Eeva-Kaisa Happonen

Roosa Tuominen

LAPSET ARVIOIJINA JA OSALLISINA KOULUN ARJESSA

- Oppilaiden arviointikäsityksiä etsimässä

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2014

Tiivistelmä

Happonen, E-K. & Tuominen, R. 2014. LAPSET ARVIOIJINA JA OSALLISTUJINA – OPPILAIDEN ARVIOINTIKÄSITYKSIÄ ETSIMÄSSÄ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. 86 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia arviointikäsityksiä oppilailla on. Lähtökohtana oli tavoittaa oppilaan subjektiivinen kokemus arvioinnista koko laajuudessaan. Tutkimuksen myötä pyrittiin tuomaan esiin lasten näkökulmat aiheeseen ja säilyttämään heidän antamansa merkitysyhteydet.

Tutkimukseen osallistui 22 saman kolmannen luokan oppilasta, jotka olivat iältään 9-10-vuotiaita. Tutkimusaineisto kerättiin piirroslomakkeilla ja yksilöhaastatteluilla. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti laadullisella sisällönanalyysillä mukaillen Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) mallia. Analyysin myötä aineisto jaettiin kuuteen eri pääkategoriaan: arvioinnin kohde, arvioinnin tyyppi, arvioinnin tekijä, arviointiympäristö, arvioinnin sosiaalinen ulottuvuus sekä tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että oppilaan käsitys arvioinnista on moniulotteinen. Arviointi nähtiin useimmiten osana laajempaa oppimisprosessia, jonka myötä oppilas sai tietoa osaamisestaan ja kehittymistarpeistaan. Oppilaat kokivat roolinsa arvioinnissa aktiiviseksi ja siten itsensä osalliseksi ja vastuulliseksi omassa oppimisessaan. Vastauksista välittyi pääosin positiivisia tunnekokemuksia arviointiin liittyen. Luokan toimintakulttuurilla on merkittävä osa oppilaiden arviointikäsityksen muodostumisessa.

Avainsanat: arviointi, oppilaat, käsitykset, osallisuus, piirustukset, perusopetus

Sisällys

1 JOHDANTO 5

2 MITÄ ARVIOINTI ON? 8

2.1 Arvioinnin lähtökohdat ja päämäärät 8
2.2 Arviointikokemusten merkitys 11

3 OPPILAAN OSALLISUUDEN NÄKÖKULMAT ARVIOINTITYÖN TAUSTALLA 13

3.1 Yhteiskunnallinen näkökulma lapsen osallisuuteen 13
3.2 Oppilaan osallisuus pedagogisesta näkökulmasta 15
3.3 Oppilaan osallisuuden hyödyntäminen ammatillisen kehittymisen kannalta 16

4 PIIRROKSET ARVIOINTITUTKIMUKSEN VÄLINEENÄ 18

4.1 Piirrokset keskiössä Harrisin, Harnettin ja Brownin arviointitutkimuksessa 18
4.2. Piirrosten hyödyntäminen Remesalin arviointitutkimuksessa 19

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ 22

6 MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TUTKIMUKSEN KULKU 23

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa 23
6.2 Aineistonkeruu 24
6.3 Aineiston analyysi 27
6.3.1 Piirroslomakkeiden analyysi 28
6.3.2 Haastatteluiden analyysi 30
6.4 Luotettavuus 33
6.5 Eettiset ratkaisut 36

7 ARVIOINNIN MONET ULOTTUVUUDET OPPILAIDEN KÄSITYKSISSÄ 39

7.1 Arvioinnin kohde arviointikäsityksen määrittäjänä 39
7.2 Arviointityypit oppilaiden käsityksissä 46
7.3 Kuka arvioi? 58

7.4 Ympäristö arviointitilanteen kuvaajana 62
7.5 Arvioinnin sosiaalista ulottuvuutta kartoittamassa 64
7.6 Oppilaiden tunnekokemuksia arvioinnista 67

8 POHDINTA 75

8.1 Päätulosten antia 75
8.2 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset . 77

LÄHTEET 79

LIITTEET 87

Liite 1. Piirroslomake 87

1 Johdanto

Arviointi on aina ajankohtainen sekä olennainen osa koulua, sillä se on mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994). Arvioinnilla pyritään tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja luomaan edellytykset realistisen minäkuvan muodostamiseksi. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tulee oppilaalle tarjota eväät hankkia itse arviointitietoa itsestään ja osaamisestaan. Velvollisuus itsearviointitaitojen kehittämiseen tulee ilmi jo perusopetuslaissa (628/1998). Arviointi ei kuitenkaan kohdistu vain yksilöön ja hänen ominaisuuksiinsa, sillä arvioinnin tavoitteena ovat myös koulutuksen kehittäminen ja oppimisen edellytysten parantaminen. Osa opettajan ammattitaitoa on ymmärtää arvioinnin merkitys ja tavoitteet koko laajuudessaan.

Arvioinnista käytävä keskustelu on tällä hetkellä erityisen ajankohtaista, sillä valtakunnallisen opetussuunnitelman on tarkoitus astua voimaan vuonna 2016. Uudistuvan opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on selkeyttää ja yhtenäistää sekä arvioinnin tehtäviä että käytänteitä. Muun muassa Helsingin Sanomissa hiljattain julkaistussa artikkelissa käsiteltiin arvioinnin mielivaltaisuutta (HS 6.5.2014). Artikkelissa otetaan kantaa väitöstutkimukseen, jonka mukaan oppilaan temperamentti vaikuttaa liikaa kouluarvosanoihin.

Keskustelua ja uutta tutkimustietoa tarvitaan, jotta koulutusjärjestelmällä olisi valmiuksia vastata sitä koskeviin muutoksiin. Uudistuvat tavoitteet asettavat vaatimuksia erityisesti sille, mitä ja miten opitaan. Koska arviointi on olennainen osa koko oppimisprosessia, myös arviointia tulee tarkastella uusista näkökulmista. (Ihme 2009, 17.) Arviointia koskevat tutkimukset ovat käsitelleet muun muassa eettisyyttä, oppilaan minäkäsityksen kehittymistä ja temperamentin vaikutusta arvosanoihin (ks. esim. Atjonen 2007; Ihme 2009; McInerney, Brown, Liem 2009; Lundahl 2011; Mullola 2012). Tässä tutkimuksessa arviointiin perehdytään yhä vahvemmin oppilaan näkökulmasta. Tarkoituksenamme on saattaa lapsen ääni kuuluviin ja siten

tuoda näkyväksi arviointia koskevia käsityksiä. Haluamme siis omalta osaltamme olla mukana virittämässä arvioinnista käytävää keskustelua ja herättää uusia ajatuksia.

Oppilaiden käsitykset kiinnostavat meitä tutkijoina, ja erityisesti tulevina luokanopettajina, sillä suhtautuminen arviointiin on vahvassa yhteydessä siihen, miten arviointi koetaan (Luukka ym. 2008, 119). Arviointiin voi liittyä vahvojakin negatiivisia tuntemuksia, jotka voivat joissain tilanteissa jopa muodostua oppimisen esteiksi (Koppinen ym. 1994, 20-21; Luukka ym. 2008, 119). Oppilaiden arviointikäsitysten tutkiminen tekee näkyväksi sen, kuinka paljon opettaja voi luomallaan toimintakulttuurilla vaikuttaa siihen, millainen kokemus oppilaille arvioinnista syntyy. Tutkimuksessamme oppilaiden arviointikäsityksiä lähestytään seuraavien kysymysten kautta: mitä arviointi on, miksi arviointia tehdään ja miten oppilaat arvioinnin kokevat.

Arviointikäsitysten tarkastelu kertoo yksilön kokemuksista, mutta se luo kuvaa myös laajemmassa mittakaavassa. Tutkimuksemme edetessä on yhä voimakkaammin noussut esiin lasten kokemus omasta osallisuudestaan osana arviointiprosessia. Oppilaan osallisuuden korostaminen on viime vuosi ollut kasvava suuntaus koulutuspoliittisessa keskustelussa, jonka vaikutukset ovat alkaneet näkyä myös kentällä (Lodge 2005, 126-127). Tämän havainto osoittaa, millaiset arvot ja tavoitteet osaltaan suuntaavat opettajan toimintaa ja koko koulutusjärjestelmää tällä hetkellä.

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen ja aineistonkeruumenetelminä käytimme oppilaiden piirustuksia ja teemahaastattelua. Teoreettinen pohja rakentuu luvuista kaksi, kolme ja neljä. Luvussa kaksi määrittelemme arviointia käsitteenä ja tuomme esiin tutkimuksemme kannalta olennaisia näkökantoja. Keskeisimpänä teemana aineistosta nousi esiin oppilaiden osallisuus, jota käsittelemme luvussa kolme. Koska aineistomme rakentuu vahvasti oppilaiden tuottamien piirrosten ympärille, esittelemme neljännessä luvussa joitakin tutkimuksemme kannalta keskeisiä tutkimuksia, joissa aineistona on käytetty

piirroksia. Viidennessä pääluvussa tuomme esiin asettamamme tutkimustehtävän, jonka jälkeen luvussa kuusi kuvaamme tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja ja sen kulkua. Seuraavassa pääluvussa esittelemme saamamme tulokset kuuden eri kategorian avulla. Viimeisessä pääluvussa pohdimme tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia ja teemme johtopäätöksiä sekä käsittelemme tutkimuksemme hyödyllisyyttä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Mitä arviointi on?

Arviointi on koulussa arkipäiväinen ilmiö ja merkittävä osa oppimista (esim. Koppinen ym. 1994, Atjonen 2007, Ihme 2009). Se, miten arviointiin suhtaudutaan, ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Oppilaiden arviointikäsitysten tulkinnan taustalle tarvitaan kattava teoreettinen pohja, käsitysten taustan ja monimuotoisuuden ymmärtämiseksi. Arvioinnista puhuttaessa on tärkeää kartoittaa, mikä arviointityötä pohjimmiltaan ohjaa, mihin arvioinnilla pyritään sekä millaisia vaikutuksia sillä on. Tästä syystä on olennaista selventää arvioinnin lähtökohtia, päämääriä ja vaikutuksia koulun arviointityöhön liittyvien seikkojen kautta. Näihin arvioinnin näkökulmiin perehdytään seuraavissa luvuissa.

2.1 Arvioinnin lähtökohdat ja päämäärät

Koulun yhteydessä arviointi voidaan ymmärtää kapea-alaisesti yksilöön ja hänen ominaisuuksiinsa liittyvänä arviointina tai laajemmin, koko koulutusjärjestelmää koskevana arviointina. Kun arviointia käsitellään sen suppeamman määritelmän mukaisesti yksilötasolla, käytetään siitä kirjallisuudessa englanninkielistä termiä *assessment* (Soininen 1997, 10-16; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2006). Termillä *evaluation* viitataan arvioinnin laajempaan merkitykseen, joka sisältää oppilasarvioinnin sekä koulun ja koulutusjärjestelmän arvioinnin. (Turunen 1999, 10-12; Black ym. 2006, 111-112.) Arviointikirjallisuudessa evaluaatiota käytetäänkin yleisesti arviointi-sanan synonyyminä (ks. esim. Koppinen ym. 1994, 8; Soininen 1997, 10-15; Ihme 2009, 89).

Arviointi on laaja käsite, joka voi tilanteesta riippuen sisältää erilaisia merkityksiä. Käsitteen määrittelyn selkeyttämiseksi on syytä pohtia, millä tasolla tapahtuvasta arvioinnista on kysymys. Soinisen (1997, 11) mukaan

käsitteen määrittelyn ongelmallisuutta osoittaa se, että määrittelyssä on otettava huomioon monia eri näkökulmia. Hän nostaa esiin seuraavat osa-alueet:

1. **Mitä arvioidaan:** Esimerkiksi yksilön kokonaispersoonallisuuden kaikki osa-alueet.
2. **Ketä arvioidaan:** Minkä ikäinen peruskoulun oppilas on kyseessä?
3. **Miten arvioidaan:** Käytettävät arviointimenetelmät ja -mallit.
4. **Kuka arvioi:** Arvioinnin voi suorittaa opettaja, oppilas tai huoltaja.
5. **Milloin arvioidaan:** Arviointi sidotaan ja suunnitellaan erilaisiin kasvatuksen tai koulutuksen ajankohtiin.
6. **Miksi arvioidaan:** Tietoa voidaan tarvita esimerkiksi diagnosointiin, arvosanojen määrittämiseen, motivaation ylläpitämiseen, oman työmme tai itsemme kehittämiseksi.

Atjonen (2009) käsittelee arviointia määrittelevi kysymyksiä samansuuntaisesti, mutta hän lähestyy kysymyksiä myös eettiseltä kannalta. Hänen mukaansa kohteen valinta, eli se *mitä* arvioidaan, on vääjäämättä arvokysymys. Se, mitä arvioidaan, vaikuttaa myös vahvasti siihen, mitä opiskellaan ja opitaan. Arvioinnin menetelmälliset *miten*-kysymykset liittyvät erityisesti arvioitavan rooliin arviointiprosessissa. Esimerkiksi itsearvioinnissa oppilaan rooli on aktiivinen ja hän on arvioinnin subjekti. Perinteisessä kokeessa oppilas jää arvioinnin objektiksi. *Kuka*-kysymysten avulla tätä roolikysymystä voidaan pohtia ja avata edelleen. Joskus arvioinnin onnistumiseen vaikuttaa se, kuka arvioinnin tekee, usein voi olla perusteltua ottaa erilaisia sidosryhmiä mukaan arviointiin. Se, *milloin* arviointia tehdään, saattaa viestiä siitä, miten arvioija arvioitavien kyvyt näkee. Jatkuvan palautteen ja arvioinnin periaatteita noudatettaessa arvioitaville tarjotaan kehittymisen mahdollisuus. Mikäli arviointi toteutetaan vasta opintojakson lopussa, se voi antaa kuvan, ettei arvioitavien kehittymismahdollisuuksiin uskota. Erityisesti *miksi*-kysymyksiin liittyy vaikeita eettistä pohdintaa vaativia teemoja. Ylipäätään on tarpeen pohtia, miksi tietyt tavoitteet tai tehtävät on asetettu arvioitaviksi ja opiskelun arvoisiksi. (Atjonen 2009, 21-23, 61.)

Olennaista on, että sekä opettajalla, oppilaalla ja vanhemmilla on selkeä käsitys siitä, miksi, miten ja mitä arvioidaan (Paalasmaa 2014, 144).

Arvioinnin taustalla ovat arvostukset, jotka luovat tavoiteltavina pidettyjä päämääriä, kohdearvoja. Arvioinnilla pyritään osoittamaan, miten nämä päämäärät on saavutettu. Kouluinstituution sisällä on omia kohdearvojaan, jotka kuitenkin pitkälti heijastelevat yhteiskunnan arvostuksia. (Turunen 1999, 59-76.) Yksinkertaisimmin määritellen kasvatusalan arviointi tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä (Atjonen 2007, 19). Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmaistut tavoitteet ohjaavat opetustyössä tapahtuvan arviointityön perusteita. Arvioinnilla saatua tietoa hyödynnetään opetustyön päätöksenteossa. (Ihme 2009, 89.) Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua, kuvata asetettujen tavoitteiden saavuttamista, sekä auttaa oppilasta muodostamaan realistinen käsitys oppimisestaan ja kehittymisestään. Arvioinnilla pyritään siis oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen (Opetushallitus 2004, 262). Myös perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa arviointiin, jonka tulee olla opiskelua ohjaavaa ja kannustavaa sekä kehittää itsearviointitaitoa.

Arviointitietoa tulee hankkia monipuolisilla menetelmillä (Perusopetuslaki 628/1998; Ikonen, ym. 2001, 92; Ihme 2009, 104). Menetelmä valitaan sen perusteella, millaista tietoa sen avulla halutaan saavuttaa. Oppilasarvioinnin tehtävänä on todeta, motivoida, ohjata sekä ennustaa oppimista. Arvioinnin päämäärä vaikuttaa siihen mitä arviointityyppiä käytetään. Oppilasarviointi jaetaan diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen tyyppiin. (Koppinen ym. 1994, 27; Atjonen 2007, 66-69.) *Diagnostisen arvioinnin* avulla selvitetään oppimis- ja toimintaedellytyksiä, ja sen tehtävänä on todeta, ohjata ja ennustaa oppimista. Arviointi toteutetaan siten opiskelujakson alussa tai vaikeuksien ilmetessä. Testit, kyselyt, keskustelut ja havainnointi edustavat diagnostisen arvioinnin menetelmiä, joiden avulla opettaja saa palautetta oppimisedellytyksistä. (Atjonen 2007, 66-68; Woolfolk 2009, 494-496.) Kun

arvioinnin päämääränä on säädellä, ohjata tai motivoida oppimista ja opetusta, käytetään *formatiivista arviointia*. Tärkeintä formatiivisessa arvioinnissa on, että oppilaalle voidaan antaa palautetta läpi koko oppimisprosessin. Jatkuva arviointi ja palautteen antaminen mahdollistuvat formatiivisen arvioinnin menetelmien myötä. Esimerkiksi kotitehtävien tekeminen, arviointikeskusteluiden käyminen ja portfoliotyöskentely antavat oppilaalle tietoa osaamisestaan, jota hän voi hyödyntää loppuosan opiskelussa. *Summatiivinen arviointi* kokoaa ja ennustaa sekä on koulutusjärjestelmän yleisin arviointityyppi. Sen menetelminä käytetään muun muassa kokeita, näyttöjä ja testejä sekä kansainvälisiä vertailevia arviointeja, jotka sijoittuvat aina opiskelujakson loppuun. Summatiivisella arvioinnilla saavutetusta palautteesta hyötyvät eniten ulkopuoliset päättäjät, koulu sekä opettaja. Arvioinnin eri muodot eivät sulje toisiaan pois, vaan niitä käytetään useimmiten yhdessä ja toisiaan täydentäen. (Black ym. 2006; Atjonen 2007, 66-69; Smith & Lipnevich 2009, 279-282; Segers, Dochy, Gijbels & Struyven 2009, 301-307; Lundahl 2011, 11.) Tämän tutkimuksen tulokset painottuvat formatiivisen, opintojen aikaisen arvioinnin eri muotoihin. Opintojen aikaisen arvioinnin katsotaankin olevan tärkein osa arviointia (Paalasmaa 2014, 142).

2.2 Arviointikokemusten merkitys

Kasvava lapsi ei kykene tarkastelemaan omaa tekemistään erillisenä itsestään ja minäkäsityksestään. Yksittäiset arvioinnit saattavat tästä syystä antaa oppilaalle kuvan, että hän on joko hyvä tai huono. Näkemys arvioinnin positiivisesta vaikutuksesta oppimiseen ja opetukseen on tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaiden parempaan suoriutumiseen ja korkeampiin arvosanoihin (Remesal 2009, 31). Arvioinnin vaikutus oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen ja oppimiseen tekee siitä oppilaan kannalta merkittävän. Arviointi kohdistuu minäkäsityksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin, kuten mitä osaan, missä olen hyvä ja mitkä ovat heikkouksiani (Törmä 2011, 120-123).

Jokainen oppilas kokee arvioinnin omista lähtökohdistaan. Arvioinnin kokemiseen ovat yhteydessä muun muassa lapsen ikä, sukupuoli, temperamentti, koulumenestys, aiemmat kokemukset arvioinnista sekä minäkäsitys. Pohja oppilasarvioinnille syntyy oppilaan lähtökohtien ja yksilöllisten ominaisuuksien huomioimisesta. (Törmä 2011, 125.) Oppilaan käsitys arvioinnista vaikuttaa myös siihen, millä tavoin hän ottaa palautteen vastaan (Remesal 2009, 31). Opettajan myönteinen ja kannustava arviointipalaute on tärkeää kaikille oppilaille, mutta erityisesti oppimiselleen ja itsetunnolleen tukea kaipaaville oppilaille (Törmä 2011, 140).

Arvioinnin oppimisen ja minäkäsityksen kannalta myönteisistä tavoitteista huolimatta voi sillä olla erityisen kielteisiä vaikutuksia. Arviointi voidaan kokea ahdistavana, kontrolloivana ja oppimista häiritsevänä. (Koppinen ym. 1994, 20-23; Luukka ym. 2008, 119.) Negatiiviset vaikutukset syntyvät erityisesti vertailusta ja kilpailuasetelmasta. Pääasiallisesti kokeet ja testit saavat aikaan sellaisia olosuhteita, joissa oppilaiden välinen vertailu ja kilpailu korostuvat. (Black ym. 2006, 11; Gao 2009, 107-108.) Arviointimenetelmien vastavuoroisuus ja monipuolisuus vähentävät arvioinnin kielteisiä vaikutuksia, sillä ne monipuolistavat oppilaan mahdollisuuksia osoittaa tietojaan ja taitojaan (Atjonen 2007, 65; Cowie 2009, 101). Oppilaita tulisi etenkin rohkaista vertais- ja itsearvioinnin kautta tarkastelemaan omaa kehitystään. Samalla heille tulee antaa tilaisuus korjata suoritustaan. (Black ym. 2006, 53-57.) Itsearvioinnin avulla käsitys osaamisesta selkiytyy etenkin oppilaalle itselleen, mutta myös opettajalle ja vanhemmille (Eloranta 2000, 74).

3 Oppilaan osallisuuden näkökulmat arviointityön taustalla

Lasten osallisuuden luonteen ja laajuuden määrittää pitkälti aikuisten kontrolli ja se, miten lapset huomioidaan yhteisössä. Lasten näkökulmien esiin nostaminen ja huomioon ottaminen kasvatustyössä liittyvät olennaisella tavalla lapsen osallisuuteen. Arvioinnilla voidaan tukea oppilaan osallisuutta käyttämällä sellaisia arviointimenetelmiä, jotka mahdollistavat lasten omien mielipiteiden ja näkemysten esiin tulemisen. Tämänkaltainen pedagoginen toimintamalli edellyttää opettajalta aitoa kiinnostusta lasten maailmaa kohtaan. (Turja 2004, 9-19; Turja 2007, 167-168; Salminen 2013.) Liian romanttiset ja sentimentaaliset näkökulmat voivat kuitenkin aliarvioida lasten aseman ihmisinä, joiden mielipiteet, käsitykset ja valinnat tulee ottaa vakavasti. Kasvatustyötä tekevän aikuisen tulee antaa arvoa lasten kyvyille muodostaa mielipiteitä ja ajatuksia itsestään ja kokemuksistaan. (Wood 2000, 31-32.) Olennaista on myös se, että lapsi on itse tietoinen hänelle annetuista vaikuttamisen mahdollisuuksista. Lasten kuuleminen ja osallisuuden vahvistaminen arjen pedagogisessa toiminnassa on yksi keskeinen laadukkaan kasvatus- ja opetustyön tekijä monestakin eri syystä. (Turja 2007, 168, 171.) Seuraavaksi näitä perusteluita tarkastellaan kolmen eri tason näkökulmasta.

3.1 Yhteiskunnallinen näkökulma lapsen osallisuuteen

Nykyinen lapsuuskäsitys korostaa lasten tasa-arvoista asemaa suhteessa aikuisiin sekä aktiivista roolia omaan elämäänsä ja ympäristöönsä vaikuttavana subjektina. Lapsuus nähdään yhä vahvemmin omana tärkeänä elämänvaiheenaan, eikä ainoastaan valmistautumisena aikuisuuteen. Lapsilla on oltava oikeus ja mahdollisuus ilmaista omia näkemyksiään ja osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla

tavalla. (Wood 2000, 31-35; Turja 2007, 167-169; Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 164-165; Paalasmaa 2014, 125-129.) Tämä oikeus on kirjattuna jopa Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12), joka linjaa monia suomalaisia kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2004) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2000). Näiden asiakirjojen arvopohjan muodostavat ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia, jotka eri tilanteissa ohjaavat kasvattajia tukemaan lapsen osallisuutta ja huomioimaan heidän näkemyksensä arjen kasvatustyössä (Turja 2007, 169).

Lasta osallistavan kasvatuksen yksi pyrkimys on ohjata lasta aktiiviseen kansalaisuuteen. Nykymaailman ongelmat haastavat koulun opettamaan ja mahdollistamaan oppilaiden osallisuuden eri tasoilla, jotta oppilaat omaksuisivat aktiivisen toimijuuden edellyttämiä taitoja. Osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaa demokraattisten toimintaperiaatteiden yhdessä opettelua, toisten kuuntelemista, sopimusten tekemistä ja neuvottelua. Demokraattisten toimintatapojen tulee olla kiinteä osa koulun toimintakulttuuria, jotta ne olisivat nähtävissä ja opittavissa. (Holden & Clough 2000, 13; Lodge 2005, 127-128; Turja 2007, 170; Manchester 2012, 1-4.)

Vaikka lapsen kuulemista ja osallisuutta korostava näkökulma on laajasti tiedostettu ja tunnustettu, on kasvatustyön tekijöiden käytännön toiminnassa edelleen asenteellisia ja taidollisia esteitä (Turja 2007, 169). Lasten osallistumisen esteeksi voi muodostua kasvatusalan ammattilaisten ja lasten vanhempien pelko siitä, että ottamalla huomioon lasten mielipiteet heidän oma auktoriteettinsa kasvattajina heikentyy tai kaventuu (Aula 2011, 35). Valtasuhteen muutos nähdään haitallisena, sillä joidenkin näkemysten mukaan lasten ei tarvitse osallistua päätöksentekoon. Lasten ajatellaan olevan jo liikaakin äänessä ja aikuiset ovat vakuuttuneita tietävänsä itse paremmin, mikä lapselle on parasta. Aikuiset voivat myös kuvitella osallistumisen lyhentävän lapsuutta. (Thomas 2000, 52-53; Turja 2007, 169; Aula 2011, 35.) Tosiasiassa

lapsen kuunteleminen ja mielipiteiden huomioiminen vain osoittavat arvostusta lapsuutta kohtaan (Wood 2000, 31; Aula 2011, 35).

3.2 Oppilaan osallisuus pedagogisesta näkökulmasta

Koulussa osallisuus rakentuu oppilaan aktiivisesta roolista ja vaikutusmahdollisuuksista itseään koskevissa asioissa. Osallisuuden vahvistamista perustellaan nykyisellä kehitys- ja oppimiskäsityksellä, jonka mukaan opetuksen tulee olla lapsilähtöistä. (Turja 2007, 170-171; Salminen 2013.) Kokonaisvaltaisesti ymmärrettynä lapsilähtöisyyden tavoitteena on ymmärtää lasta. Lasta aktivoiva opetus pyritään rakentamaan lapsen kehitysvaiheisiin pohjautuvan tiedon ja havaintojen mukaan. Vaikka lapsilähtöisessä opetuksessa oppilas on keskiössä, ei sillä kuitenkaan tarkoiteta lapsijohtoisuutta. Lasta ei myöskään ole tarkoitus jättää omaan varaan, vaan ylin vastuu oppimisesta on aina oltava aikuisella. (Paalasmaa 2014, 61.) Esimerkiksi lapsen mukaan ottaminen yhteisen toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon ei tarkoita, että kasvattajan olisi toteutettava jokaisen oppilaan jokainen toive (Thomas 2000, 151-152; Turja 2007, 170).

Opettaja voi pedagogisilla ratkaisuillaan estää tai lisätä oppilaiden osallisuutta. (Holden 2000, 46; Rasku-Puttonen 2006, 120; Salminen 2013.) Kasvattajalta vaaditaan valmiutta kohdata kognitiivisia konflikteja sekä pedagogista uskallusta ja riskinottoa, jotta hän kykenee huomiomaan lasten näkökulman ja potentiaalin (Turja 2007, 191-193). Tutkiva oppiminen, ongelmanratkaisutehtävät ja yhteistoiminnalliset työtavat lisäävät oppilaan osallisuutta. Nämä työtavat perustuvat lapsen luontaiseen uteliaisuuteen, monitieteiseen ja tieteitä integroivaan aiheesta käsin lähtevään oppimiseen sekä oppilaiden keskinäiseen yhteistyöhön. (Asunta 2000, 107-113; Paalasmaa 2014, 85-89.) Lisäksi työtavat mahdollistavat vuorovaikutuksen, jossa lapsi saa ilmaista ja perustella omia näkemyksiään sekä tilaisuuden oppia kuuntelemaan

muita. (Wood 2000, 42-43; Saloviita 2006, 45-48, 171.) Arviointimenetelmistä erityisesti itsearviointi ja porfolioon perustuva arviointi ovat lasta osallistavia, sillä ne antavat oppilaalle tilaa ja vapautta omien mielipiteiden ilmaisemiseen (Paalasmaa 2014, 137-144). Myös arviointikeskustelu palvelee tätä tarkoitusta. Arviointikeskustelun tarkoituksena on auttaa oppilasta nykytilan arvioinnin pohjalta etenemään opinnoissaan, joten kehityskeskustelu on arviointikeskustelua kuvaavampi nimitys. (Hongisto 2000, 92-94.) Edellä mainittujen arviointimenetelmien avulla lapsi saa kokea olevansa arvostettu ja pystyvänsä vaikuttamaan ympäristöönsä, mikä lisää hänen myönteistä käsitystä itsestään (Turja 2007, 171). Osallistumisen mahdollisuudet lisäävät myös oppilaan oppimismotivaatiota, sitoutumista sekä oppimiselle otollista emotionaalista virettä (de Winter 1997, 116; Turja 2007, 170). Myönteinen minäkäsitys, motivoituneisuus sekä oikeanlainen asenne oppimista kohtaan ovat puolestaan merkittävässä yhteydessä oppimiseen ja myöhempään koulussa suoriutumiseen (Aunola 2005, 105-126; Keltikangas-Järvinen 2010, 40-43; Aro ym. 2014, 10). Opettajan tulisikin pedagogisia ratkaisuja pohtiessaan kehittää sellaisia toimintatapoja, joilla edesautetaan lasten kuulemista, itseilmaisua sekä tiedostettua osallisuutta (Turja 2007, 173).

3.3 Oppilaan osallisuuden hyödyntäminen ammatillisen kehittymisen kannalta

Kasvatusalalla työskentelevän henkilön asiantuntijuuteen kuuluu olennaisena osana aito kiinnostus itsensä kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen idean ymmärtämiseen (Paalasmaa 2014, 122). Kolmas lapsen osallisuutta perusteleva näkökulma nouseekin kasvattajien oman ammatillisen kehittymisen lähtökohdista. Uusien ajatusmallien ja käsitteiden omaksuminen tiedollisella tasolla ei yksistään riitä kehittymisen tueksi, sillä uusi muodollinen tieto opitaan usein vain pinnallisesti. (Turja 2007, 173-174.) Ilman reflektiota kasvattaja toimii yhä aiemman käytännöllisen ja kokemuspohjaisen tiedon sekä

uskomusten varassa. Asiantuntijuuden kehittymisen edellyttämä reflektio mahdollistaa toiminnan taustalla olevan hiljaisen tiedon ja uskomusten suhteuttamisen muodolliseen tietoon. (Korkeakoski 2004, 170, 174-174; Turja 2007, 173-174.)

Oman toiminnan taustojen ja vaikuttimien pohtiminen vaati usein arkikäsitysten ja tieteellisen tiedon ristiriitaisuuksien myöntämistä ja esiin tuomista. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii kaikkien työyhteisön jäsenten näkemysten, tiedon ja kokemusten hyödyntämistä. Tämänkaltainen ammatillisen kehityksen kokonaisvaltaisuus tarkoittaa jatkuvaa koko yhteistyön tasolla tapahtuvaa eri yksilöiden välistä vuorovaikutusta. (Kupila 2004, 113-116; Poikonen 2004, 139-147; Atjonen 2007, 113.) Kun tätä näkökulmaa tarkastellaan laajemmin, opettajat jotka kykenevät näkemään lapset osana työyhteisöä voivat rikastuttaa oman toimintansa pohdintaa entistä enemmän.

Lasten osallisuus mahdollistaa uusia ja innovatiivisia tapoja tarkastella koulun arkea, sillä he kokevat asiat merkityksellisiksi sen hetkisistä tavoitteistaan ja kokemuksistaan käsin. Aikuiset puolestaan keskittyvät tavoitteisiin, jotka tähtäävät pidemmälle lasten tulevaisuuteen. Tällöin opettajalta vaaditaan kykyä omaksua lapsen näkemykset silloinkin, kun hän ei itse löydä mieltä ja merkitystä omista lähtökohdistaan. Olennaista on kuunnella avoimesti ja suhtautua vakavasti lasten esittämiin näkemyksiin. Lasten näkemykset voivat osaltaan herättää kasvattajan tarkastelemaan toimintaansa ja sen taustalla olevia ajatusmalleja sekä uskomuksia. Erilaisten näkökulmien ja ajattelullisten ristiriitojen muodostuminen saavat opettajan näkemään oman toimintansa uudella tavalla. Näin ollen opettaja voi muuttaa ja kehittää pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa. (Turja 2007, 174-176, 178-180, 191-194.) Muun muassa lasten tekemät itsearvioinnit ja heidän mielipiteidensä selvittäminen tarjoavat opettajalle mahdollisuuden päästä käsiksi lasten ajatuksiin koulutyön kehittämiseksi.

4 Piirrokset arviointitutkimuksen välineenä

Taidepohjaisten menetelmien hyödyntämisellä ei ole kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vielä samanlaista tiedestatusta kuin perinteisemmillä menetelmillä (Kansanen 2004, 19; Xu, Read, Sim, McManus & Qualter 2009, 225), mutta niiden käyttö on viime vuosina yleistynyt (ks. esim. Alerby 2000; Bombi, Pinto & Cannoni 2007; Remesal 2009; Harris ym. 2009). Tämä tutkimus pohjautuu vahvasti lasten tuottamaan piirrosaineistoon. Koska piirrosaineiston käyttäminen on menetelmällisesti vähemmän tunnettu, seuraavissa kappaleissa esitellään muita samankaltaista menetelmää käyttäneitä tutkimuksia.

4.1 Piirrokset keskiössä Harrisin, Harnettin ja Brownin arviointitutkimuksessa

Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) tutkimus on osa laajempaa uusi-seelantilaista projektia, jonka tarkoituksena on selvittää yhteyksiä opettajien arviointikäsitysten ja heidän käyttämiensä arviointimenetelmien sekä oppilaiden arviointikäsitysten ja heidän akateemisten saavutustensa välillä. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli tutkia oppilaiden arviointikäsitysten välisiä variaatioita sekä sitä, millaisena oppilaat näkevät arvioinnin.

Tutkimuksen aineisto koostuu piirroslomakkeista sekä valikoitujen ryhmien ryhmähaastatteluista. Tutkijat käyttivät piirrosten hankinnassa ”piirrä kuva” -tekniikkaa. Piirrokset analysoitiin käyttäen sisällönanalyysiä. Niistä etsittiin sellaisten sanojen ja kuvien toistuvuutta, joiden katsottiin välittävän oppilaiden käsityksen arvioinnista ja sen tarkoituksesta. Tämän menetelmän avulla tutkijat pyrkivät tunnistamaan aineistossa ilmenevät merkittävimmät suuntaukset. Haastatteluiden tarkoituksena oli hankkia tietoa, jonka avulla tutkijat voisivat paremmin ymmärtää, mitä oppilaat olivat piirtäneet ja miksi he sen piirsivät. Aineisto jaettiin kahteen eri ryhmään. Ensimmäisestä ryhmästä etsittiin pää- ja

alakategoriat. Tätä kategorisointia testattiin toiseen ryhmään ja muokattiin sen perusteella, kunnes pää- ja alakategoriat tarkentuivat. Tämän jälkeen tutkijat analysoivat piirrokset kategorioiden mukaisesti. (Harris ym. 2009, 57-60.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin osa oppilaista kuvasi kokeita tai kokeen tyyppisiä testejä vastauksissaan. Vertais- ja itsearviointia oli vastauksissa puolestaan vähän. Oppilaiden käsitykset arvioinnista edustivat perinteistä tapaa eli arvioinnin summatiiviset muodot korostuivat. Vastaukset osoittivat vahvoja tunnereaktioita arviointia kohtaa. Nuoremmat oppilaat suhtautuivat arviointiin positiivisesti, mutta vanhempien oppilaiden kohdalla suhtautuminen oli huomattavasti negatiivisempaa. Eroja nuorempien ja vanhempien oppilaiden välillä syntyi myös arviointitulosten välillä. Arviointitulokset kertoivat nuorempien vastaajien mukaan heidän osaamisestaan ja kehittymisestään, sen sijaan vanhemmille oppilaille arviointitulos kertoi vain heidän tasostaan. Arviointitilanne koettiin yksilölliseksi, eikä siihen yhdistetty yhteistoiminnallista tai vuorovaikutuksellista arviointia. Vaikka oppilaat tunnistivat ryhmähaastatteluissa monipuolisempia arviointikäytäntöjä ja yhdistivät arviointiin useampia erilaisia tuntemuksia kuin piirroksissa, tuovat piirrokset esiin oppilaiden päällimmäiset käsitykset arvioinnista. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että oppilaat ovat tietoisia arvioinnin eri tyypeistä ja tarkoituksesta, mutta iän myötä käsitys kapenee. (Harris ym. 2009, 62-81.)

4.2. Piirrosten hyödyntäminen Remesalin arviointitutkimuksessa

Remesalin (2009) tapaustutkimuksessa selvitettiin oppilaiden käsityksiä päivittäisistä arviointimenetelmistä. Tutkimukseen osallistui yhteensä kaksitoista 7-8-vuotiasta oppilasta kahdesta eri espanjalaisesta luokasta sekä luokkia opettaneet opettajat. Aineistonkeruu suoritettiin kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa opettajia haastateltiin, jotta saataisiin selville heidän

arviointikäsityksensä ja luokissa useimmin käytetyt arviointimenetelmät. Tietoa arviointimenetelmistä hankittiin myös tutustumalla arvioinnissa käytettäviin materiaaleihin. Toinen vaihe suoritettiin vuoden päästä ensimmäisestä vaiheesta. Tuolloin haastateltiin luokkien oppilaita sekä videoitiin tyypillinen luokkatilanne molemmista luokista. Haastattelussa kysyttyjen kysymysten lisäksi oppilaita pyydettiin pohtimaan, miten he arvioisivat luokkakaverinsa matemaattista osaamista. Oppilaille tarjottiin mahdollisuus piirtää tai kirjoittaa vastauksensa.

Aineiston analyysivaiheessa oppilaiden vastauksista etsittiin ja tunnistettiin maininnat, jotka antoivat tietoa heidän arviointikäsityksistään. Tämän jälkeen oppilaiden vastaukset analysoitiin ottaen huomioon heidän arviointimenetelmille antamansa merkitykset ja tavoitteet. Lopuksi oppilaiden tuottamia arviointitehtäviä, joilla he luokkakaveriaan arvioisivat, verrattiin opettajien tavallisesti käyttämiin arviointimenetelmiin. (Remesal 2009, 35-38.)

Tutkimus osoittaa, että nuoret oppilaat kykenevät havaitsemaan, että arviointimenetelmiä ohjaavat samat säännöt ja normit kuin luokan muita käytäntöjä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämien arviointimenetelmien välillä oli merkittäviä eroja. Toisen opettajan arviointimenetelmät olivat rutiininomaisia ja keskittyivät virheiden tunnistamiseen sekä niiden välittömään korjaamiseen. Tämän luokan oppilaiden vastauksista välittyi heidän käsityksensä passiivisesta roolistaan arvioinnissa, ja siten myös oppimisessa. Oppilaat eivät myöskään osoittaneet itseohjautuvaa asennetta arviointia ja oppimista kohtaan. Sitä vastoin, toisen opettajan luokassa käytettiin enemmän formatiivista arviointia muistuttavia monipuolisia menetelmiä. Monipuolisten arviointimenetelmien vuoksi oppilaiden arviointikäsitykset olivat vaihtelevia. Ne oppilaat, jotka ymmärsivät arvioinnilla olevan tavoitteita oppimisen suhteen, suhtautuivat arviointiin positiivisemmin ja kykenivät hyödyntämään arviointia oppimisessaan. Oppilaat, joiden oli vaikea nähdä arvioinnin tarkoitusperiä, eivät suhtautuneet positiivisesti aktiivisen roolin ottamiseen omassa oppimisessaan. Kaiken

kaikkiaan tutkimus osoittaa, että nuoretkin oppilaat tunnistavat arviointimenetelmiä huolimatta siitä missä muodossa ne ovat. Mikäli arviointimenetelmät ja niiden tavoitteet ovat arvottavia, lapset omaksuvat helpommin passiivisen roolin oppijoina. Kun arviointimenetelmät ovat formatiivisia ja tavoitteet pedagogisia, voivat oppilaat vähitellen kehittää aktiivisemman roolin oppimisprosesseissa. (Remesal 2009, 38-50.)

5 Tutkimustehtävä

Arviointi on olennainen osa opettajan jokapäiväistä työnkuvaa, mutta samalla yksi sen haasteellisimmista puolista. Arvioinnin oppilaan kasvua ja kehitystä tukevat tehtävät sekä sen mahdollisesti kauaskantoiset vaikutukset minäkäsitykseen ja itsetuntoon tekevät siitä oppilaan kannalta merkittävän (Korpinen 2000, 152-153; Törmä 2000, 158-160). Lisäksi arviointimenetelmillä ja vaatimuksilla katsotaan olevan suurempi vaikutus oppimisen sisältöihin ja tapaan kuin millään muulla yksittäisellä tekijällä (Pickford & Brown 2006, 1; Atjonen 2007, 61). Mitä laajempi käsitys meillä tulevina luokanopettajina arvioinnista on, sitä paremmin koemme pystyvämme vastaamaan sen tuomiin haasteisiin. Tästä syystä tutkimustehtäväksemme muodostui oppilaiden omien käsitysten ja kokemusten esiin tuominen. Tutkimustehtävämme kautta pyrimme myös ymmärtämään, miten oppilaat kokevat arvioinnin. Tutkimustehtävää avataksemme olemme tutkineet seuraavia kysymyksiä:

- Mitä arviointi oppilaiden käsityksissä on?
- Miksi arviointia oppilaiden mielestä tehdään?
- Miten oppilaat kokevat arvioinnin?

6 Menetelmälliset ratkaisut ja tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme lähestymistapaa eli esittelemme, mistä näkökulmista tutkimusta on tarkastelu. Tuomme myös esille tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät ja aineistonanalyysin suhteessa esitettyyn lähestymistapaan sekä tutkimustehtävään. Luvun loppupuolella otamme kantaa tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin ratkaisuihin.

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Valitsimme kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusmenetelmän, tarkoituksenamme tutkia oppilaiden käsityksiä ja pyrkiä ymmärtämään niitä. Tutkimuksemme päämäärien saavuttamiseksi valitsimme tieteenfilosofiseksi lähestymistavaksemme hermeneuttis-fenomenografisen eli kuvailevan ja ymmärrykseen pyrkivän paradigman (Huusko & Paloniemi 2006; Latomaa 2009, 45-46). Tästä lähtökohdasta johtuen tavoitteenamme oli ymmärtää oppilaan kokemus arvioinnista sellaisena kuin se on ja kuvata se niin, että se säilyttää lapsen antaman merkitysyhteyden. Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan näitä merkityksiä on mahdollista tulkita vain ottamalla huomioon niiden konteksti ja alkuperäinen tarkoitus. Lisäksi tulkintaan vaikuttavat tutkijan omat kokemukset ja näkemykset, jotka rakentavat tutkijan esiymmärrystä. (Patton 2002, 113-115.) Tutkijoina esiymmärrykseemme arvioinnista ovat vaikuttaneet kokemuksemme oppilaina ja luokanopettajaopiskelijoina. Sijaisuudet ja opetusharjoittelut ovat myös osaltaan vaikuttaneet näkemyksiimme.

Tarkemmin eriteltynä tutkimuksemme tiedonkäsitys on sosiokonstruktivistinen. Tämä tarkoittaa, että olemme lähestyneet

tutkimustamme siitä näkökulmasta, että yksilö rakentaa omat tietorakenteensa sekä sosiaalisen että ympäröivän kulttuurin vaikutuksesta. Koska yksilön tietoisuus nähdään hänen itsensä rakentamana, ei ole oleellista, että kaikilla yksilöillä olisi samanlaiset skeemat ja näkemykset asioista. (Kauppila 2007, 80, 102.) Tästä syystä meidänkään tarkoituksenamme ei ollut etsiä yhtä objektiivista totuutta. Emme kuitenkaan pyri esittelemään yksittäisiä käsityksiä irrallisina, vaan tuomaan esiin niiden suhdetta toisiinsa. Käsitysten laadullinen vertaaminen on siten määrällistä vertailua oleellisempaa, mikä on tyypillistä fenomenografisessa tutkimuksessa (Ahonen 1994, 125-128; Huusko & Paloniemi 2006).

6.2 Aineistonkeruu

Aineisto hankittiin lomakkeen ja haastattelun avulla kahdessa eri vaiheessa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 23 vastaajaa, jotka olivat 8-9 -vuotiaita, saman kolmannen luokan oppilaita. Aineistosta on poistettu yhden oppilaan vastaus, koska kyseisellä vastaajalla ei ollut huoltajan myöntämää tutkimuslupaa. Lopulliseksi tutkimusjoukoksi muodostui siten 22 vastaajaa, joista 11 oli tyttöjä ja 11 poikia. Tutkimusjoukoksi valikoitui kyseinen luokka, sillä olimme olleet luokanopettajan kanssa tekemisissä tutkimuksemme aiheeseen liittyen ja käytännön järjestelyt hoituivat näin ollen luontevasti. Lisäksi arviointikäsityksiä on pääasiassa tutkittu vanhemmissa ikäryhmissä, joten koimme kiinnostavaksi tuoda esiin nuorempien oppilaiden käsityksiä (ks. esim. Yuen 2004; Harris ym. 2009; Weekers, Brown & Veldkamp 2009). Aineistonkeruu suoritettiin yhden viikon aikana suomalaisessa peruskoulussa. Varmistaaksemme jokaisen vastaajan läsnäolon, suoritimme tutkimuksen koulupäivien puitteissa.

Aineistonkeruu aloitettiin suullisella ohjeistuksella, jonka jälkeen vastaajille jaettiin piirroslomakkeet. Pyrimme pitämään suulliset ohjeet mahdollisimman lyhyinä, jotta ne olisi helppo sisäistää. Sama ohje löytyi myös kirjallisena

piirroslomakkeesta. Korostimme ohjeissamme, ettei vastausta arvioida eikä piirroksen esteettisyydellä ole tutkimuksen kannalta merkitystä. Halusimme tuoda tämän esille, sillä puutteet piirustustaidossa olisivat voineet ahdistaa vastaajia ja estää vapaan ideoinnin (Tikkanen & Kosunen 2000, 95). Vastaajia ei ohjattu värittämään piirroksiaan, mutta heillä oli siihen mahdollisuus omien välineidensä ja ajan puitteissa. Vastaajilla oli myös mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä lomakkeen täyttöön liittyen.

Kehitimme mittavälineenä käyttämämme piirroslomakkeen mukaillen Harrisin, Harnetin ja Brownin (2009) mallia. Piirroslomake koostui ohjeesta sekä kahdesta eri tehtäväosiosta. Ensimmäiseen osioon vastaajat piirsivät ohjeen perusteella kuvan, toiseen osioon oli varattu tilaa piirrosta selittävälle tekstille (liite 1.). Piirroslomakkeen valitsimme, jotta tavoittaisimme lasten käsitykset mahdollisimman hyvin (Thomas & Jolley 1998, 137; Harris ym. 2009, 79-80). Koska vastaajat ovat nuoria, on syytä suosia epäsuoria tutkimusmenetelmiä (Turja 2004, 18). Piirrosten avulla pääsimme oletettavasti lähemmäksi lasten kokemusmaailmaa, sillä ne madalsivat kynnystä keskustelun aloittamiseen ja lisäksi ne toivat keskusteluun lisää sisältöä. Lisäksi menetelmä mahdollistaa lapsen kokemuksen tavoittelemisen suhteellisen ohjaamattomasti. Piirtäminen on myös lapsille luonteva ja mielekäs tapa ilmaista itseään. (Thomas & Jolley 1998, 137; Van Manen 1997, 68, 161-162; Aronsson 2002, 22-24; Clark 2010, 50-54.) Piirroslomakkeiden käyttö sopii hyvin fenomenografisen tutkimuksen periaatteisiin, sillä keskeistä aineistonkeruussa on avoin kysymyksenasettelu (Turja 2007, 167-168). Avoimmuudella mahdollistetaan erilaisten käsitysten ilmi tuleminen eikä vastaamista rajoiteta. (Huusko & Paloniemi 2006; Bombi ym. 2007, 3.) Tarkoituksenamme oli tavoittaa jokaisen vastaajan käsitys arvioinnista ja välttää oppilaiden vaikutus toistensa piirroksiin. Tästä syystä jaoimme vastaajat erilleen ympäri luokkaa. (Alerby 2000, 209.) Piirrosten tulkinnan tueksi ja virheellisten tulkintojen vähentämiseksi haastattelimme jokaista vastaajaa. Tähän pyrimme myös piirroslomakkeen osiolla, jossa piirrettyä kuvaa selitetään sanallisesti.

Vastaajat, jotka saivat lomakkeensa täytetyksi, siirtyivät alustavaan yksilöhaastatteluun. Tutkijaparin roolit jakautuivat tässä vaiheessa; toinen tutkijoista pysyi luokassa seuraamassa lomakkeen täyttöä kun taas toinen tutkija suoritti alustavia haastatteluja. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi lomakkeen lisäksi haastattelun etenkin sen joustavan ja yksilön subjektiivisuutta korostavan luonteen vuoksi. Tutkimuksemme luonteeseen sopii, että haastateltavat saavat tuoda ajatuksiaan vapaasti esille, mutta tilanteen vaatiessa voimme ohjata tiedonhankintaa ja selventää vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35; Eskola & Suoranta 2008, 85-87; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.) Tämä on mielestämme erityisen tärkeää haastateltavien ollessa lapsia. Haastattelumuodoksi puolestaan valikoitui Eskolan ja Suorannan (2008, 86-87) määritelmän mukainen teemahaastattelu. Kyseisen haastattelumuodon avulla varmistimme ennalta päätettyjen aihepiirien käsittelyn haluamassamme laajuudessa ja järjestyksessä.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kerätty aineisto otettiin tarkasteluun ennen varsinaisiin haastatteluihin siirtymistä. Tämän tarkastelun pohjalta laadittiin tarkentavia kysymyksiä jokaiselle vastaajalle erikseen. Tarkentavat kysymykset pohjautuivat lomakkeisiin sekä alustavissa haastatteluissa saatuihin vastauksiin. Haastattelun tarkempana muotona käytimme stimulated recall -menetelmää, jossa ajatteluprosessien verbalisoinnissa käytetään konkreettisia virikkeitä (Patrikainen & Toom 2004, 239, 242). Haastatteluissamme virikkeenä toimivat vastaajien aiemmin täyttämät piirroslomakkeet, joiden avulla pyrimme helpottamaan vastaajien lomakkeen täyttöhetken aikaisten ajatteluprosessien mieleen palauttamista. Varsinaiset haastattelut suoritettiin molempien tutkijoiden läsnäollessa luokkahuoneesta erillisessä tilassa. Pyrimme luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman häiriöttömän ja turvallisen tuntuisen. Tila oli avoin, mutta tarjosi kuitenkin sopivasti yksityisyyttä. Tilaratkaisu antoi myös mahdollisuuden siirtyä joustavasti haastattelusta toiseen. Haastatteluiden kesto vaihteli kymmenestä kahteenkymmeneen minuuttiin. Dokumentointi suoritettiin tarkoin

muistiinpanoin. Haastatteluista aineistoa kertyi kolmekymmentäyksi käsinkirjoitettua A4-kokoista sivua.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen lähestymistavasta johtuen aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti. Tämä tarkoittaa, ettei teoria toimi aineiston luokittelurunkona eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia (Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajärvi 2011, 96-97). Toisin sanoen analyysi rakennettiin empiirisen aineiston pohjalta vuorovaikutuksessa aiempien tutkimusten kanssa ja se eteni vaiheittain (Eskola & Suoranta 2008, 82). Aineiston analyysin tarkempana muotona tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91-93).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin merkitysyksiköt. Merkitysyksiköt valittiin aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, eli ne eivät olleet etukäteen sovittuja tai harkittuja (Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajärvi 2011, 95). Yksittäiset sanat tai lauseet eivät riitä muodostamaan merkitysyksikköä vaan siihen tarvitaan ajatuksellinen kokonaisuus (Huusko & Paloniemi 2006). Van Manen (1997, 74) näkee kuvat osa laajempaa tekstikäsitystä, jolloin myös niistä on mahdollista löytää ajatuksellisia kokonaisuuksia. Tässä tutkimuksessa ajatuksellisia kokonaisuuksia, eli merkitysyksiköitä, kuvataan yhteisesti mainintoina. Maininnoiksi on tulkittu sisällöltään erilaiset merkitysyksiköt.

Analyysin seuraavassa vaiheessa maininnat luokiteltiin kategorioihin. Kategoriat sisältävät vastaajien käsitysten erityispiirteet ja ne rakentavat siten laajemman viitekehyksen heidän käsityksilleen arvioinnista. Rakenteellisen viitekehyksen aikaansaamiseksi on olennaista, että jokainen kategoria eroaa

laadullisesti toisistaan niin selvästi, ettei päällekkäisyyksiä synny. Kategoriajärjestelmän tarkoituksena on kattaa mahdollisimman laajasti käsitysten vaihtelu aineistossa. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa on käytetty määrällisiä ilmaisutapoja selkeyttämään laadullisten erojen tarkastelua, pyrkimättä kuitenkaan painottamaan tulosten määrällisiä eroja (Metsämuuronen 2008, 60).

Aineistomme koostuu oppilaiden tekemistä piirroksista ja teksteistä sekä heidän haastatteluistaan. Vastaajien anonymiteetin takia annetut tutkimusnimet säilytettiin samoina sekä piirroslomakkeissa, että haastatteluiden muistiinpanoissa, jotta aineistojen välinen yhteys säilyy. Aineiston rajaamiseksi siitä on jätetty analyysivaiheessa käyttämättä tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135). Koska analyysin kohteena on sekä kuvallista että kirjallista aineistoa, on niiden ominaispiirteet syytä huomioida. Seuraavissa luvuissa tuomme tarkemmin esille aineistojen analyysin vaiheet.

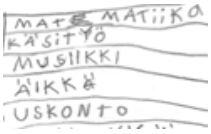
6.3.1 Piirroslomakkeiden analyysi

Piirrosten analysointi lähti liikkeelle avoimesta tarkastelusta, jonka tavoitteena oli luoda yleiskäsitys siitä, mitä vastaajat ovat piirroksissaan kuvanneet. Aineiston hankintavaiheessa vastaajia oli ohjeistettu identifioimaan itsensä piirroksessa merkitsemällä ”minä” (ks. liite 1). Tämä helpotti analyysiä auttamalla ymmärtämään kyseisen vastaajan suhdetta kuvaamaansa ilmiöön. Yleistarkastelun toisena kohteena oli ympäristö, johon vastaajat olivat arviointitilanteen kuvanneet sekä sen sisältämät yksityiskohdat. Piirrosten sisältämät puhe- ja ajatuskuplat mahdollistivat vuorovaikutuksen ja ajattelun havainnoinnin (Tikkanen 2008, 134). Yleistarkastelun ohessa yksittäiset havainnot kirjattiin muistiinpanoihin tarkempaa tarkastelua varten.

Seuraavassa vaiheessa piirrosten yksityiskohdista muodostettiin alustavat kategoriat Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009, 63) oppilaiden

arviointikäsityksiä koskevassa tutkimuksessaan käyttämän luokituksen mukaisesti. Heidän luokituksensa sisältää viisi eri pääkategoriaa, jotka ovat vapaasti suomennettuna: arviointityyppi (type of assessment), arviointitulos (assessment outcomes), tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit (affective words and symbols), esineet (physical artifacts) ja opettaja oppilaiden kuvittamana ja kuvaamana (teacher representations). Piirroslomakkeiden syvällisempi tarkastelu johti edellä mainitun luokituksen soveltamiseen. Muokattu luokitus muodosti tämän tutkimuksen lopullisen kategoriajärjestelmän, johon sisältyi lähes muuttumattomana *arviointityyppiä* sekä *tunnetta ilmaisevia sanoja ja symboleita* kuvaat kategoriat. Esine-kategoria korvattiin *ympäristöä* yleisemmin käsitteleväksi ja opettajan kuvauksia sisältävä kategoria laajeni koskemaan arvioinnin *sosiaalista ulottuvuutta*. Arvioinnin tulema -kategoria jätettiin tämän tutkimuksen luokituksesta pois. Sen sijaan tutkimuksessa käsitellään oppilaiden kokemaa arvioinnin hyötynäkökulmaa läpi tulososion. Analyysivaiheessa aineistosta nousi kaksi uutta näkökulmaa tarkastella arviointia, joita kuvaamaan muodostettiin kategoriat: *arvioinnin kohde* ja *kuka arvioi*. Kategorioiden alaluokkia on myös muokattu ja lisätty vastaamaan tutkimuksen tarkoitusta. Kategorioiden muodostuksen perusteita tuodaan esille tulososiossa, jossa analyysin tueksi on empiirisestä aineistosta otettu suoria kuvallisia ja kirjallisia lainauksia (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Eskola & Suoranta 2008, 216). Taulukko 1 havainnollistaa esimerkkien avulla, millä perusteella eri merkitysyksiköt on luokiteltu. Samaa menetelmää on käytetty kunkin kategorian kohdalla, vaikka alla oleva taulukko esittelee vain yhden kategorian analyysimenetelmän.

Taulukko 1. Arvioinnin kohde –kategoria esimerkkinä piirrosanalyysistä

Arvioinnin kohde	Esimerkki	Mainintojen lukumäärä
Käyttäytyminen	Kuva 9.	**9**
Osaaminen	 Kuva 1.	**16**
Ilmiö	Kuva 17.	**3**
Lasku	Kuva 6.	**7**
Tunnin sisältö	Kuva 11.	**7**
Koulun arki	Kuva 21.	**3**
Yhteensä		**45**

6.3.2 Haastatteluiden analyysi

Haastatteluiden tehtävänä oli ensinnäkin tarkentaa piirroslomakkeilla saatua tietoa ja varmentaa alustavassa tarkastelussa tehtyjä tulkintoja. Haastatteluiden aluksi vastaajia pyydettiin kertomaan omasta piirroksestaan ja kuvailemaan siihen liittyviä ajatuksiaan. Tarkastellessaan piirroksiaan oppilaat sanallistivat ajatuksiaan ja kertoivat esittämiensä tilanteiden todenperäisyydestä. Osa

oppilaista kertoi kuvanneensa todellista tilannetta, kun taas muutama oppilas koki fiktiivisen tilanteen tuovan parhaiten esille heidän näkökulmansa. Tämä osuus haastattelusta vahvisti lomakkeista tehtyjä tulkintoja ja helpotti kategorisointivaihetta.

Haastatteluiden toiseksi tärkeäksi tehtäväksi muodostui oppilaiden arviointikäsityksen laajuuden löytäminen. Useat oppilaat jatkoivat oma-aloitteisesti muihin arviointiin liittyviin näkökulmiin, kuvattuaan ensin piirroslomakkeessaan esittämää arviointitilannetta. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan jatkaneet itsenäisesti käsityksensä laajempaa kuvausta. Näille vastaajille haluttiin tarjota tilaisuus ilmaista ajatuksiaan lisäkysymysten avulla, pyrkimällä hienovaraisesti motivoimaan heitä jatkamaan ajatustaan. Kaikista haastatteluista oli tarkoitus saada tietoa arvioinnin syihin, tapoihin ja olemukseen liittyen. Haastatteluiden analyysi alkoi siis jossain määrin jo haastattelutilanteessa, kun vastausten toistuvuudesta, erityistapauksista ja jakautumisesta tehtiin havaintoja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137).

Haastatteluiden systemaattinen analyysi tehtiin tiiviissä yhteydessä piirroslomakkeiden analyysin kanssa. Tässä vaiheessa haastatteluiden tuottama tieto kategorisoitiin samoilla periaatteilla kuin piirrosten analyysissa. Lopullisen kategoriajärjestelmän alaluokat muokkaantuivat ja tarkentuivat entisestään haastatteluiden tuoman sisällön myötä. Tulosten tarkastelun ja raportoinnin tueksi jokaiselle vastaajalle laadittiin koostelomake (ks. taulukko 2), johon sisällytettiin sekä piirroslomakkeen että haastattelun tuottamat merkitysyksiköt, eli maininnat. Tilanteessa, jossa sama merkitysyksikkö on löydettävissä sekä vastaajan haastattelusta että piirroslomakkeesta, tuottaa se vain yhden maininnan. Vastaaja on esimerkiksi voinut kuvata piirroksessaan itsearviointia ja käsitellä sitä myös haastattelussaan, siitä huolimatta itsearviointi tuottaa vain yhden merkinnän kategoriajärjestelmään. Vastaaja on kuitenkin voinut tuottaa useamman merkityssisällöltään erilaisen maininnan yhtä kategoriaa koskien, esimerkiksi hän on voinut mainita arvioinnin

kohteeksi sekä käyttäytymisen että osaamisen, jotka ovat siis omat alaluokkansa.

Taulukko 2. Aapelin koostelomake neljän eri kategorian osalta (kuva 3)

Kategoria	**Mainitut alaluokat**	**Piirros-lomake**	**Haastattelu**
Arvioinnin kohde	Osaaminen		*"Opettaja näkee, miten on osannu."*
	Tunnin sisältö		*"Liityy siihen tykkääkö"*
Arvioinnin tyyppi	Itsearviointi		*"Pitää arvioida itse miten meni."*
	Tehtävät		*"Miten on osannu tehä tehtäviä - - kotitehtäviä - - tunnilla tehdyistä tehtävistä"*
	Havainnointi		*"Siitä näkee, että paljonko viittaa tunnilla."*
	Lomake		*"Paperissa oli hymynaama ja surullinen naama ja niistä piti ympyröidä jompikumpi."*
Arvioinnin tekijä	Oppilas itse		*"Pitää arvioida itse miten meni."*
	Opettaja		*"Opettaja näkee siitä, että tarviiko harjotella vai osaako jo hyvin."*
Tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit	Positiivinen		*"Mä tykkään noista arvioinneista."*
	Hämmennys ja ajattelu		*"Jos ei tiiä, niin on semmonen epävarma olo, että ei oikeen tiiä, että mitä tässä pitäs ajatella."*

6.4 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan avoimen subjektiviteetin myöntämiseen (Patton 2002, 552-553; Eskola & Suoranta 2008, 210-211). Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta se tarkoittaa omien käsitystemme mahdollisten vaikutusten huomioimista läpi koko tutkimusprosessin. Luotettavuus rakentuu osaltaan myös tutkimuksen kulun tarkasta ja johdonmukaisesta raportoinnista. Kattaaksemme mahdollisimman laajasti tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavat seikat, tarkastelemme luotettavuutta neljästä eri näkökulmasta. Nämä näkökulmat ovat tutkimuksen uskottavuus, tulosten siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 2008, 211-213).

Tutkimuksen *uskottavuutta* voidaan tarkastella sen perusteella, kuinka hyvin tutkijan tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet varmistamaan oikeanlaiset tulkinnat käsityksistä monipuolisella menetelmien valinnalla sekä kattavalla analyysilla. Esimerkiksi Patton (2002) pitää useamman menetelmän yhtäaikaista hyödyntämistä ideaalina kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Hän toteaa vain yhden menetelmän käyttämisen jättävän helpommin varaa virhetulkinnoille. (Patton 2002, 247-248, 545.) Käytimme tutkimuksessamme siis menetelmätriangulaatiota, eli tutkimme tutkimuskohdetta usealla eri aineistonhankintamenetelmällä (Eskola ja Suoranta 2008, 70). Koemme, että pelkät piirroslomakkeet yksinään olisivat voineet johtaa mahdollisiin virhetulkintoihin. Haastattelut täydensivät piirroslomakkeiden avulla hankittua tietoa ja antoivat tutkittaville mahdollisuuden edelleen jäsentää ajatuksiaan. Erään vastaajan kohdalla tämä tuli erityisen hyvin esille, sillä emme olleet piirroksen perusteella täysin varmoja arvioinnin kohteesta. Haastattelussa kuitenkin tarkentui, että kyseinen vastaaja oli pyrkinyt kuvaamaan oppitunnin arviointia. Jotta myös lukijalla olisi mahdollisuus kriittisesti arvioida

tekemiämme tulkintoja, olemme liittäneet raporttiimme monipuolisesti sekä suoria lainauksia haastatteluista että piirroslomakkeista.

Haastattelut täydentävät aineistoamme ja lisäävät siten tutkimuksemme luotettavuutta. Haastattelulla on menetelmänä kuitenkin myös heikkouksia. Vastaaja voi esimerkiksi kokea haastattelutilanteen ahdistavana ja pelottavana (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Otimme tämän huomioon luomalla mahdollisimman positiivisen ja hyväksyvän ilmapiirin. Esitellessämme itsemme, pyrimme olemaan helposti lähestyttäviä ja annoimme lapsille mahdollisuuden kysellä heitä askarruttavia kysymyksiä. Korostimme myös olevamme kiinnostuneita juuri heidän omista ajatuksistaan, eikä valmiita ja oikeita vastauksia ole. Emme myöskään käyttäneet haastattelutilanteissa nauhoitusvälineitä, sillä epäilimme niiden jännittävän vastaajina olleita lapsia. Vaikka muistiinpanojemme morfologinen ulkoasu ja sanajärjestys eivät välttämättä vastaa haastattelutilanteessa annettuja vastauksia, ovat ne kuitenkin vähintään sisällöllisesti vastaavia. Emme siis koe, että päätöksemme olla nauhoittamatta haastatteluja, vähentäisi tutkimuksemme luotettavuutta.

S*iirrettävyys* luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 2008, 65-68). Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut pyrkiä tulosten tilastolliseen yleistettävyyteen (Hirsjärvi ym. 2009, 181-182). Tarkoituksenamme oli sen sijaan pyrkiä ilmiön kuvaamiseen sekä mahdollisimman syvälliseen ymmärrykseen tutkittavien käsityksistä (Ahonen 1994, 114-117; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tutkimuksen luotettavuuden ja siirrettävyyden kannalta merkittävää ei siis niinkään ole aineiston koko, vaan se, että vastaajilla on kokemusta tai tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 85-86).

Siirrettävyyttä voidaan myös tarkastella tutkimuksen käyttökelpoisuuden näkökulmasta (Syrjäläinen 1994, 103). Tutkimusmenetelmänä piirroslomakkeiden käyttäminen on mielestämme erityisen käyttökelpoinen,

etenkin kun kyseessä ovat oppilaiden käsitykset. Käyttämämme tutkimusmenetelmä on myös helposti siirrettävissä toisten tutkijoiden käyttöön. Merkittävämmin tutkimuksemme käyttökelpoisuus näkyy sen tuottaman tiedon hyödyntämismahdollisuuksissa. Tutkimuksemme auttaa omalta osaltaan opettajia työssään, sillä he voivat omaa toimintaansa pohtiessaan ottaa huomioon oppilaiden käsitykset arvioinnista ja tiedostaa vaikutuksensa niihin.

Tutkimuksen *varmuutta* lisää ennustamattomalla tavalla vaikuttavien ennakkoehtojen huomioiminen (Eskola & Suoranta 2008, 212). Koemme, että tutkimuksemme kannalta oleelliset ennakkoehdot liittyvät omiin ennakko-odotuksiimme sekä luokan toimintakulttuurin vaikutukseen oppilaiden käsityksissä. Olemme huomioineet ennakko-oletustemme mahdollisen vaikutuksen tutkimukseemme jo prosessin alkuvaiheesta saakka, kirjaamalla ne ylös ja keskustelemalla niistä. Oletimme, että arviointiin liittyvät vastaukset käsittelisivät oppilasarviointia lähinnä kokeiden ja testien muodossa ja että oppilaiden kokemus niistä olisi enimmäkseen negatiivinen. Ennakko-oletusten kartoitus auttoi meitä havaitsemaan ja tiedostamaan tilanteet, joissa ne vaikuttivat tekemiimme päätöksiin. Löysimme keräämästämme aineistosta tuloksia, jotka poikkesivat huomattavasti ennakko-oletuksistamme. Vastaajat toivat esiin sellaisia arviointityyppejä ja kohteita, jotka eivät liittyneet suoranaisesti oppilasarviointiin (ks. luvut 7.1 ja 7.2). Tästä syystä pohdimme näiden vastausten karsimista aineistosta. Oivalsimme kuitenkin, että tässä tilanteessa ennakko-oletukset rajoittivat päätöksentekoamme, joten päätimme laajentaa näkemystämme tutkittavasta ilmiöstä. Perehdyttyämme teoriaan ymmärsimme, että löytömme oli merkittävä osa lasten arviointikäsityksistä. Edellä mainittu esimerkki osoittaa havainnollisesti, miten teoriataustan ja tulosten vuoropuhelu lisäävät tutkimuksemme luotettavuutta.

Toinen tärkeä ennakkoehto tutkimuksessamme liittyy luokan toimintakulttuurin vaikutusten huomioimiseen oppilaiden käsityksissä (Perttula 1995, 102). Olemme huomioineet toimintakulttuurin vaikutuksen havainnoimalla luokkaympäristöä sekä keskustelemalla aiheesta

luokanopettajan kanssa. Havaintojemme ja opettajan kertoman perusteella, löysimme yhtymäkohdat luokan toimintakulttuurin ja oppilaiden antamien vastausten välillä. Luotettavuuden kannalta näiden yhteyksien löytäminen on tärkeää, sillä ne luovat meille paremman ymmärryksen oppilaiden käsitysten taustoista.

Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tulosten *vahvistettavuus*. He esittävät tutkimuksen vahvistettavuuden tarkoittavan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimuksessamme lisäämme tulkintojemme vahvistettavuutta vertailemalla saamiamme tuloksia ja tekemiämme tulkintoja aiempiin tutkimuksiin (ks. luvut 4 ja 7).

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti myös tutkijoina tekemämme yhteistyö. Menetelmällisesti kyseessä on siis tutkijatriangulaatio, jossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija (Eskola & Suoranta 2008, 69-70). Luotettavuutta lisää tutkijoiden välinen dialogi, jossa tulkintojen pätevyyttä tarkastellaan kriittisesti (Moilanen & Räihä 2010, 57). Keskinäisen dialogimme kautta olemme päässeet jatkuvasti perustelemaan tulkintojamme, minkä uskomme vähentävän virhetulkintojen mahdollisuutta. Yhteistyömme ansiosta olemme myös löytäneet tutkimukseemme monipuolisempia ja laajempia näkökulmia.

6.5 Eettiset ratkaisut

Ollakseen hyvä, tutkimuksen tulee perustua eettisesti kestäville menettelytavoille. Tutkimusta tehdessämme olemme ottaneet huomioon eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät aiheen valintaan, aineistonkeruuseen, aineiston käsittelyyn sekä raportointiin. Läpi tutkimusprosessin, olemme kunnioittaneet tutkittavien ihmisarvoa ja pyrkineet ehkäisemään tutkimuksen teosta heille mahdollisesti koituvia haittoja. Taataksemme tutkimuksemme

eettisyyden, olemme noudattaneet järjestelmällistä suunnitelmaa ja toteuttaneet tutkimuksen huolellisesti. (Lankshear & Knobel 2004, 101-112; Kuula 2011, 34-36.)

Aiheen valinnassa olemme pyrkineet siihen, että tutkimuksemme tuottaisi arvokasta tietoa, josta olisi hyötyä myös tutkittaville. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tarkoituksenamme on tämän lisäksi ollut tuoda tutkittavien ääni kuuluviin (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Lasten arviointikäsitysten esiin tuomisesta on hyötyä paitsi kasvattajille myös lapsille itselleen, sillä he saavat tärkeän kokemuksen osallistumisesta ja osallisuudesta heitä koskevaan toimintaan (Törmä 2011, 190–191).

Ennen aineistonkeruuvaiheeseen siirtymistä varmistimme, että jokaisella tutkittavalla oppilaalla on voimassa oleva tutkimuslupa (Lankshear & Knobel 2004, 104-105; Kuula 2011, 119). Koulussa, jossa aineistonkeruu suoritettiin, on jokaisella oppilaalla lähtökohtaisesti huoltajan myöntämä tutkimuslupa. Oppilas, jolta tutkimuslupa puuttui, osallistui aineistonkeruuvaiheeseen muun luokan mukana, sillä emme halunneet aiheuttaa hänelle ulkopuolisuuden tunnetta. Hänen vastaustaan ei kuitenkaan otettu huomioon tuloksissa ja se hävitettiin asiaan kuuluvalla tavalla.

Aineistonkeruuvaiheessa pyrimme mahdollisimman kattavasti informoimaan tutkittavia tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston hankinnan kulusta. Tässä vaiheessa kerroimme tutkittaville myös sen, että heidän anonymiteettinsä tullaan säilyttämään. (Lankshear & Knobel 2004, 101; Kuula 2011, 61, 106, 119.) Toimme nämä tiedot esille mahdollisimman selkeästi, jotta 8-9-vuotiaat vastaajat ymmärtävät mistä on kyse. Anonymiteetin säilyttääksemme annoimme tutkimukseen osallistuville pseudonyymit eli peitenimet (Kuula 2011, 215).

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on myös tärkeää, että tutkittavien itsemääräämisoikeus huomioidaan. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tutkittavat ovat tietoisia vastaamisen vapaaehtoisuudesta. (Lankshear & Knobel

2004, 111-112; Kuula 2011, 61.) Tutkijan ei myöskään tulisi pitää vastaajilta saamaansa tutkimustietoa itsestäänselvyytenä, vaan konkreettisesti osoittaa arvostavansa tutkittavien osallistumista (Lankshear & Knobel 2004, 112). Tutkijoina halusimme osoittaa kiitollisuuttamme tutkimukseen osallistuneita oppilaita kohtaan, järjestämällä heille vapaamuotoista ja leikkimielistä toimintaa. Kerroimme samalla oppilaille heidän merkittävästä roolistaan tutkimuksen toteutuksen kannalta.

7 Arvioinnin monet ulottuvuudet oppilaiden käsityksissä

Tässä luvussa kuvaamme oppilaiden käsityksiä arvioinnista aineistosta nousseiden kuuden eri pääkategorian pohjalta. Nämä kategoriat ovat *arvioinnin kohde*, *arvioinnin tyyppi*, *arvioinnin tekijä*, *arviointiympäristö*, *arvioinnin sosiaalinen ulottuvuus* sekä *tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit*. Muodostimme kategoriat mukaillen Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009, 57-79) luokitusta, johon teimme tarvittavia muutoksia keräämämme aineiston perusteella. Kolmen ensimmäisen kategorian avulla pyrimme vastaamaan tutkimuskysymykseemme siitä, mitä arviointi oppilaiden käsityksissä on. Arvioinnin sosiaalista ulottuvuutta ja ympäristöä käsittelevissä kategorioissa selvitämme, millaisena oppilaat arvioinnin näkevät. Tuodaksemme esille tarkemmin, miten oppilaat arvioinnin kokevat, olemme muodostaneet tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit -kategorian. Vastausta kysymykseen, miksi koulussa arvioidaan, tarkastellaan siitä saatavan hyödyn näkökulmasta läpi tulososion. Esittelemme kunkin pääkategorian löydökset niiden sisältämien alaluokkien sekä aineistoa edustavien esimerkkien kautta.

7.1 Arvioinnin kohde arviointikäsityksen määrittäjänä

Ensimmäisen kategorian myötä selvitimme oppilaiden käsityksiä siitä, mitä koulussa arvioidaan. Kohdetta käsittelevä kategoria rakentaa siten omalta osaltaan kokonaiskuvaa siitä, mitä arviointi vastaajien käsityksissä on. Arviointi kohdistuu yleisesti arvokkaina ja tavoiteltavina pidettyihin asioihin tai ominaisuuksiin (Korpinen 2000, 152; Atjonen 2007, 19). Koulussa arvioinnin kohteet muodostuvat kasvatuksellisten päämäärien kannalta relevanteista asioista (Mäensivu 1999, 60-61). Esimerkiksi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tällaisia kohteita ovat oppiainekohtainen osaaminen,

työskentelytaidot sekä käyttäytyminen (Opetushallitus = OPH 2004, 262-270). Korkeakosken (2000, 145; 2004, 165-169) mukaan arviointitietoa saadaan oppilaan oppimisen lisäksi opettajan opetuksesta, koulun toimivuudesta ja koulujärjestelmän tuloksellisuudesta. Aineiston perusteella voidaankin nähdä, että myös vastaajien käsitys arvioinnin kohteesta ulottuu oppilasarviointia laajemmalle.

Koko aineistossa nousi esiin 45 arvioinnin kohdetta ilmaisevaa mainintaa. Mainintojen määrä ylittää vastaajien määrän, sillä vastaajien lukumääräiset maininnat arvioinnin kohteista vaihtelivat. Yksittäinen vastaaja on siis voinut käsittää arvioinnin sisältävän useita eri kohteita. Arvioinnin kohdetta käsittelevästä kategoriasta hahmottui siten kuusi eri alaluokkaa, jotka ovat esitettynä taulukossa 3. Prosenttiosuus kuvaa sitä, kuinka suuri osuus yhdellä alaluokalla on koko kategoriassa.

Taulukko 3. Arvioinnin kohteet

Arvioinnin kohde	**Maininta**	%
Käyttäytyminen	**9**	**20**
Osaaminen	**16**	**35,5**
Ilmiö	**3**	**7**
Lasku	**7**	**15,5**
Tunnin sisältö	**7**	**15,5**
Koulun arki	**3**	**7**
Yhteensä	**45**	**100**

Käyttäytyminen

Käyttäytymisen arviointia koskevia mainintoja löytyi aineistosta yhteensä yhdeksän. Tämä tarkoittaa, että lähes puolet kaikista vastanneista näkee arvioinnin kohdistuvan käyttäytymiseen. Yhdeksän mainintaa on kuitenkin

vain kaksikymmentä prosenttia kaikista arvioinnin kohdetta koskevista maininnoista. Käyttäytymisen arviointia käsiteltiin useimmiten haastatteluissa, mutta kaksi vastaajaa oli sisällyttänyt sen myös piirroslomakkeeseensa. Käyttäytymisen näkeminen arvioinnin kohteena on linjassa valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa (OPH 2004). Vastaajien käsitykset ja opetussuunnitelman tavoitteet kohtaavat myös sisällöllisesti, sillä valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan käyttäytymisen arvioinnin tulee kohdistua siihen, miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä (OPH 2004, 264).

Aineistossa käyttäytymisen arviointia käsiteltiin useammalla eri tasolla. Kolme vastaajaa tyytyi vain viittaamaan käyttäytymiseen arvioinnin kohteena, mutta loput vastaajat käsittelivät aihetta syvällisemmin. Pidemmälle menneet pohdinnat kohdistuivat joko luokkakavereiden kohteluun, tilanteen huomioimiseen tai sääntöjen noudattamiseen.

Luokkakavereiden kohtelun osalta huomiota kiinnitettiin erityisesti kiusaamiseen. Oppilaat kokivat käyttäytymisen arvioinnin paljastavan kiusaamistilanteet ja arvioinnin lisääntyvän etenkin niiden kohdalla, jotka käyttäytyvät huonosti.

> *Kattoo jos jotain kiusataan, niin se ei käyttäydy hyvin. Jos satuttaa. Jos syrjitään.* Annika

> *Ehkä niitä arvioidaan eniten, jotka on tehny jotain, niinku kiusannu. Niin niitä arvioidaan enemmän. - - joskus voi jäädä luokkaan puhuttelemaan opettajan kanssa.* Lassi

Ympäristön ja tilanteiden huomioiminen tuli muun muassa esille vastauksissa, joissa käsiteltiin tunnilla hiljentymistä ja opettajan kuuntelemista. Muun muassa näiden yhteisten sääntöjen omaksuminen helpottaa työrauhan ylläpitämistä ja vaikuttaa siten positiivisesti luokan ilmapiiriin (Saloviita 2006, 55-60; Saloviita 2007, 74-76; Salminen 2013, 76-79). Käyttäytymisen arvioinnin ja ilmapiiriin välinen yhteys näkyy esimerkiksi Lassin ja Tinon vastauksissa.

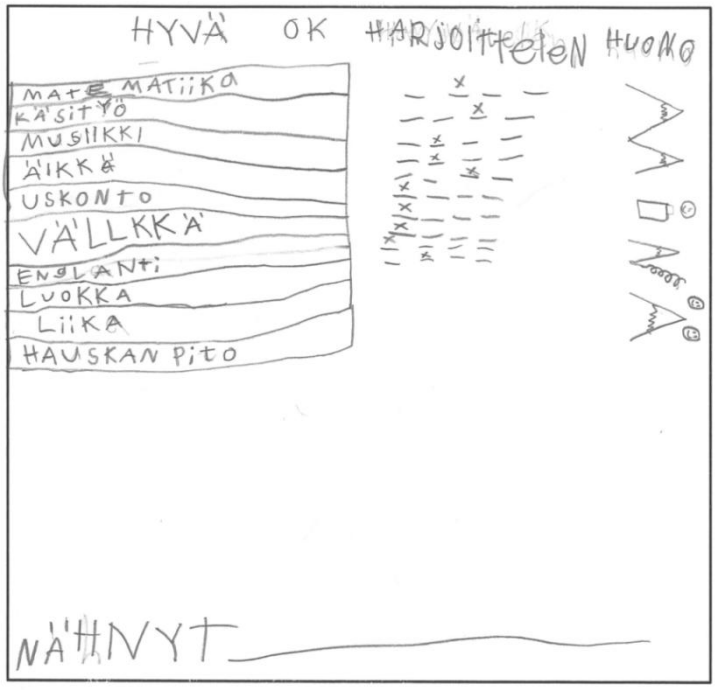
> *Kivempi ku kaikki on hiljaa. - - tässä kun piti olla hiljaa ja puhu, niin opettaja tulee sanomaan.* Lassi

> *Että ei koko ajan joutuis sillee torumaan. Jos niinku arviointi olis esimerkiks hyvä, niin opettajan ei tarvii niin paljon huomauttaa, mutta jos huono, niin sitten varmaan tarvii aika paljon.* Tino

Oppilaat pohtivat käyttäytymisen arvioinnin kohdalla myös sääntöjen noudattamista. Välituntiin liittyvät säännöt olivat erityisesti vastaajien huomion kohteena. Roope ottaa aiheen esille jo piirroslomakkeessaan (kuva 1), Aino puolestaan pohtii asiaa haastattelussa. Sekä Ainon että Roopen vastauksessa käsitellään välituntikäyttäytymistä, mutta heidän näkökulmansa eroavat sen osalta, kuka käyttäytymisen arvioinnista eniten hyötyy. Roope kokee arvioinnista olevan eniten hyötyä itselleen, Aino sen sijaan tarkastelee aihetta opettajan kannalta.

> *Siinä oli, että menetkö välkälle heti kun olet syönyt. - - Opettaja saa tietää, meneekö oppilas välkälle vai jääkö kuhnimaan.* Aino

KUVA 1. Roopen piirroslomake



Osaaminen

Osaamista koskevien mainintojen suuri määrä osoittaa, että valtaosa vastaajista piti osaamista yhtenä tärkeimpänä arvioinnin kohteena. Osaamista käsitteleviä mainintoja oli yhteensä jopa kuusitoista. Tämä on 35,5 prosenttia kaikista arvioinnin kohdetta koskevista maininnoista. Osaaminen arvioinnin kohteena mainittiin seitsemässä vastauksessa jo piirroslomakkeessa, loput maininnat nousivat esiin vain haastatteluissa. Osaamisen arviointi on olennainen osa paitsi oppilaiden käsityksiä myös valtakunnallista opetussuunnitelmaa, jossa yleisten arvioinnin tavoitteiden lisäksi jokaisen oppiaineen kohdalla on määritetty ainekohtaiset osaamistavoitteet ja arviointikriteerit (OPH 2004). Osaamisen merkittävyyttä arvioinnin kohteena korostaa esimerkiksi oppilaiden laaja näkemys tavoista, joilla sitä arvioidaan (ks. luku 7.2).

Vastaajien käsityksissä osaamisen arviointi kohdistui monipuolisesti eri oppiaineisiin (ks. kuva 1). Oppilaiden vastauksissa tulivat esiin lähes kaikki peruskoulussa opetettavat oppiaineet. Useimmiten esimerkkeinä kuitenkin käytettiin matematiikan ja lähes yhtä usein musiikin, liikunnan sekä äidinkielen tunteja.

> *Musiikin tunnilla on ollu itsearviointi. Matikan tehtävistä on arvioitu, että miten on onnistunu, onko tarkistanu ja pitääkö harjotella vielä.* Sonja

> *Meillä on ollu liikuntatunneilla itsearviointeja, muistaakseni myös matikan tunnilla ja sitten myös kuviksen tunnilla. - - onko opittu ja sillee. - - Kun kaikki on harjotellu sitä asiaa jonku aikaa ja on niinku hallinnassa se asia, niin sillon tulee niitä (arviointeja).* Eveliina

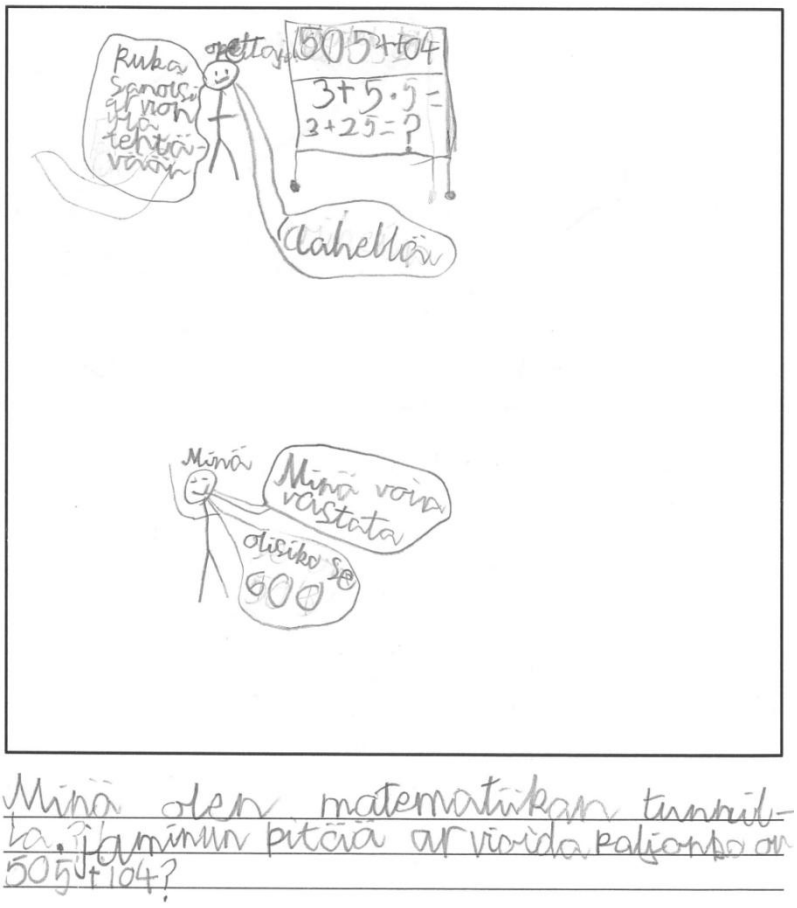
Monipuolisen osaamisen arvioinnin avulla vastaajat kokivat pystyvänsä kehittämään omaa osaamistaan. Olivia pohtii vastauksessaan, mitä hyvällä osaamisella voidaan saavuttaa.

> *Se (opettaja) yrittää opettaa meitä hyviksi kaikissa aineissa, että me pärjättäis isona.* Olivia

Laskutoimitus ja luonnontieteellinen ilmiö

Oppilasarvioinnista täysin poikkeavina arvioinnin kohteina vastauksista nousivat esiin maininnat laskutoimituksista ja luonnontieteellisistä ilmiöistä. Näissä vastauksissa arviointi nähtiin siis osana tutkivaa pedagogiikkaa (ks. luku 3.2). Arvioinnin kohteeksi luokiteltiin laskutoimitus, kun vastaus sisälsi matemaattisen lausekkeen, jota oppilas tarkastelee. Tämänkaltaisia mainintoja aineistosta löytyi kaikkiaan seitsemän. Jokainen laskutoimitusta kuvannut maininta tuli esiin jo piirroslomakkeessaan. Tinon kuva edustaa hyvin vastaustyyppiä (kuva 2).

KUVA 2. Tinon piirroslomake



Arvioinnin kohteena luonnontieteellisiä ilmiöitä käsitteleviä mainintoja tuli puolestaan esiin yhteensä kolme. Luonnontieteelliseksi ilmiöksi määrittelimme vastaukset, joissa kuvattiin esimerkiksi kasvin kasvua. Annika kertoo

piirroslomakkeensa tekstiosiossa havainnollisesti luonnontieteellisen ilmiön arvioinnista.

> *Tässä sarjakuvassa minä arvioin miten sinimaitiainen kasvaa kahdessa viikossa. Pistin siemenet purkkiin ja odotin kaksi viikkoa. Myöhemmin tarkistin asian.* Annika

Tunnin sisältö ja koulun arki

Vastauksissa arvioinnin kohteina käsiteltiin myös tuntien sisältöä sekä koulun arkeen liittyvää toimintaa. Kun oppilasta pyydetään tuomaan esiin omia mielipiteitään ja toiveitaan, ohjataan häntä samalla oppimisen kannalta tärkeiden metakognitiivisten ajattelutaitojen, kuten oman ajattelun tiedostamisen, harjaannuttamiseen. Näiden aiheiden arviointi edistää oppilaan itsearviointitaitoa, sillä ajattelun taidot ja kyky perustella omia mielipiteitä kehittyvät. (Jokiaho 2002, 85-88; Turja 2007, 170.) Arvioinnin kohteena ei kuitenkaan ole oppilaan oma toiminta tai osaaminen, joten tuntien sisältöä ja koulun arkea koskevat maininnat on luokiteltu omaan alaluokkaansa.

Tuntien sisältöä käsitteleviä mainintoja löytyi aineistosta seitsemän. Jokainen maininta koskee tuntien tai tunnin aikana tehtyjen tehtävien miellyttävyyttä ja mielekkyyttä. Tuntien sisällön arvioinnista vastaajat kokivat olevan hyötyä erityisesti opettajalle.

> *Että opettaja tietäis mitä tykkäs siitä tunnista, että tietää pitäskö se tehä jotenki eri tavalla.* Ella

Koulun arkeen liittyvä toiminta oli arvioinnin kohteena kolmessa eri maininnassa. Vaikka kaikki arvioinnit liittyivät koulun arkeen, eivät sen tarkemmat kohteet olleet kovinkaan samankaltaisia. Kohteina pidettiin sääntöjen tuntemusta, omia lukutottumuksia sekä erilaisia mielipiteitä.

7.2 Arviointityypit oppilaiden käsityksissä

Toinen kategoria valottaa, minkälaisia arviointityyppejä vastaajat mainitsivat. Tämä kategoria kuvaa tapaa, jolla arvioinnin kohdetta mitataan tai tarkastellaan. Arviointityyppi voidaan siis nähdä myös arvioinnin välineenä. Arvioinnin kohteen ohella arvioinnin tyyppi on olennainen osa lapsen arviointikäsitystä, kertoen siitä, minkä oppimisympäristössä tapahtuvan toiminnan oppilas tunnistaa tai kokee arvioinniksi (Remesal 2009, 39-41). Arviointityyppiä kuvaavia mainintoja löysimme aineistostamme yhteensä 49, eli yksittäinen vastaaja on siten voinut mainita useita eri arviointityyppejä. Taulukko kuvaa siis sitä, kuinka monta eri arviointityyppiä kuvaavaa mainintaa 22 vastaajaa on tunnistettavasti esittänyt. Mainituista arviointityypeistä muodostimme kahdeksan eri luokkaa, jotka ovat kuvattuna taulukossa 4.

Taulukko 4. Arviointityypit

Arviointityyppi	**Maininta**	**≈%**
Itsearviointi	**15**	**31**
Koe	**7**	**14**
Estimointi	**7**	**14**
Tehtävät	**5**	**10**
Lomake	**5**	**10**
Havainnointi	**7**	**14**
Hypoteesi	**3**	**6**
Yhteensä	**49**	**100**

Itsearviointi

Yleisimpänä arviointityyppinä esiin nousi itsearviointi, joka on noin kolmasosa kaikista maininnoista. Verrattuna Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) tutkimukseen lasten arviointikäsityksistä, tulos oli yllättävä. Heidän tutkimistaan kuudestakymmenestäneljästä piirroksesta vain yhdessä kuvattiin itsearviointia. Itsearviointi nousi kattavammin esiin vasta ryhmähaastatteluissa. (Harris ym. 2009). Omassa aineistossamme sen sijaan itsearviointi näkyi vahvasti sekä piirroksissa että yksilöhaastatteluissa; yli puolet vastaajista mainitsi itsearvoinnin vähintään yhdessä aineistonkeruuvaiheessa.

Oppilaat näkivät itsearvioinnin useimmiten opettajan valtuuttamana tehtävänä, mutta toisaalta sen koettiin olevan myös itsestä lähtöisin olevaa toimintaa. Osassa vastauksista oppilaat mainitsivat opettajan täydentävän oppilaan tekemää itsearviointia. Yhteistä oli kuitenkin se, että itsearvioinnista koettiin olevan hyötyä monille eri tahoille ja sen kohteena nähtiin osaaminen sekä käyttäytyminen. Tämä näkyy selkeästi muun muassa Aapelin vastauksessa (kuva 3).

> *Opettaja näkee siitä (itsearvioinnista), että tarviiko harjotella vai osaako jo hyvin. Vanhemmille kotona, että neki tietää ja sitte meille oppilaille. Vaikka semmosta hyötyä, että opelle voi sanoo, että ei oikein osaa vielä tai osaa jo hyvin.* Aapeli

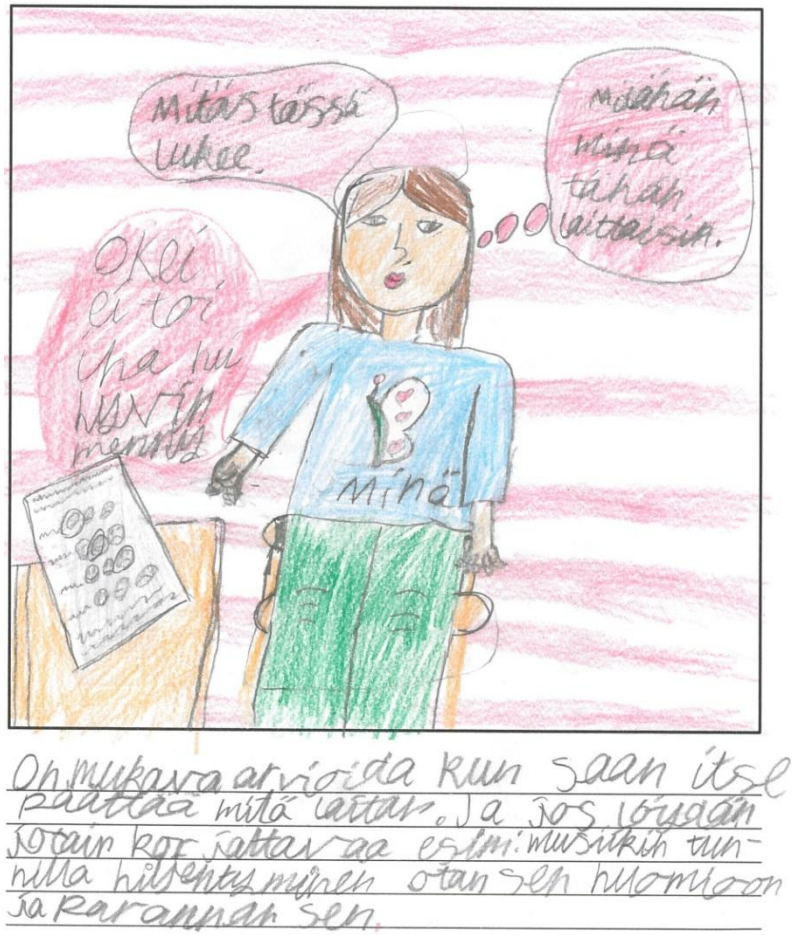
KUVA 3. Aapelin piirroslomake

Valtaosa vastaajista koki itsearvioinnista olevan hyötyä oppilaalle itselleen. Vastauksissa kuvattiin itsearvioinnin paljastavan mitä oppilas on jo oppinut sekä mitä hänen tulee vielä harjoitella. Lisäksi oppilaat kertoivat saavansa tietoa omasta käytöksestään ja siitä, mitä korjattavaa siinä mahdollisesti olisi. Itsearvioinnin kautta tapahtuva oman toiminnan tiedostaminen on tärkeä tekijä oppilaan realistisen minäkäsityksen kehittymisen kannalta (ks. 2.2; OPH 2004, 264; Törmä 2011, 113-114). Roope vei ajatuksen vielä hieman muita vastaajia pidemmälle pohtiessaan, miksi itsearviointeja tehdään.

> *Siinä tietää ite, minkälainen on koulussa luonteeltaan.* Roope

Venlan piirros edustaa kuitenkin paremmin vastaajien yleistä käsitystä itsearvioinnin hyödyistä ja seuraamuksista. Vastauksessaan hän kuvaa itsearviointilomakkeen täyttämistä. Hän pohtii käyttäytymistään antamalla esimerkiksi sen, miten hyvin hän osaa musiikin tunnilla hiljentyä (kuva 4).

KUVA 4. Venlan piirroslomake



Itse saamansa hyödyn lisäksi oppilaat tunnistivat myös opettajan saaman hyödyn. Käyttäytymisen ja osaamisen osalta opettajan saama hyöty oppilaiden itsearvioinneista oli yhtäläinen, mutta uusiakin näkökulmia löytyi. Ensinnäkin osa vastaajista piti tärkeänä itsearvioinnin hyötynä sitä, että niiden kautta opettaja saa yleisen käsityksen oppilaiden ajatuksista.

> *Niin että, silleen kun on erilaisia itsearviointeja, niiden avulla jotku muut tietää mitä ne ajattelee - -.* Eveliina

Tämän lisäksi eräs vastaaja korosti itsearvioinnin tuovan esiin oppilaan henkilökohtaisen mielipiteen. Hän piti tätä seikkaa erityisen tärkeänä, sillä näin opettaja voi varmistaa että oppilas uskaltaa ilmaista oman mielipiteensä riippumatta muista.

> *Kun on itsearviointi, niin sen näkee että on varmasti oma mielipide. Että jos ei oo ollu paperia, on laitettu silmät kiinni, niin ei nää muiden vastauksia. Esimerkiksi peukulla on näytetty.* Tanja

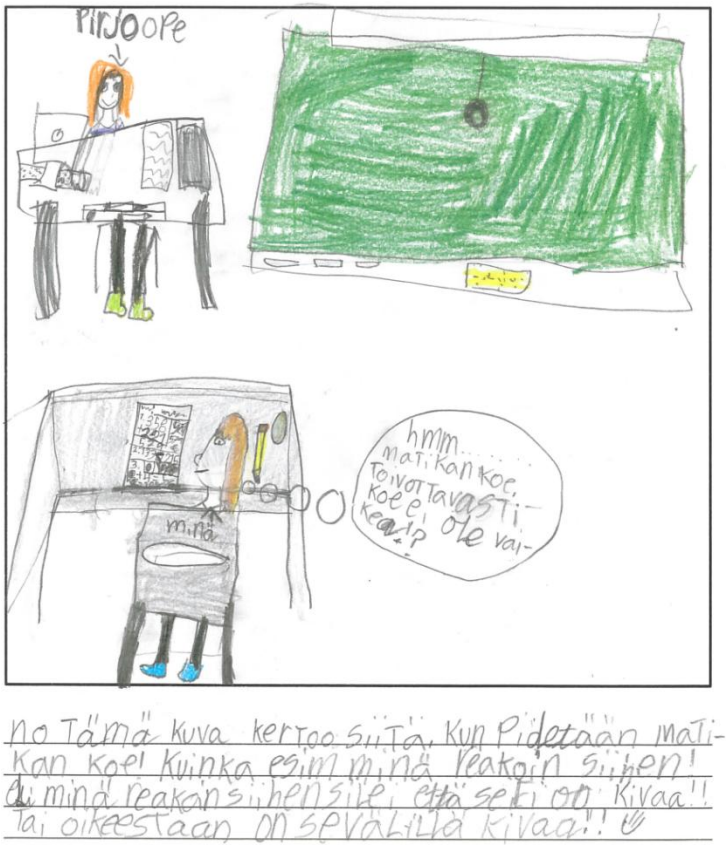
Koe

Arviointivälineenä kokeen voisi kuvitella olevan tyypillisin, jonka lapset havaitsevat (vrt. Harris ym. 2009). Aineistossamme koe mainittiin seitsemän kertaa, mikä vastaa neljäätoista prosenttia kaikista arviointityyppiä koskevista maininnoista. Lasten käsityksissä kyseessä ei siis ole kovinkaan dominoiva arviointityyppi. Kokeesta arvioinnin välineenä tuli kuitenkin esiin mielenkiintoisia seikkoja.

Kahden vastaajan kohdalla menestys nähtiin kokeen päätavoitteena ja tulos pysyvänä. He antoivat ymmärtää pisteiden määrittävän tasonsa ja kokeessa epäonnistumisen lannistavan. Oppilaat näkivät, että tulokseen on vain tyydyttävä ja huono menestys johtaa ainoastaan kokeen uusimiseen. Esimerkiksi Iines kuvaa vastauksessaan koetilanteen (kuva 5), jossa hän pohtii kokeen herättämiä ristiriitaisia ajatuksia, haastattelussa hän kuvailee tätä pohdintaansa yksityiskohtaisemmin.

> *Harmittaa jos ei osaa ja haluais siitä tehtävästä pisteet, että sais vaikka täydet siitä kokeesta.* Iines

KUVA 5. Iineksen piirroslomake



Kokeet ja sen pisteytys olivat herättäneet myös Neassa samankaltaisia ajatuksia.

> *Vaikka yllin kokeessa mää pelkäsin että joudun uusintakokeeseen, mutta en mää joutunu. En mää silti ollu tyytyväinen mun pisteisiin.* Nea

Mainintojen perusteella useimmat vastaajat kuitenkin pitivät koetta joustavana mahdollisuutena kehittää omia taitojaan. He näkivät kokeen välineenä oman osaamisensa konkretisoimisessa. Tätä kautta he siis tiedostivat jo osaamansa asiat sekä sen, missä kehitystä vielä tarvitaan. Vastaajat eivät kokeneet aiheen opiskelun päättyvän kokeeseen vaan oppimisprosessin jatkuvan senkin jälkeen joko koulussa tai kotona.

> *Vaikka kokeessa, hei tuo ei oo menny ihan hyvin, tuota pitää harjoitella. - - näkee kuinka hyvä on kaikissa asioissa. Ja mitä kotona voi kerrata. Että jos joku on vaikeaa, sitä voi kerrata.* Olivia

> *Voi kerrata niitä asioita jotka vähän meni pieleen. Jos koe on menny tosi huonosti, niin mun ainaki pitää näyttää vanhemmille. Ne voi arvioida mitä pitää vielä tehdä.* Lasse

Estimointi

Poikkeavana arviointityyppinä oppilaiden käsityksissä tuli ilmi estimointi. Sowderin (1992) mukaan estimoinnilla tarkoitetaan laskun, mitan tai lukumäärän arviointia, jolloin oikea vastaus määrittyy annetun ongelman tai esimerkiksi opettajan vaatimuksen perusteella. Tämäntyyppisessä arvioinnissa ei ole lainkaan kyse oppilasarvioinnista. (Sowder 1992, 371). Estimoinnin näkeminen arviointityyppinä kuvaa kuitenkin hyvin sitä, miten laaja käsitys oppilailla arvioinnista on.

Aineistossamme seitsemän mainintaa käsitteli estimointia yhtenä arviointityyppinä. Kuusi näistä maininnoista tuli esiin sekä vastaajan piirroslomakkeessa että haastattelussa ja yksi pelkästään haastattelussa. Määrällisesti estimointi ilmeni vastauksissa yhtä usein kuin koe, mikä tekee siitä huomion arvoisen.

Laskennallista estimointia käsiteltiin kolmessa eri piirroksessa. Jokaisessa oli kuvattuna laskutoimitus, johon oppilaiden tuli päätellä vastaus. Ilonan piirroslomake kuvastaa hyvin tätä vastaustyyppiä ja nimenomaan laskennallista estimointia (kuva 6). Tässä piirroksessa, kuten muissakin, on selkeästi esitetty laskutoimitus sekä oppilas pohtimassa oikeaa vastausta.

KUVA 6. Ilonan piirroslomake

Lopuissa vastauksissa oli kyse joko mitan tai lukumäärän estimoinnista. Piirroksissa muun muassa arvioidaan pulpetin jalan pituutta sekä asetetaan luvut suuruusjärjestykseen. Haastattelussa Tanja kertoo lukumäärän arvioinnista ja kuvaa sitä havainnollisesti myös piirroksessaan (kuva 7). Hän myös mainitsee arvioinnin olevan epämääräistä, joka on viittaus matemaattiseen termiin (Luwel & Verschaffel 2008, 320-323).

> *Opettaja arvuutteli, että kuinka monta kierrosta me oltaisiin kävelty jos lasketaan tarroja. Mä ajattelin että se olis hyvä sellanen tilanne arviointiin.*
> Tanja

KUVA 7. Tanjan piirroslomake

Tehtävät

Tehtävät arviointityyppinä tarkoittavat vastauksissa tunnilla tai kotona suoritettuja oppikirjan tai monisteen tehtäviä. Arvioinnin välineenä ne toimivat oppilaiden käsityksissä kuten kokeet, konkretisoimalla osaamista. Poikkeavaa muihin arviointityyppeihin verrattuna oli se, että tehtävät tulivat esille ainoastaan haastatteluissa. Mainintoja löytyi yhteensä viidestä eri haastattelusta.

Tehtäviä koskevat maininnat olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Yhteistä jokaiselle maininnalle oli muun muassa se, että tehtävien nähtiin tarjoavan tietoa osaamisesta erityisesti opettajalle. Vastausten perusteella tehtävistä näytti olevan arvioinnin kannalta hyötyä vain, jos ne tarkistettiin. Mikaelin maininta on tehtäviä koskien tyypillinen esimerkki.

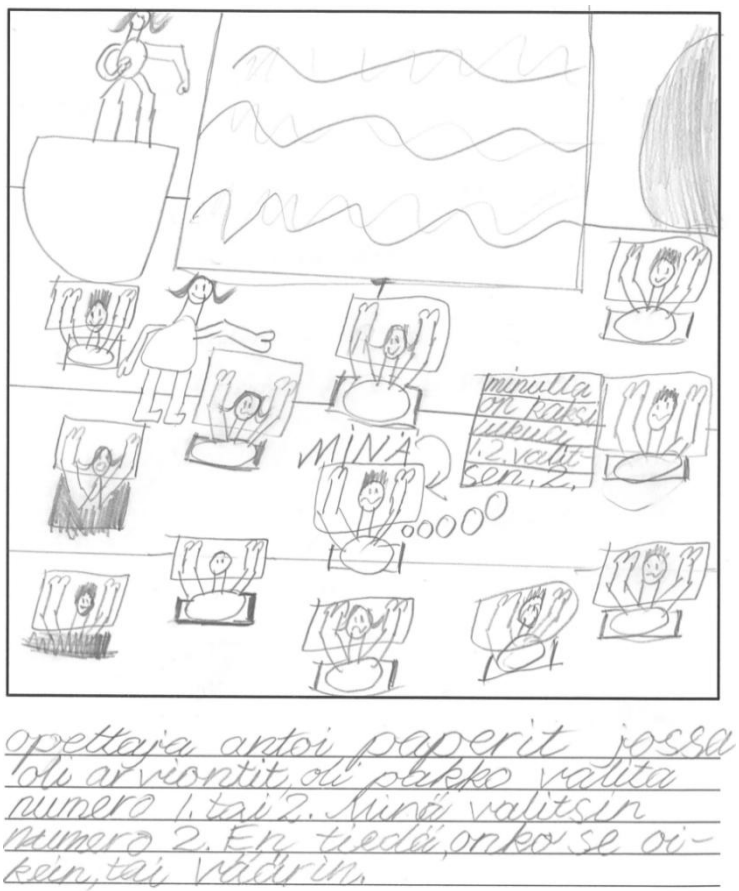
> *Mitä meillä on vielä vaikeeta ja mitä tarvii harjotella. Jos vaikka katsoo niistä tehtäväkirjoista, no vaikka, me tehtiin siellä tehtävä ja ope tarkistaa.* Mikael

Lomake

Lomakkeella tarkoitamme tässä yhteydessä oppilaan suorittamaa arviointia, jonka kohteena on tunnin sisältö tai jokin muu oppilaasta itsestään irrallinen, koulun arkeen liittyvä toiminta (ks. luku 7.1). Tämänkaltainen arviointityyppi mainittiin vastauksissa yhtä usein kuin tehtävät. Lomake näkyi vastauksissa sekä kuvissa että haastatteluissa yhteensä viidellä eri oppilaalla.

Topiaksen piirros edustaa hyvin tapaa, jolla oppilaat kuvasivat lomaketta arviointityyppinä (kuva 8). Haastattelussa hän tarkensi piirrosta kertomalla lomakkeen koskevan koulun sääntöjen tuntemusta. Piirroksen vaihtoehdot 1. ja 2. merkitsivät sitä, saako koulun rajojen ulkopuolella olla vai ei.

KUVA 8. Topiaksen piirroslomake



Havainnointi

Yhteensä havainnointia kuvattiin seitsemässä eri maininnassa. Havainnointi sai siis yhtä monta mainintaa kuin koe sekä estimointi. Vastausten perusteella määrittelimme havainnoinnin opettajan tekemäksi informaaliksi arvioinniksi, jonka hän suorittaa kuuntelemalla ja katselemalla oppilaiden toimintaa. Mielestämme on merkittävää, että oppilaat tunnistivat havainnoinnin arvioinnin välineeksi. Havainnointi on arviointityyppinä hienovarainen, sillä se ei ole toimintana yhtä ilmeinen kuin formaalit arviointitavat (Remesal 2009, 47-49).

Kaikki havainnoinnin maininneet vastaajat käsittelivät sitä haastattelutilanteessa ja yksi heistä oli kuvannut sen myös piirroslomakkeessaan. Mikaelin ja Aapelin kommentit osoittavat, miten havainnointi vastauksissa tyypillisesti esiintyi.

> *Joskus ope kysyy, joskus katsoo.* Mikael

> *Opettaja näkee sen sillä tavalla myös, että miten on osannu tehä tehtäviä. - - Siitäki ehkä jonkin verran näkee, että paljonko viittaa tunnilla.* Aapeli

Lassin piirroksessa näkyy selvästi opettajan toiminta, jonka oppilas käsittää arvioinniksi (kuva 9). Lassi kertoi haastattelussa piirtäneensä opettajan käden tämän leuan alle kuvastamaan opettajan keskittymistä käyttäytymisen havainnointiin. Hän selittää myös, miksi havainnointi on niin tärkeää.

> *Niin, sehän voi, ku se (luokkakaveri) istuu tossa, niin sillonki sanoo jotain pahaa, vaikka jolleki joka istuu eessä tai vieressä.* Lassi

KUVA 9. Lassin piirroslomake

O pottaja arvioi heitä sillä tavalla että ovatko kaikki oppilaat hiljaa. Minusta tuntuu siltä kun kaikkia arvioidaan niin SE tuntuu kivalta. Se tuntuu sen takia kivalta että kun kaikki on hiljaa.

Hypoteesi

Vähäisen määrän mainintoja arviointityyppinä sai hypoteesi, jonka toi esiin kolme eri oppilasta. Luokittelimme hypoteeseihin vastaukset, joissa oppilaat osoittavat tekevänsä ennakko-oletuksia luonnontieteellisistä ilmiöistä ja arvioivat oletusten paikkaansa pitävyyttä (ks. luku 7.1). Vaikka hypoteesia käsittelevien mainintojen määrä on vähäinen, osoittavat ne jälleen oppilaiden arviointikäsityksen laajuuden. Kuvaus hypoteesista arviointityyppinä löytyy esimerkiksi Lassen piirroksesta (kuva 10).

KUVA 10. Lassen piirroslomake

7.3 Kuka arvioi?

Kolmas kategoria kuvaa oppilaiden käsitystä siitä, kuka koulussa arvioinnin suorittaa ja mikä heidän asemansa arviointiprosessissa on. Tämä kategoria on vahvassa yhteydessä arvioinnin kohteeseen ja tyyppiin, sillä yhdessä nämä kolme kategoriaa vastaavat kattavasti kysymykseen, mitä arviointi on.

Vastuu arvioinnin toteutuksesta on opettajalla, mutta oppilaan aktiivinen rooli arvioijana nähdään yhä tärkeämpänä (Törmä 2000, 160; 2011, 62; OPH 2004). Oppilaan roolin korostumisen vaikutus voidaan havaita myös maininnoista. Arvioinnin suorittajaa koskevia mainintoja löytyi oppilaiden vastauksista yhteensä 31, niiden jakautuminen on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5. Kuka arvioi

Arvioija	Maininta	%
Oppilas itse	**20**	**64,5**
Opettaja	**10**	**32**
Luokkakaveri/t	**1**	**3,5**
Yhteensä	**30**	**100**

Vain kaksi vastaajaa ei maininnut itseään arvioijana. Loput vastaajista puolestaan näkivät itsensä arvioijan roolissa, mikä kertoo oppilaan vahvasta osallisuuden kokemuksesta arvioinnin tekemisessä. Kaikki 20 vastaajaa, jotka pitivät itseään arvioinnin suorittajana, toivat sen esille jo piirroslomakkeissa. Vaikka arvioinnin kohde ja tyyppi vaihtelivat vastauksissa, oli oppilas helppo tunnistaa arvioinnin suorittajaksi. Haastattelut vahvistivat näitä tulkintoja. Ellan ja Joelin vastaukset edustavat erilaisia tapoja, joilla vastaajat kuvasivat oppilaan arvioijana. Ellan piirroksessa ja haastattelussa käsitellään hänen tekemäänsä oppitunnin sisällön arviointia (kuva 11). Joel puolestaan pohtii tekemäänsä osaamisen arviointia (kuva 12).

> *Joillakin tunneilla ope antaa meille aina jonku paperin, jossa pitää kertoo, mitä me tykätään siitä tunnista.* Ella

KUVA 11. Ellan piirroslomake

Siinä voi itse arvioida sen, niinku että paljonko pisteitä saa siitä kokeesta. Joel

KUVA 12. Joelin piirroslomake

Opettajan rooli arvioijana jäi vastauksissa vähemmälle huomiolle, sillä opettaja mainittiin yhdeksän kertaa. Kahdessa vastauksessa oli mainittu pelkästään opettaja arvioijana, lopuissa myös oppilas. Näiden kahden vastaajan piirroksissa opettajan arvioijan rooli näkyy selkeästi (ks. kuvat 5 ja 9). Muutoin opettajaa arvioijana käsiteltiin haastatteluissa, Mikaelin vastaus on tästä kuvaava esimerkki. Mainintojen perusteella eri oppiaineiden opettajat arvioivat oppilaiden osaamista ja käyttäytymistä. Tämä näkyy esimerkiksi Aapelin kommentissa.

> *Opettaja tarkistaa mitä me osataan. - - Mitä meillä on vielä vaikeeta ja mitä tarvii harjotella.* Mikael

> *Esim. musiikin arviointi, että miten meni vaikka soittaminen. Matikan tunnilla, että on onnistunut tekemään vaikka sellasen harjoitusaukeaman.* Aapeli

Mielenkiintoista oli, että osassa vastauksia, joissa sekä opettaja että oppilas nähtiin arvioijana, heidän asemansa arvioinnissa poikkesivat toisistaan. Vaikka oppilaalla oli arvioinnissa aktiivinen rooli, oli opettajan arviolla lopulta enemmän merkitystä.

> *Esimerkiksi tunnilla hiljentyminen. Jos mä oisin laittanu "huonosti" niin opettaja voi sanoo, että minusta meni oikein hyvin, se voi korjata.* Venla

> *Tuntuu vähän jännittävältä, ku ensin pitää laittaa ite ja sitten jännittää mitä ope laittaa.* Roope

Ainoastaan yksi vastaaja mainitsi myös luokkatovereiden osallistuvan arviointiin opettajan ja itsensä lisäksi. Haastattelussaan Annika kertoo opettajan ja luokkakavereiden arvioivan käyttäytymistä, erityisesti kiusaamistilanteiden osalta. Myös Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009, 67-68) tutkimuksessa vain yksi vastaaja kuvasi vertaisarviointia, vaikka se heidän mukaansa olikin luokissa yleinen käytäntö.

7.4 Ympäristö arviointitilanteen kuvaajana

Neljäs kategoria muodostettiin kuvaamaan ympäristöä, jossa oppilaat kuvasivat arvioinnin tapahtuvan. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu, oppiminen ja siten myös arviointi tapahtuvat. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Lisäksi siihen kuuluvat muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. (Opetushallitus 2004, 18.) Kategorian alaluokat sisältävät esineitä ja asioita, jotka liittyvät arviointiin suoraan tai välillisesti. Tärkeä osa vastaajien kokeman arviointiympäristön tulkintaa ovat myös siihen liitetyt henkilöt. Sosiaalisen ulottuvuuden merkitystä korostaaksemme käsittelemme henkilöasetelmia luvussa 7.5. Ympäristö esineineen luo kuvaa siitä, millaiseen kontekstiin vastaajat arvioinnin sijoittavat (Harris, ym. 2009, 75-76).

Taulukko 6. Arviointiympäristö piirroksissa

Arviointiympäristö	**Maininta**	**%**
Paperi/Kirja	**9**	**19**
Taulu	**9**	**19**
Pulpetti/pulpettiryhmä	**13**	**27**
Opettajan pöytä	**6**	**12,5**
Elektroniikka	**5**	**10**
Luonto	**6**	**12,5**
Yhteensä	**48**	**100**

Suurin osa vastaajista sijoitti arviointitilanteen luokkahuoneeseen. Tämä on tulkittavissa pulpettien, pulpettiryhmien, opettajanpöytien ja liitutaulujen

runsaasta esiintymisestä piirroksissa. Tulokset ovat tältä osin yhtenevät Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009, 75-77) saamien tulosten kanssa. Tutkimuksessamme kuusi vastaaja oli luokkahuoneen sijaan kuvannut arviointitilanteen luontoon, mikä vaikutti aluksi yllättävältä. Arviointitilanteen sijoittaminen luontoon kuitenkin selittyy osittain kyseisen luokan toimintakulttuurilla, jossa matemaattis-luonnontieteellisellä pedagogiikalla on vahva asema. Ympäristön määrittelyn lisäksi luonto toimi osassa vastauksia arvioinnin kohteen kuvaajana.

Kirjoja tai papereita koski yhteensä yhdeksän mainintaa. Näissä maininnoissa kirjat ja paperit toimivat arvioinnin suorittamisen välineinä. Esimerkiksi Eveliinan piirroslomakkeessa oppilaat ovat tehneet tunnin sisältöä koskevat arvioinnit papereille, joita he pitävät käsissään (kuva 13).

KUVA 13. Eveliinan piirroslomake

Arvioinnit ovat kivoja. tuossa kuvassa on mina ja minun ksi kaverini. eli arvioinnit ovat mielestäni ihan kivoja. niitä on kyllä paljon erillaisia. jane ovat oikeas taan kaikki kivoja

Liitu- tai älytauluja esiintyi yhdeksässä maininnassa. Niiden avulla havainnollistettiin arvioinnin kohdetta tai määriteltiin arviointiympäristöä (vrt.

kuvat 5 ja 6). Vain viisi mainintaa kuvasi elektronisia laitteita, vaikka niitä käytetään luokassa suhteellisen paljon. Erilaiset elektroniset välineet, kuten tietokoneet ja dokumenttikamerat, lähinnä määrittelivät ympäristöä. Aiemmassakin tutkimuksessa elektroniset laitteet esiintyivät vastauksissa hyvin harvoin, eivätkä ne liittyneet arvioinnin suorittamiseen (Harris ym. 2009, 75-76).

7.5 Arvioinnin sosiaalista ulottuvuutta kartoittamassa

Viidennen kategorian avulla kuvaamme arviointiympäristön sosiaalista ulottuvuutta henkilöasetelmien kautta. Tämä kategoria osittaa, keitä vastaajat piirroksissaan yhdistävät arviointitilanteisiin ja -prosesseihin. Alaluokat muodostuvat erilaisia sosiaalisia asetelmia koskevista maininnoista. Sosiaalisen ulottuvuuden kartoittaminen arviointikäsityksistä on olennaista, sillä oppiminen ja arviointi tapahtuvat aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Cowie 2009, 99-100; Törmä 2011, 45).

Taulukko 7. Arvioinnin sosiaalinen ulottuvuus piirroksissa

Arvioinnin sosiaalinen ulottuvuus	**Maininta**	**%**
Oppilas	**7**	**32**
Oppilas ja opettaja	**4**	**18**
Opettaja ja oppilaat erillään	**5**	**23**
Opettaja ja oppilaat ryhmissä	**1**	**4,5**
Oppilas ja kaveri	**3**	**13,5**
Oppilas ja muu	**1**	**4,5**
Ei henkilöä kuvassa	**1**	**4,5**
Yhteensä	**22**	**100**

Seitsemässä maininnassa vastaaja kuvasi itsensä arviointitilanteeseen yksin. Arvioinnin kohteet ja tyypit vaihtelivat näissä maininnoissa monipuolisesti. Oppilaan oma rooli arvioinnissa näyttäytyy näissä vastauksissa vahvana. Osassa maininnoista arviointi nähtiin yksilöllisenä prosessina, johon ei juuri sisälly arvioinnin tulokseen vaikuttavaa vuorovaikutuksellisuutta. Eräs vastaajista jopa mainitsi sopineensa luokkatovereidensa kanssa, että arvioinnin tuloksista ei puhuta.

> *Kavereiden kanssa on sovittu, että ei puhuta tuloksista, kun tulee paha mieli.* Annika

Loput vain itsensä kuvanneista vastaajista kuitenkin kokivat arviointiprosessiin sisältyvän myös vuorovaikutusta. Vastauksissa oppilaiden itsensä tekemistä arvioinneista keskusteltiin opettajan kanssa, jolloin lopullinen arviointi muodostui vuorovaikutuksessa.

> *Ku opettaja kattoo ne (itsearvioinnit) - - niin se voi puhua mun kanssa, mutta yleensä mää aina parannan sen.* Venla

Toisin kuin aiemmassa tutkimuksessa (Harris ym. 2009), valtaosassa maininnoista arviointitilanteeseen sijoitettiin itsen lisäksi joku muu henkilö. Useimmiten piirroksessa esiintyi oppilaan lisäksi opettaja ja osassa myös luokkakavereita. Opettajan esiintyminen piirroksissa selittyy etenkin vastaajien iällä, sillä alimmilla luokilla vastuu oppimisesta ja arvioinnista on lähtökohtaisesti opettajalla (Harris ym. 2009, 77). Vastauksissa, joissa oppilas esiintyy opettajan kanssa kahden, sekä osassa vastauksia, joissa myös oppilasryhmä on läsnä, opettajan rooli arvioinnissa korostuu. Arviointi nähdään opettajan valtuuttamana ja valvomana. Näissä vastauksissa on nähtävissä vuorovaikutusta, jolla ei kuitenkaan ole merkitystä arvioinnin tulokseen (kuva 14).

KUVA 14. Sonjan piirroslomake

Piirroksissa, joissa myös oppilasryhmä esiintyi, oli oppilaat pääsääntöisesti sijoitettu erilleen toisistaan. Tähän asetelmaan on todennäköisesti vaikuttanut luokan tapa siirtää pulpetit koejärjestykseen kokeiden ajaksi. Koejärjestyksessä oppilaat ovat erillään toisistaan, kasvot kohti taulua. Sama ilmiö on nähtävissä Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) tutkimuksessa. He selittävät ilmiön johtuvan oppilaiden käsityksestä, että arviointi liittyy testaamiseen, joten on loogista, että arviointi kuvataan tapahtuvan koejärjestyksessä. Oppilaiden erillään oloa voi osaltaan selittää myös se, että koulun arviointisysteemi ei useinkaan tue yhteisöllisyyttä, vaan se toimii valikoivasti ja yksilön työtä korostaen (Rasku-Puttonen 2006, 123-124). Ainoastaan yhdessä maininnassa pulpetit kuvattiin muussa kuin koejärjestyksessä (ks. kuva 7). Tässä piirroksessa pulpetit oli aseteltu ryhmiin, kuten ne tavallisestikin kyseisessä luokassa ovat. Kyseessä ei kuitenkaan ollut yhteistoiminnallinen arviointitilanne, vaan oppilaat arvioivat itsenäisesti vastausta opettajan esittämään kysymykseen.

Piirroksissa, joihin vastaajat olivat kuvanneet itsensä lisäksi vain kavereita, vertailtiin mielipiteitä ja keskusteltiin arvioinnin herättämistä ajatuksista. Nämä piirrokset kuvaavat arvioinnin suorittamisen jälkeistä hetkeä, johon ei enää sisälly arviointia tai palautteen antamista. Jimin vastaus edustaa tätä vastaustyyppiä, sillä hänen piirroksessaan oppilaat keskustelevat keskenään arvioinnin jälkeen (kuva 15).

> *Ne juttelee siinä ja kyselee - - ne on välkällä - - Ne arvelee sitä vastausta.*
> Jimi

KUVA 15. Jimin piirroslomake

7.6 Oppilaiden tunnekokemuksia arvioinnista

Kuudes kategoria muodostettiin selvittämään vastaajien tunnekokemuksia arvioinnista. Alaluokat kuvaavat vastaajien suhtautumista ja erilaisia reaktioita arviointia kohtaan. Oppilaan suhde arviointiin säätelee pitkälti sitä, miten hän arvioinnin kokee (Luukka ym. 2008, 119). Tulkintojen tekeminen sekä

piirroslomakkeista että haastatteluista mahdollisti yksittäisen vastaajan reaktioiden vaihtelevuuden. Yksittäinen vastaaja on voinut ilmentää esimerkiksi sekä positiivisia että negatiivisia tunteita arviointia kohtaan. Erilaisia tunnetta ilmaisevia sanoja ja symboleita esiintyi vastauksissa yhteensä 41, jotka ovat koottuna taulukossa 8.

Taulukko 8. Tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit

Tunnetta ilmaisevat sanat ja symbolit	**Maininta**	**%**
Positiivinen	**18**	**44**
Negatiivinen	**4**	**10**
Hämmennys ja ajattelu	**11**	**27**
Ajan kuvaus	**1**	**2**
Tylsyys	**1**	**2**
Jännittävyys	**2**	**5**
Neutraali	**4**	**10**
Yhteensä	**41**	**100**

Positiivista suhtautumista kuvaavat maininnat olivat vastauksissa yleisimpiä. Jopa 44 prosenttia kaikista maininnoista kuvasi myönteistä asennetta arviointia kohtaan. Positiivinen suhtautuminen näkyi vastauksissa muun muassa sanoina, kuten hauskaa, kivaa ja tykkää. Piirroksissa positiivisuus tuli ilmi lisäksi hymyilevinä kasvoina. Myönteisyys on aistittavissa myös piirrosten yleisestä tunnelmasta ja värimaailmoista. Piirrosten värimaailmaa ei kuitenkaan ole laskettu positiiviseksi maininnaksi, sillä vastaajia ei ohjeistettu värittämään kuvia. Positiivinen suhtautuminen arviointiin tulee edustavasti esille Olivian piirroslomakkeessa, jonka kuvassa hänellä on iloinen ilme (kuva 16). Piirroksen värikäs maisema ja siihen kuvattu aurinko vahvistavat tulkintaa. Haastattelussa

hän myös kertoo arvioinnin olevan kivaa, sillä se osoittaa kuinka hyvä hän on eri asioissa.

KUVA 16. Olivian piirroslomake

Negatiivista suhtautumista ilmentäviä mainintoja aineistosta löytyi vain neljä. Tulos on samansuuntainen Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) saamien tulosten kanssa. Positiivinen suhtautuminen oli peruskouluikäisillä oppilailla negatiivista yleisempi molemmissa tutkimuksissa. Tutkimuksessamme positiivisia mainintoja oli kuitenkin huomattavasti enemmän verrattuna edellä mainittuun tutkimukseen. Toisin kuin positiivinen, negatiivinen suhtautuminen ei esiintynyt kertaakaan vastauksen ainoana tunnetta kuvaavana mainintana. Vastauksissa olleet surulliset ilmeet, sekä esimerkiksi sanat väärin, harmittaa ja pelkään, kuvasivat negatiivista reaktiota. Annikan piirros kuvaa tapaa, jolla negatiivinen reaktio ilmeni vastauksissa (kuva 17). Hänen piirroksessaan tulee esiin sekä positiivinen että negatiivinen reaktio,

joka riippuu vastaajan onnistumisesta. Vastaava tapa suhtautua arviointiin näkyi myös muiden vastauksissa.

> *Mä laitoin melkein kaikkeen, että osaan hyvin ja opettaja oli laittanu samoihin. Se tuntu mukavalta. Jos ope ois laittanu eri, niin se ei ois tuntunu kivalta.* Nea

KUVA 17. Annikan piirroslomake

Hämmennystä ja ajattelua kuvaavia sanoja ja symboleja löytyi aineistosta yksitoista. Ne näkyivät vastauksissa ilmeinä sekä sanoina ja ilmauksina, kuten epävarmuus, vaikeus ja ”höm?”. Hämmennys ja pohdinta ilmenevät myös ajatuskuplissa, kysymyssanoina ja ajatuksenkulun sanallisina kuvauksina. Ajattelun kuvauksien avulla havainnollistettiin arviointiin liittyvää

ongelmanratkaisua ja usein myös vastauksen löytämiseen liittyvää iloa. Esimerkiksi Nea pohtii piirroksessaan laskun vastausta kasvoillaan hämmentynyt ilme, kun ratkaisua ei ole vielä löytynyt (kuva 18). Aapelin vastauksessa aihetta käsitellään eri näkökulmasta, sillä opettajan suorittama osaamisen arviointi hämmentää ja mietityttää häntä.

> *Jos ei tiiä, nii on semmonen epävarma olo, että ei oikein tiiä, että mitä tässä pitäs ajatella.* Aapeli

KUVA 18. Nean piirroslomake

Toisin kuin Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) tutkimuksessa, ajan kuvailua ja tylsyyttä edustavia mainintoja tuli esiin vain yhden oppilaan vastauksessa. Poikkeavaa ajan kuvauksen osalta on myös se, mihin se liitetään. Aiemmassa tutkimuksessa ajan kuvauksella korostettiin kiireellä tekemisen tarvetta, stressiä ja painetta. Tutkimuksessamme ainoa aikaa kuvannut vastaaja liitti hitaasti kuluvan ajan tylsyyteen ja ajatusten harhailuun (kuva 19).

KUVA 19. Nikon piirroslomake

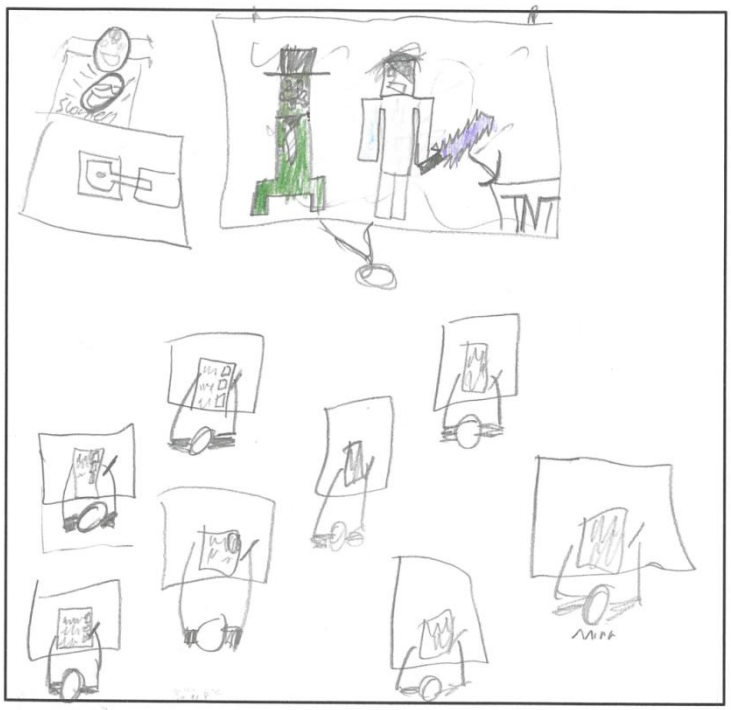
Suhtautumista arviointiin kuvattiin kahdessa maininnassa sanalla jännittävää. Vastauksissa, joissa jännittävyys mainittiin, se yhdistettiin keskenään erilaisiin tilanteisiin. Roopen kommentti jännittävyydestä liittyy arviointipalautteeseen ja Mikaelin piirroslomake kuvaa matemaattisen arvioinnin jännittävyyttä (kuva 20).

> *Vähän jännittävältä, ku ensin pitää laittaa ite, ja sitten jännittää mitä ope laittaa.* Roope

KUVA 20. Mikaelin piirroslomake

Neutraalia suhtautumista arviointia kohtaan ilmensivät neljä mainintaa. Yhtä mainintaa lukuun ottamatta nämäkään maininnat eivät esiintyneet vastauksissa ainoina suhtautumista kuvaavina ilmauksina. Neutraali reaktio näkyi vastauksissa ilmeettömyytenä tai sanavalinnoissa. Esimerkiksi Niko on piirtänyt oppilaille neutraalit ilmeet ja haastattelussaan hän kertoo arvioinnin tuntuvan tavalliselta. Justuksen piirros ilmentää myös tapaa, jolla neutraali suhtautuminen on kuvattu (kuva 21).

KUVA 21. Justuksen piirroslomake



8 Pohdinta

8.1 Päätulosten antia

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää oppilaiden arviointikäsityksiä. Lähestyimme aihetta kysymysten: 1) Mitä arviointi on? 2) Miksi arvioidaan? ja 3) Miten oppilaat arvioinnin kokevat? kautta. Pyrimme mahdollisimman syvällisen ymmärryksen saavuttamiseen tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsityksistä. Tarkoituksena ei ollut hankkia tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan keskittyä juuri näiden oppilaiden antamiin merkityksiin ja merkitysyhteyksiin.

Tutkimuksemme perusteella lapset kykenevät kattavasti pohtimaan arvioinnin olemusta ja vastaamaan kysymykseen, mitä arviointi on. Tuloksemme ovat siis yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa (Harris ym. 2009; Remesal 2009). Oppilaiden vastauksista välittyy useita formatiiviselle arvioinnille ominaisia näkökulmia. Oppilaat näkevät arvioinnin olennaisena osana oppimisprosessia ja jatkuvan kehittymisen mahdollisuutena (Black ym. 2006; Atjonen 2007, 66-69; Paalasmaa 2014, 137-144). Heidän käsityksissään arviointi kohdistuu niin osaamiseen ja käyttäytymiseen kuin opettajan toimintaan ja koulun arkeen laajemminkin. Oppilaat kiinnittävät arjessaan huomiota koulun ja opettajan arviointikäytäntöihin ja kykenevät luettelemaan hienovaraisiakin oppilasarvioinnin menetelmiä. He tunnistavat arvioinniksi niin kokeet, itsearvioinnin kuin opettajan suorittaman havainnoinninkin.

Tutkimuksessamme oppilaat pohtivat arviointia laajemminkin, kuvaten arviointitoimintana myös matematiikan ja luonnontieteiden pedagogiikkaan sisältyviä hypoteesien tekemistä ja matemaattista estimointia. Tämä on todennäköisesti luokan ja opettajan toimintakulttuurin vaikutusta. Kyseisen luokan opettajalla on vahva perehtyneisyys matematiikan ja luonnontieteiden pedagogiikkaan, ja niihin sisältyviä tutkivan oppimisen toimintatapoja

käytetään luokassa säännöllisesti. Luokan toimintakulttuurin vaikutus näkyi myös arviointiympäristöjen kuvauksissa. Merkittävä osa oppilaista yhdisti arviointitilanteen luontoon, mikä on aiempien tutkimusten valossa yllättävää (vrt. Harris ym. 2009; Remesal 2009). Luokkahuone säilytti kuitenkin asemansa yleisimpänä arviointi ympäristönä.

Kuten jo teoriaosuudessa mainitsimme, tutkiva oppiminen on yksi oppilaan osallisuutta lisäävistä pedagogisista ratkaisuista (ks. Paalasmaa 2014, 87-89). Tämän menetelmän käyttö heijastui myös tutkimuksemme tulokseen, jonka perusteella oppilaat näkivät roolinsa arviointitoiminnassa hyvin aktiivisena ja itsensä tätä kautta osallisena oppimisprosessissaan. Verrattuna esimerkiksi Remesalin (2009) tutkimukseen, jossa oppilaat eivät ottaneet vastuuta oppimisestaan, oli meidän tutkimukseemme osallistuneilla oppilailla täysin toisenlainen asenne. Oppilaiden käsityksistä välittyi sekä opettajan että oppilaiden oppimisorientoituneisuus, joka osoittaa, että opetuksen tavoitteena on oppia ja ymmärtää eikä suinkaan pelkästään pyrkiä tiettyihin arvosanoihin (ks. Paalasmaa 2014, 137).

Oppilailla oli rikas käsitys siitä, miksi koulussa arvioidaan. Riippumatta siitä, kuka arvioi ja miten, oppilaat näkivät arvioinnin tähtäävän kehittymiseen ja toiminnan parantamiseen. Lundahlin (2011, 12) mukaan parhaimmillaan arviointi parantaakin oppimista edistämällä oppilaan oppimisen näkyvyyttä ja vastuuta. Arvioinnin avulla saatiin selville mitä osataan ja mitä pitää vielä harjoitella. Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että arvioinnin tarkoitus ei ollut paljastaa virheitä, vaan tuoda esiin osaamista. Tämä näkökulma eroaa Remesalin (2009, 47-48) saamista tuloksista, joiden mukaan virheiden etsiminen korostui. Vastaajiemme mielestä arvioinnin avulla varmistettiin oppiminen, ja siten parannettiin mahdollisuuksia pärjätä isona. Osaamiseensa liittyvän tiedon lisäksi oppilaat kuvasivat saavansa tietoa käyttäytymisestään ja siitä, millaisia he ovat luonteeltaan. Arvioinnilla voidaan siis myös lisätä oppilaiden itsetuntemusta (Törmä 2011, 38, 41-42). Tämän lisäksi arvioinnin nähtiin voivan vaikuttaa positiivisesti myös luokan ilmapiiriin. Positiivinen vaikutus syntyy

oppilaiden mukaan arvioinnin paljastaessa kiusaamistilanteet. Toinen luokan ilmapiiriin kannalta tärkeä seikka on työrauha (Saloviita 2007, 74-76), joka voidaan oppilaiden vastausten perusteella saavuttaa muun muassa yhteisiä sääntöjä noudattamalla. Kaiken kaikkiaan arvioinnin nähtiin tarjoavan tietoa niin oppilaille, opettajalle kuin vanhemmillekin. Erityisen tärkeänä koettiin se, että opettajat saavat arvioinnin avulla tietoa siitä, mitä oppilaat todella ajattelevat. Tämä antoi opettajille mahdollisuuden kehittää opetustaan oppilaiden kannalta mielekkäämpään suuntaan.

Saavuttaaksemme kattavan kokonaiskuvan oppilaiden arviointikäsityksistä selvitimme myös, miten oppilaat arvioinnin kokevat. Vastauksista välittyi lähes yksinomaan positiivinen suhtautuminen vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppilasarviointia kohtaan. Myös Harrisin, Harnettin ja Brownin (2009) tutkimus tukee näkemystä, että nuoret oppilaat suhtautuvat arviointiin myönteisesti. Kuten arvioinnin pohtiminen mitä ja miksi kysymysten kautta osoitti, oppilaiden aktiivinen rooli, osallisuus ja arvioinnin tulevaisuuteen tähtäävä luonne muodostavat oppilaille positiivisen suhteen arviointiin.

8.2 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Perehtyminen lasten arviointikäsityksiin on muodostunut merkittäväksi osaksi ammatillista kehittymistämme. Sekä teoria, että saamamme tulokset ovat osoittaneet, että voimme omilla pedagogisilla valinnoillamme vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppilaamme arvioinnin käsittävät ja millaisia kokemuksia heille arvioinnista syntyy. Tutkimuksemme myötä olemme tulleet tietoisemmiksi omista arviointia ohjaavista arvoistamme ja ennakko-oletuksistamme. Merkittävää on ollut toimia yhdessä, jakaa tutkimuksen ilmapiiri ja pohtia kriittisesti. Koko tutkimusprosessi on jäsentänyt käsitystämme arvioinnista ja sen merkityksestä oppimisessa ja

koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Tästä syystä uskomme, että tutkimuksellamme on myös annettavaa muille opetus- ja kasvatustyötä tekeville. Lasten näkökulmien selvittäminen antaa opettajalle mahdollisuuden nähdä uusia puolia niin omassa työssään kuin lapsissakin (Turja 2007, 193). Uusien puolien esiin tuleminen herättää toivottavasti myös reflektiivistä pohdintaa kasvattajien keskuudessa. Lasten kannalta tutkimuksemme merkitys syntyy siitä, että lapsen näkökulman esiin nostaminen on jo itsessään heidän osallisuutensa lisäämistä (ks. Turja 2007, 167).

Keräämämme aineiston monipuolisuus tarjoaa useita mahdollisuuksia jatkotutkimukseen. Esimerkiksi olisi mielenkiintoista tutkia, eroavatko tyttöjen ja poikien arviointikäsitykset toisistaan. Tyttöjen ja poikien mahdolliset kasvatuserot voivat vaikuttaa siihen, miten heitä arvioidaan ja millä tavalla he arvioinnin kokevat (Keltikangas-Järvinen 2010, 69; Törmä 2011, 126-127). Aineistomme antaisi myös tilaisuuden jokaisen oppilaan vastauksen analysointiin henkilötasolla ja oppilaiden tyypittelyyn arviointikäsityksen perusteella. Lisäksi kiinnostava tutkimusaihe olisi koulumenestyksen vaikutus arviointikäsitykseen. Ovatko esimerkiksi hyvä koulumenestys ja positiivinen suhtautuminen arviointia kohtaan yhteydessä toisiinsa? Tämän aiheen tutkiminen vaatisi aineistomme lisäksi oppilaiden koulumenestykseen perehtymistä. Myös opettajan arviointikäsityksen selvittäminen ja sen vertaaminen oppilaiden käsityksiin antaisi tutkimukselle uuden ulottuvuuden. Pitkittäistutkimuksen avulla saisi selville, miten oppilaiden arviointikäsitykset ja osallisuuden kokeminen voivat koulutaipaleen aikana muuttua.

Tutkimuksemme perusteella on selvää, että piirrosten hyödyntäminen tutkimusmenetelmä on erittäin toimiva keino lasten käsitysten tutkimiseen. Piirrokset avaavat ikkunan lasten maailmaan luontevalla ja heille itselleen mielekkäällä tavalla (Van Manen 1997, 68, 161-162; Aronsson 2002, 22-24), antaen tutkijoille loputtoman lähteen uusien näkökulmien tavoittamiseen.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 114-160.

Alerby, E. 2000. A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings. Environmental Education Research 6. Saatavana www-muodossa: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13504620050076713 Viitattu 28.1.2014

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Aronsson, K. 2002. Barns världar – Barns bilder. Falköping: Elanders Gummessons.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.

Asunta, T. 2000. Tutkiva oppiminen luonnontieteellisen ajattelun kehittämisessä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja 8/2000. Jyväskylä: TUOPE. 107-113.

Aula, M. K. 2011. Lapsen paras aikuisen velvollisuutena. Teoksessa S. Nurmi & K. Rantala (toim.) Näyn ja kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: Otava. 24-38.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 105-126.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2006. Assessment for learning. Putting it into practice. Maidenhead: Open University Press.

Bombi, A. S., Pinto, G. & Cannoni, E. 2007. Pictorial assessment of interpersonal relationships (PAIR): An analytic system for understanding children`s drawings. Italy: Firenze University Press.

Clark, A. 2010. Transforming children's spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments. New York: Routledge.

Cowie, B. 2009. My teacher and my friends helped me learn. Students perceptions and experiences of classroom assessment. Teoksessa D.M. McInerney, G.T.L. Brown & G.A.D. Liem (toim.) Student perspectives on

assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 85-105.

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus. 64-85.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gao, M. 2009. Students' voices in school-based assessment of Hong Kong: A Case study. Teoksessa D.M. McInerney, G.T.L. Brown & G.A.D. Liem (toim.) Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 107-130.

Harris, L. R., Harnett J. A. & Brown, G. T. L. 2009. "Drawing" out student conceptions. Using pupils' pictures to examine their conceptions of assessment. Teoksessa D.M. McInerney, G.T.L. Brown & G.A.D. Liem (toim.) Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 53-83.

Helsingin Sanomat 6.5.2014. Luonne näkyy todistuksessa. Kotimaa A8.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Karisto.

Holden, C. 2000. Keen at 11, Cynical at 18? Encouraging pupil participation in school and community. Teoksessa C. Holden & N. Clough (toim.) Children as citizens. Education for participation. London: Jessica Kingsley Publishers. 46-62.

Holden, C. & Clough, N. 2000. "The Child carried on the back does not know the length of the road." The Teacher's role in assisting participation. Teoksessa C. Holden & N. Clough (toim.) Children as citizens. Education for participation. London: Jessica Kingsley Publishers. 13-28.

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus. 86-116.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173. Saatavana www-muodossa: http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf Viitattu 10.3.2014

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, O., Holopainen, P., Ojala, T., Virtanen, P., Hietanen, A., Kovanen, P., Rönty, S. & Kuorelahti, M. 2001. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa: P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittyvä koulu 1/2001. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Jokiaho, E. 2002. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Tutkiva opettaja 1/2002. Jyväskylä: TUOPE.

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 9-21.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Koppinen, M.-L. Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.

Korkeakoski, E. 2000. Arviointi – entistä tärkeämpi työväline koulussa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Tutkiva opettaja 1/2000. Jyväskylä: TUOPE. 144-147.

Korkeakoski, E. 2000. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 157-177.

Korpinen, E. 2000. Arviointi ja minäkuva. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Tutkiva opettaja 1/2000. Jyväskylä: TUOPE. 152-154.

Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. 2010. Children's participation in school and community: European perspectives. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. London: Routledge. 164-173.

Kupila, P. 2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 113-123.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research. From desing to implementation. Maidenhead: Open University Press.

Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes print.

Lodge, C. 2005. From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvemet. Journal of educational change 6/2005. 125-146. Saatavana www-muodossa: http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1299-3#page-1 Viitattu 26.5.2014.

Lundahl, C. 2011. Bedömning för lärande. Stockholm: Norstedts.

Luukka, M-R. Pöyhönen, S. Huhta, A. Taalas, P. Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Yliopistopaino. Saatavana www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%c3%a4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1 Viitattu 12.3.2014

Luwel, K. & Verschaffel, L. 2008. Estimation of 'real' numerosities in elementary school children. Journal of psychology of education 3/2008. 319-338.

Manchester, H. 2012. Creative approaches to improving participation: Giving learners a say. Abingdon: Routledge.

van Manen, M. 1997. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. London: Althouse press.

McInerney, D. M., Brown, G. T. L. & Liem, G. A. D. 2009. Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP.

Metsämuuronen, J. 2008 Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mullola, S. 2012. Teachability and school achievement. Is student temperament associated with school grades? Helsingin yliopisto. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education. Research Report 341.

Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf Viitattu 27.5.2014

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Viitattu 3.3.2014

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand oaks, CA: Sage.

Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall -opettajan pedagogisen ajattelun, toiminnan ja tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 239-260.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: SUFI.

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Saatavana www-muodossa: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5 Viitattu 16.4.2014

Pickford, R. & Brown, S. 2006. Assessing skills and practice. London: Routledge.

Poikonen, P.-L. 2004. Yhteisistä opetussuunnitelmakeskusteluista yhteiseen toimintaan. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 138-147.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111-125.

Remesal, A. 2009. Accessing primary pupils' conceptions of daily classroom assessment practices. Teoksessa D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem (toim.) Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 25-51.

Salminen, J. E. 2013. Case study on teacher´s contribution to children´s participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. Frontline Learning Research 1, 72–80. Saatavana www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42637/salminenfrontlinelearningresearchv1n12013.pdf?sequence=1 Viitattu 17.3.2014

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistavia kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Segers, M., Dochy, F., Gijbels, D. & Struyven, K. 2009. Changing insights in the domain of assessment in higher education. Novel assessments and their pre-, post- and pure effects on student learning. Teoksessa D.M. McInerney, G.T.L. Brown & G.A.D. Liem (toim.) Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 297-319.

Smith, J. K. & Lipnevich, A. A. 2009. Formative assessment in higher education. Frequency and consequence. Teoksessa D.M. McInerney, G.T.L. Brown & G.A.D. Liem (toim.) Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 279-296.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Painosalama Oy.

Sowder, J. 1992. Estimation and number sense. Teoksessa D.A. Grouws (toim.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: MacMillan. 371-389.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 68-112.

Thomas, G. V. & Jolley, R. P. 1998. Drawing conclusions: A Re-examination of empirical and conseptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. British Journal of Clinical Psychology, 37(2), 127-139. Saatavana www-muodossa: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8260.1998.tb01289.x/pdf Viitattu 26.2.2014

Thomas, N. 2000. Children, family and the state. Basingstoke: Macmillan Press.

Tikkanen, P. 2008. "Helpompaa ja hauskempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten

kokemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 337.

Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja 8/2000. Jyväskylä: TUOPE. 88-106.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 9- 29.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus. 167-196.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.

Törmä, E. 2000. Oppilasarvioinnin käytänteistä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Tutkiva opettaja 1/2000. Jyväskylä: TUOPE. 158-161.

Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Tutkiva opettaja 1/2011. Jyväskylä: TUOPE.

Weekers, A. M., Brown G. T. L. & Veldkamp, B. P. 2009. Analyzing the dimesionality of the students´ conceptions of assessment (SCoA) inventory. Teoksessa D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem (toim.) Student perspectives on assessment. What students can tell us about assessment for learning. USA: IAP. 133-157.

de Winter, M. 1997. Children as fellow citizens: Participation and commitment. Oxford: Radcliffe Medical Press.

Wood, L. 2000. Participation and learning in early childhood. Teoksessa C. Holden & N. Clough (toim.) Children as citizens. Education for participation. London: Jessica Kingsley Publishers. 31-45.

Woolfolk, A. 2009. Educational psychology. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Xu, D. Y., Read, J. C., Sim, G., McManus, B. & Qualter, P. 2009. Children and 'smart' technologies: Can children's experiences be interpreted and coded? British Computer Society, 224-231. Saatavana www-muodossa:

http://www.bcs.org/upload/pdf/ewic_hci09_paper27.pdf Viitattu 8.6.2014

Yuen, F. C. 2004. ”It was fun…I liked drawing my thoughts": Using drawings as a part of the focus group process with children. Journal of Leisure Research. 36 (4), 461-482. Saatavana www-muodossa: http://search.proquest.com/docview/201182364?accountid=11774 Viitattu 17.3.2014

Liitteet

Liite 1. Piirroslomake

Piirrä kuva arvioinnista koulussa. Käytä apuna puhekuplia ja ajatuskuplia.

Muista merkitä kuvaan itsesi kirjoittamalla MINÄ.

Kirjoita lisäksi piirustuksesi alle, mitä kuvalla tarkoitat,

jotta ymmärrämme kuvan mahdollisimman hyvin.

_____

_____

_____

_____