkoituksena on kohottaa oppilaan opiskelumotivaatiota.

## 3) Opettajadiagnostinen tehtävä

Testit selventävät opettajalle, miten hänen opetuksensa on onnistunut.

## 4) Prognostinen tehtävä

Tulosten avulla pystytään hahmottelemaan oppilasarvostelua ja luomaan ennusteita tulevasta menestyksestä opinnoissa. (Soininen 1997, 106.)

### *Affektiivinen osa-alue*

Kouluarvioinnissa affektiivista osa-aluetta ei ole arvioitu paljon. Affektiivinen osa-alue tulisi myös huomioida kognitiivisten ja toimintatavoitteiden ohella. Affektiivisen alueen sivulle jääminen johtuu osittain tieteen ja teknisen kehityksen mukana tulleista tieto- ja taitovaatimuksista. (Heinonen & Viljanen 1980, 282.) Soinisen (1997, 112) mielestä syy tähän on se, että affektiivisen alueen tavoitteet eivät ole kohdennettu tarpeeksi selkeästi ja tarkasti, kun taas kognitiivisen alueen tavoitteistoa on selvästi painotettu. Affektiivisen osa-alueen tavoitteisiin pääsemiseksi tarvitaan enemmän aikaa kuin esimerkiksi kognitiivisen osa-alueen tavoitteisiin pääsemiseen. Affektiiviset ominaisuudet koetaan niin henkilökohtaisiksi asioiksi, ettei niiden arviointia nähdä soveliaaksi.

### *Psykomotorinen osa-alue*

Psykomotoriseen osa-alueeseen luetaan yksilön fyysinen kasvu, terveys sekä kokonais- ja hienomotoriset tekijät. Psykkiset prosessit aiheuttavat motorisia toimintoja, kuten erilaiset lihastoiminnot. Nämä ovat seurausta psyykkisistä prosesseista. Tiedostamatta olemme usein mitanneet psykomotorisia osa-alueita lääketieteellisesti oppilaan terveydentilan arvioinnin yhteydessä. Psykomotorista osa-aluetta arvioidaan esimerkiksi observoimalla, motoristen kykyjen testeillä, laitteilla, jotka mittaavat motorisia toimintoja sekä fyysisillä mittauksilla. (Soininen 1997, 115-116.)

Alkuopetuksen arvioinnilla on hyvin keskeinen merkitys alkuopetusikäisen oppilaan oppimisprosessissa. Koska arvioinnin kohteena on koulutyötä aloittava oppilas, on erityisen tärkeää arvioinnin avulla viestittää, miten oppiminen sujuu ja samalla rohkaista pientä oppijaa uskomaan omiin kykyihinsä.

Brotherus, Hytönen ja Krokfors mainitsevatkin alkuopetusoppilaan arvioinnin tärkeimmiksi tehtäviksi kannustamisen ja opiskelun ohjaamisen. Arviointi suoritetaan yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja huoltajien kanssa. Oppilasta ohjataan myös itsearviointiin, joka on mainittu uutena sisältönä perusopetuslaissa. (Brotherus ym. 1999, 204.)

Alkuopetuksen arvioinnin kohteina ovat lisäksi myös työskentely- ja oppimisprosessi sekä käyttäytyminen. Oppilaan työskentelystä, edistymisestä sekä käyttäytymisestä on informoitava huoltajia tarpeeksi usein. Arvioinnissa painotetaan sosiaalisia-, työskentely-, oppimaan oppimisen taitoja. Ne ovat keskeisiä alkuopetuksen tehtävän ja tavoitteiden kannalta. Matematiikka, äidinkieli ja kirjallisuus ovat aineita, joiden edistymistä tarkkaillaan huolellisesti. Näitä aineita arvioidaan opetussuunnitelman ainekohtaisten tavoitteiden ja sisältörakenteiden suhteen. Muiden aineiden osalta arviointi on prosessinomaista. Tällöin ei käytetä laatumääreitä. (Brotherus ym. 1999, 204-205.)

### **3.4 Arviointimuotoja**

#### **3.4.1 Numeerinen arviointi**

Opetussuunnitelma määrittelee numeerisen arvioinnin käyttöä. Kuitenkin kahdeksannen luokan arvostelussa sitä on jo käytettävä. Numeroarvostelun lähtökohtana tulee olla oppilaan toiminta sekä laaja näyttö. Annettavi-

en arvosanojen muodostumisen pitää olla määritelty opetussuunnitelmas-  
sa. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 11.)

Numeerisen arvostelun pohjana oleva asteikko on seuraavanlainen 10  
(erinomainen), 9 (kiitettävä), 8 (hyvä), 7 (tydyttävä), 6 (kohtalainen), 5  
(välttävä) ja 4 (hylätty). Oppiaineen on suorittanut hyväksytysti, jos arvo-  
sana on 5 - 10 välillä ja hylätysti, jos se on 4. (Perusopetuksen oppilaan  
arvioinnin perusteet 1999, 11.)

### 3.4.2 Sanallinen arviointi

Sanallista arviointia käytetään 1.-7. vuosiluokilla oppiaineiden arvioinnis-  
sa. Oppiaineissa, jotka saadaan päätökseen 7. luokalla, annetaan pää-  
tösarvioinnissa numeerinen arvio. Numeroarvostelua voidaan tukea sa-  
nallisen arvioinnin avulla. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet  
1999, 10.)

Sanallisella arvioinnilla arvioidaan tietoja, taitoja, käyttäytymistä ja työs-  
kentelyä. Tällöin pystytään myös kuvaamaan oppimisprosessin kulkua.  
Sanallisessa arvioinnissa pitää pyrkiä antamaan selkeää tietoa oppilaalle  
sekä vanhemmille oppimisen edistymisestä. Lisäksi sen tulee ohjata oppi-  
lasta kohti tavoitteiden saavuttamista, tuoda esille oppilaan vahvat sekä  
heikot alueet. Tarkoituksena on antaa todenmukainen kuva oppilaan me-  
nestymisestä. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 11.)

Alkuopetuksessa oppilasta arvioidaan pääasiallisesti sanallisesti. Numee-  
rinen arviointi tulee mukaan vasta myöhemmässä vaiheessa ala-asteella.  
Opettajat ja vanhemmat voivat käydä yhteisiä arviointikeskusteluja sanal-  
lista arviointia tukemaan. (Brotherus ym. 1999, 204-205.)

Brotherus ym. (1999, 205) toteavat, että alkuopetusikäisille oppilaille tulee antaa sanallinen todistus, joka painottuu oppilaan työskentely- ja sosiaalisiiin taitoihin sekä oppimaan oppimiseen. Pelkkä todistuksen antaminen ei heidän mukaansa kuitenkaan riitä, vaan lukuvuoden aikana tulisi antaa muutakin palautetta.

### 3.4.3 Suullinen arviointi

Suullinen arviointi tarkoittaa sanoin ilmaistua arviointia. Suullisen arvioinnin pyrkimyksenä on tukea oppilaan omaa arviointitaitoa, tavoitteen asetelua sekä minäkäsitystä. (Törmä, 1998, 62.)

Suullista arviointia voidaan suorittaa siten, että pidetään joko oppilaan tai vanhempien kanssa arviointikeskusteluja tai niin, että kaikki ovat läsnä. Keskusteluja voidaan suorittaa myös ryhmissä antamalla palautetta suullisesti oppilaan edistymisestä ja kehityksestä. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10.)

Törmän mukaan, myös suullinen arviointi soveltuu tunti- ja oppimistilanteisiin, jossa opettaja ja oppilas suorittavat arviointikeskusteluja. Lukukauden aikana voi järjestää arviointikeskusteluja (kolmikantakeskusteluja), joihin osallistuvat huoltaja, oppilas sekä opettaja. Arviointikeskustelun lähtökohtana voi olla esimerkiksi portfolio, jonka oppilas on koonnut omista töistään. (Törmä, 1998, 62.)

Myös Koppinen, Korpinen ja Pollari teoksessa Arviointi oppimisen tukena suosittelivat yhteisen keskustelun aiheeksi portfolioa. Näin keskustelulle saadaan positiivinen henki alusta lähtien. Oppilaan portfolioista löytää helposti positiivisia asioita, joista on hyvä lähteä liikkeelle. Keskusteluissa tulisi kuitenkin käyttää sinä-muotoa, jotta se kohdentuisi oikein. Tällöin

itse pääkohdekin tulee osalliseksi keskusteluun. Opettajan tulisi käyttää minä-viestejä. Esimerkiksi: "Minua huolestuttaa huolimattomuutesi." Minäviestien avulla voidaan välittää negatiivisia asioitakin loukkaamatta oppilasta sekä vanhempia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 102.) Danielsonin ja Abrutynin (1997, 32-33) mukaan vanhemmat ymmärtävät paremmin lapsen oppimia taitoja ja asioita, kun heille näytetään konkreettisia esimerkkejä lapsen töistä. Lapsi voi itse valita, mitkä työt hauluaa vanhempiensa näkevän. Toisaalta opettaja voi valita töistä juuri ne, jotka kuvaavat lapsen kasvua parhaiten.

Törmä näkee suullisen arvioinnin tärkeänä arviointimuotona, koska kasvatus tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutussuhteessa. Esimerkiksi humanistisen ihmiskäsityksen mukaan opettaja nähdään oppilasta kannustavana sekä ohjaavana opettajana. Tällöin on kyseessä vuorovaikutussuhde, jossa opettaja keskustelee oppilaan tilanteesta, sekä kuuntelee oppilaan omaa itsearviointia ja mielteitä. (Törmä 1998, 64.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta minäkäsitys kehittyy. Tällöin ihminen on tekemisissä itselleen merkittävien ihmisten kanssa. Ihminen saa jatkuvasti palautetta käyttäytymisestään, myös ympäristö asettaa odotuksia yksilöille. (Koppinen ym. 1994, 116.)

Arviointikeskustelun käyttö alkuopetuksessa on kasvanut viime aikoina. Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin mukaan opettajan olisi hyvä pitää vanhemman ja oppilaan kanssa ainakin yksi tai kaksi arviointikeskustelua lukukaudessa. Tavoitteiden asettelussa sekä itseään koskevassa päätöksenteossa oppilaalla on tärkeä rooli. (Brotherus ym. 1999, 204-205.) Arviointikeskustelua pidetään esi- ja alkuopetuksessa monipuolisempaan arviointivaihtoehtona todistuslomakkeeseen verrattuna. Sanallinenkaan arviointi ei täytä kaikkia aukkoja. (Soininen, 1997, 102.)



#### 3.4.4 Prosessiarviointi

Prosessiarviointi on menetelmä, jossa seurataan yksittäisen oppilaan sekä koko luokkayhteisön oppimisprosessia (Kananoja 1996, 10). Vahervan mukaan prosessiarvioinnissa seurataan oppilaan etenemistä lopulliseen koulutustavoitteeseen pienten välitavoitteiden saavuttamisen kautta (Vaherva 1983, 44).

Prosessiarvioinnissa nousee tärkeimmäksi tapahtumien kulku ja niiden kehittyminen kohti tavoitteita. Arviointi toteutetaan yhteistyössä kaikkien prosessin osapuolten kesken. Lähestymistapa on ongelmakeskeinen, jolloin huomioidaan osapuolten kehitystarpeet. Arvioinnin tarkoituksena on havainnoida kaikkia toiminnan odotettuja ja odottamattomia seurauksia. (Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 1-2.)

Kananoja (1996, 10) on kehittänyt alkuopetukseen sopivan prosessiarviointimenetelmän, josta hän käyttää nimitystä portaikkomalli. Portaikkomenetelmä rakentuu asteittain vaikeutuvista tavoitetasoista. Tasot on muodostettu siten, että ne toteuttavat kunkin oppiainealueen oppimisprosessia. Portaikkomallin avulla mitataan varsinaisia taitoja sekä valmiuksia.

#### 3.4.5 Ryhmäarviointi

Päätavoitteena ryhmätyössä on sosiaalisuuden kehittäminen. Tätä harjoitellaan tehtävänannon ohella. Hyvä ryhmä hakee ja löytääkin ryhmästään vahvuudet ja erikoisosaamisen taitajat. Tiedostettujen taitojen ja tietojen avulla ryhmä asettaa opettajan avustamana toiminnalleen tavoitteet. (Koppinen ym. 1994, 81.)

Opettaja antaa palautetta tarkoituksenaan vahvistaa oppilaiden vastuuta tavoitteisiin pääsemiseksi ja työskentelyyn osallistumisesta. Ryhmäarvioinnin arviointia voidaan suorittaa ryhmän sekä opettajan välillä käytävin keskusteluihin, arviointikeskusteluilla ja työpäiväkirjoilla. (Koppinen ym. 1994, 81.)

### 3.4.6 Itsearviointi

Jo uudessa perusopetuslaissa on annettu tehtäväksi kehittää oppilaan itsearviointikykyä. Tämä heijasteleekin nykyistä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Uuden käsityksen mukaan oppijan rooli on aktiivinen, jolloin oppijan ja opittavan välille pitäisi muodostua vuorovaikutusta. Jotta oppilas pystyisi toteuttamaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, hänen tulee saada palautetta oppimistapahtumastaan. Tähän juuri itsearviointi on oivallinen väline.

Ihmiskäsitys ja itseohjautuvuuden periaatteet ovat perusta itsearviointiin. Lähtökohtana on ajatus, jossa ihminen tai yhteisö kykenee ratkaisemaan itselleen kuuluvia asioita. Ihminen sekä yhteisö on oman toimintansa tekijä, tällöin itsearviointi tuo esille juuri tätä yhteisöllisyyttä ja yksilöllisyyttä. (Kilpinen, Salmio, Vainio & Vanne 1995, 16.)

Itsearviointiin lähtökohtana on oppilas, joka asettaa omat realistiset tavoitteensa opettajan avustuksella. Oppilaalle annetaan vähimmäistavoitteet, joita kohden hän etenee. Ne saavutettuaan häntä kannustetaan eteenpäin. (Korpinen & Pollari 1994, 88.)

Itsearviointinissa opettaja ja oppilas keskustelevat tuotoksista ja sen valmistumisprosessista yhdessä. Tällöin voi tulla esille oppilaan näkökulmasta asioita, joita opettaja ei ollut huomannut. (Pässilä ym. 1994, 145-146.)

Kilpisen ym. (1995, 18) mukaan itsearviointi sitoo yksilön toimintaan sekä kehittämiseen. Tällöin myös motivaatio ja yhteenkuuluvuus vahvistuu. Itsearviointi voi tuoda esille asioita, joita ei helposti havaita arkipäivän rutiineissa.

Lukukauden alkaessa oppilaalle voidaan antaa itsearviointilomake. Lomakkeeseen oppilas kirjaa aineet sekä niille asettamansa tavoitteet. Olennaista on, että oppilas saa tiedot siitä, mitä tarvitaan määrättyyn arvosanaan. Lukukauden aikana ja lopussa oppilas ja opettaja keskustele- vat, miten tavoitteet on saavutettu. Tällöin oppilas voi analysoida menes- tymiseen vaikuttavia asioita. (Korpinen ym. 1994, 88.)

Kilpinen ym. (1995, 18-19) toteaa, että vaikka itsearviointi kohdistuu toi- mintaan, tekoihin sekä niiden seurauksiin, lisäksi huomioidaan myös te- kemättä jätetyt asiat. Esille nousee seikka, arvioidako prosessia vai tuo- tosta. Kuitenkin prosessia arvioimalla voidaan vaikuttaa tuotoksen laa- tuun.

Itsearviointin tavoitteena on omasta toiminnastaan oppiva yksilö (Räisänen 1995, 16). Toinen itsearviointin tärkeä funktio on tukea ja ohja- ta oppimisprosessia (Lohiniva 1995, 184). Tärkeää on mieltää itsearviointi jatkuvaksi osaksi opiskelua (Venäläinen 1995, 131). Itsearviointia ei koeta ylimääräisenä aikaavievänä rasitteena, kun se mielletään koulutyöhön kuuluvaksi, jokapäiväiseksi toiminnaksi. Kyselylomakkeet ja keskustelut ovat käytetyimpiä itsearviointikeinoja. Varsinkin opetusjaksojen vaihtues- sa käytetään kyseisiä arviointimenetelmiä. (Salmio & Vainio 1995, 9.)

Lisäksi Salmio ja Lindroos-Himberg (1995, 9) näkevät, että oppimisessa itseohjautuvuus on tärkeä tavoite, tulos sekä keino. Kuitenkin oppilaiden kognitiivinen ja metakognitiivinen taso näyttää, kuinka valmiita he ovat

itsenäiseen oppimiseen. Itseohjautuvuus tarvitsee onnistuakseen arviointi-, itsesääätely-, suunnittelu- ja toimintataitoja.

Itsearviointiin avulla alkuopetusikäistä oppilasta ohjataan syvällisemmin ymmärtämään opiskelemaansa, tukemaan itsetuntemustaan ja kehittämään opiskelutaitojaan. Tavoiteopiskelussa itsearviointi on omiaan, koska oppilas asettaa itse tavoitteensa, sekä arvioi niiden toteutumista. Portfolioa tai muunlaista aineistoa voi käyttää itsearviointiin menetelmänä. Tarkoituksena on kerätä aineisto loogiseksi kokonaisuudeksi asetettujen tavoitteiden mukaan. (Brotherus ym. 1999, 206.)

Pienempien oppilaiden itsearviointiin ei tarvitse olla ryppyotsaista arviointitoimintaa, vaan arviointia voidaan suorittaa leikin varjolla. Itsearviointi alkuopetusikäisillä oppilailla voi olla omaa suoritusta kuvaavien kuvien värittelyä, leimojen valikointia tai onnistuneiden suoritusten jälkeen kuperkeikan heittämistä. Tärkeintä on lähteä pienistä arviointimenetelmistä liikkeelle ja jatkaa sitä vähitellen laajempiin arviointikokonaisuuksiin. (Pässilä ym. 1994, 146.)

#### 3.4.6.1 *Portfolio*

Portfolio on kokoelma oppilaan töitä. Oppilas on ne valinnut itse omista tuotoksistaan. Näin ollen portfolioon kerätään opiskelutehtäviä sekä muuta opiskelumateriaalia järjestelmällisesti. Materiaali kootaan kansioon, tietokonelevykkeelle, salkkuun tai muuhun vastaavaan tarkoituksenmukaiseen säilytystilaan. Materiaali voi koostua papereista, kuvista, esineistä tai muista oppimisprosessia kuvastavista tai siihen liittyvistä välineistä. (Taube 1998, 11-13; Hewitt 1995, 70.) Lisäksi portfolioon liitetään töiden valintaperusteet sekä opiskeluprosessin kuvaus.

Portfolion avulla seurataan yleensä opiskelijan kehitystä opiskelujaksossa pidemmällä aikavälillä. Portfolioon voidaan liittää myös vapaa-ajan harrastusten töitä ja näin laajentaa sen ulottuvuutta kouluelämän ulkopuolelle. (Salmio 1995, 75, 77.) Kun portfolioon rohkaistaan liittämään myös vapaa-ajalla tehtyjä töitä, viestitetään oppilaalle, että koulun ulkopuolista elämää arvostetaan (Taube 1998, 13). Tällä tavoin saadaan laajempi näkemys oppijasta. Portfolioon voidaan sijoittaa myös opettajan, vanhempien tai ystävien kommentteja. (Salmio 1995, 75, 77.)

Kilpisen ym. (1995, 78) mukaan portfolion muoto ei ole tärkeintä. Olennaista on, että oppiminen prosessissa on syventävää. Portfolio on oppimisen väline, jonka avulla oppija arvioi itseään sekä operationaalistaa sen käytäntöön.

Portfolio kuvaava oppilaan osaamista. Se on oppilaan ottama otos opiskelehtävistään. Itsearviointi on olennaista portfolioissa; oppilas joutuu miettimään oppimisprosessissa kokemia vaiheitaan valitessaan töitään. Toiminnan perusideaksi muodostuu oppimisen opettelu, itsetunnon vahvistaminen sekä itseohjautuvuuden kehittyminen. Samalla oppilas oppii kantamaan vastuuta työstään. Kehitys ja tulos ovat yhtä tärkeitä portfolio-prosessissa. (Kilpinen ym. 1995. 75, 78-79.)

Portfolio voi tukea opiskelua tai toimia arviointivälineenä. Tavallisesti se ajaa molempia tehtäviä, on yhdistävänä tekijänä opiskelussa ja arvioinnissa. Portfoliolla voi suorittaa myös yksittäisiä kursseja, jolloin sen avulla oppilas osoittaa osaavansa vaaditut asiat. (Linnakylä, Pollari & Takala 1995, 52.)

Portfolio ohjaa itseohjautuvaan oppimistyyliin; opiskelija suunnittelee omatoimisesti opiskeluaan, vastaa tavoitteiden asettelusta ja strategian valinnasta. Samalla epävarmuuden sietokyky kasvaa ja ongelman ratkai-

sutaidot kehittyvät. (Salmio 1995, 77-78.) Colen, Ryanin ja Kick'n (1995, 33) mukaan portfolio on apuna luokassa oppilaan ja opettajan suunnitelmassa opiskelua. Tällöin molemmat osapuolet voivat arvioida opiskelun tarkoitusta. Koulu tarjoaa luonnollisen ympäristön uuden oppimiselle.

Kilpinen ym. (1995, 78) näkee myös yhteistoiminnallisuuden lisääntyvän itseohjautuvuuden ohessa. Sosiaalisuus kehittyy yhteistoiminnallisuuden ohella. Koulu joutuu lisääntyvissä määrin ottamaan vastuun tästä. Oma tuotosta arvioidessa on otettava huomioon myös toisten arviointi. Kuitenkin oma arviointi on merkityksellisintä ja toisten välineellistä.

Alkuopetusikäiset oppilaat ovat kehitysvaiheiltaan hyvin eritasoisia, niinpä alkuopetuksessa voidaan hyödyntää hyvin samanlaisia itsearviointimenetelmiä kuin päiväkodeissa. Päiväkodeissa on jo jonkin aikaa tehty portfolioita, kerätty lasten töitä "kasvun kansioihin". Aluksi portfolioiden kerääminen oli lähinnä aikuisten harteilla, sittemmin portfoliotoimintaa on kehitetty ja lasten osuus arviointiprosessissa on kasvanut. Lisäksi päiväkodeissa on käyty lasten kanssa arviointikeskusteluja, joista henkilökunta on tehnyt muistiinpanoja täydentämään portfolion keräämistä. Parhaiten portfoliomenetelmää palvelee jatkuvuus esimerkiksi päiväkodista kouluun. Tällöin kansio on väline yhteyden ja jatkuvuuden luomiselle oppimisympäristöstä toiseen. (Kankaanranta 1996, 8-9, 27.)

#### *3.4.6.2 Kyselylomakkeet*

Kyselylomakkeet ovat käytetty itsearviointimuoto. Niiden hyvänä puolena on helppokäyttöisyys (Lohiniva 1995, 188). Niillä pystytään tutkimaan suuriakin joukkoja samanaikaisesti ja tarvittaessa voidaan toistaa kysely samanlaisena (Salmio ym. 1995, 10). Kyselylomakkeita on saatavana myös tietokonepohjaisina. Niiden eduksi voidaan lukea tietojen analy-

soinnin nopeus ja vaivattomuus. Heti vastausten syötön jälkeen saadaan näkyviin tulosten yhteenveto joko taulukkona tai graafisessa muodossa. (Lyytinen 1995, 44.)

Opettajan on helppo tehdä kulloiseenkin aineeseen sopivia kyselylomakkeita itse. Näin saadaan nopeasti selville koko opetusryhmän itsearvio omasta oppimisestaan. Toisaalta kyselylomakkeen haitaksi voi muodostua se, että itsearviointia tehdessään oppilas ei aina välttämättä voi saada opettajalta tarvittavaa ohjausta ja tukea.

Pienemmätkin koululaiset oppivat varsin nopeasti täyttämään kyselylomakkeita, jossa arvioivat itseään. Usein vastausvaihtoehtojen kohdalla ovat symbolit kuvaamassa myönteisiä ja kielteisiä vaihtoehtoja. (Lohiniva 1995, 188.) Kyselylomakkeet voivat koostua myös avoimista kysymyksistä, jolloin vastaaja kirjoittaa vastauksensa kysymykseen omin sanoin tai kiinteistä vaihtoehdoista, joista vastaaja valitsee itseään lähinnä olevan vaihtoehdon (Soininen 1991, 81-82). Lomakkeiden avulla saadaan nopeasti kokonaiskuva koko luokan oppimistasosta ja itsearviointikyvystä, tosin saatu tieto saattaa olla pinnallisempaa.

#### *3.4.6.3 Oppimispäiväkirja*

Oppimispäiväkirjan avulla seurataan oppimisen edistymistä. Sen ensisijainen tehtävä on kehittää opiskelua ja oppimista. Opiskelijalle itselleen oppimispäiväkirja on itsearvioinnin väline, opettajalle palautetta työstään. (Hätönen & Salmi 1995, 52-54.)

Muodoltaan päiväkirjan tulee olla kestävä ja helposti kuljetettava, koska sitä tulee käyttää jatkuvasti. Toteutustapa on henkilökohtainen ja vapaa, kunhan se palvelee päiväkirjan tarkoitusperiä. Oppimispäiväkirjaan voi-

daan kirjata omia tuntemuksia ja ajatuksia oppimisesta ja opiskelusta, ajankäytöstä, opiskelupaikasta, opiskeltavista asioista sekä arvioita omasta edistymisestä. (Hätönen ym. 1995, 52-54.)

Päiväkirjan kirjoittaminen voidaan varata myös kotitehtäväksi, kuitenkin sellaisena ajankohtana, jolloin pystytään palauttamaan mieleen oppimistapahtumaan liittyvät tapahtumat. Päiväkirja ei kuitenkaan ole tässä tapauksessa niin henkilökohtainen, ettei opettaja voisi sitä lukea. (Pässilä ym. 1994, 260-261.)

Oppimispäiväkirja voi toimia jonkun opintojakson opinnäytteenä. Opiskelijan on kuitenkin tiedettävä alusta lähtien, missä määrin oppimispäiväkirja vaikuttaa opintojakson arviointiin. Päiväkirjaa voidaan arvioida tavoitteiden saavuttamisen, loogisuuden ja sisällön kannalta. Jotta oppimisprosessin aikana voidaan vaikuttaa kehitykseen, päiväkirjan pohjalta pidetään säännöllisesti ohjaavia keskusteluja. (Hätönen ym. 1995, 52-54.)

#### 3.4.6.4 *Draama*

Elämyksellinen ja kokemuksellinen itsearviointi tapahtuu draaman avulla. Draama työtapana on vaativa ja edellyttää tiedon jäsentämistä, erittelyä ja rakentamista synteetiksi. Tämän työtavan avulla oppilas voi arvioida, miten hän on onnistunut jäsentämään ja hahmottamaan opitun asian kokonaisuuden. (Koppinen ym. 1994, 71.)

Draama on käyttökelpoinen menetelmä kaikkiin aihealueisiin. Mitä aikaisemmin lapset totutetaan draaman käyttöön, sitä luontevammin he sitä käyttävät myös myöhemmässä vaiheessa. (Pässilä ym. 1994, 44.)



Draama itsearviointivälineenä on vielä sen verran uusi menetelmä, ettei sen käytöstä ole juurikaan kokemuksia. Toisaalta ennakkoluulottomalla suhtautumisella ja kokeilunhalulla voidaan saada itsearvioinnista irti aivan uusia puolia.

### *3.4.7 Dokumentointi*

Siniharjun mukaan dokumentointi on käyttökelpoinen menetelmä alkuopetuksessa. Se voi tapahtua videoimalla, valokuvaamalla, nauhoittamalla tai muistiin kirjaamalla. Dokumentoinnin avulla voidaan keskittyä yksilöön, hänen suorituksiinsa ja kehittymiseensä, jolloin turha toisiin vertaaminen jää pois. (Brotherus ym. 1999, 206.)

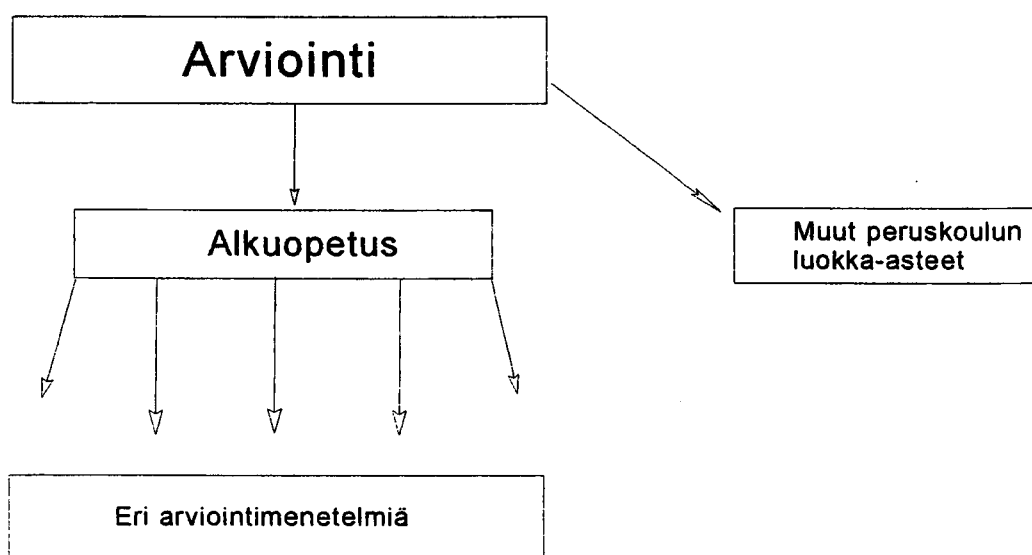
Lasten ajatuksia ja tarinoita voi nauhoittaa ja kirjata muistiin siinä vaiheessa, kun lapsi ei osaa vielä itse kirjoittaa. Tällöin voidaan seurata kehitystä pitkällä aikavälillä. (Siniharju 1996, 68.) Myös Kananoja näkee dokumentoinnin alkuopetukseen hyvin soveltuvaksi arviointimuodoksi. Opettaja voi dokumentoimalla kerätä oppilaiden kysymyksiä ja keskusteluja. Töiden ja oppimisprosessin videoiminen tukevat oppimisprosessia pitkäaikaisessa ja kokonaisvaltaisessa katselmuksessa. (Kananoja 1996, 10.) Täydellinen ja tarkka aineiston taltiointi takaa informaation luotettavuuden. Äänitetty tieto auttaa opettajaa muistamaan, mitä lapset ovat tehneet ja oppineet. Se myös helpottaa kohdistamaan huomion yksilöllisesti jokaisen lapsen kehitykseen. (McAfee & Leong 1997, 71.)

Dokumentoinnin avulla voidaan kerätä portfoliota tai käyttää tallenteita porfolion osana. Näin ollen dokumentointi monipuolistaa itsearviointia. (Danielson ym. 1997, 20, 63.)

Dokumentointia on tehty aiemminkin, muttei sitä ole noteerattu sen enempää. Monet alkuopettajat ovat videoineet syyslukukaudella oppilaitensa lukemaanopettelua ja kevätlukukaudella on perään otettu uudet otokset oppilaiden kehittyneistä taidoista. Näin oppilaat ovat pystyneet itse arvioimaan helposti lukemisensa sujuvuutta. Juuri tällainen arviointi lisää motivaatiota ja antaa positiivisia kokemuksia.

#### 4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Kuviossa 1 esitetään tutkimuksen viitekehys. Tutkimuksessa kartoitetaan, minkälaista arviointia alkuopetuksessa suoritetaan. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan alkuopetuksessa käytettäviä arviointimenetelmiä, mutta koska arviointia käsitellään kokonaisuutena, samalla sivutaan myös muillakin luokka-asteilla käytettäviä arviointimuotoja. Lisäksi tarkastellaan, mitkä arviointimuodot koetaan mielekkäiksi ensimmäisiä kouluvuotia opiskelevien oppilaiden arvioinnissa.



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

Kuvion 1 selkeyden ja kokonaisuuden säilyttämiseksi siihen ei ole liitetty pienempiä yksityiskohtia. Yhtenä tutkimusongelmana on lisäksi selvittää vanhempien osuutta alkuopetusikäisen lapsensa arviointiprosessissa.

## **5 TUTKIMUSONGELMAT**

### **1. Millaista arviointia alkuopetuksessa suoritetaan?**

1.1. Pidetäänkö ensimmäisellä ja toisella luokalla kokeita, miten ne arvioidaan?

1.2. Minkälaisia todistuksia alkuopetusikäiset oppilaat saavat?

1.3. Mikä on vanhempien osuus arviointiprosessissa?

1.4. Onko alkuopetusikäisillä oppilailla itsearviointia?

### **2. Mitkä arviointimuodot koetaan mielekkäiksi ensimmäisiä kouluvuosia opiskelevien oppilaiden arvioinnissa?**

Tutkimusongelmat on rajattu tiukasti koskemaan alkuopetusikäisiä oppilaita, jotta kokonaisuus pysyy yhtenäisenä. Mukaan on otettu myös vanhempien mahdollinen osuus arviointiprosessissa. Tämä on perusteltua, koska alkuopetusikäisen oppilaan elämässä vanhemmilla on keskeinen sija. He ovat usein myös mukana pienen oppilaan koulunkäynnissä aktiivisesti, jolloin mukana olo arviointiprosessissakin on luontevaa.

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena keskittyä alkuopetuksen arvioinnin kartoittamiseen. Näin ollen arvioinnin taustalla olevia syitä ei pyritäkään tutkimaan laaja-alaisesti. Vastanneiden alkuopettajien taustoja selvitetään sen verran, että kohdejoukosta muodostuu kokonaiskuva. Jotta saatuja tuloksia pystytään tarkastelemaan tasapuolisesti koko valtakunnan tasolla, vastauksia tutkimusongelmiin tarkastellaan lääneittäin.

## **6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN**

### **6.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja -ote**

Kasvatustieteellinen tutkimusote jaetaan perinteisesti positivistiseen ja hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Positivistinen tutkimusote edustaa määrällistä eli kvantitatiivista lähestymistapaa ja hermeneuttinen tutkimusote laadullista eli kvalitatiivista lähestymistapaa. Kvantitatiivisessä tutkimusotteessa käytetään menetelmiä, jonka tulokset ovat kvantifioitavissa eli määrällistettävissä ja kvantifoidut muuttujat tilastomatematisin menetelmin käsiteltävissä. Kvantitatiivinen tutkimus korostaa objektiivisuutta ja tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa puolestaan tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. (Soininen 1995, 30-34.)

Survey-menetelmä tarkoittaa etukäteen rakennetun aineiston keräämistä kysely- tai haastattelulomakkeiden avulla. Kuvailevan survey-tutkimuksen avulla voidaan helposti kerätä tietoa suurten ihmismäärien mielipiteistä, asenteista ja toiminnasta ottamalla määritellystä perusjoukosta tarvittava otos. Survey-tutkimusta tehtäessä, tutkijan on pystyttävä etukäteen tekemään ymmärrettäviä sekä vakiomuotoisia kysymyksiä. Tutkimukselle

luonteenomaista on, että valmiina olevat vastausvaihtoehdot edellyttävät tutkittavien asioiden luokitelua etukäteen sekä käsitteellistä kategorisointia. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118-122.)

Tässä tutkimuksessa alkuopettajilta ympäri Suomen kerättiin mielipiteitä ja kokemuksia alkuopetuksessa käytetyistä arviointimenetelmistä. Survey-metodi sopii tähän tutkimukseen hyvin, koska arviointimuodot ovat vakioituneet ja näin ollen niin kysymysvaihtoehdot kuin vastauksetkin pystytään vakioimaan jo etukäteen ennen tutkimuksen suorittamista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alkuopettajien käyttämiä arviointimuotoja. Koska kohdejoukko on laaja, otoksenkin tulee olla kattava. Tutkimukseen valittuja 300 alkuopettajaa on tarkoituksenomaisinta tutkia kysymyslomakkeella. Koska tutkimuksessa selvitetään alkuopettajien arkikäytäntöjä ja kokemuksia, vastaajien on helppo ja vaivaton vastata esitettyihin kysymyksiin. (Alkula ym. 1994, 120-121.)

Kyselylomake on tarkkaan harkittu ja jäsennelty kokonaisuus. Se toimii kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittausvälineenä. Tutkimuksen tuloksissa ja analyysissä havaitaan myöhemmin kyselylomakkeen toimivuus. Kun tiedon tarve on kartoitettu, täsmennetään kohderyhmä, joille kysymykset suunnataan. (Alkula ym. 1994, 130.) Tutkimusongelmien pohjalta laadittiin kolmesivuinen kyselylomake (ks. liite 1). Kysymyslomakkeen vastausvaihtoehdoissa oli etukäteen luokiteltu eri arviointimenetelmät.

## **6.2 Kohderyhmä ja tietojen koonti**

Otannalla tarkoitetaan tutkittavien yksiköiden satunnaista valintaa perusjoukosta. Perusjoukoksi luetaan kaikki ne yksiköt, jotka liittyvät tutkimuksen päätelmien tekoon. Havaintoyksikön joutuminen otantaan on toden-



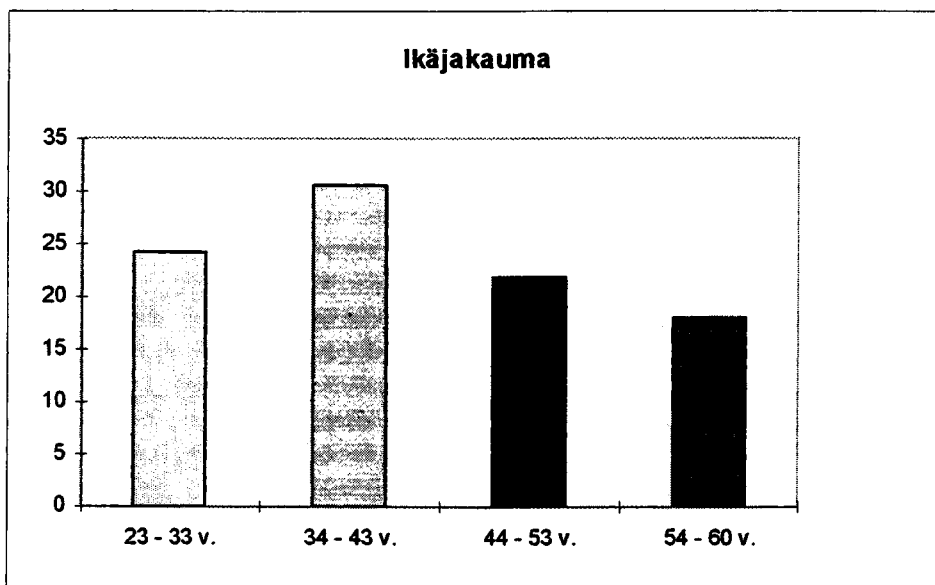
näköisyydeltään nolaa suurempi ja se tunnetaan. (Alkula ym. 1994, 106-107.)

Aineistonkeruu suoritettiin maaliskuussa vuonna 2000. Kohderyhmä valittiin arpomalla Suomen tilastollisen vuosikirjan kunta- ja kaupunkiluettelosta eri suuruisia kuntia ja kaupunkeja huomioiden taajama-aste (1-9) Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin lääneistä. Tällä toimenpiteellä varmistettiin, että tutkimukseen on mahdollista osallistua kaiken kokoisten taajamien alkuopettajia. Kuhunkin lääneihin lähetettiin 60 kyselylomaketta.

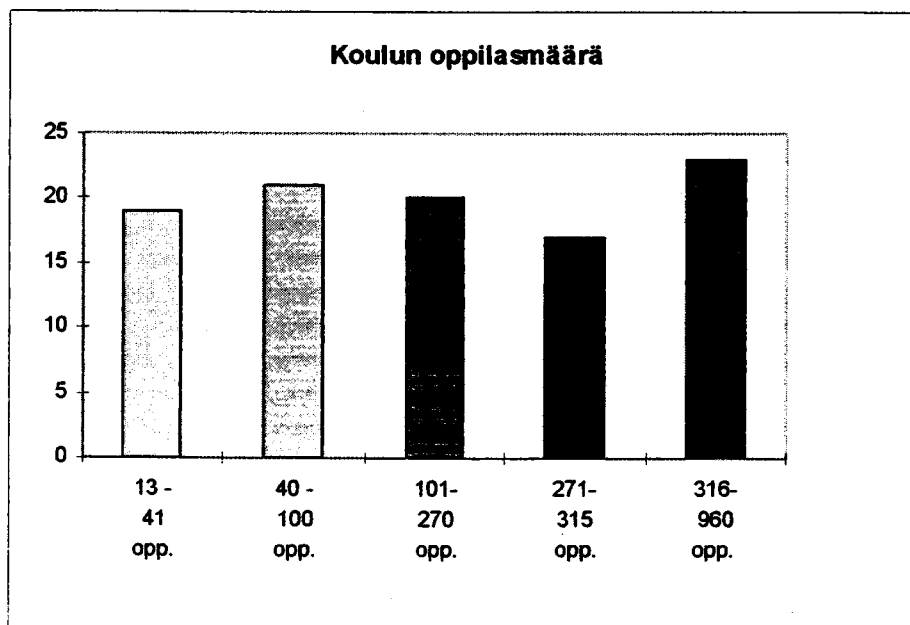
Valittujen kuntien ja kaupunkien koulujen osoitteita sekä alkuopettajien nimiä haettiin internetistä ja puhelinluetteloista. Tietojen perusteella lähetettiin 300 kyselykaavaketta alkuopettajalle ympäri Suomen. Vastausaikaa annettiin viikko.

Kysymyslomakkeen palautti 180 alkuopettajaa (60 %). Kaksi Lapin läänin koulua oli lakkautettu 1.8.1999 ja yhdessä lomakkeessa ei oltu määritelty vastaajan sukupuolta. Näin ollen tutkimukseen osallistui 177 alkuopettajaa, joista oli 10 miehiä ja 167 naisia. Tämä suhde kuvaa hyvin myös työelämän tilannetta; alkuopettajat ovat pääosin naisia. Ikäjakaumaltaan vastaajat jakautuivat hyvin tasaisesti. Kuten kuviosta 2 (s.41) käy ilmi 23-33-vuotiaita vastaajia oli 25%, 34-43-vuotiaita 32%, 44-53-vuotiaita 24% ja 54-63-vuotiaita 19%.

Kuviossa 3 (s. 41) on selvitetty tarkemmin oppilasmäärät kouluista, joissa vastaajat työskentelevät. Eniten vastauksia kertyi oppilasmäärältään suurien koulujen alkuopettajilta 316-940 oppilaan kouluista 23%. Toiseksi eniten 21%, vastauksia tuli 40-100 oppilaan kouluista. 101-270 oppilaan kouluista tuli 20% vastauksista, pienistä 13-39 oppilaan kouluista tuli 19% ja 271-315 oppilaan kouluista tuli 17% vastauksista.



**KUVIO 2.** Tutkimukseen osallistuneiden alkuopettajien ikäjakauma prosenttiosuuksina



**KUVIO 3.** Oppilasmäärät kouluissa, joissa vastaajat työskentelevät prosenttiosuuksina esitettynä

Asukasmäärältään 550-4900 asukkaan kunnissa työskenteleviä alkuopettajia vastasi tutkimukseen 21%. 5000-9900 asukkaan kunnista vastasi 18%. Asukasmäärältään 10000-19900 asukkaan kaupungeista tuli vastauksia 21%, 20000-37000 asukkaan kaupungeista 19% ja suurista 38000-500000 asukkaan kaupungeista vastasi 21%.

Koska kohderyhmä valittiin arpomalla Suomen tilastollisen vuosikirjan kunta- ja kaupunkiluettelosta eri suuruisia kuntia ja kaupunkeja huomioiden taajama-aste (1-9) Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin lääneistä, saatiin varmistettua, että tutkimukseen osallistui tasaisesti kaiken kokoisten taajamien alkuopettajia.

### **6.3 Tiedonhankintamenetelmät**

Tämän tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta. Lomake koostui kahdestakymmenestä kysymyksestä, joista kymmenen ensimmäistä selvitti vastaajan taustoja ja loput arviointikokemuksia, valintoja ja mielipiteitä.

Kolme kysymyslomakkeen kysymyksistä oli avoimia (kysymykset 12, 14 ja 19). Näistä kysymyksistä 12 ja 14 kategorioitiin vastausten perusteella neljään kategoriaan. Kysymykseen, miksi alkuopettaja oli päätenyt valitsemiinsa arviointimenetelmiin, vaihtoehtoiksi muodostui:

- 1) oma valinta
- 2) koulun valinta
- 3) kunnan/ kaupungin valinta
- 4) opetussuunnitelma.

Kysymyksen 19 (vanhempien osallistuminen arviointiin) vastaukset kategorioitiin neljään luokkaan:

- 1) arviointikeskustelut
- 2) kyselylomakkeet
- 3) oppilaan itsearvioinnin yhteydessä (vanhempien näkemys)
- 4) vanhempainilloissa
- 5) arviointikeskustelut ja kyselylomakkeet
- 6) arviointikeskustelut, itsearvioinnin yhteydessä ja kyselylomakkeet

## **6.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuus koostuu kahdesta käsitteestä: validiteetistä ja reliabiliteetistä. Reliabiliteetti ilmaisee mitattavan mittausvirheettömyyden, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tilannetta, jossa mitattavan ominaisuudet pysyvät samoina ja mittaustenkin tulee antaa samoja tuloksia. Validiteetillä tarkoitetaan kohdepätevyyttä eli testin kykyä mitata muuttujaa, jota se on suunniteltu mittaamaan. (Alkula ym. 1994, 88-99.)

### **6.4.1 Reliabiliteetti**

Satunnaisvirheet, joita on tullut mittauksen eri vaiheissa, alentavat reliabiliteettiä. Virheitä voi tehdä mittaaja huolimattomuudellaan sekä tutkimuksen kohteena oleva henkilö väärillä vastauksillaan. Konkreettisissa mittauksissa satunnaisvirhe on harvinaisempi. Sen sijaan asennemittauksissa mielialan vaihtelut aiheuttavat satunnaisvirheitä helposti. (Alkula ym. 1994, 94-95.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin kolmesivuista kyselylomaketta, joka lähetettiin kaikille tutkimukseen osallistuneille alkuopettajille. Lomakkeen sel-

keyttä ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista testattiin neljän hengen arvioitsijaryhmällä. Kohdat, jotka vaativat tarkentamista, muutettiin selvemmiksi. Varsinaisessa tutkimuksessa monet vastaajat olivat kommentoineet ja kiitelleet kysymyslomaketta ja sitä, että siihen oli ollut helppo vastata kysymysten selkeyden ja yksiselitteisyyden takia.

Tutkimusaineiston analysointi pyrittiin tekemään mahdollisimman objektiivisesti. Tätä omalta osaltaan helpotti se, että kyselykaavakkeessa oli valmiit vastausvaihtoehdot, eikä tutkimuksen tekijän omille tulkinnoille jäänyt sijaa. Näin ollen itse analysointitilanteesta pystyttiin sulkemaan pois kaikki ennakkoasenteet, -odotukset ja mielikuvat. Kolmen avoimen kysymyksenkin yhteydessä pystyttiin vastaukset luokittelemaan kategorioihin, joten tulokset pystyttiin tulkitsemaan oikein.

#### **6.4.2 Validiteetti**

Tuckmanin (1994, 121-125) mukaan validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetillä tarkoitetaan koeasetelman pätevyyttä tutkittavan ongelman kannalta. Siihen vaikuttaa kahdeksan tekijää:

- 1) Tausta (history)
- 2) Kehystekijät (maturation)
- 3) Testaaminen (testing)
- 4) Instrumentaatio (instrumentation)
- 5) Tilastollinen regressio (statistical regression)
- 6) Valinta (selection)
- 7) Kato (experimental mortality)
- 8) Odotukset (expectancy)

Tutkimukseen sisäiseen validiuteen vaikuttavalla taustalla tarkoitetaan ennalta arvaamattomia tai suunnittelemattomia tapahtumia, jotka vaikuttavat varsinaisiin koetuloksiin. Tässä tutkimuksessa ennalta arvaamattomat ja suunnittelemattomat tapahtumat oli pyritty rajaamaan minimiin. Ennen varsinaisten testilomakkeiden lähettämistä, ne oli testattu pienellä testiryhmällä. Lisäksi jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja saattoi itse valita vapaasti hänelle parhaiten sopivan lomakkeen täyttöajankohdan.

Toisena sisäiseen validiuteen vaikuttavana tekijänä ovat kehystekijät, jotka ovat aikaan sidottuja ja tuottavat muutoksia. Esimerkkeinä tällaisista tekijöistä ovat väsyminen, kypsyminen sekä vanheneminen. Koska tämä tutkimus suoritettiin kertamittauksena, ei näiden tekijöiden vaikutus liene suuri. Tähän vaikutti myös aikaisemmin mainittu opettajien vastaushetken valinnanvapaus, jolla varmistettiin paras mahdollinen ajankohta. Itse mittauksen aiheuttamaa väsymystä kontrolloitiin kyselylomakkeen pituudella. Testiryhmän suorittaman ennakkotestauksen perusteella päädyttiin siihen ratkaisuun, että kolmisivuinen tutkimuskaavake oli sopivan mittainen. Kyselylomakkeen kysymykset oli laadittu niin, että niihin oli helppo vastata.

Testaamisen vaikutuksella tarkoitetaan itse mittaamisen vaikutusta tuloksiin. Esimerkiksi ensimmäisellä mittauskerralla voi olla vaikutusta seuraavaan mittauskertaan. Koska tämä tutkimus suoritettiin yhden kerran mittauksena, ei itse mittaamisen vaikutusta voinut tuloksissa esiintyä.

Instrumentaatiolla tarkoitetaan muutoksia, jotka tapahtuvat tutkimuksen aikana mittavälineessä. Tätä sisäiseen validiuteen vaikuttavaa tekijää tulisi kontrolloida erityisesti silloin, kun mittavälineenä on observoiija, pisteyttäjä tai arvioitsija. Tämän tutkimuksen osalta instrumentaatio koskee ainoastaan kyselylomakkeiden kolmea avointa kysymystä, jolloin tutkimuksen tekijä luokitteli vastaukset kategorioihin. Objektiviisuuden varmistami-

seksi käytettiin lisäksi rinnakkaisarvioitsijaa, joka luokitteli avoimet vastaukset täysin yhtenevästi tutkimuksen tekijän kanssa.

Tilastollinen regressioharha muodostuu tilanteessa, jossa tarkasteltaviin ryhmiin valikoituu henkilöitä ääriyhmistä. Tässä tutkimuksessa otanta suoritettiin sattumanvaraisesti ja kohdehenkilöiden joukko oli niin suuri, 300 henkilöä, että todennäköisyys tilastolliselle regressioharhalle oli pieni.

Sisäiseen validiteettiin vaikuttaa myös koehenkilöiden erilainen valikoituminen tarkasteltaviin ryhmiin. Tässä tutkimuksessa kohderyhmäksi valittiin jokaisesta läänistä 60 alkuopettajaa sattumanvaraisesti.

Koehenkilöiden kato tutkimuksen aikana vaikuttaa myös sisäiseen validiteettiin. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeita lähetettiin 300:lle alkuopettajalle, joista 177 vastasi kyselyyn. Näin ollen vastausprosentti oli 60%, jota voi pitää riittävänä postikyselyn osalta, joten tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä perusjoukkoon.

Sisäiseen validiteettiin vaikuttavana tekijänä Tuckman mainitsee odotukset eli harhat, jotka aiheutuvat tutkimusasetelmista. Tässä tutkimuksessa kohdehenkilöiltä kysyttiin heidän käyttämiä arviointimenetelmiä ja kokemuksia niistä. Näin pyrittiin sulkemaan tutkimusasetelman vaikutus vastauksiin.

Ulkoisella validiudella tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä, joka määräytyy koehenkilöiden määrän, tutkimuksen keston ja puitteitten perusteella. Tuckmanin (1994, 126 - 128) mukaan ulkoiseen validiteettiin vaikuttavat:

- 1) Testauksen seuraukset (reactive effects of testing)
- 2) Otantaharhan seuraukset (interaction effects of selection bias)
- 3) Koejärjestelyjen seuraukset (reactive effects of experimental arrangements)
- 4) Useampien käsittelyiden vaikutukset (multiple treatment interference)

Testauksen aiheuttamilla seurauksilla tarkoitetaan koehenkilöiden käyttäytymisen muuttumista varsinaisessa koetilanteessa. Mittaustilanne saattaa herkistää koehenkilöä tai hän saattaa yrittää "auttaa" tutkijaa antamalla vastauksia, joita olettaa tutkijan odottavan. Tämän tutkimuksen osalta ei voida sulkea pois sitä, etteivät kaikki olisi vastanneet rehellisesti. Kohdehenkilöt vastasivat kysymyksiin nimettömänä, eikä näin ollen heille olisi ollut mitään hyötyä vastausten muuttamisesta.

Otantaharhan aiheuttamilla seurauksilla tarkoitetaan tilannetta, jossa tuloksia ei voida yleistää perusjoukkoon valikointiharhasta johtuen. Tutkimukseen valittiin satunnaisesti arpomalla 300 alkuopettajaa, jotka edustivat erikokoisia taajamia ja läänejä. Näillä toimenpiteillä estettiin otantaharhan muodostuminen.

Koejärjestelyistä aiheutuvilla seurauksilla tarkoitetaan itse testaustilanteiden tai -laitteiden vaikutusta koehenkilöihin. Tämän tutkimuksen mittaustilanne muodostui jokaisen vastaajan osalta tutussa ympäristössä, joten voidaan olettaa, että jännitystä tai muuta itse tilanteesta aiheutuvaa seurausta ei todennäköisesti ilmennyt. Näin ollen koejärjestelyillä ei ollut vaikutusta kohdehenkilöihin.



## 6.5 Analyysimenetelmät

Tutkimuksen tulososa on jaettu tutkimusongelmien mukaisesti. Vastaajien taustojen esittely tapahtuu ikäjakauman, koulun ja kunnan/kaupungin koon osalta prosenttuaalisesti. Vain vastaajien määrä jaoteltuna sukupuolen mukaan on esitetty frekvensseillä, koska jakauma sukupuolen suhteen ei ole tasainen (miehiä vain 10 kpl).

Alkuopetusikäisille oppilaille pidettävien kokeiden osuudet eri oppiaineissa, todistukset syys- ja kevätlukukaudella sekä lukuvuoden aikana tapahtuva arviointi on ilmaistu prosenttiosuuksina. Lisäksi lukuja on tarkasteltu ristiintaulukoinnin avulla. Samoin myös vanhempien osuudet arviointiprosessiin sekä alkuopetusikäisten itsearviointin osuus ja mielekkäiksi koetut arviointimuodot on esitetty selkeyden ja havainnollisuuden vuoksi prosenttiosuuksina, joita on helppo verrata keskenään.

## **7 TULOKSET**

### **7.1 Alkuopetuksessa suoritettava arviointi**

#### *7.1.1 Ensimmäisellä ja toisella luokalla pidettävät kokeet ja niiden arviointi*

Alkuopetuksessa pidetään vastanneiden alkuopettajien mukaan kokeita. Taulukossa 1 (s. 50) on havainnollistettu lääneittäin, kuinka moni alkuopettaja pitää oppilailleen kokeita äidinkielessä. Äidinkielen kokeita vastanneista alkuopettajista ilmoitti pitävänsä Oulun läänissä 92%. Länsi-Suomen läänissä 92%, Etelä-Suomen läänissä 91%, Itä-Suomen läänissä 88% ja Lapin läänissä 85%.

Matematiikan kokeita pidettiin muihin aineisiin verrattuna yleisimmin. Taulukossa 1 (s. 50) on tarkasteltu matematiikan kokeiden pitämistä alkuopetusikäisille oppilaille lääneittäin. Eniten kokeita pidettiin matematiikassa vastanneiden alkuopettajien mukaan Etelä-Suomen läänissä 100%. Länsi-Suomen läänissä 98%, Lapin läänissä 97%, Itä-Suomen läänissä 97% ja Oulun läänissä 96% vastanneista alkuopettajista ilmoitti pitävänsä kokeita matematiikassa.

TAULUKKO 1. Alkuopetuksessa pidetyt kokeet lääneittäin ja oppiaineit-  
tain tarkasteltuna

Lääni	Ai. koe	Mat. koe	Ym. koe	Usk. koe	Mus. koe
Oulun	92	96	35	17	22
Länsi-S	92	98	28	8	8
Etelä-S	91	100	33	21	0
Itä-S	88	97	22	4	12
Lapin	85	97	8	12	11
Yhteensä	90	98	25	12	10
p	,635	,801	,016	,712	,430

Ympäristö- ja luonnontiedossa vastanneista alkuopettajista piti kokeita Oulun läänissä 35%. Etelä-Suomen läänissä 33%, Länsi-Suomen läänissä 28%, Itä-Suomen läänissä 22% ja Lapin läänissä 8% vastaajista ilmoitti pitävänsä kokeita ympäristö- ja luonnontiedossa (taulukko 1, s. 50).

Vastanneista alkuopettajista ilmoitti pitävänsä kokeita uskonnossa Etelä-Suomen läänissä 21%. Oulun läänissä 17%, Lapin läänissä 12%, Länsi-Suomen läänissä 8% ja Itä-Suomen läänissä 4% vastaajista piti kokeita uskonnosta (taulukko 1, s. 50).

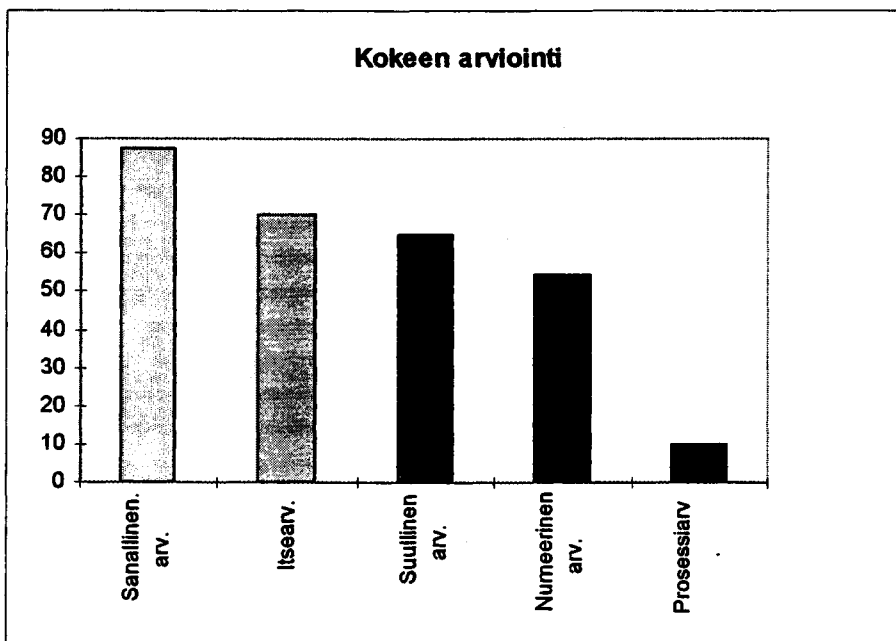
Musikin kokeita vastanneita alkuopettajista piti Oulun läänissä 22%. Itä-Suomen läänissä 12%, Lapin läänissä 11% ja Länsi-Suomen läänissä 8% vastanneista alkuopettajista ilmoitti pitävänsä kokeita musiikista. Kuten taulukosta 1 (s. 50) on havaittavissa kukaan vastanneista Etelä-Suomen läänin alkuopettajista ei pitänyt musiikin kokeita.

### Yhteenveto

Tutkimukseen osallistuneista alkuopettajista valtakunnan tasolla tarkasteltuna piti matematiikan kokeita 98% ja äidinkielen kokeita 90%. Nämä kaksi oppiainetta erottuivat selkeästi muista oppiaineista kokeiden pitämi-

sen suhteen. Ympäristö- ja luonnontiedon kokeita pidettiin 25%, uskonnon kokeita 12% sekä musiikin kokeita 10% (taulukko 1, s. 50).

Tutkimukseen vastanneet alkuopettajat arvioivat pitämiään kokeita monilla eri arviointimuodoilla, kuten kuviosta 4 (s. 51) käy ilmi. Alkuopettajista 87% arvioi kokeita sanallisesti. Itsearviointilla arvioi 70%, suullisesti 65%, numeroarviointilla 55% ja prosessiarviointilla 10% vastanneista alkuopettajista.



p=,518

**KUVIO 4.** Alkuopetusikäisille oppilaille pidettyjen kokeiden arviointitavat prosenttiosuuksina

### *7.1.2 Alkuopetusikäisten oppilaiden todistukset*

#### Syyslukukauden arviointi

Syyslukukaudella 76% vastaajista antoi alkuopetusikäisille oppilailleen rastitodistuksen, 83% vastaajista oli antanut sanallista arviointia ja 75% suullista arviointia. Lisäksi 65% vastaajista ilmoitti käyttäneensä oppilaiden itsearviointia, numeerista arviointia 8%, prosessiarviointia 9% sekä dokumentointia 5% (taulukko 2, s. 53). Kuten tuloksista huomataan alkuopettajat ovat käyttäneet monia arviointimuotoja täydentämään toisiinsa.

Taulukossa 2 (s. 53) on tarkasteltu syyslukukauden lopun numeerisen arvioinnin käyttöä prosenttuaalisesti lääneittäin. Numeerista arviointia käytettiin eniten syyslukukausiarvioinnissa Länsi-Suomen läänissä, 13% vastaajista. Lähes saman verran 12%, sitä käytettiin Lapin läänissä. Itä-Suomen läänin 9% ja Oulun läänin 6% vastanneista alkuopettajista oli käyttänyt numeerista arviointia. Etelä-Suomen läänissä kukaan vastaajista ei ollut käyttänyt sitä.

Rastitodistuksia lääneittäin tarkasteltuna oli käytetty hyvin yhteneväisesti (taulukko 2, s. 53). Oulun läänissä 96% vastanneista alkuopettajista oli valinnut tämän arviointimuodon. Itä-Suomen läänissä rastitodistusta oli käyttänyt 77%, Lapin läänissä 77% ja Länsi-Suomen läänissä 73%. Etelä-Suomen läänissä sen sijaan vain 65% vastaajista oli päätenyt rastitodistukseen.

TAULUKKO 2. Syyslukukauden lopussa käytetyt arviointimuodot lääneittäin tarkasteltuna

Lääni	Rastitod.	Sanallinen	Suullinen	Itsearv.	Numeerinen
Oulun	96	55	55	47	6
Itä-S	77	87	68	67	9
Lapin	77	83	81	42	12
Länsi-S	73	86	74	76	13
Etelä-S	65	94	86	76	0
Yhteensä	76	83	75	65	8
p	,113	,003	,105	,017	,356

Lääni	Pros.arv.	Dokum.
Oulun	0	5
Itä-S	17	4
Lapin	0	0
Länsi-S	14	14
Etelä-S	10	0
Yhteensä	9	5
p	,163	,122

Taulukossa 2 (s. 53) on havainnollistettu sanallisen arvioinnin käyttöä syyslukukauden lopussa lääneittäin. Sanallista arviointia syyslukukauden lopussa oli Etelä-Suomen vastanneet alkuopettajat käyttäneet selvästi eniten 94%. Sanallista arviointia oli käyttänyt Itä-Suomessa 87%, Länsi-Suomessa 86% ja Lapin läänissä 83% vastaajista. Selvästi vähiten sanallista arviointia oli annettu alkuopetusikäisille oppilaille Oulun läänissä, 55% vastaajista ilmoitti valinneensa tämän arviointimuodon.

Suullista arviointia ilmoitti syyslukukauden lopussa käyttäneensä 86% Etelä-Suomen vastanneista alkuopettajista ja Lapin läänin 81% vastaajista. Länsi-Suomessa 74% ja Itä-Suomen läänissä 68% oli päätyntä suulliseen arviointiin. Vähiten tätä arviointimuotoa olivat käyttäneet Oulun läänin vastaajat 55% (taulukko 2, s. 53).

Oppilaan itsearviointia suoritti vastanneista alkuopettajista Etelä- ja Länsi-Suomen läänissä 76%. Itä-Suomen läänissä oppilaan itsearviointia käytti 67%, Oulun läänissä 47% ja Lapin läänissä 42% tutkimukseen osallistuneista alkuopettajista (taulukko 2, s. 53).

Taulukosta 2 (s. 53) käy ilmi, että prosessiarviointi oli selvästi vastanneille opettajille vieras arviointimuoto. Itä-Suomen läänissä 17%, Länsi-Suomen läänissä 14% ja Etelä-Suomen läänissä 10 % vastaajista ilmoitti arvioineensa oppilaitaan prosessiarvioinnin avulla. Oulun ja Lapin läänissä ei kukaan vastaajista ollut käyttänyt tätä arviointimuotoa.

Dokumentointia käytettiin eniten Länsi-Suomen läänissä. Vastanneista alkuopettajista 14% ilmoitti käyttävänsä sitä. Oulun läänissä 5% ja Itä-Suomen läänissä 4% vastaajista arvioi dokumentoinnin avulla oppilaitaan. Etelä-Suomen läänissä ja Lapin läänissä dokumentointia ei käyttänyt kukaan vastaajista (taulukko 2, s. 53).

#### Kevätlukukauden arviointi

Kevätlukukauden arvioinnissa oli syyslukukauden tapaan käytetty eniten sanallista arviointia 90%. Rastitodistusta ilmoitti käyttäneensä 81%, suullista arviointia 73%, numeerista arviointia 8%, prosessiarviointia 11% ja dokumentointia 6% vastaajista (taulukko 3, s.55).

Lääneittäin tarkasteltuna numeroarviointia oli kevätlukukauden lopussa käytetty eniten Länsi-Suomen läänissä 14% ja Oulun läänissä 13%. Itä-suomalaisista vastaajista numeroarvioinnin valitsi vain 10% ja Lapin vastanneista opettajista 4%. Etelä-Suomen läänissä ei kukaan vastaajista ilmoittanut käyttävänsä numeroarviointia (taulukko 3, s.55).

TAULUKKO 3. Kevätlukukauden lopussa käytetyt arviointimuodot lääneittäin tarkasteltuna

Lääni	Rastitod.	Sanallinen	Suullinen	Itsearv.	Numeerinen
Oulun	91	76	70	65	13
Itä-S	79	93	65	70	10
Lapin	79	83	83	74	4
Länsi-S	77	90	77	87	14
Etelä-S	83	100	68	94	0
Yhteensä	81	90	73	78	8
p	,689	,045	,528	,045	,348

Lääni	Pros.arv.	Dokum.
Oulun	0	0
Itä-S	19	0
Lapin	5	4
Länsi-S	10	15
Etelä-S	17	4
Yhteensä	11	6
p	,253	,145

Rastitodistus kevään arviointimuotona oli eniten käytetty muoto Oulun läänissä 91%. Etelä-Suomen läänissä 83%, Itä-Suomen läänissä 79%, Lapin läänissä 79% ja Länsi-Suomen läänissä 77% vastaajista ilmoitti käyttävänsä rastitodistusta. Edellä mainitut prosenttiluvut on havainnollistettu taulukossa 3 (s. 55).

Sanallista arviointia kevätlukukauden lopussa ilmoitti käyttävänsä kaikki Etelä-Suomen vastanneet opettajat. Itä-Suomessa 93%, Länsi-Suomen läänissä 90%, Lapin läänissä 83% ja Oulu läänissä 76% vastanneista alkuopettajista valitsi tämän arviointimuodon (taulukko 3, s. 55).

Suullista arviointia suoritti 83% Lapin läänin vastanneista alkuopettajista. Länsi-Suomen läänissä 77%, Oulun läänissä 70%, Etelä-Suomen läänissä 68% ja Itä-Suomen läänissä 65% vastaajista antoi suullista arviointia (taulukko 3, s.55).



Eniten itsearviointia käytettiin Etelä-Suomen läänissä vastanneiden alkuopettajien mukaan. Länsi-Suomen läänissä 87%, Lapin läänissä 74%, Itä-Suomen läänissä 70% ja Oulun läänissä 65% alkuopettajista arvioi itsearvioinnin avulla oppilaitaan (taulukko 3, s. 55).

Kevätlukukaudella prosessiarviointia suoritti 19% Itä-Suomen, 17% Etelä-Suomen ja 10% Länsi-Suomen vastaajista. Lapin läänissä vain 5% ilmoitti käyttävänsä prosessiarviointia, Oulun läänissä ei kukaan. Edellä luetellut prosenttiluvut on havainnollistettu taulukossa 3 (s. 55).

Dokumentointi oli monille alkuopettajille vieras arviointimenetelmä myös kevätlukukauden arvioinnissa. Prosenttiluvut on esitetty taulukossa 3 (s. 55). Dokumentointia käytettiin eniten Länsi-Suomen läänissä, 15% vastaajista. Sekä Etelä-Suomen että Lapin läänin vastaajista 4% ilmoitti dokumentoivansa oppilaitaan. Itä-Suomen ja Oulun läänin opettajat eivät käyttäneet dokumentointia ollenkaan.

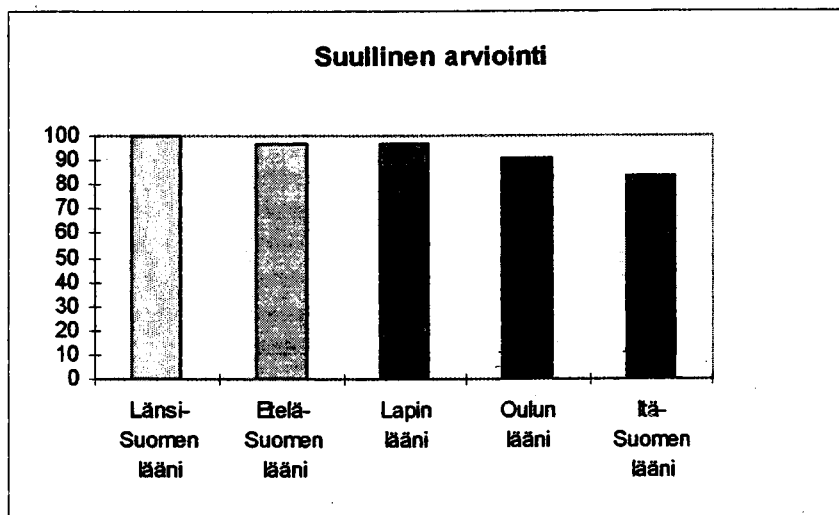
### Yhteenveto

Suurin osa alkuopetusikäisistä oppilaista saa syys- ja kevätlukukaudella rastitodistuksen. Tätä arviointimuotoa täydennetään yleensä sanallisella ja suullisella arvioinnilla. Kevät- ja syyslukukauden arviointi ei juurikaan eroa arviointimuotojen osalta toisistaan.

### Lukuvuoden aikana suoritettu arviointi

Suullista arviointia käytti vastanneista alkuopettajista lukuvuoden aikana Länsi-Suomen läänissä 100%. Etelä-Suomen läänissä 97%, Lapin läänissä 97%, Oulun läänissä 91% ja Itä-Suomen läänissä 83% vastanneista alkuopettajista arvioi suullisesti oppilaitaan lukuvuoden aikana (kuvio 5, s. 57).

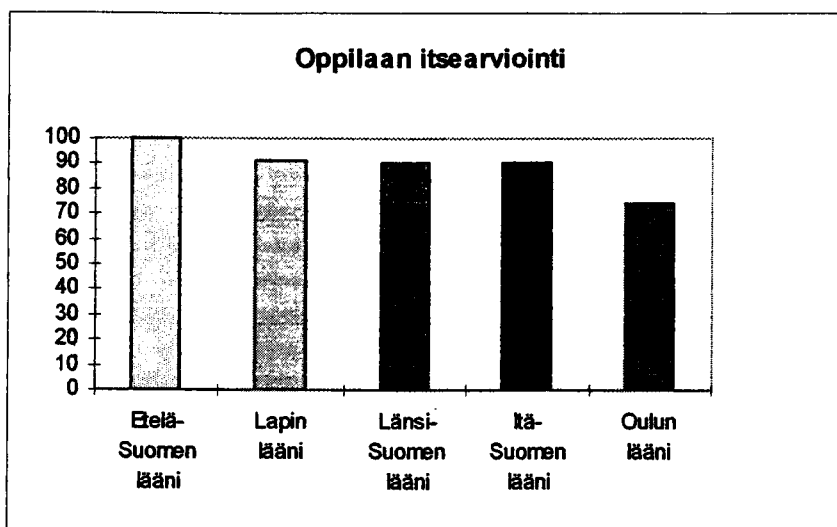
Oppilaiden itsearviointia käytti vastanneista alkuopettajista Etelä-Suomen läänissä 100%. Lapin ja Länsi-Suomen läänissä 91% sekä Itä-Suomen läänissä 90% vastanneista opettajista käytti oppilaiden itsearviointia. Selvästi vähiten oppilaiden itsearviointia käytettiin Oulun läänissä 74% vastanneista alkuopettajista (kuvio 6, s. 58).



$p=,027$

**KUVIO 5.** Suullinen arviointi lukuvuoden aikana prosenttiosuuksina lääneittäin

Sanallista arviointia käytti lukuvuoden aikana Etelä-Suomessa 94% vastanneista alkuopettajista. Länsi-Suomen läänissä 90%, Itä-Suomen läänissä 82%, Oulun läänissä 77% ja Lapin läänissä 69% vastanneista alkuopettajista arvioi sanallisesti. Nämä prosenttiosuudet on esitetty kuviossa 7 (s.59).

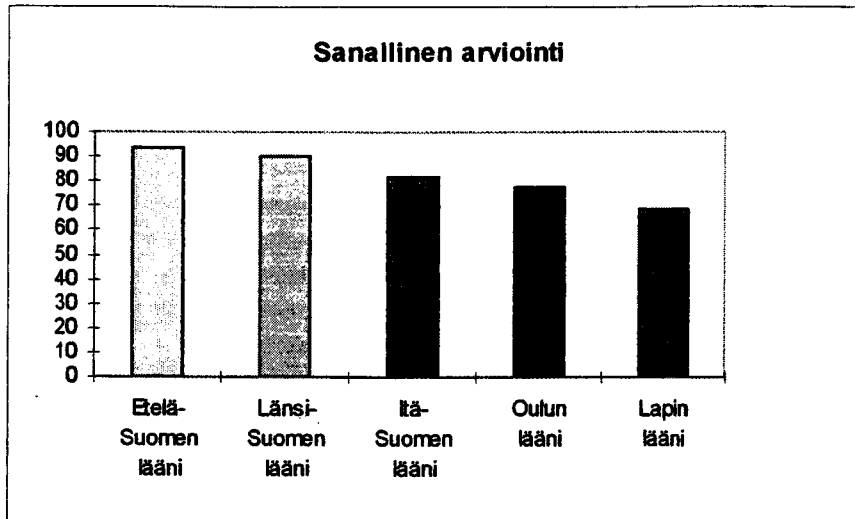


$p=,037$

**KUVIO 6.** Oppilaan itsearviointi lukuvuoden aikana prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna.

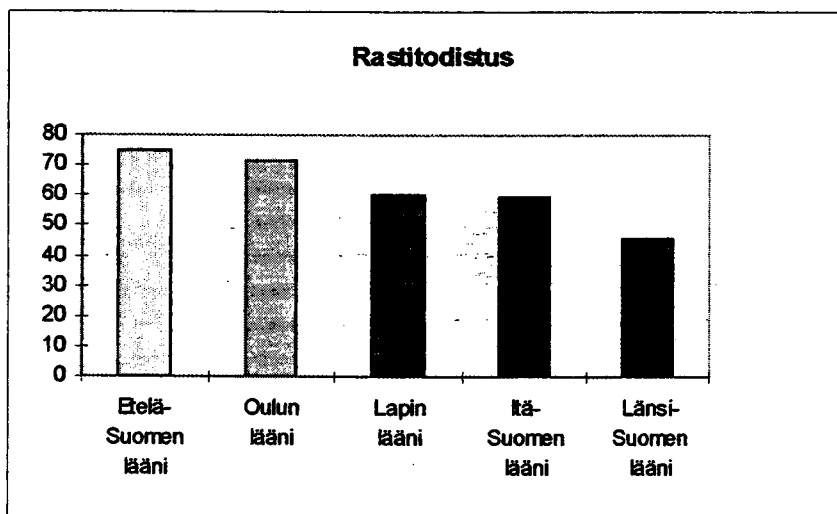
Rastitodistuksia käytti vastanneista alkuopettajista lukuvuoden aikana Etelä-Suomen läänissä 75%, Oulun läänissä 71%, Lapin läänissä 60%, Itä-Suomen läänissä 59% ja Länsi-Suomen läänissä 46% (kuvio 8, s. 59). Tutkimustuloksista käy ilmi, ettei todistusten antaminen rajoitu pelkästään lukukausien loppuihin.

Kyselyyn vastanneista alkuopettajista suoritti numeerisesti arviointia lukuvuoden aikana Itä-Suomen läänissä 48%. Oulun läänissä vastaava luku oli 47%, Länsi-Suomen läänissä 41%, Etelä-Suomen läänissä 33% ja Lapin läänissä 33% (kuvio 9 s. 60).



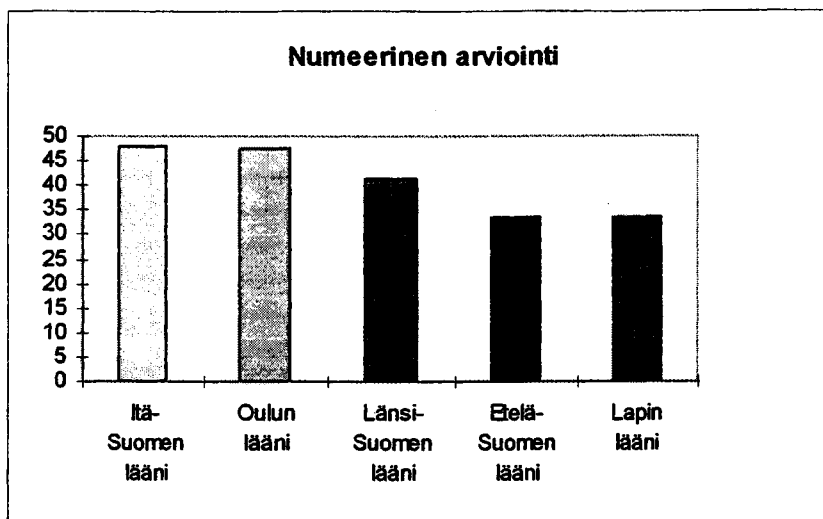
$p=,068$

KUVIO 7. Sanallinen arviointi lukuvuoden aikana prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna



$p=,154$

KUVIO 8. Lukuvuoden aikana tapahtuva arviointi rastitodistuksen prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

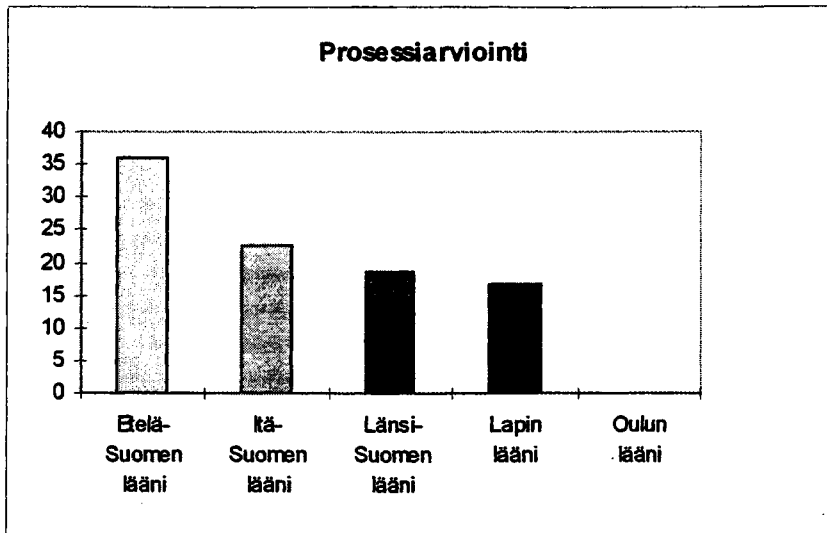


$p=,715$

**KUVIO 9.** Lukuvuoden aikana tapahtuvan numeerinen arviointi prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

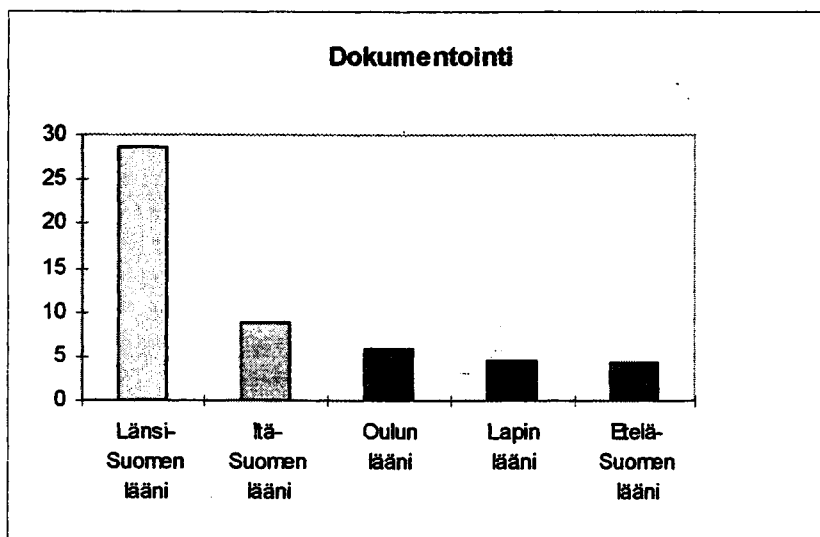
Prosessiarviointia käytti vastanneista alkuopettajista Etelä-Suomen läänissä 36%. Itä-Suomen läänissä 23%, Länsi-Suomen läänissä 19% ja Lapin läänissä 17% alkuopettajista arvioi lukuvuoden aikana oppilaitaan prosessiarvioinnilla. Kukaan vastaajista ei käyttänyt Oulun läänissä prosessiarviointia arviointimuotona lukuvuoden aikana (kuvio 10, s. 61).

Dokumentointia käytettiin selvästi eniten Länsi-Suomen läänissä, jossa 29% vastanneista alkuopettajista arvioi dokumentoimalla alkuopetusikäisiä oppilaitaan. Itä-Suomen läänissä 9%, Oulun läänissä 6%, Lapin läänissä ja Etelä-Suomen läänissä 4% arvioi oppilaitaan dokumentoimalla (kuvio 11, s. 61).



$p=,073$

KUVIO 10. Prosessiarviointi lukuvuoden aikana prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna



$p=,027$

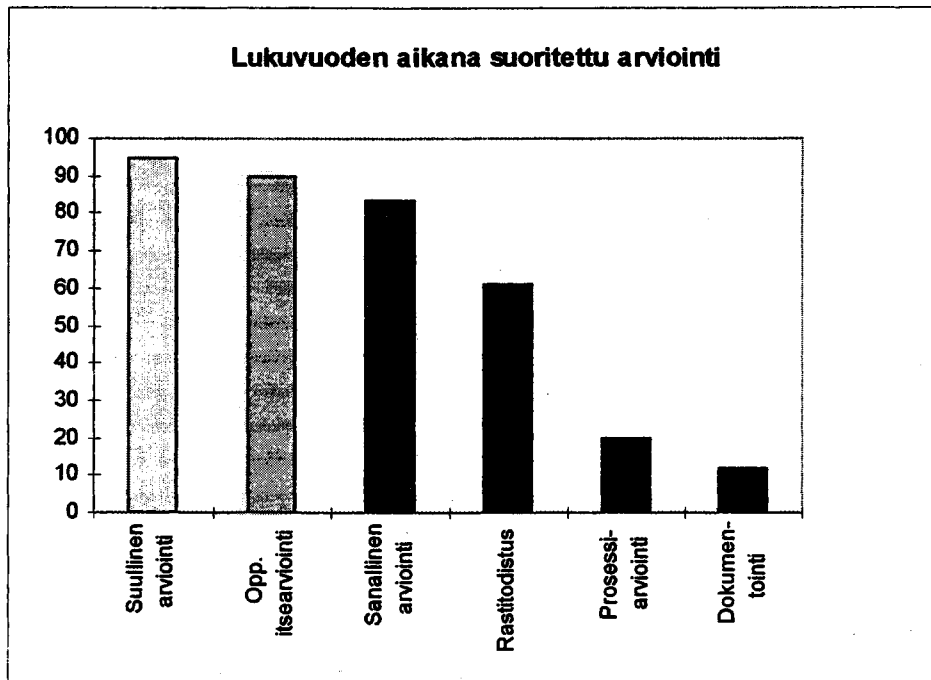
KUVIO 11. Dokumentointi lukuvuoden aikana prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

### Yhteenveto

Lukuvuoden aikana suosituimmaksi arviointimuodoksi nousi suullinen arviointi. Tutkimukseen osallistuneista alkuopettajista 95% käytti suullista

arviointia. Selvänä kakkosena oli oppilaiden itsearviointi 90%:lla. Kolmanneksi suosituin arviointimuoto lukuvuoden aikana oli sanallinen arviointi 83%:lla. Nämä kolme arviointimuotoa erottuivat selvästi muista.

Seuraavina arviointivaihtoehtoina tulivat rastitodistus 61%, numeerinen arviointi 40%, prosessiarviointi 20% ja selvästi vähiten suosittuna dokumentointi 12% (kuvio 12, s. 62).

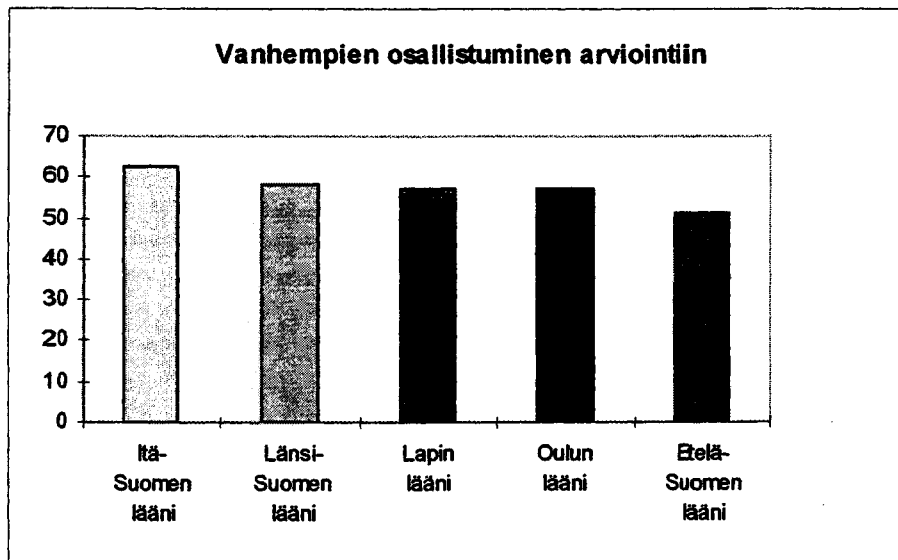


KUVIO 12. Lukuvuoden aikana käytetyt arviointimuodot yhteenvetona

### 7.1.3 Vanhempien osuus arviointiprosessissa

Vanhemmat osallistuvat tutkimuksen tulosten mukaan varsin aktiivisesti alkuopetusikäisten lastensa arviointiin (kuvio 13, s. 63). Suurin osallistumisprosentti oli Itä-Suomen läänissä 63%. Länsi-Suomen läänissä vastaava määrä oli 58%, Lapin-Läänissä 57%, Oulun läänissä 57% ja Etelä-Suomen läänissä 51%. Seuraavalla sivulla on esitelty tarkemmin mene-

telmiä, joilla vanhemmat osallistuivat arviointiin. Kuvioissa 15, 16, 17, 18, 19 ja 20 on ilmaistu, miten kuvion 14 prosenttiosuudet ovat jakautuneet.



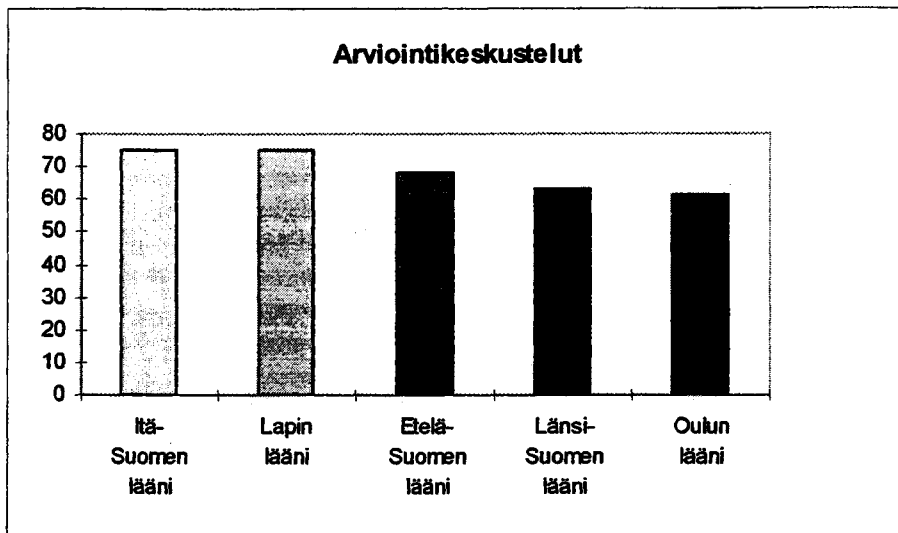
$p=,917$

**KUVIO 13.** Vanhempien osallistuminen arviointiin prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

Itä-Suomen läänissä ja Lapin läänissä käytettiin vastanneiden mukaan arviointikeskustelua 75% oppilasarvioinnissa. Etelä-Suomen läänissä 68%, Länsi-Suomen läänissä 63% ja Oulun läänissä 62% vastanneista opettajista käytti arviointikeskustelua (kuvio 14, s. 64).

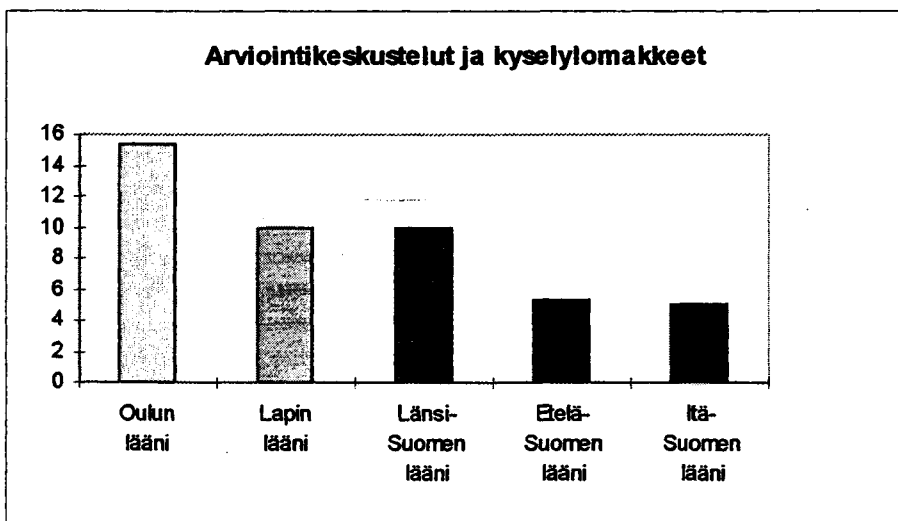
Oulun läänissä 15% vastanneista alkuopettajista ilmoitti käyttävänsä yhdistettynä arviointikeskustelua ja kyselylomakkeita arvioinnissa. Länsi-Suomen läänissä sekä Lapin läänissä 10% vastanneista opettajista käytti näitä menetelmiä. Sekä Etelä-Suomen että Itä-Suomen läänissä käytettiin arviointikeskustelua ja kyselylomakkeita yhdessä vain 5%. Kuviossa 15 (s. 64) on havainnollistettu arviointikeskusteluiden ja kyselylomakkeiden yhdistelmän prosenttiosuus lääneittäin tarkasteltuna.





$p=,397$

KUVIO 14. Arviointikeskustelujen käyttö prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna



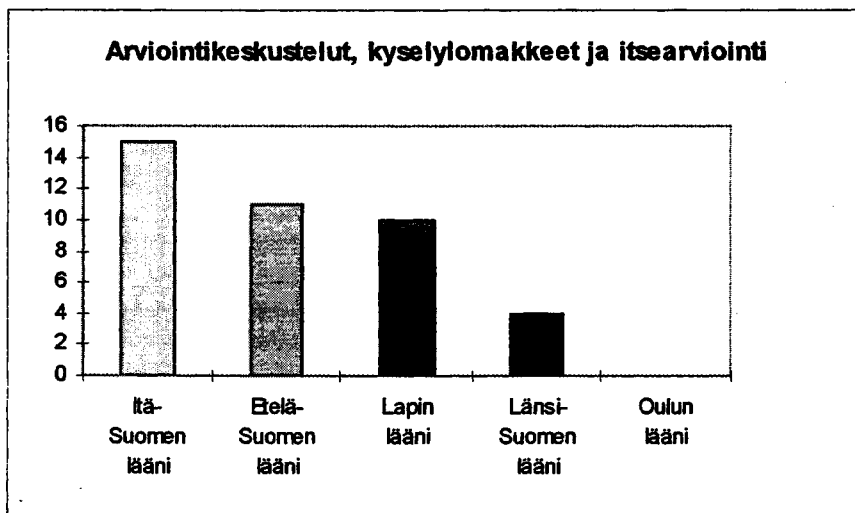
$p=,397$

KUVIO 15. Arviointikeskustelujen ja kyselylomakkeiden käyttö prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

Arviointikeskustelua, kyselylomakkeita ja itsearviointia käytti vastanneiden alkuopettajien mukaan Itä-Suomen läänissä 15%. Etelä-Suomen läänissä

11%, Lapin läänissä 10% ja Länsi-Suomen läänissä 3% vastaajista käytti näitä menetelmiä. Oulun läänissä ei kukaan vastaajista ilmoittanut käyttävänsä arviointikeskustelua, kyselylomakkeita ja itsearviointia yhdessä (kuvio 16, s. 65).

Kuviosta 17 (s. 66) käy ilmi, että vastanneista alkuopettajista Etelä-Suomen läänissä 11% käsitteli arviointia vanheimpainilloissa vanhempien kanssa. Vastaavat luvut olivat Oulun läänissä 8% ja Lapin läänissä 5%. Länsi-Suomen ja Itä-Suomen läänissä ei kukaan vastanneista alkuopettajista maininnut vanhempainiltoja arvioinnin yhteydessä.

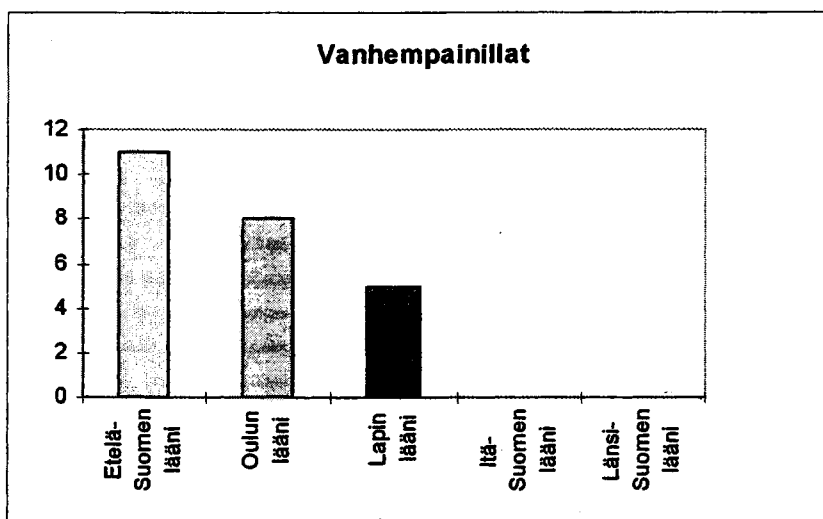


$p=,397$

**KUVIO 16.** Arviointikeskustelujen, kyselylomakkeiden ja itsearvioinnin käyttö prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

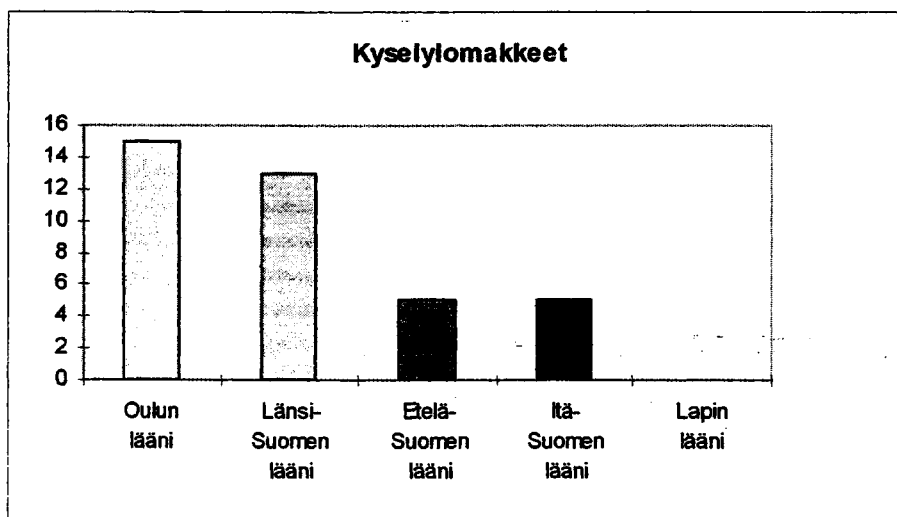
Länsi-Suomen läänissä 10% vastanneista alkuopettajista täydensi oppilaan itsearviointia vanhempien suorittamalla arviointiosuudella. Etelä-Suomen läänissä, Itä-Suomen läänissä, Oulun läänissä ja Lapin läänissä ei kukaan alkuopettajista käyttänyt tätä menetelmää. Kyselylomakkeiden avulla vanhemmilta kerättyä tietoa käytti vastanneista alkuopettajista selvästi eniten Oulun läänissä 15% ja Länsi-Suomen läänissä 13%. Etelä-Suomen läänissä 5% ja Itä-Suomen läänissä 5% vastanneista opettajista

ilmoitti käyttävänsä kyselylomakkeita arvioinnin tukena. Lapin läänistä ei kukaan vastanneista alkuopettajista käyttänyt kyselylomakkeita. Prosenttiosuudet käyvät ilmi kuviosta 18 (s. 66).



$p=,397$

KUVIO 17. Vanhempainiltojen käyttö arvioinnin tukena prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna



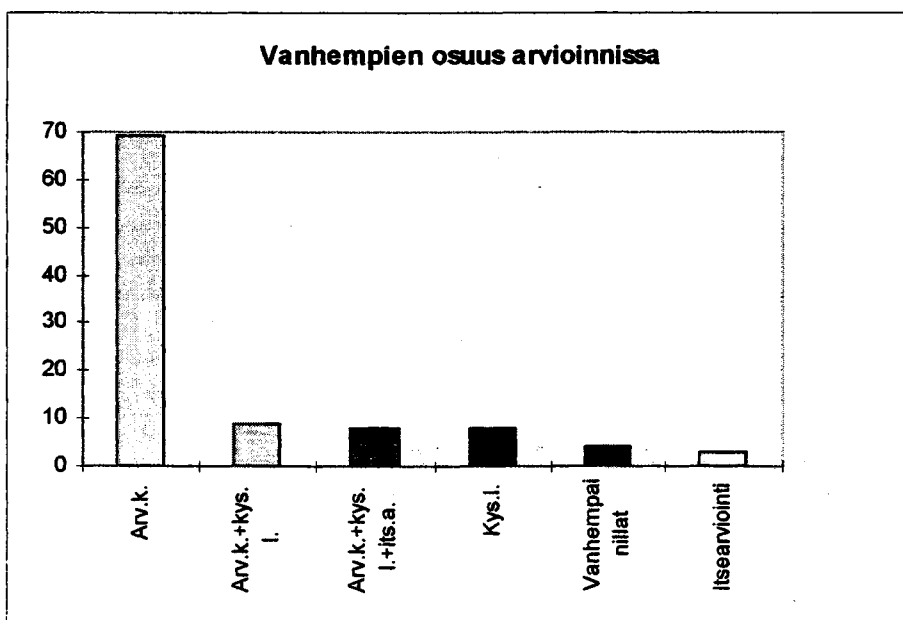
$p=,397$

KUVIO 18. Kyselylomakkeiden käyttö prosenttiosuuksina lääneittäin tarkasteltuna

### Yhteenveto

Vanhemmat osallistuivat aktiivisesti lastensa arviointiin (kuvio 19 s. 67), mutta lääneittäin tarkasteltuna osallistumistavoissa on paljon eroja. Kuitenkin selvästi suosituimmaksi arviointimenetelmäksi huoltajien kanssa käytettynä oli arviointikeskustelut. 69% vastanneista alkuopettajista käytti tätä menetelmää.

Toisena oli arviointikeskustelut ja kyselylomakkeet yhdistettynä, 8,8% vastaajista ilmoitti käyttävänsä tätä menetelmää. 8% vastaajista käytti kyselylomakkeita. Myös 8% vastaajista käytti yhdistettynä kyselylomakkeita sekä arviointikeskusteluja ja itsearviointia. Pelkästään vanheimpainilloissa arviointia vanhempien kanssa käsitteli 4% vastaajista. Oppilaan itsearvioinnin yhteydessä vanhemman kanssa suorittamaa arviointia vastanneista käytti 3%.



$p=,397$

KUVIO 19. Arviointimuodot, joilla vanhemmat osallistuvat prosenttiosuuksina ilmaistuna

### 7.1.4 Alkuopetusikäisten oppilaiden itsearviointi

Syyslukukaudella 65% vastaajista ilmoitti suorittavansa alkuopetusikäisillä oppilaillaan itsearviointia. Kevätlukukaudella prosenttimäärä nousi hie- man, kun 80% vastaajista ilmoitti toteuttavansa oppilaiden itsearviointia.

Lääneittäin tarkasteltuna (taulukko 4, s. 68) eniten oppilaiden itsearviointia käytettiin arviointimuotona syyslukukaudella Etelä-Suomen läänissä 76%, Länsi-Suomen läänissä 76% ja Itä-Suomen läänissä 67%. Selvästi vä- hemmän itsearviointia käytettiin Oulun läänissä 47% ja Lapin läänissä 42% vastaajista.

Myös kevätlukukaudella eniten itsearviointia käytettiin Etelä-Suomen lää- nissä 94% ja Länsi-Suomen läänissä 87%. Selvästi syyslukukauden vas- taavia lukuja enemmän ilmoitettiin oppilaiden itsearviointia suoritettavan Lapin läänissä 74%, Itä-Suomen läänissä 70% ja Oulun läänissä 65% vastanneista alkuopettajista (taulukko 4, s. 68).

**TAULUKKO 4.** Alkuopetusikäisten oppilaiden suorittama itsearviointi syys- ja kevätlukukaudella prosenttiosuuksina ilmaistuna

Lääni	Itsearv. syksy	Itsearv. kevät
Etelä-Suomen	76	94
Länsi-Suomen	76	87
Itä-Suomen	67	70
Oulun	42	65
Lapin	42	74
Yhteensä	65	80
p	,017	,045

#### Yhteenveto

Itsearviointi on jo aika vakiintunut arviointimuoto niin syys- kuin kevätluku- kauden arvioinnissa. Tutuin ja käytetyin arviointimuoto se on Etelä- ja

Länsi-Suomen lääneissä. Kevätlukukaudella suoritettiin itsearviointia hiukan syyslukukautta ahkerammin. Kuten aikaisemmin kappaleessa 7.1.2 Alkuopetusikäisten oppilaiden todistukset todettiin, itsearviointi on hyvin suosittu arviointimenetelmä myös lukuvuoden aikana käytettynä.

## **7.2 Mielekkäiksi koetut arviointimuodot ensimmäisiä kouluvuotia opiskelevien oppilaiden arvioinnissa**

Taulukossa 5 (s. 70 ) on havainnollistettu tutkimukseen vastanneiden alkuopettajien mieltymykset alkuopetuksen arviointimuodoista. Luvut on esitetty prosentuaalisesti. Tutkimuksessa vastanneet opettajat laittoivat luetellut arviointimuodot mielekkyyssjärjestykseen, josta seuraavassa yhteenveto.

Suosituimmaksi alkuopetusikäisten oppilaiden arviointimenetelmäksi nousi vastanneiden alkuopettajien keskuudessa sanallinen arviointi 38%:lla. Suullinen arviointi koettiin sanallisen arvioinnin jälkeen mielekkääksi 34%:lla.

Rastitodistuksia pitivät vastanneet alkuopettajat kolmanneksi parhaana menetelmänä 24%:lla. Itsearviointi tuli neljänneksi 2%:lla. Prosessiarviointi sai viidennen sijan vastanneiden alkuopettajien mielestä 1%:lla. Dokumentointi sijoittui vastanneiden alkuopettajien mukaan kuudenneksi 0,50%:lla.

Vähiten mielekkäimmäksi alkuopetusikäisten arviointimenetelmäksi koettiin numerinen arviointi. Kukaan tutkimukseen osallistuneista alkuopettajista ei kokenut tätä arviointimuotoa alkuopetukseen soveltuvaksi.

TAULUKKO 5. Mielekkäimmäksi koetut arviointimuodot ensimmäisiä kouluvuosia opiskelevien oppilaiden arvioinnissa prosenttilukuina ilmais-  
tuna

Lääni	Sanal.arv	Suul.arv.	Rastitod.	Itsearv.	Pros.arv.	Dokum.
Oulun	25	38	33	0	0	0
Itä-S	30	24	36	3	3	3
Lapin	42	36	19	0	3	0
Länsi-S	51	31	14	4	0	0
Etelä-S	33	42	25	0	0	0
Yhteensä	38	34	24	2	1	0,5
p	,882	,534	,479	,645	,080	,331

## 8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alkuopetusikäisten oppilaiden arviointia. Alkuopetusikäisten oppilaiden arviointi on usein hyvin vaihtelevaa ja kunkohtaista. Olikin mielenkiintoista lähteä kartoittamaan, mikä tilanne käytännön kouluelämässä vallitsee.

Kirjallisuudesta ei löytynyt mainintaa eikä suosituksia kokeiden pitämistä alkuopetusikäisille oppilaille. Eri kustantajien oppikirjasarjoissa on alkuopetukseen soveltuvia valmiita niin formatiivisia kuin summatiivisiakin kokeita, lähinnä äidinkielessä ja matematiikassa. Tutkimustulosten pohjalta oli huomattavissa kokeiden keskittyvän matematiikkaan ja äidinkielen. Tämä on ymmärrettävissä, koska kyseiset oppiaineet ovat keskeisiä alkuopetuksessa.

Kokeita pidetään myös muissa aineissa, joskin selvästi äidinkieltä ja matematiikkaa vähemmän. Ympäristö- ja luonnontieteissä kokeita pidettiin kaikkein vähiten Lapin läänissä. Muissa lääneissä kokeita oli pidetty 22-35%:iin. Luonnontiedon oppiaine on luonteeltaan sellaista, että sen hal-



lintaa on mahdollista ja joissain tapauksissa tarkoituksenmukaistakin arvioida kokeiden avulla.

Sen sijaan uskonnon ja musiikin kohdalla prosenttiosuudet jäivät selvästi pienemmiksi. Uskonnon oppiaineen hallintaa kontrolloitiin kokeiden avulla 4-17%:iin, kun taas musiikissa vastaavat luvut olivat 0-22%:iin. Uskonnon osalta pienet prosenttiosuudet selittyvät sillä, että yleensä alkuopetuksessa oppiainesta käydään läpi kertomusten avulla. Tällöin kaavamaiset kokeet eivät mittaa oppilaiden ymmärryksen tasoa, vaan lähinnä yksityiskohtien muistamista.

Alkuopetuksen musiikin opetuksessa ei vielä käydä syvällisesti musiikin teorian sisältöjä, vaan opetus perustuu pitkälti laulujen opetteluun, koulu-soittimilla soittamiseen, kuunteluharjoituksiin, laululeikkeihin ja musiikista saatavaan iloon. Tavoitteena onkin saada oppilaat innostumaan musiikista, eikä vielä tässä vaiheessa testata teoreettisia asioita. Sekä musiikin että uskonnon aihealueet niveltävät usein aihejaksokokonaisuuksien osiksi, jolloin varsinkin kokonaisopetuksessa ne ovat linkkeinä eri aineiden välillä.

Alkuopetusikäisten kokeet arvioidaan pääosin sanallisesti, itsearviointin kautta tai suullisesti. Myös monet opettajat ilmoittivat käyttävänsä numeerista arviointia. Tämä selittynee kokeiden pistemäärien laskemisella, mistä oli monissa kysymyslomakkeissa erillinen maininta. Pistemäärät jäävät usein vain opettajan tietoon ja hän antaa oppilaalle ja vanhemmille tietoa oppiaineen hallinnasta informatiivisemmilla muodoilla. Pistemäärät sinällään eivät useinkaan kerro oppilaille eikä vanhemmille, miten testattavat asiat ovat hallussa.

Alkuopetusikäisille oppilaille ei juurikaan anneta kokeista varsinaisia numeroita. Numeroarviointia pidetäänkin kovempaan arviointimuotona, joka mielletään sopivaksi vasta vanhemmille oppilaille. Pelkän numeroarvioinnin antama informaatio on mustavalkoista, eikä se kerro oppimisprosessista tai eri osa-alueiden hallinnasta.

Alkuopetusikäisten oppilaiden syys- ja kevätlukukauden arvioinnista löytyi kirjallisuudesta selkeät suositukset. Arviointimuodoksi suositeltiin sanallista arviointia. Käytännön tasolla sanallinen arviointi oli käytetyin arviointimuoto, mutta rinnalle nousivat myös vahvasti rasti- ja todistuksen antaminen sekä suullinen arviointi että oppilaiden itsearviointi.

Rasti- ja todistuksen vankkaa suosiota selittää hyvin pitkälle kuntien / kaupunkien tai koulujen tekemät arviointimenetelmäsopimukset. Monet vastaajat olivat maininneet myös opetussuunnitelman määrittelevän arviointimuodot. Valittaessa mielekkäintä arviointimuotoa alkuopetukseen, rasti- ja todistusta ei pidetty niin mielekkäänä arviointimuotona kuin syys- ja kevätlukukausiarviointien mukaan olisi olettanut. Näyttääkin siltä, ettei yksittäisellä alkuopettajalla ole käytännön tasolla aina mahdollisuutta valita mieleistään arviointimuotoa. Tästä johtuen monet opettajat käyttävät lukuvuoden lopussa useampia arviointimuotoja täydentämään toisiaan.

Lääneittäin tarkasteltuna arviointimuotojen käytössä oli suurta hajontaa. Oulun läänissä rasti- ja todistusta käytti 96% vastaajista, kun taas muissa lääneissä luvut jäivät 60-70%:iin. Sanallista ja suullista arviointia käytettiin selvästi vähemmän Oulun läänissä kuin muissa lääneissä. Tämä selittyy Oulun läänin alueella selkeillä kunnan/kaupungin sisäisillä sopimuksilla arvioinnista.

Tilanne oli hyvin toisenlainen Etelä-Suomen läänissä, jossa yksittäisellä opettajalla tai tietyn luokka-asteen opettajilla on enemmän sananvaltaa arviointimuotojen valinnassa. Tällä tavalla rohkaistaan opettajia tutustumaan uusienkin arviointimuotojen kokeiluun ja käyttöönottamiseen. Itä-Suomen ja Länsi-Suomen lääneissä tilanne oli hyvin samansuuntainen. Prosessiarviointia ja dokumentointiakin oli uskaltanut kokeilemaan selvästi muita läänejä rohkeammin. Tällaisella asenteella saadaan arviointimuotoja kehiteltyä ja muokattua tarkoituksenmukaisemmaksi.

Lukuvuoden aikana tapahtuva arviointi noudattelee pitkälti lukuvuosien lopussa tapahtuvaa arviointia. Eniten käytettyjä arviointimuotoja ovat suullinen arviointi ja oppilaiden itsearviointi. Alkuopetusikäisille oppilaille annetaan myös välitodistuksia. Sen sijaan prosessiarviointi ja dokumentointi eivät olleet alkuopettajien suosiossa lukukauden päättöarviointien mukaan. Tutkimuksen tuloksista kävi selkeästi ilmi näiden arviointimuotojen olevan vielä outoja monille opettajille. Muutama nuori opettaja oli kommentoinut erillisellä huomautuksella nämä arviointimuodot kiinnostaviksi, mutta liian työläiksi suuren oppilasmäärän kanssa käytettäviksi. Tässä olikin havaittavissa suuri ristiriita teorian ja käytännön välillä. Teoreettisesti asioita tarkasteltaessa ei useinkaan huomioida puitteita, joissa käytännön opetusta annetaan.

Nykyään vanhemmat halutaan mukaan lapsen arviointiprosessiin. Arviointikeskustelut ovatkin saavuttaneet valtakunnallisesti laajan suosion. Alkuopetusikäisten lasten vanhemmat ovat vielä luontevasti mukana lapsensa koulunkäynnissä, sekä osallistuvat mielellään lapsensa arviointiin. Vanhempainvartteja, kolmikanta- ja arviointikeskusteluja pidetään tärkeinä ja niihin halutaan osallistua. Opettajat ovat onnistuneet hyödyntämään tätä voimavaraa.

Arvionti tapahtumana ei ole enää ylhäältä päin annettua informaatiota oppilaasta ja oppilaan tuotoksista, vaan se nähdään tapahtumana, johon halutaan ottaa kaikki osapuolet mukaan. Tällöin jokainen voi tuoda esille omat näkemyksensä ja ajatuksensa. Keskustelujen perusteella opettaja tekee lopullisen arvioinnin.

Arvioinnissa on päästy pois tuotoskeskeisestä ajattelusta. Nyt ollaan selvästi kiinnitetty enemmän huomiota koko oppimisprosessiin. Tämä rohkaisee oppilasta yrittämään ja antaa sille suuren arvon. Oppilaan ei tarvitse kokea olevansa huono jossain aineessa, vaan hänen sinnikkyytään kannustetaan ja rohkaistaan.

Yhteiskunnassa käytävä arviointikeskustelu on tuonut esille paljon hyviä ja uusia arviointijulkaisuja. Opinnäytetyön teoriaosan kokoamisessa tuoreet lähteet innostivat selvittämään uusiakin arviointimuotoja. Toisaalta varsinaisessa tutkimusosassa huomasi, etteivät uudet arviointimuodot olleet vielä tuttuja kaikille opettajille. Tämä tietenkin vaikutti tutkimustuloksiin. Nuoremmille tai lähiaikoina koulutuksensa hankkineille opettajille uudetkin arviointimuodot olivat tuttuja ainakin teoriassa. Tutkimustuloksista oli selvästi havaittavissa, että iäkkäämpienkin opettajien joukossa oli ryhmiä, jotka olivat seuranneet aikaansa. Toisaalta oli myös opettajia, jotka halusivat arvioida tutuilla ja turvallisilla arviointimenetelmillä, joista yhtenä esimerkkinä voidaan mainita rastitodistus. Tämä arviointimenetelmä on vaivaton ja helposti toteutettavissa.

Pohdittaessa tämän tutkimuksen rajoituksia ja puutteita esiin nousee tutkimusongelmien tiukka rajaus. Tämä kävi ilmi myös kyselylomakkeen yksinkertaistetuista ja mahdollisimman selviksi muotoilluista vastausvaihtoehdoista. Vastaajat eivät olleet useinkaan tyytyneet pelkkiin valmiisiin

vaihtoehtoihin, vaan olivat täydentäneet vastauksiaan ylimääräisillä tarkennuksilla.

Opettajilla tuntui olevan vahva näkemys siitä, miten he haluaisivat arvioida alkuopetusikäisiä oppilaitaan. Käytännön puitteet haittaavat opettajia toteuttamasta omaa arviointinäkemystään. Ylimääräiset reunamerkinnyt vahvistivat sitä kuvaa, että opettajat kertoivat rehellisesti, miten käytännössä arvioivat oppilaitaan. Arviointi on ollut viimeaikoina vahva puheenaihe niin koulu-, kunta- kuin valtakuntatasolla, jokaisella riittää siitä sanottavaa ja mielipiteitä.

Tämä tutkimus jättää tilaa laajemmallekin aiheen tarkastelulle. Tutkimustulosten pohjalta olisi mielenkiintoista tutkia vastaajien taustojen vaikutusta arviointimenetelmien valintaan. Tutkimustulosten analysointivaiheessa heräsi kysymyksiä siitä, miten paljon yksittäinen alkuopettaja voi todella vaikuttaa arviointimenetelmien valintaan. Vaikka pedagoginen vapaus on vuosien varrella lisääntynyt, edelleen opetusta ja arviointia säädellään yllättävän monelta taholta.

Arviointi on keskeinen opettajan työväline, jolla hän kykenee edesauttamaan lapsen kasvua ja kehitystä. Tarkoituksenmukaisten arviointimenetelmien avulla opettaja saa informaatiota myös omasta työskentelystään. Pidemmällä aikavälillä opettaja pystyy kehittämään ammattitaitoaan hyödyntämällä arvioinnista saatua informaatiota.

Alkuopettajat suhtautuvat arviointiin vakavasti ja pyrkivät tukemaan, motivoimaan ja auttamaan oppilasta oppimaan tehokkaammin. Alkuopetusikäisten arvioinnilla halutaan luoda hyvä pohja myöhempien vuosien arvioinnille. Positiiviset arviointikokemukset koetaan erityisen tärkeiksi.

**Myönteiset kokemukset alkuopetuksesta kantavat pitkälle tulevien vuosien oppimisprosesseissa.**

## LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. 1971. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill Book Company.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Burke, K. 1994. The Mindful School: How to Assess Authentic Learning. Illinois: IRI / Skylight Training and Publishing, Inc.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. 1997. An Introduction to Use Portfolios In the Classroom. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cizek, G. 1997. Learning, Achievement, and Assessment: Construct at a Crossroads. Teoksessa G. Phye (toim.) 1997. Handbook of Classroom Assessment. London: Academic press, Inc.
- Cole, D., Ryan C. & Kick, F. 1995. Portfolios Across the Curriculum and Beyond. California: Corwin Press, Inc.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park. California: Sage Publications.

- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. *Evaluatio koulussa*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. (toim.), 1992. *Kasvatustieteen käsitteistö*. 1.- 3. painos. Keuruu: Otava.
- Hewitt, G. 1995. *A Portfolio Primer. Teaching, Collecting, and Assessing Student Writing*. Portsmouth, NH: A division of Reed Elsevier Inc.
- Hätönen, H. & Salmi, E. 1995. *Itsenäisen opiskelun arvioinnin kehittäminen*. Arviointi nro 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Kananoja, S. 1999. *Arviointi oppilaan kehityksen seurannassa*. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Tutkimuksia 202. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kananoja, S. 1996. *Taidon portaat*. 1. luokan prosessiarviointi. Opettajan opas. Keuruu: Otava.
- Kankaanranta, M. 1996. *Päiväkodista kouluun*. Kasvun kansio sillanrakentajana. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7 - 29.
- Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.). 1995. *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*. Opetushallitus.
- Koppinen, M-L., Korppinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.



- Linnakylä, P. 1995. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio. Arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 - 31.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1995. Portfolio. Arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lohiniva, V. 1995. Oppilaitoksen itsearviointi, itsearvioinnin kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/95. Opetushallitus, 183 - 190.
- Lyytinen, H. 1995. Johdatus oppilaitoskohtaiseen itsearviointiin. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi nro 1. Opetushallitus, 37 - 55.
- Lyytinen, H., Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Prosessiarvioinnin näkökulma. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- McAfee, O. & Leong, D. 1997. Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning. USA: A Viacom Company.
- Måhl, P. 1991. Betyg -men på vad? En bok om kunskapssyn och prov. Stockholm: HLS Förlag.

- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B: 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus. 1999. Peruskoulun opetuksen opas. Helsinki: Painatuskeskus.
- Phye, G. 1997. Handbook of Classroom Assessment. London: Academic press, Inc.
- Pollari, P. 1995. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio. Arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51-63.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Jyväskylä: Visionääri.
- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi nro 1. Opetushallitus, 15 - 22.
- Salmio, K. 1995. Portfolio - haaste arvioinnin uudistumiselle. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi nro 1. Opetushallitus, 75 - 81.

- Salmio, K. & Lindroos-Himberg. 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus nro 2.
- Salmio, K. & Vainio, L. 1995. Johdanto. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) Itsearviointien teoriaa ja käytäntöä. Arviointi nro 1. Opetushallitus, 7 - 11.
- Siniharju, M. Liite 2 teoksessa Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Yliopistopaino.
- Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluoinnin perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluoinnin perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Stiggins, R. 1997. Student-Centered Classroom Assessment. Upper Saddle River (NJ): Merrill.
- Taube, K. 1998. Portfolio oppimisen suunnittelu ja arviointi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Tuckman, B. 1994. Conducting Educational Research. Orlando: Harcourt Brace & Company.
- Törmä, E. 1998. (toim.) Tutkiva opettaja. Aina ajankohtainen arviointi-opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. TUOPE, Jyväskylän yliopistopaino.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.

Venäläinen, J. 1995. Itsearviointista Havukosken koulussa. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi nro 1. Opetushallitus, 129 - 134.

## LIITE 1

**Hyvä alkuopettaja!**

Opiskelen Chydenius-Instituutissa Kokkolassa luokanopettajaksi ja teen parhaillaan lopputyötäni arvioinnista alkuopetuksessa. Kerään tietoa ja kokemuksia arviointikäytännöistä. Toivoisin, että vastaisit ystävällisesti kysymyksiin ja lähettäisit vastauksesi palautuskuoressa minulle viikon sisällä.

Kiitos yhteistyöstä ja mukavaa kevättä!



Aulis Pökönen

Vastaa seuraaviin kysymyksiin ympyröimällä tai täydentämällä Sinulle parhaiten sopivat vaihtoehdot:

**Vastaajan taustat:**

- |  |          |                           |
|--|----------|---------------------------|
| 1. Sukupuoleni on                          | 1 Nainen | 2. Ikäni on ____v.        |
|  | 2 Mies   |                           |
| 3. Tutkintonimikkeeni on                   |          | 4. Valmistuin vuonna ____ |
| 1 luokanopettaja                           |          |                           |
| 2 kansakoulunopettaja                      |          |                           |
| 3 muu, mikä? _____                         |          |                           |
| 5. Olen opettanut ____ vuotta.             |          | 6. Työskentelen           |
|  |          | 1 Etelä-Suomen läänissä   |
| 7. Kaupungin / kunnan asukasmäärä on _____ |          | 2 Länsi-Suomen läänissä   |
|  |          | 3 Itä-Suomen läänissä     |
|  |          | 4 Oulun läänissä          |
|  |          | 5 Lapin läänissä          |
| 8. Nykyisen luokkani oppilasmäärä on _____ |          | 9. Opetan                 |
|  |          | 1 ensimmäistä luokkaa     |
| 10. Koulun oppilasmäärä on _____           |          | 2 toista luokkaa          |
|  |          | 3 yhdysluokkaa            |

11. Mitä seuraavia arviointimenetelmiä käytit **syyslukukauden** lopussa?  
( K= kyllä ja E= ei )

- K E Numeerinen arviointi (4 -10)
- K E Rastitodistus (esim. lukeminen \_\_ osaa, \_\_ tarvitsee harjoitusta)
- K E Sanallinen arviointi ( esim. Ville osaa kirjoittaa...)
- K E Suullinen arviointi ( esim. arviointikeskustelut )
- K E Prosessiarviointi ( esim. portaikkomalli)
- K E Oppilaiden itsearviointi ( esim. portfolio)
- K E Dokumentointi ( esim. videokuvaamalla oppilasta )

12. Miksi valitsit tämän/ nämä arviointitavan /-tavat?

---



---



---



---

13. Mitä arviointimenetelmiä aiot käyttää **kevätlukukauden** lopussa?  
(K= kyllä tai E= ei )

- K E Numeerinen arviointi (4 -10)
- K E Rastitodistus (esim. lukeminen \_\_ osaa, )
- K E Sanallinen arviointi ( esim. Ville osaa kirjoittaa...)
- K E Suullinen arviointi ( esim. arviointikeskustelut )
- K E Prosessiarviointi ( esim. portaikkomalli)
- K E Oppilaiden itsearviointi ( esim. portfolio)
- K E Dokumentointi ( esim. videokuvaamalla oppilasta )

14. Miksi valitset tämän/ nämä arviointitavan /-tavat?

---



---



---



---

15. Mitä seuraavia arviointimenetelmiä käytät lukuvuoden aikana?  
(K=kyllä ja E=ei)

- K E Numeerinen arviointi (4 -10)
- K E Rastitodistus (esim. lukeminen \_\_ osaa, )
- K E Sanallinen arviointi ( esim. Ville osaa kirjoittaa...)
- K E Suullinen arviointi ( esim. arviointikeskustelut )
- K E Prosessiarviointi ( esim. portaikkomalli)
- K E Oppilaiden itsearviointi ( esim. portfolio)
- K E Dokumentointi ( esim. videokuvaamalla oppilasta )

16. Missä aineissa pidät alkuopetusikäisille oppilaillesi kokeita? (K=kyllä ja E=ei)

- K E Äidinkieli
- K E Matematiikka
- K E Luonnontieto
- K E Uskonto
- K E Musiikki

17. Jos pidät kokeita, miten arvioit ne? (K=kyllä ja E=ei)  
Ellet pidä kokeita ollenkaan, siirry kysymykseen 18.

- K E Numeerisesti (4 -10)
- K E Sanallisesti ( esim. Osaat laskea yhteenlaskuja luvuilla 1 -10.)
- K E Suullisesti ( esim. arviointikeskustelut vanhempien kanssa.)
- K E Prosessiarvioinnilla ( esim. portaikkomalli)
- K E Itsearviointilla ( esim. arviointikeskustelu oppilaan kanssa)

18. Osallistuvatko oppilaittesi vanhemmat arviointiin?

- 1 kyllä
- 2 ei (siirry kysymykseen 20.)

19. Jos osallistuvat niin, miten?

---



---



---



---

20. Mitä arviointitapaa pidät alkuopetukseen parhaiten sopivana. Laita numerot 1-7. (1 = sopivin, 7 = vähiten sopiva)

- \_\_\_ Numeerinen (4-10)
- \_\_\_ Rastitodistus (esim. lukeminen \_\_\_ osaa, \_\_\_ tarvitsee harjoitusta)
- \_\_\_ Sanallinen ( esim. Ville osaa kirjoittaa kaksitavuisia sano ja.)
- \_\_\_ Suullinen ( esim. arviointikeskustelut vanhempien kanssa.)
- \_\_\_ Prosessiarviointi ( esim. portaikkomalli)
- \_\_\_ Itsearviointi ( esim. portfolio)
- \_\_\_ Dokumentointi ( esim. videokuvaamalla oppilasta )

**Kiitos vaivannäöstäsi!**