

SITKEÄÄ YRITTÄMISTÄ VAIN, NIIN TAITOSI KEHITTYVÄT!

Tapaustutkimus ensimmäisten luokkien opettajien laatimista sanallisista arvioinneista ja heidän arviointikokemuksistaan

Leena Väänänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2007
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Väänänen, L. 2007. Sitkeää yrittämistä vain, niin taitosi kehittyvät! Tapaustutkimus ensimmäisten luokkien opettajien laatimista sanallisista arvioinneista ja heidän arviointikokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 82 sivua. Liitteitä 6.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää miten ensimmäisen luokan opettajat arvioivat oppilaitaan sanallisesti, miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan sekä mitä arvioinnin tehtäviä sanalliset arvioinnit palvelevat. Lisäksi kartoitettiin mahdollisia oppiainepainotuksia ja opettajien kokemuksia sanallisesta arvioinnista. Tutkimus toteutettiin määrällis-laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tavoitteena oli kuvailla valittua tapausta. Sanallisia arviointeja (n=49) käsiteltiin tutkimuksen edetessä ensin luokittelemalla ja myöhemmin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä sekä sisällön erittelyllä.

Tutkimuksen mukaan opettajien laatimat sanalliset arvioinnit kohdistuivat oppilaan kehitykseen ja oppimiseen, motivaatioon ja asenteeseen, yksilöllisyyteen sekä oppilaiden vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi niissä annettiin opiskeluun liittyviä ohjeita. Koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden arviointeja verrattaessa niiden havaittiin eroavan sekä määrällisesti että sisällöllisesti toisistaan. Opiskeluohjeita annettiin eniten hyvälle pojille, kun taas vähiten niitä saivat koulumenestykseltään hyvät tytöt. Sisällöllisesti hyvät ja keskitasoiset tytöt näyttivät saavuttaneen koulun käytöstavat muita koulumenestysluokkia nopeammin. Määrällisesti tehdyssä vertailussa havaittiin, ettei oppilaiden sukupuoli ja koulumenestys ollut yhteydessä sanallisen arvioinnin laajuuteen. Arviointilauseiden määrä kunkin koulumenestystä ja sukupuolta käsittävän luokan sisällä puolestaan vaihteli suuresti.

Tutkimuksen mukaan sanalliset arvioinnit palvelivat arvioinnille asetettuja tehtäviä. Toteavan arvioinnin merkitys näkyi arvioinneissa toteamisina eri oppiaineiden tavoitteiden saavuttamisesta. Motivoiva tehtävä toteutui arvioinneissa laajasti arvioinnin kohdistuessa niihin tietoihin ja taitoihin, jotka kyseinen oppilas yksilöllisesti hallitsi. Arvioinnin ohjaavaa tehtävää kuvasivat pääosin opiskeluohjeet. Lisäksi arvioinneista oli löydettävissä runsaasti oppilaan itsetuntoa tukevia ja realistista minäkuvaava rakentavia arviointilauseita.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien (n=11) kokemukset kunnassa käytössä olevasta sanallisen arvioinnin lomakepohjasta vaihtelivat suuresti. Osa opettajista koki ohjelman käyttökelpoiseksi, joustavaksi ja aikaa säästäväksi. Muutamat opettajat kokivat sen taas aikaa vieväksi ja työlääksi. Myös kokemukset ja toiveet sanallisesta arvioinnista yleensä näyttivät opettajien kesken kirjavilta. Pääosin opettajat olivat kuitenkin yksimielisiä siitä, että jonkinlainen sanallisen arvioinnin lomakemalli kunnassa olisi tarpeen.

Avainsanat: sanallinen arviointi, arvioinnin tehtävät, teoriasidonnainen sisällönanalyysi, tapaustutkimus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ESIPUHE.....	5
1 SANALLISTA ARVIOINTIA TUTKIMASSA.....	6
2 ARVIOINTITOIMINNAN KÄSITTEITÄ	7
2.1 OPPILASARVIOINNIN KÄSITE	7
2.2 SANALLISEN ARVIOINNIN KÄSITE	7
2.3 OPPILASARVIOINNIN TEHTÄVÄT OPETUSTA KOSKEVISSA ASIAKIRJOISSA	8
2.4 OPPILASARVIOINNIN TEHTÄVÄT KOMITEAMIEHISTÖN MUKAAN	9
2.4.1 Oppimisen lähtötason toteaminen	9
2.4.2 Oppimisen motivoiminen	10
2.4.3 Yksilöllisen oppimisen ohjaaminen ja ennustaminen	10
2.4.4 Minäkäsityksen kehittäminen arvioinnin avulla	10
2.5 OPPILASARVIOINNIN MUODOT.....	13
3 OPPILASARVIOINNIN KEHITTÄMISTÄ	16
3.1 HISTORIALLISTA TAUSTAA	16
3.2 SANALLISEN OPPILASARVIOINNIN KEHITTÄMISTYÖTÄ	17
3.2.1 Sanallisen arvioinnin psykologinen näkökulma.....	19
3.3 KÄYTTÄYTYMISEN ARVIOINNIN HISTORIAA	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT	22
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄN TOTEUTTAMINEN.....	23
5.1 TUTKIMUSOTTEEN MÄÄRITTELY.....	23
5.3 TUTKIMUSAINEISTOT JA NIIDEN HANKINTA	24
5.3.1 Koulumenestystä kuvaavien luokkien tyypillisiä arviointeja.....	26
5.3.2 Tapauskunnan sanallisen arvioinnin lomakemalli.....	29
5.4 AINEISTOJEN ANALYYSI.....	31
5.4.1 Sisällönanalyysi ja erittely	31
5.4.2 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	32
5.4.3 Luokitusrunko.....	34
5.4.4 Analyysiyksikkönä arviointilause.....	39
6 TUTKIMUSLÖYDÖKSET	41
6.1 LAUSEMÄÄRIEN VAIHTELU.....	41
6.2 OSAAMISTASO KOULUMENESTYKSEN KUVAAJANA	42
6.3 OPISKELUOHJEIDEN PAINOTTUMINEN	44
6.4 KÄYTTÄYTYMISEN JA TYÖSKENTELYTAITOJEN ARVIOINTI.....	46
6.4.1 Käyttäjytymisen arviointilauseiden määrällinen analyysi.....	46
6.4.2 Toivottu käyttäjytymisen	47
6.4.3 Ei toivottu käyttäjytymisen	49
6.4.4 Käyttäjytymisen kehitys	49

	4
6.4.5	Suhtautuminen toisiin oppilaisiin..... 50
6.4.6	Työskentelytottumusten arvioiminen 51
6.5	ÄIDINKIELEN ARVIOINNIN ARVOSTAMINEN..... 52
6.6	ARVIOINNIN TEHTÄVÄT SANALLISISSA ARVIOINNEISSA 54
6.7	OPETTAJIEN KOKEMUKSET SANALLISESTA ARVIOINNISTA 57
6.7.1	Opettajien kokemuksia tietokonepohjaisesta arvioinnista..... 60
6.7.2	Yhteinen arviointipohja ja täydennyskoulutus 62
7	POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ..... 64
7.1	SANALLISTEN ARVIOINTIEN LAADULLISET JA MÄÄRÄLLISET EROT 64
7.2	ARVIOINNIN TEHTÄVIEN TOTEUTUMINEN..... 66
7.3	KUTSU YHTEISEN PÖYDÄN ÄÄRELLE 67
7.4	JATKOTUTKIMUSAIHEITA..... 68
7.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS..... 68
	LÄHTEET 71
	LIITTEET 75
	LIITELUETTELO..... 75
	LIITE 1. TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ KOULUJEN REHTOREILLE 76
	LIITE 2. TUTKIMUSTIEDOTE OPETTAJILLE 77
	LIITE 3. OPETTAJIEN KYSELYLOMAKE..... 78
	LIITE 4. ESIMERKKI AINEISTON JÄRJESTÄMISESTÄ..... 80
	LIITE 5. TAPAUSKUNNAN SANALLISEN ARVIOINNIN LOMAKEMALLI 81

ESIPUHE

"Ensiluokkalainen on tuonut kotiin joulutodistuksensa, sanallisen tiedotteen.

Isä tutkii paperia kulmat kurtussa.

- Totuttautuminen koulutyöhön...Vaatii vielä totuttautumista...Mitäs tämä nyt on? Ooko sinä tottunu vai ei?

- Poltamma koko paperin!, poika vastaa.

(Tuononen & Kuikka 1984, 20–21.)

Oppilaan työn arviointi on usein monia, etenkin oppilasta ja oppilaan vanhempia, kiinnostava kouluun ja opetukseen liittyvä asia. Varmaan meistä jokainen muistaa omalta kouluajaltaan todistusnumeroita ja muita opettajan antamia arviointeja, joita on saanut. Itse muistan ja uskonpa, että myös edellä sanallisen todistuksen saanut poika muistaa opettajansa kirjoittaman viestin koko elämänsä. Toinen puoli sanallista arviointia on aina sen laatiminen. Omat kokemukseni arviointien laatimisesta ovat tähän asti olleet lähinnä pienimuotoisia jaksoarviointeja opetusharjoittelujen päätteeksi. Niiden myötä olen saanut kuitenkin kipinän myös tämän työn tekemiseen.

Pro gradu -tutkielmani on reilun vuoden mittaisten pohdintojen tulos. On ollut antoisaa ja valaisevaa perehtyä sanalliseen arviointiin ja laajemminkin arvioinnin valtavaan kenttään. Olen oppinut asioita, jotka auttavat minua tulevassa työssäni. Tutkimusta tehdessäni olen päässyt lähemmäksi sanallisen arvioinnin tehtäviä ja ymmärtänyt niiden haasteellisuuden opettajalle. Toivon, että tutkimus antaa ajattelun aihetta myös muille sanallisen arvioinnin kanssa painiskeleville. Erityisesti tapauskunnan opettajat saavat tutkimukseni avulla tietoa siitä, miten sanallista arviointia heidän kunnassaan toteutetaan.

Tutkimukseni ytimessä on yhdentoista opettajan ryhmä. Ilman heidän ennakkoluulotonta ja luottavaista suhtautumistaan työni aiheeseen minulla ei olisi ollut arvokasta aineistoa, saati sitten tätä työtä. Kaikille teille: opettajat, koulujen rehtorit ja kunnan sivistystoimenjohtaja kuuluu erityiskiitokseni.

Haluan kiittää lämpimästi työni ohjaajaa, professori Eira Korpista asiantuntevasta, laadukkaasta ja ystävällisestä ohjauksesta oikeille suunnille. Sain arvokkaita neuvoja ja johdatusta koko prosessin ajan. Lämpimät kiitokset kaikesta!

"Tutkimuksen tekeminen on työtä", muistutti äitini lukuisia kertoja työn edetessä. Sitä sen voin todeta olleen ja yhdessä käytyt keskustelut hänen ja siskojeni kanssa ovat työntäneet minua eteenpäin. Kiitän teitä kaikkia eritavoin antamastanne kannustuksesta.

Puolisoni Marko on saanut lukea työtä moneen kertaan ja lausua mielipiteitään pieniin ja suurempiinkin muutoksiin tutkimuksen edetessä. Kaikkea, mitä haluaisin hänelle sanoa, en osaa sanoiksi pukea. Kiitos.

Toukokuun 6. päivänä 2007

1 SANALLISTA ARVIOINTIA TUTKIMASSA

Arvioinnin merkitys on viime vuosina korostunut, oli sitten kysymys oppimisen, opetuksen, koulujen tai koulutusjärjestelmän arvioinnista. Perinteinen käsitys oppimisesta tiedonjakamisena on väistymässä ja sen tilalle on nousemassa näkemys opettamisesta oppimisen ohjaamisena. Kysymys on siten koko kasvatustyön näkökulman uudelleen arvioinnista, jossa painottuu käsitys ihmisestä sisältäpäin ohjautuvana, aloitteellisena, omasta oppimisestaan tietoisena sekä vastuullisena henkilönä.

Minäkäsityksen tukeminen ja elämänhallinnan taitojen edistäminen onkin aloitettava varhain, sillä pohja sisältäpäin ohjautuvalle elinikäiselle oppimiselle olisi tarkoitus alkaa viimeistään lapsen aloittaessa koulutyön. Koulun aloitus edellä mainittujen käsitysten valossa saattaa merkitä monille lapsille minäkäsityksen uudelleen arviointia. Viimeistään heidän saadessaan opettajiensa laatimat sanalliset arvioinnit oppimisestaan ja työskentelynsä edistymisestä, minäkäsitys on koetuksella.

Tähän tutkimukseen olen hankkinut tietoa yhden kunnan ensimmäisten luokkien opettajien laatimista sanallisista oppilasarvioinneista. Tutkimuksessa selvitin mihin opettajien laatimat sanalliset arvioinnit kohdistuivat sekä miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit erosivat toisistaan laadullisesti ja määrällisesti. Lisäksi kartoitin, mitä arvioinnin tehtäviä opettajien laatimat sanalliset arvioinnit palvelivat. Tutkin myös opettajien näkemyksiä sanallisesta arvioinnista ja selvitin millaisia kokemuksia heillä oli tietokonepohjaisen arvioinnin laatimisesta ja käytöstä.

Tutkimus on tapaustutkimus erään pohjoissavolaisen kunnan opettajien laatimista sanallisista arvioinneista (n=49) ja opettajien (n=11) arviointikokemuksista. Tutkimusotteeltaan tutkimus on määrällis-laadullinen. Määrällisesti arviointilausemääriä vertailemalla ja keskiarvoja laskemalla pyrin tuomaan esille koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanallisten arviointien eroja ja laadullisesti pyrin saamaan perusteellista tietoa tutkimusaiheesta ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti.

2 ARVIOINTITOIMINNAN KÄSITTEITÄ

2.1 Oppilasarvioinnin käsite

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetään *oppilasarvioinnista* yleensä käsitettä *evaluaatio*, joka tulee englannin kielen termistä *evaluation* (arviointi, arvostelu). Evaluaation synonyymina käytetään usein myös termiä *assessment* (arvio, arviointilomake), joka kohdistuu yksilön ominaisuuksien arviointiin. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 93.)

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1999, 8) määrittelevät oppilasarvioinnin olevan arvon antamista arvioinnin kohteelle. Arvon määrittely riippuu kuitenkin siitä, mikä koetaan arvokkaaksi ja tavoittelemisen arvoiseksi. Heinosen ja Viljasen (1980) selvityksen mukaan oppilasarvioinnilla tarkoitetaan puolestaan kasvatuksen elementtien, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä, verraten arvioinnin kohteita ennalta asetettuihin kriteereihin (Heinonen & Viljanen 1980, 11.) Bloom, Madaus ja Hastings (1981, 5) tarkoittavat oppilasarvioinnilla taas systemaattisesti opettajan keräämää havainnointia sekä oppilaiden kirjallisia tuotoksia. Näiden avulla he ajattelevat opettajan voivan tehdä päätelmiä siitä, miten oppilaan toiminta on muuttunut ajan mittaan.

Oppilasarviointi on eri tutkimuksissa määritelty eri tavoin. Tässä tutkimuksessa oppilasarvioinnilla tarkoitetaan kolmen yhteistyötahon muodostamaa kokonaisuutta, johon kuuluvat oppilaan itsearviointi, opettajan antama arviointi ja vanhempien näkökulma lapsensa oppimisen edistymisestä. Oppilasarviointi on näin ollen kokonaisvaltaisempaa toimintaa kuin esimerkiksi oppilaan käyttäytymisen havainnointi ja oppilaiden keskinäinen vertailu, koska siihen liittyvät myös oppilaan itsearviointi ja vanhempien näkökulma.

2.2 Sanallisen arvioinnin käsite

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *sanallinen arviointi* ja *sanallinen todistus*. Molemmat käsitteet tarkoittavat opettajan laatimia arviointilomakkeita, joissa hän kuvailee kirjallisesti oppilaansa edistymistä arviointilausein. Sanallinen arviointi antaa oppilaalle esimerkiksi tietoa siitä, mitä hän osaa ja mitä oppimisen osa-alueita hänen on vielä kehitettävä. Korpinen on käyttänyt 1970-luvulla tekemissään arviointitutkimuksissa käsitettä *sanallinen tiedote*, joka on samaa tarkoittava käsite kuin tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet *sanallinen arviointi* ja *sanallinen todistus*.

Lyhyesti määriteltynä *sanallinen tiedote* on yksi arviointitiedon välityskeino samalla tavalla kuin numerotodistuskin. Tieto on vain sanalliseen muotoon kirjoitettua, yhteenvedonomaista ja muodostuu suuresta määrästä yksityiskohtaisia havaintoja sekä erilaisin kokein ja testein hankittuja tietoja. Sanallisen tiedotteen tavoitteena olisi, että se voisi palvella kahdensuuntaista tiedottamista - yksittäisen oppilaan vanhemmat voisivat omalta osaltaan suorittaa lapsensa koulutyön arviointia. (Korpinen 1976, 11–12.)

Verbaalinen arviointi on puolestaan sanoin ilmaistua, opiskeluprosessin aikana tapahtuvaa arviointia (Törmä 1998, 62–64). Verbaalisen arvioinnin, samoin kuin kirjoitetun sanallisen arvioinninkin avulla, pyritään tukemaan oppilaan omaa arviointitaitoa, minäkäsitystä sekä tavoitteenasettelua. (Korpinen 1982, 48.) Verbaalista arviointia ovat tunti- ja oppimistilanteisiin sisältyvät opettajan ja oppilaan väliset arvioivat keskustelut sekä sopivana lukukauden ajankohtana järjestettävät arviointikeskustelut, joihin opettaja, oppilas ja vanhemmat yhdessä osallistuvat.

2.3 Oppilarvioinnin tehtävät opetusta koskevissa asiakirjoissa

Perusopetuslaissa (1998, 22 §) oppilarvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppilasta sekä kehittämään hänen kykyään itsearviointiin. Lisäksi laki velvoittaa monipuoliseen arviointiin. Peruskouluaikana oppilaan tulee saada jatkuvaa palautetta omasta edistymisestään, työskentelystään ja käyttäytymisestään. Arviointitiedon tulee kulkeutua myös huoltajien tietoisuuteen. Tiedotteiden muoto voi olla kirjallinen tai sanallinen. (Perusopetuslaki 1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 260.)

Tämän hetkisissä valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 260) oppilarvioinnille määritellään kaksi päätehtävää. Toisaalta arvioinnin tehtävänä on opintojen ohjaaminen ja oppimiseen kannustaminen opintojen aikana ja toisaalta päättöarvioinnin tehtävä. Tämän tutkimuksen kannalta päättöarvioinnin tehtävä on kaukainen ajateltuna tutkimuksen tarkoitusta, joten tässä yhteydessä keskitytään tarkastelemaan vain opintojen aikaista arviointia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004, 260) mukaan opintojen aikaisen oppilarvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa: arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kuvamaan, miten oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi oppilasta tulee auttaa muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään. Tällä tavoin tuetaan oppilaan persoonallisuuden kasvua.

Sanallisen arvioinnin avulla pystytään vastaamaan opetussuunnitelman perusteissa mainittuun (2004, 260) oppilasarviointiin, jonka mukaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kuvaamaan oppilaan taitoja oppimiselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Myös realistisemmän kuvan oppimisestaan ja kehittymisestään oppilas saa sanallisella arvioinnilla kuin numeroarvostelulla, sillä numerosta ei voida nähdä, missä ovat oppimisen kehittämistarpeet.

Arvioinnin merkitys on viime vuosina korostunut, olipa kysymys oppimisen, opetuksen, koulujen tai koulujärjestelmän arvioinnista. Arviointitiedolla on suuri merkitys varsinkin oppilaille, sillä he suunnittelevat sen perusteella jatko-opintojaan ja elämäänsä. Arviointikulttuurissa ei enää riitä, että oppilasarvioinnin palautteena on lapsen oppiminen vaan opettajalle arvioinnin tulisi kertoa hänen työnsä tuloksellisuudesta. Oppilasarvioinnin tehtävänä on siis koota tietoa myös koulun, kunnan ja valtakunnan tasolla opetuksen tilasta ja sen edistymisestä. (Kananaja 1999, 326.)

2.4 Oppilasarvioinnin tehtävät komiteamietinnön mukaan

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunta esitti vuonna 1973 arvioinnilla olevan toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä. Samalla painotettiin arvioinnin palvelevan ensisijaisesti oppilasta. (Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973, 74.) Tehtävien painotuksissa on tapahtunut peruskoulun kehityksen aikana muutoksia. 1970-luvulla arvioinnin toteutuksessa painotettiin erityisesti ohjaavaa ja motivoivaa tehtävää, ennustavan tehtävän jäädessä taka-alalle (Korpinen 1998b, 11). Nykyisinkin opetussuunnitelman perusteiden (2004, 260) mukaan tärkeimpänä arvioinnin tehtävänä on kannustaa, rohkaista ja motivoida oppilasta oppimaan, mutta myös ennustavan tehtävän merkitys on korostunut, sillä peruskoulun päättyessä oppilaat joudutaan erottelemaan jatko-opintoihin arvosanojensa perusteella.

2.4.1 Oppimisen lähtötason toteaminen

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnön (1973, 74) mukaan arvioinnin toteava tehtävä vastaa lähinnä esimerkiksi Korpisen (1976, 5; 1982, 26) luokituksen diagnostista tehtävää, jolloin opetusjakson alkaessa todetaan millaisia ominaisuuksia oppilaassa on. Arviointi kohdistuu ennen kaikkea ominaisuuksiin, jotka ovat olennaisia alkavan opetusjakson kannalta, esimerkiksi kykyihin ja valmiuksiin, aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin sekä persoonallisuuden piirteisiin. Toteavan arvioinnin tuloksena saadaan selville oppilaan lähtötaso. (OAUTM 1973, 77.)

2.4.2 Oppimisen motivoiminen

Eräs opetusprosessin olennainen osa oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan (1973, 77) mielestä oli oppilaan aktiivisuuden virittäminen ja suuntaaminen opiskeltavaan asiaan. Tavoite ei ole muuttunut nykyisissäkään opetusta koskevissa ohjeissa, sillä opetussuunnitelman perusteissa (2004, 260) arvioinnin yhtenä tehtävänä on kannustaa opiskeluun.

Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on useita. Yksi uudistamistoimikunnan (1973, 77) mielestä tärkeä tekijä on oppilaan saama palaute suorituksesta joko oppilaalta ja/tai opettajalta sekä niiden pohjalta luotu oma arvostus. Ensisijaisesti oppilaan suorituksesta saama tieto vaikuttaa juuri siihen opiskelutilanteeseen, jossa arviointi saadaan, mutta arvioinnin tapa ja siitä saadut kokemukset ovat yhteydessä yleismotivaatioon ja minäkuvaan.

2.4.3 Yksilöllisen oppimisen ohjaaminen ja ennustaminen

Yksityiskohtainen tieto suorituksista ohjaa oppilaan tekemää tulkintaa siitä, missä määrin hänen opiskelutapansa ovat hyväksyttäviä ja mitä olisi aihetta vielä parantaa. Parhaassa tapauksessa tieto arviointituloksissa antaa oppilaalle ja hänen vanhemmilleen vihjeitä siitä, miten oppilaan tulisi kohentaa opiskeluaan. Tällä tavoin oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan (1973, 78) näkemyksen mukaan yksityiskohtainen tieto lisää oppilaassa toivotunlaista toimintaa.

Ohjaavan ja ennustavan tehtävän välinen raja on oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan (1973, 78) mukaan liukuva. Opiskelua koskevissa valinnoissa on aina kysymys seuraavana opiskeluvuonna tai lukukautena menestymisen ennustamisesta tai lähitulevaisuuden ennustamisesta ja päättäessään tietyn koulumuodon oppilas joutuu viimeistään yhdessä huoltajansa kanssa tekemään ratkaisuja jatko-opiskelusta. (OAUTM 1973, 78.)

2.4.4 Minäkäsityksen kehittäminen arvioinnin avulla

Koulun tärkein oppimistulos on Korpisen (1993, 6) mukaan oppilaan terve itsetunto eli realistinen *minäkäsitys* ja myönteinen *itsearvostus*. Koulun pitäisi auttaa oppilasta tuntemaan itseään ja ympäröivää maailmaa – tukea oppimista. Itsearvioinnin harjoittelu tukee oppilaan minäkäsityksen ja itsearvostuksen muodostumista ja oppilas tulee tietoisemmaksi itsestään eritellessään ajatteluaan ja tunnistaessaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan.

Oppilasarvioinnin avulla tuetaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, mikä sisältää minäkäsityksen vahvistumisen. Kaikilla lapsilla on syntyessään yhtäläinen mahdollisuus terveen minäkäsityksen kehittämiseen ja

tähän pohjautuvat kasvattajan toiminnan haasteet, merkitys ja mahdollisuudet. (Korpinen 1987, 49.) Tavoite on, että oppilaalla olisi realistinen käsitys omasta itsestään. Oppilaan tulisi tietää omat heikot ja vahvat puolensa ja hyväksyä itsensä. Opettajan antaman palautteen tulisi siis olla realistista ja oppilasta tukevaa, mutta samalla sen tulisi edesauttaa oppilaan jatkuvaa kehittymistä.

Korpinen on kehittänyt mallin arviointijärjestelmästä, joka tukisi oppilaan minäkäsityksen eri puolia (Kuvio 1). Minäkäsityksen osa-alueita ovat itsetuntemus, itsearvostus ja itseluottamus. Opettajan antaman arvioinnin tulisi Korpisen mukaan täsmentää oppilaan itsetuntemusta, vahvistaa hänen itseluottamustaan ja lisätä itsearvostusta. (Korpinen 1996, 82.)

Itsetuntemuksella tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, millainen hän on. Koulussa oppilaan itsetuntemus tarkoittaa hänen omien heikkojen ja vahvojen puolien tiedostamista ja sitä, kuinka hyvin hän arvioi suoriutuneensa oppimistehtävästä suhteessa annettuihin tavoitteisiin. Itsetuntemuksen kehittäminen edellyttää Korpisen (1996) mukaan koulun arviointijärjestelmältä seuraavia vaatimuksia:

- 1) Oppilaan tulee tietää mahdollisimman tarkoin, mitä häneltä odotetaan ja mitä tavoitteita oppimiselle asetetaan.
- 2) Oppilasta tulee rohkaista omien tavoitteiden asettamiseen, itsenäiseen opiskeluun ja oman edistymisen arviointiin ja kuvailuun.
- 3) Oppilaan tulee saada täsmällistä, yksityiskohtaista ja mahdollisimman yksilöllistä palautetta edistymisestään, jotta hän näkisi heikot ja vahvat kohtansa.
- 4) Oppilaalle tulee suoda mahdollisuus keskustella omasta edistymisestään ja saada välitöntä palautetta suorituksistaan.

Oppilaan myönteinen *itsearvostus* ilmenee siinä, että hän on tyytyväinen itseensä ja hyväksyy itsensä. Koulussa oppilaan itsearvostus on riippuvainen hänen koulumenestyksestään. Hyvin menestyvien oppilaiden itsearvostus on yleensä myönteinen, mutta monissa tutkimuksissa on osoitettu, että heikosti menestyvien oppilaiden itsearvostus jää alhaiseksi. Kuitenkin jokaisen oppilaan perusoikeuksiin kuuluu myönteinen itsearvostus, joka ei ole riippuvainen hänen koulusuorituksistaan. Siksi oppilaan pitäisi saada palautetta sellaisilta alueilta, joita hän itse arvostaa.

Itsearvostuksen kehittäminen edellyttää koulun arviointitoiminnalta seuraavia painotuksia:

- 2) Oppilaan tulee saada yksilöllistä palautetta edistymisestään, jotta hän kokee olevansa arvostettu.

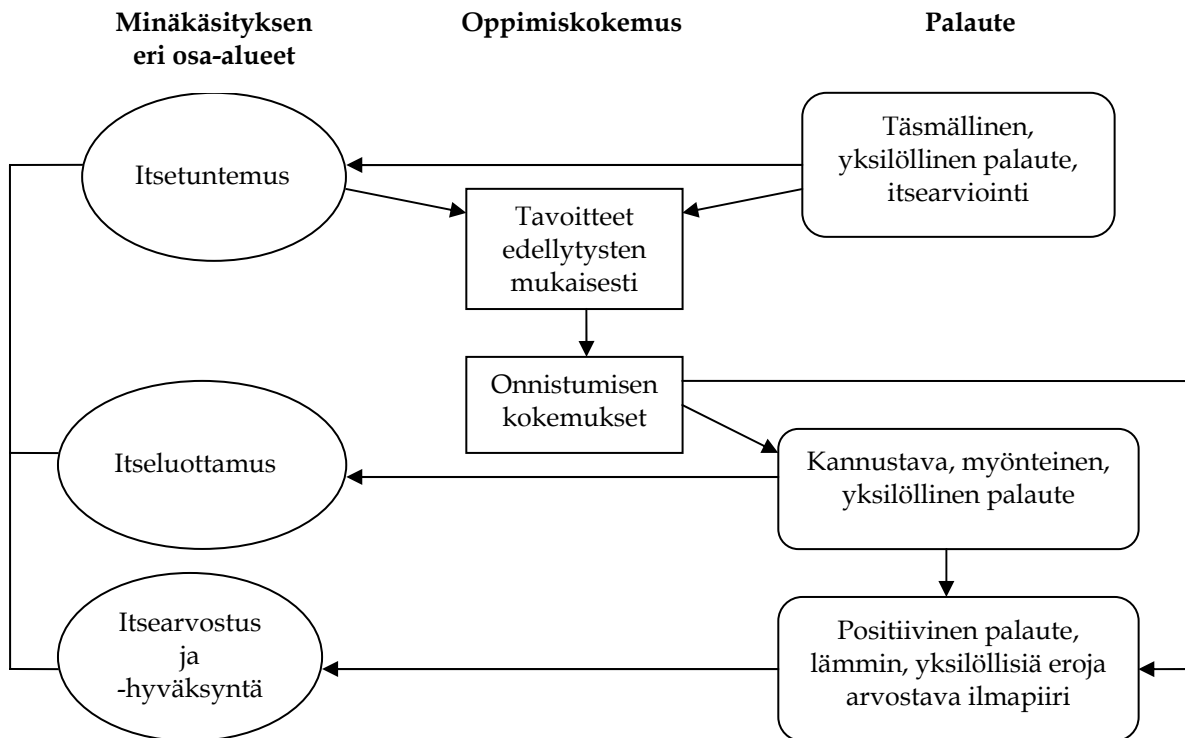
- 3) Oppilaan tulee saada palautetta erityisesti sellaiselta alueelta, jota hän itse arvostaa ja kokee merkitykselliseksi.
- 4) Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei oppilaan persoonallisuutta.
- 5) Koulussa heikosti menestyvän oppilaan itsearvostukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota; hänelle on tärkeää, että hänet hyväksytään riippumatta siitä, miten hän menestyy koulussa ja toisaalta hänen on tärkeää nähdä oma edistymisensä ja saada siitä selkeää palautetta.

Oppilas, jolla on *itseluottamusta*, uskoo pystyvänsä suoriutumaan tehtävistään menestyksellisesti. Onnistumisen kokemukset kasvattavat oppilaan itseluottamusta ja samalla kokemukset myös suuntaavat onnistumisen odotuksia. Itseluottamuksen pohja on hyvä itsetuntemus.

Itseluottamuksen vahvistaminen merkitsee arvioinnin kannalta erityisesti seuraavaa:

- 1) Itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksista ja onnistumista seuraa yleensä myönteinen palaute.
- 2) Oppilaan tulee saada edellytyksiään vastaavia tehtäviä, joissa hänellä on mahdollisuus onnistua, mutta jotka ovat kuitenkin tarpeeksi haastavia niin, että niissä menestyminen merkitsee jatkuvaa minäkäsityksen vahvistumista ja monipuolistumista.
- 3) Oppilasta tulee rohkaista itsenäisiin valintoihin ja valintavaihtoehtojen ennakkointiin sekä päätösten seurausten arviointiin.
- 4) Epäonnistumisten jälkeen on tärkeää selvittää kokonaistilanne: epäonnistumiseen johtaneet syyt ja analysoida heikot ja vahvat puolet sekä saada näistä täsmällistä palautetta.
- 5) Opettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota arkoihin oppilaisiin ja alisuoriutujiin, jotka asettavat tavoitteensa selvästi oppimisedellytyksensä alapuolelle. (Korpinen 1996, 71-73.)

Koulussa saadut oppimis- ja arviointikokemukset ovat siis keskeinen minäkäsityksen sisältö. Vaikka opettajan antama palaute on luonteeltaan ulkoista, ei oppilasta nähdä passiivisena, ulkoapäin ohjautuvan arvioinnin vastaanottajana, vaan aktiivisena ja valikoivana, itse itselleen tavoitteita asettavana yksilönä. Opettajan tehtävä on oppilaan oppimisen ohjaaminen ja hänen minäkäsityksensä tukeminen.



KUVIO 1 Minäkäsityksen kehittäminen arviointipalautteen avulla (Korpinen 1996, 82)

Korpisen (1982, 43) mukaan vastaanottaja yleensä tiedostaa, muistaa ja hyväksyy paremmin myönteisen kuin kielteisen palautteen. Myönteinen palaute kohottaa vastaanottajan itsetuntoa. Myönteisen palautteen kokemisessa on myös eroja, mutta ne ovat usein yhteydessä vastaanottajan minäkäsitykseen. Myönteisen palautteen on todettu parantavan enemmän niiden oppilaiden suoritusta, joilla on voimakas itsetunto. Jos vastaanottajan itsetunto on heikko, saattaa kielteinen palaute huonontaa suoritusta.

Arviointipalautteen myötä oppilas rakentaa omaa itsetuntemustaan suhteessa ympäröivään maailmaan. Arviointipalaute tulisi näin olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista, jotta oppilas voisi tuntea itsensä hyväksytyksi kouluyhteisössä. Arvioinnin avulla oppilas luo realistisen kuvan itsestään ja siten tiedostaa oman tilanteensa ja halunsa parantaa oppimistaan. Tämä antaa oppilaalle vahvat eväät tulevaisuutta varten. Oppilaan tulee voida osallistua oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettamiseen sekä niiden edistymisen arviointiin, mikä antaa mahdollisuuden kasvaa elinikäiseksi oppijaksi. (POPS 2004, 260 – 262.)

2.5 Oppilasarvioinnin muodot

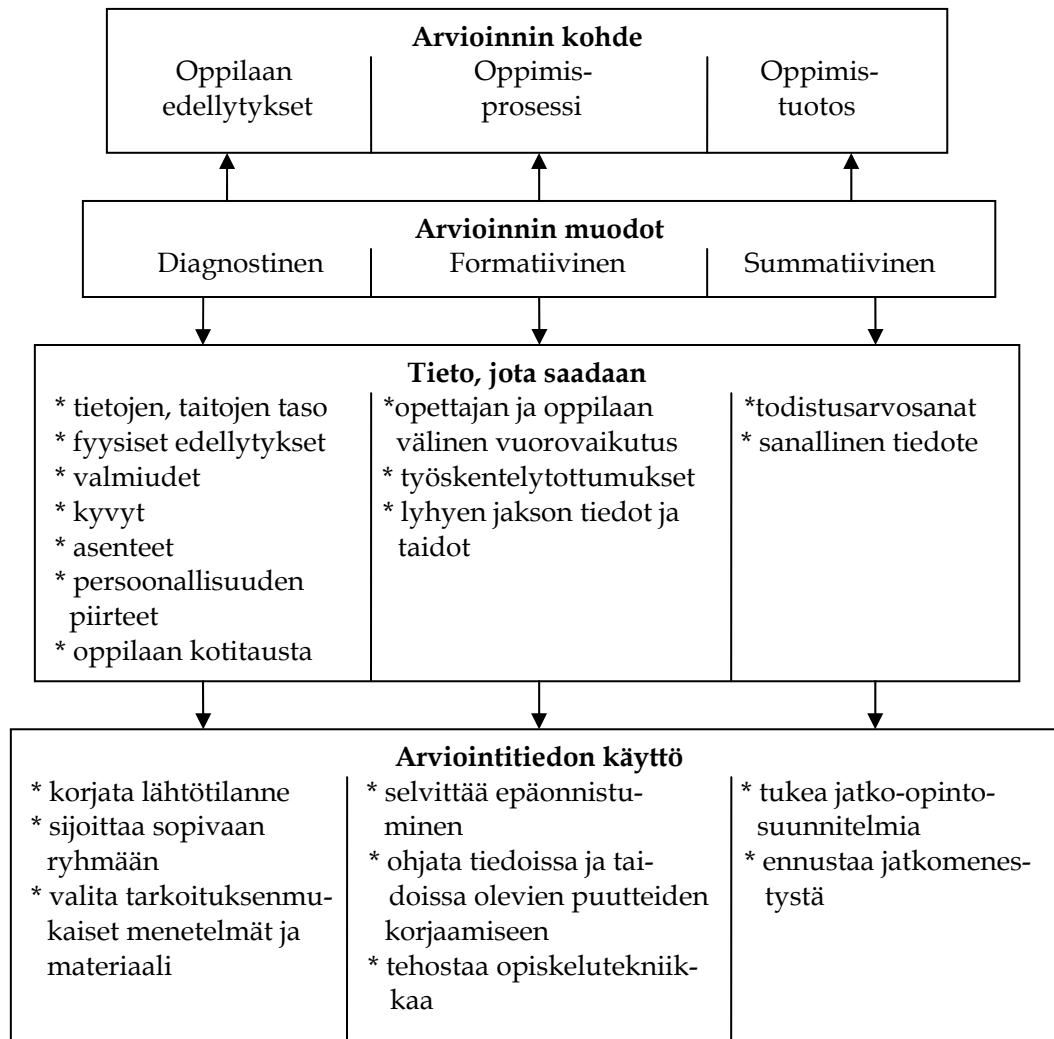
Oppilasarviointi on osa opetus- ja oppimistapahtumaa, jonka avulla tuetaan oppilaiden kasvua ja kehitystä kaikilla osa-alueilla. Hyvä arviointitieto antaa tietoa oppilaiden tasosta ja tällöin voidaan tehdä konkreettisia toimenpiteitä oppilaiden kehittymisen hyväksi. (Salmio 1995, 1.) Keskeisiksi kysymyksiksi

oppilasarvioinnissa nousevatkin: mitä, miten ja mihin tarkoituksiin asioita opitaan. Oppilaan itsensä tulee pystyä vastaamaan näihin kysymyksiin, jotta hänellä voisi tapahtua reflektiivistä oppimista, mikä puolestaan johtaisi opittavan tiedon hallintaan.

Oppilasarvioinnin rooli oli aikaisemmin hyvin selkeä ja suppea oppimistulosten mittaamisen välineenä. Uuden perusopetuslain jälkeen arviointia alettiin kuitenkin mieltää oleelliseksi osaksi lapsen oppimisprosessia, opettajan opetus- ja kasvatustyötä sekä osaksi koulun kehitystyötä. Opetus- ja kasvatustyössä oppilasarviointi tulee nähdä kokonaisuutena, eikä sitä voida tällöin irrottaa koulun muusta toiminnasta. Arvioinnin ensimmäisenä tehtävänä on toimia lapsen kehityksen seurannan välineenä opettajalle, oppilaille ja vanhemmille. (Kananaja 1999: 52, 326.)

Vanhemman näkökulmasta oppilasarviointi on mahdollisuus saada tietoa oppilaan osaamisesta, taidoista ja mahdollisesta lisätuen tarpeesta. Arviointi välittää tietoa vanhemmalle koulun päämääristä ja tavoitteista, mutta myös ennen kaikkea siitä, miten oma lapsi suhteutuu näihin tavoitteisiin. (Autio 1998, 85.)

Oppilasarviointia voidaan luokitella monin perustein, esimerkiksi arvioinnin kohteen, arviointitavan ja tavoitteena olevan tiedon mukaan. Ajoituksen mukaan Korpinen (1976, 5; 1982, 26) jakaa arvioinnin kirjallisuudessa kolmeen käsitteeseen: diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin (Kuvio 2). *Diagnostinen arviointi* on ennen opetusta tai sen alkuun sijoitettava lähtötason selvittämistä. Siitä saatujen tulosten perusteella opetusta voidaan eriyttää tai kohdentaa tarpeen mukaan. Lisäksi sen avulla voidaan yrittää selvittää myös oppimisvaikeuksien syytä. *Formatiivinen arviointi* pohjautuu jatkuvaan oppilaiden oppimisen seurantaan opetuksen aikana. Sen avulla saadaan väliaikaistietoja oppilaan oppimisesta ja sen suunnan kehittymisestä. *Summatiivinen arviointi* puolestaan tapahtuu oppimiskokonaisuuden päättyessä. Se on luonteeltaan kokoavaa ja pyrkii selvittämään oppimisen tuloksellisuutta.



KUVIO 2 Oppilasarvioinnin määrittely ajoituksen mukaan (Korpinen 1976, 5; 1982, 26)

Oppilasarvioinnin avulla tuetaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, mikä sisältää minäkäsityksen vahvistumisen. Oppilaalla on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan ja oppimistuloksiin vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan oma motivaation määrä. Näin ollen oppilaan saamalla arvioinnilla ja arviointipalautteella on keskeinen rooli oppimistapahtumassa. Arviointi viestii oppilaalle, mikä on tärkeää hänen oman oppimisensa kannalta. (Virta 1999, 5.)

3 OPPILASARVIOINNIN KEHITTÄMISTÄ

3.1 Historiallista taustaa

Kaiken arviointitoiminnan tehtävänä on tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää erilaisen päätöksenteon pohjana. Oppilastasolla arvioinnin tarkoituksena on oppimisen edistäminen, jolloin oppiminen on paitsi oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen kartuttamista myös oppilaan sosio-emotionaalisten osa-alueiden kehitystä. Arvioinnin avulla hankitaan siis tietoa oppilaan oppimisen edistymisestä. Tällä tavoin saadun tiedon tulisi motivoida oppilasta kohti vaativampia tavoitteita sekä ohjata oppilasta ja hänen vanhempansa opiskelua koskevien ratkaisujen teossa. (Korpinen 1977a, 1-2.)

Maamme kunnat siirtyivät peruskoulujärjestelmään eri aikoina. Murroskautena esiintyi kirjavuutta ja epäselvyyksiä arviointiohjeissa ja oppimistulosten arviointi koettiin koulutyössä ongelmalliseksi. Peruskoulun oppilasarvostelun uudistamiseksi ja yhtenäistämiseksi asetettiin toimikunta, jonka tehtävänä oli arviointityön helpottamiseksi laatia ehdotus oppilasarvostelun tavoitteista ja menetelmistä. (OAUTM 1973; 1, 50.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1970, A 4) sisälsivät valtakunnalliset suositukset koulutyön tulosten arvioinnista ja ohjeissa suositeltiin arviointinäkökohdan muuttamista ennustavasta arvioinnista yhä enemmän toteavaan ja ohjaavaan arviointiin. Arvioinnissa tuli päästä pois siitä, että oppilaan jokaisesta suorituksesta annetaan arvosana. Koulu sai numerotodistuksen täydentämiseksi käyttää huoltajille 2-3 kertaa lukukaudessa lähetettävää lomaketta, jossa sanallisesti kuvailtiin oppimisen kulkua, persoonallisuudenpiirteiden ja työskentelytottumusten kehitystä sekä sosiaalisella alueella tapahtuvaa oppimista ja kypsymistä. Siirryttäessä sanallisiin arviointeihin oli niiden oltava määrän tai vertailun sijasta laatua osoittavia. (POPS 1970 A4, 162-170.)

Toimikunnan työn tuloksena julkaistiin oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973: 38. Sen mukaan oppilasarvostelussa oli siirryttävä suhteellisesta arvostelusta tavoitearviointiin, jossa arvioinnin perustana olivat opetussuunnitelman tavoitteet. Lisäksi arvioinnin oli oltava jatkuvaa ja sen tavoite sama kuin koko koulutuksen: kehittää aktiivisia, luovia, kriittisiä ja sosiaalisia yksilöitä, joilla on realistinen minäkuva sekä riittäviin tietoihin pohjautuva itsenäisesti muodostettu käsitys yhteiskunnasta. (OAUTM 1973; 46-47, 64.)

Oppilasarviointi on muuttunut vähitellen etenkin alkuopetusluokilla sanalliseksi. Sanallisen oppilasarvioinnin laajentamiseksi ylemmille vuosiluokille aloitettiin tutkimustoiminta ja käynnistettiin koulukokeiluja. Korpinen kartoitti 1970-luvulla sanallisen oppilasarvioinnin käyttöä koko maassa sekä keräsi kunnista yhden lukuvuoden aikana käytetyt arviointilomakkeet kuvailua ja analysointia varten.

Nykyään sanallista oppilasarviointia voidaan käyttää peruskoulun 1.-7. luokilla. Kuntia ei kuitenkaan velvoiteta kyseisillä vuosiluokilla sanallisen oppilasarvioinnin käyttöön, vaan valinta voidaan tehdä sanallisen ja numeerisen oppilasarvioinnin välillä tai sanallinen arviointi voidaan antaa aina numeroarvostelun lisäksi. (Perusopetusasetus 1998, 10 §.) Sanallisella oppilasarvioinnilla pystytään Koppisen, Korpinen ja Pollarin mukaan (1999) paremmin tukemaan ja edistämään oppimista sekä tuomaan numeroita monipuolisemmin esille oppilaan oppimisen ja työskentelytaitojen kehittyminen ajankohdasta toiseen. Heidän mukaansa sanallinen arviointi olisikin nähtävä prosessina, jossa opettaja kirjoittaa havaintojaan oppilaan edistymisestä pitkin lukuvuotta. (Koppinen ym. 1999, 47.)

3.2 Sanallisen oppilasarvioinnin kehittämistyötä

Peruskouluun siirtymisen myötä oppilasarvosteluun kiinnitettiin siis yhä enemmän huomiota, sillä numeroarvostelun nähtiin sisältävän useita epäkohtia. Se koettiin puutteellisena oppilasarvostelun tehtäviin ja koulun kokonaistavoitteisiin nähden. Lisäksi oppilaan kokonaisvaltaista edistymistä katsottiin olevan mahdoton kuvata numeroin. Numeroarvostelu koettiin kohdistuvan vain tiedollisiin tavoitteisiin ja siten tukevan ainejakoisuutta. Kasvatukselliset, sosio-emotionaaliset ja persoonallisuuden kehityksen tavoitteet katsottiin jäävän arvioinnin ulkopuolelle. Todistusarvosanoista ei myöskään ilmennyt, miten oppilas edistyi ajankohdasta toiseen, mitä hän jo hallitsi ja missä hänellä oli vaikeuksia. Huomio numeroihin saattoi johtaa pääasian eli oppimisen unohtamiseen ja aiheuttaa oppilaiden välillä epätervettä kilpailua. Heikot arvosanat kasautuivat usein samoille oppilaille eikä numeroarvosanoja pidetty vertailukelpoisina eri ajankohtina eri oppiaineissa ja eri opettajien kesken. (Korpinen 1977a, 1-2.)

Korpinen (1976, 1977a-c, 1982) on tehnyt useita peruskoulun ala-asteen sanalliseen oppilasarviointiin liittyviä tutkimuksia. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan esittämiin arvioinnin kehittämistarpeisiin ja Kouluhallituksen laajaan yleiskirjeeseen pohjautuen hän kartoitti kyselylomakkeella kaikista suomenkielisistä kunnista sanallisen tiedotteen käyttöä (Korpinen 1977b, I). Hän kokosi kyselylomakkeiden pohjalta opettajien, huoltajien ja koulutoimenjohdon näkemyksiä tärkeistä sisältöalueista, joita sanallisen tiedotteen tulisi sisältää. Yleiskirjeen liitteenä oli viisi tiedotemallia,

joita Kouluhallitus suositteli käytettäväksi kunnissa oppilasarviointiin sellaisenaan tai olosuhteisiin muokattuna.

Korpisen (1976) kartoitus sanallisen tiedotteen käytöstä osoitti, että käyttö rajoittui pääosin ensimmäisen luokan syyslukukauden loppuun, vaikka yleiskirjeen ohjeet koskivat 1.-3. -luokkia. Samassa tutkimuksessa hän kartoitti opettajien näkemyksiä peruskoulun tavoitteiden kannalta keskeisistä sisältöalueista, joita sanallisten tiedotteiden tuli sisältää. Tutkimustuloksissa hän totesi, että opettajat kokivat sanallisen arvioinnin välittävän numeroarvostelua vähemmän tietoa oppimisesta ja se koettiin ongelmalliseksi muilla kuin 1. luokalla. Opettajat olisivat halunneet arvioida oppiaineissa edistymisen lisäksi oppilaan sosiaalista, emotionaalista ja motorista kehitystä, työskentelytaitoja sekä tiedottaa mahdollisista erityisvaikeuksista. Opettajat toivoivat myös kaksisuuntaista tiedonvaihtoa siten, että huoltajilla olisi mahdollisuus arvioida lapsensa koulutyöskentelyä heille suunnatun palauteosan avulla. (Korpinen 1976, I-VII.)

Sanallisen tiedotteen olisi Korpisen (1977c, 9) mukaan oltava tiedottava, tavoitteellinen, myönteinen, kaksisuuntainen, motivoiva ja lapsenomainen. Tiedottavuudella hän tarkoitti tiedotteiden sisällön laajuutta eli miten monipuolisesti oppilaan edistyminen eri alueilla huomioitiin. Tavoitteellisuus liittyi oppilaan edistymisen vertaamiseen kullekin luokka-asteelle asetettuihin tavoitteisiin. Tiedotteen myönteisyys merkitsi kielteisten ilmaisujen puuttumista ja kannustavan palautteen antamista oppilaalle. Kaksisuuntaiseen tiedotteeseen oli huoltajille varattu tilaa omien näkemysten esittämistä ja opettajan kysymyksiin vastaamista varten. Motivoivuudessa ja lapsenomaisuudessa oli kyse siitä, missä määrin tiedote kiinnosti oppilasta piirrosten tai tiedotteen suuntautumisen suhteen. Tarkastelun pohjalta Korpinen totesi laajojen lomakemallien täyttävän useimmat näistä ehdoista.

Harjupatana ja Wasenius (2006) ovat puolestaan kartoittaneet omassa tutkimuksessaan oppilaiden näkemyksiä numeroarvostelusta ja sanallisesta arvioinnista. Heidän tutkimuksensa mukaan suurin osa oppilaista kaipasi numeroarvostelua sanallisen arvioinnin rinnalle tai sen tilalle siksi, että sanallinen arviointi on vaikeasti ymmärrettävissä ja toisaalta numeroarvosanasta saa vaivattomammin selville oman tasonsa. Vain kaksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei halunnut numeroarviointia lainkaan. Molempien oppilaiden perustelut liittyivät liikunnan arviointiin ja siihen, että heidän mielestään numero vie ilon ja hauskuuden ja kertoo kuinka huono liikunnassa on.

Jehkonen ja Mäenpää (2002) ovat tutkineet sanallista arviointia pro gradu -tutkielmassaan Sanallinen arviointi opettajan työvälineenä. Tutkimustehtävänä he selvittivät luokanopettajien suhtautumista sanalliseen todistusarviointiin ja sen käyttökelpoisuutta koulun arjessa. Lisäksi tutkijat selvittivät opettajien

käyttämää sanallisen arvioinnin muotoja sekä arvioinnin vaikutuksia opettajan työhön. Johtopäätösten kirjoittamiseksi he vertailivat edellä mainittujen tehtävien pohjalta eri aikaan valmistuneiden opettajien vastauksia keskenään.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien käsitykset sanallisen arvioinnin käyttökelpoisuudesta olivat melko myönteisiä. Tämän päätelmän tutkijat perustivat opettajien näkemyksiin arviointimenetelmästä, jolla heidän mielestään voidaan antaa oppilaalle informatiivista, yksilöllistä ja kannustavaa palautetta. Toisaalta opettajat kokivat arvioinnin toteuttamisen vaikeaksi ja työlääksi eivätkä he tunnistanee sanallisella arviointikäytännöllä olevan paljoakaan vaikutusta heidän työhönsä.

Kokkolan kaupungin Torkinmäen koulussa on kokeiltu lukuvuonna 2000–2001 sanalliseen arviointiin liittyvää arviointilause-suositusta. Sanallisen arvioinnin kehittäminen oli koulussa alkanut silloisten uusien arviointiohjeiden (1999) mukaisesti. Kokeilussa oli käytetty Pallas-ohjelmaa, jossa arviointilauseet olivat sanallisen arvioinnin pohjana ohjelman muistissa. Lauseet olivat ohjelmassa siis muokattavissa tai kukin opettaja pystyi luomaan omat lauseensa. (<http://www.torkinmaenkoulu.kokkola.fi/OPPILASAR2000.html>)

Torkinmäen koulussa suurin haaste oli ratkaista kysymys siitä, millä luokkasteella annetaan suoritettu hyväksyttävästi-merkintä ja mitkä oppiaineet arvioidaan omilla lauseillaan. Sanallista arviointia koskevassa opettajan oppaassa mainittiin, että valmiita arviointilauseita, jotka opettajat yhdessä laativat tuli käyttää 75 % kaikkien lauseiden määrästä. Tällä menettelyllä koulussa yritettiin taata arvioinnin yhtenäisyys ja arvioinnin laatimiseen käytetyn ajan lyhentäminen. Arviointilauseiden käyttösuosituksessa oli myös muistutus siitä, että arvioinnissa tuli käyttää monipuolisesti eri osa-alueita kuvaavia lauseita. (<http://educa.kpnet.fi/kokkola/projektit/opas-ar.htm>)

3.2.1 Sanallisen arvioinnin psykologinen näkökulma

Oppilaat asettavat itse yhä varhaisemmassa vaiheessa tavoitteita omalle oppimiselleen, suunnittelevat oppimistaan ja opettelevat arvioimaan omia suorituksiaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Koulussa tämän tulisi tarkoittaa yksilöllisiä ja joustavia opetusratkaisuja sekä arviointikäytäntöjä, jotka mahdollistaisivat yksilöllisen, myönteisen ja kannustavan palautteen. Mäensivun (1995, 10) käsityksen mukaan sanallinen arviointi vastaa osaltaan tähän haasteeseen laajentamalla arvioinnin aluetta kohdistuessaan myös yksilöllisen kasvun ja oppimisen alueille - numeroarviointi ei niihin ulotu. Myönteisessä tapauksessa tällainen arviointi tukee, ohjaa ja kannustaa oppilasta kokeilemaan omia rajojaan ja mahdollisuuksiaan.

Mäensivu (1999) on tutkinut sanallista arviointia lähestymällä aihetta psykologisesta näkökulmasta käsin. Hän tarkasteli väitöskirjatutkimuksessaan

opettajien laatimia sanallisia arviointeja oppilailleen ja rakensi havaintojensa pohjalta sisällönanalyysimenetelmän sanallisten arviointien sisältöjen analysoimiseksi. Lisäksi hän kartoitti opettajien selvityksiä heidän kirjoittamistaan arvioinneista. Tutkimuksen tavoitteena oli saada vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin: mihin sanallinen arviointi kohdistuu, millaisia opiskeluohjeita ja attribuutteja sanalliset arvioinnit sisältävät, minkälaisen kuvan oppilaan kyvykkyydestä ja persoonallisuudesta ne antavat ja miten hyvien, tavallisten ja ongelmallisten oppilaiden arvioinnit eroavat toisistaan sekä kuinka yhdenmukaisia eri opettajien antamat arvioinnit ovat.

Tutkimusaineistona Mäensivun (1999) tutkimuksessa olivat opettajien laatimat sanalliset lukukausitodistukset (n=181) oppilailleen sekä opettajien (n=9) sanallisten arviointien sisältöjä ja kirjoittamista koskevat kommentit. Yhteenvedona Mäensivu totesi tutkimuksensa (1999) perusteella arviointien kohdistuvan ensisijaisesti äidinkielen oppimistulosten laatuun, työskentelytapoihin ja luokkatovereihin suhtautumiseen. Tutkimuksen mukaan äidinkieli oli keskeinen koulutettavuuden kriteeri, matematiikka kyvykkyyden arvioimisen kriteeri ja liikunta taitavuuden ja sosiaalisuuden arvioimisen väline. Lisäksi tutkimuksen perusteella voitiin käyttäytymisen arvioinnin nähdä korostuvan ensimmäisellä ja kolmannella luokalla.

Mäensivun tutkimuksen yksi tutkimustulos viittaa sanallisten arviointien keskittyvän oppimistulosten arviointiin eikä hänen mukaansa niissä tule esiin oppilaan omiin tavoitteisiin sitoutuvaa arviointia. Opiskeluohjeiden hän toteaa tukevan koululaisen perustaitojen kehittymistä ja attribuutioissa korostettavan oppilaan omaa yrittämistä. Eräs mielenkiintoinen tutkimustulos on se, että tytöt näyttävät oppivan koulukäyttäytymisen koodin poikia paremmin ja suostuvat myös noudattamaan sitä, kun taas pojilla näyttää olevan vaikeuksia koululaisen roolin oppimisessa.

Hyvien, tavallisten ja ongelmallisten oppilaiden arvioinnit näyttävät tutkimuksen mukaan eriytyvän käyttäytymisen ja työskentelytaitojen sekä oppimiseen liittyvien valmiuksien ja edistymisen suhteen. Hyvien oppilaiden arviointia leimaavat myönteiset oppimistulosten, sosiaalisuuden, persoonallisuuden ja työskentelytapojen arvioinnit, kun taas tavallisten oppilaiden ryhmälle ominaista ovat vain suostuttelevat ohjeet. Ongelmallisten oppilaiden arvioinneissa korostuvat opiskeluohjeet ja erilaisten oppimisen ongelmien arviointi.

Edellä esitelty Mäensivun tutkimus on ollut eräänlaisena pohjana tämän tutkimuksen toteuttamiselle. Tutkimuksen alkuvaiheessa Mäensivun tutkimus toimi tämän tutkimuksen aiheen rajaamisessa eli haluttiin lähteä tutkimaan sanallisia arviointeja pedagogisesta näkökulmasta. Lisäksi Mäensivun tutkimuksen vaikutus näkyy tämän tutkimuksen luokitusrungon kehittämisessä ja sitä kautta aineiston analyysissä.

3.3 Käyttäytymisen arvioinnin historiaa

Oppilaiden käyttäytymisen arviointi ulottuu pitkälle koulun historiaan – aikaan, jolloin kansaa kouluttiin. Tuolloin koulun perustehtävä oli yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattaminen ja merkittävä osa opettajista kannatti ainoastaan käyttäytymisen arviointia oppiainekohtaisen numeroarvostelun sijaan. Heidän mielestään riitti, jos todistuksessa lausuttiin arvostelu oppilaan käytöksestä, ahkeruudesta ja edistyksestä. Lisäksi todistuksessa saattoi olla myös maininta koulunkäynnin säännöllisyydestä. (Simola 1999, 51.)

Aika on vaikuttanut käyttäytymisen arvioinnin muotoon ja sisältöön, mutta silti se on pysynyt mukana todistuksissa yhtenä tärkeimpänä oppilasta kuvaavana osa-alueena. Käyttäytymisen arvioinnin luonne on saanut uusia ulottuvuuksia ympäristönsä vaikutuksesta. Se on kautta aikain liittynyt pääsääntöisesti huolellisuuteen, kohteliaisuuteen, puhtauteen, siisteyteen, korrektiin kielenkäyttöön, käsialaan, ruumiinasentojen ja liikkeiden täsmällisyyteen, uskollisuuteen, ahkeruuteen, kiltteyteen ja ylipäätään tapakulttuurin hienostuneisuutta osoittavien tunnusmerkkien arvioimiseen. (Rinne 1986, 6.)

Nykyään käyttäytymisen arviointia koskeva ohjeistus on rajattu tarkasti oppilaan ulkoiseen olemukseen. Se kohdistuu valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (2004, 262) mukaan siihen, miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä. Tämän tutkimuksen tapauskunnan opetussuunnitelmassa käyttäytymisen arvioinnin määritelmää on tarkennettu vielä seuraavasti: ”Oppilasta arvioidaan ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti” (Tutkimuskunnan ops 2005–2006, 29).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ensimmäisten luokkien opettajat arvioivat oppilaitaan sanallisesti ja miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan. Ensimmäisten luokkien sanallisista arvioinneista halutaan selvittää ennen kaikkea sitä, miten koulumenestykseltään erilaisia oppilaita arvioidaan käyttäytymisen ja työskentelytaitojen osalta sekä miten arvioinnit eroavat toisistaan määrällisesti ja laadullisesti. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään sitä, näkyykö opettajien laatimissa arvioinneissa oppiainepainotuksia. Tarkoitus on myös selvittää, mitä arvioinnin tehtäviä sanalliset arvioinnit palvelevat ja millaisia kokemuksia opettajilla on sanallisesta arvioinnista.

Tutkimuksessa pyritään saamaan vastaus seuraaviin ongelmiin:

1. Miten ensimmäisten luokkien opettajat arvioivat oppilaitaan sanallisesti?
 - 1.1 Miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan määrällisesti?
 - 1.2 Miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan laadullisesti?
 - 1.3 Miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan määrällisesti ja laadullisesti?
 - 1.4 Näkyykö arvioinneissa oppiainepainotuksia?
2. Mitä arvioinnin tehtäviä opettajien laatimat sanalliset arvioinnit palvelevat?
 - 2.1 Onko arvioinnin tehtävien painottumisella eroja?
3. Millaisia kokemuksia opettajilla on sanallisesta arvioinnista ja tietokonepohjaisen arvioinnin laatimisesta?

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusotteen määrittely

Alasuutarin (1994) mukaan tutkimusaineistosta esiin tulevat havainnot erotetaan tutkimustuloksista tutkimusotteen avulla. Tutkimusote tarkoittaa niitä toimintoja, joiden avulla havaintoja kyseisestä ilmiöstä saadaan, sekä niitä malleja, joiden avulla havaintoja muokataan ja tulkitaan. (Alasuutari 1994, 72.)

Tämän tutkimuksen kannalta kvantitatiivis-kvalitatiivisen tutkimusotteen valinta oli luonnollista, koska tutkimuksessa haluttiin selvittää sekä sanallisten arviointien lausemääriä ja että niiden sisältöä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös opettajien näkemyksiä ja kokemuksia sanallisen arvioinnin menetelmästä, mikä tehtiin laadullisen tutkimusotteen keinoin. Tutkimuksen raportoinnissa määrällis-laadullinen tutkimusote näkyy tutkimustulosten esittämisenä määrällisesti taulukoina ja laadullisesti autenttisine tekstilainauksina tutkimusaineistoista.

Kvantitatiivista tutkimusotetta on käytetty tässä tutkimuksessa sanallisten arviointien lausemäärien vertailuun eli määrällisesti tutkittiin ja vertailtiin koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden todistuksia. Lisäksi laskettiin eri oppiaineiden painotuksia arviointilauseiden keskiarvoina ja vertailtiin saatuja tuloksia keskenään. Kvalitatiivinen tutkimusote näkyy puolestaan teoriasidonnaisen sisällönanalyysin yhteydessä aineistosta nousevien sisältöluokkien nimeämisenä ja opettajien kyselylomakeaineiston kuvailemisena.

5.2 Tapaustutkimus

Tapauksen määritelmiä on monia ja Metsämuurosen (2006, 90) mukaan se voi viitata käsitteenä yksilöön, kokonaiseen ihmisjoukkoon, kouluun tai yhteisöön. Syrjälän (1994) sanoin tapaus on taas yleensä jossain suhteessa muista erottuva, se voi olla poikkeava kielteisesti tai myönteisesti, mutta myös aivan tavallinen tyypillinen arkipäivän tapahtuma. Tapauksen luonteeseen kuuluu olennaisesti se, että siitä pyritään kokoamaan tietoja monipuolisesti ja monella tavalla. Tavoitteena on ymmärtää ilmiötä syvällisesti. (Syrjälä 1994, 10–12.)

Tämän tapaustutkimuksen kohteena keskityttiin tutkimaan erään pohjoissavolaisen kunnan ensimmäisten luokkien opettajien laatimia sanallisia arviointeja ja opettajien kokemuksia sanallisesta arvioinnista eli tapauksen muodostaa opettajien laatimien sanallisten arviointien joukko ja heidän

kokemuksensa sanallisesta arvioinnista. Tutkimukseen valittu tapaus ei ole kielteisesti eikä myönteisesti poikkeava muista samankaltaisista tapauksista. Staken (2000, 435) sanoin, tapaustutkimus ei ole päätös siitä miten tutkitaan, vaan päätös siitä mitä tutkitaan ja mihin keskitytään.

Tapaustutkimus on Syrjälän (1994) näkemyksen mukaan luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa kyseessä on käytännön kysymysten kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voida tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta. Tapaustutkimuksen lähtökohtana hänen mukaansa on tutkijan kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia systemaattisesti, konkreettisesti, elävästi ja yksityiskohtaisesti. (Syrjälä 1994, 10–13.) Pyrkimyksenä on myös auttaa tutkimuksen lukijaa eläytymään tutkittavaan kokemusmaailmaan (Stake 1998, 94). Tiivistetysti Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159) toteavatkin tapaustutkimuksen olennaisimmaksi piirteeksi sen, että käsiteltävä aineisto muodostaa eheän kokonaisuuden. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä kuvaamaan sanallista arviointia kokonaisvaltaisesti yhden tapauksen kannalta.

Tapaustutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, vaan niistä on soveltaen otettava se, mitä tarvitaan. Lukija voi tapaustutkimusta lukiessaan tehdä siitä omia päätelmiään ja verrata tutkimustuloksia aiemmista tutkimuksista saatuihin tuloksiin. (Stake 2000: 439, 444.)

Myöskään tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään, vaan niitä pikemminkin pyritään kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimusongelmat huomioiden. Lukija saa tutkimusraporttia lukiessaan soveltaa ja vertailla tutkimuksessa saatuja sanallisen arvioinnin tuloksia omiin kokemuksiinsa arvioinnista ja sen laatimisesta.

5.3 Tutkimusaineistot ja niiden hankinta

Tutkimuksen suunnittelu aloitettiin tammikuussa 2006 pohtimalla tutkimusaihetta ja keskustelemalla siitä työn ohjaajan kanssa. Aihe tuntui aluksi vaikealta, mutta mielenkiintoiselta työstää. Työstämisen vaikeutena oli se, ettei tutkijalla ollut juurikaan kokemuksia sanallisen arvioinnin toteuttamisesta. Toisaalta se oli myös hyvä lähtökohta aiheen työstämiselle, koska jo ennalta tarkkaan tiedetty aihe ja siitä saadut kokemukset olisivat voineet vaikeuttaa tutkimuksen tekemistä.

Tutkittava kunta valittiin harkinnanvaraisesti, sillä tutkija tiesi entuudestaan tutkimuskunnan kouluissa olevan käytössä sanallisen arviointimuodon sekä lukukausi- että lukuvuositodistuksissa. Tämä kävi ilmi silloin, kun tutkija suoritti yhden opintoihin kuuluvan harjoittelun eräällä kunnan alakoululla. Kouluja tutkimukseen osallistumisesta kartoitettiin rehtoreille lähetetyn sähköpostiviestin (Liite 1) välityksellä. Yhteyttä otettiin siis ensin vain koulujen

rehtoreihin, jotka edelleen tiedottivat tutkimuksesta koulunsa ensimmäisten luokkien opettajille. Tutkimusluvut saatiin tapauskunnan sivistystoimenjohtajalta ja tutkimuskoulujen rehtoreilta yhtä lukuun ottamatta keväällä 2006, viimeinen lupa saatiin lokakuussa 2006.

Tapauskunnan sanallisen arvioinnin ymmärtämiseksi ja tutkimusongelmiin vastauksien saamiseksi opettajilta kerättiin kahdenlaista aineistoa. Oppilailleen laatimien sanallisten arviointien lisäksi opettajat vastasivat heille lähetettyyn kyselylomakkeeseen arvioinnin tehtävistä ja kokemuksistaan sanallisen arvioinnin toteuttamisesta. Rehtoreilta saatujen lupien jälkeen koulujen ensimmäisten luokkien opettajille lähetettiin postitse tieto tutkimukseen osallistumisesta (Liite 2), kyselylomakkeet (Liite 3) ja palautuskuori aineiston lähettämistä varten. Saatteessa opettajia pyydettiin lähettämään viisi nimetöntä oppilaan sanallista arviointia sisältäen koulumenestykseltään heikon, keskitasoisen ja hyvän oppilaan arviointeja. Jaottelu tehtiin oppilaiden koulumenestyksen mukaan, koska yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää, miten sanalliset arvioinnit eroavat oppilaiden koulumenestystä kuvaavien luokkien kesken määrällisesti ja laadullisesti.

Oppilaiden sijoittelu koulumenestystä kuvaaviin luokkiin (Taulukko 1) tapahtui tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimesta. Koulumenestykseltään heikkojen, keskitasoisten ja hyvien oppilaiden ryhmät muodostettiin siten, että tutkimukseen osallistuneet opettajat valitsivat luokaltaan viisi koulumenestykseltä erilaista oppilasta. Hyvien oppilaiden ryhmään tuli yhteensä 18 oppilasta, joista tyttöjä 12 ja poikia 6. Keskitasoisten oppilaiden ryhmässä oli 10 poikaa ja 6 tyttöä. Heikkojen oppilaiden joukossa oli 12 poikaa ja 3 tyttöä. Tyttöjen määrä oli hyvien oppilaiden ryhmässä poikiin verrattuna kaksinkertainen ja vastaavasti heikkojen oppilaiden ryhmässä poikien edustus oli nelinkertainen tyttöjen määrään nähden. Aiempiin tutkimuksiin verraten oppilaiden jakauma koulumenestyksen ja sukupuolen mukaan oli yhtenevä. (vrt. Mäensivu 1999).

TAULUKKO 1 Sanallisten arviointien lukumäärä sukupuolen ja koulumenestyksen mukaan

KOULUMENESTYS	SUKUPUOLI		YHTEENSÄ
	TYTTÖ	POIKA	
HEIKKO	3	12	15
KESKITASOINEN	6	10	16
HYVÄ	12	6	18
YHTEENSÄ	21	28	49

Tutkimuksen alussa oli tarkoitus kerätä opettajien laatimia sanallisia arviointeja kaikilta 20 ensimmäisen luokan opettajalta, jolloin aineistoa olisi ollut mahdollisimman kattavasti kaikilta tapauskunnan 11 alakoululta. Kaikkien koulujen innostaminen tutkimukseen osoittautui kuitenkin mahdottomaksi, vaikka kouluihin otettiin yhteyttä toistamiseen elokuussa 2006. Lopulta

tutkimukseen osallistui kaikkiaan seitsemän alakoulua ja 11 ensimmäisen luokan opettajaa. Koulujen joukossa oli sekä pieniä kyläkouluja että kunnan suurimpia alakouluja. Sanallisia arviointeja saatiin kaikkiaan 49 ja opettajien kyselylomakkeita 11.

Kato koulujen osalta oli neljä ja opettajien osalta yhdeksän. Syitä katoon ei tarkalleen tiedetä, mutta yksi syy voi olla tutkimusaiheessa; rehtorit eivät pitäneet aihetta merkityksellisenä heidän koululleen. Kaikissa kunnan kouluissa annetaan sanallinen arviointi viimeistään ensimmäisen luokan keväällä, mutta silti osa rehtoreista ilmoitti haluttomuutensa osallistua tutkimukseen. Toisaalta katoon voi vaikuttaa myös tutkijan yhteydenottotapa. Puhelinsoitto rehtoreille olisi voinut olla tehokkaampi yhteydenottotapa kysyä halukkuutta kuin lähestyminen sähköpostin välityksellä.

Tutkimuksessa päädyttiin analysoimaan ensimmäisten luokkien opettajien laatimia sanallisia arviointeja siksi, että ensimmäisenä kouluvuonna oppilaat saavat ensimmäiset arviointinsa. Oppilaiden saamat arvioinnit ovat siis lähtökohtana sille, mitä oppilaalta jatkossa vaaditaan ja millaisen kuva oppilas itsestään opettajan arvioimana saa. Kohderyhmää valittaessa otettiin myös huomioon tutkimusongelmat - käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi on suuremmassa osassa ensimmäisinä kouluvuosina kuin myöhempinä.

5.3.1 Koulumenestystä kuvaavien luokkien tyypillisiä arviointeja

Kuten edellä mainittiin, oppilaiden luokittelu koulumenestystä kuvaaviin luokkiin tapahtui tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimesta. He valitsivat luokaltaan viisi koulumenestykseltään erilaista oppilasta ja lähettivät näiden arvioinnit tutkimusta varten. Seuraavaksi kuvataan kolmen koulumenestykseltään erilaisen oppilaan arviointi sen mukaan, oliko koulumenestystä kuvaavassa ryhmässä enemmän tyttöjä vai poikia: hyvien oppilaiden arvioinneista kuvataan tytön, keskitasoisten oppilaiden pojan ja heikkojen oppilaiden osalta pojan arviointi. Arvioinneista nähdään se, miksi kyseinen oppilas on luokiteltu kyseiseen koulumenestystä kuvaavaan luokkaan.

Koulumenestykseltään heikko poika

(6.1.1)

Luet tavuttaen.

Ymmärrät lukemaasi melko hyvin.

Aloita lukeminen pienistä kirjoista.

Lauseiden kirjoitus kaipaa kovasti harjoittelua.

Kiinnitä huomiota tavutukseen ja siihen, että kaikki kirjaimet tulevat mukaan.

Harjoittele myös huolellisia kirjainmuotoja.

Seuraat tarkasti opettajan ja luokkakavereittesi keskustelua ja osallistut siihen innolla.

Harjoittele vielä tunnistamaan geometrisia muotoja.

Osaat mittaamisen perusasiat.

Soveltavien tehtävien ratkaiseminen on sinulle vaikeaa.

Päässälaskut kaipaavat paljon harjoitusta ja keskittymistä.

Lasket itsenäisesti yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 0–20.

Osallistut aktiivisesti ympäristö- ja luonnontietotunnilla.

Kuvailet mielelläsi havaintojasi tarkasti.

Olet innokas esittämään uskontotuntien aiheita.

Kerrot mielelläsi omia kokemuksiasi muille.

Osallistut innokkaasti soittotehtäviin.

Muista kuunnella sävelen kulkua laulaessasi.

Työsi ovat värikkäitä ja voimallisesti toteutettuja.

Hieman suunnittelua ja huolellisuutta lisää, niin niistä kehkeytyy upeita töitä.

Olet työskennellyt sitkeästi.

Mikäli malttaisit keskittyä tekemään huolellista työtä, työsi onnistuisi hyvin.

Älä pidä turhaa kiirettä valmistumisen suhteen.

Osallistut aktiivisesti ja asenteesi on myönteinen.

Olet innokas uinnissa ja peleissä.

Osaat yleensä käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti ja ottaa toiset huomioon.

Joskus unohdat hiljaisuuden tunnilla.

Osaat arvostaa omaa ja toisten työtä.

Noudatat yleensä yhteisiä sopimuksia.

Olet edistynyt koulutehtäviesi huolehtimisessa.

Olet edistynyt työskentelyssä.

Harjoittele vielä keskittymään ja tekemään tehtävät loppuun asti huolella.

Osaat työskennellä sekä itsenäisesti että yhteistyössä toisten kanssa.

Kyseinen poika on koulumenestykseltään heikko, mikä näkyy ennen kaikkea hänen saamissaan äidinkielen ja matematiikan arviointilauseissa. Näin voidaan todeta, sillä verrattuna äidinkielen ja matematiikan arviointeja koulumenestykseltään hyvän oppilaan arviointiin (alempana), kyseisen pojan osaamistaso on alhaisempi. Poika osaa lukea tavuttaen ja hallitsee matematiikassa yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 0–20 sekä on työskennellyt opettajan mielestä sitkeästi, mutta joskus maltti tekemisestä vielä kuitenkin puuttuu. Poika käyttäytyy yleensä yhteisiä sopimuksia noudattaen ja hyvien tapojen mukaisesti. Hän on kehittynyt koulutehtävien huolehtimisessa ja työskentelyssä yleensä.

Koulumenestykseltään keskitasoinen poika

(3.1.2)

Suoritit lukudiplomin.

Lukutaitosi on kehittynyt kirjoja lukemalla.

Osaat lukea melko sujuvasti lauseita ja pieniä tarinoita.

Kirjoitat hyvin sanoja ja lyhyitä lauseita.
 Kuuntelet hyvin tarinoita ja kerrot mielelläsi omia kokemuksia muille.
 Olet ahkera laskija.
 Lasket hyvin yhteen. ja vähennyslaskuja lukualueella 0–20.
 Osaat vertailla lukuja lukualueella 0–100.
 Osaat mittaamisen perusasiat.
 Tunnistat geometriset muodot.
 Osaat lukea kellosta tasatunnit ja puolet tunnit.
 Keskustelet paljon ympäristö- ja luonnontietotunnilla.
 Osaat pohtia ympäristöön liittyviä asioita.
 Olet kiinnostunut uskontoon liittyvistä asioista.
 Osallistut keskusteluihin innokkaasti.
 Muistathan kuunnella toistenkin ajatuksia.
 Osallistut yhteislauluun ja -soittoon.
 Kuvataide on sinulle haastavaa.
 Pidät usein kiirettä, etkä malta suunnitella töitäsi kunnolla.
 Siksi työskentelyssä on vaikea päästä eteenpäin.
 Tarvitset vielä paljon ohjausta, mutta osaat ottaa ohjeita hyvin vastaan.
 Taitosi tulevat parhaiten esille askartelussa.
 Suhtaudut myönteisesti kädentöihin.
 Saksien käyttäminen on sinulle toisinaan vaikeaa ja se vaikuttaa työn jälkeen.
 Osaat ommella käsin.
 Nautit liikunnassa erityisesti erilaisista pelitilanteista.
 Kokeile ja harjoittele rohkeasti myös uusia lajeja ja taitoja.
 Olet hiljalleen edistynyt yhteisten sopimusten noudattamisessa.
 Sinua pitää tosin muistutella aika paljon yhteisistä säännöistä.
 On hyvä, että osaat keskustella ja ottaa kantaa asioihin, mutta koeta muistaa puhua omalla vuorollasi.
 Osaat työskennellä omatoimisesti.
 Tiedät ohjeet ja sopimukset, mutta toisinaan niiden mukaan toimiminen on vaikeaa.

Kun innostut tehtävästä, toimit itsenäisesti.
 Huolehdit tehtävistäsi, mutta tavarasi ovat usein levällään pulpetilla ja lattialla.
 Olet tunneilla yleensä aktiivinen ja osallistut mielelläsi keskusteluun.
 Muista kuitenkin toimia ohjeiden mukaan, niin toiset oppilaat saavat paremmin työrauhan.
 Muista viittaaminen puheenvuoroa pyydettyäessä.

Koulumenestykseltään tyypillinen keskitasoinen poika osaa jo lukea ja kirjoittaa melko hyvin lauseita. Matematiikan osa-alueista yhteen- ja vähennyslaskut onnistuvat hyvin lukualueella 0–20. Osaamistaso siis koulumenestykseltään heikkoon oppilaaseen verrattuna on korkeampi ainakin äidinkielen ja matematiikan osa-alueilla. Lisäksi keskitasoinen poika tietää yhteiset säännöt ja ohjeet, mutta niiden mukaan toimiminen usein vielä unohtuu.

Koulumenestykseltään hyvä tyttö

(5.1.4)

Sinulle kirjoittaminen on helppoa ja luontevaa.

Osaat lukea sujuvasti jo pitkänkin tekstin.

Olet tunnollinen laskija.

Lasket virheettömästi yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 0–100.

Suoriudut sanallisista tehtävistä näppärästi.

Olet kiinnostunut ympäristö- ja luonnontiedosta.

Osaat pohtia ympäristöön liittyviä asioita.

Osaat uskonnon tavoitteiden mukaiset asiat.

Musisointi sujuu hyvin.

Osallistut innokkaasti kuvataiteeseen.

Käytät värejä rohkeasti töissäsi.

Kuuntelet ja noudatat ohjeita käsityötunnilla.

Teet työsi näppärästi ja omatoimisesti valmiiksi.

Otat huomioon toiset oppilaat.

Osaat käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti ja ottaa toiset huomioon.

Osaat arvostaa omaa ja toisten työtä.

Noudatat yhteisiä sopimuksia.

Olet lukenut läksysi ja tehnyt tehtäväsi.

Osaat työskennellä sekä itsenäisesti että yhteistyössä toisten kanssa.

Olet oma-aloitteinen.

Pystyt auttamaan muitakin.

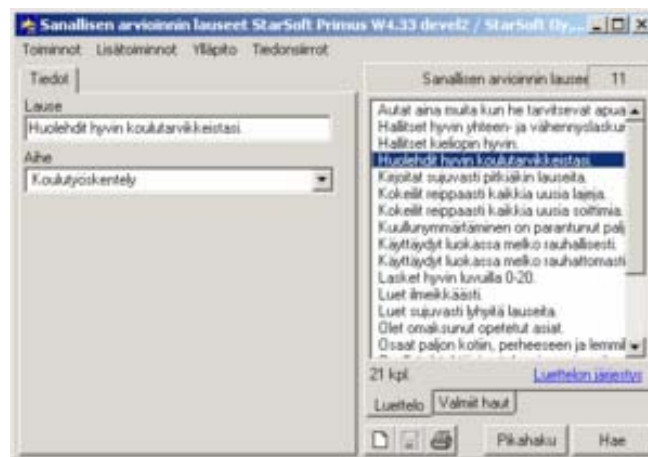
Koulumenestykseltään hyvä tyttö osaa kirjoittaa ja lukea sujuvasti. Voidaan ainakin olettaa, että näin on ollut jo hyvin varhaisessa vaiheessa syksyllä, sillä lukeminen näyttää onnistuvan sujuvasti. Matematiikan taidoissa hyvä tyttö laskee lukualueella 0–100, kun taas heikon pojan laskut keskittyivät lukualueelle 0–20. Lisäksi koulumenestykseltään hyvä tyttö työskentelee itsenäisesti ja käyttäytyy koulun sääntöjä ja ohjeita noudattaen.

5.3.2 Tapauskunnan sanallisen arvioinnin lomakemalli

Korpinen (1977a-c) on tuonut esiin tutkimuksissaan kolme erilaista sanallisen arvioinnin lomakemallia: laaja, suppea ja kuvaileva malli. Lomakkeiden nimeäminen perustuu laajan ja suppean (1977c) sekä kuvailevan (1977a) mallin osalta hänen tutkimuksissaan esiin tuomiinsa lomakkeiden nimeämiseen sisällön ja siihen kuuluvan arviointitavan perusteella. Tähän tutkimukseen saaduissa sanallisen arvioinnin lomakkeissa ei suoraan sisällön perusteella ollut erotettavissa yhtä Korpisen nimeämää mallia, mutta tutkimuskunnassa käytössä ollut lomake voidaan lukea lähimmäksi kuvailevaa lomakemallia. Kuvailevaa arviointimallia Korpinen (1977a) luonnehtii lomakkeeksi, jossa on

tyhjiä rivejä tai laatikoita oppilaan käyttäytymisen, työskentelytaitojen sekä eri oppiaineissa edistymisen arvioinnin kirjoittamista varten. Tällaisella mallilla mahdollistetaan yksilöllisen arvioinnin antaminen oppilaalle. (Korpinen 1977a, 20.)

Tässä tutkimuksessa käytetyt sanallisen arvioinnin lomakkeet oli laadittu StarSoft Oy:n kehittämällä ja tuottamalla suomenkielisellä Wilma -ohjelmalla. Kyseessä on www-pohjainen ohjelma, jota voidaan käyttää tietokoneelta, jossa on internetyhteys. Ohjelmaan päästäkseen käyttäjällä tulee olla käyttäjätunnukset. Wilma -ohjelmassa opettajalla on sanallista arviointia laatiessaan mahdollisuus käyttää hyödykseen lausepankkia, mutta myös vapaiden lauseiden kirjoittaminen onnistuu. Lisäksi lausepankin lauseiden muokkaaminen osin tai kokonaan kullekin oppilaalle sopivaksi onnistuu. Lausepankki (Kuva 1) avautuu aihealueittain, riippuen mistä aihealueen tai oppiaineen lauseesta on kyse. (<http://www.starsoft.fi/home/index.php/fin/content/view/full/3124>)



KUVA 1 Esimerkki -ikkuna työskentelyn arvioinnista Wilma-ohjelmassa

Tutkimukseen saadut opettajien laatimat sanalliset lukukausi- ja lukuvuositolodistukset olivat kuvailevia, kirjallisia oppilaan oppimisesta ja edistymisestä kertovia arviointeja. Arvioinnit oli kirjoitettu muutamia lauseita lukuun ottamatta niin, että niiden ensisijaisiksi lukijoiksi oli ajateltu oppilaat. Näin ne olivat siis Korpisen (1977c, 9) määritelmän mukaisesti lapsenomaisia. Aikamuodoltaan arvioinnit kuvasivat nykyhetkeä, sillä kaikki lauseet oli kirjoitettu presensissä alla olevien esimerkkien mukaisesti.

"Osallistut innokkaasti soittotehtäviin." (Hyvä poika, 6.1.4.17)

"Olet näppärä käsitoissa." (Keskitasoinen tyttö, 1.1.2.15)

"Osaat kirjoittaa melko sujuvasti lauseita." (Heikko poika, 7.1.1.2)

Arviointilauseet oli kirjoitettu todistuksiin oppiaineittain siten, että ensimmäiseksi oli arvioitu äidinkieli ja kirjallisuus, sen jälkeen matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, uskonto, musiikki, kuvataide, käsityö ja viimeisenä

liikunta (Liite 5). Lomake erosi perinteisestä numerotodistuslomakkeesta siinä, että arviointilomakkeen yläosassa ei arvioitu ensimmäisenä oppilaan käyttäytymistä ja huolellisuutta. Tutkimukseen saaduissa sanallisissa todistuksissa käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi annettiin erillisenä liitteenä (Liite 6).

Sanallisten arviointien pituus oppiaineiden osalta kunkin oppilaan kohdalla oli rajattu yhteen A4-arkkiin siten, että arkin alareunassa oli tilaa tiedolle oppilaan siirtymisestä seuraavalle vuosiluokalle. Arviointien kokonaislaajuus oli kaksi A4-arkkia, sillä työskentely ja käyttäytyminen arviointiin erillisellä liitteellä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 260) sisältävät maininnan, että sanalliseen lukuvuositodistukseen tulee sisällyttää tieto siitä, onko oppilas saavuttanut vuosiluokan tavoitteet hyväksytysti. Tutkimukseen saaduista kaikista lukuvuositodistuksista löytyi lause: ”Oppilas on suorittanut hyväksytysti kaikkien opinto-ohjelmaan kuuluneiden oppiaineiden oppimäärät.” Lisäksi todistuksen alalaidassa oli kohta lisätiedoille sekä paikka opettajan ja oppilaan huoltajan allekirjoitukselle ja koulun leimalle. Myös ajankohta seuraavan lukukauden tai -vuoden alkamisesta tiedotettiin.

5.4 Aineistojen analyysi

5.4.1 Sisällönanalyysi ja erittely

Kaikkea sellaista tietoa, joka on saatu kirjallisista tai kirjalliseen muotoon saatetuista lähteistä, voidaan analysoida eri tavoin jäsentäen (Jyrhämä 2004, 223). Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Pietilä 1976, 51; Polit & Hungler 1978, 379). Toisin sanoen sisällönanalyysia käytetään aineiston analysoinnissa silloin, kun on tärkeää ymmärtää tekstin sisältöä (Titscher 2000, 142; Weber 1990, 43).

Sisällönanalyysia ja sisällön erittelyä pidetään helposti samana asiana ja monissa lähteissä niistä puhutaan jopa synonyymeinä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan kuitenkin dokumenttien analyysia, jossa esimerkiksi tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti eli määrällisesti. Sisällönanalyysi puolestaan pyrkii kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–108.) Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä sisällön erittelyä että sisällönanalyysia, koska tutkimus on luonteeltaan määrällis-laadullinen tapaustutkimus. Määrällisesti laskettiin sanallisten arviointien lausemääriä eli tutkittiin ja vertailtiin koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden saamien arviointilauseiden määriä eri oppiaineiden sekä käyttäytymisen ja työskentelytaitojen osalta. Lisäksi laskettiin mahdollisia oppiaineiden painotuksia keskiarvoina ja vertailtiin saatuja tuloksia keskenään. Sisällönanalyysin avulla päästiin puolestaan tarkastelemaan arviointilauseiden merkityksiä etsien niistä tutkimusongelmien suuntaisia vastauksia. Ensin

muodostettiin luokitusrunko ja sen jälkeen luokiteltiin sanalliset arviointilauseet sen mukaan.

Eskola (2001, 139) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002; 6, 105) määrittelevät sisällönanalyysin aineiston tiivistämiseksi ja järjestämiseksi luokkiin ja kategorioihin. Tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetysti johtopäätösten tekoa varten. Laaksovirta (1988, 76) puolestaan korostaa, että sisällönanalyysi on tutkimustoimintojen kokonaisuus eikä vain informaation keruumenetelmä, johon kuuluvat olennaisesti myös analysointi ja tulosten tarkastelu. Tässä tutkimuksessa sanalliset arvioinnit ovat opettajien kirjoittamia tekstejä oppilaille. Tutkimuksessa pyritään teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla kartoittamaan, mihin opettajien laatimat sanalliset arvioinnit kohdistuvat. Sisällönanalyysi on yksi menetelmä sanallisten arviointilauseiden merkitysten ja niiden keskeisten piirteiden kartoittamiseen.

5.4.2 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Pietilän (1976) mukaan sisällönanalyysissa kerätään tietoa tutkittavan aineiston sisällöstä. Tutkimuksen aineiston analyysillä on hänen mukaansa tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Pietilä 1976, 7; 53). Aineistoa pyritään analyysissä siis tiivistämään, kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Tutkijan tehtävänä on luoda hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus (Eskola & Suoranta 1998, 138).

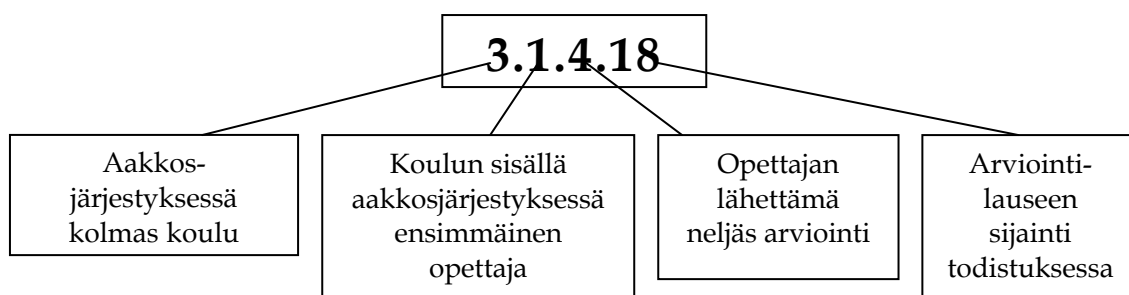
Tämän tutkimuksen pääaineiston, opettajien laatimien sanallisten arviointien, analyysissä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Aineiston analyysissä otettiin huomioon sanallisten arviointien informatiivisuus sisällyttämällä raportointiin suoria lainauksia sanallisista arvioinneista. Myös opettajien kyselylomakkeita analysoidessa huomioitiin niiden ainutlaatuisuus lainaten opettajien määritelmiä tutkimuksen raportoinnissa.

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja aineiston analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi voidaan tehdä heidän mukaansa joko aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Menetelmien erona voidaan nähdä teoria tai käsitejärjestelmä, joka kahdessa viimeksi mainitussa menetelmässä on jo osittain tai kokonaan valmiina. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria nimensä mukaisesti luodaan aineistosta käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–116.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä tukeuduttiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin vaiheisiin, koska haluttiin selvittää arviointien sisältöä jo olemassa olevien käsitteiden pohjalta. Ennen analyysia oli siis määritelty käsittein se viitekehys, johon tutkimus kuuluu. Teoriasidonnaisessa

sisällönanalyysissa teoriaa hyödynnetään aineiston analyysissä, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. Jo olemassa oleva tieto, tässä tutkimuksessa alussa esitetyt käsitteet, vaikuttavat siihen miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 98, 100–102, 116.)

Lankshear ja Knobel (2004, 336–341) kuvaavat teoriasidonnaisen sisällönanalyysin etenemisen erillisten vaiheiden kautta. Ensimmäisessä vaiheessa he kehottavat järjestämään aineiston ja koodaamaan analyysiyksiköt numeroimalla. Tässä tutkimuksessa pääaineiston selkeyttämiseksi ja siihen tutustumiseksi sanallisia arviointeja luettiin läpi useaan otteeseen ja ne kirjoitettiin sähköiseen muotoon Microsoft Word- ohjelmalla. Sähköisessä muodossa arviointien luokittelu ja arviointilauseiden siirtäminen paikasta toiseen helpottui. Aineistojen systemaattisempi järjestäminen tehtiin numeroimalla jokainen arviointilause (analyysiyksikkö) omalla numerokoodillaan. Ennen lauseiden numerointia oli annettu numerokoodit kouluille ja opettajille (Liite 4). Kullekin oppilaalle annettiin myös oma numerotunnisteensa koulujen ja opettajien numerointia noudattaen. Ensin numeroitiin juoksevilla numeroinnilla heikot, sitten keskitasoiset ja viimeisenä koulumenestykseltään hyvät oppilaat. Jokaisen analyysiyksikön eli arviointilauseen numerotunniste oli siis nelinumeroinen sarja, kuten esimerkistä (Kuvio 3) nähdään.



KUVIO 3 Arviointilauseiden numerointien selitteet

Aineiston analyysin luokittelu- ja koodausvaihe oli tutkimuksessa keskeinen, koska sen avulla saatiin yleiskuva arvioinneista sekä hyvin tärkeää tietoa niiden sisällöistä. Tutkimuksen toisen aineiston, opettajien kyselylomakkeiden, ensimmäinen vaihe oli, että ne kirjoitettiin sähköiseen muotoon kysymyksittäin. Kirjoittaminen sähköiseen muotoon edisti aineistoon tutustumista ja helpotti tutkijaa hyödyntämään opettajien vastauksia osana tutkimuksen raportointia. Palosen (1988, 135) mukaan aineiston järjestäminen ja luokittelu on päättelyn ja kirjoittamisen kannalta erittäin tarpeellinen välivaihe, joka helpottaa materiaalin hallintaa ja antaa vihjeitä hyödyllisistä etenemissuunnista. Näin kävi myös tässä tutkimuksessa: alustavalla aineiston luokittelulla ja sanallisiin arviointeihin tutustumisella saatiin täsmennettyä tutkimusongelmia.

Seuraavassa teoriasidonnaisen sisällönanalyysivaiheessa Lankshear ja Knobel (2004, 339) rohkaisevat tutkijaa päättämään, miten on järkevintä ryhmitellä ja

yhdistellä aineistosta merkityt asiat. Tavoitteena on etsiä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä – samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä tutkimuksessa aineistot oli valmiiksi luokiteltu oppiaineittain, mutta vastauksen saamiseksi tutkimuskysymyksiin aineisto luokiteltiin uudestaan. Uudelleen luokittelua varten muodostettiin luokitusrunko Mäensivun (1999, 201) tutkimukseen pohjautuvan luokitusrunгон perusteella. Aineistoa parhaiten kuvaavan luokitusrunгон laatiminen vaati monta muokkauksetta aina viimeisimpiin analyyseihin saakka. Mäensivun luokitusrunkoon verrattuna tämän tutkimuksen runko sisälsi luokkia, joita siinä ei mainittu ja päinvastoin. Luokkien muotoutuminen onkin aina kiinni tutkijan tulkinnasta ja ennen kaikkea tutkimuksen lähestymistavasta, joka tämän tutkimuksen osalta on pedagoginen ja Mäensivun tutkimuksessa psykologinen.

Aineiston analyysin tärkeimpänä vaiheena tässä tutkimuksessa voitiin pitää luokitusrunгон muodostamista ja arviointilauseiden luokittelua sen mukaisesti. Kukin sukupuolta ja koulumenestystä kuvaava luokka luokiteltiin omana ryhmänään, sillä yhden tutkimusongelman mukaisesti tavoitteena oli vertailla koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden arviointeja. Arviointien käsittely omina ryhminään helpotti myös kokonaisuuden hahmottamista. Luokittelu aloitettiin koulumenestykseltään heikoista pojista, joiden arviointeja kaikista arvioinneista oli eniten. Sen jälkeen luokiteltiin heikot tytöt, keskitasoiset pojat ja keskitasoiset tytöt sekä viimeisenä hyvät pojat ja hyvät tytöt. Luokitusrunko esitetään seuraavaksi taulukoissa 2, 3, 4, 5 ja 6. Taulukoissa on käytetty esimerkklauseina kaikkien koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavien ryhmien sisältämiä arviointilauseita.

5.4.3 Luokitusrunko

Luokitusrunгон ensimmäiseksi pääluokaksi muotoutui kehitys ja oppiminen, joka nimenä kuvaa luokkaan luokiteltujen arviointilauseiden sisältöä (Taulukko 2). Pääluokan sisältämät arviointilauseet kohdistuivat siis oppilaan kehitykseen ja oppimiseen eri oppiaineissa. Pääluokan alle muodostunut I tason alaluokka, opitun hallinta, sisälsi arviointilauseita, joissa annettiin tietoa oppilaan jo saavuttamista tavoitteista kunkin oppiaineen sisällä. Osaamistasoa kuvaavissa lauseissa sitä vastoin kerrottiin lisäksi se taso, kuinka oppilas osaa tavoitteiden mukaiset asiat. Taso tuli ilmi ajan määreinä tai esimerkiksi attribuutteina hyvin, melko hyvin ja hienosti. Käytännössä edellä esiteltyjen I tason alaluokkien ero oli siinä, sisälsivätkö lauseet tiedon siitä miten oppilas on oppiaineelle asetetut tavoitteet saavuttanut, vai eivätkö ne sitä sisältäneet.

Pääluokan kehitys ja oppiminen kolmanneksi I tason alaluokaksi nimettiin oppimisen haasteita. Sen alaluokan sisältämät arviointilauseet kohdistuivat niihin haasteisiin, joita oppilaalla oli vielä oppiaineen tavoitteiden

saavuttamiseksi. Haasteet olivat hyvin yksilöllisiä ja laajuudeltaan erilaisia, kuten esimerkkilauseista (Taulukko 2) nähdään.

Neljännän I tason alaluokan lauseet kohdistuivat puolestaan kehityksen kuvaamiseen jollakin oppimisen osa-alueella. Kehityksen kuvaus oli joillakin oppilailla yleisten koulunkäyntiin liittyvien taitojen karttumista ja toisilla se saattoi taas olla taitojen kehittymisen myötä kasvanutta varmuutta omiin kykyihinsä. Kukin edellä esitelty I tason alaluokka jakautui oppiaineittain yhdestä seitsemään II tason alaluokkaan, jotka nimettiin oppiaineiden mukaan.

TAULUKKO 2 Kehitys ja oppiminen pääluokan alle uudelleen luokiteltuja arviointilauseita

Pääluokka	I tason alaluokka	II tason alaluokka	Luokiteltuja arviointilauseita
Kehitys ja oppiminen	Opitun hallinta	AI MA YL UE KU KÄ YLE	Luet tavuttaen. (6.1.1.1) Osaat mittaamisen perusasiat. (6.1.1.9) Olet omaksunut ympäristö ja luonnontiedossa tarvittavia työtapoja. (2.1.1.9) Osaat pohtia uskontoon liittyviä asioita. (5.1.2.10) Osaat käyttää välineitä tarkoituksenmukaisesti. (4.1.1.23) Osaat ommella käsin. (6.3.1.18) Osaat jo suunnitella työtäsi. (4.1.1.38)
	Osaamistaso	AI MA MU YL UE KÄ LI	Pystyt kirjoittamaan lauseita melkein virheettömästi. (2.1.2.3) Päässälaskut sujuvat hyvin. (6.1.3.11) Musisointi sujuu hienosti. (6.2.5.17) Tiedät paljon ympäristö- ja luonnontietoon liittyvistä asioista. (6.4.1.7) Muistat melko paljon asioita, joita olemme opiskelleet uskontotunnilla. (6.3.1.11) Sormivirkkaus onnistuu hienosti. (6.2.5.17) Hallitset eri liikuntamuotojen perusteita hienosti. (2.1.3.26)
	Oppimisen haasteita	AI MA KU KÄ	Äänteiden kestot ovat hankalia lukemisessa ja kirjoittamisessa. (1.1.4.4) Pitkissä laskuissa on vielä harjoittelemista. (6.1.5.12) Kynän käyttö piirtämisessä on vielä haparoivaa. (7.2.3.10) Saksien käyttäminen on sinulle toisinaan vaikeaa ja se vaikuttaa työn jälkeen. (3.1.2.24)
	Kehityksen kuvaus	AI MA LI YLE	Lukutaitosi on kehittynyt paljon, hienoa. (4.1.1.6) Sanallisiin ja sovellustehtäviin on alkanut tulla varmuutta, yritä vain sitkeästi! (1.1.2.8) Olet kehittynyt pelien ja leikkien pelaamisessa. (6.2.5.19) Kaiken kaikkiaan olet edistynyt työskentelyssä. (4.1.1.39)

Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin toiseksi pääluokaksi muotoutui opiskeluohjeet (Taulukko 3). Opiskeluohjeet- pääluokan alle tuli neljä I tason alaluokkaa sen mukaan, olivatko opettajien kirjoittamat opiskeluohjeita sisältävät arviointilauseet sävyiltään kehotuksia, neuvoja, rohkaisuja vai toivomuksia. Kaikissa opiskeluohjeita sisältävissä lauseissa oli kyse jostakin oppiaineen aihealueesta tai tavoitteesta, kuten esimerkkilauseista (Taulukko 3) nähdään.

Opettajat muistuttivat ja kehottivat oppilaitaan harjoittelemaan oppiaineiden mukaisia tavoitteita, kuten äidinkielellä lukemista ja kirjoittamista sekä matematiikassa erilaisia laskutoimituksia. Lisäksi he myös rohkaisivat ja kannustivat oppilaitaan myönteisillä sanavalinnoillaan. Neuvoissa opettajat toivat esille asioita, jotka voidaan saavuttaa jollakin tietyllä opiskelustrategialla. Jokainen pääluokan opiskeluohjeet alle muodostunut I tason alaluokka jakautui yhdestä yhdeksään II tason alaluokkaan oppiaineittain.

TAULUKKO 3 Opiskeluohjeet pääluokan alle uudelleen luokiteltuja arviointilauseita

Pääluokka	I tason alaluokka	II tason alaluokka	Luokiteltuja arviointilauseita
Opiskeluohjeet	Kehotus	AI MA MU YL UE KU KÄ LI YLE	Muista lukea rauhallisesti, niin virheet vähenevät. (6.2.2.2) Harjoittele vielä tunnistamaan geometrisiä muotoja. (6.1.5.6) Malta tehdä oma osuutesi yhteisessä musisoinnissa. (1.1.3.12) Kiinnitä vielä huomiota vihkotyösi siisteyteen. (6.3.1.10) Osallistu keskusteluihin rohkeammin. (3.1.3.17) Malta työskennellä huolellisesti loppuun saakka. (3.1.3.21) Älä lannistu, jollei työ heti onnistu. (6.4.3.13) Muista aina kuunnella ohjeet tarkasti, jotta pelit ja leikit onnistuvat. (6.2.5.20) Harjoittele vielä keskittymään olennaiseen ja tekemään työsi itsenäisesti. (7.1.2.17)
	Neuvo	AI KU LI	Tavuttaminen helpottaa kirjoittamista. (3.1.1.6) Turha kiire pois, niin työsi olisivat huolellisempia. (7.1.5.9) Aina ei voi voittaa. (6.2.4.20)
	Rohkaisu	AI MU YL UE KU KÄ LI YLE	Osallistu rohkeasti luokan puhetilanteisiin. (6.1.2.6) Laulat rohkeasti muiden mukana, joskus jopa yksinkin. (6.2.5.13) Teet hyviä päätelmiä. (6.2.5.10) Muistat hyvin käsiteltyjä asioita. (6.4.4.10) Muovailutyösi savesta oli onnistunut. (6.4.4.12) Keksit omia ratkaisuja ja työn jälki on hyvää. (3.1.5.18) Kokeile ja harjoittele rohkeasti myös uusia lajeja ja taitoja. (3.1.2.27) Osaat kyllä. (7.2.1.21)
	Toivomus	YLE	Voisit olla aktiivisempi luonnontiedon tunnilla. (3.1.3.14) Toivon sinulta lisää sitkeyttä tehtävien tekemiseen. (7.2.1.20)

Kolmas pääluokka, motivaatio ja asenne, sisälsi arviointilauseita, jotka kohdistuivat oppilaan asenteeseen tai hänen motivaatioonsa eri oppiaineissa (Taulukko 4). Motivaatio ja asenne pääluokan alle muodostui kolme I tason alaluokkaa; kiinnostuksen kohde, motivaatiotila ja myönteinen asenne.

I tason alaluokka, kiinnostuksen kohde, arviointilauseet sisälsivät tietoa siitä, mikä oppiaine tai oppiaineen sisältö oppilasta kiinnostaa. Lauseet olivat siis toteamuksia niistä oppiaineiden sisällöistä, joista oppilaat olivat kiinnostuneita. Motivaatiotila, I tason alaluokan alle luokitellut lauseet kuvasivat puolestaan arviointilauseita, joissa oppilaan motivaatiotilasta oli maininta esimerkiksi innokkaasti. Kyseiset arviointilauseet sisälsivät siis merkityksen, jossa opettaja kuvasi oppilaan motivaatiota jonkin oppiaineen tavoitteen suuntaisesti. I tason alaluokka myönteinen asenne sen sijaan sisälsi arviointilauseita, joissa opettajat totesivat oppilaan aktiivisuuden tai myönteisen asenteen näkyvän oppilaan tuntiaktiivisuutena oppitunneilla.

TAULUKKO 4 Motivaatio ja asenne pääluokan alle uudelleen luokiteltuja arviointilauseita

Pääluokka	I tason alaluokka	II tason alaluokka	Luokiteltuja arviointilauseita
Motivaatio ja asenne	Kiinnostuksen kohde	AI MA MU YL UE KU KÄ LI	Kerrot mielelläsi omia kokemuksia muille. (3.1.1.8) Kuvailet mielelläsi löytöjäsi tarkasti. (6.4.3.8) Olet kiinnostunut musiikin oppimisesta. (2.1.3.17) Olet kiinnostunut ympäristö- ja luonnontiedosta. (6.2.3.7) Kerrot mielelläsi omia kokemuksiasi muille. (6.1.5.16) Rakentelet mielelläsi tilateoksia. (2.1.1.17) Teet käsitöitä mielelläsi. (2.1.3.19) Pidät liikunnasta. (6.2.5.18)
	Motivaatiotila	AI MA MU UE KU KÄ LI	Otat innokkaasti osaa erilaisiin harjoituksiin. (5.1.2.4) Olet innostunut matematiikasta. (5.1.1.5) Osallistut innokkaasti soittotehtäviin. (6.1.2.16) Olet innokas esittämään uskontotuntien aiheita. (6.1.4.15) Nautit työskentelystäsi. (1.1.4.14) Askartelet innokkaasti ja näppärästi. (1.1.4.15) Leikit ja pelit saavat sinut innostumaan. (6.4.4.14)
	Myönteinen asenne	MU YL UE KÄ LI YLE	Asenteesi musiikin tunnilla on myönteinen. (3.1.4.17) Osallistut aktiivisesti ympäristö- ja luonnontietotunnilla. (6.1.4.13) Olet aktiivisesti mukana keskusteluissa. (6.3.5.11) Suhtaudut myönteisesti kädentöihin. (7.1.2.11) Osallistut aktiivisesti ja asenteesi liikuntaa kohtaan on myönteinen. (5.1.2.17) Osallistut aktiivisesti tunti työskentelyyn. (5.1.3.26)

Neljännän pääluokan, yksilöllisyys, alle luokiteltiin arviointilauseita, joissa arvioitiin tutkijan tulkinnan mukaan joko oppilaan luonteenpiirteitä, lahjakkuutta, luovuutta, työskentelytottumuksia, työskentelyn haasteita, työtapoja, työskentelyn kehitystä tai oppilaan itsetuntoa (Taulukko 5). Edellä mainituista I tason alaluokista neljä ensin mainittua jakaantuivat edelleen oppiaineittain yhdestä kahdeksaan II tason alaluokkaan. Työskentelyyn, työtapoihin ja itsetuntoon liittyvät I tason alaluokat puolestaan käsittivät vain yhden II tason alaluokan yleiset.

Luonteenpiirteet I tason alaluokan alle luokitelluissa arviointilauseissa arviointi kohdistui oppilaan luonteeseen jonkin oppiaineen tunnilla. Arviointilauseissa todettiin siis se, miten oppilas toimii luontaisesti. I tason alaluokassa lahjakkuus arviointilauseet viittasivat taas niiden taitoaineiden sisältöihin, joissa oppilaiden lahjakkuus tulee esille. Esimerkiksi liikunnassa erään oppilaan todettiin osaavan liikkua taitavasti musiikin mukaan, mikä viittaa hänen liikunnalliseen ja musiikilliseen lahjakkuuteensa.

I tason alaluokan luovuus arviointilauseet muodostuivat kuvataiteen tai käsityön arviointilauseista, joissa mainittiin oppilaiden omaperäisestä ja luovasta toiminnasta kyseisten oppiaineiden tunneilla. Työskentelytottumukset I tason alaluokan alle luokitellut arviointilauseet kohdistuivat taas siihen, miten oppilas huolehti esimerkiksi omasta koulunkäynnistään.

Työskentelyn haasteita I tason alaluokka oli puolestaan vastakohta työskentelytottumuksille sisältäen arviointilauseita, joissa tuotiin esille työskentelyyn tarvittavia apuja sen onnistumiseksi eri oppiaineiden tunneilla. Työskentelyn kehitys alaluokassa kerrottiin taas ne seikat, joissa oli edistetty. Työtavat I tason alaluokka sisälsi arviointilauseita erilaisten työtapojen

omaksumisesta. Viimeiseksi I tason alaluokaksi pääluokassa yksilöllisyys muotoutui itsetunto. Sen alaluokan sisältämät arviointilauseet sisälsivät piilomerkityksenä tiedon siitä, millaisena opettaja oppilaan itsetunnon näkee.

TAULUKKO 5 Yksilöllisyys pääluokan alle uudelleen luokiteltuja arviointilauseita

Pääluokka	I tason alaluokka	II tason alaluokka	Luokiteltuja arviointilauseita
Yksilöllisyys	Luonteenpiirteet	AI	Esiinnyt rohkeasti. (6.4.4.4)
		MA	Olet ahkera laskija. (3.1.2.6)
		MU	Osallistut reippaasti soittoon ja musisointiin. (1.1.5.13)
		YL	Teet tarkkoja havaintoja. (4.1.1.18)
		KU	Olet omatoiminen ja aloitekykyinen. (1.1.1.12)
		KÄ	Teet työsi huolella. (6.3.3.16)
		LI	Harjoittelet asioita ahkerasti. (5.1.2.18)
		YLE	Olet yhteistyökykyinen. (7.2.2.17)
	Lahjakkuus	AI	Sinulla on kyky eläytyä kuulemaasi ja katsomaasi. (3.1.1.7)
		MU	Opit helposti uusia lauluja. (3.1.4.18)
KU		Sommittelet taitavasti. (6.3.5.15)	
KÄ		Olet taitava käsitöissä. (7.2.1.11)	
Luovuus	LI	Osaat liikkua taitavasti musiikin mukaan. (6.3.2.21)	
	KU	Löydät usein omaperäisiä ratkaisuja töihisi. (2.1.2.18)	
Työskentelytottumukset	KÄ	Teet omaperäisiä käsitöitä. (3.1.3.24)	
	YL	Toimit aina tunnin luonteeseen sopivalla tavalla. (2.1.2.13)	
	KÄ	Olet omatoiminen käsitöissä. (6.1.2.21)	
Työskentelyn haasteita	YLE	Kannat itse vastuuta koulutehtävistäsi ja tarvikkeistasi. (6.1.3.30)	
	YLE	Tunneilla tarvitset aika paljon aikuisen apua ja ohjausta työskentelyn onnistumiseksi. (6.2.1.21)	
Työtavat	YLE	Osaat työskennellä sekä itsenäisesti että yhteistyössä toisten kanssa. (5.1.1.21)	
Työskentelyn kehitys	YLE	Olet edistynyt työskentelyssä ja yhteistyössä toisten kanssa. (6.3.3.25)	
Itsetunto	YLE	Osaat arvostaa omaa ja toisten työtä. (6.2.2.20)	

Teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä tehdyn luokitusrunгон viidenneksi pääluokaksi tässä tutkimuksessa muotoutui vuorovaikutustilanteet (Taulukko 6). Pääluokka jakautui edelleen neljään I tason alaluokkaan; toivottu käyttäytyminen, ei toivottu käyttäytyminen, käyttäytymisen kehitys ja suhtautuminen oppilaisiin. Näistä kukin alaluokka sisälsi vain yhden II tason alaluokan yleiset, koska käyttäytymisen arviointi annettiin erillisenä liitteenä, eikä sisältyneenä oppiaineiden arviointiin.

Toivottu käyttäytyminen I tason alaluokka sisälsi arviointilauseita, joissa oppilaan käyttäytymisestä annettiin myönteistä palautetta. Arviointilauseet sisälsivät tietoa sekä koulun että luokan omien sääntöjen ja ohjeiden noudattamisesta ja käyttäytymistapojen omaksumisesta. Vastakohtaksi toivottu käyttäytyminen I tason alaluokalle syntyi ei toivottu käyttäytyminen. Sen sisältämät arviointilauseet olivat lähinnä opiskeluohjeisiin luokiteltavissa olevia opastuksia ja neuvoja toivotun käyttäytymisen saavuttamiseksi. I tason alaluokan ei toivottu käyttäytyminen lauseita ei kuitenkaan luokiteltu opiskeluohjeiksi, koska yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää käyttäytymisen arviointia. Näin käyttäytymistä koskevat arviointilauseet luokiteltiin ja analysoitiin omana ryhmänä.

Kolmanneksi I tason alaluokaksi vuorovaikutustilanteet pääluokan alle muotoutui käyttäytymisen kehitys. Sen alle luokitellut arviointilauseet

sisälsivät tiedon kehityksestä, joka on ollut havaittavissa oppilaan käyttäytymisessä. Viimeiseksi I tason alaluokaksi tuli suhtautuminen oppilaisiin, joka sisälsi arviointilauseita oppilaiden suhtautumisesta toisiin oppilaisiin tai toiminnasta toisten oppilaiden kanssa.

TAULUKKO 6 Vuorovaikutustilanteet pääluokan alle uudelleen luokiteltuja arviointilauseita

Pääluokka	I tason alaluokka	II tason alaluokka	Luokiteltuja arviointilauseita
Vuorovaikutustilanteet	Toivottu käyttäytyminen	YLE	Osaat käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti. (1.1.2.19) Noudatat yhteisiä sopimuksia. (6.4.4.17)
	Ei toivottu käyttäytyminen	YLE	Joskus unohdat hiljaisuuden tunnilla. (6.1.4.25) Sinua pitää tosin muistutella aika paljon yhteisistä säännöistä. (3.1.2.29)
	Käyttäytymisen kehitys	YLE	Olet edistynyt yhteisten sopimusten noudattamisessa. (6.4.3.16)
	Suhtautuminen oppilaisiin	YLE	Puhut asiallisesti ja ystävällisesti muille oppilaille sekä aikuisille. (2.1.2.27) Haluat usein neuvoa ja auttaa tovereitasi. (6.1.3.24)

Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin neljännen vaiheen luokittelua Lankshear ja Knobel (2004, 340) kehottavat tekemään niin kauan, kunnes uusia käsitteitä ei enää löydy. Tässä tutkimuksessa aineistosta esiin nousseiden käsitteiden ryhmittelyä tehtiin useaan otteeseen. Lauseiden soveltuvuutta kuhunkin pääluokkaan ja I tason yläluokkaan kokeiltiin ja lopullinen sijoittelu tehtiin pitkän harkinnan jälkeen. Samoin pääluokkien ja I tason alaluokkien nimeämiseen käytettiin aikaa. Tällä tavoin lauseiden luokittelua kokeilemalla ja niiden merkityksiä uudelleen tulkitsemalla päädyttiin aineiston kylläntymis- eli saturaatiopisteeseen – aineistosta ei tutkimusongelmien valossa noussut enää mitään uutta.

Analysointivaihe oli hyvin työläs, koska pääaineisto oli suhteellisen laaja ja monipuolinen. Miles (1983) pitää myös kvalitatiivisen aineiston keräämistä ja analysointia hyvin työläänä. Keskeisin vaikeus kvalitatiivisen aineiston käytössä on se, että analyysiin käytettävät metodit eivät ole tarkasti muotoutuneet. (Miles 1983, 118.) Aineiston kanssa täytyi työskennellä melko kauan, ennen kuin aineistoon sopivat metodit muotoutuivat. Analyysivaiheeseen kuuluu aineiston kanssa työskentely ja sen organisointi, sen jakaminen järkeviin osiin, aineiston mielekäs yhdistäminen ja keskeisten asioiden löytäminen (Bogdan & Biklen 1992, 145).

5.4.4 Analyysiyksikkönä arviointilause

Tuomen ja Sarajärven (2002, 98) mukaan sisällönanalyysissa analyysiyksikkö valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien mukaisesti. Tavallisimmin käytetty analyysiyksikkö on sana, sanayhdistelmä, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Lankshear & Knobel 2004, 333). Tämän tutkimuksen kohdalla analyysiyksiköksi oli mielekästä valita arviointilause, sillä arviointilomakkeet koostuivat opettajan kirjoittamista arviointilauseista.

Alla olevat esimerkkilauseet ovat opettajien kirjoittamia arviointilauseita, joilla halutaan havainnollistaa yhden mielekkään analyysiyksikön mittaa ja sisältöä.

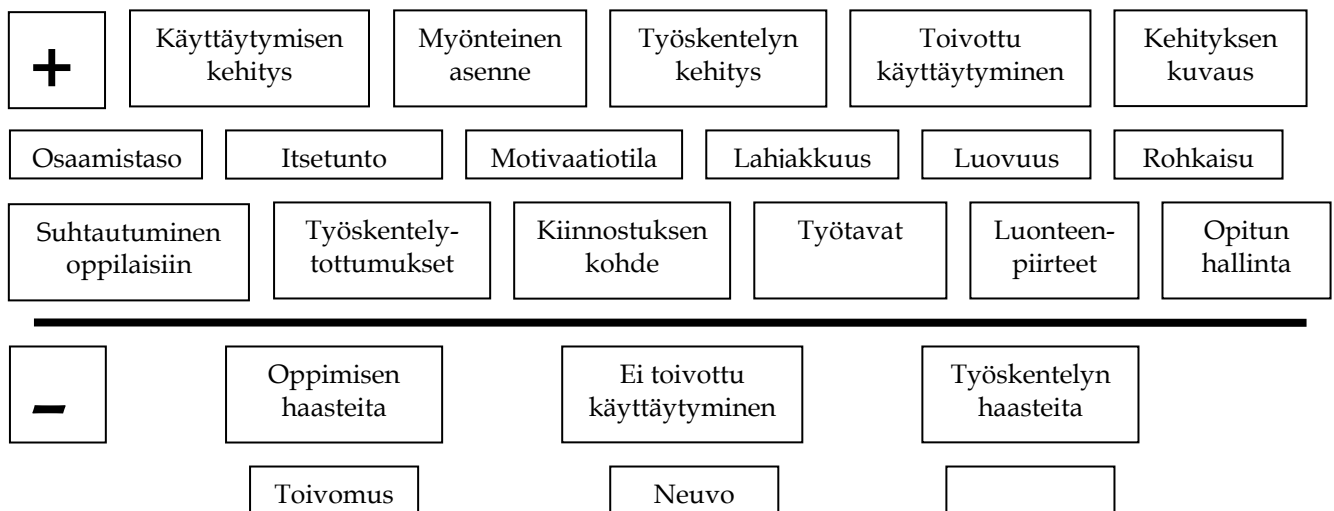
"Olet innolla mukana tuntien toiminnassa, varsinkin pelit ja leikit saavat sinut vauhtiin." (Keskitasoinen poika, 6.2.2.18)

"Lukutaitosi on varmistumassa, helpot lauseet alkavat onnistua." (Heikko tyttö, 1.1.1.1)

"Osaat työskennellä sekä itsenäisesti että yhteistyössä toisten kanssa." (Heikko poika, 5.1.1.21)

Lankshear ja Knobel (2004, 337) painottavat kiinnittämään huomiota aineistossa piilossa oleviin viesteihin. Analysoiko tutkija vain sen, mikä on ilmaistu selvästi dokumentissa vai ulottuuko analysointi myös piilossa oleviin viesteihin. He kehottavat merkitsemään ne sanat ja lausahdukset aineistosta myöhempää analyysia ajatellen.

Tämän tutkimuksen osalta analysoitaviksi viesteiksi valittiin sekä dokumentissa esiintyvät viestit että tutkijan tulkitsemat merkitykset eli piiloviestit. Koska tutkimuksen tavoitteena oli tutkia sanallisten arviointien sisältöjä, ei pelkkä kirjoitettu teksti olisi riittänyt arviointien sisältöjen ymmärtämiseksi. Tutkija on siis luokitellensa arviointilauseita tulkinnut myös niiden piilomerkityksiä. Taulukkoon 7 on koottu I tason alaluokkien sijoittuminen piilomerkityksen mukaan akselilla positiivinen - negatiivinen.



KUVIO 4 Arviointilauseiden piilomerkitysten tulkinnat I tason alaluokan mukaan akselilla positiivinen - negatiivinen

6 TUTKIMUSLÖYDÖKSET

Tutkimuslöydökset kuvataan tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä niin, että ensin selvitetään miten ensimmäisten luokkien opettajat arvioivat oppilaitaan sanallisesti: miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan määrällisesti ja laadullisesti sekä miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden käyttäytymistä ja työskentelytaitoja arvioidaan. Lisäksi selvitetään sitä, näkyykö sanallisissa arvioinneissa oppiainepainotuksia. Seuraavaksi selvennetään, mitä arvioinnin tehtäviä ensimmäisten luokkien opettajien sanalliset arvioinnit palvelevat ja viimeiseksi sitä, millaisia kokemuksia opettajilla on sanallisesta arvioinnista ja tietokonepohjaisen arvioinnin laatimisesta.

6.1 Lausemäärien vaihtelu

Tämän tutkimuksen yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää, miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan määrällisesti. Määrällinen analyysi tehtiin sukupuolta ja koulumenestystä kuvaavien luokkien kesken ensisijaisesti lausemääriä laskemalla ja vertailemalla.

Tutkimuksen perusteella koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavan luokan mukaan erilaisten oppilaiden sanallisten arviointilauseiden määrä ei keskimäärin eronnut määrällisesti tehdyssä vertailussa (Taulukko 7). Tutkimuksen mukaan heikoille tytöille annettiin keskimäärin 23 arviointilauseetta ja heikoille pojille 26 arviointilauseetta per sanallinen todistus. Keskitasoisille ja hyvillä tytöille annettu lausemäärä oli 26 arviointilauseetta per sanallinen todistus ja keskitasoisien ja hyvien poikien lausemäärä keskenään sama, 25 arviointilauseetta per sanallinen todistus. Koulumenestys ei siis tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan näyttänyt vaikuttavan annettujen arviointilauseiden määrään, vaan se vaihteli koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavan luokan mukaan 23 ja 26 lauseen välillä. Arviointilausemäärien vaihtelu koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavien luokkien välillä ei ole merkittävä. Samankaltaisen tutkimustuloksen koulumenestyksen vaikutuksesta sanallisen arvioinnin määrään on saanut myös Mäensivu (1999, 135), joka tutki 62 oppilaan todistuksia.

TAULUKKO 7 Arviointilausemäärien vaihtelu ja keskiarvo koulumenestyksen ja sukupuolen mukaan

KOULUMENESTYS	ARVIOINTILAUSEMÄÄRIEN VAIHTELU JA KESKIARVO	
	SUKUPUOLI	
	TYTTÖ	POIKA
HEIKKO	17-30, 23	
KESKITASOINEN	16-32, 26	15-38, 25
HYVÄ	18-35, 26	19-30, 25

Tämän tutkimuksen mukaan sanallisten arviointien määrällinen analyysi lausemääriä vertailemalla näytti, etteivät oppilaiden sukupuoli ja koulumenestys ole yhteydessä sanallisten arviointien laajuuteen. Arviointilauseiden määrä kunkin koulumenestystä ja sukupuolta käsittävän luokan sisällä puolestaan vaihteli suuresti. Heikkojen tyttöjen kesken lausemäärän vaihtelu oli esimerkiksi 17–30 lausetta. Suurin vaihtelu arviointilausemäärissä oli heikoilla ja keskitasoisilla pojilla, sillä kyseisten luokkien sisällä arvioinnin määrä vaihteli enimmillään jopa 23 lausetta. Tällainen arviointilausemäärien vaihtelu on merkittävä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 262) sekä kunnan opetussuunnitelmassa (2005–2006, 33) ohjeistetaan, että perusopetuksen kaikki oppiaineet arvioidaan ympäristö- ja luonnontieto- aineryhmää lukuun ottamatta erillisinä. Tämän tutkimuksen sanallisissa arvioinneissa ei edellä mainittu ohje oppiaineiden arvioinnista kuitenkaan kaikissa todistuksissa toteutunut. Kolmelle koulumenestykseltään heikolle, neljälle keskitasoiselle ja kolmelle hyvälle oppilaalle ei annettu lukukausitodistuksissa lainkaan sanallista arviointia musiikista. Kaikki kyseiset oppilaat olivat samasta koulusta, mutta kahdelta rinnakkaiselta luokalta. Syytä arvioimatta jättämiseen ei lähdetty tarkemmin selvittämään, mutta syynä voi olla unohdus. Toisaalta syy voi olla myös se, etteivät kyseisten luokkien luokanopettajat ole opettaneet luokilleen musiikkia ja musiikin arvioinnin oli tällöin antanut musiikin opettaja erillisellä tiedotteella. Kunnan opetussuunnitelmassa ei ole kuitenkaan mainintaa tällaisesta poikkeavasta toimintavasta.

6.2 Osaamistaso koulumenestyksen kuvaajana

Tämän tutkimuksen yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanalliset arvioinnit eroavat toisistaan laadullisesti. Erojen löytämiseksi vertailtiin luokitusrungon avulla saatuja I tason alaluokkia. Arviointien eroja tutkittiin lauseiden merkityksistä.

Tutkimuksen mukaan kaikkien koulumenestystä kuvaavien luokkien oppilaat saivat enemmän arviointia osaamistasostaan kuin opitun hallintaa koskevista asioista, jota voidaan pitää hyvänä suuntana. Arviointilauseet osaamisen

tasosta kun opetussuunnitelman perusteiden (2004, 260) ja kunnan opetussuunnitelman (2005–2006, 26–27) mukaisesti antavat arvokasta tietoa oppilaalle itselleen. Osaamistason arvioinneissa oli koulumenestys luokittain kuitenkin eroja, joista tässä on esitelty vain äidinkielen ja matematiikan arviointilauseet. Muiden oppiaineiden osalta osaamistason arviointilauseita oli vain muutamia.

Osaamistasoa kuvaavia arviointilauseita vertailemalla havaittiin, että hyvät tytöt ja hyvät pojat saivat äidinkieltä ja matematiikkaa koskevissa osaamisen tasoa kuvaavissa arviointilauseissa muun muassa attribuutteja itsenäisesti, luontevasti, taitavasti, nopeasti, näppärästi ja erittäin hyvin, kuten esimerkeistä nähdään.

"Sinulle kirjoittaminen on helppoa ja luontevaa." (Hyvä tyttö, 5.1.4.1)

"Luet nopeasti ja sujuvasti sanoja ja lauseita." (Hyvä tyttö, 5.1.5.1)

"Lasket virheettömästi sanallisia tehtäviä lukualueella 0–100." (Hyvä tyttö, 5.1.5.6)

"Luet jo sujuvasti ja ilmeikkäästi tarinoita." (Hyvä poika, 6.3.4.1)

"Myöskin päässä laskut sujuvat erittäin hyvin." (Hyvä poika, 6.3.4.8)

"Lasket itsenäisesti ja nopeasti yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 0–100." (Hyvä poika, 7.1.5.3)

Koulumenestykseltään hyvien oppilaiden siis ajateltiin hallitsevan opetetut asiat hyvin tai erinomaisesti kautta oppiaineiden, kun taas heikkojen tyttöjen ja heikkojen poikien ryhmissä käytetyimmät osaamistasoa kuvaavat attribuutit äidinkieleessä ja matematiikassa olivat melko sujuvasti, hitaasti, melko hyvin ja useimmiten.

"Osaat kirjoittaa melko hyvin sanoja ja aikuisen avustuksella lauseita." (Heikko tyttö, 7.1.2.3)

"Lasket hitaasti yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 0–20." (Heikko tyttö, 7.1.2.4)

"Ratkaiset päässä laskuja useimmiten lukualueella 0–20." (Heikko poika, 2.1.1.7)

"Luet melko sujuvasti sanoja ja lauseita." (Heikko poika, 5.1.2.1)

"Ymmärrät lukemaasi melko hyvin." (Heikko poika, 6.1.1.2)

Keskitasoisten oppilaiden ryhmässä osaamisen tasoa kuvaavien lauseiden käytetyimpiä määrittelyjä olivat puolestaan melkein virheettömästi, hyvin, mukavasti, lähes, melko sujuvasti ja kohtuullisen sujuvasti.

"Ratkaiset päässä laskuja lukualueella 0–20 kohtuullisen sujuvasti." (Keskitasoinen tyttö, 2.1.2.6)

"Ymmärrät lukemaasi hyvin." (Keskitasoinen tyttö, 6.1.3.3)

"Kirjoitat sanoja lähes virheettömästi." (Keskitasoinen tyttö, 6.4.4.2)

"Myös päässä laskut onnistuvat melko hyvin." (Keskitasoinen poika, 6.2.2.6)

"Osaat lukea melko sujuvasti lauseita." (Keskitasoinen poika, 6.4.2.1)

Osaamisen tasoa kuvaavat lauseet jakautuivat koulumenestystä kuvaavien luokkien mukaan, eikä sukupuolella näyttänyt olevan merkitystä määreiden jakautumiseen. Koulumenestykseltään hyvät oppilaat näyttivät opettajien mielestä osaavan paremmin tavoitteiden mukaiset asiat oppiaineesta riippumatta. Heidän tasonsa suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin oli hyvää tai erittäin hyvää. Koulumenestykseltään heikkojen ja keskitasoisten osalta oppiaineittain asetettuihin tavoitteisiin oli taas ylletty melko hyvin. Tutkimustuloksista voidaan nähdä, ettei koulumenestysluokilla heikko ja keskitasoinen ollut eroja osaamistasossa, mutta hyvien oppilaiden arvioinnit osaamisen tasoa kuvaavissa lauseissa erottuivat muista koulumenestysluokista selvästi.

6.3 Opiskeluohjeiden painottuminen

Opiskeluohjeiden osalta koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden arviointilauseista löytyi määrällisiä ja laadullisia eroja. Erot tulivat esille sekä sukupuolen että koulumenestystä kuvaavan luokan suhteen.

Sisällöllisesti opiskeluohjeet hyvien, keskitasoisten ja heikkojen oppilaiden välillä erosivat selvästi. Hyvät ja keskitasoiset oppilaat saivat kehotuksia, jotka olivat pääpiirteiltään muistuttavia. Ne sisälsivät viittauksia oppilaan malttamiseen ja työn huolelliseen tekemiseen, kuten esimerkeistä havaitaan.

"Muista aina tarkistaa mitä olet kirjoittanut." (Hyvä tyttö, 6.2.5.5)

"Muista tehdä värityskin loppuun asti harkiten ja huolella." (Hyvä poika, 6.1.4.20)

"Muista treenata myös kesällä." (Keskitasoinen tyttö, 1.1.2.3)

Kehotukset olivat hyvillä ja keskitasoisilla oppilailla samankaltaisia kaikissa oppiaineissa. Heikoille oppilaille annetut kehotukset olivat puolestaan enemmän patistuksia ja käskyjä kuin muistutuksia opiskeltavista asioista. Esimerkeistä nähdään, että kehotukset sisälsivät napakoita ohjeita muun muassa siitä, mihin oppilaan tulee kiinnittää huomiota.

"Harjoittele vielä sinnikkäästi aikataulussa pysymistä ja kuuntelemista." (Heikko tyttö, 6.3.2.24)

"Harjoittele vielä tunnistamaan geometrisiä muotoja." (Heikko poika, 6.1.1.8)

"Älä naura toisten epäonnistumisille äläkä matki muita." (Heikko poika, 6.1.4.16)

Kehotukset jakautuivat muissa koulumenestystä kuvaavissa luokissa, paitsi heikkojen oppilaiden ryhmässä, tasaisesti usean oppiaineen välille. Heikkojen oppilaiden osalta, kuten lainauksista nähdään, ohjeet keskittyivät pääosin äidinkieleen, jonka osalta oppilaita kehoitettiin lukemaan ja kiinnittämään huomiota kirjoittamiseen.

"Harjoittele sinnikkäästi lukemaan lauseita." (Heikko tyttö, 7.1.2.2)

"Harjoittele päivittäin." (Heikko poika, 3.1.1.4)

"Harjoittele myös huolellisia kirjainmuotoja." (Heikko poika, 6.1.1.6)

"Kiinnitä huomiota käsialaan." (Heikko poika, 7.1.1.3)

Sen lisäksi, että heikot oppilaat saivat äidinkieleen liittyviä kehotuksia, iso osa opiskeluohjeista oli myös yleisiä koulunkäyntiin liittyviä evästyksiä. Yleiset ohjeet olivat pääosin keskittymiseen, huolellisuuteen ja itsenäiseen työskentelyyn liittyviä opastuksia, kuten esimerkit osoittavat.

"Harjoittele vielä keskittymistä ja työrauhan antamista." (Heikko poika, 6.3.1.26)

"Opettele tekemään työsi itsenäisemmin ilman kehottamista loppuun saakka." (Heikko poika, 6.4.1.19)

"Harjoittele tekemään työtä huolellisesti loppuun saakka." (Heikko poika, 7.1.1.17)

Koulumenestyksestä riippumatta opiskeluohjeiden osuus todistuksen koko sisällöstä oli pieni. Vähiten opiskelua koskevia ohjeita annettiin koulumenestykseltään hyvillä tytöillä, joiden sanallisissa todistuksissa oli vain keskimäärin 2 ohjetta. Keskitasoisille tytöille ja pojille annettiin keskimäärin 4 opiskeluohjetta per sanallinen todistus. Heikkojen poikien arvioinneissa oli keskimääräisesti 5 opiskeluohjetta ja heikkojen tyttöjen todistuksissa keskimäärin 3 ohjetta. Eniten opiskeluohjeita sisälsivät hyvien poikien arvioinnit, joissa oli keskimäärin 6 opiskeluohjetta.

Tutkimusaineistosta nousi esille myös yksi mielenkiintoinen, opiskeluohjeita selvästi painottava arviointi. Se oli 33 arviointilauseetta sisältävä, keskitasoiselle pojalle annettu sanallinen todistus, jossa opiskeluohjeet olivat kehotuksia, neuvoja ja rohkaisuja. Arviointi sisälsi yhteensä 10 opiskeluohjetta äidinkielestä, ympäristö- ja luonnontiedosta, uskonnosta, kuvataiteesta, liikunnasta ja työskentelystä. Kaikkiaan opiskeluohjeita oli melkein 1/3 koko oppilaan saaman todistuksen sisällöstä.

"Aloita lukeminen pienistä kirjoista." (AI, 3.1.3.4)

"Muista sanavälit ja isot kirjaimet." (AI, 3.1.3.5)

"Voisit osallistua rohkeammin keskusteluihin." (AI, 3.1.3.8)

"Voisit olla aktiivisempi luonnontiedon tunnilla." (YL, 3.1.3.14)

"Teet siistiä vihkotyötä." (YL, 3.1.3.15)

"Osallistu keskusteluihin rohkeammin." (UE, 3.1.3.17)

"Malta työskennellä huolellisesti loppuun saakka." (KU, 3.1.3.21)

"Kokeile ja harjoittele rohkeasti myös uusia lajeja ja taitoja." (LI, 3.1.3.26)

"Pyydä kuitenkin rohkeasti apua, niin edistyt paremmin omissa tehtävissäsi." (YLE, 3.1.3.32)

"Muista huolehtia kotitehtävistäsi tarkemmin." (YLE, 3.1.3.33)

Kyseisen oppilaan sanallisen todistuksen sisällössä painottuvat opiskeluohjeet, vaikka siinä pikemminkin olisi voitu painottaa niitä asioita, joita oppilas jo osaa. Niiden tavoitteiden arvioiminen, joihin oppilas on jo yltänyt, olisi tärkeää oppilaan itsetunnon kannalta. Näin voidaan todeta, koska arvioinnin tulisi olla kuvaus sen hetken osaamisesta. Myönteistä kyseisessä arvioinnissa on kuitenkin se, että opiskeluohjeiden määrä koko laajasta arvioinnista on alle kolmannes. Jos kyseessä olisi puolet suppeampi arviointi, opiskeluohjeiden määrä olisi ollut yli puolet koko arvioinnista.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että opettajien laatimissa sanallisissa arvioinneissa oli havaittavissa laadullisia ja määrällisiä eroja sekä koulumenestyksen että sukupuolen mukaan. Opiskeluohjeita annettiin eniten hyvillä pojilla, kun taas vähiten niitä saivat koulumenestykseltään hyvät tytöt. Sisällöllisesti opiskeluohjeet erosivat koulumenestystä kuvaavien luokkien suhteen, koska hyvillä ja keskitasoisille oppilaille annettiin lähinnä muistutuksen kaltaisia ohjeita heikkojen oppilaiden saadessa käskyn kaltaisia opastuksia esimerkiksi äidinkielestä. Opiskeluohjeiden sisällön osalta saadut tulokset eroavat osittain Mäensivun (1999, 143) saamista tuloksista. Hänen mukaansa opiskeluohjeet kohdistuivat äidinkieleen ja liikuntaan, kun taas tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opiskeluohjeet painottuivat äidinkieleen ja käyttäytymiseen.

6.4 Käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arviointi

Tutkimuksen yhtenä ongelmana oli selvittää, miten koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden käyttäytymistä ja työskentelytaitoja arvioidaan. Käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arviointia analysoitiin sisällöllisesti muita tutkimusongelmia tarkemmin, sillä tutkija pitää tärkeänä käyttäytymiseen ja työskentelyyn liittyvien osa-alueiden tarkastelua ennen kaikkea ensimmäisenä kouluvuonna. Tähän liittyvät esimerkiksi ryhmäytymisen ja hyväksytyksi tuleminen sekä työskentelytottumusten näkökulmat, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen kouluyhteisössä.

6.4.1 Käyttäytymisen arviointilauseiden määrällinen analyysi

Oppilaan käyttäytymisestä on perusopetusasetuksen 10 § mukaan annettava arvio kunkin lukuvuoden päättyessä. Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 262) käyttäytymisen arvioinnista muistutetaan, että siihen tulee osallistua kaikki oppilasta opettavat opettajat. Kunnan opetussuunnitelmassa (2005–2006, 27) painotetaan edelliset ohjeet mukaan lukien lisäksi käyttäytymisen arviointia suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Opetusta ohjaavissa dokumenteissa ei ole kuitenkaan mainintaa käyttäytymisen arviointia koskevista määristä.

Tutkimusaineiston määrällinen tarkastelu käyttäytymisen osalta näytti, että käyttäytymisestä annettujen arviointilauseiden määrä vaihteli osittain koulumenestystä ja osittain sukupuolta kuvaavien luokkien välillä (Taulukko 8). Lauseiden vertailu laadittiin pääluokittain tehdyn luokittelun perusteella.

TAULUKKO 8 Käyttäytymisen I tason alaluokat ja arviointien määrä koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavan luokan mukaan

Käyttäytymisen I tason alaluokat	Sukupuoli ja koulumenestys					
	Heikot pojat (12)	Heikot tytöt (3)	Keskitas. pojat (10)	Keskitas. tytöt	Hyvät pojat (6)	Hyvät tytöt (12)
Toivottu käytt.	8/12	2/3	9/10	6/6	5/6	11/12
Ei toivottu käytt.	2/12	0/3	1/10	0/6	1/6	0/12
Käytt. kehitys	3/12	1/3	1/10	0/6	1/6	0/12
Suhtaut. opp.	5/12	1/3	3/10	5/6	0/6	7/12

Tutkimusaineiston käyttäytymistä koskevat arviointilauseet erosivat hieman määrällisesti sukupuolen mukaan, mutta eivät koulumenestyksen mukaan. Esimerkiksi koulumenestykseltään hyvälle, keskitasoisille ja heikoille tytöille ei annettu yhtään arviointilauseetta ei toivotusta käyttäytymisestä. Poikien kesken yhdelle tai kahdelle oppilaalle per koulumenestystä kuvaava luokka annettiin arviointi ei toivotusta käyttäytymisestä. Arviointilauseen käyttäytymisen kehityksestä saivat yksi hyvä ja keskitasoinen poika sekä yksi heikko tyttö ja poika.

Suhtautuminen toisiin oppilaisiin- I tason alaluokan arvioinnit jakoutuivat pääosin koulumenestykseltään keskitasoisille ja hyvälle tytöille. Heistä yli puolet sai arviointilauseen suhtautumisestaan toisiin oppilaisiin. Hyville pojille ei annettu arviointia toimimisesta toisten oppilaiden kanssa ja heikoista sekä keskitasoisista pojista alle puolet sai arvioinnin suhtautumisestaan toisiin oppilaisiin.

Tuloksista voidaan nähdä, että tytöt saivat poikia enemmän arviointia suhtautumisestaan toisiin oppilaisiin. Lisäksi voidaan havaita, että hieman enemmän määrällisesti arviointia toivotusta käyttäytymisestä annettiin tytöille. Tulos on yhdensuuntainen Mäensivun (1999, 143) tutkimuksen kanssa, jossa myös todettiin tyttöjen arviointien painottavan opettajien ja koulun toivomaa käyttäytymistä.

6.4.2 Toivottu käyttäytyminen

Kunnan opetussuunnitelmassa (2005–2006, 29) on määritelty käyttäytymisen perustaso, jota kuvaa arvosana 8. Sanallisesti oppilas osaa silloin hyvin

- noudattaa yleensä koulun järjestyssääntöjä, ohjeita ja hyviä tapoja
- käyttäytyä asiallisesti ja ottaa muut huomioon

- ymmärtää vastuunsa kouluympäristöstä

Edellisiin lainauksiin viitaten toivotun käyttäytymisen arviointilauseet myös tutkimusaineistossa todettiin yhteisten sääntöjen tai sopimusten noudattamiseksi sekä käyttäytymiseksi hyvien tapojen mukaisesti. Näin arvioitiin kaikissa todistuksissa sukupuolta ja koulumenestystä kuvaavasta luokasta riippumatta. Seuraavat arviointilauseet sisältävät kaikkien koulumenestystä kuvaavien luokkien arviointilauseita, joissa oli kuitenkin havaittavissa sisällöllisiä eroja.

"Noudatat sovittuja sääntöjä koulupäivän aikana eri tilanteissa." (Hyvä tyttö, 2.1.3.28)

"Noudatat yleensä yhteisiä sopimuksia." (Hyvä poika, 6.1.4.27)

"Noudatat yhteisiä sopimuksia hyvin." (Keskitasoinen tyttö, 7.1.4.14)

"Käyttäydyt yleensä hyvien tapojen mukaisesti." (Keskitasoinen poika, 7.1.3.12)

"Käyttäydyt useimmiten hyvien tapojen mukaisesti." (Heikko tyttö, 7.1.2.13)

"Noudatat yhteisiä sopimuksia pääsääntöisesti, joskus niitä pitää kuitenkin muistella." (Heikko poika, 3.1.1.30)

Käyttäytymisen arviointilauseiden erot olivat koulumenestystä kuvaavien luokkien kesken nähtävissä sanavalinnoissa. Toivotun käyttäytymisen arviointilauseista havaittiin, että hyvien tyttöjen ja keskitasoisten tyttöjen toivottua käyttäytymistä kuvaavat lauseet olivat keskenään sisällöltään ja sanavalinnoiltaan samanlaisia, kuten esimerkit osoittavat.

"Osaat käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti ja ottaa toiset huomioon." (Hyvä tyttö, 5.1.4.16)

"Osaat käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti." (Keskitasoinen tyttö, 1.1.2.19)

"Käyttäydyt asiallisesti ja osaat ottaa toiset huomioon." (Keskitasoinen tyttö, 7.1.4.13)

Hyvien poikien, keskitasoisten poikien sekä heikkojen tyttöjen ja heikkojen poikien toivotun käyttäytymisen arviointilauseet olivat taas keskenään hyvin samanlaisia. Niissä oli hyvien ja keskitasoisten tyttöjen arviointilauseisiin verrattuna eroja siinä, että niihin oli lisätty ajan määreitä tai käytetty sävyltään erilaisia verbejä.

"Noudatat yleensä yhteisiä sopimuksia ja sääntöjä." (Hyvä poika, 6.3.4.22)

"Noudatat yhteisiä sopimuksia useimmiten." (Hyvä poika, 7.1.5.16)

"Olet hiljalleen edistynyt yhteisten sopimusten noudattamisessa." (Keskitasoinen poika, 3.1.2.28)

"Pyrit noudattamaan koulun ohjeita ja sääntöjä." (Keskitasoinen poika, 6.2.2.21)

"Noudatat yleensä yhteisiä sopimuksia." (Heikko tyttö, 7.1.2.14)

"Yrität parhaasi mukaan noudattaa yhteisiä sopimuksia." (Heikko poika, 7.2.1.14)

Koulumenestykseltään hyvien tyttöjen ja keskitasoisten tyttöjen toivotun käyttäytymisen arviointilauseiden sisällöt erosivat selkeästi muiden koulumenestystä kuvaavien luokkien vastaavista arviointilauseista. Hyvien ja keskitasoisten tyttöjen saamissa käyttäytymistä koskevissa arviointilauseissa todettiin se, että oppilas on saavuttanut käyttäytymiselle asetetut tavoitteet. Tarkasteltaessa käyttäytymistä koskevia arviointeja rinnan kunnan opetussuunnitelmassa asetetun käyttäytymisen perustason kanssa, voitiin hyvien ja keskitasoisten tyttöjen nähdä saavuttaneen käyttäytymisen perustason tai sitä yhtä ylemmän tason, eli numeroarvosanan 9. Vastaavasti taas muiden koulumenestystä kuvaavien luokkien käyttäytymistä kuvaavat arviointilauseet muodostivat perustason tai sitä yhtä alemman tason. Tämä voitiin nähdä niistä sanavalinnoista, joita edellä tuotiin esille.

6.4.3 Ei toivottu käyttäytyminen

Kuten määrällisen analyysin yhteydessä kävi ilmi, yläluokan ei toivottu-käyttäytyminen, kaikki viisi arviointilauseetta annettiin pojille. Ei toivottu käyttäytyminen - I tason alaluokan arviointilauseet jakautuivat neljälle koulumenestykseltään eritasoiselle pojalle. Arviointilauseista kaksi kohdistui työrauhaan ja kolme muuta lausetta sisälsivät arvion siitä, ettei oppilas vielä muista yhteisesti sovittuja käyttäytymistä koskevia sopimuksia ja ohjeita.

"Joskus unohdat hiljaisuuden tunnilla." (Hyvä poika, 6.1.4.25)

"Tiedät ohjeet ja sopimukset, mutta toisinaan niiden mukaan toimiminen on vaikeaa." (Keskitasoinen poika, 3.1.2.32)

"Joskus yhteiset sopimukset unohtuvat." (Heikko poika, 6.3.1.20)

Ei toivottua käyttäytymistä voidaan pitää vastakohtana toivotulle käyttäytymiselle, mutta näin pienen aineiston ja neljän yksittäisen oppilaan perusteella ei voida yleistää poikien saavan enemmän arviointia ei toivotusta käyttäytymisestä. Tosin saatu tulos voi olla suuntaa antava.

6.4.4 Käyttäytymisen kehitys

Käyttäytymisen kehitys- yläluokan arvioinnit kohdistuivat kaikissa koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavissa luokissa siihen, miten oppilas on edistynyt käyttäytymisessään suhteessa koulun käyttäytymistä koskeviin tavoitteisiin. Arviointilauseet, joista tyypillisimmät tapaukset alla, sisälsivät tiedon lähinnä kehittymisestä yhteisten ohjeiden noudattamisessa.

"Olet edistynyt yhteisten sopimusten ja sääntöjen noudattamisessa." (Hyvä poika, 6.2.4.21)

"Olet edistynyt yhteisten sopimusten noudattamisessa." (Heikko tyttö, 6.3.2.23)

I tason alaluokka käyttäytymisen kehitys olisi voitu liittää myös osaksi I tason alaluokkaa toivottu käyttäytyminen, koska edellä mainittu alaluokka sisälsi vain muutamia arviointilauseita. Toinen peruste sen sulauttamiseksi toivotun käyttäytymisen kanssa yhteen on sen sisällössä. Kyse on molemmissa yläluokissa myönteisestä käyttäytymisen tasosta tai sen kehityksestä toivottuun suuntaan.

6.4.5 Suhtautuminen toisiin oppilaisiin

Arvioinnin sisältö kohdistui I tason alaluokassa suhtautuminen toisiin oppilaisiin opetussuunnitelman perusteiden (2004, 262) ja kunnan opetussuunnitelmassa mainittuihin (2005–2006, 29) tavoitteisiin; miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön. Kyseiset sisällöt näkyvät alla olevista esimerkeistä.

"Otat huomioon toiset oppilaat." (Hyvä tyttö, 5.1.4.15)

"Osaat ottaa huomioon toiset ihmiset ja ympäristösi." (Keskitasoinen tyttö, 6.4.4.16)

"Tulet toimeen hyvin luokkatovereittesi kanssa." (Keskitasoinen poika, 6.4.2.16)

"Osaat auttaa toisia ja ottaa toiset huomioon." (Heikko poika, 6.3.1.27)

"Osaat neuvoa ja auttaa tovereitasi." (Hyvä tyttö, 6.1.5.23)

"Haluat usein neuvoa ja auttaa tovereitasi." (Keskitasoinen tyttö, 6.1.3.24)

"Osaat ottaa huomioon toiset ihmiset ja ympäristösi." (Keskitasoinen poika, 7.2.3.13)

"Toimit yhteistyössä paremmin kuin koulun alussa." (Heikko tyttö, 6.3.2.30)

"Osaat pyytää hienosti anteeksi ja selvittää erimielisyydet." (Heikko poika, 5.1.2.21)

Tähän tutkimukseen saaduissa sanallisissa arvioinneissa käyttäytyminen kohdistui opetussuunnitelman perusteiden ja kunnan opetussuunnitelman mukaisiin sisältöihin. Eroja sisällöllisesti koulumenestystä ja sukupuolta

kuvaavissa luokissa oli vain I tason alaluokassa toivottu ja ei toivottu käyttäytyminen. Näin voidaan todeta, sillä kaikki oppilaat saivat koulumenestyksestään riippumatta arviointia toivotusta käyttäytymisestään. I tason alaluokat toivottu käyttäytyminen ja ei toivottu käyttäytyminen sisälsivät arviointilauseita, joissa mainittiin koulun sääntöjen sekä yleisten ohjeiden noudattamisesta ja työrauhan antamisesta muille tai niiden laiminlyömisestä. Lisäksi joissakin arvioinneissa arvioitiin käyttäytymisen kehitystä viitaten siihen, onko käyttäytymisessä edistytty. Jotkut oppilaat saivat myös arviointia suhtautumisestaan toisiin oppilaisiin.

Yleisesti käyttäytymisen arviointilauseiden sisällöt olivat yhteneviä ja niiden sävy kannustavan myönteinen. Hyville tytöille ei annettu yhtään arviointia ei toivotusta käyttäytymisestä ja poikien kesken ei toivotun käyttäytymisen arviointilauseet jakautuivat koulumenestykseltään erilaisille oppilaille. Lisäksi sisällöllisesti analysoiden hyvät ja keskitasoiset tytöt näyttivät saavuttaneen koulun käytöstavat muita koulumenestysluokkia nopeammin.

6.4.6 Työskentelytottumusten arvioiminen

Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 262) määritellään, että työskentelyn arviointi on osa oppilaan oppimistaitojen arviointia ja sen pohjana ovat työskentelylle eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Lisäksi mainitaan, että työskentelyn arvioinnissa tulee ottaa huomioon, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Kunnan opetussuunnitelmassa (2005–2006, 28) työskentelyn arvioinnin tavoitteeksi on edellisten ohjeiden lisäksi nostettu oppilaan oman työn arvostaminen.

Tavoitteet huomioiden tutkimukseen saadut sanalliset arvioinnit toteuttivat työskentelytaitojen arvioinnin osalta opetussuunnitelman perusteiden ja kunnan opetussuunnitelman velvoitteita, sillä työskentelyn arvioinnit sisälsivät koulumenestysluokittain arviointeja työskentelytottumuksista, työskentelyn haasteista ja työtavoista. Lisäksi muutamille oppilaille annettiin arviointi työskentelyn kehityksestä.

Työskentelyn arvioinnin analyysi tehtiin yhtenäisenä kaikkien koulumenestystä kuvaavien luokkien kesken. Saatujen havaintojen perusteella työskentelytottumuksia koskevat arvioinnit olivat yleisimpiä työskentelyyn liittyviä arviointeja, eikä niitä annettu oppiaineisiin sisältyneinä, vaan erillisellä liitteellä. Työskentelytottumuksia kuvaavat arviointilauseet olivat keskenään hyvin samanlaisia ja kannustavia koulumenestystä kuvaavien luokkien kesken. Esimerkeistä nähdään, että työskentelytottumuksiin liittyvät asiat oli opittu ensimmäisellä luokalla hyvin.

"Kannat itse vastuuta koulutehtävistäsi ja tarvikkeistasi." (Hyvä tyttö, 6.1.5.29)

"Olet lukenut tunnollisesti läksysi ja tehnyt tehtäväsi." (Hyvä poika, 6.2.4.24)

"Huolehdi koulunkäynnistäsi." (Keskitasoinen tyttö, 2.1.2.31)

"Osallistut aktiivisesti tuntityöskentelyyn." (Keskitasoinen poika, 6.4.3.24)

"Huolehdi hyvin koulutehtävistäsi ja tarvikkeistasi." (Heikko tyttö, 7.1.2.15)

"Osaat huolehtia työskentely-ympäristöstäsi." (Heikko poika, 7.2.2.15)

Kaikkien koulumenestystä kuvaavien luokkien pojat saivat arviointilauseita työskentelyn kehityksestä. Tytöistä taas vain koulumenestykseltään hyvät saivat työskentelyn haasteiden arviointia, jossa arvioinnin kohteena oli toteamus aikuisen avun tarpeesta, kuten tyyppillisistä tapauksista nähdään.

"Keskityt tunneilla vain aikuisen avustuksella." (Hyvä tyttö, 6.2.5.25)

"Tarvitset kuitenkin vielä paljon aikuisen ohjausta ja valvontaa." (Hyvä poika, 6.2.4.22)

"Tunneilla tarvitset paljon aikuisen apua ja ohjausta työskentelyn onnistumiseksi." (Keskitasoinen poika, 6.2.3.22)

"Keskityt työskentelyyn aikuisen avustuksella." (Heikko poika, 7.2.1.22)

Aineisto kuvasti koulun pitävän hyvän työskentelyn tavoitteena ensisijaisesti huolellisuutta, vastuun kantamista läksyistä ja tarvikkeista, itsenäisyyttä, vastuullisuutta sekä tunnollisuutta. Työskentelyyn kohdistunut arviointi erosi selvimmin laadullisesti tehdyssä vertailussa siinä, että hyvät tytöt saivat arviointia työskentelyn haasteista ja pojat puolestaan työskentelyn kehittymisestä.

6.5 Äidinkielen arvioinnin arvostaminen

Tähän tutkimuksen saaduista sanallisista arvioinneista haluttiin tutkia myös sitä, näkyykö niissä eri oppiaine- tai sisältöaluepainotuksia. Oppiainejako oli todistuksissa valmiina, kun taas sisältöalueiden muotoutuminen tapahtui aineiston analyysin yhteydessä. Koko pääaineisto eli sanalliset arvoinnit sisälsivät yhteensä 1239 arviointilauseita ja niiden jakautuminen oppiaineittain näkyy taulukosta 9. Taulukkoon 10 on puolestaan koottu arviointilauseiden määrät pääluokittain kunkin koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavan luokan mukaan.

Tulosten mukaan ensimmäisten luokkien opettajien laatimissa sanallisissa todistuksissa oli nähtävillä sekä oppiaine- että sisältöaluepainotuksia (Taulukko 9). Lähes viidennes kaikista arviointilauseista oli äidinkielen arviointeja, kun taas musiikin arviointilauseita oli vain 5,6 %. Toiseksi eniten arviointia annettiin käyttäytymisen, kolmanneksi eniten työskentelyn ja neljänneksi eniten matematiikan osalta. Kun tulosta verrataan numeroarvioinnin rakenteeseen, jossa kaikilla oppiaineilla on saman, yhden numeron verran tilaa, osoittaa tulos sanallisen arvioinnin muuttavan perinteisen todistuksen rakennetta. Akateemisten oppiaineiden sekä käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi saa sanallisessa arvioinnissa aiempaa suuremman painoarvon. Taitoaineiden, joihin

luetaan musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta, osuus yhteensä on noin kolmannes koko sanallisen arvioinnin sisällöstä.

TAULUKKO 9 Arviointilauseiden määrä ja osuus prosentteina koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavan luokan ja oppiaineiden mukaan

	AI	MA	YL	UE	MU	KU	KÄ	LI	KÄYT.	TYÖSK.	YHT.
Heikot tytöt	14	7	4	5	3	6	7	4	11	8	69
Heikot pojat	62	34	19	21	18	25	23	21	42	39	304
Kesk. tytöt	29	21	10	12	10	14	12	11	19	17	155
Kesk. pojat	44	26	16	19	10	26	19	20	36	35	251
Hyvät tytöt	58	38	21	21	19	25	25	21	41	40	309
Hyvät pojat	27	19	10	8	9	11	12	15	22	18	151
YHT.	234	145	80	86	69	107	98	92	171	157	1239
YHT. %	18,8	11,7	6,5	7,0	5,6	8,6	8,0	7,4	13,8	12,6	100

Tarkempi vertailu kahden eniten arviointilauseita sisältävän oppiaineen, äidinkielen ja matematiikan, kohdalla osoittaa, että niiden osuus yhteensä koko arvioinnista oli koulumenestykseltään hyvillä oppilailla keskimäärin 41,5 %, keskitasoisilla oppilailla keskimäärin 39,5 % ja heikoilla oppilailla keskimäärin 41,9 %.

Oppilaiden saamalla arvioinnin oppiainepainotuksella on yhteys käytäntöön siinä, että oppilaiden tulisi saada monipuolista arviointia. Toinen yhtymäkohta on opettajan työmäärään. Lisäksi määrällinen analyysi kertoi oppiaineilla olevan erilaisen painoarvon, koska äidinkielen arvioinnin osuus sanallisessa todistuksessa verrattuna vähiten arvioituun aineeseen, musiikkiin, oli yli kolminkertainen.

TAULUKKO 10 Arviointilauseiden määrät ja prosenttiosuudet sisältöalueittain koulumenestyksen ja sukupuolen mukaan

	Pääloukat (sisältöalueet)					Yht.
	Kehitys ja oppiminen	Opiskelu -ohjeet	Motivaatio ja asenne	Yksilöllisyys	Vuorovaikutustilanteet	
Hyvät tytöt	101	27	59	92	34	
Hyvät pojat	43	34	29	34	12	
Keskitas.tytöt	43	21	29	44	17	
Keskitas.pojat	80	37	44	69	19	
Heikot tytöt	22	8	12	20	6	
Heikot pojat	96	56	61	67	24	
Yhteensä	385	183	233	326	112	1239
Yhteensä %	31,1	14,8	18,8	26,3	9,0	100

Aineisto sisälsi 183 opiskeluohjetta, 385 kehitykseen ja oppimiseen, 233 motivaatioon ja asenteeseen, 326 yksilöllisyyteen ja 112 vuorovaikutustilanteisiin liittyvää arviointilauseita. Tulosten mukaan sanallisissa arvioinneissa tässä tutkimuksessa painottuivat siis oppilaan kehitys ja oppiminen sekä oppilaan yksilöllinen arviointi. Oppilaan kehitykseen ja oppimiseen kuuluivat opitun hallinnan lisäksi osaamisetasoa, oppimisen haasteita ja oppimisen toteamista kuvaavat lauseet. Vähiten sanallista arviointia tutkimuksen mukaan annettiin vuorovaikutustilanteista, joihin kuuluviksi luettiin oppilaan toivottu ja ei toivottu käyttäytyminen sekä suhtautuminen toisiin oppilaisiin.

Mäensivun (1999, 98–99) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa saadut tulokset, tosin hän löysi oppimistulosten ja opiskelun olevan määrällisesti suurin arvioinninkohde sanallisissa arvioinneissa. Mäensivun tutkimuksen tuloksia ei voitu suoranaisesti verrata tämän tutkimuksen löydöksiin, sillä tutkimuksen lähtökohta ja analysointimenetelmä erosivat tämän tutkimuksen lähtökohdasta ja analysointimenetelmästä. Tämän tutkimuksen perusteella aineistosta voitiin löytää selviä oppiaine- ja sisältöpainotuksia, joista voidaan huomata, että oppiaineittain jaoteltuna käyttäytyminen on äidinkielen jälkeen toiseksi eniten arvioitu osa-alue, mutta sisällöllisesti analysoiden käyttäytymiseen kohdistuva arviointi on vähäisintä.

6.6 Arvioinnin tehtävät sanallisissa arvioinneissa

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kartoittaa, mitä arvioinnin tehtäviä opettajien laatimat sanalliset arvoinnit palvelevat. Arvioinnin tehtävillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan nimenomaan teoriataustan yhteydessä mainittuja oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan määrittelemiä tehtäviä.

Tutkimuksen sanallisissa arvioinneissa toteavan arvioinnin merkitys näkyi eri oppiaineiden tavoitteiden saavuttamisen toteamisena. Arviointilauseissa todettiin, mitkä oppiaineelle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet on saavutettu. Näin tehtiin kaikissa koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavissa ryhmissä. Toteava arviointi korostui kaikissa ryhmissä ennen kaikkea äidinkielen ja matematiikan arviointilauseissa, joista seuraavassa esimerkkejä.

"Osaat ratkaista ongelmatehtäviä." (Hyvä tyttö, 7.2.4.6)

"Osaat mittaamisen perusasiat." (Hyvä poika, 6.1.4.8)

"Kirjoitat lauseita ja pieniä juttuja." (Keskitasoinen tyttö, 7.1.4.2)

"Osaat lukea kellosta tasatunnit ja puolet tunnit." (Keskitasoinen poika, 3.1.2.11)

"Osaat lukea sanoja." (Heikko tyttö, 7.1.2.1)

"Luet tavuttaen." (Heikko poika, 6.1.1.1)

Ero toteavan ja motivoivan arvioinnin tehtävän välillä on tutkijan tulkinnan mukaan sanavalinnoissa. Merkitykseltään lause muuttuu motivoivammaksi, jos

siihen lisätään tieto siitä, miten tavoitteeseen on ylletty. Esimerkiksi arviointilause ”Osaat lukea sanoja” kuvaa sitä oppimistasoa, jonka oppilas hallitsee. Jos merkityksen kuitenkin halutaan muuttuvan saajaa motivoivaksi, tarvitaan oppimistasoa kuvaavia sanoja esimerkiksi ”Luet *sujuvasti* sanoja ja lauseita.”

Motivoivan tehtävän tärkein olemus on itsetuntoa ja minäkäsitystä kohottava vaikutus, joka näkyi tutkimusaineiston arvioinneissa yksilöllisenä palautteena ja kannustavina sanavalintoina. Motivoiva tehtävä toteutui arvioinneissa laajasti, koska arvioinnit kohdistuivat niihin tietoihin ja taitoihin, joita kyseinen oppilas yksilöllisesti hallitsi. Motivoivan tehtävän toteutuminen näkyy alla olevista esimerkeistä.

”Olet jo kirjoittanut lyhyitä lauseita.” (Hyvä poika, 6.2.4.4)

”Osaat iloita onnistuneista töistäsi.” (Keskitasoinen tyttö, 2.1.2.19)

”Keskityt hyvin töihisi ja maltat tehdä ne loppuun saakka.” (Keskitasoinen poika, 5.1.3.17)

”Osaat tehdä taiteellisia ja omaperäisiä töitä.” (Heikko tyttö, 6.3.2.17)

”Lukutaitosi on kehittynyt paljon, hienoa!” (Heikko poika, 4.1.1.6)

Arvioinnin motivoiva tarkoitus toteutuu oppilaan kannalta parhaiten silloin, kun hänen suoritustaan verrataan selvästi lausuttuihin tavoitteisiin. Näin saatu arviointi antaa oppilaalle parhaan mahdollisen tiedon seurata omaa kehitystään. (OAUTM 1973, 79.) Tältä kannalta katsottuna tämän tutkimuksen sanalliset arvioinnit palvelivat suurelta osin arvioinnin motivoivaa tehtävää, sillä opettajien antamissa arviointilauseissa korostuivat nimenomaan ne tavoitteet, jotka opetussuunnitelmassa kunkin oppiaineen kohdalla opetussuunnitelmassa oli mainittu.

Jotta oppilaan halu ja aktiivisuus oppimiseen säilyvät, tarvitaan jatkuvasti tietoa oppimisen etenemisestä. Palautetta hänen pitäisi saada muutenkin kuin opettajaltaan ja kirjallisista tuotoksistaan. Oppilaan kannalta arviointi on hyvin merkityksellistä, sillä se viestii hänelle, mikä on tärkeää ja oppimisen arvoista, mikä on arvostettua käyttäytymistä. Se määrittelee myös, millainen suoriutuminen on hyväksyttävää tai erinomaista. Se, mitä arvioidaan, on tärkeää ja sen osaaminen tuottaa hyötyä – mitä ei painoteta, jää toisarvoiseksi.

Ohjaavan arvioinnin tehtävän kannalta sanallinen arviointi on huomattavasti toimivampi menetelmä tähänastisen koulumenestyksen kertomiseen ja tulevaisuuden tavoitteiden asettamiseen kuin numeroin annettu arvosana. Pelkkä numero antaa viitteitä menestymisestä, mutta arvosanan varassa ei ole mahdollista tehdä oikeita opiskeluvaihtoehtoja. Numeroarvosanoihin ei anneta eriteltyä tietoa työskentelytottumusten onnistumisesta tai epäonnistumisesta, joka varsinkin ensiluokkalaisilla on tärkeä arvioinnin kohde. (OAUTM 1973, 78.)

Tutkimusaineistosta oli löydettävissä ohjaavia arviointilauseita. Ne olivat kaikilla koulumenestystä kuvaavilla luokilla pääosin opiskeluohjeita. Valtaosin opiskeluun liittyvät ohjeet sisälsivät tiedon siitä, mitä pitää vielä tehdä tavoitteiden saavuttamiseksi.

"Kun maltat paneutua, kirjoituksessasi sanat ja pienet lauseetkin onnistuvat."

(Hyvä poika, 1.1.3.3)

"Lukutaitosi kehittyy, kun luet ahkerasti kirjoja." (Keskitasoinen tyttö, 6.1.3.4)

"Kuuntele ja merkitse kotitehtävät hyvin, sillä ne ovat unohtuneet joiain kertoja." (Keskitasoinen poika, 6.4.3.25)

"Muista kuunnella ohjeet tarkasti, jotta pelit ja leikit onnistuvat." (Heikko poika, 6.2.1.16)

Ohjaavaa tehtävää kuvaavat arviointilauseet olivat siis opiskeluun liittyviä ohjeita, neuvoja ja rohkaisuja, jotka tiedottavuudeltaan olivat ensiluokkaiselle sopivia. Tiedottavuudella tässä tarkoitettiin sitä, että oppilaan suoritusta kuvaava tieto oli kuvattu sellaisin käsittein, jotka oppilas ymmärtää. Näin ainakin tutkija asian tulkitsee ja se näkyy seuraavista esimerkeistä.

"Tule rohkeammin mukaan yhteislauluun." (Hyvä tyttö, 7.2.4.9)

"Pyydä kuitenkin rohkeasti apua, niin edistyt paremmin omissa tehtävissäsi." (Keskitasoinen poika, 3.1.3.32)

"Aloita lukeminen pienistä kirjoista." (Heikko poika, 6.1.1.3)

Tällaiset opiskelua kuvaavat arviointilauseet ohjaavat oppilasta erilaisissa opiskelutilanteissa ja annettu tieto auttaa häntä eteen tulevissa opiskeluvalinnoissa.

Tähän tutkimukseen saaduissa sanallisissa arvioinneissa ei nähty olevan yhtymäkohtia arvioinnin ennustavaan tehtävään. Myös Korpisen (1976, 15) mukaan sen on ajateltu olevan tietyn koulumuodon päättymiseen liittyvä tehtävä, jolla oppilasta autetaan tekemään tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja ratkaisuja. Ennustavalla tehtävällä voidaan ennustaa millaiseksi saavutettu tieto tulee kehittymään.

Tutkimukseen saaduista sanallisista arvioinneista oli löydettävissä runsaasti oppilaan itsetuntemusta tukevia arviointilauseita, niin kuin seuraavista esimerkeistä voidaan nähdä.

"Osaat arvostaa omaa ja toisten työtä." (Hyvä tyttö, 1.1.5.20)

"Opit nopeasti uusia taitoja." (Hyvä poika, 6.2.4.15)

"Työsi ovat selkeästi sommiteltuja." (Keskitasoinen tyttö, 6.4.4.11)

"Käsialasi on kaunista." (Heikko poika, 7.2.1.4)

Itsetuntemuksen kehittäminen vaatii edellä mainitunlaista täsmällistä ja yksilöllistä palautetta, että oppilas näkisi heikot ja vahvat oppimisen alueensa.

Lisäksi opettajien laatimat sanalliset arvioinnit sisälsivät oppilaan itsearvostusta kohottavia arviointeja.

"Osaat keskittyä pitkäjänteiseen työskentelyyn." (Hyvä poika, 6.1.4.29)

"Osaat soittaa kitaraa, hienoa." (Keskitasoinen poika, 5.1.3.14)

"Olet oppinut kuulemaan alkuäänteet ja usein myös loppuäänteet." (Heikko tyttö, 6.3.2.2)

"Olet edistynyt kuvataiteessa hienosti." (Heikko poika, 3.1.1.22)

Oppilaan myönteisen itsearvostuksen tukeminen vaatii arvioinnilta myönteistä ja ennen kaikkea edistymistä korostavaa, kuvailevaa arviointia, jota edellä esille tuodut arviointilause-esimerkit korostavat. Edistymisen lisäksi arvioinnin tulisi kohdistua sellaiselle alueelle, jota oppilas itsekin arvostaa.

Oppilaan onnistumisen kokemukset kasvattavat hänen itseluottamustaan. Tämän tutkimuksen sanallisista arvioinneista ei löydetty oppilaan itseluottamusta tukevia arviointilauseita. Itseluottamuksen vahvistamiseen liittyvä arviointi näkyy parhaiten luokkatyöskentelyn arjessa, sillä opettajat antavat oppilailleen verbaalista palautetta välittömässä vuorovaikutuksessa oppituntien aikana.

Korpisen (1987, 48) näkemyksen mukaan tiedollisia tavoitteita korostava koulu turvaa heikosti menestyvien oppilaiden myönteistä minäkäsityksen kehitystä. Lapsi unohtaa nopeasti asiatiedon, mutta muistaa aina ne käsitykset ja uskomukset, mitä hän on itsestään luonut: onnistumisen ilo tai epäonnistumisen häpeä saattaa säilyä voimakkaana mielessä omaa toimintaa suuntaavana tekijänä (Korpinen 1998a, 7).

Itsetuntoa voidaan tukea monella tavoin. Tämän tutkimuksen sanallisissa arvioinneissa opettajat antoivat oppilailleen myönteistä palautetta opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteista ja oppilaiden persoonallisista piirteistä, minkä myötä kukin oppilas voi tuntea itsensä hyväksytyksi omana itsenään. Opettajan myönteinen ja kannustava arviointi ei vielä takaa kuitenkaan vahvan itsetunnon rakentumista, vaan lisäksi tarvitaan myös vanhempien tuki ja yksilöllisyyden hyväksyvä ilmapiiri.

6.7 Opettajien kokemukset sanallisesta arvioinnista

Jotta sanallista arviointia voitaisiin kehittää palvelemaan yksilöllistä oppilasta, tulee saada tietoa opettajien kokemuksista; mitä he sanallisesta arvioinnista ajattelevat ja mitä he sillä tarkoittavat. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia sanallisesta arvioinnista. Ennen opettajien kokemusten kuvailua tuodaan esille määritelmiä siitä, mitä sanallinen arviointi on tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat (n=11) kuvailivat heille lähetetyssä kyselylomakkeessa näkemyksiään sanallisesta arvioinnista monipuolisesti. Sen lisäksi, että opettajat näkivät sanallisen arvioinnin olevan kirjallisessa tai sanallisessa muodossa annetun arvion oppilaan saavuttamasta tasosta, he totesivat sen antavan myös tietoa niistä oppimisen osa-alueista, joita on vielä kehitettävä.

"Arvioidaan kirjallisesti oppilaan menestystä." (5.1)

"Sanallinen arviointi kertoo sanallisessa muodossa oppilaan edistymisestä, vahvuuksista sekä niistä oppimisen alueista, joita on vielä kehitettävä." (6.3)

"Kertoo oppilaan edistymisestä, taidoista ja kehittämistarpeista." (6.2)

Yksi opettajista vertasi sanallisen arvioinnin näkemystään numeroarviointiin. Hän määritteli sen antavan laajemman kuvan oppilaan edistymisestä kuin numeroarviointi.

"Sanallinen arviointi antaa laajemman kuvan oppilaan "tilanteesta" kuin numerot." (3.1)

Oppimista koskevien tavoitteiden kannalta yksi opettaja näki sanallisen arvioinnin hyödylliseksi välineeksi antaa yksilöllistä palautetta.

"Sanallisen arvioinnin avulla oppilaalle voidaan antaa yksilöllistä palautetta hänen edistymisestään koulutyössä." (2.1)

Edellä esille tuotu näkemys sisältää siis opettajan kokemuksen siitä, että sanallinen arviointi helpottaa tavoitteiden ja oppilaan osaamisen välisen yhteyden esille tuomista arvioinnissa. Eräs toinen opettaja määritteli sanallisen arvioinnin neljällä adjektiivilla kannustava, motivoiva, realistinen ja totuudenmukainen. Myös kolmessa muussa näkemyksessä korostuivat sanallisen arvioinnin motivoiva ja ohjaava tehtävä.

"Auttaa suunnittelemaan tulevaisuutta ja toimii kannustimena." (3.1)

"Kannustetaan ja ohjataan." (5.1)

"...kannustavaa palautetta..." (6.1)

Yksi opettaja vertasi sanallista arviointia numeroarviointiin ja totesi sanallisen arvioinnin auttavan yksilöllisen palautteen antamista. Lisäksi hän näki sanallisesti annetun arvioinnin kertovan myös oppimisen haasteista. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 10–11) sanallisen

arvioinnin painotettiin antavan todellisen kuvan oppilaan osaamisen tasosta.

Yhtenä tutkimusongelmana oli tarkoitus selvittää, millaisia kokemuksia kunnan ensimmäisten luokkien opettajilla on sanallisesta arviointimenetelmästä. Opettajilta tiedusteltiin näkemyksiä kunnan sanallisen arvioinnin käytännöistä kyselylomakkeen välityksellä. Kokemukset ja toiveet sanallisesta arvioinnista näyttivät opettajien kesken vaihtelevan. Kaksi opettajaa totesi sanallisen arvioinnin sopivan alkuopetukseen numeroarviointia paremmin. Kolmas opettaja halusi taas palata ajassa taaksepäin. Hän ei pitänyt tietokonepohjaisesta arviointiohjelmasta.

"Sanallinen arviointi on paras tapa arvioida pieniä oppilaita." (3.1)

"Alkuopetuksessa erittäin hyvä keino." (6.1)

"En pidä tietokonepohjaisesta arviointiohjelmasta, jossa kaikki aineet arvioidaan vapain lausein. Arviointi on silloin hyvin kirjavaa. Pidän enemmän rasti ruutuun - mallista." (6.4)

Tutkimuksessa saadut tulokset sanallisen arvioinnin sopivuudesta alkuopetukseen ovat samansuuntaisia kuin Korpisen (1976, V) tekemän selvityksen tulokset. Hänen tutkimuksensa mukaan ensimmäisten luokkien opettajien asennoituminen numeroarvosteluun oli negatiivisinta. He pitivät sitä epämiellyttävänä ja halusivat sitä vähennettävän.

Kolme tämän tutkimuksen opettajista pohti sanallista arviointia myös vanhemman ja oppilaan näkökulmasta. Yksi opettajista ehdotti väärinymmärrysten välttämiseksi arviointikeskustelua sanallisen arvioinnin lisänä.

"Hankaluutena, miten esittää kielteisetkin asiat oppilasta kannustaen, mutta kumminkin realistisesti. Osaavatko vanhemmat "lukea" rivien välistä, arviointikeskustelu lisänä helpottaisi." (1.1)

"Se on kuitenkin stressaavaakin kun sanoilla on eri merkitys jokaiselle. Eli miten sanot olennaisen niin, että tulet ymmärretyksi ja että informaatio olisi laadukasta." (3.1)

"Välillä on vaikea miettiä miten asian ilmaisee, että vanhempi / huoltaja ymmärtäisi oikein." (5.1)

Kolmas tärkeä kokemus, joka tuli esille kahden opettajan vastauksista, oli ylipäätään kaikkia oppiaineita koskeva arviointi ensimmäisellä luokalla. Kaksi

opettajaa oli yhtä mieltä siitä, että alkuopetuksessa ei pitäisi arvioida vielä kaikkia oppiaineita.

"1.-2. luokilla mielestäni riittäisi arvioinnit käyttäytymisestä ja työskentelystä sekä äidinkielestä että matematiikasta. Muiden aineiden arviointi on hankalaa, koska esim. kokeita ei reaaliaineista juurikaan vielä pidetä. Lisäksi taito- ja taideaineiden arviointi tahtoo jäädä melko ylimalkaiseksi." (7.1)

"Alkuopetuksessa riittäisi äidinkielen, matematiikan ja käyttäytymisen arviointi. Muiden aineiden arviointi tuntuu turhalta, koska ei ole selkeää arvioitavaa, on keskustelua, tekemistä, ei kokeita." (7.2)

Edellä esille tulleet opettajien erilaiset näkemykset oppiaineiden arvioitavuudesta johtuvat testaamisesta. Kokeet ovat heidän mielestään ainoa todiste oppiaineen arvioimiselle ja oppilaan osaamisen selvittämiseksi. Yksi opettaja viittasi oppiaineiden arvioinnin hankaluuteen ja sopivien lauseiden keksimiseen uskonnon, ympäristö- ja luonnontiedon sekä taito- ja taideaineiden kohdalla.

"Nykyinen tietokonepohjainen arviointi on varsinkin ekaluokkalaisen kohdalla erittäin hankala ja turhauttava. On todella vaikea keksiä sopivia lauseita esim. uskonnon ja ympäristö- ja luonnontiedon kohdalla, samoin taito- ja taideaineissa." (6.3)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kokemuksiaan sanallisesta arvioinnista omien kokemustensa kautta. He ehdottivat, miten arviointia heidän mielestään voitaisiin parantaa. Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena ei kuitenkaan ollut löytää ratkaisuja sanallisen arvioinnin kehittämiseen.

6.7.1 Opettajien kokemuksia tietokonepohjaisesta arvioinnista

Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opettajien kokemuksia kunnassa käytössä olevasta tietokonepohjaisesta sanallisen arvioinnin laatimisesta. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta tiedusteltiin, millaisia kokemuksia heillä oli kunnassa käytössä olleesta tietokonepohjaisesta sanallisesta oppilasarvioinnista. Opettajien työkokemus vaihteli vuodesta 35 työvuoteen, mutta kaikki opettajat olivat käyttäneet tietokonepohjaista sanallisen arvioinnin Wilma- ohjelmaa. Kokemukset olivat kuitenkin hyvin vaihtelevia, kuten esimerkit valaisevat.

Neljä opettajista koki ohjelman käytön pelkästään myönteiseksi. Se oli heidän mielestään käytännöllinen, helppo ja joustava sekä antaa mahdollisuuden arvioida oppilaita kotoa käsin.

"Alkuhankaluuksien jälkeen kätevältä." (2.1)

"Helppo, voi tehdä kotonakin." (4.1)

"Internetpohjainen ohjelma antaa mahdollisuuden työskennellä myös kotona. Ohjelma on helppokäyttöinen." (3.1)

"Helppoa ja joustavaa." (5.1)

Puolestaan ne kolme opettajaa, jotka kokivat ohjelman helpottaneen arvioinnin toteuttamista tai laatimista, näkivät lähinnä lausepankissa olevan ohjelman kehittämistarpeet.

"Perustoiminnoiltaan selkeä, lausepankki kömpelö." (1.1)

"Käyttö on helpottanut arviointien laatimista, vaikka valmiista lausepankista ei aina tahdo löytyä kaikille sopivia lauseita." (7.1)

"Helpottaa arvioinnin toteuttamista. Lausepankin lauseet osittain sopimattomia. Itse lisätyt, muokatut lauseet mahdollistavat arvioinnin tarkentamisen." (7.2)

Valmiin lausepankin hyödyistä mainitsi vain yksi opettaja. Hän koki sen helpottaneen ensimmäisten sanallisten arviointien laatimista.

"Valmis lausepankki ns. helpottaa etenkin, kun tekee arviointia ensimmäistä kertaa." (4.1)

Loput kolme opettajaa kuvasivat ohjelman käyttöä työlääksi, hankalaksi ja aikaa vieväksi. Yksi opettaja piti ohjelman käyttöä hitaampana kuin käsin kirjoittamista.

"Hitaampaa kuin käsin kirjoitettaessa." (6.1)

"Ohjelman käyttö tuntuu erittäin työläältä ja hankalalta sekä vie paljon aikaa." (6.3)

Kunnassa käytössä olleen tietokonepohjaisen arviointiohjelman käyttöön liittyneet opettajien kokemukset vaihtelivat siis suuresti. Osa opettajista koki ohjelman ainoastaan positiivisena. Se oli heidän mielestään käyttökelpoinen, joustava ja aikaa säästävä. Muutama opettajista koki sen taas aikaa vieväksi ja työlääksi tavaksi arvioida oppilaita. Eräiden opettajien mielestä ohjelmassa taas oli sekä hyviä että huonoja puolia. Jotta ohjelman käyttöä voitaisiin kehittää edelleen opettajien tarpeet huomioiden, on erittäin tärkeää saada juuri käyttäjien kokemuksia ohjelman toimivuudesta ja käytöstä.

Kuvaileva malli vaatii Korpisen (1977a, 20) mukaan opettajalta melko paljon työtä, varsinkin jos ei ole mahdollisuutta käyttää tietokonetta. Lisäksi se vie paljon aikaa, kun opettajan täytyy jokaisen oppilaan kohdalla erikseen kuvailla edistymistä kunkin oppiaineen osalta erikseen. Opettajan arviointityötä yritettiin Korpisen tutkimuksessa helpottaa laatimalla valmiita lauseita, tukisanoja ja synonyymeja, joita voitiin suoraan hyödyntää arviointia laadittaessa.

6.7.2 Yhteinen arviointipohja ja täydennyskoulutus

Lähes yhtä mieltä tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat siitä, kun heiltä kysyttiin kunnan yhteisen sanallisen arviointipohjan tarpeellisuudesta, että se olisi tarpeellinen. Yhteisen arviointipohjan hyvät puolet korostuvat silloin, kun oppilaat muuttavat kunnan alueella koulusta toiseen. Myös opettajan työtä helpottavia ratkaisuja toivottiin.

"Kyllä. Käytännöt yhdenmukaisia, oppilaan muuttaessa saman kunnan alueella, vertailu helpottuu." (1.1)

"Olisi hyvä jos arviointi olisi mahdollisimman samankaltaista ja -laatuista kunnan sisällä." (3.1)

"Kyllä, selkeyttää arviointia." (4.1)

"Kyllä, silloin arviointi olisi yhdenmukaista ja perusteellisempaa, luotettavampaakin." (6.3)

Vain yksi opettaja koki kunnan yhteisen lomakemallin rajoittavan yksilöllistä arviointia ja näin ollen hän ei kaivannut sellaista. Pääosin opettajat olivat kuitenkin hyvin yksimielisiä siitä, että jonkinlainen sanallisen arvioinnin malli olisi tarpeen. Mallia tai pohjaa ei rajattu tarkemmin, mitä sen tulisi sisältää. Mallin luomisesta täytyy kuitenkin muistaa se, ettei pelkkä pohja vielä takaa yhtenäistä arviointia kunnan koulujen välillä. Pohjan lisäksi tarvitaan aktiivisia opettajia, jotka kokoontuvat pohtimaan, mitä sanallinen arviointi on. On tarpeen tietää, mitä naapurikoulussa tehdään; yhteistyötä yli koulurajojen. Sen pohjalta opettajat voisivat yhteistyössä laatia lomakemallin, joka parhaiten toimisi heidän kunnan alueellaan.

Neljä tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista vastasi myöntävästi tiedusteluun täydennyskoulutuksen tarpeesta. Toivettaan täydennyskoulutukseen opettajat perustelivat sekä yhteisillä että yksilöllisillä syillä.

"Olisi syytä tehdä sopimuksia arvioinnin sisällöistä. Nyt kunnassa hyvin kirjava." (2.1)

"Ehkä lähinnä muiden kokemuksia arvioinnista ja sen laajuudesta. Vieläkin käytännöt ovat kovin moninaiset." (3.1)

"Varsinkin taitoaineiden arviointi on hankalaa, kun pitää muistaa, ettei arviointi saa kohdistua persoonaan. Lauseet jäävät irrallisiksi 'kuiviksi'." (6.2)

"Koulutusta siitä, miten järkevöittää arviointia ja yhdenmukaistaa sitä." (6.3)

Opettajien toiveet ja kokemukset sanallisesta arvioinnista vaihtelivat. Suurin selittäjä siihen, miksi kunnassa ei ole vielä kokoonnuttu yhteisen pöydän ääreen keskustelemaan ja päättämään yhteisistä sanallisen arvioinnin linjoista voi olla raha. Toinen selittävä tekijä voi olla se, että koulujen välistä yhteistyötä on vähän tai sitä ei ole lainkaan, joten tieto ja toiveet arvioinnin haasteista eivät tule jaetuiksi.

7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lähestyä ensimmäisten luokkien opettajien laatimia sanallisia arviointeja. Tutkimuksessa haluttiin saada selville onko koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanallisissa arvioinneissa eroja ja mitä arvioinnin tehtäviä ensimmäisten luokkien opettajien laatimat arvioinnit palvelevat. Arviointien eroja pyrittiin löytämään sisällönanalyysin avulla, luokittelemalla aineisto osittain valmiin ja osittain aineistosta nousevan luokitusrungon mukaan.

Tutkimuksen nimeksi tuli ” Sitkeää yrittämistä vain, niin taitosi kehittyvät!”, koska se kuvaa osuvasti sitä uskoa, mikä opettajalla on oppilaansa edistymisen suhteen. Sen takaa paljastuu myös sekä arvioinnin kannustava merkitys että sen yksilöllinen merkitys.

7.1 Sanallisten arviointien laadulliset ja määrälliset erot

Tutkimus oli hyvin selventävä herättäen paljon kysymyksiä ja pohdintaa. Tutkimuksen tulosten mukaan koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanallisissa arvioinneissa oli nähtävissä eroja. Tutkimuksen yhtenä päätuloksena voidaan pitääkin sitä, että koulumenestykseltään erilaisten oppilaiden sanallisissa arvioinneissa oli nähtävissä sisällöllisiä ja määrällisiä eroja niiden kohdistuessa oppilaan kehitykseen ja oppimiseen, motivaatioon ja asenteeseen, yksilöllisyyteen sekä oppilaiden vuorovaikutustilanteisiin. Myös oppilaille annetuissa opiskeluohjeissa havaittiin sekä laadullisia että määrällisiä eroja.

Opiskeluohjeita saivat määrällisesti eniten koulumenestykseltään hyvät pojat. He saivat keskimäärin 6 opiskeluohjetta per sanallinen todistus. Vähiten opiskeluun liittyviä ohjeita saivat puolestaan koulumenestykseltään hyvät tytöt. Sisällöllisesti opettajien laatimissa opiskeluohjeissa oli havaittavissa merkityseroja. Koulumenestykseltään hyvät ja keskitasoiset oppilaat saivat keskenään samankaltaisia, muistutuksen omaisia ohjeita, kun taas heikkojen oppilaiden saamat ohjeet olivat käskyn kaltaisia patistuksia kohdistuen lähinnä äidinkieleen.

oppilas kuitenkin muistaa, tiedostaa ja hyväksyy paremmin kuin negatiivisen, joten sanallisen arvioinninkin tulisi olla myönteistä. Lisäksi myönteinen arviointi kohottaa oppilaan itsetuntoa, jota voidaan pitää koulun tärkeimpänä oppimistavoitteena.

Tarkasteltaessa koulumenestyksen ja sukupuolen yhteyttä opettajan antamaan sanallisen arvioinnin määrään, havaittiin, etteivät ne vaikuta annetun palautteen määrään. Koulumenestystä ja sukupuolta kuvaavien luokkien sisällä oli kuitenkin havaittavissa huomattavia eroja. Tämä on tutkimuksen kannalta merkittävä tulos, sillä erot lausemäärissä olivat joissakin koulumenestystä kuvaavissa luokissa jopa yli kaksinkertaiset.

Aiemmin tutkimuksen teoriataustan yhteydessä tuotiin esille Kokkolan kaupungin Torkinmäen koulussa tehdyn arviointikokeilun tuloksia, jonka tavoitteena oli löytää keinoja arvioinnin yhtenäisyyteen ja arviointiin kuluvan ajan lyhentämiseen. Tämän tutkimuksen ja ennen kaikkea edellä esille tuodun tutkimustuloksen kannalta Torkinmäen koulun kokeilu antaa hyvän viitteen siitä, kuinka koulujen välinen yhteistyö voi poikia arviointia helpottavia seikkoja. Lisäksi kyseisessä koulussa käytössä ollut arviointilause-suositus arviointifraasien käytöstä mahdollisti oppilaiden saaman arviointipalautteen samanlaisen määrän, eikä oppilaita asetettu eriarvoiseen asemaan arvioinnin määrän suhteen. Lausemäärien suositukset ovat yksi hyvä esimerkki halusta vaikuttaa oppilaiden tasavertaiseen kilpailuun opintopoluilla jo koulun alkuvuosina.

Oppilaan osaamistason voidaan tämän tutkimuksen analyysin perusteella todeta kuvaavan hänen koulumenestystään. Hyvät tytöt ja hyvät pojat nimittäin saivat äidinkielen ja matematiikan osaamistasoa koskeissa arviointilauseissa attribuutteja itsenäisesti, luontevasti, taitavasti, nopeasti, näppärästi ja erittäin hyvin. He siis hallitsivat oppiaineille asetetut tavoitteet hyvin tai erinomaisesti, kun taas heikkojen tyttöjen ja heikkojen poikien ryhmissä käytetyimmät osaamistasoa kuvaavat attribuutit olivat sujuvasti, hitaasti, melko hyvin ja useimmiten. Keskitasoisten oppilaiden osaamistasoa kuvasivat määreet melkein virheettömästi, hyvin, mukavasti, lähes, melko sujuvasti ja kohtuullisen sujuvasti. Tuloksista voidaan siis nähdä, että koulumenestysluokkien keskitasoiset ja heikot oppilaat saivat keskenään samankaltaisia attribuutteja. Tutkimustulos on tulkittavissa merkiksi siitä, että oppiaineiden osaamistason hallinta kuvaa oppilaan koulumenestystä. Tärkeintä tutkimustuloksen pohjalta olisi kuitenkin pohtia, voiko koulumenestykseltään heikko oppilas saada attribuuteiltaan samankaltaista arviointia kuin koulussa hyvin menestyvä oppilas.

Käyttäytymistä koskevien arviointilauseiden määrällisessä vertailussa havaittiin, etteivät koulumenestykseltään hyvät tytöt saaneet lainkaan arviointia ei toivotusta käyttäytymisestä. Lisäksi tytöt saivat poikia enemmän

arviointia suhtautumisestaan toisiin oppilaisiin. Tulos kertonee sen, että tytöt sopeutuvat helpommin koulun käyttäytymistä koskeviin ohjeisiin ja sääntöihin kuin pojat. Tutkimustulos on samanlainen kuin Mäensivun (1999, 143) saama tulos, jossa todettiin tyttöjen saamista arvioinneissa painotettavan toivottua käyttäytymistä.

7.2 Arvioinnin tehtävien toteutuminen

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, mitä arvioinnin tehtäviä ensimmäisten luokkien opettajien laatimat sanalliset arvioinnit palvelevat. Sanallisissa arvioinneissa opettajat totesivat etenkin äidinkielen ja matematiikan arvioinneissa ne opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet, jotka oli saavutettu. Lisäksi sanalliset arvioinnit sisälsivät arviointilauseita, joissa motivoitiin ja kannustettiin oppimaan. Motivoivat arviointilauseet olivat kannustuksia ja yksityiskohtaisia tavoitteiden ilmaisuja kunkin oppiaineen sisältämistä tavoitteista.

Arvioinnin ohjaavan tehtävän toteutuminen näkyi ennen kaikkea yksilöllisten tapahtumien ja toimintojen arviointina. Opettajat ohjasivat oppilaidensa oppimista esimerkiksi neuvoin, rohkaisuin ja kehotuksin. Viimeisenä arvioinnin tehtävänä tämän tutkimuksen sanalliset arvioinnit sisälsivät oppilaan itsetuntemusta ja itseluottamusta tukevia arviointilauseita. Tämä näkyi myönteisinä lausumina oppilaiden yksilöllisyydestä ja oppiaineelle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Tutkimukseen saatujen sanallisten arviointien nähtiin siis palvelevan oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan (1973, 74–78) määrittelemiä arvioinnin tehtäviä. Lisäksi arvioinnit tukivat Korpisen (1993, 6) määrittelemien terveen itsetunnon ja realistisen minäkäsityksen sisältäviä oppimiselle asetettuja tehtäviä.

Oppilasarvioinnin luonne on muuttunut. Jotta palaute todella ohjaisi ja kannustaisi oppilasta oppimaan, sanallisissa arvioinnissa käytettävät lausumat on harkittava huolella. Katsotaan, että arvioinnin on oltava riittävän monipuolista, kohdistuttava oppilaan sosiaalistamisen ja sivistämisen kannalta keskeisiin seikkoihin – itsetunnon tukemiseen ja realistisen minäkuvan rakentumiseen. Arviointilomakkeita laadittaessa joudutaan kunta- ja koulukohtaisesti päättämään useista laadintaan liittyvistä seikoista: lomakkeen ulkoasu ja lomaketyyppi, käyttäytymisen, työskentelyn ja oppiaineiden arviointiin käytettävät lausumat ja niiden lukumäärä. Viralliset oppilasarviointilomakkeet nähdään kodeissa yleensä merkityksellisinä säilyttä.

Tällä hetkellä opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi on noussut kokonaisvaltaisen ja luotettavan arvioinnin kautta auttaa oppilasta selkiyttämään käsitystään oppijana. Opettajan on ohjattava oppilasta tunnistamaan omat kykynsä, taitonsa ja mahdollisuutensa sekä kannustaa oppilasta omien tavoitteiden

asettamiseen ja itsenäisiin valintoihin totuudenmukaisen minäkuvan pohjalta, mutta nyky muodossaan oppilasarviointi on pääsääntöisesti oppimistulosten toteamista jälkikäteen, missä oppilas on arviointipalautteen passiivinen vastaanottaja. Mitä sanallinen arviointi todellisuudessa antaa oppilaalle?

7.3 Kutsu yhteisen pöydän äärelle

Opettajien kokemuksia sanallisesta arvioinnista ja kunnassa käytössä olevan sanallisen arvioinnin lomakemallista tutkittiin myös tässä tutkimuksessa. Tällä tavoin pyrittiin löytämään sanallisen arvioinnin laatimista helpottavia ratkaisuja niin, että ne vastaisivat paremmin opettajien toiveita ja tarpeita sekä lisäisivät ymmärrystä arvioinnin toteuttamisesta. Tapauskunnassa käytössä ollut kuvaileva sanallisen arvioinnin lomakemalli jakoi opettajien kokemukset kahtia. Neljä opettajaa koki käytössä olleen tietokonepohjaisen lomakkeen pelkästään myönteisesti perustellen sen käytännöllisyyttä, helppoutta ja joustavuutta sekä mahdollisuutta arvioida oppilaita kotoa käsin. Neljällä opettajalla oli puolestaan päinvastaisia kokemuksia, sillä he kokivat tietokonepohjaisen sanallisen arvioinnin laatimisen työlääksi, hankalaksi ja aikaa vieväksi. Ohjelman käyttöä koskeviin kokemuksiin ei vaikuttanut opettajien työkokemus, sillä eri-ikäisten opettajien kokemukset vaihtelivat. Opettajien kielteiset kokemukset saattoivat liittyä heidän omiin tietokoneen käyttötaitoihinsa, jolloin myös arviointiohjelman käyttö tuntui haastavalta.

Yhdestä asiasta, nimittäin kunnalle yhteisestä arviointipohjasta, opettajat olivat hyvin yksimielisiä. He perustelivat toivettaan sillä, että näin kunnan alueen koulujen arviointiin saataisiin selkeyttä ja yhdenmukaisuutta. He toivat esille myös oppilaan näkökulman – oppilaan muuttaessa koulun arviointikäytännöt saattavat poiketa melkoisesti koulujen välillä. Yksi opettaja halusi kuulla muiden opettajien kokemuksia arvioinnista ja sen laajuudesta. Tutkimustulos olkoonkin haaste tutkimuskunnan opettajille yhtenäistää ja erään opettajan sanoin ”järkevöittää” kunnan sanallisen arvioinnin käytäntöjä.

Lukiessa ja analysoidessa opettajien vastauksia sanallisesta arvioinnista nousi niistä esiin se, miten jokainen opettaja toteuttaa oppilasarviointia omalla persoonallisella tavallaan. Kunnalle yhtenäiset sanallisen arvioinnin kriteerit puuttuvat kokonaan, jolloin oppilaat eivät saa osakseen tasavertaista arviointia. Arvokeskustelun ja yhteisten kriteerien avulla arviointiin käytettyä työmäärää voitaisiin vähentää selvästi, jolloin opettajat voisivat panostaa enemmän jatkuvaan oppilaiden arviointiin. Arvioinnin ollessa jatkuvaa, voitaisiin silloin kiinnittää enemmän huomiota oppilaan oppimisen eri vaiheisiin lyhyelläkin aikavälillä. Tätä kautta opettaja voisi eriyttää oppilaansa motivoivaan työskentelyyn ja auttaa jokaista oppilasta yksilöllisten oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen ensisijaisena tehtävänä oli tarkastella sitä, mihin ensimmäisten luokkien opettajien sanalliset arvioinnit kohdistuvat. Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin ja valmiin luokitusrunгон avulla saatiin aineistosta esille pääluokkia ja vastaus kysymykseen mihin sanalliset arvioinnit kohdistuvat. Jatkossa ensimmäisten luokkien saamia sanallisia arviointeja voisi verrata muiden luokkien saamiin sanallisiin arviointeihin ja tutkia, eroavatko eri luokka-asteiden arvioinnit toisistaan.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien näkemyksiä sanallisesta arvioinnista, mutta sanallista arviointia tulisi tutkia myös oppilaiden näkökulmasta. Olisi tärkeää kysyä lasten mielipiteitä, miten he haluaisivat tulla arvioiduksi. Oppilailta voitaisiin tiedustella, mikä heidän mielestään olisi mielekkäin arviointimuoto ja näin saatuja tuloksia voitaisiin vertailla opettajilta saatuihin näkemyksiin. Painottuvatko lasten ja opettajien näkemyksissä samat asiat ja miten lapset sanallisen arvioinnin ylipäänsä kokevat.

Koska opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei ole vain yksisuuntaista opettajan vaikuttamista, voitaisiin jatkossa tutkia oppilaan kokemuksia opettajan antamasta palautteesta. Jotta opettaja voisi antaa oppilaalle tämän yksilöllisten tarpeiden mukaista palautetta, tulisi opettajan tietää, miten oppilas kokee palautteen ja millaista palautetta hän toivoo saavansa.

Sanalliset arvioinnit ovat eräänlaisia opettajien kirjoittamia oppilaskuvia oppilaistaan. Opettajalle on muodostunut oman koulutuksensa ja elämäkokemuksensa kautta oma ihmis- ja tiedonkäsitys, joka vaikuttaa hänen näkemykseensä oppilaan oppimisesta. Vaikka arvioidessaan oppilasta opettaja antaa oppilaalle palautetta suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin, hänen subjektiivinen näkemyksensä kuitenkin vaikuttaa arviointiin. Jatkotutkimusaiheena voisikin olla opettajien oppilaskuvien syvälinen tutkiminen: millaisena opettajat näkevät oppilaansa.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa Eskolan ja Suorannan (1998) sanoin pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tällöin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 165; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että koko tutkimusprosessin eteneminen on kuvattu yksityiskohtaisesti niin kuin se eteni. Tutkija oli tehnyt tietoisin valinnan jo tutkimuksen alkuvaiheessa raportoinnista. Yleensä kvalitatiivisten tutkimusten edustavuus ja yleistettävyyys ovat eniten epäillyt seikat tutkimuksen valmistuttua (Eskola & Suoranta 1998, 166). Tämän tutkimuksen kannalta ne eivät kuitenkaan ole

merkittäviä luotettavuuden arvioinnin kohteita. Tapaustutkimuksen luonteeseen ei kuulu yleistäminen, vaan aiheen syvälinen ymmärtäminen (Stake 2000, 238).

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkittava ilmiö tulisi säilyttää juuri sellaisena kuin se on, jolloin esille saadaan tutkittavien oma näkökulma. Tällöin myös tutkijan on pyrittävä olemaan mahdollisimman objektiivinen tarkastellen kohdetta ulkoapäin, puolueettomasta näkökulmasta käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 12.) Tutkijan puolueeton aineiston tarkastelu on tässä tutkimuksessa mahdollistunut, sillä tutkija ei tuntenut kuin yhden tutkimukseen osallistuneista opettajista. Luotettavuutta lisää edelleen se, ettei tutkijalla ole lainkaan aiempia yhteyksiä oppilaisiin.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) mainitsevat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus näkyy selitysten ja kuvausten yhteensopivuutena. Luotettavuus lisääntyy sitä enemmän, mitä tarkemmin tutkimuksen toteuttaminen on selostettu. Tulosten esittelyssä tulkintojen ja päätelmien perusteluiksi on hyvä esittää suoria lainauksia aineistosta. (Hirsjärvi ym. 2004, 217–218.) Tässä tutkimuksessa suoria lainauksia on käytetty parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ja luettavuutta.

Sisällönanalyysin luotettavuutta pohdittaessa tutkijan on ennen kaikkea mietittävä, kuinka uskottavasti ja pätevästi hän on aineistoaan käyttänyt. Aineistosta esiin nostettujen asioiden tulee olla aiheen kannalta keskeisiä. Tutkijan on esitettävä, kuka on sanonut, mitä, missä ja milloin. Sisällönanalyysissä argumentointi nojaa nimenomaan väitteen ja sen esittäjän tunnistamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 20–21.) Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa rinnakkaisluokittelulla, joka tässä tutkimuksessa olisi tarkoittanut ulkopuolisen henkilön tekemää arviointilauseiden luokittelua. Lisäksi määrällisen tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa testaamalla saatuja tuloksia tilastollisin testein.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen eettisten kysymysten kohdalla voidaan käsitellä tiedon hankintaa ja tiedon käyttöä. He toteavat, että tiedon hankintaan liittyy seuraavia eettisiä näkökulmia: tutkimusluvan hankinta kaikilta osallisina olevilta tahoilta, aineistonkeruuseen liittyvät seikat,

osallistumista koskevat kysymykset, tutkimuskohteen hyödyntäminen ja tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 54.) Tämän tutkimuksen osalta tutkimuslupa hankittiin koulujen rehtoreilta sähköpostilla. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta lupa tuli arviointien lähettämisen välityksellä, sillä koulujen rehtorit olivat jo aiemmin tiedottaneet tutkimuksesta koulunsa opettajille. Vanhempien lupaa tai halukkuutta ei tarvinnut kartoittaa siitä syystä, että oppilaiden sanalliset arvioinnit saatiin nimettöminä ja näin niiden yhdistäminen oli mahdotonta. Tutkimuksen pääaineisto, opettajien laatimat sanalliset arvioinnit oppilailleen, on aito todistusaineisto. Aineistoa ei ole tuotettu tutkimustarkoitusta varten eivätkä opettajat arviointeja kirjoittaessaan ole tienneet, että todistuksia tullaan tutkimaan. Näin ollen Eskolan ja Suorannan määrittelemien eettisten valintojen voidaan sanoa toteutuneen tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen eettisiin näkökulmiin kuuluu aineistonkeruuseen liittyvänä seikkana se, millainen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä on. Kun suhde on mahdollisimman riippumaton, tietojen antaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, mikä on eettisesti hyvä lähtökohta tutkimuksen teolle. (Eskola & Suoranta 1998, 54–57.) Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan todeta, että tietojen antaminen perustui vapaaehtoisuuteen, vaikka tutkija tunsikin yhden opettajista etukäteen.

Eskola ja Suoranta (1998, 57) toteavat, että tutkimuksessa on pyrittävä luottamuksellisuuteen ja, että tutkittaville kuuluu myös yksityisyyden suoja. Nämä seikat on tässä tutkimuksessa huomioitu siten, että paikkakuntaa, jossa tutkimus on suoritettu, ei kerrota eikä myöskään osallistuvien koulujen tai opettajien nimiä mainita. Oppilaiden nimiä tutkijalla ei ollut edes tiedossa. Tuloksia julkistettaessa on siis huomioitu tarkasti se, että tutkimuskohteeseen liittyvät osapuolet ovat pysyneet anonyymeina.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Autio, M. 1998. Oppilasarviointi vanhemman näkökulmasta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Tuope, 84-90.
- Bloom, B.S., Madaus, G.F. & Hastings, J.T. 1981. Evaluation to improve learning. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Second edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Harjupatana, T. & Wasenius, H. 2006. Miksi minua arvioidaan? Aineistolähtöinen tutkimus viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksistä arvioinnin tehtävistä ja niiden merkityksestä oppilaalle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Jehkonen, S & Mäenpää, M. 2002. Sanallinen arviointi opettajan työvälineenä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 223-237.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 202.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedotteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Sanallisen tiedotteen käyttö peruskoulussa, opettajien käsityksiä sanallisen tiedotteen sisällöistä, arvioitavista piirteistä ja esitystavasta sekä opettajien asennoituminen arviointitoimintaan ja käsitykset arvioinnin

- tehtävistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 264.
- Korpinen, E. 1977a. Oppilaiden huoltajien käsityksiä sanallisen tiedotteen kehittämistä peruskoulun ala-asteelle. Tulosten vertailua opettaja-aineiston tuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 271.
- Korpinen, E. 1977b. Sanallinen arviointi peruskoulun 1.-3. luokilla lukuvuonna 1976-77 I. Kouluhallituksen yleiskirjeen seurantakysely kuntien pedagogiselle koulutoimenjohdolle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 281.
- Korpinen, E. 1977c. Sanallinen arviointi peruskoulun 1.-3. luokilla lukuvuonna 1976-77 II. Kunnissa käytetyt sanallisen tiedotteen mallit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 282.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Korpinen, E. 1987. Koulun arviointijärjestelmä oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta ja oppilaan kokemana. *Kasvatus* 18 (1), 48-54.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Arviointi 6. Helsinki: Opetushallitus, 69-82.
- Korpinen, E. 1998a. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja 1*. Jyväskylä: Tuope, 5-20.
- Korpinen, E. 1998b. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.) *Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämässä*. Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Tuope, 8-33.
- Laaksovirta, T. H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research from design to implementation*. England: Open University Press.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. California: Sage Publications.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M.B. 1983. Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. In J. Van Maanen (eds.) *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage Publications, 117-134.
- Mäensivu, K. 1995. Opettaja oppilaidensa kuvaajana - praktis-konstrukttiivinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian lisensiaattityö.

- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 157.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Oppilasarvioinnin kokeilu 2000–2001 Torkinmäen koulussa. Raportti 19.6.2001. Viitattu 17.1.2007
<http://www.torkinmaenkoulu.kokkola.fi/OPPILASAR2000.html>
- Oppilasarviointi uudistuu 2001–2002. Opettajan opas 1.-6. lk. Viitattu 17.1.2007
<http://educa.kpnet.fi/kokkola/projektit/opas-ar.htm>
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. 1973. Helsinki: Komiteanmietintö 38.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Hämeenlinna: Vastapaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970.
 Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Komiteanmietintö A 4.
- Perusopetusasetus 852/20.11.1998. Teoksessa H. Ranta (toim.) Opetustoimen lainsäädäntö 2003. Helsinki: Talentum Media Oy, 10–13.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Teoksessa H. Ranta (toim.) Opetustoimen lainsäädäntö 2003. Helsinki: Talentum Media Oy, 1–10.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. 1978. Nursing research. Principles and methods. Philadelphia: JB Lippincott Company.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:108.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–169.
- Salmio, K. 1995. Johdanto. Mistä syntyy arvioinnin mieli? Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 1–3.
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 51–77.
- Stake, R. E. 1998. Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) Strategies of qualitative inquiry. California: Sage Publications, 86–109.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. Second edition. California: Sage Publications, 435–454.
- StarSoft Oy. Viitattu 11.1.2007.
<http://www.starsoft.fi/home/index.php/fin/content/view/full/53>

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseinä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10-66.
- Titcher, S. 2000. Methods of text and discourse analysis. California: Sage Publications.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuononen, M. & Kuikka, K. 1984. Alkuopetuksen kehitysnäkymiä: Kokonaisopetus ja sanallinen arviointi. Opettaja 44 (1), 20-21.
- Tutkimuskunnan perusopetuksen opetussuunnitelma vuosiluokille 1-9. 2005-2006. Yleinen osio, 1-35.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Tuope, 60-76.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65.
- Weber, R.P. 1990. Basic content analysis. Beverly Hills: CA. SAGE.

LIITTEET

Liiteluettelo

N:o

1. Tutkimuslupapyyntö koulujen rehtoreille
2. Tutkimustiedote opettajille
3. Opettajien kyselylomake
4. Esimerkki aineiston järjestämisestä
5. Tapauskunnan sanallisen arvioinnin lomakemalli
6. Tapauskunnan sanallisen arvioinnin lomakemallin liite 1

Liite 1. Tutkimuslupapyyntö koulujen rehtoreille

Arvoisa rehtori!

Olen neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu työnäni tutkimusta sanallisen oppilaan arvioinnin sisällöistä professori Eira Korpisen ohjauksessa. Tutkimukseni näkökulma on pedagoginen ja tarkoitukseni on kartoittaa sitä, toteutuvatko opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet sanallisissa oppilaan arvioinneissa. Toisena tutkimustehtävänä on selvittää mihin ensimmäisen luokan äidinkielen ja käyttäytymisen sanalliset arvioinnit kohdistuvat.

Tutkimukseen toivon osallistuvan kaikkien x kunnan ensimmäisten luokkien opettajien, olipa heillä käytössään sitten tietokonepohjainen tai avoin sanallinen arviointimenetelmä. Tutkimusaineistoksi pyydän ensimmäisten luokkien opettajia lähettämään 5 eri tyyppistä (heikon, keskitasoisen ja hyvän oppilaan) nimetöntä, jo annettua, sanallista oppilaan arviointia.

Tämän viestin välityksellä pyydän Teiltä lupaa kerätä tutkimusaineistoa koulultanne. Sanalliset arvioinnit käsittelen alusta lähtien nimettöminä, vain sukupuolen merkitseminen kuhunkin arviointiin on tarpeellista.

Pyydän Teitä vastaamaan tähän viestiin mahdollisimman pian siinäkin tapauksessa, jos koulullanne ei ole käytössä ensimmäisellä luokalla

Vastaan mielelläni esille tulleisiin kysymyksiin.
Ystävällisin terveisin ja hyvää pääsiäistä toivottaen
Leena Väänänen

Jakelu:
-x kunnan alakoulujen rehtorit
-sivistystoimenjohtaja

Liite 2. Tutkimustiedote opettajille

Tiedote ensimmäisen luokan opettajalle

Jyväskylässä 7.4.2006

Hei, ensimmäisen luokan opettaja!

Olen neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu työnäni tutkimusta sanallisen oppilaan arvioinnin sisällöistä professori Eira Korpisen ohjauksessa. Tutkimusluvan olen saanut x kunnan sivistystoimenjohtaja x ja rehtori x.

Mihin ensimmäisen luokan äidinkielen ja käyttäytymisen sanalliset arvioinnit kohdistuvat? Pro graduni näkökulma on pedagoginen ja tarkoitukseni on kartoittaa sitä, toteutuvatko opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet sanallisissa oppilaan arvioinneissa. Tämä tiedote lähetetään x kunnan ensimmäisten luokkien opettajille ja näin ollen Teidänkin panoksenne on erittäin tärkeää. Voitte osallistua tutkimukseen käyttitpä sitten tietokonepohjaista tai avointa sanallista arviointimenetelmää.

Pyydän Teitä lähettämään tutkimusaineistoksi 5 erityyppistä (heikon, keskitasoisen ja hyvän oppilaan), nimetöntä, jo tehtyä sanallista oppilaan arviointia. Pyydän merkitsemään arviointiin oppilaan sukupuolen ja sen, onko hänen koulumenestyksensä mielestänne heikko, keskinkertainen vai hyvä. Mitään muita taustatietoja oppilaista en tarvitse. Sanallinen arviointi voi olla esimerkiksi viime joulun tai tämän kevään sanallinen tiedote. Vaikka päätutkimustehtävänäni on tutkia sanallisten arviointien sisältöjä vain käyttäytymisen ja äidinkielen osalta, toivon, että lähetätte sanallisen arvioinnin kokonaisuudessaan.

Arviointien lähettämisen lisäksi toivon Teiltä hetken aikaa pohtia muutamaa sanallista arviointia koskevaa kysymystä. Käsittelen vastauksenne nimettömänä ja luottamuksellisesti, vaikka pyydänkin lomakkeessa sähköpostiosoitettanne. Tämä siksi, että voin tarkistuttaa vastauksianne tarpeen tullen.

Ystävällisesti pyydän lähettämään sanalliset arvioinnit (5kpl) ja kyselylomakkeen toukokuun 2006 loppuun mennessä. Tämän tiedotteen mukana on postimaksulla varustettu kirjekuori tutkimusaineiston lähettämistä varten.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin!
Yhteistyöstä kiittäen,
ystävällisin terveisin

Leena Väänänen
Jyväskylä
email: xxxxxxxx@cc.jyu.fi
puh. xxx-xxxxxx

Liite 3. Opettajien kyselylomake

Kyselylomake ensimmäisen luokan opettajille sanallisesta arvioinnista

Ikä: _____ Sähköpostiosoite: _____

Opettajakokemus	alle 1v.-5v.	___	5v.-15v.	___
	15v.-25v.	___	25v.-35v.	___
	yli 35v.	___		

Sanallinen arviointi arviointimenetelmänä**Mikä on mielestänne oppilaan arvioinnin tehtävä?**

Miten määrittelisitte sanallisen arvioinnin?

Millä luokilla sanallista arviointia koulussanne toteutetaan?

1.lk,syksy	___	1.lk,kevät	___
2.lk,syksy	___	2.lk,kevät	___
3.lk,syksy	___	3.lk,kevät	___
5.lk,syksy	___	5.lk,kevät	___
6.lk,syksy	___	6.lk,kevät	___

Sanalliset arviointimenetelmät luokassanne.

1.lk,syksy	Avoim sanallinen todistus	___	1.lk,kevät	Avoim sanallinen todistus	___
	Tietokonepohj. todistus	___		Tietokonepohjainen todistus	___
	Ohjelma:	_____		Ohjelma:	_____
	Oppilaan itsearviointi	___		Oppilaan itsearviointi	___
	Arviointikeskustelu	___		Arviointikeskustelu	___
	Jokin muu, mikä?	_____		Jokin muu, mikä?	_____

Kuka arvioi oppilasta sanallisesti? Rengastakaa numeroista luokkanne käytäntöä lähinnä oleva kohta.

1 = täysin eri mieltä, 2 = hiukan eri mieltä, 3 = osittain samaa mieltä, osittain eri mieltä, 4 = hiukan samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

- 1) Oppilaan sanallisen arvioinnin kokonaisuudessaan hoitaa luokanopettaja. 1 2 3 4 5
- 2) Oppilaan sanalliseen arviointiin osallistuvat opettaja ja oppilas. 1 2 3 4 5
- 3) Sanalliseen arviointiin osallistuvat luokanopettaja sekä muut oppilasta opettavat opettajat. 1 2 3 4 5
- 4) Sanalliseen arviointiin osallistuvat kaikki oppilasta opettavat opettajat ja oppilas. 1 2 3 4 5
- 5) Oppilaan sanalliseen arviointiin osallistuu luokanopettajan lisäksi oppilaan huoltaja. 1 2 3 4 5
- 6) Sanalliseen arviointiin osallistuvat luokanopettaja, muut oppilasta opettavat opettajat sekä oppilaan huoltaja. 1 2 3 4 5

7) Sanalliseen arviointiin osallistuvat luokanopettaja, muut oppilasta opettavat opettajat, oppilaan huoltaja sekä oppilas. 1 2 3 4 5

Pitäisikö kunnalla olla mielestänne valmis sanallinen arviointi pohja / malli?

kyllä ___ ei ___

Perustelut _____

Käytättekö / oletteko käyttäneet tietokonepohjaista oppilaan sanallista arviointia?

kyllä ___ ei ___

Ohjelman nimi: _____

Millaiselta ohjelman käyttö on tuntunut? _____

Oletteko saaneet täydennyskoulutusta sanallisesta oppilaan arvioinnista?

kyllä ___ ei ___

Jos olette, niin kuinka paljon ja minkä muotoista. _____

Koetteko tarvitsevanne täydennyskoulutusta sanallisesta oppilaan arvioinnista?

kyllä ___ ei ___

Millaisia toiveita teillä on täydennyskoulutukselle? _____

Lopuksi voitte kertoa vapaasti kokemuksianne sanallisesta oppilaan arvioinnista.

Suuret kiitokset arvokkaista vastauksistanne!

Liite 4. Esimerkki aineiston järjestämisestä

Koulut		Opettajat	
1	x koulu	1.1	Opettaja 1
2	x koulu	2.1	Opettaja 2
3	x koulu	3.1	Opettaja 3
4	x koulu	4.1	Opettaja 4
5	x koulu	5.1	Opettaja 5
6	x koulu	6.1	Opettaja 6a
7	x koulu	6.2	Opettaja 6b
		6.3	Opettaja 6c
		6.4	Opettaja 6d
		7.1	Opettaja 7a
		7.2	Opettaja 7b
Oppilaat, heikot		Oppilaat, keskitasoiset	
1.1.1	Tyttö	1.1.2	Tyttö
2.1.1	Poika	2.1.2	Tyttö
3.1.1	Poika	3.1.2	Poika
4.1.1	Poika	3.1.3	Poika
5.1.1	Poika	5.1.3	Poika
5.1.2	Poika	6.1.2	Tyttö
6.1.1	Poika	6.1.3	Tyttö
6.2.1	Poika	6.2.2	Poika
6.3.1	Poika	6.2.3	Poika
6.3.2	Tyttö	6.3.3	Poika
6.4.1	Poika	6.4.2	Poika
7.1.1	Poika	6.4.3	Poika
7.1.2	Tyttö	6.4.4	Tyttö
7.2.1	Poika	7.1.3	Poika
7.2.2	Poika	7.1.4	Tyttö
		7.2.3	Poika
Oppilaat, hyvät			
1.1.3	Poika		
1.1.4	Poika		
1.1.5	Tyttö		
2.1.3	Tyttö		
3.1.4	Tyttö		
3.1.5	Tyttö		
5.1.4	Tyttö		
5.1.5	Tyttö		
6.1.4	Poika		
6.1.5	Tyttö		
6.2.4	Poika		
6.2.5	Tyttö		
6.3.5	Tyttö		
6.4.5	Tyttö		
7.1.5	Poika		
7.2.4	Tyttö		
7.2.5	Tyttö		

Liite 5. Tapauskunnan sanallisen arvioinnin lomakemalli

Kunnan leima	Kunnan nimi Koulun nimi Koulun osoite	LUKUVUOSITODISTUS 03.06.2006
		Luokka-aste: 1
Oppilaan henkilötiedot		
Äidinkieli ja kirjallisuus Suomen kieli		Lukutaito on avautumassa, lyhyet sanat ja pienet lauseet alkavat jo onnistua. Sitkeää yrittämistä vain, niin taitosi kehittyvät! Muista treenata myös kesällä. Kirjoitat siistillä käsialalla lyhyitä sanoja yleensä oikein, harjoituksen myötä pidemmätkin sanat alkavat luontua.
Matematiikka		Ymmärrät lukukäsitteen ja osaat merkitä lukuja 0-100. Yhteen- ja vähennyslaskut 0-20 alkavat jo sujua. Isomman lukualueen tehtäviä varmistellaan. Sanallisiin ja sovellustehtäviin on alkanut tulla varmuutta, yritä vain sitkeästi!
Ympäristö- ja luonnontieto		Osallistut aktiivisesti ympäristö- ja luonnontietotunnilla.
Uskonto		Osaat uskonnon tavoitteiden mukaiset asiat.
Musiikki		Kiinnostuksesi laulamiseen on heräämässä, yhteislaulutuokioissa innostuksesi välillä herpaantuu. Soitat mielelläsi rytmisoittimia.
Kuvataide		Piirrät huolellisesti. Teet työsi tarkasti loppuun saakka.
Käsityö		Olet näppärä käsitöissä. Suhtaudut myönteisesti käden töihin.
Liikunta		Osallistut aktiivisesti ja asenteesi on myönteinen.

Oppilas siirtyy 2. vuosiluokalle.

Oppilas on suorittanut hyväksytysti kaikkien opinto-ohjelmaan kuuluneiden oppiaineiden oppimäärät.

Lisätietoja: ---

Luokanopettaja

Huoltaja

Seuraava lukuvuosi alkaa 15.08.2006 klo 9.00

* = Oppimäärä yksilöllistetty PoL 17§ 2 mom mukaisesti.
Liite 1. Käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi

Liite 6. Tapauskunnan sanallisen arvioinnin lomakemallin liite 1

Kunnan leima**Kunnan nimi****Liite 1. KÄYTTÄYTYMISEN JA****Koulun nimi****TYÖSKENTELYN ARVIOINTI****Koulun osoite**

03.06.2006

Luokka-aste: 1

Oppilaan henkilötiedot**Käyttäytyminen**

Tulet toimeen hyvin luokkatovereittesi kanssa. Yleensä noudatat koulun sääntöjä ja huolehdit työskentely-ympäristöstäsi. Osaat paljon asioita, arvosta omaa työtäsi.

Käyttäytymisen arviointi kohdistuu siihen, miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön, arvostaa työtä ja noudattaa sääntöjä.

Työskentely

Teet työtäsi verkkaisesti, mutta sitkeästi loppuun saakka. Olet lukenut läksysi ja tehnyt kotitehtäväsi. Osaat keskittyä työhön halutessasi. Olet yhteistyökykyinen.

Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa otetaan huomioon myös vastuullisuus ja yhteistyötaidot.

Luokanopettaja_____
Huoltaja