

Arviointia vai oppimista?
- Alakoulun englanninopettajien käsityksiä
ja kokemuksia oppilaan itsearvioinnista
Elina Ahtikari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahtikari, Elina. 2018. Arviointia vai oppimista? – Alakoulun englanninopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaan itsearvioinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 129 sivua + 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun englannin opettajien käsityksiä oppilaan itsearvioinnista ja kartoittaa itsearvioinnin käytäntöjä. Oppilaan itsearviointia on pidetty jo pitkään keskeisenä tekijänä arvioinnissa ja oppimisessa niin virallisissa tavoitteissa kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessakin. Koska opettajien käsitykset vaikuttavat voimakkaasti heidän pedagogisiin valintoihinsa ja toimintaansa, on niiden tutkiminen olennaista. Tutkimukseni aineisto kerättiin haastattelemalla neljää opettajaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tuloksista selvisi, että opettajat käyttävät opetuksessaan oppilaan itsearviointia jonkin verran ja pitävät sitä tärkeänä. Itsearviointi nähtiin hyödyllisenä sekä oppilaan oppimisen että opettajan oman työn ja kehittymisen kannalta. Itsearvioinnin onnistumiseen vaikuttivat opettajien mielestä oppilaan ikä, ulkopuolisen palautteen saaminen, tottumus ja harjoittelu sekä käytetty materiaali. Merkittävimpinä haasteina opettajat kokivat oppilaiden iän vaikutuksen itsearvioinnin luotettavuuteen, oppilaiden yksilölliset erot sekä tarkoituksenmukaisien itsearviointikysymysten ja -materiaalien löytymisen.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, ettei itsearvioinnin toteutuksessa välttämättä saavuteta sen taustalla olevia syvempiä tavoitteita. Opettajat suhtautuivat epäilevästi itsearvioinnin luotettavuuteen ja alakouluikäisten kykyyn arvioida itseään. Opettajan ja oppilaan roolit näyttäytyivät perinteisinä, ja opettaja oli edelleen se, joka määrittelee arvioinnin tavoitteet, kriteerit ja toteutustavat. Tutkimus tukee aiemmassakin tutkimuksessa esiin tuotuja huomioita itsearvioinnin pinnallisuudesta sekä käytäntöjen ja roolien ristiriitaisuudesta ja hitaasta muuttumisesta.

Asiasanat: itsearviointi, kielitaidon itsearviointi, alakoulu, englanninopetus, opettajien käsitykset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	ITSEARVIOINTI	10
	2.1 Arvioinnin merkitys oppimisessa	10
	2.2 Itsearviointin päämäärät ja hyödyt	12
	2.3 Itsearviointin onnistunut toteutus.....	15
	2.4 Haasteita ja kritiikkiä.....	20
3	ITSEARVIOINTI KIELTENOPETUKSESSA	22
	3.1 Opetussuunnitelmat ja Eurooppalainen viitekehys	22
	3.2 Kielitaidon itsearviointin luotettavuus.....	23
	3.3 Itsearviointimateriaalit -ja mittarit	26
4	OPETTAJA ITSEARVIOINNIN OHJAAJANA	28
	4.1 Opettajan muuttunut rooli	28
	4.2 Itsearviointi opettajan työn kannalta	30
5	OPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ	33
	5.1 "Käsityksen" ja "uskomuksen" määrittely	33
	5.2 Käsitysten ja uskomusten vaikutus opettajan toimintaan	36
	5.3 Käsitysten ja uskomusten muuttuminen.....	37
	5.4 Tutkimus opettajien arviointikäsitksistä	38
	5.4.1 Alakoulun kieltenopettajien käsityksiä itsearviointista	40
	5.4.2 Alakoulun opettajien käsityksiä itsearviointista muissa oppiaineissa	42
	5.4.3 Opettajien käsityksiä itsearviointista muilla asteilla.....	45
	5.4.4 Suomalaisten alakoulun opettajien käsityksiä itsearviointista	47

6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	54
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	55
	7.1 Tutkimuksen osallistujat.....	55
	7.2 Aineistonkeruu.....	55
	7.3 Aineiston analyysi	57
	7.4 Eettiset ratkaisut.....	59
8	TULOKSET.....	61
	8.1 Opettajien käsitykset oppilaan itsearviointista	62
	8.1.1 Asenteet itsearviointia kohtaan.....	62
	8.1.2 Itsearviointin päämäärät ja hyödyt.....	63
	8.1.3 Itsearviointin luotettavuus.....	64
	8.1.4 Itsearviointi vuorovaikutuksena.....	65
	8.1.5 Itsearviointin onnistuminen ja sen haasteet.....	66
	8.2 Oppilaan itsearviointin toteutus.....	73
	8.2.1 Yleisyys ja hyödyntäminen.....	73
	8.2.2 Käytetyt materiaalit ja menetelmät.....	73
	8.2.3 Kohteet ja sisällöt.....	74
	8.3 Oppilaan itsearviointin vaikutus opettajan omaan työhön.....	76
	8.3.1 Opettajan rooli	76
	8.3.2 Hyödyt opettajalle.....	78
	8.3.3 Vaikutus opettajan työmäärään	81
9	POHDINTA.....	83
	9.1 Tulosten tarkastelu	83
	9.1.1 Opettajien käsitykset itsearviointista	84
	9.1.2 Itsearviointin toteutus.....	91
	9.1.3 Oppilaan itsearviointi opettajan työn kannalta	94

9.2	Johtopäätökset	98
9.2.1	Itsearvioinnin käytäntöjen pinnallisuus	99
9.2.2	Käsitysten ja toiminnan ristiriitaisuus.....	103
9.2.3	Arviointikulttuurin hidas muutos	105
9.3	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	110
9.3.1	Luotettavuus ja arviointi	110
9.3.2	Jatkotutkimushaasteet	114
	LÄHTEET	118
	LIITTEET.....	130

1 JOHDANTO

Oppimisen arvioinnin tehtävästä ja toteutuksesta käytävässä keskustelussa ja tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä tapahtunut merkittäviä muutoksia. Sen sijaan, että arviointi nähtäisiin oppimisen ulkopuolisena kontrolloijana kuten ennen, sen tehtävänä pidetään yhä enemmän yksilön persoonallisen kasvun ja kehityksen sekä itsearviointitaitojen tukemista (esim. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, ks. myös Huhta 2003, Leblay 2013). Tosin samat ”uudet” suuntaviivat arvioinnille ovat ihan virallisestikin olleet opetuksen ohjenuorina jo vuoden 1999 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (=POPS 1999) ja vielä vahvemmina vuoden 2004 (=POPS 2004) ja 2014 (=POPS 2014) versioissa. Itsearviointin ja formatiivisen arvioinnin hyödyt on tiedostettu kasvatustieteellisessä keskustelussa laajasti jo 1970-luvulta lähtien (Viikari 1999, 119–120).

Oppijakeskeisen arvioinnin on tutkimusten mukaan todettu olevan yksi tärkeimmistä elementeistä toimivassa ja tehokkaassa opetuksessa (Hall & Burke 2004). Arvioinnin kysymysten tutkiminen on tärkeää, sillä se vaikuttaa laajasti moniin oppimiseen liittyviin prosesseihin, esimerkiksi tiedonrakentumiseen, minäkuvan muodostumiseen ja motivaatioon. Arvioinnissa painotetut asiat koetaan merkityksellisiksi ja se, mitä ei arvioida, jää helposti oppilaiden mielessä toisarvoiseksi. (Ihme 2009, 90, Virta 1999, 5-15, ks. myös Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 387.)

Opetussuunnitelmat ja tutkimukset luovat mielikuvan, että kieltenkin opetuksessa ja arvioinnissa on tapahtunut suuria harppauksia parin viime vuosikymmenen aikana. Mutta kuinka paljon nämä ihanteet näkyvät käytännön luokahuonetyöskentelyssä ja opettajien ajattelussa? Miksi näyttää siltä, että uudenaikaiset oppimisen edistämiseen tähtäävät ja oppilaan itseohjautuvuutta korostavat arvioinnin periaatteet eivät ole siirtyneet koulujen käytänteisiin ja jokapäiväisiin opettajan luomiin toimintatapoihin? (ks. Tarnanen ym. 2007, 384). Näiden kysymysten ääreltä hahmottuvat tämän työn lähtökohdat ja tavoitteet. Tutkimukseni tarkoituksena ei kuitenkaan ole esittää yleistettävissä olevaa selvitystä opetus-

suunnitelmien toteutumisesta käytännön opetuksessa, vaan tarjota pienen laadullisen tutkimuksen kautta esimerkki, pohdintoja ja näköaloja edellä mainittuun teemaan.

Arviointia tarkastellessa voidaan erottaa yksilöä varten tehty arviointi ja yhteiskunnan tarpeita varten tehty ns. hallinnollinen arviointi (esim. Holopainen, Ikonen & Ojala 2001, 89, Hänninen 1994, 33). Myös opetussuunnitelmissa erotetaan toisistaan opintojen aikainen arviointi (jossa korostuu arvioinnin ohjaava luonne) sekä päättöarviointi (POPS 1999, POPS 2004, POPS 2014). Oma tutkimukseni liittyy yksilöä varten tehtävään arviointiin ja pedagogisen arvioinnin kenttään, joka on Holopaisen ym. (2001, 89) mukaan perinteisesti nähtynä oppilaan opetuksellisten tarpeiden tunnistamista ja päätelmien tekemistä oppilaan menestyksestä. Olen rajannut työni aiheen oppilaan itsearviointiin kysymyksiin ja kielenopetuksen kontekstiin sekä erityisesti opettajien näkökulmaan aiheesta. Itsearviointia ei voi kuitenkaan käsitellä pelkkänä yhtenä arvioinnin keinona, vaan siihen liittyy olennaisesti koko oppimisen käsittäminen, arviointikulttuurin ja opettajan roolin muutos, sekä yhteiskunnan arvojen ja tavoitteiden heijastumiseen arvioinnin käytänteissä.

Opettajan käsityksillä ja asenteilla sekä niistä kumpuavalla käytöksellä on suuri merkitys oikeastaan kaikkeen oppimisen järjestämiseen ja oppimisedellytysten luomiseen (esim. Krokfors & Patrikainen 2006, 39, Pajares 1992, 314). Vaikka opetussuunnitelmat linjaisivat mitä, on ilmeistä, että yksittäisellä opettajalla edelleen suuri valta kontrolloida oppimista ja sen järjestämistä, sekä tietysti arvioinnin käytänteitä (ks. Rasku-Puttonen 2007, 10). Myös se, millaista arviointia koulussa tehdään ja millaiset vaikutukset sillä on oppilaan kehitykseen, on lähtökohtaisesti riippuvaista opettajan käsityksistä arviointia kohtaan. Näiden käsitysrakenteiden ja niiden vaikutuksen ymmärtämisen on todettu olevan hyvin olennaista myös opetusikäntöiden ja opettajan ammattitaidon kehittämisessä. Tämän vuoksi käsitysten merkitys olisi tarpeen myös tehdä näkyväksi, ja siksi aiheeseen olisi erittäin olennaista tarttua niin tutkimuksessa kuin opettajakoulutuksessakin. (esim. Pajares 1992, Pedder & James 2012, Xu 2012.)

Vaikka arvioinnista tehdyn tutkimuksen ja kirjallisuuden kirjo on laaja ja tutkimuksia itsearvioinnin vaikuttavuudesta oppimiseen on löydettävissä paljon, ei opettajien tai oppilaidenkaan käsityksiä itsearvioinnista ole juurikaan käsitelty muuta kuin aikuisoppijoiden kohdalla. Edes tutkimusta itsearvioinnin toteuttamisesta juuri kieltenopetuksessa alakouluikäisillä lapsilla ei juurikaan löydy (ks. luku 5). Suomessa on kielten oppimisen kontekstissa tehty tutkimusta oppilaiden ja opettajien käsityksistä, mutta nämä tutkimukset eivät pidä sisällään käsityksiä arvioinnista tai itsearvioinnista, vaan keskittyvät esimerkiksi kielikäsitteisiin ja käsityksiin oppimisesta ja opettamisesta (esim. Alanen, Kalaja & Dufva 2013, Aro 2009, Dufva, Kalaja & Alanen 2007, Kalaja, Dufva & Alanen, 2005, Kalaja 2016). Itsearvioinnin toteutuksesta alakoulun opetuksessa on Suomessa tehty joitain tutkimuksia (esim. Halonen 2003, Kasanen & Rätty 2002, Kolu 1999, Lahtinen 2015, Talvila 1994, Wahlroos & Valtonen 1998), mutta niissä ei tarkemmin käsitellä opettajien käsityksiä. Alakoulun ja kieltenopettamisen kontekstissa aihetta on tarkasteltu ainoastaan joissakin suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa (ks. luku 5.4.4). Kieltenopetukseen liittyvä itsearviointitutkimus on Suomessa painottunut yläkoulu- ja lukioikäisiin, ja alakoulua koskevat tutkimukset käsittelevät usein kokemuksia portfoliotyöskentelystä (esim. Hildén 2004b, Kantelinen & Pollari 2011, Linnakylä 1993, K. Mäkinen 2000, Peltola 2015, Perho & Raijas 2011, Ravolainen & Rönnholm 1996, Viita-Leskelä 2005).

Omassa työssäni kiinnostuksenkohteena on siis se, miten opettajat kokevat oppilaan itsearvioinnin käytön ja miten sen käyttö vaikuttaa opettajan omaan työhön. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaan itsearvioinnista alaluokkien englannin opetuksessa. Olen kiteyttänyt aiheeni kolmeen päätutkimuskysymykseen: 1. Millaisia käsityksiä opettajilla on oppilaan itsearvioinnista? 2. Miten oppilaan itsearviointia toteutetaan alakoulun englannin opetuksessa? 3. Miten oppilaan itsearvioinnin käyttö vaikuttaa opettajan omaan työhön? Aihe valikoitui sekä oman erikoistumisalani että arvioinnin ja oppilaan roolin muutoksen mielenkiintoisen kompleksisuuden innoittamana.

Tutkimusraportissani käsittelen ensin yleisesti arvioinnin merkitystä oppimisessa, jonka jälkeen tarkastelen itsearvioinnin päämääriä, hyötyjä, toteutusta ja sen haasteita. Seuraavassa pääluvussa esittelen kielitaidon itsearvioinnin erityispiirteitä esimerkiksi opetussuunnitelmien, luotettavuuden ja itsearviointimateriaalien kautta. Neljännessä pääluvussa tarkastelun kohteena on opettajan rooli oppilaan itsearvioinnissa ja sen käytön vaikutukset opettajan omaan työhön. Viimeisessä teorialuvussa siirryn tarkastelemaan käsitysten ja uskomusten merkitystä opettajan toiminnassa sekä opettajien itsearviointikäsitteistä tehtyä tutkimusta. Empiirinen tutkimukseni sisälsi neljän opettajan teemahaastattelujen analyysin. Tulosluvuissa esittelen haastatteluista esiin nousevia teemoja aiheeseen liittyen, keskittyen opettajien käsityksiin oppilaan itsearvioinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Pohdintaluvussa tavoitteenani on esittää näkökulmia myös siihen, miksi muutos arviointikäytäntöjen kohdalla tuntuu olevan koulumaailmassa niin hidasta ja mitä tälle asialle voitaisiin mahdollisesti tehdä.

2 ITSEARVIOINTI

Itsearviointi voidaan määritellä esimerkiksi sellaisena toimintana, jossa oppija tekee arvion joko omista taidoistaan ja suorituskyvystään tai arvioi omaa oppimisprosessiaan ja oppimisensa laatua (esim. Holopainen ym. 2001, Ihme 2009). Itsearviointi sijoittuu arvioinnin kentässä niin kutsuttujen vaihtoehtoisten arviointitapojen joukkoon, joille tyypillistä on oppijakeskeinen oppimiskäsitys (esim. Leblay 2013, 15). Itsearviointia pidetään yleisesti olennaisena osana *formatiivista arviointia*, jossa keskeisenä periaatteena on oppimisen tukeminen ja edistäminen arvioinnin avulla (esim. Huusko 2003, 21, Kananoja 1999, 68, Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 27, Pedder & James 2012). Lisäksi itsearvioinnin katsotaan kuuluvan *kehittävän arvioinnin* kenttään, mutta sen päämääräksi voidaan määrittää myös muita tehtäviä kuin kehittäminen (ks. tarkemmin Chelimsky 1997). Itsearvioinnin taustalla nähdään olevan humanistinen ihmiskäsitys ja itseohjautuvuuden periaate. Lähtökohtana on siis usko siihen, että yksilöllä on kyky ratkaista itseään koskevia asioita. (esim. Hänninen 1994, 24-25, Leblay 2013, 15-16, Räisänen 1995, 13-23.)

Tässä luvussa esittelen ensin yleisesti arvioinnin merkitystä oppimisessa, josta siirryn tarkastelemaan lähemmin itsearvioinnin päämääriä, tehtäviä ja hyötyjä. Tämän jälkeen käsittelen itsearvioinnin toteutuksen muotoja ja sen onnistumisen edellytyksiä, sekä tuon esiin siihen liittyviä haasteita ja esitettyä kritiikkiä. Kielitaidon arviointia ja itsearviointia kielten opetuksessa käsittelen tarkemmin luvussa 3 ja opettajan roolia itsearvioinnin ohjaajana pohdin luvussa 4.

2.1 Arvioinnin merkitys oppimisessa

Arviointi on sidoksissa oppimiskäsitykseen. Vallalla olevassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään oppilaan itsensä suorittamana

tiedonrakentumisena, joka tapahtuu aina yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, ja tällöin myös arvioinnin metodin tulisi olla konstruktivistinen. (esim. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 79–80, Leblay 2013, 45.) Tällainen oppijakeskeinen arviointi on tutkimusten mukaan yksi tärkeimmistä elementeistä toimivassa ja tehokkaassa opetuksessa (Hall & Burke 2004). Oppijakeskeisen arvioinnin on tutkimusten mukaan todettu olevan yksi tärkeimmistä elementeistä toimivassa ja tehokkaassa opetuksessa (Hall & Burke 2004). Konstruktivistisen oppimisen arvioinnin lähtökohtana pidetään oppijan kykyä omien kokemusten ja toiminnan reflektointiin. Arviointia ei nähdä ulkoapäin tulevana kontrollin välineenä, vaan tärkeänä osana oppimisprosessia. Kiinnostuksen kohde ei olekaan enää pelkästään oppimisen tulos, vaan myös se miten opitaan. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 79–80, ks. myös Hänninen 1994, 50, Huusko 2003, 20-21, Leblay 2013, 45.)

Esimerkiksi Virta (1999) tuo esiin sen, että arviointi viestii oppilaille selkeästi sen, mikä on tärkeää ja oppimisen arvoista. Lisäksi oppilas konkretisoi oppimisensa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa suurelta osin arvioinnin kautta (Ihme 2009, 90). Oppilaat siis kokevat arvioinnissa painotettujen asioiden olevan tärkeitä, ja muu jää helposti vähemmälle huomiolle. Poikkeuksiakin tähän löytyy, ja monet tärkeiksi koetut asiat jäävät arvioinnin ulkopuolelle, mutta pääpiirteissään arviointi kuitenkin ohjaa pitkälti sitä, mitkä tiedot ja taidot, ja millainen käyttäytyminen koetaan arvokkaaksi. (Virta 1999, 5-15, ks. myös Tarnanen ym. 2007, 387.) Lisäksi on esitetty, että olettamukset arvioinnin vaatimuksista, vaikkapa kokeiden muoto, ohjaavat oppilasta myös valmistautumaan eri tavoin. Esimerkiksi perinteinen lyhyitä vastauksia tai monivalintakysymyksiä sisältävä koe ohjaa oppilasta opettelemaan yksityiskohtia, kun taas kokonaisuuksien hahmottaminen tulee tärkeäksi muunlaisten arviointikeinojen ollessa käytössä. Toisin sanoen se, miten oppilas ikään kuin näyttää toteen oppimansa asiat, muuttaa myös tiedon omaksumisen tapoja. (Atjonen 2007.)

Arviointi siis muokkaa tietoa vaikuttamalla suoraan oppilaiden oppimisprosessiin ja oppimisstrategioiden syntymiseen (esim. Virta 1999, 5-15, ks. myös Ihme 2009, 90, Huhta & Pohjala 2007, Tarnanen ym. 2007, 387, Pitkänen-Huhta

2003). Siirtyminen uusiin arvioinnin muotoihin ilmenee täten vähitellen myös uutena tapana määritellä olennaista tietoa (Halonen 2003, Virta 1999, ks. myös Holopainen ym. 2001, 106). Esimerkiksi itsearvioinnin käyttö voi muuttaa myös oppilaan suhdetta tietoon entistä itsenäisempään ja soveltavampaan suuntaan (Virta 1999, 5-15). Eettiseltä kannalta on tärkeää huomioida, että arviointi vaikuttaa tiedonrakentumisen ja oppimisprosessin lisäksi merkittävästi myös motivaatioon sekä oppilaiden minäkuvaan ja itsetuntoon (Kasanen & Rätty 2002). Seuraavaksi siirryn käsittelemään sitä, miten itsearvioinnin käyttö vaikuttaa näihin prosesseihin ja mitä päämääriä sille on asetettu.

2.2 Itsearvioinnin päämäärät ja hyödyt

Oppilaan itsearvioinnilla voi olla monia eri päämääriä, aivan kuin muillakin arvioinnin muodoilla (Huhta 2003, 21). Yksinkertaisesti tavoitteena on useimmiten se, että oppilas oppii tiedostamaan omaa kehittymistään sekä analysoimaan omia yksilöllisiä oppimistapojaan ja -tarpeitaan. (esim. Ihme 2009, Huhta 2003, Perclova 2006). Toisin sanoen tarkoituksena on saada oppilas ymmärtämään, mitä tietoja ja taitoja hänellä jo on ja mihin hänen tulee työskentelyssään pyrkiä (Holopainen ym. 2001, ks. myös POPS 2014) Näihin liittyvät keskeisesti tavoitteet oppilaan itsetuntemuksen sekä metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittämistä (esim. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85). Tarkoituksena ei kuitenkaan ole arvostella varsinaisesti itseä, vaan omaa oppimista sekä sen keinoja ja tuloksia (Koppinen ym. 1994, 84). Itsearvioinnin yhtenä olennaisena tavoitteena nähdään realistisen minäkuvan kehittyminen, jolloin oppilas tunnistaa ja hyväksyy heikkoutensa, mutta samalla motivoituu ponnistelemaan niiden voimavarojen ja mahdollisuuksien varassa, joita havaitsee itsellään olevan (POPS 2014, ks. myös Ihme 2009, Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85, Leblay 2013, Kasanen & Rätty 2002).

Omien kykyjen ja heikkouksien tiedostaminen on luonnollisesti pohjana oman oppimisen tietoiseen ohjaamiseen. Syvällisemmän ymmärryksen lisäksi

tärkeänä päämääränä pidetäänkin sitä, että itsearviointi edistää oppilaan vastuun ottamista omasta oppimisestaan ja tukee itseohjautuvuuden kehittymistä. (esim. Hänninen 1994, Leblay 2013, 15, Pedder & James 2012, POPS 2014, ks. myös Black ym. 2003.) Itseohjautuvuuteen oppimisessa itsearviointi on nähty yhtenä tärkeimmistä osatekijöistä (Linnakylä 1993, 74-81). Asian voi ajatella myös toisin päin: itsearvioinnin muuttuminen jatkuvaksi toimintatavaksi edellyttää aina itseohjautuvuuden harjaantumista (Leblay 2013, 82).

Pohjimmiltaan sekä itsearvioinnin päämäärä että sen vaikutus on kuitenkin siinä, miten se oikein käytettynä lisää oppijan omistajuutta omasta oppimisestaan ja vahvistaa oppijan näkemistä oletusarvoisesti oppimisensa subjektina. Tämän ajatuksen kannalta on luontevaa, että myös oppimisprosessiin sisältyvä arviointi on lähtöisin oppijasta itsestään. (esim. Huhta 2003, Leblay 2013, Pedder & James 2012, 35.) Lähtökohtaisesti siihen kuuluisi myös arvioinnin kohteiden, kriteerien ja tavoitteiden muodostuminen täysin oppijan omien tarpeiden pohjalta (esim. Atjonen 2007, 76-77, ks. myös Holopainen ym. 2001, 94). Laajempia näkökulmia tavoitteenasettelun kysymyksiin tuon esiin seuraavassa alaluvussa.

Itsearviointia käytettäessä oppiminen nähdään siis ennemminkin opettajan ja oppilaan yhteistyönä, kuin pelkkänä tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle (Huhta 2003). Atjosen (2007, 82) sanoin itsearviointi onkin tärkeä keino herättää oppilaita passiivisuudesta, joka on heille koulussa ominaista tai johon heidät on pakotettu. Itsearvioinnin myötä syntyvä oman elämän hallinnan tunne ja ulkopuolisesta palautteesta riippumattomuus poistaa myös vastakkainasettelua lapsen ja aikuisen väliltä: aikuinen ei enää olekaan vallankäyttäjä, jolla on oikeus sanoa, millainen lapsi on ja toimiiko lapsi oikein (Ihme 2009, 97, ks. myös Pedder & James 2012). Hyötyjen kannalta on siis olennaista, missä määrin itsearvioinnin toteutus on edelleen ulkopuolelta ohjattua, valmiiksi määriteltyihin arvioinnin kohteisiin ja ulkopuolella asetettuihin kriteereihin pohjaavaa, ja kuinka paljon siinä näkyy oppilaan autonomiaan ja itseohjautuvuuteen pyrkiminen.

Oman tutkimusaineistoni keruun aikaan voimassa olleen Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004) mukaan itsearvioinnin tavoitteeksi

määritellään itsetuntemuksen kasvu, opiskelutaitojen kehittäminen ja osallisuuden tunteen vahvistuminen. Sekä itsearviointi että itseohjautuvuuden oppimisen kehittäminen nähdään tärkeänä sekä oppiainekohtaisissa tavoitteissa että yleisen arvioinnin järjestämisen suuntaviivoissa. (POPS 2004.) Myös perusopetuslaissa (628/1998 § 22) sanotaan, että arvioinnin tulee olla kannustavaa, itsensä kehittämiseen motivoivaa ja sen tulee tukea oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Yhteisiksi suuntaviivoiksi on siis jo yli kymmenen vuotta sitten selkeästi osoitettu reflektiivisten kykyjen ja itseohjautuvuuden merkityksellisyys ja niiden kehittämisen tärkeys. Uusissa, syksyllä 2016 voimaan tulleissa opetussuunnitelman perusteissa itsearvioinnin edellytysten kehittäminen mainitaan vielä useammassa kohdissa, ja sen edistämiseen annetaan ohjeita jopa omassa alaluvussa. Itsearviointi on mainittu dokumentissa 63 kertaa ja se tulee esiin jokaisen oppiaineen tavoitteissa. Tarkoituksena on ohjata oppilaita ”niin yksilöinä kuin ryhmänäkin havainnoimaan oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä”, sekä opettajan avulla etsiä parhaita keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi (POPS 2014, 49). Alemmilla vuosiluokilla tämä tarkoittaa onnistumisien ja vahvuuksien tunnistamisen sekä tavoitteiden tiedostamisen harjoittelua. Ylemmillä luokilla oman oppimisen ja opintojen edistymisen tarkastelu voi muuttua analyttisemmäksi, mikä ohjaa oppilaita toimimaan itseohjautuvammin. Oppilaita ohjataan myös ”tarkastelemaan suunnitelmien toteutumista” sekä ”arvioimaan työskentelyn onnistumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä” (POPS 2014, 49-50).

Itsearvioinnin käytöstä on tutkimusten mukaan paljon erilaisia hyötyjä. Sen on todettu lisäävään mm. oppilaiden sisäistä motivaatiota, itsetuntemusta, omaaloitteisuutta ja joustavuutta (Ihme 2009, Tan Heng Kiat 2012). Gardnerin ja Piercen (2010) tutkimuksessa itsearvioinnilla huomattiin olevan selvä yhteys myös yksilön myönteiseen asenteeseen, itsevarmuuteen, sopeutuvuuteen ja tehokkuuteen. Leblayn (2013, 15) mukaan itsearvioinnissa toteutuu motivaatiota edistävän oppimisen ja osaamisen arviointi. Itsearvioinnin käytön on tutkitusti havaittu myös parantavan oppimistuloksia. Esimerkiksi Black ja Wiliam (1998) raportoivat tutkimuksesta, jossa oppilaiden päivittäinen itsearviointi kaksinkertaisti heidän oppimistulostensa keskiarvon kontrolliryhmään verrattuna (ks. myös Butler

& Lee 2010). Kuten jo todettiin, on itsearvioinnin tavoitteena reflektiotaitojen parantaminen, mutta sen käyttö myös kehittää näitä taitoja, ja täten entisestään lisää tietoisuutta oppimisesta ja omasta kehittämisestä (Dam 2011, 43–45).

Itsearviointitaitojen vahvistumisen myötä oppilaalle siis kehittyy realistinen käsitys itsestään ihmisenä ja oppijana, ja samalla itsearviointi sitouttaa oppilasta asetettuihin tavoitteisiin pyrkimisessä, sekä vahvistaa oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa (esim. Holopainen ym. 2001, 93). Itsearvioinnin käyttöön liittyy kuitenkin useimmiten myös muunlaisia itseohjautuvaan oppimiseen pyrkiviä ratkaisuja, joten pelkkää itsearvioinnin käyttöä on vaikea erottaa omaksi yksittäiseksi syykseen (Linnakylä 1993, 74–81). Huhdan (2003, 21) mukaan tärkein syy itsearvioinnin käyttöön alakoulussa on oppilaiden itsetuntemuksen kehittämisen lisäksi se, että itsearvioinnista pystyttäisiin luomaan keskeinen ja pysyvä elinikäistä oppimista tukeva väline. Seuraavaksi kerron lisää itsearvioinnin tärkeimmistä edellytyksistä ja sen toteutuksessa huomioitavista tekijöistä.

2.3 Itsearvioinnin onnistunut toteutus

Itsearviointia voidaan toteuttaa monissa eri muodoissa ja se voi kohdistua erilaisiin asioihin. Itsearvioinnin käsitteen ollessa hyvinkin kontekstisidonnainen, on jokaisessa tapauksessa aina selvitettävä, mitä milloinkin tarkoitetaan, mitä arvioidaan ja mihin tarkoitukseen arviointia käytetään. (Huusko 2008, 131–133, ks. myös Huhta 2003.) Huhta (2003, 21) esittää, että itsearviointi sopii hyvin joihinkin tarkoituksiin (esim. diagnostinen ja formatiivinen arviointi), mutta ei kaikkiin. Huusko (2008, 131) puolestaan painottaa, että itsearvioinnissa keskeistä oppimisen kannalta on jo itse arviointiprosessi, eikä niinkään tuotettu raportti tai muu tuotos (ks. myös Korkeakoski 2004, Leblay 2013, Turunen 1999, 72). Itsearvioinnissa korostetaan usein itsekriittisyyttä ja reflektiota, vaikka kaikissa itsearvioinnin muodoissa ne eivät esiinnykään (Huusko 2008, 132). Aiemmin esiin tuotujen määrittelyjen perusteella itsearviointi voidaan siis nähdä joko työkaluna, jolla pyritään tietyissä tilanteissa tiettyyn tulokseen, tai vaihtoehtoisesti sitä voidaan pitää luonnollisena osana koko oppimisprosessia. Jälkimmäisessä näkemyksessä

varsinainen arviointitehtävä arvon antamisena menettää monessa mielessä merkityksensä, ja arvioinnin tärkeys oppimisessa ja itseohjautuvuuden kehittämisessä korostuu.

Itsearviointi voidaan myös nähdä eräänlaisena päätöksentekona tai vuoropuheluna opettajan ja oppilaan välillä. Esimerkiksi Leblay (2013) esittää, että ihannetilanteessa oppiminen on itsearviointia käytettäessä jatkuva dialogi opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan työtä ei siis ole tarkoitus tehdä turhaksi. Vaikka itsearvioinnin päämääränä on lopulta oppijan autonomisuus, on sen harjoitteluvaiheessa vuorovaikutus kuitenkin olennaista. (Leblay 2013, 15, 40-53.) Atjosen (2007, 230) näkemyksen mukaan vuoropuhelu ei kuitenkaan saisi olla sitä, että opettaja suostuttelee oppilasta hyväksymään oman kantansa, mutta ei myöskään sitä, että oppilas on aina oikeassa (ks. myös Huusko 2008). Dialogisuuden ajatukseen kuuluu se, että opettaja ja oppilas ovat keskustelijoina samalla tasolla (Leblay 2013, 49). Kun arviointi nähdään vuorovaikutuksena ja keskusteluna, ei se enää olekaan vain opitun toteamisen päätepysäkki, jonka jälkeen siirytään seuraavaan tehtävään (Atjonen 2007, 230, ks. myös Hongisto 2000, 90). Vaikka opettajan suorittaman arvioinnin voidaan ajatella toimivan myös mallina oppilaan itsearviointiin, on siinä kuitenkin vaarana vääränlaisen minäkuvan omaksuminen (Kasanen & Rätty 2002). Leblay (2013, 77) puhuukin itsearvioinnin itsenäisen, ei ainoastaan muuta arviointia täydentävän käytön puolesta tuomalla esiin ajankohtaisen tiedon arvioinnin ja arvosanojen selvästä vaikutuksesta minäkuvaan ja itsetuntoon.

Itsearviointi on paitsi taito, jota tulee harjoitella, se myös edellyttää oppijoilta tiettyjen muiden taitojen omaksumista. Tehokas itsearviointi vaatii ensinnäkin yleisten opiskelutaitojen hallintaa: kykyä itsenäiseen työskentelyyn, oman oppimisen suunnitteluun ja arviointiin suhteessa omaan persoonallisuuteen ja voimavaroihin (esim. EVK 2003, 30-32, 146-154). Itsearvioinnin käyttö myös sekä edellyttää että kehittää reflektiotaitoja (Dam 2011, 43-45, Hänninen 1994, ks. myös. Mithaug 2007). Näiden lisäksi kielenoppimiseen liittyvän itsearvioinnin

toteuttamisessa on olennaista kieli- ja viestintätietoisuus. Myös oppijan asenteella itsearviointia kohtaan on ratkaiseva merkitys itsearvioinnin onnistumisen kannalta. (esim. Leblay 2013, 71, Luukka ym. 2008, 139.)

Itsearvioinnissa, niin kuin muissakin arviointitavoissa, on tärkeää myös *monipuolisuus* ja *yksilöllisyys* (esim. Atjonen 2007, 77, Korkeakoski 2004, Ihme 2009). Monipuolisuuden vaatimus tuodaan esiin myös opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014, 49). Leblay (2013, 71) esittää aiempien tutkimusten perusteella, että oppijan itsearvioinnin onnistumiseen vaikuttavat todennäköisesti, ainakin kielenopetuksessa, myös oppijan persoonaan liittyvät seikat (esim. mahdollinen kieleen liittyvä ahdistus, sisään- tai ulospäin suuntautuneisuus, itseluottamuksen taso). Itsearvioinnin tulisi siis olla jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin räätälöityä, ja siinä pitäisi ottaa huomioon oppijoiden kognitiiviset ja metalingvistiset ominaisuudet sekä heidän opiskelutilanteeseen tuomansa kokemukset. Lisäksi on huomioitava jokaisen oppiaineen eritysvaatimukset. (Boud 1995, 30–35, Perclova 2006.)

Oppijan iän merkityksestä itsearvioinnissa ovat kirjoittaneet muun muassa Harris (1997), Leblay (2013) Tan Heng Kiat (2012) ja Atjonen (2007). On selvää, ettei itsearviointia voi toteuttaa samoin keinoin alakoulusta yliopistoon, mutta myös alakouluikäisten on todettu pystyvän arvioimaan osaamistaan, kunhan heidät siihen harjaannutetaan (esim. Harris 1997). Aikuisiällä itsearviointitaitojen omaksuminen saattaa olla työläämpää (Atjonen 2007, 85, ks. myös Alanen & Kajander 2011). Holopainen ym. (2001, 94) esittävätkin, että oppiakseen hyviä itsearviointikäytänteitä, on niitä harjoiteltava opettajan johdolla jo esikoulusta lähtien. Etuna nuorempien oppilaiden kohdalla on Harrisin (1997, 18) mukaan se, että he luultavasti ovat myönteisempiä itsearvioinnille kuin vanhemmat oppijat. Oppijan ikään liittyvät asiat nousevat voimakkaasti esiin myös itsearvioinnin luotettavuuden tarkastelussa (ks. luku 3.2).

Näiden lisäksi itsearviointia koskevassa tutkimuksessa ja pohdinnoissa korostuu toistuvasti pitkäjänteisen *harjoittelun* tärkeys (esim. Alanen & Kajander 2011, 69, Atjonen 2007, 82, Boud 1986, 27, Chan 2008, Tarnanen ym. 2007, 384). Oppilaiden ei voida odottaa oppivan itsearviointia käden käänteessä, ja sekä

nuoria että vanhoja oppijoita tulee tukea itsearviointin tekemisessä. Leblayn (2013, 61) mukaan tutkijat korostavat itsearviointin käyttöönoton alkuvaihetta, jolloin oppijoiden asennetta itsearviointia kohtaan muokataan positiiviseksi ja oppijoita ohjataan myös perusopiskelutaidoissa, ajan hallinnassa ja itsereflektiivisessä. Useiden muidenkin, esimerkiksi Leblayn (2011, 61) esittelemien tutkimusten tukena voidaan siis todeta, että luotettava ja tarkoituksenmukainen itsearviointi vaatii ehdottomasti koulutusta, harjoittelua ja kokemusta, sekä lapsilla että aikuisilla.

On myös esitetty, että itsearviointin tueksi tarvitaan *palautetta* oppilaan opettajalta, muilta oppilailta ja vanhemmilta (esim. Atjonen 2007, Hongisto 2000, L. Mäkinen 1998). Joidenkin mielestä palaute on jopa erittäin tärkeä tekijä siinä, millaiset itsearviointitaidot oppijalle kehittyvät (Luukka ym. 2008). Opettajan antaman palautteen on sanottu olevan sitä tärkeämpää mitä nuoremmista oppilaista on kyse (esim. Halinen 1995). Palaute on nähty olennaisena osana oppimiseen liittyvää vuorovaikutusprosessia, ja ”kun palaute toimii oppimista tukevasti, se muuttuu oppijan omaksi sisäiseksi dialogiksi ja itsearviointiksi” (Luukka ym. 2008, 139, ks. myös Huhta 2003). Opettajan itsearviointista antamassa palautteessa voidaan kuitenkin nähdä myös ongelmallisia puolia, se voi esimerkiksi ohjata oppilasta suuntaamaan arviointinsa liikaa opettajan mielipiteen mukaiseksi (ks. tarkemmin luku 4.2).

Itsearviointin onnistumisessa erityisen oleelliseksi nousevat oppimistavoitteisiin liittyvät kysymykset. On esitetty, ettei arvioinnin tulosta voida aidosti tulkita tai hyödyntää ilman selkeää tavoitteenasettelua (esim. Atjonen 2007, 231). Tavoitteet ohjaavat arviointia, ja tehtyä arviointia tulisi hyödyntää seuraavien tavoitteiden asettamisessa. Tutkijoiden käsitellessä tavoitteiden merkitystä itsearvioinnissa, voidaan huomata ero siinä, korostetaanko tavoitteiden näkyväksi tekemistä vai painotetaanko sitä, että oppijalla tulisi olla oikeus myös asettaa omia tavoitteitaan. Joidenkin tutkijoiden mukaan oppilas voi hyötyä itsearvioinnista, kun oppilaat tehdään tietoisiksi juuri käsillä olevan tehtävän tavoitteista ja arviointikriteereistä sekä siitä, millä keinoilla näihin tavoitteisiin on mahdollista päästä (Alanen & Kajander 2011, 69, Atjonen 2007, 82, Koppinen 1995, 185-186,

ks. myös Hall & Burke 2004, 54-56, POPS 2014). Onkin totta, että on vaikeaa analysoida oppimistaan, jos ei tiedä edes tekemisensä tavoitetta.

Tavoitteiden tiedostaminen ja pohtiminen nostetaan tärkeään rooliin itsearviointitaitojen kehittämisessä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Jo opetussuunnitelmaa ohjaavan oppimiskäsityksen olennaiseksi osaksi määritellään oppilaan aktiivinen toimijuus ja se, että hän oppii asettamaan tavoitteita itselleen. Oppilasta myös "ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen". Oppimisprosessia ohjaavat "oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana." (POPS 2014, 17.) POPS:ssa määritelty oppimiskäsitys siis sisältää selkeästi oppilaan itseohjautuvuuteen tähtääviä elementtejä. Muutenkin oppilaan osallisuuden lisäämistä painotetaan vahvasti läpi koko opetussuunnitelmien. Huolimatta määritellystä oppimiskäsityksestä, muualla suunnitelmassa tavoitteiden asettaminen kuitenkin esitetään etenkin arvioinnin yhteydessä useissa kohdin edelleen opettajan tai muun ulkopuolisen tekijän tehtäväksi. Oppilaan tehtäväksi jää näiden tavoitteiden "tiedostaminen", "pohtiminen" ja "sisäistäminen". (ks. POPS 2014.)

Jotta mekaanisesta itsearvioinnista päästäisiin kuitenkin todellisen itseohjautuvan oppimisen suuntaan, tulisi oppilaita ohjata myös luomaan sekä omia tavoitteitaan että niitä kriteerejä, joilla työtä arvioidaan, kuten monet tutkijat tuovat esiin (esim. Black ym. 2003, K. Mäkinen 2000, Perclova 2006, ks. myös Atjonen 2007, 76). Esimerkiksi Huusko (2008) esittääkin, että itsearvioinnin tavoite toimijoiden omien arvojen esiin nostamisesta hukkuu, jos ulkopuolelta määritellyt kriteerit tai ulkopuoliset arvostukset vaikuttavat liikaa itsearviointiin. Kun oppilas pystyy vaikuttamaan tavoitteiden asetteluun, myös motivaatio paranee ja opintoihin sitoutuminen on helpompaa (Holopainen ym. 2001). Atjonen (2007, 82) jopa esittää, ettei itsearvioinnissa ole tärkeää muoto vaan se, vastaako oppimisen päämäärien asettamisesta oppilas vai opettaja, vai tehdäänkö se yhdessä. Avoimuus oppimisen tavoitteissa, ovatpa ne opettajan tai oppilaiden asettamia, herättää myös luottamusta ja poistaa epäoikeudenmukaisen kohtelun pelkoa (Kopinen ym. 1994, 18-29).

2.4 Haasteita ja kritiikkiä

Itsearviointin moniulotteisuudesta johtuen siihen liittyy myös erilaisia haasteita ja ongelmia. Tarkasteltaessa itsearviointia kohtaan esitettyä kritiikkiä voidaan erottaa selvästi kritiikki ja huolet koskien varsinaisesti itsearviointia sinällään ja kritiikki sitä kohtaan, miten oppilaan itsearviointia toteutetaan käytännössä. Useat raportoiduista tai epäillyistä ongelmista eivät liity varsinaisesti itsearvioinnin periaatteisiin vaan sen toteuttamisen tapoihin. Itsearviointia saatetaan käyttää usein vain irrallisena menetelmänä ilman syvempiä, oppilaan itseohjautuvuutta tukevia toimintatapoja. (ks. esim. Hänninen 1994, Kasanen & Rätty 2002, Pedder & James 2012, Perclova 2006.)

Lebaly (2013) esittelee tutkimuksiin pohjaten erilaisia itsearvioinnin toteutukseen liittyviä haasteita. Näitä ovat esimerkiksi sekä oppilaiden että opettajien asenteet ja mahdollinen haluttomuus tehdä itsearviointia, oppilaiden erilaisten persoonallisuuspiirteiden ja elämäntilanteiden vaikutus sekä itsearviointiin liittyvät voimakkaat tunteet (esimerkiksi ahdistus). Saari (2002, 77) esittää, että itsearvioinnissa on ongelmallista defensiivisyys omia puutteita käsiteltäessä. Keltikangas-Järvinen (1994, 71) kritisoi itsearvioinnin luotettavuutta etenkin tunteiden arvioimisen suhteen väittäen, ettei ihminen kykene havaitsemaan kaikkea itsessään ja havaitsee vain sellaisia asioita, joita on hyväksyttävää havaita. Yhtenä haastavana tekijänä itsearvioinnissa pidetäänkin sen luotettavuuteen ja paikkansapitävyyteen liittyviä kysymyksiä, joita tarkastelen yksityiskohtaisemmin luvussa 3.2.

Monissa itsearviointia koskevissa kokeiluissa ja tutkimuksissa (esim. Kasanen & Rätty 2002, Perclova 2006) esiintyvä kritiikki itsearviointia kohtaan onkin pohjimmiltaan kritiikkiä siitä, miten itsearviointia käytetään. Oscarsonin (1998) kymmenien itsearviointikokeilujen katsauksessa selvisi, että sellaisille tutkimuksille, joissa itsearviointi ei juurikaan korreloinut ulkoisen arvion kanssa, oli tyypillistä ettei oppijoilla ollut selkää käsitystä oppimistavoitteista ja kriteereistä (Huhta 2003, 32). Esimerkit itsearvioinnin luotettavuuden epäilystä voidaankin nähdä merkkinä siitä, ettei itsearviointiin liittyvien itseohjautuvuuden ihanteen

ja omien tavoitteiden asettamisen merkitystä ole sisäistetty. Itsearviointi nähdään tällöin vain irrallisena työkaluna, jonka seurauksena syntyy myös keskustelu "vääristä" tai "oikeista" arvioista itseä kohtaan (ks. esim. Pedder & James 2012, 35-36).

3 ITSEARVIOINTI KIELTENOPETUKSESSA

3.1 Opetussuunnitelmat ja Eurooppalainen viitekehys

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa kielten oppimisen ja opetuksen tavoitteiksi on aineistonkeruuni aikaan vuonna 2004 asetettu opiskelustrategioiden, itsearviointitaitojen ja metakognitiivisten kykyjen kehittyminen, kielitaidon ja kulttuuritaitojen lisäksi (POPS 2004, 82–97). Tavoitteeksi ilmaistiin selkeästi, että oppilas oppii ”tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kielen opiskelijana sekä arvioimaan työskentelynsä ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin” (POPS 2004, 138). Kyseiset tavoitteet edellyttävät metakognitiivisten taitojen olemassaoloa ja viittaavat myös itseohjautuvan oppijan ihanteeseen. Uudessa 2016 voimaan tulleessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) vieraan kielen oppiaineen tehtäväksi määritellään mm. oppilaiden luottamuksen vahvistaminen omia kykyjään kohtaan sekä mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen. Näitä molempia on itsearvioinninkin todettu auttavan ja mahdollistavan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014, 221) mukaan arvioinnin englannin opetuksen tulisi olla ”luonteeltaan kannustavaa” ja sen tulisi ”antaa oppilaille mahdollisuus tulla tietoiseksi omista taidoistaan sekä niiden kehittämismahdollisuuksista”. Oppimista tulisi arvioida monin eri tavoin, esimerkiksi itsearvioinnilla, ja arvioinnin pitäisi kohdistua kaikkiin arvioitaviin tavoitteisiin sekä kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin. Oman kielitaidon arvioinnin välineenä voidaan käyttää esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua (ks. tämän luvun loppu). (POPS 2004, 243–245, POPS 2014, 221.) Vieraan kielen arvioinnissa ei arvioida ainoastaan kielitaitoa, vaan muita arvioitavia tavoitteita ovat *Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, Kielenopiskelutaidot ja Kehittyvä kielitaito*. (POPS 2004, 243–245, POPS 2014, 221.) Osaamisen tason määrittely tulee esiin vuoden 2014 POPS:ssa vasta kuudennen luokan lukuvuositodistuksen antamisen yhteydessä.

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat kieltenopetuksen osalta pohjanneet Eurooppalaiseen viitekehykseen sen julkaisemisesta lähtien (POPS 2004, POPS 2014). Eurooppalainen viitekehys, A Common European Framework of Reference for Languages (=CERF 2001) on vuonna 2001 julkaistu ja 2003 suomennettu kielten oppimista, opettamista ja arviointia varten luotu yhteinen eurooppalainen viitekehys. Kieli nähdään Eurooppalaisessa viitekehyksessä ajattelun, itseilmaisun ja viestinnän välineenä. Kielten opetus, oppiminen ja arviointi nähdään toimintana, ja yksilö kieltä opiskellessaan sosiaalisena toimijana. Viitekehys sisältää esimerkiksi yhteisen taitotasoasteikon, joka auttaa opetuksen suunnittelun lisäksi myös arvioinnissa ja itsearvioinnissa. (EVK 2003.) Tätä asteikkoa soveltaen on laadittu myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kieltenoppimisen arviointikriteerit (POPS 2014, 221). Eurooppalainen kielisalkku (EKS) on Eurooppalaiseen viitekehykseen liittyvä pedagoginen ja hallinnollinen työväline. Kielisalkku on oppilaan itsensä kokoama ja arvioima aineisto, joka esittelee opiskelua ja oppimiskokemuksia, kieli- ja opiskelutaitoja sekä näiden kehittymistä pitkällä aikavälillä. Se sisältää dokumenttien lisäksi monen tasoista pohdintaa, itsearviointia sekä toveriarviointia, ja täten edistää itsenäistyvää kielenoppimista. (Kohonen 2005, 7-13.) Sekä kielisalkun pedagoginen että raportoiva tehtävä tukevat oppilaan itseohjautuvaa kielenoppimista ja itsearviointia (Kohonen 2000, 9).

3.2 Kielitaidon itsearvioinnin luotettavuus

Luotettavuus ja paikkansapitävyys ovat herättäneet keskustelua itsearvioinnin synnystä lähtien, myös kielitaidon itsearvioinnin kohdalla. Ennen ajateltiin yleisesti, että vain opettajan tai muun ulkopuolisen ammattilaisen tekemää arvioita kielitaidosta voidaan pitää luotettavana, mutta käsitykset tästäkin ovat muuttuneet. (Leblay 2013, 56-57.) Itsearvioinnin luotettavuuteen liittyviä opettajien käsityksiä käsittelen tarkemmin luvussa 5, tässä luvussa esittelen lyhyesti varsinaista itsearvioinnin luotettavuudesta tehtyä tutkimusta.

Leblay (2013) esittelee väitöskirjassaan laajasti itsearvioinnista tehtyjä tutkimuksia ja toteaa juuri luotettavuuden olevan kielitaidon itsearvioinnista tehtyjen tutkimusten painopiste. Tutkimuksissa luotettavuudella tarkoitetaan itsearvioinnista saatujen tulosten vastaavuutta muiden arviointitapojen tuloksiin. Leblayn (2013, 56–71) analysoimien, lähes kahdenkymmenen eri vuosikymmeninä tehtyjen itsearvioinnin luotettavuutta koskevien tutkimusten mukaan voidaan todeta oppijoiden onnistuvan, tietyin ehdoin, arvioimaan omaa osaamistaan luotettavalla ja validilla tavalla (ks. myös. Brown & Harris 2013). Tässä yhteydessä on hyvä huomioda, että suurin osa kielenoppimiseen liittyvän itsearvioinnin tutkimuksesta on koskenut aikuisia, mutta tutkimusten mukaan näyttää kuitenkin siltä, että myös alakouluikäiset oppilaat ovat kykeneviä arvioimaan itseään luotettavasti ja tunnistamaan koulun käyttämiä arviointikriteerejä, kunhan saavat siihen harjoitusta (esim. Brown & Harris 2013, Harris 1997, Kasanen 2003, 58–59, ks. myös Leblay 2011, 61, EVK 2003).

Suurimpana itsearvioinnin luotettavuuteen liittyvänä ongelmana pidetäänkin usein jo mainittua itsearviointikokemuksen puutetta. Itsearvioinnin toteuttaminen saattaa tästä syystä jäädä epäjohdonmukaiseksi tai sattumanvaraiseksi. (Oscarson 1997, Leblayn 2011, 61 mukaan.) Oppilaan iän ja taitotason on myös todettu vaikuttavan itsearvioinnin luotettavuuteen. Brownin ja Harrisin (2013) itse- ja vertaisarviointia käsitelleen tutkimuksen mukaan nuoremmat oppilaat ovat yleensä optimistisempia, armollisempia ja lievempiä suoritustensa arvioinnissa, vanhempien oppilaiden arviot sen sijaan korreloivat vahvemmin ulkopuolisen arvioinnin kanssa. Sen lisäksi tutkijat huomasivat paremmin menestyvien oppilaiden arvioivan itseään realistisemmin, ja vaikutti siltä, että he olivat jopa ankarampia arvioinneissaan kuin opettajat. Heikommin menestyvillä oppilaille oli tapana olla armollisempia itseään kohtaan eli vähemmän realistisia. (Brown & Harris 2013, ks. myös. Boud, Lawson & Thompson 2013.)

Yleisin vieraan kielen taitojen itsearviointiin liittyvä epätarkkuus on monien tutkimusten mukaan taitojen yliarviointi (Leblay 2013, 70). Oppilaat saattavat myös aliarvioida itseään esimerkiksi kasvojen menettämisen pelossa, peläten että opettajan tekemä arvio sattuisi olemaan huonompi kuin itsearviointi (esim.

Brown & Harris 2013, Perclova 2006, ks. myös Huhta 2003, 31, Kasanen 2003, 59, Leblay 2013, 70-71). Varsinkin aliarvioinnin kohdalla näkyy hyvin myös muualla toistuva ajatus siitä, että oppilaat yrittävät itsearviointia tehdessään arvailla opettajan mielipiteitä ja tekevät itsearvioinnin sen mukaisesti (esim. Perclova 2006). Tällainen toiminta heikentää tietysti itsearvioinnin aitoa vaikuttavuutta. Itsearviointia pohdittaessa on siis hyvä huomioida ihmisten taipumus kertoa itsestään se, millaisena he ajattelevat muiden heitä pitävän (Keltikangas-Järvinen 1994, 71, ks. myös Perclova 2006). Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan oppilas ei arvioi itseään, vaan ennemminkin sitä, mitä kuvittelee muiden, tässä tapauksessa opettajan, itsestään arvioivan. Myös uudemmassa itsearviointiin liittyneessä kokeilussa kävi ilmi, että oppilaan itsearviointi hyväksytään, kunhan oppilas arvioi oikeita asioita ja oikealla tavalla (Kasanen & Rätty 2002).

Edellä mainittuihin haasteisiin liittyen voidaan perustellusti pohtia, voiko kenelläkään muulla kuin yksilöllä itsellään olla edes mahdollisuutta tarkastella täysin objektiivisesti yksilön oppimista ulkopuolelta (esim. Huhta 2003, 29-30, ks. myös Butler & Lee 2010). Opettajat saattavat usein luulla voivansa tietää esimerkiksi oppilaan motivaatiosta tai edistymisestä kuulematta oppilasta itseään (Race, Brown & Smith 2005, 144-145). Myös Kasanen ja Rätty (2002) huomioivat itsearviointiin liittyvän paradoksin "itseystestä": oppilaan subjektiivisen identiteetin ulottuvuudet, siis arvioinnin kohteena oleva asia, on pohjimmiltaan mahdotonta saavuttaa kielen keinoin tai tieteellisesti selitettynä. Huhta (2003) esittääkin, että itsearvioinnin avulla päästään tarkastelemaan sellaisia kielen prosessoinnin alueita, joita muuten ei voitaisi havainnoida kuin epäsuorasti, ja sitä voidaan ainakin periaatteessa pitää ylivoimaisena kielitesteihin verrattuna sisällönsä kattavuuden kannalta. Leblay (2013, 46) puolestaan tuo esiin ristiriidan kielitaidon itsearvioinnin objektiivisuuden epäilyssä ja siinä, että opettajan kuitenkin uskotaan pystyvän tekemään tarkkoja arvioita oppijan kielitaidosta, vaikkei hänellä olisi minkäänlaista kielitaidon arviointiin liittyvää koulutusta.

Huhta (2003) pitää itsearviointia joissain tilanteissa ylivertaisena kielitaidon arvioinnin menetelmänä, mutta nostaa myös esille sen heikkoudet. Huhtan mukaan itsearviointi sopii vain tilanteisiin, joissa oppijan ei ole mahdollista

hyötyä omien taitojensa yliarvioimisesta. Esimerkiksi arvosanojen tai muiden henkilön tulevaisuuteen vaikuttavien tilanteiden kohdalla voi olla vaikeaa luottaa siihen, että itsearviointi on puolueetonta. (Huhta 2003.) Arvioinnissa tärkeän vuorovaikutussuhteen rakentumisessa molemminpuolinen luottamus olisi kuitenkin olennaista ja siihen olisi hyvä pyrkiä.

3.3 Itsearviointimateriaalit -ja mittarit

Itsearviointin toteutuksen keinoja on monia ja sen apuna voidaan käyttää erilaisia välineitä tai mittareita. Huusko (2003) jakaa kielitaidon itsearviointin tavat testeihin, itsearviointiasteikoihin, tilanneväittämiin ja -kuvauksiin sekä tehtäviin, jotka ovat integroitu huomaamattomasti opetukseen. Opetukseen integroiduista tehtävistä esimerkkejä ovat oppimispäiväkirjat tai oman osaamisen tarkastamiseen tähtäävät harjoitustehtävät. Oppitunneilla tapahtuvasta itsearviointista Luoma (2013, 1) tuo näiden lisäksi esiin portfoliot, raportit ja kurssin tavoitteiden saavutusten itsearviointin. Tyypillisesti kielitaidon itsearviointia toteutetaan Luoman (2013, 1) mukaan kysymällä kirjallisesti joko suljettuja tai avoimia kysymyksiä, tai "can do" -tyyppisten tilanneväittämiä avulla. Huhta (2003, 24) perustelee tällaisten tilanneväittämiä käyttöä sillä, että itsearviointiasteikot ovat oppijalle vaikeita ja epätarkkoja, ja joskus liian monitulkintaisia ja epämääräisiä.

Tarnasen ym. (2007) mukaan oppikirjasarjoihin liittyvien arviointivälineiden on huomattu myös ohjaavan opettajien päätöksiä arviointimenetelmän valinnassa. Tästä syystä valmiiden materiaalien taso ja muoto ovat olennaisessa asemassa siinä, miten oppilaan arviointia suoritetaan ja kuinka paljon esimerkiksi itsearviointia käytetään. Oppikirjat ja niihin liittyvät arviointitehtävät määrittelevät osaltaan myös sitä, mitä kielitaito on ja mikä siinä on tärkeää (Tarnanen ym. 2007.) Alanen ja Kajander (2011, 69) puolestaan huomioivat, että itsearviointilomakkeet ovat tarkoitettu ohjaamaan opiskelijaa vain itsearviointin harjoittelun alkuvaiheessa ja helpottamaan arviointikriteereiden ymmärtämisessä; ajan myötä olisi siis hyvä tehdä enemmän tilaa oppijan omaehtoiselle pohdinnalle ja itsearviointin välttämällä ohjausta.

Näistä näkökulmista katsottuna voidaan pohtia, mitä Lepistön (2008) oppikirja-analyysi kieltenopetuksen oppilaan kirjoista ja opettajan oppaista kertoo käytettävän materiaalin tarkoituksenmukaisuudesta. Analyysin mukaan oppimateriaaleissa olevat tehtävät ovat valmiiksi muotoiltuja ja lähinnä monivalinta-tehtäviä tai pieniä avoimia kysymyksiä. Materiaaleissa ei aina onnistuta keskittymään kielenoppimisen kannalta oleellisiin asioihin vaan yleisen tuntikäyttämisen teemat nousevat liikaa esille. Oivallisena esimerkkinä tuodaan esiin alkuarvioinnissa esiintyvä kolmannella luokalla oppikirjan ja vihkon mukana pitämisen laajentuminen kuudennella luokalla oppikirjan, vihkon, kynän ja kumin mukana pitämiseen. Kuten Lepistökin aiheellisesti kritisoi, ei näitä varmastikaan voida pitää kielitaidon kehittymisen ytimessä olevina asioina. Wow! -sarjassa esiintyy myös tavoitteiden valintaa tai jopa omaa tavoitteenasettelua, sekä sisällöllisten tietojen ja taitojen hallitsemisen itsearviointia. Itsearvioinnin toteutus jää kuitenkin kaavamaiseksi ja pinnalliseksi, jos omaa oppimista tarkastellaan lähinnä oppikirjojen kaavakkeiden perusteella. (Lepistö 2008.)

4 OPETTAJA ITSEARVIOINNIN OHJAAJANA

Ainakin toistaiseksi opettaja on koulussa se, joka organisoii arvioinnin toteutuksen ja päättää arvioinnin tavat ja painotukset. Täten on siis itsestään selvästi opettajasta kiinni, onko oppilailla edes mahdollisuuksia itsearviointiin. Luonnollisesti myös lait ja opetussuunnitelmat ohjaavat, ainakin periaatteessa, opettajan arviointikeinojen valintaa. Useat tutkijat korostavat, että opettajaa kuitenkin sitoo osallistamisen, aktivoinnin ja vastuun etiikka, jolloin opettajan voidaan odottaa käyttävän muitakin arvioinnin keinoja, kuin vain perinteistä opettajan suorittamaa arviointia (Leblay 2013, 46). Opettajan ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys vaikuttavat suuressa määrin myös arvioinnin käytänteisiin: siihen, miten opettaja suhtautuu arvioinnin mahdollisuuksiin sekä siihen, miten opettaja näkee itsearviointin kehittävän oppilaan opiskelutaitoja (esim. Hongisto 2000, 90, ks. tarkemmin luku 5.2). Boud (1981) on todennut jo vuosikymmeniä sitten, että oppilaan itsearviointin onnistuminen edellyttää käsitystä, jossa oppilaan autonomia on tärkeä päämäärä opetuksessa (Leblay 2013, 43). Myös opettajan tekemä, oman työnsä tai työyhteisönsä itsearviointi on nähty tärkeänä (Huusko 2008, 136).

4.1 Opettajan muuttunut rooli

Samalla kun itseohjautuvan oppimisen kautta saatavien taitojen merkitys korostuu, tulisi myös opettajan työ selkeämmin käsittää oppimisprosessin ohjaamiseksi ja tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön luomiseksi (esim. Suonperä 1995). Kuitenkin esimerkiksi Luukan ym. (2008, 75) tutkimustulokset oppilaiden roolista koulujen arviointikäytännöissä osoittavat, että arviointi on edelleen hyvin opettajajohtoista ja opettajan määräämää, vaikka Suomessakin oppijakeskeisen pedagogiikan ihanteet ovat olleet esillä jo vuosia.

Itsearviointin käyttö, varsinkin hyvin kokonaisvaltaisessa muodossaan, tuo huomattavan muutoksen oppilas-opettajasuhdetta koskevaan käsitykseen ja

oppilaisiin kohdistuvaan luottamukseen. Opettajan roolin kannalta on nähtävissä selvä muutos autoritaarisesta, opettajajohtoisesta toiminnasta vastuun ja vallan antamiseen myös oppilaille. Opettajan roolin muuttuminen opiskelua tukevaksi ja ohjaavaksi asiantuntijaksi, muuttaa myös oppilaan roolia aktiiviseksi, koko oppimisprosessiin osallistuvaksi toimijaksi. (Pedder & James 2012, ks. myös Luukka ym. 2008, Sahlberg 1996.) Ihanteellisesti oppilas siis osallistuu myös opintojensa suunnitteluun, seurantaan ja arviointiin, jotka on perinteisesti nähty opettajan tehtävänä (Huttunen 2005, ks. myös EVK 2003).

Ihme (2009, 97) näkee roolien muutoksen johtuvan vastakkainasettelun poistumisesta: Opettaja ei enää ole ”vihollinen”, joka käyttää valtaa arvioidessaan toimiiko oppilas oikein ja sanoessaan millainen hän on. Tämän kaltainen oppilaiden lisääntynyt aktiivisuus ja opettajan toiminnan arvostelu, jonka itsearviointiin käytön myötä on havaittu lisääntyvän, saattaa synnyttää joissakin opettajissa jopa pelkoa (Black ym. 2003). Suomessa esimerkiksi kielisalkkukokeiluilla on huomattu olevan vaikutuksia juurikin opettajan roolin muutokseen ja oman työn kriittiseen tarkasteluun (Aula 2005, 113, Hildén 2004a).

Opettajan ja oppilaan roolien muuttuminen on sekä tavoite että seuraus itsearviointiin ja muun oppimista tukevan arvioinnin käytössä, mutta se on myös yksi suurimpia haasteita toimintakulttuurin ja sen taustalla olevien ajatusten muutoksessa (esim. Pedder & James 2012). Opettajat saattavat esimerkiksi olla haluttomia luopumaan kontrollistaan tai sopeutumaan uudenlaiseen tilanteeseen (esim. Cram 1995, Mithaug 2007, 131). Myös Salon ja Hildénin (2011) suomalaisen kielikasvatuksen kehittämis- ja tutkimushanke OSKU:n yhteydessä kerätyistä tuloksista selvisi, ettei opettajien suhtautuminen oppijan itseohjautuvuuteen ja autonomiaan ole täysin ongelmaton. Kyselytutkimuksen mukaan kaikki siihen osallistuneet peruskoulun ja lukion kielenopettajat pitivät opiskelija-autonomiia hyvin tärkeänä, mutta näkemykset sen käytännön toteuttamisesta erosivat merkitsevästi. Aina ei tiedetty milloin ja miten autonomiaa olisi parasta kehittää, ja osa opettajista oli sitä mieltä, että vain vanhemmilla opiskelijoilla on edellytyksiä kehittyä autonomisiksi. Joidenkin opettajien kohdalla puolestaan

tuli esiin se, että opiskelija-autonomian tavoitteita pidettiin hyvinä ja hyväksyttävänä, mutta tavoitteisiin sitoutumista liian vaativana. (Salo & Hildén 2011, 24-25.)

Opettajuuden ja oppimisen hahmottamisen muutos on siis hidasta, eivätkä opettajien pyrkimykset ja tavoitteet aina siirry käytännön tasolle asti (esim. Leblay 2013, 72, Tarnanen ym. 2007, 384). Esimerkiksi Marshallin ja Drummondin (2006) tutkimuksessa opettajat kohtasivat suuria vaikeuksia, kun he yrittivät muuttaa luokan kulttuuria oppimista tukevan arvioinnin ja autonomisen oppimisen periaatteiden suuntaan (James & Pedder 2012, 34). Tutkimukset ovat myös paljastaneet ristiriitoja opettajien uskomusten sekä jokapäiväisen roolin ja käytöksen välillä (Ertmer 20015, 29, Reinders & Lazaro 2011, 125-142, ks. myös Hänninen 1994, 24). Opettajien käsitysten vaikutuksia ja niiden muuttumista tarkastelen lähemmin luvussa 5.

4.2 Itsearviointi opettajan työn kannalta

Suomalainen opettajan roolia korostava arviointikulttuuri asettaa jatkuvia haasteita opettajien ammattitaidolle, ja viime vuosien suuret muutokset esimerkiksi kieltenopetuksessa ovat luoneet aivan uusia vaatimuksia myös opettajien arviointitaidoille (Tarnanen ym. 2007, 285). Onkin todettu, että opettajan ammatillinen oppiminen ja kehittyminen on erittäin keskeistä, jos arviointia halutaan suunnata oppimista tukevan arvioinnin suuntaan (Pedder & James 2012). Roolien muuttumisen lisäksi tähän ammatilliseen kasvuun liittyy muutoksia oppituntien sisältöön ja toteutukseen, millä on tietysti suora vaikutus myös opettajan työhön. Tärkeitä ovat myös opettajan omien reflektio- ja itsearviointitaitojen kehittyminen, palautteen vastaanottamisen kyvyn vahvistuminen sekä oman ja oppilaiden oppimisen arvostaminen. (Pedder & James 2012.) Opettajan on siis itsekin omaksuttava tietynlaisia uusia taitoja, käsityksiä ja toimintatapoja, jotta itsearviointin toteuttamisella voitaisiin saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Leblay (2013, 46) esittääkin, että opettajat tarvitsisivat jatkuvaa koulutusta etenkin kieli- taidon arviointiin.

On esitetty, että opettajan toiminnalla on merkittävä vaikutus oppilaan itsearviointitaitojen kehittymisessä, etenkin nuorempien oppilaiden ollessa kyseessä (K. Mäkinen 1998), Halisen (1995, 103) mukaan opettajan käytös on jopa tärkein vaikuttaja oppilaan itsearvioinnin onnistuneeseen toteutumiseen. Itsearvioinnin toteuttamisessa opettajan on otettava huomioon tiettyjä, jo aiemminkin mainittuja itsearvioinnin onnistumisen ja itsearviointitaitojen kehittymisen edellytyksiä (esim. itsearvioinnin monipuolisuus ja yksilöllisyys, oppilaan ikä, harjoittelu sekä tavoitteiden asettaminen, ks. tarkemmin luku 2.3). Opettajan käyttäytyminen voi vaikuttaa oppilaisiin myös huomaamattomasti tavoilla, joita ei välttämättä edes tiedosteta. Lianruin (1995) analyysin mukaan opettajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaisiinsa omien näkemystensä ja odotustensa mukaisesti, josta seuraa se, että oppilaat pikkuhiljaa alkavat kehittää itseään opettajan odotusten mukaiseksi (Xu 2012, 1399). Kielenoppimisprosessissa sellaiset oppilaat, joilta opettaja odottaa paljon, myös kehittävät kykyjään ja kasvattavat itseluottamustaan enemmän. Onkin sanottu, että opettajan tulisi kohdella kaikkia oppilaita innokkaina oppijoina, jolloin heistä myös tulee sellaisia. (Xu 2012.)

Vaikka useat tutkimukset tuovat esiin opettajien pelon työmäärän lisääntymisestä oppilaan itsearviointia käytettäessä (ks. luku 5.4), voi siitä olla myös erilaisia hyötyjä opettajan työssä (esim. Leblay 2013, 44). Useat tutkijat ovat huomanneet itsearvioinnin käytön voivan lisätä merkittävästi opettajan oppilaantuntemusta (esim. Eloranta 2000, Kohonen 2005, Kolu 1999, ks. myös Aula 2005, 113, Hildén 2004a). Opettajien on myös mahdollista saada esimerkiksi oppilaiden tunteista sellaista tietoa, joka ei olisi muilla arviointimenetelmillä mahdollista (Butler & Lee 2010). Lisäksi itsearvioinnin on todettu vaikuttavan muun muassa oppilaiden myönteiseen asenteeseen ja motivaatioon (ks. luku 2.2), minkä vaikutus opettajankin työhön on helppo nähdä. Näiden seikkojen valossa itsearvioinnin käytöllä voi siis olla myös opettajan työkuormaa keventävä vaikutus. Useiden muidenkin luvussa 2.2 esiteltyjen itsearvioinnin oppilasta hyödyttävien tekijöiden voidaan ajatella vaikuttavan positiivisilla tavoilla suoraan sekä opetta-

jan työhön että työmotivaatioon. Sitä, millaisia käsityksiä opettajilla on aikaisempien tutkimusten mukaan itsearvioinnin hyödyistä oman työnsä kannalta, käsitelen luvussa 5.4.

5 OPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ

Tutkimukseni pyrkimys on selvittää opettajien kokemusten lisäksi etenkin heidän käsityksiään oppilaan itsearvioinnista nimenomaan alakoulun englannin opetuksessa. Kaikilla opettajilla on yksilöllisiä käsityksiä ja uskomuksia työstään, oppilaistaan, oppisisällöistä, roolistaan ja vastuistaan, ja uskomusten on todettu olevan jopa suurimpia vaikuttavia tekijöitä yksilön päätösten ja käyttäytymisen muodostumisessa (Pajares, 1992, 314). Kyetäkseen siis tekemään tarkoituksenmukaisia ja perusteltuja päätöksiä myös arvioinnin toteuttamisen suhteen, on opettajan tärkeää olla tietoinen omista oppimiskäsityksistään, arvomaailmastaan sekä niihin vaikuttavista seikoista (Pajares 1992, 314, ks. myös Patrikainen 1999, Törmä 1998). Tavoitteeni kannalta on täten olennaista tarkastella myös yleisesti käsityksiä, niiden muodostumista, vaikutuksia ja muuttumista. Tässä luvussa käsitelen sekä näitä käsityksiin liittyviä näkökulmia että aiempia tutkimuksia opettajien arviointikäsityksistä.

5.1 ”Käsityksen” ja ”uskomuksen” määrittely

Pajaresin (1992) laajalti lainatun meta-analyysin mukaan käsitysten luonne on jokseenkin monimutkainen ja sekava. Hänen mukaansa opettajien käsitysten ja uskomusten tutkimisen vaikeus on johtunut käsitteenmäärittelyn ja käsitteellistämisen ongelmista sekä eriävistä näkemyksistä käsityksiin ja käsitejärjestelmiin liittyen. Käsityksiä on yleisesti ottaen hyvin vaikeaa tutkia empiirisesti, ja monet näkevät selkeän määrittelyn jopa mahdottomaksi, ennemminkin filosofian alaan kuuluvaksi kysymykseksi (Pajares 1992, 308). Koska käsityksiä ja uskomuksia on mahdotonta mitata tai havaita suoraan, ne täytyy päätellä siitä mitä ihmiset sanovat, aikovat tehdä tai tekevät. Ihmiset eivät usein myöskään pysty kertomaan uskomuksistaan tai eivät halua kertoa niistä. (Pajares 1992, 134, Väisänen & Silkelä 2000.)

Käsitys voidaan määritellä hyvin erilaisilla ja harhaanjohtavillakin tavoilla (Ertmer 2005, 28). Englanninkielisissä kasvatustieteen alan teksteissä käsitykseen

viitataan usein sanalla *belief*, joka käännetään usein myös uskomukseksi.¹ Tutkimustekstissä tulee ajoittain esiin myös englanninkielinen termi *conception*, joka ehkä vielä selvemmin vastaa suomen *käsitys*-sanaa.² Uskomus ja käsitys ovat suomen kielessä hyvin lähellä toisiaan, ja on tapauskohtaista, kumpi käsite on paras vastine *belief*-sanalle. Kielitoimiston sanakirjassa *käsitys* määritellään ”havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuvana mielikuvana tai tietona” ja *uskomus* ”perinnäisenä uskoon perustuvana käsityksenä jostakin (yliluonnollisesta)” (Kielitoimiston sanakirja, 2014). Arkikielessä uskomuksella siis viitataan usein uskoon perustuvaan käsitykseen jostakin todistamattomasta, mutta tietoteoreettisesti sen merkityksenä voidaan pitää mielentilaa, jossa yksilö on vakuutunut jonkun väittämän totuudenmukaisuudesta.

Suomalaisissa kasvatustieteellisissä teksteissä puhutaan samasta ilmiöstä sekä käsityksenä (esim. Nevalainen & Kimonen 2015, Patrikainen 1999) että uskomuksena (esim. Moilanen 1998, Sahlberg 2000, Väisänen & Silkelä 2000), kun taas esimerkiksi soveltavassa kielentutkimuksessa ilmiötä on tutkittu käsityksenä (esim. Alanen ym. 2013, Kalaja ym. 2005, Kalaja 2016, Luukka ym. 2008). Oman tutkimukseni teoriaosuudessa on edellä mainituista syistä käytetty molempia termejä *belief*-käsitteen suomenkielisenä vastineena. Tulosten tarkastelussa käytän selkeyden vuoksi termiä käsitys, ellei kyseessä ole seikka, jossa on selkeästi kyse tietoon perustumattomasta uskomuksesta.

Uskomukset voidaan nähdä kokemusten seurauksena syntyneinä mentaalisisina konstruktioina, usein tiivistyneinä ja integroituneina käyttäytymistä ohjauviksi skeemoiksi ja käsityksiksi. Niiden avulla henkilö rakentaa mielekästä kuvaa toiminnastaan ja itselleen aiemmin tapahtuneista asioista. (Väisänen & Silkelä 2000, 134.) Moilasan (1998, 72) määritelmän mukaan uskomukset ovat epäilyn ulkopuolella olevia itsestään selvinä pidettyjä olettamuksia ja sisältävät proposiitioita tai oletuksia joidenkin entiteettien olemassaolosta. Väisänen ja Silkelä (2000, 135) määrittelevät uskomukset niin, että ne *koostuvat* käsityksistä, jotka tie-

¹Muita käännöksiä: usko, vakaumus; käsitys, uskomus, luulo

²Näiden lisäksi synonyymeja on englannissakin kymmeniä, ks. Pajares 1992, 309.

detään kiistanalaiseksi. Heidän mukaansa käsitykset voivat sisältää ainakin jossain määrin myös tieteellistä tietoa. Vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen alalla on Kalajan ym. (2005, 295) mukaan pohdittu esimerkiksi sitä, ovatko käsitykset olemukseltaan kognitiivisia vai sosiaalisia, ja muuttumattomia vai vaihtuvia.

Käsityksen määrittelemisen vaikeuden keskiössä on usein esitetty olevan käsityksen erottaminen tiedosta (engl. *knowledge*) – onko erottaminen edes mahdollista ja jos niin miten (Ertmer 2005, ks. myös Barcelos & Kalaja 2013). Ertmer (2005, 28) päätyy käyttämään Calderheadin (1996, 715) erottelua: käsitys tai uskomus (*belief*) viittaa yleisesti olettamuksiin tai luuloihin sekä ideologioihin sitoutumiseen, kun taas tieto määritellään todenperäiseksi väitteeksi ja ymmärrykseksi. Käsitykseen ja uskomukseen liittyy vahvempi affektiivisuus ja arvioiva ulottuvuus kuin tietoon (Nespor 1987, Pajaresin 1992 mukaan). Pajaresin (1992, 309) yhteenvedon mukaan käsityksen neljä tunnuksenomaista piirrettä ovat eksistentiaalisten olettamusten totena pitäminen, vaihtoehtoisuus, affektiivinen ja arvottava lataus sekä episodinen rakenne (ks. myös Barcelos & Kalaja 2013, Moilanen 1998). Tietoa voidaan pitää kognitiivisten prosessien tuloksena, kun taas käsitys muodostuu enemmän tunneperäisesti (Ernest 1989, Pajaresin 1992 mukaan). Nespor (1987) puolestaan esittää asian niin, että tieto on semanttisesti jäsentynyttä, kun taas käsitykset ja uskomukset syntyvät kokemuksesta ja kulttuuriperinnöstä, ja sijaitsevat episodisessa muistissa (Pajares 1992). Tiedon luonteeseen kuuluu avoimuus arvioinnille ja kriittisyydelle, käsityksen taas ei (Pajares 1992, 311). Uskomuksiin sisältyy vaihtelevan asteista vakuuttavuutta ja varmuutta (Väisänen & Silkelä 2000, 135). Uskomukset eivät vaadi konsensusta ryhmältä tai edes sisäistä logiikkaa, ja ne ovat tietoon verrattuna kyseenalaistamattomia, joustamattomia ja vähemmän dynaamisia. Ne eivät myöskään muutu helposti, ainakaan järkisyillä. (Nespor 1987, Pajaresin 1992 mukaan.) Tästä huolimatta uskomukset ja käsitykset vaikuttavat toimintaamme enemmän kuin tieto. Tätä teemaa käsittelen tarkemmin seuraavaksi.

5.2 Käsitusten ja uskomusten vaikutus opettajan toimintaan

Käsitykset ja uskomukset luovat perustan opettajan päätöksenteolle ja ohjaavat ajattelua ja toimintaa esimerkiksi opetusstrategioiden muokkaamisessa ja päivittäisten haasteiden kohtaamisessa. Ne myös vaikuttavat opettajien yleiseen hyvinvointiin ja sitä kautta muovaavat oppimisympäristöjä, oppilaiden motivaatiota sekä esimerkiksi kielenoppimisen kykyjä. (Sahlberg 2000, Väisänen & Silkelä 2000, Xu 2012.) Opettajan ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys vaikuttavat voimakkaasti myös opettajan käsityksiin arvioinnista ja siitä, miten itsearviointi vaikuttaa oppilaisiin (Hongisto 2000, 109–111). Opettajan pedagoginen ajattelu voi olla tietoista tai tiedostamatonta, ja opettajan toiminta voi puolestaan perustua tunneperäisiin ja tottumukseen pohjaaviin malleihin tai toisaalta rationaalisesta, perustellusta tutkimustiedosta johdettuun malliin (Kansanen 1996, 46). Opettajien käsitykset siitä, mitä oppiminen on, vaikuttavat kaikkien mitä he oppitunneilla tekevät – ovatpa käsitykset implisiittisiä tai eksplisiittisiä. (Williams ym. 1997, Xun 2012 mukaan). Myös koulun toimintakulttuuri vaikuttaa riippumatta siitä, tunnistaako opettaja sen merkityksen ja vaikutuksen vai ei (Nevalainen & Kimonen 2015, 49). Uskomusten merkitystä opettajan työn muutoksen ohjaajana on monessa tapauksessa aliarvioitu (Sahlberg 2000, 6-7).

Tutkimus on kuitenkin selvästi osoittanut yhteyden opettajan uskomusten ja käytännön opetustyön välillä (Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd 1991, Väisänen & Silkelän 2000, 132 mukaan). Ertmerin (2005, 28) mukaan useat tutkijat ovat päätyneet tulokseen, että käsitykset ja uskomukset vaikuttavat yksilön toimintaan esimerkiksi tehtävien organisoimisessa ja määrittelyssä huomattavasti enemmän kuin tieto, minkä vuoksi ne määrittävät vahvemmin myös yksilön käytöksen ennustamista. Uskomusten merkityksestä opettajien käyttäytymisen ymmärtämisessä on kerätty myös paljon empiiristä aineistoa (Ertmer 2005, 28). Kuten Pajares (1992, 307) toteaa, voidaan siis pitää itsestään selvänä, että opettajien uskomukset ja käsitykset vaikuttavat heidän mielipiteisiinsä, näkemyksiinsä, harkintakykyynsä ja päätöksiinsä, mitkä vuorostaan vaikuttavat käytökseen opetustilanteissa.

Monet tutkijat ovat Ertmerin (2005, 29) mukaan myöskin osoittaneet epäjohtonmukaisuuksia opettajien käsitysten ja todellisen käyttäytymisen välillä (ks. myös Hänninen 1994, 24, Reinders & Lazaro 2011, 125–142). Opettajat ovat selittäneet näitä epäjohtonmukaisuuksia mm. olosuhteiden vaikutuksella, opetussuunnitelmien vaatimuksilla tai kollegoiden ja vanhempien taholta tulevalla paineella (Ertmer 2005, ks. myös Pedder & James 2012). Pajares (1992) kuitenkin esittää, että epäjohtonmukaisuudet yksinkertaisesti kuvastavat käsitysten tarinan mittaamisen vaikeutta.

5.3 Käsitusten ja uskomusten muuttuminen

Tutkimukset ovat osoittaneet, että käsitykset ja uskomukset ovat suhteellisen pysyviä ja niitä on yleensäkin vaikeaa muuttaa (Pajares 1992). Sahlbergin (2000) mukaan opettajien pedagogisen työn suuri haaste onkin opetukseen ja oppimiseen liittyvien uskomusten ravistelemine. Menneisyydestä kumpuavat uskomukset sekä niihin pohjautuvat opettajien omat ”käytännön teorit” ovat osoittautuneet erityisen ongelmallisiksi pedagogisen työn kehittämisen kannalta (Sahlberg 2000). Kagan (1992) esittää jopa, ettei opetuksen tietopohja pidä sisällään kovinkaan paljoa, jos yhtään, kiistämättömiä totuuksia, jolloin useimmiten opettajan ”ammattillista tietopohjaa” olisi totuudenmukaisempaa ajatella ”ammattillisina käsityksinä ja uskomuksina” (Ertmer 2005, 29).

Sahlbergin (2000, 1-3) mukaan opettajien uskomukset tukevat yleisimmin toimintamalleja, joihin on jo totuttu, ja yksi suurimmista esteistä koulu-uudistusten toteutumiselle ovat yleensä menneisyydestä kumpuavat uskomukset. Yleisesti ajatellaan, että opettajia kouluttamalla saadaan heidät ajattelemaan ja toimimaan uusien paradigmojen mukaisesti. Opettajien täydennyskoulutusta kuitenkin vaivaa sama mekanistisen oppimiskäsityksen ongelma, jota koulutuksella yritetään korjata. (Sahlberg 2000, 6-7.) Pajaresin (1992, 321) siteeraamien tutkimusten mukaan opettajaopiskelijat vastustavat uutta tietoa, pitävät sitä epäolennaisena ja lokeroivat käsityksensä estääkseen niitä joutumasta ristiriitaan olemassa olevien uskomustensa kanssa, tai jopa pyrkivät väkisin mukauttamaan

uutta tietoa niin, että se sopii jo olemassa olevaan tietorakenteeseen. Opettajilla on myös tapana tulkita epäselvät tai monitulkintaiset tilanteet niin, että ne sopivat yhteen heidän olemassa olevien uskomustensa kanssa (Xu 2012, 1398).

Opetuskäytänteiden muuttumiseen ei riitä pelkästään tietoisten uskomusten muuttaminen, vaan muutosta tulisi tapahtua myös niissä tiedostamattomissa käsitysrakenteissa, jotka muovaavat opettajan tulkintoja ja näkemyksiä opetuksen mahdollisuuksista (Väisänen & Silkelä 2000, ks. myös Nevalainen & Kimonen 2015, Pedder & James 2012). Olennainen askel oman toiminnan muuttamisen prosessissa on uskomusten ja toiminnan välisen yhteyden tiedostaminen ja tietoiseksi tekeminen. Opettajan on tunnistettava uskomuksensa ja pohdittava, miten hän toimii ja miksi, jotta voi ymmärtää miten hänen tulisi muuttua. (McNiff, Lomax & Whitehead 1997, Väisänen & Silkelän 2000 mukaan.) Jo opettajankoulutuksen tulisi tukea opiskelijoiden ymmärrystä uskomusten vaikutuksista, sekä tarjota tilaisuuksia tunnistaa ja tutkia uskomuksia muun muassa tiedosta, opettamisesta, oppimisesta, opettamaan oppimisesta. Myös opettajankouluttajien omien uskomusten kriittinen tarkastelu olisi tärkeää. (Väisänen & Silkelä 2000.)

5.4 Tutkimus opettajien arviointikäsitteistä

Tutkimuksia opettajien käsityksistä itsearviointiin liittyen nimenomaan oman tutkimukseni kontekstissa, kielenopetuksen ja alakouluikäisten kohdalla, ei tietävästi ole pro gradu -tutkielmia lukuun ottamatta toteutettu Suomessa eikä myöskään kansainvälisesti. Suomessa kielten oppijoiden ja opettajien käsityksiä on tutkittu soveltavan kielitieteen alueella, mutta näissä tutkimuksissa on keskitytty vanhempiin oppijoihin tai tarkasteltu käsityksiä muista aiheista kuin arvioinnista (esimerkiksi kielestä, oppimisesta ja opettamisesta) (esim. Alanen, Kalaja & Dufva 2013, Barcelos & Kalaja 2012, Kalaja, Dufva & Alanen, 2005, Kalaja 2016). Vaikka arviointia ja itsearviointia koskevia asenteita ja taitoja on tutkittu monista eri näkökulmista, on kansainvälisestikin vain joitakin tutkimuksia, joissa käsiteltäisiin nimenomaan alakouluikäisten englannin kielen opettajien käsityk-

siä edes vaihtoehtoisista arvioinnin muodoista, johon itsearviointikin tässä lue-
taan (ks. Al-Nouh, Taqi & Abdul-Kareem 2014, 71). Brownin ja Harrisin (2013)
uudehkossa review -tutkimuksessa oli löydetty ainoastaan 84 tutkimusta kos-
kien ylipäätään alakouluikäisten oppilaiden itsearviointia. Tutkimuksia, jotka
selventäisivät opettajien käsityksiä itsearvioinnista nimenomaan alakouluikäis-
ten kohdalla, löytyy vielä vähemmän (Panadero, Brown & Courtney 2014, 368).

Suomessa opettajien käsityksiä itsearvioinnista alakoulussa on tutkittu ai-
noastaan pro gradu -tutkielmissa (esim. Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008,
Luonuansuu 2003, Martikainen & Savolainen 1995, Peltola 2015, Rasanen 2001,
Yli-Penttilä 2006). Yhdeksäsluokkalaisten ja heidän kieltenopettajiensa käsityksiä
arviointi- ja palautekäytännöistä on tutkittu osana tutkimushanketta *Muuttuvat
teksti- ja mediamaisemat. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja
vapaa-ajalla* (Luukka ym. 2008). Muun tutkimuksen puutteesta johtuen käsittelen
tämän luvun lopussa lyhyesti myös näistä löytyneitä tuloksia.

On todettu, että syitä oppilaan itsearvioinnin käyttöön tai käyttämättömyy-
teen ei ole juurikaan tutkittu, ja että aiheen tutkiminen olisi tärkeää ymmärtääk-
semme opettajien valintojen taustoja (Panadero ym. 2014, 366). Kuten Al-Nouh
ym. (2014) tuovat esiin, suurin osa vaihtoehtoiseen arviointiin liittyvästä tutki-
muksesta ja kirjallisuudesta käsittelee vanhempia opiskelijoita tai aikuisoppi-
joita. Tähän tarjotaan selitykseksi yleistä uskomusta, jonka mukaan vaihtoehtoi-
set arvioinnin muodot, itsearviointi mukaan luettuna, vaativat korkeamman ta-
son ajattelutaitoja, jotka nähdään tyypillisenä vasta vanhemmille oppijoille (Watt
2005, Al-Nouhin ym. 2014, 71 mukaan). Yliopisto-opettajien käsityksiä aiheesta
ovat tutkineet esimerkiksi Yin (2010), Dlaska & Krekeler (2008), Metin (2011) sekä
Iqbal & Manaravi (2011). Korkeakouluasteen tutkimukset eivät kuitenkaan ole
olennaisia oman tutkimukseni kannalta, sillä kuten myös Brown ja Harris (2013)
huomioivat, vaikuttavat opiskelijoiden ikä ja kokemus sekä oppimisen konteksti
hyvin todennäköisesti myös sekä itsearvioinnin muotoihin että opettajien käsi-
tyksiin.

Esittelen seuraavaksi ensin kaksi tutkimusta, joissa käsitellään laajemmin
alakoulun kieltenopettajien arviointikäsitteitä, mutta niistä löytyy havaintoja

myös käsityksistä itsearviointia kohtaan. Tämän jälkeen käsittelen alakoulun opettajien käsityksiä ilman kielenopetuksen kontekstia. Olen ottanut tarkasteluun myös kaksi tutkimusta, joissa tutkimuskohteena ovat yläkouluikäisten opettajat, sillä muun tutkimuksen vähäisyyden vuoksi koen, että niiden kautta kuitenkin saadaan tärkeitä näkökulmia opettajien käsityksiin itsearvioinnista peruskoulutasolla.

5.4.1 Alakoulun kielenopettajien käsityksiä itsearvioinnista

Puhtaasti itsearvioinnin toteutukseen liittyviin käsityksiin perehtyvää tutkimusta ei ole edellä mainitussa kontekstissa tiedonhakujeni perusteella tehty ollenkaan. Seuraavat kaksi tutkimusta käsittelevät kielenopettajien käsityksiä yleisesti arvioinnista tai formatiivisesta arvioinnista, ja niistä on löydettävissä käsityksiä myös itsearvioinnista.

Chan (2008) tutki määrällisin menetelmin taiwanilaisten alakoulun opettajien käsityksiä eri arviointikeinoista englannin kielen opetuksessa. Tutkimuskyselyyn osallistui 520 opettajaa ja kysely koostui 57 monivalintakysymyksestä ja väitteestä. Vastaajat kertoivat suosivansa joko kokonaan vaihtoehtoisia arvioinnin muotoja (30 %) tai perinteisiä ja vaihtoehtoisia tapoja yhdessä (70 %). Vaikka yksikään vastaaja ei valinnut perinteisiä kokeita ensisijaiseksi arvioinnin muodoksi, kaikki kuitenkin kertoivat vielä käyttävänsä myös perinteistä paperista koetta. Yli puolet opettajista raportoi käyttävänsä oppilaan itsearviointia paljon (samaa mieltä 61,2 %, täysin samaa mieltä 6,2 %). Kuitenkin kysyttäessä arviointia suorittavista tahoista, vain 48 % mainitsi oppilaat itsensä arvioijina. Noin kolmannes vastaajista ei käyttänyt oppilaan itsearviointia ollenkaan. Kyseisessä tutkimuksessa englannin opettajat pitivät arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä sekä oppilaiden oppimistulosten että kehityksen ymmärtämistä. Näitä päämääriä silmällä pitäen on jokseenkin ristiriitaista, ettei itsearviointia kuitenkaan hyödynnetä enempää.

Al-Nouh ym. (2014) puolestaan tutkivat alakoulun opettajien asenteita, tietoja ja taitoja vaihtoehtoista arviointia kohtaan englannin opetuksen kontekstissa

Kuwaitissa. Tässä tutkimuksessa vaihtoehtoisella arvioinnilla tarkoitetaan käytännössä formatiivista arviointia, joka määritellään säännölliseksi informaation keräämiseksi ja sen käyttämiseksi opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Esimerkkeinä formatiivisesta arvioinnista mainitaan suulliset keskustelut, opettajan suorittama observointi, oppilaiden itse- ja vertaisarviointi, roolipelit, suulliset esitelmät sekä portfolioit. Tutkimusaineistona käytettiin opettajille suunnattuja kyselylomakkeita (342 kpl), rehtorien tai johtajaopettajien yksilöhaastatteluja (24 kpl) sekä opettajien ryhmähaastatteluja (114 opettajaa). Tämän lisäksi tutkijat analysoivat opetusministeriön tuottamia dokumentteja alakoulun arvioinnin toteuttamisesta. Tulokset analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Kyseisen tutkimuksen perusteella opettajien käsitys tietojensa ja taitojensa tasosta liittyen vaihtoehtoiseen arviointiin on korkea, mutta sen soveltaminen käytäntöön näyttää olevan ongelmallisempaa. Tutkijat esittävät tämän johtuvan riittävän koulutuksen ja harjoituksen puutteesta, ja myös opettajat kertovat kaipaavansa lisää koulutusta. Haastatteluista kävi ilmi, että suurin osa opettajista ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta vaihtoehtoiseen arviointiin liittyen, ja ne jotka olivat koulutusta saaneet, eivät kokeneet saavansa viikon koulutuksesta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Myös Chanin (2008) tutkimuksessa suurin osa (88%) kyselyyn vastanneista opettajista koki kaipaavansa lisää koulutusta erilaisten arviointimenetelmien käyttöön.

Useimmat Al-Nouhin ym. (2014) tutkimista opettajista ovat sekä kyselyiden että haastatteluiden perusteella sitä mieltä, että vaihtoehtoisilla arvioinnin keinoilla on paljon positiivisia seurauksia: ne lisäävät oppilaan motivaatiota, auttavat hitaampien oppijoiden löytymisessä sekä vähentävät oppilaiden kokeisiin liittyvää ahdistusta ja jännitystä. Formatiiiviseen arviointiin liittyvästä positiivisesta asenteesta riippumatta opettajat kokivat, että vaihtoehtoinen arviointi vie paljon aikaa (yleisin ja ensimmäisenä mainittu negatiivinen seikka), eikä se keskeyty tarpeeksi kirjalliseen kielitaitoon. Useimmat opettajat kertoivat käyttävänsä mieluummin kirjallisia kokeita, jotka nähtiin edelleen tärkeimpänä ja käytännöllisimpänä arvioinnin keinona, eikä niitä voisi opettajien mukaan missään tapauk-

sessä korvata vaihtoehtoisella arvioinnilla. Negatiivisimpana seikkana formatiivisessa arvioinnissa nähtiin se, ettei sen kautta voi antaa oppilaille hylättyä arvosanaa, joka taas opettajien käsityksen mukaan johtaa oppilaiden välinpitämättömyyteen omasta kehittämisestään sekä vanhempien välinpitämättömyyteen lastensa koulumenestyksestä, jos oppilas siirretään seuraavalle luokalle automaattisesti arvosanasta piittaamatta.

5.4.2 Alakoulun opettajien käsityksiä itsearvioinnista muissa oppiaineissa

Ilman kielenopetuksen kontekstia on tehty joitakin tutkimuksia, jotka käsittelevät tai sisältävät alakouluikäisten oppilaiden opettajien käsityksiä ja asenteita itsearviointiin liittyen. Useissa tutkimuksissa kohteena ovat opettajien käsitykset formatiivisesta arvioinnista, johon itsearviointikin olennaisesti kuuluu. Opettajien käsityksiä yleisesti arvioinnista sekä eri arviointikäytäntöjen yleisyyttä ovat tutkineet muun muassa Kitiashvili (2014), Remesal (2011), Brown ja Harris (2009), Dixon, Hawe ja Parr (2011) sekä Panadero, Brown ja Courtney (2014). Kitiashvilin (2014) tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaiden kehittymistä tukeva formatiivinen arviointi ja itsearviointi ovat selvästi alikorostuneita summatiivisiin arvioinnin keinoihin verrattuna. Myös Remesalin (2011) tutkimustuloksissa näkyy selvästi summatiivisen arvioinnin päämäärien ja keinojen korostuminen, itsearviointi ei tässä tutkimuksessa tule esiin ollenkaan. Seuraavaksi esittelen kuitenkin niitä tutkimuksia, joista löytyy näkökulmia opettajien käsityksiin itsearvioinnista.

Brown ja Harris (2013) toteuttivat tapaustutkimuksen, jossa tarkasteltiin kolmen opettajan käsityksiä itsearvioinnista ja vertaisarvioinnista sekä näiden käytännöntoteutuksesta. Aineisto kerättiin haastatteluilla ja havainnoimalla, ja kaikki opettajista käyttivät oppilaan itsearviointia opetuksensa osana. Aineistosta nousee esiin neljä teemaa, joiden kautta tutkijat tarkastelevat itse- ja vertaisarvioinnin mahdollisuuksia ja esteitä. Teemat ovat: 1. Kehittyminen (engl. *improvement*) 2. Tilivelvollisuus (engl. *accountability*) 3. Sosiaaliset suhteet (engl. *so-*

cial relations) sekä 4. Paikkansapitävyys (engl. *accuracy*). *Kehittymisen* teema käsittelee sekä oppilaan itsesäätelyn kehittymisen että opettajan kannalta mahdollisuuden tarkemmin kohdistettuun opetukseen ja täten siis oman opetuksensa kehittämiseen. *Tilivelvollisuuteen* liittyen tutkijat saivat selville, etteivät oppilaat pidä itsearviointia varsinaisena arviointina vaan suosivat opettajan antamaa palautetta. Opettajat puolestaan kokevat koulun virallisten tilivelvollisuuteen liittyvien seikkojen, kuten numeroiden antamisen, vähentävän itse- ja vertaisarvioinnin roolia. Epäilykset oppilaan itsearvioinnin *paikkansapitävyydestä* nousevat esiin tässäkin tutkimuksessa. Opettajat pohtivat ovatko tämän ikäiset oppilaat ylipäättään kykeneviä validiin itsearviointiin ja jos, niin milloin ja missä tilanteissa. Tutkimuksesta ilmenee kolme seikkaa, jotka saattavat olla uhkana oppilaan itsearvioinnin validiteetille: psykologinen turvallisuus julkisessa itsearvioinnissa, huoli itsearvioinnin luotettavuudesta, sekä opettajien esiin tuoma huomio oppilaiden apaattisuudesta itsensä arvioijina. *Sosiaalisten suhteiden* merkitys tulee esiin myös niiden vaikutuksena itse- ja vertaisarvioinnin paikkansapitävyyteen. Kaikissa tutkituissa tapauksissa jotkut oppilaat myönsivät antaneensa paikkansapitämätöntä palautetta joko miellyttääkseen toisia tai säilyttääkseen kasvonsa. Opettajat eivät tämän tutkimuksen mukaan ole niin huolissaan oppilaslähtöisen arvioinnin vaikutuksista luokan sosiaalisiin suhteisiin kuin oppilaat ovat. (Brown & Harris 2013.)

Dixon, ym. (2011) löysivät laadullisessa tutkimuksessaan 20 opettajan haastatteluiden ja havainnointien perusteella kolme ryhmää, joihin opettajien käsitykset palautteenannosta voidaan jakaa. Nämä ryhmät ovat *teknikot* (engl. *technicians*), *pragmaatikot* (engl. *pragmatists*) ja *voimaannuttajat* (engl. *empowerers*). Ensimmäisen ryhmän käsityksistä itsearviointi puuttui täysin, toiseen ryhmään kuuluvat hyväksyivät ja ymmärsivät kyllä itsearvioinnin logiikan, mutta eivät juurikaan edistäneet sen mahdollisuuksia, kun taas kolmas ryhmä käytti oppilaan itsearviointia paljon. Tutkimustulosten perusteella opettajien käsitys sekä omasta roolistaan että oppilaan roolista vaikutti voimakkaasti siihen, miten palautteenantoprosessi ymmärrettiin ja toteutettiin. Panadero ym. (2014, 369) tul-

kitsevat edellä mainittuja tutkimustuloksia niin, että vaikka oppilaan itsearviointi saatetaankin nähdä positiivisessa valossa, opettajien perinteiset käsitykset oppilaan ja opettajan rooleista ovat vielä dominoivampia ja vaikuttavat käsityksiin itsearvioinnin luotettavuudesta ja oppilaiden rehellisyydestä. Heidän mukaansa näyttäisi myös siltä, että virallisten toimintaperiaatteiden painopisteet ja työpaikkakonteksti vaikuttavat opettajien käsityksiin merkittävästi. Jos sekä virallisissa että epävirallisissa käytänteissä painotetaan formatiivista arviointia, ovat myös opettajien asenteet itsearviointia kohtaan positiivisempia. (Panadero ym. 2014.)

Panaderon ym. (2014) omassa tutkimuksessa käsitellään 944 espanjalaisen opettajan käsityksiä itsearvioinnista ja syitä itsearvioinnin käyttöön. Tulosten mukaan alakouluikäisten opettajista 87 % piti oppilaan itsearviointia tarpeellisenä, 96 % toteutti sitä tällä hetkellä ja kaikilla opettajilla oli joko positiivinen (91,5 %) tai neutraali (8,5 %) asenne itsearviointia kohtaan. Jopa 66 % myös otti itsearvioinnin huomioon arvosanan muodostumisessa. Kysyttäessä opettajien käsityksiä itsearvioinnin paikkansapitävyydestä, oli tulos kuitenkin toisen suuntainen. Yli puolet tutkituista alakoulun opettajista oli sitä mieltä, että oppilaan itsearviointi ei ole paikkansapitävää. 27 % mielestä oppilaat kykenivät arvioimaan itseään paikkansapitävästi ja loput kokivat sen olevan riippuvaista tilanteesta ja oppilaiden itsearviointikokemuksesta. Miksi opettajat sitten käyttävät itsearviointia, jos eivät koe oppilaiden kykenevän luotettavasti itseään arvioimaan? Kyseisen tutkimuksen tulosten mukaan opettajat näkevät itsearvioinnin toteuttamisessa erilaisia etuja, joihin kuuluivat ongelmien huomaaminen ja korjaaminen, opettajan ajan säästäminen ja oppilaiden itsearviointistrategioiden kehittyminen. Suhteellisen laaja itsearvioinnin käyttö saattaa johtua Espanjassa jo 20 vuoden ajan virallisestikin painotettuun *arviointi oppimisen tukena* -ajatteluun ja toimintaperiaatteisiin. Esimerkiksi Kanadassa ja Skandinaviassa tehdyissä tutkimuksissa itsearvioinnin käyttö on osoittautunut paljon vähäisemmäksi (Panadero ym. 2014, 377).

Itsearvioinnin käyttöön vaikuttavat edellä mainitun tutkimuksen perusteella voimakkaasti opettajan arvot, asenteet ja aiempi kokemus tämänkaltaisesta

arvioinnista. Opettajan koulutustaso ja pätevyys vaikuttivat positiivisen asenteen lisääntymiseen, arviointikoulutukseen osallistumiseen, uskoon oppilaan osallistumisesta arviointiin sekä itsearvioinnin käytön yleisyyteen. Opettajan kokemuksella ei sen sijaan tässä tutkimuksessa havaittu olevan tilastollisesti merkittävää yhteyttä edellä mainittuihin seikkoihin. Myöskään mahdolliset käsitykset itsearvioinnin ongelmista tai haittapuolista eivät vaikuttaneet tilastollisesti merkittävästi itsearvioinnin käyttämiseen. Tämän perusteella tutkijat esittävät, etteivät mahdollisten ongelmien käsittely tai ratkaisuehdotukset ole kovinkaan tehokkaita keinoja itsearvioinnin käytön lisääntymiseen. Sen sijaan tulokset viittaavat siihen, että itsearvioinnin käytön lisääntymiseksi olisi hyvä pitää huolta siitä, että opettajilla on myönteisiä kokemuksia itsearvioinnin käytöstä opetuksessa. Tämän lisäksi tulisi korostaa itsearvioinnin käytön positiivisia vaikutuksia opettajan työmäärään ja oppilaiden kehittymiseen. (Panadero ym. 2014.)

Aiemmat tutkimukset viittaavat Panaderon ym. (2014) mukaan siihen, että opettajien käsitys itsearvioinnin tarkoituksenmukaisesta toteutuksesta on painottunut instrumentaaliseen, tekniseen lähestymistapaan, jossa itsearvioinnin varsinaiset hyödyt jätetään huomioimatta. Mutta kuten Panadero ym. (2014) myös huomioivat, näiden aiempien tutkimusten otokset ovat suhteellisen pieniä ja lisää tutkimusta suuremmilla otoksilla tarvitaan, jotta voidaan ymmärtää syitä itsearvioinnin käytön taustalla. Opettajien käsitysten tutkiminen on ensiarvoisen tärkeää siitä syystä, että ne vaikuttavat voimakkaasti opetuksen ja siten myös itsearvioinnin toteuttamiseen, kuten luvussa 5.2 perusteltiin.

5.4.3 Opettajien käsityksiä itsearvioinnista muilla asteilla

Luukan ym. (2008) toteuttamassa Suomen Akatemian rahoittamassa monitieteisessä tutkimushankkeessa selvitettiin erilaisia kielten käyttöön ja opiskeluun liittyviä ulottuvuuksia ja sen tuloksista on löydettävissä myös käsityksiä itsearviointiin liittyen. Kyselytutkimukseen osallistui lähes 750 äidinkielen ja vieraiden kielten opettajaa ja yli 1700 yhdeksännen luokan oppilasta. Hankkeen tuloksista ilmenee, että itsearviointia toteutetaan kieltenopetuksessa laajasti. Opettajien vastausten mukaan 83 % käyttää oppilaan itsearviointia *usein*, 14 % *joskus* ja 13 %

harvoin. Näkemykset itsearvioinnin toteuttamisen yleisyydestä kuitenkin vaihtelee suurestikin opettajien ja oppilaiden välillä. Kielten opettajista siis 93 % kertoo toteuttavansa itsearviointia vähintään *joskus*, mutta oppilaista vain 65 % arvioi käytön yleisyyden samalla tavalla.

Opettajien käsitys itsearvioinnin luotettavuudesta seurailee muussakin tutkimuksessa esiin tulleita linjoja. Vieraiden kielten opettajista 58 % oli väitteen *Oppilaat pystyvät arvioimaan realistisesti omaa osaamistaan* kanssa samaa tai osittain samaa mieltä. Loput 42 % vieraiden kielten opettajista oli väittämän kanssa eri mieltä tai täysin eri mieltä, mikä viittaa Luukan ym. (2008) mielestä siihen, että opettajat eivät täysin luota oppilaiden kykyyn arvioida taitojaan luotettavasti. Myös yli 30 % oppilaista suhtautui varauksellisesti omiin itsearviointitaitoihinsa. Tämä selittyy Luukan ym. (2008) mukaan vähäisellä kokemuksella itsearvioinnista tai itsearvioinnin vähäisellä vaikutuksella oppimistulosten arviointiin.

Opettajan palautetta tekemistään itsearvioista sai vieraisissa kielissä tämän tutkimuksen mukaan 27 % oppilaista. Tuloksista on kuitenkin pääteltävissä, ettei arviointiperusteista ja tavoitteista välttämättä keskustella tarpeeksi yhdessä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että oppilaiden käsitykset päättöarvioinnin keskeisistä osa-alueista ovat erilaisia kuin opettajien (Luukka ym. 2008, 135). Tutkimuksen mukaan itsearvioinnin vaikutus arvosanoihin on huomattavasti opettaja-arviointia vähäisempää. Jopa 17 % opettajista oli sitä mieltä, ettei oppilaan arvioinnilla ole ollenkaan merkitystä arvosanojen antamiseen ja 37 % vastasi sillä olevan vähän merkitystä (Luukka ym. 2008, 124). Tuloksista voidaan siis päätellä, että myös oppilaat tekevät arviointia jossakin määrin, mutta itsearvioinnilla tai vertaisarvioinnilla ei ole juurikaan merkitystä arvosanoja annettaessa (Luukka ym. 2008, 126).

Bullock (2011) puolestaan tarkastelee tutkimuksessaan 14–16 -vuotiaita opettavien englanninopettajien asenteita, käsityksiä ja toimintaa, sekä näiden kolmen tekijän suhdetta liittyen oppilaan itsearviointiin. Tutkimukseen osallistui kymmenen opettajaa ja aineisto koostuu asenteita kartoittavasta kyselystä sekä sen jälkeen tehdyistä haastatteluista. Opettajista enemmistön asenteet itsearviointia kohtaan näyttäytyvät selkeästi positiivisina (ks. myös Young & Jackman

2014). Oppilaan itsearvioinnista koettiin olevan myönteisiä vaikutuksia moniin asioihin: Oppilaat hyötyvät siitä, sillä se lisää oppilaiden tietoisuutta, motivoitua, oppimisprosessiin osallistumista ja omistajuutta omasta oppimisesta, sekä antaa oppilaille mahdollisuuden seurata omaa edistymistään. Lisäksi se on parempi arviointimuoto kuin koe, sen käyttö lisää struktuuria ja kontekstisidonnaisuutta ja se on toimivaa.

Henkilökohtaisten tavoitteiden muodostamisen ollessa eräs olennaisimmista itsearvioinnin ja kulmakivistä, on huomionarvoista, että Bullockin (2011) tutkimus on käsittelemistäni tutkimuksista ainoa, jossa oppilaan oma tavoitteenasettelu edes tuotiin esiin. Muissa tutkimuksissa tulee suoraan tai epäsuoraan esille ajatus, että oppilaan itsearviointia toteutettiin kuitenkin ulkopuolelta tulevien tavoitteiden saavuttamisen arviointina. Suurin opettajilta nouseva huoli on tässäkin tutkimuksessa epäily oppilaiden kyvystä arvioida itseään luotettavasti. Negatiivista puolta tuotiin esiin ensinnäkin aika. Itsearviointiin käytetyn ajan koettiin olevan pois opettamisesta. Toisena kielteisenä seikkana nähtiin vaikeus auttaa ja motivoida oppilaita muodostamaan omia oppimistavoitteitaan sekä tämän integroimisessa opetukseen. (Bullock 2011.)

5.4.4 Suomalaisen alakoulun opettajien käsityksiä itsearvioinnista

Seuraavaksi esittelen suomalaisten opettajien itsearviointikäsitteitä tarkastella pro gradu -tutkielmia. Nostan esiin käsityksiä itsearvioinnin määritelmästä ja luonteesta, sen hyödyistä ja haasteista sekä lisäksi tuloksista selvinneitä seikkoja itsearvioinnin tavoitteista, määrästä, kohteista ja toteutustavoista. Käsittelen myös itsearvioinnin vaikutusta opettajan työhön niiltä osin kuin se näissä tutkimuksissa tulee ilmi. Näissä tutkielmissa esiin tulleita seikkoja itsearvioinnissa käytetyistä materiaaleista on tarkasteltu yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3.

Lepistön (2008) tutkimien kieltenopettajien keskuudessa itsearviointi määriteltiin tyypillisimmin oppilaan oman toiminnan ja edistymisen tarkasteluksi: opiskelutapojen reflektioksi, tavoitteiden saavuttamisen arvioinniksi sekä kehittymiskohteiden ja tulevan toiminnan pohtimiseksi. Osa opettajista korosti oppi-

laan hyvien puolien löytämistä itsearvioinnin kautta. (Lepistö 2008.) Erot opettajien käsityksissä itsearvioinnin luonnetta ja olemusta koskien tulevat ilmi sekä Rasasen (2001) että Kuittisen ja Viidan (2009) pro gradu -tutkielmissa. Osa opettajista mieltää itsearvioinnin tarkoittavan vain oppilaan omaa metakognitiivista pohdintaa, kun taas toiset korostavat itsearvioinnin vuorovaikutuksellista ulottuvuutta. Kuittisen ja Viidan (2009) tuloksista käy ilmi, etteivät kaikki opettajat mieltäneet itsearviointiksi esimerkiksi arviointikeskustelua, jonka voidaan kuitenkin nähdä olevan suurelta osin oppilaan itsearviointiin perustuvaa.

Opettajien asenne itsearviointia kohtaan vaihteli Rasasen (2001) tutkimuksessa tarpeettomana ja merkityksettömänä pitämisen sekä hyödyllisyyden ja oppilaan kehittymisen näkemisen välillä. Tässäkin tutkimuksessa toistuu jo aiemmin esiin tullut kokemus oppilaan itsearvioinnin toteuttamisen työläydestä. Opettajat kokivat oppilaiden kyllä osaavan tehdä itsearviointia luotettavasti, mutta joidenkin opettajien mielestä osalla oppilaista ei ole motivaatiota kehittyä, mikä tekee itsearvioinnin toteuttamisesta merkityksetöntä. Luonuansuun (2003) tutkimuksen mukaan opettajien syyt itsearvioinnin käyttämiseen ja sen muotoihin ovat moninaisia. Esiin nousivat opetussuunnitelman vaikutus, oma innostus asiaa kohtaan, itsearvioinnin käyttökelpoisuus sekä koulutus, teoretieto ja oma kokemus. Lepistön (2008) tutkimuksessa ne kieltenopettajat, jotka käyttivät itsearviointia harvemmin kuin kerran kuussa, kokivat käytön vievän liikaa aikaa, tai perustelivat harvaa käyttöä muun arvioinnin runsaudella. Useista tutkimuksista nousee esiin ajatus, että realistisen itsearvioinnin tekeminen on vielä haastavaa alkuopetusikäisille lapsille (Kuittinen & Viita 2009, ks. myös Harris 1997, Leblay 2013, Toivakka & Toivakka 2000, 12). Lepistön tutkielmassa ajatus itsearvioinnin realistisuudesta on sen vertautuvuutta opettajan arvioon – oppilaan itsearvioinnin siis katsotaan olevan realistista, jos se on samankaltaista kuin opettajan antama arviointi. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä itsearviointi tulisi kuitenkin aloittaa heti alakoulun alusta asti tai viimeistään kolmannella luokalla. (Lepistö 2008.)

Lepistön (2008) tulosten mukaan itsearviointin käyttö vaihtelee kieltenopettajien keskuudessa jokaisella oppitunnilla käyttämisestä muutamaan kertaan vuodessa. Filosofian maistereista eli aineenopettajakoulutuksen saaneista opettajista suurin osa käytti itsearviointia kuukausittain tai harvemmin, kun sen sijaan pääaineenaan kasvatustiedettä lukeneet opettajat käyttivät sitä huomattavasti useammin. Luonuansuun (2003) haastattelemasta kymmenestä opettajasta lähes kaikki käyttivät oppilaan itsearviointia 1-2 kertaa lukukaudessa, lähinnä arviointikeskustelujen tai todistuksen antamisen yhteydessä. Liikunnanopettajille tehdyn kyselyn mukaan yli 90 % käytti oppilaan itsearviointia työssään, kaksi kolmasosaa jonkin verran tai paljon ja yksi kolmasosa vähän tai ei ollenkaan. Kyseisen tutkimuksen tulosten perusteella käytön määrä korreloi sen kanssa, kuinka tärkeänä opettajat pitivät itsearviointia oppimisen kannalta. (Yli-Penttilä 2006.)

Lepistön (2008) pro gradu -tutkielman perusteella alakoulun kielten opettajat käyttivät itsearvioinnissa eniten oppikirjojen valmiita materiaaleja (tärkeimpi analyysi materiaalien sisällöstä ks. luku 3.3). Myös oppitunneilla tapahtuvaa suullista sekä kokeiden yhteydessä olevaa kirjallista itsearviointia käytettiin. Lepistön (2008) tutkielman kyselyiden perusteella opettajilla ei kuitenkaan ole systemaattista tapaa toteuttaa itsearviointeja, eivätkä he suunnittele niitä tarkasti etukäteen, ja itsearvioinnin toteuttaminen näyttää jäävän enimmäkseen oppikirjojen varaan. Luonuansuun (2003) esiopetukseen liittyvän haastattelututkimuksen mukaan käytetyimmät itsearvioinnin muodot olivat keskustelu, portfolio ja kirjallinen arviointi. Kuittisen ja Viidan (2009) alkuopettajia koskevassa pro gradu -tutkielmassa nousivat esiin samat muodot, mutta opettajat olivat erottaneet toisistaan vapaamuotoisen kirjallisen itsearvioinnin ja itsearviointilomakkeet. Liikunnanopettajien keskuudessa eniten käytetty muoto oli kirjallinen tai suullinen kysely, näiden lisäksi oli käytetty videointia, keskustelua, suoritus-ten/tulosten itsenäistä tulkintaa annettujen kriteerien mukaan, omien testisuoritusten kehittymisen seuraamista sekä kilpailuja (Yli-Penttilä 2006). Osa opettajista kuitenkin myös kritisoi oppikirjojen itsearviointimateriaaleja pinnallisina, ja he

olivat kiinnostuneita kehittämään tehokkaampia tapoja itsearviointin toteuttamiseen. Jotkut opettajista olivat esimerkiksi luoneet itse piirtämiseen perustuvia itsearviointimonisteita. (Lepistö 2008.)

Kaikkien tässä käsiteltyjen pro gradu -tutkielmien perusteella opettajat kokevat itsearviointin pääasialliseksi tavoitteeksi oppimisen edistämisen. Kieltenopetuksen yhteydessä esiin nousi sekä oppimisen että opiskelumotivaation paraneminen, kriittisyys omaa oppimista kohtaan ja oman työn arvostuksen kautta syntyvä positiivinen vaikutus kielenoppimiseen (Lepistö, 2008). Esiopetuksen opettajat korostivat lapsen osaamiseen liittyvien tekijöiden lisäksi itsetunnon vahvistamista (Luonuansuu 2003). Alkuopettajille tehdyn kyselyn mukaan itsearviointin tärkeimpiä tehtäviä on kodin ja koulun yhteistyön ylläpitäminen, minkä lisäksi korostettiin oppilaan itsetunnon vahvistamista, minäkäsityksen kehittämistä sekä oppimisen ja oppimisprosessin ymmärtämistä (Kuittinen & Viita 2009). Rasasen (2001) tulosten mukaan oppilaan itsearviointin tavoitteena saataisiin nähdä ennemminkin informaation välittäminen oppilaille ja vanhemmille kuin esimerkiksi sen näkeminen pohjana vuorovaikutukselle tai oppilaan omien tavoitteiden asettelulle. Monien aiempien tutkimusten tavoin myös Rasasen (2001) tuloksista näkyy itsearviointin tavoitteiden jääminen irralliseksi, minkä kirjoittaja itsekin huomioi.

Itsearviointin kohteista opettajat nostivat Luonuansuun (2003) tutkimuksessa esiin oppimisen, tehokkuuden, käyttäytymisen sekä lapsen tunnetilat. Vastauksissa korostettiin sitä, ettei lapsi arvioi itseään tai persoonaansa vaan toimintaansa, ajatuksiansa ja tunteitansa (ks. myös Kuittinen & Viita 2009, 58). Rasasen (2001) tulosten perusteella oppilaat arvioivat itsearvioinneissa lähinnä omaa osaamistaan ja sen tasoa, mutta myös omaa käyttäytymistään, työskentelytaitojaan sekä vastuun ottamista. Itsearviointilomakkeet sisälsivät lähinnä mitä -alkuisia kysymyksiä, mikä kuvastaa itsearviointin painottumista oman oppimisen ja osaamisen arviointiin (Rasanen 2001). Alkuopetuksessa opettajat kertoivat itsearviointin kohteiksi käyttäytymisen, työskentelyn ja oppimisen. Heidän käsityksensä mukaan itsearviointin tulee kohdistua mahdollisimman konkreettisiin

ja tuttuihin asioihin. Oppiainekohtaista arviointia ei kuitenkaan koeta alkuopetuksessa oleellisimmaksi itsearvioinnin kohteeksi. Osa opettajista liitti itsearvioinnin myös sosiaalisten taitojen opetteluun ja oppilaan omatoimisuuden arviointiin. Itsearvioinnin kohteiden monipuolisuuden suhteen opettajien käsityksissä oli selkeitä eroja. (Kuittinen & Viita 2009.) Lepistön (2008) oppikirja-analyysistä selvinneitä oppimateriaalien tehtävien kohteita esiteltiin tarkemmin luvussa 3.3.

Kuten muussakin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa, myös näissä pro gradu -tutkielmissa nousi esiin opettajien käsitys pitkäjänteisen harjoittelun ja tottumisen merkityksestä itsearviointitaitojen kehittymisessä ja onnistuneessa toteuttamisessa (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008). Oppilaiden itsearviointitaitojen nähdään kehittyvän vähitellen, jolloin opettajan ohjauksen tarve vähenee ja oppilaat kykenevät itsenäisempään itsearviointiin (Kuittinen & Viita 2009, 54). Opettajien käsityksistä harjoittelun merkityksestä itsearvioinnissa löytyy myös eroja. Alkuopettajien parissa tehdyn tutkimuksen mukaan joidenkin opettajien toimintaan vaikutti käsitys siitä, että itsearviointitaitojen oppiminen vaatii systemaattista harjoittelua ja se kuuluu osaksi luokkien normaalia toimintaa. Toisten opettajien käsityksen mukaan itsearviointi ei vaadi erillisiä taitoja eikä siis myöskään säännöllistä harjoittelua, eivätkä he ymmärtäneet itsearvioinnin vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen. (Kuittinen & Viita 2009.) Monissa aiemmissa tutkimuksissa ilmennyt kysymysten asettelun ja niiden tarkoituksenmukaisuuden tärkeys tuli esiin myös Lepistön (2008) tutkimuksessa.

Opettajan roolina oppilaan itsearvioinnissa nähtiin kaikissa käsittelemisessäni pro gradu -tutkimuksissa enimmäkseen ohjaaminen ja mahdollistaminen. Lepistön (2008) kyselyn perusteella oppilaan ohjaaminen itsearviointiin oli usein sanallista ohjaamista, jonka tarkoituksena oli kiinnittää oppilaiden huomio tärkeisiin ja olennaisiin asioihin. Lisäksi osa opettajista kertoi keskustelevansa oppilaiden kanssa itsearvioinnin tarkoituksesta, periaatteista ja tärkeydestä. Opettajan merkitys motivoinnissa nähtiin tärkeänä, mutta siihen ei välttämättä kuitenkaan panostettu kunnolla. Oppilaiden nähtiin olevan luonnostaan innostu-

neita itsearviointista. Muutama opettaja käytti motivointikeinona myös palkitsemista esimerkiksi tarroilla tai hymynaamoilla. (Lepistö 2008.) Kuittisen ja Viidan (2009) tutkimuksesta ilmenee erilaisia käsityksiä siitä, tuleeko opettajan kommentoida oppilaan tekemää itsearviointia vai ei. Myös kyseisessä tutkimuksessa tuli esiin ilmiö, jossa oppilas ensin arvioi itseään ja sen jälkeen opettaja tekee kirjallisesti oman arvionsa samoista asioista.

Itsearviointista koetaan useiden tutkimusten mukaan olevan hyötyä myös opettajan oman työn kannalta. Parhaimmillaan sen nähdään mahdollistavan opettajalle pääsy lukemaan oppilaiden ajatuksia (Lepistö 2008). Myös Luonuansuun (2003) tuloksissa esiintyy opettajien ajatus itsearviointin lapsituntemusta lisäävästä vaikutuksesta. Esiin nostettiin myös hyötyjä opettajan ammatillisuuden kehittymiselle ja vastauksista tuli ilmi itsearviointin käyttö opettajan omien työskentelytapojen tarkkailussa (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008). Kuittisen ja Viidan (2009) tutkielman mukaan osa opettajista koki, että itsearviointin tärkeimpiä tehtäviä on myös sen opettajan työlle tuoma apu, ja opettajat pyrkivät kehittämään ja refleктоimaan omaa opetustaan oppilaiden itsearviointin pohjalta. Muista poiketen yhden opettajan käsitys oli, että oppilaan itsearviointista on hyötyä ennen kaikkea juuri opettajalle (Kuittinen & Viita 2009). Opettajan työhön nähtiin liittyvän myös itsearvioinneista saatu tuki kodin ja koulun yhteistyölle (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008). Lepistön (2008) tutkimus on näistä ainut, jossa selvitettiin myös opettajien käsityksiä itsearviointiin liittyvästä koulutuksesta. Suurin osa kyseisen tutkimuksen opettajista ei ollut saanut minkäänlaista itsearviointiin liittyvää koulutusta tai ohjausta ja vain kolmen opettajan opinnoissa oli käsitelty aiheetta. Kaikista haastatelluista noin puolet oli sitä mieltä, että lisäkoulutus aiheeseen liittyen voisi olla tarpeellista.

Muussakin tutkimuksessa esiin tullut käsitys itsearviointin toteuttamisen työläydestä näkyi vahvasti myös näissä pro gradu -tutkielmissa. Ainoa poikkeus oli liikunnanopettajat: yli puolet heistä piti itsearviointimenetelmien käyttöä välttämättömänä ja vain kymmenesosa työläänä tai erittäin työläänä (Yli-Penttilä 2006). Luonuansuun tutkimuksessa (2003) opettajien käsityksistä nousi esiin itsearviointin aikaa vievyys ja työläys, olipa kyseessä lomakemuotoinen, suullinen tai

portfoliota käyttävä itsearviointi. Käytännön haasteista huolimatta opettajat pitivät kyseisessä tutkimuksessa itsearvioinnin toteuttamista pääosin mielekkäänä, luontevana ja tärkeänä.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkimuksen tehtävänä on selvittää millaisia käsityksiä, asenteita ja kokemuksia alakoulun englannin opettajilla on oppilaan itsearviointiin liittyen. Tavoitteena on myös tarkastella, miten opettajat kokevat oppilaan itsearvioinnin vaikuttavan omaan työhönsä. Oppilaan itsearvioinnilla on tarkoitettu kaikkea englannin tunneilla tapahtuvaa itsearviointia, ei pelkästään kielitaidon itsearviointia, vaikka se tässä kontekstissa nouseekin olennaiseksi osa-alueeksi.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on oppilaan itsearvioinnista?
2. Miten oppilaan itsearviointia toteutetaan alakoulun englannin opetuksessa?
3. Miten oppilaan itsearvioinnin käyttö vaikuttaa opettajan omaan työhön?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää (4) alakoulussa englantia opettavaa opettajaa keväällä 2009. Haastateltavien valinnan perusteena oli työkokemus alakoulun englannin opettajana, mahdollisuus haastatteluun kohtuullisen matkan päässä Jyväskylästä sekä halukkuus keskustella itsearviointiin liittyvistä kysymyksistä. Haastateltavat löytyivät lähestytyäni ensin sähköpostitse eri koulujen rehtoreita, joista osa laittoi pyynnön eteenpäin englannin opettajilleen, joista halukkaat ottivat sitten minuun yhteyttä.

Haastateltavista kolme oli koulutukseltaan englannin kieleen erikoistuneita luokanopettajia ja yhdellä oli englannin aineenopettajan tutkinto. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja olivat olleet työelämässä 4-35 vuotta. Näin pienen aineiston ollessa kyseessä, ja koska tutkimuksen lähtökohta on laadullinen, haastateltujen taustamuuttujien vertailu ei ollut tarkoituksenmukaista.

7.2 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastatteluja. Tutkimus kuuluu laadullisen tutkimuksen kenttään, jonka pyrkimyksenä voidaan nähdä tietyn näkökulman tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä (esim. Tynjälä 1991, 392). Laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuudesta saadaan kuva tulkinnan ja tarkastelun avulla (esim. Kiviniemi 2010, 73). Tämän työn kannalta laadullinen ote oli tarpeellinen, jotta pystyttiin tarkastelemaan syvemmin henkilön eri valintojen perusteluja ja niiden taustalla olevia käsityksiä, sen sijaan että olisi listattu ainoastaan eri valintojen esiintyvyyttä tai yleisyyttä.

Kun halutaan saada tietoa ihmisen kokemuksista ja käsityksistä, on luonnollinen keino kysyä asiaa ihmiseltä itseltään. Haastattelu on usein tehokkain tapa saada selville, millaisia ajatuksia jollakulla on jostakin asiasta tai miksi joku

toimii niin kuin toimii (Eskola & Vastamäki 2001, 24, Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa kysymykset on ennalta kohdistettu tiettyihin teemoihin, mutta tarkkoja kysymysmuotoja tai haastattelun näkökulmia ei ole ennalta määritelty, joten haastateltavien omille ajatuksille ja niistä kumpuaville asioille jää tilaa (esim. Eskola & Suoranta 2008, 87, Hirsjärvi & Hurme 2001, 47, Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Metsämuurosen (2006, 115) mukaan teemahaastattelu sopii käytettäväksi erityisesti silloin, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita: arvostuksia, ihanteita tai perusteluja. Teemahaastattelun avulla oli mahdollista saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa tutkittavien kokemusmaailmasta. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu oli hyvä aineistonkeruumenetelmä juuri siksi, että se mahdollisti jatkokysymysten ja tarkennusten tekemisen sekä kyselylomakkeeseen verrattuna vähensi väärinymmärtämisen riskiä.

Haastattelujen kysymykset seurasivat pitkälti tutkimuskysymyksistä nousevia teemoja. Haastattelujen runko on nähtävissä liitteessä 1. Kysymykset jakautuivat oppilaan itsearvioinnin käytön määrään ja toteutuksen tapoihin, itsearvioinnin kohteena oleviin osa-alueisiin sekä opettajan asenteisiin ja kokemuksiin. Kysymyksissä opettajaa pyydettiin myös arvioimaan asiaa oppilaiden kannalta. Taustakysymyksissä kysyttiin opettajien koulutustaustaa, valmistumisvuotta, opetuskokemuksen määrää ja luokka-astetta, englannin opetuksen viikkotuntimäärää tällä hetkellä sekä käytössä olevaa oppikirjasarjaa. Varsinaisista haastattelukysymyksistä ensimmäiset käsittelivät arvioinnin keinoja, itsearvioinnin määrää, käytäntöjä ja kohteita sekä itsearvioinnin tavoitteita ja sen hyödyntämistä. Seuraavat kysymykset koskivat itsearvioinnin apuna käytettyjä materiaaleja ja Eurooppalaisen kielisalkun käyttöä. Tämän jälkeen kysymykset siirtyivät käsittelemään opettajan roolia itsearvioinnissa sekä itsearviointiin liittyvää koulutusta tai muuta perehtyneisyyttä. Loput kysymykset, noin puolet teemahaastattelun rungosta, keskittyivät opettajien itsearviointiin liittyviin käsityksiin ja asenteisiin. Näitä pyrin saamaan selville kysymällä opettajilta kokemuksia itsearvioinnin hyödyistä ja seurauksista, haasteista ja vaikeuksista, itsearviointiin vai-

kuttavista seikoista (esim. ikä) sekä itsearviointin vaikutuksista opettajan työhön. Lopuksi annoin haastateltaville vielä mahdollisuuden kertoa vapaasti mielipiteitään itsearviointista sekä sen toteuttamiseen liittyvistä seikoista, jotka opettajan olisi hyvä huomioida.

Haastatteluista kaksi tehtiin kouluilla, opettajien luokkahuoneissa ja kaksi julkisista tiloista löytyvistä rauhallisissa, häiriöttömän haastattelutilanteen mahdollistavissa paikoissa. Kaikki haastattelut sujuivat hyvin ja ilman keskeytyksiä sekä olivat ilmapiiriltään rentoja ja välittömiä. Haastateltavat kertoivat avoimesti kokemuksistaan ja ajatuksistaan, eikä ajoittaiselta asioiden rönsyilyltäkään vältytty. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää käsittelyä varten ja ne olivat kokonaiskestoltaan 27–43 minuuttia. Tutkimusaineisto litteroitiin kokonaisuudessaan.

7.3 Aineiston analyysi

Aineistoni analyysi seurailee teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita, mutta siinä on piirteitä myös aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–121). Keskeistä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 116) mukaan se, että tutkija poimii alkuperäisestä aineistosta asioita ja ilmauksia tiettyjen valmiiden, jo tiedossa olevien käsitteiden ja ”teorioiden” pohjalta. Kategoriat siis määritellään aikaisemman tiedon perusteella ja niihin etsitään aineiston perusteella sisältöjä.

Kirjallisuuteen tutustuessani olin jo hahmotellut tietynlaisia teemoja, joihin lähdin hakemaan vastauksia haastatteluilla. Näiden teemojen pohjalta analysoin myös valmiin aineiston. Tällainen lähestymistapa oli kaikista tarkoituksenmukaisin tilanteessa, jossa eri teemat ja vaihtoehdot olivat tiedossa jo haastattelukysymyksiä luodessa, ja samat teemat toistuivat myös vastauksissa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin piirteet tulivat esiin lähinnä analysoidessani vastausten perusteella opettajien käsityksiä ja asenteita. Näiden sisällöistä ja luokittelusta minulla ei ollut näkemystä etukäteen. Teemat siis nousivat esiin aineistosta ja tar-

kentuivat tai muokkaantuivat vielä aikaisemman tutkimuksen ohjaamina. Tämän jälkeen palasin vielä takaisin aineiston pariin varmistaakseni, ettei jotain tähän tarkentuneeseen teemaan liittyvää ole jäänyt huomioimatta. Käsityksiä on tulkittu sekä suorien aiheeseen liittyvien kysymysten vastauksista että muista, esimerkiksi käytäntöjen kuvailuista.

Aloitin aineiston analyysin kuuntelemalla haastattelut läpi kokonaiskuvan saamiseksi sekä haastattelujen litteroinnilla. Tein litteroinnit heti haastattelujen jälkeen, jotta tilanteet olisivat vielä tuoreessa muistissa. Kirjoitin haastattelut tekstiksi sanasta sanaan, mutta äänenpainojen tai esimerkiksi taukojen merkitseminen ei tässä tapauksessa tuntunut tarkoituksenmukaiselta. Ennen varsinaista analyysiä karsin tekstimuotoisesta aineistosta myös pois kaiken täysin aiheeseen liittymättömän.

Eskolan ja Suorannan (2008, 150) mukaan tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sitten erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Tutkimuskysymysteni kannalta oleelliset vastaukset jaoin alustavasti kolmen, jo kyselylomaketta muodostaessa valmiina olleen teeman alle: opettajien subjektiiviset kokemukset ja käsitykset itsearviointin käytöstä, itsearviointin toteuttamisen käytännöt sekä oppilaan itsearviointin vaikutukset opettajan työhön. Tämän jälkeen aloin taulukoida haastateltavien ilmaisuja tutkimuskysymyksiini perustuvien yläluokkien alle. Alkuperäisilmausujen taulukoinnin jälkeen muodostin ilmaisuista pelkistetyt versiot, joiden perusteella oli helpompi lähteä ryhmittelemään vastauksia eri luokkiin. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Tärkeä vaihe laadullisissa analyysissä on Alasuutarin (1994, 34–35) mukaan arvoituksen ratkaiseminen, jota voidaan myös nimittää tulosten tulkinaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta saatujen johtolankojen ja vihjeiden pohjalta annetaan merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. Taulukoista näin eri teemojen esiintymisen yleisyyden vastauksissa ja Alasuutarin mainitsema arvoitus alkoi pikkuhiljaa ratketa. Tein prosessin aikana myös miellekarttoja ja frekvenssitaulukoita hahmottaakseni kokonaiskuvaa paremmin. Joidenkin teemojen käsittely oli yksinkertaisesti eri vastausten esiintymistiheyden laskemista, esimerkiksi haluttaessa tietää mitä eri kielen osa-alueita arvioidessa haastateltavat käyttävät

oppilaan itsearviointia. Varsinaiseen merkitysten antamiseen ja syvällisempään tulkintaan pääsin haastateltavien pohtiessa omaa arviointikäsitystään, opettajan roolia sekä oppilaan itsearvioinnin merkitystä opettajan työlle.

7.4 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen teossa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) ja Jyväskylän yliopiston (2013) julkaisueettisiä periaatteita. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan tutkimuksen eettisen periaatteisiin ihmistieteissä kuuluvat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat.

Tutkittavat antoivat tietoon perustuvan suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta sähköpostitse samassa yhteydessä, kun haastatteluista sovittiin (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Haastateltavat ottivat itse minuun yhteyttä saatuaan rehtoreille lähettämäni viestin. Sähköpostiviesteissä kerroin mm. haastattelun aiheen, tutkimukseni tarkoituksen ja toteuttamistavan, sekä sen, että tietoja käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Tutkittavat siis olivat hyvin informoituja tutkimuksen aiheesta ja suostumuksellaan osoittivat halunsa osallistua tutkimukseen tietoisina sen tavoitteista ja toteutustavasta. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 52–54, Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009.)

Sekä tutkimuksen tietojen käsittelyssä että niiden raportoinnissa on tärkeää luottamuksellisuus ja anonymiteetti (esim. Eskola & Suoranta 2008, 57, Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Aineistoa on käsitelty luottamuksellisesti eikä mitään osia siitä ole luovutettu kolmansille osapuolille, ei edes tutkielman ohjaajalle. Luottamuksellisuuden nimissä aineistoa myös käytettiin vain tähän kyseiseen tutkimukseen, jonka julkaisemisen jälkeen se hävitetään asianmukaisesti, sillä lupaa sen jatkotutkimuskäytölle tai aineiston säilyttämiselle ei ole. Tietoturvan takaamiseksi kaikki tutkimusaineisto säilytettiin ohjeiden mukaan huolellisesti vain tutkijan hallussa, suojatuilla verkkolevyillä ja salasanojen takana. (ks. Jyväskylän yliopiston kirjasto 2016, Jyväskylän yliopisto 2014.)

Tutkittavien anonymiteettia suojattiin alusta alkaen tarkasti ja tutkimuseettisten ohjeistusten mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Sekä haastattelunauhut että haastattelujen litteroinnit oli nimetty ainoastaan tunnistetuilla "Haastattelu 1", "Haastattelu 2", jne., eikä haastattelunauhoilla ole kuultavissa haasteltavien tai koulujen nimiä. Tunnistettavuuden riskin minimoimiseksi opettajien tai koulujen nimiä ei liitetty edes haastattelujen litteraatteihin. Raportoinnissa käytän tunnistetuilla "haastateltava 1", "haastateltava 2" jne. Ainoa paikka, jossa haastateltavien nimet tai koulut ovat nähtävissä, ovat sähköpostiviestit, joissa haastatteluista on sovittu. Näitä viestejä on kuitenkin mahdotonta yhdistää haastateltavien tunnistetuilla, sillä ainoa paikka, jossa haastateltavan nimi yhdistyy tiettyyn haastattelunauhaan tai litteraattiin, on tutkijan muisti. Tutkimuksen raportoinnissa on vältetty tutkimuksen kannalta epäolennaisten taustamuuttujien esiintuomista anonymiteettisuoja vahvistamiseksi, esimerkiksi koulujen kokoa ei ole raportoitu, vaikka sitä haastattelun taustakysymyksissä kysyinkin. Samasta syystä en myöskään erittele taustamuuttujia opettaja-kohtaisesti.

8 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen keskeiset tutkimuksessani tekemät havainnot englanninopettajien käsityksistä ja kokemuksista oppilaan itsearviointiin liittyen. Tutkimuskysymysteni mukaisesti käsittelen ensimmäisessä alaluvussa yleisesti opettajien käsityksiä ja asenteita itsearviointiin liittyen sekä sen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ja sen haasteita. Toisessa alaluvussa tuon esiin opettajien kokemuksia itsearvioinnin käytännön toteutuksesta, sen yleisyydestä, kohteista ja käytetyistä materiaaleista. Kolmannessa alaluvussa keskityn oppilaan itsearvioinnin vaikutuksiin opettajan työn kannalta: käsityksiin opettajan roolista oppilaan itsearvioinnissa, sen hyödyistä opettamisessa ja opetuksen suunnittelussa sekä sen vaikutusta opettajan työmäärään.

Osa aineistosta esiin nostetuista aiheista liittyy olennaisesti kahteen tai useampaan teemaan, ja siitä syystä niitä on käsitelty useammassa eri yhteydessä hie- man eri näkökulmista. Tulosten raportoinnissa näissä kohdissa on maininta ky- seisen aiheen käsittelystä myös toisen teeman yhteydessä. Esimerkiksi opettajien tavasta antaa palautetta oppilaan itsearvioinnista löytyi sellaisia seikkoja, jotka liittyvät osaltaan huoleen itsearvioinnin luotettavuudesta, toisaalta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, mutta myös opettajan rooliin oppilaan it- searvioinnissa. Myös opettajien käsitys oppilaiden ylikriittisyydestä oli olen- naista nostaa esiin useammassa eri yhteydessä. Se esiintyy esimerkiksi opettajien käsityksissä itsearvioinnin luotettavuudesta sekä itsearvioinnin onnistumiseen liittyvistä tekijöistä. Opettajien reagointia ylikriittisyyteen oli puolestaan luonte- vaa käsitellä tarkemmin vuorovaikutusteeman yhteydessä. Oppilaiden ylikriitti- syyys tulee esiin myös eräänä lähtökohtana opettajan oman työn kehittämisessä. Lisäksi esimerkiksi oppilaan iän vaikutukset nousevat esiin monen eri näkökul- man yhteydessä.

8.1 Opettajien käsitykset oppilaan itsearviointista

8.1.1 Asenteet itsearviointia kohtaan

Kysyttäessä suoraan opettajien asenteesta oppilaan itsearviointia kohtaan, kertoivat kaikki suhtautuvansa siihen positiivisesti ja kokevansa sen tärkeäksi. *Mun mielestä se on kyllä ihan hyvä, emmä ny näkisi mitään huonoa siinä* (Haastateltava 2). Osa opettajista ilmaisi myös, että itsearviointiin pitäisi kiinnittää paljon enemmän huomiota tulevassa opetuksen suunnittelussa, eikä sitä tällä hetkellä hyödynnetä tarpeeksi. Seuraavassa esimerkissä opettaja pohtii itsearvioinnin tärkeyttä ja sitä, millaisilla keinoilla tulevaisuudessa voisi toteuttaa itsearviointia paremmin:

Musta se on tärkeä. Semmonen tietty huono omatunto tuli, ku luin siitä sun viestistä, että tämmönen aihe, että tätä pitäis niinku enemmän pitää tapetilla tätä asiaa. Ja nimenomaan niin päin, että se niinku kannustais sitä lasta, ois sellanen kannustava tekijä, et hei mä osaan jo näin paljon, et tavallaan niinku itekki näkis sen, että tämä on jo opittu. Että ehkä siihen olis hyvä liittää sellanen, että ku alottaa jonku jakson, et tässon nää tavoitteet ja sitte ku jakso loppuu, niin nämä mä oon nyt, et nämä mä nyt osaan, et pitäis ehkä tehdä joku tämmönen, tämmönen lomake, mut että käyttää siihen vähän aikaa myöski. (Haastateltava 4)

Eräs haastateltavista pohti, että kirjan materiaalit ovat olennaisessa asemassa itsearvioinnin toteutuksessa, eikä sitä varmastikaan tulisi tehtyä, jos valmista materiaalia ei olisi helposti saatavilla. *Että jos ei näissä kirjoissa olis valmiiksi näitä niin ei kyllä varmaan tulis käytettyä, tehtyä ite sitte sitä materiaalia* (Haastateltava 1). Opettajat kokivat itsearvioinnin lisäävän opettajan työmäärää, mutta itsearvioinnin hyötyjen nähtiin menevän tämän seikan edelle (ks. luku 8.3.3). Jokainen haastatelluista opettajista mainitsi itsearvioinnin haasteiksi sekä oppilaiden iän tuomat haasteet että epäilyksen itsearvioinnin realistisuudesta ja luotettavuudesta. Myös oppilaiden yksilölliset erot tuotiin esiin eli haasteena nähtiin se, että osalle oppilaista itsearviointi on hyvin vaikeaa tai epämotivoivaa kun taas toisille se on helppoa ja mukavaa. Näitä käsityksiä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin luvussa 8.1.5.

Itsearviointikoulutuksen saamiseen suhtautui jossain määrin myönteisesti kaksi haastateltavista: *Et ei siitä varmaan haittaa olisi alakoulun opettajalle* (Haastateltava 2). Kahden mielestä se ei ollut omalla kohdalla tarpeen. Kukaan ei ollut

saanut varsinaista koulutusta oppilaan itsearviointiin liittyen, vaan oppinut sitä työn ohessa tai kollegoilta. Yksi haastateltavista koki saaneensa luokanopettajakoulutuksesta sellaista ainerajat ylittävää tietoa työskentelytaidoista ja oppimisesta, mitä ei aineenopettajakoulutus olisi välttämättä antanut.

8.1.2 Itsearvioinnin päämäärät ja hyödyt

Kysyttäessä opettajilta itsearvioinnin käytön päämääristä ja tavoitteista, alkoivat he poikkeuksetta kertoa sen erilaisista hyödyistä. Toisin sanoen itsearvioinnin tavoitteena nähtiin se, että itsearviointi hyödyttää oppilasta joko suoraan tai epäsuorasti. Erään opettajan sanoin: *Kaikesta reflektoinnista ja itsearvioinnista on aina hyötyä koulutuksen alalla ja oppimisessa* (Haastateltava 3). Kaikki haastattelemani opettajat mainitsivat näiden itsearvioinnin hyötyjen olevan ensisijaisesti oppilaan tietoisuuden lisäämistä omasta oppimisestaan, mikä puolestaan tukee oppilaan monipuolista kehitystä. Siihen liittyvät läheisesti myös metakognitiiviset taidot, opiskelutaidot sekä oman kehittymisen seuraaminen ja siihen liittyvän toiminnan analysointi. Seuraavassa lainauksessa tulee oivallisesti esiin oppilaiden tietoisuuden lisääminen ja sen moninaiset vaikutukset:

Kun lapsi ymmärtää mitä se tekee, tavallaan se osaa tehdä syy- ja seuraussuhteita siitä, että miten se kehittyy ja näkee omaa kehitystään, niinku tavallaan sen oma minuus oppijana voi kasvaa ja sen ymmärrys siitä, mimmosia oppimismetodeja sen kannattaa käyttää, tai millainen oppija se on. (Haastateltava 3)

Työskentelyn itsearvioinnin tavoitteeksi ja hyödyksi mainittiin se, että oman työskentelyn analysoinnin kautta lapsi oppii kiinnittämään huomiota oppimisen kannalta tärkeisiin asioihin sekä huomaamaan oman työskentelynsä vaikutuksia. Eräs haastateltavista mainitsi myös pyrkivänsä aktiivisesti luomaan linkin työskentelyaktiivisuuden ja kokeessa osaamisen välille keskustelemalla oppilaiden kanssa:

Mä yritin käyttää sellasta että ne ite huomais että jos et sä tee töitä nii sä et pärjää, että jos sä luet hyvin ja harjottelet nii silloin sä voit odottaa, että sä pärjää, jos et sä tee töitä nii sit sä et voi olettaa myöskään että sä pärjää ja jos se riittää tälle lapselle et hän saa seiskan tai kutosen, nii silloin se menee niin. (Haastateltava 3)

Yksi opettajista koki itsearvioinnin päämääräksi sen, että oppilasta voi ohjata sen avulla kiinnittämään huomiota oppimisen kannalta tärkeisiin asioihin. Kyseisessä esimerkissä opettaja kuvailee kirjan itsearviointilauseita, joiden toivotaan toimivan ikään kuin tarkistuslistana ja muistutuksena tärkeistä asioista:

No ekanaki se et yks tavote on se et lapsi huomais et nämä asiat on tärkeitä, et näihin asioihin pitää kiinnittää huomiota, et siillon esimerkiks tän tyyppisiä et *kuuntelen tunnilla muitten vastauksia ja ryhdyn ripeästi töihin*, tän tyyppisiä et tavallaan se lapsikin tajuais et nää on ne jutut mihin pitää kiinnittää huomiota siellä tuntityöskentelyssä nimenomaan, et se on se yks syy, miks se itsearviointi on tärkeä. (Haastateltava 4)

Samankaltaisesta tilanteesta kertoo myös seuraava lainaus. Siinä näkyy lisäksi opettajan toive, että itsearviointi auttaisi oppilaita ohjaamaan omaa työskentelyään ja harjoittelemaan lisää, jos itsearvioinnin tulos näyttää heikolta:

No just sitä jotenki, että on sellanen realistinen käsitys ja sitte me tehdään sitä niinku tavallaan kokeeseen kerraten ja muuta, että mä toivon, että sillä on se vaikutus, että jos, ku niinku tekee sitä itsearviointia, ja näyttää heikolta, että sitte vähän paremmin lukis kokeeseen. Että toivon että se toimii sillä tavalla. (Haastateltava 1)

Oppilaan tietoisuuden ja ajattelun kehittymisen lisäksi itsearvioinnin koettiin siis myös lisäävän opettajan tietoisuutta oppilaiden oppimisesta, tunteista ja asenteista. Tämä tietysti edistää epäsuorasti myös oppilaan oppimista. Opettajien käsityksiä itsearvioinnin hyödyistä nimenomaan heidän oman työnsä kannalta käsitellen tarkemmin luvussa 8.3.2.

8.1.3 Itsearvioinnin luotettavuus

Oppilaan itsearvioinnin luotettavuutta pohdittiin eri näkökulmista ja kaikkien opettajien vastauksista oli havaittavissa huoli oppilaiden itsearviointien epärealistisuudesta. Tämä on nähtävissä hyvin seuraavista esimerkeistä:

Mut sit se, että onko se sitte realistista se itsearviointi, sit se on taas vähän vaikeempi kysymys. Että kaikilla ei kuitenkaan oo ihan oikeeta käsitystä siitä omasta osaamisestaan. (Haastateltava 1)

Et se pelkkä itsearviointi, mietin sitä tossa illalla, että tota se voi mennä aika epärealistiseksi, et jos ei oo tavallaan sellasta, että on myös aikuisen tekemää. (Haastateltava 4)

Opettajien käsitys oli, että monet lapsista ovat liian kriittisiä itselleen. Kokemuksia omien taitojen yliarvioinnista oli vähemmän. Seuraavissa esimerkeissä opettajat pohtivat tätä oppilaiden taipumusta itsensä aliarviointiin:

Että alakoululaisilla se itsearviointi, se on monesti sit tietysti, se on tärkeää mut mä oon huomannu et aika moni lapsista on turhan kriittinen itelleen, et tarvii vielä sen aikuisen palautteen kuitenkin. (Haastateltava 4)

Ja niistä nimenomaan on huomannu sen, että mun mielestä lapset on monesti aika kriittisiä itseään kohtaan, että emmä mitään osaa, vaikka oikeesti osaaki, että siinä joutuu itse sitte pistää niitä rukseja sitte eri kohtiin. (Haastateltava 2)

Kuten yllä olevista esimerkeistäkin näkyy, opettajien vastauksista heijastui usein itsestään selvänä pidetty käsitys siitä, että opettajan arvio oppilaan osaamisesta (joko kokeen perusteella tai muuten) on jollain tavoin luotettavampaa ja realistisempaa kuin oppilaan oma itsearviointi. Seuraavassa alaluvussa käsittelen tarkemmin opettajan suhtautumista näihin eriäviin käsityksiin vuorovaikutuksen näkökulmasta. Oppilaiden ylikriittisyys nähtiin myös eräänä lähtökohtana opettajan oman työn kehittämisesä, mitä tarkastelen lähemmin luvussa 8.3.

8.1.4 Itsearviointi vuorovaikutuksena

Kuten edellisessä luvussa tuli lyhyesti esiin, useampi haastattelemistani opettajista kertoi liittävänsä oppilaan itsearvion yhteyteen myös oman arvionsa tai palautteensa: *Et sit ku on se lapsen itsearviointi, niin sitten mä sinne laitan sinne loppuun sitte sen oman palautteeni siitä et mites nyt on menny* (Haastateltava 4). Tämä nähtiin eräänlaisena vuoropuheluna oppilaan ja opettajan välillä:

Sit se mun kohta siellä alhaalla oli just se, että olit ollu turhan kriittinen itseäsi kohtaan tai et hei, voisit vähän miettiä tarkemmin et osaatko todella tätä asiaa. Jos niinku näin, et semmosis sitä kautta käytiin sit vuoropuhelua itsearvioinnin kautta. (Haastateltava 3)

Tässä lainauksessa näkyy pyrkimys siihen, että opettajan kirjallisen kommentoinnin kautta käytävä vuoropuhelu auttaisi oppilasta huomaamaan joko liiallisen itsekriittisyytensä tai taitojensa yliarvioinnin. Seuraavassa esimerkissä opettaja myös keskustelee oppilaan kanssa näistä poikkeavista arvioista pelkän kirjallisen palautteen sijaan, selvittämättä tosin jäi, kumpi osapuolista useammin vaihtaa näkemystään keskustelujen seurauksena.

No tietysti vois tehdä niin just, että jos näkee, että ne oppilaan omat arviot ovat hyvin epärealistisia, ni vois vähän koputella olkapäälle, että keskustella niistä, mitkä kovasti poikkeaa siitä opettajan käsityksestä. (Haastateltava 4)

Myös seuraavissa esimerkeissä opettaja on huomannut, että oppilaat arvioivat omaa osaamisen tasoaan alhaisemmaksi, kuin mitä opettajan omat havainnot ovat tuoneet esiin. Vastapainoksi opettajat kertoivat pyrkivänsä kannustamaan oppilaita ja tukemaan heidän itseluottamustaan:

Vaikka mun tulokset olis semmosia et ne osais, sit mun pitää tietää okei niillä on epävarmuutta. Mun pitää sitte niiku buustata niiden niinku osaamista et hei et kattokaa tähän osaatte tehdä näin. (Haastateltava 3)

[- -] että tota mä osaan ja se tuntuu ehkä kivalle sitte, jos ite on ollu kriittinen, ja sit ope on laittanuki et oothan sä nyt näin hyvä. (Haastateltava 4)

Ajatus oppilaan oman itsearvioinnin ohjaamisesta opettajan näkemyksen kaltaiseen suuntaan tuli esiin muidenkin haastateltavien vastauksissa, esimerkiksi seuraavassa kuvailussa:

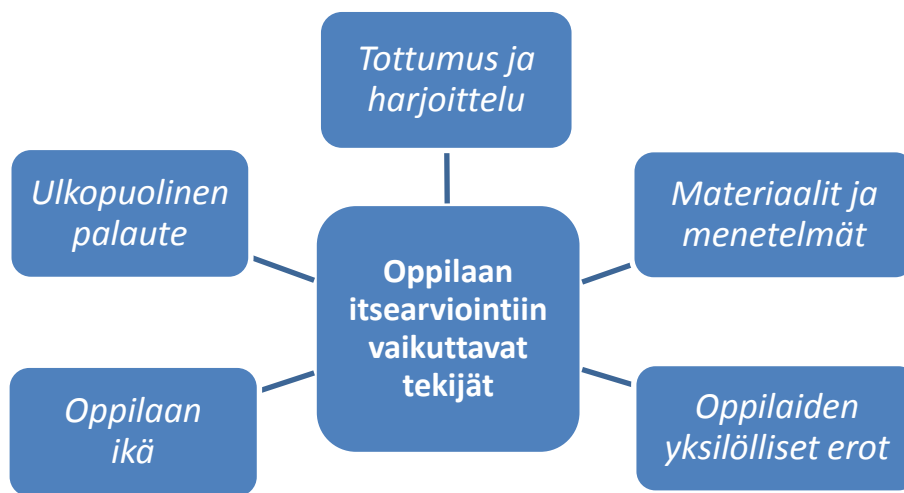
Mä koitin ajatella aina vähän se niin kun, et kun siellä oli mun kohta mis mä kerron heille, miten on menny, niin että he sais siitä jotakin sitte. Et jos he eivät nyt itse osaa, niin sitte siinä oli tavallaan, kun he täytti sitä paperia, missä oli se itsearvioitikohta, ni heillä oli niinku oma kohta. Sit siel oli osittain myöskin opettajan arvio samasta kohdasta, että mitä sitä osaat. Nii tavallaan saatoin tehdä niin, että jos lapsi oli laittanu et en osannut yhtään sanastoa, niin mä olin ympyröiny jotakin kohtia et hei kamoon, osaat sää oikeesti, älä niinku, et älä oo liian turhan kriittinen. (Haastateltava 3)

Näissä kaikissa esimerkeissä vuorovaikutuksen lähtökohtana oli siis oppilaan ja opettajan erilainen käsitys oppilaan tekemästä itsearvioinnista. Useissa yllä olevissa esimerkeissä näkyy myös jo aiemmin esiin tuotu ajatus siitä, että opettaja tietyllä tavalla ”korjaa” oppilaan itsearviointia. Tämä voi tulla esiin epäsuorasti opettajan antaessa oppilaan itsearvioinnin yhteyteen oman arvionsa, tai suoraan kertomalla oppilaille, että hänen arvionsa on ollut esimerkiksi liian kriittinen. Käytäntöjen kuvailuja tarkasteltaessa vuorovaikutus siis näyttää yksinkertaistettuna tarkoittavan sitä, että opettaja on eri mieltä lapsen itsearvioinnista ja yrittää saada häntä ymmärtämään ”oikean” osaamisen tasonsa. (Se, kumman arvio todellisuudessa olisi realistisempi, ei ole tässä suhteessa olennaista.)

8.1.5 Itsearvioinnin onnistuminen ja sen haasteet

Itsearvioinnin tarkoituksenmukaiseen toteuttamiseen, onnistumiseen ja hyödyllisyyteen vaikuttavat useat erilaiset seikat. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet käsitykset itsearvioinnin toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä esitellään seuraavan

kuvion avulla. Tämä alaluku koostuu näihin tekijöihin liittyvien seikkojen tarkemmasta analysoinnista.



KUVIO 1. Oppilaan itsearviointiin vaikuttavat tekijät opettajien käsitysten mukaan

Teemat nousivat esiin aineistosta ja tarkentuivat tai rajoutuivat kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen ohjaamina. Näistä teemoista haastatteluissa korostuivat selvästi oppilaan ikä, itsearvioinnin realistisuus ja ulkopuolisen palautteen tärkeys. Myös tottumuksen ja harjoittelun merkityksen voidaan katsoa olevan yhteydessä oppijan ikään, tosin iän karttuminen ei välttämättä aina merkitse kokemuksen lisääntymistä. Seuraavaksi avaan tarkemmin opettajien käsityksiä yllä mainituista seikoista.

Oppilaan ikä. Yhteys oppilaan iän ja itsearvioinnin realistisuuden välillä nousi haastatteluissa esiin selkeästi. Aineiston perusteella opettajilla on vahva epäily alakouluikäisten kypsyydestä ja kyvystä reflektoida omaa toimintaansa ja oppimistaan: *Toiset on siis, toiset on vaan niin itsessään sisällä ja niin semmosessa kehitysvaiheessa et ne ei niinku pysty siihen* (Haastateltava 3). Opettajat kertoivat myös materiaalin, eli tässä tapauksessa itsearviointiin käytettyjen kysymysten olevan erilaisia eri-ikäisille oppilaille. Kysymyksiin liittyvää teemaa käsittelemme tarkemmin myöhemmin tässä luvussa. Pohtiessaan itsearvioinnin käyttöä motivaation arvioinnissa yksi opettajista arveli vasta viidesluokkalaisten olevan tarpeeksi kypsiä arvioimaan ja keskustelemaan motivaatiosta ja sen syntymisestä:

[- -] sanotaanko viikkiluokalla on jo tavallaan ne on jo niin kypsiä, ne pystyy niinku itekin jo arvoimaan sitä motivaatiota myöski sitte, kyllä me jutellaan siitä sitte yhdessä. (Haastateltava 2)

Toisaalta kaikki opettajat kuitenkin kokivat itsearviointin olevan silti toteuttamisen arvoista myös alaluokilla, ja kuten yksi haastateltavista toteaa: *Kyllä pienemmätki pystyy sitä tekemään* (Haastateltava 4). Itsearviointin realistisuuteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä on käsitelty tarkemmin luvussa 8.1.3.

Ulkopuolinen palaute. Haastattelemini opettajien käsitysten mukaan itsearviointi ei varsinkaan alakouluikäisten kohdalla riitä, vaan oppilaat tarvitsevat myös aikuisen palautetta. Seuraavassa lainauksessa tämä oppilaiden itsearviointitaitojen epäily ja sitä myötä palautteen kokeminen välttämättömäksi on nähtävissä selvästi:

Että alakoululaisilla se itsearviointi, se on monesti sit tietysti... tietysti se on tärkeää, mutta oon huomannu, et aika moni lapsista on turhan kriittinen itelleen, et tarvii vielä sen aikuisen palautteen kuitenkin, et se pelkkä itsearviointi, mietin sitä tossa illalla että, tota se voi mennä aika epärealistiseksi, et jos ei oo tavallaan sellasta, että on myös aikuisen tekemää. (Haastateltava 4)

Eräs opettaja kuvailee lapsen kieli-identiteetin syntymistä ja opettajan myönteisen palautteen vaikutusta siihen seuraavasti:

Tietysti se, et se lapsen sellanen kieli-identiteetti syntyis pikkuhiljaa, että tota mä osaan, ja se tuntuu ehkä kivalle sitte jos ite on ollu kriittinen ja sit ope on laittanutkin et oothan sä nyt näin hyvä. (Haastateltava 4)

Opettajan antaman palautteen tarkempaa merkitystä ja sen vuorovaikutuksellista näkökulmaa on käsitelty luvussa 8.1.4.

Tottumus ja harjoittelu. Oppilaiden iän lisäksi haastatteluissa nousi esiin itsearviointiin tottumisen ja sen harjoittamisen merkitys. Kukaan haastateluista ei kuitenkaan ollut varsinaisesti järjestänyt oppilaille tilanteita, joiden päämääränä on käsitellä oppilaiden kanssa itsearviointiin liittyviä tavoitteita, syitä tai sitä miten ja miksi sitä tehdään. Asia koettiin opitun itsearviointeja tehdessä:

Täytyy ihan miettiä. Mä en pitäny sitä sellasena. Se oli vaan työkalu pohtia niitä isompia linjoja. En mä hirveesti, mun ois ehkä niinku... hyvä ku sanoit siitä, pitäis varmaan joskus puhua. Ei tullu mieleen. Tekemällähän sitä oppii. (Haastateltava 3)

Kaksi opettajista mainitsi, että itsearviointin merkityksestä on keskusteltu silloin kun oppilaat välillä kyselivät, miksi itsearviointeja tehdään ja miksi se on tärkeää.

Joskus ehkä pitää sitten vähän avata oppilaille sitte myöskin sitä, että miks me aina tehdään näitä itsearviointeja, nii sitte on vähä juteltu asiasta sitte, et minkä takia se on myöskin sitte tärkeää. (Haastateltava 2)

Opettajat kokivat, että itsearviointitaitojen kehittämisessä hyvänä välineenä toimii johdonmukainen toistaminen, esimerkiksi aina kokeen yhteydessä, sekä mekaaninen harjoittelu. Samojen itsearviointikysymysten toistuminen on seuraavassa lainatun haastatellun mielestä etu, sillä se mahdollistaa oppilaalle oman kehittämisensä seuraamisen ja syy-seuraussuhteiden huomaamisen:

Jos itsearviointia tekee johdonmukaisesti, tietyllä tavalla harjotellaan mekaanisesti miten sitä tehdään, et lapsella on taidot tehdä sitä, nii kyllä se rupee näkymään jo vitosen kutosien vaiheessa. Et aijaa, tavallaan se suhtautuminen siihen tekemiseen tulee itsestä. Kun ne on aina esimerkiksi siellä kokeiden takaosassa ja näin edelleen, kun se sapluuna on sama niin kyllähän ne voi muistaakin, et viimeeks mä laitoin tän porkkanan tähän kohtaan, nyt mä laitankin sen tänne, kun mä en ole tehny töitä, tai mä laitan sen tänne toiseen kun mä oon kehittynt. (Haastateltava 3)

Myös se, että oppilaat ovat tottuneet itsearviointiin muissa oppiaineissa jo alkuopetuksesta lähtien, nähtiin helpottavana tekijänä itsearvioinnin toteuttamiseen myös englannin opetuksessa. Osan itsearvioinnissa esiintyvistä haasteista nähtiin johtuvan tottumuksen puutteesta ja useampi haastatelluista opettajista mainitsi huomanneensa oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyneen viidennen ja kuudennen luokan kohdilla tottumuksen ja harjoittelun ansiosta. Seuraava lainaus summaa hyvin harjoittelun merkityksen itsearvioinnin onnistumisessa ja sen, miten alussa taitoa harjoitellessa aikaa kuluu runsaasti enemmän:

Kyllä ne oppi itsearvioimaan itseänsä helpommin. Kolmosella, kun me alotettiin, niin kyllä siinä meni herranjestas, siinä meni aikaa viistoista minuuttia, kun joku värittää jotain porkkanaa. Minkä porkkanan värittä... ja sitten kun ne oli vitosella, niin piks poks päks ne anto mulle takasin ne paperit et mää oon tehny nyt tän. Siihen kehitty. Sitä täytyy jonkun aikaa harjotella. (Haastateltava 3)

Itsearviointimateriaalien tarkoituksenmukaisuus. Tottumuksen puutteen ja iän asettamisen haasteiden lisäksi vaikeudeksi koettiin myös oikeanlaisten ja tarkoituksenmukaisten itsearvioinnin apuna käytettävien kysymysten muotoileminen, tai kuten yksi haastateltavista asian ilmaisee: *Itsearvioinnissa on tärkeää, ettei kysele mitä sattuu* (Haastateltava 1). Seuraavassa sitaatissa opettaja kuvailee haasteita tarkoituksenmukaisten kysymysten löytämisessä:

Sen takia mä oon miettiny sitä, että haasteet oli löytää sellasia kysymyksiä niihin, jollonka ne ei ole liian vaikeita, ne on tarpeeks konkreettisia ja tavallaan niinku se takia mä yritin just tämmösiä et monta kertaa luit kokeeseen, joka ehkä kuulostaa kauheen niiku, onks

sillä mitään väliä monta kertaa lapsi lukee. Ei, mutku joku ei voi ymmärtää sitä asiaa muuten, et jos hän luki kolme kertaa alueen läpi, niin hän sai hyvän numeron, nii hän ymmärtää, et ahaa, ehkä sillä uudella kertaamisella oli merkitystä. Mut sit jos joku laittaa nolla, ja sit saa kutosen, ni sit se näkee. Et et se on niiku typerä tapa, rautalankavääntämistä, mut jotkut tarttee sitä. (Haastateltava 3)

Opettajat olivat huomanneet, että kysymysten tulee olla tarpeeksi konkreettisia ja helposti ymmärrettäviä. Kysymysten konkreettisuudella voidaan tarkoittaa osaamisen kohdalla esimerkiksi sitä, että pyydetään oppilasta luettelemaan tietty määrä sanoja tai vastaamaan tiettyyn kielioppiin liittyvään kysymykseen. Tästä oppilas näkee opettajan mukaan helposti sen, osaako hän tiettyä asiaa vai ei. Opettajien kuvailemat itsearviointikysymykset keskittyivät kuvailemaan nimenomaan sitä, mitä oppilas osaa tehdä.

Niin, että sanotaan suoraan, että luettele vaikka kymmenen eri huonekalua, että osaatko luetella. Taikka sitte ihan samalla tavalla kielioppiasioita, että ne on niin sillä lailla muodostettu ne arviointilauseet, että ne pystyy niitä oikeasti käyttämään. (Haastateltava 1)

Et siin on yleensä, et mitä meidän koululla on käytetty niin, tai mitä mä oon käyttäny, niin tota pienemmällä on vaan semmoset lauseen alut, ja suomeks sitte kirjoitat. Että mielestäni englanti on, tässä minun olisi varaa parantaa ja tän tyyppisiä. (Haastateltava 4)

Pienemmät oppilaat tarvitsevat opettajien mielestä konkreettisempia tehtäviä, kuten jäätelöpallojen väritystä, kun taas isommilla kysymykset voivat olla monitahoisempia ja ”hankalampia”. Itsearviointimateriaaleissa käytetyn kielen ja tehtävien tulisi siis olla lapsen tasoon suhteutettuja. Opettajat toivat esiin myös tehtävien muuttumisen ja monimutkaistumisen oppilaiden iän ja kokemuksen karttumisen myötä:

Ja sitte taas noilla isommilla, niin toisella puolella on just nää avoimet jutut, ja sitte toisella puolella on ihan sit rasti ruutuun. Että kyllä sen pitää olla paljon yksinkertasempi sen itsearvioinnin pienemmille ja totta kai sen lapsen kielen tasolle laskettu. (Haastateltava 4)

Että kolmannella luokkalaiset värittää, että montako jäätelöpalloa ne saa, et miten ne on ne tavoitteet tavallaan niinku saavutettu, ja sit taas isommilla on niinku hankalammin sanottu ne asiat ja et ne pystyy sit miettimään ne eri tavalla. Mutta että alussa pitää olla konkreettisempaa siinä vaiheessa, ku opetellaan, ja sit se kehittyä siitä sen muun kehittymisen mukana. [- -] että se pitää olla rakennettu niin, että ne arviointijutut on niinku selkeempiä niille pienemmille (Haastateltava 1)

Konkreettisuuden lisääminen itsearviointikysymyksissä on tavoitteena myös seuraavassa kysymysten muokkaamiseen liittyvässä kuvailussa. Tässä esimerkiksi opettaja esittää näkemyksen, että kokeen jälkeisessä itsearvioinnissa oman

pärjäämisen arvioiminen numeron avulla lisää itsearvioinnin konkreettisuutta lapsen näkökulmasta:

Se joskus meni siihen, että mä yritin tehdä sellasia, et siellä on aivan peruspulliaiskysymyksiä, kuten että monta kertaa luit, tyhjä kohta ja et laita se numero siihen tai arvioi minkä numeron voisit itsellesi tästä kokeesta vaikka antaa numerolla, jollonka lapset orientoituu numerolla paremmin, ja sitten on siitä semmosia avoimempia kysymyksiä. (Haastateltava 3)

Materiaalin ja kysymysten tarkoituksenmukaisuus kiteytyy seuraavassa pohdinnassa heikoimpien oppilaiden itsearvioinnin mielekkyydestä: *Mutta heikoilla oppilailla on se ei oikein toimi samalla tavalla, jos tulee joka kohtaan vastaus, että ei osaa* (Haastateltava 1). Seuraavaksi käsitellenkin tarkemmin oppilaiden yksilöllisten erojen merkitystä sekä itsearviointikysymysten muotoilussa että muussa itsearvioinnin toteutuksessa.

Oppilaiden yksilölliset erot. Jokainen opettajista puhui useammassa eri yhteydessä siitä, miten oppilaissa on suuria eroja sekä itsearviointitaitojen että asenteen suhteen. Tämä koettiin myös haasteena itsearvioinnin toteutuksessa. Haasteena nähtiin myös kysymysten muotoilu niin, että ne palvelisivat sekä hyvin menestyviä että heikompia oppilaita. Useat opettajista kertoivat, että joillekin oppilaille on hyvin vaikeaa analysoida omaa oppimistaan tai muista syistä heistä ei saa mitään irti, kun taas toiset kirjoittaisivat kuinka pitkiä itsearviointeja vain: *[- -] joku saatto runoilla mulle puol sivua ja toiset oli yks lause: emmää tiiä, piste* (Haastateltava 3). Seuraavassa lainauksessa sama opettaja pohtii sitä, millaisille oppilaille itsearvioinnista on hyötyä ja miksi jotkut eivät sitä tee huolella:

Et ne jotka niinku tajus sen, ja tota noin niin, et siitä on jotain hyötyä, että jos pohtii vähän miten oppii ja millanen oppija on niin tota, kiltit tytöt ja muutamat todella englannin kielestä kiinnostuneet pojat, nii niille oli huomattavan paljon hyötyä, mut sitten oli näitä kavereita joilla oli lukot päällä tai niitä jotka eivät olleet kauhean kiinnostuneita kielestä tai näin, niin sitten heille se oli vähän semmonen pispos et laitetaan vähän niinku... tässä vaan ympyröin tota ja vähän tätä. (Haastateltava 3)

Opettaja siis oli sitä mieltä, että itsearvioinnista on paljon hyötyä vain sellaisille oppilaille, jotka ovat muutenkin kiinnostuneita opiskelusta tai englannin kielestä. Samankaltainen ajatus on nähtävissä myös toisen opettajan pohdinnassa Eurooppalaisen kielisalkun (ks. luku 3.1) käytöstä: *Et tosiaan sen tukeminen siinä, et siitä tulis kunnollista jälkee, että koska kuitenkin nään, että oikeestaan se koskis vaan*

osaa oppilaista (Haastateltava 1). Lisäksi etenkin aiemmasta vastauksesta kuvastuu käsitys siitä, että kielestä kiinnostumattomilla oppilailla on myös välinpitämättömän asenne itsearviointia kohtaan. Myös seuraavassa lainauksessa on nähtävissä käsitys itsearvioinnin hyödyllisyydestä paremmin ja heikommin menestyville oppilaille:

Ettei mä toivon, että sillä on se vaikutus, että jos, ku niinku tekee sitä itsearviointia, ja näyttää heikolta, että sitte vähän paremmin lukis kokeeseen, että toivon että se toimii sillä tavalla. Ja kyllä se siellä, yläpäässä, vahvemmillä oppilailla toimiiki. Et kyllähän ne siitä sen sitte selkeesti saa selville, että mikä on se juttu mitä pitää vielä kerrata, ku ne käy sen tsekkauslistan läpi, että osaatko nämä ja osaatko nämä ja ni ne siitä sit sen hahmottaa että mitä, mitä pitää kerrata mutta heikoilla oppilailla on se ei oikein toimi samalla tavalla jos tulee joka kohtaan vastaus että ei osaa. (Haastateltava 1)

Eräs opettajista huomioi oppilaiden asenteissa näkyvät erot pohtiessaan oppilaiden suhtautumista kirjoissa oleviin itsearviointitehtäviin:

Kyl ne yleensä tykkää, jotkut erityisesti tykkää tehdä, mut kaikki ei innostu ihan tosta itsearvioinnista, ehkä ne kokee et se ei oo heille ehkä sillä tavalla kivaa taikka ne ei tykkää niitä sitte täyttää. (Haastateltava 2).

Toinen opettaja reflektoi myös omaa toimintaansa erilaisten keinojen tarjoamisessa ja huomioi, etteivät kaikki ilmaise itseään parhaiten kirjoittamalla, vaikka sen merkitys koulumaailmassa onkin korostunut. Opettaja koki siis tärkeäksi löytää jokaiselle oppilaalle soveltuvia itsearvioinnin tapoja:

Kaikki lapset ei oo kirjottajia tai muita, jotku voi tykätä värittää niitä porkkanoita, joku voi tykätä suullisesti, et miten menee. Mä myönnän, et mä käytin liian vähän sellasta, et mä oisin voinut kysyä, et mä oisin voinut istua alas lasten kanssa ja kysyä miltä susta tuntuu, miten tää sun mielestä menee? Et tavallaan niinku, et sitten et kyllä mä niinku pyrin siihenki tietysti, jos mä nään ettei lapsi pysty sitä kirjallisesti tuottamaan, niin ihan mennä suullisesti kyselemään. Jos on luonnollista käyttää eri tapoja niin niin se olis se mitä kannattas käyttää. (Haastateltava 3)

Yksi haastateltavistani pohti oppilaiden eroja metakognitiivisissa taidoissa ja esitti käsityksen, jonka mukaan nämä taidot ovat joillekin ihmisille luontaisia ja toisille taas eivät:

Siis joilleki lapsille on käsittämättömän vaikeaa miettiä sitä omaa oppimistaan ja se on siis yksilöllistä. Osa lapsista on, ihmiset muutenkin, luontasesti pystyy asettumaan itsensä ulkopuolelle ja pohtimaan omia asioita. Tavallaan miettimään motiivejaan ja tämösiä. Jotkut lapset on hirmu hyviä tässä. (Haastateltava 3)

8.2 Oppilaan itsearvioinnin toteutus

8.2.1 Yleisyys ja hyödyntäminen

Kaikki neljä haastateltavaa kertoivat oppilaiden itsearvioinnin tapahtuvan pääosin jokaisen oppikirjan jakson päätteeksi eli noin puolentoista kuukauden välein. Yhden haastateltavista tulkitsin käyttävän itsearviointia satunnaisesti myös useammin: *Allstars -kirjoissa melkein joka kappaleessa, tai sanotaan jakson lopussa* (Haastateltava 2).

Osa opettajista teetti itsearvioinnin kertaamisen yhteydessä ennen koetta ja yksi haastateltavista teki itsearviointiosuuden myös kokeiden yhteyteen, jolloin oppilas arvioi omaa suoriutumistaan kokeessa. Kaksi vastaajista mainitsi itsearviointia käytettävän myös puolivuositain arviointikeskustelun yhteydessä ja yksi mainitsi satunnaiset suulliset itsearvioinnit. Eräs opettajista pohti myös tavoitteen ja käytännön toteutuksen välillä vallinnutta ristiriitaa:

No tavoitehan olis, että joka jakson lopussa, et tavallaan, jos aatellaan, et jos kirjan mukaan rytmittää sitä vuotta niin jokaisen sen, neljän viiden kappaleen, et jokaisen kokonaisuuden jälkeen, mutta että käytännössä aika huonosti mulla, aika huonosti... et siihen pitäis varata se aika, et nyt teen tämän. (Haastateltava 4)

Kysyttäessä oppilaan itsearvioinnin tulosten hyödyntämisestä (esimerkiksi arvosanoissa) selvisi, etteivät opettajat itsekään koe varsinaisesti hyödyntävänsä niitä juurikaan: *Mutta ei se sitte, ei niitä hirveen paljon, että ei välttämättä sitte kauheemmin hyödynnetty* (Haastateltava 3). Yksi opettajista toi hyödyntämisestä esiin kodin ja koulun vuorovaikutuksen: *Et tavallaan se oli sellasta keskustelua kotiinkin päin* (Haastateltava 1). Kaksi haastateltavista pohti, miten oppilaan itsearvioinnin tuloksia ei hyödynnetä tarpeeksi ja jatkossa niitä voisi hyödyntää enemmänkin.

8.2.2 Käytetyt materiaalit ja menetelmät

Kaikki haastateltavat käyttivät oppilaan itsearvioinnissa lähinnä oppikirjojen materiaalia, enimmäkseen oppilaan kirjoissa valmiina olevia itsearviointiosioita. Opettajat olivat materiaaleihin suhteellisen tyytyväisiä:

[- -] osaamisen itsearviointi, niin siinä menee ihan niinku riittävän selkeesti ja konkreettisesti tuon kirjan ne itsearvioinnit, ni mä oon ollu niihin tyytyväinen, ni ei oo tarvinnu muuttaa niitä. (Haastateltava 1)

Yksi opettajista kertoi myös muokkaavansa kirjasarjan materiaalia enemmän itselle sopivaksi ja toisella oli käytössään muun lisäksi erillinen, itse tehty lomake itsearviointiin englannin tunneilla. Yksi opettajista teki erityisesti kokeiden yhteyteen materiaalia myös itse. Itsearvioinnissa käytettyjä kysymyksiä ja opettajien käsityksiä niistä pohdittiin tarkemmin luvussa 8.1.5, jossa käsiteltiin itsearviointimateriaalien tarkoituksenmukaisuutta.

Eurooppalainen kielisalkku (ks. luku 3.1) oli nimenä tuttu yhtä lukuun ottamatta kaikille haastatelluille, mutta tällä hetkellä sitä ei hyödyntänyt kukaan. Osa haastateltavista oli aikaisempina vuosina käyttänyt osia kielisalkusta, kuten sanaristikoida, sarjakuvia ja muita pieniä tehtäviä motivoivana vaihteluna. Vastauksista oli havaittavissa toisaalta kokemus kielisalkun käytön työläydestä opettajalle, toisaalta tehtävät nähtiin myös mahdollisuutena oppilaille esitellä taitojaan ja osaamistaan muilla keinoin kuin tunnilla viittaamisena ja oppikirjatehtäviä tehden. Kaksi haastateltavaa mainitsi kyllä tutustuneensa kielisalkkuun ja harkinneensa sen käyttöä, mutta ajan puutteen ja oman viitseliäisyyden takia sitä ei ollut otettu käyttöön: *[syynä käyttämättömyyteen on] laiskuus, laiskuus lähinnä* (Haastateltava 4). Yksi opettaja kuvailee, ettei kokenut sen käytön olevan resursien puitteissa tarkoituksenmukaista:

Mutta siinä nyt ehkä sen kielisalkun kanssa leikkas kiinni, että katoin että en viihtynyt. Et tosiaan sen tukeminen siinä, et siitä tulis kunnollista jälkeä, että koska kuitenkin nään, että oikeestaan se koskis vaan osaa oppilaista. (Haastateltava 1)

Yksi haastatelluista ei ollut kuullutkaan Eurooppalaisesta kielisalkusta, mutta haastattelun jälkeen uskoi tutustuvansa siihen.

8.2.3 Kohteet ja sisällöt

Oppilaan itsearviointi kohdistuu aineistoni perusteella oppilaan työskentelyyn, motivaatioon ja asenteisiin, tunteisiin sekä osaamiseen (eli kielitaitoon). On hyvä huomioida, että käsittelen kohteita vain siitä näkökulmasta, miten opettajat niistä kertoivat. Opettajien vastauksissa korostui eniten oppilaan työskentelyn itsearviointi, ja se myös mainittiin suurimpana painopisteenä:

Painottuu joo työskentelyn arviointiin et niinku työn tekemiseen, niin siihen ehkä enemmän kun motivaatioon. Et miten on työskennelly, miten on luku kokeisiin, miten on luku sanakokeisiin. (Haastateltava 3)

Oppilaat siis arvioivat sitä, miten olivat omasta mielestään työskennelleet esimerkiksi kokeeseen valmistauduttaessa tai pidemmän jakson aikana. Tämä tulee hyvin esiin myös seuraavassa esimerkissä:

Siis sekä omaa tuntu työskentelyään, ja sitä osaamistaan niinku yleisellä tasolla. Ihan ensiks sillä tasolla, että teenkö läksyt, kuinka usein ja osallistunko tunnilla ja teenkö niitä ekstratehtäviä, ja tätä mun pitäis lisätä, ja ne niinku arvioi sitä työskentelyä. (Haastateltava 1)

Motivaation ja asenteen itsearviointiin mainitsi kaksi opettajaa. Tärkeäksi koettiin motivaation merkityksen ymmärtäminen suhteessa työskentelyyn ja sitä kautta tuloksiin – siis se, että oppilas ymmärtää motivaation vaikuttavan *töiden tekemiseen* ja sitä kautta *pärjäämiseen*. Toinen opettajista kertoi keskustelewansa yhdessä oppilaiden kanssa siitä, miten motivaatio syntyy.

Tässä yhteydessä tuli esiin myös kielenoppimiseen liittyvien tunteiden analysointi: eri osa-alueiden mieluisuus sekä helppous tai vaikeus. Tunteiden analysointi tulee esiin tässä opettajan kertomuksessa itse valmistamastaan lomakkeesta, jota hän käytti puolivuositain tehtävässä itsearviointissa:

Että he myöskin arvioi, että onko esim. kuullunymmärtämistehtävät heille vaikeita että, tai helppoja tai jotain siltä väliltä, et tykkääkö ne niistä. Ja sitten myöskin onko kirjoittaminen mieluisampaa ku esimerkiksi suullinen sitte, jos tehdään parin kanssa. Ihan semmosii helppoja vaihtoehtoja, mistä on helppo oppilaan valita. (Haastateltava 2)

Itsearviointitehtävissä oppilaat arvioivat haastateltavien mukaan jonkin verran myös kielitaitoaan eli osaamistaan. Kielitaidon eri osa-alueista haastateltavat nostivat esiin kieliopin, sanaston, suullisen kielitaidon ja kuullunymmärtämisen. Yksi vastaajista kertoo pyrkivänsä siihen, että itsearviointiin kohteena, varsinkin arviointikeskustelun yhteydessä, olisi *kaikki kielen osa-alueet* (Haastateltava 2). Eräs haastateltavista kertoo, että muilla kuin englannin tunnilla tehtyyn itsearviointiin liittyy työskentelytaitojen yleinen itsearviointi, joten englannin tunneilla tehty itsearviointi keskittyy sisältöjen osaamisen arviointiin.

8.3 Oppilaan itsearvioinnin vaikutus opettajan omaan työhön

Haastattelujeni perusteella oppilaan itsearviointi vaikuttaa monilla tavoilla myös opettajan työhön. Tässä luvussa käsittelen ensin opettajien näkemyksiä omasta roolistaan oppilaan itsearviointiprosessissa, sen jälkeen esittelen opettajien käsityksiä oppilaan itsearvioinnin hyödyistä opettajan työn kannalta, ja lopuksi tarkastelen sitä, miten opettajat kokevat itsearvioinnin käytön vaikuttavan työmääräänsä. Sekä opettajan rooliin (luku 8.3.1) että työmäärään (luku 8.3.3) liittyvät teemat olivat mukana jo haastattelurungossa, johon ne valikoituivat aikaisemmasta tutkimuksesta saatujen havaintojen perusteella. Keskimmaisessä alaluovussa (luku 8.3.2) vaikutuksia opettajan työhön käsitellään kolmen eri teeman kautta (opetuksen kehittäminen, oppilaantuntemus, summatiivinen arviointi). Tämän jaottelun muotoilussa toimi taustalla aikaisempien tutkimusten löydökset opettajien kokemista hyödyistä, joiden perusteella nostin esiin samoja teemoja omasta aineistostani.

8.3.1 Opettajan rooli

Kaikki haastateltavat kuvasivat opettajan roolia itsearviointiprosessissa ensisijaisesti ohjaamiseen ja organisoitiin liittyvänä: *Niin ja että otan siihen sen ajan tunnilla et sanon, että nyt tehdään tää* (Haastateltava 1). Käytännön järjestelyiden lisäksi opettajan tehtäviksi koettiin johdonmukaisuuden ylläpitäminen ja pitkän aikavälin linjojen näkyväksi tekeminen. Myös opettajan asenteen tärkeys mainittiin. Lisäksi tavoitteiden asettamien ja arviointikriteerien muodostaminen jäi aineistoni perusteella täysin opettajan tehtäväksi. Haastatteluissani ei tullut esiin, että yksikään opettajista olisi ohjannut oppilaita asettamaan omia, henkilökohtaisia tavoitteita oppimiselleen tai työskentelylleen, puhumattakaan arvioinnin kohteisiin tai arviointikriteereihin vaikuttamisesta. Useista haastateltavien kommentista näkyy, että opettajan roolina on usein myös itsearviointien vertaaminen opettajan arvioon, ja oppilaan käsityksen korjaaminen, jos opettaja kokee lapsen itsearvion epärealistiseksi. Tätä teemaa olen käsitellyt tarkemmin luvussa 8.1.4.

Seuraavat lainaukset kuvaavat opettajien ajatuksia ohjaavasta ja kannustavasta roolista itsearviointia toteutettaessa. Oppilaille tulee selvittää, miksi itsearviointeja tehdään ja kannustaa heitä huomaamaan sen vaikutus omaan työskentelyyn ja oppimiseen:

Joskus ehkä pitää sitten vähän avata oppilaille sitte myöskin sitä, että joku saattaa aina joskus et miks me aina tehdään näitä itsearviointeja, nii sitte on vähä juteltu asiasta sitte, et minkä takia se on myöskin sitte tärkeä. (Haastateltava 2)

Siis mun peruseriaate opettajana on sellanen, et yritän auttaa heitä ymmärtämään sen, että miksi me tehdään tiettyjä asioita, et tavallaan niinku, et jos mä pyydän niitä lukemaan kokeisiin niin siitä voi olla hyötyä. (Haastateltava 3)

Opettajan tehtäväksi nähtiin myös huolehtiminen itsearvioinnin johdonmukaisesta toteutuksesta ja pitkien aikavälien linjoista. Esiin nousi oppilaiden ohjaamisen huomaamaan pidemmän aikajänteen kehityssuuntia. Nämä teemat näkyvät oivallisesti esimerkiksi seuraavassa lainauksessa:

Mun pitää keskittyä, joko pitää johdonmukaisesti linja, jossa mä kysyn tietyistä asioista, että ne näkee sen pitkän kaavan, ja mä nään sen pitkän kaavan. Tavallaan kehityssuunnan, et onks se niinku lehmänhätä alaspäin, pysyyks se samalla tasolla vai kehittyykö lapsi tietyissä asioissa, vaikka kokeisiin harjoitteluissa tai sisällönhallinnassa tai muuta vastaavaa. (Haastateltava 3)

Yksi tärkeimmistä opettajan tehtävistä oli näiden haastattelujen perusteella oikeanlaisten kysymysten laatiminen ja itsearvioinnin apuna käytetyn materiaalin tarkoituksenmukaisuuden varmistaminen (materiaalien merkityksestä ks. tarkemmin luku 8.1.5). Erään haastateltavan sanoin:

Et mikä mun merkitys on siinä, on pitää langat käsissä ja oppia miettimään sitä, mikä on relevanttia kysyttävää, pitkät itsearviointikaavakkeet, jotka on sivuja pitkiä, jotka ei tuo mitään tietoa, nii eihän siinä oo mitään järkeä. Ei se tuota meille mitään tietoa. Pitää löytää ne punaiset langat et mitä kysyä. (Haastateltava 3)

Opettajat näkivät omana roolinaan myös itsearvioinnille myönteisen asenteen ja ilmapiiirin luomisen. Yksi haastateltavista koki jopa opettajan kaikkein tärkeimmäksi tehtäväksi oikeanlaisen asenteen ja sen välittämisen oppilaille:

No on se varmaan sitä asennetta, että se on ihan vakavissaan tehtävä homma ja että siinä kohassa ihan oikeesti kannattaa vielä funtsia, että osaako, ja että oppilaat oppis sit vielä hyödyntämään sitä tietoa, suhteessa vaikka siihen kokeeseen kertaamiseen. Niin, asenne on mun mielestä tärkein. (Haastateltava 1)

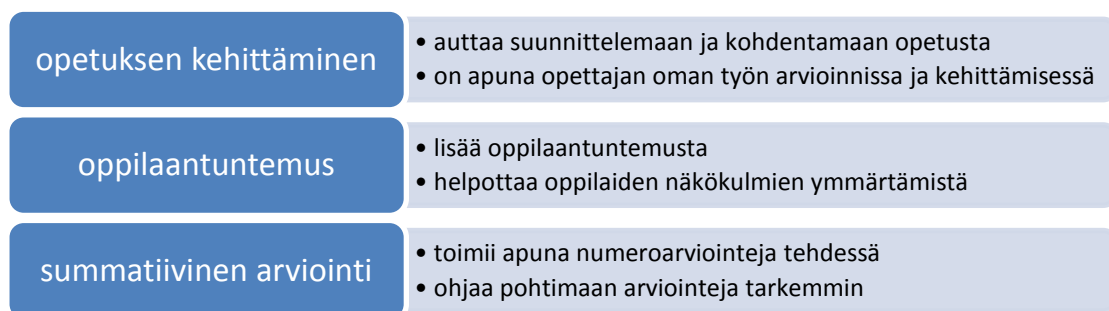
Esimerkissä opettaja siis haluaa välittää sellaista asennetta, että itsearviointiin tulee suhtautua vakavasti, ja pyrkii asenteellaan kannustamaan oppilaita hyödyntämään itsearviointitietoa esimerkiksi kokeisiin kerratessa. Myös seuraavassa lainauksessa yksi haastateltavista kuvaa kokeisiin valmistautumista ja pyrkimystään saada oppilaat ymmärtämään oman työskentelynsä vaikutuksia oppimistuloksiin:

Kyllä mun mielestä se on kauheen hyödyllistä nimenomaan, että ei se, et ei ne opiskele mulle eikä se tuu se arvosana vaan jostain ulkopuolelta, vaan ne on ite siinä ihan sillä lailla just osallisia, että olis se käsitys siitä että okei, jos mä tätä tekisin lisää, niin sitte tää juttu vois mennä paremmin. Että se on hirveen tärkeää että arvioidaan sitä myös sitä työskentelyä, mutta sit myös niitä tuloksia. (Haastateltava 3)

Tässä, kuten myös useissa muissa vastauksissa, käy kuitenkin ilmi, että ”hyvän tuloksen” mittarina pidetään sitä numeroa minkä kokeesta saa, eli sekä oppimisen että arvioinnin tavoite tulee kuitenkin täysin oppilaan ulkopuolelta.

8.3.2 Hyödyt opettajalle

Osa mainituista itsearvioinnin hyödyistä liittyy selkeästi opettajan omaan työhön, ja sitä kautta toki myös oppilaiden hyötymiseen. Seuraava kuvio kokoaa yhteen haastattelemini opettajien käsityksiä oppilaan itsearvioinnin hyödyistä opettamisessa ja opetuksen suunnittelussa.



KUVIO 2. Oppilaan itsearvioinnin hyödyt opettajan työn kannalta

Opetuksen kehittäminen. Aineistoni perusteella opettajat kokivat, että oppilaan itsearviointien tulosten kautta voi saada palautetta omasta työstä ja sitä kautta suunnitella opetusta paremmin oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Itsearvioinnista

saadun tiedon käyttö suunnittelussa liittyy läheisesti myös oppilaantuntemuksen lisääntymiseen sekä oppilaiden näkökulmien esille nostamiseen. Oppilaan itsearvioinnin hyödyllisyydestä opettajan oman työn kehittämisessä kertoo seuraava sitaatti. Siinä näkökulmana on oppilaiden oppimisen varmistaminen ja oman opetuksen vaikuttavuuden tarkastelu itsearviointien avulla:

Koepaperissakin monesti on sellanen pieni osio, että siinäkin oppilas saa arvioida, että oliko se koe vaikka helppo tai vaikea tai siltä väliltä. Et myöski sellanen kertoo, et oliko se koe onnistu, mittaako se sitä myöskin, että millä tavalla niitä asioita on opetettu, et sehän on aina huono juttu, jos koe on sitten ihan eri tyyppinen kuin mitä asioita on sitte kuitenkin niinku tunneilla käytetty, ja miten siihen on valmistauduttu. (Haastateltava 2)

Itsearviointien kautta saatu palaute voi siis toimia tärkeänä välineenä opettajan oman työn reflektoinnissa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kukaan oppilaista ei koe oppineensa tiettyä asiaa, on opettajan syytä pohtia, onko sitä edes opetettu:

No joo tietenki se, että jos kaikilla hälyttää, että ei osaa niin... ku se että tosi nopeella vilkasulla, et emmä käy niitä mitenkään tarkkaan läpi, mutta nopeella vilkasulla, että miltä se näyttää. Mutta et jos kaikilla joku juttu hälyttää, että ei osaa, ni sitä pitää vähän niinku kattoo itseänsä, että tuliko se ees opetettua. (Haastateltava 1)

Jos oppilaiden mielestä joku koe on erityisvaikea, taikka sillä tavalla, se on ehottomasti hyvä ottaa huomioon. Kyllä mun mielestä se, kun sen vaan muistais, nii oppilaat voi kokee sen eri tavalla kuin opettaja. (Haastateltava 2)

Tieto oppilaiden kokemuksista ja osaamisen tasosta voi myös auttaa opettajaa suuntaamaan opetustaan tarkoituksenmukaisemmaksi, seuraavassa tapauksessa lisäämällä tietyn asian harjoittelua:

Ois hyvä saada tietää oppiko ne tän, oppiko ne ollenkaan tätä kielioppiasiaa, jos tää jäi aivan niiku huntingolle nii, mejän pitää palata tähän. Et eihän me voida jättää jotain asiaa harjoittelematta, jos mä huomaan et porukka ei osaa. (Haastateltava 3)

Itsearviointien kautta opettaja voi myös tarkkailla oppilaiden tunteita ja saada tietoa oppilaiden epävarmuudesta. Seuraavassa esimerkissä opettaja on saanut itsearviointien kautta arvokasta palautetta siitä, että oppilaat eivät koe osaavansa tiettyjä asioita, vaikka opettajan käsitys onkin toisenlainen. Opettaja kokee oppilaiden aliarvioivan omia taitojaan, ja tämä tieto ohjaa häntä tukemaan oppilaiden itsetuntoa ja auttamaan heitä oman osaamisensa huomaamisessa:

Mä saan sellasta viestiä, et emmä osannu tätä, mä koen et mä en osaa. Vaikka mun tulokset ois semmosia et ne osais, sit mun pitää tietää, okei, niillä on epävarmuutta, mun pitää sitte niinku buustata niiden niinku osaamista, et hei kattokaa, tähän osaatte tehdä näin. (Haastateltava 3)

Tässä esimerkissä opettaja siis otti vakavasti oppilaiden epävarmuuden osaamisestaan ja suuntasi omaa toimintaansa saadakseen vähennettyä tätä epävarmuuden tunnetta.

Oppilaantuntemus. Itsearviointiin nähtiin toimivan tärkeänä työkaluna myös oppilaantuntemuksen kehittämisessä, johon edellä mainittu tieto oppilaiden tunteista myös osaltaan liittyy. Seuraavan esimerkin opettaja kuvailee, että varsinkin englannin opettajan kannalta oppilaantuntemuksen lisääntyminen on tärkeää, sillä usein kieltenopettajat tapaavat kutakin oppilaista vain parin viikkotunnin verran.

Just semmosta oppilaantuntemusta ilman muuta, ja aina niiku jostain muista jutuista, mitä ei välttämättä enkun tunnilla tuu, nii sitten oppii oppilaasta uusia juttuja, et se ei välttämättä tuu niiden kahen viikkotunnin aikana, mitä näkee sitä ryhmää sitten. Mutta kyllä ne vähän niiku kulkee käsikädessä sit. (Haastateltava 2)

Yksi opettajista pohti, ettei lapsen kohtaaminen yksilönä välttämättä ole helppoa, ja itsearviointin kautta käytävä vuoropuhelu voi helpottaa ja edistää tätä kohtaamista:

Et sit ku on se lapsen itsearviointi, niin sitten mä sinne laitan sinne loppuun sitte sen oman palautteeni siitä, et mites nyt on mennyt, ja tavallaan, joutuu kohtaamaan sen lapsen yksilönä, et se niinku, muuten sitä ei välttämättä tulis tehtyä. (Haastateltava 4)

Summatiivinen arviointi. Itsearviointi nähtiin myös apuna numeroarviointia tehtäessä. Osa opettajista kertoi pyytävänsä ennen numeroarviointia oppilaan oman arvion ansaitsemastaan numerosta. Seuraava lainaus kuvaa opettajan kokemusta siitä, että itsearviointi on arvokas työkalu arvosanan perusteelliseen pohdintaan, varsinkin tilanteessa, jossa opettajan arvio poikkeaa suuresti oppilaan arvioista:

Ja sitte ku isommille annetaan numeroarviointi, niin kyllä mä katon aina, että mitä laps on ite laittanu, et siellä on yks kohta, että mitä arvioin saavani, ja se auttaa mua siinä mielessä, et jos se numero poikkeaa siitä mitä mä oon ite ajatellu, niin mun täytyy perustella itselleni se. Ja myöskin lapselle ja vanhemmille, joskus tarvittaessa, et miks mun numero poikkeaa tästä. Et se on hyvä asia, itse asiassa, et se ei oo tavallaan vaan niin, että läntäänpä tohon numeron, vaan mä joudun oikeesti sitä sitten miettimään. (Haastateltava 4)

Opettaja siis kokee itsearviointin auttavan siinä, että se ikään kuin pakottaa opettajan perustelemaan omaa arviotaan, sen sijaan että numeroita annettaisiin sen

enempää pohtimatta. Toinen opettaja pohti numeroarvioinnin ja oman toiminnan reflektointia siitä näkökulmasta, että oppilas oppisi kiinnittämään huomiota oman työskentelynsä merkitykseen saadussa arvossaan:

Se on semmosta oppimaan opettelua, et se oppilaskin seuraa sitä omaa kehitystään. Se, että se ei olisi pelkästään sitä, että ne oppilaat vaan niiku, et ne toistensa kanssa jonkin verran vertaa niitä numeroita, mitä ne saa enkusta ja muistakin aineista. Et ne ei vertais pelkästään sitä numeroa, vaan ne osais miettii sit myöskin onko valmistautunu kunnolla tai sitte onko joku muu asia mahdollisesti menny sitte mönkään. (Haastateltava 2)

Opettaja siis toivoo, että pelkkään numeroon keskittymisen sijaan oppilaat miettivät nimenomaan sitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet kyseiseen tulokseen, esimerkiksi onko valmistautuminen ollut riittävää. Oppilaan myös toivottiin numeroarvioinnin avulla orientoituvan helpommin oman toiminnan säätelyyn, esimerkiksi valmistautumaan jatkossa kokeisiin paremmin, jos huomasi sen tällä kertaa jääneen vähälle.

8.3.3 Vaikutus opettajan työmäärään

Opettajan työmäärän lisääntyminen nousi esiin useissa yhteyksissä. Kaikki haastattelemani opettajat toivat esiin, että oppilaan itsearviointi tuo lisää työtä ja vie aikaa, ja tätä kuvattiin esimerkiksi seuraavilla tavoin:

No onhan se nyt, et niitä sitte monistelee ja tsekkaa, että onko ne käyttökelpoisia et sikäli [työmäärä] lisääntyy. Että jos ei niitä käyttäis niin, niin sit ei tarviis monistaa niitä lippulappusia ja leikata ja liimata vihkoon ja kaikkee. Mutta että joo, helpommalla ehkä pääsis, jos ei niitä käyttäs. (Haastateltava 1)

[eurooppalaisesta kielisalkusta puhuttaessa] No en oo jaksanu ruveta niitä, että kaivoin ne kyllä, kutosesta oli osa niinku ihan innostuneitaki, ja kaivoin niinku ne kyllä esille, että miten vois ruveta salkkua tota suorittamaan, mutta sit se jäi vielä vaiheeseen. [Et se oli vaan liian vaivalloista]? Niin, niin. (Haastateltava 1)

Työmäärän lisääntymistä ei oman aineistoni perusteella kuitenkaan nähty niin haittaavana tekijänä, että se menisi itsearvioinnin hyötyjen edelle. Esimerkiksi oppilaan osallisuutta lisäävä vaikutus koettiin niin arvokkaana, ettei opettajan lisääntynyt työmäärä haitannut:

[Ei oo tuntunu liian vaivalloiselta?] Eiku just sit taas sillee, että lisää oppilaan osallisuutta, niin näen sen kuitenkin sen verran arvokkaana. (Haastateltava 1)

Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvailee itsearviointia jonain ”ylimääräisenä”, joka tuo kyllä lisää työtä, mutta on myös opettajan velvollisuus. Sama ajatus on nähtävissä myös toisessa lainauksessa:

Että tavallaanhan se kaikki ylimääräinen tuo sitä työtä, mut onhan siitä se hyöty, että ehkä se hyöty on suurempi kun se työn lisääminen, ja se kuuluu ja se on ihan meidän velvollisuus. Niinku mä sanoin, että se on meille ihan, että meidät velvotetaan siihen, että lapset pitää pistää sellasten tilanteitten eteen, että sen pitää myöski osata arvioida itseensä. (Haastateltava 4)

Kyllähän siinä paljon meni aikaa, kun niitä kokeita tarkasti, sen jälkeen kun kirjoittelit sinne semmoset niinku tällaset sepustukset, kymmensenttiset sepustukset, niiku perään, niin kyllähän siitä jonkun verran tuotti tuskaa. Tavallaan innoissaan laitto sen sinne kokeen loppuun, ja sit kun oot aivan viimesillä voimillas tarkastanu kaikki kokeet ja laittanu kaikki numerot ja muut ja vastaavat, ja sit sä käännät ne itsearviointit, et ku mä tein ne, tarkistin ensin ne kokeet, sitte vasta katoitin itsearviointit, nii tota kyl mä muutaman kerran, kas mitä mää oon laittanu. Tunti lisää töitä sen takia, että niinku, tai joskus enemmänkin, sen takia, että mä oon ottanu niinku sen sinne. Mutta emmä sitä jätä poiskaan, se on mun työtä. Mun työhöni kuuluu arvioida miten he osaavat ja miten he itte oppivat arvioimaan itse itseänsä. Hammasta purren. (Haastateltava 3)

Mahdollisista negatiivisista seikoista ja ajoittaisesta turhautumisesta huolimatta itsearviointin toteuttaminen nähtiin siis sekä hyödyllisenä oppilaalle että osana opettajan työtä ja velvollisuutta. Näistäkin sitaateista on kuitenkin nähtävissä tietynlainen ajatus siitä, että itsearviointin mahdollistaminen oppilaille on opettajan päätettävissä ja jos haluaisi päästä helpommalla, niin sen voisi jättää tekemättä.

9 POHDINTA

Pohdinnan ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tuloksiani tutkimuskysymysteni teemojen mukaisessa järjestyksessä ja vertaan tutkimustuloksiani siihen, mitä aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty opettajien käsityksistä ja itsearviointien käytännöistä. Oma tutkimukseni on rajattu alakouluikäisten englanninopetuksessa tapahtuvaan itsearviointiin ja näiden opettajien käsityksiin, mutta koska kyseisessä kontekstissa ei opettajien käsityksistä ole juurikaan aiempaa tutkimusta, vertaan omia tuloksiani myös tutkimuksiin opettajien itsearviointikäsityksistä muissa oppiaineissa ja muilla luokka-asteilla. Tämän lisäksi nostan tarkasteluun tarkoituksenmukaisissa kohdin myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa tai itsearviointitutkimuksessa ilmenneitä seikkoja, joiden kautta tarkasteluun saadaan uusia näkökulmia.

Toisessa alaluvussa vedän yhteen tärkeimmät johtopäätökseni sekä opettajien ääneen sanotuista käsityksistä että heidän kuvailemiensa käytäntöjen perusteella tulkittavissa olevista uskomuksista. Opettajien käsitysten tarkastelun rinnalle nostan johtopäätöksissäni tarkemmin myös sen, millaisia todisteita aikaisempi tutkimus esittää itsearviointista (sen hyödyistä, edellytyksistä, vaikutuksista jne.) ja etenkin siitä, miten sen käyttö ja toteutustapa vaikuttaa kokonaisvaltaisemmin koko oppimisen käsittämiseen ja opetuksen toteuttamiseen, mukaan lukien opettajan ja oppilaan rooleihin ja suhteeseen.

9.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää alakoulun englannin opettajien käsityksiä oppilaan itsearviointista sekä kokemuksia sen toteuttamisen käytännöistä. Tutkimus sijoittuu kielenopetuksen ja -oppimisen kontekstiin, mutta tarkastelun kohteena on kaikki englannin tunneilla tapahtuva itsearviointi, ei pelkästään kielitaidon itsearviointi. Myös aikaisempi tutkimus, johon vertaan omia tuloksiani, käsittelee osin kielenoppimista ja osin itsearviointia yleisemmin. Esimerkiksi ma-

teriaalien ja luotettavuuden kohdalla painopiste pysyy selkeästi kielten opetuksen kontekstissa, sen sijaan vaikkapa itsearvioinnin onnistuneeseen toteuttamiseen liittyviä seikkoja on pohdittu laajemmassa viitekehyksessä. Tutkimuksessa keskityttiin englannin opettajien käsityksiin ja kokemuksiin, sillä käsitykset vaikuttavat vahvasti myös yksilön toimintaan, eikä aihetta ole tästä näkökulmasta juurikaan tutkittu. Tutkimustulokset vastasivat asetettuja tavoitteita ja toivat lisää ymmärrystä tutkimusongelmiin.

9.1.1 Opettajien käsitykset itsearvioinnista

Asenteet. Tutkimuksessani kaikki haastatellut opettajat suhtautuivat itsearviointiin positiivisesti ja kokivat sen tärkeänä. Samansuuntaisia tuloksia löytyy Panaderon ym. (2014) tutkimuksesta, jonka mukaan alakouluikäisten opettajista 87 % piti oppilaan itsearviointia tarpeellisena ja kaikilla opettajilla oli joko positiivinen (91,5 %) tai neutraali (8,5%) asenne itsearviointia kohtaan. Tutkimusten mukaan myös yläkouluikäisiä opettavien opettajien asenteet itsearviointia ja formatiivista arviointi kohtaan ovat yleisesti positiivisia (Bullock 2011, Young & Jackman 2014). Rasasen (2001) tutkimuksessa opettajien asenne vaihteli: osa piti itsearviointia tarpeettomana ja merkityksettömänä, kun taas toisten mielestä se on hyödyllistä.

Omassa tutkimuksessani opettajat perustelivat itsearvioinnin käyttöä sillä, että se hyödyttää oppilasta ja sillä, että se kuuluu opettajan velvollisuuksiin. Luonuansuun (2003) tutkimuksessa käytön syiksi mainittiin näiden lisäksi opettajan oma innostus, teoretiedon vaikutus ja omat positiiviset kokemukset. Joissain tutkimuksissa opettajat perustelevat sitä, ettei oppilaita osallisteta arviointiin liittyviin asioihin, esimerkiksi ajanpuutteella ja opetussuunnitelman rajoituksilla (Dam 2011, 43-45, Lepistö 2008). Brownin ja Harrisin (2013) tutkimuksessa opettajat kokivat koulun virallisten tilivelvollisuuteen liittyvien seikkojen (kuten numeroiden antamisen) vähentävän puolestaan itsearvioinnin roolia. Dixon ym. (2011) huomasivat, että opettajat, jotka ovat sitoutuneita oppilaan arviointitaitojen kehittämiseen, käyttävät paljon myös itsearviointia. Yli-Penttilän (2006) tulos-

ten mukaan käytön yleisyys puolestaan korreloi sen kanssa, kuinka tärkeänä itsearviointia pidettiin oppimisen kannalta. On myös havaittu, että opettajan arvot, asenteet, aikaisempi kokemus ja koulutustaso vaikuttavat itsearvioinnin käytön määrään (Panadero ym. 2014).

Itsearvioinnin päämäärät ja hyödyt. Tutkimukseni perusteella opettajat näkivät itsearvioinnin tavoitteeksi lähinnä formatiiviseen arviointiin liittyviä päämääriä eli sen hyötyjä oppimisessa: oppilaan tietoisuuden lisääntymistä omasta oppimisestaan sekä opettajan tietoisuuden lisääntymistä niin yksittäisten oppilaiden kuin koko ryhmänkin oppimisesta ja asenteista. Tietoisuuden lisääntymisen toivottiin myös auttavan oppilaita ohjaamaan omaa toimintaansa tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Tämä kehittymisen teema näkyi myös Brownin ja Harrisin (2013) tutkimuksessa. Tuloksissani korostuvaa eri asioiden tiedostamista pidettiin luonnollisesti ensimmäisenä askeleena oppimisen edistämässä, joka nähtiin tärkeimpänä oppilaan itsearvioinnin tavoitteena myös muissa tarkastelemissani pro gradu -tutkielmissa (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008, Luonuansuu 2003, Rasanen 2001). Kieltenopettajien käsitysten kohdalla tämä piti sisällään oppimisen ja opiskelumotivaation paranemisen, kriittisyyden lisääntymisen sekä oman työn arvostuksen kautta syntyvän positiivisen vaikutuksen oppimiseen (Lepistö 2008). Muun aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajien näkemät edut itsearvioinnin toteuttamisessa puolestaan ovat ongelmien huomaaminen, opettajan ajan säästäminen ja oppilaiden itsearviointistrategioiden kehittyminen (Panadero ym. 2014) sekä kielten opettajien kohdalla oppilaan motivaation lisääntyminen, apu hitaampien oppijoiden löytymisessä ja oppilaiden kokeisiin liittyvää ahdistuksen ja jännityksen väheneminen (Al-Nouh ym. 2014). Bullockin (2011) tutkimien englanninopettajien mukaan itsearvioinnilla on myönteisiä vaikutuksia moniin asioihin: oppilaat hyötyvät oman työnsä arvioinnista; oppilaiden tietoisuus vahvuuksistaan ja heikkouksistaan kasvaa; motivaatio ja oppimisprosessiin osallistuminen lisääntyy; se on kokeisiin verrattuna parempi arviointimuoto; struktuuri ja kontekstisidonnaisuus lisääntyvät; oppilailla on mahdollisuus seurata omaa edistymistään; oppilaiden omistajuus omasta oppimisestaan lisääntyy.

Omien tutkimustulosteni tapaan myös näissä on nähtävissä sekä oppilaan oppimiseen liittyviä että opettajan omaan työhön vaikuttavia seikkoja. Aiemmissä tutkimuksissa tulee esiin, että joidenkin opettajien mielestä itsearviointin tärkeimpiä tehtäviä onkin juuri mahdollistaa opettajan oman työn kehittäminen (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008). Yhtenä itsearviointin tärkeimmistä tavoitteista pidettyä realistisen minäkuvan kehittymistä ei tutkimuksessani tuotu suoraan esiin tavoitteena (vrt. Gardner & Pierce 2010, Holopainen ym. 2001, 93, Ihme 2009, Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85). Itsearviointin käytäntöjen kuvailuista on kuitenkin tulkittavissa, että myös tämä nähtiin eräänä päämääränä ja hyötynä.

Itsearviointin luotettavuus. Tutkimuksen tuloksista oli selvästi havaittavissa opettajien huoli oppilaiden itsearviointien epärealistisuudesta, varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla, ja sen toivat esiin kaikki haastattelemi opettajat. Tutkimuksissa luotettavuus määritellään yleisesti vastaavuutena johonkin ulkoiseen arvioon, ja sama määritelmä oli tulkittavissa myös omista tuloksistani. Lepistön (2008) tutkimuksessa itsearviointin nähtiin olevan realistista, jos se oli samansuuntaista kuin opettajan arviointi. Itsearviointin objektiivisuus voidaan rinnastaa myös oppilaan rehellisyyteen: Kasasen (2003) tutkimuksessa pätevänä itsearviointina pidettiin sitä, ettei oppilas petä itseään. Huoli itsearviointin luotettavuudesta tai paikkansapitävyydestä onkin herättänyt keskustelua itsearviointin synnystä lähtien (Leblay 2013, 56), ja tämä epäily havaittiin myös lähes kaikissa aiemmissa opettajien käsityksiin liittyvissä tutkimuksissa (Al-Nouh ym. 2014, Bullock 2011, Luonuansuu 2003, Luukka ym. 2008, Panadero ym. 2014, Rasanen 2001). Käsitys siitä, että vaikka realistisen itsearviointin tekeminen olisi mahdollista, on se vielä haastavaa nimenomaan alakouluikäisille lapsille, on myös tullut esiin monissa tutkimuksissa (esim. Brown & Harris 2013, Harris 1997, Kuittinen & Viita 2009, Leblay 2013, Lepistö 2008, Tan Heng Kiat 2012, Toivakka & Toivakka 2000, 12). Esimerkiksi Panaderon ym. (2014) tutkimuksessa yli puolet tutkituista alakoulun opettajista oli sitä mieltä, että oppilaan itsearviointi ei ole luotettavaa, noin kolmasosan mielestä se on ja loput näkivät luotettavuuden olevan riippuvaista tilanteesta ja oppilaiden itsearviointikokemuksesta. Luukan ym.

(2008) tutkimushankkeen mukaan yläkoulun kieltenopettajistakin vain noin puolet oli sitä mieltä, että oppilaat kykenevät arvioimaan osaamistaan realistisesti.

Leblayn (2013, 70) mukaan monissa tutkimuksissa on todettu, että yleisin vieraan kielen taitojen itsearviointiin liittyvä epätarkkuus on yliarviointi. Omassa aineistossani opettajien vastauksista heijastui kuitenkin selvästi enemmän käsitys oppilaiden liiallisesta kriittisyydestä itsensä arvioimisessa kuin omien taitojen yliarvioiminen. Tutkimusten mukaan aliarviointi saattaa johtua esimerkiksi siitä, ettei oppilas halua menettää kasvojaan luokkatovereiden silmissä, jos opettajan tekemä arvio onkin huonompi kuin oma itsearviointi (esim. Brown & Harris 2013, Perclova 2006, ks. myös Huhta 2003, 31, Leblay 2013, 70). On myös huomattu, että joillakin oppijoilla on – ilmeisesti tietyistä persoonallisuuden piirteistä johtuen – taipumusta systemaattiseen omien taitojen aliarviointiin (esim. Ferguson 1978, Holec 1979, Leblayn 2013, 71 mukaan). Tuloksissani esitettyjen esimerkkien kohdalla voidaan pohtia myös sitä, ovatko itsearvioinnissa käytetyt keinot ja materiaalit olleet tarkoituksenmukaisia tai onko itsearviointia opetettu ja harjoiteltu tarpeeksi, jos oppilaiden arviot itsestään ovat turhan kriittisiä (ks. Huhta 2003, 32, Pedder & James 2012, 35-36).

Itsearviointi vuorovaikutuksena. Tuloksissani tuotiin esiin myös opettajien käsitys itsearvioinnista vuorovaikutuksena, ja monet tutkijat pitävätkin itsearvioinnissa tärkeänä sen mahdollisuutta lisätä dialogisuutta oppilaan ja opettajan välillä (Leblay 2013, 40-53, ks. myös Huhta 2003, Hänninen 1994, 61-63, Kolu 1999, 13). Myös Viita-Leskelän (2000) tutkimuksessa ilmeni opettajien tapa keskustella itsearvioinnista oppilaiden kanssa. Aikaisemmissa pro gradu -tutkielmissa tuli esiin, että osa opettajista mieltää itsearvioinnin tarkoittavan vain oppilaan omaa metakognitiivista pohdintaa, kun taas toiset korostavat itsearvioinnin vuorovaikutuksellista ulottuvuutta (Kuittinen & Viita 2009, Rasanen 2001). Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan ”suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta” (POPS 2014, 47). Omassa tutkimuksessani ajatus vuorovaikutuksesta tuli esiin tilanteissa, joissa opettaja kommentoi oppilaan tekemää itsearviointia tai opettajan tekemää arviointia verrattiin

oppilaan itsearviointiin. Vuorovaikutukseen lähtökohtana oli lähes poikkeuksetta opettajan ja oppilaan erilainen käsitys itsearvioinnin tuloksesta. Opettajat kokivat, että etenkin alakouluikäiset tarvitsevat itsearvioinnin lisäksi myös aikuisen antamaa palautetta. Omalla palautteellaan he pyrkivät sekä ohjaamaan oppilaan itsearviointia opettajan mielestä realistisempaan suuntaan että tukemaan oppilaiden itseluottamusta osaamisensa suhteen. Tuloksista on nähtävissä selkeästi myös käsitys siitä, että opettajan arvio on jotenkin luotettavampi kuin oppilaan, ja opettajan tehtävänä on siis oppilaan ohjaaminen siihen, että hän ymmärtäisi paremmin osaamisensa tason (ks. myös Lepistö 2008).

Kuittisen ja Viidan (2009) haastattelemien opettajien käsityksissä ilmenee erilaisia näkemyksiä siitä, tuleeko opettajan ylipäätään kommentoida oppilaan tekemää itsearviointia vai ei. Omien tulosteni perustella opettajat kuitenkin tuntuivat pitävän itsestäänselvyytenä sitä, että opettaja kommentoi oppilaiden itsearviointeja tai antaa niiden rinnalle oman arvionsa samoista asioista. Tämä itsestäänselvyyden ajatus toistuu myös Huhdan (2003) kuvaillessa suomalaisissa alakouluissa toteutettavaa itsearviointia – tosin vielä 2000-luvun alussa oman itsearvioinnin vertaamista opettajan arviointiin pidettiin edistysaskeleena siihen, että ainoa arviointi tulee opettajalta. Luukan ym. (2008, 135) tutkimuksen mukaan kielten opetuksessa yläkouluikäisistä 27% sai opettajan palautetta tekemästään itsearvioinnista. Oman aineistoni perusteella palaute ei kuitenkaan kohdistu esimerkiksi tunteiden tai ajatusprosessien itsearviointiin, vaan pääosin osaamisen tasoon ja työskentelyyn. Dixon ym. (2011) huomasivat, että opettajan käsitys omasta roolistaan vaikutti voimakkaasti siihen, miten palautteenantoprosessi ymmärrettiin ja toteutettiin.

On oleellista pohtia, mistä opettajien epäilyt itsearvioinnin luotettavuudesta tai realismisuudesta kumpuaa, sillä tutkittuun tietoon tämä käsitys ei pohjaa. Aikaisempien tutkimusten perusteella ollaan nimittäin yhtä mieltä siitä, että itsearvioinnin ja ulkoisen arvioinnin välistä luotettavuutta voidaan pitää hyvänä eli arvioinnit vastaavat pääosin toisiaan, kunhan oppijat ovat saaneet tarpeeksi itsearviointikokemusta ja harjoitelleet sitä (esim. Alanen ja Kajander 2011, 69,

Harris 1997, Leblay 2013, 56–71, Tan Heng Kiat 2012, ks. luku 2.3). Myös alakouluikäisten on todettu kykenevän arvioimaan itseään luotettavasti (esim. Brown & Harris 2013, Harris 1997, Kasanen 2003, 58–59). Itsearviointitulosten vertaaminen opettajan arvioon on sen luotettavuuden epäilyn lisäksi ristiriitaista siinäkin mielessä, että monien arvioinnin kohteiden todettu olevan sellaisia, joista ei oikeastaan kukaan muu voi antaa tietoja, kuin toimija itse. Itsearvioinnin avulla päästään myös tarkastelemaan esimerkiksi sellaisia kielen prosessoinnin alueita, joita ei muuten voitaisi havainnoida kuin epäsuorasti. (Huhta 2003, ks. myös Butler & Lee 2010, Kasanen & Rätty 2002.) Vaikkapa halutessa tietää kuinka paljon aikaa jonkin asian tekeminen vaati, miten motivoitunut henkilö on tai kuinka hän koki edistyneensä, on oppilas itse ainoa pätevä informantti. Opettajat monesti luulevat voivansa tietää tällaisia asioita kuulematta oppilaita itseään. (Race ym. 2005, 144–148, ks. myös Huhta 2003, 8.)

Itsearvioinnin onnistuminen ja haasteet. Oppilaan itsearvioinnin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä ja haasteista nousi tutkimuksessani esiin vahvasti jo edellä mainittu oppilaan iän vaikutus itsearvioinnin realistisuuteen. Selvästi esiin nousi myös epäily siitä, ovatko alakouluikäiset ylipäättään tarpeeksi kypsiä refleктоimaan itseään ja toimintaansa. Samaa pohtivat opettajat myös esimerkiksi Brownin ja Harrisin (2013) tutkimuksessa. Vaikka realistista itsearviointia pidetään haastavana nimenomaan alakouluikäisten kanssa, tulisi esimerkiksi Lepistö (2008) tutkimien opettajien mielestä itsearviointi kuitenkin aloittaa heti alakoulun alusta tai viimeistään kolmannella luokalla. Samoin omassa tutkimuksessani kaikki opettajat kokivat, että itsearviointia kannattaa kuitenkin tehdä myös alakouluikäisten kanssa (ks. myös Brown & Harris 2013, Harris 1997, 18).

Lisäksi tuloksissani nousi esiin tottumuksen ja harjoittelun merkitys onnistuneen itsearvioinnin toteutuksessa, ja yhtenä itsearvioinnin haasteiden aiheuttajana pidettiinkin juuri tottumuksen puutetta. Opettajien on huomattu tiedostavan harjoittelun merkitys myös aikaisemmassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Kuitisen ja Viidan (2009, 54) pro gradu -tutkielman tulosten mukaan opettajat näkivät oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyvän vähitellen, jolloin opettajan antaman ohjauksen tarve pikkuhiljaa vähenee. Toisaalta osa kyseisen tutkimuksen

opettajista oli sitä mieltä, ettei itsearviointi vaadi mitään erillisiä taitoja, eikä täten myöskään harjoittelua. Omassa tutkimuksessani kukaan opettajista ei ollut varsinaisesti opettanut oppilaille itsearviointia (sen tavoitteita, merkitystä tai onnistumiseen vaikuttavia seikkoja jne.), mutta osa opettajista oli keskustellut aiheesta oppilaiden kysyessä sen tarkoitusta. Tällaiset keskustelut tulivat ilmi myös Lepistön (2008) pro gradu -tutkielmassa. Luukka ym. (2008, 135) huomasivat tutkimuksessaan, ettei arvioinnin tavoitteista ja sen periaatteista välttämättä yläkou-lussakaan keskustella tarpeeksi.

Tutkimuksessani tuli esiin myös tarkoituksenmukaisten itsearviointikysymysten muotoilu ja etenkin sen haastavuus (ks. myös Lepistö 2008). Itsearvioinnissa käytettyjen kysymysten merkitys onkin Leblayn (2013, 59) mukaan todettu monissa tutkimuksissa. Opettajilla oli tutkimukseni mukaan vahva käsitys siitä, että itsearviointitehtävät on suhteutettava lapsen iän ja taitotason mukaan. Monissa muissakin opettajien käsityksiä tarkastelleissa tutkimuksissa nostetaan esiin itsearvioinnissa käytettyjen kysymysten ikäryhmäkohtainen tarkoituksenmukaisuus (esim. Leblay 2013, Lepistö 2008, Tan Heng Kiat 2012). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan itsearvioinnin muuttuminen analyttisemmäksi oppilaiden kasvaessa (POPS 2014, 49). Tutkimuksessani koettiin tärkeänä, varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla, että itsearviointikysymykset olisivat mahdollisimman yksinkertaisia ja konkreettisia. Myös Harrisin (1997, 18) mukaan nuoremmat oppilaat tarvitsevat vielä tarkasti ohjattuja kyselylomakkeita ja yksinkertaisia arviointiasteikoita. Näistä ajatuksista heijastuu kuitenkin hyvin tavoite saada joitain ”mitattavaa” tietoa, joka kertoo osaltaan itsearvioinnin ulkoapäin ohjautuvasta käytöstä (ks. esim. Pedder & James 2012). Kun otetaan lisäksi huomioon Alasen ja Kajanderin (2011, 69) ajatus siitä, että itsearviointilomakkeiden tarkoitus on ohjata ja helpottaa oppijoita vain alkuvaiheessa, voidaan miettiä, kuinka paljon heidän oma pohdintansa saa tilaa, jos itsearviointi käsitetään lähinnä itsearviointikaavakkeiksi ja kysymyslistoiksi.

Oppilaiden suuret erot sekä itsearviointitaidoissa että asenteissa tulivat esiin jokaisen haastateltavani kohdalla, ja näiden erojen koettiin olevan yksi it-

searviointin käytön haastavista tekijöistä. Käsitys lasten yksilöllisten erojen vaikutuksista itsearviointin toteuttamisessa näkyy myös Kuittisen ja Viidan (2009) pro gradu -tutkielmassa. Tuloksissani tuli esille ajatus siitä, että itsearviointia on hyötyä vain paremmin menestyville ja motivoituneille oppilaille, ja että kielestä kiinnostumattomilla oppilailla voi olla myös välinpitämättömämpi asenne itsearviointia kohtaan (ks. Brown & Harris 2013). Tutkimuksissa on noussut esiin joidenkin opettajien käsitys, että jos oppilaalla itsellään ei ole motivaatiota kehittyä, on itsearviointin toteuttaminenkin merkityksetöntä (Rasanen 2001). Omassa tutkimuksessani opettajan tehtäväksi nähtiin itsearviointin muokkaaminen sellaiseksi, että se soveltuu jokaiselle oppilaalle (ks. myös Boud 1995, 30-35, Perclova 2006, 35). Huomionarvoista on erään opettajan pohdinta itsearviointikykyjen luontaisuudesta, ja pohdinnasta tulkittavissa oleva epäily siitä, ovatko kaikki oppilaat edes kykeneviä refleктоimaan omaa toimintaansa. Kun jotakin taitoa pidetään luontaisena vain osalle ihmistä, voidaan taustalla nähdä käsitys siitä, että esimerkiksi itsereflektioidot ovat jollain tavalla synnynnäisiä tai jopa pysyviä piirteitä ihmisessä (vrt. Kasanen 2003). Myös edellä tarkasteltu materiaalien tarkoituksenmukaisuuden tärkeys tuli esiin pohdittaessa heikompien oppilaiden itsearviointin mielekkyyttä, jos jokaisen kohdan vastaukseksi tulee "en osaa". Voidaan kuitenkin pohtia, olisivatko tällaisessa tilanteessa tarkemmin mietityt ja eri taitotasoilla olevia oppilaita palvelevat kysymykset olleet ratkaisu opettajan kuvailemaan ongelmaan.

9.1.2 Itsearviointin toteutus

Tutkimustulosteni mukaan oppilaan itsearviointia toteutettiin vähintään jokaisen oppikirjan jakson päätteeksi ja usein myös kokeiden yhteydessä. Myös Lepistö (2008) pro gradu -tutkielman tuloksista ilmenee, että itsearviointeja teetetään useimmiten kokeeseen valmistautuessa. Tämän taustalla vaikuttaa todennäköisesti se, että materiaalina käytetään lähes ainoastaan oppikirjojen itsearviointitehtäviä, jotka sijoittuvat usein kertaustehtävien yhteyteen. Luukan ym. (2008) tutkimushankkeen tulosten mukaan yhdeksäsluokkalaisten kieltenopetta-

jista lähes kaikki kertoivat käyttävänsä itsearviointia usein tai joskus (tosin oppilaista vain 65 % raportoi yleisyyden samalla tavalla). Luonuansuun (2003) tutkimista opettajista puolestaan lähes kaikki käyttivät itsearviointia 1-2 kertaa vuodessa arviointikeskustelujen tai todistuksen annon yhteydessä. Arviointikeskustelut nousivat esiin myös omassa tutkimuksessani.

Oppilaan itsearvioinnin tuloksia hyödynnettiin tutkimukseni perusteella pääosin yksilökohtaisiin, kehittäviin tavoitteisiin, joko oppilaan tai opettajan. Itsearvioinnin tuloksia ei käytetty varsinaiseen tiedontuotantoon tai tilivelvollisuuteen liittyviin tavoitteisiin ollenkaan, ellei näihin lasketa oppilaan mielipiteen kysymistä omasta numerostaan. (ks. Brown & Harris 2013, Huusko 2008.) Itsearviointien tuloksia mainittiin hyödynnettävän myös kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tukemiseen (ks. myös Lepistö 2008, Kuittinen & Viita 2009). Osa haastateltavistani pohti sitä, että jatkossa itsearvioinnin tuloksia voisi hyödyntää enemmänkin.

Tutkimustuloksistani selviää, että opettajat käyttivät oppilaan itsearvioinnissa lähinnä pelkästään oppikirjojen materiaaleja. Itsearvioinnin apuna käytetyistä tehtävätyypeistä opettajat toivat esiin eniten tilanneväittämiä ja -kuvauksia sekä opetukseen integroiduista tehtävistä osaamisen tarkastamiseen tähtääviä harjoitustehtäviä (ks. Huhta 2003, Luoma 2013, luku 3.3). Itsearvioinnin toteutus voidaan Huuskon (2008, 132–133) mukaan jakaa joko toiminnan arvottamiseen tai sen kuvailuun, joista vain ensimmäiseen liittyy arvon esiintuominen. Omien tulosteni perusteella oppilaan itsearvioinnissa oli nähtävissä sekä toiminnan kuvailua että sen arvottamista, kuvailun painottuessa jonkin verran.

Itsearviointi kohdistui tulosteni mukaan eniten oppilaan työskentelyyn, mutta myös osaamiseen (eli kielitaitoon), motivaatioon ja asenteisiin. Samankaltaisia tuloksia itsearvioinnin kohteista on saatu myös muissa suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa: Rasasen (2001) tutkimat opettajat painottivat itsearvioinnissa lähinnä osaamisen tasoa, mutta myös käyttäytymistä, työskentelytaitoja sekä vastuun ottamista arvioitiin. Luonuansuun (2003) tutkimuksessa kohteista esiin nousi oppimisen, tehokkuuden, käyttäytymisen sekä tunnetilojen itsearvi-

ointi. Alkuopetuksen opettajat kertoivat itsearviointia toteutettavan käyttäytymisen, työskentelyn ja oppimisen arvioinnissa (Kuittinen & Viita 2009). Itsearvioinnin kohteet olivat siis kaikissa tutkimuksissa samankaltaisia, ainoastaan painotukset vaihtelivat.

Esiin nousi vahvasti se, että kirjojen materiaalit ovat hyvin olennaisessa osassa itsearvioinnin toteutuksessa, eikä sitä välttämättä tehtäisi ollenkaan ilman valmiita kirjoissa olevia tehtäviä. Eurooppalainen kielisalkku ei ollut käytössä kenelläkään opettajista, ja suhtautuminen siihen oli vaihtelevaa. Eurooppalaisen viitekehyksen ollessa kuitenkin pohjana myös POPS:n kieltenopetusta käsitteleville osille, on erikoista, että sen merkitys jäi tutkimuksessani näin vähäiseksi. Kieltenopettajien tukeutuminen oppimateriaalien itsearviointitehtäviin käy selvästi ilmi myös Lepistön (2008) pro gradu -tutkielmassa. Samoin Alanen ja Kajander (2011, 79) huomioivat, että reflektion systemaattiseen toteuttamiseen tarkoitetun viitekehyksen ja konkreettisten resurssien puute opetussuunnitelmista johtaa tilanteeseen, jossa itsearviointi jää usein opettajan omien valintojen ja oppimateriaalien varaan.

Tämän lisäksi Lepistön (2008) tekemästä kielten oppikirjojen itsearviointitehtävien analyysistä käy ilmi, etteivät materiaalit välttämättä ole kovinkaan tarkoituksenmukaisia: esimerkiksi tuntikäyttämiseen liittyvät teemat nousevat liikaa esille, eikä tehtävissä onnistuta aina keskittymään kielenoppimisen kannalta oleellisiin asioihin. Tarnanen ym. (2007) huomioivat miten oppikirjat ja niihin liittyvät arviointitehtävät määrittelevät osaltaan kielitaidon olemusta ja sitä, mikä siinä on tärkeää (ks. myös Pitkänen-Huhta 2003, Virta 1999). Omassa tutkimuksessani esimerkkinä tästä voidaan nostaa esiin opettajien kuvailemat itsearviointitehtävissä esiintyvät lauseet, kuten "kuuntelen tunnilla muiden vastauksia" tai "ryhdyn ripeästi töihin". Edellä mainitun perustella nämä lauseet siis viestivät siitä, että tunnilla kuunteleminen ja ripeä töihin ryhtyminen ovat sellaisia asioita, jotka ovat olennaisia kielitaidon kehittymisen kannalta. Jos edes materiaaleissa, joita pääosin käytetään, ei onnistuta keskittymään olennaisiin asioihin, ei itsearvioinnillakaan tällöin välttämättä pystytä edistämään sille asetettuja tavoitteita kovinkaan hyvin.

9.1.3 Oppilaan itsearviointi opettajan työn kannalta

Tulosteni perusteella opettajat kokivat oppilaan itsearvioinnin vaikuttavan monin tavoin myös heidän omaan työhönsä ja näkivät sillä olevan erinäisiä hyötyjä myös opettajan oman työn kannalta. Kukaan haastatelluistani ei ollut varsinaisesti saanut koulutusta juuri oppilaan itsearvioinnista, eikä sellaista myöskään kaivattu lisää. Myöskään Lepistön (2008) pro gradu -tutkielman tai Al-Nouhin ym. (2014) haastattelututkimuksen mukaan suurin osa opettajista ei ollut saanut minkäänlaista itsearviointiin liittyvää koulutusta tai ohjausta. Lepistön (2008) tutkimista opettajista vain kolmen opinnoissakaan oli käsitelty itsearviointia olenkaan. Opettajien kokema itsearviointiin ja vaihtoehtoiseen arviointiin liittyvän lisäkoulutuksen tarve nousi esiin Al-Nouhin ym. (2014) ja Chanin (2008) tutkimuksissa, ja Lepistön (2008) tutkittavista noin puolet oli sitä mieltä, että lisäkoulutus voisi olla tarpeen.

Tutkimukseni mukaan opettajan rooli oppilaan itsearvioinnissa oli itsearvioinnin organisointi ja ohjaaminen, sen muodon ja yleisyyden määrittäminen, tarkoituksenmukaisen materiaalin tarjoaminen sekä myös tavoitteiden asettaminen ja palautteen antamien itsearvioinnista. Palautteen antamista tarkastelin edellä yksityiskohtaisemmin siitä näkökulmasta, että opettajat näkevät itsearviointien kommentoinnin vuorovaikutuksena. Opettajien suorissa vastauksissa roolistaan he toivat esiin ensisijaisesti ohjaamiseen ja organisointiin liittyvän roolin. Myös kaikissa muissa tarkastelemissani pro gradu -tutkimuksissa opettajan rooliksi oppilaan itsearvioinnissa koettiin enimmäkseen ohjaaminen ja mahdollistaminen (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008, Luonuansuu 2003, Martikainen & Savolainen 1995, Yli-Penttilä 2006). Opettajan toiminnan merkittävän roolin oppilaan itsearviointitaitojen kehittymisessä ovat havainneet muutkin tutkijat (esim. K. Mäkinen 1998). Halisen (1995, 103) mukaan opettajan käytös on jopa tärkein vaikuttaja oppilaan itsearvioinnin onnistuneessa toteutumisessa. Tutkimuksesani esiin nousi myös opettajan tehtävä myönteisen asenteen välittäjänä. Oppijan asenteella onkin todettu olevan ratkaiseva merkitys itsearvioinnin onnistumisen kannalta (esim. Leblay 2013, 71).

Huomionarvoista on, että vaikka omien tavoitteiden asettamista pidetään olennaisena itsearvioinnin kulmakivenä (ks. luku 2.3), jäi tavoitteiden ja arviointikriteerien muodostaminen tai valitseminen tutkimuksessani täysin opettajan tehtäväksi. Myös aikaisemmista opettajien itsearviointikäsitteistä käsiteltyistä tutkimuksista Bullockin (2011) tutkimus on ainoa, jossa oppilaan oma tavoitteenasettelu edes tuodaan esiin. Sekä muiden luvussa 5.4 käsittelemieni tutkimusten että omien tulosteni perusteella näyttää siis siltä, että oppilaan itsearviointia toteutetaan edelleen ulkopuolelta tulevien kriteerien ja tavoitteiden saavuttamisen arviointina. Toki sellaisessakin toiminnassa oppilas arvioi itse itseään, mutta itsearvioinnin syvemmät periaatteet jäävät monilta osin saavuttamatta (esim. Huusko 2008, Panadero ym. 2014, ks. myös Huhta 2003, Pedder & James 2012).

Opettajat näyttävät tutkimusten mukaan tavoitteenasettelun lisäksi muutenkin välttelevän oppilaiden osallistamista arviointiin liittyviin asioihin (Dam 2011, 43-45). Esimerkiksi Mithaug (2007, 131) on selvittänyt, että jopa yliopistotasolla opettajat ovat selvästi haluttomia antamaan opiskelijoille päätösvaltaa oppimistavoitteisiinsa. Tätä selitetään sillä, että kun opettaja on vastuussa ainakin tärkeimmistä päätöksistä, on hänen helpompi suunnitella, kontrolloida ja ennustaa toimintaansa. Voidaan ajatella, kuten Mithaugkin (2007, 132) toteaa, että jos opettajien lähestymistapa oppilaita kohtaan on alun perinkin opettajakeskeinen, on hän voimaantuneempi silloin, kun saa olla kontrollissa kaikkien ohjeistusten ja valintojen suhteen. Omassa tutkimuksessani opettajien käsitykset omasta roolistaan oppilaan itsearvioinnissa eivät siis pitäneet sisällään opettajan ja oppilaan roolin muuttumista tai oppilaan aktiivisempaa roolia esimerkiksi tavoitteiden asettelussa tai arviointikriteereiden muodostumisessa.

Oppilaan itsearvioinnin hyötyihin liittyen tuloksissani näkyy selkeästi joukko suoraan opettajan työhön liittyviä hyötyjä, jotka linkittyivät opetuksen kehittämiseen, oppilaantuntemuksen lisääntymiseen ja summatiiviseen arviointiin. *Opetuksen kehittämiseen* liittyi itsearvioinnin kautta saatu tieto oppilaiden oppimisesta ja mahdollisista ongelmista, minkä kautta opettajalla oli mahdollisuus arvioida omaa työtään ja suunnata opetustaan tarkoituksenmukaisempaan

suuntaan. Samankaltainen kokemus siitä, että itsearviointista on hyötyä opettajan omien työskentelytapojen tarkkailussa ja opettajan ammatillisessa kehittämisessä, näkyy myös muissa pro gradu -tutkielmissa (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008). Oppilaiden ongelmien huomaaminen ja korjaaminen nähtiin hyötynä myös Panaderon ym. (2014) tutkimuksessa, itsearvioinnin antama mahdollisuus tarkemmin kohdistettuun opetukseen ilmeni puolestaan Brownin ja Harrisin (2013) tutkimustuloksissa (ks. myös Koppinen ym. 1994, 17, Pedder & James 2012). Myös Youngin ja Jackmanin (2014) tutkimuksessa formatiivisen arvioinnin päämääränä nähtiin olevan oppilaiden ymmärryksen varmistaminen sekä mahdollisuus auttaa väärin käsitysten korjaamisessa (ks. myös Chan 2008). Lisäksi oppilasarvioinnin tärkeys opettajan oman itsearvioinnin ja reflektion välineenä tuodaan esiin Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Arvioinnilla saadun tiedon todetaan auttavan opettajaa suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. (POPS 2014, 47.)

Itsearvioinnin koettiin lisänneen myös yleistä *oppilaantuntemusta*, joka varsinkin kieltenopettajilla saattaa jäädä heikoksi vähäisten viikkotuntien takia. Itsearvioinnin käytön vaikutus oppilaantuntemuksen lisääntymiseen on huomattu pro gradu -tutkielmien (esim. Lepistö 2008, Luonuansuu 2003) lisäksi myös muissa aiemmissä tutkimuksissa. Al-Nouhin ym. (2014) tutkimuksessa useimmat opettajat kokivat, että itsearviointi muun muassa auttaa hitaampien oppilaiden löytämisessä. Myös tietoisuus oppilaiden käytöksestä, iloista ja ongelmista voi lisääntyä (esim. Eloranta 2000). Esimerkiksi Butlerin ja Leen (2010) mukaan opettajien on itsearviointien kautta mahdollista saada oppilaiden tunteista sellaista tietoa, jota ei muiden arviointimenetelmien kautta voi saada (ks. myös Huhta 2003, 29-30). Opettaja siis pääsee itsearvioinnin avulla tarkastelemaan mitä oppilaiden päällä tapahtuu (Lepistö 2008, ks. myös Kolu 1999, 13). Myös omassa tutkimuksessani tuli esiin oppilaiden tunteista saadun tiedon kokeminen tärkeäksi opetuksen suuntaamisessa ja oppilaiden itseluottamuksen tukemisessa. Aiemmissä suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa itsetuntoon liittyvät seikat korostuivat kaikkein eniten esi- ja alkuopetuksen opettajien käsityksissä itsearviointista (Kuittinen & Viita 2009, Luonuansuu 2003).

Opettajien mukaan itsearviointi voi toimia apuna myös *summatiivista arviointia* tehdessä, vaikkei sitä tutkimuksessani hyödynnettykään suoraan arvosanan muodostumisessa. Oppilaan tekemä itsearviointi nähtiin kuitenkin työkaluna opettajan pohtiessa annettavaa arvosanaa, etenkin sellaisessa tilanteessa, jossa oppilaan arvio poikkeaa kovin opettajan arvioista. Myös Viita-Leskelän (2000) tutkimuksessa tulee esiin opettajien tapa keskustella oppilaiden kanssa itsearvioinneista ja arvosanojen perusteista, mutta opettaja oli kuitenkin se, joka päättää lopullisen arvosanan. Luukan ym. (2008, 126) tutkimustuloksista voidaan päätellä, että vaikka oppilaat tekevät arviointia jossakin määrin, ei itsearvioinnilla tai vertaisarvioinnilla ole yläkoulussakaan juurikaan merkitystä arvosanoja annettaessa. Näin oli myös oman tutkimukseni kohdalla.

Tutkimuksessani opettajat kertoivat oppilaan itsearvioinnin jonkin verran lisäävän opettajan *työmäärää*, mutta siitä huolimatta he kokivat itsearvioinnin olevan toteuttamisen arvoista. Opettajan työmäärän lisääntyminen tai sen pelko tulee esiin myös lähes kaikissa muissa tarkastelemissani opettajien itsearviointikäsitteitä kuvaavissa tutkimuksissa sekä suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa (Kuittinen & Viita 2009, Lepistö 2008, Luonuansuu 2003, Martikainen & Savolainen 1995). Luonuansuun pro gradu -tutkielmassa (2003) nousee esiin myös omassa tutkimuksessani korostunut seikka, että työläydestä ja muista haasteista huolimatta opettajat pitivät itsearvioinnin toteuttamista tärkeänä ja mielekkäänä (ks. myös Al-Nouh ym. 2014). Ainoastaan liikunnanopettajien kohdalla oli nähtävissä poikkeus: vain kymmenesosa piti itsearviointia työläänä tai erittäin työläänä (Yli-Penttilä 2006). Bullockin (2011) tutkimukseen mukaan opettajat kokivat itsearviointiin käytetyn ajan olevan pois opettamisesta.

Näistä poiketen joissain tutkimuksissa oppilaan itsearviointi on nähty myös opettajan työkuormaa ja kommentointivastuuta helpottavana tekijänä (Butler & Lee 2010, 8, vrt. Atjonen 2007, 84). Kuten edellä tuotiin esiin, myös omassa tutkimuksessani opettajat näkivät oppilaan itsearvioinnissa paljon opettajan työtä helpottavia tekijöitä, mutta varsinaista työmäärää sen ei nähty keventävän. Eräs huomionarvoinen tutkimustuloksistani kuvastuva käsitys on se, että on lähes täysin opettajan päätettävissä, miten itsearviointia toteutetaan vai toteutetaanko

ollenkaan. Tämä on nähtävissä useissa ajatuksissa ja sanavalinnoissa, joilla opettajat kuvailivat itsearviointin vaikutusta opettajan työmäärään. Itsearviointia kuvailtiin esimerkiksi jonain ”ylimääräisenä”, ja useissa kohdissa oli tulkittavissa sellainen ajatus, että opettaja voi (arviointikeskusteluja lukuun ottamatta) hyvin itsenäisesti päättää kuinka paljon ja millaisilla tavoilla käyttää itsearviointia opetuksensa osana (ks. myös Rasku-Puttonen 2007, 10).

9.2 Johtopäätökset

Tutkimukseni kohteena ovat kielten opettajat ja heidän käsityksensä. Johtuen aikaisemman tutkimuksen vähyydestä tässä kontekstissa ja monien itsearviointin ulottuvuuksien yleisestä luonteesta, toin tulosten tarkastelussa esiin sekä kielenoppimiseen liittyviä että yleisesti itsearviointia tai arviointikäsitteitä käsitteleviä tutkimuksia. Johtopäätöksissä kielen opetuksen konteksti jää vähemmälle huomiolle, ja keskityn pohtimaan itsearviointin pinnallisuutta, ristiriitoja ja muutosta yleisemmästä näkökulmasta, tosin kielenoppimistakaan täysin unohtamatta.

Kuten työni teoriaosuudessa tuon esiin, on itsearviointin käytön aikaisemmassa tutkimuksessa todettu edistävän mm. oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä, motivaatiota, oma-aloitteisuutta sekä oppimistulosten paranevista. Tärkeimpänä on kuitenkin nähty vaikutus oppilaan itseohjautuvuuden kehittymiseen ja oman oppimisen omistajuuden lisääntymiseen. Itsearviointitaitojen kehittyminen on myös määritelty yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi sekä opetussuunnitelmien perusteissa että perusopetuslaissa. (ks. luku 2.2.) Täten on siis ensiarvoisen tärkeää, että opettajat huomioivat itsearviointin tärkeyden ja toteuttavat sitä keinoilla, jotka voivat edistää näitä edellä mainittuja seikkoja. Tutkimuksessani kuitenkin selvisi, että itsearviointin käytännöt ovat usein pinnallisia ja opettajien käsitykset sisältävät paljon ristiriitaisuuksia.

Tulosteni mukaan opettajat käyttivät oppilaan itsearviointia alakoulun englannin opetuksessa jonkin verran ja heidän asenteensa itsearviointia kohtaan oli

positiivinen. Itsearviointista koettiin olevan paljon erilaisia hyötyjä sekä oppilaan oppimisen että opettajan työn kannalta, ja se nähtiin myös eräänlaisena vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaan välillä. Sitä ei kuitenkaan varsinaisesti hyödynnetty mihinkään, esimerkiksi arvosanoja annettaessa. Opettajien käsitysten mukaan itsearvioinnin onnistumiseen vaikuttivat muun muassa oppilaan ikä, ulkopuolinen palaute, tottumus ja harjoittelu, tarkoituksenmukaiset materiaalit ja menetelmät sekä oppilaiden väliset yksilölliset erot. Aiempien tutkimusten tapaan esiin nousi myös se, että opettajat epäilevät oppilaan itsearvioinnin luotettavuutta ja pohtivat ovatko alakouluikäiset edes kykeneviä validilla tavalla arvioimaan itseään. Opettajan roolina itsearvioinnissa nähtiin lähinnä ohjaaminen, kannustaminen ja organisoiminen sekä tarkoituksenmukaisen materiaalin tarjoaminen. Opettaja oli myös se, joka asetti tavoitteet sekä oppimiselle että arvioinnille.

Avaan seuraavaksi tarkemmin ensin itsearvioinnin käytäntöjen pinnallisuutta ja sen jälkeen ristiriitoja opettajien käsitysten ja toiminnan välillä. Lopuksi pohdin vielä sekä opettajien käsitysten että käytännön arviointikulttuurin muuttamiseen liittyviä näkökulmia.

9.2.1 Itsearvioinnin käytäntöjen pinnallisuus

Kuten aiemmin todettiin, voidaan itsearviointia käyttää työkaluna, jolla pyritään tietyissä tilanteissa tiettyyn tulokseen, tai vaihtoehtoisesti se voidaan nähdä luonnollisena osana koko oppimisprosessia. Sekä oman tutkimukseni perusteella että muiden itsearvioinnin toteutuksesta tehtyjen tutkimusten valossa näyttää kuitenkin siltä, että itsearviointia ei nähdä luonnollisena oppimisprosessin osana vaan sitä toteutetaan edelleen suhteellisen pinnallisilla ja mekaanisilla tavoilla. Omista tuloksistani on havaittavissa Dixonin ym. (2011) tutkimuksessa löydetyn *pragmaatikkojen* ryhmän ajattelu: itsearvioinnin logiikka ja hyödyt kyllä ymmärrettiin, mutta sen mahdollisuuksia ei juurikaan edistetty. Panaderon ym. (2014) mukaan monet aiemmat tutkimukset viittaavat siihen, että usein opettajien käsitys itsearvioinnin tarkoituksenmukaisesta toteutuksesta on painottunut instru-

mentaaliseen, tekniseen lähestymistapaan, jossa itsearviointin varsinaiset hyödyt oppimisessa jätetään huomioimatta. Samankaltainen kuva piirtyy myös sekä tarkastelemistani muista tutkimuksista että omista tutkimustuloksistani - itsearviointi näyttää siis jäävän toteutukseltaan usein irrallisen työkalun tasolle (vrt. Pedder & James 2013, 35-36).

Tämä näkyy ehkä parhaiten opettajien käsityksissä roolistaan oppilaan itsearvioinnissa eli siinä, miten opettaja on edelleen se, joka organisoinnin lisäksi määrittelee arvioinnin tavoitteet, kriteerit ja muodot. Aikaisemmin esittelemäni tutkimustiedon valossa on selvää, että saavuttaaksemme arvioinnin osalta oppimiselle ylhäältäpäin asetetut päämäärät, tulisi oppilaiden olla aidosti mukana myös tavoitteiden asettelussa. Oppilaan itseohjautuvuutta tukevia käytäntöjä ei tällöin tulisi ottaa käyttöön erillisenä työkaluna vasta oppimisen tuloksia tarkastellessa. (esim. Black ym. 2003, K. Mäkinen 2000, Perclova 2006, luku 2.3.) Tähän ulottuvuuteen liittyy vahvasti opettajan ja oppilaan suhde, opettajan käyttämä pedagoginen valta, ja oppimisprosessin järjestäminen käytännössä.

Lisäksi opettajan roolin perinteisyys ja itsearvioinnin pinnallinen käsittäminen näkyy epäilyksenä itsearvioinnin luotettavuudesta ja oppilaiden itsearviointikyvyistä. Kuten tuloksia tarkastellessani toin esiin, ei itsearvioinnin luotettavuuden perustavanlaatuihin epäilyihin ole ainakaan tutkimustietoon pohjaavaa syytä. Opettajan perinteinen rooli näkyy myös luotettavuuteen liittyvässä käsityksessä siitä, että opettajan tekemä arvio on oikeampi tai validimpi kuin oppilaan itsearviointi, ja opettajan tehtävä on jopa korjata oppilaiden itsearviointeja, tai ainakin ohjata niitä opettajan tekemän arvion suuntaan. On ristiriitaista, kuten esimerkiksi Leblay (2012, 46) tuo esiin, että opettajan kuitenkin uskotaan pääosin pystyvän tekemään tarkkoja arvioita oppijan kielitaidosta huolimatta siitä, onko hänellä minkäänlaista koulutusta kielitaidon arviointiin. Opettajankaan tekemä arviointi ei siis välttämättä kerro luotettavasti oppilaan osaamisen tasosta.

Useiden tuloksissani esitettyjen esimerkkien kohdalla tässä oppilaan itsearvioinnin "korjaamisessa" on vaikeaa nähdä mitään huonoa, opettajahan yrittää auttaa oppilasta pois liiallisesta itsekriittisyydestä ja voi olla hyvinkin oikeassa osaamistason suhteen. Myös POPS määrittelee yhdeksi vieraan kielen opetuksen

tehtäväksi oppilaan luottamuksen vahvistamisen omia kykyjään kohtaan (POPS 2014), joten opettaja toimii siinäkin mielessä asiaankuuluvasti. Pitkällä tähtäimellä tällaisen toiminnan voi kuitenkin ajatella heikentävän lapsen uskoa omiin kykyihinsä itsensä arvioinnissa, jos toiminnalla kuitenkin annetaan ymmärtää, että ”oikean” osaamisen tason osaa kertoa vain opettaja. Kuten esimerkiksi Huusko (2008) painottaa, häviää itsearviointin tavoite toimijan omien arvojen esiin nostamisesta, jos ulkopuolisten arvostusten annetaan vaikuttaa siihen liikaa. Kun huomioidaan vielä ihmisten taipumus suunnata itsearviointia siihen suuntaan, mitä kuvitellaan muiden itsestä arvioivan, vahvistaa tällainen toiminta sellaista minäkuvaa, ettei olekaan osaamisesi asiantuntija, tai että itsearviointin tarkoitus onkin arvioida sitä, mitä luulet opettajan sinusta arvioivan (eli arvailla opettajan mielipiteitä) (ks. Keltikangas-Järvinen 1994, 71, Lianrui 1995, Perclova 2006, Xu 2012, 1399).

Vaikka opettajan antamaa palautetta voidaankin monilta kannoilta kritisoida, ovat monet tutkijat tuoneet esiin ulkopuolista tuen ja palautteen merkityksen itsearviointitaitojen kehittämisessä (esim. Atjonen 2007, Hongisto 2000, L. Mäkinen 1998, Luukka ym. 2008, ks. myös POPS 2014). Martikaisen ja Savolaisen (1995) alakouluikäisille toteuttamassa itsearviointikokeilussa todettiin, että ulkopuolisen tuen saaminen on jopa erittäin tärkeää itsearviointin päämäärien toteutumisen kannalta. Halinen (1995) puolestaan huomioi opettajan palautteen merkityksen olevan sitä tärkeämpää mitä nuoremista oppilaista on kyse. Näistä tutkimuksista ei kuitenkaan selviä se, mitä tällä palautteella tai tuella käytännössä tarkoitetaan. Omia tutkimustuloksiani tarkasteltaessa voidaan pohtia, ohjaako niissä kuvailtu palaute itsearviointitaitojen (tai ainakaan niissä tärkeän itseohjautuvuuden) kehittämisessä, jos se on lähinnä ohjaamista opettajan mielestä realistisen tai ”oikean” arvion tekemiseen (ks. Perclova 2006, vrt. Pedder & James 2012, myös Huhta 2003).

Tuen antamisella voitaisiin tarkoittaa myös itsearviointin systemaattista harjoittelua, mutta tulosteni mukaan itsearviointi koettiin opittavan sitä tekeillä, eikä sen tapoja tai sen merkitystä ollut varsinaisesti opetettu tai selitetty

oppilaille juurikaan. Tutkimuksessa ja kirjallisuudessa kuitenkin korostuu toistuvasti tämä pitkäjänteisen ja systemaattisen harjoittelun ja koulutuksen tärkeys itsearvioinnin onnistumisessa: oppilaiden ei voida odottaa oppivan itsearviointia noin vain, vaan heitä tulisi tukea ja ohjata itsearvioinnin harjoittelussa. (esim. Alanen & Kajander 2011, 69, Boud 1986, 27, Chan 2008, Lepistö 2008, Holopainen ym. 2001, 94, Tarnanen ym. 2007, 384.) On toki totta, että kaikenlainen itsearvioinnin tekeminen on myös sen jonkinasteista harjoittelua, mutta tutkimuksista piirtyvän kuvan mukaan tukemisella tarkoitetaan kuitenkin systemaattisempaa perehdyttämistä ja reflektioidoissa ohjaamista kuin mitä se tulosteni perusteella on.

Tutkimuksessani tuli esiin myös sellainen ajatus, että lapsen näkökulmasta oman koenumeron arvioiminen lisää itsearvioinnin konkreettisuutta. Voidaan kuitenkin pohtia, kuinka hyvin oppilas ylipäättään edes voi osata arvioida kohteessa suoriutumistaan numeerisesti. Ovatko oppilaiden käytössä tarkat kriteerit eri arvosanojen saavuttamiseen? Onko tällaista arviointia harjoiteltu? Ja ennen kaikkea, kuinka hyödyllistä tai varsinkaan konkreettista tietoa yksi numero voi (opettajankaan arviomana) antaa, etenkin kielenopetuksessa, johon kuuluu jo useita erilaisia osaamisen osa-alueita? (ks. esim. Atjonen 2007, 78.)

Yksi tekijä käytäntöjen pinnallisuudessa saattaa liittyä myös käytettyihin materiaaleihin. Kuten on todettu, jää oppilaan itsearviointi omassakin tutkimuksessani lähes kokonaan oppikirjojen materiaalien varaan, eivätkä materiaalit aina ole kovinkaan tarkoituksenmukaisia tai itsearvioinnin teorioiden mukaisia (Lepistö 2008, ks. myös Alanen & Kajander 2011). Se, että näin tärkeä osa oppimista jää joko kaupallisten toimijoiden tai yksittäisten innostuneiden opettajien vastuulle, voidaan nähdä jokseenkin huolestuttavana seikkana myös yhteiskunnalliselta kannalta. Oppikirjojen materiaalien ollessa myös hyvin kirjavia ja eritasoisia (ks. esim. Lepistö 2008), voidaan perustellusti pitää järkevänä johdonmukaisemman itsearviointiin ja reflektointiin liittyvän materiaalin sekä opettajien koulutuksen kehittämistä.

Lopuksi voidaan siis pohtia, onko oppijan itseohjautuvuuden ja oppimisen omistajuuden mahdollista kehittyä, jos tavoitteet ja arviointikriteerit tulevat jostain ulkopuolelta, tehtyjä itsearviointeja verrataan opettajan arvioon, oppimateriaalit eivät ole tarkoituksenmukaisia, eivätkä oppilaat välttämättä edes tiedä miksi itsearviointia tehdään ja miten se voisi parhaiten tukea omaa oppimista. Jos itsearviointi ei tuo mukanaan valinnanvapautta tai mahdollisuutta itseohjautuvuuteen, ei se myöskään tue sisäisen motivaation syntymistä (esim. Bullock 2011, 116, ks. myös Pedder & James 2012). Oppijakeskeinen arviointi on kuitenkin yksi tärkeimmistä elementeistä, kun ajatellaan toimivia ja tehokkaita käytäntöjä opettamisessa, kuten esimerkiksi Hall ja Burke (2004) toteavat tutkimusten osoittaneen. Näin ollen on ristiriitaista, ettei sitä hyödynnetä enempää. Mahdollisia syitä tähän pohdin tarkemmin johtopäätösten viimeisessä alaluvussa.

9.2.2 Käsitusten ja toiminnan ristiriitaisuus

Tutkimuksessani on selvästi havaittavissa myös aiempien tutkimusten myötä piirtyvä kuva siitä, että oppilaan itsearviointi on vieläkin opettajille jokseenkin ongelmallinen ja ristiriitainen alue. Esimerkiksi Sahlbergin (1996) väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajat näyttävät omaksuvan uusia opetusmenetelmiä paremmin teoriassa ja periaatteessa kuin käytännön toiminnassa. Monissa tutkimuksissa esiin tuleva ristiriita tiedostettujen käsitysten ja periaatteiden sekä todellisen käytöksen välillä näkyi myös omassa tutkimuksessani. Vaikka opettajat kokivat itsearviointiin hyödylliseksi ja tärkeäksi osaksi oppimista, ja vastauksista oli tulkittavissa muitakin arviointikulttuurin muutokseen liittyviä seikkoja, ei tutkimuksessani ollut nähtävissä syvempää muutosta opettamisen filosofiassa, arvioinnin lähtökohdissa tai käytännöissä. (ks. Ertmer 2005, 29, Pedder & James 2012, 34, Reinders & Lazaro 2011, 125–142.) Tämän voi huomata edellä esiin tuomistani selkeistä ristiriitaisuuksista siinä, millaiset käytännöt tutkimustiedon perusteella edistäisivät itsearviointiin tavoitteita ja millaista toteutus on käytännössä. Esimerkiksi pyrkimys itsearviointiin tärkeisiin itseohjautuvuuden ja sisäisen motivaation syntyyn toistui kyllä opettajien vastauksissa, mutta heidän

kuvailemansa käytännöt eivät heijastaneet samaa tavoitetta (ks. Pedder & James 2012).

Ristiriita käsitysten ja käytännön välillä tulee esiin myös esimerkiksi Channin (2008) tutkimuksessa, jossa englannin opettajat pitivät arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä sekä oppilaiden oppimistulosten että kehityksen ymmärtämistä, mutta itsearviointia ei kuitenkaan kyseisen tutkimuksen mukaan hyödynnetty juurikaan. Al-Nouh ym. (2014) puolestaan raportoivat ristiriidasta, jossa opettajien omien käsitysten mukaan heidän taitojensa taso vaihtoehtoiseen arviointiin liittyen on korkea, mutta sen käytäntöön soveltaminen osoittautui silti ongelmalliseksi. Aiemmissä tutkimuksissa opettajat ovat selittäneet näitä epäjohdonmukaisuuksia esimerkiksi olosuhteiden vaikutuksella, opetussuunnitelmien vaatimuksilla tai kollegoiden ja vanhempien taholta tulevalla paineella (Ertmer 2005). Ristiriidassa puheen ja käytännön välillä voi mahdollisesti olla kysymys myös siitä, että ihmisten on huomattu havaitsevan itsestään sellaisia asioita, joita on hyväksyttävää havaita (Keltikangas-Järvinen 1994, 71), ja opettajat mahdollisesti halusivat – tietoisesti tai tiedostamattaan – tuoda esiin sellaisia näkemyksiä, joiden oletettiin olevan hyväksytyjä opettajalle.

Erittäin huomionarvoista ristiriitaisuuden teemaan liittyen on se, että toiminnan pohjaksi asetettujen periaatteiden ja käytännön toiminnan kuvailussa on iso ristiriita jo opetussuunnitelmatasolla. Koko POPS:n perustaksi määritellyssä oppimiskäsityksessä kuvaillaan selvästi oppilaan itseohjautuvuutta edistäviä seikkoja, esimerkiksi heti ensimmäiset lauseet määrittelevät oppilaan aktiiviseksi toimijaksi, joka oppii asettamaan tavoitteita sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa (POPS 2014, 17). Ottaen huomioon, kuinka tärkeänä mahdollisuus omien tavoitteiden asettamiseen nähdään itseohjautuvuuden kehittymisessä ja onnistuneessa itsearvioinnissa, on erikoista, että POPS:ssa arvioinnin ja itsearvioinnin käytänteistä puhuttaessa oppilaan rooliksi kuitenkin jää useimmiten näiden tavoitteiden ”tiedostaminen”, ”pohtiminen” ja ”sisäistäminen” (ks. POPS 2014, luku 2.3).

Laajemmassa kontekstissa jo arvioinnin yhteiskunnallisilla ja yksilötason tehtävillä voidaan nähdä olevan osittaisia ristiriitaisuuksia. Esimerkiksi Virta

(1999) tuo esiin vaikeuden tukea oppilaiden kasvuna arvioinnin avulla, jos lähtökohtana on kuitenkin erotella oppilaita antamalla numeerisia arvioita heidän suorituksistaan. Toisaalta korostetaan oppilaslähtöisyyttä ja oppilaan kehityksen tukemista arvioinnin avulla, mutta toisaalta tärkeänä nähdään myös koulujen tulovastuullisuus ja tilivelvollisuus. Jälkimmäinen sijoittuu enemmän järjestelmätasolle, mutta vaikuttaa laajasti myös oppimistapahtumaan. (Virta 1999.) Myös Kasanen ja Rätty (2002, 326) tuovat esiin opetussuunnitelmien ristiriidan siinä, että samaan aikaan painotetaan kilpailun välttämistä ja yhteistoimintaa, ja toisaalta yhtä voimakkaasti korostetaan arvioinnin merkitystä, joka useimmiten edelleen tarkoittaa oppilaiden keskinäistä vertaamista. Näitä näkemyksiä pohdittaessa voidaankin miettiä, mikä on se olennainen tulos, johon koulutuksella pyritään. Ovatko keskiössä oppilaan oppimiskykyjen, itsenäisen ajattelun sekä itsetunnon kehittäminen, vai hyvät todistusarvosanat tai jatkokoulutukseen päässeiden prosenttiosuudet eli koulun tuotantoluvut? ”Koulun tuloksellisuuden” voidaan tosin ajatella tulevan näkyväksi myös yhteiskunnan henkisessä ilmapiirissä ja sivistystasossa, jota ei voi numeroin mitata. (Virta 1999.)

9.2.3 Arviointikulttuurin hidas muutos

Arviointikulttuurin muuttumisesta on puhuttu Suomessakin jo viimeistään 1990-luvulta lähtien (esim. Virta 1999), mutta suurta muutosta siinä ei silti ole tapahtunut (Luukka ym. 2008, 75, ks. myös Kitiashvili 2014, Remesal 2011). Eriytisesti opettajien ja oppilaiden välisten valta- ja vuorovaikutussuhteiden on todettu muuttuvan varsin hitaasti (Sahlberg 1996, 211, ks. myös Luukka ym. 2008). Tutkimuksessani olikin selvästi nähtävissä tämä ilmiö opettajan ja oppilaiden roolien hitaasta muutoksesta. Tulosteni mukaan opettaja oli edelleen se, joka luokassa käytti valtaa sekä määritteli oikeat vastaukset ja toimintamallit (vrt. Ihme 2009, 97). Muutos roolien näyttäytymisessä ja käsittämisessä on nähty välttämättömyytenä siirryttäessä oppimista edistävän arvioinnin suuntaan. Sekä roolien että oppimiskäytänteiden ja arviointikulttuurin muuttaminen on myös yksi mer-

kittävimpiä haasteita opettajien ammatillisessa kehittämisessä. Se ei tarkoita ainoastaan käytöksen muutosta, vaan vaatii sen lisäksi muutosta ymmärryksessä ja arvoissa. (Pedder & James 2012.)

Syitä käytäntöjen hitaaseen muutokseen on varmasti hyvin monia. Panadero ym. (2014, 369) esittävät, että positiivisesta suhtautumisesta huolimatta opettajien käsitykset opettajan ja oppilaan rooleista ja itsearviointin luotettavuudesta ovat edelleen perinteisiä, ja nämä käsitykset ovat dominoivampia kuin käsitykset itsearviointin hyödyistä. Kyse voi olla myös tottumuksesta ja muutoksen vaikeudesta tai opettajan halusta pysyä kontrollissa ja pitää toiminta ennustettavana (ks. Mithaug 2007). Luukan ym. (2008, 240) mukaan koulussa elää edelleen vahva käsitys oikeasta tiedosta ja sen oikeanlaisesta osoittamisesta, mikä luonnollisesti vaikuttaa myös muutoksen toteutumiseen. Panaderon ym. (2014) mukaan opettajien asenteet itsearviointia kohtaan ovat positiivisempia, jos sekä virallisissa että epävirallisissa käytänteissä painotetaan formatiivista arviointia (kuten Espanjassa). Tarnanen ym. (2007) kuitenkin huomauttavat tutkimusten osoittaneen, etteivät yhteiset opetussuunnitelmatkaan takaa välttämättä yhdenmukaista arviointia. Tämä viestii siitä, että opettajien arviointipainotukset ja taitokäsitykset ovat vaihtelevia ja siitä, että esimerkiksi taitotasoihin perustuvan kriteeriviitteisen arvioinnin vaatima toimintatapojen ja ajatusten muutos ei näy vielä käytännössä (Tarnanen ym. 2007, 384).

Syitä voidaan etsiä myös opettajien koulutuksesta. Se, että tulosteni mukaan opettajilla oli haasteita löytää esimerkiksi tarkoituksenmukaisia kysymyksiä itsearviointia tukemaan, kertoo pinnallisen ymmärryksen lisäksi osaltaan opettajan taitojen puutteesta. Useat tutkijat painottavat, että kieltenopettajien koulutuksessa tulisi perehtyä syvemmin oppilaskeskeisen arvioinnin tekniikoihin ja Eurooppalaisen kielisalkun kaltaisiin yhteisiin arviointivälineisiin (Leblay 2013, 72). Myös Luukka ym. (2008) korostavat laajan tutkimusraporttinsa johtopäätöksissä, että opettajien koulutuksen uudistaminen, sekä sisällöllisesti että pedagogisesti, on muutoksen kannalta olennaista. Voidaan myös pohtia, millaisia malleja opettajankoulutus antaa tuleville opettajille. Esimerkiksi Rasku-Puttosen

(2007, 12) mukaan olisi syytä arvioida koulutuksen rakenteiden vaikutuksia tietynlaisen toimintakulttuurin ylläpitämiseen ja siten muutosten hitauteen. On esitetty, että jo opettajakoulutuksessa vallitsee eräänlainen ”valmiin maailman myytti” ja monet asiat koulutusjärjestelmässä näyttäytyvät tuleville opettajille kyseenalaistamattomina olemassa olevina asioina (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, ks. myös Luukka ym 2008, 240). Arviointikulttuurin muutokseen liittyen onkin tarpeen pohtia kuinka paljon ne keinot, joilla opiskelijoita arvioidaan, vaikuttavat siihen millaisia keinoja he itse tulevana opettajina käyttävät. Jotta opettajien olisi mahdollista edistää oppilaidensa osallisuutta, tulisi koulutuksessa vahvistaa myös heidän omaa osallisuuttaan (Rasku-Puttonen 2007, 16).

Omaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät kokeneet tarvitsevansa tai juurikaan edes haluavansa lisää koulutusta itsearviointiin kysymyksiin liittyen. Al-Nouhin ym. (2014) esittelemissä useissa tutkimuksissa kuitenkin käy ilmi, että opettajat todella tarvitsisivat harjoitusta ja koulutusta eri arviointimenetelmien käyttöön, ja Chan (2008) esittää, että koulutuksen puute pakottaa opettajat käyttämään perinteisiä arviointimenetelmiä. Nämä tutkimukset eivät tietenkään kerro suoraan tilanteesta Suomessa, mutta esimerkiksi Tarnanen ym. (2007, 285) ovat huomioineet täydennyskoulutuksen jatkuvat haasteet täälläkin, varsinkin kun kielenopetuksen suuret muutokset luovat jatkuvia uusia vaatimuksia myös opettajien arviointitaidoille. Myös Leblay (2013, 46) painottaa opettajien tarvetta jatkuvaan koulutukseen etenkin kielitaidon arvioinnin kohdalla. Toisaalta on tuotu esiin sellainenkin näkemys, jonka mukaan opettajien täydennyskoulutusta vaivaa sama mekanistisen oppimiskäsityksen syndrooma, jota sillä yritetään korjata, eikä koulutuksella siksi useinkaan ole ajateltua vaikutusta (Salhberg 2000, 6 – 7).

Eräs huomionarvoinen ja harvoin esiin tuotu kysymys on myös se, voisiko osa syystä löytyä opettajiksi hakeutuvien henkilökohtaisista ominaisuuksista tai persoonallisuudenpiirteistä. Onko opettajissa itsessään jotain sellaista, joka on esteenä muutoksiin ja opettajan roolin muuttamiseen? Keltinkangas-Järvinen ja Mullola (2014, 112-113) tuovat esiin asiaa mahdollisesti valottavia alustavia tutkimustuloksia. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajakoulutukseen valittujen

keskuudessa sosiaalinen temperamenttipiirre on yleisempi kuin väestöllä keskimäärin, ja vaikka sosiaalisuutta voidaankin pitää toivottavana ominaisuutena opettajalle, se aiheuttaa myös herkkyyttä kritiikin vastaanottamiseen ja ristiriitatilanteiden kokemista ahdistavina. Sosiaalisen temperamentin omaava ihminen ei myöskään ole hyvä ottamaan riskejä tai rikkomaan konsensusta, ainakaan mikäli hän on mielipiteinen yksin. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 111–120.) Tällaiset piirteet eivät luonnollisestikaan edistä oikeastaan minkäänlaisen muutoksen tapahtumista. Jos opettaja on hyvin herkkä omaa toimintaansa koskevaan kritiikkiin tai varoo konsensuksen rikkomista, ei voida odottaa, että hän on valmis helposti muuttamaan omaa toimintaansa tai käsityksiään. Kaikkien uusien toimintatapojen kokeilemisessa on aina läsnä riskien ottaminen, ja suuremman vallan antaminen oppilaille johtaa usein myös opettajan toiminnan kriittiseen tarkasteluun (ks. esim. Black ym. 2003).

Kuten jo todettiin, arvioinnin kulttuurin ja käytäntöjen muutos vaatii siis muutosta myös opettajien ja opettajankoulutuksen järjestäjien ajattelussa. Toimintakulttuurin, roolien ja arvojen muutoksessa tärkeiksi nousevat uskomukset opettamisesta, oppimisesta, tiedosta. Tämä johtuu siitä, että opettajat tulkitsevat uusia tilanteita ja määrittävät toimintansa rajoja juurikin uskomustensa perusteella. (Sahlberg 1996, 211.) Usein saatetaan ajatella, että opettaja kykenee esimerkiksi arviointitoiminnassaan sivuuttamaan oman persoonansa ja arvomaailmansa ja toimimaan robottimaisen tarkasti ja perustellusti (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 111). Tarkasteltaessa käsityksiä koskevaa tutkimusta voidaan kuitenkin huomata, ettei tämä käytännössä ole mahdollista, vaan opettajan toimintaan vaikuttaa aina myös monia tiedostamattomia ja tietoon perustamattomia tekijöitä. Kuten Sahlberg (1996, 214) toteaa, opettaja ei välttämättä ymmärrä oman käytöksensä ja reaktioidensa syitä, sillä uskomukset vaikuttavat usein nimenomaan tiedostamattomasti.

Yksi keino auttaa opettajia löytämään uusia ajattelu- ja toimintamalleja onkin tiedostamattomien asioiden näkyväksi tekeminen (ks. Rasku-Puttonen 2007, 13). Sahlberg puolestaan (1996, 215) esittää, että hyvä tapa auttaa opettajaa toimintansa muuttamisessa on ohjata hänet näkemään uskomustensa merkitys ja

pyrkimään tarvittaessa niiden muuttamiseen. Opettajille olisi myös tarjottava sekä tarpeeksi hyviä syitä että tarkoituksenmukaisia työkaluja oppilaiden osallistamiseen (Dam 2011, 43-45, Pedder & James 2012). Panadero ym. (2014) esittävät tutkimustulostensa pohjalta, että itsearviointin käyttö lisääntyy, kun opettajilla on myönteisiä kokemuksia itsearviointin käytöstä, ja kun itsearviointin hyötyjä sekä opettajalle että oppilaalle korostetaan. Mithaugh (2007, 132) puolestaan painottaa, että aloittelevien opettajien olisi tärkeää saada tukea ja kannustusta sekä selkeitä perusteluita, miksi oppilaan valinnanvapautta ja itseohjautuvuutta on hyvä edistää ja miten se voidaan tehdä (ks. myös Pedder & James 2012). Toisaalta kuitenkin esimerkiksi Sahlberg (1996, 211) huomioi, että pelkästään opettajia kouluttamalla ei koulun toiminnassa ole nähty tapahtuvan suuria muutoksia. Samoin Luukka ym. (2008, 242) toteavat, että pelkästään opetussuunnitelmien tai oppimateriaalienkaan uudistaminen ei johda muutoksiin, elleivät opettajat lähde mukaan kehitystyöhön, ja ellei heillä ole riittäviä valmiuksia muutoshaasteisiin. Opettajan ammatillinen kasvu onkin avainasemassa uudenlaisen arviointikulttuurin toteutumisessa (Pedder & James 2012).

Kokonaisuudessaan arviointikulttuurin muuttuminen edellyttää siis muutoksia sekä opettajien käsityksissä ja arvoissa että laajemmin koulun toimintakulttuurissa ja myös opettajankoulutuksessa (ks. esim. Ertmer 2005, Pajares 1992, Pedder & James 2012, Sahlberg 2000, Väisänen & Silkelä 2000). Arvioinnista tulisi käydä keskustelua, käytäntöjä pitäisi kyseenalaistaa ja itsearviointin tavoitteiksi tulisi selkeästi asettaa ne hyödyt, joita itsearviointitaitojen omaksuminen tuo lapsen kasvuun ja kehittymiseen. Opettajien käsitysten ja niiden vaikutuksen tiedostaminen on olennaisessa osassa käytäntöjen ja periaatteiden muuttamisessa. Opettajia tulisi koulutusajasta lähtien ohjata tiedostamaan ja tarkkailemaan käsityksiään ja uskomuksiaan. Käsitysten ja opetuskäytänteiden välisen yhteyden tiedostaminen on tärkeää, koska se tuo esiin tarpeen omien käsitysten tarkkailemiseen. Näiden tiedostamisen kautta omia käsityksiään ja sitä kautta omaa toimintaa on helpompi tarvittaessa myös muuttaa. Yksilöiden käytöksen muuttamisella saattaisi myös laajempi koulun toimintakulttuuri muuttua, mutta sen

muuttumiseen vaikuttavat myös rakenteelliset ja suoraan yksilön ulottumattomissa olevat tekijät. Toisaalta voidaan ajatella, että muutos alkaakin opettajan koulutuksesta ja koulun toimintakulttuurin kehittamisestä ja sitä kautta vaikuttaa myös yksilöiden käsityksiin ja käytökseen.

9.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot itsearviointin käytäntöjen pinnallisuudesta ja opettajan roolista tukevat aiempien tutkimusten havaintoja opettajien käsityksistä, itsearviointin toteutuksesta sekä muutoksen hitaudesta. Tutkimukseni myös perustelee, miksi opettajien käsitysten ja itsearviointin periaatteiden tarkempi tutkiminen ja esiintuominen olisi olennaisen tärkeää, jos kouluun ja opettamiseen halutaan muutosta. Tämän tutkimuksen otos on toki liian pieni yleistysten tekemiseen, mutta tässä havaitun suunnan toistuessakin myös muissa tutkimuksissa sekä tieteellisessä ja julkisessa keskustelussa, on perusteltua ajatella tutkimuksen näiltä osin heijastavan myös yleisempää suuntausta.

9.3.1 Luotettavuus ja arviointi

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita varsin erilaisia perinteitä, eikä näin ollen myöskään ole olemassa yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, tai yksiselitteisiä toimintamalleja, joilla luotettavuus voitaisiin osoittaa. Perinteisiä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on ehdotettu hylättäväksi muun muassa siksi, että ne vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita ja perustuvat oletukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, jota tutkimuksissa tavoitellaan. Tosin toisten käsitysten mukaan nämä ovat edelleen relevantteja käsitteitä myös laadullisessa tutkimuksessa. (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131, Tynjälä 1991.)

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, sillä hän on tutkimuksensa keskeisin työväline. Näin ollen luotettavuuden arvioinnin tulisi koskea koko tutkimusprosessia, sen johdonmukaisuutta ja läpinäkyvyyttä. Lincoln ja Guba (1985,

290) puolestaan esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse uskottavuudesta (engl. trustworthiness): siitä, että tutkija saa lukijansa vakuutettua tutkimuksen olevan huomioimisen arvoinen ja vakavasti otettava. He esittävät neljä osatekijää tai kysymystä, joiden kautta tutkimuksen uskottavuutta voi tarkastella. Nämä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. Niitä vastaaviksi perinteisiksi arviointikriteereiksi he määrittävät sisäisen validiteetin, ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden. (ks. myös Tynjälä 1991, 390-392.) Käsittelen seuraavaksi oman tutkimukseni luotettavuutta enimmäkseen näiden neljän osatekijän avulla.

Totuusarvon kriteeriksi Lincoln ja Guba (1985, 301) nimeävät käsitteen "credibility", jonka Tynjälä (1991, 390) suomentaa "vastaavuudeksi". Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on osoitettava tutkimuksen tuottamien rekonstruktoiden vastaavan alkuperäisiä konstruktioita todellisuuksista. Tämän varmistamiseksi esitellään erilaisia keinoja, mutta toisaalta Eskola ja Suoranta (2008, 211) tuovat esiin, ettei vastaavuuden tarkastaminen esimerkiksi tutkittavilta välttämättä lisää tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkittavat voivat myös olla sokeita kokeuksilleen. Omien tulosteni raportoinnissa olen käyttänyt paljon suoria aineistositaatteja, joiden avulla lukija voi itse arvioida niistä tekemiäni tulkintoja.

Tutkimuksen sovellettavuuden tai siirrettävyyden arvioimisessa auttaa riittävän tarkka aineiston ja tutkimuksen kuvailu, jolloin lukijalla on mahdollisuus pohtia tulosten sovellettavuutta toisiin konteksteihin tai eri kohteisiin (Lincoln & Guba 1985, 290, Tynjälä 1991, 390). Olen kuvaillut aineistostani tämän tutkimuksen kannalta olennaiset asiat tulosluvussa ja raportoinut tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti luvussa 7. Laadullisessa tutkimuksessa ja pienen aineiston kohdalla ei tuloksista voi eikä pyritäkään tekemään varsinaisia yleistyksiä samaan tapaan kuin määrällisistä aineistoista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171). Yleistettävyyden sijaan tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin itsearviointin toteuttamisessa huomioitavia seikkoja sekä opettajien käsitysten merkitystä, ja täten laajentaa lukijan näkökulmaa ilmiöstä (Alasuutaria 2001, 234 mukailen). Se, että myös aiemmissa tutkimuksissa on esitetty samankaltaisia tulkintoja ja päätelmiä kuin omassa

tutkimuksessani, vahvistaa kuitenkin ajatusta, että tuloksissa voi olla nähtävissä esimerkkejä tyypillisestä itsearviointin toteuttamisesta ja opettajien käsityksistä. Toisaalta siinä, että kaikki opettajat tässä tutkimuksessa käyttivät itsearviointia ja suhtautuivat siihen myönteisesti, on hyvä ottaa huomioon, että tutkimuspyyntöön todennäköisesti vastasivat vain sellaiset opettajat, joilla oli ainakin jokseenkin myönteinen käsitys itsearviointista, ja jotka olivat sitä ainakin jossain määrin käyttäneet.

Pysyvyyttä tai reliabiliteettia, eli tulosten pysymistä samana, jos tutkimus toistetaan, on usein tutkittu esimerkiksi uusintamittauksilla. Aineiston tulkinnan reliabiliteetilla voidaan puolestaan tarkoittaa sitä, ettei tulkinta sisällä ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 2008, 213). Laadullisessa tutkimuksessa tulosten toistettavuutta ei ole kuitenkaan pidetty niin tärkeänä, koska oletuksena on, että tutkimuksella voidaan tavoittaa ”monia todellisuuksia”. (Tynjälä 1991, 391.) Lincoln & Guba (1985, 298-299) pohtivat osuvasti toistettavuuden tai pysyvyyden tavoittelua laadullisessa tutkimuksessa: perinteisessä mielessähän toistettavuus voi toteutua vain annetussa alkuperäisessä viitekehyksessä, mutta koska tämä viitekehys itsessään jo on konstruktio, muuttuva ja hetkellinen, ei sen uudelleen luotuna ole enää sama. Joka tapauksessa pyrin selostamaan tutkimuksen kulun niin yksityiskohtaisesti, että tutkimus voitaisiin tarvittaessa toistaa, vaikkei saman tutkimuksen toteuttaminen tiukan tulkinnan mukaan olekaan mahdollista.

Objektiivisuuden sijaan laadullisessa tutkimuksessa korostetaan nykyään subjektiivisuuden väistämättömyyttä, ja tutkimuksen tavoitteena on ennemminkin tuottaa näkökulmia kuin totuuksia. Kuten on jo todettu, vaatisi objektiivisuuden tavoittelu olettamuksen siitä, että olen olemassa yksi ainoa totuus, joka on mahdollista myös saavuttaa. (Tynjälä 1991, 391-392.) Sen sijaan Lincoln ja Guba (1985, 323-324) puhuvat neutraaliudesta, ja ehdottavat sen kriteeriksi vahvistettavuutta (confirmability); se voidaan saavuttaa, kun tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta on varmistuttu erilaisten tekniikoiden avulla (ks. myös Tynjälä 1991, 392). Neutraaliutta lisää myös

tutkimuksen huolellinen dokumentointi, jolloin lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Tähän olen työssäni pyrkinyt.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi tutkimuksen uskottavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (esim. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Olen pyrkinyt työssäni noudattamaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta, esimerkiksi pitämällä huolta aikaisempaan tutkimukseen viittaamisen asianmukaisuudesta, tutkimustulosten ja menetelmien perusteellisesta ja totuudenmukaisesta raportoinnista sekä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien eettisyydestä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja olen käsitellyt tutkimuksen toteutuksen raportoinnin yhteydessä, luvussa 7.4.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli tämän tutkimuksen kannalta onnistunut ratkaisu. Sen avulla saatiin syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa opettajien kokemuksista ja valintojen taustalla olevista käsityksistä kuin esimerkiksi kyselylomakkeella olisi saatu. Haastattelu mahdollisti myös jatkokysymysten esittämisen ja opettajat pystyivät vapaasti kertomaan ajatuksistaan. Toisaalta voi olla, että joihinkin aihepiireihin liittyy sellaisia seikkoja, joita ei ehkä kasvotusten haluta tai osata tuoda esiin ja nimettömänä vastaaminen voisi tuoda esiin aidompia näkemyksiä. Käsitysten tutkimisen suhteen on myös hyvä huomioida, etteivät ihmiset aina pysty tai halua kertoa uskomuksistaan (Pajares 1992, 134, Väisänen & Silkelä 2000), ja että ihmiset saattavat tuoda esiin vain sellaisia asioita, joita pitävät hyväksyttävänä (esim. Keltikangas-Järvinen 1994, 71). Tämän seikan olen huomioinut ja tuonut esiin tarkastellessani tutkimuksen tuloksia.

Haastattelukysymyksissä olisin voinut pureutua enemmän opettajien käsitysten syvällisempään selvittämiseen, sen sijaan että keskityin mahdollisesti liikaakin itsearviointin käytännön toteutukseen liittyviin seikkoihin. Hyvä vaihtoehto olisi myös ollut ottaa mallia jostain aikaisemmasta kansainvälisestä opettajien itsearviointikäsitteistä selvittäneestä tutkimuksesta ja verrata tuloksia suomalaisiin opettajiin. Joka tapauksessa vastauksista oli mahdollista löytää paljonkin materiaalia myös opettajien käsitysten analysointiin. Vaikka aineisto

analysoitiin kohtuullisessa ajassa sen keräämisen jälkeen, luo tutkimusprosessin pitkä kokonaiskesto tiettyjä heikkouksia kokonaisuuteen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muuttuminen kesken tutkimusprosessin toi haasteita, mutta asian selkeä esiintuminen tutkimusraportissa ja huomioiminen tulosten käsittelyssä poistaa tästä mahdollisesti aiheutuvia vääristymiä ja ongelmia. Aineiston analyysin raportoimisessa haastavaksi osoittautui eri teemojen yhteen kietoutuminen. Samat tekijät vaikuttivat moniin ilmiöihin ja tästä syystä tulosten raportoinnissa sama teema tai ilmiö saattaa esiintyä useamman eri alaluvun yhteydessä.

Tutkimustulosteni kautta voidaan saada parempi käsitys opettajien käytöksen taustalla piilevistä käsityksistä sekä kuva itsearviointin onnistuneeseen toteuttamiseen liittyvistä seikoista. Tämä tutkimus voi myös antaa opettajille työkaluja käsitystensä vaikutusten pohtimiseen sekä itsearviointikäytäntöjen kehittämiseen (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 21).

9.3.2 Jatkotutkimushaasteet

Arviointikulttuurin muutoksen hitaudesta olisi helppoa vierittää vastuu vain yksittäisten opettajien harteille – mikseivät he vaan toteuta virallisissa tavoitteissa ja tutkimuksissa esitettyjä periaatteita? Asia lienee kuitenkin monimutkaisempi, ja siksi syiden tarkempi tutkiminen olisikin ensiarvoisen tärkeää. Aihepiiri on niin laaja ja monisyinen, että sen supistaminen tähän yhteen tutkielmaan ei ollut helppoa. Tässäkin työssä esiin tulee kaksi eri ulottuvuutta oppilaan itsearviointin toteutukseen: opettajien käsitykset sekä oppilaan itsearviointin toteuttamisen käytännöt, ja tietysti näiden kahden suhde. Molempien teemojen tutkimisen syventäminen olisi perusteltua ymmärtääksemme ilmiötä kokonaisuudessaan. Itsearviointin toteutusta olisi tarpeen jatkovat tutkia sekä yksittäisten opettajien näkökulmasta että laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Eri tutkimusteemojen alle voisi listata lähes määrättömästi erilaisia tarkempia tutkimuskysymyksiä, mutta esittelen tässä ne, jotka vastaavat tutkimuskentässä selvimmin havaittaviin aukkoihin

Suomessa ei ole tietävästi tuotettu yleistettävissä olevaa tai tilastollista tietoa ensinnäkään siitä, kuinka yleistä oppilaan itsearviointin käyttö alakoulussa on tai siitä, millaisilla tavoilla sitä yleensä toteutetaan. Tämän asian tutkiminen olisi perusteltua jo siltäkin kannalta, että saisimme tietoa opetussuunnitelman toteutumisesta käytännössä. Viimeisten vuosikymmenten aikana Suomessa on tehty useita yksittäisiä itsearviointikokeiluja ja -tutkimuksia, joista tehdyn meta-analyysin avulla voitaisiin saada tietoa itsearviointin toteutuksesta ja sen tarkoituksenmukaisuudesta. Näistä tutkimuksista voisi olla hedelmällistä analysoida myös opettajien oppimiskäsitysten ilmentymiä: näyttävätkö käsitykset käytäntöjen perusteella todella muuttuneen oppijan itseohjautuvuutta tukevaksi, vai onko itsearviointi edelleen vain pinnallisesti käytetty irrallinen osa opetusta? Myös opettajan ja oppilaan roolien ja valtasuhteiden näyttäytyminen näissä kokeiluissa olisi arvokasta tietoa tuova tarkastelun kohde. Jatkotutkimusta olisi tarpeen suunnata myös erityisesti kielenopetuksen kontekstiin: siihen millaisia arvioinnin toteutuskeinot kielenopetuksessa ovat, sekä siihen, millainen merkitys niillä on oppimisen kannalta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa esitetään, että Suomessa tarvittaisiin tarkasti kohdennettua tutkimusta arvioinnin käytännöntoteutuksesta sekä Eurooppalaisen viitekehyksen arviointisovelluksista, jotta päätöksiä voitaisiin kohdentaa osuvammin kriittisiin kohtiin (Tarnanen ym. 2007, 404).

Asiaa valottaisi myös tutkimus opettajien omista metakognitioista arvioinnin keinojen ja sisältöjen valinnassa – kuinka paljon opettajat edes miettivät valintojensa perusteluja? Olisi syytä selvittää syvemmin, millaisia ovat ne käsitykset ja oman toiminnan perustelut, joiden ohjaamana arviointia toteutetaan. Tehdäänkö näissä tilanteissa päätökset valistuneen, rationaalisen mielipiteen ohjaamana vai jostakin muusta syystä: Siksikö että näin on aina tehty? Siksi että näin on helpointa tehdä? Siksi että ympäristö odottaa opettajan tekevän näin? Vai siksi että ei tiedetä paremmista keinoista? Vaikka arviointikeinojen valinnan perusteluja tuleekin esiin joissain tutkimuksissa (ks. luku 5.4), voimme etenkin suomalaisten opettajien kohdalla oikeastaan vain arvailla, millaisin perustein näitä tärkeitä päätöksiä tehdään.

Myös tarkoituksenmukaisen itsearviointimateriaalin tuottaminen nimenomaan alakouluikäisille lapsille tarvitsisi tuekseen tutkimusta, jossa erilaisten materiaalien ja itsearvioinnin kohteiden vaikutusta testattaisiin. Vastaavaa tutkimusta on jossain määrin toteutettu aikuisoppijoiden kohdalla (ks. luku 3.3), mutta kuten muunkin itsearviointitutkimuksen kohdalla, on nuoremmat oppijat jätetty vähemmälle huomiolle. Materiaalien vaikuttaessa voimakkaasti itsearvioinnin päämäärien saavuttamiseen olisi tällainen tutkimus ensiarvoisen tärkeää. (ks. esim. Alanen & Kajander 2011.)

Eräs toistuvasti esiin noussut kysymys on opettajankoulutuksen merkitys ja vaikutus siihen, millaisia käytänteitä ja oppimiskäsityksiä kouluissamme toteutetaan. Onko jo opettajankoulutuksessa nähtävissä seikkoja, jotka estävät uusien oppimiskäsitysten siirtymisen käytäntöön? (ks. Rasku-Puttonen 2007, 12). Tässäkin työssä on laajalti perusteltu, millaista arvioinnin ja oppimisen nykytiedon valossa tulisi olla, jotta sillä saavutettaisiin koulutukselle asetetut tavoitteet. Opettajankoulutus ei kuitenkaan välttämättä lähtökohtaisesti toteuta niitä keinoja, joilla oppijan omistajuutta oppimisestaan ja itseohjautuvuutta lisättäisiin (esim. Luukka ym. 2008, 240, Tomperi ym. 2005). Arvioinnin kohdalla on kyse samasta asiasta – toteuttaako se paikka, jonka pitäisi olla oppimisen tutkimuksen asiantuntija, niitä keinoja, joilla on todettu olevan myönteisin vaikutus oppimiseen, kasvamiseen ja ihmisenä kehittymiseen? Mitkä ovat opintojen aikaisen arvioinnin päämäärät ja toteutuskeinot? Millaisia arvoja arviointikulttuurin taustalla on? Ovatko yliopistossa opettavatkaan aina tietoisia arviointitoimintansa päämääristä ja siitä millä perusteella he valitsevat käyttämänsä keinot? Myös opettajankouluttajien omien käsitysten ja uskomusten tarkastelu olisi tärkeää. (ks. Väisänen & Silkelä 2000.) Niin ikään kiinnostava tutkimuksen kohde voisi olla opettajaopiskelijoiden uskomukset, suhtautuminen eri arvioinnin keinoihin sekä heidän käsityksensä siitä, kuinka hyvin opinnot antavat valmiuksia arvioinnin eri tehtävien toteuttamiseen ja keinojen valintaan. Opettajankoulutus on kuitenkin se malli, joka valmistuville opettajille annetaan, joten sen käytäntöjen ja arvojen (sekä niiden vaikutuksen opettajan toimintaan) tutkiminen on erityisen tärkeää.

Arvioinnin kysymysten ollessa koko kasvatuksen, sen periaatteiden ja arvojen ytimessä, on niiden tutkiminen ja parempi ymmärtäminen siis erittäin tärkeää. Jos koulun tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle yksilölle niin hyvä kasvatustilanne kuin mahdollista, on kaikki arviointikulttuurinkin muutosta edistävä tutkimus tarpeen. Arvioinnin keinot sekä heijastavat että muokkaavat käsityksiä esimerkiksi siitä, kuka käyttää valtaa ja mitkä oppimisen päämäärät korostuvat. Ilman tämän ymmärtämistä ei muutostakaan liene näkyvissä. Jos kasvatustilanne on edelleen sitä, että aikuinen esimerkiksi arvioinnin avulla määrittelee sen mikä on toivottavaa ja tukahduttaa sitä mikä ei ole, niin – kuten legendaarinen Erich Fromm (1956) on osuvasti lausunut – ei kyse enää ole kasvatuksesta vaan sen vastakohtasta manipulaatiosta. Kasvatuksen tarkoitus on auttaa lasta oivaltaamaan omat mahdollisuutensa, mutta manipulaatiosta puuttuu usko näiden potentiaalien kypsymiseen: "There is no need of faith in the robot, since there is no life in it either." (Fromm 1956, 124-125.)

LÄHTEET

- Alanen, R. & Kajander, K. 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajan-koulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 65-82.
- Alanen, R., Kalaja, P., & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 41-56. <https://journal.fi/afinla/article/view/8738>.
- Al-Nouh, N., Taqi, H. & Abdul-Kareem, M. 2014. EFL primary school teachers' attitudes, knowledge and skills in alternative assessment. *International Education Studies* 7(5), 68-84.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aula, T. 2005. Kielisalkku peruskoulun alaluokkien englannin kielen opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen (Toim.) *Eurooppalainen Kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 103-116.
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. 2012. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. Teoksessa C. A. Chapelle (Toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0083.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. 2003. *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: McGraw-Hill International.
- Boud, D. 1986. *Implementing student self-assessment*. Kensington: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Boud, D. 1995. Assessment and learning: contradictory or complementary? Teoksessa P. Knight (toim.) *Assessment for learning in higher education*. Staff and educational development series. Lontoo: RoutledgeFalmer, 35-48.

- Boud, D., Lawson, R. & Thompson, D. G. 2013. Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (8), 941-956. doi:10.1080/02602938.2013.769198.
- Brown, G. & Harris, L. 2009. Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources heighten conceptions of assessment as school accountability. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* 6 (12), 68-91. http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/236.
- Brown, G. & Harris, L. R. 2013. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education* 36, 101-111. doi:10.1016/j.tate.2013.07.008.
- Bullock, D. 2011. Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT journal* 65(2), 114-125. doi:10.1093/elt/ccq041.
- Butler, Y. G. & Lee, J. 2010. The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing* 27 (1), 5-31.
- CERF= Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, Y. 2008. Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English Language Teaching* 7 (1), 37-62. <http://nus.edu.sg/celc/publications/RELT71/37to62-chan.pdf>.
- Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W. R Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century: A handbook*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1-26.
- Cram, B. 1995. Self-assessment: From theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. Teoksessa G. Brindley (toim.) *Language assessment in action*. Sydney: Macquarie University, 271-305.
- Dam, L. 2011. Developing autonomy with school kids: Principles, practices, results. Teoksessa D. Gardner (toim.) *Fostering autonomy in language learning*. Gaziantep: Zirve University, 40-52.
- Dixon, H., Hawe, E. & Parr, J. 2011. Enacting assessment for learning: The beliefs practice nexus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18(4), 365-379. doi:10.1080/0969594X.2010.526587.
- Dlaska, A. & Krekeler, C. 2008. Self-assessment of pronunciation. *System* 36(4), 506-516.

- Dufva, H., Kalaja, P. & Alanen, R. 2007. Beliefs about language, language learning and teaching: From novice to expert. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, V. Kohonen (toim.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context: Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. Berlin: Lit Verlag, 117-125.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64-85.
- Ertmer, P. A. 2005. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development* 53 (4), 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- EVK= Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2003. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Fromm, E. 1956. *The Art of Loving*. New York: Harper & Row.
- Gardner, D. G. & Pierce, J. 2010. The core self-evaluation scale: Further construct validation evidence. *Educational and Psychological Measurement* 70(2), 291-304. doi:10.1177/0013164409344505.
- Halinen, I. 1995. Itsearviointia eläintarhan ala-asteella. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) *Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Opetushallitus, 99-110.
- Hall, K. & Burke, W. M. 2004. *Making formative assessment work: Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Halonen, J. 2003. Itsearviointia tietoverkon avulla. *Toimintatutkimus koulukulttuurin muuttamiseksi*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Hänninen, R. 1994. Itseään selvä itsearviointi. Itsearvioinnin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Harris, M. 1997. Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal* 51 (1), 12-20. doi:10.1093/elt/51.1.12.

- Hildén, R. 2004a. Opettajien näkemyksiä eurooppalaisen kielisalkun ensimmäiseltä kokeiluvuodelta. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, J. Lehtovaara & H. L. T. Heikkinen (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta: Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 142–166.
- Hildén, R. 2004b. Opettajien näkemyksiä eurooppalaisen kielisalkun kokeilusta Helsingin alueella. Teoksessa J. Loima (toim.) *Theoria et praxis*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 1, 76–115.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita (10. osin uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. 2001. Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana: tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 86-116.
- Huhta, A. 2003. Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona. Teoksessa A. Airola (toim.) *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 20–37.
- Huttunen, I. 2005. Eurooppalainen viitekehys kielenopettajan opetustyön tukena. Kohonen, Viljo (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 59–63.
- Huusko, M. 2008. Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 127-139.
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_31.pdf. Viitattu 3.6.2014.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iqbal, A. & Manarvi, I.A. 2011. Teachers' attitudes and perceptions for alternative assessment techniques: A case study of Pakistani universities. *International Journal of Teaching and Case Studies* 3(2-4), 131-146.
doi:10.1504/IJTCS.2011.039553.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.

- Jyväskylän yliopisto. 2013. Jyväskylän yliopiston julkaisueettiset periaatteet. https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/periaatteet/julkaisueettiset_2013. Viitattu 3.6.2018.
- Jyväskylän yliopisto. 2014. Tutkimuksen tietoaaineistojen hallinnan periaatteet Jyväskylän yliopistossa. https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/periaatteet/tutkimuksen_tietoaaineistojen_hallinnan_periaatteet. Viitattu 1.6.2018.
- Jyväskylän yliopiston kirjasto. 2016. Kirjastotuutori. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/kirjasto/kirjastotuutori>. Päivitetty 1.6.2018. Viitattu 3.6.2018.
- Kalaja, P. 2016. Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määrän-pää”: Kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkittäisesti. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä, & T. Nordlund (Toim.) Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa - The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 74, 108-126.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Käsitteet kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälineenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 295-314.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45-50.
- Kantelinen, R. & Pollari, P. 2011. Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi. Tutkimus- ja kehittämisprojekti Itä-Suomen Yliopistossa. Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOY pro, 166-182.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kykykäsitteet koulussa. Joensuun yliopisto.
- Kasanen, K. & Rätty, H. 2002. ”You be sure now to be honest in your assessment”: Teaching and learning self-assessment. *Social Psychology of Education* 5 (4), 313-328. doi:10.1023/A:1020993427849.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

- Kielitoimiston sanakirja. 2014. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/Päivitetävä_julkaisu. Päivitetty 11.11.2014. Viitattu 03.04.2015.
- Kitiashvili, A. 2014. Teachers' attitudes toward assessment of student learning and teacher assessment practices in general educational institutions: The case of Georgia. *Improving Schools* 17(2), 163-175. doi:10.1177/1365480214534543.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen välineenä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 63-77.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: Miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen Kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 7-44.
- Kolu, U. 1999. Vuorovaikutteisen itsearvioinnin kokeilu pyynikin koulussa vuosina 1995-1998. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 2, opettajien ääni: Opettajat tutkivat työtään*. Tampere: Tampereen yliopisto, 9-38.
- Koppinen, M. 1995. Opi jatkuva arviointi. Teoksessa T. Surakka, K. Poutanen & M. Koppinen (toim.) *Suuntaa ja sykettä oppimiseen*. Porvoo: WSOY, 165-189.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159-174.
- Krokkfors, L. & Patrikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu, R. Jyrhämä & P. Atjonen (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-46.

- Kuittinen, N. & Viita, M. 2009. Itsearviointin merkitys oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kannalta. Alkuopettajien ja -oppilaiden käsityksiä itsearviointista. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lahtinen, L. 2015. Alakouluikäisten itsearviointin pysyvyys ja tarkkuus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Leblay, T. 2013. "Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!" Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylä Studies in Humanities 211.
- Lepistö, S. 2008. Itsearviointi vieraiden kielten opetuksessa alakoulussa. Opettajien näkökulmia ja oppimateriaalien analyysia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage.
- Linnakylä, P. 1993. Portfolio oppilaan itsearviointin ja itseohjautuvan oppimisen tukena - mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki: Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 70-93.
- Luonuansuu, O. 2003. Lasten itsearviointi esiopetuksessa opettajien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., Keränen, A. & Luukka, M. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Mäkinen, K. 1998. Peruskoulun oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen englanninkielisen tekstin tuottamisessa ja arvioinnissa. Kasvatus 29 (4), 402-417.
- Mäkinen, K. 2000. Kirjoittamis- ja itsearviointitaitojen kehittyminen yläasteella. Portfoliokokeilu englannin kielen oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto.
- Martikainen, M. & Savolainen, S. 1995. Itsearviointi -arviointimuotojen kuningat? Kolmas-, neljäs- ja kuudesluokkalaiset itsearvioijina sekä opettajien ja vanhempien käsityksiä itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Metin, M. 2011. The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* 3(3), 269-284.
- Mithaug, D. K. 2007. Why teachers are reluctant to choose choice. Teoksessa D.E. Mithaug (toim.) *Self-Instruction Pedagogy: How to Teach Self-Determined Learning*. Springfield, Ill: Charles C Thomas, 130-149.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. 2015. Opetussuunnitelman muutoksen implikaatioita koulukulttuurin eri ulottuvuuksiin. Muuttuvat käsitykset ja käytännöt peruskoulumme opetussuunnitelmissa. Teoksessa O-P. Salo (toim.) *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*, 61-95.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-32. doi:10.3102/00346543062003307.
- Panadero, E., Brown, G. & Courtney, M. 2014. Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21(4), 365-383. doi:10.1080/0969594X.2014.919247.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pedder, D. & James, M. 2012. Professional learning as a condition for assessment for learning. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and learning: Second edition*. London: Sage, 33-48.
- Peltola, S. 2015. "I could give up many things but not that" - Teachers' and pupils' experiences of using the European Language Portfolio in assessment. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Perclova, R. 2006. The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: Beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. Joensuu: University of Joensuu.
- POPS 1994= Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004= Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: Oppivelvollisille tarkoitettujen opetussuunnitelman perusteet: perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet: lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014= Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Race, P., Brown, S. & Smith, B. D. 2005. 500 tips on assessment. New York: RoutledgeFalmer.
- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus.
- Rasanen, H. 2001. "Pystyttäis saamaan se oppiminen käyntiin." Luokanopettajien näkemyksiä päivittäisen oppilasarvioinnin mahdollisuuksista isossa ala-asteen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 9-21.
- Ravolainen, V. & Rönholm, P. 1996. Portfolio: Miten aloitin = så här började jag. Jyväskylä: FinRA.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Languages 55.
- Perho, K., & Rajas, M. 2011. Kielisalkkuprojekti ja venäjän kieli alaluokilla. Teoksessa R. Hildén & OP. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOYpro, 183-205.
- Reinders, H. & Lazarou, N. 2011. Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher's perspective. Teoksessa G. Murray, G. Murray, X. Gao & T. Lamb (toim.) Identity, motivation and autonomy in language learning. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters, 125-144.

- Remesal, A. 2011. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education* 27(2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Sahlberg, P. 2000. Opettaja ja muuttuva koulu: menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Salo, O. P. 2011. Hiljaa hyvää tulee-vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa R. Hildén & O. P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 19-40.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.) *Laatua kouluun*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 93-116.
- Talvila, K. 1994. Olenko hyvä kaveri: Oppilaiden itsearviointia Soukan koulussa. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 84-86
- Tan Heng Kiat, K. 2012. *Student self-assessment: Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381-412.
- Toivakka, S. & Toivakka, O. 2000. *Peili. Opas oppijan itsearvioinnin kehittämiseen*. Lahti: Konsantika.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M., Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Törmä, E. 1998. Erilaisia kohtaamisia. Kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Jyväskylä: Tuope.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

- Turunen, K. E. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 22(5), 387-398.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*, 132-153.
- Viikari, T. 1999. Itsearviointin kokeilua luokattomassa lukiossa vuosina 1995-1998. Teoksessa P. Kaikkonen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 2. Opettajien ääniä: Opettajat tutkivat työtään*. Tampere: Tampereen yliopisto, 119-128.
- Viita-Leskelä, U. 2000. Opiskelutaitojen kehittäminen perusopetuksen alaluokilla. Teoksessa H. Jaakkola (toim.) *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Kokemuksia opetuskokeilusta*. Helsinki: Opetushallitus, 19-37.
- Viita-Leskelä, U. 2005. Kielisalkkutyöskentely perusopetuksen alaluokilla (saksa, A2-englanti). Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 117-131.
- Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi: mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Wahlroos, L., & Valtonen, S. 1998. Liikuttaako liikunnan itsearviointimenetelmien kokeilu ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Xu, L. 2012. The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies* 2 (7), 1397-1402. doi:10.4304/tpls.2.7.1397-1402.
- Yin, M. 2010. Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly* 7 (2), 175-194. doi:10.1080/15434300903447736.

- Yli-Penttilä, S. 2006. Kartoitus oppilaan itsearviointista liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Young, J. E. J. & Jackman, M. G. 2014. Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: Teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21(4), 398-411. doi:10.1080/0969594X.2014.919248.

LIITTEET

LIITE 1. TEEMAHAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastateltavan taustatiedot:

- Sukupuoli
- Koulutus
- Valmistumisvuosi
- Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?
- Kuinka monta vuotta olet toiminut englanninopettajana?
- Oletko toiminut englanninopettajana alakoulun vai yläkoulun puolella?
- Kuinka monta tuntia viikossa tällä hetkellä opetat englantia?
- Mitä oppikirjasarjaa on käytössä?

Itsearviointin toteutus

1. Minkälaisia arvioinnin keinoja käytät englannin tunneillasi? *(esimerkiksi kokeet, itsearviointi, opettajan suorittama jatkuva arviointi, tuntiaktiivisuus portfoliot, toveriarviointi, jne.)*
 Mikä on tärkeää arviointimenetelmää valittaessa?
 Miksi juuri nämä keinot ovat valikoituneet käyttöön?
2. Käytetäänkö oppilaan itsearviointia? Kuinka usein/ paljon oppilaan itsearviointia käytetään englannin tunneillasi keskimäärin?
Joka tunnilla, viikoittain, silloin tällöin?
Onko joku tietty tilanne missä sitä käytetään aina?
3. Osaatko arvioida, kuinka paljon oppilaasi käyttävät itsearviointia muilla kuin englannin tunneilla? *(Eli kuinka tottuneita oppilaat ovat itsearviointimenetelmien käytössä)*
4. Minkälaisen toiminnan arvioimiseen oppilaasi käyttävät itsearviointia englannin tunneillasi? *(esim. tuotoksiaan ja tuloksiaan, työskentelytapojaan, oppimisen edistymistään, omia tavoitteitaan, asenteitaan, motivaatiotaan,)*
 Kuinka paljon eri asioiden arvioimiseen käytetään itsearviointia?
5. Mitä kielenoppimisen osa-alueita arvioidessa oppilaan itsearviointia käytetään englannin tunneillasi? Kuinka paljon mitäkin, painottuuko jokin?
6. Millaisiin tarkoituksiin oppilaan itsearviointia käytetään englannin

tunneillasi? Mikä on siis itsearvioinnin tavoite/ miten arviointituloksia hyödynnetään? (esim. todistusarvosanoja muodostettaessa, koearvosanoja, palautteenannon apuvälineenä, oppilaan motivoimiseksi, oppilaiden positiivisen asenteen lisäämiseksi, jne.)

Itsearvioinnissa käytetyt materiaalit

7. Mitä materiaaleja englannin tunneillasi käytetään oppilaan itsearviointia toteutettaessa? Millä perusteella olet valinnut oppilaan itsearvioinnissa käyttämäsi menetelmät ja materiaalit?
8. Onko Eurooppalainen Kielisalkku/ Portfolio sinulle terminä tuttu? Oletko käyttänyt Eurooppalaista Kielisalkkua/ Portfoliota tai osia siitä, englannin opetuksessasi? (Onko mahdollisesti jotakin syitä, miksi et ole käyttänyt opetuksessasi Eurooppalaista kielisalkkua?)
9. Kerro millaisilla tavoilla olet hyödyntänyt kielisalkun ideaa (tai osia siitä) englannin tunneillasi? Kuinka usein tai kuinka paljon hyödynnät kielisalkkua?

Opettajan rooli itsearvioinnin toteutuksessa

10. Miten kuvailisit opettajan roolia oppilaan itsearviointia käytettäessä?
11. Onko englannin tunneillasi käsitelty itsearvioinnin periaatteita oppilaiden kanssa? (Opettanut itsearviointia, keskustellut oppilaiden kanssa mistä itsearvioinnissa on kysymys, mitkä sen tavoitteet ovat jne.) Millaisilla tavoilla aihetta on käsitelty/ opetettu? Kuinka paljon?
12. Oletko itse saanut koulutusta oppilaan itsearviointiin liittyen tai perehtynyt asiaan muilla keinoin?
13. Kaipaisitko koulutusta tai lisää tietoa asiaan liittyen? Minkälaista koulutusta tai tietoa kaipaisit?

Käsitykset ja asenteet itsearviointiin liittyen

14. Onko oppilaan itsearvioinnin käytöstä mielestäsi hyötyä englannin opetuksessa?
15. Millaisia hyötyjä tai positiivisia seurauksia olet huomannut oppilaan itsearvioinnin käytöstä olevan englannin opetuksessa? (Jos ei ole kokemusta oppilaan itsearvioinnista, millaista hyötyä olettaisit siitä mahdollisesti olevan?)

Hyödyt ja positiiviset seuraukset

- a) oppilaan kannalta
- b) opettajan kannalta.

16. Mitä lisäarvoa itsearviointimenetelmien käyttö on tuonut työhösi englannin opettajana?
17. Mitä uutta olet opettajana mahdollisesti oppinut?
18. Millaisia haasteita tai vaikeuksia olet huomannut oppilaan itsearviointiin englannin tunneilla liittyvän? (Jos ei ole käyttänyt oppilaan itsearviointia, millaisia haasteita olettaisi siihen mahdollisesti liittyvän?)
Haasteet ja vaikeudet
- a) oppilaan kannalta
 - b) opettajan kannalta.
19. Onko itsearvioinnin käyttäminen vaikuttanut opettajan työmäärään?
20. Onko mielestäsi oppilaiden iällä merkitystä itsearvioinnin käytössä?
Millä tavalla?
21. Miten arvioisit oppilaidesi keskimääräisesti suhtautuvan itsearviointiin englannin opetuksessa? (*Millainen on oppilaiden asenne?*)
22. Onko jotain muita seikkoja, jotka mielestäsi vaikuttavat oppilaan itsearvioinnin toteuttamiseen? Mitä opettajan olisi mielestäsi hyvä huomioida itsearviointia käytettäessä?
23. Kerro muutamalla sanalla, mitä mieltä yleisesti ottaen olet oppilaan itsearvioinnista.