

LASTEN ITSEARVIINTI ESIOPETUKSESSA
OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Outi Luonuansuu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

TIIVISTELMÄ

Luonuansuu, O. 2003. Lasten itsearviointi esiopetuksessa opettajien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 94 s.

Tutkimukseni käsittelee lasten itsearviointia esiopetuksessa. Tavoitteena oli selvittää miten ja mitä muotoja käyttäen esiopetusryhmissä toteutetaan lasten itsearviointia. Lisäksi tarkoituksena oli saada selville opettajien näkemyksiä ja mielipiteitä siitä, mitä lasten itsearviointi opettajan mielestä tarkoittaa, mikä sen merkitys on ja mihin itsearvioinnilla pyritään.

Tutkimukseen osallistui kuusi Jyvässeudulla työskentelevää esiopetusryhmän opettajaa, joista kaksi työskenteli koulun ja neljä päiväkodin esiopetusryhmässä. Koulutukseltaan tutkimukseen osallistuneista opettajista neljä oli lastentarhanopettajia, yksi luokanopettaja ja yksi sosiaalikasvattaja. Tutkimus oli laadullinen tutkimus, ja aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu.

Käikille tutkimukseen osallistuneille opettajille itsearviointi oli tuttu sekä käsitteenä että käytännön työssä toteutettuna. Itsearvioinnista opettajilla oli erilaisia näkemyksiä, eikä itsearviointi käsitteenä olekaan vielä vakiintunut. Opettajien näkemykset perustuivat sekä kokemukseen että teoretietoon. Käytetyimmät itsearvioinnin muodot olivat keskustelu, portfolio ja kirjallinen itsearviointi. Näistä keskustelu koettiin hyväksi ja luontevaksi tavaksi, kuten myös portfolio. Tutkimusaineistosta muodostui kaksi ryhmää, joista toinen ryhmä korosti dokumentoinnin ja toinen ryhmä keskustelun merkitystä itsearvioinnin toteuttamisessa. Tutkimuksen perusteella näyttää olevan tärkeää, että opettaja on itse saanut valita toteuttamansa muodon ja tavan. Itsearvioinnin avulla lapsi arvioi omaa oppimistaan, käyttäytymistään ja tunnetilojaan. Itsetunnon vahvistaminen koettiin tärkeänä itsearvioinnin tavoitteena.

Avainsanat: esiopetus, itsearviointi, itsetunto, minäkäsitys, opettajuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ESIOPETUS	7
3	ARVIOINTI	9
	3.1 Mitä arviointi on?	9
	3.2 Arvioinnin tehtävät	11
	3.3 Arviointi esiopetuksessa	13
	3.3.1 Tehtävät	13
	3.3.2 Tavoitteet	14
4	OPPILAAN ITSEARVIOINTI	16
	4.1 Mitä itsearviointi on?	16
	4.2 Itsearviointi ja itsetunto	18
	4.3 Mitä itsearviointi edellyttää lapselta	21
	4.4 Itsearvioinnin muodot	24
	4.4.1 Portfolio	24
	4.4.2 Keskustelu	27
	4.4.3 Kirjallinen itsearviointi	30
5	PEDAGOGINEN AJATTELU JA OPPIMISKÄSITYS ARVIOINNIN TAUSTA TALLA	32
	5.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	32
	5.2 Opettajan pedagoginen ajattelu	36

6	TUTKIMUSONGELMAT	43
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
	7.1 Tutkimusote	44
	7.2 Kohderyhmä	45
	7.3 Aineiston keruu	46
	7.4 Aineiston analyysi	48
	7.5 Luotettavuus	49
8	TULOKSET	54
	8.1 Taustatiedot	54
	8.2 Itsearviointin toteuttamisen muodot	55
	8.2.1 Lomakkeet	55
	8.2.2 Keskustelu	56
	8.2.3 Portfolio	58
	8.3 Mitä itsearviointi on ja mitä sen avulla arvioidaan?	60
	8.4 Muotojen valinta ja käyttökelpoisuus	62
	8.5 Mihin itsearviointilla pyritään?	66
	8.6 Mitä itsearviointi edellyttää lapselta?	67
	8.7 Mitä itsearviointin toteuttaminen edellyttää opettajalta?	69
9	ERILAISET NÄKEMYKSET ITSEARVIOINNISTA	71
	9.1 Dokumentoinnin merkitys itsearvioinnissa	72
	9.1.1 Dokumentoinnin merkitystä korostavat	73
	9.1.2 Keskustelun merkitystä korostavat	74
	9.2 Pedagoginen opettajuus	76
	9.2.1 Opettajuuden luonne	76
	9.2.2 Pedagogisen ajattelun syvyys	78

10	POHDINTA	80
	LÄHTEET	86
	LIITE	93

1 JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee lasten itsearviointia esiopetuksessa. Vuonna 2000 julkaistiin uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja vuodesta 2001 lähtien kunnilla on ollut esiopetuksen järjestämisvelvoite ja siten kaikilla 6-vuotiailla on ollut oikeus esiopetukseen. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) että perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) kehottavat opettajaa tukemaan lapsen itsetunnon kehittymistä ja auttamaan lasta arvioimaan itseään. Myös perusopetuslaki 628/1998 (22§) edellyttää siihen, että oppilaan arvioinnilla tulee pyrkiä kehittämään oppilaan itsearviointitaitoja. Ohjeet eivät kuitenkaan kerro miten käytännössä tähän tavoitteeseen voi päästä. Kuitenkin opettajalla ja henkilökunnalla tulisi olla paljon tietoa arvioinnista ja sen tavoitteista. Arviointi on hyvin laaja ja monitahoinen käsite, ja tutkimukseni olen rajannut koskemaan itsearviointia, ja nimenomaan lasten itsearviointia esiopetuksessa.

Itsearviointin toteutumista koulussa ei ole kovin paljon tutkittu (Kasanen 2003, 58). Osana muuta arviointitutkimusta itsearviointia löytyy kyllä tutkimustietoa (mm. Kananoja 1999, Kasanen 2003). Varhaiskasvatuksessa itsearviointia portfolioiden avulla on toteutettu jo pitkään (mm. Kankaanranta 1998, 2002), ja lasten näkökulmia ja käsityksiä niin arvioinnista kuin muustakin on pyritty tuomaan esiin (mm. Peltonen 1998, 2002; Tauriainen 2000). Esi- ja alkuopetusikäisen lasten itsearviointia koskevia pro gradu- tutkimuksia on paljon, ja lasten käsityksiä on selvitetty heitä havainnoiden ja haastatellen (mm. Jokiaho 2002, Riihimäki 2001).

Koko oppilasarviointia opettajan näkökulmasta ovat tutkineet mm. Bollström ja Yli-Peltola (2002).

Tässä tutkimuksessani selvitin opettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten itsearvioinnista opettajia haastatteleamalla. Lasten omat käsitykset ovat tietenkin hyvin tärkeitä, mutta mielestäni on tärkeää selvittää myös ne lähtökohdat ja ajatukset, joiden ohjaamana jokainen opettaja itsearviointia toteuttaa. Kiinnostukseni lasten itsearviointiin on herännyt vuosien myötä ja erilaisista kokemuksista päiväkodin ja koulun puolella. Olen kiinnostunut siitä, millä tavoin opettaja käsittää lasten itsearvioinnin, mihin opettaja sillä pyrkii ja mitä muotoja käyttää. Jotta opettaja voisi toteuttaa itsearviointia lasten kanssa, tulee hänen mielestäni osata perustella miksi, miten ja millä tavalla sitä toteutetaan.

Tutkimuksessani pyrin määrittelemään esiopetuksen ja arvioinnin käsitteet keskittyen itsearviointiin. Esiopetusta toteutetaan koulussa ja päiväkodissa eri koulutuksen saaneiden toimesta, ja siksi pidin tärkeänä tutustua sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuksen tutkimuksiin ja teoksiin. Itsearvioinnin toteuttamismuodoista käsittelemän tarkemmin portfolioita, kirjallista itsearviointia ja keskustelua, jotka selkeästi tulivat käytetyimpinä esiin opettajien vastauksissa. Koska arvioinnin taustalla on aina oppimiskäsitys ja opettajan pedagoginen ajattelu, on niiden käsittelylle oma lukunsa. Opettajuutta ovat tutkineet mm. Patrikainen (1999) ja Kansanen (mm. 1993, 1996), ja heidän näkemyksiään opettajuudesta olen verrannut tutkimukseni tuloksiin.

2 ESIOPETUS

Suomessa esiopetuksella on yleensä viitattu kuusivuotiaiden opetukseen (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala 1998, 209-211). Esiopetuksen paikka ei kuitenkaan ole vieläkään selkeä, vaikka esiopetus on ollut pitkään osa suomalaista varhaiskasvatuskeskustelua, ja ensimmäiset viralliset kokeilut alkoivat jo 1960-luvulla (mm. Hujala 2002, 3; Härkönen 2002, 90). Esiopetuksen järjestämisessä on myös suurta vaihtelua eri puolilla maata (Härkönen 2002, 80). Esiopetuksella voidaan pedagogisena käsitteenä tarkoittaa koko varhaislapsuuden ajan tapahtuvaa tietoista ja tavoitteellista kasvun ja oppimisen tukemista. Oppimisen tietoinen tukeminen tarkoittaa tässä yhteydessä kasvattajan pedagogista tietoisuutta lapsen oppimisesta. Tavoitteellisella tukemisella tarkoitetaan sitä, että pyritään vastaamaan jokaisen lapsen yksilöllisiin oppimistarpeisiin. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala 1998, 209-211.)

Lummelahti (1995) määrittelee esiopetuksen tehtäväksi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen edistämisen ja oppimisen tukemisen kokonaisopetuksena. Esiopetuksen piiriin kuuluu tämän määritelmän mukaan kaikki alle kouluikäiset lapset.(Lummelahti 1995, 13.) Esiopetus on varhaiskasvatustieteen pohjalta kaikkien alle kouluikäisten oppimisen tukemista. Kun esiopetus rajataan vain kuusivuotiaisiin, on se ainoastaan hallinnollinen ratkaisu. (Hujala 2002, 7.)

Lapsella on perusopetuslain 1288/1999 (4§) mukaan oikeus esiopetukseen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna, ja kunta on velvollinen järjestämään sitä. Lapsella on siis oikeus

saada esiopetusta, ja esiopetuksen tavoitteena on osana muuta varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Lummelahden (1995,13) määritelmästä poiketen Suomen Perusopetuslaissa 1288/1999 (4§) esiopetuksella tarkoitetaan siten ainoastaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävää vuotta. Peltosenkin (2002, 82) mukaan esiopetus on terminä vakiintumassa tarkoittamaan kuusivuotiaille tarjottavaa opetusta. Tässä tutkimuksessa esiopetuksella tarkoitetaan nimenomaan kuusivuotiaille lapsille järjestettyä esiopetusta.

Uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu vuonna 2000. Näiden perusteiden mukaan esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on lapsen suotuisien kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen. Lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen myönteisten oppimiskokemusten avulla on tärkeää, ja lapselle tulee myös tarjota mahdollisuuksia vuorovaikutukseen muiden kanssa. Esiopetuksessa jokaiselle lapselle taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen sekä koulun aloittamiseen. Varhaiskasvatus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisen kokonaisuuden, ja siten esiopetusta järjestettäessä tulee ottaa huomioon muun varhaiskasvatuksen ja myös perusopetuksen tavoitteet. Esiopetuksen tavoitteet tulee ottaa aina huomioon riippumatta siitä, toteutetaanko esiopetusta erillisessä ryhmässä vai yhdistettynä muiden ikäryhmien opetukseen. Opettajan tulee tukea lapsen oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa. Siten lapsi oppi havaitsemaan, että voi itse vaikuttaa onnistumiseensa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000,7, 9.)

Esiopetuksen tehtävänä on pitkään nähty lapsen kouluun siirtymisen pehmentäminen (Hujala 2002, 7). Kuitenkin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) mainitaan, että esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9). Esiopetusta ei siis ole alistettu palvelemaan koulunkäyntiä (Hujala 2002, 7). Esiopetusikää pitäisi Peltosenkin (2002) mukaan vaalia omana ikäkauteen eikä valmistautumisena seuraavaan kauteen. Lapsen tarpeet ja oppimistavat tulee huomioida opetusta suunnitellessa. (Peltonen 2002, 198.)

3 ARVIOINTI

3.1 Mitä arviointi on?

Kasvatustieteellisissä oppikirjoissa arviointi-termiä käytetään paljon ja sille annetaan hieman toisistaan poikkeavia merkityksiä. Arviointi laajimmillaan koskee koko kasvatusjärjestelmän perusteita, tuloksia ja kaikkea toimintaa. Arvioinnilla on keskeinen sija opetuksen kaikilla osa-alueilla. (Brotherus, Helimäki ja Hytönen 1994, 124.) Kananojan (1999, 63) mukaan evaluaation käsite kattaa erilaisia menetelmiä, joiden tavoitteena on tiedon hankkiminen opetuksesta, oppimisesta ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Lahdes (1997) jaottelee koulujärjestelmän arvioinnin suppeaan ja laajaan muotoon. Suppeassa muodossa arvioinnilla eli evaluaatiolla (Value = arvo) tarkoitetaan oppitulosten arviointia. Laajassa mielessä evaluaatio kohdistuu prosesseihin, panoksiin ja suunnitteluun. Koulujärjestelmässä arviointia tapahtuu kansainvälisellä, kansallisella, kunta-, koulu-, opettaja- ja oppilastasolla, ja se voi olla määrällistä tai laadullista. Nykyisin on myös enemmän koulun, opettajan ja oppilaan itsearviointia. (Lahdes 1997, 219-220.)

Arviointi-käsitettä käytetään käyttäytymistieteissä ja koulussa useissa eri merkityksissä. Arviointi voi tarkoittaa esim.

- jonkin asteikon avulla pääteltävää laatua tai määrää
- tietyn kohteen systemaattista tai epäsystemaattista havainnointia
- arvioinnin luotettavuuden arviointia

Vaikka arvioinnilla on monia eri määritelmiä ja merkityksiä, varmaa on kuitenkin se, että arviointi on mukana oppimisen ja opettamisen kaikissa vaiheissa. Sen tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppimista ja opettamista. Arvioinnin avulla on mahdollista tehostaa oppimista ja kehittää opettamista, ja jos arviointiin osallistuu monia eri ryhmiä, kehittää se koko koulua. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.)

Arviointi liittyy kaikkeen opettamiseen, ja opetuksen kaikkia elementtejä on mahdollisuus arvioida. Arvioinnin arviointia kutsutaan metaevaluutioksi tai meta-arvioinniksi. Opettaja on oman työnsä tutkija, joka luo kokonaiskäsityksen ryhmän oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä tekijöistä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 9.; Åhlberg 1990, 1-2.; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 124-125.)

Arvioinnin muodot

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa arvioinnissa huomio kiinnitetään kokonaistilanteeseen ja sen olennaisiin osiin. Näitä osia havainnoidaan ja tehdään päätelmiä siitä, millaista toiminta on tai mitä tuloksia se tuottaa. Määrällisessä eli kvantitatiivisessa arvioinnissa huomio kiinnitetään mitattaviin seikkoihin, ja pyritään siten selvittämään, miten esimerkiksi oppiminen on edistynyt. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 9. ; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 126. ; Åhlberg 1990, 7.)

Brotheruksen, Helimäen & Hytösen (1994) mukaan pienten lasten opetuksessa laadullisesta arvioinnista käytetään myös käsitettä ymmärtävä eli tulkinnallinen arviointi. Silloin arvioinnissa korostetaan opetuksen eri tekijöiden välisiä yhteyksiä ja arvioinnin merkitystä. Varhaiskasvatuksessa laadullisen arvioinnin tulee aina edeltää määrällistä arviointia. Koska määrällisessä arvioinnissa jokin laadullisen arvioinnin tulos valitaan tarkemman tutkimuksen kohteeksi, on tärkeää ensin laadullisesti tutkimalla selvitettävä opetuksen kannalta sillä hetkellä keskeiset asiat. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 126-127.)

Arviointi voidaan jaotella myös ajoituksen mukaan, jolloin arviointia toteutetaan prosessin eri vaiheissa. *Diagnostinen arviointi* tarkoittaa arviointia, joka suoritetaan ennen opetusta tai opetuskokonaisuutta. Tulosten avulla voi mm. eriyttää opetusta. *Formatiivinen arviointi* tapahtuu opetuksen aikana ja sen edetessä, jolloin seurataan oppijoiden oppimista. *Summatiivinen arviointi* tapahtuu jonkin opetuskokonaisuuden lopussa, jolloin selvitetään oppimisen tuloksellisuutta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 9-10.; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 127., Ålhberg, 1990, 7-8.)

3.2 Arvioinnin tehtävät

Yleisesti arvioinnin tehtävät voidaan jakaa oppimista ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan, kehittävään ja ennustavaan tehtävään. Näistä keskeisimmiksi tehtäviksi ovat nousseet ohjaava ja valikoiva tehtävä. Se, tarkastellaanko arviointia yksilön vai yhteiskunnan näkökulmasta vaikuttaa siihen, mitkä arvioinnin tehtävät toteutuvat. Arvostelukeskeinen arviointi on painottanut kontrolloivaa ja valikoivaa tehtävää. Arviointia painottava näkökulma puolestaan korostaa ohjaavaa, motivoivaa ja kehittävää tehtävää. Ohjaava, motivoiva ja kehittävä tehtävä liittyy yleensä prosessiarviointiin, jolloin arvioinnin avulla pyritään oppilasta ohjaamaan tiettyyn suuntaan, motivoimaan opiskeluun sekä motivoimaan opettajaa saamaan palautetta kehittäkseen arviointia edelleen. (Räisänen & Frisk 1996, 16.)

Kananoja (1999) on jakanut arviointitavat edelleen koviin ja pehmeisiin menetelmiin. *Kovissa menetelmissä* on perinteisesti painottunut oppiainekeskeisyys, ja niissä on kontrollia, valikointia ja ennustamista sisältäviä elementtejä. Tyypillisimmillään ne pohjautuvat ulkoiseen kontrolliin. Kovien menetelmien arviointimenetelmiä ovat mm. kokeet ja numeroarvostelu, ja oppimistuloksia pidetään keskenään vertailukelpoisina. *Pehmeiden menetelmien* tavoitteena on oppilaan motivoiminen ja ohjaaminen henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa. Oppijan oma näkökulma painottuu, ja tyypillisimmillään arviointi pohjautuu lapsen henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Pehmei-

den menetelmien arviointikeinoja ovat mm. opettajan havainnointi ja oppilaan itsearviointi. Oppimistulokset eivät ole keskenään vertailukelpoisia. (Kananoja 1999, 66-67.)

Rauste -von Wrightin ja von Wrightin (1995) mukaan evaluoinnilla on ollut perinteisesti kaksi pääfunktiota: kontrolli eli tuotosten arviointi sekä toimintaohjelmien tai koulutusprosessien kehittäminen. Kontrollioivassa arvioinnissa joko verrataan suorituksia ulkoa annettuihin standardeihin tai normeihin tai verrata keskenään tiettyyn joukkoon kuuluvia yksilöitä, ryhmiä jne. Toimintaohjelmien arviointi perustuu oppilaiden "suorituksiin" eli mm. tietoihin, taitoihin, asenteisiin, motivaatioon ja valmiuksiin. Näitä arvioiden saadaan tietoa ohjelman toimivuudesta. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 191-192.)

Koulutus pyrkii kapeasti käsitettynä kehittämään yksilön suorituksia. Niitä myös arvioidaan aina; joko yksilö itse arvioi tai arviointi tulee ulkoapäin. Perinteisesti arviointi on opettajan ja oppilaan välinen asia, jolloin opettaja arvioi oppilaan suorituksia. Arviointi perustuu aina joihinkin kriteereihin. Yleensä arviointiperusteet ovat yhteydessä koulutuksen tavoitteisiin, jotka ovat opetussuunnitelmassa. (Turunen 1999, 68-69.) Suomen perusopetuslain 628/1998 (22§) mukaan oppilaan arvioinnin pyrkimyksenä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Perusopetuslain uusi tehtävä on oppilaan itsearviointikyvyn kehittäminen. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet ovat vuodelta 1999, ja siinä oppilaan arvioinnilla on kaksi tehtävää, joista ensimmäinen tehtävä on opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen. Perusopetuksessa tätä kutsutaan arvioinniksi opintojen aikana. Arvioinnin tulee perustua omaan oppimis- ja kasvamisprosessiin, sen lähtökohtiin ja tavoitteisiin, jotka ovat opetusta ja opintoja suunniteltaessa johdettu opetussuunnitelmasta. Toinen oppilaan arvioinnin tehtävä on perusopetuksen päättöarviointi. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7-8.)

Åhlbergin (1990) mukaan oppilaan kannalta arvioinnin merkitys näkyy mm. siinä, että oppiminen edistyy ja nopeutuu, kun hän saa siitä palautetta ja ohjeita. Yleensä opettaja antaa tämän palautteen. Opettaja saa arvioinnin avulla tietoa oppilaiden oppimisesta sekä myös omasta opetuksestaan sekä siitä, miten sitä voisi vielä kehittää. Arviointia voi tehdä opettaja itse tai joku

muu. Arvioinnin avulla voi myös eriyttää opetusta niin, että kaikkien oppimista pyritään edistämään. Vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita lapsensa oppimisesta ja edistymisestä. (Åhlberg 1990, 11-12.)

Arviointimenetelmiä on hyvin paljon, ja käytettävän menetelmän valintaan vaikuttavat monet seikat. Näitä ovat mm. arvioijan käsitys ihmisestä ja omasta tehtävästään, arvioijan käsitys oppimisesta, opittavista sisällöistä, arvioitavien kehitysvaihe ja välinetaitojen taso sekä arvioijan tottumukset. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46.)

3.3 Arviointi esiopetuksessa

3.3.1 Tehtävät

Opetuksen onnistuminen varhaiskasvatuksessakin vaatii huolellista suunnittelua ja havainnointia. Arviointi on tärkeää, ja koskee opetustyön lisäksi suunnittelua, havainnointia ja itsearviointia. Sen lisäksi, että arvioidaan opetustyötä sinänsä, arvioidaan myös lapsen, opettajan ja yhteisön omaa osuutta. Varhaiskasvatuksen arviointitehtävät Brotherus (1994) on luokitellut mikro- eli yksilötason ja makro- eli yhteisötason tehtäviksi. Arviointitehtäviä mikrotasolla voidaan tarkastella lapsen, perheen tai varhaiskasvattajan näkökulmasta. Päämääränä on aina edistää lapsen hyvinvointia. Makrotasolla arvioidaan varhaiskasvatusta koskevia päätöksiä, esimerkiksi varhaiskasvatuksen tehtäviä ja toimintalinjoja. Sekä mikro- että makrotasolla arviointitehtävien tarkoitus on edistää pienten lasten oppimista, tukea heidän kasvuaan sekä turvata oppimisen ilo. (Brotherus, Helimäki ja Hytönen 1994, 121, 129-131.)

Myös Hujala ym. (1999) näkevät arvioinnin kiinteänä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, sillä ilman arviointia kasvattajan on mahdotonta suunnitella lapsilähtöistä toimintaa. Arviointia toteutetaan sekä prosessin arviointina että yksilöarviointina, jolloin tarkoituksena on seurata

lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 41.)

Hujala ym. (1998) käyttävät käsitettä arvioiva havainnointi, joka perustuu lapsilähtöisen toiminnan arviointiin. Sillä tarkoitetaan lasten kehityksen ja oppimisen jatkuvaa seuranta, joka tapahtuu yleensä lasten toimintaa katselemalla, kuuntelemalla ja dokumentoimalla. Tämä arvioiva havainnointi on koko suunnitteluprosessin keskeinen lähtökohta, ja siihen palataan myös silloin, kun arvioidaan toteutunutta toimintaa. (Hujala ym. 1998, 95-96; Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 4.) Prosessin arviointi puolestaan perustuu tavoitteisiin, jotka ovat esiopetussuunnitelmassa ja myös lyhyemmän aikavälin toiminnan suunnitelmassa (Bredenkamp & Rosegrant 1992, 28-42).

3.3.2 Tavoitteet

Arvioinnin monipuolisuus ja jatkuvuus näkyy myös uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000), jossa arvioinnista kerrotaan seuraavasti: “Esiopetuksessa arviointi perustuu siihen, miten hyvin esiopetuksen yleiset tavoitteet ja mahdollisessa lapsen esiopetuksen suunnitelmassa tai muulla tavoin asetetut lapsen tavoitteet toteutuvat. Arviointia suoritetaan jatkuvasti opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa työskentelyn ja oppimisprosessin edetessä. Palautetta annetaan opettajien ja huoltajien sekä mahdollisesti myös lapsen kanssa käytävissä säännöllisissä keskusteluissa. Opettajan tulee yhteistyössä muun henkilöstön kanssa edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin, mikä tukee erityisesti lapsen minäkuvan kehittymistä ja oman työskentelyn jäsentämistä. Arvioinnissa painotetaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä pikemmin kuin vain tavoitteiden saavuttamista. Esiopetuksen päätteeksi voidaan antaa osallistumistodistus. Todistusta voidaan täydentää kuvaamalla järjestettyä esiopetusta.”(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15-16.)

Peruskoulun ja esiopetuksen perusteiden arvioinnissa on paljon yhteistä. Molemmissa korostetaan jatkuvan arvioinnin merkitystä, ja arviointikeskustelut mainitaan molemmissa. Esiopetuksen

opetussuunnitelmassa arviointia on käsitelty huomattavasti vähemmän, mutta se johtunee siitäkin, että Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet on tehty ainoastaan arvioinnista, ja sillä korvataan peruskoulun voimassa olevaa opetussuunnitelmaa arvioinnin osalta. Merkittävin ero on mielestäni se, että peruskoulun arvioinnissa sanallinen arviointi ja numeroarviointi kohdistuu oppilaan opintojen edistymiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Esiopetuksen osalta painotetaan enemmän lapsen kasvua ja oppimisprosessia. Kun esiopetuksessa arvioidaan lähinnä lapsen kokonaiskehitystä, arvioidaan alkuopetuksessa opetussuunnitelmassa mainittujen kasvatustavoitteiden saavuttamista (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 202-203).

Toiminnan arviointi sekä yksilö- että prosessinäkökulmasta perustuu Hujalan ym. (1999) mukaan dokumentointiin. Sillä tarkoitetaan useita menetelmiä, jotka liittyvät arviointitiedon kirjaamiseen ja hankkimiseen. Tiedon hankkimismenetelmiä ovat esim. havainnointi, lasten tuotosten kerääminen sekä lasten ja aikuisten tuottaman informaation kerääminen. Tiedon kirjaamisen menetelmiä ovat havainnointiraportit, äänitteet, videot, valokuvat, aikuisten päiväkirjat ja raportit sekä lasten tekemät portfoliot. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 42; Harris Helm, Beneke & Steinheimer 1997, 200-205.) Lasten portfoliot ovat kooste useista mainituista kirjaamismenetelmistä (Kankaanranta 1998, 129-130).

4 OPPILAAN ITSEARVIOINTI

4.1 Mitä itsearviointi on?

Turusen (1999, 72) mukaan itsearvioinnilla tarkoitetaan jotain suunniteltua menettelyä, jossa yksilöllä on tilaisuus ja oikeus esittää käsityksiään edistymisestään. Jotta itsearviointi olisi itsenäinen, tulisi yksilön asettaa tavoitteensakin itse. (Turunen 1999, 72.) Lummelahti(1995) määrittelee itsearvioinnin omien kykyjen ja omien suoritusten havainnoimiseksi ja arvioimiseksi (Lummelahti 1995, 57). On kuitenkin tärkeä miettiä niitä edellytyksiä, joilla lapsi asettaa omat tavoitteensa. Miten lapsi voi asettaa itselleen realistiset tavoitteet, ja miten hän tietää mikä on hyvä tulos? (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84).

Itsearviointi osana koko arviointia mainitaan sekä perusopetuksen että esiopetuksen opetussuunnitelmissa. Esiopetuksessa opettajan ja muun henkilöstön tulee edistää lapsen edellytyksiä

itsearviointiin erityisesti minäkuvan kehittymisen ja oman työskentelyn kehittämiseksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15-16). Perusopetuksen arvioinnin perusteissa sanotaan itsearviointista seuraavasti: “ Yhtenä tehtävän on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointin tarkoituksena on tukea itsetuntemuksen kasvua, kehittää opiskelutaitoja sekä auttaa oppilasta ymmärtämään opiskelunsa syvällisesti. Itsearviointi soveltuu hyvin tavoiteopiskeluun, jossa oppilas itse asettaa opiskelutavoitteensa ja sitten arvioi niiden toteutumista.” (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 12.)

Arvioinnin perusteella oppilaan tulee pystyä kehittämään omaa oppimistaan siten, että osaa asettaa itselleen realistiset tavoitteet ja osaa pohtia niiden saavuttamista itse ja opettajan palautteen avulla. Vaikka myös kokeet ja todistukset voivat kannustaa oppilaita hyviin tuloksiin, tulisi kuitenkin lähteä siitä, että oppilaiden osallistumismahdollisuuksia lisäämällä päästään parempiin oppimistuloksiin. Kun oppilaat voivat laatia tavoitteet, ja lisäksi myös osallistua opetusprosessiin valitsemalla mm. työtavan ja materiaalin, muuttuu opetustapahtuma oppimistapahtumaksi. Opettajan asiantuntemusta tarvitaan siinä, että tavoitteet ovat oikeassa suhteessa sekä oppisisältöihin että oppilaan edellytyksiin nähden. (Lindgren 1992, 23-24.)

Lapsi oppii arvioimaan suorituksiaan realistisesti, mikäli hän saa niistä johdonmukaista palautetta. Jos oppimismenestys on vaihtelevaa, saa hän vaihtelevaa palautettakin ja siten käsitys omasta oppimisesta on ristiriitainen. Vähitellen lapsi alkaa arvioida suorituksiaan oman todellisen osaamisensa mukaan. Konkreettisia taitoja ja suorituksia lapsen on helpompi arvioida. (Lumme-lahti 1995, 58-59). Lasten itsearvioinnissa, olipa kyse sitten varhaiskasvatuksesta tai koulusta, tulee ottaa huomioon, että jokainen arvioi toimintaa kokemansa perusteella. Lasten käsitykset muotoutuvat vähitellen, eikä heillä ole alussa kovin selvää käsitystä esim. siitä, mitä he odottavat tai mikä on hyvää. Siksikin jatkuva uudelleenarviointi on tärkeää. (ks. Tauriainen 2000, 24.) Myös Tauriaisen tutkimuksessa integroidun erityisryhmän lasten haastattelujen analyysi osoitti, että lapset elävät selvästi tässä hetkessä ja arvioivat sen mukaisesti (Tauriainen 2000, 213).

Merkittävää itsearvioinnin käsitteessä ja toteutuksessa on ymmärtää se, ettei lapsi arvioi itseään, vaan omaa oppimistaan, tehokkuuttaan tai käyttäytymistään (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84). Hakkarainen (2002) näkee itsearvioinnin, työskentelyn suunnittelun ja vastuullisuuden kulkevan käsi kädessä. Jos koko lapsiryhmä arvioi toimintaansa, edellyttää se yhteisesti sovittuja sääntöjä ja lasten keskenään sopivia työskentelyn kriteerejä. Silloin vastuu työskentelystä siirretään lapsiryhmälle. (Hakkarainen 2002, 268.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu opittavien asioiden parissa työskentelemiseen. Myös tiedostaminen, itsearviointi, oman toiminnan reflektointi ja kokemusten pohtiminen kuuluvat oppimisprosesseihin. Vaikka alle kouluikäisen lapsen oppiminen ei voi olla niin tietoista toimintaa kuin vanhemmilla lapsilla, oppivat pienet lapset juuri tutkimalla ja keksimällä. He eivät kuitenkaan osaa kertoa kovin paljon osaamistaan. Lapset kuvailevat tulosta ja ratkaisua konkreetilla tasolla, ja vasta harjoittelevat oman osuuden analysointia. (Lummelahti 1995, 58.)

Lapsille tulisi Ahon (1996) mukaan opettaa itsearviointia. Kasvatuksessa tulisi korostaa sitä, että jokaisessa ihmisessä on jotakin hyvää. Kun lapsi vähitellen oppii arvioimaan itseään ja omia suorituksiaan, tulee hänelle tunne, että hän voi kontrolloida ja hallita omaa toimintaansa. Hän ei siten ole aina riippuvainen ulkoisesta, muiden antamasta palautteesta. Itsearvioinnin tavoite on, että lapsen minäkäsitys muodostuu realistiseksi. Hän tunnistaa heikkoutensa, mutta tunnistaa myös vahvuutensa, ja hyväksyy nämä molemmat. (Aho 1996, 50.)

Kasanen (2003) tutkimuksen havainnot osoittavat, että itsearviointia ja sen opettamista esiintyi tutkimusluokassa paljon jo ensimmäisistä koulupäivistä lähtien. Itsearviointi tuli esille kaiken muun toiminnan ohella arjen toistona, jokapäiväisenä käytäntönä, ja itsearviointimenetelmällä arvioitiin matematiikkaa, äidinkieltä ja sosiaalisia taitoja. Käytännössä opettaja esitti selkeästi arvioinnin kriteerit ja myös valvoi niiden toteutumista. Itsearvioinnin toteutumismuodoista Kasanen mainitsee mm. matematiikan tarkistuspisteen ja sosiaalisten taitojen "tarkkailuviikon". Arvioinnin objektiivisuutta tavoiteltiin vetoamalla oppilaan rehellisyyteen, ja pätevää itsearviointia oli se, ettei oppilas petä itseään. Tutkimusluokassa itsearviointia ei oppilaille perusteltu erityisesti, vaan kyse oli opetuksen osasta ja oppilaat tottelivat kiltisti opettajaa. Oppilaat eivät myöskään keskustelleet

keskenään itsearvioinnista, vaan harjoittelivat sitä ahkerasti. Kansasen mukaan näyttääkin siltä, että lapset ovat kyvykkäitä arvioimaan itseään ja tunnistavat hyvin koulun käyttämiä arvioinnin kriteerejä. (Kasanen 2003, 58-59.)

4.2 Itsearviointi ja itsetunto

Kasvatuksen tavoite on minäkäsityksen kehittyminen (Korpinen 1990, 13). Minäkäsitys tarkoittaa sitä, mitä tiedämme itsestämme. Terve minäkäsitys on vaikutelma, joka ihmisellä on itsestään ja joka syntyy realistisesta tosiasioiden tuntemisesta. Minäkäsitykseen kuuluu kaikki havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittää itseensä. Yksilö saa palautetta omasta käyttäytymisestään ja ympäristö myös kohdistaa häneen odotuksia, joista yksilö muodostaa minäihanteen itselleen. Kun yksilö sitten vertaa todellista minäänsä minäihanteeseen, luo hän käsityksen siitä millainen, miten hyvä ja miten arvostettu hän on. Itsearvostus syntyy siinä prosessissa, jossa yksilö vertailee niitä ominaisuuksia, joilla hän kuvaa itseään, niihin ominaisuuksiin, joita hän sisällyttää ihanneminäänsä. Itsearvostus on yksilön oma arvio siitä, vastaako minä hänen sisäisiä arvojaan. (Korpinen 1989, 139-140; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 115-116; Korpinen 1990, 13-15.)

Itsetunto voi Ojaseen (1994) mukaan laajasti ymmärrettynä sisältää kolme osa-aluetta:

1. Itsetietoisuuden, joka tarkoittaa neutraalia itsensä havaitsemista
2. Itsetuntemuksen, joka kuvaa yksilön tietoisuutta omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan, ja
3. Itsearvostuksen eli sen, miten arvokkaana yksilö pitää itseään. (Ojanen, 1994, 31.)

Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan itsetunnoltaan vahva ihminen tuntee itsensä hyvin. Vaikka hän tiedostaa heikkoutensa, hän myös hyväksyy ne. Hänen käsityksensä itsestään on positiivinen. (Keltikangas-Järvinen 2000a, 18.) Vahva itsetunto ja realistinen, positiivinen minäkuva tarkoittaaakin Ahon (1996, 10) mukaan samaa asiaa.

Ihmisen minäkäsitys on nykykäsityksen mukaan ensisijaisesti opittua (Aho 1996, 26). Minäkehitys muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa hän saa itsestään ja käyttäytymisestään palautetta. Yhteiskunnan arvot vaikuttavat koulun arvostuksiin. Siten arviointi kohdistuu yhteisön arvostamiin asioihin, esimerkiksi tiedollisiin suorituksiin. Jos arvioidaan pelkästään tiedollisia suorituksia, ei näillä alueilla heikosti menestyvä lapsi saa useinkaan tukea itsearvostukselleen. Koska jokaisella on tarve tuntea itsensä päteväksi, voi yksilö nähdä itsensä kykenemättömäksi oppimaan ellei saa riittävästi positiivista palautetta. (Korpinen 1989, 140.) Positiivisten minäkokemusten ja vahvan itsetunnon kehittymistä edistää se, että toista ihmistä arvostetaan sellaisena kuin hän on. Ahon (1996) mukaan minäkäsitykseen vaikuttavat temperamentti, kyky tehdä havaintoja toisten käyttäytymisestä, omat reaktiot sekä toisilta ihmisiltä saatu palaute. (Aho 1996, 26.)

Koulujärjestelmän kannalta terve minäkäsitys on tärkein oppimistulos, sillä se on välttämätön ehto sille, että ihminen hyväksyy itsensä myös aikuisena. On tärkeää, että ihminen luottaa itseensä ja uskoo oppivansa uusia asioita. (Korpinen 1989, 139-140.)

Arviointijärjestelmän tulisi rakentaa oppilaan käsitykset itsestään realistisiksi, jotta hän oppisi tietämään oman heikot ja vahvat puolensa ja asettaa tavoitteita sen mukaan. Jos tavoitteet ovat realistisia, antaa se niiden saavuttaminen onnistumisen elämyksiä ja rohkeutta asettaa uusia, haastavampia tavoitteita. (Korpinen 1989, 144.)

Keltikangas-Järvinen (2000b) tekee eron annetun ja hankitun itsetunnon välillä. Annettu itsetunto kehittyy siitä hyväksynnästä, hoivasta ja kiitoksesta, jota ihminen saa läheisiltään suorituksistaan riippumatta. Hankittu itsetunto rakentuu sen varaan, miten paljon onnistumisen kokemuksia ihmisellä on. Lapsen tulisi saada kokea osaamisen riemua, paljon kiitosta ja vain vähän arvostelua. (Keltikangas-Järvinen 2000b, 123, 132-133.)

Myös Pulkkisen (2002) käsityksen mukaan itsetunto kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten toimiessa peilinä. Hän kuitenkin asettaa kyseenalaiseksi sen, että itsearviointi

tukisi lapsen itsetuntoa, ja hän ihmettelee itsearviointin tuloa kouluun ja päivähoitoon. Esimerkiksi jokin taito tulee vahvuudeksi vasta, kun lapselle tärkeät ihmiset havaitsevat sen, arvostavat ja antavat tunnustusta sekä huomiota. Lapsen kanssa tule puuhailla ja viettää aikaa, ja hänen tekemisiään kiitetään. Suorituksia ei korosteta liikaa, vaan lapsen tulee saada tuntea olevansa rakas ja tärkeä omana itsenään. (Pulkkinen 2002b, 76-77; Pulkkinen 2000a, 5.)

Siten Pulkkinen mukaan lapsen itsetunto ei vahvistu omien heikkouksien ja vahvuuksien analysoinnilla, ja hänen mukaansa itsearvioinnissa vastuu siirretään lapselle ymmärtämättä itsetunnon kehitysprosessia sosiaalisena ilmiönä. Sen sijaan että lapsi itse yrittäisi arvioida esimerkiksi käyttäytymistään, on tärkeää, että positiivinen palaute ja huomio tulee muilta ihmisiltä vuorovaikutuksessa. (Pulkkinen 2002a, 5; Pulkkinen 2002b, 76-77.)

Lummelahti (1995) mukaan esikoululaisten itsearviointia kehitetään heidän kanssaan keskustellen leikeistä ja muista tekemisistä. Siten lapsen minätietoisuus kasvaa ja hän oppii kiinnittämään huomiota toimintaansa, prosessiin ja tulokseen. Lapsi alkaa miettiä syitä siihen, miksi joku asia onnistuu ja toinen ei, ja siten lapsi huomaa oman vaikutusmahdollisuutensa. (Lummelahti 1995, 60-61.) Vastaavasti Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) näkevät, että koulussa itsearviointin avulla oppilas näkee ne seikat, jotka tukevat ja/tai edistävät hänen menestymistään. Sitä kautta oppilas voi omatoimisesti valvoa niitä, ja itsearviointi tulee tarpeelliseksi ja hyödylliseksi hänen itsensä mielestä. (Koppinen, Korpinen ja Pollari 1994, 88-89.)

Vahvan ja myönteisen itsetunnon kehittyminen on nimetty lapsen koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi (Lummelahti 1995, 28). Vaikka kouluun ja oppimiseen liittyvät minäkokemukset ja itsearvostus ovat Korpinen (1990, 1993) tutkimusten mukaan muuttuneet myönteisemmiksi 1970-luvulta tähän päivään, on peruskoulussa vielä paljon heikon itsetunnon omaavia lapsia. (Korpinen 1990, 90; Korpinen 1993, 20-21; Saari & Linnakylä 1993, 196-197.) Koska on myös todettu (ks. Lummelahti 1995) että lasten oppimisvaikeuksia pystytään sekä ennustamaan että havaitsemaan ennen kouluikää, on esiopetuksella haasteellisina tehtävinä itsetunnon vahvistaminen ja oppimisvaikeuksien varhainen hoito. (Lummelahti 1995, 28.)

4.3 Mitä itsearviointi edellyttää lapselta

Stipek ja MacIver (1989) ovat tutkimuksessaan todenneet, että lapset osaavat tehdä kavereidensa kyvyistä loogisia arvioiteja ennen kuin osaavat arvioida omia kykyjään. Arvioissaan lapset käyttävät sitä tietoa, mitä heillä on omista ja toisten aikaisemmista suorituksista. Tutkimuksessa todettiin, että lapset tietävät hyvin tarkasti mitä heidän kaverinsa olivat osanneet aikaisemmin ja missä he olivat epäonnistuneet. Siten he osasivat arvioida onnistuneesti kavereiden suorituksia. Omat onnistuneet asiat he ottivat myös huomioon, mutta unohtivat omat epäonnistumisensa. Tutkijat selittävät tätä sillä, että saamansa negatiivisen palautteen lapset jättävät huomiotta ja unohtavat epäonnistumisensa jotta voisivat ylläpitää positiivisia tunteita omasta kyvykkyydestään. (Stipek & McIver 1989, 523-537.) Myös Blatchfordin (1992) mukaan pienet lapset yliarvioivat omia kykyjään. Hän vertaili 7-vuotiaiden kouluminäkuvaa ja lasten saavutuksiin nähden ne olivat liioiteltuja. (Blatchford 1992, 35.) Lasten itsearvioinnit tulevat realistisemmiksi vasta iän lisääntyessä (Marsh, Craven & Debus 1998, 1030).

Lapsen liian hyvä itsearvio ei johdu kerskailusta, vaan lapsen kyvyttömyydestä nähdä itsensä ulkopuolisen silmin ja analysoida omia ja toisten suorituksia. Lasten usko omiin mahdollisuuksiin ja itseensä voi ennen koulun alkua olla rajatonta. Lapsen elämykset ja kokemukset avautuvat koulun alettua uudella tavalla ja lapsi tiedostaa itsensä kokevana subjektina. Siten lapsen itsetiedostus ja minäkuva muuttuvat olennaisesti ja lapsi alkaa perustella omaa itsearviotaan ja osaa liittää sen omaan toimintaansa ja saavuttamiinsa tuloksiin. (Hakkarainen 2002, 103.) Esi- ja alkuopetuksessa itsearviointi eri muodoissaan ohjaa lasta tiedostamaan omia ajattelutapojaan ja havaitsemaan käsityksissään olevia puutteita (Laine 1999, 69).

Lapsen mielenkiintoon ja kykyyn arvioida omia kykyjään vaikuttaa kehitystaso. Rublen ja Flettin mukaan itsearvioinnissa tarvittava kognitiivinen kehityksen taso saavutetaan vasta, kun lapsi siirtyy konkreettisen ajattelun tasolta abstraktiin ajatteluun. (Ruble & Flett 1988, 97, 103.)

Itsearviointitaidot

Itsearviointitaidot voidaan jakaa kolmeen osaan: Reflektioon, itsearviointiin ja metakognitioon. *Reflektio* tarkoittaa omien tunteiden, ajatusten toimintatapojen ja oppimisen tarkkailua ja pohdintaa. *Itsearviointi* puolestaan on reflektiiviseen tarkkailuun ja pohdintaan perustuvaa oman toiminnan jäsentynyttä arviointia. *Metakognitio* tarkoittaa mm. tarkkailun ja arvioinnin perusteella tapahtuvaa oman kognitiivisen toiminnan ymmärtämistä. Kun puhutaan oppimaan oppimisesta, tarkoitetaan juuri näiden metakognitiivisten taitojen oppimisesta, eli oppilaan omaa tietoisuutta siitä, mitkä tiedot ja taidot ovat hyödyllisiä tai hyödyttömiä jonkin tehtävän suorittamiseen, asioiden ymmärtämisen tai ongelman ratkaisemisen kannalta. (Patrikainen 1999, 154.)

Omaan oppimisprosessiin kohdistuvalla itsearviointilla pyritään metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oppilaan kykyä asettaa mielekkäitä tavoitteita itselleen, valmiutta säädellä opiskelun edistymistä sekä taitoa arvioida tuloksia tavoitteisiin nähden. Nämä taidot johtavat itseohjautuvaan opiskeluun, jolloin oppija itse määrittää oppimisensa tarpeet ja kontrolloi myös asettamiensa tavoitteiden toteutumista. (Väljärvi 1995, 32.)

Oppija alkaa hahmottaa itsensä toimijaksi, ja ymmärtää, että hän voi itse vaikuttaa omaan toimintaansa muuttaen ja kehittäen sitä. Keskeistä metakognitiivisten taitojen oppimisessa on se, että lapsi alkaa ymmärtämään mitä on oppimassa, ja alkaa pitää oppimista tärkeänä keinona saavuttaa jotain. (Lummelahti 2001, 41.)

Metakognitiivisten taitojensa avulla lapsi tarkkailee omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja säätelee ja muuttaa sitä tietoisesti arviointiensa perusteella. Silloin tarvitaan kykyä arvioida itseään, käyttäytymistään ja suorituksiaan. Näistä taidoista käytetään termiä itsearviointi tai reflektointi. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 30-31; Kuusinen & Korhonen 1991, 50-51.)

Pramling (ks. Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002) on osoittanut lasten käsitysten omasta oppimisestaan kertyvän vähitellen. Ensin opitaan tekemällä, sitten tietämällä ja lopulta ymmärtämällä. (ks. Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 85.)

4.4 Itsearviointin muodot

Kun oppimiskäsitys uudistuu, uudistuvat myös opetussuunnitelmalle ja opiskelutavoille asetetut vaatimukset. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan valmiuksia, omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, omien kokemusten arviointia, toiminnan merkityksellisyyttä ja oppimaan oppimista. Oppimiskäsitys asettaa uusia vaatimuksia myös opetuksen arvioinnille. Myös arvioinnin tulisi ottaa huomioon oppijan omat kokemukset ja sekä yksilöllistä että yhteistoiminnallista opiskeluprosessia. (Linnakylä 1995, 9; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 191.) Uudet, vaihtoehtoiset arviointimenetelmät pyrkivät lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. Niissä oppilaan oma aktiivinen panos korostuu kaikissa vaiheissa tavoitteiden asettelusta tulosten arviointiin asti. (Kananaja 1999, 327-328.)

Hakkarainen (2002) mainitsee erityisesti ryhmän itsearviointia tukeviksi konkreettisiksi välineiksi mm. ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen säännöt, lasten laatiman työskentelysuunnitelman, tuokioiden suunnitelman, kirjoitetun tai piirretyn lapsikohtaisen arvioin päivän työskentelystä sekä ryhmän arviointikeskustelut. Lapset voivat myös arvioida yleistä tasoa suhteessa jokaisen lapsen asettamiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. (Hakkarainen 2002, 268-269.)

4.4.1 Portfolio

Portfolion ja portfolioarvioinnin määrittelyyn vaikuttaa se, miten sitä käytetään ja mitkä ovat arvioinnin tavoitteet. Portfolioarviointia on käytetty eri-ikäisten ihmisten oppimisessa ja kehittämisessä. Kankaanranta (1998) on koonnut eri lähteistä portfolion käytön keskeisiä lähtökohtia ja tavoitteita. Näitä ovat oppimistavoitteiden määrittely, oppimisen edistäminen, itsearvioinnin tukeminen ja opetuksen kehittäminen. Itsearvioinnin tukemisesta portfolion avulla voidaan eritellä mm. seuraavat asiat: kasvun havaitseminen ja tukeminen, prosessinomaisuuden ymmärtäminen ja oppilaiden toiminnan ja työskentelyn näkyväksi tekeminen. (Kankaanranta 1998, 61-62.)

Arvioinnin välineenä portfoliolla on vahva side opiskelutodellisuuteen, sillä kokoelmaan valitut työt ovat autenttisia eli aitoja. Arvioinnin lisäksi portfolio toimii myös oppimisen välineenä. Oppilaan metakognitiot eli omaa oppimista säätelevät ja arvioivat taidot vahvistuvat, kun oppilas tarkastelee ja valikoi omia töitään. (Linnakylä 1994, 12-13.)

Portfolio-toiminta pyrkii oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittämiseen sekä itseohjautuvuuden vahvistamiseen. Linnakylän (1994) mukaan portfolion tekijä joutuu valikoimaan ja asettamaan myös itse itselleen tavoitteita. Hän suunnittelee ja valikoi tavoitteisiin sopivia työtapoja. Hän joutuu arvioimaan omaa työtään ja työskentelyprosessiaan, tiedostamaan omat vahvuutensa ja haasteensa sekä pohtimaan tuloksellisen oppimisen perusteita. (Linnakylä 1994, 10-11.)

Portfolion luonne ja sisältö vaihtelevat sen mukaan, mikä on portfolion ensisijainen tarkoitus. Se voi olla työkansio, johon kootaan esimerkiksi opiskelutehtävät, tai se voi olla näyttekansio, johon valitaan parhaat työt. Jos portfolion avulla pyritään ensisijaisesti seuraamaan oppijan edistystä ja kehitystä, voidaan sitä nimittää myös kasvun kansioksi.

Vaikka portfolio voi sisältää myös toisten oppilaiden tai muiden henkilöiden kommentteja, on laatijan itsearviointi kuitenkin ensisijaista. (Linnakylä 1994, 11.)

Portfolio voi olla esimerkiksi salkku, kansio, laatikko, levyke tai video, mutta ulkoinen muoto ei ole pääasia. Keskeisintä on se tuottamis-, valikointi-, ja arviointiprosessi, jossa oppilas käy läpi omat tehtävänsä, arvioi niitä ja pohtii tuloksia suhteessa tavoitteisiinsa. Hän myös pohtii niitä syitä ja perusteita, joiden mukaan teki valintansa. Portfolion merkitys onkin reflektiivisessä prosessissa, eikä itse kokoelman ulkonäössä. (Linnakylä 1994, 11.)

Portfolion laatiminen ja sen loppuarviointi ovat kaksi eri asiaa. Laatiminen sisältää koko itseohjautuvan oppimisprosessin, ja arvioinnin alueella portfolion laatiminen ja siihen liittyvä itsearviointi edustaa lähinnä formatiivista arviointia. Valmis kokoelma ja sen arviointi edustaa summatiivista arviointia. Portfolio voi olla myös ulkopuolisen arvioinnin väline. (Linnakylä 1994, 24.) Portfolio voi toimia myös lapsen, vanhempien ja opettajan välisen arviointikeskustelun pohjana (Jokiaho 2002, 19-20; Törmä 1998, 62; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 102).

Kankaanrannan (1998) tutkimuksessa mukana ollut päiväkotiliitti lasten itsearvioinnin heidän kasvun kansioihinsa. Lapset saivat kertoa kokemuksistaan ja arvioivat suullisesti omia töitään ja itseään. Jotkut lapsista arvioivat itseään kirjoittamalla. Aikuiset kuuntelivat, kyselivät sekä auttoivat kansion kokoamisessa esimerkiksi kirjoittaen ja nauhoittaen. Saatujen kokemusten mukaan lapsen voi ottaa jo hyvin pienenä mukaan portfolion kokoamiseen. Ensin lapsi tuottaa töitä, sitten kertoo kokemuksiaan ja vähitellen myös valikoi ja arvioi töitään. Köpaksen päiväkodissa portfoliotoimintaa toteutettiin siten, että kansioon liitettiin myös lasten kertomuksia töistään sekä niitä keskusteluissa tulleita asioita, esimerkiksi mitä lapsi omasta mielestään oli oppinut tai missä hän koki olevansa hyvä. Lasten itsearvioinnit osoittivat sen, että lapset kertoivat hyvin mielellään omista kokemuksistaan. Valintaperusteet ja lasten arviot töistä vaihtelivat paljon. Kankaanrannan (1998) saamien tulosten mukaan lapset kokivat oppimisen toisilta lapsilta ja yhdessä jopa tärkeämmäksi kuin aikuisilta oppimisen. (Kankaanranta 1998, 79-83, 199.)

Portfoliota arvioinnin muotona on tutkinut myös Sirkku Kananoja (1999), ja hänen mielestään sen tärkein funktio on oppilaan opiskelumotivaation lisääminen. Ongelmana Kananoja näkee kuitenkin sen, että portfolion avulla koottu tieto on sattumanvaraista ja epäsystemaattista.

Toisaalta hän myös korostaa, että portfolion vahvuutena onkin juuri sen kokonaisvaltaisuus ja subjektiivisuus. Lasten taitojahan ei edes pyritä suhteuttamaan toisiinsa. (Kananoja 1999, 245.)

Kananoja pyrki kehittämään portfolioarvioinnista sellaisia muunnelmia, jotka olisivat systemaattisempia ja helpottaisivat vertailua oppilaitten välillä. Silloin opettajan osuus tehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa kasvoi, ja ohjannassa kootun portfolion avulla lapsi saattoi nähdä edistymisensä ja lisäksi opettaja sai tukea oman toimintansa ja koko luokan kehityksen havainnoimiseen. Opettaja valitsi kehitysarviointitehtäviä kansioon, ja ehtona oli vain se, että tehtävä on toistettava mahdollisimman samanlaisena ja samanlaisessa tilanteessa kaikkien kanssa. (Kananoja 1999, 245-246.) Kun perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 7-8) mainitaan, että arvioinnin tulee perustua oppilaan omaan oppimis- ja kasvuprosessiin, ei mielestäni olisi edes tavoiteltavaa, että lasten portfoliot olisivat vertailtavissa. Tärkeää onkin huomata, että portfolion määritelmä riippuu sen tavoitteista ja käyttötavasta.

4.4.2 Keskustelu

Verbaalinen arviointi tarkoittaa verbaalisesti sanoin ilmaistua arviointia. Tunti- ja oppimistilanteisiin sisältyvät opettajan ja oppilaan väliset arvioivat keskustelut ovat verbaalista arviointia, kuten myös ennalta sovitut arviointikeskustelut, johon osallistuvat opettaja, oppilas ja vanhemmat. (Tömä 1998, 62.) Keskeisenä arviointitiedon lähteenä voidaan Virran (1999) mukaan pitää sitä keskustelua ja vuorovaikutusta, joka sisältyy tuntitilanteeseen (Virta 1999, 61).

Tuntitilanteessa oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen sisältyvä arviointi voi olla hyvinkin lyhyt, esimerkiksi muutaman sanan mittainen palautekommentti. Verbaalista arviointia ovat myös opettajan tekemät korkeamman tason kysymykset, joiden avulla tuetaan lapsen omaa ajattelua sekä auttaa lasta oman ajattelunsa avulla ratkaisemaan tehtävä tai ongelma. Ongelma voi tällöin olla myös sosiaalinen. Vaikka isossa ryhmässä opettajan arviointipalaute tai arvioiva

keskustelu voi olla hyvinkin lyhyt, kokevat lapset Törmän (1998) mukaan opettajan lyhyenkin palautteen tai keskustelun hyvinkin tärkeäksi. Palaute voi myös olla nonverbaalinen viesti kuten hymy, katsekontakti tai kosketus. Jos opetustapahtuman aikana halutaan laajempaa arviointia, johon lapsi osallistuu aktiivisesti, vaatii se suunnittelua. Opetus tulee järjestää siten, että opettajalla ja oppilaalla on aikaa keskustella kahden kesken tai ryhmässä useampien oppilaiden kanssa. (Törmä 1998, 62-63.)

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön tärkeimpien ihmisten kanssa (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 116). Ihmisten välinen vuorovaikutus on kasvatuksen pohja, ja verbaalinen arviointi on vuorovaikutusta. Jos kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena nähdään oppilaan terveen minäkuvan kehitys sekä terve itsetunto, olisi verbaalisen arvioinnin merkitys tässä yhteydessä tunnistettava. (Törmä 1998, 64; Korpinen 1993, 6.)

Verbaalinen arviointi on jatkuvaa laadullista oppilasarviointia. Koulussa sanalliset arvioinnit tai todistukset sijoittuvat lukukausien loppuun. Usein myös arviointikeskustelut niin koulussa kuin päivähoitossakin toteutetaan lukukausien alussa ja lopussa, vaikka oppimista tapahtuu kuitenkin jatkuvasti. (Törmä 1998, 64-65.) Oppimisprosessin aikana on tärkeää, että lapsi tuntee itsensä kykeneväksi oppimaan ja että hänellä on myönteisiä odotuksia oppimisen suhteen (Korpinen 1993, 7). Tähän tunteeseen opettaja voi vaikuttaa laadullisen verbaalisen arvioinnin avulla (Törmä 1998, 65).

Verbaalisen arvioinnin tavoitteena on itsearviointitaitojen tukeminen. Vaikka itsearvioinnin välineenä käytettäisiin esimerkiksi päiväkirjaa tai portfolioa, on tärkeää tarjota lapsille tilaisuuksia kertoa vapaasti omasta oppimisestaan ja ajatuksistaan. Näin myös opettaja ja vanhemmat saavat tärkeää tietoa. Myös opettajan oppilaantuntemus lisääntyy, joka on pohjana arvioinnille. Opettaja voi myös haastatella lapsia saadakseen selville, millaisen palautteen lapsi tuntee tärkeäksi ja kannustavaksi. (Törmä 1998, 65, 69.) Lasten omien mielipiteiden kuuleminen on myös tärkeää lasten näkökulman tavoittamiseksi. Lasten keskinäiset keskustelut, aikuisen ja lapsen väliset keskustelut sekä lasten mielipiteiden kysyminen ovat tärkeitä keinoja, joiden avulla

saadaan tietoa lasten mielipiteistä. Nämä keinot tukevat myös lapsen oma-aloitteisuutta ja tietoisuutta ajattelustaan. (Tauriainen 2000, 57.)

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa arviointikeskustelu mainitaan yhdeksi keinoksi, jolla oppilaan itsearviointikykyä voidaan kehittää (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 12). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) säännölliset keskustelut opettajien, huoltajien ja lasten välillä mainitaan, mutta myös opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus prosessin aikana (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15-16). Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994) mukaan vanhempien, lapsen ja opettajan välisessä keskustelussa on tärkeää saada oppilas puhumaan itse mahdollisimman paljon. Myös hyväksyvän ilmapiirin luominen on tärkeää, ja samalla voi esitellä myös lapsen töitä tai portfolioa vanhemmille. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 102-103.) Hongiston (2000) mielestä oppilaan, opettajan ja vanhempien välisen keskustelun ei tule suuntautua vain arviointiin, vaan niiden perimmäisin tarkoitus on auttaa lasta eteenpäin. Siten keskustelut ovat kehityskeskusteluja eivätkä pelkästään arviointikeskusteluja. (Hongisto 2000, 92-93.)

Tauriainen (2000) on henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsityksiä koskevassa tutkimuksessa selvittänyt lasten näkemyksiä haastattelun avulla. Koska hänen tutkimuksensa on tehty päiväkodin integroidussa erityisryhmässä, on haasteena ollut myös niiden lasten äänen kuuleminen, joiden itseilmaisu on rajoittunutta. (Tauriainen 2000, 146-150.)

Lasten käsityksiä toiminnasta päiväkodissa voidaan kartoittaa havainnoimalla heitä tai kuuntelemalla ja haastatteleamalla heitä. Lapsen spontaanin toiminnan dokumentointi on avoin tapa, ja antaa tietoa lasten todellisista ajatuksista ja mielenkiinnon kohteista. Sen vaikeutena on Tauriaisen mukaan se, että sitä pitää toteuttaa pitkällä aikavälillä jatkuvasti. Haastattelun voi toteuttaa myös niin, että aikuinen on suunnitellut kysymykset, tilanteet ja voi käyttää apuna havaintomateriaalia. Tauriainen käytti tutkimuksessaan havaintomateriaalina kuvia päiväkodin arkitilanteista. (Tauriainen 2000, 146- 149.)

Lasten haastattelua tutkimuksissaan ovat toteuttaneet aiemmin myös Kankaanranta (1998) ja Peltonen (1998, 2002). Kankaanrannan haastattelut liittyivät itsearviointiin portfolioiden avulla ja toiminnan arviointia toteutettiin mm. keskustelemalla lapsen kanssa. (Kankaanranta 1998, 125). Peltonen on tutkinut esioppilaiden käsityksiä oppimisestaan ja viihtymisestään haastattelujen ja sosiogrammien avulla (Peltonen 1998, 36-39, 132-133).

4.4.3 Kirjallinen itsearviointi

Arviointilomakkeen käytöstä itsearvioinnissa koulussa ovat kirjoittaneet Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994). Lähtökohtana tulee olla se, että opettajan ohjauksessa lapsi asettaa itselleen realistiset tavoitteet esimerkiksi tiettyä opintojaksoa varten. Lukukauden alussa voidaan kaikille oppilaille voidaan jakaa myös arviointilomake, johon tavoitteet kirjataan. Tällöin olennaisen tärkeää on se, että oppilaalle on kerrottu se, mitä esimerkiksi tiettyyn arvosanaan vaaditaan. Jakson aikana ja sen lopussa opettaja yhdessä oppilaan kanssa pohtii, miten tavoitteet on saavutettu, ja mitkä asiat siihen ovat vaikuttaneet. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 88.) Lomakkeen käyttöä itsearvioinnissa voi toteuttaa myös käyttäytymisen tai työskentelyn arvioinnissa, ja sitä voi toteuttaa säännöllisesti läpi vuoden.

Oppilaiden osallistumista tavoitteiden asetteluun ja oman työn arviointiin on toteuttanut Sirkku Kananoja (1999) osana tutkimustaan, jossa hän on tutkinut arviointia lasten kehityksen seurannassa ja oppilasarvioinnin eriyttämistä. Kananoja on pyrkinyt selvittämään, mitä kriteerejä oppilasarvioinnin on täytettävä, jotta se auttaisi opettajaa yksittäisten lasten, luokan ja koko oppilasryhmien seurannassa. (Kananoja 1999, 3-4, 241.)

Kananojan tutkimuksessa arviointimalleja oli useita. Toisen luokan arviointimallin perustana oli luokanopettajien yhteissuunnittelun tuloksena syntynyt arviointirunko, joka on kehitysarviointipainotteinen. Siihen kuului todistuskaavake, johon lapsen henkilökohtaiset saavutukset kirjattiin. Opettajien tarkasti miettimät ja perustelemat tavoitteet kirjattiin listaksi, jossa oli 26 selkeää määrittelyä (esim. "tuntee kellon"). Lukukauden alussa arviointikeskustelua ennen opettaja ja oppilas olivat jo arvioineet yhdessä oppilaan lähtötasoa. Keskustelussa opettaja, oppilas ja vanhemmat valitsivat yhdessä keskeisimmät tavoitteet, joihin vuoden aikana erityisesti pyrittiin. Lukuvuoden aikana oppilas arvioi itse edistymistään ja myös opettaja antoi välipalautetta, jonka apuna oli erilaisia mittauksia. Toukokuun arviointikeskustelussa pohdittiin, mitkä tavoitteet oli saavutettu ja mitä haasteita jäi seuraavaksi vuodeksi. (Kananoja 1999, 241-244.)

Jokiaho (2002) tutki esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia lasten haastattelun ja koko lukuvuoden ajan toteutettujen itsearviointiharjoitusten avulla, jotka perustuivat amerikkalaisen Borban näkemykseen itsetunnon viidestä tunneulottuvuudesta. Tutkimus toteutettiin luokassa, jossa oli sekä esioppilaita että ensiluokkalaisia. Tuloksissaan Jokiaho ei kertonut, ketkä olivat esioppilaita, ja ketkä ensiluokkalaisia, koska hänen tutkimuksessaan lasten itsearviointitaidot eivät poikenneet toisistaan. (Jokiaho 2002, 104.) Itsetuntoharjoitukset olivat monipuolisia ja sisälsivät sekä leikkejä että niihin liittyviä kirjallisia itsearviointilomakkeita. Näitä olivat esimerkiksi käyttäytymiseen liittyvät lomakkeet, joihin lapset viikon ajan merkitsivät käyttäytyivätkö le sääntöjen mukaan, sekä "kaverikukat", joissa harjoiteltiin positiivisen palautteen antamista kaverille. Omat työt ja itsearvioinnit koottiin kasvunkansioihin. (Jokiaho 2002, 70-85.)

Riihimäki (2001) on tehnyt kuvailevan tutkimuksen alkuopetuksen oppilaiden itsearvioinnista lapsia havainnoimalla. Hänen tutkimuksessaan alkuopetusikäiset oppilaat kokevat itsearvioinnin mieluisana ja tärkeänä asiana oppimaan oppimisessa. Itsearviointi on pitkä prosessi, ja vaatii myönteisen oppimisympäristön, opettajan yksilöllisen ohjauksen sekä rohkaisevaa palautetta. Riihimäen mukaan itsearviointimuotoja kehittäessä on syytä ottaa huomioon, että alkuopetusikäiset oppilaat kertovat, kirjoittavat ja piirtävät itsestään mieluummin kuin täyttävät erilaisia kaavakkeita. Oppilaat ymmärtävät itsearvioinnin, mutta sen tulisi olla lapsiystävällistä. (Riihimäki 2001,

5, 79-80.) Tehtävätietoisuus antaa Jokiahon (2002) mukaan suunnan omalle toiminnalle, ja tavoitteen asettamista ja toteutumista voi harjoitella esimerkiksi itsearviointilomakkeen avulla. Monipuoliset harjoitukset auttavat lasta tuntemaan itseään. (Jokiaho 2002, 107-108.)

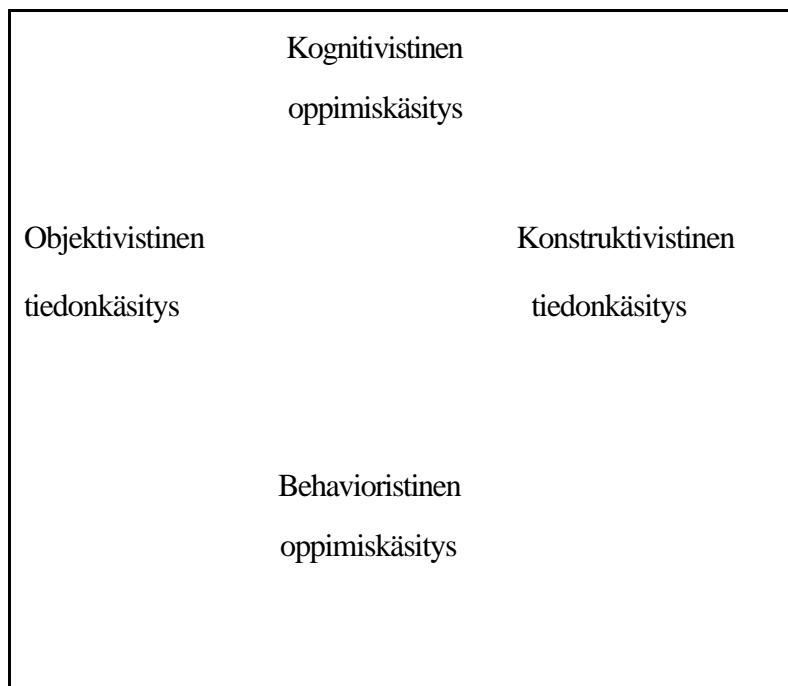
5 PEDAGOGINEN AJATTELU JA OPPIMISKÄSITYS ARVI- OINNIN TAUSTALLA

5.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan Rauste - von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta. Kasvattajalla on siis oppimisesta muodostuneet skeemat, jotka ohjaavat toimintaa. Yleisin luokitus on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.) Jokin käsitys oppimisesta on perustana aina systemaattisessa opettamisessa tai opiskelussa. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat hyvin monet asiat, mm. yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä ne odotukset, joita yhteiskunta koulutukselle asettaa. Myös oppimista koskevan tutkimuksen teoriat vaikuttavat, mutta pitemmän ajan kuluessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103.)

Patrikainen (1999) on hahmotellut eri lähteiden pohjalta Tiedon- ja oppimiskäsitysten muodostaman nelikentän (Kuvio 1), jossa oppimiskäsitysten ääripäinä ovat behaviorismi ja kognitivismi. Tiedonkäsitysten vastaavan ääripäät ovat objektivistinen ja konstruktivistinen tiedonkäsitys. Objektivistinen tiedonkäsitys tarkoittaa sitä, että on olemassa jokin absoluuttinen tieto, joka voidaan sellaisenaan siirtää lapselle. Konstruktivistinen tiedonkäsitys puolestaan lähtee siitä, että tieto on suhteellista. Jokainen havainnoi ja tulkitsee maailmaa omien kokemustensa pohjalta, ja muodostaa siten oman tietämysrakenteensa. Behavioristinen ja kognitiivinen oppimiskäsitys liittyy näihin tiedonkäsityksiin. Patrikaisen nelikentässä objektivistis-behavioristinen oppimiskäsitys tarkoittaa behaviorismia, ja kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan konstruktivismia. (Patrikainen 1999, 61-62.)

Kuvio 1. Tiedon ja oppimiskäsitysten muodostama nelikenttä (Patrikainen 1999, 61)



Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen lähtökohta on oppijan oma tiedonprosessointi ja ajattelu. Kokonaisuutta ja suunnitelman merkitystä painotetaan, ja kokonaisuus muodostuu osista, jotka on tunnettava. Nämä kokonaisuuteen vaikuttavat osat ovat opetuksessa tärkeä lähtökohta, josta syntyy opetustilanne, jossa oppija muuttuu uuden tiedon etsijäksi. Samalla opetuksessa luovutaan tiedon siirtämisestä, ja korostetaan oppilaan omaa tiedon etsintää ja käsittelyä. Oppiminen on aktiivinen prosessi, jossa oppija rakentaa oman tulkintansa. (Patrikainen 1999, 154-155.)

Tänä päivänä lasten oppimista koskeva tutkimus- ja teorian tieto pohjautuu pitkälle konstruktivistisiin oppimisteorioihin. Konstruktivismiin alle voidaan koota useita samansuuntaisia käsityksiä oppimisesta, joita ovat esimerkiksi sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuurinen teoria. Kun konstruktivismi painottaa oppimisen yksilöllisyyttä, korostaa sosiokulttuurinen käsitys lapsen ajattelun ja oppimisen yhteyttä toimintakontekstiin. (ks. Hujala 2002, 57-60.) Sosiokulttuurinen oppimisenäkemys on laajasti omaksuttu esiopetuksen perustaksi, koska esiopetuksessa lapsi on keskiössä mutta ryhmän jäsenenä (Hujala 2002, 57-58). Näitä edellä olevia oppimista koskevia teorioita yhdistää niiden oppimisenäkemys, jossa oppimisen perustana on tiedon konstruointi. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja tiedon rakentajana, missä opettajan tehtävänä on auttaa lasta ajatusmallinsa rakentamisessa sekä löytämään itselleen sopivat tavat oppia. (Hujala 2002, 58.) Hujalan (1998, 2002) mukaan näiden oppimisen näkökulmien pohjalta siirrytään oppimisen pedagogiikan periaatteiden rakentamiseen. Niiden perustana varhaiskasvatuksessa ovat sekä konstruktivistinen että sosiokulttuurinen oppimisenäkemys, joihin yhdistyy kontekstuaalisen kasvun näkökulma (oppiminen kytkeytyy lapsen kasvuympäristön perustalle), ja siten Hujala (2002) käyttää esiopetuksen taustateoriasta termiä kontekstuaalinen oppimisenäkemys. (Hujala 2002, 60; Hujala ym. 1998, 8.)

Lapsen oppimisprosessia konstruktivistisen varhaiskasvatuksen mukaan ovat Bredekamp ja Rosegrant (1992) kuvanneet oppimisen syklinä. Oppimisprosessi nähdään syklinä, jossa on neljä vaihetta ja oppiminen etenee aina samojen vaiheiden kautta. Oppimisen sykli ei muutu, vaikka lapsi oppii ja kehittyy, ja syklin vaiheet toistuvat myös aikuisilla. Syklin vaiheet ovat tietoisuus-

den herääminen, tutkiminen, vertailu ja soveltaminen. Soveltaminen on syklin viimeinen vaihe, mutta toimii samalla uuden syklin käynnistäjänä. Uusi tietoisuus herättää uusia kysymyksiä, joihin lähdetään etsimään vastauksia. (Bredenkamp & Rosegrant 1992, 32-34; Hujala ym. 1998, 53-56.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan konstruktivismi korostaa oppilaan aktiivista roolia tiedonrakenteensa jäsentäjänä. Koska jokainen oppilas on yksilö omainen kokemuksineen, on kaikilla omat lähtökohtansa uuden oppimiselle. Tämä tulee ottaa huomioon ja edellyttää yksilöllisiä opetusohjelmia. Opettajan rooli muuttuu enemmän opiskelun ohjaajaksi. Jotta opetus olisi tehokasta, edellyttää se optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista ja positiivisen oppimishalun säilyttämistä pedagogiikan keinoin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) kuvaa oppimista aktiiviseksi, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuvaksi päämäärätietoiseksi prosessiksi. Oppiminen perustuu aiempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin, joten lapsi rakentaa itse omat käsityksensä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Vaikka opetusmenetelmien ja opetusjärjestelyjen käytön monipuolistumisesta onkin peruskoulussa Korkeakosken ym. (2001) tutkimusraportin mukaan merkkejä, on hallitsevin työtapana koulussa edelleen perinteinen opettajakeskeinen opetus. Myös oppilasaloitteisia tai oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvia tuokioita vähän. Itsearviointia tapahtuu peruskoulussa mm. portfolioiden myötä. (Korkeakoski ym. 2001, 4, 185.)

Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (1999) mukaan kognitivistis-konstruktivistisen oppimiskäsitteiden hallitsevasta asemasta on ollut myös seurauksena oppimisteorian käsitteiden yksipuolistuminen ja kaventuminen, jolloin oppimisen teoreettiseksi selitysmalliksi riittäisi konstruktivistinen käsitys. Koska oppiminen on monitahoinen käsite, tarvitaan siinä näkökulmia useista teorioista. Kun oppiminen ymmärretään yksilöllisenä tapahtumana, pidetään kasvatustavoitteina

mm. yksilönvapautta ja riippumattomuutta. Kun taas oppiminen ymmärretään sosiaalisena tapahtumana, ovat kasvatustavoitteina yhteisvastuu, altruismi ja yhteinen osallistuminen. Näiden molempien oppimisenäkemyksien hyväksikäyttö on välttämätöntä pyrittäessä tasapainoisen persoonallisuuden kehittymiseen. Yhteisöllisyys onkin ollut suomalaisen esi- ja alkuopetuksen vahvuuksia. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 54-57.)

Patrikaisen (1999) tutkimuksen mukaan silloin, kun opettajan ajattelu on konstruktivistinen, sisältää se myös behavioristisen oppimisteoreettisen hallinnan. Siten opettaja, jonka ajattelu on konstruktivistista, tietää ja tunnistaa myös behavioristisen ajattelun piirteet. Jos taas opettaja toimii behavioristisesti, ei hän hallitse konstruktivistista ajattelua ja hänen pedagogisen ajattelun käsitteistönsä on suppea. (Patrikainen 1999, 90-91.) Hujalan (2002) käyttämä käsite kontekstuaalinen oppimisenäkemys korostaa sekä lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä arjen toimintaympäristössä. Hujalan mukaan opettajalle keskeisintä on rakentaa oma ymmärryksensä oppimisesta hyödyntäen siinä erilaisten oppimisteorioiden näkemyksiä. (Hujala 2002, 60.) Tulevaisuudessa on Patrikaisen (1999) käsityksen mukaan pyrittävä kasvattamaan ihmisiä, jotka osaavat oman henkilökohtaisen elämänsä hallinnan lisäksi ottaa vastuuta myös koko ihmiskunnan yhteisestä haasteesta tehdä toimissaan elämää säilyttäviä ratkaisuja (Patrikainen 1999, 151,152).

5.2 Opettajan pedagoginen ajattelu

Se, miten opettaja suhtautuu opettamiseen ja oppimiseen, vaikuttaa oppilaan käsitysten kehittymiseen. Koulun ja opettajan tulee olla tietoinen erilaisista ihmiskäsityksistä sekä siitä, että ihmiskäsitys muokkaa kasvatuskäsitystä. Opettajuuteen ovat sidoksissa opettajan ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys, ja ne vaikuttavat opettajan käsitykseen arvioinnin mahdollisuuksista sekä siitä, miten itsearviointi kehittää oppilaan suhtautumista kouluun. Opettajan tietoisuus oman opettajuutensa sisällöistä parantaa myös oppijan mahdollisuuksia tiedostaa oman oppimi-

sensa laatua ja sisältöä. (Hongisto 2000, 109-111.) Myös Törmän (1998) mukaan arviointitoimintaan vaikuttaa opettajan arvomaailma, ja siksi olisi tärkeää tiedostaa oman arviointitoiminnan taustalla vaikuttava arvoperusta (Törmä 1998, 72). Tutkimuksessaan Patrikainen (1999, 146) huomasi kuitenkin, että opettajat puhuivat ihmiskäsityksistään huomattavasti vähemmän kuin tieto- ja oppimiskäsityksistään.

Kansanen (1993) korostaa opettajan käytännön työn erityisluonnetta. Siinä on hallittava laaja kokonaisuus, jota kuitenkin tutkimuksen näkökulmasta lähestytään monista eri suunnista. Kysymys onkin Kansanen mukaan tutkimuksellisesta asenteesta, ammattitaidosta, joka perustuu pedagogiseen ajatteluun. Tutkimusmetodologisen koulutuksen avulla voi kehittää kriittistä asennetta työhön. (Kansanen 1993, 45-46.)

Opettajan pedagoginen ajattelu on tietoista tai tiedostamatonta, ja perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä (Kansanen 1996, 46). Opettajan ammattitaitoon kuuluu mahdollisimman syvä aineenhallinta ja kasvatustieteellinen teorian tuntemus, eli käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja kykenee tarkastelemaan teoreettisesti käytännön toimintaansa. Tätä Kansanen havainnollistaa pedagogisen ajattelun ja toiminnan tasomallilla. (Kansanen 1993, 45-47.)

Kuvio 2. Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1996, 49)



Toimintataso edustaa pedagogista käytäntöä, eli opettajan työssä pääasiassa opetusta sen eri vaiheineen. Opettaja tekee toimintatasolla ratkaisuja tilannekohtaisesti opetuksen perustaitojensa varassa. Myös opetuksen suunnittelu ja evaluaatio sekä opetussuunnitelman kehittäminen kuuluvat tälle tasolle. (Kansanen 1993, 47; Kansanen 1996, 49.)

Toimintatason tapahtumia jäsennetään objektiteoriatasolla. Tällä tasolla opettaja tarvitsee teoreettista asiantuntemusta sekä sisältöjen kriittistä arviointia. Opettaja pohtii opetustapahtuman osatekijöiden yhteyksiä teoreettisiin käsityksiin. Mitä parempi ymmärrys opettajalla on opetuksen tutkimuksesta ja tuloksista, sitä enemmän hänellä on valmiuksia toimintatason tapahtumien strukturointiin. (Kansanen 1993, 47.)

Metateoriatasolla opettaja tarkastelee erilaisia objektiteoreettisia ratkaisuja ja pohditaan niiden perusteita. Siten erityisesti kasvatuksen arvokysymykset ovat keskeisiä. Kansanen mukaan opettajan työ käytännössä toimintatasolla voi olla moninaista, mutta pelkästään tällä tasolla sitä ei voida arvioida, vaan siihen tarvitaan abstraktimpaa ajattelua. (Kansanen 1993, 47.) Tasomallia ei tule tulkita niin, että tasot olisivat toisistaan irrallisia ja muodostavat aidon hierarkian (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 24). Kuitenkin ne muodostavat selkeän tavan lähestyä opettajan pedagogista ajattelua (Haverinen & Martikainen 2002, 101).

Tässä tutkimuksessa pyrin opettajia haastattelemaan selvittämään heidän didaktista ajatteluaan Kansanen tasomallia apuna käyttäen. Toimintatasoon kuuluu käytännön opetustyö eri vaiheineen, joihin itsearviointi kuuluu. Opettaja hallitsee päivittäisen työnsä, suunnittelee toiminnan monipuolisesti, toteutuksessa joustaa ja ottaa lapset yksilöinä huomioon. Ratkaisut tehdään tilannekohtaisesti (Haverinen & Martikainen 2002, 100). Ensimmäisellä ajattelutasolla eli objektiteoriatasolla itsearvioinnin toteuttamista ja sisältöjä arvioidaan kriittisesti. Vasta toisella ajattelutasolla eli metateoriatasolla ovat keskeisiä kasvatuksen arvokysymykset. Siitä, mitä opettajat käsittävät

itsearvioinnilla ja mihin he sillä pyrkivät, yritän siltä osin kuvata heidän pedagogista ajatteluaan.

Patrikainen (1997, 1999) on tutkinut opettajan ihmis-, tiedon- sekä oppimiskäsityksiä. Vaikka hänen tutkimuksensa koski luokanopettajia, uskoo hän päätelmiensä olevan sovellettavissa kaikkiin opettajaryhmiin. (Patrikainen 1999, 6.) Tutkimusaineistostaan hän muodosti neljä opettajuutta:

1. Opetuksen suorittaja
2. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija
3. Oppimaan ja kasvattamaan saattaja
4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja

Opetuksen suorittaja-opettajuudessa painottui opettaminen ja oppiminen suorituksena, joka näkyi tiedonsiirtona ja kontrollina. Pinnallisuus, passiivisuus ja kiritiikittömyys leimasi tiedon käyttöä. Tiedon luonne oli staattinen ja tieto jäi oppilaille usein yksittäisten tietojen opetteluksi. Oppikirjakeskeisyys, ulkoinen motivaatio, valmiiden tehtävien suorittaminen ja opettajakeskeisyys korostui oppimisessa. (Patrikainen 1999, 123.)

Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija-opettajuudessa oppiminen nähdään sekä suorituksena että prosessina. Tässä opettajuudessa tuli esille sekä opettajakeskeinen opetus että toisaalta myös pyrkimys ohjata oppilaita oma-aloitteiseen työskentelyyn. Opettajuudessa kuitenkin korostui tiedon merkitys yksittäisten tietojen opetteluksi ja oppimisen ulkoinen motivaatio sekä opettajakeskeisyys. (Patrikainen 1999, 125-127.)

Oppimaan ja kasvamaan saattaja-opettajuudessa oppiminen ymmärretään toisaalta prosessina ja toisaalta suorituksena. Ajattelussa on konstruktivistista otetta, mutta toiminta on suorituspainotteista. Oppimisen prosessiluonne ilmenee yhteistoiminnallisina projekteina, joissa tehtäviä

eriytetään. Oppilaita ohjataan aktiiviseen tiedonhankintaan sekä omatoimisuuteen. Tässä opettajuudessa painottuu sekä opettajan rooli oppimisprosessin ohjaajana että opettajan toiminta tiedonsiirtäjänä ja opitun kontrolloijana. Sisäinen motivaatio ilmenee mm. oppilaiden osallistumisena projektien suunnitteluun. Ulkoinen motivaatio ilmenee mm. kokeiden ja numeroarvostelun tärkeytenä sekä kilpailuttamisella. (Patrikainen 1999, 127-131.)

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajuudessa oppiminen nähdään prosessina, jossa opettaja on prosessin ohjaaja ja tukija. Oppimiskokonaisuudet ovat laajoja ja integroituja ja työtavat vaihtelevia. Tiedonkäsitksessä ilmenee tiedon dynaamisuus. Oppimisessa korostuu sisäinen motivaatio ja sitoutuminen, ja oppimisympäristö on oppijaa aktivoiva ja vuorovaikutteinen. Itseohjautuvuuden ja itsetunnon kehittymisen kannalta itsearviointia pidettiin tärkeänä. (Patrikainen 1999, 132-134.)

Näistä opetuksen suorittaja-opettajuuden oppimiskäsitys voidaan määritellä behavioristiseksi, kun taas puolestaan kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajuuden tiedonkäsitksitys voidaan nimetä konstruktivistiseksi. Näiden äärilaitojen väliin sijoittuivat loput kaksi opettajuutta, joista löytyi ulottuvuuksia molemmista äärilaitojen opettajuuksista. (Patrikainen 1999, 117-119, 121, 133.) Myös perusopetuksen opetuksen laadun arviointituloksissa voidaan opettajien oppimiskäsityksiä tarkasteltaessa nähdä kaksi päälinjaa, vaikkei kovin selkeänä. Toinen liittyy opettajakeskiseen työskentelyyn, ja toinen on oppilaskeskeinen. (Korkeakoski 2001, 173-174.)

Opetus- ja oppimisteoreettisen tietämyksen jäsentymättömyyttä on Patrikaisen (1999) mukaan tärkeä pohtia. Hänen tutkimuksessaan opettajien vaikeus muuttaa käytännön pedagogiikkaansa johtuu teoreettisen tiedon heikkoudesta. Vaikka ajattelussa olisikin jo konstruktivistista otetta, on ilman teorialuontemusta mahdotonta rakentaa käytännön pedagogiikkaa. Behavioristinen opetus ei aktiivisesti tue oppilaan konstruktivistisia oppimisprosesseja edellyttävää opiskelua eikä siis tiedostettua reflektiota, metakognitiota eikä itsearviointia. (Patrikainen 1999, 148.) Myös Mäkitalon (1998) mukaan arvioinnin tulee kulkea käsi kädessä opettajan kehittymisen kanssa. Jos opettaja ei itse usko tapaansa toimia, menettää arviointi merkityksensä. (Mäkitalo 1998, 55.)

Ammatillinen kehittyminen edellyttää Minkkisen (1998) mukaan henkistä kasvua, elinikäisen oppimisen idean sisäistämistä sekä kykyä yhdistää teoria ja käytäntö toimivaksi kokonaisuudeksi (Minkkinen 1998, 104).

Bollström ja Yli-Peltola (2002) tutkivat pro gradu-työssään koko oppilasarviointia opettajan näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa tarkoitus oli selvittää, miten opettajat kokevat koulunsa oppilasarvioinnin, ja miten sitä voitaisiin edelleen kehittää. Aineisto kerättiin kyselyjen ja haastattelujen avulla. Tutkimuksen mukaan opettajien mielestä oppilasarvioinnin tärkein tehtävä on antaa palautetta oppilaan tiedoista ja taidoista oppilaalle, huoltajalle ja opettajalle. Oppilasarviointi painottui edelleen oppilaan kognitiivisten tietojen arviointiin, jolloin oppilaan kokonaisvaltainen arviointi jää vähäisemmäksi. Opettajat kokivat kuitenkin, että arviointia tulisi kehittää yksilöllisempään suuntaan. (Bollström & Yli-Peltola 2002, 2, 62-63.)

Ojanen (1996, 52-54) korostaa tutkivaa opettajuutta ja esittää tällaista identiteettiajatusta opetustehtävissä oleville. Näkökulma tutkivasta opettajasta soveltuu myös esiopetuksessa olevan henkilön opettajuuteen. Tutkiva opettajuus voi tarkoittaa opettajan reflektointitaitoja, jolloin edellytetään, että opettaja on tietoinen toiminnastaan ja tekee siltä pohjalta oman tehtäväalueensa kehittämistyötä. Tämä näkemys sovellettuna esiopetukseen voisi olla myös sitä, että opettaja on valmis kyseenalaistamaan omia käytäntöjään ja kokeilemaan uutta. (Korhonen 2001, 77-78.)

Niikko (2002) on tutkinut lastentarhaopettajia esiopetuksen toteuttajina. Tutkimuksessa lastentarhanopettajat eivät tehneet jyrkkää eroa kasvatuksen ja opetuksen välille, vaan nämä muodostivat laajan kokonaisuuden. Käsitukset lapsista liittyivät lähinnä humanistiseen lapsikäsitukseen ja fröbeliläiseen pedagogiikkaan, joissa lapsi nähdään aktiivisena, leikkivänä, toiminnan subjektina, ja jossa lapsuus ennen koulua on sinänsä arvokasta. Lastentarhanopettajien näkemykset lapsista eivät Niikon tutkimuksessa liittyneet oppimisteoreettisiin näkemyksiin. Oppimisteoreettinen tarkastelukulma ei ole lastentarhanopettajille niin tuttu ja läheinen kuin kehityspsykologiset teoria ovat. (Niikko 2002a 151-152; 2002b, 160, 172.) Myös Niiranen ja Kinon (2001) pohtivat, riittääkö lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys päiväkotipedagogiikan perustaksi, koska ne

jättävät monia kysymyksiä avoimiksi, eikä aina käy edes ilmi, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan (Niiranen & Kinos 2001, 75).

Härkösen (2002) mielestä onkin tärkeää ottaa huomioon, että päiväkodit toimivat varhaiskasvatuksen ja koulut kouluopetuksen periaatteiden mukaisesti. Vaikka näiden pedagoginen ja didaktinen ero on merkittävä, ei siitä juuri ole käyty keskustelua huolimatta siitä, että esiopetusta toteutetaan sekä koulussa että päiväkodissa. (Härkönen 2002, 58.) Suomessa on ollut monia lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistyökokeiluja (mm. Kankaanranta 1998, Vienola 2002), ja joidenkin palautteiden mukaan luokanopettajat ovat saaneet varhaiskasvatuksen puolelta vaikutteita mm. lapsilähtöisyyteen, joustavuuteen ja toiminnallisuuteen. Kuitenkin esiopetuksen ja kouluopetuksen välillä katsotaan olevan monia kulttuurieroja ammattisanastosta alkaen, eikä yhteistyö ole vielä saanut Härkösen (2002, 76) mukaan olennaisia muutoksia aikaan.

Yhteinen kasvatustilafilosofia ja ymmärrys toiminnan perusteista auttaa Hujalan (2002) mukaan opettajia analysoimaan päivähoiton ja alkuopetuksen nykykäytäntöjä ja löytämään molemmista vahvuudet. Koska esiopetus koskee sekä koulua että päivähoitoa, on molempien hyvä arvioida toimintakäytäntöjään. Tärkein lähtökohta esiopetuksen kehittämisessä on kiinnittää huomio oppimiseen, lapsuuden erityisluonteeseen ja lapsen luontaiseen tapaan oppia. Opettajan oma kasvatustilafilosofia on sisäistettyä tietoa lapsen oppimisesta. (Hujala 2002, 34.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessani pyrin selvittämään mitä esioppilaiden opettajat käsittävät lasten itsearviointilla ja miten he toteuttavat sitä käytännössä. Pyrin kuvailemaan niitä merkityksiä, joita opettajat antavat lasten itsearviointille, sekä kartoittamaan itsearviointin muotoja. Onko opettajilla useita itsearviointin toteuttamismuotoja, ja millä perusteella ne on valittu? Mielestäni on tärkeää kartoittaa näitä seikkoja, koska itsearviointin tarkoituksena on mm. minäkuvan kehittyminen ja itsetuntemuksen kasvun tukeminen. Mikäli opettaja ei ole pohtinut tai tiedostanut näitä asioita, hänen on mielestäni mahdotonta toteuttaa itsearviointia hyvin.

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Miten ryhmässä toteutetaan esiopetusikäisten itsearviointia?

Mitä arvioidaan?

Mitä muotoja käytetään?

Miksi?

2. Mitä lasten itsearviointi opettajan mielestä tarkoittaa?

Mikä itsearvioinnin merkitys on?

Mihin sillä pyritään?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Valitsin tutkimustavakseni laadullisen tutkimuksen, koska siinä lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen, ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Se mahdollistaa syvällisen tutkimisen ja ymmärtämisen. (Patton 1990, 13-14, 40-41.) Koska haluan saada selville niitä ajatuksia ja mielipiteitä, joita opettajilla on lasten itsearvioinnista,

pidän laadullista tutkimusta tässä yhteydessä määrällistä tutkimusta parempana. Myös arvolähtökohta tulee ottaa huomioon, sillä arvot vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme tutkittavia ilmiöitä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997, 161).

Laadullisessa tutkimuksessa otanta on yleensä suhteellisen pieni, ja sitä pyritään analysoimaan monipuolisesti. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998) aineiston tieteellisyyden kriteeri onkin määrän sijasta laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Vaikka Pattonin (1990) mukaan tutkittavan joukon pienuus kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna vähentää tutkimuksen yleistettävyyttä, Suoranta ja Eskola korostavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin, vaan tapahtuman kuvaamiseen, tietyn toiminnan ymmärtämiseen tai teoreettisen tulkinnan löytämiseen tietyistä ilmiöistä. (Patton 1990, 14; Eskola & Suoranta 1998, 61.)

Alasuutarin (1994) mukaan luonteenomaista laadulliselle tutkimukselle on sellaisen aineiston kerääminen, joka mahdollistaa mahdollisimman monenlaiset tarkastelut. Ominaista aineistolle on ilmeinen rikkaus ja monitasoisuus. Aineisto on pala tutkittavaa maailmaa ja näyte tutkimuksen kohteena olevasta kulttuurista. (Alasuutari 1994, 74-78 .)

Patton (1990) luettelee laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi sille tyypilliset aineistonkeruumenetelmät. Näitä ovat havainnointi, haastattelu ja kirjoitetut dokumentit, joiden avulla selvitetään mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, tekevät tai tietävät (Patton 1990, 10). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien vastakkainasettelu on turhaa keskusteltaessa tutkimuksen hyvydestä tai huonoudesta. Tärkeintä heidän mielestään on tehdä tutkimusta erilaisilla, asiaan sopivilla menetelmillä. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen rajat eivät ole selkeät, ja eri menetelmiä voidaan analysoida kummallakin tavalla. (Eskola ja Suoranta 1998, 13-14.)

7.2 Kohderyhmä

Tutkimukseni kohderyhmänä on esiopetusikäisten lasten opettajat. Aineisto koostuu kuudesta yksilöhaastattelusta. Kaikki haastateltavat ovat Jyvässeudulta, ja haastateltavat hankin soittamalla päiväkoteihin ja kouluihin. Jokainen, johon otin yhteyttä, suostui haastatteluun. Sain myös näiltä opettajilta ehdotuksia opettajista, joita voisin myös haastatella.

Laadullisessa tutkimuksessa on usein varsin pieni määrä tapauksia, mutta niitä pyritään analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18; Patton 1990, 40). Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien valinnasta on tapana puhua harkinnanvaraisesta näytteestä otoksen sijaan, koska tilastollisten yleistysten sijaan pyritään ymmärtämään tapahtumaa syvällisemmin. Jos tutkimusjoukko valitaan harkinnanvaraisesti, voidaan muutamaa henkilöä haastatella voidaan saada merkittävää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58-59.) Soittaessani opettajille kysyin toteuttavatko he omasta mielestään lasten itsearviointia esiopetusryhmässään. Kaikki kertoivat toteuttavansa ainakin jollakin tavoin, ja suostuivat mielellään haastatteluun. Näin tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui ainakin osittain joukko, joka itsearviointia toteuttaa, eikä tuloksia siten voi yleistää. Tutkimusjoukon pienuuden takia halusin haastatella opettajia, jotka olivat aiheesta kiinnostuneita ja joilta sain hyviä ja pohdittuja vastauksia.

Vastauksista yritin löytää samankaltaisuuksia ja eroja. Vastausten perusteella pyrin kuvailemaan, miten opettajat ymmärtävät lasten itsearvioinnin sekä kartoittamaan sitä, missä määrin ja millä tavoin lasten itsearviointia toteutetaan käytännössä esiopetusvuonna. Koska arvioinnin uudistusten myötä itsearvioinnin merkitys korostuu opetussuunnitelmissakin, on kiinnostavaa nähdä, miten itsearviointia toteutetaan ja ovatko opettajat tietoisia ja kiinnostuneita itsearvioinnista ja sen kehittämisessä.

7.3 Aineiston keruu

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan tekstiä, joka voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Aineisto voidaan kerätä esimerkiksi haastattelemalla, havainnoimalla, tai tutkien päiväkirjoja, elämäkeroja, kirjeitä tai muuta materiaalia. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, ja siten tutkimussuunnitelmaa voi joutua tarkistamaan tutkimuksen aikana. (Eskola ja Suoranta 1998, 16-17.)

Keräsin aineistoni haastattelemalla (ks. haastattelurunko liite 1), joka on kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruun päämenetelmä. Siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 200-201.) Haastattelu eroaa keskustelusta siten, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun siitä syystä, että halusin saada selville opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä, kokemuksia ja mielipiteitä itsearviointista. Halusin myös perusteluja mielipiteille, enkä vain pelkkää kartoitusta siitä toteutetaanko itsearviontia ylipäänsä. (Patton 1990, 278-279, 10.) Avoimellakaan kyselylomakkeella en olisi saanut vastaavia tietoja, ja kyselylomakkeeseen vastaamattomuus olisi todennäköisesti ollut ongelmana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201-202.)

Sovin haastattelut puhelimitse ja esitietoina haastattelusta kerroin tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen, haastattelun pääteemat, haastatteluun kuluvan arvioidun ajan, nauhurin käytön sekä haastattelupaikan. Yritin myös korostaa henkilökohtaisen kokemuksen ja omien näkemysten tärkeyttä. Ennen haastattelua testasin haastattelurungon yhdellä esihaastattelulla. Esihaastattelun avulla voidaan testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja haastattelun kestoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Esihaastattelun perusteella muutin omassa haastattelurungossani mm. kysymysten järjestystä, ja samalla sain itse harjoitella haastattelun toteuttamista ja nauhurin käyttöä.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1999, 87;

Patton 1990, 280-281). Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun joustavuus rajoittuu sen mukaan millainen on haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus (Patton 1990, 280-281). Haastattelussani on myös teemahaastattelun piirteitä, koska jaoin kysymykset kahden pääteeman alle. Annoin myös haastateltavien vastata varsin vapaamuotoisesti. Kysymykset eivät kuitenkaan vaihdelleet järjestykseltään eivätkä juuri muodoltaankaan. Osa haastateltavista vastasi loppuosan kysymyksiin jo edellisten kysymysten kohdalla, jolloin en kysynyt sitä uudelleen. (Eskola & Suoranta 1999, 87.)

Puolistrukturoidun haastattelun valitsin lähinnä siitä syystä, että koin sen aloittelevalla haastattelijalle helpommaksi ja varmemmaksi tavaksi kerätä tarvitsemaani tietoa. Haastattelun aikana pyrin kuitenkin siihen, että haastateltava sai rauhassa miettiä vastauksiaan ja tarvittaessa kysyin lisäkysymyksiä.

Toteutin haastattelut aikavälillä 24.1- 4.2. 2003. Haastattelut tapahtuivat opettajien työpaikoilla yhtä haastattelua lukuun ottamatta, joka tapahtui tutkijan kotona. Haastateltavat saivat itse valita haastattelupaikan ja -ajan. Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista n. 60 minuuttiin. Haastattelut nauhoitin ja litteroin sanatarkasti mahdollisimman pian. Viisi haastattelua litteroin heti haastattelupäivänä, ja yhden haastattelun kahden päivän kuluttua. Litteroin aineiston sanatarkasti käyttäen apuna litterointilaitetta. Käytin WP-tekstinkäsittelyohjelmaa. Haastattelumateriaalia tuli yhteensä n. 60 sivua, joten haastattelua kohden keskiarvoksi tulee 10 sivua. Haastatteluotokseni on pro gradu-työhön sopiva ja saamani aineisto riittävä tutkimukseeni.

7.4 Aineiston analyysi

Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi monta kertaa, ensin tekemättä muistiinpanoja ja sitten niitä tehden. Seuraavaksi kävin kysymykset läpi yksi kerrallaan, ja kokosin kaikki saman kysymyksen vastaukset yhteen. Jokaiselle haastateltavalle loin oman koodin ja värin, jotta tiesin kenestä

kunkin kysymyksen kohdalla on kyse. Joidenkin haastateltavien kohdalla vastauksia tiettyyn kysymykseen löytyi haastattelun useista kohdista, jolloin liitin myös ne yhteen. Tämän vaiheen jälkeen kokosin vastaukset haastattelurungon muodostaneen kahden teeman alle kysymys kerrallaan, ja ryhdyin lukemaan niitä uudelleen. Luin kaikkien haastateltavien saman kysymyksen vastaukset rinnakkain monta kertaa, ja kokosin niistä pääasiat ylös edelleen erilliselle paperille. Kun tämä vaihe oli tehty, jatkoin prosessia edelleen kirjoittamalla ylös nämä pääasiat lyhyesti. Merkitsin myös, moniko opettaja oli maininnut saman asian, jolloin näin, oliko joku asia tullut mahdollisesti kaikilla esille.

Jatkoin työtä kirjoittamalla vastaukset auki kysymys kerrallaan. Merkitsin moniko opettaja oli ollut samaa mieltä, tai oliko suuria eroavaisuuksia. Samalla etsin aineistosta hyviä ja kuvaavia sitaatteja, joista valitsin mielestäni kuvaavimmat tuloksiin. Koko tämä aineiston lukemisen ja purkamisen vaihe vei yllättävän paljon aikaa ja oli työlästä, vaikkakin mielenkiintoista. Vastauksista muodostin viimein kahden pääteeman sisään pienempiä teemoja, joka onnistui hyvin alkuperäisten kysymysten perusteella. Koska haastattelurungossa oli yhteensä 13 kysymystä, joiden sisällöt saattoivat erota vain hiukan toisistaan, oli niistä helppo muodostaa yhtenäisiä kokonaisuuksia. Kysymysten määrä oli hyvä, sillä muutamissa kohdissa vastaus löytyi aivan eri kysymyksen alta, ja toisaalta samankaltaisilla kysymyksillä varmistin sitä, että haastateltava vastaa rehellisesti ja johdonmukaisesti. Näin myös kaikkien kohdalla tapahtui.

Tulosten kirjaamisen jälkeen aloin tarkemmin miettimään, mitä niistä voidaan päätellä. Käytin apuna käsitekarttaa, johon kirjasin ensin kaiken mikä oli helposti laskettavissa, kuten esimerkiksi sen, käyttikö opettaja esiopetuskirjoja. Karttaan lisäsin omia havaintojani, ja yritin löytää sekä yhteisiä piirteitä että eroavaisuuksia. Näin toimien löysin vähitellen haastateltavista kaksi ryhmää, jotka selkeästi joiltakin osin olivat samankaltaisia sisäisesti ja ryhmien välillä oli selviä eroja.

7.5 Luotettavuus

Luotettavuutta tarkastellessa tulee ottaa huomioon sekä mittarin koko että koko tutkimuksen luotettavuus (Soininen 1995, 119). Mitä vähemmän sattumalla on osuutta tuloksissa, sitä parempi on tutkimuksen reliabiliteetti se, että toistettaessa tutkimus saadaan samanlaiset tulokset. Validiteetti kertoo puolestaan siitä, kuinka hyvin mittari mittaa sitä, mitä on tarkoitus selvittää. (Heikkilä 1998, 28-29.)

Tutkimus on luotettava, jos siinä ei ole satunnaisia tai epäolennaisia tekijöitä (Varto 1992, 103-104). Laadullisen tutkimuksen aineiston luotettavuus riippuu siitä, vastaako se tutkijoiden tarkoittamia merkityksiä ja vastaako se teoreettisia lähtökohtia. Kysymys on ennen kaikkea tulkintojen validiteetista eli tutkimushenkilöt tarkoittavat samaa asiaa kuin tutkija olettaa. Johtopäätökset ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittava tarkoitti. Validiteetin riskitekijä on, jos tutkija ei tiedosta omia merkityksiään eri asioille. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 129-130.)

Koska kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat taustaoletuksiltaan ja tutkimustavoitteiltaan erilaisia, eroavat ne toisistaan myös luotettavuuden tarkastelussa (Soininen 1995, 123-124). Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yhtenäinen tutkimusperinne, ja siksi sen luotettavuuden tarkasteluunkaan ei löydy yhtä yhtenäistä käsitystä (Tynjälä 1991, 388).

Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa käytän Lincolnin ja Cuban (1985) kvalitatiiviseen tutkimukseen luomia luotettavuuskäsitteitä, joiden suomennokset ovat Tynjälän (1991). Lincoln ja Cuba (1985) ovat esittäneet laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi vastaavuutta, siirrettävyyttä, tutkimustilanteen arviointia ja vahvistettavuutta, jotka vastaisivat kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. (Lincoln & Cuba 1985, 290, Tynjälä 1991, 390.)

Vastaavuus tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksen tulokset vastaavat tutkittavan ilmiön ja ympäristön todellisuutta. Vastaavuutta voi parantaa sitoutumalla tutkimuksen tekoon, tekemällä

tutkimusprosessin aikana reflektiivisiä muistiinpanoja sekä triangulaatiolla. (Lincoln & Cuba 1985, 290, 301; Tynjälä 1991, 393.) Tutkimusprosessini kesti pitkään, ja tutustuin teorian tietoon useiden kuukausien ajan. Aineiston litteroin sanatarkasti hyvin pian haastattelun jälkeen, ja tein muistiinpanoja havainnoistani myös haastattelun aikana. Analysoinnin aloitin vasta litteroinnin jälkeen. Tulosten esittelyssä olen käyttänyt sitaatteja haastatteluista. En voi olla varma, olenko ymmärtänyt oikein haastatteluissa esiin tulleita käsitteitä (mm. itsetunto), mutta tätä olen pohtinut rehellisesti raportoinnin yhteydessä.

Vastaavuutta lisää se, että työkokemukseni koulussa sekä lastentarhanopettajatutkintoni auttaa minua ymmärtämään päiväkotimaailmaa ja esiopetusryhmässä työskenteleviä opettajia. Päiväkoti- ja kouluterminologia on minulle tuttua, ja minulla on käsitys esiopetusryhmän arjesta ja toiminnasta. (ks. Tynjälä 1991, 393.) Tutkimusaiheeni valintaan vaikutti paljon se, että olen itse sekä miettinyt että toteuttanut lasten itsearviointia ja kokenut sen haastavana. Vuorovaikutus kaikkien haastateltavien kanssa oli helppoa ja hyvin luontevaa, ja tutkittavat olivat itse kiinnostuneita aiheesta. Koska korostin kaikille, että haluan jokaiselta omia mielipiteitä ja näkemyksiä, uskon, että tutkittavat vastasivat kysymyksiin rehellisesti. Tätä tukee se, että monet kysymykset liittyivät toisiinsa, ja vastaukset olivat kaikilla johdonmukaisia.

Aineiston keruun luotettavuutta lisää se, että haastateltavat suostuivat mielellään haastatteluun. Haastateltava sai itse valita haastattelupaikan, ja haastatteluaikaankin jokainen sai vaikuttaa valiten sopivan ajan kahden viikon jaksosta.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten sovellettavuutta laajempaan perusjoukkoon. Siirrettävyyteen tutkija pyrkii kuvailemaan riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan. (Lincoln & Cuba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.) Tähän olen pyrkinyt kuvailemalla tutkimuksen vaiheet, teorit ja menetelmät mahdollisimman tarkasti, jotta näiden perusteella voi tehdä johtopäätökset tutkimustulosten sovellettavuudesta. (ks. Lincoln & Cuba 1985, 316; Soininen 1995, 126; Tynjälä 1991, 395.)

Ulkoisen validiteetin eli siirrettävyyden uhka häipyy, kun ei enää odoteta yleistettävyyttä, vaan myönnetään, että jokainen on yksilö ja tutkimustulos riippuu historiallisista ja kulttuurillisista tekijöistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188). Tässä tutkimuksessani olen täysin tietoinen siitä, että opettajien näkemykset kertovat tämän hetken arjesta, ja esiopetus on hyvin muuttuvassa ja dynaamisessa tilassa. Jokainen opettaja on yksilö, ja juuri näitä henkilökohtaisia näkemyksiä halusinkin saada selville. Siksi yleistettävyys ei ollut lähtökohtana tutkimuksessani. Kuitenkin tuloksista voi mielestäni päätellä sen, että itsearviointin toteutuksessa on paljon eroja, ja itsearviointin käsitekin on muuttuvassa tilassa ja se ymmärretään eri tavalla. Koska näinkin pienestä aineistosta kävi selvästi ilmi, että itsearviointia toteutetaan monin eri tavoin ja opettajat käsittävät sen eri tavoin, voidaan olettaa, että samankaltaisia tuloksia saataisiin mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen eri kohdejoukolle. Tulosten siirrettävyys toiselle kohdejoukolle riippuu myös ympäristöjen samankaltaisuudesta, ja siksi vastuu tästä kuuluu myös tutkimuksen mahdolliselle hyödyntäjälle (Tynjälä 1991, 390).

Tutkimustilanteen arviointi kuvaa tutkijan kykyä huomioida ne tekijät, jotka aiheuttavat ulkoista vaihtelua sekä ne, jotka aiheutuvat tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään (Lincoln & Cuba 1985, 316-318; Tynjälä 1991, 391). Tulosten reliabiliteettia voidaan tutkia uusintamittauksella toistaen tutkimuksen samoissa olosuhteissa. Tulosten samana pysyminen ei kuitenkaan ole relevanttia, jos oletetaan että tutkimuksella tavoitetaan monia todellisuuksia. (Tynjälä 1991, 391.) Toteutin kaikki haastattelut kahden viikon aikana, ja kaikkien kohdalla samalla tavalla. Puolistrukturoitu haastattelurunko auttoi siinä, että kaikki haastateltavat vastasivat kaikkiin kysymyksiin ja aihealueisiin. Tulosten analysoinnissa voi ilmetä tutkijasta itsestään johtuvaa vaihtelua, ja sitä voidaan tulkita eri näkökulmista.

Haastattelutilanne voi toimia myös tiedostusprosessina, jolloin se, mitä haastateltava ei tiedostanut haastattelun alussa, nousi tietoisuuteen haastattelun kuluessa. Tällaisessa tapauksessa luotettavuuden osoituksena ei voida pitää vastausten samana pysyvyyttä. (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimuksessani yksi opettaja näki haastattelun alussa itsearviointin suppeammin kuin haastattelun edetessä, jolloin hän tiedosti, että keskustelukin voi olla itsearviointia.

Vahvistettavuus arvioi tutkimuksen neutraalisuutta. Tutkijan on oltava tietoinen siitä, että hänen omat näkemyksensä vaikuttavat tutkimuksen tekoon, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma näkemys ja kokemus ovat tärkeä osa tutkimusta. (Patton 1990, 482.) Tynjälän (1991, 392) mukaan tutkimuksessa tavoitellaankin enemmän näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Aineiston neutraalisuuden kriteereiksi Lincoln ja Cuba (1985) ehdottavat vahvistettavuutta, joka voidaan saavuttaa varmistumalla tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta eri tekniikoin. (Lincoln & Cuba 1985, 323-324; Tynjälä 1991, 392.) Olen kirjannut ylös mahdollisimman huolellisesti tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen kulun seuranta olisi mahdollista (Patton 1990, 482). Tutkimuksessani en ole käyttänyt menetelmä- eikä tutkijatriagulaatiota, mikä voi heikentää luotettavuutta. Luotettavuutta puolestaan lisää se, että minulla on joko työ- tai harjoittelukokemusta sekä päiväkodista että koulusta, sillä tutkijan tulee olla tietoinen siitä, miten oma viitekehys kenttätyöhön vaikuttaa (Tynjälä 1991, 392). Tunnen esiopetuksen arkea sekä teoriassa että käytännössä, ja puhuin samaa kieltä haastateltavien kanssa. Minun oli helppo asettua heidän asemaansa, kun he esimerkiksi kertoivat, että itsearviointin toteuttaminen voi olla työlästä ryhmän arjessa. Samoin nuorimman haastateltavan asema ja näkemykset oli helppo ymmärtää, koska oma työkokemus on myös vähäistä.

Itsearviointia olen itse toteuttanut lasten kanssa harjoitteluissa ja opettajan työssä, joten minulla oli siitä oma näkemys ja kokemuksia. Ennen haastatteluja en kuitenkaan omia näkemyksiäni kertonut, vaan pyysin jokaista kertomaan perustellen omat näkemyksensä. Tällä pyrin siihen, että opettajat luottaisivat omiin näkemyksiinsä, eivätkä toistaisi niitä asioita, jotka on kirjoitettu esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja jokaisen ryhmän omaan opetussuunnitelmaan. Tämä oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvin tärkeää, sillä näin sain opettajien todellisia mielipiteitä ja pohdintaa sekä kritiikkiä itsearviointia ja sen toteuttamista kohtaan.

8 TULOKSET

8.1 Taustatiedot

Tutkimusjoukko koostui kuudesta Jyvässeudulla työskentelevästä opettajasta. Koulutukseltaan heistä neljä oli lastentarhanopettajia, yksi luokanopettaja ja yksi sosiaalikasvattaja. Neljä opettajaa työskenteli päiväkodissa, ja jokaisen lapsiryhmässä oli esiopetusikäisiä lapsia. Kaksi opettajaa (luokanopettaja sekä lastentarhanopettaja) työskenteli koulutoimen alaisen esiopetusryhmän opettajana. Nuorin opettaja työskenteli ensimmäistä vuottaan esiopetusryhmässä, ja kaikilla muilla oli useamman vuoden kokemus esiopetusikäisten opettamisesta. Työkokemusta opettajana toimimisesta nuorimmalla vastaajalla oli 3.5 vuotta, ja vanhimmalla yli 20 vuotta.

Ryhmäkoot vaihtelivat 10 lapsesta (koulun esiopetusluokka) 26:een lapseen. Koulun esiopetusluokissa oli opettajan lisäksi kouluavustaja, päiväkotien ryhmissä työskenteli muuta henkilökuntaa lapsiluvun vaatima määrä. Päiväkotien ryhmissä oli myös vähintään kaksi lastentarhanopettajaa.

Nuorinta lastentarhanopettajaa (valmistumisvuosi 1999) lukuun ottamatta kaikki olivat suorittaneet täydennys- ja/tai jatkokoulutusta. Näistä viidestä jokainen oli tehnyt ainakin yhden 15 opintoviikon laajuisen kokonaisuuden (mm. esi- ja alkuopetus, erityispedagogiikka).

8.2 Itsearviointin toteuttamisen muodot

8.2.1 Lomakkeet

Kaikki haastatteleman opettajat toteuttivat lasten itsearviointia säännöllisesti monin tavoin. Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan opettaja voi yhteistyössä huoltajien ja mahdollisesti lapsen kanssa laatia lapsen esiopetuksen suunnitelman, ja näin tehtiin kaikkien tutkimukseeni osallistuvien opettajien ryhmissä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15).

Kaikilla opettajilla oli myös käytössään oman alueensa esiopetussuunnitelma, joissa arviointi osaltaan esiintyi. Arviointiin liittyen näissä oli myös valmista, käytettävää materiaalia, johon kuului mm. kaavakkeet jokaiselle lapselle tehtävään esiopetuksen suunnitelmaan, haastattelurunkoja syksyille ja/tai keväälle ja itsearviointilomakkeita.

Esimerkiksi Jyväskylän kaupungissa ja maalaiskunnassa on käytössä opetussuunnitelmaan perustuen lapsen esiopetuksen suunnitelma, joka tehdään yhteistyössä lapsen, vanhempien ja henkilökunnan kanssa. Tätä varten on luotu myös yhtenäistä arviointikäytäntöä ja -materiaalia, jota jatkuvasti edelleen kehitetään. (Lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi 2001, 1; Jyväskylän kaupungin esiopetuksen linjauksia 2000-2002, 1-5.) Tämä materiaalia käyttivät tutkittavista kaikki, jotka työskentelivät kaupungin tai maalaiskunnan alueella. Materiaaliin kuuluu huoltajan, opettajan ja lapsen kanssa tehtävä lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi-lomake, lapselle tehtäviä haastattelurunkoja, vanhemmille tarkoitettu palautelomake sekä kuvasarja lapsen itsearviointiin. (Lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi 2001.)

Lapsen itsearviointiin liittyvässä kuvasarjassa on 15 kohtaa, joihin kaikkiin liittyy kuvat (esim. Selviän itse pukeutumisesta, Osaan leikkiä toisten kanssa, Haluan oppia uusia asioita, Pidän liikunnasta). Jokaisen kuvan alla on kolme jäätelötötteröä, joissa ensimmäisessä on yksi, toisessa kaksi ja kolmannessa kolme palloa. Lapsi arvioi itse osaamisensa jokaisessa kohdassa ja värittää arvioimansa tötterön. (Lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi.) Myös muiden kuntien opetussuunnitelmiin liitettyjen lasten itsearviointilomakkeet olivat konkretisoitu kuvan/kuvien avulla, ja niitä tehtiin värittämällä. Kaikkiin ei kuitenkaan liittynyt mitään "skaalaa", vaan lapsi esimerkiksi arvioi osaako jotain vai ei, ja väritti sen mukaan tietyn kohdan.

Näiden opetussuunnitelmaan liitettyjen itsearviointilomakkeiden lisäksi neljä opettajaa kertoi käyttävänsä myös muita lomakemuotoisia itsearviointeja. Näitä ovat mm. eri kustantajien esikoulukirjoihin laatimat arvioinnit, joissa kysyttiin esimerkiksi sitä, tuntuiko tehtävä helpolta vai vaikealta. Arviointi tapahtuu yleensä värittämällä tai valitsemalla skaalasta joku kohta. Skaala voi

olla esimerkiksi ns. hymy-naamat, joissa lapsi valitsee hymyilevän, totisen (suora viiva) tai surullisen (suu alaspäin) naaman välillä.

Näiden lomakkeiden käyttö ei ollut välttämättä kovin säännöllistä, ja niiden käyttö ja muoto vaihtelivat vuosittain ja lapsiryhmästä riippuen.

“Sit mulla on ollut sellanen, en tiää otetaanko se tänä keväänä, on niinku tota kysymyksiä, ja vaikka että osaan pukea itse. Niin semmonen sitte joku hymyilevä naama, ja sit tämmönen suu alaspäin ja yks siltä väliltä jasit edetään rivi riviltä. Et semmonen, sekin on aika kertova ja kattava. (opettaja nro 5, sivu 45)”

Yksi opettaja laati arviointilomakkeet itse. Ne liittyivät esikouluvihkoihin, ja niissä keskityttiin siihen, miten lapsi arvioi onnistuneensa viikon tekemisessä.

8.2.2 Keskustelu

Kaikki opettajat mainitsivat *keskustelun* eri muodoissaan itsearviointin menetelmäksi. Siitä käytettiin mm. nimityksiä ohjaava keskustelu, herättelemine sekä monipuolinen keskustelu yksin ja ryhmässä. Lummelahden (1995) tavoin opettajat pitivät lasten kanssa keskustelua tärkeänä itsearviointin kehittymisessä, ja siten lapset oppivat kiinnittämään huomiota omaan toimintaansa, prosessiin ja tulokseen (Lummelahti 1995, 60-61).

” Et kyllä keskustelu on niinku oikeestaan se menetelmä. Sanotaan näin vielä että monipuolinen keskustelu. Ja siihen liittyy tällä tavalla että yksilönä ja sitte ryhmän kanssa. (opettaja nro 2, sivu 13)”

“No minusta semmonen kaikkein luonnollisin keino toteuttaa itsearviointia on se ohjaavan keskustelun mukana tuleva arviointi, elikkä siinä kun lapsi tekee jotakin, niin pyritään kyselemään ja keskustelemaan asioista niin että saadaan lapsen mielipiteitä hänen tekemistään töistä “ (6, s. 49)

“Että lapselle niinku osotat sen, että haluat tietää mitä se laps niinku ite haluaa, mitä se haluais oppia, tai sitte jotenkin niinku muistutetaan siitä että huomasitko että tämän opit nyt (5, s. 43).”

Myös erilaisten lomakkeiden täytössä keskustelu ja vuorovaikutus nähtiin tärkeänä. Kolme opettajaa näki keskustelun selvästi luonnollisimmaksi menetelmäksi, ja he myös korostivat sitä erityisesti. Kysyessäni näistä eri menetelmistä, kaksi opettajaa sanoivat ohjaavan keskustelun ensimmäisenä, ja nämä opettajat myös kritisoivat lomakemuotoisia itsearviointeja. Vaikka he toteuttivat myös oman alueensa opetussuunnitelmaan liittyvää lasten itsearviointilomaketta, he miettivät, miten se kannattaisi toteuttaa. He eivät myöskään käyttäneet muita lomakearviointeja. Yksi opettaja huomasi vasta haastattelun kuluessa, miten keskustelukin voi olla itsearviointimenetelmä. Kuitenkin keskustelu on menetelmistä se, jota kaikki käyttivät ja joka oli mukana kaikissa muissakin itsearvioinnin muodoissa.

Keskustelun merkityksellisyydelle ja käytölle löytyi vastauksista kaksi “puolta”. Kolme opettajista painotti “tavallista”, luontevaa keskustelua työn teon lomassa, yksilöllisesti sekä ryhmänä. He näkivät keskustelun Törmän (1998) tavoin hyvin monipuolisesti sisällyttäen siihen sekä parin sanan mittaisen palautekommentin että ennalta sovitun arviointikeskustelun (Törmä 1998, 62).

“Musta niinku arviointitilanne on jo siinä kun me mennään ulos lasten kanssa. Jos aatellaan jo eskaria. Me sanotaan lapselle että katoppa mittarista minkälainen keli siellä on ja arvioi mitä sä laitit päälle. Että se lapsi itse miettii eikä aikuinen että sulla pitää olla nämä ja nämä.” (1, s. 9)

“Minusta se keskustelu mitä käydään lasten töistä, että olkoon mitä vaan, niin jokaisen kanssa täytyy olla se aika keskustella. Että se voi olla sananen, se voi olla yksi kysymys tai se voi olla että sä kuulet lapsen kommentin. Ja oon huomannu sen, että kun lapsia on totuttanut siihen, että heidän pitää niinku, niin sanotusti pitää arvioida, pitää sanoa jotain työstään, niin he myös tulevat, jos käy niin että joku jää huomaamatta, niin lapsi tulee että minulla on, minä olin, katsoppas ope minun omaani...” (6, s.50)

Kolme muuta pitivät myös keskustelua tärkeänä, mutta kun he siitä puhuivat, se liittyi enemmän esim. lomakkeen täyttämiseen, kahdenkeskiseen hetkeen lapsen kanssa.

“Se on huomioitavaa näissä arviointijutuissa että nää on niitä hetkiä, että sää oot lapsen kanssa ihan oikeestinenät vastakkain ja te kahestaan teette asioita. Mutta vois sitä tehdä joskus ilman noita papereita-kin, mutta joka tapauksessa ja se on lapsesta tosi mukavaa.” (3, s. 28)

8.2.3 Portfolio

Portfolio itsearviointimenetelmänä tuli myös esille kaikissa haastatteluissa. Siitä käytettiin monia eri nimityksiä, kuten kasvun kansio, portfolio, kansanmallinen portfolio, minäkirja, eskarikansio, “portfolion tyyppinen” kansio. Sitä oli toteutettu pitkään ja eri tavoin. Linnakylän (1994) mukaan portfolioita voidaan nimittää kasvun kansioksi silloin, kun sen avulla pyritään seuraamaan oppijan edistystä ja kehitystä (Linnakylä 1994, 11). Tämän Linnakylän määritelmän mukaan kaikkien opettajien ryhmässä tehtiin juuri kasvun kansioita, sillä tarkoituksena oli juuri seurata kehitystä. Myös lasten toiminnan ja työskentelyn näkyväksi tekemisessä sekä kasvun havaitsemisessa opettajat pitivät portfolioita hyvänä keinona (Kankaanranta 1998, 61-62).

Yksi opettaja toteutti ryhmänsä kanssa minäkirjaa, joka oli hyvin säännöllistä ja systemaattista, ja josta hän oli hyvin innostunut ja motivoitunut. Kasvun kansion ja minäkirjan eroa hän selitti näin:

“Kasvunkansio on se että siihen osallistuu aktiivisemmin vanhemmatkin. Eli minäkirja sen takia, että tää on enemmän niinku opettajan ja lapsen välinen asia ja sitten kyllä lapsi valitsee töitään ja ottaa pois töitään, ja meillä perustellaan ja kirjoitetaan ne perusteet ja seurataan sitä kehitystä, sitä kautta. Mutta ei, minusta kasvun kansio on astetta enemmän arviointia, sitä reflektiota kuin tää minäkirja.” (3, s. 25)

Varsinkin päivähoidon puolella portfolioita on käytetty jo kauan, joten kaikilla opettajilla oli sen toteutuksesta paljon tietoa. Ehkä portfolioon katsotaan kuuluvan niin paljon ja monenlaista, että on helpompi käyttää siitä jotain eri nimeä, kuten eskarikansio tai kansanmallinen portfolio. Kuitenkin portfolio voi olla esim. vain töiden kokoelma, mutta kasvun kansion ensisijainen tavoite on juuri kehityksen seuraaminen (Linnakylä 1994, 11). Kasvun kansion näin määritellen voidaan ajatella olevan työläämpi ja monimuotoisempi, ja sillä on myös enemmän tavoitteita.

Pääasiassa näihin portfolioihin koottiin lasten töitä, joihin liitettiin usein lasten perustelut. Myös valokuvia, tehtäviä ja haastatteluja liitettiin siihen.

“Että on niinku alkusyksystä lähtien kerätty sinne tekemisiä, sit on kerätty näin että on esimerkiksi tehtäväkansioista otettu työt, joista lapsi saa valita, että mikä on semmonen työ missä sä opit jotakin, ja mitä sä opit. Ja mikä on semmonen työ jonka sä haluaisit antaa vaikka parhaalle kaverille... (5, s. 44)”

Kolmessa ryhmässä portfolioa koottiin koko lapsen päivähoitoajan. Koulun esikouluryhmät ja yksi päiväkodin esikouluryhmä oli muodostunut vasta syksyllä ja siten portfolio kattoi vain esikouluvuoden. Portfolion merkitys on ryhmässä myös siinä, että siten lasten töitä ja mielipiteitä voidaan järjestelmällisesti dokumentoida (mm. Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Taurianen & Vartiainen 1999, 42). Kaikilla oli paljon tietoa portfolioista, ja monet olivat toteuttaneet sitä pitkään eri tavoin. Portfolion tekoa pidettiin työläänä, varsinkin silloin, jos sitä kutsuttiin kasvun kansioksi. Muutamat opettajat toteuttivat portfolion työkansiona, jolloin siihen kootaan lähes kaikki työt (Linnakylä 1994, 11).

Tunteiden arviointi ja piirtäminen tulivat myös esille vastauksissa. Keskustelun lisäksi yksi opettaja sanoi käyttävänsä tunteiden ja tunnetilojen tunnisteluun mm. viittaamista.

8.3 Mitä itsearviointi on ja mitä sen avulla arvioidaan?

Arvioinnin tehtävänä yleisesti päivähoitossa ja koulussa nähtiin lasten taitotason selvittäminen. Useat opettajat korostivat kuitenkin sitä, että taito- ja taideaineista ei tulisi missään vaiheessa esiopetusta ja perusopetusta antaa numeerista arviointia. Koko arvioinnin tavoitteena nähtiin myös se, että saataisiin lapsen hyviä puolia esille ja sitä kautta vahvistamaan itsetuntoa. Tähän tarvitaan vastaajien mielestä arviointia mm. siksi, että lapsi tarvitsee palautetta tekemisistään ja lisäksi ohjausta. Arvioinnin avulla lapsesta saadaan monipuolisempi ja yksityiskohtaisempi näkemys. Opettajalle oman työn arviointi on suunnittelun lähtökohta. Kaikkien opettajien

yleisnäkemys arvioinnin tehtävistä oli arviointia painottava, joka on ohjaava, motivoiva ja kehittävä näkökulma (Räisänen & Frisk 1996, 16).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2000) mainittu lapsen minäkuvan vahvistaminen sekä itsetunnon kasvattaminen tuli jollain tavalla esille kaikkien opettajan käsityksissä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16). Itsearviointi nähtiin lapsen itsensä ja oman kuvansa löytämisenä. Itsearvioinnin avulla lapsen toivottiin löytävän omia vahvuuksiaan ja toisaalta myös niitä mitkä tuntuvat vielä vaikeilta.

“Omaa käsitystä itsestä ja taidoista, ja minkälainen se oma kuva on”. (4, s. 38)

“Jotenkin tällä hetkellä kyllä aattelen, että se on tosi pitkälle tämmöstä keskustelevaa ja kuuntelevaa ja sit tavallaan sitä peilinä olemista. Että me ollaan ihan koko ajan toisillemme semmosia peilejä, niin lapset toisilleen kuin aikuinen lapsille. Että tota tavallaan vaikka me sanottaskin lapsille jotakin, mutta jos me ei olla siinä, jos peili näyttää toista kuin puhutaan, niin se ei toteudu se mitä on ajatellut. (2, s. 16)”

Opettajat näkivät itsearvioinnin Lummelahden (1995, 57) määritelmän tavoin olevan nimenomaan lapsen tekemää arviointia omasta työstään, tekemisestään ja kyvyistään, sekä siitä mitkä hänen käsityksensä ovat omista tiedoistaan ja taidoistaan. Lasta pyritään herättelemään huomamaan mitä osaa, havainnoimaan omia suorituksiaan ja miettimään mitä haluaa oppia. Vastauksista kävi ilmi, että itsearvioinnilla voi tehdä myös hallaa lapsen itsetunnolle.

“Että se lapsi löytäisi niitä omia vahvuuksia että kun se ei vaan missään vaiheessa kääntyis sitä lasta vastaan. “ (1, s. 7)

“ Koska jos me lähetään vaikka että mä oon hyvä piirtämään, entäs kun mä sitten epäonnistun, mä oon tosi huono piirtämään. Onks se niin? Eli on tässä se kaks vissiä eroa, että jos lapselle ei tehdä selväksi että näitäme arvioidaan, me arvioidaan niitä töitä, olemista ja toimimista jossain tilanteessa, mutta ei sitä lasta että se on laiska, tai että se on aina tosi aktiivinen ja osallistuva. “ (6, s. 54)

Kaikkien opettajien vastauksissa kävi ilmi Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994) korostama asia, eli se, että lapsi ei arvioi itseään, vaan omaa oppimistaan, tehokkuuttaan ja käyttäytymistään (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84).

Viisi opettajaa mainitsi tunnetilat tärkeimmäksi arviointikohteeksi. Lasta autetaan ajattelemaan mm. miltä hänestä tuntuu, mitä ajattelee ja pääsee sitä kautta selville itsestään.

“Nimenomaan että miltä siitä tuntuu, että se ois se tärkein asia ettei aikuinen tee sitä ratkaisua, ettei se oikein tykänny tästä hommasta. Kun voi olla että se lapsi todella tykkäski, mutta sillä voi olla joku asia joka vaikutti siihen että se oli huonolla tuulella.” (1, s. 3)

“... Että tuntuiko tehtävä vaikealta vai helpolta, semmosia niinku mietitään” (4, s. 34)

Kaikki opettajat sanoivat, että itsearviointimenetelmien avulla lapsi arvioi oppimistaan, mitä hän osaa, mitä haluaisi oppia. Neljä opettajaa korosti itsetuntemuksen vahvistamista, kun taas kahden opettajan korostukset liittyivät lapsen osaamiseen. Lapsi oppii hahmottamaan omaa tyyliänsä oppia.

Myös lapsen oman käyttäytymisen arviointia suurin osa opettajista piti tärkeänä. Oman käytöksen arviointia suhteessa sääntöihin sekä riitatilanteiden selvittelyä toteutettiin päivittäin. Hakkarainen (2002, 268) näkeekin yhteiset säännöt ja sopimukset tärkeiksi, jotta koko lapsiryhmä arvioi toimintaansa ja voi siten ottaa vastuuta ryhmän työskentelystä. Riitatilanteissa pidettiin tärkeänä sitä, että lapset vähitellen oppivat itse ratkaisemaan erimielisyyksiään, ja keskustelu oli tässä tapauksessa yleisin muoto.

8.4 Muotojen valinta ja käyttökelpoisuus

Nuorin vastaajista koki käyttämänsä itsearviointimuodot keskustelua lukuun ottamatta muiden valitsemiksi. Ryhmässä toteutetaan arviointia opetussuunnitelman mukaan. Hän on esiopetusryh-

mässä ensimmäistä vuotta. Kuitenkin hän tarkasteli kriittisestikin esimerkiksi ryhmässä käytettyä arviointilomaketta. Yhden vastaajan mukaan opetussuunnitelma vaikuttaa muotojen valintaan. Samoin oma halu ja innostus asiaan. Yksi vastaaja mainitsi käyttökelpoisuuden, sillä hänen mielestään on tärkeää että on aikaa toteuttaa se, mitä suunnittelee. Viisi vastaajaa korostivat kokemuksen merkitystä. Kun saa kokemusta eri muodoista, voidaan niitä muunnella ja muokata vuosittain ja lapsiryhmän mukaan.

“Että sitäkin ollaan värkätty monta kertaa että sitä ollaan muunneltu ja tehty enemmän meidän näköiseksi” (3, s. 29)

Koulutus ja teorian tieto oli kokemuksen ohella tärkeää. Omaan ajatteluun haetaan tukea teoriasta ja siten oma oppimiskäsitys muotoutuu.

“Ja sitten jos ottaakin joitain uutta niin koko ajan miettii, että onko tää nyt niinku tää itsearviointikin, että miettii että onks tää oikein, meneeks tää näin. Onko tää joka on hyvillä tarkoituksella tehty ja suunniteltu, niin palveleeko se sitä. (2, s. 21)

Muotojen käyttökelpoisuudesta opettajilla oli selvät näkemykset. Lomakemuotoisesta arvioinnista oli hyvin vastakkaisia mielipiteitä. Kaikki toteuttivat niitä vähintään opetussuunnitelmaan liittyin osin. Kolme kritisoi näitäkin lomakkeita, ja toteutti niitä eri tavoin ja mukailen. Kriittikistään huolimatta he halusivat tätä arviointia toteuttaa, mutta miettivät paljon miten se toimisi parhaiten. Tärkeänä tavoitteena tässäkin he pitivät sitä, että se lisää lapsituntemusta. Kriittikki kohdistui mm. siihen, että lomakkeissa on valmiit skaalat, jotka eivät välttämättä sovi lapselle.

“Mutta jos kaikissa arvioinnissa lähdetäisiin antamaan -- niitä hymyjä tai muuta, niin musta se on niinku, me silloin lukitaan jo jotain, ja me tehdään tämmönen skaala, jolla lapsi arvioi omaa käytöstään tai omaa asiaansa. Koska välttämättä niitä skaaloja ei ole siellä olemassa tai niissä skaaloissa voi olla miten me asia nähdään niin me tulkitaan se eri tavalla. “ (6, s.50)

Vaikka kuvitus nähtiin hyvänä, sen konkretisoivaa vaikutusta kuitenkin epäiltiin.

“Niin tässä jo huomaa sen, miten harhaanjohtava saattaa olla. Meidän on vaikea löytää semmosta kuvitusta esimerkiksi mikä palvelisi sitte näitä eskareita edes keskimäärinkään “ (2, s. 16)

Opettajat olivat kokeilleet eri tapoja toteuttaa lomakemuotoista arviointia. Näitä olivat mm. kuvien dramatisointi näytellen ja arviointilomakkeen täyttäminen yhdessä lapsen vanhempien kanssa.

Jyväskylässä toteutettavassa lasten itsearviointilomakkeessa arviointi tapahtuu siten, että lapsi värittää jäätelötötteröön palloja. Osa opettajista mietti sitä, moniko lapsi haluaa ilman muuta värittää kolme jäätelöpalloa miettimättä muuta kuin sitä että pitää jäätelöstä.

“Että kun meillä on joku arviointi, esim. joku kirjallinen arviointi, niin me ajatellaan siitä läppyrästä paljon enemmän kuin lapsi- - - tää tavallaan konkretisoi silleen niinku aikuinen tätä aattelee, mutta sitte lapsen... esim. jäätelö, joka on herkullista useimmille lapsille, niin kuinka paljon mieluummin ottaa sen missä on kolme palloa kuin sen missä on vaan yksi pallo.” (2, s. 16)

“Että siellä on vaikka ympyröi semmonen iloinen naama jos tehtävä oli mielestäsi helppo ja surullinen naama jos se oli vaikea, niin mun mielestä se ei oikeestaan koskaan osu kohalleen sitte. Että joku joka ei oo osannu yhtään niin on ympyröiny se ilosen, et se on ehkä ollut semmonen vaikee ne niinku sanoo vaan että ihan helppo...” (4, s. 37)

Yhden opettajan mielestä kahdenkeskinen lomakearviointi vie liikaa aikaa eikä ole arvokasta ajankäyttöä jatkuvasti toteutettuna. Lomakkeiden huonoksi puoleksi monet kokivat myös sen, että siinä pitää palata johonkin entiseen. Kuten mm. Tauriainen (2000) tutkimuksesta käy ilmi, lapset elävät tässä hetkessä ja arvioivat sen mukaisesti (Tauriainen 2000, 23). Lapsen on hankalaa muistella jotain tekemistään pitkän ajan kuluttua, ja silloin itsearviointikin voi olla yhdentekevää.

“niin se on joillekin lapsille vielä äärimmäisen vaikea ja lapsi kuitenkin jollakin tavalla elää vielä niin konkreettisessa vaiheessa että siinä [lomakkeessa] täytyy kuitenkin palata siihen entiseen ja tehtyyn, niin ne kysymykset että osaat avata ne lapsille...” (1, s. 4)

“Onks ne niinku tyhjää, mitänsanomattomia, et niistä ei jää niinku mitään merkityksellisyyttä jos aatellaan vaikka tämmöstä lapsijoukkoa, ja ei oikeestaan, näistä ei puhuttais mitään, näistä ei kysyttäis näistä lapsen tekemisistä ja töistä ja olemisesta ja sit ne yhtäkkiä riipastaankin esiin jostain. Ja sitten niitä tosiaan ympyröitä tehdään ja kumpaan suuntaan väännetään nuolta ja muuta tämmöstä, niin onks niillä sitten mitään merkitystä.” (6, s. 55-56)

Kaksi opettajaa piti kuva-arvioinneista, ja näki kuvituksen ja skaalat toimivina. Toinen näistä opettajista koki sen myös helpoksi järjestää, koska hän toteutti sitä puolikkaan ryhmän kanssa eikä jokaisen lapsen kanssa erikseen.

Keskustelua pidettiin yleisesti toimivimpana muotona. Riippuen siitä, miten sitä toteutetaan, sitä pidettiin joko helppona tai työläänä. Kahdenkeskinen keskustelu esim. lasta haastatellen tai lomaketta täyttäen koettiin hyväksi, mutta hyvin työlääksi ja vaikeaksi järjestää. Kun yhden lapsen kanssa keskustelea, täytyy muille olla jotain muuta toimintaa ja se sekoittaa myös päivärytmin. Sen hyvänä puolena nähtiin ajan antaminen yhdelle lapselle, ja siten myös opettaja koki oppivansa tuntemaan lasta paremmin.

Kolme opettajaa korosti luontevaa, tavallista keskustelua ja lasten mielipiteiden esiin tuomista. Keskustelua tapahtuu ryhmässä esim. lasten tekemistä töistä tai työn tekemisen lomassa lapsen kanssa jutellen. Suora, välitön palaute koettiin tällöin tärkeämpänä. Lapsen kyky arvioida suorituksiaan kehittyikin, jos hän saa niistä johdonmukaista palautetta (Lummelahti 1995, 58; Lindgren 1992, 23-24).

“Mä tarkotan sillä keskustelulla ja peilillä että se on semmosta jatkuvaa... - - mun mielestä jos siihen pääsee siihen, se itsetunto tavallaan, ettei se voi ainakaan kovin huonossa jamassa olla jos aina yritetään jättää siihen se tietty positiivinen lataus. (2, s. 19)”

Lapsen töihin myös kirjattiin lapsen kommentit ja perustelut, ja siten itsearvioinnista jää myös dokumentti.

“Ja sitten täällä on ihan vuodesta 2000 jo tällä viisvuotiaallakin jo kerätty näitä tiettyjä töitä- ja logiikkana toimii ihan tämmönen, tää on se minäkirjan pohja, eli me on ajaltetu, että mitkä ois tärkeitä asioita lapsen seurata itsestään.” (3, s. 25-26)

Kaikkien mielestä dokumentointi ei ollut tärkeintä.

“Ettei siitä tarvi tulla tavallaan mitään dokumenttia siitä asiasta. Tän ikäsillä mun mielestä lapsille jää semmosia jälkiä, että ne muistaa et miten on jossakin tilanteessa tehty. Ja jos tilanne jää niinku niin sanotusti plussan puolelle eli positiiviseksi tapahtumaksi, niin siitä tulee se hyvä mieli” (2, s. 14)

“En sillä että meillä olis tuolla nivaska itsearviointipapereita mitä on tehty, koska niitä ei ole. Enkä tunne yhtään huonoa omaatuntoa ettei niitä ole. Vaan me ollaan arvioitu niitä töitä mitä meillä on, ja lapsi on saanu siitä palautteet ja me ollaan keskusteltu asiasta, ja se riittää.” (6, s. 55)

Portfoliota pidettiin hyvänä mutta työläänä. Jollakin tavoin kaikki toteuttivat sitä lasten kanssa. Esimerkiksi opettaja, joka puhui “kansanmallisesta portfoliosta”, sanoi

“—tavallaan kerätään töitä salkkuun. Mutta se ei oo mikään varsinainen portfolio, se on tämmönen, me puhutaan kansanmallisesta portfoliosta. Elikkä tavallaan ainakin meikäläinen on kun on niin pitkään tehnyt työtä niin tosi tarkkaan miettii, siis mitkä on tärkeitä, mitkä on vähemmän tärkeitä tehtäviä tässä työssä. Ja oon tullu kyllä siihen tulokseen että se läsnäolo ja tässäolo on se ykkönen ja silloin ollaan päädytty tähän kansanomaiseen potfolioon” (2, s. 18)

8.5 Mihin itsearvioinnilla pyritään ?

Viisi kuudesta opettajasta sanoi pyrkivänsä itsearvioinnilla lapsen itsetunnon vahvistamiseen. Itsearvioinnin avulla lapsi oppii tuntemaan itsensä ja hyväksymään itsensä, ja saavuttavansa

tunteen siitä että kelpaa omana itsenään. Silloin epäonnistuminen kuuluu elämään siinä missä onnistuminenkin. Tämä minäkuvan kehittyminen ja itsetuntemuksen tukeminen ovat myös opetussuunnitelman perusteissa mainittu (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15,16). Korpisen (1990, 13) mukaan minäkäsityksen kehittyminen onkin kasvatuksen tärkein tavoite, ja tämä tuli esille opettajien vastauksissakin.

“Että mitä enemmän me pystytään tukemaan sitä lasta niinku sanallisesti, niin mä luulen että se pystyy itseensä myöhemmin arvioimaan” (2, s.17)

Yksi vastaaja pyrki itsearviointiin siihen, että lapselle tulee tietoisuus omasta osaamisesta. Hän ei haastattelun aikana maininnut itsetunnon vahvistamista, vaan korosti juuri oppimista ja osaamista. Vaikka muissakin vastauksissa oppiminen toki mainittiin, he kokivat kuitenkin, että senkin avulla pyritään siihen, että lapselle kehittyisi hyvä ja realistinen itsetunto.

Yksi opettaja piti yhteiskuntaan kehittymistä tärkeänä.

“Miten me voijaan tukea sen lapsen sitä kasvua ja kehittymistä tähän yhteiskuntaan, koska sehän se kylmä tosiasia on että esiopetuksella ja kaikella tällä mitä me tehhään, kasvattajat, me pyritään tavallaan antamaan lapselle tukea että hän pystyy elämään tässä yhteiskunnassa.” (3, s. 27)

Neljä opettajaa piti itsearviointia hyvin tärkeänä, ja kaksi opettajaa melko tärkeänä. Nämä kaksi, jotka pitivät sitä melko tärkeänä, perustelivat asian kuitenkin eri tavalla. Toisen mielestä itsearviointi on tärkeää itsetunnon vahvistumisen kannalta, mutta hän koki kuitenkin sen usein arjessa unohtuvan. Toinen opettaja koki maailmassa olevan tärkeämpääkin, mutta itsearviointiin avulla voi hänen mielestään saavuttaa sellaisia lapsia, jotka toimii usein ajattelematta.

Ne opettajat, joiden mielestä itsearviointi on hyvin tärkeää, korostivat itsetunnon vahvistumista. He olivat kaikki miettineet asiaa paljon ja pitivät itsearviointia tärkeänä nimenomaan siten, kuin itse itsearviointiin käsittivät. Yksi opettaja sanoi itsearviointiin tarkoittavan sitä, että sen avulla autetaan lasta elämään täällä ja meidän yhteiskunnassamme, sekä koki kouluun menemisen

kynnyksen olevan pienempi, jos on tottunut itsearviointiin. Tämä opettaja käytti paljon lomakepohjaista arviointia. Näistä muut kolme eivät nähneet esim. dokumentoinnilla tässä kohtaa olevan suurtakaan merkitystä, koska tarkoituksena on oppia tuntemaan itsensä. Yksi opettaja korosti, että itsearvioinnissa pitää tietää tarkasti lasten kehitysvaihe ja lähteä siitä.

8.6 Mitä itsearviointi edellyttää lapselta?

Kolmen vastaajan mielestä lapsi pystyy itsearviointiin ihan pienestä, heti syntymänsä jälkeen. Kun vain jotenkin voi ilmaista itseään (ilmeet, eleet, itku...). Merkittävää on se, mitä muotoja käytetään.

Yhden mielestä lapsi pystyy itsearviointiin aika pienestä, ja tarvitsee siihen ohjausta. Yhden opettajan mielestä esiopetusikäinen on aika pieni arvioimaan itseään, mutta hänenkin mielestään se riippuu muodosta, ja käytännön tilanteissa pienempikin siihen pystyy.

“Keskittymistä, mitä se edellyttää lapselta, se on hirveen vaikea sanoa, koska mä oon kuitenkin sitä mieltä, että jokainen lapsi sitä jollakin tavalla pystyy tekemään” (5, s. 47)

Yksi opettaja on samaa mieltä mm. Rublen ja Flettin (1988, 97) kanssa siinä, että itsearviointiin tarvitaan tietty kehitystaso ja ajattelun välineet.

“Ettäsen niinku lapsen ajattelun, tämmönen tietty kehittymisen taso pitäis olla saavutettu, että se pystyis sitä itsearviointia suorittamaan niinku me aikuiset ollaan sitä tarkoitettu., ettei me tavallaan tehä sitten hallaa. “ ... “Ja just se että mun mielestä siitä ei liikaa puhuta, että persoonallisuudet on erilaisia. Se mitä sä sanot ulsopäinsuuntautuneelle, sitte on taas tällanen joka ottaa kaikki ja alkaa inhota itteensä, niin mä sanon että siinä meillä on haastetta kerrakseen.” (2, s. 21-22)

Yksi opettaja oli miettinyt paljon itsearvioinnin vaikutusta lapsen itsetuntoon, ja hänen mielestään tietty kehitystaso ja ajattelun taso tulee olla saavutettu ennen itsearvioinnin toteuttamista lasten

kanssa. Hän perusteli mielipidettään mm. Pulkkinen sekä Keltikangas-Järvisen käsityksillä itsearvioinnista. Pulkkinen (2002b, 2002a) mukaan itsetunto kehittyy hyväksi kun lapsen kanssa puuhaillaan ja häntä kiitellään, eikä suorituksia korosteta liikaa. Pulkkinen ihmettelee, miksi itsearviointi on tuotu kouluihin ja päiväkoteihin. Siinä lapsi arvioi omaa suoriutumistaan ja käyttäytymistään. Itsetunnon kehittyminen on sosiaalinen ilmiö, eikä vastuuta saa siirtää lapselle. (Pulkkinen 2002b, 76-77; 2002a, 5.)

Kaikkien opettajien mielestä itsearviointi edellyttää lapselta vuorovaikutusta, ja sitä kuvattiin eri sanoin. Koska itsetunnon kehittymistä pidetään itsearvioinnin tavoitteena, on tämä vuorovaikutuksen korostaminen opettajien vastauksissa varsin luontevaa. Kehittyhän itsetunto ja minäkäsitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (mm. Korpinen 1989, 140; Pulkkinen 2002b, 76-77; Aho 1996, 26). Itsearviointi edellyttää lapselta mm. rohkeutta, luottamusta, rehellisyyttä, avoimuutta. Lapsen tulee voida luottaa aikuiseen, jotta vuorovaikutus toimisi.

Yhden opettajan mukaan itsearviointi edellyttää lapselta tiettyä kehitysvaihetta, ja kolmen vastaajan mielestä ajattelutaitoja ja kykyä reflektoida. Kaikkien mukaan lapsen edellytyksiin vaikuttaa koti. Jos kotona on keskusteltu, se näkyy. Itsearviointiin voi vastaajien mielestä kuitenkin ohjata, ja sitä voi oppia.

“Että siis täytyis pystyä ajattelemaan loogisesti, muistamaan ja sitten tavallaan muistamaan ja arvioimaan mitä sä oot aikaisemmin tehny ja vertaamaan sitä tulevaan “ (3, s. 31)

Kaikkien opettajien mielestä lapset suhtautuivat itsearviointiin hyvin. Lapset tykkäävät jutella aikuisen kanssa ja keskustella asioista. Jos arviointitapa on luonteva, lapsetkin suhtautuvat siihen luontevasti. Itsearviointi voi kuitenkin olla lapselle myös epävarma paikka johtuen siitä, uskaltako lapsi sanoa rehellisesti mitä ajattelee.

Monien tutkijoiden tavoin useat opettajat sanoivat, että lapset sanovat ja kokevat osaavansa kaiken (mm. Stipek & McIver 1989; Blatchford 1992). Hakkarainen (2002) toteaaakin, ettei tämä johdu kerskailusta, vaan siitä että lapsi on vielä kyvytön analysoimaan tarkasti omia

suorituksiaan (Hakkarainen 2002, 103). Opettajien vastauksissa käykin ilmi, että lapset vasta opettelevat arviointia ja tarvitsevat siihen ohjausta.

Lasten itsearviointitaidot vaihtelevat. Jotkut lapset ovat realistisia, jotkut liian kriittisiä. Yhden opettajan mielestä tytöt ovat selvästi poikia kriittisempiä. Kaikkien vastuksista kävi ilmi, että myös kotitausta vaikuttaa. Jos lapsen kanssa on kotona keskusteltu, ja hän on saanut sanoa mielipiteensä, on lapsen helpompi tehdä niin myös esiopetuksessa. Yhden opettajan mielestä suuri merkitys on lapsen persoonallisuudella. Ulospäinsuuntautunut toimii eri tavalla kuin ujo, ja tämä pitää aikuisen ottaa huomioon ja ymmärtää. Lapsituntemus on tärkeää.

8.7 Mitä itsearvioinnin toteuttaminen edellyttää opettajalta?

Jokaisen opettajan mielestä itsearviointi edellyttää aikaa. Aikaa toteuttamiseen ja aikaa lapselle. Kolmen vastaajan mielestä aikaa kuluu erityisesti siihen, jos keskustellaan kahdestaan lapsen kanssa, ja silloin tarvitaan myös tarkkaa aikatauluttamista ja suunnittelua. Kolme vastaajaa mietti ajankäyttöä hieman eri näkökulmasta, sillä heidän mielestään on tärkeää, että vaikka olisi isokin ryhmä, olisi silti aikaa yksilölle.

“Ja tota aikaa, mutta mun mielestä se ei oo mikään ongelma jos mietitään just esiopetusta. Musta se on niin arvokas asia, että jos sitä ei anna niin mihinkäs sen aikansa sitten antaa.” (6, s. 56)

Ajankäytön lisäksi tärkeänä pidettiin kiinnostusta ja asiaan paneutumista sekä halua. Ellei ole tietoinen itsearvioinnin tärkeydestä, ei siihen varmasti löytyisi aikaakaan. Vastaavasti tärkeänä pidettyyn asiaan aikaa kuitenkin aina on. Kaksi opettajaa korosti lapsituntemusta, joka on tärkeää myös siksi, ettei tehtäisi lapselle hallaa.

“Että se vaan vaatii aikuiselta kärsivällisyyttä, ja paneutumista niinku mä sanoin omien tietojen tasalla pitämistä ja isoilla kirjaimilla se kärsivällisyys. Sun on helppo tuossa tehdä lapselle valmiiksi. Mutta siinä ettäsä pidät näppis erossa siitä lapsen tekemisestä, niin se vaatii kärsivällisyyttä. Vaan sä annat sen lapsen tehdä ite. Se vie aikaa vähän enemmän...” (1, s. 9)

“ Opettajalta hyvin suurta herkkyyttä ja reagointikykyä, ja lukea sitä lasta myöskin muuten kun niiden sanojen välityksellä “ (6, s. 56)

Kaikki vastaajat kokivat itsearvioinnin toteuttamisen pääosin mielekkäänä ja luontevana. Puolet vastaajista oli pohtinut asiaa paljon, ja nyt he kokivat toteuttamisen mielekkäänä, haastetta lisäävänä ja hyvin luontevana.

“Se on mielekästä, lisää haasteita ja haasteet aina lisää työn mielekkyyttä. On hirveen helppo antaa täältä ylhäältä asioita, se ei mun mielestä tee työtä mielekkääksi vaan nimenomaan se, että me tehdään se yhdessä ja myöskin aikuinen arvioi omaa työtään.” (1, s. 7)

“ Mä en niinku koe sitä rasitteena ollenkaan, vaan se on semmonen elämäntapa, vois sanoo näin. Eli ajattelen, että se mitä me teemme niin se on niin arvokasta kunkin kohdalla, että siitä kannattaa sananen vaihtaa”. (6, s. 55)

Kolme vastaajaa mietti lähinnä käytännön toteuttamista, ja pitivät sitä tarkkana työnä. Jos muoto vaatii, että se pitää tehdä kaksin lapsen kanssa, on aikaa vaikea järjestää tai ainakin se vaatii aikatauluttamista. Nämä vastaajat ajattelivat tässä yhteydessä juuri mm. lomakemuotoista itsearviointia, sillä näistä vain yksi mainitsi keskustelun tässä yhteydessä.

9 ERILAISET NÄKEMYKSET ITSEARVIOINNISTA

Kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille itsearviointi oli tuttu sekä käsitteenä että käytännön työssä toteutettuna.

Opettajilla oli erilaisia näkemyksiä itsearvioinnista. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että lapsi kykenee itsearviointiin vauvasta saakka, kunhan sitä toteutetaan lapsen ikä ja taso huomioon ottaen. Toisaalta osa opettajista katsoi, että itsearviointi vaatii tietyn kehitystason. Molempia näkökulmia perusteltiin.

Mielestäni haastatteluista kävi ilmi, että itsearvioinnin käsite on vielä epäselvä ja jäsentymätön. Vaikka itsearvointia on jo pitkään sekä opetussuunnitelman tasolla mainittu että käytännössä toteutettu, sisältyy siihen monia epäselvyyksiä. Yksi näistä seikoista on itsetunnon käsite. Minäkäsityksen ja itsetuntemuksen tukeminen ja kasvattaminen on itsearvioinnin tavoite, mutta ainakaan opetussuunnitelman tasolla sitä ei sen tarkemmin määritellä. Se, miten sitä itsearvioinnin avulla tuetaan, jää opettajan oman harkinnan ja näkemyksen varaan, ja edellyttää pedagogista ajattelua.

Jo se, miten ja millainen itsearviointi itsetuntoa vahvistaa, herättää keskustelua. Siitä on erilaisia näkemyksiä myös asiantuntijatasolla. Monet korostavat minäkäsityksen tukemista itsearvioinnin keinoin (mm. Aho 1996; Lummelahdi 1995; Korpinen 1989). Pulkkinen (2002) puolestaan asettaa kyseenalaiseksi sen, että itsearviointi tukisi lasten itsetuntoa. Lapsen suorituksia ei hänen mukaansa saa liikaa korostaa, vaan lapsen tulee saada kokea olevansa tärkeä omana itsenään eikä suoritustensa kautta. (Pulkkinen 2002a, 5; 2002b, 76-77.)

Jos itsearvioinnin toteuttaminen nähdään pelkästään lomakkeiden täyttämisenä, ei se varmasti vahvistakaan itsetuntoa. Ehkä lomakemuotoinen, kirjallinen itsearviointi on peräisin aikuisten itsearvioinnista ja alunperin laadunarvioinnista laajemminkin. Kun sitä on tuotu myös lasten keskuuteen, ovat keinot olleet alun perin samat, ja joita on pyritty konkretisoimaan kuvien avulla. Kirjallista itsearviointia puoltavat myös kuntien omat opetussuunnitelmat, joissa niistä on valmiita

kaavoja ja pohjia. Ehkä ne on liitetty opetussuunnitelmiin siksi, että ne ovat helppoja siihen liittää ja helppo toteuttaa Opetussuunnitelmia toki kehitetään jatkuvasti, ja niissä on myös mm. haastattelurunkoja. Opetussuunnitelmilla on suuri ohjaava vaikutus yksittäisen opettajan työhön, ja ne ohjaavat myös arvioinnin toteuttamista. Kuitenkaan kirjoittaminen ei ole pienelle lapselle ensimmäinen keino arvioida itseään. Pienten lasten tavoitteenasettelu on myös erilaista kuin aikuisilla. Kirjallisesta itsearviointista osana muuta itsearviointia on kuitenkin hyviä kokemuksia (mm. Jokiaho 2002) lasten itsetunnon vahvistamisessakin.

Vaikka tutkimukseni opettajat olivat yleisesti miettineet itsearviointia, näki niistä mielestäni juuri opetussuunnitelman ohjaavan vaikutuksen. Niihin liitettyjä itsearviointilomakkeita on toteutettava, ja keskusteluunkin on usein valmiita runkoja tai ne ovat arviointikeskustelun nimellä. Ehkä siksi tavallisen, arkipäiväisen, mutta tavoitteellisen keskustelun merkitys jää liian varjoon. Vaikka tutkimuksessani opettajat tämän mainitsivat, niin ei välttämättä tapahdu kaikkialla. Oman näkemyksen miettiminen ja toteuttaminen vaatii syvällistä pedagogista ajattelua.

9.1 Dokumentoinnin merkitys itsearvioinnissa

Tutkimusjoukkoni muodostui kuudesta opettajasta, joista neljä toimi päiväkodissa ja kaksi koulun esiopetusryhmässä. Halusin haastatella sekä koulutoimen että sosiaalitoimen alaisena toimivien ryhmien opettajia nähdäkseni näiden opettajien käsityseroja. Vaikka mm. Härkösen (2002, 58) mukaan päiväkodit toimivat varhaiskasvatuksen ja koulut kouluopetuksen periaatteiden mukaisesti, ja näiden didaktinen ja pedagoginen ero on suuri, ei tämä tullut esille tutkimuksessani. Tähän varmasti osaltaan vaikuttaa tutkimusjoukon pienuus. Opettajien koulutus ei näyttänyt vaikuttavan itsearvioinnin toteuttamiseen. Tähän toki vaikuttaa varmasti se, että opettajat olivat kouluttaneet itseään jatkuvasti, ja olivat kiinnostuneita itsearvioinninkin kehittämisestä.

Myöskään sen suhteen, käytettiinkö ryhmässä eri kustantajien esiopetuskirjoja, ei eroja löytynyt päivähoiton ja koulun välillä. Puolet opettajista käyttivät valmiita kirjoja. Muut kokivat valmiit kirjat liian sitoviksi, eivätkä niitä käyttäneet. Koulussa toimivista opettajista toinen käytti esikoulukirjoja, toinen ei.

Selkeästi opettajat erosivat siinä, mitä mieltä he olivat itsearvioinnin dokumentoinnista. Tätä kautta näiden kahden ryhmän välillä oli myös muita eroavaisuuksia, joista toiset selkeämpiä kuin toiset.

9.1.1 Dokumentoinnin merkitystä korostavat

Kolme opettajaa pitivät dokumentointia itsearvioinnissa tärkeänä. Nämä opettajat pitivät kirjallisia lomakemuotoisia arviointeja hyvänä ja käytännöllisinä keinoina silloin, kun ne olivat konkretisoitu kuvien avulla. Vaikka itsearviointi täten toteutettuna on työläs järjestää, varsinkin silloin kun arviointi tehdään kahdestaan lapsen kanssa, koettiin se hyväksi menetelmäksi sekä lapselle että aikuiselle. Lapsi saa siten kahdenkeskistä aikaa opettajan kanssa, ja opettaja saa paljon tietoa lapsesta ja lapsituntemus lisääntyy.

Nämä opettajat pitivät myös portfolioa ja/tai minäkirjaa hyvänä itsearviointimenetelmänä. Dokumentoinnin merkitys korostui juuri portfolion käytössä, sillä siihen liitettiin lapsen työt, lomakearvioinnin, haastattelut, ja minäkirjaa täydennettiin yhdessä lapsen kanssa. Tästä ryhmästä yksi opettaja ei ollut kuluvana lukuvuotena toteuttanut portfolioa, mutta aikoi sitä vielä jollakin tavalla tehdä. Tässä ryhmässä portfolion tekemistä pidettiin hyvin työläänä, jota se näin systemaattisesti toteutettuna varmasti onkin. Vastauksista kuvastui portfolion tekemisen työläys varsinkin kahden opettajan kohdalta, jotka sitä toteuttivat monipuolisesti ja systemaattisesti. Tähän liittyy se, että aikuinen kirjaa lapsen perusteluja, kyselee ja haastattelee, jolloin se vaatii kahdenkeskistä aikaa. Siksi käytännön järjestelyt ovat tarkasti suunniteltava ryhmän toiminnan kannalta.

Tämän ryhmän opettajilla oli kaikkien ryhmässä eri kustantajien esiopetuskirjoja. Lapsilla oli ainakin yksi kirja myös itsellään, joko äidinkieli, matematiikka tai molemmat. Kaksi opettajista olivat ne itse valinneet, mutta yksi opettaja noudatti päiväkodin yleistä linjaa. Tässä oli selkeä ero kirjojen käytössä, sillä opettajalle tuntuu olevan tärkeää, että hän on saanut valita itse mitä kirjoja käyttää, miten niitä käyttää vai käyttääkö ollenkaan. Yksi opettajista ei ollut saanut itse valita kirjoja, ja kokikin ne omaa toimintaansa vangitsevina.

Tämä ryhmä ei siltä osin olekaan kovin yhtenäinen, että yksi näistä opettajista toteutti itsearviointia tavallaan vielä aika ulkoisesti ja opetussuunnitelman ohjaamana. Hän ei ollut vielä löytänyt omaan tapansa toimia, mutta suhtautui kyllä kriittisesti ja pohdiskeli asioita. Tähän ryhmään lisäsin hänet siksi, että hänen ryhmässään on yhteisiä piirteitä muiden kanssa, mm. esikoulukirjat, lomakearviointi. Kuitenkin, koska kyseessä on nuori opettaja, on hän työssään vielä noviisi ja vasta etsii omaa tapansa toimia. Hän myös kritisoi esiopetuskirjoja.

9.1.2 Keskustelun merkitystä korostavat

Kolmen opettajan mielestä dokumentointi ei ollut kovin tärkeää.

“En sillä että meillä olis tuolla nivaska itsearviointipapereita mitä on tehty, koska niitä ei ole. (6)

Lapsen itsetunnon vahvistaminen nähtiin sitä vastoin hyvin merkittävänä. Vaikka tässäkin ryhmässä kaikki opettajat toteuttivat portfolioita tai kasvun kansiota, se kulki mukana ikään kuin huomaamatta ja vähemmällä vaivalla. Portfolioon liitettiin edelleen lasten töitä ja myös perusteluja niihin, mutta sitä ei pidetty niin työläänä. He pitivät pääasiassa portfolioita keinona koota lasten töitä ja siten nähdä lapsen kehitys vuosien myötä.

Näiden opettajien ryhmissä ei ollut lapsilla esikoulukirjoja, eivätkä opettajat noudattaneet systemaattisesti mitään kirjasarjaa. He kokivat valmiit kirjat vangitsevina, ja tekivät, suunnittelivat ja kokosivat itse opetusmateriaalinsa. Heidän työnsä lähtökohta oli se, että opetus lähtisi lapsista, ja siksi valmiit kirjat eivät voi mitenkään olla toimivia, koska ne noudattavat valmista kaavaa.

Selkeä ero edelliseen ryhmään on se, että tämän ryhmän opettajat näkivät esiopetuksen pääasiassa ihan muuna kuin kirjojen tekemisenä tai kynä-paperi-tehtävinä. He korostivat lapsen ajattelun kehittymistä, lasten mielipiteiden kuuntelemista sekä keskustelua yhdessä. Keskustelu oli näiden opettajien mielestä paras itsearviointin menetelmä pienillä lapsilla, ja sitä he myös kaikki toteuttivat päivittäin. Keskustelulla he tarkoittivat päivittäistä, tavallista juttelua, ongelmien ja riitatilanteiden ratkaisua, kertomista omista ja muiden töistä, sekä mielipiteiden kertomista ja toisten kuuntelemista. Arviointiin ohjaaminen saattoi olla vaikkapa yksi kysymys tai kommentti lapsen työstä, lapsen ohjaaminen ajattelemaan (“miten pukeudut ulos tänään?”), tai keskustelu ryhmän kanssa. Tässä ryhmässä opettajan keskustelua kahdestaan lapsen kanssa esim. jonkin lomakkeen täyttämisen takia ei pidetty perusteltuna ryhmän toiminnan kannalta.

Lapsituntemus korostui, sekä itsetunnon vahvistaminen kannustaen ja palautetta antaen. Vaikka toisessakin ryhmässä keskustelu toki nähtiin hyvin tärkeänä, oli tämän ryhmän opettajat kokeneet ja valinneet sen parhaaksi itsearviointimuodoksi ja sitä myös jatkuvasti toteuttivat. Heillä kaikilla oli paljon kokemusta, joten heillä oli varmuutta toimia oman näkemyksensä mukaan ja keskustelu oli hyvin luonteva osa päivää. Keskustelusta käytettiin mm. nimitystä ohjaava keskustelu, jolloin opettajan on ohjaava rooli keskustelussa. Nämä opettajat pyrkivät siihen, että lapset oppivat vähitellen keskenään keskustellen selvittämään keskinäisiä riitojaan, mutta näin tekivät kaikki muutkin opettajat.

Yleisesti kaikki opettajat pitivät lapsituntemusta hyvin tärkeänä, mutta tässä ryhmässä sitä korostettiin erityisesti. Lapsen tulee tuntea kelpaavansa sellaisenaan, omana itsenään, ja erilaiset lapset tarvitsevat erilaista lähestymistapaa, palautetta ja kannustamista. Yksi opettaja korosti erityisesti lapsen temperamenttia, joka tulisi aina ottaa huomioon. Nämä opettajat kokivat lapsituntemuksen merkitystä myös siinä, ettei itsearviointilla tehtäisi lapselle hallaa. Jotkut lapset ovat hyvin herkkiä, ja muistavat pienenkin sanan tai palautteen hyvin voimakkaasti ja muistavat sen aina. Jotkut voivat myös kokea etteivät esimerkiksi osaa täyttää itsearviointikaavakkeita, ja kokevat siten huonommuutta.

Tässä ryhmässä esiopetus nähtiin kokonaisvaltaisesti lapsen kasvuun saattamisena, tukemisena ja kannustamisena, eikä esikoulutehtäviä korostetusti painotettu. Opettajat olivat pohtineet pitkään ja monipuolisesti itsearviointia, ja olivat kriittisiä myös oman toimintansa suhteen. He miettivät, ovatko oikeilla jäljillä itsearvioinnin toteuttamisessa, ja hakivat siihen teoretietoa.

Tämänkin ryhmän opettajilla esiintyi joitakin keskinäisiä eroavaisuuksia. Kahden opettajan mukaan lapsi pystyy itsearviointiin vauvasta saakka, kun taas yksi opettajan mielestä lapsen tulee saavuttaa tietty kehitystaso ja ajattelutaidot. Tämä mielestäni kuvaa sitä epäselvyyttä, mitä itsearviointi käsitteenä vielä aiheuttaa. Jos itsearviointi nähdään laajasti, ja sitä toteutetaan lapsen ikä ja kehitystaso huomioon ottaen, voi sitä toteuttaa pienestä saakka. Yksi näistä opettajista pohdiskelikin sitä, onko itsearviointi sanana oikea, kun tavoitteena on oppia tuntemaan itseään.

9.2 Pedagoginen opettajuus

9.2.1 Opettajuuden luonne

Patrikainen (1997, 1999) on tutkimuksensa perusteella muodostanut neljä opettajuuden ryhmää, jotka ovat Opetuksen suorittaja, Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, Oppimaan ja kasvaan saattaja sekä Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja (Patrikainen 1999,6). Olen haastattelujen perusteella miettinyt, mihin ryhmään tutkimukseni opettajat kuuluvat. Patrikainen tutki opettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä. Koska tutkimusaineistoni koski vain itsearviointia, ei sen perusteella voi tehdä kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä.

Ne opettajat, jotka pitivät dokumentointia tärkeänä, kuuluvat mielestäni Oppimaan ja kasvaan saattaja-opettajuuteen. Nämä opettajat ymmärtävät oppimisen toisaalta suorituksena ja toisaalta prosessina. Ajattelu on konstruktivistista otetta, mutta toiminta on suorituspainotteista. Lapsia ohjataan omatoimisuuteen ja aktiiviseen tiedonhankintaan. (Patrikainen 1999, 127-131.)

Kukaan heistä ei kuitenkaan pitänyt numeroarvioinnista eikä kilpailuttamisesta, mutta numeroarviointi ei toisaalta kuulukaan esiopetusikäisten opetukseen. Koska opettajat käyttivät kirjoja opetuksessaan, voi siitä päätellä, että oppiminen ainakin osittain tapahtuu oppikirjakeskeisesti ja on opettajajohtoista niiltä osin. Jos opetus etenee kirjojen mukaan, on lapsen oma osuus suunnittelussa väkisin pieni. Tähän liittyen ryhmän opettajilla oli suuri vastuu oppilaiden oppimisesta ja tietojen sisäistämisestä. (ks. Patrikainen 1999, 128-131.) Ehkä esiopetuksen kouluvalmius-termi vaikuttaa tähänkin, että jo esiopetusikäisten opettajat kokevat niin tärkeäksi tietojen sisäistämisen.

Patrikaisen (1999) neljän opettajuuden ryhmittelyssä nämä kolme opettajaa, jotka eivät pitäneet dokumentointia kovin tärkeänä, kuuluvat mielestäni neljanteen eli Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajuuteen. Nämä opettajat näkevät käsitykseni mukaan oppimisen prosessina, jossa opettajan tehtävä on ohjata ja tukea. Kannustava ja myönteinen arviointi on yksilöllistä ja prosessinomaista, ja itsearviointia pidetään tärkeänä nimenomaan itseohjautuvuuden ja itsetunnon kehittymisen kannalta. Tämä näkyy mielestäni siinä, että opettajat korostivat lapsituntemusta ja keskustelua jatkuvana arvioinnin välineenä. (ks. Patrikainen 1999, 134-136.) Koska ryhmässä ei ollut käytössä oppikirjoja, antoi se mahdollisuuden ottaa lapset mukaan suunnitteluun. Kirjasarjat koettiin toimintaa rajoittavana, mikäli niitä olisi toteutettu jatkuvasti ja systemaattisesti. Kirjoja käytettiin vain toiminnan suunnittelussa apuna muiden kirjojen tapaan.

Merkittävää on, että tutkimuksessani kaikilla opettajilla oli konstruktivistista otetta. Yksikään heistä ei mielestäni kuulu Patrikaisen opettajuusluokissa kahteen ensimmäiseen luokkaan, jotka ovat Opetuksen suorittaja sekä Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija. (ks. Patrikainen 1999, 117.)

9.2.2 Pedagogisen ajattelun syvyys

Tutkimuksessani kaikki opettajat toteuttivat itsearviointia ryhmässään eri tavoin. He suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat työssään ja työtään. Luonnollisesti Kansasen jaotteleman pedagogisen ajattelun tasomallin ensimmäinen eli toiminnan taso näkyi kaikkien opettajien vastauksissa.

Koska opettajat olivat ainakin ensimmäisellä ajattelutasolla eli objektiteoriasolla, olivat he pohineet itsearviointia, eivätkä vain toteuttaneet sitä ulkoisten ohjeiden mukaan ja opetussuunnitelman pakottamana. Jokainen määritteli itsearvioinnin omalla tavallaan, ja myös sen, mihin sillä pyrkivät. He suhtautuivat itsearviointiin myös kriittisesti, ja olivat muodostaneet omat mielipiteensä itsearvioinnin toteuttamisesta ja eri muodoista. Kansasen (1993, 47) mukaan opettajilla on teoretisointiin erilaiset valmiudet sen mukaan, mikä heidän koulutuksensa on. Vaikka tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla oli erilaisia pohjakoulutuksia (lastentarhanopettaja, luokanopettaja, sosiaalikasvattaja), korostui heillä enemmänkin se jatko- ja täydennyskoulutus, jota he olivat hankkineet. Siten koulutuksella on tämänkin tutkimuksen mukaan selvä yhteys itsearvioinnin käytäntöjen arviointiin ja teoretisointiin.

Opettajat tarkastelivat itsearviointia mielestäni myös toisella ajattelutasolla eli metateoriasolla. He pohtivat useista näkökulmista itsearviointia, sen muotoja, toteuttamista sekä tavoitteita. Mikä on se kasvatuksen päämäärä, johon itsearvioinnilla pyritään? Opettajat olivat muodostaneet oman näkemyksensä itsearvioinnista, joka oli selkeä ja tavoitteellinen, ja mikä tärkeintä: muuttuva ja dynaaminen. He kritisoivat paitsi itsearvioinnin muotoja ja käytänteitä, myös omaa toimintaansa sen toteuttajina. Heidän pedagogisen ajattelunsa kehittyneisyys näkyi mielestäni siinä, että he toteuttivat itsearviointia luontevasti, jatkuvasti ja tietoisesti.

Kaikilla näillä opettajilla ei ollut samanlaiset käsitykset itsearvioinnista, mutta tässä yhteydessä tarkastelin sitä, miten syvällisesti he olivat sitä reflektoineet, ja miten he omaa toimintaansa ja näkemyksiään perustelivat. Myöskään dokumentoinnin merkitys opettajan mielestä ei mielestäni tässä tutkimuksessa liittynyt heidän pedagogisen ajattelunsa tasoon. Kaikkia itsearviointimuotoja voi toteuttaa lasta kunnioittaen ja lapsen itsetuntoa vahvistaen.

Tässä yhteydessä kävi selvästi ilmi, miten opettajan ikä ja työkokemus vaikuttaa pedagogisen ajattelun kehittymiseen. Ensimmäisinä vuosina opettaja on noviisi, ja hänen työskentelynsä keskittyy varsin ymmärrettävistä syistä käytännön tekemiseen ja arkipäivän toiminnan organisointiin. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettaja kykenisi teoreettiseen, abstraktimpaan pohdintaan. Vaikka ajattelu olisikin kriittistä ja pedagogista, vie sen vieminen käytäntöön aikaa. Tutkimukseni nuorin opettaja oli vähien työvuosiensa vuoksi noviisi työssään, mutta mielestäni hän kykeni hyvinkin refleктоivaan ajatteluun. Hän pohti kriittisesti ryhmänsä toimintaa, itsearviointin toteuttamista ja sitä, miksi sitä ei riittävästi toteuteta. Tässä näkeekin Kansasenkin (mm.1993, 47) korostaman pohjakoulutuksen merkityksen. Vaikka toimintatason työn voi oppia kokemuksen kautta, vaatii itsearvioinninkin teoretisointi aineenhallintaa ja valmiuksia teoretisointiin.

10 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli saada selville miten ja mitä muotoja käyttäen lasten itsearviointia esiopetuksessa toteutetaan. Itsearviointin muotojen lisäksi minua kiinnostivat opettajien omat näkemykset itsearvioinnista. Mitä itsearviointi heidän mielestään on ja mihin sillä pyritään.

Arvioinnilla on opetuksen osa-alueilla keskeinen sija, ja se on mukana oppimisen ja opettamisen kaikissa vaiheissa (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 124; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Itsearviointin merkitys on lapsen minäkuvan kehittymisen tukeminen sekä lapsen oman työskentelyn jäsentäminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15-16).

Tutkimuksessani haastattelin kuutta opettajaa, jotka työskentelivät esiopetusryhmässä joko koulussa tai päiväkodissa. Kaikille tutkimukseen osallistuneille itsearviointi oli tuttu sekä käsitteenä että käytännön työssä toteutettuna. Itsearvioinnista opettajilla oli erilaisia näkemyksiä, eikä käsite olekaan mielestäni vielä vakiintunut. Tulosten perusteella käytetyimmät itsearviointin muodot olivat keskustelu, portfolio sekä kirjallinen itsearviointi. Näistä keskustelu koettiin hyväksi ja luontevaksi tavaksi, kuten osittain myös portfolio. Tärkeää tutkimuksen perusteella on se, että opettaja on itse saanut valita toteuttamansa muodot ja tavan. Itsearviointin avulla lapsi arvioi oppimistaan, käyttäytymistään ja tunnetilojaan oppiakseen tuntemaan itseään. Itsetunnon vahvistaminen koettiin tärkeänä itsearviointin tavoitteena.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan itsearviointi oli keino siihen, että lapsi löytäisi itsensä ja oman paikkansa. Itsearviointin avulla toivottiin ja pyrittiin herättelemään lasta huomaamaan osaamisensa, tietonsa, taitonsa ja omat käsityksensä eri asioista. Lapsi ei siis arvioi itseään, vaan omaa oppimistaan ja käyttäytymistään.

Tutkimusaineistosta muodostui kaksi ryhmää, joista toinen piti dokumentointia tärkeänä itsearvioinnissa, ja toinen taas korosti keskustelua eikä niinkään dokumentoinnin merkitystä. Dokumentointi tapahtui portfolion myötä, jota toteutettiin monin eri tavoin. Tutkimusongelmiin vastaukset löytyivät varsin hyvin. Oma, olematon haastattelukokemukseni vaikutti kuitenkin siihen, että lisäkysymyksiä ei ymmärrä tai osaa tehdä. Varsinkin itsetunto-käsite oli sellainen, jota näin

jälkikäteen arvioiden olisi pitänyt tarkentaa opettajilta. Koska käsite on niin moninainen, ei pelkästään “itsetunnon vahvistaminen” kerro riittävästi siitä, mitä opettaja sillä tarkoittaa.

Yksi opettaja pohti haastattelun kuluessa sitä, onko itsearviointi yleensäkin oikea nimitys tähän yhteyteen, jossa pyrkimyksenä on lapsen itsetunnon vahvistamiseen. On totta, että itsearvioinnin käsite on moninainen ja epäselvä ainakin tässä yhteydessä. Siinä missä monet asiantuntijat (mm. Korpinen 1989, 1990; Lummelahti 1995, 2001) korostavat itsearvioinnin tärkeyttä, on myös täysin vastakkaisia näkemyksiä, joiden mukaan itsearvioinnin tulo päivähoitoon ja kouluun on varsin kyseenalaista (mm. Pulkkinen 2002 a, 2002b). Kasanen (2003) tutkimuksessa lasten itsearvioinniksi määriteltiin mm. tehtävien omatoiminen tarkistus ja sosiaalisten taitojen tarkkailuviikko. (Kasanen 2003, 58). Vaikka itsearvioinnin tulisi olla yksilön omien käsitysten, kykyjen ja osaamisen arviointia ja havainnointia, oli Kasanen (2003, 58-59) tutkimuksessa kuitenkin opettaja se, joka loi arvioinnin kriteerit ja tarkkaili niiden toteutumista (Turunen 1999, 72; Lummelahti 1995, 57). Mikäli opettaja luo kriteerit ja päättää myös onko itsearvio “oikea”, ei itsearviointi tässä yhteydessä varmastikaan tue lapsen minäkäsityksen kehitystä eikä myöskään vahvista itsetuntoa.

Ehkä Pulkkinen (2002b, 76-77) arvostellessaan itsearvioinnin tuloa kouluun ja päivähoitoon, näkee koko käsitteen ja sen toteutumismuodot eri näkökulmasta ja siten suppeammin. Itsearviointiin liittyvä ristiriita ei siten olisikaan sisällöissä vaan käsitteen tasolla. Tutkimuksessani opettajat painottivat keskustelun merkitystä, ja myös palautteen antamista lapsille. He myös kokivat, että itsearviointi tukee lapsen itsetuntoa sopivin muodoin toteutettuna, ja silloin sen toteuttaminenkin on luonteva osa lapsen ja aikuisen päivää.

Kananojan (1999) mukaan itsearviointi kuuluu arvioinnin pehmeisiin menetelmiin, joiden tavoitteena on motivoida oppilasta ja ohjata omien tavoitteiden asettelussa ja siten motivoida vastuulliseen työskentelyyn. Tässä yhteydessä hän näkee itsearvioinnin tärkeäksi, mutta se korvaa heikosti tai ei lainkaan arvioinnin muita tehtäviä, joita ovat opiskelua kontrolloiva, valikoiva ja

ennustava tehtävä. (Kananoja 1999, 66-67, 361.) Jos itsearviointi nähdään oppilaan motivoimiseen vastuulliseen työskentelyyn, vaikuttaa sekin kapealta määritelmältä.

Toisaalta voi myös miettiä arvioinnin käsitettä yleensä. Arvostelukeskeinen arviointi painottaa kontrolloivaa ja valikoivaa tehtävää, kun taas puolestaan arviointia painottava näkökulma korostaa ohjaavaa, motivoivaa ja kehittävää tehtävää (Räisänen & Frisk 1996, 16). Vaikka arviointikentässä on tapahtumassa Kananojan (1999, 364) mukaan suuria muutoksia, on arviointi perinteisesti ollut opettajan arviointia oppilaan suorituksista (Turunen 1999, 68-69). Mihin näistä mainituista arvioinnin tehtävistä itsearviointi kuuluu silloin, kun motivoinnin lisäksi sen tavoitteena on tukea itsetuntemuksen kasvua ja minäkuvan kehittymistä kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 15-16) ja Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 12) itsearvioinnin tehtäväksi on mainittu? Lapsen itsearviointitaidot kehittyvät iän myötä (mm. Marsh, Craven & Debus 1998, 1030; Hakkarainen 2002, 103), ja siihen tarvitaan aikuisten ohjausta, palautetta ja vuorovaikutusta (mm. Korpinen 1989, 139-140).

Eukäteen ajattelin, että itsearviointia ei vielä kovin paljon toteutettaisi käytännössä, mutta ainakin tutkimukseni perusteella sitä toteutetaan monin tavoin. Jatkotutkimusaineena olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin opettajan näkemystä itsearvioinnista ja sitä pedagogista perustelua, mikä hänen näkemykseensä vaikuttaa. Opettajan työn havainnointi toisi myös enemmän tietoa käytännön toiminnasta sekä siitä, toteuttaako opettaja käytännössä omia näkemyksiään.

Koska dokumentoinnin merkitys itsearvioinnissa nousi tutkimuksessani esille, olisi jatkotutkimuksena kiinnostavaa selvittää, miten yleistettävää oman tutkimukseni tulos on tältä osin. Vaikuttaako opettajien koulutus itsearvioinnin toteuttamisessa enemmän kuin tässä tutkimuksessa, ja miten esiopetuskirjojen systemaattinen käyttö vaikuttaa opettajan näkemyksiin itsearvioinnista. Esiopetusikäisten lasten itsearvioinnista puhuttaessa on tietenkin olennaista tuoda lapsen oma näkemys ja ajattelu esille, ja silloin lasten haastattelu tai havainnointi on tärkeää.

Oma kiinnostukseni lasten itsearviointiin on herännyt kokemuksen ja opiskelun kautta. Olen aiemmin toteuttanut ala-asteella lomakemuotoista itsearviointia, jota pohdiskelin jo silloin. Lomakemuotoinen arviointi, johon lapsi itse arvioi itseään, sisältää yleensä tietyn skaalan, jonka puitteissa arviointi tehdään. Mielestäni tämänkaltainen skaala-arviointi on suunniteltava äärimmäisen tarkkaan eikä sittenkään tiedä onko se kovinkaan toimiva. Siltä osin monet tutkimukseeni osallistuneet opettajat vahvistivat tätä käsitystäni. Lapsen voi olla vaikeaa edes ymmärtää mitä hän arvioi, sillä lauseet voivat tuntua vaikeilta. “Osaan käyttäytyä” tai “Olen huolellinen” ovat lauseita, joita minunkin on vaikeaa arvioida omalta kohdaltani. Usein nämä arviot tehdään lisäksi jonkin tietyn ajan jälkeen, joka voi olla hyvinkin pitkä. Kuitenkin lapsi elää tässä ja nyt ja menneen arviointi voi olla vaikeaa tai merkityksetöntä.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tutustumaan monipuolisesti sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen kirjallisuuteen ja erityisesti arvioinnin osuuteen. Koska esiopetusta annetaan sekä päivähoitossa että koulussa erilaisen koulutuksen saaneiden opettajien ohjauksessa, tuntui tärkeältä ottaa tämä asia huomioon. Kuitenkaan ei ole käyty juuri keskustelua siitä tärkeästä asiasta, että varhaiskasvatuksen ja kouluopetuksen pedagoginen ja didaktinen ero on merkittävä (Härkönen 2002, 58). Vaikka tämä ei tutkimuksessani käynyt ilmi, eroja esiopetuksen toteuttamisessa varmasti on järjestämispaikasta riippuen. Kirjallisuuteen tutustuessani tämä koulun ja päivähoiton ero puolestaan näkyi, ja se toi uutta haastetta ja vaikeuttakin tutkimuksen tekemiseen. Välillä nämä näkökulmat tuntuivat olevan hyvinkin kaukana toisistaan, ja jo terminologia on erilaista. Esiopetuksen kehittämisen kannalta tuntuisi järkevältä ja välttämättömältä, että varhaiskasvatuksen ja kouluopetuksen pedagogisesta ja didaktisesta erosta keskusteltaisiin ja eroa kurottaisiin pienemmäksi. Päämäärät lapsen parhaaksi kun kuitenkin ovat samat.

Patrikaisen (1999) mukaan teoreettisen tiedon heikkous estää opettajia muuttamasta käytännön pedagogiikkansa siitäkkin huolimatta, että ajattelussa olisikin konstruktivistista otetta (Patrikainen 1999, 148). Koulutustaustaa tärkeämpää tutkimuksessani oli opettajien pedagoginen ajattelu ja itse hankittu lisäkoulutus. Reflektiivinen opettaja ei kuitenkaan toimi passiivisena tieteen tulosten

soveltajana, vaan pyrkimyksenä voidaan nähdä auttaa opettajaa luottamaan omaan asiantuntemukseensa ja vähemmän ulkoisiin auktoriteetteihin (Ojanen 1996, 51-52).

Tutkimuksessani monilla opettajilla oli oma, selvä näkemys itsearviointista. Se oli luotu sekä teorian tiedon että kokemuksen kautta. Tuloksista dokumentoinnin merkityksellisyyden perusteella muodostamani kaksi ryhmää eivät ole toistaan huonompia tai parempia “tasoryhmiä”. Ryhmien välillä on eroja, ja niitä olen pyrkinyt kuvaamaan. Ei voida sanoa, että ne opettajat, joiden mielestä dokumentointi on hyvin tärkeää, olisivat jotenkin alemmalla tasolla ajattelussaan. Samoin opettajat, jotka sanovat ja käyttävät keskustelua päämenetelmänä, voivat toteuttaa sitä eri tavoin. Mielestäni itsearviointin toteuttamisessa on olennaista se, että opettaja on tietoinen omista ratkaisuisistaan, osaa perustella niitä ja toimii oman opetusfilosofiansa mukaan. Opettajan on tärkeää myös tiedostaa oman arviointinsa takana vaikuttava arvoperusta (Törmä 1998, 72).

Itsearviointin toteutuksessa opettajan oma kiinnostus ja halu on tärkeässä roolissa, samoin se, mitä opettaja itsearviointilla tarkoittaa ja mihin sillä pyrkii. Portfoliota, keskustelua ja kirjallista itsearviointia voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Ehkä muoto ei olekaan lopputuloksen kannalta niin merkittävä kuin opettajan oma innostus ja näkemys. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat itsearviointia hyvin samoin muodoin mutta silti osittain eri tavalla. Ainakaan minä en pysty sanomaan, mikä näistä muodoista olisi paras tai ainoa oikea, sillä sitä tuskin onkaan. Portfoliota tai kasvun kansiota voidaan tehdä lasten kanssa hyvin opettajajohtoisestikin, samoin keskustelua. Myös kirjallista itsearviointia voi toteuttaa lasten kanssa lapsen itsetuntoa vahvistuen ja lasta kannustaen (mm. Jokiahho 2002). Jokaisen opettajan olisi löydettävä oma, itselle sopiva tapa tai muoto, ja miettiä ne tavoitteet ja pyrkimykset joita hän itsearviointille asettaa. Haasteena on ainakin se, että itsearviointi, millä nimellä sitä nyt kutsutaankin, olisi luonteva osa lapsen ja opettajankin päivää. Samoin menetelmät tulisivat olla kullekin opettajalle sopivat, koska silloin niitä jaksaa innostuneesti toteuttaa ja kehittää. Silloin itsearviointi on luonnollista ja lasta kannustavaa. Kuten eräs tutkimukseeni osallistunut opettaja mielestäni viisaasti sanoi :” *Että se on sitä elämään saattamista, että ei mejän tarkoitus ookkaan täällä mitään valmiita*

tehdä lapsista. Vaan nimenomaan kuljetaan se yks pätkä ja ollaan lapsen tukena” (1, s.9).

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Blatchford, P. 1992. Academic self assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex. *British Journal of Education Psychology* 62, 35-44.
- Bollström, M. & Yli-Peltola, U. 2002. Oppilasarviointi - oppilaan vaiko opettajan työn tuki. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Pro gradu- tutkielma.
- Bredekamp, S. & Rosegrant, T. 1992. Reaching potentials trough appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. Teoksessa: Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (toim.) 1992. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. vol.1. Washington, DC: NAEYC, 28- 42.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A. , Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2.uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harris Helm, J., Beneke, S. & Steinheimer, K. 1997. Documenting children´s learning. *Childhood Education*. Summer 1997. Vol. 73 no. 4. 200-205.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2002. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus. 96-128.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Ahlbom, A., Eloranta, S., Hongisto, A., Tuisku, P., Valde, E., Valtanen, J. & Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus., 86- 116.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja opetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 84.
- Jokiaho, E. 2002. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Tutkiva opettaja 1/2002. Jyväskylä: Tuope.
- Jyväskylän kaupungin esiopetuksen linjauksia 2000-2002. 20.5.2002. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.jyvaskyla.fi/paivahoito/esiopetus/linjaukset.shtml>>
- Luettu 30.1.2003.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 2002. Developing digital portfolios for childhood education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Reseach. Reseach reports 11.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21, 40-51.

- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa Ojanen, S. (toim) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45-50.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja nro 58.
- Kauppi, U. 2001. Päivähoitoa täydellä teholla. KuntaSuomi 2004- tutkimuksia nro.31. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000a. 10.painos (1.painos 1994) Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000b. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Korhonen, R. 2001. Esiopetuksen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, M., Laes, T. & Suomala, J. (toim.) 2001. Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69. 73-81.
- Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa Korpinen, E. , Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: Haasteita ja viikkeitä ala-asteet opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. 139-148.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Lukioppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 5-26.

- Korkeakoski, E. 1998. Laadunarvioinnin perusteita koulussa. Teoksessa Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi- opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 34-41.
- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E.K., Pernu, M-L. & Uurto, J. 2001. opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/ 2001. Opetushallitus. 147-190.
- Kuusinen, J. Korkiakangas, M. 1991. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY. 21-64.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 64. 29-76.
- Lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi. 2001. Jyväskylän kaupunki.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindgren, S. 1992. Tulosarviointi on myös oppilaan väline. Teoksessa: Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. 1992. Koulun itsearviointi. Opetushallitus. 21-25.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa: Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 9-31.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Kirjayhtymä
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. 1998. Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Minkkinen, T. 1998. Elinikäisen kehitystehtävän ratkaisu - avain uudistuvalla opettajuudelle? Oman työn tutkiminen, itsearviointi ja yhteistyö. Teoksessa Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi- opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope, 102-110.

- Mäkitalo, I. 1998. Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi- opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 48-59.
- Niikko, A. 2001. 1.- 2. painos. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.
- Niikko, A. 2002a. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Teoksessa Niikko, A (toim.) 2002. Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulu- tuslaitos. 139-153.
- Niikko, A. 2002b. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Kasvatus 33 (2), 160-174.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teo- riasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 58-85.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. 1996. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. 51-61.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogi- sessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opetta- jan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and reseach methods. 2. painos. Newbury Park, CA :Sage.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Journal of Teacher Researcher 4/1998 . Jyväsky- lä: Tuope.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialum E 60.
- Perusopetuslaki 628 / 1998.
- Perusopetuslaki 1288/1999.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.

- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. 2002a. Katseet tunneperäiseen huoltamiseen. *Lapsen maailma*, 2, 61.vuosikerta. Lastensuojelun keskusliitto. 4-6.
- Pulkkinen, L. 2002b. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste- von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rauste- von Wright, M-L. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Riihimäki, M. 2001. "Oon tullut paljon ilokkaamaksi, ku oon oppinu." Kuvaileva tutkimus alkuopetuksen oppilaiden itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti. Pro gradu-tutkielma.
- Ruble, D. N. & Flett, G. L. 1988. Conflicting goals in self-evaluative information seeking: developmental and ability level analyses. *Child Development* 59 (1), 97-106.
- Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/ 96. Opetushallitus.
- Saari, H. & Linnakylä, P. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 193-201.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Stipek, J. D. & McIver, D. 1989. Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development* 60 (3) 325-537.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social reseach* 165. Jyväskylän yliopisto.
- Turunen, K. E. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi- opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 60- 76.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Niikko, A.(toim.) 2002. Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos. 116-137.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65.
- Väljäärvi, J. 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa Salmio, K. & Lindroos- Himberg, K. (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/95. Helsinki: Opetushallitus. 30-36.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. n:o 16.

Haastattelurunko

Taustatietoa

- koulutus (täydennyskoulutus)
- valmistumisvuosi
- opettajan ikä: 20-30, 30-40, 40-50, 50-60
- työvuodet (lapsiryhmät)
- Kauanko toiminut esiopetusryhmässä

Miten ryhmässä toteutetaan esiopetusikäisten lasten itsearviointia?

1. **Miten toteutat itsearviointia?** (mitä itsearvioinnin muotoja käytät/ olet käyttänyt?)
Miten säännöllisesti?
2. **Mitä niiden avulla arvioidaan?** (taitoja, vahvuuksia, osaamista, ohjeiden noudattamista, luonteenpiirteitä.... tiedot/taidot/työskentely/yhteistyö)
Miksi juuri niitä?
3. **Missä suhteessa käyttämäsi itsearviointimuodot ovat mielestäsi toimivia?**
Miksi juuri nämä muodot ovat käytössä, miksi/kuka on valinnut ?
4. **Miten lapset mielestäsi suhtautuvat itsearviointiin?** Onko eroja lasten välillä?
Millaisia?

Mitä lasten itsearviointi tarkoittaa opettajan mielestä/ mikä sen merkitys on?

5. **Millä perusteella olet valinnut käyttämäsi muodot?**
6. **Mitä lasten itsearviointi mielestäsi on?**
7. **Kuinka tärkeänä pidät lasten itsearviointia?** Miksi?
8. **Mihin pyrit itsearvioinnilla?** (Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet?)
9. **Millaisena koet itsearvioinnin toteuttamisen?** (helppoa/vaikeaa...; mitä ongelmia siihen liittyy?)
10. **Milloin lapsi mielestäsi pystyy itsearviointiin?** Voiko siihen ohjata?
11. **Mitä itsearviointi edellyttää lapselta?** (oppivatko jotkut helpommin?)

12. **Mitä se mielestäsi edellyttää opettajalta?** (mitä sinun tarvitsee tietää/ottaa huomioon lasten itsearviointia suunnitellessa ja toteuttaessa?)
13. **Miksi päiväkodissa ja koulussa tarvitaan arviointia?**

