

ITSEARVIOINTI VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA
ALAKOULUSSA

Opettajien näkökulmia ja oppimateriaalien analyysia

Satu Lepistö

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Syksy 2008

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

TIIVISTELMÄ

Lepistö, S. 2008. Itsearviointi vieraiden kielten opetuksessa alakoulussa. Opettajien näkökulmia ja oppimateriaalien analyysia. 66 sivua.

Vieraiden kielten tuntimäärät ovat muita lukuaineita pienemmät, mutta oppisisällöt kasvavat jatkuvasti. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan oppimaan oppimisen taitoja ja elinikäistä oppimista, jotka kehittyvät reflektoinnin kautta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka rakentaa tietoa itse aikaisempien kokemusten ja tietojen kautta. Arvioinnin tulee vaikuttaa oppilaaseen positiivisella tavalla, itsetuntoa kohottaen ja motivaatiota lisäten.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin alakoulun vieraiden kielten opettajien näkemyksiä itsearvioinnista. Kysely toteutettiin sähköisenä keväällä 2008 ja hyväksyttäviä vastauksia saatiin yhteensä 13. Opettajat näkivät itsearvioinnin tärkeänä niin oppilaan kehitykselle ja oppimiselle kuin opettajan omalle työlle. Oppilaan oma työskentelyn arviointi tulisi heidän mukaansa aloittaa heti vieraan kielen opiskelun alkaessa. Itsearviointien teettäminen vaihteli opettajasta riippuen jokaviikkoisesta muutamaan kertaan vuodessa. Suurimpana ongelmana nähtiin ajanpuute. Vastauksista ilmeni, että oppilaille teetettiin eniten oppikirjojen valmiita itsearviointeja, joten oppikirjojen ja opettajan oppaiden itsearviointimateriaaleja oli tarpeen tutkia. A1-englannin Wow! ja A2-saksan Mega –sarjoissa itsearviointitehtävät olivat pääosin monivalintoja, joissa oppilaiden tuli tarkastella omaa oppimistaan ja työskentelyään valmiiden arviointiskaalojen avulla. Kielisalkkutehtävät olivat vahvasti esillä molemmissa kirjoissa, vaikka opettajista vain kaksi kertoi käyttävänsä ko. työskentelytapaa. Oppikirjoissa oli pyrkimystä oppilaan reflektointitaitojen kehittämiseen, mutta opettajalta tarvitaan suurta panosta siihen. Pelkät oppikirjojen itsearviointitehtävät eivät riitä. Itsearviointia voi toteuttaa monipuolisin työskentelytavoin, kuten kyselyin, keskusteluin, draaman keinoin ja käsitekartoin. Tämä tutkimus osoittaa, että itsearviointia toteutetaan kouluissa kuitenkin kaavamaisesti, mikäli omaa oppimista tarkastellaan lähinnä pelkkien oppikirjojen kaavakkeiden kautta.

Avainsanat: itsearviointi, vieraiden kielten opetus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ITSEARVIOINTI.....	5
2.1 Itsearviointi ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	5
2.2 Itsearvioinnin määrittelyä	6
2.3 Itsearviointi ja itsetunto.....	10
2.4 Itsearviointi ja motivaatio	13
2.5 Itsearviointi – miten toteuttaa käytännössä?	14
2.6 Ohjauksen merkitys itsearvioinnissa.....	18
3 KIELET JA ITSEARVIOINTI	21
3.1 Itsearvioinnin merkitys kielten opiskelussa	21
3.2 Portfolio- ja kielisalkkutyöskentely	24
4 TUTKIMUSASETELMA.....	28
4.1 Tutkimuskysymykset	28
4.2 Tutkimusaineisto	29
4.2.1 Kysely opettajille	29
4.2.2 Oppikirjat ja opettajan oppaat.....	31
5 TUTKIMUSTULOKSET	32
5.1 Kyselyn tulokset.....	32
5.1.1 Tutkimukseen osallistujat	32
5.1.2 Opettajien kielikäsitys, itsearvioinnin määrittely ja käyttö.....	33
5.2 Oppikirjojen ja opettajan oppaiden analyysi.....	39

6 POHDINTA	48
6.1 Tutkimuksen anti.....	48
6.2 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys	55
6.3 Jatkotutkimus	56
LÄHTEET.....	57
LIITE: KYSELYLOMAKKEEN RUNKO	64

1 JOHDANTO

”An intellectual is someone whose mind watches itself.” (Albert Camus)

Nyky-yhteiskunnassa korostetaan tehokkuutta. Coveyn (1994, 98) mukaan ihmisen täytyy selvittää itselleen tärkeät tavoitteet, jotta voi ymmärtää tätä hetkeä ja olla tehokas. Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu vaatimattomuus; itseä ei voi kehua (Keltikangas-Järvinen 2000, 52). Itsearviointissa on kuitenkin tärkeää löytää omasta oppimisestaan edistymisen askeleet. Itsearviointi jakaa käsitykseni mukaan opettajia ja herättää paljon keskustelua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 136–144) oppilaan tavoitteeksi vieraissa kielissä luetaan kielen tasosta ja luokka-asteesta riippumatta omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen kielen opiskelijana sekä työskentelyn ja kielitaidon eri osa-alueiden arvioiminen. Vieraiden kielten opettajat ovat siis velvoitettuja edistämään oppilaan reflektointitaitoja.

Yhtenäistyvässä Euroopassa kielitaito korostuu. Euroopan unionin toimintaohjelmissa ja Euroopan neuvoston tavoitelauselmissä on määritelty, että jokaisen kansalaisen tulisi osata äidinkieltänsä lisäksi kahta vierasta kieltä (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 28). Suomen kieli poikkeaa muista Euroopan kielistä niin rakenteeltaan, sanastoltaan ja intonaatioltaan, joten on ollut tärkeää kiinnittää huomiota pienen maamme kielikoulutukseen (Numminen & Piri 1998, 7). Työssäni tarkastelen myös ruotsin kieltä vieraana kielenä, vaikka se onkin virallinen toinen kieleemme. Olen päätenyt tähän ratkaisuun Numminen ja Pirin edellä esiteltyjen määrittelyjen pohjalta, sillä ruotsin ja suomen rakenne, sanasto ja intonaatio ovat niin erilaisia. Myös opetushallituksen

raportissa *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006* vieraiksi kieliksi katsottiin kaikki muut kielet paitsi opetuskieli (Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006, 26).

Suomessa opetettavat kielet voidaan jakaa *yhteisiin, vapaaehtoiisiin ja valinnaisiin* kieliin, joiden laajuus vaihtelee. A1-kieli aloitetaan alakoulussa yleisimmin kolmannella luokalla, mutta yhä useammin jo aiemmin. B1-kieli alkaa seitsemännellä luokalla. Nämä molemmat ovat kaikille yhteisiä eli pakollisia kieliä. Lisäksi alakoulussa voidaan valita vapaaehtoinen, yleisimmin viidennellä luokalla aloitettava A2-kieli. Yläkoulussa voi useimmiten kahdeksannella luokalla aloittaa valinnaisen B2-kielen. Aloitettavien kielten tarjonta vaihtelee kouluittain. Lisäksi joissain kunnissa järjestetään ns. kielikylypöpetusta. Englanti on yleisin A1-kieli, vuonna 2005 sitä opiskeli kolmannen luokan oppilasmäärästä 90 %. Vuonna 2005 muina A1-kieliä opiskeltiin suomea, ruotsia, ranskaa, saksaa tai venäjää. A2-kielen opiskelu on raportin mukaan alkanut vähentyä. Yleisimmin A2-kielenä opiskellaan saksaa, ruotsia, ranskaa tai venäjää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006, 27–28.) Tuoreimpien tilastojen mukaan tasa-arvoinen kieltenopiskelu uhkaa olla historiaa. Vapaaehtoisten kielten opetusta lopetetaan yhä useammassa kunnissa ja pitkän kielen valinnanmahdollisuus heikkenee. Kevätlukukaudella 2008 peräti 369 kuntaa tarjosi vain englantia pitkäksi A1-kieleksi. Monipuolisimmat kielimahdollisuudet keskittyvät suuriin kaupunkeihin: Vain Lahdessa ja Helsingissä voi valita viidestä A1-kielestä itselleen sopivimman. (Puustinen 2008.)

Valtioneuvoston asetuksessa perusopetuksen jokaiselle oppiaineelle on määritelty vähimmäismäärä vuosiviikkotunteina. Yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 oppituntia. A1-kielen vuosiviikkotuntimäärä on 3.-6. luokalla 8 eli 304 oppituntia. Vapaaehtoisen A2-kielen vuosiviikkotuntimäärä on pienempi; 6 eli 228 oppituntia. Asetuksen mukaan ensimmäisen ja toisen luokan tunteihin ei sisällytetä A-kielen tunteja, ellei opetussuunnitelma määrää toisin. Alakoulussa vain taito- ja taideaineiden vuosiviikkotuntimäärät ovat pienempiä kuin A-kielissä. Esimerkiksi matematiikkaa opetetaan 3-5. luokilla 12 vuosiviikkotunnin verran. (Valtioneuvoston asetus.) Tämä asettaa kielenopettajan mielestäni suurien haasteiden eteen, sillä aika ja oppisisällöt eivät kohtaa realistisella tavalla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) korostavat vieraiden kielten yleisissä tavoitteissa kielen käyttöä erilaisissa viestintätilanteissa. Oppilaan tulisi harjaantua kommunikoimaan kohdekielellä ja ymmärtää pitkäjänteisen harjoittelun merkitys. Opetuksen kautta oppilaan ymmärrys ja arvostus muita kulttuureita kohtaan kasvaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 136.) Itsearviointilla opettaja saa oppilaista sellaista tietoa, jota olisi mahdotonta saavuttaa esim. havainnoimalla oppilasta (Gronlund 1985, 408). Omana kouluaikanani vieraissa kielissä oli itsearviointia vain formatiivisten kokeiden yhteydessä. Onko tämä muuttunut niistä ajoista; asettavatko oppilaat itselleen tavoitteita, joutuvatko he kyseenalaistamaan opiskelustrategioitaan?

Vieraiden kielten opetus ei ole perusajatukseltaan muuttunut radikaalisti sitten peruskoulu-uudistuksen. Jo Ostian ja Ankaran asiantuntijakonferensseissa 1966 kielitaidon osa-alueiksi määriteltiin puheen ja kirjoitetun kielen ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen, mutta huomioitiin myös kielenopetus maantuntemusta ja kulttuurin ymmärrystä lisäävänä välineenä. Mielestäni on yllättävää, että jo 1960-luvulla kieli nähtiin persoonallisuuden kehittäjänä ja stereotyyppien hälventäjänä. Opetusministeriön vuosille 1995–2000 linjaamissa tavoitteissa kieltenopetuksen kehittämisessä korostettiin elinikäistä oppimista, josta onkin tullut 2000-luvun buumi. (Numminen & Pirinen 1998, 9, 19.) 1900-luvun loppupuolen tärkeitä opetussuunnitelmalinjauksia ovat olleet oppimääräsuunnitelmat ranskan, saksan ja venäjän kieliin peruskoulun 1. vieraana kielenä (1979), peruskoulun kielten oppimäärät ja oppimääräsuunnitelmat (1982) ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985 ja 1994) (edu.fi). Tosin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tuoreen valtakunnallisen projektin mukaan pelkkä opetussuunnitelmien uudistaminen ei takaa kielikoulutuksen jatkuvuutta ja edistä elinikäistä oppimista (Opettaja 22/2007).

Haluan selvittää, millainen sija itsearviointilla on vieraiden kielten opetuksessa tällä hetkellä. Miten opettajat näkevät itsearviointin, milloin sitä tehdään ja miten? Ennen kaikkea tutkin, onko itsearviointi systemaattista. Miten itsearviointia tulisi toteuttaa kielten opetuksessa, jotta se edistäisi oppilaiden itseohjautuvuutta? Vaikuttaako työkokemus opettajien näkökulmiin? Perehdyn työssäni myös siihen, kuinka opettajat ohjaavat oppilaita itsearviointissa.

Olen rajannut tutkimukseni koskemaan itsearviointia vieraissa kielissä, toisin kuin esim. Riitta Hänninen (1994), joka tutki itsearviointia yleisemmällä tasolla. Tähän tulokseen olen tullut paitsi kielten opiskelijana, myös siksi, että kielten itsearvioinnissa tulisi huomioida kielen eri osa-alueet. Mäkinen (1998) tutki itsearviointitaitojen kehittymistä englannin opetuksessa ja hänen mukaansa oppilaiden oli ajoittain vaikea arvioida itseään, vaikka itsearviointi saattoi olla tuttua muista oppiaineista. Tämän vuoksi itsearviointia on tärkeää lähestyä tiettyjen oppiaineiden näkökulmasta yleisen tarkastelun sijaan.

Kielitaitoa on lähdetty arvioimaan taitotasojen mukaan. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK) on muutoksen perustana, sillä siinä määritellään taitotasot kansainvälisesti. Käytännössä arviointitavat voivat Suomessa kuitenkin vielä erota paljon opettajasta ja koulusta riippuen. Tähän vaikuttaa arvioijan näkemys kielestä ja etenkin siitä, mitä arvioidaan. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 384–386.) Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään itsearviointiin, ei se yksinään ole riittävä arviointimuoto (Salmio 1998, 46). Cramin (1995, 271) mukaan opettajien käyttämiä itsearviointitapoja kielten opetuksessa ei ole paljon tutkittu, enkä onnistunut löytämään tutkimustietoa etenkin alakoulussa toteutetusta itsearvioinnista niin paljon kuin olisin halunnut.

Työ alkaa teoreettisen kehyksen avaamisella. Määrittelen itsearvioinnin käsitteitä ja vieraan kielen oppimista yleisesti. Tutkimusaineistona käytän opettajille huhtitoukokuussa 2008 sähköisesti toteutettua kyselyä sekä A1- ja A2-kielten oppikirjoja ja opettajan oppaita. En rajannut kyselyä tiettyjen kielten opettajille, sillä halusin saada mahdollisimman monipuolista tietoa alakoulun vieraan kielen opetuksesta itsearviointia koskien. Boud (1995) korostaa sitä, että opettajan on ennen itsearviointien teettämistä perusteltava itselleen itsearvioinnin käyttö. Itsearvioinnin teettämisen ei myöskään pitäisi tuntua ylimääräiseltä taakalta muutenkin raskaassa työssä. Itsearviointi ei aina ole oppilaillekaan tuttua, joten siksi opettajana on tärkeää olla avoin kaikille kysymyksille ja antaa oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa itsearviointien muotoon. (Boud 1995, 178.) Oppimateriaaleista tarkastelen ainoastaan A1-englannin kirjasarjaa Wow! sekä A2-saksan Mega-sarjaa, sillä ne olivat kyselyn perusteella yleisimmin käytettyjä. Oppimateriaalien tutkiminen on tärkeää, koska opettajat kertoivat käyttävänsä useimmiten valmiita itsearviointeja. Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen.

2 ITSEARVIOINTI

2.1 Itsearviointi ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tutkimuksissa on huomattu, että korkeakouluopiskelijat pystyvät selviämään hienosti oppikirjamaisista, yksinkertaisista ongelmanratkaisutehtävistä, mutta tiedon soveltamista vaativat tehtävät tuottavat hankaluuksia (von Glasersfeld 1995, 4). Mielestäni tämä kertoo paljon perinteisen opetuksen ongelmista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu 1950-luvulla nousseeseen kognitiiviseen psykologiaan. Kognitiivinen psykologia näkee ihmisen tiedon käsittelijänä. Oppiminen ei ole erillinen prosessi, vaan osa havaitsemisen, muistamisen, ajattelun ja päätöksenteon kokonaisuutta. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppijan aktiivista roolia. Opettaja ei siirrä tietoa, vaan oppilas rakentaa, ”konstruoi”, sen itse. Oppilaan tiedonrakennus tapahtuu näin ollen informaatiota valikoimalla, tulkitsemalla ja jäsentämällä omien taustatietojen ja kokemustensa avulla. Tieto ei ole muuttumatonta, joten oppimisen taidot korostuvat ja tiedosta tulee yksilöllistä. Oppimisprosessiin vaikuttavat tilanne, kulttuuri ja vuorovaikutusprosessit. (Boud, Keogh & Walker 1985, 7; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, 17–18; von Glasersfeld 1995, 6; Wolff 2002, 7-8.)

Käsitteellisen tiedon kehitykselle suurta merkitystä on sosiaalisilla tekijöillä. Puhutaan sosiokonstruktivismista. Tämä suuntaus on syntynyt kritiikistä Piaget'n kognitiiviseen kehitykseen, sillä siinä sosiaalista vuorovaikutusta ei huomioida. Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee pyrkiä kiinnittämään huomiota oppilaan mielensisäisiin prosesseihin ainaisen oppimismenestyksen sijaan. Se tapahtuu kuuntelun, tulkinnan ja oppilaan tiedollisten rakenteiden mallintamisen kautta. (von

Glaserfeld 1995, 11, 14.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä arviointi nähdään oppimisen ja kehityksen tukemisen välineenä. Sen vuoksi arvioinnin tulisi vaikuttaa oppilaaseen positiivisella, rakentavalla tavalla. Toivottu tulos saadaan, kun arvioinnin kautta kehitetään oppilaan metakognitiivisia oppimistaitoja¹ ja itsearviointia. (Virta 1999, 29–30.)

Tässä työssä ei ole tarpeen avata konstruktivistista oppimiskäsitystä tarkemmin, sillä jo näiden teorioiden pohjalta näemme, että itsearviointi pohjautuu konstruktivismiin.

2.2 Itsearvioinnin määrittelyä

Boud (1995) määrittelee itsearvioinnin oman toiminnan kyseenalaistamiseksi ja tulevan suunnitteluksi sekä oppimisen ja opiskelutaitojen edistämiseksi. Kaikessa arvioinnissa on kaksi tasoa: tietyt arviointistandardit ja arvioitava työ/taito suhteessa niihin. Itsearvioinnissa oppija voi määrittellä arviointikriteerit itse. (Boud 1995, 1, 11–13, 17.) Jakku-Sihvosen ja Heinosen (2001) itsearvioinnin määrittely ei poikkea paljoa Boudin näkemyksistä. Heidän mukaansa oppilaan itsetuntemus ja metakognitiiviset taidot lisääntyvät itsearvioinnin avulla, jolloin oppilas tiedostaa paremmin omia vahvuuksiaan ja puutteitaan. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85.) Itsearvioinnin avulla oppilas rakentaa itsestään realistista kuvaa (Virta 1999, 20). Itsearviointi ei ole virheiden osoittamista, vaan sen avulla on tarkoitus kehittää omaa toimintaa (Salmio 1998, 46).

Boud perustelee itsearvioinnin tärkeyttä elinikäisen ja tehokkaan oppimisen kautta. Tavoitteena on vastuullinen, itsenäinen ja oppimista pohtiva oppija. Valitettavasti koulun itsearviointitehtävät eivät edistä aidosti itseohjautuvuutta, sillä ne sijoittuvat usein teennäiseen kontekstiin, joka ei ole opiskelijalle tuttu. (Boud 1995, 13–15, 21; Holec 1979, 35.) Linnakylä (1993) nimeää Boudin tavoin itsearvioinnin yhdeksi itseohjautuvan oppimisen tärkeimmistä osatekijöistä, mutta hän ei ole Boudin kanssa samaa mieltä itsearviointitehtävien teennäisyydestä. Linnakylän mukaan itsearviointi on

¹ Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä jäsentää omaa ajatteluaan; tietoja ja käsityksiä siitä (Vilkko-Riihelä 1999, 739.)

lähellä oppilaan omaa maailmaa etenkin portfoliotyöskentelyssä. (Linnakylä 1993, 74, 81.)

Itseohjautuva oppilas on opiskelutilanteissa vastuullinen, oma-aloitteinen, suunnitelmallinen ja tehokas. Itseohjautuvuus ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan sitä voidaan harjaannuttaa työstämällä aiempia oppimiskokemuksia, yksin tai yhdessä. (Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991, 7, 11, 34). Itseohjautuvuus ja itsenäisyys eivät vastaa termeinä toisiaan. Itsenäisyys on aikuisen ominaisuus, kun taas jo lapsi voi toimia itseohjautuvasti. Keskeistä on halu toimia tietyllä tavalla ja sitoutua siihen. Itseohjautuva oppilas pystyy arvioimaan omaa työskentelyään luotettavasti, sillä hän on sisäistänyt arviointiprosessin. (Skager 1984, 18, 24-25.) Itseohjautuvuudessa keskeisellä sijalla on motivaatio (Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991, 26). Motivaation ja itsearvioinnin suhdetta käsitellään luvussa 2.4.

Mielestäni on tärkeää tarkastella itsearvioinnissa ja arvioinnissa yleensä koko prosessia pelkän lopputuloksen sijaan. Arvioinnissa tämä tarkoittaa sitä, että vaikka oppimistehtävä ei onnistunut hyvin, on sen tekemisen aikana varmasti opittu jotain, kuten yhteistyötä tai ongelmanratkaisua. (Svedlin & Walls 1995, 24.) Myös Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) korostavat itsearvioinnin prosessisuutta. Heidän mukaansa oppilas oppii huomaamaan menestymistään tukevat ja sitä estävät toiminnot, kun työskentelyä täytyy tarkastella koko jakson ajan. Tätä kautta oppilaalle valkenee myös itsearvioinnin tarpeellisuus ja hyöty opiskelulle. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 89.) Salmio (1998, 46) korostaa edellisten tutkijoiden tavoin laajempaa arvioimista pelkän tuloksen sijaan; oppilaan on analysoitava myös tavoitteita, strategioita, panoksia, prosessia tai jotakin muuta, mikä on osoittautunut työskentelyn aikana tärkeäksi. Vaikka myös Knowles (1975) korostaa kokonaisvaltaista itsearviointia, lähtee hän liikkeelle ilmapiirin näkökulmasta. Oppimisilmapiirin on oltava lämmin, molemmin puolin kunnioittava ja luottamuksellinen sekä dialoginen, jotta oppiminen voisi olla itseohjautuvaa. Knowles esittelee itsensä diagnosoinnin prosessin, joka sisältää kolme vaihetta. Ensin kehitetään halutun käytöksen tai vaadittavien kompetenssien malli (tavoitteet). Sitten arvioidaan nykytilannetta ja lopuksi keskitytään mallin ja nykytilanteen välisiin kuiluihin. Knowles on aikuiskasvatuksen tutkija, mutta pohdin, voisiko tämä malli toimia jo alakoululaisilla. (Knowles 1975, 29, 81–82.)

Keltikangas-Järvinen (2000) kritisoi itsearviointia. Hänen mukaansa itsearviointi sisältää aina tiettyjä virheitä, koska arvioinnin kohteena on tunne². Ensimmäiseksi ihminen ei pysty havainnoimaan kaikkea itsessään, sillä hän havaitsee vain hyväksyttävät asiat torjumalla suurimman osan tunteistaan ennen niiden tunnistamista (myös Salmio 1998, 47). Toiseksi itsearvioinnissa vaadittavia asioita ei ole helppo pukea verbaaliseen muotoon, sillä kaikille tuntemuksille ei ole nimeä. Verbaalisessa yhteydessä on huomioitava myös naisten ja miesten erot, sillä naiset ovat taipuvaisia pohtimaan itseään ja tuntemuksiaan miehiä useammin. Tytöt ovat tämän vuoksi kypsiä itsearvioinnin tekemiseen aiemmin kuin pojat. Itsearviointeihin liittyy aina systemaattisia vääristymiä, sillä ihmiset joko kuvaavat itseään helposti muiden kuvitellusta näkökulmasta tai ihanneminästä katsottuna. Lisäksi arvioijat mieltävät itsensä keskimääräistä paremmiksi, jos tällainen vaihtoehto on. (Keltikangas-Järvinen 2000, 71–72.) Mielestäni Keltikangas-Järvisen esille tuomat itsearvioinnin luotettavuuteen vaikuttavat tekijät tulisi muistaa huomioida myös tietyn oppiaineen arviointeja tehdessä.

Itsearvioinnin vaarana on, että oppilaat alkavat vertailla omaa suoritustaan toisiin oman oppimisprosessin tarkastelun sijaan. (Holec 1979, 5, 35.) Arviointi on kuitenkin ihmisen luonnollista toimintaa (Korpinen 1996, 70). Korpisen, Jokiahon ja Tikkasen (2003) mukaan vertailu on minäkäsityksen³ kehittymisen kannalta yksi keskeisistä prosesseista. Vertailu voi olla sisäistä, yksilöllistä oman oppimisen vertailua, tai sosiaalista, jolloin omaa oppimista verrataan toisten taitoihin. Lapset alkavat vertailla itseään toisiinsa jo 6-7-vuotiaina, joten kouluikäisten itsearvioinnille ei ole nähdäkseni esteitä. (Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 72, 76.) Harris (1997, 18–19) havaitsi tutkimuksessaan itsearvioinnin käytöstä englannin kielen opetuksessa, että nuoret oppilaat pystyvät refleктоimaan oppimistaan jopa syvällisemmin kuin kokeneet opiskelijat, jos itsearviointia oli harjoiteltu pitkäjänteisesti. Itsearvioinnin tulisi olla osa oppimista (Korpinen 1996, 76). Mielestäni tämä on itsestään selvää, sillä oppilas harjaantuu itsearvioijana vain silloin, kun se on luonnollinen osa opetusta. Itsearvioinnin avulla oppiminen laajenee (Boud 1995), mutta itsearviointi parantaa oppimista vasta, kun sitä

² Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 20) näkevät emotionaaliset tekijät ja toimintojen seurausten tunnesävyt oppimisprosessin tärkeänä tekijänä, mutta tässä työssä tunteiden ja oppimisprosessin yhteyttä ei tarkastella lähemmin.

³ Minäkäsitys on *erilaisten ominaisuuksien, toimintojen ja päämäärien kokonaisuus, jonka avulla yksilö kuvaa itseään* (Keltikangas-Järvinen 2000, 97).

analysoidaan esim. keskustelun kautta (Salmio 1998, 46). Mäkinen (1998, 25) sisällyttää itsearviointitaitoihin reflektion, itsearvioinnin ja metakognition. Tämän työn käsitteistön selventämiseksi tarkastellaan metakognition ja reflektion käsitteitä tarkemmin.

Metakognitio. Rauste-von Wright ja von Wright (1994) määrittelevät metakognitiiviset taidot taidoiksi, joilla yksilö tavoitteellisesti ohjaa toimintaansa. Metakognitiiviset taidot sisältävät tiedot, joita yksilöllä on omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskien. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30; Vilkkö-Riihelä 1999, 739.) Ihmisen tieto koostuu proseduraalisesta, sisällöllisestä ja metakognitiivisesta tiedosta, jotka ovat luonteeltaan hierarkisia. Hierarkiassa alimpana on sisällöllinen tieto (*content knowledge*), joka perustuu faktoille. Proseduraalisen tiedon (*procedural knowledge*) avulla analysoidaan faktoja. Hierarkiassa ylimpänä oleva metakognitiivinen tieto (*metacognitive knowledge*) on ajattelun ja ongelmanratkaisun kannalta tärkeintä, sillä sen avulla tietoa valikoidaan, järjestellään ja asetetaan tärkeysjärjestykseen. Covingtonin (1998) mukaan ei ole oleellista, kuinka paljon yksilöllä on tietoa, vaan tärkeämpää on se, kuinka olevaa tietoa käsitellään. (Covington 1998, 169–171.)

Reflektio. Reflektiolla tarkoitetaan hiljaista ajattelua tai kokemusten purkamista. Boud, Keogh ja Walker (1985) eivät rajaa reflektiota itsenäiseksi, yksin tehtäväksi toiminnaksi, vaan tuovat siihen sosiaalisen näkökulman. Vuorovaikutuksessa voidaan reflektoida yhteisöllisesti esim. aktiivisen keskustelun, mietiskelyn tai muistiinpanojen vertailun kautta. Reflektiota tapahtuu automaattisesti jokaisen elämässä, sillä jokainen ymmärtää, että pohtimalla kokemuksia tai selventämällä odotuksia voi oppia. Opettajat saattavat tuudittautua uskomaan, että jokainen oppilas reflektoi itseään tehokkaasti. Reflektiota on vaikea tarkkailla. (Boud, Keogh & Walker 1985, 8.)

Yksilö voi reflektoida ja oppia säätelemään omaa toimintaansa metakognitiivisten taitojen pohjalta. On siis pystyttävä jäsentämään omaa ajatteluaan (intentiot, motiivit), ennen kuin voi jäsentää ja tulkita omaa toimintaansa. Puhutaankin itsereflektiosta, jonka kautta voi saada uutta tietoa minästään ja ymmärtää tiedon suhteellisuutta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30–31, 68–67.)

Rauste-von Wright ja von Wright (1994) avaavat itsereflektion kehityksen kaksi näkökulmaa. Ensimmäisen näkökulman mukaan itsereflektio on kyky tai yleinen valmius, joka kehittyy ajallaan kypsymisen kautta kuten muutkin ajattelunvalmiudet. Toinen näkökulma tarkastelee itsereflektiota taitojen oppimiseen verraten. Silloin se kehittyy aluksi *yksilölle tärkeällä ja ristiriitoja sisältävällä elämänsaralla*, mutta *kehittyy lopulta yleiseksi, kontekstista vapaaksi ajattelunvalmiudeksi*. Itsereflektio taitonäkökulmasta tarkasteltuna ei ole metakognitiivisten taitojen kaltainen, automaattisesti opittava taito, vaan se vaatii opettelemista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 69–70.)

Reflektiolla on olennainen suhde ajatteluun ja oppimiseen, sillä reflektioimme joko oppiaksemme tai opimme reflektion kautta. Reflektio ei kuitenkaan tarkoita mitään tahansa ajattelua, vaan se on ennemminkin jo olemassa olevan tiedon uudelleen järjestämistä syvemmän tiedon saavuttamiseksi silloin kun oppiminen tuntuu hankalalta/haasteelliselta tai tieto halutaan ymmärtää kunnolla. (Moon 2004, 89, 91, 96.)

Näiden teorioiden pohjalta käytetään reflektointia, itsereflektointia ja itsearviointia tässä työssä synonyymeinä. Myöskään metakognitiota ei eroteta edellisistä käsitteistä, sillä Kristiansenin (1998, 46) mukaan metakognitio ja reflektio tarkoittavat suunnilleen samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa tarkkaillaan sitä, miten opettajat näkevät itsearvioinnin; mm. korostuuko taito- vai kykynäkökulma. Perusoletuksena on se, että itsearviointi vaatii harjoittelemista.

2.3 Itsearviointi ja itsetunto

Oppimisesta saaduilla viesteillä on suuri merkitys oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiselle (Virta 1999, 20). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 12) terveen itsetunnon kehittymismahdollisuuden antaminen nimetään yhdeksi opetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. Mielestäni tämän huomion kautta itsearvioinnin tärkeys ja oikeutus koulussa täytyvät. Haluan avata itsearvioinnin ja itsetunnon suhdetta syvällisesti, jotta voidaan nähdä opettajan työn haasteellisuus.

Itsearviointia ei voi mielestäni toteuttaa, jos ei ole opettajana tietoinen sen vaikutuksista oppilaan itsetunnolle⁴.

Arkikielessäkin puhutaan usein hyvästä ja huonosta itsetunnosta. Hyvä itsetunto tarkoittaa sitä, että yksilöllä on todenmukainen, mutta positiivinen minäkuva ja hän pystyy näkemään omat hyvät ja huonot puolensa rehellisesti. Silloin yksilö pystyy tekemään itsenäisiä ratkaisuja epäonnistumisia sietäen. Negatiiviset minäkuvan ominaisuudet eivät romuta itsetuntoa, mutta niistä pyritään pääsemään eroon. Itsetunnon häiriöt johtuvat minäkuvan häiriöistä, joita voivat olla esimerkiksi itsetunnon puute tai äärimmäinen kaikkivoipaisuuden tunne. Itsetunto jakautuu eri osiin, sillä jokaisella on vahvat alueensa. Koulussa etenkin *suoritusitsetunto* vaikuttaa oppilaan menestykseen, sillä se on luottamusta omiin kykyihin, osaamiseen ja selviytymiseen. Suoritusitsetunto vaikuttaa myös siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Itsetunnon vahva oppilas arvostaa myös muita oppilaita, eikä koe heitä uhkaksi omalle menestymiselleen. Keltikangas-Järvinen korostaa, että itsetunto ei ole itsevarmaa esiintymistä tai ulkoista menestystä, pelkkää itsevarmuutta ja itsensä näkemistä ainoastaan positiivisena, sosiaalista rohkeutta tai itsekkyyttä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 17, 22, 26–28, 75–81; Vilkkö-Riihelä 1999, 577–578.) Luokanopettajalle tämä voi näyttäytyä mielestäni siten, että sama oppilas näyttäytyy vahvassa oppiaineessaan itsevarmana, mutta ns. heikon oppitunnin aikana itsetunto on kovilla. Näkisin tämän myös siinä, että nuoret oppilaat eivät ole välttämättä vielä harjaantuneet sietämään epäonnistumisia. Tämän vuoksi palautteeseen (etenkin henkilökohtainen palaute) tulisi kiinnittää erityistä huomiota ensimmäisten kouluvuosien aikana, sillä niiden aikana lapsi muodostaa pitkälle elämäänsä vaikuttavia käsityksiä omista taidoistaan (Keltikangas-Järvinen 2000, 179–181, 196).

Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan itsetunnolla ja uskolla omaan oppimiseensa on jopa lahjakkuutta suurempi yhteys koulumenestykseen, sillä se vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa itselleen. Jos oppilaalla on huono itsetunto, hän asettaa matalia tavoitteita itselleen, eikä usko onnistumiseensa. Tällaisella oppilaalla on taitojensa perusteella edellytykset menestyä hyvin, mutta huonon itsetunnon vuoksi hän

⁴ Tässä työssä käytän itsetuntoa ja itsearvostusta rinnakkaisina termeinä Keltikangas-Järvisen (2000) tapaan.

alisooriutuu jatkuvasti. Keltikangas-Järvinen kuvailee opiskelua ”itseään toteuttavaksi ennusteeksi”. Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994, 87) muistuttavat, että jokaisen lapsen itsetuntoa tulisi vahvistaa joka päivä. Koulun merkitys oppilaan itsetunnon kehittymiselle on valtava, mutta käytännössä koulu lisää eniten niiden oppilaiden itsetuntoa, joilla muutenkin menee hyvin. Keltikangas-Järvisen mukaan itsetunto vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon ja kuinka vaikeita vapaaehtoisia aineita oppilas valitsee koulu-urallaan. (Keltikangas-Järvinen 2000, 40.) Kiinnostavaa olisi saada tietää, kuinka tämä vaikuttaa A2-kielen valintamääriin.

Korpisen (1996) mukaan oppilaan itsetunto kehittyy sitä suotuisammin, mitä paremmin oppilas menestyy koulussa. Koulussa on hänen mukaansa arvioinnissa otettava huomioon seuraavat asiat: Palautteen tulee olla myönteistä sekä yksilöllistä, jolloin oppilas tuntee olevansa arvostettu. Oppilaan tulee saada palautetta sellaisilta alueilta, joita hän arvostaa ja pitää merkityksellisinä. Kielteinen palaute on yksityiskohtaista ja se koskee vain suorituksia, ei persoonallisuutta. Heikosti koulussa menestyvän oppilaan on erityisen tärkeää saada selkeää palautetta, josta hän näkee edistymisensä. Hänen on myös tunnettava itsensä hyväksytyksi riippumatta koulumenestyksestä. Heikon oppilaan itsearvostusta voi parantaa siten, että kiinnitetään huomiota hänen edistykseensä etenkin hänen itse arvostamillaan alueilla. Oppilaan itsearviointitaitoja on tärkeä painottaa, sillä tutkimusten mukaan se edistää etenkin heikosti ja keskinkertaisesti menestyvien poikien itsearvostusta. Korpisen mukaan arviointi tulisi laajentaa oppiainekohtaisen edistymisen ulkopuolelle. (Korpinen 1996, 72.) Silloin mielestäni edistetään oppilaan persoonallisuuden kehitystä.

Kananojan (1999) linjaus oppilasarvioinnista ei poikkea paljoa Korpisen edellä esitettyistä vaatimuksista arviointia koskien. Kananoja luettelee kolme tärkeää suuntaviivaa arviointia koskien: oppilaan henkilökohtaiseen kehittymiseen keskittyminen, arvioinnin tavoitteellisuus ja yksilöllisyys. Opettajan tulee ohjata oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja havaitsemaan omaa kehitystään. Oppilasta kannustetaan itsearviointiin jo alemmilta luokilta lähtien. (Kananoja 1999, 253–254.) Kananoja ei erittele tällaisten arviointiperiaatteiden itsetuntoa kasvattavaa funktiota, mutta kun vertaa hänen suuntaansa Korpisen ajatuksiin, heillä on selkeästi samankaltaisia tavoitteita arviointia koskien.

2.4 Itsearviointi ja motivaatio

Motivaatio liittyy läheisesti itsearviointitaitojen ja itsetunnon kehittymiseen. Korkea halu oppia voi korvata tiedollisia ja taidollisia puutteita (Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991, 28). Korpisen (1996, 76) mukaan oppilasta motivoi se, että hän näkee oman edistymisensä. Motivaation on siis oltava sisäistä. Deci (1975) määrittelee sisäisen motivaation siten, että silloin yksilö tuntee itsensä päteväksi ja itsenäiseksi, itse asioista päättäväksi. Sisäisesti motivoitunut henkilö etsii itselleen sopivia haasteita, sillä niiden kohtaaminen lisää pätevyyden ja itsenäisyyden tunnetta. Decin mukaan myös oppilas, joka pyrkii saamaan hyvän arvosanan jostakin oppiaineesta, voi olla sisäisesti motivoitunut. (Deci 1975, 61–62, 77.) Ymmärtäisin näiden teorioiden pohjalta, että pystyäkseen itsearviointiin, on yksilöllä oltava jonkin verran sisäistä motivaatiota sen tekemiseen. Gronlund (1985, 417) korostaa, että jotta itsearviointi olisi tehokasta, on oppilaan oltava halukas ja kykenevä arvioimaan itseään todenmukaisella tavalla.

Koulumaailmassa oppilaalla ei varmasti ole sisäistä motivaatiota kaikkeen. Reeven (2002) tutkimuksessa opettajat olivat sitä mieltä, että ”*Sisäinen motivaatio on hyvä, mutta ulkoista motivaatiota tarvitaan myös.*”. (Reeve 2002, 195.) Kuinka moni suomalainenkaan oppilas on sisäisesti motivoitunut esim. pulpettinsa siivoamisesta, joten Reeven tutkimus olisi varmasti saanut samankaltaisia tuloksia myös Suomessa. Ulkoinen motivaatio voi Reeven mukaan tuottaa yhtä lailla hyviä oppimistuloksia. Hän jaottelee ulkoisen motivaation kolmeen tyyppiin, jotka selkenevät hänen antamiensa esimerkkien avulla:

1. *Luen tämän kirjan, jotta saan hyvän numeron kokeesta.*
2. *Minun pitäisi lukea tämä kirja, jotta tunnen itseni hyväksi opiskelijaksi. En kyllä oikeastaan näe mitään järkeä siinä.*
3. *Luen tämän kirjan, koska sen kautta pääsen omaan tärkeään tavoitteeseeni.*
(Reeve 2002, 195–196.)

Näiden esimerkkien valossa olen samaa mieltä kuin Korpinen: Motivaation on oltava etenkin arvioinnin yhteydessä sisäistä. Mikäli oppilas tekee itsearviointia vain saadakseen hyviä numeroita tai miellyttääkseen opettajaa tai vanhempiaan, ei siinä ole mielestäni mitään järkeä. Keltikangas-Järvisen mukaan (2000) oppilaalla, joka haluaa vain miellyttää muita, ei ole hyvä itsetunto, eikä hän kykene itsenäisiin päätöksiin.

Tällöin ei elinikäisen oppimisen jatkumo tule varmastikaan toteutumaan. Keltikangas-Järvinen korostaa sitä, että oppimismotivaatio paranisi huomattavasti, jos oppilas saisi opiskella haastavalla ja itselleen sopivalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2000, 20, 194.)

2.5 Itsearviointi – miten toteuttaa käytännössä?

Cram (1995) on sitä mieltä, että itsearvioinnissa ei tulisi heti pyrkiä arvioimaan oppimista. Hän esittelee kahdeksan askeleen ohjelman itsearvioinnin harjaantumiseen:

Askel 1: Oppijan tietoisuuden herättäminen vertaisryhmissä keskustellen.

Askel 2: Tunteiden selventäminen vaihtoehtojen valinnan avulla (esim. kyllä/ei-kysely).

Askel 3: Yhteistoiminnallinen arviointi (ongelmanratkaisua ryhmissä keskustellen.)

Askel 4: Yksilöllinen reflektiivinen arviointi päiväkirjan avulla.

Askel 5: Diagnostinen arviointi (suunnittelu ryhmissä).

Askel 6: Oikean toiminnan arviointi yksinkertaisia taitoprofiileja ja arviointiskaaloja itse- ja vertaisarviointiin kehittämällä.

Askel 7: Taitojen, tietojen ja käytännön yhdistäminen arvioimalla valmiiden standardien mukaan.

Askel 8: Oppimisen arviointi oppimistyyliä ja saavutuksia refleктоimalla, kehittämällä tavoitteita tulevaa oppimista varten. (Cram 1995, 298.)

Jotta itsearviointi olisi tehokasta, on pohdittava, mitä arvioidaan, miksi ja miten. Salmio (1998) listaa mahdollisiksi tavoiksi keskustelun, kyselylomakkeen, kokeelliset tehtävät, ajatuskartan, portfolion ja lomakkeen. (Salmio 1998, 45, 47.)

Gronlund (1985) näkee kasvotusten tapahtuvalla haastattelumenetelmällä useita hyötyjä: siinä kysymyksiin ja vastauksiin voi saada tarvittaessa tarkennusta, haastateltavaa voi tarkkailla (non-verbaalinen elehdintä) ja tietoa jakaa vuorovaikutuksessa. Gronlundin mielestä tällainen suullisesti tapahtuva henkilökohtainen itsearviointi olisi koulussa kaikista tehokkainta, mutta se vie todella paljon aikaa eikä sillä välttämättä saavuteta halutunkaltaista informaatiota. Useimmiten koulussa käytetäänkin erilaisia kyselylomakkeita, joissa haastattelu on kirjallisessa muodossa. Kyselylomakkeilla saadaan kerättyä paljon tietoa nopeasti. (Gronlund 1985, 417.) Myös Nissilän (1999) artikkelissa korostetaan arviointikeskusteluiden tehokkuutta, sillä ne vahvistavat oppilaan pätevyyden tunnetta ja innostavat yrittämään entistä paremmin sekä parantavat oppilaan itsearviointikykyä. Oppilaan ja opettajan

lisäksi arviointikeskusteluihin voi ottaa mukaan vanhemmat (esim. vanhempainvartit). (Nissilä 1999, 6-8.)

MacBeath ym. (2000) keskittyivät teoksessaan koulun itsearviointiin, mutta mielestäni heidän esittelemänsä itsearviointitavat voivat toimia yhtä hyvin myös oppilastasolla. Tarkastelen heidän ajatuksiaan oppilaan itsearvioinnin kannalta. MacBeath ym. jaottelevat itsearvioinnin kymmeneen tyyppiin:

1. *kysely (asking)*
2. *tarkkailu (observing)*
3. *lajittelu, priorisoiminen (sorting, prioritising)*
4. *kerääminen (collecting)*
5. *keskustelu (discussing)*
6. *esittäminen (enacting)*
7. *mittaaminen (measuring)*
8. *kuvittelu (imaging)*
9. *päiväkirjan pitäminen (diarying)*
10. *piirtäminen (profiling)*. (MacBeath ym. 2000, 115.)

Kysely. Arvioinnissa kysely on yleisimmin käytetty tapa. MacBeath ym. (2000) jakavat sen kuvailuun, tarkoitukseen, menettelyyn ja esimerkkeihin. Kyselyä voidaan toteuttaa niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Suullisesti toteutettava kysely on useimmiten haastattelu, joka voi olla avoin, strukturoimaton tai laadullinen. Haastattelun avulla saadaan nopeasti tietoa yksilön ajattelusta. Kirjallisesti toteutettava arviointi on useimmiten kyselylomake. Lomakkeen kysymykset voivat olla avoimia tai suljettuja (esim. monivalintakysymykset). Suomessa usein käytetyt ”hymynaamat” ovat monivalintakysymyksiä graafisessa muodossa. Kirjallisen kyselyn voi toteuttaa myös tietokoneavusteisena, jolloin sen mahdollisuudet monipuolistuvat. Minulle uusi kirjallisen kyselyn muoto on loki. Se toimii siten, että oppilaat kirjaavat ylös esim. opiskelun ajankäyttöään taulukkomuotoon. Taulukko sisältää myös oman onnistumisen ym. kokemuksia. (MacBeath ym. 2000, 115–128.)

Tarkkailu. MacBeath ym. luonnehtivat tarkkailua arvioinnissa sekä vaikeaksi että helpoksi, sillä heidän mukaansa ihminen näkee sen, mitä haluaa nähdä. Sen vuoksi tarkkailu vaatii harjoittelua arvioijalta, jota MacBeathin ym. mukaan useimmissa opettajankoulutuksissa on. Itsearviointiin tarkkailu on toimiva, sillä siihen ei vaadita paljon tarvikkeita. Tärkeää on valita tarkkailun kohteeksi vain muutamia asioita

kerrallaan. Tarkkailun avulla voidaan tarkastella esim. opettajan toimintaa, joten tässä tutkimuksessa tarkkailu ei siten ehkä ole kovin olennainen. Mielestäni kuitenkin oppilaita voisi olla hyödyllistä harjaannuttaa tarkkailemaan omaa toimintaansa esim. oppitunnilla erilaisten tukilomakkeiden avulla. (MacBeath ym. 2000, 129–132.)

Lajittelu, priorisoiminen. Lajittelussa itseään arvioivalle (tai arvioijaryhmälle) annetaan kortteja, jotka hänen tulee laittaa ohjeiden mukaan järjestykseen. MacBeathin ym. esimerkin mukaan lajittelua voi käyttää eri ryhmittelyihin, joissa kategoriat on annettu valmiiksi. Kategoriat voivat liittyä yksilön omaan elämään, esim. *on samanlainen kuin minä, on hieman samanlainen kuin minä, ei ole paljon samanlainen kuin minä ja ei ole ollenkaan samanlainen kuin minä.* Tällaisten arviointien avulla voidaan selvittää mm. oppilaiden asenteita kouluun. Priorisoiminen on muunnelma lajittelusta. Siinä kortit tulee asettaa tärkeysjärjestykseen. Näin voidaan selvittää esim. oppilaiden oppimisstrategioita. (MacBeath ym. 2000, 133–136.)

Kerääminen. MacBeath ym. ovat sitä mieltä, että jokaisesta koulusta löytyy erilaisia dokumentteja, joita voidaan käyttää hyödyksi myös itsearvioinnissa. Niitä ei kuitenkaan kannata käyttää hyödyksi ennen kuin on huolellisesti määritelty, kuinka niitä tullaan käyttämään. Oppilaan itsearvioinnissa tärkeimpiä dokumentteja ovat oppilaan tuotokset, joiden avulla vastataan kysymyksiin, kuten *Miten esittelet itsesi materiaalissa?* tai *Miten suhtaudut oppilastovereihisi?* Mielestäni tällaiset kysymykset edistävät jo aiemmin mainittua persoonallisuuden kehitystä. MacBeath ym. nimeävät keräämisen yhteydessä myös portfolion. Sitä käsitellään tarkemmin kielisalkkutyöskentelyn yhteydessä. (MacBeath ym. 2000, 137–139.)

Keskustelu. Keskustelu on haastattelua vapaamuotoisempaa. MacBeath ym. ryhmittelevät keskustelun vertaiskatsaukseen ja fokusryhmään. Oppilaan itsearvioinnin kannalta vertaiskatsaus voi olla merkittävä, sillä MacBeath ym. lukevat tähän mm. opettajien välisen materiaalien ja ideoiden vaihdon. (MacBeath ym. 2000, 139–142.)

Esittäminen. Esittämisessä käytetään draaman keinoja hyväksi. Arviointi voi tapahtua roolipelin tai tarinankerronnan avulla. Teemat voivat olla todenmukaisia tai keksittyjä. Roolipeli ei ole kovinkaan yleinen itsearvioinnissa, mutta se on osoittautunut erittäin tehokkaaksi välineeksi, sillä siinä hyödynnetään ajattelua, tunteita ja näyttelyä. Roolit voidaan näytellä joko spontaanisti tai etukäteen valmistellen. Tarinoiden merkitys

oppimiselle on selkeä, sillä ne ovat tunteiden ja kokemusten kehystämiä. Molemmissa draaman avulla tehtävissä itsearvioinneissa jälkikeskustelu on tärkeää. (MacBeath ym. 2000, 142–144.) Mielestäni itsearvioinnin toteuttaminen draaman keinoin voisi olla todella toimivaa etenkin alakouluikäisillä, mutta se vaatii hyvän ilmapiirin ja turvallisen ympäristön.

Mittaaminen. MacBeathin ym. (2000, 145–150) esittelemä tapa arvioida eri indikaattoreiden avulla mittaamalla ei ole oleellinen tai edes käytettävissä oppilaiden itsearvioinnissa, joten en selitä sitä tässä työssä tarkemmin.

Kuvittelu. MacBeathin ym. esittelemä kuvittelu tapahtuu konkreettisesti kuvien avulla. Tällainen itsearviointi on non-verbaalia. Käytetään joko itse tuotettuja kuvia (piirroset, valokuvat jne.) tai kaupallisia kuvia, esim. aikakauslehdistä. Oppilasta voidaan pyytää piirtämään esim. unelmakoulunsa, jonka jälkeen siitä keskustellaan yhdessä. (MacBeath ym. 2000, 151–153.)

Päiväkirja. Päiväkirja on henkilökohtainen, kirjoitettu tuotos. Yleensä päiväkirjaa pidetään säännöllisesti, jolloin siitä tulee hyödyllisempi oppimisen kannalta. Siihen kirjataan havaintoja, kokemuksia, tunteita ja ajatuksia. Päiväkirjan avulla oppilas voi oppia ilmaisemaan tunteitaan ja itseään, argumentoimaan. Tärkeää on, että kaikki kokemukset pilkotaan pieniin osiin ja analysoidaan ne, jolloin reflektointitaidot kehittyvät. (MacBeath ym. 2000, 153–155.)

Piirtäminen. Tässä piirtämisellä ei tarkoiteta millaisten tahansa kuvien piirtämistä, vaan eri tekijöiden suhteiden havainnollistamista esim. kaavioiden avulla. Oppilailla voisin kuvitella käyttäväni tämänkaltaista harjoitusta sosiaalisten suhteiden ongelmien parissa. (MacBeath ym. 2000, 155–157.) Kananoja (1999) raportoi piirustusten käytöstä kehitysarvioinneista. Hänen mukaansa piirtäminen on lapsille luontainen itseilmaisun tapa, mutta vaatii lisäksi oppilaan oman selostuksen. Miellekarttojen avulla oli mahdollista seurata ajattelun jäsentymisen kehittymistä. (Kananoja 1999, 246, 251.)

2.6 Ohjauksen merkitys itsearvioinnissa

On muistettava, että oppilaan itsearviointitaito kehittyy opettajan, muiden oppilaiden ja vanhempien antaman palautteen tukemana (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 29). Korpinen, Jokiaho ja Tikkanen (2003, 74) nimeävät itsearvioinnin kriteereiksi onnistumisen kokemusten ohella tärkeiden henkilöiden antaman palautteen. Arviointipalautteen kautta *yksilö saa ja hankkii jatkuvasti tietoa, palautetta omasta toiminnastaan, tekee valintoja, suuntaa käyttäytymistään saadun palautteen perusteella ja rakentaa myös käsitystä omasta oppimisestaan* (Korpinen 1996, 70). Edellä on tullut jo selväksi, että itsearviointi on osa oppimista ja persoonallisuuden kehittymisen väline. Sitä voidaan toteuttaa monin eri tavoin, joten itsearvioinnissa ohjauksella on suuri merkitys. Kun itsearviointitaitojen kehitystä tuetaan, lisääntyy oppilaiden itseohjautuvuus (Korpinen, Jokiaho, Tikkanen 2003, 75). Jotta oppilas oppisi refleктоimaan, tulee opettajan kuunnella ja kysellä, jotta oppilas saa tilaa omille ajatuksilleen ja pohdinnoilleen. Lisäksi opettajan tulee auttaa oppilasta tekemään itsenäisesti johtopäätöksiä sekä keskittämään huomionsa olennaisiin asioihin. On tärkeää, että oppilas toimii itsenäisesti opettajan vain ohjatessa reflektointiprosessia. (Main 1985, 94.) Koska on havaittu, että arvioitava kohde tulee pian myös tärkeämmäksi ja siihen käytetään resursseja, tulisi itsearvioinnin olla säännöllistä ja käytännöllistä (Salmio 1998, 45–46). Etenkin alakoululainen tarvitsee opettajan tukea oppimisessa (Mäkinen 1998, 11).

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) avaavat opettajan tärkeää roolia toisenlaisesta näkökulmasta. Heidän mukaansa opettajan on kiinnitettävä huomio palautteensa antoon, sillä oppilas muodostaa usein käsityksen omista taidoistaan opettajan palautteen perusteella. Huolimattomat sanavalinnat voivat johtaa siihen, että oppilaan entuudestaan keskeneräisistä tiedoista ja taidoistaan tulee yhä vääristyneempiä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 85.) On huomattava, että itsearviointia ei voi opettaa vanhanaikaisesti ”tietoa kaatamalla” (Nedzinskaitė, Švenčionienė & Zavistanavičienė 2006, 84).

Luvussa 2.3 esiteltiin Korpinen (1996) ja Kananojan (1999) arvioinnille asettamia vaatimuksia. Molemmat olivat sitä mieltä, että opettajan tulee ohjata oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä tunnistamaan edistymisensä. Käytännössä tämä tapahtuu erilaisten itsearviointien kautta, sillä siten jokainen oppilas

voi löytää itselleen parhaiten sopivat mallit. Opettajan tukikysymykset auttavat myös alkuvaiheessa, sillä niiden avulla oppilas oppii kiinnittämään huomionsa tärkeisiin asioihin. (Ks. luku 2.6.) Omissa opinnoissani on neuvottu, että myös opettajan tulisi tehdä omaa ajatteluaan näkyväksi oppilaille, jolloin oppilaat saavat opettajalta reflektion mallia. Myös Schön (1988) allekirjoittaa yllä olevan neuvon. Hän on sitä mieltä, että reflektointia voi opettaa olemalla itse hyvänä esimerkkinä, spesifioimalla ajatuksiaan ja tulkintojaan ääneen. (Schön 1988, 22.)

Patrikaisen ja Myllerin⁵ 1995 kehittelemässä, Mäkisen 1998 parantelemassa, opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan mallissa korostetaan itsearviointitaitoihin ohjaamista. Mäkinen määrittelee itseohjautuvuuteen ohjaamisen ”*oppimisen ja elämänhallinnan taitoihin*” ohjaamiseksi. (Mäkinen 1998, 9-10.) Lammi (2000) on artikkelissaan *Reflektio ja sen opettaminen* sitä mieltä, että periaatteessa reflektiota voidaan opettaa jo teorioiden pohjalta.

Luvussa 2.2 esiteltujen itsearviointien määritelmien avulla voidaan olla sitä mieltä, että itsearvioinnin ohjauksessa on tärkeää, että oppilasta ohjataan itsenäiseksi. Reeve (2002) lähestyy oppilaan itsenäisyyden ohjaamista opettajan persoonallisuuden näkökulmasta, jolloin opettaja voi olla oppilaan itsenäisyyttä tukeva (*autonomy-supportive*) tai kontrolloiva (*controlling*). Hän listaa 22 mahdollista käyttäytymistä, joilla on merkitystä ohjauksen kannalta:

Opettajan ohjeistuskäyttäytyminen:

- *puhumiseen käytetty aika*
- *kuuntelemiseen käytetty aika*
- *opetuksellisten materiaalien käyttöön käytetty aika*
- *oppilaiden orientointi itsenäiseen työskentelyyn*
- *ratkaisujen antaminen*

Opettajan keskusteleva ilmaisu:

- *ohjeet/vaatimukset*
- *”täytyy”-ilmaisut*
- *aikarajoja koskevat ilmaisut*
- *suoritusten laatua koskevat keuhut*
- *oppilasta koskevat keuhut*
- *rohkaisu*
- *kritiikki*
- *neuvojen antaminen*
- *ratkaisujen antaminen*

⁵ nyk. Mäkinen

- oppilaan tahtoa selvittävät kysymykset
- kontrollikysymykset
- vastaukset oppilaiden kysymyksiin
- itsestä paljastava ilmaisu
- empaattinen, näkökulmaa ottava ilmaisu

Arvioijien subjektiiviset vaikutelmat opettajan tyylistä

- sisäisen motivaation tukeminen
- sisäistämisen tukeminen
- vaativalta ja kontrolloivalta vaikuttaminen (Reeve 2002, 186–187.)

Opettajan ohjeistuskäyttäytyminen (*teacher's instructional behavior*) perustuu persoonallisuuden tutkimiseen. Reeven (2002) mukaan oppilaan itsenäisyyttä tukeva opettaja ikään kuin vetäytyy perinteisestä opettajan roolista kuuntelemalla enemmän, käyttämällä vähemmän aikaa opetuksellisten materiaalien parissa (esim. muistiinpanot, kirjat), antamalla oppilaille paljon itsenäistä työtä ja korostamalla oppilaiden omaa ongelmanratkaisutaitoa. Opettajan keskustelevaa ilmaisua (*teacher's conversational statement*) on tutkittu sosiaalipsykologian näkökulmasta. Tässä yhteydessä itsenäisyyttä tukeville opettajille on ominaista ohjeiden ja kritiikin välttäminen, taitojen kehuminen, vastausten antaminen vain harvoin, oppilaiden esittämiin kysymyksiin reagoiminen sekä empaattinen ja näkökulmaa ottava kommunikointitapa. Observoijat havaitsivat, että itsenäisyyttä tukeva opettaja korostaa sisäistä motivaatiota ja asioiden sisäistämistä. Tällainen opettaja ei tunnu liian vaativalta tai kontrolloivalta. Reeve havainnollistaa useisiin teorioihin vedoten, että itsenäisyyttä tukeva opettaja vaikuttaa positiivisella tavalla mm. oppilaiden koulumenestykseen ja kompetensseihin, luovuuteen, tunnemaailmaan ja itsetuntoon. (Reeve 2002, 185–186.)

Mäkinen (1998, 80) nimeää omassa tutkimuksessaan itseohjatun oppimisen ulottuvuuksiksi luottamuksen omiin opiskelu- ja oppimistaitoihin, itsenäisen opiskelun taidot, opiskelun kokemisen mielekkääksi ja sisäisen motivaation sekä sitoutuneisuuden oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa ei pyritty selvittämään opettajien persoonallisuuden piirteitä, mutta edellä esitetyt itsenäisyyttä tukevan opettajan piirteet ja käytösmallit valottavat mielestäni itsearvioinnin ohjaamista. Reeven (2002, 188) aikaisemmassa tutkimuksessa on käynyt ilmi, että opettajat voivat oppia itsenäisyyttä tukevaa tyyliä, mutta se riippuu opettajan motivaation luonnetta koskevista uskomuksista.

3 KIELET JA ITSEARVIOINTI

3.1 Itsearviointin merkitys kielten opiskelussa

Nykyisen näkemyksen mukaan kielitaito ymmärretään yksilön välineenä osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin tai hänen kokonaisvaltaista osaamista, jolle voi perustaa täysipainoisen tulevaisuuden. Kielitaito on siis osa sosiaalistumis- ja kulttuuristumisprosessia, jonka kautta ihminen kasvaa vastuulliseksi elämästään ja erilaisista tehtävistä yhteiskunnassa. Vieraan kielen ja äidinkielen taidot muodostavat yhdessä kielellisen kompetenssin: äidinkieli on perusta vieraiden kielten oppimiselle ja käytölle. Pelkällä kielellisellä kompetenssilla ei voi kommunikoida, sillä siihen tarvitaan myös muuta kompetenssia. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 35.)

Tarnanen, Huhta ja Pohjala (2007) korostavat arvioinnin ohjaavaa vaikutusta etenkin äidinkielen ja vieraiden kielten kaltaisissa taitoaineissa. Arvioinnin avulla oppimisen taidot kehittyvät ja elinikäisen oppimisen aspekti nousee esille. Kielitaitoa arvioitaessa tuetaan oppimista, annetaan oppijalle realistinen kuva hänen taidoistaan ja kehittämisalueistaan sekä motivoidaan oppijaa kehittämään kielitaitoaan. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 381–382.)

Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen (2007) ovat sitä mieltä, että yleistä kielitietoisuutta tulee alkaa kehittää jo kieltenopiskelun alkaessa antamalla oppijalle myönteisiä kokemuksia oppimisesta ja kielen käyttämisestä. Näin saadaan hyvä pohja myöhempää opiskelua ajatellen. Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen nimeävät kielenopetuksen haasteiksi Tarnanen, Huhdan ja Pohjalan (2007) tapaan oppilaiden motivoimisen sekä taitojen ja itseluottamuksen kehittämisen kielten opiskeluun niin koulussa kuin koulun

ulkopuolellakin. He pohtivat, kuinka näiden tavoitteiden ja toimien avulla elinikäinen kieltenopiskelu toteutuu. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 34.)

Oppilailla on erilaiset valmiudet verbalisoida ja analysoida omaa oppimistaan. Skehan (1989) on sitä mieltä, että oppilaan valmius äidinkielellä toimimiseen voi vaikuttaa hänen vieraan kielen oppimiseensa. Tällainen oppilas pystyy pohtimaan ja erittelemään omia oppimisstrategioitaan, tuomaan niitä tietoisuuteen. Silloin niitä on myös helpompi kyseenalaistaa ja yrittää parantaa. (Skehan 1989, 80.) Itsearviointi on erityisen tärkeää vieraiden kielten opiskelussa, sillä siten oppilas rakentaa kieliminäänsä. Sen vuoksi kieliminän käsitettä on avattava tarkemmin.

Kieliminä. Kieliminällä tarkoitetaan oppilaan vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitystä. Se käsittää oppilaan käsitykset, tiedot, toiveet ja arvelut itsestään vieraan kielen oppijana. (Laine & Pihko 1991, 15.) Laine ja Pihko (1991) tiivistävät kieliminän erilaisten kysymysten kautta:

- *Millainen minä olen kielenoppijana?*
- *Mitä minä osaan?*
- *Mitä minä pystyn oppimaan?*
- *Minkä arvoinen minä olen?*
- *Millainen minä haluaisin olla?*
- *Millainen minun pitäisi olla?* (Laine & Pihko 1991, 15).

Laineen ja Pihkon mukaan oppilaan kieliminä voi olla kieltenopiskelun tahdittaja, edistäjä tai estäjä, sillä se vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen opiskeluun yleisen minäkäsityksen tavoin. Kieliminä kehittyy kieltenopiskelun edetessä erilaisten oppimiskokemusten, palautteen sekä yleisen kieltenopiskeluhistorian kautta. (Laine & Pihko 1991, 15–16, 22.)

Nedzinskaitė, Švenčionienė ja Zavistanavičienė (2006) painottavat, että vieraan kielen opiskelussa itsearviointi on vaivan arvoista, sillä se lisää itseohjautuvuutta ja opiskelutaitoja sekä saa opiskelijat näkemään oppimisen arvon. Vaikka heidän tutkimuksensa onkin tehty korkeakouluopiskelijoista, uskon, että tämä koskee myös alakoulua. Itsearvioinnin tulisi olla osa normaalia opiskelun arkea ollakseen tehokasta. (Nedzinskaitė, Švenčionienė & Zavistanavičienė 2006, 86–87.) Hyvönen ja Välimäki (1997, 18) korostavat, että itsearvioinnissa tulee huomioida oppilaan yksilöllisyys, sillä

jokaisen henkilökohtaiset tavoitteet ja tuotokset vieraan kielen opiskelussa eroavat toisistaan.

Kleppin ja Mehlhorn (2008) esittelevät Saksassa käytössä olevaa yksilöllistä kielenoppimisen ohjausta pohtien sen hyötyjä koulumaailmaan. Heidän artikkelinsa tiivistää mielestäni itsearvioinnin tarpeellisuuden kielenoppijalle. Yksilöllisen kielenoppimisen ohjaamisen tavoitteena on auttaa oppilasta määrittelemään omia oppimistavoitteitaan, valitsemaan oppimisstrategioita ja sosiaalisia työmuotoja, tekemään oppimismotiivejaan ja -asenteitaan tietoiseksi, seuraamaan oppimisprosessiaan, arvioimaan tuloksiaan sekä parantamaan motivaatiotaan ja itsenäisyyttään. Ohjaajan ja oppilaan välinen dialogi on tärkeässä roolissa, sillä sen kautta ohjaaja auttaa sanallistamaan kokemuksia, muodostamaan omat kriteerit oppimiselle sekä kyseenalaistamaan asioita. Näin oppilas alkaa pohtia omaa oppimistaan ja tekemään siitä johtopäätöksiä sanallisessa muodossa. Tavoitteena on itsenäinen, tavoitteita asettava sekä omaa oppimistaan arvioiva kielenoppija. Mielestäni tähän tulisi pyrkiä koulun kielenopetuksessa, mutta Kleppin ja Mehlhorn esittävät esteitä henkilökohtaiselle kielenoppimisen ohjaukselle koulussa. Ensimmäisen ongelman muodostavat suuret luokkakoot; on ajallisesti lähes mahdotonta ohjata jokaista heterogeenisen ryhmän jäsentä näin tarkasti. Lisäksi heidän mukaansa kielenoppimisen ohjauksen tulisi perustua vapaaehtoisuudelle, mutta koulussa tällainen toiminta ymmärretään helposti virheellisesti tukiopetuksiksi. Kielet ovat usein vapaaehtoisesti valittavissa, joten toisaalta vapaaehtoisuus voisi toimia. Jotta ohjaus olisi tehokasta, tulisi oppilaalla olla jo jonkinasteista autonomiaa, mutta nuorimmilla oppilailla tätä ei vielä ole. Koulussa oppilaat eivät voi toivotussa määrin valita opiskelusisältöjä, -materiaaleista ja kokeista puhumattakaan. Henkilökohtainen ohjaus ei myöskään saisi lisätä oppilaan työmäärää. Vieraan kielen opetuksesta on vastaavasti löydettävissä myös itseohjautuvuutta edistäviä ohjauselementtejä edellä esiteltyjen esteiden ohella. Kleppinin ja Mehlhornin mukaan oppilaat tarvitsevat tukea erityisesti seuraavien kompetenssien kehittymiseksi:

- *sisäiset edellytykset (esim. oppimistyylit ja –strategiat) ja kehittymisen mahdollisuudet*
- *ulkoisten oppimisedellytysten pohtiminen, oppimisesteiden ja motivaatio-ongelmien purkaminen*
- *omien oppimistavoitteiden asettaminen*
- *omien oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja ratkaiseminen*
- *oppimisen edistymisen tunnistaminen ja itsenäistyminen*
- *oppimisprosessin arviointi (Kleppin & Mehlhorn 2008, 46–49.)*

Oppimisen ohjausta tarvitaan koulussa. Kleppin ja Mehlhorn pohtivat, kuinka siitä saataisiin kielenopetuksen tehokas työkalu. Heidän mielestään oppilaiden tulisi ensimmäisenä tunnistaa itsensä yksilöllisenä, omaan tahtiinsa etenevänä kielenoppijana. En ole itse aiemmin tullut ajatelleeksi, että tällä tavalla liiallista kilpailuhenkeä voi saada karsittua sen lisäksi että oppilaita ohjataan heti itsenäiseen suuntaan. Ensimmäisenä varsinaisena oppimista ohjaavana tehtävänä Kleppin ja Mehlhorn esittävät arvioinnin ja tavoitteiden asettamisen, joita voidaan tehdä yksilöllisesti esim. kirjallisesti, tai ryhmässä esim. keskustellen. Arviointikriteerien tulee olla selkeät ja oppilaan ymmärrettävissä. Kun nämä tehtävätyypit onnistuvat hyvin, alkaa oppilas arvioida koko prosessia. (Kleppin & Mehlhorn 2008, 49–50.)

Cram (1995) määrittelee itsearvioinnin toteuttamisen mahdolliseksi esteiksi opettajien ja oppilaiden asenteet sekä yksityisyyden määrittelemisen ongelmat. Itsearvioinnista on kuitenkin kielten opetuksessa enemmän hyötyä kuin haittaa, sillä se antaa oppilaille mahdollisuuden ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja tulla tietoisiksi oppimisprosesseistaan. Itsearviointi rohkaisee oppilasta itsenäiseen oppimiseen ja auttaa opettajaa yleisessä arvioinnissa. (Cram 1995, 272–278.) Itsearvioinnilla on siis merkitystä vieraan kielen opetuksessa. Seuraavaksi esitellään portfolio työskentelyn mahdollisuuksia kielten opetuksessa.

3.2 Portfolio- ja kielisalkkutyöskentely

Portfoliotyöskentely. Salmio (1995) määrittelee portfolion oppilaan omaksi opiskelutehtävien kokoelmaksi. Oppilas valitsee portfolioon sisällytettävät tehtävät itse, mutta kuitenkin siten, että ne kuvaavat monipuolisesti hänen osaamistaan. Portfolion muoto ei ole ennalta määrätty, sillä olennaisinta on oppimisen syventäminen. Tehtävistä

riippuen portfolio voi olla esim. kansio, laatikko, CD-levy tai kuvakokoelma. Tärkeää portfoliotyöskentelyssä on prosessi. Oppilas oppii itse erottamaan ja analysoimaan työskentelyn tuottamis-, valikointi- ja arviointivaiheet. Portfolio onkin tärkeä oppimaan oppimisen, itsetunnon ja itseohjautuvuuden kehittämisen väline, sillä oppilaan tulee ottaa työskentelyssään vastuuta. Linnakylä (1993) korostaa myös portfolion itsetuntemusta ja -luottamusta vahvistavan merkityksen. Kun oppilas saa itse valita portfolioon sisällytettävät työt, hän on useimmiten tyytyväinen niihin. Tehtävistä saadaan omakohtaista mielihyvää ulkopuolisen palkitsemisen sijaan. Itsearviointiin portfolio liittyy olennaisena osana, sillä oppilaan tulee arvioida työskentelyään ja edistymistään koko prosessin ajan. Lisäksi omalle oppimiselle asetetaan uusia tavoitteita, jolloin itseohjautuvuus ja portfolion motivointiteho korostuu. Portfoliotyöskentely tapahtuu usein pitkähköllä aikavälillä. Salmio korostaa, että portfolion kautta saadaan taitoja elämää varten. (Linnakylä 1993, 74; Salmio 1995, 75, 77, 80–81.)

Kananoja (1999) käyttää portfolioista nimitystä autenttinen arviointi, sillä siinä käytetyt arviointitavat pyrkivät korostamaan oppilaan roolia aktiivisena toimijana. Salmiosta hieman poiketen Kananoja nimeää portfolion tärkeimmäksi tehtäväksi opiskelumotivaation lisäämisen. Kananoja kritisoi portfoliotyöskentelyllä saatua tietoa sattumanvaraiseksi ja epäsystemaattiseksi, mutta nostaa hyvinä puolina esille portfolion kokonaisvaltaisuuden ja laatukriteereiden subjektiivisuuden, sillä oppilaiden taitoja ei ole tarkoitus suhteuttaa keskenään. (Kananoja 1999, 245.) Linnakylä (1993, 74) pitää portfoliotyöskentelyn hyvänä puolena myös sitä, että avaa oppikirjan ulkopuolella monipuolisia mahdollisuuksia. Mäkisen (1998) itsearviointitutkimuksen mukaan portfolioarvioinnissa tulee esille myös yhteisöllinen näkökulma, kun oppimaan oppimisen taidoista, arvioinnista ja oppimisprosesseista keskustellaan. Keskustelu auttoi oppilaita oman arvioinnin kehittymisessä. (Mäkinen 1998, 406.)

Keltikangas-Järvinen (2000, 193) kritisoi koulussa tarvittavia opiskelutyylejä siitä, ettei niistä ole hyötyä oikeassa elämässä. Mielestäni nimenomaan portfoliotyöskentelyn hyödyt kantavat pidemmälle elämään sen monipuolisen luonteen vuoksi. Työmaailmassa tarvitaan varmasti kykyä katsoa sekä eteen- että taaksepäin erilaisten projektien yhteydessä.

Kielisalkkutyöskentely. Euroopan neuvostossa kehitetty eurooppalainen kielisalkku pohjautuu kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen Viitekehukseen. Eurooppalainen kielisalkku on käsitteenä laajempi, sillä se muodostuu:

1. kielipassista,
2. kielenoppimishistoriasta ja
3. työkansioista, joka sisältää
 - a) oppimiskansion ja
 - b) näytekansion.

Portfoliosta puhuttaessa viitataan Suomessa yleisesti vain työkansioon, mutta Euroopan neuvosto sisällyttää kaikki yllä nimetyt osat portfolio-käsitteen alle. (Kohonen 2003, 137; Kohonen 2000, 65–66.) Kielisalkkutyöskentelyssä oppilas kokoaa aineistoa kielenopiskelunsa kehittymisestä ja tuloksellisuudesta. Kielisalkkuun sisällytetään aina monentasoista itse- ja toveriarviointia, josta voidaan käyttää nimitystä autenttinen arviointi. Autenttista arviointia tuetaan erilaisten dokumenttiaineistojen ja arviointikriteereiden avulla. Täten kielisalkku esittelee oppilaan edistymistä mielellään pitkällä aikavälillä. (Kohonen 2000, 63.)

Alakoulun kielten opiskeluun sopii *lapsille suunnattu kielisalkku* (perusopetuksen luokat 1-6). Muut Euroopan neuvoston suosittelemat kielisalkun mallit ovat *nuorten kielisalkku* (perusopetuksen luokat 7-9) ja *aikuisten kielisalkku* (lukion ja ammatillisen toisen asteen kielisalkku; korkea-asteen ja työelämän kielisalkku). Tällä tavalla kielten opiskelulle muodostuu jatkumo, jossa kunkin koulutusasteen jälkeen siirrytään haastavampaan ja entistä enemmän itsenäisyyttä vaativaan salkkuun. (Kohonen 2005,21.)

Krummin (2008) mukaan Eurooppalaisen viitekehysten kautta mahdollistuu moderni kielenopetus sekä monikielisuuden ja -kulttuurisuuden aspekti. On kuitenkin muistettava, että eurooppalaista viitekehystä ja kielisalkkua ei ole kehitelty vain koepaketiksi ja standardoituun oppimisen vertailuun. Kieltenopetuksesta tulisi muotoutua laajempi kokonaisuus, jossa kaikkia oppilaan osaamia kieliä ja kulttuurisia tietoja käytetään hyväksi. (Krumm 2008, 26–28.)

Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut itsearviointitehtävien lisäksi siitä, onko vieraan kielen oppimateriaaleissa huomioitu kielisalkkutyöskentelyä jollain tavalla tai käyttäkö opettaja salkkutyöskentelyä muuten.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani pyrin löytämään vastauksia kahteen pääkysymykseen ja niihin liittyviin tarkentaviin kysymyksiin.

1. Miten opettajat suhtautuvat itsearviointiin vieraiden kielten opetuksessa?

- Miten tärkeänä opettajat pitävät itsearviointia vieraan kielen opetuksessa?
- Millaista itsearviointia ja kuinka usein oppilailta teetetään vieraiden kielten opetuksessa?
- Miten opettaja motivoi ja ohjaa oppilaitaan itsearvioinnissa?
- Onko itsearviointi kokonaisvaltaista ja pitkälle aikavälille sijoittuvaa?
- Onko opettajan koulutuksella vaikutusta opettajan näkemyksiin?
- Vaikuttaako koulun koko tai opetettava kieli asenteeseen?
- Käytetäänkö kielisalkkutyöskentelyä itsearvioinnin välineenä?

2. Millaista apua oppikirjat ja opettajan oppaat tarjoavat itsearvioinnin toteuttamiseen?

- Millaisia itsearviointeja oppikirjoissa ja opettajan oppaissa on? Ovatko ne opettajien mielestä hyödyllisiä?
- Onko oppikirjoissa tai opettajan oppaissa kielisalkkutyöskentelyä?
- Kehittyvätkö tai muuttuvatko itsearviointitehtävät vuosiluokkien mukaan?

4.2 Tutkimusaineisto

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Tässä tutkimuksessa perehdyn itsearviointiin vieraiden kielten opettajien näkemyksiin ja oppimateriaaleihin pohjaten. Tutkimukseni on arvioiva tutkimus, sillä arvioin opettajien vastausten sekä oppikirjojen ja opettajan oppaiden analyysin avulla itsearvioinnin toteutusta vieraiden kielten opetuksessa (Johnson & Christensen 2004, 10). Toisaalta se on myös tapaustutkimus, sillä tutkittavana ilmiönä on itsearviointi koulussa vieraiden kielten opetuksessa (Gay, Mills & Airasian 2006, 401). Tutkimusmetodeiksi valitsin kyselyn (opettajille) ja dokumentteihin (kahteen oppikirjasarjaan) perustuvan tiedonhankinnan (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73).

4.2.1 Kysely opettajille

Johnson ja Christensen (2004, 164) korostavat, että kyselylomakkeen avulla voidaan saada tietoa vastaajien ajatuksista, tunteista, asenteista, uskomuksista ja arvoista. Svedlin ja Walls (1995, 24) ovat sitä mieltä, että haastattelut, observoinnit ja osallistujien omien kertomusten tutkiminen tuottavat kyselylomaketta hedelmällisempää tietoa, mutta kyselyllä ajattelin saavani useamman opettajan ajatuksia selville kuin mitä olisi mahdollisuus saada haastattelun ja observoinnin avulla ajanrajallisuuden takia. Koska kyselylomakkeeni koostui pääasiallisesti avoimista kysymyksistä, päästään sen avulla lähelle opettajan ajatusmaailmaa (Johnson & Christensen 2004, 169). Korkeasti koulutetuilla on taipumus osallistua tutkimuksiin matalasti koulutettuja useammin, etenkin jos he kokevat tutkimusaiheen itselleen tärkeäksi (Gall, Gall & Borg 2007, 187).

Toteutin kyselyn opettajille sähköisesti Jyväskylän yliopiston Korppi-sovelluksessa huhti-toukokuussa 2008. Kyselylomake muodostui 21 kysymyksestä, joista valtaosa oli avoimessa muodossa (Liite 1). Taustatietoja koskevat kysymykset olivat monivalintoja ja niissä tiedustelin sukupuolta, koulutusta, työkokemusta ja koulun kokoa, koska epäilin niillä olevan yhteyttä opettajan vastauksiin. Avoimissa kysymyksissä opettajien tuli kirjata ylös kieleen ja kielenopetukseen liittyviä asioita, itsearvioinnin hyötyjä ja käytössä olevia itsearviointitapoja. Lisäksi kysyin opettajilta mielipiteitä oppikirjoista

itsearvioinnin kannalta sekä halukkuutta itsearviointia käsittelevään koulutukseen. Olisin voinut kysyä opettajilta myös kielisalkkutyöskentelystä. En kuitenkaan halunnut johdatella heitä kysymyksillä, sillä tärkeämpää oli mielestäni selvittää, millaisia itsearviointeja he oikeasti käyttävät.

Etsin vastaajia usealla tavalla. Lähetin viiden eri kieltenopettajien liiton sekä luokanopettajaliiton yhdyshenkilöille kyselyyn vastaamispyynnönpyynnön ja kyselyn verkko-osoitteen laitettavaksi mahdolliselle sähköpostilistalle. Kolme kieltenopettajien liiton edustajaa ilmoitti, ettei heillä ole tarkoitukseen sopivaa sähköpostilistaa käytössään. Lisäksi laitoin ilmoituksen Opettaja-lehteen. Korppi-sovelluksen pitkämuotoisen verkko-osoitteen vuoksi pyysin kiinnostuneita ottamaan yhteyttä sähköpostitse osoitteen saamiseksi. Näillä kahdella tavalla vastaajia löytyi yhteensä vain seitsemän, joista osa hylättävä. Siksi lähetin satunnaisotannalla kyselypyynnön vielä 40 kielenopettajalle suoraan sähköpostitse. Vaikka kyselyihin vastasi lopulta vain 19 opettajaa, sain mielestäni analysointia varten tarpeeksi aineistoa. Jo nyt samat teemat alkoivat toistua vastauksissa, jopa kyllästymisasteeseen saakka (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171; Tuomi & Sarajärvi 2004, 89.) Vastaajista yhteensä kuusi opettajaa valitettavasti täytti lomakkeen niin puutteellisesti, että heidän vastauksensa täytyi sulkea analyysin ulkopuolelle. Hylätyissä vastauksissa oli esimerkiksi täytetty vain taustatiedot tai jätetty koko lomake tyhjäksi. Analysoitavaa materiaalia oli yhteensä siis 13 vastauksen verran. Analyysia varten numeroin vastaajat ja käytän numerointeja hyödyksi lainausten yhteydessä, esim. opettaja 5:n vastaukseen viitataan lyhenteellä O5.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 76) nimeävät kyselyn huonoksi puoleksi kadon ja niukkasanaisuuden avoimiin kysymyksiin vastattaessa, jolloin aineisto ei välttämättä kerro mitään tutkittavasta ilmiöstä. Halusin kyselylomakkeen muodostuvan pääosin avoimista kysymyksistä, jotta en johdattelisi opettajia mihinkään suuntaan. Analyysissa päätin pohtia vastausten merkityksiä rakenteiden sijaan, joten valmiiksi jäsentämäni vastausvaihtoehdot eivät olisi tuottaneet toivottua tulosta itsearvioinnin ja kielenopetuksen hahmottamisesta ja jäsentämisestä. (Alasuutari 1995, 73.) Kuten Johnson ja Christensen (2004, 362) kirjoittavat, kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä, mutta kuitenkin on tärkeää etsiä yhteyksiä vastaajien välillä ja muodostaa kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä.

4.2.2 Oppikirjat ja opettajan oppaat

Linnakylä (1993, 87) kritisoi oppikirjojen itsearviointilomakkeita ja portfoliopaketteja kalpeiksi muunnoksiksi itseohjautuvuutta edistävästä arviointimenetelmistä. Tämän kritiikin ja opettajien vastausten innoittamana tarkastelen oppikirjoja itsearvioinnin kannalta. Oppikirjoja ja opettajan oppaita tarkastellessa tutkitaan jo olemassa olevaa tietoa (*existing data*). Tutkimuksessani aineistona on julkisia dokumentteja. (Johnson & Christensen 2004, 192.)

Valitsin tarkastelun kohteeksi kaksi A-kielen oppikirjaa ja opettajan opasta. A1-kieleksi valitsin englannin, koska sitä opiskellaan yleisimmin. A2-kielenä tarkastelen saksaa, koska se on useimmiten vapaaehtoisena aloitettavien kielten joukossa. Tällä tavalla ajattelin saavani yleistettävämpää tietoa. Oppimateriaalien itsearviointitehtäviä oli tarpeen arvioida, koska opettajien vastauksista ilmeni, että he käyttävät useimmiten oppikirjojen valmiita itsearviointeja. Kirjasarjoiksi valikoituivat opettajien vastausten mukaan yleisimmin käytössä olevat WSOY:n Wow! (englanti) ja Mega (saksa). Tarkastelen oppikirjojen itsearviointitehtäviä sisällönanalyysin menetelmin (Gall, Gall & Borg 2007, 287). Analyysissa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus menevät limittäin, sillä tehtäviä on tarpeen tarkastella myös numeerisesti ennen merkitysten etsimistä. Tämä tarkoittaa sitä, että itsearviointitehtävät lasketaan aluksi. Tutkin molempien kirjojen koko alakoulun oppimateriaalit itsearviointitehtäviin keskittyen. Analysoin tehtäviä kirjallisuuden ja opettajien vastausten avulla. Pyrkimyksenä on arvioida tehtävien hyödyllisyyttä oppilaiden itsearviointitaitojen kehittymisen kannalta.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Kyselyn tulokset

5.1.1 Tutkimukseen osallistujat

Kaikki kyselyyn vastanneet olivat naisia, mikä ei yllätä tutkimusten perusteella (Gall, Gall & Borg 2007, 187). Neljällä oli kasvatustieteen maisterin koulutus, kahdeksalla filosofian maisterin koulutus ja yhdellä jokin muu. Koulun koko vaihteli jonkin verran; yksi työskenteli alle 100 oppilaan koulussa, kuusi alle 200 oppilaan ja kuusi yli 200 oppilaan koulussa. Työkokemusta vastaajilla oli tasaisesti jakautuen alle viidestä vuodesta yli viiteentoista vuotta.

Halusin selvittää, löytyykö eri kielten opettajien vastauksista eroja, joten siksi taustatietojen yhteydessä oli tarpeen kysyä, mitä oppiaineita vastaaja opettaa. Englantia opetti 10, ruotsia viisi ja saksaa viisi opettajaa. Usea kielen opettaja opetti useampaa kieltä. Vieraiden kielten lisäksi muutama opettaja opetti muitakin aineita, kuten erityisopetusta ja tekstiilityötä. Vastaajista kaksi oli luokanopettajia sekä viisi opetti kieltä myös yläkoulun tai lukion puolella. Opettajien käyttämiä vieraan kielen oppikirjoja käsittelen tarkemmin oppikirjojen ja opettajanoppaiden analyysin yhteydessä.

5.1.2 Opettajien kielikäsitys, itsearviointin määrittely ja käyttö

Olennaisimmat asiat vieraan kielen opetuksessa. Kielenopetuksen suurimmiksi haasteiksi nähdään oppilaiden motivoiminen sekä taitojen ja itseluottamuksen kehittäminen ja nämä haasteet näkyvät opettajien vastauksissa kielen opetuksen tärkeimmistä asioista. Myös Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen (2007, 34) sekä Tarnanen, Huhta ja Pohjala (2007, 381–382) määrittelevät kielen opetuksen haasteet tällaisina. Lähes jokainen opettaja näki vieraan kielen opetuksen tärkeimmäksi asiaksi oppilaiden rohkaisemisen ja innostamisen kielen käyttämiseen. Nykyisen kielikäsitksen vuorovaikutuksellinen aspekti korostui vastauksissa motivaation herättämisen ohella. Opettajat korostivat kielenkäyttöön rohkaisemista. Opettajilla oli selkeästi Keltikangas-Järvisen (2000, 40) tapaan ajatuksena se, että motivaatio auttaa oppilasta menestymään. Esimerkeistä voi huomata selkeästi elinikäistä oppimista edistävän näkökulman. Knowlesin (1975) korostama ilmapiiri tulee myös opettajien vastauksissa esille, sillä on vaikea kuvitella motivoimista ilman lämmintä ilmapiiriä.

Se, että oppilaat innostuvat opiskelemaan uutta kieltä, ja kokevat kielitaidon tarpeelliseksi. (O3.)

Alaluokilla konkreettisuus ja työtapojen opettaminen ja kielten opiskeluun innostaminen ja kannustavuus. (O7.)

Opetuksessa mielestäni tärkeintä on kielen rohkeaan käyttöön ja sillä leikittelyyn kannustaminen, kielen osaaminen kun ei hyödytä ihmistä ollenkaan, mikäli sitä ei uskalla käyttää. Toivon osaavani luoda rennon ja miellyttävän kielenkäyttöilmapiirin, jossa kielitaito ymmärretään kyvyksi kommunikoida vieraalla kielellä (tarvittaessa vaikka puhetta non-verbaalisin keinoin avittaen), ei virheettömäksi vieraan kielen puhumiseksi ja kirjoittamiseksi. (O9.)

Kun vastauksia vieraan kielen opetuksen tärkeimmistä asioista tarkastellaan koulutuksen yhteydessä, voidaan sanoa, että jokainen kasvatustieteen maistereista korosti uskallusta kielen käyttöön. Filosofian maistereiden vastausten pääpaino ei poikennut edellisestä ryhmästä, mutta koko ryhmän linjasta poikkeavat vastaukset tulivat heiltä. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että tärkeintä kielen opetuksessa on vaihteleva oppimateriaali, mutta voi olla, että tämä vastaaja on ajatellut kysymyksen nimenomaan siltä kannalta, mitä asioita on tärkeintä huomioida konkreettisesti kielten opetuksessa. Itse hain kysymyksellä opettajien intuitiivista näkemystä siitä, mikä on kielten opetuksessa tärkeintä. Toinen vastaaja korosti sanavaraston kartuttamista tärkeimpänä kielen opetuksen tehtävänä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

(2004, 136) korostavat opettajien tavoin kommunikoinnin ja pitkäjänteisyyden tärkeyttä.

Itsearviointin määrittely. Opettajien määrittelyt itsearviointista sisältävät elementtejä niin Boudin (1995), Jakku-Sihvosen ja Heinon (2001), Salmion (1998) kuin Virran (1999) määrittelyistä (ks. luku 2.2). Tyypillisimmin itsearviointi nähtiin oman toiminnan ja edistymisen tarkasteluna.

Oppilas tarkastelee miten hän on opiskellut, onko asetetut tavoitteet saavutettu, missä olisi parantamisen varaa. (O4.)

Oppilas miettii itse, että missä mennään ja mitä on seuraavaksi tehtävä. (O8.)

Oli mielenkiintoista huomata, kuinka toiset opettajat korostivat nimenomaan oppilaan hyvien puolien löytämistä itsearviointin kautta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa, että arvioinnin tulisi vaikuttaa oppilaaseen positiivisella ja rakentavalla tavalla (Virta 1999, 29–30). Opettajat eivät rajoittaneet itsearviointia ainoastaan oppilaiden työkaluksi:

Itse käytän sitä lähinnä välineenä omien työskentelytapojen tarkkailuun. (O5.)

Yleisesti ottaen itsearviointi nähtiin nimenomaan oman oppimisen arvioinnin välineenä. Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994, 84) korostavat, ettei itsearviointin tarkoituksena ole arvioida persoonaa, vaan omaa oppimista, opiskelutekniikkaa, tehokkuutta ja vastuullisuutta. Myös Boudin (1995) näkemys oppimisen laajenemisesta itsearviointin kautta tuli vastauksissa esille. Kun tarkastellaan opettajien kielten opetuksen tärkeitä teemoja ja itsearviointin määritelmiä yhdessä, voidaan sanoa, että opettajat pyrkivät opetuksessaan oppilaiden kieliminän kehittämiseen (ks. luku 3.1). Opettajien taustoilla ei ollut vaikutusta itsearviointin määrittelyyn, sillä vastaukset olivat todella samankaltaisia.

Itsearviointin käyttö. Kirjallisuudessa (mm. Boud 1995; Cram 1995; Kananoja 1999; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Salmio 1998) korostetaan, että itsearviointin tulisi olla pitkäaikainen ja suunnitelmallinen prosessi. Opettajien vastausten perusteella itsearviointien käyttö vaihtelee jokaisella oppitunnilla käyttämisestä muutamaaan kertaan vuodessa. Harvemmin kuin kerran kuussa itsearviointia teettävät opettajat perustelivat valintaansa ajanpuutteella tai arvioinnin runsaudella.

Koulussa on liikaa arviointia. Oppilaat ja opettajat kyllästyvät asiaan. Huitaisten tehdystä itsearviointista ei ole mitään hyötyä. (O4.)

Monet opettajat korostivat kuitenkin Korpisen (1996, 76) ja Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 91) tapaan sitä, että arvioinnin tulee olla luonnollinen osa opetusta ja sitä on käytettävä jopa jokaisen oppitunnin yhteydessä. Itsearviointista ei saa tulla itseisarvoa (Salmio 1995, 76).

Perinteistä paperille tehtävää itsearviointia käytän aina isompien jaksokokeiden yhteydessä (4-5 kertaa vuodessa). Tuolloin myös kommentoin oppilaiden itsearviointia omien havaintojemme pohjalta – mutta en missään nimessä arvioi oppilaan itsearviointia, vaan olemme oppilaiden kanssa puhuneet selväksi, että se on vain minun näkemykseni sillä hetkellä, oppilaan omien ajatusten innoittama. Suulliseen itsearviointiin pyrin kuitenkin kannustamaan oppilaita vähintään kuukausittain, aina, kun sopiva hetki opinnoissa osuu kohdalle (esim. uuden sanastoalueen harjoittelu, uuden kielitietoasian oppiminen). Välillä näitä hetkiä on parin viikon ajan viikoittainkin, mutta ei aina. (O9.)

Kasvatustieteen maisterit käyttivät yhtä lukuun ottamatta itsearviointia viikoittain, kun taas filosofian maistereista suurin osa käytti itsearviointia kuukausittain tai harvemmin. Työkokemuksella tai koulun koolla ei näyttänyt olevan merkitystä.

Itsearviointin hyödyt oppilaalle ja opettajalle. Taustoistaan riippumatta useat opettajat kokivat, että oppiminen ja opiskelumotivaatio parantuvat, kun oppilas tarkastelee omaa osaamistaan ja toimintaansa. Muutamista vastauksista ilmeni opettajan skeptisyys itsearviointin todellisesta hyödystä oppilaalle. Olennaisinta tuntui kuitenkin olevan oppilaiden kriittisyys omaa oppimistaan kohtaan.

Motivaatio opetteluun kasvaa, kun huomaa, että on kehittynyt omalla tasollaan. Joskus on myös hyvä pohtia, mitä voisi parantaa, tai miksi on epäonnistunut. (O3.)

Jos oppilas osaa pohdiskella ja etsiä parannuskeinoja omaan opiskeluunsa, niin silloin siitä on hyötyä. (O4.)

Jos niistä ottaa vaarin, huomaa mitä asioita pitää parantaa. (O5.)

Myös opettaja voi hyötyä oppilaiden itsearvioinneista. Halinen (1995, 104) korostaa etenkin portfolion arviointia hyödyllisenä opettajalle, mutta oman kyselyni vastauksissa ei eroteltu erityyppisten arviointien hyviä puolia. Parhaimmillaan itsearviointi oli opettajalle keino päästä lukemaan oppilaan ajatuksia, kuten Halinen (1995, 104) ja Wenden (1991, 89) toteavat. Tällä tavalla opettajan työn suunnittelu helpottuu.

Näen mitä oppilas ei ymmärtänyt ja mitä kannattaa kerrata. (O1.)

On helpompi kannustaa oppilasta, kun tietää, mitä hän ajattelee itsestään oppijana. (O2.)

Oppilaiden kertovan itse omasta oppimisestaan ja siihen liittyvistä asioista pääsen kurkistamaan siihen oppilaan sisäiseen-/kotimaailmaan, jonne minulla ei muuten välttämättä olisi pääsyä. Tämä auttaa minua usein ymmärtämään paremmin oppilasta ja joissain tapauksissa myös hänen mahdollisia oppimispulmiaan. Toisaalta oppilaan näkemykset oppimisen kulusta voivat olla hyvin erilaiset kuin opettajalla – tämä tieto auttaa selvittämään esim. tunneilla tapahtuvaan työskentelyyn, kotitöihin tai oppimiseen muuten liittyviä tilanteita. Myös oman työn arvostuksen kasvaminen näkyy positiivisena vaikutuksena kielenoppimiseen. (O9.)

Opettajien vastauksissa tuli esille myös oppilaiden itsearviointien hyöty omalle ammatillisuudelle tai kodin ja koulun yhteistyölle.

Kyllä oppilaat tuntuvat arvioivan itseään aika realistisesti ja samankaltaisesti kuin opettaja. Se ehkä vahvistaa, että tunneilla antamani palaute on ollut riittävää. (O11.)

Koteihin infoa oppilaiden tuntikäytöksestä oppilaan itsensä ja open arvioimana, jolloin numero ei perustu pelkkään kokeeseen eikä tule vanhemmilta turhia pyyhkeitä. (O10.)

Itsearvioinnin sopiva aloittamisvaihe. Kirjallisuudesta ei löydy tutkimustulosten perusteella estettä itsearvioinnin aloittamiselle alakoulussa. Nissilän (1999, 6-8) mukaan lapset pystyvät jo ennen kouluikää valitsemaan töitään portfolioon ja 1. luokan oppilas pystyy arvioimaan itseään. Kananojan (1999, 253–254) mielestä oppilaita tulisi kannustaa itsearviointiin heti alakoulusta alkaen. Mäkisen (1998, 163) haastattelututkimuksessa selvisi, että opettajan tulee ohjata oppilasta itsearviointitaitoihin ja reflektiivisyyteen heti oppimisen suunnitteluvaiheesta alkaen. Kun reflektiivisyys on oppilaalle tuttua, autetaan häntä jäsentämään ja kirjaamaan havaintojaan. Kyselyni vastaukset eivät eroa Nissilän (1999), Kananojan (1999) ja Mäkisen (1998) löydöksistä. Jokainen opettaja oli sitä mieltä, että itsearviointi tulee aloittaa heti alussa tai viimeistään 3. luokalla.

Käytän pieniä kyselyitä kolmannelta alkaen. Tulevat ihan luonnostaan jo oppimateriaaliin sisältyen. Myös pienten oppilaiden kanssa on helppoa jutella oppimiseen liittyvistä asioista samalla kun mietitään, että miten vierasta kieltä opiskellaan. Tosin saman keskustelun käyn kaikkien luokkien kanssa aina syksyisin. (O11.)

Heti alkajaisiksi, jotta se tulisi tutuksi ja automaattisesti. (O12.)

Heti alusta lähtien. Aluksi arviointi on varmaankin aika opettajajohtoista, mutta oman tekemisensä arvioimista oppii vähitellen, kun ope vähän ”hoksuuttaa”. (O2.)

Käytetyt itsearviointitavat. Opettajilla ei näytä vastausten perusteella olevan systemaattista tapaa toteuttaa itsearviointeja, sillä he eivät suunnittele sitä tarkasti etukäteen, vaikka Svedlin & Walls (1995, 25–26) korostavat itsearvioinnin suunnitelmallisuutta. Vain kaksi opettajaa mainitsi portfoliotyöskentelyn, vaikka se toisi arvioinnin lähemmäs oppilaan omaa maailmaa (ks. luvut 5.2 ja 5.3). Koppinen, Korpinen & Pollari (1994, 91) ovat sitä mieltä, että oppimisen tarkastelu toimii parhaiten, kun oppilas keskustelee opettajan kanssa. Salmio (1998, 46) korostaa sitä, että vasta itsearvioinnin analysointi opettajan ohjauksessa parantaa oppimista. Kuitenkin kyselyyn vastanneista vain neljä opettajaa otti esille suullisen itsearvioinnin. Yleisimmin käytettiin kirjassa tai kokeen yhteydessä olevia valmiita itsearviointitehtäviä.

Oppitunneilla suullisia, työkirjan itsearviointeja, kokeiden liitteinä olevia itsearviointeja jne... (O3.)

Kirjan ja kokeiden lapukoita. (O10.)

Vaikka kirjan itsearviointeja käytettiin useimmiten, niitä myös kritisoitiin pinnallisuudesta. Tällaiset opettajat olivat kiinnostuneempia itsearvioinnista ja halusivat itse kehittää itsearviointitehtäviä tehokkaammaksi.

En yleensä mitään erillisiä arviointikaavakkeita tms. Yritän opettaa arvioimaan työnsä tuloksia ihan automaattisesti mielessään. Joitakin pieniä arviointeja on toki työkirjassa, jotka tehdään ja ehkä katsotaan yhdessä. (O2.)

Pari kertaa teetin itsearviointeja, jotka löytyvät kielten oppikirjoista (toimivat rasti ruutuun – periaatteella). Mielestäni ne eivät kuitenkaan palvelleet varsinaista tarkoitusta: ne olivat aika epäinformatiivisia niin oppilaille kuin opettajallekin, ja koska ne olivat niin ennalta kaavoitetut, eivät ne oikein motivoineet oppilaita todelliseen pohdintaan. Nykyisin teen itsearvioinnit itse, yleensä yhden A4-kokoisen monisteen, jossa omaa oppimista pürretään, jatketaan lauseita, vastaillaan kysymyksiin ja kerrotaan omia tunteja. (O9.)

Itsearviointiin ohjaaminen ja motivointi. Oppilaan ohjaaminen oli usein sanallista omien tunteiden tai keskustelun kautta tapahtuvaa. Opettajat pyrkivät myös ohjaamaan oppilasta kiinnittämään huomionsa tärkeisiin asioihin joko suoraan tai kysymysten asettelun kautta (vrt. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 29; Korpinen, Jokiahho & Tikkanen 2003, 74).

Kysymyksiä mitä he erityisesti voisivat miettiä. Muuten he turtuvat tekemään näitä. (O8.)

Kerron mitä asioita pitäisi miettiä. Esim. osaako jo numerot/värit, jos niin miten. (O13.)

Itsearviointitehtävien tehtävien ja kysymysten asettelulla pääasiassa nyt. Lisäksi keskustelemme itsearvioinnin tarkoituksesta ja sen periaatteista säännöllisin väliajoin. (O9.)

Selitän tarkasti pienemmille ja joillekin pitää korostaa, että tämä on tärkeä ja on tehtävä kunnolla. (O7.)

Korpinen (1996, 76) korostaa oppilaan motivaation tärkeyttä itsearvioinnin onnistumiseksi. Myös opettajat näkivät motivoinnin tärkeänä, mutta eivät välttämättä panostava siihen kunnolla. Oppilaita innostetaan arvioimaan itseään lähinnä sanallisesti tai heidän nähdään luonnostaan olevan innostuneita itsearvioinnista.

Kerron, että saan siitä palautetta yhtä hyvin kuin hekin. (O8.)

Huomaat kuinka kehityt, oletko noudattanut asettamiasi pyrkimyksiä. (O4.)

Olen tehnyt niitä jatkuvasti alusta lähtien, joten heitä ei tarvitse erikseen motivoida. (O6.)

En tiedä, olenko mitenkään erityisesti motivoinut siihen. (O2.)

Muutama opettaja käytti ulkoista motivointia itsearvioinnin yhteydessä esim. tarrojen tai hymynaamojen muodossa. Tällöin ei mielestäni Korpisen korostama sisäinen motivaatio toteudu ja lisäksi palkitseminen voi tehdä arviointitilanteista kilpailullisen oppilaiden välillä.

Oppikirjat itsearvioinnin tukena. Kuten aiemmin todettiin, useat opettajat käyttivät oppikirjojen itsearviointitehtäviä. Ei siis ollut yllätys, kun kaikki vastaajat löysivät kielten oppikirjoista ja opettajan oppaista hyötyä itsearvioinnin toteuttamiseen. Asennoituminen kuitenkin vaihteli todella tyytyväisestä kriittiseen.

Niistä kirjoista on, joissa arviointiosuus on mukana. Se on mielestäni hyvä. (O12.)

Yleensä, vaikka joskus kysymykset ovatkin enemmän tehtäväkohtaisia kuin asiakohtaisia. (O6.)

Valmiit itsearvioinnit ovat, kuten aikaisemminkin totesin, vähän liian kaavamaisia ja rajaavia minun makuuni. Ideoita valmiistakin voi joskus toki saada. (O9.)

Tehtäviä (Wow) on liikaa, jolloin heikot oppilaat lannistuvat ja kokevat itsensä huonoiksi. Valitaan tehtävät jo etukäteen ja sanotaan, että kun ne on tehty, on hyvä. (O1.)

Opettajien vastausten innoittamana tarkastelen myöhemmin kahta eri kielen oppikirjaa ja opettajan opasta itsearvioinnin näkökulmasta. Tällä tavalla voin analysoida oppimateriaaleja opettajien vastausten pohjalta ja saan lisäluotettavuutta tutkimukseeni.

Koulutus ja itsearviointi. Yhteensä yhdeksän vastaajaa kolmestatoista ei ollut saanut minkäänlaista ohjausta tai koulutusta itsearviointiin liittyen. Heistä viisi koki, että koulutus voisi olla tarpeen, kun taas loput eivät nähneet saavansa siitä hyötyä työlleen. Kolmen opettajan, kahden kasvatustieteiden maisterin ja kahden filosofian maisterin, koulutukseen oli kuulunut itsearviointia. Toinen kasvatustieteen maistereista kertoi, että opinnoissa oli käsitelty arviointilomakkeiden tekoa. Toinen kasvatustieteen maistereista koki, että itsearviointi oli kokenut inflaation jo hänen opiskeluaikanaan. Toinen filosofian maistereista oli saanut pinnallista ohjausta itsearviointiin täydennyskoulutuksessa, kun taas toisen aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa oli käsitelty itsearviointia. Tästä neljän opettajan ryhmästä kaksi voisi kuvitella osallistuvansa itsearviointia käsittelevään koulutukseen. Koulutukselta odotettiin uusia ideoita itsearvioinnin toteuttamiseen. Opettajien vastauksia hyödynnetään seuraavan luvun oppimateriaalianalyyseissä.

5.2 Oppikirjojen ja opettajan oppaiden analyysi

Tässä luvussa tarkastelen kahta WSOY:n kirjasarjaa; A1-englannin opetukseen suunnattua Wow!-sarjaa ja A2-saksan Mega-sarjaa, jotka olivat opettajien vastauksissa yleisimmin käytössä. Tutkin kaikki alakoulun opettajan oppaista ja oppilaan työkirjoista löytyvät itsearviointitehtävät sekä mahdolliset kielisalkkutehtävät.

Itsearviointitehtävien lukumäärä. Oppilaan materiaalien rakenne on molemmissa sarjoissa luokka-asteesta riippumatta todella samankaltainen. Lukuvuosi on jaettu teemoittain viiteen jaksoon, joiden jälkeen kertauksen yhteydessä on itsearviointi. Englannin kielen opettajan materiaali tarjoaa saksan materiaalia enemmän valmiita itsearviointeja. Wow!-kirjasarjan opettajan oppaassa on Mega-sarjasta poiketen lukuvuoden alussa tehtävä alkuarviointi ja jaksoihin liittyvät itsearviointit. Megatyökirjoissa osaamista arvioidaan myös jokaisen kappaleen yhteydessä pienillä testeillä. Edellisessä luvussa raportoidun kyselyn vastauksista selvisi, että itsearviointien teettämisväli vaihtelee opettajasta riippuen viikoittaisesta muutamaan kertaan vuodessa. Oppimateriaalien itsearviointitehtävien lukumäärän perusteella selviää, että osa opettajista käyttää ainoastaan valmiita lomakkeita. Kasvatustieteen maisterit, jotka

käyttivät itsearviointia viikoittain, pohjasivat itsearvioinnin useammin oppikirjan ulkopuolelle tai suulliseen reflektointiin. Yleisesti ottaen näyttäisi siltä, että oppimateriaalien itsearviointeja teetetään useimmiten kokeen lähestyessä, sillä ne sijoittuvat kertaustehtävien yhteyteen. Muun muassa Boud (1995), Cram (1995) sekä Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) korostavat itsearvioinnissa pitkäjänteistä työskentelyä, mutta jos itsearviointeja tehdään ainoastaan viisi kertaa vuodessa, ei tällainen suunnitelmallisuus toteudu.

Valmiit itsearviointitehtävät. Kirjasarjojen itsearviointitehtävät ovat rakenteeltaan samankaltaisia ja niissä pyritään kehittämään oppilaan kieliminää. Molemmissa sarjoissa on MacBeathin ym. (2000) esittelemiä kirjallisia kyselyitä; monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Wow!-sarjan opettajan oppaassa olevassa alkuarvioinnissa käsitellään kielenopiskelun tavoitteita ja ohjataan oppilasta rastittamaan listasta ne asiat, joihin hänen täytyy kiinnittää erityistä huomiota. Alkuarviointiin kehoitetaan palaamaan esim. jokaisen jakson jälkeen, sillä jaksoarvioinneissa käsitellään myös joitakin alkuarvioinnin kohtia. Alkuarvioinnin kohtia hyödynnetään myös jaksojen kertaustehtävien yhteydessä olevissa arvioinneissa. Kolmannella ja neljännellä luokalla oppilaan tulee valita alkuarvioinnissa kahdeksasta tavoitteesta neljä, joihin keskittyy. Valittava lista on kolmannella luokalla seuraavanlainen:

*Minulla on englannin kirjat ja vihko mukana.
Osallistun ahkerasti ja viittaen tunnilla.
Kuuntelen huolellisesti opettajan ohjeet.
Kysyn, jos en ymmärrä.
Annan luokkatovereille ja opettajalle työrauhan.
Työskentelen reippaasti parini kanssa.
Luen lukukappaleet ääneen kotona.
Teen kotitehtävät huolellisesti. (Wow! 3 Opettajan materiaali, 12, 16.)*

Tavoitelista kasvaa luokka-asteittain. Neljännellä ja viidennellä luokalla oppilaan tulee myös kirjata toiveita opettajalle ja luokkatovereille. (Wow! 4 Opettajan materiaali, 17; Wow! 5 Opettajan materiaali, 17.) Kuudennella luokalla tehtävässä alkuarvioinnissa valittavia tavoitteita on peräti 12, joista oppilas saa valita mielensä mukaan itselleen tärkeimmät. On oleellista esitellä viimeinen lista, jotta sitä voi verrata kielten opiskelun alkuvaiheessa täytettävään lomakkeeseen.

*Minulla on kirjat, vihko, kynä ja kumi mukana tunneilla.
 Pidän kirjat ja vihkon siisteinä.
 Kuuntelen opetusta ja pyydän puheenvuoroa viittaamalla.
 Osallistun tuntityöskentelyyn aktiivisesti.
 Annan toisille työrauhan.
 Teen parityöskentelytehtävät tehokkaasti ja asiallisesti.
 Merkitsen kotitehtävät selvästi ja teen ne huolellisesti.
 Opiskelen sanat ja luen lukukappaleet ääneen kotona.
 Kirjoitan tehtävien sanoista omia lauseita vihkoon.
 Opettelen keskeisiä rakenneasioita.
 Korjaan virheeni tarkastaessa kotitehtävät.
 Kertaan ja opiskelen ahkerasti kokeita varten.*

Kuudennella luokalla toiveita opettajalle ja luokkatovereille ei enää kirjoiteta, vaan oppilaan tehtävänä on asettaa itselleen tavoitteita englannin kielen opiskeluun alakoulun viimeiselle luokalle. (Wow! 6 Opettajan materiaali, 16.)

Jakson jälkeen tehtävät itsearviointit liittyvät molemmissa kirjasarjoissa jakson aikana käsiteltyihin sanasto-, viestintä- ja rakennesisältöihin sekä kielen opiskelutaitoihin. Wow!-kirjasarjan opettajan oppaiden ja oppilaan työkirjan itsearviointitehtävät eivät poikkea paljoa toisistaan. Kolmannella luokalla oppilas arvioi itseään 3-portaisella asteikolla, myöhemmin arvioinnit pohjautuvat kirjan mukaan Yleiseurooppalaisen viitekehyyksen taitotasokuvauksiin. Wow!-kirjasarjassa omaa osaamista arvioidaan valitsemalla kolmesta vaihtoehdosta kuhunkin väitteeseen sopivin. Väitteet löytyvät useimmiten myös opettajan oppaassa olevasta alkuarvioinnista, esim. kolmannen luokan ensimmäinen oman opiskelun arviointi on seuraavanlainen:

*Minulla on kirjat ja vihko mukana. lähes aina / usein / joskus
 Osallistun ahkerasti ja viittaen tunnilla.
 Annan toisille työrauhan.
 Teen kotitehtävät huolellisesti. (Wow! 3 Busy Book, 39.)*

Kolmannen luokan kaksi ensimmäistä itsearviointia koostuvat vain muutamista omaa työskentelyä koskevasta väitteestä, mutta kirjan loppua kohti itsearviointi laajenee kolmiosaiseksi: Viimeisessä itsearvioinnissa arvioidaan ensin omaa työskentelyä sen perusteella, kuinka usein mielestään tekee väitteissä esitetyllä tavalla. Toisena valitaan erilaisista työtavoista (*kappaleiden kuunteleminen, kuuntelutehtävät, omien lauseiden kirjoittaminen, kappaleiden esittäminen, paritehtävät, laulut, sanojen oppiminen, kirjoitustehtävät, pelit ja leikit*) itseään miellyttävät. Kolmantena oppilas kirjoittaa, mikä on hänen mielestään hankalaa englannin kielen opiskelussa. (Wow! 3 Busy Book, 151.) Seuraavien luokka-asteiden itsearviointitehtävät muuttuvat vain vähän. Neljännen

luokan itsearviointit ovat viimeistä arviointia lukuun ottamatta lähes identtisiä kolmannen luokan arviointeihin verrattuna, mutta vaihtoehtoja tai väittämiä ei esitetä niin paljon. Lyhyemmistä itsearvioinneista huolimatta neljännen luokan kirja on paljon paksumpi (201 sivua) kuin edellisen luokan työkirja (179 sivua). (Wow! 4 Busy Book, 39, 77, 122, 166.) Viidennen luokan viimeisessä itsearvioinnissa tulee asettaa tavoitteita: *Kuudennen luokan englannin opiskelussa kiinnitän erityisesti huomiota...* (Wow! 5 Busy Book, 47, 88, 140, 191.)

Kuudennella luokalla itsearviointilomakkeet vievät jo ulkoisesti kirjan sivusta suuremman osan kuin alemmilla luokka-asteilla. Ensimmäinen itsearviointi on kolmeosainen. Se alkaa aikaisemmista kirjoista tutulla oman työskentelyn arvioinnilla valitsemalla alkuarvioinnista tuttuihin väittämiin itseään parhaiten kuvaavat vaihtoehdot. Toisena arvioidaan jakson aikana opittuja sisällöllisiä taitoja kahdessa tehtävässä:

Osaan kertoa

perheestäni ja sukulaisistani. hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta
harrastuksistani ja vapaa-ajanvietosta. hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta
kotiaskareista hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta
säästä. hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta

Osaan lisäksi _____

Osaan jakson rakenteita

be- ja have-lauseita hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta
myönteisiä ja kielteisiä lauseita preesensissä. hyvin / melko hyvin / tarvitsen
harjoitusta
yleis- ja kestopreesensin ero. hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta
ajan prepositioita. hyvin / melko hyvin / tarvitsen harjoitusta (Wow! 6
Busy Book, 46.)

Kuudennen luokan kolme seuraavaa itsearviointia ovat muuten ensimmäisen kaltaisia, mutta niihin on lisätty tavoitteiden nimeäminen seuraavaa jaksoa varten avoimesti kuvaillen. Alakoulun viimeinen englannin kielen itsearviointi sisältää kaikki alkuarvioinnin opiskelua koskevat vaihtoehdot, kun taas sanastollisten ja rakenteellisten teemojen osuus jää aikaisempaa lyhyemmäksi. Lisäksi oppilaalta pyydetään avoimissa kysymyksissä kertomaan tilanteista, joissa oppilas tarvitsee englannin kielen taitoa, sekä kuvaamaan oppimaansa erikoissanastoa. (Wow! 6 Busy Book, 89, 133, 177, 222.)

Mega-sarjan jokaisen kappaleen yhteydessä olevat pienet itsearviointitestit liittyvät taitoihin, eivätkä ne huomattavasti muutu luokka-asteen myötä. Testit ovat useimmin täydennystehtäviä, esimerkiksi

Testaa taitosi. Ympyröi tähti, jos osaat asian. Kuinka monta tähteä saat?

* *rummut* _____, *kitara* _____

* *kotiin* _____, *kotona* _____

* *yöllä* _____, *aamulla* _____

* *du (täytyy)* _____, *er (täytyy)* _____

* *Verbi wollen on suomeksi* _____

******Prima!*

*****Sehr gut!*

****Gut*

***Es geht!*

**Übung macht den Meister!* (Mega 2A Übungen, 165.)

Mega-sarjan pienet testit ovat rohkaisevia, sillä vaikka oppilas saisi vain yhden tähden, kannustetaan häntä (*Harjoitus tekee mestarin!*). Oppilaan minäkäsitys kehittyi arvioinnin avulla (Korpinen 1996), joten palautteen muodolla on merkitystä oppilaalle (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003).

Suuremmat jakson lopussa tehtävät itsearviointit ovat saksan kielen oppimateriaaleissa sivun mittaisia ja niihin on jätetty usein tilaa huoltajan allekirjoitusta varten. Wow!-sarjaan verrattuna itsearviointit ovat pikasilmäyksellä monipuolisempia vaihtelevien arviointiasteikoiden perusteella, mutta syvempi tarkastelu paljastaa niiden olevan todella samankaltaisia kuin yllä esitellyn englannin kirjasarjan. Arviointit ovat useimmiten monivalintatehtäviä, joita arvioidaan Mega 1 –kirjassa 3-5-skaalaisen asteikon mukaan. Mega 2 –kirjoissa asteikko muuttuu 4-portaiseksi ja asteet ilmaistaan suomen sijaan saksaksi. Tehtävissä saattaa olla myös avoimia kysymyksiä tai asioiden järjestykseen laittamista. Englannin oppikirjasarjasta Mega eroaa itsearviointien kannalta siten, että joihinkin tehtäviin otetaan myös opettajan arviointi mukaan. Sisällöllisesti arvioidaan jakson teemojen (sanasto, kielioppi) oppimista ja omaa työskentelyä. Oppilas joutuu pohtimaan tavoitteita itselleen ja hyvää oppimista yleisesti sekä kielen eri osa-alueisiin keskittyen. Kirjassa on myös pariarviointeja. Itsearviointitehtävät eivät muutu radikaalisti kirjojen edetessä, kuten esimerkeistä voi nähdä. (Mega 1 Übungen, 58, 88, 140, 184, 217; Mega 2A Übungen, 46, 88, 117, 146, 192; Mega 2B Übungen, 50, 90, 152.)

Arvioin omaa saksantaitoani (X). (O) on opettajan arvio.

- 1 Ymmärrän puhetta tunnilla ja kuunteluharjoituksissa.
- 2 Ymmärrän, kun opettaja puhuu saksaa tunnilla.
- 3 Osaan ääntää saksaa.
- 4 Osaan kertoa saksaksi kappaleen vihjeiden avulla
- 5 Osaan kertoa lyhyesti itsestäni saksaksi.
- 6 Osaan suomentaa kappaleen sanaston avulla.
- 7 Osaan kirjoittaa kappaleen sanoja saksaksi.
- 8 Kirjoitan sanoista omia lauseita.
- 9 Olen tehnyt "Mein Koffer" –tehtäviä.

Parhaiten osaan...

Eniten lisäharjoitusta tarvitsen... (Mega 1 Übungen, 184. Monivalintojen arviointi aina / melko usein / harvoin.)

Merkitse rastilla oma arvio.

- 1 Ymmärrän, kun parini kertoo saksaksi, mitä hän harrastaa ja kun minulta kysytään, mitä minä harrastan.
 - 2 Osaan kertoa saksaksi, mitä itse harrastan.
 - 3 Ymmärrän sanaston avulla, mitä Daniel tekee eri viikonpäivinä.
 - 4 Osaan kirjoittaa vihkooni kysymyksiä tekstikappaleista.
 - 5 Osaan kirjoittaa saksaksi, mitä harrastan.
 - 6 Osaan kirjoittaa saksaksi, mitä teen eri viikonpäivinä.
- Kumpi on helpompaa, saksan vai englannin kirjoittaminen? Miksi? (Mega 2A Übungen, 146. Monivalintojen arviointi Prima! / Gut! / Es geht! / Übung macht den Meister!.)

Merkitse rastilla oma arvio.

- 1 Osasin ratkaista kuullunymmärtämistehtävät kappaleista 23–26.
 - 2 Osaan ääntää vaatesanat.
 - 3 Osaan kertoa saksaksi lomasuunnitelmistani.
 - 4 Luettuani saksaksi säätiedotuksen tiedän, millaista säätä luvataan.
 - 5 Osaan kirjoittaa kymmenen maata ja kieltä saksaksi.
 - 6 Osaan kirjoittaa lyhyen kuvauksen kuvasta.
 - 7 Teen kirjalliset kotitehtävät ahkerasti.
- Mieti ja kirjoita, mitä hyötyä on kaverien kuuntelemisesta saksan tunnilla.
Mieti ja kirjoita, mitkä ovat hyviä työparin ominaisuuksia saksan tunnilla.
Oletko itse hyvä työpari saksan tunneilla? Miksi olet / et ole?
Kirjoita puhekuplaan, miten parhaiten opit muistamaan uusia sanoja. (Mega 2B Übungen, 90. Monivalintojen arviointi Sehr gut! / Gut! / Es geht! / Übung macht den Meister!.)

Mega panostaa oppimaan oppimisen taitoihin, sillä jokaisen kappaleen yhteydessä opettajan materiaaleissa annetaan konkreettisia ideoita siihen, kuinka kyseisessä kappaleessa voisi tukea oppilaan oppimistaitoja. Vinkit voivat liittyä tiettyihin mm. tehtäviin, rakenteisiin tai tiedon soveltamiseen. (Mega 1 Opettajan materiaali, 5-6, 9.)

Tillin vinkki, Ü s. 70. Keskustellaan tekstin kääntämisen tärkeydestä. Kirjan kappaleen ymmärtäminen on lähtökohta koko jatkotyöskentelylle. Joskus voi kirjallisesti kontrolloida koko tekstin tai muutaman lauseen suomentamisen. (Mega 1 Opettajan materiaali, 34.)

Molempien kirjasarjojen opettajan oppaat korostavat keskustelua itsearviointitehtävien yhteydessä, mutta opettajille suunnatussa kyselyssä keskustelu ei tullut monessa vastauksessa esille. Cramin (1995, 298) mukaan nimenomaan keskustelun avulla herätetään tietoisuus omasta oppimisesta. Keskustelu on vapaamuotoisempaa, joten kirjoittamisen mukanaan tuomia paineita ei ole (MacBeath ym. 2000).

Eurooppalainen kielisalkku. Sekä Wow!- että Mega-kirjasarjassa on mahdollista harjoitella Eurooppalaisen kielisalkun käyttöä. Wow!-sarjan jokaisen luokka-asteen opettajanopas sisältää kielisalkkutehtäviä jaksojen jälkeen projektien muodossa. Wow!-sarja korostaa itse-, pari- ja opettajanarvioinnin merkitystä salkkutyöskentelyssä ja kehottaa käyttämään siihen aikaa. Lisäksi esitetään idea oppilaan reflektointivihkosta, johon kirjataan säännöllisesti itsearviointeja niin yksittäisistä projekteista kuin englannin kielen opiskelusta yleisesti. Opettajan materiaaleissa on aihe-ehdotuksia kielisalkkuprojekteja varten. Useimmiten tehtävät ovat kirjoittamistehtäviä, kuten kirjoitelmia tai julisteita. Myös suullisia tehtävävaihtoehtoja esitellään, kuten haastattelut. Osittain projektien teemat toistuvat kirjasta toiseen, mutta ne muuttuvat tasoltaan vaativammiksi luokka-asteen myötä. Vaihtoehdot lisääntyvät; kolmannella luokalla vaihtoehtoja on 4-9 jaksoa kohden, kuudennella luokalla niitä on 13–17 per jakso. Kuten jo aiemmin selvisi, tulee salkkutehtävään sisältyä arviointia. Opettajanoppaassa on valmis kalvopohja tähän tarkoitukseen. Kolmannesta viidenteen luokkaan se sisältää itsearvioinnin ja kuudennella luokalla lisäksi opettajan arvioinnin. Kysymykset ovat kaikkien vuosien alussa samanlaiset, sekä pari- että opettajan arviointi ovat keskenään identtiset.

Itsearviointi:

1. Mikä oli mukavaa, mielenkiintoista? Miksi?
2. Mikä oli hankalaa? Miksi?
3. Mihin asioihin on hyvä kiinnittää huomiota ensi kerralla?
4. Minkä arvosanan (*excellent / very good / good / quite good*) annat itsellesi?
Perustele.

Pariarviointi / opettajan arviointi:

1. Mitä hyvää, mielenkiintoista parisi työssä on?
2. Mihin asioihin on hyvä kiinnittää huomiota ensi kerralla?
3. Minkä arvosanan (*excellent / very good / good / quite good*) annat parillesi?
Perustele.

Kuten voi huomata, salkkutyöskentelyn yhteydessä on enemmän pohtimista vaativia tehtäviä, sillä vaihtoehtoja ei anneta valmiiksi. Opettajan oppaan varsinaisessa osassa viitataan kielisalkkuprojekteihin lisävirikkeiden yhteydessä. (Wow! 3 Opettajan

materiaali, 13–14, 20–22; Wow! 4 Opettajan materiaali, 14, 21–23; Wow! 5 Opettajan materiaali, 14–15, 21–23; Wow! 6 Opettajan materiaali, 14, 20–23.)

Mega-sarjassa kielisalkkutehtäviä ovat *Mein Koffer* –tehtävät, joita on lähes jokaisen tekstikappaleen yhteydessä oppilaan työkirjassa. Salkkutehtävät ovat pienehköjä tehtäviä lähes jokaisen kappaleen yhteydessä. Opettajan materiaaleissa tyypillisiksi salkkutehtäviksi luetaan esimerkiksi kuvaus, tarina, keskustelu, kertomus, kirje, runo, laulu, sarjakuva, pienoisnäytelmä tai toisille oppilaille suunniteltu tehtävä, kuten sanaristikko. Opettajan oppaassa kannustetaan opettajia keksimään oppilaiden kanssa myös uusia salkkutehtäviä. Oppilaiden tehtäväkirjassa olevat *Mein Koffer* –tehtävät saattavat sisältää useita tehtävävaihtoehtoja, joista oppilas voi valita itseään eniten kiinnostavan tai tehdä vaihtoehtoisesti kaikki. Teemoiltaan niissä jatketaan saman kappaleen aluetta, kuten Wow!-sarjassa. *Mein Koffer* –tehtävät pysyvät tyyliään samankaltaisina kaikissa kirjoissa, mutta muuttuvat tietenkin vaativammiksi kielitaidon kartuttua. Niissä voidaan hyödyntää myös kirjan ulkopuolista materiaalia hyödyksi, kuten sanakirjaa. Mega-sarjassa ei ole liitetty valmiita itsearviointipohjia salkkutehtäviä varten. (Mega 1 Opettajan materiaali, 11.)

a Piirrä ihminen ja kirjoita siihen kehonosat saksaksi.

b Tee sanaristikko kehonosista.

c Valmistele ja pidä luokalleesi jumppatunti saksaksi. (Mega 1 Übungen, 77.)

a Näytelmä. Suunnitelkaa 3-4 hengen ryhmässä näytelmä Auf dem Markt. Kirjoittakaa vuorosanat vihkoonne. Esittäkää näytelmä muille. Vinkki: Pari torimyyjää tai helppoheikkiä, jotka huutavat kovalla äänellä, mitä torilla on myytävänä. Ostajat kyselevät hintoja ja tuotteiden makua sekä tuoreutta.

b Piirtäkää kuvat mustikasta, vadelmasta, lakasta ja puolukasta. Kirjoittakaa kuviin marjojen saksalaiset nimet. (Mega 2A Übungen, 104.)

a Kokoa miellekartta sanasta ympäristönsuojelu, Umweltschutz.

b Kirjoita, millainen on sinun unelmakoulusi. Piirrä ja nimeä eri paikat siihen. (Mega 2B Übungen, 159.)

Lisäksi Megan opettajan materiaalissa kuvaillaan, tarkennetaan tai annetaan kokonaan uusia *Mein Koffer* –tehtäviä ja annetaan mahdollisesti ideoita niiden arviointiin, esim.

Salkkutehtävänä seinälehtinen tai juliste, joka esitellään ja arvioidaan yhdessä. Esimerkki arvioinnista: Saat jokaisesta lauseesta pisteen. Parisi tarkastaa lauseesi ja antaa sinulle pisteet. (Mega 1 Opettajan materiaali, 29.)

Tehtävä 12. Sanakirjatehtävä, jossa sovelletaan opittua luovalla tavalla. Tehtävä voidaan myös monistaa Mein Koffer –tehtäväksi. (Mega 2A Opettajan materiaali, 25.)

Kielisalkun pari- ja itsearviointia korostetaan tekemään pitkäjänteisesti, jotta oppilas voi muodostaa realistisen kuvan omasta oppimisestaan. *Mein Koffer* harjaannuttaa oppilasta kielisalkkutyöskentelyyn ja mahdollistaa myöhemmän oikean kansainvälisen kielisalkun kasvattamisen. Mega korostaa huoltajien mukaan ottamista palautteen antajiksi. Wow!-sarjasta poiketen Mega ei suosittele kielisalkkuun liitettävää reflektiovihkoa vielä alakoulussa, mutta Mega 2A –opettajan oppaassa oleva kielisalkun arviointilomake on saksan kielessä syvällisempi. (Mega 1 Opettajan materiaali, 10–11; Mega 2A Opettajan materiaali, 4, 7.) Megan kielisalkun arviointi ei sisällä monivalintatehtäviä, vaan oppilas joutuu pohtimaan koko kielisalkkuun lauseita jatkamalla.

Valitsin salkkuuni työt... koska...

Paras työ mielestäni on... koska...

En ole tyytyväinen ...-työhön, koska...

Parannusehdotuksia ensi vuoden salkkutyöskentelyyn...

Työparin/-ryhmän kommentteja... (Mega 2A Opettajan materiaali, 7.)

Opettajista vain kaksi kertoi käyttävänsä portfoliotyöskentelyä, mutta oppikirjakatsauksen perusteella voi sanoa, että kielisalkkutehtäviä tehdään useammin. Kuten Linnakylä (1993) toteaa, auttaa kielisalkkutyöskentely oppikirjakeskeisestä opetuksesta pois. Samalla kielenopiskelusta tulee kokonaisvaltaisempaa (Krumm 2008). Itsearviointi liittyy tärkeänä osana portfoliotyöskentelyyn (Linnakylä 1993; Salmio 1995). A1-englannin oppikirjasarjassa Wow! ja A2-saksan Mega-materiaalissa salkkutehtävien itsearviointi toteutetaan avoimin kysymyksin, joten oppilaan täytyy pohtia työskentelyprosessiaan tarkemmin kuin oppikirjojen jaksojen yhteydessä olevissa itsearvioinneissa, jotka koostuvat pääosin monivalintakysymyksistä.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen anti

Omana alakouluajanani (1990–1996) itsearviointia tehtiin ainoastaan formatiivisten kokeiden yhteydessä, jos ollenkaan. Halusin tutkia, onko käytäntöön tullut muutosta reilun kymmenen vuoden aikana. Tutkin itsearviointia vieraan kielen opetuksessa toteuttamalla kyselyn opettajille ja tutkimalla kahta oppikirjasarjaa. Kyselyä suunnitellessani tavoitteenani oli verrata opettajien vastauksia heidän taustoihinsa peilaten, mutta koska hyväksyttäviä vastauksia tuli lopulta vain 13, ei tällainen analyysi toteutunut. Taustojen perusteella opettajien vastauksia pystyi vertailemaan vain heidän koulutuksensa mukaan. Opetettavan kielen, koulun koon tai työkokemuksen kannalta vastauksia oli turha analysoida, sillä ryhmät olisivat olleet todella pieniä, eikä näillä taustatekijöillä näyttänyt olevan merkitystä vastauksiin.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski vieraiden kielten opettajien suhtautumista itsearviointiin. Opettajien kielinäkemykseni oli linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa, sillä tärkeimmäksi kielenopetuksen tehtäväksi nähtiin kielenkäyttöön innostaminen ja rohkaiseminen. Tämä tulos oli itselleni mieluisa yllätys, sillä omana kouluajanani tuntuivat tiedolliset, kuten kieliopilliset ja sanastolliset asiat, tärkeimmiltä. Kielen käyttöä harjoiteltiin silloin yllättävän vähän. Yksi opettajista luonnehti muista poikkeavasti tärkeimmäksi vaihtelevat oppimateriaalit, mutta hänen vastauksensa ei ole muita vähäpätöisempi. Oppilaita on vaikea motivoida, mikäli opetus toistuu aina samojen kaavojen mukaan.

Tarnasen, Huhdan ja Pohjalan (2007, 384–386) mukaan koulun arviointikulttuuri riippuu pitkälti arvioijan kielinäkemyksestä ja arvioitavasta asiasta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voin olla ainakin osittain samaa mieltä. Itsearviointin käyttö vaihtelee opettajista riippuen, vaikka heillä olisikin samankaltainen käsitys kielten opetuksesta. Yllätyksekseni konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmeni opettajien vastauksissa, sillä he pyrkivät auttamaan oppilasta mallintamaan tiedollisia rakenteitaan sekä tulkitsemaan niitä. Oppilaan kuunteleminen ei suoranaisesti korostunut, mutta oletan sitä olevan keskustelun yhteydessä. (von Glasersfeld 1995, 11, 14.) Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat halusivat, että itsearviointi aloitetaan mahdollisen varhaisessa vaiheessa myös vieraiden kielten opetuksessa. Tällä tavalla oppilas harjaantuu arvioimaan itseään ja hänen kieliminänsä alkaa kehittyä jäsenneyemmäksi. Kasvatustieteen maisterit käyttivät itsearviointia filosofian maistereita useammin. Aineenopettaja saattaa tavata saman opetusryhmän kanssa vain 1-2 kertaa viikossa, jolloin itsearviointia täytyisi tehdä lähes joka kerta. Kasvatustieteen maisterit eivät nähneet itsearviointia niin muodollisena kuin filosofian maisterit, sillä heidän mielestään itseään tulisi oppia arvioimaan automaattisesti. Pohdin, korostuuko kasvatustieteen maisterin opinnoissa oppimaan oppiminen aineenopettajan opintoja enemmän. Tämä ei tullut korostuneesti kyselyssä esille, sillä vain kaksi neljästä kasvatustieteen maisterista kertoi saaneensa koulutusta itsearviointiin liittyen. Voi olla, että osa vastaajista ymmärsi kysymyksen koulutuksesta koskevan heidän omaa itsearviointiaan. Oman kokemukseni mukaan opettajan opinnoissa, niin luokanopettajan kuin aineenopettajan, täytyy reflektoida omaa toimintaa todella paljon, ja ehkä sen vuoksi yksi vastaajista koki, että itsearviointia oli ollut jopa liikaa. Panostetaanko koulutuksessa nykyisellään liikaa siihen, että opettajaopiskelija oppii refleктоimaan sen sijaan, että opinnoissa saisi ohjausta siitä, kuinka oppilaiden itsearviointitaitoja tulisi edistää?

Vastaukset itsearviointin hyödyistä vaihtelivat. Useimmat opettajat luonnehtivat itsearviointin oman osaamisen tunnistamisen kautta motivoivaksi ja sen avulla voi pyrkiä parantamaan suoritustaan. Tämä kysymys oli ainoa, jossa opettajat ottivat esille tulevaisuuden, sillä tavoitteiden asettaminen oli luettavissa rivien välistä. Mielestäni oli hyvä, että vastaajat olivat huomanneet, että oppilaiden itsearviointista voi hyötyä myös opettaja. Oman työn suunnittelun helpottuminen ja oppilaiden sisäiseen maailmaan

kurkistaminen varmasti motivoivat opettajia teettämään itsearviointeja, sekä mahdollisesti kehittämään toimivampia ratkaisuja.

Voiko olla, että opettajat luulevat oppilaiden refleктоivan tehokkaasti, eivätkä siksi tarkemmin ohjaa siihen (Boud, Keogh & Walker 1985, 8)? Toisaalta kysymys voi olla myös hiljaisesta tiedosta, eivätkä vastaajat pystyneet siksi tarkasti kuvailemaan, kuinka opastavat oppilaita tarkastelemaan oppimistaan. Lähes jokainen opettaja mainitsi jotenkin ”opettavansa” oppilaita arvioimaan itseään, joten sen mukaan he ajattelevat itsearvioinnin olevan taito eikä kyky (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 69–70). Pohdin, voiko reflektoinnista tulla syvällistä, jos opettaja vain käskee oppilaita ajattelemaan tiettyjä asioita (Moon 2004). Opettajien mukaan oppilaiden kanssa pohditaan mitä arvioidaan, mutta ei syitä tai tapoja sille. Tällainen pohtiminen tekisi itsearvioinnista tehokasta. (Salmio 1998, 45.) Vastauksista ei myöskään selviä, kuka asettaa arvioinnin kriteerit. Jos käytetään aina valmiita arviointeja, oppilaat eivät mielestäni pääse itse muodostamaan itselleen sopivia kriteerejä. Opettajien vastauksissa ei tule selvästi esille sekään, että oppilaita ohjattaisiin asettamaan itse tavoitteita, suuntaamaan eteenpäin. Näyttää siltä, että arvioidaan vain nykyhetkeä ja aikaisempaa oppimista, vaikka tavoitteiden asettaminen on olennainen osa itsearviointia.

Opettajat käyttivät useimmiten oppikirjojen valmiita itsearviointitehtäviä tai lomakkeita kokeen yhteydessä. Nämä tehtävät ovat yleensä valmiiksi muotoiltuja, mahdollisesti monivalintatehtäviä (MacBeath ym. 2000; Salmio 1998). Ne eivät yksinään kannusta oppilasta pohtimaan oppimistaan syvällisesti, mutta alussa ne voivat olla hyviä, kun oppilas ei ole harjaantunut verbalisoimaan omaa toimintaansa. Usein valmiissa itsearvioinneissa kohteena on tietty tehtävä, eikä niissä välttämättä aseteta itselle tavoitteita tulevaa varten. Valmiit arviointistandardit eivät päästä oppilasta välttämättä arvioimaan todellista omaa oppimistaan (Cram 1995, 298). Mielestäni oli yllättävää, että vain kaksi opettajaa mainitsi vastauksissaan käyttävänsä portfolio- tai kielisalkkutyöskentelyä. Toisaalta kyselylomakkeessani en halunnut mainita ko. työtappaa, vaan odotin opettajien mahdollisesti tuovan sen esille. Ehkä kielisalkku ei ole vielä kovin yleisesti käytössä, ainakaan alakoulussa.

Tiivistetysti voidaan todeta, että opettajien suhtautuminen itsearviointiin on positiivista. Vieraan kielen opetuksessa korostetaan viestintätaitojen kehittymistä ja itsearvioinnin

avulla oppilaan oppiminen ja tietoisuus itsestään voi parantua. Oppilaan itsearviointi helpottaa myös opettajan työtä, oman onnistumisen tarkastelua ja oppilaantuntemusta. Opettajat teettävät itsearviointeja pääosin kirjojen itsearviointitehtävillä sekä jaksokokeiden yhteydessä. Etenkin kasvatustieteen maisterit pyrkivät siihen, että oppilas oppisi arvioimaan omaa oppimistaan automaattisesti, jolloin itsearvioinnista tulisi kokonaisvaltaisempaa. Oppilaita motivoidaan sanallisesti tai pienin palkkioin, esim. tarroin. Opettajat ohjaavat oppilaita itsearvioinnissa auttamalla kiinnittämään huomiota tärkeisiin asioihin. Ohjausprosessin kuvaaminen oli selvästi hankalaa, sillä se voi sisältyä hiljaisen tiedon alueeseen. Opettajien vastauksissa ei tullut esille suoranaisesti elinikäinen oppiminen tai kielisalkkutyöskentely, mutta mielestäni opettajat korostavat elinikäistä oppimista, jos he kannustavat oppilaitaan jatkuvaan reflektointiin. Kielisalkkutyöskentelyä ei vielä ehkä nähdä itsearvioinnin välineenä.

Opettajien vastausten tulkitsemisen jälkeen tutustuin eniten käytettäviin oppikirjoihin (Mega ja Wow!) ja arvioin niiden itsearviointitehtäviä, sillä opettajat käyttivät niitä paljon. Toinen tutkimuskysymykseni koski oppikirjojen ja opettajan oppaiden tarjoamaa apua itsearvioinnin toteuttamiseen. Molempien kirjasarjojen itsearvioinnit olivat hyvin samankaltaisia; lähinnä monivalintatehtäviä tai pieniä avoimia kysymyksiä. Itsearviointitehtäviä on vain jaksokertauksien yhteydessä, mutta Mega-kirjasarjassa oppilasta ohjataan pohtimaan omaa oppimistaan pienin testein myös jokaisen kappaleen yhteydessä. Wow!-sarjan opettajan materiaalien mukaan itsearvioinnit liittyvät Yleiseurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin neljänneltä luokalta lähtien, mutta ne eivät poikkeakaan millään tavalla kolmannen luokan arvioinneista. Arviointiskaala pysyy muuttumattomana, joten mielestäni taitotasoasteikot eivät näy itsearvioinneissa ainakaan ulospäin. Avoimiin kysymyksiin tai lauseen jatkamiseen varattiin molemmissa oppikirjasarjoissa todella vähän tilaa. Pohdin, edistääkö se kokonaisvaltaista oppimisen pohtimista. Alakoululaisen voi olla etenkin vielä kolmannella luokalla hankala kirjoittaa kovin pienellä, eikä varatulle viivalle mahdu kunnollisia lauseita. Toisaalta englannin kirjasarjassa ehdotettiin, että oppilaille olisi käytössä reflektointivihko. Se mahdollistaisi mielestäni kunnollisen ajatusten virran. Tällaisenaan itsearvioinnit, eivät oppilaan työkirjassa eivätkä opettajan materiaaleissa, mahdollista syvällistä ajattelua, vaan edistävät teknistä tehtävien suorittamista. Tehtävissä on kuitenkin pyrkimystä siihen, että oppilas voisi kehittää omaa toimintaansa niiden avulla (Salmio 1998, 46).

Oppikirjoissa pyritään pääsemään Cramin (1995, 298) ohjelmassa oman oppimisen reflektointiin saakka, mutta riippuu opettajasta, kuinka alkuvaihe toteutetaan (ks. luku 4.5). Arvioinnit eivät myöskään kehity luokka-asteiden mukana, vaikka kirjojen sivumäärä kasvaa vuodesta toiseen. Kieliminän kehitystä pyritään kehittämään molemmissa kirjasarjoissa, sillä oppilaan tulee pohtia itseään kielenoppijana sekä tarkastella omaa osaamistaan (Laine & Pihko 1991, 15). Periaatteessa on toimiva idea, että itsearviointit toistavat samaa kaavaa, mutta se voi myös hävittää oppilaan mahdollisesti jo entuudestaan pienen motivaation itsensä arviointiin. Kirjasarjoissa korostetaan opettajan roolia itsearviointien ohjaajana, sillä itsearvioinneista tulisi keskustella yhdessä oppilaan kanssa. Wow!-sarjan monivalintatehtävissä ei aina keskitytä oleellisiin kielen oppimisen asioihin, vaan yleisen tuntikäyttämisen teemat nousevat liikaa esille, jolloin Boudin (1995) kritisoima itsearviointitehtävien teennäinen konteksti korostuu. Mielestäni on tarpeetonta, että esimerkiksi alkuarvioinnin ensimmäinen vaihtoehto laajenee neljän vuoden aikana oppikirjan ja vihkon mukana pitämisestä oppikirjaan, vihkoon, kynään ja kumiin. Aliarvioidaanko oppilaita? Kuudesluokkalaisen tulee mielestäni tietää ja ymmärtää tunnilla käytettävien opiskeluvälineiden tarpeellisuus. Vaikka ko. asian kanssa olisi luokassa ongelmia, eivät tällaiset asiat kuitenkaan ole oleellisimpia vieraiden kielten itsearviointilomakkeissa. Vai ovatko kirjantekijät ajatelleet tässä yhteydessä erityisoppilaita? Erityisoppilaille on kuitenkin suunnattu erillinen My Busy Book – työkirja. Mega-sarjassa liitetään opettajan arviointi oppilaan itsearviointeihin, mutta se saattaa saada oppilaat arvioimaan itseään siten, kuten arvelisi opettajan arvioivan, jos opettaja ei ohjaa oppilaita tarkastelemaan oppimistaan nimenomaan omista tuntemuksista käsin. Wow!-sarjaan verrattuna Megan itsearvioinneissa perehdytään tarkemmin kielitaidon eri osa-alueisiin, eikä pohdita liikaa oppituntikäyttämistä.

Ennakkoluuloistani poiketen molemmissa oppimateriaaleissa on Eurooppalaisen kielisalkun projektitehtäviä, mutta olisi mielenkiintoista tietää, kuinka moni opettaja oikeasti käyttää niihin aikaa. Englannin kielen oppilaiden kirjoissa salkkutehtävistä ei sanota mitään, joten oppilas on ko. tehtävistä autuaan tietämätön, jos opettaja ei ota niitä esille. Opettajan materiaalikin mainitsee salkkutehtävät lisävinkeissä, joista ne varmasti jäävät helposti käyttämättä. Saksan kielen oppimateriaaleissa sen sijaan kielisalkkutehtävät on sijoitettu oppilaan kirjaan. Molempien kirjasarjojen kielisalkkutyöskentelyyn liittyvät itsearviointitehtävät ovat lyhyitä, mutta niissä

käsitellään oppimisprosessia kokonaisvaltaisemmin asettamalla myös tavoitteita (Linnakylä 1993; Salmio 1995). Oppilaan täytyy pohtia syvällisemmin oppimistaan, sillä tehtävät ovat lähes kokonaan avoimia kysymyksiä.

Tutkimuskysymykseni oppikirjoja koskien sai selkeät vastaukset näiden kahden tutkitun kirjasarjan perusteella. Itsearviointitehtävät oppikirjoissa ja opettajan oppaissa sisältävät pääosin monivalintatehtäviä ja pieniä avoimia kysymyksiä opiskeltuihin jaksoihin liittyen. Kriitikistä huolimatta opettajat kokevat ne hyödyllisiksi, sillä he käyttävät niitä paljon. Ilokseni vieraiden kielten oppimateriaalit on tuotu 2000-luvulle, sillä ne sisältävät kielisalkkutyöskentelyä. Kahden tarkastellun kirjasarjan perusteella voi päätellä, että kielisalkkutyöskentely sijoittuu jaksojen loppuun. Pohdin, kuinka usein sille jää aikaa ja ehtivätkö kaikki oppilaat työstää omaa salkkuaan. Reflektointitaitojen kannalta on tärkeää, että myös salkkutyöskentelyyn liittyvä arviointi tehdään. Kirjojen itsearviointitehtävät eivät kehity luokka-asteen mukana, vaikka kirjoihin lisätään materiaalia joka vuosi.

Opettajien vastauksien perusteella itsearviointi kielten opetuksessa jää jopa vain oppikirjojen varaan. Miten kirjoja voisi parantaa itsearvioinnin kannalta? Olen ehdottomasti sitä mieltä, että itsearviointia tulisi toteuttaa monipuolisemmalla tavalla. Oppilaan kirja ei välttämättä tarvitsisi minkäänlaista muutosta, jos opettajan materiaaleihin lisättäisiin erityyppisiä itsearviointi-ideoita, kuten draamaa ja kuvallista ilmaisua. Toisaalta itsearviointitehtävien tulisi mielestäni kehittyä luokka-asteen mukana. Ymmärrän, että itsearviointitehtävien on oltava aluksi yksinkertaisia ja lyhyitä, mutta taidot eivät kehity, jos kolmannen ja kuudennen itsearvioinnit ovat keskenään lähes identtisiä. Nyt vaativuusaste muuttuu vain kielisalkkuprojekteissa. Wow!-sarjan ajatus reflektiovihkosta on mielestäni erittäin toimiva idea, jos siitä ei tehdä liian pakollista. Kirjojen monivalintamuotoiset itsearviointitehtävät eivät anna oppilaan määritellä arviointikriteerejä itse (Boud 1995), mutta avoimet kysymykset ja lauseiden jatkaminen sen sijaan mahdollistavat sen. Oppimateriaalien itsearviointia tulisi kehittää kokonaisvaltaisempaan suuntaan, sillä nyt niissä korostuvat kunkin jakson sisällölliset asiat. Mielestäni olisi tarpeen, että kirjoissa olisi tietyin väliajoin yleisesti kielen oppimiseen liittyviä reflektointitehtäviä, sillä ne edistäisivät enemmän kieliminän kehittymistä. Itsearvioinnit tehtiin molemmissa kirjasarjoissa suomen kielellä, mitä ei tule mielestäni muuttaa. Arvioidessa omaa toimintaa tarkastelun kohteena on usein

tunteisiin liittyviä asioita, joita olisi varsinkin pienten oppilaiden vaikea yrittää ilmaista vieraalla kielellä.

Opettajan rooli itsearvioinnin teettäjänä korostuu, pelkällä kirjalla ei varmasti oppimisen taitoja hankita. Pohdin, voivatko oppikirjojen itsearviointitöitä olla opettajalle hyödyllisiä, jos niissä näkyy vain se, mitä oppilas on tehnyt sen sijaan, että niistä selviäisi, kuinka oppilas on päässyt siihen tilanteeseen (Cram 1995). Vaikka oppikirjojen itsearviointitehtävät ovat kovin kaavamaisia, voivat ne mielestäni vaikuttaa opettajien vetämien keskustelujen kautta positiivisella ja rakentavalla, oppimista tukevalla tavalla, jota konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan (Virta 1999, 29–30). On muistettava, että oppiminen paranee itsearviointien kautta vasta, kun niihin liitetään analysointia (Salmio, 46). Vaikka itsearviointitaitoja harjoitellaan varmasti myös muissa oppiaineissa, on se vieraiden kielten opetuksessa tärkeää kieliminän kehittymisen kannalta. Osa opettajista käyttää paljon kirjan ulkopuolisia itsearviointeja ja he haluavat, että oppilaat harjaantuisivat refleктоimaan automaattisesti. Vieraan kielen opetuksessa olisi mielestäni tärkeää käyttää nykyistä monipuolisempia itsearviointitapoja, jotta oppilaat löytäisivät itselleen sopivimmat opiskelutyyliä, eikä opetus rakentuisi pelkästään oppikirjan varaan. Monet opettajat olivat sitä mieltä, ettei itsearviointia riitä tarpeeksi aikaa. On totta, että kielten tuntimäärät vähenevät, mutta itsearviointia ei tule mielestäni ajatella vain kirjallisena tehtävänä. MacBeath ym. (2000) esittävät itsearviointia monipuolisia keinoja, kuten draaman. Monet tutkijat (mm. Cram 1995; Gronlund 1985; MacBeath 2000; Salmio 1998) korostavat keskustelua reflektionissa, joten itsearviointi ei aina välttämättä vaadi ajallisesti paljoa. Vaikka jokainen arvioi itseään jokseenkin automaattisesti (Korpinen 1996), tarvitsee itsearviointia harjoitella pitkäjänteisesti. Mielestäni jo koulutuksessa tulisi käsitellä itsearvioinnin mahdollisuuksia kokonaisvaltaisemmin ainaisten arviointilomakkeiden sijaan, jotta opettaja pystyisi perustelemaan itselleen itsearvioinnin käytön (Boud 1995). Tällä tavalla reflektionista tulisi pikkuhiljaa luonnollinen osa erilaisia oppimisprosesseja.

6.2 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksessani toteutui triangulaatio kahdella tavalla; käytin kahta eri metodia aineiston keräämiseen (metodologinen triangulaatio) ja käytin teoriaa laajasti hyödyksi (teoreettinen triangulaatio). (Gay, Mills & Airasian 2006, 405; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218). Kun opettajat kritisoivat oppikirjoja, mutta kuitenkin käyttivät niitä eniten, oli oleellista tarkastella valmiita itsearviointitehtäviä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa mittaustulosten toistettavuus ei ole tärkeä, mutta selostin tutkimustavat niin tarkasti, että niiden perusteella olisi mahdollista toistaa sama tutkimus. Kyselyyn vastanneiden joukko jäi niin pieneksi, että siitä ei voi tehdä minkäänlaisia yleistyksiä, vaikka yritinkin esittää tulokset mahdollisimman yleisessä muodossa. Yksittäisen opettajan ääni jäi mielestäni hyvin esille, sillä valitsin tulosten yhteyteen paljon lainauksia opettajien vastauksista. Enemmänkin olisin voinut lainauksia käyttää, mutta mielestäni tuli huomioida eettinen puoli. Vaikka vastaaminen onnistui täysin anonyyminä, en halunnut, että jokaisen opettajan jokainen vastaus näkyisi tutkimuksessa sanasta sanaan. Vastausten kato saattoi johtua siitä, että kyselyn teettäminen tapahtui suhteellisen myöhään keväällä, jolloin koulussa on kiireitä muutenkin. Voin vain arvella, olisinko saanut enemmän osallistujia, jos Opettaja-lehden kyselypyynnössä olisi ollut suora verkko-osoite Korppi-sovellukseen. Toisaalta kysely oli suunnattu niin laajalle ryhmälle, että ehkä opettajat ajattelivat minun saavani vastauksia riittävästi ilman omaa panostaan. Vastaajien vähyyteen saattoi vaikuttaa myös se, etteivät opettajat koe itsearviointia niin tärkeänä osana kielten opetusta, että heillä riittäisi kiinnostusta vastata siihen liittyvään kyselyyn.

Oppikirjojen tarkastelu saattoi tutkimuksen yleisemmälle tasolle ja osoitti, että opettajien vastaukset olivat kuitenkin yleistettävissä. Tarkastelin oppimateriaaleissa nimenomaan itsearviointitehtäviä, joten ainoa luotettavuutta horjuttava seikka olisi se, että muiden tehtävien yhteydessä olisi itsearviointia. Molemmista tutkittavista oppikirjasarjoista otin suoria lainauksia selkeyttäakseni itsearviointitehtäviä. Tehtävät toistivat samaa kaavaa, joten valitsemani materiaali havainnollistaa tarpeeksi. Olisin voinut liittää kopioita tehtävistä myös liitteisiin, mutta mielestäni ulkoisella muodolla ei

ollut tässä yhteydessä suurta merkitystä. Mahdolliset kuvat olivat hyvin samankaltaisia, joten ne eivät toimi pidemmän päälle motivoijanakaan.

6.3 Jatkotutkimus

Itsearviointiin aihepiiristä vieraisiin kieliin liittyen voi löytää paljon mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Ensinnäkin luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta olisi oleellista jatkaa tätä tutkimusta suuremmalla otannalla, mahdollisesti myös haastatteluja käyttämällä. Observointien kautta olisi mahdollista saada tarkempaa tietoa siitä, kuinka itsearviointia käytetään luokkatilanteissa. Tässä työssä on esitelty kirjallisuuden esittämiä itsearviointiin monipuolisia mahdollisuuksia, mutta mielestäni niitä ja niiden vaikutusta oppilaiden reflektointitaitoihin olisi tarpeen tutkia syvällisesti.

Oppilaiden näkökulmaa itsearviointiin on tutkittu yleisellä tasolla etenkin pro gradu – töissä paljon, mutta tutkimusaineistoa nimenomaan vieraiden kielten oppilasryhmien näkökulmasta kielisalkkutyöskentelyn yleistyttyä olisi mielenkiintoista selvittää. Ylipäänsä kielisalkun hyötyjä itsearviointiin ja kielten oppimiselle olisi tarpeen tutkia pitkittäistutkimuksella. Nyt tarkasteltiin itseohjautuvuuteen ohjaamista vain itsearviointiin näkökulmasta, mutta olisi tarpeen muodostaa kokonaiskuva opettajien toiminnasta myös arvioinnin ulkopuolella.

Tässä työssä analysoin kahden kielen oppikirjaa ja opettajan opasta itsearviointitehtäviä tarkastellen. Oppikirjojen kehittymisen ja ajassa mukana pysymisen kannalta olisi oleellista toteuttaa syvempi oppikirjakatsaus, jossa eri kirjasarjoja vertailtaisiin. Myös eri kielten kirjoja voisi vertailla laajemmin keskenään. Tämä tutkimus keskittyi itsearviointiin Suomessa, joten Suomen tilannetta olisi mielenkiintoista verrata muiden maiden käytänteisiin. Myös opetussuunnitelmaa voisi tarkastella oppimaan oppimisen taitojen kannalta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bachman, L. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning? Teoksessa: David Boud, Rosemary Keogh & David Walker (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. Chippenham, Wiltshire: Antony Rowe Ltd.
- Boud, D. 1995. Enhancing Learning through Self Assessment. London: Kogan Page.
- Covey, S. R. 1994. The Seven Habits of Highly Effective People. Powerful Lessons in Personal Change. London: Simon & Schuster.
- Covington, M. V. 1998. The Will to Learn. A Guide to Motivate Young People. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cram, B. 1995. Self-assessment: from theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. Teoksessa: Geoff Brindley (toim.) Language Assessment in Action. Sydney: Macquarie University.
- Deci, E. L. 1975. Intrinsic Motivation. New York: Plenum Press.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. Educational Research. An Introduction. 8. painos. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. 2006. Educational Research. Competencies for Analysis and Applications. 8. painos. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Gronlund, N. E. 1985. Measurement and Evaluation in Teaching. 5. painos. New York: Macmillan Publishing Company.
- Halinen, I. 1995. Itsearviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa: Berit Kilpinen, Kaija Salmio, Leena Vainio & Antti Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harris, M. 1997. Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal* 51/97, 12-20. Luettavissa sähköisenä <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/51/1/12?eaf> Viitattu 31.7.2008.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Holec, H. 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta – Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa: Sauli Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa: J. B. Pride & Janet Holmes (toim.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth.
- Hyvönen, T. & Välimäki, J. 1997. Itsearviointi vieraiden kielten opiskelussa lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun ammatti-instituutti. *Tempus* 6/97. 18.
- Hänninen, R. 1994. Itsestään selvä itsearviointi. Itsearvioinnin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. *Arviointi* 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Jatkuvuutta ja uusia linjauksia kielten opetussuunnitelmissa. Viitattu 19.5.2008 <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1513,29698,19926>
- Johnson, B. & Christensen, L. 2004. *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 2. painos. Boston: Pearson Education, Inc.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 202.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Hyvä itsetunto*. 10. painos. Juva: WSOY.
- Kleppin, K. & Mehlhorn, G. 2008. Sprachlernberatung im schulischen Kontext. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 38/2008. 46-51.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs (N.J.): Cambridge.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen välineenä. Teoksessa: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa: Viljo Kohonen & Ulla Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampere: Juvenes-Print – Tampereen yliopistopaino Oy.

- Kohonen, V. 2005. *Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta?* Teoksessa: Viljo Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia.* Helsinki: WSOY.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena.* Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. *Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi.* Teoksessa: Anu Räisänen & Tarja Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista.* Opetushallitus. Arviointi 6/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. 2003. *Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan?* *Kasvatus* 1/2003. 66–78.
- Kristiansen, I. 1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet.* Opetushallitus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Krumm, H-J. 2008. *Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* 38/2008. 26-28.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) 2006. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006. Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2006.* Opetushallitus. Viitattu 19.5.2008 http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf
- Lado, R. 1961. *Language testing: The construction and use of foreign language tests.* London: Longman.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Lammi, K. 2000. *Reflektio ja sen opettaminen.* Teoksessa: Viljo Kohonen & Ulla Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Linnakylä, P. 1993. *Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena – mahdollisuuksia ja rajoituksia.* Teoksessa: Erkki Kangasniemi & Raimo Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi.* Opetus 2000. Juva: WSOY.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. 2000. *Self-evaluation in European Schools. A Story of Change.* London: RoutledgeFalmer.

- Main, A. 1985. Reflection and the Development of Learning Skills. Teoksessa: David Boud, Rosemary Keogh & David Walker. (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. Chippenham, Wiltshire: Antony Rowe Ltd.
- Moon, J. A. 2004. A Handbook of Reflective and Experimental Learning. Theory and Practice. Lontoo & New York: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Morrow, K. 1979. Communicative language testing: Revolution or evolution? Teoksessa: Christopher Brumfit & Keith Johnson (toim.) The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Mäkinen, K. 1998. Peruskoulun oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen englanninkielisen tekstin tuottamisessa ja arvioimisessa. Kasvatus 4/1998. 402-417.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja N:o 46.
- Nedzinskaitė, I., Švenčionienė, D. & Zavistanavičienė, D. 2006. Achievements in Language Learning through Students' Self-assessment. Studies about Languages (Kalbu Studijos). 8/2006. 84–87. Luettavissa sähköisenä www.cceol.com/asp/getdocument.aspx?logid=5&id=337ad699-f307-4044-8f10-3bc8f9447378
- Nissilä, M-L. 1999. Oppilaan itsearvioinnille keskeinen sija. Opettaja 35/1999. 6-8. Luettavissa sähköisenä osoitteessa http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=44537
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa: Sauli Takala & Kari Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen laitos.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Puustinen, M. 2008. Kunnissa kytee kielikatastrofi. Enää kahdessa kunnassa opetetaan viittä A1-kieltä. Opettaja 1-2/2008. Viitattu 19.5.2008 http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=118908
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

- Reeve, J. 2002. Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. Teoksessa: Edward L. Deci & Richard M. Ryan (toim.) Handbook of Self-Determination Research. Rochester (NY): Rochester Press.
- Sajavaara, K., Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa: Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino.
- Salmio, K. 1995. Portfolio – Haaste arvioinnin uudistumiselle. Teoksessa: Berit Kilpinen, Kaija Salmio, Leena Vainio & Antti Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmio, K. 1998. Itsearviointi oppimisen tueksi. Ote – Opetus & teknologia 5/98. 45-47.
- Schön, D. A. 1988. Coaching Reflective Teaching. Teoksessa: Peter P. Grimmet & Gaalen L. Erickson. (toim.) Reflection in Teacher Education. Columbia University: Pacific Educational Press.
- Silvén, M., Kinnunen, R. & Keskinen, S. 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Skager, R. 1984. Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners. Advances in Lifelong Education Volume 9. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Skehan, P. 1989. Individual differences in second-language learning. London: Edward Arnold.
- Suomalainen kielikoulutus lyhytjäteistä. Opettaja 22/2007. Viitattu 19.5.2008
http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=112088
- Svedlin, R. & Walls, L. 1995. Arvioinnissako myös filosofiaa? Teoksessa: Berit Kilpinen, Kaija Salmio, Leena Vainio & Antti Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjola, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa: Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Valtioneuvoston asetus N:o 1435 3.luku 6§. Helsinki 20.12.2001.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65. Turku: Painosalama Oy.
- von Glasersfeld, E. 1995. A Constructivist Approach to Teaching. Teoksessa: Leslie P. Steffe & Jerry Gale (toim.) Constructivism in Education. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wenden, A. 1991. Learner Strategies for Learner Autonomy. New York: Prentice Hall.
- Wolff, D. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

TUTKITUT OPPIKIRJAT JA OPETTAJANOPPAAT

- Aula, T., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2007. Wow! 3 Busy Book. WSOY.
- Aula, T., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2005. Wow! 3 Ice cream island. Opettajan materiaali. WSOY.
- Aula, T., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2007. Wow! 4 Busy Book. WSOY.
- Aula, T., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2005. Wow! 4 The Dream team. Opettajan materiaali. WSOY.
- Aula, T., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2007. Wow! 5 Busy Book. WSOY.
- Aula, T., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2007. Wow! 5 The Famous Four. Opettajan materiaali. WSOY.
- Aula, T., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2007. Wow! 6 Busy Book. WSOY.
- Aula, T., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Turpeinen, E. & Westlake, P. 2006. Wow! 6 Top secret. Opettajan materiaali. WSOY.
- Rönkä, S. & Vuori-Miettinen, M-L. 2004. Mega 1. Opettajan materiaali. WSOY.
- Rönkä, S. & Vuori-Miettinen, M-L. 2005. Mega 1. Übungen. WSOY.
- Iso-Tryykäri, P., Rönkä, S. & Vuori-Miettinen, M-L. 2006. Mega 2A. Opettajan materiaali. WSOY.

Iso-Trykkäri, P., Rönkä, S. & Vuori-Miettinen, M-L. 2007. Mega 2A. Übungen.
WSOY.

Pessi, P., Rönkä, S. & Vuori-Miettinen, M-L. 2005. Mega 2B. Opettajan materiaali.
WSOY.

Pessi, P., Rönkä, S. & Vuori-Miettinen, M-L. 2004. Mega 2B. Übungen. WSOY.

LIITE: KYSELYLOMAKKEEN RUNKO

Taustatiedot

1. Sukupuoli

- nainen
- mies

2. Koulutus

- FM
- KM
- muu

3. Kuinka suuressa koulussa työskentelet?

- alle 100 oppilasta
- alle 200 oppilasta
- yli 200 oppilasta
- toimin kiertävänä kielten opettajana

4. Työkokemus

- alle 5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10–15 vuotta
- yli 15 vuotta

5. Mitä vieraita kieliä opetat?

- englantia
- ruotsia
- saksaa
- ranskaa
- venäjää
- jotain muuta, mitä?

6. Opetatko vierasta kieltä myös muualla kuin alakoulussa?

- en
- kyllä, millä luokka-asteilla?

7. Toimitko myös muiden oppiaineiden opettajana?

- en
- kyllä, olen luokanopettaja
- kyllä, mitä opetat?

8. Käyttämäsi vieraan kielen oppikirjat

Siirrymme kysymyksiin vieraiden kielten opetuksesta ja itsearviointista. Vastaa kysymyksiin mahdollisimman tarkasti ja perustellen.

9. Mikä on mielestäsi tärkeintä vieraan kielen opetuksessa?

10. Miten määrittelisit itsearvioinnin omin sanoin?

11. Kuinka usein käytät opetuksessasi oppilaan itsearviointia opetusryhmää kohden?

- viikoittain
- kuukausittain
- harvemmin

Perustele vastauksesi.

12. Mitä hyötyä koet itsearviointista olevan oppilaille?

13. Koetko itse saavasi hyötyä oppilaiden itsearvioinneista? Kuvaile mahdollisimman tarkasti.

14. Missä vaiheessa kielten opiskelua itsearviointi pitäisi mielestäsi aloittaa? Perustele vastauksesi.

15. Millaisia itsearviointeja teetät oppilaillasi?

16. Miten ohjaat oppilaitasi itsearvioinnin teossa?
17. Miten motivoit oppilaitasi itsearviointiin?
18. Onko vieraiden kielten oppikirjoista ja opettajanoppaista mielestäsi apua oppilaan itsearvioinnin toteuttamiseen? Perustele.
19. Oletko saanut koulutusta tai ohjausta itsearviointiin liittyen? Kerro millaista.
20. Kokisitko tarpeelliseksi saada koulutusta tai ohjausta, jotta saisit itsearvioinnista tehokkaamman työkalun vieraan kielen opetukseen?
21. Muuta, mitä haluaisit sanoa vieraiden kielten opetukseen ja itsearviointiin liittyen?