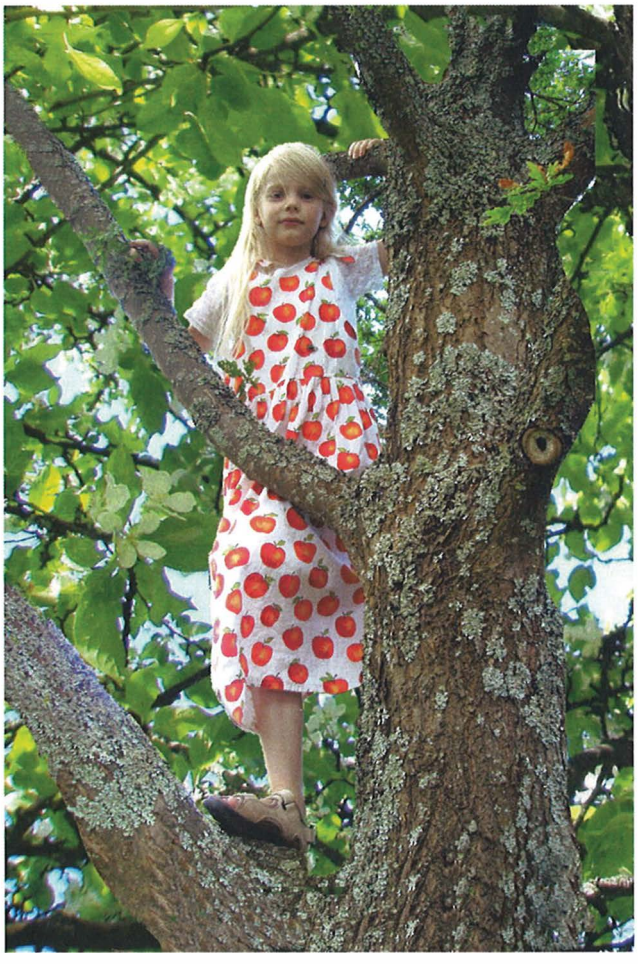
TUTKIVA OPETTAJA
JOURNAL OF TEACHER RESEARCHER

TUTKIVANA OPETTAJANA ARVIOINNIN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ



Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina

Elina Törmä

1/2011

Elina Törmä

TUTKIVANA OPETTAJANA

ARVIOINNIN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ

Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320 elokuun 27. päivänä 2011 kello 12.

TUTKIVANA OPETTAJANA

ARVIOINNIN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ

Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina

Elina Törmä

TUTKIVANA OPETTAJANA

ARVIOINNIN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ

Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina

Julkaisija:
Tuope, Jyväskylä
Journal of Teacher Researcher 1/2011

Toimituskunta:
Eira Korpinen
Marja-Leena Husso
Tuula Asunta

URN:ISBN:978-951-39-9597-3
ISBN 978-951-39-9597-3 (PDF)
ISSN 1238-4631

Jyväskylän yliopisto, 2023

ISBN 978-952-5066-70-8
ISSN 1238-4631

ABSTRACT

Törmä, Elina Tuulikki
The teacher as a researcher looking for the essence of evaluation. A narrative on developing growth-oriented pupil assessment as an individual and collaborative process.
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 335 p.
(Journal of Teacher Researcher
ISSN: 1238-4631)
ISBN: 978-952-5066-70-8
English summary
Diss.

The purpose of this narrative research is to describe a) my personal growth in implementing and developing assessment as a researching teacher and b) the action research I implemented with my fellow teachers in order to develop growth-oriented pupil assessment. Through narrative analysis, reflection and reflective writing, my autobiographic material and the data collected during the action research process constitute a narrative. This narrative aims at offering readers resources for reflecting on their own thinking and practice regarding evaluation and for developing assessment. The key point of departure for the study is to develop assessment implemented during interaction, on the value basis of supporting the development of pupils' self-concept. The development of growth-oriented assessment relies on a teacher's own identity and the promotion of his/her growth. The aim of the action research implemented by myself and my colleagues on this basis has been a) to further our awareness of our own evaluation thinking and practice, as well as its development, b) to develop our pupils' self-assessment skills and ask them about their experiences of interactive assessment, and c) to promote our professional growth through collegial collaboration. Our action research has been participatory, collaborative and reflective. Reflective discussions and data collection methods have been based on classroom observations and videos, as well as on interviews with teachers, pupils and parents.

The principal finding of our study is the opening up of a communicative space both in our evaluation practices and, through the research, in our social relationships. The communicative space opened up to our colleagues and pupils as we developed class interaction, teacher-student dialogue, evaluative discussion, and self-assessment (4th evaluation generation). The communicative space expanded to encompass parents when they were included in the evaluation discussions (5th evaluation generation) and in the research. The individual narratives can also be considered to be our research findings. These narratives concretize our own development and the elements promoting pupils' growth in teacher's thinking and action, in addition to the experiences of pupils, teachers and parents. The narratives offer a basis for reflection and material for implementing and developing qualitative growth-oriented pupil assessment, to be utilized by teachers, teacher students, in teacher education and, in general, in the debate on evaluation and its value basis.

Keywords: assessment, self-concept, identity, action research, narrative research, teacher as a researcher, teacher's professional growth

Author's address Elina Törmä
Luistelijantie 2 C 31
FIN-70200 KUOPIO
elina.torma@kuopio.fi

Supervisor Professor Eira Korpinen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Riitta-Liisa Korkeamäki
Faculty of Education
University of Oulu, Finland

Professor Marjaana Soininen
Rauma Department of Teacher Education
University of Turku, Finland

Opponent Professor Riitta-Liisa Korkeamäki
Faculty of Education
University of Oulu, Finland

ESIPUHE

Kiinnostukseni arvioinnin kehittämiseen juontaa juurensa jo opiskeluajoilta ja kouluaikaisista kokemuksistani. Opiskeluaikana sain oivaltaa gradututkimuksen kautta sen, että arviointi on yhteydessä oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Sen ymmärtäminen, mikä merkitys opettajan omalla identiteetillä on oppilaan kasvun tukemiseen, alkoi itää myös tuossa vaiheessa. Kun sain opettajakokemusta, näiden teemojen kiinnostavuus kasvoi. Halusin kehittyä erilaisten oppilaideni kasvun tukijana. Tässä tavoitteessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittäminen tuli keskeiseksi. Omaa kiinnostustani tukivat mahdollisuudet opiskella Tutkiva opettaja -verkostossa ja "Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu uudistuvassa koulussa" -tutkijakoulussa.

Tutkimus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä on toteutunut omassa kouluyhteisössäni toimintatutkimuksen keinoin. Näen tutkimuksen puheenvuorona sekä laadullisen oppilasarvioinnin puolesta että sellaisen tutkivan opettajuuden puolesta, jossa opettajat itse kehittävät työtään ja koulujaan yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa ilman standardoinnin tuomaa painetta. Arviointi kehittämisteemana on tärkeä, sillä siihen integroituvat sekä opettaminen ja oppiminen että oppilaan ja opettajan identiteetti.

Olen ollut hyvin onnekas tällä arvioinnin kehittämisen matkallani. Polulleni on sattunut innostavien yliopistonopettajien lisäksi ihania kehittämisestä kiinnostuneita kollegoja, kannustavia rehtoreita ja aina uusia oppilaita ja heidän vanhempiaan, joiden kanssa olen saanut tehdä työtä.

Tärkein innostajani tälle polulle on ollut ohjaajani professori Eira Korpinen. Hänen kauttaan olen löytänyt innostuksen opettajuuttani syvimmin koskettaviin aiheisiin – opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, arviointiin, opettajan ja oppilaan minäkäsitykseen ja niiden väliseen yhteyteen sekä tutkivaan opettajuuteen. Koen nämä edellä kuvaamani teemat tukipilareiksi, joita ilman opettajuuteni ja siihen kietoutuva tutkijuuteni olisivat hyvin toisenlaisia. Lämmin kiitos yhteisestä matkasta näiden teemojen parissa ja Tutkiva opettaja -verkostossa. Yhteiset keskustelumme, kannustuksesi, tukesi ja uskosi tutkimuksen valmistumiseen pitkän tutkimusprosessin aikana on ollut tärkeää.

Olen kiitollinen myös saamastani mahdollisuudesta osallistua neljän yliopiston – Tampereen, Jyväskylän, Oulun ja Joensuun Savonlinnan opettajankoulutusyksiköiden – yhteistyönä toteuttamaan tutkijakouluun. Tutkijakoulun teemat, siellä saamani opetus, ohjaus sekä kansainväliset kontaktit ovat luoneet kohdallani merkittävän oppimisympäristön ja muotoilleet sekä tutkimuksen toteuttamista että sen sisältöä. Erityisen kiitollinen olen professori Leena Syrjälälle, jonka ryhmässä sain innostua toimintatutkimuksesta ja sittemmin narratiivisesta tutkimuksesta.

Omaan kehitykseeni toimintatutkijana on vaikuttanut merkittävästi tutkijakoulun kautta myös professori Stephen Kemmis, jonka opetuksessa ja ohjauksessa olen saanut olla mukana. Hänen osoittamansa kiinnostus ja kannustavat sanansa tutkimusta kohtaan ovat olleet tärkeitä. Hänen luennoiltaan

tutuksi tullut slogan "act locally, think globally" on myös tullut eläväksi. Tunne siitä, että paikallisesti omassa kouluyhteisössäni toteutettu tutkimus voi laajentua ja olla samalla kansainvälistä, on ollut voimaannuttavaa.

Tästä kuuluu suurin kiitos tutkimukseen osallistuneille kollegoilleni, koulumme oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Ilman teitä juuri tätä tutkimusta ei olisi. Kiitän sydämestäni kollegojani Satu Uusitaloa, Janne Parkkisenniemeä, Eila Pitkästä, Leena Veräjänkorvaa, Jyrki Lampista ja Mari Puoliväliä sekä kaikkia tutkimuksesta matkan varrella kiinnostuneita kollegojani. Yhteinen tutkimus- ja oppimisprosessimme on ollut arvokas.

Olen kiitollinen oman kouluni rehtoreille Eila Pitkäselle, Mari Puolivälille ja Eija Rautiaiselle. Teidän tukenne sekä ymmärtävä ja kannustava asenteenne tutkimusta kohtaan on avannut mahdollisuuden myös vuorotella opettajan ja tutkijan työssä silloin, kun raportointi ja opiskelu ovat vaatineet oman aikansa.

Kun tutkimus on nyt kirjallisessa muodossaan, haluan kiittää lämpimästi tutkimuksen esitarkastajia professori Riitta-Liisa Korkeamäkeä ja professori Marjaana Soinista. Teidän asiantunteva ja huolellinen paneutumisenne työhön sekä kannustavat sananne neuvoineen auttoivat saamaan tutkimuksen sen lopulliseen muotoonsa.

Kiitän Jyväskylän yliopistoa ja rehtori Aino Sallista siitä, että olen saanut toimia kaksi kertaa tutkijakoulutettavan määräaikaisessa virkasuhteessa. Tämä on ollut ensiarvoisen tärkeää, sillä näiden ajanjaksojen aikana minun on ollut mahdollista irrottautua opettajantyöstäni kokonaan tutkimukseen. Kiitän myös Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiötä sekä Suomen Kulttuurirahastoa apurahoista, jotka ovat tukeneet tutkimuksen loppuunsaattamista.

Tutkimus on ollut osa elämää. Mittaamaton kiitos Jyrkille – aviomiehelleni, kollegalleni ja tutkimuskumppanilleni – koko elämän ja myös siihen liittyvän tutkimuksen jakamisesta. Kiitos äidilleni aina mahdollisuudesta keskustella kulloinkin ajankohtaisista elämänaiheista. Kiitos anopilleni Helenalle. Jyväskylässä minulla on ollut jatko-opintojeni ajan aina lämminhenkinen yöpaikka. Kiitos ystävilleni myötäelämisestä. Perheystäväämme Erkki Pesosta kiitän aina ystävällisestä atk-avusta silloin, kun oman perheemme taidoissa on tullut raja vastaan. Kiitän myös opiskelutoveriani Jaana Kossilaa. Yhteinen gradutyömme ja siihen liittyneet keskustelumme kulkevat mukana tässäkin työssä.

Kuopiolaisen kuvataiteilijan Pauno Pohjolaisen näyttelyssä kohtasin ajatuksen siitä, että taiteilija "maalaa koko elämänsä samaa taulua". Yhdistän ajatuksen myös opettajan ja tutkijan työhön. Omalla kohdallani ydinasiat ja kiinnostuksen kohteet ovat pysyneet samoina, vaikka väriä, ulottuvuuksia, kasvua, vuoropuhelua, menetelmiä sekä ymmärrystä sisällöstä on tullut lisää. Toivon, että tähän asti yhdessä kuljettu on mukana tulevaisuuden kehittämistyössä. Omistankin tämän omaelämäkerrallisen ja yhdessä kollegojeni kanssa toteuttamamme tutkimuksen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi opettajalle – tärkeälle oppilaan kasvun tukijalle.

Kuopiossa kesäkuussa 2011
Elina Törmä

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
SISÄLLYS
KUVIOT JA TAULUKOT LUVUITTAIN

I *Johdantoa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseen* 13

1 OPPILAAN KASVUA TUKEVA ARVIOINTI – JATKUVA HAASTE 15
1.1 Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen lähtökohdat 16
1.2 Tutkimustehtävät 19
1.3 "Matkalla kohtaamme" – kertomuksen rakenne 20

2 KERTOMUKSEN METODISET KEHYKSET 23
2.1 Tapaustutkimuksen piirteitä tässä tutkimuksessa 24
2.2 Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus 25
2.3 Omaelämäkerrallinen lähestymistapa 26
2.4 Autoetnografia 28
2.5 Aineisto ja aineiston analyysi 29
2.5.1 Heuristinen analyysi 29
2.5.2 Narratiivinen analyysi 30
2.5.3 Reflektiivinen kirjoittaminen osana narratiivista analyysiä 32

II *Alkumatkaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä* 35

3 KOHTAAN ERILAISET OPPILAAT – NUOREN OPETTAJAN KOKEMUKSENI POHJANA OPPILAAN KASVUA TUKEVAN ARVIOINNIN KEHITTÄMISELLE 36
3.1 Kasvatustavoitteenani oppilaan terve ja myönteinen minäkäsitys 38
3.2 Identiteetin käsite – kehys ymmärtää arvioinnin kehittämistä yksilön kasvun tukemisen näkökulmasta 41
3.3 Tieni tutkivaan opettajuuteen avautuu 47
3.3.1 Opettaja tutkijana -liikkeestä 48
3.3.2 Tutkivasta opettajaopiskelijasta tutkivaksi opettajaksi 49
3.3.3 Tutkijakoulu tukee ammatillista kasvua ja yhdessä tutkimista 51
3.3.4 Arvioinnin kehittäminen osana ammatillista kasvuani 51
3.4 Omat lähtökohtani oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä – yhteenvetoa 53

4 KOHTAAN ERILAISET TUTKIJAT – KESKUSTELUA ARVIOINNIN KEHITTÄMISESTÄ 55
4.1 Keskustelua Korpisen kanssa peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämisestä 55

4.2 Keskustelua Purpelin kanssa arvioinnin arvoperustasta 62
4.3 Keskustelua Hopkinsin kanssa arvioinnin kehittämisestä 65
4.4 Keskustelua Kemmisin arviointiajatusten kanssa..... 67
4.5 Miksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittäminen on tärkeää? – Yhteenvetoa keskusteluista..... 71

5 KOHTAAN KEMMISIN – KESKUSTELUA TOIMINTATUTKIMUKSESTA ERILAISTEN TUTKIJOIDEN KANSSA 76
5.1 Keskustelua Kemmisin kanssa viitenä eri päivänä..... 76
5.2 Ensimmäinen päivä – erilaisia näkökulmia kasvatuksen käytäntöjen tutkimiseen..... 77
5.2.1 Viisi erilaista traditiota käytännön tutkimisessa 78
5.2.2 Käytännön ja teorian välisestä suhteesta 81
5.3 Toinen päivä – kasvatuksellinen toimintatutkimus..... 82
5.3.1 Osallistuvan toimintatutkimuksen avainpiirteitä 85
5.3.2 Reflektio toimintatutkimuksessa 87
5.4 Kolmas päivä – toimintatutkimusprojektin suunnittelua 88
5.5 Neljäs päivä – postmodernin ajan haasteita toimintatutkimukselle . 90
5.6 Viides päivä – yhteenvetoa Kemmisin toimintatutkimusnäkemyksestä ja sen yhteydestä arvioinnin kehittämiseen 92
5.7 Keskustelua toimintatutkimuksesta Elliotin kanssa..... 94
5.7.1 Toimintatutkimus ja arvioinnin kehittäminen Elliotin ajattelussa ja omissa lähtökohdissani..... 95
5.7.2 Toimintatutkimuksen peruspiirteitä Elliotin mukaan 96
5.8 Yhteenvetoa toimintatutkimuksesta – keskustelua Syrjälän kanssa . 99

III Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina 103

6 KOHTAAN ERILAISET OPETTAJAT – KUVAUSTA TUTKIMUKSEMME ENSIASKELEISTA 104
6.1 Kokemuksiani koulumme kulttuurista..... 104
6.2 Opettajakollegani kiinnostuvat tutkimuksesta 105
6.3 Toimintatutkimus alkaa kahdenvälisenä yhteistyönä..... 108
6.3.1 Kokemuksiamme tuntien havainnoinnista 109
6.3.2 Käyttöteoriamme reflektoinnista videoidun oppitunnin pohjalta 111
6.3.3 Oppilaiden itsearviointitaitojen tukemisesta 113
6.3.4 Yhteenvetoa ensimmäisen syklin yhteistyöstä..... 114
6.4 Kokemuksia omasta roolistani ensimmäisessä syklissä..... 115
6.4.1 Arviointitoimintani kehittymisestä..... 116
6.4.2 Pedagogisen päiväkirjan kirjoittamisesta 116
6.4.3 Roolistani toimintatutkimusprosessin ohjaajana 118

7 TUTKIMUS JATKUU NELJÄN OPETTAJAN RYHMÄSSÄ 119

7.1 Alustukseni arvioinnin kehittämistyön jatkamiseksi 120
7.1.1 Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi ja oppilaan kokonaisvaltainen oppiminen..... 120
7.1.2 Oppilaan minäkäsityksen tukeminen arvioinnin avulla 122
7.1.3 Erilaiset oppilaat ja arvioinnin kokeminen..... 125
7.1.4 Reflektio omassa tutkimuksessamme 127
7.2 Tutkimuksemme tavoitteet tarkentuvat 128
7.3 Toinen sykli – tavoitteena arviointitoimintamme tiedostaminen.... 128
7.3.1 Keskustelua toisen syklin tavoitteista ja kokemuksista..... 129
7.3.2 Yhteenvetoa arviointitoimintamme tiedostamisesta 132
7.4 Kolmas sykli – kehitämme arviointitoimintaa tuntitilanteessa 133
7.4.1 Keskustelua palautteen kehittämisestä..... 133
7.4.2 Oppilaiden kokemuksia palautteesta 136
7.4.3 Yhteenvetoa kolmannesta syklistä 139
7.5 Neljäs sykli – luokan vuorovaikutus ja oppilaan kasvun tukeminen 141
7.5.1 Taustaa yhteistoiminnallisuusteeman toteutumiselle..... 141
7.5.2 Yhteistoiminnallinen vuorovaikutus Leenan opetuksessa 142
7.5.2.1 Oppilaiden kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta 143
7.5.2.2 Arviointi osana yhteistoiminnallista oppimista 146
7.5.3 Yhteistoiminnallisuus opettajan kasvua tukemassa 148
7.6 Viides sykli – kehitämme arvioivaa keskustelua 150
7.7 Teorian ja käytännön välinen vuoropuhelu arvioinnin kehittämisessä – yhteenvetoa seitsemännen luvun sykleistä..... 150

8 TUOKIOKUVIA OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISESTÄ VUOROVAIKUTUKSESTA JA SIINÄ TAPAHTUVASTA ARVIOINNISTA 153
8.1 Yhteistoiminnallisuus Leenan käyttöteoriassa..... 154
8.1.1 Tuokiokuva Leenan opetuksesta opettajatutkijan havainnoimana..... 154
8.1.2 Kasvua tukevaa arviointia Leenan opetuksessa opettajatutkijan tulkitsemana..... 156
8.1.3 Tuokiokuva Leenan arvioivasta keskustelusta 158
8.1.4 Leenan oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista 160
8.2 Rinnallakulkeminen Jyrkin käyttöteoriassa 162
8.2.1 Tuokiokuva Jyrkin opetuksesta opettajatutkijan havainnoimana..... 163
8.2.2 Tuokiokuva Jyrkin arvioivasta keskustelusta 165
8.2.3 Jyrkin oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista 166
8.2.4 Rinnallakulkemista laajemmissa arvioivissa keskusteluissa .. 167
8.3 Haaviolainen opettajaetiikka Eilan käyttöteoriassa 169
8.3.1 Eilan käyttöteorian ja arviointitoiminnan välisiä yhteyksiä ... 171
8.3.2 Tuokiokuvia oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista Eilan opetuksessa opettajatutkijan havainnoimana 172
8.3.3 Eila arvioivien keskustelujen äärellä..... 174

8.3.4 Eilan oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista 175
8.4 Kohtaaminen omassa käyttöteoriassani 176
8.4.1 Arviointi osana oppilaan kohtaamista – tuokiokuvia tuntitilanteista 176
8.4.2 Tuokiokuva arvioivasta keskustelusta oppilaani kanssa 178
8.4.3 Aika ja tila – mahdollisuuksia oppilaan kasvua tukevaan arviointiin 181
8.5 Tuokiokuvat oppilaan kasvua tukevan arvioinnin reflektiopohjana – yhteenvetoa 181

IV Löytöjä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta ja sen kehittämisestä 185

9 MITÄ OLEMME OPPINEET YKSIN JA YHDESSÄ? 186
9.1 Kokemuksia oman käyttöteoriamme tiedostamisesta 188
9.2 Oppilaiden kokemusten merkityksestä arvioinnin kehittämisessä 190
9.3 Kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä 191
9.4. Kokemuksia yhdessä tapahtuneesta reflektiosta 193
9.4.1 Reflektion tasoista tutkimuksessamme 196
9.4.2 Mikä auttoi meitä reflektoimaan ja oppimaan yhdessä? 197
9.5 Yhteenvetoa omasta oppimisestamme ja kehittymisestämme 199
9.6 Kerromme oppimastamme laajemmin 201
9.6.1 Keskustelua Kemmisin kanssa 202
9.6.2 "Kommunikatiivinen tila laajenee" – jaamme oppimaamme lähellä ja kaukana 203

10 ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN JATKUU – ARVIOINTI OPETTAJAN, OPPILAAN JA VANHEMPIEN VÄLISENÄ YHTEISTYÖNÄ 206
10.1 Tuokiokuva arviointikeskustelusta 207
10.2 Oppilaiden ja vanhempien kokemuksia arviointikeskusteluista 217
10.2.1 Lapsen kasvua tukevaa arviointia vanhempien kokemana .. 218
10.2.2 Lapsen kasvua tukevaa arviointia lapsen itsensä kokemana 221
10.3 Eilan arviointikeskustelut – perintö lapsille, vanhemmille ja opettajakollegoille 225
10.3.1 Kirje Eilalle 226
10.3.2 Arvioinnin syvimmän olemuksen äärellä 230
10.4 Keskustelu on arvioinnin sydän – yhteenvetoa arviointikeskusteluiden kehittämisestä 233

V Pohdintaa – menneen arviointia ja tulevaisuuteen suuntautumista 236

11 ARVIOINTIA MENNEESTÄ JA SUUNTAUTUMISTA TULEVAAN 238
11.1 Mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut arvioinnissa ja sen kehittämisessä? 238
11.1.1 "Kommunikatiivisen tilan avautuminen" omassa tutkimuksessamme 240

11.1.2 Arvioinnin kehittäminen osana opettajan ammatillista kasvua ... 241
11.1.3 Arvot ja oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen 243
11.1.4 Yhteenvetoa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä ... 248
11.2 Mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut toimintatutkimuksessa ja tutkivassa opettajuudessa? ... 250
11.2.1 Tutkimuksemme peilausta Elliotin ajatuksiin ... 250
11.2.2 Tutkimuksemme peilausta Kemmisin ajatuksiin ... 252
11.2.3 Resurssit tutkivassa opettajuudessa ja kehittämistyömme ydinalueilla ... 256
11.2.4 Yhteenvetoa toteutuneesta toimintatutkimuksestamme ... 260
11.3 Mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut itsessäni tutkivana opettajana? ... 261
11.3.1 Tutkimuksen kirjoittaminen osana ammatillista kasvuani ... 263
11.3.2 Kertominen ja kirjoittaminen osana narratiivista identiteettiäni ... 265

12 MITEN LUOTETTAVASTI OLEN KERTONUT TARINAN ARVIOINNIN KEHITTÄMISESTÄ? ... 269
12.1 Aineisto ... 269
12.2 Aineiston analyysi ... 270
12.3 Käsitteitä tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin ... 271
12.4 Toimintatutkimuksemme narratiivina – luotettavuuden arviointia viiden periaatteen pohjalta ... 273

13 TULEVILLA TEILLÄ ... 284

SUMMARY ... 288
LÄHTEET ... 296
LIITTEET ... 313

KUVIOT JA TAULUKOT LUVUITTAIN

KUVIOT

Kuvio 1.1 Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen lähtökohdat ... 19
Kuvio 5.1 Erilaisia lähestymistapoja toimintakäytäntöjen tarkasteluun Kemmisin (1995) mukaan ... 78
Kuvio 5.2 Kemmisin (1995) laajempi viitekehys toiminnan tutkimiseen ... 79
Kuvio 5.3 Menetelmät erilaisissa toimintaan kohdistuvissa tutkimuksissa Kemmisin (1995) mukaan ... 80
Kuvio 6.1 Opettajan käyttöteorian elementit ... 112
Kuvio 7.1 Arviointi oppilaan kokonaisvaltaista oppimista tukemassa Kohosen (1993) mallin pohjalta ... 122
Kuvio 10.1 Arviointi opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteistyönä – mahdollisuus voimaantumiseen ... 234
Kuvio 11.1 Tutkimuksen arviointiluvun teemat ... 239

TAULUKOT

Taulukko 7.1 Esimerkkejä myönteisen ja kannustavan palautteen kokemisesta ... 140
Taulukko 8.1 Palaute, keskustelu ja itsearviointi osana arvioivaa keskustelua – oppilaiden kokemuksia ... 182
Taulukko 8.2 Käyttöteoriamme yhteys arvioinnin tavoitteisiimme ja arviointikäytäntöihimme ... 184
Taulukko 10.1 Arviointikeskustelussa tärkeitä asioita opettajan, oppilaan ja vanhempien näkökulmasta ... 235
Taulukko 11.1 Osallistuvan toimintatutkimuksen avainpiirteiden peilausta omaan tutkimukseemme ... 254
Taulukko 12.1 Tutkimusparadigmojen välisiä eroja Lahdeksen (1989) analyysin pohjalta ... 276

I
Johdantoa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseen

1 OPPILAAN KASVUA TUKEVA ARVIOINTI – JATKUVA HAASTE

– Tiedätkö sinä,
että minä olen se,
joka sai sen,
vaikka olenkin vähän semmoinen?
kysyt minulta suu korviin asti hymyä täynnä, kun kohtaamme kevätjuhlan jälkeisenä päivänä välitunnilla. Vastaan riemuusi kertomalla olleeni todella iloinen, kun näin sinun saavan kevätjuhlassa stipendin edistymisestäsi lukutaidossa.

Pohjimmiltaan kyse on ollut arvioinnista: olet saanut palautetta – palkkion – arvostamaltasi alueelta. Lukutaito on merkittävästi yhteydessä itsearvostukseen ensimmäisellä luokalla. Arvostuksen tunnettasi lisää varmasti se, että sinun oppimisesi ei ole ollut lukuvuoden kuluessa aina suoraan ja tasaisesti etenevä tie, vaan polulle on mahtunut myös turhautumista ja epäonnistumisenkin tunteita. Itse kuvaat "olevasi vähän semmoinen" ja tästä syystä vähän ihmetteletkin saamaasi tunnustusta. Nyt puhkut itseluottamusta – palkkio edistymisestä on tukemassa itseluottamustasi ja itsearvostustasi, ehkä myös laajentamassa itsetuntemustasi.

Omasta opettajan näkökulmastani toivon sinun saavan minäkäsityksellesi tukea paitsi nyt lukukauden lopussa, myös tulevaisuudessa arjen oppimistilanteissa niin, että uskot entistä enemmän omiin kykyihisi – siihen, että pystyt oppimaan. Samalla toivon, että saat kokea oppimistavoitteidesi keskellä meitä sinua ympäröivien aikuisten taholta, että olet arvokas aivan omana itsenäsi – "semmoisenaan".

Muistojeni pohjalta kuvaamani keskustelu on saanut minut opettajana jälleen kerran pohtimaan arvioinnin olemusta. Miten arviointi olisi sellaista, että se tukisi arkipäivän oppimistilanteissa kaikkien oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista – minäkäsityksen kehitystä: itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta? Koen tämän tavoitteen oman ammattitaitoni haasteena.

Oppilaiden yksilöllinen tukeminen arvioinnin avulla asettaa kasvatus- ja opetustyöni usein koetukselle. Miten voin tukea koulun arjessa luokkani yli kahdenkymmenen erilaisen oppilaan kasvua ja kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla? Haasteena arvioinnissa on myös se, miten oppilaani voi olla itse aktiivinen arvioija, eikä vain passiivinen arviointipalautteen vastaanottaja. Toteuttaessani arviointia yhdessä oppilaideni kanssa olen sellaisten kysymysten

edessä, joihin ei ole olemassa vain yhtä ainoaa ja "oikeaa" ratkaisua. Ratkaisujen etsiminen ja löytyminen omassa arviointiin liittyvässä ajattelussani ja arviointitoiminnassani sekä tätä kautta erilaisten oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemisessa on kohdallani tämän tutkimuksen teon motiivi.

Omaelämäkerrallisesta näkökulmastani tutkimus on matkakertomus arvioinnin olemuksen etsimisestä ja tähän liittyvästä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä. Teen matkaa ja kehittämistyötä yhdessä opettajakollegojeni, oppilaiden, tutkijoiden ja vanhempien kanssa. Näin matkasta muodostuu sekä yksilöllinen että yhteistoiminnallinen prosessi.

Matkakertomuksessa kulkeekin kaksi juonta: omaelämäkerrallinen juoneni, jossa kuvaan omaa kasvuani arvioinnin kehittämisessä sekä yhteistoiminnallinen juoni, jonka kautta kuvaan opettajakollegojeni kanssa toteuttamaamme toimintatutkimusta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi.

1.1 Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen lähtökohdat

Oppilaan kasvua tukevalla arvioinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa tukevaa arviointia. Tältä pohjalta keskityn ja keskitymme tutkimuksessa yhdessä kollegojeni kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämiseen. Tutkimusta ohjaa näkemys siitä, että oppilaan minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön tärkeiden lähihenkilöiden kanssa. Koulussa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja siinä käytävä vuoropuhelu ovat kasvatuksen ja opetuksen ydintä. Tässä vuorovaikutuksessa opettaja voi tukea merkittävästi arvioinnin avulla oppilaan kasvua, jolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaista oppimista – minäkäsityksen kehittymistä.

Todistukset sanallisine ja/tai numeroarviointeineen sijoittuvat lukukausien loppuun. Itse opiskelu tapahtuu kuitenkin pääosin oppitunneilla sekä erilaisissa koulun projekteissa ja tapahtumissa. Tästäkin syystä arviointi nähdään tässä tutkimuksessa nimenomaan opetukseen ja oppimiseen liittyvänä vuorovaikutuksena. Tavoitteena on kiinnittää enemmän huomiota arviointia sisältävän vuorovaikutuksen laatuun ja kehittää sitä. Varsinaisena fokuksena kehittämisessä on opettajan ja oppilaan välillä tapahtuva vuoropuhelu, joka sisältää sekä palautetta, arvioivaa keskustelua että itsearviointia. Kun myös vanhemmat osallistuvat tuohon keskusteluun, muuttuu tilanne arviointikeskusteluksi.

Kehitämme kollegojeni kanssa oppilaan kasvua tukevaa arviointia toimintatutkimuksen keinoin, sillä toimintatutkimus yhdistää opettajan ja tutkijan roolit toisiinsa. Toimintatutkimuksemme on Kemmisin periaatteiden mukaisesti yhteistoiminnallista ja reflektoivaa (ks. Kemmis & McTaggart 1988, 5; 2000). Reflektiolla ymmärretään arviointitoimintamme kriittistä tarkastelua sekä oman pohdintamme että opettajaryhmässä yhdessä käytävien keskustelujen kautta. Reflektion tavoitteena on arviointikäytäntöjemme kehittyminen.

Kemmisin edustaman kriittisen lähestymistavan lisäksi tutkimuksessa on piirteitä "opettaja tutkijana" liikkeen isänä pidetyn Lawrence Stenhousen (1975) ja hänen työtoverinsa Elliotin (1991; 2004) toimintatutkimusnäkemyksistä sekä Donald Schönin (1983, 1991) näkemyksistä opettajasta "reflektiivisenä praktikkona". Tutkimuksessa painottuu sekä toimintatutkimuksen merkitys opettajan ammatillisen kasvun välineenä että reflektion merkitys, kun rakennamme uudelleen kasvatuksellisia käytänteitämme ja teorioitamme.

Sana "kertomus" tutkimuksen otsikossa viittaa narratiivisuuteen ja omaelämäkerralliseen raportointitapaan. Tutkimusprosessi muotoutuu tarinaksi narratiivisen analyysin avulla. Narratiivisen analyysin tarkoitus on tehdä yhteenveto kaikesta siitä, mitä tutkimusprosessiin on kuulunut. Narratiivinen juoni – tutkimuksen järjestävä ja organisoiva teema – on oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Tarinan palaset sitoo yhteen omaelämäkerrallinen juoneni, jossa kuvaan omaa kehitystäni arvioinnin kehittämisessä sekä opettajana, tutkivana opettajana että opettaja-tutkijana. Juonia on siis kaksi: omaelämäkerrallinen ja yhteistoiminnallinen. Tähän liittyen käytän tutkimuksesta sekä yksikön ensimmäisen persoonan muotoa "tutkimukseni" että monikon ensimmäisen persoonan muotoa "tutkimuksemme".

Elämäkerrallisen aineistoni muodostavat arviointiin ja sen kehittämiseen liittyvät kokemukseni koulu- ja opiskeluajoilta näihin päiviin, päiväkirjamerkinnät sekä ammatillisiin kokemuksiini keskittyvä omaelämäkerrallinen kirjoittaminen. Yhteisen toimintatutkimusprosessimme aikana kerätty aineisto koostuu päiväkirjamerkinnöistä, muistiinpanoista, keskusteluista ja haastatteluista.

Narratiivisen ja heuristisen analyysin sekä reflektion ja reflektiivisen kirjoittamisen kautta aineistosta syntyy selittävä ja yhtenäinen kertomus, jossa kuvaan yksin ja yhdessä kollegojeni kanssa tapahtuvaa kehittämistyötämme, arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme, näiden kehittymistä sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia arvioinnista. Kertomusta ja sen sisältämiä erilliskertomuksia vasten lukija voi peilata omaa arviointiin liittyvää ajatteluaan ja arviointitoimintaansa.

Tutkimuksen etiikkaan kuuluu, että tutkimus ei saa vahingoittaa ketään. Tässä tutkimuksessa reflektion kohteena olevat kokemukset ovat olleet usein vuorovaikutustilanteita. Kokemukset yleistän kirjoittaessani kuitenkin sellaiselle tasolle, että henkilöiden anonymiteetti säilyy sovitulla tavalla. Opettajat ja koulumme esiintyvät tutkimuksessa omalla nimellään. Sen sijaan lasten ja heidän vanhempiensa anonymiteetti säilyy. Omaelämäkerrallisessa osuudessani käytän myös mukaeltuja esimerkkejä, joihin yhdistyy fiktiota. Narratiivinen tutkimus sallii fiktiivisyyden yhdistämisen kerrontaan.

Kun kuvaan opettaja-tutkijana narratiivisesti sekä omia että yhteisiä arvioinnin kehittämiseen liittyviä kokemuksiamme, kirjoituksessa tulee esiin oma persoonani ja persoonallinen kirjoitustyylini. Kuvatessani tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja metodiikkaa noudatan persoonattomampaa tieteellistä kirjoitustyyliä.

Kokoan seuraavaan vielä tiivistetysti oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen lähtökohdat.

1. Tutkimuksen ydinlähtökohta on opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppilaan minäkäsitystä ja identiteettiä tukevan arvioinnin kehittäminen. Lähtökohtaa ohjaa näkemys siitä, että yksilön minäkäsitys kehittyy vuorovaikutuksessa tärkeiden lähihenkilöiden kanssa. Arvioinnin kaiken kattavana tehtävänä nähdään oppilaan minäkäsityksen ja identiteetin kehityksen tukeminen. Tätä tavoitetta vasten tutkimuksessa puhutaan oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista.

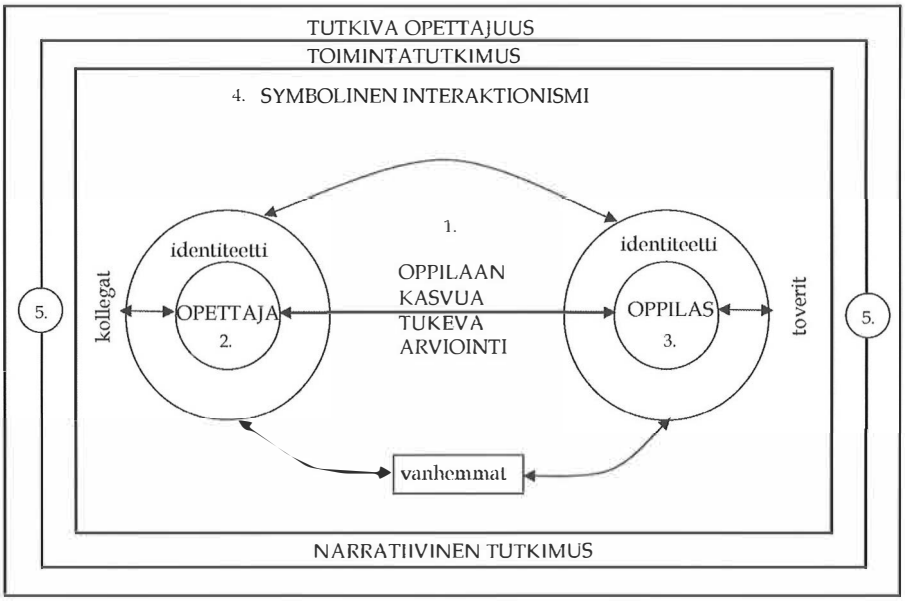
2. Jotta opettaja voisi tukea oppilaansa kasvua parhaalla mahdollisella tavalla, perustan luo opettajan oma identiteetti ja opettajan oman kasvun tukeminen. Tässä on keskeistä vuorovaikutus oppilaiden, opettajakollegoiden ja vanhempien kanssa sekä opettajan oman käyttöteorian tiedostaminen. Opettajan oma minäkäsitys – etenkin itsearvostus sekä käyttöteorian pohjalla olevat arvot ja ihmiskäsitys ovat yhteydessä opettajan arviointiin liittyvään ajatteluun ja toimintaan: odotuksiin, palautteeseen, arvioivaan keskusteluun ja luokan ilmapiiriin. Tämä kaikki nähdään tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksessa tapahtuvana arviointina, jota halutaan kehittää.

3. Oppilaan minäkäsityksen kehittymisen ja oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kannalta vuorovaikutus vanhempien ja oppilastovereiden kanssa on myös tärkeää. Arvioinnin näkökulmasta tässä korostuu oppilastovereilta saatu palaute sekä arviointikeskustelut, joissa myös vanhemmat ovat mukana. Lähin palautelähde on yksilö itse. Tästä syystä myös itsearviointitaitojen tukeminen on tärkeää.

4. Pohjimmiltaan tutkimuksessa on kyse sekä oppilaan että opettajan minän – identiteetin – muotoutumisesta. Minän ja identiteetin kehitykseen liittyvä teoriapohja nojautuu tutkimuksessa symboliseen interaktionismiin, jossa minän nähdään muotoutuvan vuorovaikutuksessa tärkeiden lähihenkilöiden kanssa.

5. Tutkimuksen kattavan viitekehyksen luo tutkiva opettajuus, jonka vallitseva metodinen lähestymistapa on toimintatutkimus. Toimintatutkimus ja narratiivinen tutkimus kietoutuvat tässä tutkimuksessa toisiinsa.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat arviointi, minäkäsitys, identiteetti, opettajan ammatillinen kasvu, tutkiva opettaja, toimintatutkimus ja narratiivinen tutkimus. Määrittelen ja avaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia tarkemmin kertomuksen kuluessa.



KUVIO 1.1 Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen lähtökohdat

1.2 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen ydintä on arvioinnin olemuksen etsiminen - perimmäisenä tavoitteena oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa tukevan vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittäminen tutkivan opettajuuden viitekehyksessä. Omaelämäkerrallisesta näkökulmastani katsottuna ratkaisen arvoitusta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta yhdessä kohtaamieni erilaisten oppilaiden, tutkijoiden, opettajien ja lopulta vanhempien kanssa. Tältä pohjalta tutkimuksen tarkoituksena on kuvata seuraavia prosesseja:

1. Omaa kasvuani arvioinnin kehittämisessä opettajana ja tutkivana opettajana.

2. Opettajakollegoideni kanssa yhdessä toteuttamaamme toimintatutkimusta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi.

Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on

3. Tarjota lukijalle aineksia oman arviointitoiminnan reflektoimiseen ja arvioinnin kehittämiseen koko tutkimusprosessista muotoutuvan kertomuksen ja sen sisältämien erilliskertomusten kautta.

Pyrin nostamaan erilliskertomuksissa esiin esimerkiksi niitä laadullisia elementtejä opettajan arviointiin liittyvässä ajattelussa ja toiminnassa sekä oppi-

laiden ja heidän vanhempiensa kokemuksissa, jotka tukevat oppilaan kasvua.

Toimintatutkimusprosessin sisällä olevia tavoitteita oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi kuvaan tarkemmin luvussa 7.2.

1.3 "Matkalla kohtaamme" – kertomuksen rakenne

Kuvaan seuraavassa koko kertomuksen rakenteen tiivistetysti. Jokainen kertomuksen osa – jokainen kohtaaminen ja keskustelu matkan kuluessa – vastaa omalta osaltaan kysymykseen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta ja sen kehittämisestä.

Kertomuksen johdannossa ja alussa kuvaan omaelämäkerrallisia, teoreettisia ja metodisia lähtökohtia oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä. Tarinan keskikohdan jännitteen luo toimintatutkimusprosessin aloittaminen yhdessä opettajakollegojeni kanssa. Jännittävänä haasteena on, miten yhteinen arvioinnin kehittämistyömme käytännössä toteutuu ja onnistuu. Henkilökohtainen haasteeni on oma roolini toimintatutkimusprosessin ohjaajana.

Tutkimuksen loppuosassa kuvaan keskitetysti löytöjämme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä. Pohdintaluku on luova synteesi, jossa nostan tutkimuksen keskeiset teemat vielä uudelleen tarkastelun kohteeksi.

Lukija voi käyttää seuraavaa kuvausta karttana matkallaan oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksen etsimiseen ja kehittämiseen. Kartan avulla on mahdollista seurata kronologisesti tarinan etenemistä tai vierailla sen eri osissa.

I Johdantoa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseen

1. **Oppilaan kasvua tukeva arviointi – jatkuva haaste**
Tutkimuksen johdantoluku avaa tutkimuksen lähtökohtia sekä esittelee kertomuksen rakenteen.
2. **Kertomuksen metodiset kehykset** kuvaa tutkimuksen metodiikkaa – sitä, miten narratiivis-biografinen lähestymistapa ja toimintatutkimus kietoutuvat toisiinsa niin, että omaelämäkerrallinen ja yhteistoiminnallinen arvioinnin kehittämisprosessimme muotoutuu tarinaksi.

II Alkumatkaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä

3. **Kohtaan erilaiset oppilaat – nuoren opettajan kokemukseni pohjana oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiselle**
Kuvaan elämäkerrallisesti omia ammatilliseen kasvuun liittyviä kokemuksiani ja arvolähtökohtiani pohjana arvioinnin kehittämistyölle. Keskeisiä käsitteitä omaelämäkerrallisissa lähtökohdissani ovat humanistinen ihmiskäsitys, minäkäsitys, identiteetti, tutkiva opettaja ja opettajan ammatillinen kasvu.

4. **Kohtaan erilaiset tutkijat – keskustelua arvioinnin kehittämisestä**
Keskustelut erilaisten tutkijoiden kanssa avartavat ja syventävät arvioinnin kehittämistyön teoria- ja arvopohjaa oppilaan minäkäsityksen tukemisesta. Keskusteluissa otetaan huomioon myös minäkäsityksen kehityksen tukemiseen liittyvä historiallinen näkökulma – sekä elämäkerrallisesta että opetussuunnitelmien näkökulmasta katsottuna.
5. **Kohtaan Kemmisin – keskustelua toimintatutkimuksesta erilaisten tutkijoiden kanssa**
Keskustelut toimintatutkimuksesta ja sen erilaisista traditioista auttavat muotoilemaan käsitystä siitä, millaisista lähtökohdista voisimme opettajakollegojeni kanssa toteuttaa toimintatutkimusta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi omassa kouluyhteisössämme.

III Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina

6. **Kohtaan erilaiset opettajat – kuvausta tutkimuksemme ensiaskeleista**
Toimintatutkimus laadullisen oppilasarvioinnin kehittämiseksi alkaa kahdenvälisenä yhteistyönä ja ottaa vähitellen mukaansa lisää opettajakollegoita. Tutkimme yhdessä arvioinnin kehittämisen teoreettisia lähtökohtia sekä kokeilemme käytännössä toimintatutkimuksen menetelmiä arvioinnin kehittämiseksi. Kuvaan tässä luvussa sekä toimintatutkimusprosessin etenemistä koulumme kulttuurissa että kokemuksiamme tutkimuksen alkuvaiheen yhteistyöstä.
7. **Tutkimus jatkuu neljän opettajan ryhmässä**
Toimintatutkimusprosessimme etenee neljän opettajan ryhmässä. Tutkimuksen tavoitteet tarkentuvat prosessin kuluessa. Tavoitteemme on tiedostaa omaa arviointitoimintaamme sekä kehittää jatkuvaa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia niin, että se tukisi erilaisten oppilaidemme kokonaisvaltaista oppimista – minäkäsityksen kehittymistä – sekä tähän liittyen heidän itsearviointitaitojaan. Arvioinnin kehittämiseksi kysymme myös oppilaiden kokemuksia arvioinnista. Kronologinen kuvaus toimintatutkimuksen etenemisestä löytyy liitteestä 12, jossa kuvaan toimintatutkimuksen etenemisen sykleineen.
8. **Tuokiokuvia opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja siinä tapahtuvasta arvioinnista**
Toimintatutkimusprosessimme aikana kerätyn aineiston pohjalta kuvaan yksityiskohtaisemmin tutkimukseen osallistuvien opettajien käyttöteoriaa ja arviointitoimintaa sekä oppilaidemme kokemuksia arvioinnista. Näitä erilliskertomuksia vasten lukija voi peilata omaa arviointiin liittyvää ajatteluaan ja toimintaansa.

IV Löytöjä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta ja sen kehittämisestä

9. **Mitä olemme oppineet yksin ja yhdessä?**
Pohdimme opettajakollegojeni kanssa, mitä olemme oppineet tutkimuksen ai-

kana yksin ja yhdessä. Tutkimuksemme tavoitteiden suunnassa kerromme kokemuksiamme oman arviointitoimintamme tiedostamisesta ja kehittymisestä sekä oppilaidemme kokemusten ja kollegiaalisuuden yhteydestä arvioinnin kehittämiseen ja tähän yhteydessä olevaan ammatilliseen kasvuumme.
Tärkeää on, että kokemuksemme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä eivät jää vain omaksi omaisuudeksemme. Viidennen syklin jälkeen meille avautuukin tilaisuuksia kertoa tutkimuksestamme sekä lähikouluillamme että laajemmin – myös kansainvälisissä yhteyksissä.
10. **Arvioinnin kehittäminen jatkuu – arviointi opettajan, oppilaan ja vanhempien välisenä yhteistyönä**
Toimintatutkimus on päättymätön prosessi. Kemmisin periaatteiden mukaisesti se ottaa vähitellen yhä enemmän mukaansa niitä, joita kehittämistyö koskettaa. Omassa tutkimuksessamme vanhemmat pääsevät aktiivisemmin mukaan tutkimuksen loppuvaiheessa. Näkökulma siitä, että arviointi on opettajan, oppilaan ja vanhemman yhteistyötä, vahvistuu. Arvokkaan perinnön tulevaisuuden kehittämistyölle tarjoavat eläkkeelle jäävän Eila-kollegamme viimeiset arviointikeskustelut.

V Pohdintaa – menneen arviointia ja tulevaisuuteen suuntautumista

11. **Arviointia menneestä ja suuntautumista tulevaan**
Tutkimuksen viimeinen vaihe – luova synteesi – nostaa pohdittavaksi yleisemmällä tasolla, mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut arvioinnissa ja sen kehittämisessä, toimintatutkimuksessa ja tutkivassa opettajuudessa, ammatillisessa kasvussamme sekä itsessäni tutkivana opettajana. Tämä vaihe luo pohjaa arvioinnin ja sen kehittämisen teorialle toimintatutkimuksen keinoin. Keskeinen teema synteesiluvussa on arvioinnin kehittäminen osana opettajan ammatillista kasvua, sillä opettajan oma identiteetti on pohja sille, että opettaja voi tukea erilaisten oppilaidensa kasvua.
12. **Miten luotettavasti olen kertonut tarinan arvioinnin kehittämisestä?**
Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sellaisten periaatteiden pohjalta, joissa otetaan huomioon sekä tutkimusprosessi että toimintatutkimuksen raportointitapa juonellisena narratiivina, jota kannattelee sekä omaelämäkerrallinen että yhteistoiminnallinen teema.
13. **Tulevilla teillä**
Jatkotutkimusaiheiden lisäksi tulevaisuuteen suuntautumista on pohdinta tämän tutkimuksen käyttömahdollisuuksista tulevaisuudessa.

"Matkalla kohtaamme!"

Alli Kantolalta (1989) osin lainaamani sanat toivottavat lukijan tervetulleeksi matkalle etsimään oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemusta.

2 KERTOMUKSEN METODISET KEHYKSET

Tutkimus on metodiselta lähestymistavaltaan sekä toimintatutkimus että narratiivinen tutkimus. Nämä lähestymistavat kietoutuvat tutkimuksessa toisiinsa ja liittyvät läheisesti tutkimuksen kattavaan viitekehykseen – tutkivaan opettajuuteen. Koska tutkiva opettajuus on myös kertomuksen yksi punainen lanka, määrittelen käsitettä useissa kohdin pitkin kertomusta.

Tiivistetysti tutkiva opettaja tarkoittaa tässä tutkimuksessa opettajaa, joka kehittää omakohtaisen tutkimustyön kautta jatkuvasti persoonallista kasvatusnäkemystään yhdessä kollegojensa ja oppilaidensa kanssa keskeisenä työvälineenään reflektiivisyys (Korpinen 1996b; Ojanen 1993a). Tutkivaa opettajuutta kuvaavassa kirjallisuudessa opettajatutkimusten metodiksi suositellaan usein toimintatutkimusta (ks. esim. Stenhouse 1975; Elliot 1991; 2003; 2004, Carr & Kemmis 1986; Kemmis 1995; Kemmis & McTaggart 2000, Kincheloe 1991).

Tässä tutkimuksessa toteutamme toimintatutkimusta yhdessä kollegojeni kanssa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi – perimmäisenä tavoitteena sekä oppilaidemme että oman kasvumme tukeminen. Tavoite yhdistyy myös opettajatutkimuksen yleisiin tavoitteisiin kehittää opettamista ja oppimista sekä opettajan omaa identiteettiä (Lankshare & Knobel 2004).

Näihin tavoitteisiin liittyen myös narratiivinen tutkimus ja tarinat nähdään opettajan ammatillisen kasvun ja opettajatutkimuksen keskeisimpinä välineinä (Syrjälä 2001, 209). Kelchtermansin ja Vaderberghenkin (1994, 46) mukaan narratiiviset omaelämäkerralliset lähestymistavat ovat tarkoituksenmukaisin tapa ymmärtää opettajan ajattelua ja käytäntöä.

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus konkretisoituvat kerronnallisuutena, tutkimukseen osallistuvien opettajakollegoideni näkökulman painottamisena sekä metodina raportoida toimintatutkimus omaelämäkerrallisen teemani kautta. Narratiivisen analyysin ja siihen yhdistyvän reflektiivisen kirjoittamisen tuloksena tutkimuksesta muotoutuu selittävä ja yhtenäinen tarina. Tarinaa kannattelee omaelämäkerrallisen teemani lisäksi juoni yksilöllisestä ja yhteistoiminnallisesta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä.

Koska omat kokemukseni arvioinnista ja sen kehittämisestä ovat tutkimuksessa keskeisiä ja olen myös tutkimuksen kertoja, tutkimus voidaan nähdä

narratiivisen tutkimuksen lisäksi autoetnografiana. Sekä toimintatutkimus, narratiivinen tutkimus että autoetnografia kuuluvat tapaustutkimuksen piiriin.

Paradigmaltaan opettajatutkimuksemme on sekä tulkinnallista että kriittistä. Paradigma kokoaa tietyn käsitteellisen viitekehyksen toiminnallemme tutkijoina sekä käsitteet, joiden kautta muotoilemme tulkintaa todellisuudesta. Paradigmaan sisältyvät myös tutkimuksen mallit, "säännöt", tekniikat ja metodit – kaikki se, jonka kautta varmistetaan, että tutkimuksen tuottama teoreettinen tieto on yhdensuuntaista sen todellisuusnäkemyksen kanssa, jota paradigma edustaa (Carr & Kemmis 1986, 72). Analysoin tarkemmin tutkimuksessa näyttäytyviä paradigmoja luotettavuustarkastelun yhteydessä luvussa 12.

2.1 Tapaustutkimuksen piirteitä tässä tutkimuksessa

Tulkitsen Staken (2000) sekä Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) pohjalta, että tapaustutkimuksen piirteet toteutuvat omassa tutkimuksessamme monin tavoin (ks. myös Laine, Bamberg & Jokinen 2007).

Tapaustutkimuksen näkökulmasta kiinnostuksen kohteena on omassa kouluyhteisössäni tapahtuva toiminta, joka liittyy laadullisen oppilasarvioinnin kehittämiseen. Toteuttamamme toimintatutkimus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi voidaan nähdä myös tapauksena ja eräänlaisena "toiminnallisena tapaustutkimuksena" (Laine ym. 2007, 245).

Tapauksia tapauksen sisällä (ks. Stake 2000; Laine ym. 2007, 95) ovat opettajat, oppilaat ja vanhemmat. Tapausten kautta oppilaan kasvua tukevaa arviointia ja sen kehittämistä pyritään ymmärtämään syvällisemmin. Tämä tapahtuu kuvaamalla ja reflektoimalla yhteistä kehittämistyötämme, opettajien arviointiin liittyvää ajattelua ja arviointitoimintaa, luokkien arviointikulttuuria sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia arvioinnista.

Roolini tutkimukseen osallistuvana opettajana ja toisaalta tutkijana sulautuvat tapaustutkimuksen tapaan yhteen. Olen tutkimuksessa mukana kokonaisena persoonana ja oma arvomaailmani on yhteydessä kokemuksiini sekä niihin tulkintoihin, joita muodostan omista ja tutkimukseen osallistuneiden kokemuksista. Koska kasvatukseen, opetukseen ja tutkimuksen tekoon liittyvät arvoni läpäisevät koko työn, kuvaan arvolähtökohtiani omaelämäkerrallisen teemani kautta.

Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse niiden merkitysten tutkimisesta, joita annamme toiminnallemme ja kokemuksillemme omissa ympäristöissämme (Syrjälä ym. 1994, 13; Syrjälä 1998). Arviointiin ja sen kehittämiseen liittyvään merkitysten antoon ovat yhteydessä aikuisten ja lasten kohdalla sekä kokemuksemme arvioinnista tämänhetkisessä yhteisössämme että kaikki aiemmat elämänkokemuksemme, jotka liittyvät arviointiin. Esimerkiksi omalla kohdallani arviointiin liittyvään merkitysten antoon on yhteydessä koko opettajuuteni: tähänastinen työ- ja elämänkokemukseni opettajana sekä kokemukseni omilta koulu- ja opiskeluajoiltani.

2.2 Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus

Narratiivinen tutkimus keskittyy kokemusten tutkimiseen (Clandinin & Connelly 2000, 18; Clandinin & Rosiek 2007, 37) ja sen kohteena on kokemuksen laadullinen rakenne (Beattie 1995, 54). Syrjälän (2001, 209) mukaan koko kasvatuksen tutkimus voidaan nähdä kokemuksen tutkimisena. Kokemus itsessään sitoutuu aikaan ja tarinan muotoon. Tältä pohjalta narratiivinen tutkimuksen keskiössä onkin kokeva ja kertova ihminen (Erkkilä 2005, 5). Kokonaisuudessaan narratiivinen tutkimus on kertomuksia, joita elämme ja kerromme (Clandinin & Connelly 2000, 20).

Tässä tutkimuksessa kerron omaelämäkerrallisen teemani kautta arviointiin liittyvistä kokemuksistani ja kokemusten kautta arvioinnin kehittämisestä. Tutkin oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseen liittyviä kokemuksia kuuntelemalla, havainnoimalla, työskentelemällä yhdessä kollegojeni ja oppilaideni kanssa sekä kirjoittamalla ja tulkitsemalla tekstejä (Clandinin & Rosiek 2007, 42–43).

Tutkimukseni luonne on Elbaz-Luwischin (2007) kuvaamaan tapaan persoonallinen. Tavoitteeni on jakaa kokemuksia luokkahuoneesta ja koulusta, jotta voisimme oppia kokemuksista suoraan edistääksemme arvioinnin kautta oppilaidemme hyvää. Arviointiin ja sen kehittämiseen liittyviä kokemuksia haluan esittää tavalla, joka kunnioittaa sekä osallistujia että heidän kokemuksiaan ja on käytännöllinen opettajille. (ks. Elbaz-Luwisch 2007, 377.)

Näen kokemukset tärkeänä tiedon ja ymmärtämisen lähteenä (Clandinin & Rosiek 2007, 42). Ajattelen myös Clandinin ja Connellyn (2000, 18) tavoin, että narratiivi on paras muoto esittää ja ymmärtää kokemusta. Narratiivinen tutkimus ja toimintatutkimus kietoutuvatkin tutkimuksessani toisiinsa.

Narratiiviseen raportointitapaan kannustaa myös Smith (1994, 2004), sillä hän suosittelee opettajien tekemien toimintatutkimusten raportointitavaksi juuri omaelämäkerrallisia narratiiveja. Smithin mielestä elinvoimainen tapa ajatella toimintatutkimusta on rakentaa se osaksi opettajan omaelämäkertaa.

Olenkin sisällyttänyt raporttiin Smithin toivomaan tapaan henkilökohtaista kontekstia ja elämäkerrallista ainesta (Smith 1994, 301; 2004). Myös Syrjälä (1998) on kannustanut itseäni raportoimaan yhdessä opettajakollegojeni kanssa toteuttamamme toimintatutkimus narratiivina, jota omaelämäkerrallinen teemani kannattelee.

Narratiivi narratiivisessa tutkimuksessa

Sanakäännöksenä narratiivi tarkoittaa kertomusta ja viittaa yksilön näkökulman painottamiseen (Halmio 1997, 19). Narratiivilla tai tarinalla tarkoitetaan kuitenkin hyvin erilaisia asioita. Narratiivi voidaan ymmärtää esimerkiksi opetussuunnitelman kirjallisena muotona, tekstin tulkinnan kognitiivisena pro-

sessina tai tietyn tyyppisenä tutkimusaineistona. (Kelchtermans 1997, 130.)

Myös Gudmundsdottirin (1997, 2; 2001, 229) mielestä narratiiviseen tutkimustraditioon liittyy käsitteiden välistä hajaannusta. Hän viittaa Fenstermacherin ja Richardsonin (1994) artikkeliin, jossa pohditaan käsitteitä *narratiivi* (narratiivin ilmenemismuoto joko puhuttuna tai kirjoitettuna), *narratiivinen tutkimus* (tutkimuksen tapa muistaa ja tuoda esiin asioita sekä rakentaa tai uudelleenrakentaa merkityksiä) ja *narratiivin käyttö* (tavoitteena muutos käytännön työssä). Fenstermacher ja Richardson ehdottavat, että narratiivi on ensi sijassa kirjallinen tuotos, joka eroaa perinteisestä tutkimusraportista. (Fenstermacher & Richardson 1994, 52.)

Itse tarkoitan narratiivilla Clandinin ja Connellyn (2000, 18) tapaan sekä ilmiötä että metodia (ks. myös Clandinin & Rosiek 2007, 36). Tutkittava ilmiö on tarina ja tutkimus on nimeltään narratiivi (ks. Connelly & Clandinin 1994, 416). Tämä on myös Gudmundsdottirin (2001, 229) näkemys.

Käsitteet tarina ja narratiivi ovat kuitenkin tässä tutkimuksessa toinen toistensa synonyymeja (ks. Polkinghorne 1988, 18; 1995). Näen narratiivin Polkinghornen tapaan juonen avulla organisoiduksi kokonaisuudeksi. Narratiivi syntyy kokoamalla tarina juonen varaan tai kertomalla tarina, joka on syntynyt prosessin tuloksena (Polkinghorne 1988, 13; 1995). Omassa tutkimuksessani toteutuvat molemmat näkökulmat.

Sekä omalla kohdallani että yleisesti innostusta narratiiviseen tutkimukseen on lisännyt mahdollisuus opettajan äänen kuulumiseen ja voimistumiseen kasvatukseen liittyvässä dialogissa (ks. esim. Goodson 1994, 31; 2003, 54; Elbaz-Luwisch 2007, 358; Ravitch & Wirth 2007, 87; Zeichner 2003, 318).

Tässä tutkimuksessa toiveeni on, että kuuntelemalla opettajan äänen lisäksi oppilaiden, heidän vanhempiensa ja tutkijoiden ääniä sekä käymällä vuoropuhelua näiden äänien kanssa, voisimme muotoilla uutta ymmärrystä oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista ja sen kehittämisen merkityksestä opettajien, oppilaiden ja myös heidän vanhempiensa elämässä.

Moniäänisyys ei tarkoita tutkimuksessani vain sitä, että tutkimuksen kautta kuullaan erilaisten opettajien, oppilaiden ja vanhempien ääniä. Näkökulmana on, että esimerkiksi jokaisen opettajan ääni on moniääninen. Äänemme syntyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristömme kanssa ja kertoo samalla siitä (Erkkilä 2004, 195). Opettajan äänessä kuuluu lisäksi koko yhteiskunnallis-historiallinen konteksti (Syrjälä 2001, 211). Siksi omakin ääneni sekä siihen liittyvät merkitykset ja ymmärtäminen on aina moniäänistä (ks. myös Gudmundsdottir 2001, 236).

2.3 Omaelämäkerrallinen lähestymistapa

Omaelämäkerrallinen lähestymistapani liittyy tutkimustehtävään, jonka tavoitteena on kuvata kasvuani ja kehitystäni arvioinnissa ja sen kehittämisessä tutkivana opettajana. Metodisesti omaelämäkerrallinen lähestymistapa nivou-

tuu narratiiviseen tutkimukseen, sillä elämäkertatutkimuksesta, jossa käytetään tarinoita kuvaamaan ihmisen toimintaa, voidaan käyttää käsitettä narratiivinen tutkimus (Polkinghorne 1995, Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 139).

Kokonaisuudessaan elämäkertatutkimus on monimuotoista (Syrjälä ym. 1994, 59). Smithin (1994, 302) mukaan elämäkerrallisia metodeja (biographical methods) ovat omaelämäkerta (autobiography), tarinat itsestä (life story) ja elämänhistoria (life history).

Omaelämäkerrassa tuotan itse kuvauksen elämästäni. Elämäntarina syntyy puolestaan yhteistyössä tutkijan kanssa. Elämänhistorian painopiste on henkilökohtainen todellisuuteni ja sen kehitys (Goodson 2001, 100). Se muodostuu täydentämällä elämäntarinaa esimerkiksi läheisten haastatteluilla ja muulla dokumenttiaineistolla. (Syrjälä ym. 1994; Goodson 1994, 35–36.)

Tässä tutkimuksessa omaelämäkerrallinen lähestymistapani rajoittuu pääasiassa ammatillisiin kokemuksiini fokuksena oppilaan kasvua tukeva arviointi ja sen kehittäminen. Kelchtermans (1993) puhuukin opettajan ammatillisesta omaelämäkerrasta. Hän luonnehtii elämäkerrallista lähestymistapaa ammatillisen kehityksen kuvaajana seuraavilla ominaisuuksilla: narratiivisuus, konstruktiivisuus, kontekstuaalisuus, vuorovaikutuksellisuus ja dynaamisuus.

Tulkitsen, että omalla kohdallani Kelchtermansin (1993) kuvaamat ulottuvuudet toteutuvat seuraavasti:

- *Narratiivisuus* viittaa tarinani subjektiivisuuteen sekä sen narratiiviseen muotoon: kerron opettajuuteeni yhteydessä olevia arviointiin ja sen kehittämiseen liittyviä kokemuksia organisoimalla ne omaelämäkerralliseksi teemaksi ja tarinan osiksi. Kerronnassani en keskity niinkään faktoihin kuin niihin merkityksiin, joita tosiasioilla on ollut itselleni tutkivana opettajana. Omaelämäkerrallisen lähestymistapani pääelementtejä ovat kertomukseni narratiivinen rakenne, tulkinta ja aika.
- *Konstruktiivisuus* merkitsee omaelämäkerrallisessa lähestymistavassani sitä, että rakennan aktiivisesti tarinaksi sellaiset arvioinnin kehittämiseen liittyvät ammatilliset kokemukseni, jotka olen kokenut merkityksellisiksi. Tarinan sisällä olevat käsitykseni opettamisesta, arvioinnista sekä itsestäni opettajana ja tutkivana opettajana ovat myös konstruoituneita merkityksiä.
- *Kontekstiini* kuuluu sekä koulun fyysinen että institutionaalinen ympäristö sekä sosiaalinen, kulttuurinen että intrapersoonallinen ympäristö. Tutkimuksemme keskeinen ulottuvuus – vuorovaikutus – on läheisesti yhteydessä kontekstuaalisuuteen, sillä rakennamme merkityksiä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, etenkin sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön. Myös identiteettimme ja äänemme rakentuvat vuorovaikutuksessa näiden ympäristöjen kanssa.
- *Dynaamisuus* ilmentää elämäkerrallisessa lähestymistavassani ajallista ulottuvuutta ja kehityksellistä dynamiikkaa. Kelchtermansin tapaan ajattelen, että todellinen ajatteluni ja toimintani muodostavat hetken, palasen jatkuvassa prosessissa, jossa annan merkityksiä havaitulle ja koetulle reaalitodellisuudelle. (Kelchtermans 1993, 443–444.)

Tutkimusprosessin palaset yhteen sitovassa omaelämäkerrallisessa teemassani ja tarinassani yhdistyvätkin erilaiset aikaan sidoksissa olevat äänet: 1) ”minä silloin”, 2) ”minä nyt”, joka kutsuu ”silloista minää”, 3) ”minä nyt”, joka tulkitsee ”minää silloin” nykyisen minän näkökulmasta ja 4) ”minä nyt”, joka ajattelee mahdollista tulevaisuuden minää. Kaikessa tässä tulkinnan rooli on ratkaisevaa ja kriittistä. (Cortazzi 1993, 13.)

Smith (1994; 2004) näkee hyvänä puolena elämäkerrallisen lähestymistavan fokusoituneen näkemyksen. Vastaavasti huonona puolena voivat olla kapeutuneen näkemyksen haitat. Hän ohjaakin siihen, että elämäkerrallinen lähestymistapa liikkuisi tarinan kertomisen taakse – ”tietystä” enemmän abstraktiin käsitteellistämiseen, tulkintoihin ja selityksiin. (Smith 1994, 249.)

Tämä on tavoitteeni, kun kirjoitan omaelämäkerrallisesta näkökulmastani sekä omasta että yhteistoiminnallisesta arvioinnin kehittämistyöstämme. Tavoitteeni yhdistyy Smithin (1994, 249) näkemykseen siitä, että yksilön luomien tarinoiden ja ideoiden pitäisi olla käytännöllisiä, kun tulevaisuudessa ratkotaan ongelmia yksilön ammatillisessa elämässä.

Ajattelen, että oman tarinani lisäksi tutkimuksen sisältämät tarinat opettajakollegoideni arviointiin liittyvästä ajattelusta ja toiminnasta, oppilaiden ja heidän vanhempiensa arviointia koskevista kokemuksista sekä yhdessä toteuttamastamme toimintatutkimusprosessista voisivat olla käyttökelpoisia, kun tulevaisuudessa halutaan ratkaista tai kehittää oppilaan arviointiin ja opettajan ammatilliseen kasvuun liittyviä asioita.

2.4 Autoetnografia

Katson, että elämäkerrallisen lähestymistavan ja opettajakollegoideni kanssa toteuttamamme toimintatutkimuksen yhdistäminen tulee lähelle myös autoetnografiaa.

Ellis ja Bochner (2000, 739) määrittelevät autoetnografian omaelämäkerrallisen kirjoittamisen ja tutkimisen muodoksi, joka yhdistää persoonallisen ja kulttuurisen. Keskeinen kysymys autoetnografiassa on, miten minun oma kokemukseni tästä kulttuurista, tilanteesta tai tapahtumasta yhdistyy ja tarjoaa näkökulmia tutkimuksen teemaan (Patton 2002, 84).

Ellisin ja Bochnerin (2000) sekä Pattonin (2002) määritelmän pohjalta keskeistä on, miten kokemukseni arviointiin ja sen kehittämiseen liittyvästä koulumme kulttuurista, arviointia sisältäneistä tilanteista ja tapahtumista sekä kokemukset itsestäni arviointia toteuttavana ja kehittävänä opettajana tarjoavat näkökulmia arvioinnin olemuksen etsimiseen ja arvioinnin kehittämiseen. Etnografinen ulottuvuus rakentuu käytännön työn ja siihen yhdistyvän toimintatutkimuksen kokemuksista ja löydöistä, joita olen tehnyt yksin ja yhdessä opettajakollegojeni kanssa.

Luova elementti autoetnografiassa on kirjoittaminen. Omassa kirjoittamisessani on keskeistä tietoisuus kokemuksistani ja oman itseni havainnointi

(Patton 2002, 86–87). Kun kirjoitan tutkimusta ensimmäisessä persoonassa, teksteissäni yhdistyvät autoetnografialle luonteenomaisesti konkreettinen toiminta, dialogi, tunteet ja tietoisuus itsestäni (ks. Ellis & Bochner 2000, 739).

Osa autoetnografian haastetta on löytää ja omistaa oma autenttinen ääni. Keskeistä oman äänen löytymisessä on vuorovaikutus sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Omalla kohdallani kertojan äänen löytyminen on tapahtunut kirjoittamisen ja siihen liittyvän narratiivisen ja heuristisen analyysin sekä reflektiivisen kirjoittamisen kautta. Keskeistä on ollut vuorovaikutus aineiston ja tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Kirjoittamassani tekstissä ääneni sävyt vaihtelevat. Ääneni voi olla Pattonin (2002, 88) kuvaamaan tapaan ekspressiivinen, reflektiivinen, etsivä, akateeminen tai kriittinen. Joissakin tarinan kohdissa nämä sävyt yhdistyvät. Toivon, että ääneni voisi olla Syrjäläisen (1993b, 4) kuvaamaan tapaan opettajan puhetta toiselle opettajalle.

2.5 Aineisto ja aineiston analyysi

Tutkimusaineisto jakautuu omaelämäkerralliseen aineistooni ja yhteisen toimintatutkimusprosessimme aikana kerättyyn aineistoon. Aineisto koostuu toimintatutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen tapaan päiväkirjoista, muistiinpanoista, havainnoinneista ja haastatteluista (ks. myös Polkinghorne 1995, 15). Edellisten kanssa limittyy omaelämäkerrallinen aineistoni, joka koostuu kokemuksista, muistoista, päiväkirjoista ja ammatillisiin kokemuksiini keskittyvästä elämäkerrallisesta kirjoittamisesta. Kuvaan aineistoja tarkemmin sekä liitteissä 16 ja 17 että kertomuksen lopussa luotettavuustarkastelun yhteydessä.

Aineiston analyysi on ollut kohdallani luova prosessi. Josselsonin ja Lieblichin (2003, 268) mukaan tämänkaltaisen työn analysointi onkin kulloisenkin työn taidetta. Siksi analyysiä ei voida aivan tarkkaan spesifioida. Kuvaan seuraavassa kuitenkin niitä periaatteita, joiden kautta analysointini on pääpiirteissään tapahtunut heuristisen ja narratiivisen analyysin sekä reflektiivisen kirjoittamisen kautta. Aineiston analysointi ja kirjallisuuteen perehtyminen ovat tapahtuneet tutkimuksessa yhtä aikaa, koska tavoitteeni on ollut liittää narratiivinen aineisto teoriaan.

2.5.1 Heuristinen analyysi

Heuristinen analyysi on tapahtunut kohdallani Moustakasin (1990) kuvaamaan tapaan persoonallisena ja luovana prosessina, jonka vaiheita ovat olleet arviointiin ja sen kehittämiseen liittyviin kokemuksiin 1) upottautuminen, 2) kokemuksien pohdinta, 3) teemojen muodostuminen, 4) kokemusten selittäminen ja 5) luova synteesi (ks. myös Patton 2002, 109).

Upottautumisvaiheessa olen keskittynyt sekä omiin että tutkimukseen osallistuneiden kokemuksiin. Kokemusten pohdinta on johtanut tietoisuuteen

kokemuksista ja niiden merkityksestä. Kolmannessa vaiheessa tietoisuuteni kokemuksista on lisääntynyt ja teemat ovat muodostuneet. Esimerkiksi tutkimuksen isot otsikot ja niiden kautta kulkeva juoni ja teemat ovat syntyneet persoonallisena prosessina kokemuksiin ja koko tutkimusaineistoon upottautumisen ja pohdinnan kautta.

Neljännessä, selittämisvaiheessa, kokemukset ovat tarkentuneet reflektion ja dialogin kautta, jota olen käynyt itseni, kokemusten ja kirjallisuuden kanssa. Pohdintaosa on luova synteesi, jossa pyrin löytämään sekä kokemusten että kirjallisuuden perusteella uusia näkökulmia ja merkityksiä tutkimuksen teemoihin - laadulliseen oppilasarviointiin ja sen kehittämiseen fokuksena oppilaan ja opettajan kasvun tukeminen. (ks. Patton 1990, 409-410.)

2.5.2 Narratiivinen analyysi

Katson, että heuristinen analyysi liittyy läheisesti narratiiviseen analyysiin. Narratiivisen analyysin avulla olen muodostanut toimintaa, tapahtumia ja kokemuksia kuvaavien aineistojen pohjalta selittävän ja yhtenäisen tarinan (ks. Polkinghorne 1995, 15; Syrjälä ym. 1996, 139). Tutkimusraporttini on siis kokonaisuudessaan narratiivi: sekä juonen avulla organisoitu kokonaisuus (Polkinghorne 1995, 5) että tarina, joka on syntynyt toimintatutkimusprosessin tuloksena.

Narratiivisen analyysin avulla kuvaan tutkimustehtävien suunnassa tutkimusprosessiamme sekä omaa kasvuani ja kehitystäni arvioinnissa ja sen kehittämisessä tutkivana opettajana. Kokoan myös yhteen merkityksiä kokemuksistamme, jotka koskevat arviointia ja sen kehittämistä (ks. Polkinghorne 1988, 105). Polkinghornen kuvaamaan tapaan tarina kuvaa arvioinnin kehittämiseen liittyvää muutosta tietyn ajan sisällä (ks. Clandinin & Murphy 2007, 634). Muutosta tapahtuu itsessäni, arvioinnissa, kollegoissani ja koulumme kulttuurissa.

Kun kuvailen tutkimusprosessin vaiheita, omaa ja kollegoideni käyttöteoriaa ja arviointitoimintaa, tähän liittyvää kehittymistämme sekä oppilaidemme ja heidän vanhempiensa kokemuksia arvioinnista, narratiivinen analyysi on sisältänyt aineiston paljastamista, valintaa ja tulkintaa aineiston sisällä. Teeman tai tarinan ytimen esille saamiseksi on tarvittu sekä tulkintojen että johtopäätösten tekemistä. (Polkinghorne 1988, 169.)

Polkinghornen jako narratiivisesta ja narratiivien analyysistä on Erkkilän (2005) mukaan jo klassinen. Polkinghorne nojaa jaossa Brunerin ajatteluun (ks. esim. Bruner 1986, 11-13). Hän katsoo narratiivien analysoinnin tuottavan paradigmaattisia typologioita tai kategorioita. Narratiivinen analyysi tuottaa puolestaan tarinoita. Polkinghornen mielestä narratiivi on ennemmin tietoa tietystä uniikista kehityksestä kuin abstrakteja yleisiä käsitteitä (ks. Clandinin & Murphy 2007, 634). Hän itse keskittyy narratiiviseen analyysiin analyyttisinä työkaluinaan tarinan juonellistamisen ja narratiivinen muotoilu. (Polkinghorne 1995 5-6.) Näin olen tehnyt myös omassa tutkimuksessani, vaikkakin tarinani sisältää myös abstrakteja käsitteitä.

Juonen rakentaminen – keskeinen osa narratiivista analyysiä

Tämän tutkimuksen juoni – tutkimuksen järjestävä ja organisoiva teema ilmentää tutkimustehtävää. Juonena kulkee oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Tutkimuksen palaset sitoo yhteen omaelämäkerrallinen teemani, jossa kuvaan omaa kasvuani arvioinnissa ja sen kehittämisessä.

Juonen avulla teen yhteenvedon kaikesta siitä, mitä tutkimusprosessi on sisältänyt (Polkinghornen 1988, 164). Juoni rakentaa tarinaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä niin, että se a) ottaa huomioon ajallisuuden (alku ja loppu), b) tarjoaa kriteerin, jonka pohjalta olen valinnut tapahtumat tarinaan, c) järjestää tapahtumat aikajärjestykseen päämäärää kohti ja d) selventää kertomuksen osien merkityksen kokonaisuuteen. (Polkinghorne 1995, 7.)

Olen rakentanut kertomuksen juonta Polkinghornen kuvaamaan tapaan ajattelun, pohdinnan ja perustelujen kautta. Yhdyn Polkinghornen havaintoon, että keskeistä juonen rakentamisessa ovat havainnot ja oivallukset sekä näiden välinen suhde. Näin juonen tekeminen on vuorovaikutusprosessi tapahtumien itsensä ja teeman välillä. (Polkinghorne 1988, 19.)

Kaiken kaikkiaan teeman merkitys on, että se rakentaa tulkintaa tapahtumista ja hetkistä. Cortazzin (1993, 66) tapaan olen käyttänyt teemaa jo silloin, kun olen "kutsunut tapahtumia esiin" muistelemalla tai upottautumalla aineistoon.

Erilaiset juonivaihtoehdot olisivat olleet tässä tutkimuksessa mahdollisia, koska tutkimusprosessia voidaan tarkastella monista näkökulmista (ks. esim. Polkinghorne 1988, 155). Mikä tahansa juoni ei voi kuitenkaan asettaa tapahtumia paikoilleen. Tarkoituksenmukainen juoni muotoutuu vasta, kun olen liikkunut sekä taakse että eteen. Analyyttinen tarinan kehittyminen edellyttää liikkumista osista kokonaisuuteen – aineistosta juoneen. (Polkinghorne 1995, 16.)

Kun olen rakentanut juonta, olen Polkinghornen (1988, 19–20) tapaan korjannut juonta sen mukaan, mikä on tuntunut sopivan parhaiten. Olen verrannut mielessäni ollutta omaelämäkerrallista juonta tapahtumien ja toteuttamamme toimintatutkimusprosessin kanssa ja tarkistanut yhteensopivuuden. Näin en ole määrännyt valmiiksi tehtyä juonta yhdistämään tapahtumia, vaan juonen tekeminen on ollut elävä prosessi. Kaiken kaikkiaan juonen kehittely noudattaa samoja periaatteita kuin hermeneuttinen kehä (Polkinghorne 1995, 16).

Juoni ja aika

Juonen rakentamiseen liittyy aina huomio siitä, että aika on olemassaolomme perusulottuvuus (Polkinghorne 1988, 20; Polkinghorne 1995, 7; Cortazzi 1993, 85). Näin juonen varaan koottu narratiivi tarjoaa kehyksen ymmärtää menneet tapahtumat sekä omassa elämässämme että tulevaisuuden toiminnan suunnittelussa (Polkinghorne 1988, 11).

Ensimmäinen taso tapahtumien yhteenliittämisessä on ollut niiden listaaminen aikajärjestyksessä toinen toisensa jälkeen (Polkinghorne 1995, 19). Ker-

tomukseni ei kuitenkaan pelkästään luettele tapahtumia siinä järjestyksessä kuin ne ovat tapahtuneet. Juoni saa tapahtumat tulemaan myös pois lineaarisesta tapahtumajärjestyksestä (Polkinghorne 1988, 131–133).

Kun kuvaan kehitystäni opiskeluajoilta toimintatutkimusprosessin aloittamiseen saakka, tapahtumat noudattavat kronologista järjestystä. Tapahtumat tulevat puolestaan pois lineaarisesta tapahtumajärjestyksestä esimerkiksi luvussa 8, kun kuvaan omaa ja tutkimukseen osallistuvien kollegojeni käyttöteoriaa ja arviointitoimintaa sekä arviointiin liittyviä kohtaamisia erilaisten oppilaiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan narratiivi sallii erityispiirteen, joka tehdään erilaisten aikojen välillä. Jotkut luvut voivat kattaa vain yhden päivän ja toiset ehkä vuosia. Omassa tutkimuksessani on kysymys päivistä esimerkiksi silloin, kun käyn keskustelua toimintatutkimuksesta Kemmisin kanssa luvussa viisi. Luvut kuusi ja seitsemän kattavat puolestaan vuosia, kun kuvaan yhdessä kollegojeni kanssa toteuttamaamme toimintatutkimusprosessia.

Polkinghornea seuraten teen usein yhteenvedon pitkän aikavälin tapahtumista ja keskityn sitten yksityiskohtaisesti tiettyihin asioihin. Esimerkiksi luvussa "Arviointia menneestä ja suuntautumista tulevaan", teen yhteenvedon pitkän aikavälin tapahtumista ja kokemuksista, joiden kautta pohdin yksityiskohtaisesti oppilaan kasvua tukevaa arviointia, sen kehittämisen mahdollisuuksia, ehtoja ja esteitä. (ks. myös Polkinghorne 1988, 92.)

Juoni yhdistää siis kaksi ulottuvuutta: toinen on kronologinen, toinen ei - kronologinen. Narratiivin olemus on kuitenkin aina enemmän kuin kronologinen tapahtumien järjestys, sillä se kokoaa tapahtumat merkitykselliseksi tarinaksi. Narratiivisen tekstin luominen on hermeneuttista tulkintaa, jossa kertomuksen osien merkitys annetaan suhteessa kokonaisuuteen ja jossa kokonaisuuden merkitys riippuu sen osien merkityksestä (Gudmundsdottir 2001, 230). Tämän tavoitteen olen tiedostanut, kun olen kertonut ja koonnut tarinaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi.

Kuvaan käyttämääni narratiivista analyysiä esimerkinomaisesti liitteessä 1 ja seuraavassa reflektiivistä kirjoittamista osana narratiivista analyysiä.

2.5.3 Reflektiivinen kirjoittaminen osana narratiivista analyysiä

Reflektio liittyy tässä tutkimuksessa sekä toimintatutkimusprosessiimme laadullisen oppilasarvioinnin kehittämiseksi että tutkimuksen raportointiin ja aineiston analyysiin reflektiivisen kirjoittamisen kautta. Määrittelen reflektiota tarkemmin osana toimintatutkimusprosessiamme luvussa 7.1.4. Keskityn seuraavassa reflektiiviseen kirjoittamiseen osana tutkimuksen aineiston analyysiä ja tulkintaa.

Reflektiivinen kirjoittaminen on ollut kohdallani itsenäistä toimintaa, sillä vuorovaikutukseni on rajoittunut kirjoittamisen aikana kirjallisuuden, omaelämäkerrallisten kokemusteni ja koko tutkimusprosessista kerätyn aineiston kanssa käymääni dialogiin.

Kirjoittaessani kokemusten reflektointi on merkinnyt reflektion määritelmän suunnassa syvää ajattelua – katsomista taakse ja eteen, pohdittavaan ti-

lanteeseen ja tulevaisuuden tilanteisiin (van Manen 1991). Reflektion luonteen mukaisesti olen syventynyt arkiajattelua perusteellisemmin sekä omiin että yhteisiin arviointiin ja sen kehittämiseen liittyviin kokemuksiimme, ajatuksiin, olettamuksiin, tilanteisiin ja toimintaan – samaan aikaan etäisyyttä ottaen. Elettyjen kokemusten ja koko tutkimusprosessiin liittyvän narratiivisen aineiston uudelleen reflektointi on ollut merkitysten antamista tapahtumille.

Reflektiivinen kirjoittaminen on luonteeltaan aktiivinen tapahtuma. Se mahdollistaa ajatusten integraation ja edistää ajattelua. Kirjoittamisen aikana olen katsonut yhtä aikaa sisäänpäin omiin ajatuksiini että ulospäin niihin tilanteisiin, joissa toiminta on tapahtunut (Ojanen 1993a). Kirjoittaminen on mahdollistanut sen, että olen voinut pohtia kysymyksiä uudelleen ja tarkistaa ajatuksia pidemmän ajanjakson kuluessa. Kokemuksista piirtyvä kuva on hahmottunut tarkaksi ajattelun, harkinnan ja sanavalinnan kautta. (Hoover 1994, 84.)

Kokemusten kriittinen jälkikäteisprosessointi on mahdollisuus kehittymiseen. Omalla kohdallani uuden oppimista voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun näen kirjoittamisen kautta toimintani ja ajatteluni välisiä yhteyksiä. (ks. myös Hoover 1994, 84.) Cortazzi (1993) painottaa omaelämäkerrassa juuri tällaista reflektiivistä lähestymistapaa. Oma tavoitteeni on ymmärtää reflektion kautta, mitkä arviointia ja sen kehittämistä koskevat periaatteet ovat toimineet ja olleet osana kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen liittyvässä elämässäni. (Cortazzi 1993, 12–13.)

Reflektiivisen kirjoittamiseni tavoitteena on, että myös tutkimukseen osallistuneet kollegani voisivat reflektoida uudelleen arviointiin liittyvää ajatteluaan ja toimintaansa lukemansa kautta. Kaikkein tärkein tavoite raportin kannalta kuitenkin on, että tutkimuksen lukija voisi reflektoida sekä omaa arviointiin liittyvää ajatteluaan että arviointitoimintaansa.

Tämä tavoite asettaa reflektiiviselle kirjoittamiselle omat haasteensa. Yhdynkin seuraavaan Smithin (1994, 293) Donald Schöniltä (1987, 31) lainaamaan ajatukseen: ”On selvää, että on eri asia reflektoida itse tilanteessa kuin kyetä reflektoimaan tätä reflektointia tuottamalla siitä hyvä kielellinen kuvaus. Ja vielä eri asiaa on kyetä reflektoimaan tuotetun kuvauksen pohjalta”.

Tällaisen reflektiopohjan luominen on kuitenkin kirjoittamiseni syvin tavoite. Syrjälä (1998) korostaa toimintatutkimuksen raportoinnissa samaa tavoitetta. Hänen mukaansa raportissa on tärkeintä tulkinta, jota vasten lukija voi reflektoida omaa kasvatusajatteluaan ja -toimintaansa. Pyrin tähän tavoitteeseen tukemalla kirjoittamisen kautta lukijan teknisen, tulkinnallisen ja kriittisen tason reflektiota (ks. Syrjälä ym. 1994, 37).

Teknisen tason reflektiossa on tavoitteena, että opettaja/lukija saisi aineksia omaan arviointitoimintaansa, kun hän kohtaa erilaisia oppilaitaan. Tavoitteeni on reflektoida tutkimuksessa kuvattuja arviointia koskevia kokemuksia ja keskusteluita niin, että kasvatustyössä toimiva lukija saisi opetus- ja kasvatustilanteissa aineksia sellaisiin sekä intuitiivisiin että rationaalisiin ratkaisuihin, jotka tukevat erilaisten oppilaiden kasvua ja kehitystä. Van Manen (1991, 512)

puhuu tässä yhteydessä aktiivisesta ja vuorovaikutuksellisesta reflektiosta, jonka tavoitteena on auttaa meitä tekemään ratkaisuja juuri kyseisessä hetkessä.

Tulkinnallisella tasolla tarkastelen opettajan arviointiin liittyvää ajattelua ja toimintaa hänen aikaisempien kokemustensa ja arvojensa pohjalta. Tällöin tarkastelen myös kasvattajan omia pelkoja, toiveita ja odotuksia. Syrjälän ym. (1994) mukaan tällainen pohdinta auttaa lukijaa selkiyttämään tilanteiden ja tapahtumien henkilökohtaista merkitystä ja muuttamaan tätä kautta opittuja reagointitapoja. Max van Manen (1991, 512) käyttää käsitettä ennakoiva reflektointi sellaisesta reflektiosta, joka auttaa meitä päättämään toimintamme suuntaa.

Kriittisen reflektion tasolla pyrin kyseenalaistamaan opettajan omaa toimintaa sekä ympäröivää yhteisöä. Tällöin pohdin esimerkiksi omalla kohdallani opetukseni mielekkyyttä ja sitä, miten oppilaiden yksilöllinen kasvun tukeminen arvioinnin avulla toteutuu omien kokemusteni perusteella. Van Manen (1991) käyttää käsitettä "recollective reflection" tämänsuuntaisesta reflektiosta, joka auttaa meitä ymmärtämään kokemuksiamme lasten kanssa työskentelystä uudella ja syvemmällä tavalla. Mezirowin (1981) ajattelussa kriittisen tason reflektio ulottuu myös arvioinnin arvopohjan tarkasteluun.

Seuraavassa luvussa "Kohtaan erilaiset oppilaat – nuoren opettajan kokemukseni pohjana oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiselle" pohdinkin juuri, miten oppilaiden tukeminen on toteutunut kokemusteni mukaan vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kautta. Pyrin ymmärtämään kokemuksiani lasten kanssa työskentelystä Van Manenin kuvaamalla tavalla ja tarkastelen myös omaa arvioinnin toteuttamisen ja kehittämisen arvopohjaani.

II
Alkumatkaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä

3 KOHTAAN ERILAISET OPPILAAT NUOREN OPETTAJAN KOKEMUKSENI POHJANA OPPILAAN KASVUA TUKEVAN ARVIOINNIN KEHITTÄMISELLE

"Minä olen sitten Eveliina, mutta minua sanotaan Elluksi!" Katsot minuun hyvin luottavaisena ja vakavana ja oikein ravistat kättäni, kun tervehdimme luokan ovella ensimmäisenä koulupäivänäsi. Pian luokan sisäpuolella minua seuraavat ensimmäisestä pulpetista suuret siniset pojansilmät ja suu hymyilee lakkaamatta.

20 ekaluokkalaista.
Eka päivä.
Oma paikka ja pulpetti.
Eka ikioma AA-PIS-KUK-KO
Aapiskukko.

20 haltioitunutta
etuhampaatonta hymyä.
Ilonne niin suuri.
Onnenhuokauksenne oppimisen halusta.

Tutustumishetkemme loppupuolella luokasta kuitenkin kuuluu: "Eihän täällä koulussa opita mitään!" Kuului myös vastaus: "Tommonen se oli aina päiväkodissakin." Sinä, joka olit huolissasi opetuksen puutteesta, totesit kuitenkin elämäsi ensimmäisen koulupäiväsi lopuksi suureksi huojennuksekseni: "No, olihan täällä koulussa kuitenkin ihan kivaa." Myöhemmin kuiskasit vielä:

"Hei, mä kerron tän vaan sulle
että mulla on ihan oikeesti
kuusi varvasta!"

Kuultuani suuren salaisuutesi ajattelin vastavalmistuneena opettajana oman elämäni ensimmäisenä virallisena "opettajapäivänäni":

"Nyt minä sitten olen opettaja.
Ihan oikeesti."
(Katriina Hallikainen 1991.)

En kuitenkaan vielä moneen viikkoon tiennyt, että juuri sinun kanssasi tulisin tekemään paljon, paljon työtä. Ja sinun kanssasi pitkätukkainen aurinkoinen hymyilijä. Ja

sitten olisi vielä monta, monta muuta... (Törmä 1998b, 29; 2004b.)

Kun kohtasin vastavalmistuneena opettajana erilaiset oppilaani ensi kerran, oli syksy 1991. Tutustuminen oppilaideni yksilöllisiin piirteisiin ja heidän taustoihinsa aloitti tuolloin kohdallani todellisen opettajaksi kasvun prosessin. Elämäniloiset, uteliaat ja innokkaat lapset, eri kulttuureista kotoisin olevat lapset sekä samaan aikaan lapset, jotka kärsivät tulkintani mukaan sosioemotionaaliseen kehitykseen, tarkkaavaisuuteen, oppimiseen tai itsetuntoon liittyvistä haasteista ja myös lapset, joilla oli hyvin monia haasteita yhtä aikaa, herättivät sisäisen haluni tukea juuri heidän kasvuaan. Tätä sisäistä halua, jonka näen haaviolaisittain kutsumuksena (Haavio 1954; Estola & Syrjälä 2002a), täydensi opiskeluaikana graduntekovaiheessa sisäistämäni kasvatusajattelu vuorovaikutuksen ja oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemisen tärkeydestä. Olen kuvannut kasvatusajatteluni muotoutumista seuraavasti (Törmä 1998b; 2004b):

"Päättöharjoitteluvuoden jälkeen olin tuntenut ahdistusta sen suhteen, etten kokenut itselläni olleen yhtenäistä kasvatusfilosofiaa, johon oma kasvatustyöni pohjautuisi. Osasin 'opettaa' ja 'pitää tunteja', mutta mikä oli kasvatustoimintani ydintä? Mietin myös, mikä on oppimista ja sitä, miten oppilaat oikeastaan oppivat. Neljännen opiskeluvuoden aikana minulla oli ollut suuri tarve 'saada' itselleni jostakin kasvatusteoria. Kuvittelin, että se olisi jossakin valmiina, kunhan vain löytäisin 'oikean'. Erään kerran kysyin arvostamaltani yliopiston opettajalta, oliko hänellä omien lastensa kasvatuksessa joku tietty hyväksi havaittu teoria. Opettaja vastasi, että opiskelujen ja elämänkokemusten myötä hänelle on muotoutunut oma 'teoria', johon hän on poiminut hyväksi havaitsemiaan asioita. Ydintä oli siis oman teorian rakentaminen useistakin palasista. Tätähän olin tehnytkin kaiken aikaa. Tuohon aikaan oman käyttöteorian sisällöstä, merkityksestä ja rakentumisesta ei vain opiskelijalle puhuttu vielä sillä tavoin kuin nykyään.

Onneksi en valmistunut opettajankoulutuslaitoksesta neljän vuoden aikana. Tutkimusaiheemme oppilasarvioinnista ohjaajamme viitoittamalla tiellä sekä yhteiset keskustelumme graduparini kanssa loksauttivat tuolloin etsittyjä kasvatusfilosofian palasia kohdalleen. Oppilasarviointiin liittynyt aiheemme siitä, millaista palautetta opettaja antaa oppilaalleen ja miten oppilas kokee palautteen, johdattivat kasvatuksen ja opetuksen ytimeen: opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Toki tutkimuksemme lähtökohdat olivat selvillä jo aikaisemmin, mutta vasta nyt aihepiiriin saattoi todella paneutua. Tutustuttuani minäkäsitysteorioihin sekä arvioinnin teoriaan omaksuin kasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi oppilaan terveen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon tukemisen. Myös pohdintani siitä, mitä oppiminen on, sai syvyyttä. Omaksuin tutkimuksemme teoreettisena viitekehyksenä olleen oppimisen ja motivaation minäkäsitysteorian (Beatty & Clark 1968) näkemyksen oppimisesta: oppiminen on minäkäsityksen muotoutumista. Samalla, kun oppilas oppii jonkin tiedon tai taidon, hän oppii jotakin omasta itsestään (Betty & Clark 1968, 171). Itselleni tärkeitä olivat ja ovat edelleen myös seuraavat Korpisen (ks. esim. Korpinen 1982, 1988, 1989) tutkimuksissaan ja artikkeleissaan esille tuomat ajatukset: minäkäsitys muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siksi keskeistä minäkäsityksen muotoutumisessa on vuorovaikutus ympäristön tärkeiden aikuisten kanssa. Koulussa tämä tärkeä aikuinen on opettaja. Oppimisen ja minäkäsityksen kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilas voi tuntea itsensä hyväksytyksi ja kykeneväksi oppimaan. Tähän tunteeseen opettaja voi merkittävästi vaikuttaa omalla arvioinnillaan. Opettajan tulee kiinnittää huomiota nimenomaan minäkäsitykseltään ja koulumenestykseltään heikkoihin ja alisuoriutujiin. He tarvitsevat paljon

opettajan kannustusta ja tukea. Erityisesti oppilaiden tulee saada palautetta sellaisilta alueilta, joita he itse arvostavat."

3.1 Kasvatustavoitteenani oppilaan terve ja myönteinen minäkäsitys

Lähtökohtani erilaisten oppilaideni kasvatuksessa ovat liittyneet valmistumisestani lähtien humanistiseen kasvatustraditioon (ks. Aho 1994, 74–89). Tavoitteeni ja kasvatustyöni lähtökohta on ollut erilaisten oppilaiden terveen ja myönteisen minäkäsityksen tukeminen niin, että oppilaani voisi kunnioittaa itseään ja hyväksyä itsensä.

Vuorovaikutuksessa tapahtuvalla arvioinnilla on tässä merkittävä roolinsa, sillä lapsi muodostaa käsityksen omasta itsestään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeiltä lähihenkilöiltä saamansa palautteen kautta (Burns 1982, 29). Oma tavoitteeni opettajana on ollut tukea oppilaitani niin, että he saisivat vuorovaikutuksessa aineksia seuraaviin kolmeen elämänhallinnan kannalta keskeiseen kysymykseen: 1) millainen on maailma, jossa elän, 2) Miten minun pitäisi elää, jotta selviydyn? ja 3) Kuka minä itse olen? Kaikki kysymykset merkitsevät yksilölle persoonallisen merkityksen etsimistä elämään ja ovat minäkeskeisiä. (Korpinen 1996a, 19; 2007a, 5.)

Oppilaiden kasvun tukeminen ei ole kuitenkaan ollut aina ihan helppoa. Kun kohtasin nuorena opettajana erilaiset oppilaani, koin suurina haasteina esimerkiksi lasten oppimiseen, sosioemotionaaliseen kehitykseen ja tarkkaavaisuuteen liittyviin haasteisiin vastaamisen (Törmä 1998b, 2004b). Luokanopettaja Katriina Hallikaisen (1991) runot kuvaavat omien kokemusteni (Törmä 1998b) pohjalta hyvin niitä tilanteita ja tunnelmia, joissa olen nuorena opettajana etsinyt ratkaisuja oppilaideni kasvun tukemiseen vuorovaikutuksen kautta.

Samalla tunnilla
Villein
heti, kun silmä välttää
konttaa luokan toiseen laitaan
hikiseen painiin kaverin kanssa.

Samalla tunnilla
hitain puurtaa ryppy nenänvarrellaan
kymmenen sormensa kanssa
yhteenlaskuja
keksii lopulta –
kädessä kuin kädessä
viisi mahdollisuutta mihin vain.

Joskus *samalla tunnilla* kasvu ja oppiminen ovat voineet tuntua oppilaastani ylitsepääsemättömiltä ja hänen äänensä tai olemuksensa on kertonut:

En jaksa kasvaa.
Tavaan elämäni käsikirjoitusta
saamatta selvää
puuttuvia kirjaimia
liikaa tai liian vähän
tai väärin päin.

Joskus riita, pettymys tai jokin muu lapsen elämänpiirissä tapahtunut asia on ollut repiä oppilaani lapsenmielen kappaleiksi.

Maailmoja raastava riita Villen kanssa
oli taas
repiä lapsenmielesi kappaleiksi.

Helvetin Ville
aina tönimässä
ja muut ja koko luokka
ja sikaopettaja!

Silloin on tarvittu läsnäoloa, lapsen koko elämäntilanteen huomioon ottavaa vuorovaikutusta.

Ohi jonon
karkaat sisälle
– suoraan opettajansydämeni keskikäytävälle…
ja painaudut takkini poimuihin
tekemään sovintoa.

Annan sinulle viisi minuuttia syliä
korvaamaan viittä koditonta vuotta.
Sitten kellot taas soivat.
Kenelle?

(Katriina Hallikainen 1991.)

Kuvausta ihannekäyttöteoriastani

Konkreettisissa tilanteissa, joissa olen pyrkinyt ohjaamaan erilaisten oppilaideni oppimista ja kasvua keskustelun, palautteen ja ilmapiirin kautta, on ollut kyse oppilaideni kokonaispersoonallisuuden ja kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisesta. Taustalla on näkemykseni oppimisesta minäkäsityksen muotoutumisena: kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa on mukana ihmisen koko persoona (ks. Korpinen 1999, 85; Korpinen 2007b, 36). Tämän ajattelun taustalla voidaan nähdä humanistinen oppimiskäsitys, jota edustaa esimerkiksi humanistisen psykologian isänä pidetty Carl Rogers (1961). Katson oppimisen olevan myös kognitiivinen, affektiivinen ja sosiaalinen tapahtuma, mikä tulee esille kokemuksellisen oppimisen ja opettamisen mallissa (Wittrock 1991, 83).

Pidän koulussa saatuja oppimiskokemuksia keskeisenä minäkäsityksen sisältönä: kun oppilaani oppii jonkun tiedon tai taidon – myös sosiaalisen taidon

– hän oppii jotakin itsestään. Ajattelen Korpisen (1999, 85; 2007b, 38) tavoin, että yksilöllä on terve minäkäsitys ja itsetunto silloin, kun hän tuntee omat heikot ja vahvat puolensa. Hän ei pidä kaikesta itsessään, mutta ei kuitenkaan tunne itseään arvottomaksi.

Tavoitteeni on tarjota opetukseen ja kasvatukseen liittyvän vuorovaikutuksen ja siihen sisältyvän arvioinnin kautta oppilailleni sellaisia aineksia, jotka ovat välttämättömiä terveen ja myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa. Tässä tavoitteessa oppilaideni yksilöllisten piirteiden tuntemus ja erilaisuuden hyväksyminen ovat työni perusteita. Tärkeää on oppilaiden vahvuuksien löytäminen ja samalla tuki vaikeissa asioissa, liittyivätpä haasteet oppilaan akateemiseen oppimiseen tai käyttäytymiseen – niin kuin edellä runomuodossa kuvaamissani tilanteissa. Pienetkin edistysaskeleet ja niiden huomaaminen kannustaen ovat tärkeitä. Samoin ajan antaminen oppimiseen. Näin lapsi alkaa luottaa itseensä ja muihin. Tätä kautta taas kehittyy lapsen itseluottamus ja itsearvostus.

Opettajana minun on tärkeää löytää myös omat vahvuuteni, jotta pystyisin tukemaan erilaisia oppilaitani. Kasvatuksellisissa keskusteluissa oma opettajan roolini on auttaa myös vanhempia uskomaan omiin vahvuuksiinsa omien lastensa kasvattajina. Ydinasiaa työssäni onkin vuorovaikutus sekä oppilaiden, heidän vanhempiensa että tarvittaessa muiden auttavien tahojen kanssa. (Törmä 1998b, 2004b.)

Edellä kuvaamani on kuvausta omasta ihannekäyttöteoriastani – arvoistani, kasvatusfilosofiastani, oppilas-, oppimis- ja tiedonkäsityksestäni – ja tavoitteista, joihin pyrin omassa kasvatustoiminnassani jo nuorena vastavalmistuneena opettajana.

Ammatillisen kasvuni alkuvuosina ihannetavoitteeni realisoituvat käytännön vuorovaikutustilanteissa kuitenkin vaihtelevasti. Kohtasin kasvatus- ja opetustyössäni sekä onnistumisia että epäonnistumisia. Opettajuudessani vaihtelivat kokemukset kasvatuksen mahdollisuuksista ja toisaalta kokemukset omasta riittämättömyydestä.

Kokemusteni pohjalta tunnistan itsessäni Kelchtermansin ja Balletin (2002, 11) kuvaamat nuoren opettajan kehitykseen liittyvät ulottuvuudet: halusin tehdä aloittelevana opettajana hyvää työtä ja uhrasin paljon aikaa ja energiaa työhöni. Samaan aikaan tunsin riittämättömyyttä, kun koin rajoituksia omassa pätevyydessäni – varsinkin silloin, jos suurikaan työmäärä lapsen edun ajamiseksi ei tuntunut tuottavan toivottua "tulosta" tai jos kohtasin ulkopuolista kritiikkiä.

Samaan aikaan opettajan itsetuntoani tukivat kuitenkin onnistumiset, joita sain kokea lasten, vanhempien ja myös muiden "merkittävien toisten" kanssa (Törmä 1998b). Ammatilliset suhteet koulun sisällä olivat hyvin tärkeitä ammatillisen identiteettini rakentumisen kannalta (ks. myös Day ym. 2006).

Koin kuitenkin jännitteisyyttä, jota en vielä ammatillisen kasvuni alkuvuosina osannut käsitteellistää. Jälkeenpäin ymmärrän, että alkuvuosien työkokemukseni opettajana olivat johtaneet minut epäilyihin ja tarkistuksiin, jotka kohdistuivat omaan ammatilliseen minääni ja subjektiiviseen kasvatusteoriaani

– käyttöteoriaani, joka tarjoaa vastauksen kysymykseen, miten minun tulee toimia tietyssä kasvatustilanteessa (ks. Kelchtermans & Ballett 2002, 107).

Toisaalta koin käyttöteoriani vahvuutena. Toisaalta kärsin siitä, että arjen tilanteet eivät aina sujuneet ideaalimallini mukaisesti. Kolmen ensimmäisen opettajatyövuoteni aikana elin läpi jonkinasteisen "todellisuusshokin". Mielessäni oli kapina-ajatuksia esimerkiksi koulutusta kohtaan. Koulutuksessa ei oltu mielestäni harjoiteltu riittävästi erityistä tukea ja kasvatusta vaativien oppilaiden kohtaamista ja opettamista (Törmä 1998b, 43; 2004b). Sama asia nousee edelleen esille nuorten opettajien kokemuksissa (ks. Laine 2004).

Pohjimmiltaan "todellisuusshokissani" oli kyse vastakkainasettelusta ideaalimallini ja niiden realiteettien ja sen vastuun kanssa, mitä tarkoittaa olla luokanopettaja tämän päivän arjessa (ks. Kelchtermans & Ballet 2002, 105). Myös Dayn ym. (2006) kokoamissa tutkimustuloksissa kolme vuotta opettajan työtä tehneet nuoret opettajat alkoivat kyseenalaistaa aikaisempia uskomuksiaan itsestään ja oppilaistaan, koska he kokivat kuvansa kasvatustyöstä erilaiseksi kuin koulutuksen aikana.

Omat työkokemukseni toisaalta haastoivat uskomuksiani ja ajatuksiani käyttöteoriastani ja itsestäni opettajana – toisaalta kokemukset vahvistivat tärkeiksi kokemieni arvojen merkitystä. Tästä jännitteestä syntyi kohdallani ammatillisen kasvun tarve. Kun tavoitteeni oli tukea oppilaideni minäkäsitystä ja auttaa heitä tähän liittyen löytämään vastauksia "kolmeen tärkeään kysymykseen" (ks. myös Royce & Powell 1983, 3), sama tavoite oli tärkeä myös itselleni.

3.2 Identiteetin käsite – kehys ymmärtää arvioinnin kehittämistä yksilön kasvun tukemisen näkökulmasta

Pohjimmiltaan omassa tutkimuksessani on kyse sekä opettajan että oppilaan identiteetin muotoutumisesta. Identiteetti ei ole kuitenkaan suoraan tutkimukseni kohde. Sen sijaan se muodostaa kehyksen ja teoreettisen lähtökohdan oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiselle. (vrt. Erkkilä 2005, 37.) Käsitteellisellä tasolla identiteetti auttaa ymmärtämään tutkimuksessani opettajan ammatillista kasvua ja tähän liittyen opettajan ammatillista identiteettiä, sen olemusta ja kehittymistä pohjana oppilaan kasvun tukemiselle.

Korpinen (2005, 155–156; 2007b, 38) korostaa tässä kohtaa opettajan ja oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon välistä yhteyttä. Näen itsekin opettajan itsetunnon tukemisen tärkeänä, sillä opettajan itsetuntomme heijastuu mahdollisuuksiimme lähestyä oppilaitamme heidän elämäntilanteestaan käsin – esimerkiksi arvioinnissa erilaisia ratkaisumalleja kokeillen ja oppilaidemme itsetuntoa tukien (vrt. Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 48–49).

Oppilaan identiteetin rakentumisessa keskeinen kysymys on arvioinnin ja minäkäsityksen välinen suhde. Teoreettisen pohjan oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiselle tarjoaa tässä tutkimuksessa Korpisen malli arvioinnin ja minäkäsityksen välisestä yhteydestä (ks. luku 7). Mallissa kuvataan, miten

arvioinnin avulla voidaan tukea oppilaan oppimista ja samalla oppilaan minäkäsityksen kehittymistä: itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta (Korpinen & Seppänen 1988; Korpinen 1989). Itsearvostuksen tukeminen on keskeistä, sillä itsearvostuksemme säätelee ratkaisevasti sitä, missä määrin olemme valmiita kokeilemaan uusia toimintamalleja ja toimimaan omaa elämäämme ohjaavana subjektina (Rauste von Wright ym. 2003, 47). Itsetunto on väistämättä yhteydessä siihen, mitä lapsi oppii ja tunne omasta pätevyydestä kantaa lapsen tulevaisuuteen (Korpinen 2005, 153).

Opettajan identiteetin rakentumista tarkastelen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen kautta. Myös Day, Kington, Stobart ja Sammons (2006) painottavat keskittymistä opettajan identiteettiin, kun halutaan kehittää opettamista ja oppimista. Tässä on keskeistä opettajan ammatillisen kasvun tukeminen kollegiaalisen yhteistyön kautta, sillä opettajan identiteettimme rakentuu sosiaalisissa suhteissa (Day, Sammons, Stobart, Kington & Qing Gu 2007, 103). Lisäksi tärkeää on opettajan oman kasvatusteorian tiedostaminen reflektion avulla.

Oman opettajan identiteettini rakentumisessa on edellisen lisäksi keskeistä koko arvioinnin kehittämisprosessista kertominen omaelämäkerrallisesta näkökulmastani. Tähän liittyen ajattelen, että saavutamme persoonallisen identiteettimme ja minäkäsityksemme sen kautta, että käytämme narratiivista muotoa olemassaolomme kokonaiseksi tekemiseen. Kokonaisuudessaan ymmärränkin ihmisen olemassaolon kehittyvänä tarinana (ks. myös Connelly, Clandinin & Fang He 1997, 672). Tässä tulee keskeiseksi narratiivisen identiteetin käsite. Narratiivinen identiteettimme eli tarinamme on pääasiallisin tapa, jonka kautta tunnemme itsemme ja jonka kautta myös muut tuntevat meidät. (Baddeley & Jefferson 2007, 177–178.)

Minä, minäkäsitys, identiteetti ja narratiivinen identiteetti – käsitteiden kirkastamista tässä tutkimuksessa

Minän ja *identiteetin* käsitteitä käytetään usein vaihtoehtoisesti opettajankoulutusta koskevassa kirjallisuudessa (Day ym. 2006). Molemmat käsitteet ovat monimutkaisia rakenteita. Niiden juuret kumpuavat esimerkiksi filosofiasta, psykologiasta, sosiologiasta, psykoterapiasta sekä sosiaali- ja persoonallisuuspsykologiasta. Näiden alojen klassikoista mainittakoon James, Mead ja Cooley. (Day 2006 ym., 602; Korpinen 1998b, 71.) Spesifisti kasvatuksellisen käsitteen minästä tekee sen kietoutuminen oppimiseen. Yksilön kannalta oppimisessa on kyse persoonallisuuden rakentumisesta eli minän kehittymisestä (Korpinen 2007b, 39). Beattyn ja Clarken (1968) motivaation ja oppimisen minäkäsitysteoriassa oppiminen nähdään minäkäsityksen muotoutumisena.

Erik Erikson näki minäkäsityksen, identiteetin ja kokonaispersoonallisuuden toinen toistensa synonyymeinä (ks. Baddeley & Jefferson 2007, 177–178; Rönnholm 1999, 23). Omassa kasvatusajattelussani minä, minäkäsitys, kokonaispersoonallisuus ja identiteetti ovat toisensa lähikäsitteitä – usein lähes synonyymisiä käsitteitä.

Minä sisältää kokonaisuuden yksilön toiminnasta ja käyttäytymisestä: mi-

tä yksilö on (Korpinen 2000, 27). *Minäkäsitys* on puolestaan fenomenologinen, yksilön persoonallisuutta integroiva käsite – hierarkisesti rakentunut ja moniulotteinen minää koskeva käsitejärjestelmä (Korpinen 1998b). Minäkäsitys eli käsitys itsestämme muotoutuu sen kautta, miten koemme itsemme. Se sisältää tiedot, taidot ja uskomukset, jotka liitämme itseemme. (Korpinen 1989, 193; Korpinen 2007b, 39). Minäkäsitys sisältää sekä aktuaalisen minän että ihanneminän (Korpinen 1998b).

Minän merkittävä rooli oppimisessa, perustuu siihen olettamukseen, että minäkäsitys on merkittävin struktuuri, joka organisoi kokemuksiamme. Itsetunto on puolestaan vaikuttavin affektiivinen arvioija tästä kokemuksesta. Minäkäsitys organisoi kaiken sen, jonka ajattelemme pystyvämme tekemään ja sen, kuinka hyvin ajattelemme pystyvämme tekemään. Itsetunto puolestaan määrittää sen, miten tyytyväisiä olemme tuohon käsitykseen tai miten arvokkaiksi tunnemme itsemme. (Korpinen 2000, 29.) *Itsetunto* voidaan määritellä "relatiivisena arvona", jonka liittämme minäkäsitykseemme tai tyytyväisyydenasteena omaa minäkäsitystämme kohtaan (Korpinen 2000, 28).

Identiteetin kehitys merkitsee psykologisesti minäkäsityksen muodostumista ja sisäistymistä. Kyseessä on prosessi, jossa luomme kuvaa itsestämme, eli siitä, mitä perimmältään ja ytimeltämme olemme. (Rönnholm 1999, 28.) Opettajan identiteetti tarkoittaa sitä, miten opettajana määrittelen itseni itselleni ja muille (Day ym. 2007, 102). Identiteetin määrittelyssä yksinkertaisimmillaan etsimme vastausta kysymykseen: kuka olen? Vastaavasti opettajan ammatillista identiteettiä etsiessämme kysymys kuuluu: kuka olen opettajana? (Erkkilä 2005, 34.)

Oma henkilökohtainen näkemykseni ja tämän tutkimuksen näkemys identiteetistä pohjautuu symbolisen interaktionismin näkemyksiin identiteetin kehittymisestä: kaiken kaikkiaan identiteetin muodostuminen on dynaaminen prosessi ja sen määrittelyssä korostuu identiteetin muuttuva luonne (ks. myös Erkkilä 2005). Klassisen sosiologisen näkemyksen mukaan yksilöllä on kuitenkin sisäinen ydin tai olemus, joka on "tosi minä". Se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa yksilön ulkopuolella olevien maailmojen ja identiteettien kanssa (Hall 2002, 22). Symbolinen interaktiomismi korostaa "merkityksellisten toisten" roolia identiteetin rakentumisessa. Yksilön identiteetti kehittyy vuorovaikutussuhteessa merkityksellisiin toisiin, jotka välittävät yksilölle arvoja, merkityksiä ja symboleja. (ks. Mead 1962, 138; 154–159; Hall 2002, 22.)

Narratiivinen näkemys identiteetistä tulee toisaalta lähelle klassis-sosiologisia ja toisaalta uudempia käsityksiä identiteetistä (Erkkilä 2005, 32). Myös narratiivisen identiteetin määrittelyssä korostuu vuorovaikutuksemme ympäristön kanssa (Erkkilä 2005, 34).

Varhaisia käsityksiä minästä, identiteetistä ja minäkäsityksestä

Oman tutkimukseni teemaan – vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämiseen – ja identiteettinäkemykseen liittyen Cooley kehitti jo vuonna 1902 ajatuksen siitä, että minä kehittyi vuorovaikutuksessa toisten antaman palaut-

teen kautta (Day ym. 2006) ja että palaute, jota saamme toisilta ihmisiltä on tärkeä osa minäkäsitystämme (Korpinen 1998b, 72). Cooley (1902, 183–184) kuvasi minäkäsitystä termillä "looking glass self" ja kirjoitti siitä seuraavasti:

"In a very large and interesting class of cases the social reference takes the form of somewhat definite imagination of how one's self – that is any idea he appropriates – appears in a particular mind, and the kind of self-feeling one has is determined by the attitude toward this attributed to that other mind. A social self of this sort might be called the reflected or looking-glass-self: 'Each to each a looking-glass, Reflects the other that doth pass'. A self-idea of this sort seems to have three principal elements: The imagination of his judgement of that appearance, and some sort of self-feeling, such as pride and mortification." (Cooley 1902, 183–184.)

Sirpa Törmä (1996) kertoo väitöskirjassaan, että Cooleyn löytö siitä, että yksilön minä kehittyy heijastaessaan muiden arvioita itsestään, perustui Adam Smithin yhteiskuntateoriaan. Mead, Dewey ja Cooley kehittivät yhdessä kyseistä ideaa, mutta erityisesti Mead halusi syventää käsitystä mielen alkuperästä. Meadia onkin yleisesti pidetty symbolisen interaktionismin keskeisimpänä perustajana. (Törmä 1996, 23.)

Meadin muotoilemat symbolisen interaktionismin perusteet ilmenevät olennaisesti hänen kasvatusajattelussaan: kasvatus on keskeisesti merkitysten välittämistä ja muodostumista kommunikatiivisessa toiminnassa (Törmä 1996, 24). Mead näkee kasvun keskeisesti minän kehityksenä ja kasvatuksen toimintana, joka heijastuu parhaimmillaan minän sisäisenä reflektiivisenä prosessina. Meadin mukaan ihminen erottuu muista organismeista sosiaalisen minänsä suhteen, eli vain ihminen voi tulla objektiksi itselleen. (Törmä 1996, 56.)

Mead jakaa minän kehityksen karkeasti kahteen päävaiheeseen, vaikka toisaalta kehitys jatkuu koko elämän ajan. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi oppii läheisten ihmisten rooleja ja erityisesti niihin liittyviä asenteita ja odotuksia suhteessa lapseen itseensä. Näin lapsi omaksuu merkityksellisten henkilöiden (significant others) ajattelu- ja toimintatapoja suhteessa toisiinsa ja itseensä. (Törmä 1996, 57; Mead 1962, 138, 154–159.)

Kehityksen toisessa vaiheessa yksilö omaksuu yhteisön jäsenten roolit kokonaisena organisaationa suhteessa sekä itseensä, toisiinsa että yhteisön toimintapäämääriin. Tämä organisaatio arvoineen ja normeineen muodostaa yleistetyn toisen (generalised other). Yleistetyn toisen omaksuminen antaa yksilölle minän ykseyden ja liittää yksilön jäsentyneeksi osaksi yhteisöään. Roolisuhteiden organisoituminen tai pelisääntöjen muodostuminen todellisessa elämässä on eräänlainen minän kehityksen mittari. Yksilön minä todellistuu vain suhteessa toisiin. (Törmä 1996, 57.)

Mead kuvaa minän rakennetta kaksijakoisena. "I" on minän ydin, spontaani toimija, joka vastaa muiden asenteisiin ja odotuksiin osittain ennakkoluulottomasti. "Me" edustaa yleistetyn toisen normeja ja odotuksia, jotka yksilö omaksuu symbolisessa kommunikaatiossa. (Törmä 1996, 57.) *The "I" is the response of the organism to the attitudes of the others; the "me" is the organized set of attitudes of others which one himself assumes* (Mead 1962, 175).

Vaikka minän osat ovat näin eroteltavissa toisistaan, ne muodostavat kuitenkin ykseyden, joka toimii kokonaisuutena prosessinomaisesti (Mead 1962, 178). Prosessin kaksi vaihetta mahdollistavat reflektiivisen ajattelun, jonka kautta yksilö voi kehittää minäänsä. (Törmä 1996, 58–59.) Reflektiivisyyden kautta yksilön on mahdollista ainakin jossain määrin aktiivisesti ja tietoisesti vaikuttaa "me:n" muodostumiseen eli siihen, millaista yleistettyä toista "me" heijastaa. Tähän perustuu yksilön mahdollisuus kasvuun ja autonomiaan. (Törmä 1996, 59.)

Meadin teorian ansioksi on katsottu se, että hän on pyrkinyt pitkälle analysoimaan minän kahta puolta samanaikaisesti. Näiden tekijöiden vuorovaikutusprosessi on hänen pohdintansa keskeinen panos. Identiteetti prosessoituu sosiaalisten merkitysten kautta ja tässä keskeisiä välittäjiä ovat kielelliset symbolit. Niinpä symbolinen interaktionismi onkin kuvaava nimi tälle tarkastelutavalle. (Rönnholm 1999, 46.)

Yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa on kyse sekä oppilaan että opettajan identiteetin muotoutumisesta. Tutkimuksen näkemys identiteetin muotoutumisesta pohjautuu symbolisen interaktionismin näkemyksiin – erityisesti Meadin näkemykseen siitä, että kasvuprosessia määrittää minän kehittyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja reflektiivisessä ongelmanratkaisutoiminnassa (Törmä 1996, 90). Deweyn korostus yksilön kokemusten jatkuvuudesta kasvatuksellisuuden kriteerinä on myös tärkeä ulottuvuus, samoin molempien filosofien näkemys siitä, että kasvuprosessia määrittää toisaalta ajallinen jatkuvuus ja toisaalta situationaalinen vuorovaikutus. (Törmä 1996, 15.) Tässä vuorovaikutuksessa sekä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa tapahtuu sekä opettajan että oppilaan oppiminen (ks. myös Day 2006, 603).

Kasvatuksellisen käsitteen minästä tekee sen kietoutuminen juuri oppimiseen ja tätä kautta myös oppimiskäsitykseen. Sekä humanistisessa että konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä "minä" nähdään rakentuvan oppimisen kautta. Tähän humanistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuu myös nykykoulumme opetussuunnitelmien virallinen tavoitteenasettelu (ks. myös Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 76).

Opetussuunnitelmien arviointiohjeissa korostetaan oppilaan minäkäsityksen ja oppimisen tukemista arvioinnin avulla. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että arvioinnin tehtävänä on "tukea oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muotoutumista hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkityksestä". Nykyiset opetussuunnitelmat (2000) ja perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) kehottavat opettajaa tukemaan lapsen terveen itsetunnon kehittymistä (ks. myös Korpinen ym. 2003).

Tässä tavoitteessa tutkimuksen fokuksella – vuorovaikutuksessa tapahtuvalla arvioinnilla – on merkittävä rooli, sillä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa rakentuu oppilaan minäkäsitys: käsitys siitä, kuka olen eli itsetuntemus, minkä arvoinen olen eli itsearvostus ja mihin minä pystyn, eli itseluottamus

(Korpinen 2007b, 38). Yksilön itseään koskeviin havaintoihin vaikuttavat paitsi vahvistaminen ja yksilölle tärkeiden ihmisten arvioinnit, niin myös yksilön omat arvioinnit (Burns 1982, 29). Itsearviointi sisältyykin minäkäsityksen ja erityisesti itsearvostuksen, itsetunnon kehitykseen ja oppimisprosessiin hyvin luontevalla tavalla (Korpinen ym. 2003, 67). Korpisen malli (1989) konkretisoi, miten oppilaan minäkäsitystä voidaan tukea arvioinnin avulla.

Samaa mallia voidaan soveltaa myös opettajan oppimisessa ja opettajan ammatillisen minäkäsityksen tukemisessa (ks. Korpinen 1998b). Lähtökohtana arvioinnissa ja sen kehittämisessä on siis sekä opettajan että oppilaan minäkäsityksen ja identiteetin rakentuminen. Keskeisiä ulottuvuuksia tässä ovat symbolisen interaktionisminkin korostamat löydöt vuorovaikutuksesta, merkittävien toisten antamasta palautteesta ja sisäisestä reflektiivisestä prosessista.

Narratiivinen identiteetti muotoutuu kertomisen kautta

Samalla, kun tutkimus on kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä, se on myös kertomus itsestäni: omasta ammatillisesta identiteetistäni ja sen kehittymisestä. Kertomus, sen sisältämät kokemukset, kontekstit ja kohtaamiset ovat olleet oman ammatillisen minäkäsitykseni rakennusaineksia ja muotoilleet ammatillista identiteettiäni, joka puolestaan on pohja omalle arvioinnin toteuttamiselleni sekä sen kehittämiselle.

Keskeinen sija ammatillisessa kehittymisessäni on urakokemuksillani – erityisesti niillä merkityksillä, joita annan näille kokemuksilleni (Kelchtermans & Ballet 2002, 106–107). Kelchtermansin ja Balletin kuvaamaan tapaan olen kehittänyt urakokemuksistani persoonallisen tulkinnallisen kehyksen. Tässä kehyksessä on kaksi tärkeää ulottuvuutta: kokemus itsestäni opettajana eli *ammatillinen minäni* ja *subjektiivinen kasvatusteoriani,* joka on persoonallinen systeemini opettamista, oppimista ja arviointia koskevasta tiedosta ja uskomuksistani (Kelchtermans & Ballet 2002, 107).

Sekä tähänastisessa omaelämäkerrallisessa teemassani että myös kertomukseni jatkossa on tulkintani mukaan syvimmiltään kyse näistä Kelchtermansin ja Balletin kuvaamista opettajan identiteetin keskeisistä ulottuvuuksista. Lisäksi voin erottaa omassa ammatillisessa minässäni ja tätä kautta kerronnassani seuraavat viisi Kelchtermansin ja Vandenberghen (1994) kuvaamaa opettajan ammatillisen minän ulottuvuutta: 1) käsitys itsestäni opettajana (miten kuvaan itseäni opettajana arviointiin ja sen kehittämiseen liittyvien ammatillisten kokemusteni kautta), 2) itsearvostukseni opettajana (millaisena opettajana pidän itseäni oman arvioni ja toisten arvioiden pohjalta), 3) työmotivaatio (mikä on saanut minut valitsemaan työni, kehittämään arviointia sekä sitoutumaan näihin molempiin tehtäviin), 4) tehtäväkuva (miten määrittelen työtäni) ja 5) tulevaisuuden perspektiivi (omat odotukseni itseni, työni ja arvioinnin kehittämisen suhteen tulevaisuudessa).

Ammatillisten kokemusten ja tapahtumien muotoileminen omassa henkilöhistoriassani ei siis sisällä ainoastaan sitä, mitä olen ollut, vaan myös ennakointia siitä, mitä voisin olla (Polkinghorne 1988, 150). Tulevaisuuden näkökulmaan liittyen keskeinen osa identiteettini rakentumista on toiveeni siitä, mil-

lainen haluaisin olla opettajana ja arvioinnin toteuttajana (vrt. Day ym. 2006, 610). Tällöin itseymmärryksen merkitys korostuu välineenä ammatilliseen ja persoonalliseen kehitykseeni. Cortazzin mukaan oman kehitysprosessin kuvaaminen on myös mahdollisuus "tuottaa" se (Cortazzi 1993, 12–13). Omalla kohdallani tämä mahdollistuu tutkimuksen kirjoittamisen kautta. Kaiken kaikkiaan identiteettini on kertomus ja se on liikkeessä.

Sirpa Törmä (1996) näkee opettajan roolin kasvattajana, joka on kokonaisvaltaisesti vastuussa toiminnastaan ja omasta kasvustaan. Hän pohtii opettajankoulutuksen näkökulmasta, miten kasvattajaksi aikovan oma reflektiivinen kasvuprosessi voitaisiin herättää ja miten sitä voitaisiin parhaiten tukea. (Törmä 1996, 16.)

Entä mikä oli oma mahdollisuuteni työni jo aloittaneena opettajana kehittyä reflektiivisessä kasvuprosessissa samalla oppilaideni kasvua tukien? Miten voisin päästä ymmärtämään syvemmin oppilaideni kokemuksia siitä, mikä heidän kasvuaan tukee ja olla samalla itse syvemmin kasvuprosessissa omaa kasvatusajatteluani ja toimintaani reflektoiden? Kysymykseni alkoivat saada vastauksia tutkivasta opettajuudesta.

3.3 Tieni tutkivaan opettajuuteen avautuu

Jo opettajankoulutusvaiheessa sisälläni oli ollut halu jatkaa opintoja, mutta en tiennyt, mitä tämä olisi tarkoittanut käytännössä. Ennen kaikkea halusin työskennellä opettajana ja saada työkokemusta. Muistan ajatelleeni, etten kokenut kasvatustieteellisen jatkotutkimuksen tekemistä merkitykselliseksi ilman opettajakokemusta. Toimittuani kolme vuotta opettajana kirjoitin kirjeen ajatuksistani, työstäni ja elämäntilanteestani graduni ohjaajalle Eira Korpiselle.

Hyvin pian sain ohjaajaltani – merkittäväksi kokemaltani toiselta – vastauksen. *"Viime viikkoina olen ajatellut sinua ja Jaanaa samalla, kun olen opettanut didaktiikan syventäviä ja kvalitatiivisia tutkimusmetodeja, joista teidän gradunne oli yksi esimerkki. Jaoin mm. kaikille 3. vsk:n opiskelijoille gradunne observointilomakkeen ohjeineen. Toivottavasti jatko-opinnotkin joskus tulevat ajankohtaisiksi. Minulla on yli 70 tutkivan opettajan verkko, joiden kanssa on tarkoitus työskennellä. Ensi kesänä heitä ym. opettajia kutsutaan Jyväskylään (15.6. 94). Tervetuloa!…"*

Ohjaajani Eira Korpinen oli kutsunut vuoden 1994 alussa Opettaja-lehden julkaisemassa artikkelissa opettajia verkostoitumaan tutkivien opettajien yhteistyöverkostoon (Korpinen 2003b, 4). Innostuin ajatuksesta ja osallistuin kesällä 1994 ensimmäisille "Tutkiva opettaja" -päivilleni.

Jälkeenpäin ajatellen päivät muodostuivat opettajaksi kasvun matkallani käännekohdaksi, sillä kysymykseni siitä, miten voin kehittyä erilaisten oppilaideni kasvun tukemisessa, alkoi saada vastauksia tutkivasta opettajuudesta.

Ymmärsin, että voin olla opettajana sekä oman työni kehittäjä että tutkija. Yksin ja vuorovaikutuksessa kollegojeni ja oppilaideni kanssa voin kehittää se-

kä ammatillista ajatteluani että toimintaani. Tätä kautta voisin saada tukea kaipaamassani ammatillisessa kasvussa, uudistumisessa ja voimavarojen löytymisessä (ks. myös Asunta, Husso ja Korpinen 2004, 7).

3.3.1 Opettaja tutkijana -liikkeestä

Tutkiva opettaja -päivien aikana kuulin, että tämänkaltaista opettajuutta on edistänyt "Opettaja tutkijana" -liike – kansainvälinen kasvatustieteen haara, joka on elänyt ja voinut hyvin erityisesti Englannissa, Australiassa ja Yhdysvalloissa (Korpinen 1996a, 68; 1996b). Liike on halunnut korostaa opettajan ammatillista kehittymistä ja siinä reflektiivisyyden merkitystä sekä pyrkinyt myös opettajan voiman tunteen (teacher empowerment) lisäämiseen.

Tutkimus nähdään tutkivassa opettajuudessa välineenä sille, että opettaja oppii tarkastelemaan omaa työtään ja kehitystään kriittisesti ja reflektoiden. Liike korostaa opettajan laaja-alaista kehittymistä, kriittisyyttä, autonomisuutta ja vastuuta. Tutkimuksen merkitys liittyy myös pyrkimyksiin, joissa opettajan ammatti halutaan nostaa suoritustason ammatillisuudesta todelliseksi professioksi. Tällöin opettajat kehittävät itse työtään ja koulujaan ja opettaja nähdään tutkimukseen aktiivisesti osallistuvana subjektina. Tutkimuksen tavoite on tukea opettajan ammatillista kasvua kehittämällä opettajien ajattelua, itsenäisyyttä ja lisätä heidän äänensä kuulumista. (Niemi 1993, 52–53.) Englantilainen "Opettaja tutkijana" -liikkeen edustaja, John Elliot (1991), katsookin tutkimuksen ja opettajan pätevyyden liittyvän opettajan työssä saumattomasti toisiinsa.

Englannissa 1960-luvun jälkipuoliskolla käynnistynyt kansainvälinen Opettaja työnsä tutkijana -liike (Teacher as Researcher) oli tullut Suomeen näkyvänä virtauksena 1990-luvun taitteessa (Korpinen 2003a, 34). Korpisen (1996a) mukaan professorit Sinikka Ojanen Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa, Leena Syrjälä Oulun yliopistossa sekä Erkki Lahdes Turussa olivat tehneet silloin pioneerityötä liikkeen juurruttamiseksi Suomeen.

Nyt Eira Korpinen oli perustanut Tutkiva opettaja -verkoston Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteyteen resurssiksi ja pedagogiseksi keskustelufoorumiksi kaikille omaa työtään tutkiville opettajille, opettajaopiskelijoille ja opettajankouluttajille. Verkoston juuret olivat Englannista lähtöisin olevassa Tutkiva opettaja -liikkeessä. (ks. Asunta, Husso ja Korpinen 2004, 4–6; Husso, Korpinen, Asunta 2006, 105.)

Opettajan aktiivisen osallistumisen tutkimukseen mahdollisti paradigman muutos, jossa laadullinen tutkimus on hyväksytty kvantitatiivista mittaamista edellyttävän empiiris-analyyttisen tutkimuksen rinnalle (ks. myös Korpinen 1996b, 22–23). Kincheloe (1991) kirjoittaa tästä paradigman muutoksesta seuraavasti: *"Jotta voitaisiin ymmärtää luokkahuoneen kompleksisuutta, vaihtoehtoisia tutkimusmenetelmiä täytyy ottaa käyttöön. Tämän huomaaminen on tehnyt laadullisen, naturalistisen tutkimuksen hyväksyttäväksi. Vastakohdaksi positivismin yritykselle tehdä nopeita ja puhtaita, kontekstia vailla olevia observointeja, tämä tutkimusorientaatio asettaa ensi sijalle yksityiskohtaisen, pitkän aikavälin havainnoinnin luonnollisissa olosuhteissa. Kuka onkaan parempi tekemään pitkän aikavälin, yksityiskohtaisia, moni-*

ulotteisia luokkahuoneobservointeja kuin opettaja itse. Kun opettajat yhdistävät ymmärryksensä – jota he ovat saaneet kokemuksistaan luokkahuoneessa – luokkahuoneessa tapahtuvaan tutkimukseen, voi tällainen ymmärrys johtaa hienostuneempaan reflektioon ja reflektiiviseen toimintaan. Opettajatutkimus omaksuu käsityksen, että kenelläkään toisella ei ole intiimimpää tietoa oppilaista kuin opettajilla." (Kincheloe 1991, 101.)

Myös Korpinen (2003b, 6) jakaa Kincheloen ajatuksen siitä, ettei ulkopuolinen tutkija voi päästä niin lähelle tutkimuskohdettaan kuin opettaja ja että juuri opettajan tutkimus voi palvella välittömästi kasvatustyön käytäntöä.

Kun oma kiinnostuksen kohteeni on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja tässä vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi, Kincheloe ohjaa aloittamaan tutkimusta seuraavasti: *"Varmasti yksi nopeimpia tapoja soveltaa opettajatutkimusta palvelemaan hyvää opetusta on yksinkertaisesti se, että opettaja kuuntelee oppilaitaan. Tämä on tärkein periaate "hyvässä opettamisessa". Kun opettaja esittää tarkasti havainnointejaan oppilaasta ja samalla omia reaktioitaan oppilastaan kohtaan, täytyy nämä havainnot kontekstualisoida tutkimalla sosiaalista kontekstia, jossa sekä oppilaan että opettajan tietoisuus muotoutuu ja kasvatus tapahtuu. Kun opettajat ymmärtävät, kuinka he ja heidän oppilaansa rakentavat ymmärrystään kasvatuksellisista prosesseista, he voivat liikuttaa itseään ja oppilaitaan tuntemattomille ja uusille ajattelun alueille."* (Kincheloe 1991, 16.)

Gradututkimuksessamme olimme kysyneet oppilaiden kokemuksia kyselylomakkeella (Pajunen & Törmä 1991). Nyt päivittäinen elävä vuorovaikutus tarjoaisi pohjan oppilaiden äänien kuulemiselle luonnollisessa ympäristössään.

3.3.2 Tutkivasta opettajaopiskelijasta tutkivaksi opettajaksi

Tutkivan opettajuuden perusta on jo suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Korpisen (1996b) mukaan koulutuksen päämääränä on tutkiva opettaja, joka hallitsee eri tilanteiden analysoinnissa tarvittavat metodit, niiden tulkinnat sekä vaadittavat toimenpiteet muutoksen aikaansaamiseksi. (Korpinen 1996b, 28.)

Vaikka kansainvälinen "Opettaja työnsä tutkijana" -liike oli tullut Suomeen näkyvänä virtauksena vasta 1990-luvun taitteessa, oli Malinen hahmotellut Korpisen (2003a, 34) mukaan jo aikaisemmin opettajankoulutukseen liittyvän kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteita "opettaja tutkijana" -idean pohjalta.

Korpinen nostaa esiin Malisen (1974) kirjoituksen, jossa tämä esittää, että opettajankoulutus on monipuolista tutkijankoulutusta. Korpinen (2003) huomaa Malisen ennakoineen jo tuolloin, että *"tutkijanasenteen mukana kehittyy samalla opettajan persoonallisuus ja hänen henkilökohtainen suhtautumisensa työhön"*. (Korpinen 2003, 33.) Tutkiva opettaja -liikkeen voidaankin katsoa tulleen osaksi virallista suomalaisen opettajankoulutuksen kehitystä 1970-luvun puolivälissä (Husso ym. 2006, 105). Myös Viljanen (1985) näki tutkimuksen opettajan kestävänä työkaluna.

Vaikka omana opiskeluaikanani (1986–1991) ei tutkivasta opettajuudesta vielä puhuttukaan näkyvästi, niin jälkeenpäin ajatellen graduparini kanssa tekemämme tutkimus "Opettajan antama sanallinen palaute oppilaan koke-

mana", oli opettajatutkimusta. Tutkimus sisälsi laadullisia menetelmiä observointeineen. Itse opettajaa käsiteltiin kuitenkin vain teorian tasolla. Tutkittavat opettajat olivat ennemminkin tutkimuksen kohteita, kuin tutkimukseen aktiivisesti osallistuvia subjekteja. Emme myöskään reflektoineet omaa kasvatusajatteluamme sisältä päin, vaan se muotoutui ja sisäistyi välillisesti tutkimuksen kautta omaksi kasvatusajatteluksemme.

Katson, että tutkimuksemme oli kuitenkin syvimmiltään sellaista kasvatustieteellistä tutkimusta, jota Ojanen (1996b) peräänkuuluttaa artikkelissaan "Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa?" Hän toteaa seuraavasti: *"Kasvatustieteen avulla valmennetaan ihmisiä erilaisiin ihmissuhdeammatteihin. Olisi tärkeää, että opettaja ymmärtäisi, miten ihmisen käyttäytymismallit muotoutuvat vuorovaikutussuhteessa, ja miten opettaja vaikuttaa omalla käyttäytymisellään. Tällöin pyrkimys kehitykseen ja muutokseen ei jäisi vain esimerkiksi kehottamisen tasolle, vaan opettaja tukisi ja kannustaisi oppilaan itsen kehitystä ja eheytymistä."* (Ojanen 1996a, 11.)

Tulkitsen juuri tämän olleen oman tutkimuksemme ydintä, kun pohdimme, miten oppilas rakentaa minäkäsitystään tärkeiltä lähihenkilöiltä saamansa palautteen kautta. Silti oman opettajuutemme reflektoimiseen ei vielä tuolloin oikein ollut välineitä. Esimerkiksi opettajasta ja opettajuudesta kertovia narratiivis-biografisia tutkimuksia ei ollut opettajankoulutuksessa tarjolla siten kuin nykyään (ks. esim. Meriläinen 1996; Halmio 1997; Puurula 1997; Riitahuhta 1999; Pölkki 2001; Pyykkö 2001).

Erkkilänkään (2005) mukaan sellaista opettajatutkimusta, millaiseksi se nykyään ymmärretään, ei ollut aikaisemmin. Narratiivinen käänne on nyt tarjonnut syvempää ymmärrystä opettajan elämälle ja työlle (Goodson 2003, 23). Itseäni kiinnosti opiskelujen alusta asti juuri opettajapersoonallisuus. Olin lukenut Haavion (1954) samannimisen teoksen pohtiessani gradun aihetta. Hieno teos avautui itselleni kuitenkin vasta muutamia vuosia myöhemmin saatuani opettajakokemusta (ks. Törmä 1998c, 18–19).

Opiskelujeni loppuvaiheessa 1991 voimakas haluni kasvaa ja vahvistua opettajapersoonana oli liittynyt valmistumiseen, jota ajatellessani olin tuntenut riittämättömyyttä. Kuka olin opettajapersoonana? Tämä kysymys oli tuntunut vielä avoimelta ilman pidempiaikaista opettajakokemusta. Toisaalta saman ja toisaalta uudenlaisen ammatillisen kasvun haasteen edessä olin toimittuani kolme vuotta opettajan työssä ja saatuani siitä kokemuksia erilaisten oppilaiden, heidän vanhempiensa, kollegojeni ja muiden tukiverkostoon kuuluvien ihmisten kanssa.

Olin kaivannut "jotakin", mutta en tiennyt, mitä se olisi voinut olla. Nyt myöhemmin osaan pukea kaipaukseni tarpeeksi omasta ammatillisesta kehittymisestä tutkimusta tehden yhdessä oppilaideni ja kollegojeni kanssa tavoitteena sekä oppilaan että opettajan kasvun tukeminen. Mutta miten tämänkaltainen tutkiva opettajuus voisi toteutua käytännössä?

3.3.3 Tutkijakoulu tukee ammatillista kasvua ja yhdessä tutkimista

Kesän 1994 jälkeen kysymykseni alkoi saada lisävastauksia, kun pääsin samana syksynä opiskelemaan valtakunnalliseen tutkijankoulutusohjelmaan "Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu uudistuvassa koulussa".

Koulutusohjelman ohjaajina toimivat Sinikka Ojanen ja Leena Syrjälä, jotka olivat olleet Korpisen (1996a, 68) mukaan juurruttamassa tutkivaa opettajuutta Suomeen 1990-luvun taitteessa, juuri Tutkiva opettaja -verkon perustanut Eira Korpinen, Jouko Kari sekä Hannele Niemi ja Viljo Kohonen, jotka olivat kehittäneet mallin opettajan ammatillisesta kehittymisestä uusprofessionaalisuuden käsitteen kautta (ks. Niemi & Kohonen 1995).

Koulutusohjelman keskeisiä tutkimusalueita olivat opettajan työn eettinen ja autonominen luonne, opettajankoulutuksen teoria ja käytäntö, opettajan persoonallinen ja ammatillinen kasvu sekä arviointi opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Omassa mielessäni tutkimusteemani oli fokusoitunut vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämiseen ja opettajan ammatilliseen kasvuun. Pohjimmiltaan tutkimusteemani oli yhteydessä opettajan identiteettiini – ammatilliseen minääni ja subjektiiviseen kasvatusteoriaani (Kelchtermans & Ballet 2002).

Itseäni innosti koulutusohjelman näkemys siitä, että opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu käyvät käsi kädessä (ks. myös Day ym. 2006; Goodson 2003). Samoin ajatus siitä, että koulutukseen osallistuvan opettajan koulu olisi mukana tutkimuksessa niin, että myös siellä voisi tapahtua ammatillista kasvua tutkimuksen kautta. Omalla kohdallani oli kyse alkavasta ammatillisen kehityksen "laajentumisvaiheesta", jossa haluuni kehittyä ammatillisesti liittyi tunne voimavarojen riittävyydestä myös työyhteisöön (ks. Kohonen 1993).

Mitä tuo ammatillinen kasvu sitten olisi konkreettisesti? Analysoin seuraavassa ammatillisen kasvun käsitettä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen näkökulmasta sekä Niemen ja Kohosen (1995) että Goodsonin ja Hargreavesin (1996, 2003) pohjalta.

3.3.4 Arvioinnin kehittäminen osana ammatillista kasvuani

Niemen ja Kohosen (1995) uusprofessionaalisen käsityksen mukaan opettajan ammatillisen kasvun peruskäsitteitä ovat sitoutuminen, vuorovaikutus, autonomia ja aktiivinen oppiminen. Käsitteet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ammatillisen kasvun syklisessä prosessissa. (Niemi & Kohonen 1995, 24–25, 75–76; Niemi 1995, 35–43.)

Goodsonin ja Hargreavesin (1996; 2003, 132) kokoamat postmodernin ammatillisuuden ulottuvuudet ovat yhdensuuntaisia Niemen ja Kohosen mallin ja siihen sisältyvien käsitteiden kanssa. Goodson ja Hargreaves (2003, 132) korostavat mallissaan moraalisia, eettisiä ja sosiaalisia periaatteita, jotka liittyvät opettamiseen ja arviointiin. Postmodernin ajan ammatillisuuden sydämenä he korostavat välittämistä. Tulkitsen, että nämä lähtökohdat ovat perustana myös Niemen ja Kohosen mallissa.

Sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen merkitsee Niemen ja Kohosen (1995, 24) ja Niemen (1995, 36) mukaan opettajan ammatin arvostamista ja uskoa siihen, että voin työlläni vaikuttaa oppilaideni elämään ja saada aikaan myönteistä muutosta. Myös Goodson ja Hargreaves (1996, 2003) näkevät tärkeänä juuri ne mahdollisuudet ja sen vastuun, joka vaikuttaa oppilaaseen. Katson, että lähtökohdassani kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia on kyse juuri sitoutumisesta oppilaan myönteisen kasvun ja oppimisen edistämiseen.

Sitoutuminen lapsen kehityksen tukemiseen merkitsee henkilökohtaisen panoksen antamista. Ammatillisen kasvun näkökulmasta tässä on tärkeää oman itseni tutkiminen sekä itsearviointi (Niemi 1995). Opettajana minun on tunnettava oma itseni ja omat arvoni, jotta voin tukea erilaisia oppilaitani. Itsearviointiin liittyy myös rohkeus kyseenalaistaa omaa ajatteluani ja toimintaani sekä ottaa riskejä ja sietää epävarmuutta. Tärkeää on, että kykenisin opettajana oppimaan virheistäni ja onnistumisistani kriittisen itsereflektion kautta. (Niemi & Kohonen 1995, 24.)

Yhteistyö ja vuorovaikutus. Vuorovaikutus on usein syvää persoonallista vastuuta oppilaiden kehityksestä ja etsimistä yhdessä oppilaiden kanssa (Niemi 1995, 37). Vuorovaikutus on keskeisin lähtökohtanani erilaisten oppilaiden kasvun tukemisessa ja tähän liittyvässä arvioinnissa. Myös Goodson ja Hargreaves (2003, 132) korostavat avointa yhteistyötä etenkin vanhempien ja oppilaiden itsensä kanssa, kun on kyse oppilaan oppimisen ja kasvun tukemisesta.

Omassa tutkimuksessani arvioinnin kehittäminen voi koota yhteistyöhön sekä oppilaita, opettajia että vanhempia. Tätä kautta voisi toteutua Niemen ja Kohosen (1995, 37) esille tuoma tavoite kouluyhteisön toimintakulttuurin muuttamisesta yksin tekemisestä yhteistyöhön. Myös Goodson ja Hargreaves (1996; 2003) näkevät tärkeänä postmodernin ajan ammatillisuuden piirteenä työskentelyn sellaisissa yhteistoiminnallisissa kulttuureissa, joissa autetaan, tuetaan ja jaetaan sellaista asiantuntijuutta, jonka avulla voidaan ratkaista jatkuvia haasteita. Tämän tavoitteen toteutumisessa Niemi ja Kohonen (1995, 25) näkevät mahdollisuutena itseänikin kiinnostavan yhteistoiminnallisen toimintatutkimuksen.

Yhteistyö ja vuorovaikutus myös hallinnon kanssa ovat osa opettajan tehtävänkuvaa. Goodson ja Hargereaves (1996, 2003) painottavat opettajan työn moninaisuuden huomaamista, sillä opettajan työ ulottuu laajasti koko yhteiskuntaan. Yhteistyön keskeisiä tehtäväalueita ovat esimerkiksi osallistuminen opetussuunnitelmien laadintaan ja kehittämiseen sekä kasvatuksen päämääriä ja menetelmiä koskevaan arvokeskusteluun.

Demokraattisessa yhteiskunnassa tehtäväni opettajana on edistää niitä taitoja ja arvoja, joiden kautta ihmisen mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ja vastuulliseen kehitykseen laajenevat (Niemi 1995, 37). Näen tavoitteen oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemisesta palvelevan tätä ajatusta.

Autonomia merkitsee Niemen ja Kohosen (1995) mukaan itsenäisyyttä, mutta ei eristäytymistä tai riippumattomuutta. Autonomia ei ole myöskään itseni toteuttamista, vaan siihen kytkeytyy kiinteästi opettajan ammatin eettinen vastuu (Niemi 1995, 37). Tällä Niemi ja Kohonen tarkoittavat, että olen opetta-

jana omaksunut työlleni eettisen perustan selvittämällä omat kasvatukselliset arvoni ja ihmiskäsitykseni. Eettiseen vastuuseen kuuluu myös luottamus intuitiiviseen ajatteluun sekä oman sisäisen äänen kuunteluun. (Niemi ja Kohonen 1995, 24.) Eettinen ulottuvuus ohjaa myös luokan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia päivittäin, sillä arviointitoimintamme taustalla on sekä rationaalinen että intuitiivinen ajattelu arviointia ohjaavine arvoineen.

Aktiivisen oppimisen tukemisessa Niemi ja Kohonen pitävät tärkeänä, että hyväksyn oppilaideni erilaisuuden haasteena. Tämä lähtökohta on oman kasvatus- ja arviointitoimintani ydintä. Opettajan oma aktiivinen oppiminen edellyttää Niemen ja Kohosen (1995) mukaan paitsi kognitiivisen tiedon prosessointia, myös aktiivista itseymmärryksen lisäämistä omasta ammatillisesta ajattelustani ja itsestäni kasvattajana. Tässä on tärkeää jatkuva oman toiminnan arviointi ja kriittinen reflektio. (Niemi 1995, 38.)

Katson, että opettaja tutkijana -liikkeeseen liittyvä toimintatutkimus yhdistyy Niemen ja Kohosen (1995) näkemykseen aktiivisesta oppimisesta. Ajattelen, että oppilasarvioinnin kehittämiseen liittyvässä toimintatutkimuksessa voisimme reflektoida yksin ja yhdessä kollegojeni kanssa omia arviointiin liittyviä arvojamme, ajatteluamme ja käytännön toimintaamme sekä pyrkiä tätä kautta kehittämään omaa arviointitoimintaamme. Myös Goodson ja Hargreaves (1996, 2003) korostavat itseohjautuvaa etsintää.

Kaiken kaikkiaan Niemen ja Kohosen (1995) mallin peruskäsitteet – sitoutuminen, vuorovaikutus, autonomia ja aktiivinen oppiminen – sekä malliin yhdistyvät Goodsonin ja Hargreavesin (1996, 2003) löydöt postmodernista opettajan ammatillisuudesta ovat jäsentäneet omassa ajattelussani opettajan ammatillisen kasvun ja oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisen välistä suhdetta.

3.4 Omat lähtökohtani oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä - yhteenvetoa

Omaelämäkerrallisesta näkökulmastani katsottuna lähtökohtani oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä ja arvioinnin olemuksen etsimisessä liittyvät ammatillisen kasvuni ja työurani alkuvuosiin: kokemuksiin, joihin on liittynyt kriittisiä tapahtumia ja kriittisiä ihmisiä (ks. myös Kelchtermans & Vanderberghe 1994).

Esimerkiksi erilaisten oppilaideni kohtaamiset (Törmä 1998b, 2004b) ovat sisältäneet sellaisia kriittisiä tapahtumia, jotka ovat Kelchtermansin ja Balletin (2002) kuvaamaan tapaan luoneet haasteita omalle ammatillisuudelleni.

Opiskelujeni ja työkokemusteni kautta muotoutunut käyttöteoriani (ks. myös Kelchtermans & Ballet 2002) on ollut toisaalta voimavarani erilaisten oppilaideni kohtaamisessa ja arvioinnissa. Toisaalta käyttöteoriani on saanut minut kyseenalaistamaan ammatillisen kasvuni alkuvuosien aikana käsityksiä it-

sestäni erilaisten oppilaideni opettajana, sillä olen tuntenut ristiriitaa ideaalimallini, oman toimintani ja arjen realiteettien välillä (ks. myös Day ym. 2006).

Haluni kasvaa opettajana on kytkeytynyt paitsi kolmen ensimmäisen vuoden työkokemuksiini, myös koko ammatilliseen elämäkertaani. Kiinnostukseni tutkijuuteen on alun perin herännyt gradutyön kautta. Tutkimuksen tekeminen yhdessä graduparini kanssa on ollut itselleni Silkelän (1999, 145) kuvaama "merkittävä oppimiskokemus" sekä arviointiin liittyvän aiheensa, prosessinsa että nuoren opettajan ammatillista kasvua tukevan luonteensa puolesta.

Kun sitten pääsin tutustumaan tutkivaan opettajuuteen "Tutkiva opettaja" -päivien kautta sekä opiskelemaan "Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu uudistuvassa koulussa" -koulutusohjelmaan, ammatillisen kasvun tarpeeni jo työssä toimivana opettajana sekä sisälläni ollut tutkijuus saivat kohdallani tarttumapinnan.

Näiden kriittisten tapahtumien yhteydessä koin samanlaista sisäistä innostusta, jota olin hiljaisesti kokenut vuosia aikaisemmin, kun ohjaajani Eira Korpinen oli proseminaarivaiheessa esitellyt meille opiskelijoille mahdollisia graduteemoja. Vuorovaikutus ja opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen muotoutumisessa kirkastuivat minulle tuolloin kasvatustyön ytimenä ja "omana aiheenani", joka muotoutui ajan myötä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi arvioinniksi ja tässä väitöskirjatyössä spesifisti oppilaan kasvua tukevaksi arvioinniksi.

Omassa työssäni ja tutkimuksessani opettajan persoona on keskeinen, sillä lapsen kasvun tukeminen alkaa kasvattajan tutkimusmatkasta omaan itseen: omaan ajatteluun, toimintaan ja arvoihin (Koivisto 2007, 148). Pohjimmiltaan oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisessä on kyse opettajan identiteetin tukemisesta. "Opettajan ammatillinen kasvu" -koulutusohjelmani oli ottanut lähtökohdakseen juuri opettajan ammatillisen ja persoonallisen kasvun opettajan kehittymisessä ja koulun muutoksessa. Olin onnekas, sillä Goodsoninkin (2003) mukaan näin tapahtuu vain harvoin, vaikka uudistuksien lähtökohtana tulisi aina olla opettajan persoona.

Kokoavasti haluni etsiä oppilaan kasvua tukevaa arvioinnin olemusta kietoutuu seuraaviin käsitteisiin: opettajan ja oppilaan minäkäsityksen ja identiteetin tukeminen, opettajan ammatillinen kasvu ja näihin liittyvä reflektiivisyys. Välineitä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksen etsimiseen tarjoaisi tutkiva opettajuus ja toimintatutkimus yhdistyneenä narratiiviseen tutkimukseen.

Mitä tämä kaikki aivan käytännössä tarkoittaisi laadullisen oppilasarvioinnin kehittämistyön kautta? Se kaikki oli itselleni vielä tässä vaiheessa arvoitusta. Ajatukset liikkuivat vielä abstraktilla tasolla ilman käytännön kokemusta. Tunsin, että ennen mahdollista tutkimuksen aloittamista toisten opettajien kanssa, oli hyvä vielä perehtyä syvällisemmin sekä arvioinnin että toimintatutkimuksen teoriaan ja historiaankin, jotta voisin selkeyttää, mitä arvioinnin kehittäminen ja toimintatutkimus omassa tutkimuksessani voisivat vielä konkreettisemmin tarkoittaa. Arviointi ja sen kehittäminen ovat jatkuvaa arvioinnin olemuksen etsimistä. Tältä pohjalta käyn seuraavassa keskustelua arvioinnista ja sen kehittämisestä yhdessä erilaisten tutkijoiden kanssa.

4 KOHTAAN ERILAISET TUTKIJAT – KESKUSTELUA ARVIOINNIN KEHITTÄMISESTÄ

Tässä luvussa keskustelen kohtaamieni kansainvälisestikin tunnettujen tutkijoiden kanssa arvioinnista ja arvioinnin kehittämisestä. Kun keskustelen kohtaamieni tutkijoiden ja heidän tekstiensä kanssa, lähestyn ja reflektoin keskusteluissa esille tulevia ajatuksia, kokemuksia, teorioita ja malleja omaelämäkerrallisesta näkökulmastani. Kertomukseni kronologisesti etenevä juoni ja osin autenttiset keskustelut ajoittuvat vuoteen 1995 – aikaan ennen yhteisen tutkimusprosessimme aloittamista kollegojeni kanssa.

Keskustelut tulevat kuitenkin myös pois lineaarisesta tapahtumajärjestyksestään, sillä keskusteluissa ovat mukana "minä silloin", joka on ollut läsnä joko autenttisissa keskustelutilanteissa tai keskusteluissa tekstien kanssa, raporttia kirjoittava "minä nyt", joka kutsuu "silloista minää" sekä "tulevaisuuteen suuntautunut minä" (ks. myös Cortazzi 1993). Nämä erilaiset näkökulmat sulautuvat yhteen esimerkiksi vuoropuhelujen yhteenvedoissa. Tulevaisuuden näkökulma liittyy alkavaan toimintatutkimukseemme – jonka ensiaskeleita kuvaan luvussa 6 "Kohtaan erilaiset opettajat" – sekä laajemmin arvioinnin kehittämiseen tulevaisuudessa.

4.1 Keskustelua Korpisen kanssa peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämisestä

Keskustelen seuraavassa professori Eira Korpisen kanssa oppilasarvioinnin kehittämisestä Suomessa 1970-luvulta näihin päiviin. Olen muotoillut keskusteluhaastattelun Korpisen (1998a) kirjoittaman omaelämäkerrallisen artikkelin "Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä" pohjalta, jossa hän kuvaa ja analysoi peruskoulun oppilasarvostelun vaiheita lähes 25 vuoden ajalta siltä osin kuin hän itse on ollut mukana kehittämässä arviointia joko tutkijana, opettajana tai opcttajankouluttajana. Tätä taustaa vasten Korpinen etsii artikkelissaan vastausta kysymykseen, onko oppilasarvostelu uudistunut peruskoulussa ja

mitä merkkejä tästä uudistamisesta on havaittavissa ihmiskuvassa, oppimiskäsityksessä, hallinnollis-pedagogisella tasolla ja opetuskäytännössä. (ks. Korpinen 1998a, 8–33.) Olen täydentänyt puheenvuorojamme yhdessä kirjoittamamme artikkelin "Die Reform der Schulerbewertung in der finnischen Grundschule" (Korpinen & Törmä 2009) pohjalta.

Oppilasarvioinnin kehittämisestä 1970-luvulla

– Työsi oppilasarvioinnin kehittämisen parissa alkoi, kun pääsit 1974 tutkijaksi oppilasarvostelun uudistamisprojektiin.

– Kyllä. Projekti oli käynnistynyt oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnön ilmestyttyä 1973 ja se sijoitettiin Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen evaluaatio-osastoon, jonka johtajana toimi Kimmo Leimu. Hän oli tehnyt merkittävää perustutkimusta arvioinnin alueella jo ennen oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan asettamista. Kouluhallituksen rahoittamassa projektissa olin kuitenkin yksin vastuullisena tutkijana. (Korpinen 1998a, 8–9.)

– Kuvaat tuota oppilasarvostelun uudistamisprojektin aikaa behaviorismin ajaksi.

– Aivan. Vaikka peruskoulun opetussuunnitelman yleisosan (POPS I) tavoitteet pohjautuivatkin humanistiseen ihmiskuvaan ja niissä korostettiin oppilaan persoonallisuuden monipuolista ja tasapainoista kehitystä, POPS II oli kuitenkin rakennettu oppiainejakoiseksi (Korpinen 1998a, 9).

– Miten tuo behaviorismin aika sitten näkyi arviointiajattelussa?

– Peruskoulun kehittäjät uskoivat, että koulun tavoitteet voidaan määritellä selkeän konkreettisesti ja lausua julki oppilaan päätekäyttäytymistä kuvaavina tavoitelauseina, joiden saavuttamista voidaan arvioida. Bloomin taksonomia oli tässä työssä oivallinen apuväline. (Korpinen 1998a, 9.)

– Tulkitset nyt jälkeenpäin, että tämä vaihe oli oppilasarvostelun uudistamisen ensimmäinen aalto (ks. Korpinen 1998a, 9).

– Kyllä. Myös tieteellinen pohjakoulutukseni liittyi luontevasti tähän lähtökohtaan, sillä olin positivistisen koulutuksen saanut, empiiris-analyyttisen lähestymistavan hallitseva kasvatustieteilijä (Korpinen 1998a, 9).

– Oppilasarvostelun uudistamisprojektissa sinulta odotettiin tutkijana konkreettisia ratkaisuja oppilasarvioinnin ongelmiin ja tutkimukselta sellaisia tuloksia ja tuotoksia, joita voitaisiin välittömästi hyödyntää käytännön työssä (ks. Korpinen 1998a, 10).

– Niin. Koinkin alusta saakka eri tahoilta tulevia ristiriitaisia odotuksia ja paineita. Olin sisäistänyt peruskoulu-uudistuksen keskeisen tavoitteen – koulutuksellisen tasa-arvon. Mielestäni keskeistä oli, että jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuudet kehittyä niin pitkälle kuin hänellä on potentiaalisia edellytyksiä, eivätkä esimerkiksi kodin sosiaalinen tausta, asuinpaikka tai oppimisvaikeudet saisi rajata oppilaan kehittymistä. Pidin myös tärkeänä saada opettajat mukaan kehittämään oppilasarvostelua, koska he koko uudistuksen viime kädessä toteuttaisivat. (Korpinen 1998a, 10.)

– Kerrot, että positivistisen viitekehyksen sisäistäneenä tutkijana ja tutkijayhteisön jäsenenä kuitenkin tiesit, että kestävä perusta oppilasarvioinnin uudistami-

sen käytännön toteutukselle vielä puuttui (ks. Korpinen 1998a, 10).
– Minulla ei ollut vielä silloin jäsentynyttä käsitteellistä viitekehystä, eikä riittävästi aikaisempiin tutkimuksiin perustuvaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä, vaikka oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintöön perehdyinkin jo alkuvaiheessa huolellisesti.

– Millaisia ajatuksia uudistamistoimikunta sitten esitti **oppilasarvostelun uudistamisprojektin lähtökohdiksi?**
– Kun tiivistän oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnön keskeiset asiat, kyse on henkilökohtaisesta tulkinnastani, joka oli samalla pohja työlleni oppilasarvostelun uudistamisprojektissa (Korpinen 1998a, 11).
– Keskeistä oli, että toimikunta korosti voimakkaasti tavoitteita arvostelun ja arvioinnin lähtökohtana. Tämä merkitsi pyrkimystä suhteellisesta arvostelusta absoluuttiseen eli tavoitearviointiin. Sillä tarkoitettiin suorituksen vertaamista ennalta asetettuun oppimistavoitteeseen. Tiedollisten tavoitteiden ohella toimikunta korosti myös affektiivisten tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Arvioinnin tehtävissä painotettiin ohjaavaa ja motivoivaa tehtävää. Toimikunta korosti arviointitiedon hankkimista oppimisprosessin aikana eikä ainoastaan tuotosten arviointia. Tämä merkitsi samalla arvioinnin kiinteämpää liittymistä oppimis- ja opettamistapahtumaan. Myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä korostetaan toimikunnan ehdotuksissa. (Korpinen 1998a, 11.)
– Toimikunta korosti jo 1970-luvulla samansuuntaisia asioita kuin tämän päivän opetussuunnitelmissa.
– Kyllä. Toimikunnan esitykset konkretisoituivat "arvostelun vaihtoehtomalleina", joissa esitettiin, milloin annetaan muun muassa numeeriset todistukset ja sanalliset tiedotteet. Myös arviointimenetelmien ja tiedonhankkimistapojen monipuolistumista esitettiin ja erityisesti painotettiin tiedottamisen tehostamista ja monipuolistamista. (Korpinen 1998a, 12.)
– Kerrot, että pisimmälle vietynä mallina toimikunta esitti niin sanotun suoritusmerkintämallin, jossa numeerisesta todistuksesta oli luovuttu kokonaan.
– Siinä mallissa sanallinen tiedote annettiin jokaisen lukukauden päättyessä ja suoritusmerkintätodistus peruskoulun päätteeksi. Edellytyksenä tälle nähtiin tavoitteiden konkreettinen määrittely. (ks. Korpinen 1998a, 12.)
– Oman tulkintani mukaan kuvaamasi oli jo hyvin pitkälle kehittynyttä arviointiajattelua, jossa arviointi ei perustunut lainkaan järjestykseen asettamiseen tai valikointiin.

Tutkimus- ja kehittämistyöstä oppilasarvostelun uudistamisprojektissa
– Oppilasarvostelun uudistamisprojektissa laadit yksityiskohtaisen kokeiluohjelman sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun kenttäkokeilua varten (ks. Korpinen 1998a, 16).
– Kokeiluohjelmaan oli koottu keskeinen tietämys arvioinnin lähtökohdista opettajien arviointitoiminnan tueksi. Tutkijana toimin myös opettajien kouluttajana ja konsulttina. Opettajat itse olivat mukana kehittämässä sanallisen tiedotteen malleja.

Tutkijan "vapaat" valinnat arvioinnin kehittämistyössä

– Kouluhallituksen kannalta oppilasarvostelun uudistamisprojektissa keskeisiä olivat käytännölliset tavoitteet. Kerrot, että omat tutkijan intressisi ja samalla tutkimuksen intressit ovat seuranneet kuitenkin alusta saakka kehittämistyön ytimenä (ks. Korpinen 1998a, 15).

– Pitää paikkansa. Keskeisin mielenkiintoni on alusta saakka kohdistunut arvioinnin ja minäkäsityksen väliseen yhteyteen. Olen halunnut selvittää, mikä merkitys arvioinnilla on oppilaan minäkäsityksen, erityisesti itsetunnon kehittymiselle. (Korpinen 1998a, 15; Korpinen & Törmä 2009, 212.)

– Analysoit, että tutkijana tekemäsi valinnat ovat olleet "sisäisiä" valintoja ennen kaikkea suhteessa *perusteorioihin, tutkimusstrategiaan ja tutkimusparadigmaan* (ks. Korpinen 1998a, 15).

– Perusteoria eli ihmis- ja oppimiskäsitys, joka ohjasi kehittämistyötä kokonaisuudessaan, löytyi humanistisen psykologian ja kasvatuksen piiristä. Koko oppilasarvostelun uudistamisen tavoite oli selvittää niitä ehtoja ja edellytyksiä, joiden kautta oppilaan minäkäsitystä – itsearvostusta, itsetuntemusta ja itseluottamusta – voitaisiin tukea ja edistää näin kokonaisvaltaista oppimista. (Korpinen 1998a, 15; Korpinen & Törmä 2009.)

– Miten nämä tavoitteet sitten toteutuivat oppilasarvostelun uudistamisprojektissa?

– Oppilaan minäkäsityksen kehittämistavoite tuntui katoavan siinä vaiheessa, kun toimeksiantajani edellytti tutkimukselta konkreettisia tuloksia - sanallisen tiedotteen malleja – joita voitaisiin käyttää peruskouluissa mahdollisimman laajasti. Pyrin vastaamaan näihin kouluhallituksen taholta tulleisiin haasteisiin tekemällä työtä samanaikaisesti varsinaisena tutkijana ja kehittäjänä sekä tutkimustulosten raportoijana ja levittäjänä, jotta tuloksia olisi voitu hyödyntää välittömästi. Kirjoittamalla ahkerasti kehittämistyön tuloksista, uskoin voivani vaikuttaa niihin tahoihin, joita uudistus välittömästi kosketti – eli opettajiin, oppilaiden vanhempiin ja kouluhallinnon eri tasojen päätöksentekijöihin. (Korpinen 1998a, 15.)

– Tästä käytännön kehittämistyöstä huolimatta koit, että koko oppilasarvostelun uudistamisprojektin päätyö eli tutkimustulosten hyödyntäminen jäi keskeneräiseksi (ks. Korpinen 1998a, 16).

– Projektin rahoituksen päätyttyä näytti siltä, ettei toimeksiantaja ollut enää kiinnostunut tutkimustuloksista. Saatuani projektin päätösraportin valmiiksi siirryin opetustehtäviin opettajankoulutuslaitokseen. (Korpinen 1998a, 16.)

Kehittämisen suunnat projektin jälkeen

– Työsi arvioinnin kehittämisen parissa kuitenkin jatkui. Teit projektin tutkimusaineistosta vuonna 1982 väitöskirjan, jota kerrot pitäväsi eräänlaisena oppilasarvostelun uudistamisprojektin loppuraporttina (ks. Korpinen 1982). Raportoit siinä sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. (Korpinen 1998a, 16.)

– Tulkitsen, että oppilasarvostelun uudistamisprojektin aivan viime vaihe oli väitöstilaisuuteni lectio, jossa pohdin: "Tarvitaanko oppilasarvostelun uudistamista?" Rajasin tarkasteluni oppilasarvostelun uudistamistarpeesta oppilaa-

seen ja ennen kaikkea oppilaan oppimisen tarkasteluun. Kyse oli pohjimmiltaan siitä ihmiskäsityksestä, joka on psykologisen ja kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen lähtökohta: millaisena näemme lapsen ja ihmisen kehitystarpeet, mitä on persoonallisuuden kehittäminen, mitä on oppiminen ja opettaminen. (Korpinen 1998a, 20–21.)

– Taustanasi tämä pohdinta ja työ oppilasarvostelun uudistamisprojektissa olet jatkanut oppilasarvioinnin kehittämistä erilaisten arviointiin liittyvien kokeiluiden sekä tutkimus- ja kehittämistöiden parissa. Näistä esimerkkeinä arviointikeskustelun kehittämiseen liittyvä kokeilu Kuopion ala-asteella ja yläasteella, tietokonepohjaisen arvioinnin kokeilu (Korpinen & Seppänen 1988), oppimateriaalin kehittäminen ja oppikirjan (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994) laatiminen. Olet myös osallistunut edelleen valtakunnalliseen arvioinnin kehittämistyöhön esimerkiksi Opetushallituksen ARMI -projektissa sekä tehnyt työtä opettajankoulutuslaitoksessa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen parissa. (ks. Korpinen 1998a, 16–17.)

– Näissä tehtävissä olen pyrkinyt kehittelemään minäkäsitysteoriaa paremmin arvioinnin tarpeisiin sopivaksi. Olen halunnut osoittaa, mitä merkitsee kouluopetuksen ja arvioinnin kannalta se, että kasvatustyön lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, josta on johdettu sekä tavoitteet, opetussuunnitelma että opiskeluohjelma. Keskeistä on pohtia myös opettaja-kasvattajan ja oppilaan roolia. (Korpinen 1998a, 17; Korpinen & Törmä 2009, 213.)

– Omalla kohdallani on nyt erityisen tärkeää 1994 perustamasi "Tutkiva opettaja" -verkosto, jonka yksi painopistealue arviointi myös on (ks. myös Husso ym. 2006).

Arvioinnin kehittäminen ja kehittyminen opettajankoulutuksessa – avain uudistumiseen myös kentällä

– Kaiken kaikkiaan näet arvioinnin kehittämisen pohjan opettajankoulutuksessa (Korpinen & Törmä 2009, 210–213).

– Kyllä. Näkemykseni on, että peruskoulun oppilasarviointi voi syvällisemmin uudistua vasta opettajien peruskoulutuksen kautta. Tämäkään tie ei ole kuitenkaan helppo, sillä opettajaksi opiskelevat ovat omien koulukokemustensa myötä sisäistäneet usein "vanhan" arviointikulttuurin – oppilaiden keskinäiseen vertailuun ja kilpailuun perustuvan numeroarvostelun koejärjestelmineen, joka huipentuu ylioppilaskirjoituksiin. (Korpinen 1998a, 18.)

– Omalla kohdallani kuvaamasi "vanha" arviointikulttuuri on nimenomaan motivoinut kehittämään arviointia. Esimerkiksi omat kouluaikaiset kokemukset siitä, miten tietoisia olimme oppilaina omasta arviointiin perustuvasta asemastamme luokkayhteisössä, eivät ole voineet olla vaikuttamatta haluuni kehittää laadullista oppilasarviointia.

– Opettajankoulutuksessa merkittävin opiskeluun ja oppimiseen vaikuttava uudistus on ollut perinteisen opetustaidon arvosanan poistuminen opetusharjoittelusta. Se oli jäänne behavioristisesta, positivistisesta paradigmasta ja merkitsi ristiriitaa suhteessa peruskoulun ala-asteen oppilaiden arviointikäytänteisiin, sillä sekä peruskoulun oppilaan että opettajaopiskelijan minäkäsityksen kehi-

tyksen tukeminen on arviointitoiminnan tärkein tavoite ja "syvin olemus". (Korpinen 1998a, 19.)
– Niin kuin olet todennut, opettajan oma minäkäsitys on yhteydessä siihen, miten hän pystyy tukemaan erilaisia oppilaitaan. Olet soveltanut mallia oppilaan minäkäsityksen tukemisesta myös opettajiksi opiskelevien tarpeisiin (ks. esim. Korpinen 1998b, 70–81). Lisäksi oppilasarvostelusta ja arvioinnista on tehty ohjauksessasi lukuisia opinnäytteitä. Kuten jo edellä olen tuonut esille, omissa kokemuksissani gradutyön tekeminen on ollut merkittävimmin omaan kasvatus- ja arviointiajatteluuni vaikuttanut asia sekä nyt työkokemusteni ohella pohja halulle kehittää arviointia.

Onko peruskoulun oppilasarviointi uudistunut?
– Tällä hetkellä on myös mahdollista tarkastella, näkyvätkö uudistuksen perusideat hallinnollisella tasolla: päätöksissä ja virallisissa asiakirjoissa, ennen kaikkea opetussuunnitelmien perusteissa sekä uudistumassa olevissa koululaeissa ja -asetuksessa (Korpinen 1998a, 21).
– Miltä tilanne mielestäsi näyttää?
– Mikäli opetussuunnitelmissa lausutut tavoitteet toteutuvat arkikäytännössä, niin oppilasarvostelun uudistamisen humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva pohja on koko ajan vahvistunut. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) korostetaan realistisen minäkuvan tärkeyttä ajatellen jatko-opintoja. Erityisesti esitetään luovuttavaksi keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta. Arvioinnissa tavoitteiden asettamisessa ja suoritusten vertailussa korostuu yksilöllisyys. Hyväksyttävänä pidetään sitä, että oppilaat saavuttavat tavoitteet eri tavoin (Korpinen 1998a, 23.)

– Myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 korostuu oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukeminen arvioinnin avulla (ks. Korpinen 1998a, 24–25).
– Kyllä. Oppilasarviointia koskevat suositukset ovat korostetussa asemassa ja arviointi nähdään luonnollisena osana koulun opetus- ja kasvatustyötä. Arvioinnin tehtävänä on "tukea oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muotoutumista hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkityksestä". Oppilasarvostelu nähdään osana koulussa tapahtuvaa arviointia. Sillä tarkoitetaan oppilaalle arvosanoina annettavaa arviointitietoa – joko numeroin, sanallisena arviointina tai niiden yhdistelmänä. (Korpinen 1998a, 23.)
– Sanallista arviointia, jonka kehittämistyötä teit niin aktiivisesti 1970-luvulla, perustellaan erityisen painokkaasti toteamalla: "Sanallinen arviointi mahdollistaa erityisen hyvin yksilöllisesti merkityksellisen ja sisällöltään rikkaan arviointitiedon välittymisen oppimisen tueksi". Myös oppilasarvostelun uudistamisprojektissa alkuun laittamasi työ koulun ja kodin yhteistyöstä arviointikeskusteluineen näkyy, sillä opetussuunnitelman perusteissa suositellaan huoltajien kanssa käytäviä arviointikeskusteluja, joissa myös oppilaan mukana olo voi olla "monissa tapauksissa hyödyllistä". (ks. myös Korpinen 1998a, 23.)
– Mitään mullistavaa ja uutta hallinnolliset asiakirjat eivät kuitenkaan sisällä.

Niissä toistetaan samoja ajatuksia, joita esitettiin jo oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä 1973 tai jopa ennen peruskoulu-uudistusta. Kysymykseksi jää, toteutuvatko nämä tärkeät opetussuunnitelman perusteissa mainitut arvioinnin kehittämisehdotukset koulujen, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa jokapäiväisessä elämässä vai jäävätkö ne vain retorisiksi lauseiksi. (Korpinen 1998a, 24.)

- Millainen kuva sinulla itselläsi on?

- Koulujen arviointitoiminta on kehittynyt ja monipuolistunut. Rohkenen kuitenkin olettaa, että tilanne "kentällä" on kirjava ja koulujen arviointikulttuureissa on suuria eroja - ei ainoastaan koulujen, vaan myös opettajien välillä on paljon eroja. Arviointia koskevat ohjeet ovat olleet melko väljät ja ainakin sanallinen arviointi sekä erityisesti henkilökohtainen arviointikeskustelu vaatii opettajalta "sisäistettyä" näkemystä ja siihen perustuvaa motivaatiota arvioida oppilasta niin, että arviointimenettely tukee oppilaan minäkäsityksen kehittymistä. (Korpinen 1998a, 24.)

- Näen arviointikeskustelut myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi arvioinniksi, jonka kehittämisestä olen kiinnostunut. Mielenkiintoinen linkki arviointikeskustelujen parissa tekemäsi kehittämistyön ja omien suunnitelmieni välillä on, että olet aikoinaan kehitellyt näitä arviointikeskusteluja Kuopiossa, jossa itsekin työskentelen ja näet tutkimuksen olleen toimintatutkimusta - lähestymistapa, joka itseänikin kiinnostaa.

Oman ajattelun uudistuminen arvioinnin kehittämistyössä

- Oppilasarvioinnin kehittämistyössä mukana olleena olet tarkastellut myös muutosta omassa ajattelussasi sinä aikana, jona olen toiminut ensin varsinaisena tutkijana, jonka tehtävänä ja toimeksiantona oli oppilasarvostelun uudistaminen sekä sen jälkeen opettajankouluttajana ja omaa työtäsi kehittävänä opettajana. (ks. Korpinen 1998a, 21.) Mitä ajattelet tällä hetkellä arvioinnin kehittämisestä?

- Tällä hetkellä ajattelen, että arvioinnin kehittämisen taustalla tulisi olla oppimisnäkemys, jossa oppimisen tavoitteena on tietoisuus omasta itsestä subjektina, joka omalla toiminnallaan voi muuttaa omaa todellisuuttaan. Keskeistä on kriittinen tietoisuus omasta elämäntilanteesta ja suhteesta ympäröivään yhteiskuntaan. (Korpinen 1998a, 22.)

- Kutsut näkemystäsi kriittiseksi humanismiksi (ks. Korpinen 1998a, 22).

- Aivan. Tausta tälle löytyy konstruktivismista, jonka mukaan yksilön maailmankuva, jonka ytimenä on minäkuva, on yksilöllisesti muodostunut kokemusten ja sosiaalisten tilanteiden ja niille annettujen merkitysten kautta. Arvot ovat sosiaalisesti määräytyneitä ja reflektiivinen tiedostaminen viittaa kykyyn arvioida kriittisesti toiminnan taustalla olevia todellisuuskuvia. (Korpinen 1998a, 22.)

- Kutsut tätä arvioinnin uudistamisen kolmanneksi aalloksi.

- Niin rohkenen ajatella. Ensimmäinen aalto rakentui behaviorismille ja tavoitetaksonomioille, toinen hyväuskoiselle ja pehmeälle humanismille. (Korpinen 1998a, 22.)

- Ehkä omalla kohdallani arvioinnin kehittämisen lähtökohtana ovat esille tuo-

masi toinen ja kolmas aalto. Oman ajatteluni taustalla on myös humanistinen ihmiskäsitys ja tavoite tukea oppilaan minäkäsityksen kehittymistä arvioinnin avulla, johon viittasin edellisessä luvussa "Kohtaan erilaiset oppilaat". Arvioinnin kehittämisen haasteeksi koen tuohon "kolmanteen aaltoon" liittyen, miten tukea luokkani yli kahtakymmentä erilaista oppilasta arvioinnin avulla ja vielä niin, ettei oppilas olisi vain passiivinen arviointipalautteen vastaanottaja, vaan aktiivinen arvioija, joka voi Meadin kuvaamaan tapaan reflektoida omaa oppimistaan.

Arvot ja arvioinnin kehittäminen

- Arviointiin liittyvän ajattelumme ja arviointitoimintamme taustallahan ovat aina tietyt arvot.
- Niin. Arviointiin liittyy aina myös vallankäyttöä, usein piilevääkin vaikuttamista. Kuka tai mikä taho pääsee vaikuttamaan niihin arvoihin, joihin koulun arvostelujärjestelmä on rakennettu? Arvioinnin ihannekuvat ja todellisuuskuvat vaihtelevat tilannekohtaisesti. (Korpinen 1998a, 22.)
- Professori David Purpel Yhdysvalloista on juuri saapunut puhumaan "Opettajan ammatillinen kasvu" -koulutusohjelmamme kutsumana vieraana arvoista ja arvioinnista.
- Kun perehdyin oppilasarvioinnin kehittämistyössä 1970-luvulla amerikkalaisiin Brodinskin ja Jonesin tutkimuksiin niissä todettiin, että kunkin aikakauden kasvatusfilosofia heijastuu arvostelukäytänteissä. Oppilasarvostelu sisältää poikkeuksellisen vahvan tradition, joka siirtyy sukupolvelta toiselle sekä koulun että kodin kasvatuskäytänteissä. Yhdysvalloissa oppilasarvostelun uudistamista luonnehdittiin "vuosisadan uudistukseksi". Kehittämistyöhön uhratusta valtavasta aika- ja energiamäärästä huolimatta jouduttiin kuitenkin toteamaan, että arviointi on eräs kasvattajien työn vaikeimpia ongelmia. (Korpinen 1998a, 8.)
- Kertomaasi taustaa vasten on mielenkiintoista kuulla Purpelin tuomia ajatuksia Yhdysvalloista nyt 1990-luvun puolivälissä.

4.2 Keskustelua Purpelin kanssa arvioinnin arvoperustasta

Ennakko-odotusteni mukaisesti Purpel (1995a) jatkaa luennollaan Korpisen kanssa aloittamaamme teemaa. Purpel haluaa käydä kuulijansa kanssa vuoropuhelua siitä, mitä koulutus ja arviointi syvimmiltään ovat. Hän pohtii, miksi koulujen muutoksen yhteydessä puhutaan opetussuunnitelmien muuttamisesta, vaikka pohjimmiltaan on kysymys arvoista. Tähän liittyen Purpel tarkastelee arvioinnin arvoperustaa kysymällä, mihin arvosanoja tarvitaan. Hän pohtii arvosanojen välineellisyyttä seuraavasti: "Kun saavutat hyvät arvosanat, sinulla on mahdollisuus saada myös tavoittelemasi koulutuspaikka ja tätä kautta "hyvä paikka elämässä." Purpelin mukaan koulutus ja arvosanat voidaan nähdä myös arvoina sinänsä. Hän näkee molemmissa tapauksissa arvosanojen

yhteyden elämän tarkoitukseen ja sen merkityksellisenä kokemiseen.

Vaikka jokainen kokee elämän tarkoituksen ja merkityksen yksilöllisesti, ihmiset ajattelevat Purpelin mukaan hyvän elämän yleensä perustuvan vuorovaikutukseen, sosiaalisiin suhteisiin ja jakamiseen. Tämä kaikki on hänen mielestään eri asiaa kuin kilpailu, johon hänen kuvaamansa arvoperusta arvosanojen tarkoituksesta ja merkityksestä voi johtaa. (Purpel 1995a.)

Tulkitsen Korpisen (1998a) jakavan Purpelin (1995a) näkemyksen arvosanoihin liittyvästä arvoperustasta, sillä keskustelussamme oppilasarvostelun uudistamisesta hän totesi arvosanojen antamisen edustavan koulutyössä palkkiojärjestelmää, joka voi olla periaatteessa kahdentyyppinen: kilpailuun tai yksilölliseen edistymiseen pohjautuva. Tiettyyn normaalijakaumaan perustuva suhteellinen arviointi merkitsee oppilaiden välistä kilpailua arvosanoista, koska jaettavana on suhteellisen pieni ja rajallinen määrä hyviä arvosanoja. Tällöin huonojen arvosanojen saajat ovat selkeimmin häviäjiä, sillä heidän minäkokemuksiaan sävyttävät alemmuudentunteet, haluttomuus jatkaa opintoja ja lannistuminen. (ks. Korpinen 1998a, 20.)

Korpinen itse on halunnut uskoa oppilasarvostelun uudistamistyössä siihen, että kaikkien oppilaiden – myös koulussa heikommin menestyneiden itsearvostuksesta huolehtiminen – koettaisiin tärkeäksi myös niissä piireissä, joissa ehkä uskotaan ihmisen keskinäisen kilpailun ja paremmuusjärjestykseen asettamisen voimaan (ks. Korpinen 1998a, 21).

Mead pohti jo 1900-luvun alussa samaa kuin me tänään. Hänen kysymyksensä oli, miten lapsi oivaltaa oman toimintansa kautta yhteisönsä elämänarvojen merkityksiä. Mead näki haitallisena sen, että lapsi oppii koulussa lähinnä kilpailuideaaleja yhteistyöideaalien sijaan. (Törmä 1996, 67.) Purpelin (1995b) mukaan amerikkalainen koululaitos opettaa kuitenkin edelleen, että kilpailu on elämän tarkoitus.

Amerikassa toteutetaan Purpelin mielestä kahta visiota, jotka ovat toisilleen vastakkaisia. Toisaalta sanotaan: ”Kaikki ihmiset ovat samanarvoisia.” Ja toisaalta: ”Toiset vain ovat parempia kuin toiset.” Arviointiasteikot, testit ja muut ranking-listat toimivat erottelijoina. Tällaista ajattelua edustaa Purpelin mukaan myös Amerikassa 1994 voimaantullut laki ”Goals 2000”, jossa kuvataan amerikkalaisen koulutuksen tavoitteita ja annetaan opetussuunnitelman suuntaviivoja (Purpel 1995b, 12). ”Kilpailukykyinen” ja ”tuottava” ovat Purpelin mukaan tuossa laissa usein toistuvat sanat (Purpel 1995b, 3). Näkemys kilpailusta on Purpelin mielestä niin voimakas, että kasvattajien täytyy työskennellä hyvin tietoisesti vakuuttaakseen ”caring”-näkökulman eli välittämisen ja myötätunnon merkityksestä (Purpel 1995a).

Toisaalta välittämisen esilläpito on Purpelin (1995b) mukaan nähty Amerikassa kiinnostavana kasvatukseen ja opetukseen liittyvänä innovaationa. Samaan aikaan voidaan kuitenkin hyväksyä aseiden esilläolo koulussa. Purpel näkee tämän ristiriidan voimakkaana todistuksena edustamansa kulttuurin epätoivosta. (Purpel 1995b, 8.) Purpelin näkemyksen mukaan amerikkalaisen koulun muutoksen tarve liittyy juuri hänen kuvaamiensa esimerkkien taustalla olevaan arvoperustaan. Muutoksen tarpeesta viestittävät hänen mielestään nuor-

ten kasvava paha olo, jota ilmentävät pelko ja väkivalta.

Purpelin kertomat esimerkit amerikkalaisesta koulumaailmasta valaisevat itselleni aiempaa konkreettisemmin, miten koulun arvostelujärjestelmä heijastaa koko yhteiskunnan arvostuksia. Se, mitä koulussa arvioidaan, sitä myös arvostetaan (ks. myös Korpinen 1998a, 20). Kun edetään pohtimaan arvioinnin syvintä olemusta, tullaan varmasti kysymykseen ihmisen arvosta ja siitä, mihin ihmisen arvo perustuu. Perustuuko ihmisen arvo hänen suorituksiinsa, joita ulkopuolinen arvioi joidenkin ennalta määrättyjen kriteerien mukaan toisiin vertaillen vai halutaanko ihmiset nähdä tasa-arvoisina, jolloin arvioinnin tehtävä on tukea ihmisen kasvua omaksi itsekseen ja luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa? Jälkimmäinen näkemys on oma arviointiin liittyvä arvoperustani oppilaan minäkäsityksen tukemisen taustalla.

Purpel (1995a) jatkaa omaa pohdintaani kysymällä, miksi kaikille ihmisille ei voi kehittyä myönteistä käsitystä itsestään ja samalla hyvää itsetuntoa. Hän on sitä miltä, että opetamme ihmisiä helposti epäilemään itseään. Kun asiaa tarkastellaan koulun kannalta, Purpelin (1995a) mielestä juuri opettaja on koulussa joko rohkaisija, tukija tai nöyryyttäjä – ei opetussuunnitelma. Tulkitsen Purpelin ottavan näin sanoessaan kantaa humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuvan opettajan roolin puolesta – roolin, joka on tukijan, auttajan, rohkaisijan ja kannustajan. Tästäkin teemasta keskustelimme edellä Korpisen kanssa, kun pohdimme humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvaa opettaja-kasvattajan ja oppilaan roolia (ks. myös Koppinen ym. 1994, 122).

Omista lähtökohdistani tulkitsen myös Purpelin (1995a, 1995b) pohtivan koulun muutoksessa kaiken kaikkiaan sitä, miten koulutus ja arviointi voisivat tukea oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa. Itse ajattelen, että kysymyksilleen "Millainen on maailma, jossa elän?, Kuka itse olen? ja Mitä minä teen, jotta selviydyn?", oppilas voi saada aineksia arvioinnin kautta silloin, kun yhdessä keskustellaan tuotoksista, onnistumisista, vaikeuksista ja siitä, miten vaikeissa asioissa voitaisiin edetä eteenpäin. Tällainen oppimisprosessin aikana opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tai erikseen järjestetyissä arviointikeskusteluissa toteutuva arviointi on tulkintani mukaan Purpelin peräänkuuluttamaa sosiaalista vuorovaikutusta ja parhaimmillaan ajatusten ja kokemusten jakamista – asioita, joita Purpel pitää myös omina arvoinaan.

Kun Purpel korostaa koulun muutoksessa arvojen muuttamista opetussuunnitelman sijaan, hän toteaa: *"Haluan kyllä tukea mielikuvitusrikasta, lapsikeskeistä, kehityksellisesti tarkoituksenmukaista ja ajatteluun yllyttävää opetussuunnitelmaa. Mutta suurempi huolenaiheeni on, miten kasvatus ja opetussuunnitelma edistäisivät oikeudenmukaisuutta ja rakastavan yhteisön syntymistä." (Purpel 1995b, 12.)* Yhdistän nämäkin Purpelin ajatukset vuorovaikutuksessa tapahtuvaan arvioinnin kehittämiseen. Tähän liittyen yhdyn omassa ajattelussani myös seuraaviin Kantolan (2001) ajatuksiin: *Vuorovaikutusprosessi edellyttää yksilön ja yhteisön välisen toisiaan tukevan suhteen ymmärtämistä. Jos vuorovaikutus vie kehittymiseen, siinä on aina mukana kyky rakastaa.*

Rakkaus onkin monen kuuluisan kasvatusfilosofin ajatuksissa keskeinen oppimisen tekijä (Kantola 2000, 81). Suomalaisista klassikoista esimerkiksi Haavio (1954) näkee opettajan pedagogisen rakkauden yhtenä tärkeimmistä kas-

vatustyön onnistumisen edellytyksistä. Skinnari (2004) on nostanut 2000-luvulla esiin pedagogisen rakkauden käsitteen.

Yksi suurimpia nykykasvatuksen haasteita myös Suomessa on syrjäytymisen estäminen. Mikäli syrjäytymistä halutaan ehkäistä, koulussa heikoimmin menestyneiden itsetunnosta tulee kantaa erityistä huolta, sillä se on heidän tärkein eväänsä elämänpituisella oppimisen matkalla. Sitoutuminen lapsen ja nuoren kehityksen tukemiseen kasvattajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutuksessa ja myös siihen sisältyvässä arvioinnissa voi lähteä pedagogisen rakkauden pohjalta (Törmä 1998c).

Purpel vastaa ajatukseeni: *"Kasvattajina meidän tehtävämme on tukea ja pitää yllä hellästi vaalittuja periaatteita, jotka ilmentävät meidän syvimpiä unelmiamme, korkeimpia pyrkimyksiämme ja hartainta haluamme. Vastuunkantavina ammattilaisina me olemme ainutlaatuisessa asemassa vakuuttaaksemme todeksi kasvatuksen mahdollisuuksia tietoisuuteen kumppanuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Tänä aikana meidän tarvitsee puhua vähemmän koulutuksen päämääristä ja enemmän moraalisista pyrkimyksistä. Vähemmän ammatillisesta roolistamme kasvattajina ja kouluttajina ja enemmän eettisestä vastuusta kansalaisina." (Purpel 1995b, 14.)*

Tässä kohtaa ajattelen, että opettajan on tärkeää tiedostaa nimenomaan ammattiinsa liittyvä eettinen vastuu – arvoperusta – joka konkretisoituu arjen oppimistilanteissa ja myös näihin tilanteisiin liittyvässä palautteessa ja arvioivassa keskustelussa. Myös Niemi ja Kohonen (1995) sekä Goodson ja Hargreaves (1996; 2003, 132)korostavat eettisyyden merkitystä opettajan uusprofessionaalisuuteen pohjautuvassa ammatillisen kehityksen mallissaan.

Tulkitsen sekä Korpisen että oman tavoitteeni tukea arvioinnin avulla oppilaan itsetuntoa Purpelin peräänkuuluttamaksi eettiseksi vastuuksi. Näen tämän tavoitteen yhdistyvän myös Purpelin pohdintaan hyvän elämän perusteista. Jatkan seuraavassa keskustelua opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämisestä Cambridgen yliopiston professorin David Hopkinsin kanssa.

4.3 Keskustelua Hopkinsin kanssa arvioinnin kehittämisestä

Hopkinsin nimi on itselleni ennestään tuttu Erkki Lahdeksen Tutkiva opettaja -päivien luennolta kesällä 1995 (ks. myös Husso ym. 2006, 108). Jakamassaan artikkelissa "Opettaja työnsä tutkijana" (1989) Lahdes kertoo tutustumisestaan Hopkinsin teokseen "A teacher's guide to classroom research" (1985). Lahdekselle itselleen kirja oli muodostunut ratkaisevaksi "Opettaja tutkijana" -projektissa opettajaopiskelijoiden kanssa. Itse olen perehtynyt ennen Hopkinsin tapaamista hänen kirjaansa Evaluation for school development (1989), joka keskittyy arvioinnin kehittämiseen organisaation tasolla. Hopkins kuitenkin painottaa, että menestyneimmät koulut aloittavat muutoksen keskittymällä vuorovaikutukseen (Hopkins, Ainscow & West 1994).

Tätä taustaa vasten haluan kysyä Hopkinsilta, mitä hän ajattelee kiinnostuksestani kehittää opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtu-

vaa arviointia ja mitä mieltä hän on oppilaiden minäkäsityksen tukemisesta suullisen arviointipalautteen avulla. Tutkimuksen alkuvaiheessa keskityin juuri suullisen palautteen merkitykseen ja käsite, jota käytin kiinnostuksen kohteenani olevasta arvioinnista oli "verbaalinen arviointi" (ks. myös Törmä 1998d).

Ennen tapaamistamme olin kirjoittanut Hopkinsille kirjeen. Seuraavassa on lainaus kirjeestäni: *"I would very much like to hear your opinion about my plans. It would also be interesting to know how, in your opinion, a pupil's self-concept is best supported by feedback. Another interesting thing would be to know what kind of evaluation the teacher should strive for. I mean the kind of evaluation that would be realistic also from the teacher's point of view." (Kirje maaliskuussa 1995.)*

Hopkins vastaa kysymyksiini, kun tapaamme tutkijakoulun seminaarissa 10.3.1995. Hänen mielestään oppilaan minäkäsityksen tukeminen arviointipalautteen avulla on tärkeää ja hän edellyttäisi koululta lapsen minäkuvan tukemista. Hopkinsin omista lapsistaan tekemä huomio on, että lapsen käsitys itsestään on myönteinen ja jopa vahva vielä 5–6-vuotiaana, mutta käsitys itsestä alkaa heikentyä kouluun menon jälkeen (ks. myös Korpinen ym. 2003).

Keskustelussamme minäkäsityksen tukemisen mahdollisuuksista Hopkins tuo esille opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkityksen. Hän korostaa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa avoimuutta ja rehellisyyttä. Opettajan odotusten ja suullisen palautteen merkitystä Hopkins valaisee tapausesimerkillä itsestään ja ohjaamastaan kahdesta hyvin eritasoisesta vuoristokiipeilijäryhmästä. (Hopkins itse harrastaa vuoristokiipeilyä). Hopkinsin oman kokemuksen mukaan hänen ohjaajan roolissa valamansa usko lähtötasoltaan heikompaan ryhmään sai ryhmän jäsenet uskomaan itseensä ja tätä kautta suoriutumaan vuoristokiipeilyretkestään. "Adventure and process" – seikkailu ja prosessi – ovat Hopkinsin mielestä keskeisiä asioita minäkäsityksen kehittymisessä. (Hopkins 1995.)

Tulkitsen Hopkinsin kertomat esimerkit vastauksiksi kysymyksiini, kuinka oppilaan minäkäsitystä voidaan parhaiten tukea palautteen avulla ja millaiseen arviointiin opettajan tulisi pyrkiä. Tärkeitä asioita Hopkinsin (1995) mukaan ovat siis opettajan odotukset ja hänen antamansa kannustus sekä mahdollisuus seikkailuun ja prosessiin. Tästä teemasta hän on kirjoittanut myös kirjassaan "Personal growth through adventure" (Hopkins & Putnam 1998).

Hopkins ja Putnam (1998, 6–11) näkevät seikkailun kokemuksena, jossa teemme jotakin uutta ja joka sisältää epävarmuutta "tuloksesta". Seikkailu voi olla sekä mielen että hengen haaste tai fyysinen yritys. Omien rajojen rikkominen tarkoittaa uuden oppimista, joka merkitsee samalla minäkäsityksen laajentumista: itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja itsearvostuksen laajenemista (Hopkins & Putnam 1998, 9).

Ajattelen, että tällaista oppimista edustavat esimerkiksi koulun juhlat ja monet yhteiset tempaukset. Tosin opettaja voi suunnittelun avulla saada sekä itsensä että oppilaansa myös akateemisten taitojen opiskelussa ainakin aika-ajoin seikkailuun ja prosessiin.

Akateemisten taitojen opiskelussa tämä ulottuvuus voi kätkeytyä hyvinkin arkiseen ja pitkäjänteisyyttä vaativaan työskentelyyn. Arvioinnin kannalta

sekä työhön liittyvä oppimisprosessi että loppuunsaatettu työ, johon ihminen on itsekin tyytyväinen, vahvistavat hänen käsitystä itsestään (ks. myös Hopkins & Putnam 1998, 66). Ehkä oppilaiden kanssa pitäisikin keskustella enemmän myös siitä, minkälaisen kokemuksen tai "elämyksen" ihminen voi saada ponnisteluja vaatineesta loppuunsaatetusta työstä.

Lisää tarttumapintaa tutkimusta koskeville ajatuksilleni saan kuunnellessani Hopkinsin luentoa "School improvement in an era of change" (10.3.1995), jossa hän jatkaa Purpelin aloittamaa tarkastelua koulun muutoksesta ja kehittymisestä. Hopkinsin (1995) mukaan koulujen muutoksessa menestyneimmät koulut aloittavat työnsä oppilaiden oppimistavoitteista ja opettajan kehittymisestä käyttäen kehittämisessä lähestymistapana toimintatutkimusta. Kun Hopkins vielä luennossaan toteaa, että koulut kiinnittävät muutostyössä vuorovaikutuksen laatuun aivan liian vähän huomiota, saan vahvistusta sille, että ajatuksellisesti tutkimussuunnitelmani – vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittäminen toimintatutkimuksen keinoin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa – on oikeassa suunnassa. (Hopkins 1995.) Yhteisessä keskustelussamme Hopkins on todennut, että tutkimussuunnitelmani on moderni ja innovatiivinen, mutta samalla kuitenkin vaikea.

Hopkins itse näkee toimintatutkimuksen persoonallisena yrityksenä ymmärtää. Samaan aikaan sitoudutaan kehittämään ja uudistamaan. (Hopkins 2002, 42.) Muutos voi olla uusi arvopohja, uusia käytänteitä, uusia uskomuksia tai uutta ymmärrystä. Oma tavoitteeni on juuri tämä; yrittää ymmärtää arvioinnin syvintä olemusta ja samalla kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia. Kohdatessani Hopkinsin ja hänen ajatuksensa olen vasta tutkimussuunnitelmavaihessa, joten tulevaisuuden tutkimusprosessin kuluessa vasta muotoutuisi, millaista muutosta tapahtuisi esimerkiksi omissa arviointiin liittyvissä käytänteissäni, arvoissani, uskomuksissani ja ymmärryksessäni. (Hopkins 1995.)

Puhuessaan toimintatutkimuksesta Hopkins on viitannut sekä Kemmisiin että Elliottiin. Hän itse käyttää opettajan toteuttamasta toimintatutkimuksesta kuitenkin mielummin käsitettä "opettajan luokkahuonetutkimus". (ks. esim. Hopkins 2002, 45-54.)

Stephen Kemmis saapuisi opettamaan lisää toimintatutkimuksesta tutkijakouluumme myöhemmin kesällä. Kun jään odottamaan Kemmisin vierailua ja hänen opetustaan toimintatutkimuksesta, pohdin, olisiko Kemmis kirjoittanut Hopkinsin tapaan myös arvioinnista. Etsintäni palkitaan. Artikkelissaan "Foucault, Habermas and evaluation" (1993, 39) Kemmis kutsuu lukijaa keskustelemaan kanssaan arviointiin liittyvistä ajatuksistaan sekä pohtimaan kasvatukseen ja opetukseen liittyvän arvioinnin alkujuuria.

4.4 Keskustelua Kemmisin arviointiajatusten kanssa

Kun käyn seuraavassa vuoropuhelua Kemmisin (1993) kirjoittaman artikkelin "Foucault, Habermas and evaluation" kanssa, lähestyn arviointiin liittyviä aja-

tuksia ruohonjuuritasolta – oppilasarvioinnin näkökulmasta. Amerikkalaisessa kirjallisuudessa oppilasarvioinnista käytetään käsitettä "assessment" (Syrjäläinen 1994, 14).

Kemmis puolestaan kuvaa arviointiajattelunsa ja -toimintansa kehittymistä makrotasolta. Hän on työskennellyt sekä opetussuunnitelmien arvioinnin että erilaisten kasvatukseen ja opetukseen liittyvien ohjelmien arvioinnin parissa. Kemmisin arvioinnista käyttämä käsite "evaluaatio" kohdistuukin juuri ohjelmaan tai opetussuunnitelmalliseen kokonaisuuteen ennemmin kuin yksilöön (ks. myös Syrjäläinen 1994, 14).

Lähtötasomme sekä käsitteemme "evaluation" ja "assessment" kuitenkin kohtaavat, kun keskustelemme arviointiin liittyvistä arvoista, arvioinnin käytännön toteuttamisesta sekä arviointiin liittyvän ajattelun muotoutumisesta. Kemmisin oma lähtökohta on Foucaultin opetus siitä, että kaikki arviointiin liittyvä on *inhimillisesti, sosiaalisesti* ja *historiallisesti* rakentunutta. (Kemmis 1993, 2.) Hän näkee arviointikäytänteiden taustalla myös vallankäytön (ks. myös Korpinen 1998a).

Kokemuksia arvioinnin kehittämisen taustalla

Kemmisin (1993, 39) mukaan hänelle itselleen alkoi muodostua aina näihin päiviin asti jatkunut viha-rakkaussuhde arviointiin siitä lähtien, kun hän aloitti tohtoriopiskelijana Illinoisin yliopistossa opetuksen ja opetussuunnitelmien arvioinnin tutkimuskeskuksessa 1970-luvun alussa. Oma suhteeni kasvatukseen ja opetukseen liittyvään arviointiin alkoi kehittyä samoihin aikoihin, sillä aloitin koulun syksyllä 1973. Muistan olleeni jouluna ylpeä todistukseni rastista kohdassa "Olet osallistunut innokkaasti ja reippaasti koulunkäyntiin". Kevättodistukseni numerot saivat minut sen sijaan hämmennyksiin. En vielä kotiin tullessani tiennyt, olinko saanut hyvän todistuksen vai en – siis olinko ollut hyvä koululainen. Vanhempani saivat minut kuitenkin uskomaan tuolloin saamani kohtalaisen hyvän todistuksen hyvyyteen ja olin heidän kannustamanaan iloinen ja tyytyväinen ensimmäisen luokan päättänyt koululainen.

Metaforat arviointiajattelun apuna

Kemmis käyttää metaforia arviointiajattelunsa apuna. Metaforaa "harvester" hän on käyttänyt esimerkiksi sellaisesta arvioinnista, jossa opiskelija edistyy testaamisen avulla. (Kemmis 1993, 40.) Ajattelen Kemmisin metaforan pohjalta, että arviointi voi olla kirjaimellisesti eräänlaista "elon leikkaamista" silloin, kun se heikentää ihmisen uskoa omiin mahdollisuuksiinsa ja yksilö tuntee tätä kautta itsensä kyvyttömäksi vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Tällaista arviointia voi olla Kemmisin ja Purpelinkin kuvaama testaus, joskus myös numeroarviointi.

Entäpä "elonleikkaus"-metafora myönteiseksi käännettynä? Kun viljan kasvu rinnastetaan ihmisen kasvuun, arvioinnin tehtävä on tukea tätä kasvua – auttaa satoa kypsymään täyteen mittaansa. Silloin oppimiselle, kypsymiselle ja arvioinnille annetaan aikaa ennen sadon korjuuta. Toisin on esimerkiksi opettaja Katriina Hallikaisen (1991, 44) runossa, jossa opettaja kokee ulkopuolelta tulevan paineen kasvattaa *"suorempiin riveihin, nopeampaan kasvuun, kauniimpaan*

kukintaan…" Hallikaisen runon säkeet johdattavat Kemmisin ajatusten suunnassa *"avarakatseisempien arvioinnin muotojen etsimiseen"*.

Kemmis itse alkoi etsiä avarakatseisempia arvioinnin muotoja opiskellessaan arvioinnin tutkimuskeskuksessa Circessä Yhdysvalloissa. Hän alkoi silloin sekä suhtautua epäilevästi "ennalta määrättyyn arviointiin" että pitää tällaista arviointia "sokeana". Kemmisistä näytti kuitenkin pitkältä matkalta siirtyä "mekaanisesta" arvioinnista kohti lähestymistapaa, jota hän kutsuu käsitteellä "responsive evaluation". (Kemmis 1993, 40–41.)

Kun peilaan Kemmisin käsitteitä oppilasarviointiin, ymmärrän "ennalta määrätyn arvioinnin" sellaiseksi arvioinniksi, jossa opettaja arvioi oppilastaan ennalta asetetuin kriteerein ja arviointi on yksisuuntaista. Arvioinnin, josta Kemmis käyttää käsitettä "responsive evaluation", tavoite on puolestaan ohjata ja motivoida oppilasta sekä antaa tietoa. Yhdessä oppilaan kanssa katsotaan arvioivaa keskustelua käyden heikot ja vahvat kohdat sekä se, miten voidaan yhdessä päästä eteenpäin (ks. myös Mabry 2001, 94). Kun oman tutkimuksemme fokuksena on tutkimuksen alkuvaiheessa nimenomaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi tuntitilanteessa, Kemmisin käsite "responsive evaluation" nostaa mieleeni myös Elbazin (1993) käsitteen "responsive teaching". Siinä opetuksen ydin on opettajan ja oppilaan välinen vuoropuhelu, jossa molemmat osallistuvat vuoropuheluun omilla argumenteillaan.

Guban ja Lincolnin (1989) mukaan käsitteen "responsive evaluation" otti alun perin käyttöön Robert Stake. Kyseessä on arvioinnin neljännen sukupolven käsitys arvioinnista, jossa arviointi nähdään neuvotteluna ja kaikki asianosaiset saavat olla mukana neuvotteluprosessissa (Guba ja Lincoln 1989, 12). Ehkä oppilasarvioinnin näkökulmasta laajin esimerkki yhdessä toteutetusta neuvottelevasta arvioinnista on arviointikeskustelu, johon osallistuvat oppilaan ja opettajan lisäksi myös vanhemmat sekä tarvittaessa myös muut tukiverkostoon kuuluvat ihmiset.

Perspektiivien monenlaisuudesta arvioinnissa

Kemmisistä itsestään näytti, että Amerikassa Circessä kehitetyt lähestymistavat ottivat arvioinnissa huomioon *perspektiivien monenlaisuuden* (Kemmis 1993, 41). Hänen mukaansa nämä arvioinnin kehittämisessä käynnissä olleet muutokset oli koottu kauniisti Lee Cronbachin vuonna 1974 kirjoittamaan kirjeeseen Amerikan psykologiselle yhdistykselle. Kirjeessä peräänkuulutettiin *"avarakatseisempia ja avaramielisempiä"* muotoja tutkimuksessa ja arvioinnissa. Kemmisin kokemuksen mukaan kirjeen sanoma kirkasti Circen tohtoreiksi opiskelevien huomion siitä, että kokeellisilla metodeilla on rajoituksensa sekä metodeina että yleistettävyydessä. (Kemmis 1993, 40.)

Kaiken kaikkiaan Kemmis piti etuoikeutenaan saada opiskella Circessä työtovereiden ja opiskelijoiden kanssa arvioinnin kehittämisen parissa. Sama etuoikeus oli nyt myös itselläni "Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa" -koulutusohjelmassa ja pian tutkimuksen kautta myös omien työtovereideni kanssa. Mitkä sitten tulisivat olemaan omalla kohdallani avarakatsei-

sempia ja avaramielisempiä muotoja tutkimuksessa ja arvioinnissa? Molemmat asiat hahmottuisivat vasta tutkimusprosessin kuluessa.

Demokraattista arviointia kehittämässä

Kemmisin mielenkiinto perspektiivien monenlaisuuden huomioonottavaa demokraattista arviointia kohtaan johti hänet Amerikasta Britanniaan, jossa hän jatkoi arvioinnin kehittämistä. Kemmis kuvaa tässä vaiheessa omaa arviointiajatteluaan seuraavasti: *"Aluksi hyvin rajoittuneella ymmärryksellä siitä, mitä tarkoitti puhua jostakin "ideologiana", olin shokissa uudesta tavasta ymmärtää arviointi. Aloin saada ensimmäisiä kirkastuksia siitä, että evaluaatio tapahtuu aina arvojen viitekehyksessä ja on osa kulttuuria!"* (Kemmis 1993, 41.)

Ajattelen, että omaksumani arviointinäkemys oppilaan minäkäsityksen tukemisesta voidaan nähdä myös ideologiana. Ideologian taustalla on arvoperusta lapsen ja nuoren yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Kemmisiä lainaten voin kuitenkin todeta, että tässä vaiheessa tutkimusta hahmotan vielä hyvin rajoittuneesti, miten myös oma arviointiin liittyvä ajatteluni ja arviointitoimintani on sekä inhimillisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti että historiallisesti rakentunut. Luvussa 3 kertomani elämäkerralliset kokemukseni sekä keskustelut tässä luvussa Korpisen, Purpelin, Hopkinsin ja Kemmisin kanssa ovat kuitenkin auttaneet hahmottamaan asiaa sekä omassa opettajan henkilöhistoriassani että opetussuunnitelmien näkökulmasta 1970-luvulta nyt 1990-luvun puoliväliin asti.

Kemmisin löytöjä Habermasin työstä

Habermasin työ oli tarjonnut Kemmisille itselleen pohjan kehittää kritiikkiä kasvatustieteellistä evaluaatiota kohtaan. Tätä näkökulmaa Kemmis yritti korostaa omassa tohtorin väitöskirjassaan 1976. Kemmis alkoi puhua sellaisen arvioinnin puolesta, joka perustui Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan ja Habermasin ajatukseen tieteestä sosiaalisena toimintana – tai kasvatuksen ollessa kyseessä, kriittiseen kasvatustieteeseen. Vuonna 1978 Kemmis palasi kotimaahansa Australiaan Deakinin yliopistoon kehittämään toimintatutkimuksen käytänteitä ja menetelmiä. (Kemmis 1993, 43.)

Kaiken kaikkiaan Kemmisin kehittämien arvioinnin muotojen oli tarkoitus huomata, että maailma on sekä sosiaalisesti, historiallisesti että ideologisesti rakentunut. Hänen keskeinen ajatuksensa oli, että edistääkseen kasvatuksen ja opetuksen muutosta *"evaluaation täytyi tuoda yhteen osallistujat itsensä niin, että evaluaatioprosessi olisi sekä heitä varten että heidän johtamaansa"*. (Kemmis 1993, 47.) Vuonna 1980 Kemmisillä oli oma määritelmänsä evaluaatiosta. Hän määritteli evaluaation *"prosessiksi, jossa ohjataan tietoa ja argumentteja ja joka auttaa kiinnostuneita ihmisiä ja ryhmiä ottamaan osaa kriittiseen keskusteluun jostakin tietystä ohjelmasta"*.

Kemmisin kannattama evaluaatio liittyi käsitteeseen "emansipatorinen" toimintatutkimus. (Kemmis 1993, 49.) Tällainen evaluaatio näytti tarjoavan lisää mahdollisuuksia Habermasin kuvaamaan "kommunikatiiviseen toimintaan" toimintaan, joka suuntautuu kohti yhteistä ymmärtämistä ja pakottamatonta sopimusta. Koulussa emansipatorinen toimintatutkimus voisi toteutua Kem-

misin mielestä esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämisenä tai koulun itsearviointina. (Kemmis 1993, 42.)

Ajattelen, että omassa suunnitteilla olevassa oppilasarvioinnin kehittämishankkeessani kiinnostuneet ihmiset ottaisivat osaa kriittiseen keskusteluun oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi. Millainen sitten olisi kiinnostuneiden ihmisten ryhmä? Kemmis ehdottaa, että koulussa "kriittisen yhteisön" muotoutumiseksi voitaisiin pyrkiä ottamaan mukaan opettajia, oppilaita, vanhempia ja muita. Oleellista on, että ryhmän jäsenet jakavat sitoutumisen. (Kemmis 1993, 45–46.) Tämän vuoksi ajattelen, että työskentelyn tulisi perustua vapaaehtoisuuteen.

Evaluaation ja tutkimuksen välisestä suhteesta

"Jotkut haluavat tehdä vahvan eron tutkimuksen ja evaluaation välillä. Yleisesti ottaen ajattelen, että evaluaatio kuten tutkimus pyrkii enemmän tai vähemmän välittömästi auttamaan meitä muuttamaan maailmaa, jossa elämme" (Kemmis 1993, 43).

Kemmisin toteamus avaa itselleni uuden näkökulman arvioinnin tutkimiseen. Suunnitteilla olevassa arvioinnin kehittämishankkeessa tutkimus ja evaluaatio ovat Kemmisin näkökulman perusteella lähellä toisiaan. Oppilasarviointia kehitetään tutkimuksen avulla, mutta samalla koko tutkimus on evaluaatioita, jossa esimerkiksi minä opettajana arvioin omaa opetustani ja arviointitoimintaani. Varmasti tutkimuksen taustalla on myös Kemmisin ajatus tehdä maailma hiukan paremmaksi, sillä tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on siitä sekä oppilaille että opettajille koituva hyöty.

Kun haluamme kehittää arviointia, Kemmis (1993) ohjaa meitä katsomaan jo olemassa olevien arviointikäytäntöjemme taakse löytääksemme niiden tarjoamat kriittiset mahdollisuudet kehittää kasvatusta ja opetusta sekä siihen liittyvää arviointia. *"Meidän täytyy löytää, miten idut uusista mahdollisuuksista – kuten kommunikatiivisen toiminnan mahdollisuudet – ovat jo esillä nykyisissä arviointikäytänteissämme."* (Kemmis 1993, 52.) Ajattelen, että aluksi tulevan tutkimuksen tarkoituksena olisi Kemmisin näkemysten mukaan jo olemassa olevien arviointikäytänteidemme tutkiminen. Mitä ja minkälaisia ne ovat? Mitä on arviointiin liittyvän ajattelumme ja arviointitoimintamme taustalla? Mikä on toimivaa ja mitä pitäisi kehittää?

4.5 Miksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittäminen on tärkeää? – Yhteenvetoa keskusteluista

Tässä tutkimuksessa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin fokus on opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvassa laadullisessa arvioinnissa. Käymäni keskustelut erilaisten tutkijoiden – Korpisen, Purpelin, Hopkinsin ja Kemmisin – kanssa ovat vahvistaneet näkemystäni vuorovaikutuksessa tapahtuvan laadullisen arvioinnin kehittämisen tärkeydestä. Tulkitsen, että jokainen

tutkija korostaa omasta näkökulmastaan oppilaan kasvun tukemisessa juuri vuorovaikutusta ja siinä tapahtuvan keskustelun, vuoropuhelun, dialogin tai kommunikatiivisuuden merkitystä.

Korpinen (1998a) painottaa oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemista tärkeiltä lähihenkilöiltä saadun palautteen sekä itsearvioinnin avulla. Tärkeitä tässä tavoitteessa ovat myös arviointikeskustelut, joihin vanhemmat, lapsi ja opettaja voivat osallistua tasaveroisina keskustelukumppaneina. Näihin lähtökohtiin liittyen näen Korpisen ja Kemmisin arviointiin liittyvässä ajattelussa yhtäläisyyksiä, sillä molemmat haluavat pyrkiä sellaiseen demokraattiseen arviointiin, joka on osallistujia itseään varten. Yhdistän myös sekä ajatuksellisesti että ajallisesti Kemmisin yrityksen "etsiä vaihtoehtoisempia arvioinnin tapoja" ja Korpisen työn oppilasarvioinnin uudistamisprojektissa. Molemmat tutkijat aloittivat arvioinnin kehittämistyötään 1970-luvulla.

Kemmis (1993) korostaa arviointiprosessissa paitsi demokraattisuutta myös kriittisyyttä. Arvioinnin ytimenä Kemmis näkee kommunikatiivisuuden ja sen avaaman mahdollisuuden käydä dialogia. Kemmisin (1993) mukaan näin rakennetaan paitsi keskustelua, myös subjektia itseään. Kemmisin näkemykseen liittyen Korpinen (1998a) ajattelee, että arvioinnin kehittämisen taustalla tulisi olla oppimisnäkemys, jossa tavoitteena on tietoisuus omasta itsestä subjektina, joka omalla toiminnallaan voi muuttaa todellisuuttaan. Korpisen mukaan tässä on keskeistä kriittinen tietoisuus omasta elämäntilanteesta suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. (Korpinen 1998a, 22.)

Vaikka tavoitteena olisikin yksilön kriittinen tietoisuus omasta kehittymisestään, ei humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuvaa opettajan roolia auttajana, tukijana ja kannustajana voi arvioinnin yhteydessä oman näkemykseni mukaan korostaa liikaa. Tällaista opettajan roolia painottivat edellä kuvaamissani keskusteluissa omien esimerkkiensä kautta sekä Korpinen, Purpel että Hopkins. Hopkins korosti kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksen merkitystä ja Purpel puolestaan vuorovaikutukseen sisältyvää välittämisen ilmapiiriä.

Kuvaamani yhteenveto erilaisten tutkijoiden kanssa käydyistä keskusteluista yhdistyy myös Meadin ja Deweyn 1900-luvun alun kasvatusfilosofiaan, jossa keskeistä on sekä demokraattisuuden että kommunikatiivisuuden ideaali. Demokratian ideaali korostaa heillä "rajoittamattoman kommunikaation" mahdollisuutta, joka antaa edellytykset kokemusten rikastuttamiselle, yksilön minän ja maailmankuvan kehittymiselle. (Törmä 1996, 38.)

Kokoan seuraavaan vielä yhteenvedonomaisesti erilaisten tutkijoiden kanssa käymieni keskustelujen pohjalta, miksi koen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan laadullisen arvioinnin kehittämisen tärkeäksi fokuksena oppilaan kasvun tukeminen.

Miksi koen laadullisen oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämisen tärkeäksi?

Näkemys laadullisen arvioinnin tärkeydestä liittyy kasvatuksen perustehtävään: inhimillisestä kasvusta ja kehityksestä huolehtimiseen. Kasvatuksen pohja on ihmisten välinen vuorovaikutus. Laadullinen arviointi tapahtuu juuri

vuorovaikutussuhteessa ja on samalla vuorovaikutusta. Humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva opettajan rooli nähdään ohjaajana, auttajana, tukijana ja kannustajana (ks. Koppinen ym. 1994). Tässä näkemyksessä korostuu juuri vuorovaikutus ja sellainen arvioiva keskustelu, joka sisältää ohjausta, kannustusta ja keskustelua oppilaan tilanteesta ja hänen ajatuksistaan sekä oppilaan itsearviointia. Kun myös vanhemmat ja toisinaan myös oppilaat yhdessä ovat mukana keskustelussa, voidaan keskustelussa ottaa huomioon Kemmisinkin (1993) korostama perspektiivien monenlaisuus.

Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla voidaan tukea oppilaan minäkäsityksen kehittymistä

Mikäli kasvatuksen ja opetuksen tärkeimpänä tavoitteena halutaan nähdä oppilaan terveen ja myönteisen minäkäsityksen kehitys sekä terve itsetunto, olisi nimenomaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin tärkeys tässä yhteydessä tunnistettava. Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön tärkeiden ihmisten kanssa (ks. esim. Mead 1962; Cooley 1902/1967; Burns 1982; Korpinen 2000). Koulussa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on ydinasiaa, sillä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu on tärkein tekijä oppilaan minäkäsityksen kehitykselle (Korpinen 1993, 22).

Opettaja voi tukea merkittävästi yksilön kasvua ja kehitystä omaksi itsekseen vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla. Myös Syrjäläisen (1994) arviointinäkemyksen mukaan arvioinnin seuraukset liittyvät kriittisimmillään oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen muodostukseen ja tätä kautta jopa elämästä selviytymiseen (Syrjäläinen 1994, 24). Arviointi voikin olla tukemassa ja jäsentämässä oppilaan kokemuksia, jotka liittyvät hänen kehityksensä kannalta merkittäviin kysymyksiin: 1) Millainen on maailma, jossa elän? 2) Miten minun pitäisi elää, jotta selviydyn? ja 3) Kuka, mikä minä itse olen? (Korpinen 1996a, 19; Korpinen 2007a, 5).

Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on jatkuvaa opiskeluprosessin aikana tapahtuvaa laadullista oppilasarviointia

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on jatkuvaa laadullista oppilasarviointia. Sanalliset arvioinnit tai numerotodistukset ja usein myös arviointikeskustelut sijoittuvat lukukausien loppuun. Opiskelu ja oppiminen tapahtuvat kuitenkin pääosin lukukauden aikana oppitunneilla, erilaisissa projekteissa, tapahtumissa ja juhlissa. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla voidaan tukea sekä oppilaan akateemisten taitojen että taide- ja taitoaineiden oppimista. Kun arvioinnin avulla tuetaan oppilaan oppimista esimerkiksi jossain tietyssä oppiaineessa, tuetaan samalla oppilaan minäkäsityksen kehittymistä. Minäkäsitys on oppimisen tulosta ja minäkäsitys muodostuu uutta opittaessa (Korpinen 2000; Korpinen ym. 2003). Oppimisprosessin aikana on tärkeää, että oppilas voi tuntea itsensä kykeneväksi oppimaan. Tähän tunteeseen opettaja voi vaikuttaa vuorovaikutuksessa tapahtuvan laadullisen arvioinnin avulla.

Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi tukee oppilaan itsearviointitaitoja
Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin tavoitteena on tukea oppilaan itsearviointitaitoja. Tähän tavoitteeseen sisältyy ajatus siitä, että oppilas on aktiivinen arvioija (ks. myös Elwood & Klenowski 2002, 244). Yhdessä opettajan kanssa suoritetun arvioinnin ja itsearvioinnin kautta oppilaalla on mahdollisuus kehittää minäkäsityksensä selkeyttä ja syvyyttä (Korpinen 1996a, 26). Oppilaan itsearviointi sisältää arviointia esimerkiksi omasta oppimisesta, opiskelutekniikasta ja vastuullisuudesta itseä ja muita kohtaan. Olipa luokassa käytetty itsearvioinnin väline päiväkirja, portfolio (ks. esim. Kankaanranta 2002) tai esimerkiksi tietokonepohjainen arviointi, on tärkeää, että oppilaalle tarjotaan tilaisuuksia myös kertoa vapaasti omasta oppimisestaan ja opiskeluun liittyvistä ajatuksista (ks. esim. Jokiaho 2002). Näin sekä opettaja että vanhemmat saavat tärkeää tietoa. Opettajan oppilaantuntemus lisääntyy ja tätä kautta opettajan ja oppilaan välinen persoonallinen suhde syvenee.

Vuorovaikutuksessa tapahtuvalla arvioinnilla on yhteys luokan ilmapiiriin
Luokan myönteisellä ilmapiirillä on tärkeä merkitys oppilaan oppimiselle ja samalla minäkäsityksen kehittymiselle. Opettajan toiminta luo luokan ilmapiiriä. Myönteinen oppilaiden kannustus, oppilaiden hyväksyminen ja heidän huomioon ottamisensa yksilöinä luovat luokkaan myönteistä ilmapiiriä. Opettajan oppilaisiinsa kohdistamat odotukset ilmenevät opettajan arviointipalautteessa ja tätä kautta luokan ilmapiirissä.

Korpinen (2005) on koonnut tutkimustuloksia luokkailmapiirin yhteydestä oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen. Tutkimusten mukaan oppilaan itsearvostusta edistää parhaiten luokan lämmin ilmapiiri, jossa on keskeistä kunnioittava, vahvistava ja empaattinen suhtautuminen oppilaisiin. Oppilaan itseluottamusta ja hyviä koulusuorituksia edistää opettajan innostava, rohkaiseva ja joustava opetustapa, jossa oppilaiden mielipiteitä arvostetaan ja ne otetaan huomioon myös opetuksessa. (Korpinen 2005, 157.)

Kun opettaja tiedostaa ilmapiirin merkityksen oppilaan kasvua tukevana arviointina, hän voi tietoisesti sisällyttää arviointiinsa vahvistusta, rohkaisua ja arvostusta ja edesauttaa näin myönteisen luokkailmapiirin syntymistä. Tällainen oppimisilmapiiri sallii myös erehdykset ja rohkaisee uusien ratkaisujen etsimiseen. Näin oppilaan on mahdollista saada ilman "onnistumisen" painetta moniulotteista palautetta, joka tukee hänen itsearvostustaan (Rauste von Wright ym. 2003, 47).

Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi voi kohdistua laajemmalle alueelle kuin numerot ja testit
Harnischin & Marbyn (1993) mukaan testeille vaihtoehtoisten arviointitapojen etu nähdään siinä, että vaihtoehtoiset laadulliset arviointitavat auttavat ymmärtämään paremmin kompleksista oppimisprosessia. Ulkoinen mittaaminen voi pahimmillaan jopa vääristää koko oppimisprosessia (Syrjäläinen 1994, 17). Siksi myös Harnischin ja Marbyn mukaan arvioinnissa on tärkeää, että oppilaat voivat kommentoida omia töitään ja kertoa näkemyksiään omasta edistymisestään. Traditionaalinen näkemys validiteetista ja reliabiliteetista on sopinut tes-

tauksen kehittelyyn. Vaikeampaa on näyttää toteen se, miten testitehtävät, niiden tekeminen ja arvioiminen korreloivat esimerkiksi elämäntaitoihin ja ammatilliseen pätevyyteen. Harnisch ja Marby näkevät edelliset kuitenkin sellaisina pitkän tähtäimen tavoitteina, joiden tulisi olla kasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita. (Harnisch ja Marby 1993, 182.)

Opetus- ja oppimisprosessin aikana tapahtuva laadullinen arviointi voi siis kohdistua laajemmalle alueelle kuin testit tai numerot. Tässä tutkimuksessa keskitytään kontekstuaalisiin tilanteisiin; siihen, mitä oppilas tekee luokassa juuri nyt saavuttaakseen tavoitteita (Ediger 2000, 246). Tällöin opettaja voi tukea oppilastaan kokonaisvaltaisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla. Mikäli testejä tai numeroita käytetään, niiden antamaa viestiä on kuitenkin tärkeää täydentää laadullisella arviointitiedolla.

Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi voi tukea oppilaan elämäntaitoja

Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla on mahdollisuus tukea oppilaan elämäntaitoja. Jotta tämä olisi mahdollista, tulee koulun ensin tarjota tilaisuuksia elämän kohtaamiseen. Näkemys on yhteneväinen seuraavan Korpisen (1996a, 2007) esittämän kysymyksen kanssa: "Eikö koulun tulisi tarjota mahdollisuuksia maailman kohtaamiseen juuri tänään: kokemuksia todellisesta elämästä ja siinä selviämisestä?". Tällaisissa tilanteissa oppilas joutuu testaamaan itseään ja samalla rakentuu oppilaan minäkäsitys. (Korpinen 1996a, 19; 2007, 38.)

Myös Hopkins (1995) korosti tätä näkökulmaa edellä käymässämme keskustelussa (ks. myös Hopkins & Putnam 1998, 87). Konkreettisena esimerkkinä elämäntaitojen kehittymisestä opettajan ja oppilaiden yhteisen arvioivan keskustelun avulla voisi olla esimerkiksi tilanne, jossa oppilasryhmille on sovittu erilaisia vastuualueita koulun lastenjuhlan järjestämisessä. Kun yhdestä ryhmästä alkaa juuri juhlaa edeltävänä päivänä tuntua siltä, että mikään ei onnistu ja tekisi mieli luovuttaa, voivat opettaja ja oppilaat yhdessä keskustellen arvioida, mistä oppilaiden tunne johtuu ja miten tilanteessa voitaisiin päästä eteenpäin. Samalla opettaja voi ohjata oppilaita ymmärtämään, että juuri tällaisia tilanteita elämässä tulee olemaan ja että tilanteista selviytymistä voidaan opetella. (Törmä 1998d; Hopkins & Putnam 1998, 12.)

Edellä kuvaamani koonti vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin merkityksestä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa on tiivistelmä omista teoreettisista lähtökohdistani oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi. Koonti fokusoi vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin ytimen jonka keskiössä on oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon tukeminen. Käyn seuraavassa vuoropuhelua Kemmisin, Elliotin ja Syrjälän kanssa toimintatutkimuksesta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi.

5 KOHTAAN KEMMISIN – KESKUSTELUA TOIMINTATUTKIMUKSESTA ERILAISTEN TUTKIJOIDEN KANSSA

Keskustelu erilaisten tutkijoiden kanssa jatkuu fokuksena toimintatutkimus arvioinnin kehittämisen ja opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Monia arvokkaita keskusteluita en olisi voinut käydä ilman opiskelumahdollisuutta "Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa" -koulutusohjelmassa.

5.1 Keskustelua Kemmisin kanssa viitenä eri päivänä

Kesällä 1995 Kemmis saapuu tutkijakoulumme vieraaksi Tampereelle 31.7.–4.8. väliseksi ajaksi. Yliopiston Pinni-rakennuksessa lähden Kemmisin saattelemana toimintatutkimuksen maailmaan siten, kuin hän sen näkee. Ajatusten vaihdossa Kemmisin kanssa ovat mukana Tampereella Kemmisin kohdannut "minä silloin", raporttia kirjoittava "minä nyt" sekä "tulevaisuuteen suuntautunut minä" (ks. Cortazzi 1993).

Kemmisin lähtökohta on, että erilaiset ihmiset ymmärtävät toimintatutkimuksen eri tavoin. Toisille toimintatutkimus on tekniikka parantaa sosiaalisten ja kasvatuksellisten käytäntöjen laatua. Toisille taas on keskeistä auttaa ihmisiä tulemaan reflektiivisemmiksi. Osalle toimintatutkimus on puolestaan sosiaalista ja poliittista toimintaa, joka konkretisoituu kasvatuksen, koulutuksen ja muiden yhteisöjen kehittämisenä.

Kemmis yhdistää omassa ajattelussaan kaikki edellä mainitut näkökulmat. Hän ei pidä omaa näkemystään vain abstraktina "akateemisena" mieltymyksenä, vaan näkee sen mahdollisuutena käsitellä merkityksellisiksi kokemiamme nykyajan ongelmia. *"Haluan saada sinut vakuuttuneeksi, että toimintatutkimuksesta esittämäni näkemys liittyy asioihin, jotka koskettavat syvästi tämän päivän opettajia, oppilaita, perheitä, koulua ja kouluhallintoa"*, hän painottaa. (Kemmis 1995, 1.)

Kemmis tuntee kasvatukseen ja opetukseen liittyvät ajatuksemme epävarmuudesta, riskeistä ja riittämättömyydestä. Esimerkiksi kokemuksemme

siitä, että opetussuunnitelmat tulevat ja menevät, ovat hänelle tuttuja. Hän tietää myös, että muutokset opettajan ja oppilaan roolissa saavat käsityksemme omasta opettajuudestamme välillä koetukselle, emmekä ole enää varmoja niistä tiedoista, taidoista ja vahvuuksista, joita meillä on. Kemmis haluaa tarttua juuri tämänkaltaisiin yksityisiin kokemuksiimme. (Kemmis 1995, 1.) Hän on sitä mieltä, että meidän täytyy saavuttaa tutkimuksen avulla ymmärrystä siitä, miten muutokset systeemissä ovat yhteydessä muutoksiin elämismaailmassamme ja eletyissä kokemuksissamme (Kemmis 1992, 2).

Omaan elämismaailmaani liittyvä huolenaiheeni on, miten minun on mahdollista tukea luokkani erilaisia oppilaita ja kasvaa samalla itse ammatillisesti yhdessä toisten kanssa. Odotukseni Kemmisin opetuksen suhteen liittyvätkin siihen, miten toimintatutkimusprosessi yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa voisi alkaa ja miten se voitaisiin toteuttaa.

Kun Kemmis pyytää kirjoittamaan odotuksista kurssin suhteen, vastaan hänelle seuraavasti: *"Ensisijassa odotan oppivani enemmän toimintatutkimuksesta. Etenkin odotan oppivani toimintatutkimuksesta metodina. Lisäksi haluaisin keskustella siitä, miten opettaja-tutkija voi saada toisia ihmisiä osallistumaan toimintatutkimusprojektiin. Olisi myös mielenkiintoista keskustella opettaja-tutkijan roolista ryhmäkeskusteluissa."* (Päiväkirja C, 31.7.1995.)

5.2 Ensimmäinen päivä – erilaisia näkökulmia kasvatuksen käytäntöjen tutkimiseen

Emme kuitenkaan aloita jatkokeskustelua odotusteni suuntaisesti konkreettisesta toimintatutkimusprosessin kuvailusta itsereflektiivisine spiraaleineen. Tämä lähestymistapa edustaisi Kemmisin mielestä liian metodisesti suuntautunutta näkemystä toimintatutkimuksesta (Kemmis 1995, 6). Sen sijaan tarkastelemme aluksi erilaisia lähestymistapoja kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa.

Kemmisin (1992, 12) mukaan yksi merkittävimpiä keskustelunaiheita tutkimuksessa on, kuinka tarkoituksenmukaisia metodit ovat saavuttaakseen tietoa luonnollisesta maailmasta. Ennen kysymyksiä sopivista metodeista on kuitenkin pohdittava, millaisia asioita "käytäntö" ja "teoria" ovat. Ainoastaan näin voidaan Kemmisin mukaan päättää, millainen aineisto ja analyysitavat olisivat tarkoituksenmukaisia sekä käytännön kuvaamisessa että tulkitsemisessa. Kemmisin keskeinen kysymys onkin, miten käytäntö ja ihmisen toiminta ymmärretään niissä ympäristöissä, joissa käytännön työ tai toiminta tapahtuu.

"Esimerkiksi positivismi, hermeneutiikka, historiallinen tutkimus ja psykoanalyysi näkevät maailman omalla tavallaan. Positivismi näkee maailman – esimerkiksi luokkahuoneen – objektina. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan sen sijaan mennä sisälle maailmaan: keskustelemaan ja käymään dialogia", Kemmis pohtii. Yhdessä keskustelemme tämän hetken epäselvästä tilanteesta traditioiden suhteen – siitä, että ei ole olemassa esimerkiksi puhdasta positivismia ja traditiot voivat myös se-

koittua. (Päiväkirja C, 31.7.1995.)

Koska tutkijat painottavat erilaisten traditioiden pohjalta eri puolia käytännöstä, on olemassa myös erilaisia käsityksiä siitä, kuinka käytäntöä voisi tai pitäisi parantaa. Sekaannusten selvittämiseksi Kemmis esittelee viisi erillistä ja keskenään tasa-arvoista lähestymistapaa toimintakäytäntöjen tarkasteluun. Hänen tavoitteensa on saavuttaa näin laajempi näkemys käytännöstä. (Kemmis 1995, 6–7.)

5.2.1 Viisi erilaista traditiota käytännön tutkimisessa

Kemmisin mukaan käytännön toimintaa voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: objektiivisesta, subjektiivisesta tai molemmista yhtä aikaa. Näiden kolmen eri näkökulman alla hän erottaa viisi eri toiminnan ulottuvuutta. Hän esittelee kuviossa 5.1 nämä viisi erillistä ja keskenään tasa-arvoista lähestymistapaa toimintakäytäntöjen tarkasteluun (ks. esim. Kemmis 1995, 8; Taka-Eilola, Erkkilä, Jääskeläinen, Mäkelä & Nissilä 1997, 24; Kemmis & McTaggart 2000).

<table>
<tr><th>Tarkastelun kohde

Näkökulma</th><th>Yksilöllinen</th><th>Sosiaalinen</th><th>Molemmat: refleksiivi-dialektinen näkemys yksilön ja sosiaalisen välisistä suhteista ja yhteyksistä</th></tr>
<tr><td>Objektiivinen</td><td>1. Toiminta yksilöllisenä käyttäytymisenä: behavioristiset ja useimmat kognitiiviset lähestymistavat psykologiassa</td><td>2. Toiminta sosiaalisena käyttäytymisenä esim. rituaalit ja systeemistruktuurit: struktuurifunktionalistinen ja sosiaalisen systeemin lähestymistavat</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Subjektiivinen</td><td>3. Toiminta intentionaalisena toimintana, arvojen muovaamana: psykologinen verstehen (empaattinen ymmärtäminen) ja useimmat konstruktivistiset lähestymistavat</td><td>4. Toiminta sosiaalisesti rakentuneena, diskurssien ja traditioiden muovaamana: tulkinnalliset ja jälkistrukturalistiset lähestymistavat</td></tr>
<tr><td>Molemmat: reflektsiivis-dialektinen näkemys objektiivisen ja subjektiivisen välisistä suhteista ja yhteyksistä</td><td colspan="2"></td><td>5. Toiminta sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuneena sekä ihmistoimijan ja sosiaalisen toiminnan uudelleen järjestämänä: struktuuriteoriat, kommunikatiivinen toiminta</td></tr>
</table>

KUVIO 5.1 Erilaisia lähestymistapoja toimintakäytäntöjen tarkasteluun Kemmisin (1995) mukaan

Toiminnan ***objektiivinen*** näkökulma eli ulkopuolisen näkemät seikat
1. Ilmaukset, tapahtumat ja toiminnan vaikutukset (= tapa, jolla yksilön käyttäytyminen tai toiminta näyttäytyy ulkopuoliselle havainnoijalle).
2. Laajemmat sosiaaliset ja materiaaliset toimintakäytännön puitteet (= tapa, jolla toimintaan osallistuvien sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot näyttäytyvät ulkopuoliselle observoijalle).

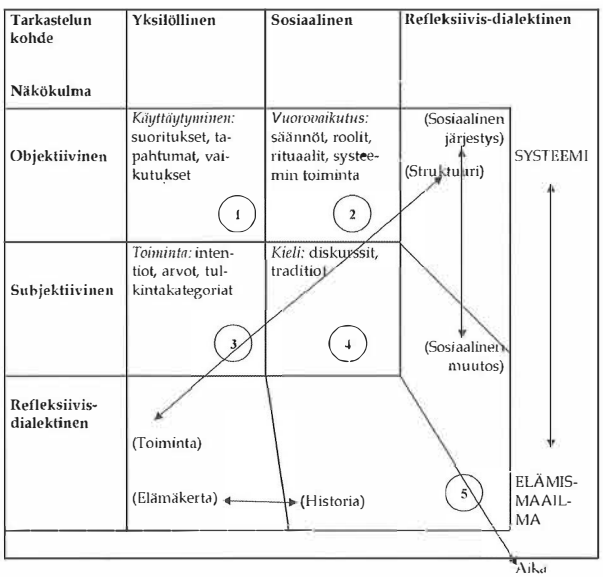
Toiminnan ***subjektiivinen*** näkökulma, jossa toiminta pyritään näkemään sisäl-

täpäin osallistujien merkitysmaailmaa tavoittaen
3. Osallistujien arvot, aikomukset ja tulkintakategoriat (= tapa, jolla arvot, aikomukset ja tulkinnat näyttäytyvät praktikolle itselleen hänen subjektiivisesta näkökulmastaan).
4. Laajemmat diskursiiviset, kielelliset ja symboliset toimintakäytäntöjen merkitykset (= tapa, jolla praktikot kuvaavat, tulkitsevat ja arvioivat käytäntöjään omissa yhteisöissään subjektiivisesta, sosiaalisesta perspektiivistä käsin).

Toiminnan ***objektiivinen*** ja ***subjektiivinen*** näkökulma yhdistettynä
5. Toimintakäytännön historiallinen rakentuminen, joka liittyy toiminnan refleksiiviseen ymmärtämiseen uudelleenrakennettuna ja ajan kuluessa muuttuneena sekä edelleen jatkuvasti muuttuvana (= toimintakäytännön muutos ja kehitys ottaa huomioon kaikki neljä edellä kuvattua käytännön ulottuvuutta sekä historiallisen perspektiivin).

Kemmisin (1995) mukaan jotkut pitävät näitä erilaisia traditioita kilpailevina – toiset vain erilaisina. Osan mielestä näkökulmat epäonnistuvat liittymään toisiinsa – osa puolestaan haluaa yhdistää näkemykset. Vaikka Kemmisin mielestä on liian aikaista sanoa, kuinka laaja ja yhteensulautuva synteesi erilaisista näkökulmista voidaan saada, hän uskoo, että on arvokasta tutkia mahdollisuuksia täydentävyyteen ja yhteyksiin eri lähestymistapojen välillä. (Kemmis 1995, 7.)

Kemmis hahmotteleekin kuvioon 5.2 sellaista mahdollisuutta, joka pyrkii nivomaan tutkimuksen kohteeksi kaikki toiminnan eri ulottuvuudet. Tällöin päästään lähemmäksi käytännön toiminnan teoretisointia. Keskeisenä on refleksiivis-dialektinen toiminnan tarkastelu, joka mahdollistaa suuntautumisen käytännön muutosprosessiin toimintatutkimuksen kautta. (ks. esim. Kemmis 1995, 11; Taka-Eilola ym. 1997.)



KUVIO 5.2 Kemmisin (1995) laajempi viitekehys toiminnan tutkimiseen

Kemmis pohtii luennolla (31.7.1995), miten käytämme tavallisessa elämässä kaikkia näitä kategorioita. Oma historiamme ja tilanteemme on yhteydessä siihen, mistä näkökulmasta näemme maailman. Kemmis näkee suurena ongelmana sen, missä suhteessa nämä näkemykset ovat toisiinsa. "Jos haluamme muuttaa kouluja, opettajat on nähtävä osana koulua ja tutkimusta." Tämä onkin oma lähtökohtani tutkivana opettajana. Millä tavalla eri näkökulmat toiminnan tutkimisessa ja kehittämisessä sitten tulisivat täydentämään toisiaan omassa tutkimuksessani? Tämä kaikki muotoutuisi vasta prosessin kuluessa.

Tutkimusmenetelmistä ymmärrän tässä vaiheessa, että tutkimusprosessin rakentuminen, eteneminen ja aineiston kerääminen ovat vahvasti sidoksissa näkökulman ja tarkastelun kohteen valintaan. Laajemman viitekehyksen tavoittelu mahdollistaa erilaisten tutkimusaineistojen keräämisen ja yhdistämisen prosessin kuluessa. Kemmis (1995) kuvaa kuviossa 5.3 menetelmiä, joita käytetään erilaisissa toimintaan kohdistuvissa tutkimuksissa (ks. myös Taka-Eilola ym. 1997, 26).

Minun on kuitenkin muistettava, että erilaisten menetelmien valinnassa korostuu aina tietty näkökulma toimintaan, jolloin ne täydentävät omalla tavallaan toiminnan tutkimisen laajempaa viitekehystä (ks. kuvio 5.3). On siis tärkeää tiedostaa eri menetelmävalintojen perusteet: miksi ja miten käytän kutakin menetelmää. (Kemmis 1995, 8; Taka-Eilola ym. 1997.)

Tarkastelun kohde **Näkökulma**	**Yksilöllinen**	**Sosiaalinen**	**Molemmat: refleksiivis-dialektinen** näkökulma yksilön ja sosiaalisen välisiin suhteisiin ja yhteyksiin
Objektiivinen	**1.** *Toiminta yksilöllisenä käyttäytymisenä* Kvantitatiiviset, kokeelliset korrelaatiomenetelmät: psykometriset mittaukset ja havainnoimistekniikat, testit, kenttämuistiinpanot, vuorovaikutustaulukot	**2.** *Toiminta sosiaalisena ja systeemien käyttäytymisenä* Kvantitatiiviset, kokeelliset korrelaatiomenetelmät: havainnointitekniikat, sosiometria, systeemianalyysi, sosiaaliekologia	
Subjektiivinen	**3.** *Toiminta intentionaalisena toimintana* Kvalitatiiviset, tulkinnalliset menetelmät: kliininen analyysi, haastattelu, kyselylomake, päiväkirjat, itseraportointi ja -havainnointi	**4.** *Toiminta sosiaalisesti rakentuneena, diskurssien ja traditioiden muovaamana* Kvalitatiiviset, tulkinnalliset, historialliset menetelmät: diskurssianalyysi, dokumenttianalyysi, suullinen historia	
Molemmat: Refleksiivis-dialektinen näkemys objektiivisen ja subjektiivisen välisistä suhteista ja yhteyksistä			**5.** *Toiminta sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuneena sekä ihmistoimijan ja sosiaalisen toiminnan uudelleen määrittämänä* Kriittiset menetelmät: dialektisen analyysin eri muodot, toimintatutkimus

KUVIO 5.3 Menetelmät erilaisissa toimintaan kohdistuvissa tutkimuksissa Kemmisin (1995) mukaan

Jos haluan saada laajemman kuvan käytännöstä, minun täytyy harkita, kuinka

erilaiset traditiot, tutkimusmetodit ja tekniikat voivat tarjota resursseja tutkimustehtävälleni. Samalla yritän välttää sitä, että pitäisin hyvinä vain tiettyjä metodeja ja tekniikoita. Toimintatutkijana en kuitenkaan valitse kapeaa empirismiä, koska en voi jättää huomiotta tutkimukseen osallistuvien pyrkimyksiä, merkityksiä, arvoja ja tulkintoja siitä, miten he ymmärtävät käytännön ja toiminnan. Lisäksi minun täytyy ottaa huomioon kieli, diskurssi ja traditiot, joiden kautta opettajina rakennamme käytäntöjämme. (ks. myös Kemmis 1995, 9.)

5.2.2 Käytännön ja teorian välisestä suhteesta

Kemmisin edustama kriittinen sosiaalitiede vastustaa sellaista positivistista näkemystä, että yksinomaan teoria ohjaisi käytäntöä. Samaan aikaan se vastustaa myös tulkinnallista näkemystä käytäntöjen ensisijaisuudesta. Kriittisen sosiaalitieteen näkökulmasta teoria muuttaa käytäntöä (kuten positivismissa) ja käytäntö muuttaa teoriaa (kuten tulkinnallisuudessa). Teoria ja käytäntö ovat näin dialektisessa suhteessa toisiinsa – siis kumpikin muutettavissa.

Tästä seuraa, että teorian kehittyminen ei voi tapahtua ilman käytännön kehittämistä eikä käytännön kehittyminen ilman teorian kehittämistä. Sosiaalisten ja kasvatuksellisten käytäntöjen kehittymistä ei myöskään arvioida vain niiden seurauksien pohjalta, joita käytäntöjen kehittämisellä on ihmisen toimintaan. Arvioinnissa otetaan huomioon myös se, miten käytäntö kehittää, laajentaa ja rikastaa teoriaa. (Kemmis 1992, 17.)

Jos siis haluan muuttaa ja kehittää arviointikäytäntöjä sekä muotoilla samalla uutta teoriaa arvioinnista yhdessä toisten kanssa, Kemmis esittää itselleni tärkeän kysymyksen: *"Mitä varten hankin tietoa ja kenelle sitä hankin?"*

Jos olen omaksunut *instrumentaalisen* lähestymistavan, otan Kemmisin mukaan osallistujiin objektiivisen asenteen ja kohtelen tutkimukseen osallistuvia systeemin osana, kolmannessa persoonassa "heinä". Jos näkökulmani on *praktinen,* omaksun "subjektiivisemman" lähtökohdan tilanteeseen, jossa muutos ilmenisi. Tällöin kohtelen mukanaolijoita jaetun elämismaailman jäseninä, persoonina, jotka ansaitsevat kunnioituksen. Asenteeni perustuu siihen, että tunnen osallistujat. He eivät ole "muita", vaan autonomisia ja vastuullisia agentteja. Tutkijana käytän osallistujista toisen persoonan muotoa "sinä".

Kun lähestymistapani on *kriittinen,* tutkijan asenteeni on edellisiin verrattuna dialektisempi. Mukana ovat sekä objektiivisuus että subjektiivisuus. Kohtaan tutkimukseen osallistuvat kollegani yhdessätutkijoina, joiden kanssa työskentelemme yhdessä kollaboratiivisesti muutoksen aikaansaamiseksi sekä omissa toimintakäytännöissämme että tätä kautta systeemissä ja elämismaailmassa. Olemme kaikki ryhmän jäseniä ja puhuttelemme toisiamme ensimmäisessä persoonassa "meinä". (Kemmis 1994b, 12.)

Haluan nähdä kollegani juuri Kemmisin kuvaamaan tapaan aktiivisina persoonina ja yhdessätutkijoina. Samalla toivon, että voisimme yhdistää tutkimuksessa erilaisia lähestymistapoja niin, että saavuttaisimme laajemman kuvan arvioinnista ja kunkin osallistujan omasta arviointiin liittyvästä ajattelusta ja arviointitoiminnasta.

Ideaalitavoitteena olisi käydä Kemmisin esittämään tapaan vuoropuhelua sekä arvioinnin teorian että käytännön kanssa ja teoretisoida tätä kautta arviointikäytäntöä rikkaammin. Tutkimuksemme tavoitteena olisi siis hankkia tietoa omien arviointikäytäntöjemme kehittämiseksi ja teoretisoimiseksi sekä tätä kautta myös yleisemmin arvioinnin kehittämistä ja arvioinnin teoriaa varten. Tärkeänä osana tähän liittyy myös arvioinnin ja sen kehittämisen historiallinen tarkastelu sekä yksilön että yhteisön tasolla. Tämä näkökulma on valottunut edellä sekä Korpisen (1998a) että Kemmisin (1993) kanssa käymissäni keskusteluissa.

5.3 Toinen päivä - kasvatuksellinen toimintatutkimus

Kemmis (1995) avaa päivän kysymällä, mitä on kasvatukseen ja opetukseen liittyvä toimintatutkimus. Hän valaisee kysymyksensä taustaksi *toimintatutkimusliikkeen historiaa*, jotta voisimme ymmärtää paremmin toimintatutkimusta ja sen erilaisia traditioita. Myös Syrjälä (1998, 14) korostaa toimintatutkimusliikkeen historiaan perehtymistä ja osallistuu tältä pohjalta keskusteluun.

Kemmis jakaa toimintatutkimuksen historian kolmeen aaltoon. Hän katsoo *ensimmäisen aallon* alkaneen 1940-luvulla Kurt Lewinin toiminnasta, vaikka mainitseekin Morenon varsinaisena toimintatutkimuksen esi-isänä (ks. myös Syrjälä 1998). Morenolla, sosio- ja psykodraaman kehittäjällä, kerrotaan olleen nykyistä "toiminnallisempi" kuva toimintatutkimuksesta (ks. McTaggart 1991b, 14). Kokonaisuudessaan ensimmäinen aalto pohjautui Kemmisin mukaan haluun saada aikaan sosiaalista muutosta ympäristössä.

Toisen aallon Kemmis tulkitsee alkaneen Donald Schönin (1983) "reflektiivinen praktikko" -ajatuksesta. Edellisen vieraamme, David Hopkinsin, toimintatutkimusnäkemys kuuluu Kemmisin mielestä toiseen aaltoon. *Kolmatta aaltoa* Kemmisin ajattelussa edustaa kollaboratiivinen ja emansipatorinen toimintatutkimus. Nykyään Kemmis käyttää tästä toimintatutkimuksen suuntauksesta myös nimitystä osallistuva toimintatutkimus. Osallistuva toimintatutkimus pyrkii yhteiskunnaallisiin muutoksiin. Kemmis kertoo tähän liittyen esimerkin Meksikosta, jossa opettajia on jopa murhattu, kun he ovat opettaneet yhteiskunnan vääryyksistä. (Päiväkirja C, 1.8.1995.)

Kun Syrjälä (1998) osallistuu toimintatutkimuksen historiaa koskevaan keskusteluun, hän viittaa kahteen toimintatutkimuksen päälinjaan. Toinen on mannermainen lähestymistapa, johon on vaikuttanut saksaa puhuvissa maissa Frankfurtin koulukunta, kriittinen kasvatustiede sekä venäläinen psykologia. Toisen – pragmatismiin perustuvan lähestymistavan – on perustanut Chigagon koulukunta.

Tämän lähestymistavan keskeinen idea on, että ihmiset voivat käyttää tieteellistä tutkimusta ongelmanratkaisuun. Lähestymistapa kehittyi etenkin Columbian yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, jossa laitoksen johtaja Stephen Corey korosti, että koulussa tapahtuu kehitystä ainoastaan silloin, kun

opettajat ovat itse mukana kokeilemassa ja kehittämässä.

Syrjälän (1998) mukaan lähestymistapa vakiinnutti asemansa akateemisena tutkimuksena Englannissa, kun Stenhouse ja Elliot käyttivät toimintatutkimusta toteuttaessaan laajaa opetussuunnitelmauudistusta. Tässä työssä he selvittivät ja kirkastivat toimintatutkimuksen metodologisia ja filosofisia periaatteita sekä kehittivät toimintatutkimuksen käytännön metodeja. (Syrjälä 1998, 14–15.)

Kemmis (1994a) katsoo brittiläinen toimintatutkimuksen vaihtelevan yksittäisten opettajien tekemistä tutkimuksista opettajaryhmässä tehtyihin tutkimuksiin. Hänen mukaansa tutkimuksissa keskitytään analysoimaan ristiriitaisuuksia praktikon omien teorioiden ja käytäntöjen välillä tai tutkimukset voidaan liittää kriittisesti laajempiin sosiaalisiin ja poliittisiin yhteyksiin (ks. myös Elliot 1991). Kemmisin mielestä toimintatutkimusliike on tarjonnut Britanniassa tärkeän ammatillisen innoituksen lähteen sekä opettajille että koulun hallintovirkamiehille. (Kemmis 1994a, 4–6.)

Kemmis itse on kehittänyt toimintatutkimuksen teoriaa ja käytäntöä Australiassa Deakinin yliopistossa yhdessä kollegojensa kanssa. Heidän näkemyksensä toimintatutkimuksesta nousevat seuraavista jo edellä kuvatuista lähtökohdista: sosiaalipsykologi Kurt Lewinin ajatuksista, Lawrence Stenhousen ja hänen kollegojensa työstä East Anglian yliopistossa sekä kriittiseen sosiaalitieteeseen perustuvista Frankfurtin koulukunnan ajatuksista. (ks. Carr & Kemmis 1986). Kemmis työtovereineen korostaa toimintatutkimuksessa sekä kollaboraatiota että tutkimuksen ymmärtämistä sellaisena kulttuurisena prosessina, jossa toimintatutkijat osallistuvat systemaattisesti ja tavoitteellisesti tutkimaan ja kehittämään kasvatusta ja opetusta reflektiivisin ja itsereflektiivisin tavoin. (Kemmis 1994a, 4–6.)

Kemmisin (1994a, 7) edustama toimintatutkimus näkee yhteyksiä a) *yksilöllisen ja sosiaalisen välillä* (sekä toimintatutkimuksessa itsessään että kasvatuksen käytännöissä), b) *praktikon ajatusten ja teorian välillä* (yhteys konkretisoituu keskusteluissa, joita ohjaavat tutkijat tai muut kasvatuksen parissa työskentelevät henkilöt) sekä c) *teorian ja metodin* välillä (toimintatutkimuksen rooli systemaattisena ja sosiaalisena käytäntönä mahdollistaa kasvatukseen ja opetukseen liittyvien ongelmien käsittelyn niiden omassa ympäristössä).

Yhdysvalloissa ja Kanadassa kasvatustieteellinen toimintatutkimus on Kemmisin (1994a) mukaan kiinnostuneempi praktisesta ongelmanratkaisusta ja reflektiivinen praktikko -ideasta kuin kriittisen sosiaali- ja kasvatustieteen argumenteista. Kanadassa on hänen mukaansa voimakas fenomenologiseen traditioon perustuva suuntaus (Max van Manen), mutta samaan aikaan myös osallistuvaa toimintatutkimusta aikuiskoulutuksen parissa.

Saksaa puhuvista maista Kemmis mainitsee toimintatutkimuksen kehittäjinä saksalaisen Altrichterin ja itävaltalaisen Boschin. Kemmis kertoo, että hänen alussa mainitsemansa Keski- ja Etelä-Amerikan osallistuvan toimintatutkimuksen traditio on levinnyt Freiren työn kautta esimerkiksi Afrikkaan, Intiaan, Nepaliin, Filippiineille, Sri Lankaan ja Thaimaaseen. (Kemmis 1994a, 4–6.)

Keskustelua eri koulukuntien välillä

Kuten Kemmisin ja Syrjälän lyhyt yhteenveto toimintatutkimuksen historiasta osoittaa, toimintatutkimuksen motivaatiolähteet, muodot ja sisällöt vaihtelevat laajasti ympäri maailmaa. Tästä syystä Kemmisin (1994a) mielestä olisikin melko epäkorrektia pitää kasvatukseen ja koulutukseen liittyvää toimintatutkimusta joko yhtenäisenä näkemyksenä tai ilmaisuna vain yhden yksittäisen koulukunnan ajattelusta. Sen sijaan toimintatutkimuksesta keskustellaan jatkuvasti sen traditioiden sisä- ja ulkopuolella. Nyt 1990-luvun puolivälissä Kemmis tuo esille kahden pääkoulukunnan välisen keskustelun. Toinen on enemmän yhteistoiminnallinen ja perustuu kriittisen kasvatustieteen ideaan – toinen enemmän yksilöllinen ja perustuu ideaan "reflektiivisestä praktikosta". (Kemmis 1994a, 4–6.)

Kemmis näkee koulukuntien väliseen keskusteluun syynä eron, jonka Kemmis ja hänen työtoverinsa Carr tekivät teknisen, praktisen ja kriittisen eli emansipatorisen toimintatutkimuksen välillä Habermasin tiedonintressiteorian pohjalta (ks. Carr & Kemmis 1986). Teorian mukaan positivistinen tiede sitoutuu ilmiötä kontrolloivaan *tekniseen tiedonintressiin*. Tulkinnallista kasvatustiedettä ohjaa puolestaan *praktinen intressi*, jossa käytäntöä ja kasvattajia valaistaan niin, että he voivat tehdä tarkoituksenmukaisia päätöksiä omissa käytännön tilanteissaan. *Kriittinen* eli *emansipatorinen intressi* pyrkii puolestaan vapauttamaan ihmisiä epätyydyttävistä ja epäoikeudenmukaisista olosuhteista. Kemmis näkee emansipaation kriittisen tieteen konkreettisena ja käytännöllisenä pyrkimyksenä.

Kriittiseen sosiaali- ja kasvatustieteeseen perustuva toimintatutkimus on sitoutunut muuttamaan maailmaa, ei vain tulkitsemaan sitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita pelkästään kapea-alaisia paikallisia olosuhteita, vaan myös laajempia sosiaalisia yhteyksiä, jotka muotoilevat paikallisia olosuhteita. (Kemmis 1992, 17.) Kemmis näkeekin toimintatutkimuksen jakavan ympäristöliikkeistä tutun dialektisen lähestymistavan "think globally, act locally" – "ajattele maailmanlaajuisesti, toimi paikallisesti" (Kemmis 1994a, 8).

Avaintekijä kahden koulukunnan välisessä keskustelussa onkin Kemmisin mielestä siinä, kuinka toimintatutkimuksen pyrkimykset tulkitaan. Tulkitaanko ne keinoina parantaa ammatillisia käytäntöjä vain paikallisella luokkahuoneen tasolla, vai tulkitaanko pyrkimykset tavoitteeksi muuttaa kasvatusta ja koulutusta laajemmin ottamalla huomioon myös kasvatukseen liittyvät instituutiot ja organisaatiot? (Kemmis 1994a, 6.)

Käsityksemme ja ymmärryksemme toimintatutkimuksesta ovat Kemmisin (1994a) mukaan kuitenkin sellaisia, että ne muotoutuvat uudelleen ajan ja olosuhteiden muuttuessa. Idea toimintatutkimuksesta ei ole hänen mielestään sen täydellisempi kuin ajatus täydellisestä ihmiskunnasta. Tähän liittyen sekä Kemmis että Syrjälä (1998) pitävät toimintatutkimuksen historiassa huomionarvoisena sitä, että toimintatutkimusta ei ole aina arvostettu. Toisinaan tutkijat, praktikot, kansalaisliikkeiden edustajat ja poliitikot ovat pitäneet toimintatutkimusta lupaavana tapana saada aikaan muutosta. Toisinaan toimintatutkimusta on taas pidetty epäilyttävänä, joskus jopa amatööritutkimuksena. Vuosi-

kymmenten ajan se on kuitenkin tarjonnut tapoja yhdistää sekä sosiaalinen tutkimus että sosiaalinen toiminta toisiinsa ja tutkimus on tehnyt arvokkaita parannuksia kasvatuksen ja opetuksen, tieteen ja yhteiskunnan parissa. (Kemmis 1994a, 7.)

Kun Kemmis esittelee seuraavassa yksityiskohtaisemmin oman näkemyksensä toimintatutkimuksesta, hän korostaa edellä käytyyn keskusteluun liittyen, ettei kuva ole staattinen, vaan jatkuvasti avoin reflektiolle, kritiikille ja kehitykselle, joka perustuu sekä toimintatutkimuksen teorian kehittymiseen että toimintatutkijoiden empiirisiin kokemuksiin (ks. Kemmis & Wilkinson 1998, 34). Kuten Kemmis on edellä kertonut, hän nimeää edustamansa kriittisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen nykyään osallistuvaksi toimintatutkimukseksi (ks. myös Kemmis & McTaggart 2000; McTaggart 1991a).

5.3.1 Osallistuvan toimintatutkimuksen avainpiirteitä

Kemmis (1995, 2) aloittaa osallistuvan toimintatutkimuksen kuvauksen lewiniläisestä spiraalista, joka muodostuu itsereflektiivisistä sykleistä (ks. myös Kemmis & Wilkinson 1998, 21). Syklit sisältävät seuraavia vaiheita:

- muutoksen suunnittelu,
- toiminta sekä prosessin ja muutosten seurausten havainnoiminen,
- näiden prosessien ja seuraamusten reflektoiminen ja
- uudelleensuunnittelu.

Kemmis pitää spiraalia tärkeänä lähtökohtana toimintatutkimuksen prosessissa, vaikka häntä kiusaakin se, että spiraalia sykleineen pidetään usein toimintatutkimuksen dominoivana piirteenä. Kemmisin mielestä syklien vaiheita ei pitäisi ymmärtää liian mekaanisina, sillä prosessi ei etene todellisuudessa yhtä huolitellusti kuin edellä kuvataan. Vaiheet menevät usein päällekkäin ja ristiin. Alkuperäiset suunnitelmat voivat vanhentua tai jäädä pois käytöstä sen perusteella, mitä opitaan kokemuksista.

Todennäköisesti prosessissa otetaan myös joustavammin, avoimemmin ja herkemmin huomioon tutkimuksen aikana esiin nousevia kysymyksiä. Kemmisin mielestä toimintatutkimuksen menestymisen kriteerit eivät liitykään siihen, ovatko osallistujat noudattaneet syklien vaiheita uskollisesti. Keskeisintä on, onko osallistujilla itsellään voimakas ja autenttinen tunne omasta ja toimintansa kehittymisestä.

Kemmis on myös sitä mieltä, että jokainen spiraalissa itsereflektiona hahmoteltu vaihe toteutetaan parhaiten kollaboratiivisesti yhdessä osallistujien kanssa. Kaikki toimintatutkimuksen teoreetikot eivät kuitenkaan pidä yhtä tärkeänä kollaboratiivista prosessia kuin Kemmis. Jotkut ovat sitä mieltä, että toimintatutkimus koostuu systemaattisesta itsereflektiosta ja on yksinäinen prosessi.

Kemmis myöntää, että asia on usein näin, mutta perustelee kollaboratiivista näkemyksestään sillä, että toimintatutkimus on jo itsessään sosiaalinen prosessi ja pyrkii kehittämään myös luonteeltaan sosiaalisia käytäntöjä. Par-

haimmillaan osallistuva toimintatutkimus on Kemmisin mielestä kollaboratiivinen oppimisprosessi. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21–22.)

Kun Kemmis esittelee edustamansa osallistuvan toimintatutkimuksen kuusi avainpiirrettä, hän pitää niitä vähintään yhtä tärkeinä kuin reflektiivisistä sykleistä koostuvaa lewiniläistä spiraalia. Toimintatutkimus on Kemmisin (1995) mukaan

1) sosiaalinen prosessi, jossa ihmiset sekä yksilöinä että kollektiivisesti yrittävät ymmärtää, kuinka he ovat muotoutuneet ja muotoutuvat edelleen yksilöinä ja suhteessa toisiinsa erilaisissa yhteyksissä. (Esimerkiksi silloin, kun opettajat työskentelevät yhdessä toistensa tai oppilaidensa kanssa parantaakseen opettamista ja oppimista.) Toimintatutkimus ottaa huomioon, että yksilön kehittyminen ei ole mahdollista ilman sosialisaatiota ja että sosialisaatio ei ole mahdollista ilman yksilön kehittymistä.

2) osallistuvaa. Ihmiset tutkivat ymmärrystään, taitojaan ja arvojaan sekä tulkintojaan omasta itsestään ja toiminnastaan. Jokainen yksilö ryhmässä yrittää reflektoida kriittisesti, kuinka hänen tämänhetkinen tietonsa muotoilee ja rajoittaa hänen toimintaansa. Toimintatutkimus on osallistuvaa myös siinä mielessä, että ihmiset tekevät tutkimusta vain itsestään joko yksilöllisesti tai kollektiivisesti. Toimintatutkimus ei ole tutkimusta, jota tehdään toisista.

3) käytännöllistä ja kollaboratiivista. Se yhdistää ihmiset tutkimaan käytäntöjään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ihmiset tutkivat kommunikaatiotaan, aikaansaannoksiaan ja sosiaalista organisaatiota. He yrittävät parantaa tutkimuksen avulla vuorovaikutustaan muuttamalla toimintaa, joka muotoilee vuorovaikutusta. Tutkimusprosessiin pyritään ottamaan mukaan paikallisesti kaikki ihmiset, joita käytännöt koskettavat.

4) emansipatorista. Ihmiset yrittävät osoittaa sosiaalisissa rakenteissa sellaiset ristiriitaisuudet tai epäoikeudenmukaiset piirteet, jotka rajoittavat ihmisen kehittymistä ja kapasiteettia itseymmärrykseen ja itsensä toteuttamiseen. Tutkimuksen avulla ihmiset harkitsevat, voivatko he vapautua näistä rajoituksista. Jos tämä ei ole mahdollista, pohditaan, kuinka työskennellä parhaalla mahdollisella tavalla rajoituksia minimoiden.

5) kriittistä. Ydintä on kriittisyys sen suhteen, mistä ajatuksemme ovat tulleet. Kriittisyys ei merkitse vain itsekriittisyyttä, vaan myös laajempaa kriittisyyttä sen suhteen, miten meihin on vaikutettu ulkoisin rakentein. Toimintatutkimus pyrkii auttamaan ihmisiä vapautumaan vuorovaikutusta rajoittavista asioista. Rajoitukset voivat ilmetä heidän kielessään, heidän tavassaan tehdä työtä ja sosiaalisissa valtasuhteissa.

6) refleksiivis-dialektista. Se pyrkii auttamaan ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa ja muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. Käytäntöjä pyritään muuttamaan ja teoretisoimaan edellä kuvatun spiraalin kautta, joka koostuu kriittisistä ja itsekriittisistä toiminnan sykleistä ja reflektiosta. Prosessi auttaa ihmisiä oppimaan enemmän käytäntöjä koskevasta tiedosta ja sosiaalisista rakenteista, jotka muotoilevat käytäntöjä. Prosessissa opitaan toisten kanssa muuttamalla niitä tapoja, joiden kautta ihmi-

set ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Kemmis 1995, 2; Kemmis & Wilkinson 1998, 21.)

5.3.2 Reflektio toimintatutkimuksessa

Kuten edellä on kuvattu, reflektio on oleellinen osa toimintatutkimusta, sillä kasvatukseen ja opetukseen liittyvän työn muuttaminen vaatii reflektiota. Sitä tarvitaan, kun muotoillaan kasvatuskäytäntöjä, sosiaalisia organisaatioita ja kulttuuria. Kemmisin työtoveri McTaggart (1991b) korostaa reflektion merkitystä myös oman tutkimukseni ydinasiassa – yksilön identiteetin rakentumisessa.

McTaggartin (1991b) mukaan reflektiiviseksi tuleminen ei ole kuitenkaan helppoa. Hän näkee reflektioon liittyvinä ongelmina reflektion subjektiivisuuden ja sen, että liiallisen analyyttisyyden kautta voimme riskeerata joitakin kasvatustyömme hienoimpia piirteitä. Ongelmana McTaggart pitää myös sitä, että kasvatuskäytäntöjen reflektoiminen vaatii pohtimaan kasvatuksen ja koulutuksen lisäksi myös elämän päämääriä. McTaggartin mukaan nämä päämäärät ovat melko epävarmoja ja rajoittuneita luomaan pohjaa konkreettisen todellisuuden muuttamiseen.

Ongelmista huolimatta McTaggart puolustaa reflektiota sanoen *"Sinusta voi tuntua, että ehdottaisin, että voisimme luopua reflektiosta. Minä haluan sanoa, että meidän täytyy reflektoida enemmän, olla analyyttisempiä ja tutkia tarkemmin kasvatustyössä erityisiksi kokemiamme asioita"*. McTaggart korostaa, että reflektion fokus täytyy objektivoida huolellisesti. Yhdessä tulisi pohtia, mitä muutosta tapahtuu kielessä, toiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa. (McTaggart 1991b, 1–3.)

Mitä sitten voi tapahtua, kun opettajat yrittävät reflektoida yhdessä? McTaggart kertoo esimerkin pohjoisamerikkalaisista opettajista, jotka oli koulutettu opettamaan estetiikkaa käyttämällä apunaan filosofi Harry Broudyn lähestymistapaa. Kaksi projektissa koulutettua opettajaa valittiin puhumaan toisille opettajille siitä, miten heidän oma opetuksensa oli parantunut, kun he olivat käyttäneet ja kehittäneet koulutuksen aikana saamiaan ideoita.

McTaggart kysyi toiselta opettajalta, Ann Kentiltä, miltä hänestä tuntui, kun hänet valittiin projektiin. Ann vastasi olleensa valinnasta hieman kiusaantunut ja olevansa edelleen epävarma sen suhteen, mitä tarjottavaa hänellä olisi toisille. *"Tiedän, että käytän taidetta ja estetiikkaa joka päivä omassa luokassani. Se on osa persoonallisuuttani. Tiedän, että tämä toimii itselläni. Ja tiedän, että se toimii Kris Westillä* (toisella estetiikan opetukseen koulutetulla opettajalla). *En todellakaan tiedä vielä, kuinka saisin jonkun toisen vakuuttuneeksi samasta asiasta."* McTaggart kysyi Ann Kentiltä vielä, olivatko koulun toiset opettajat käyttäneet häntä resurssina hänen eksperttiytensä takia. Kukaan ei ollut, vaikka Kent oli ripustanut laajan oppilastyön luokkansa ulkopuolelle. Muutamien viikkojen kuluttua koulun seinille oli kyllä ilmestynyt kopioita ja variaatioita Kentin luokan yrityksistä, mutta kukaan opettajista ei ollut keskustellut ideoista hänen kanssaan suoraan.

McTaggart kertoo tämän esimerkin valaistakseen, miten opettaja oli sidottu tässä tapauksessa traditioon, joka ei sallinut kysymyksiä, ehdotuksia tai

haasteita, jotka liittyivät kollegojen käytäntöihin. Opettajan oma tieto ei myöskään ollut pohja auttaa toisia opettajia muuttumaan. Reflektoinnin onnistumiseksi McTaggart painottaakin kunnioitusta sekä omaa että toisten työtä kohtaan. Kunnioitus on hänen mukaansa yhteydessä todelliseen kapasiteettiimme reflektoida – kykyymme luottaa omaan ymmärrykseemme sekä objektivoida omia kokemuksiamme. (McTaggart 1991b, 8–9.)

Miten oma reflektiomme tutkimusprosessin aikana tulisi sujumaan? Miten päättäisimme tehdä omaan arviointitoimintaamme liittyviä parannuksia? Millaisia tavoitteisiimme liittyviä suunnittelun, toiminnan, observoinnin ja reflektoinnin syklejä tutkimuksemme sisältäisi? Nämä kaikki kysymykset liikkuvat vielä abstraktilla tasolla ilman tutkimusprosessin konkreettista tarttumapintaa. Reflektion todentumista osana toimintatutkimustamme ja ammatillista kasvuamme tulen kuvaamaan tutkimusprosessimme edetessä.

5.4 Kolmas päivä – toimintatutkimusprojektin suunnittelua

Olemme käyttäneet päivittäin aikaa kuvitteellisen toimintatutkimusprojektin suunnitteluun. Nyt kolmantena päivänä keskustelemme vielä yhdessä konkreettisista projektin suunnitteluun liittyvistä asioista.

Toimintatutkimus alkaa tavallisesti pienistä muutoksista, joita jokainen osallistuja voi kokeilla. Se kehittyy kohti laajempia muutoksia pienistä suunnittelun, toiminnan, observoinnin ja reflektoinnin sykleistä. Työn edistyessä vaiheet voivat auttaa osallistujia määrittelemään itselleen merkityksellisempiä aiheita, ajatuksia ja kysymyksiä kuin alkuperäisissä suunnitelmissa on ollut. Aluksi toimintatutkimus lähtee liikkeelle myös pienistä yhteistyöryhmistä. Vähitellen tutkimus vetää mukaansa yhä useampia henkilöitä, joita kyseessä olevat toimintakäytännöt koskettavat. Näin toimintatutkimus voi laajentua osallistuvien toimintatutkijoiden yhteisöiksi. (Kemmis & McTaggart 1988, 22–25.)

Kemmisin mukaan toimintatutkimus eroaa muista tavoista tehdä tutkimusta siinä, että se keskittyy muuttamaan tiettyjen praktikkojen tiettyjä käytäntöjä ennemmin kuin fokusoimaan käytäntöjä yleisellä tai abstraktilla tasolla. Toimintatutkimus on oppimisprosessi, jonka ”hedelmiä” ovat todelliset ja olennaiset muutokset seuraavissa asioissa: a) mitä ihmiset tekevät, b) miten he ovat vuorovaikutuksessa maailman ja toistensa kanssa, c) mitä he tarkoittavat ja mitä he arvostavat ja d) keskusteluissa, miten he ymmärtävät ja tulkitsevat maailmaansa. (Kemmis & Wilkinson 1998, 24.)

Kemmis korostaa, että toimintatutkimus on herkkä ymmärtämään yksilöiden ajatuksia. Keskeistä on, miten opettajia rohkaistaan puhumaan omista teorioistaan. Tähän liittyen Kemmis neuvoo: ”Jos haluat muuttaa praktiikkaa, sinun täytyy keskustella seuraavista asioista: understandings, skills and values.” Jos haluamme kehittää arviointia, meidän täytyy siis puhua siitä, a) miten ymmärrämme arvioinnin (mitä arviointi on, mitä arvioidaan, miten ja miksi arvioidaan), b) miten käytännössä toteutamme arviointia ja c) mikä on arvi-

ointitoimintamme taustalla oleva arvomaailma. Kemmis korostaa demokraattista keskustelua opettajien ja oppilaiden kanssa myös siitä, miten he haluaisivat muuttua. (Päiväkirja C, 2.8.1995.)

Luentokeskustelussa pohdimme, että opettajan täytyy saada puhua käytännöistään ja teorioistaan omalla kielellään. Tähän liittyen Kemmis toteaa, että opettajat näkevät teorian olevan usein käytännön yläpuolella, joskus jopa "saavuttamattomissa". Kemmisin mielestä tämä on hyvä, koska on olemassa niin paljon teorioita ja teoriatkin voivat olla todella kaukana toisistaan. Keskustelumme päätyy kuitenkin siihen, että tarvitsemme teorioita, esimerkiksi oppimisteorioita ja opetussuunnitelmateorioita. (Päiväkirja C, 2.8.1995.)

Ajattelen, että omassa tutkimuksessamme keskustelisimme siitä, millaisia teorioita meillä opettajilla on arvioinnista, oppimisesta ja opettamisesta. Kun sitten peilaamme omaa ajatteluamme ja toimintaamme tutkimuksemme tavoitteiden suunnassa, tarvitsemme näiden lisäksi teorioita esimerkiksi minäkäsityksestä, opettajuudesta ja ammatillisesta kasvusta.

Aineiston keruu kasvatuksellisten käytäntöjen muuttamisessa

Kemmis kertoo, ettei toimintatutkimus aseta tarkkoja rajoituksia sille, mitä pidetään tutkimusaineistona tai -tietona. Tutkimuksen tekeminen edellyttää kuitenkin aina muistiinpanojen tekemistä sekä sellaista aineiston kokoamista ja analysointia, joka kohdistuu toiminnan kontekstiin, sitoumuksiin, toteuttamiseen ja vuorovaikutuksen seuraamiseen. Informaatiota kerätään tavallisin naturalistisen tutkimuksen tavoin. Näistä esimerkkejä ovat osallistujien suorittama havainnointi, kenttämuistiinpanojen laatiminen ja dokumenttianalyysi.

Toimintatutkimuksen toteuttaminen sisältää myös henkilökohtaisen päiväkirjan pitämistä ja reflektointia kahdenlaisesta rinnakkaisesta oppimisesta: tutkittaviin toimintakäytäntöihin liittyvästä oppimisesta ja oppimisesta itse toimintatutkimusprosessissa. Validointi toteutetaan erilaisin metodein, joista esimerkkeinä havainnointien triangulaatio ja tulkinta. Tämä voidaan tehdä osallistujien vahvistamisen kautta sekä tarkistamalla esitettyjen argumenttien yhtenäisyys. (Kemmis & McTaggart 1988, 22–25; McTaggart 1991b, 6.)

Luennolla Kemmis haluaa keskustella kanssamme aineiston keruuseen liittyvistä ongelmista. Kemmisin mukaan kysymys toimintatutkimuksen akateemisesta hyväksyttävyydestä liittyy aineiston määrään ja sen käsittelyyn. Aineiston pitää myös vakuuttaa muita, jotka eivät ole mukana tutkimuksessa. *"Yksi toimintatutkimuksen ja laadullisen tutkimuksen ongelma liittyy yleensä aineiston määrään: Milloin meillä on tarpeeksi aineistoa? Milloin taas liian paljon?"* hän aloittaa.

Kemmisin mukaan aineistoa ei tarvitse olla liikaa ja jaksoittain voi keskittyä vain yhteenkin aineistonkeruumuotoon, esimerkiksi päiväkirjaan. Kemmis kannustaa kirjoittamaan aluksi *"feelings from the field"* – tuntemuksia kentältä. Hänen mukaansa etukäteen ei kannata liiaksi spesifioida, mitä aineistoa kerätään, koska tämä voi lukkiuttaa prosessia. Aineiston runsaus voi kuitenkin muotoilla näkemyksiämme. Myös aineiston keruuseen liittyvät asiat ovat totuus, demokraattisuus ja avoimuus. (Päiväkirja C, 2.8.1995.)

5.5 Neljäs päivä - postmodernin ajan haasteita toimintatutkimukselle

Neljäntenä päivänä Kemmis palaa vielä ensimmäisen päivän aloitukseemme - siihen, miten toimintatutkimus on tullut vastaamaan postmodernin aikamme muutostarpeisiin. Kemmisillä on oma näkemyksensä siitä, mitkä ovat postmodernin aikamme haasteet toimintatutkimuksen teorialle. Hän on kiinnostunut lähinnä sellaisista haasteista, jotka liittyvät emansipaatioon ja toimintatutkimuksen epistemologiaan.

"1950-luvulla vanhat auktoriteetit: kirkko, viranomaiset, opettajat, kirjat ja radio ohjasivat tiedon lähteille. Tästä ajasta nykypäivään on tapahtunut nopea muutos", Kemmis pohtii postmodernia aikaamme ja jatkaa kysymällä: *"Missä on autoritatiivisuus? Miksi esimerkiksi televisio otetaan vakavammin kuin opettaja?"* (Päiväkirja C, 3.8.1995.)

Kemmisin kysymys atoritatiivisuudesta tuo mieleeni Pulkkisen (1994) artikkelin "Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee?". Autoritäärisen ja sallivan kasvatusilmaston vaihtoehtona Pulkkinen puhuu postmodernissa ajassamme auktoritatiivisesta kasvatusilmastosta, joka sisältää sekä rakkauden, keskustelun että selvät rajat. Pulkkisen mukaan tämä kasvatusilmasto tuottaa tutkimusten perusteella parhaan tuloksen. Välinpitämätön ilmasto on todellinen uhka lapsen kehitykselle, mutta samaan aikaan tietynlainen uhka on myös liika sallivuus. (Pulkkinen 1994; ks. myös Koivisto 2007.)

Tulkitsen Pulkkisen kuvaaman auktoritatiivisen kasvatusilmaston koulukasvatuksessa humaaniksi ilmapiiriksi, jonka luominen on omakin tavoitteeni kasvattajana ja opettajana. Sekä Pulkkisen kuvaama auktoritatiivinen kasvatusilmasto, että humaani ilmapiiri sisältävät samat lapsen kasvua tukevat laadulliset ominaisuudet. Tärkeää on sellainen lasta kunnioittava, vahvistava ja empaattinen suhtautuminen, jossa lapsen mielipiteitä arvostetaan (ks. myös Korpinen 1996a). Samaan aikaan tärkeitä ovat rajat, jotka konkretisoituvat kouluopetuksessa sekä yhdessä sovittuina sääntöinä että opettajan odotuksina. Opettajan odotukset konkretisoituvat puolestaan luokan vuorovaikutuksessa; esimerkiksi suullisessa arviointipalautteessa tai arvioivassa keskustelussa.

Palaan näihin kysymyksiin vielä myöhemmin toimintatutkimusprosessin kuluessa ja jatkan nyt Kemmisin kuuntelua, kun hän pohtii: *"Maailma hahmotettiin ennen kartan avulla. Nykyään hahmotustamme ohjaavat sen sijaan yhä monimutkaisemmat mielikuvat. Tämän lisäksi talous ja raha säätelevät voimakkaasti elämäämme ja meillä on halu hallita maailmaa tieteen ja teknologian avulla."* Kemmisin mielestä on kuitenkin illuusio uskoa, että voisimme kirjoittaa kaiken ihmistä koskevan tiedon muistiin. Hän painottaa, että meillä kaikilla on oma palasemme kertomuksessa - oma taustamme ja rakentamamme tieto, johon ovat puolestaan yhteydessä sekä historiamme että kielemme. (Päiväkirja C, 3.8.1995.)

Ajattelen, että tämä tutkimuskin on eräänlainen pieni kertomus, jonka taustalla ovat Kemmisin mainitsemat asiat sekä halu "ymmärtää" ja tehdä tätä kautta postmodernin ajan kouluistamme parempia paikkoja sekä lapsille että

aikuisille (ks. myös Eisner 1993, 10). Kemmis on kuitenkin sitä mieltä, että on vaikeampaa sanoa, millainen maailman pitäisi olla kuin se, millainen maailman ei pitäisi olla. Näin sanoessaan hän lähenee *kysymystä emansipaatiosta*. (Päiväkirja C, 3.8.1995.)

Kun kysymme myöhemmin Kemmisiltä, mistä tiedämme olevamme emansipoituneita ja mitä tarkoittaa olla kriittinen, Kemmis vastaa olennaista olevan sen, onko toimintamme ja ajattelumme samanlaista vai erilaista kuin ennen. Kemmisille itselleen emansipaatio on sitä, että toimintatutkimuksen avulla vapaudutaan vanhoista kahleista ja parannetaan tätä kautta yhteiskunnallisia oloja. Kemmis kokee emansipaationa esimerkiksi sen, onko huonoissa kouluoloissa todella tapahtunut muutosta. Hän mainitsee esimerkkinä emansipaatiosta myös oman toimintatutkimusnäkemyksensä muotoutumisen.

Mitä emansipaatio sitten voisi olla tällaisessa opettajien itsensä toteuttamassa oppilasarvioinnin kehittämistä koskevassa toimintatutkimuksessa? Laajasti katsottunahan arviointi on yhteiskunnallinen asia. Kun arvioinnin avulla tuetaan ja ohjataan opiskelua ja tätä kautta oppilaan minäkäsityksen muotoutumista, on kysymyksessä oppilaan kasvun tukeminen, joka on puolestaan pohja yhteiskunnassa elämiselle ja toimimiselle. Ajattelen, että arvioinnin kohdalla vanhoista kahleista vapautuminen voi tarkoittaa esimerkiksi luopumista vanhoista arviointikäytännöistä, jotka ovat liittyneet järjestykseen asettamiseen ja kilpailuun. Tähän suuntaanhan oppilasarvioinnissa on haluttu mennäkin: kohti tavoitearviointia ja sanallista arviointia sekä sitä, että oppilas osallistuu omien tavoitteidensa asettamiseen (ks. esim. Korpinen 1998a). Tämän tutkimuksen ydintä on laadullinen vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi.

Tulkitsen, että pohdinta oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista on kiinteästi yhteydessä Kemmisin (1992) peräänkuuluttamaan keskusteluun siitä, kuinka kasvavia sukupolvia voidaan valmistaa postmoderniin yhteiskuntaan. Kemmis (1992) näkee tämänkaltaisen pohdinnan taustalla ymmärryksen siitä, että koulutuksen piirissä tehdyt muutokset ovat yhteydessä kysymykseen, tuleeko meistä voittajia vai häviäjiä elämän pelissä. Tästä teemastahan keskustelimme jo aiemmin, kun pohdimme koulun muutosta ja arvioinnin arvopohjaa Korpisen ja Purpelin kanssa.

Näihin aiempiin keskusteluihin liittyen Kemmis näkee hyvän elämän edellytyksenä sellaisen koulutusyhteiskunnan, jossa meillä on mahdollisuus oppia toinen toistemme näkökulmista, kokemuksista ja toimintamme seurauksista. Tulkitsen Kemmisin näkemyksen hyvästä elämästä yhdistyvän myös hänen arviointiajatteluunsa. Kemmishän halusi etsiä sellaisia avarakatseisempia arvioinnin muotoja, jotka ymmärtäisivät näkökulmien monenlaisuuden. (Kemmis 1992, 27.)

Yhteenvetona postmodernin aikamme ja toimintatutkimuksen välisestä suhteesta Kemmis toteaa, että on väärin antaa sellainen kuva, että olisimme postmodernissa ajassamme ikään kuin muutoksen uhreja, ilman valtaa muutokseen. Muutosten keskellä toimintatutkimus on tullut toisaalta vastaamaan muutostarpeisiin ja toisaalta ajamaan muutosta. Se tarjoaa meille sekä tavan suuntautua muutosprosessiin että ymmärtää rikkaammin käytäntöämme.

(Kemmis 1992, 10.) Arviointitoimintamme kehittämisessä Kemmis kannustaa meitä sellaisten kriittisten yhteisöjen luomiseen, joissa on mukana opettajia, oppilaita, vanhempia hallintovirkamiehiä ja myös muita.

5.6 Viides päivä – yhteenvetoa Kemmisin toimintatutkimusnäkemyksestä ja sen yhteydestä arvioinnin kehittämiseen

– Olen tuonut esiin mahdollisuuden tutkia ja löytää laajempi näkökulma toimintakäytäntöjemme tarkasteluun ja teoretisointiin. Olen kuvannut, miten voimme ymmärtää käytäntöjämme rikkaammin, jos ymmärrämme ne kaikista viidestä käytännön aspektista käsin – tai sanoakseni toisella tavalla: kaikista kolmesta dimensiosta, jolloin voimme orientoitua muuttamaan käytäntöä toimintatutkimuksen kautta. (Kemmis 1992, 11.)

Nyt viidentenä päivänä Kemmis kokoaa näkemyksensä toimintatutkimuksesta keskustelemalla kanssamme Habermasin teorian annista omalle toimintatutkimuksen mallilleen. Hän on liittänyt malliinsa *"systeemin"* ja *"elämismaailman"* käsitteet, jotka ovat peräisin Habermasin kaksitasoisesta kommunikatiivisen toiminnan teoriasta (1995, 11). Siinä otetaan huomioon sekä systeemin että elämismaailman näkökulma ja näiden välinen suhde. Juuri systeemin ja elämismaailman välinen suhde auttaa Kemmisin mukaan näkemään yhteydet hänen kehittämässään mallissa. (Kemmis 1992, 19.)

Kemmisin opetuksen perusteella ymmärrän, että *systeemin* näkökulma tarkoittaa instituutioiden ja systeemin toiminnan näkökulmaa. Se jakautuu Habermasin teoriassa vielä talouden ja hallinnon alasysteemeiksi, joissa raha on talouden ohjausväline ja valta hallinnon systeeminen ei-kielellinen ohjausväline (Kemmis 1992, 16).

Elämismaailmamme näkökulmaa muotoilevat puolestaan paikalliset olosuhteet – esimerkiksi perhe, työpaikka ja naapurusto – joissa liitymme toisiimme ja muotoilemme ymmärrystä itsestämme (Kemmis 1992, 12–13). Kommunikatiivinen toiminta astuu kuvaan aina silloin, kun meillä on tarve ymmärtää oma tilanteemme ja hahmottaa oma näkemyksemme, jotta voisimme puolestamme kuunnella ja ymmärtää toinen toistemme ajatuksia ja näkökantoja – myös silloin, kun meillä on tarve saavuttaa pakottamaton, yhteinen ja yksimielinen mielipide toisten kanssa siitä, kuinka ymmärrämme itsemme ja olosuhteemme (Kemmis 1992, 18).

Kemmisin (1992) mukaan Habermas on lähtenyt liikkeelle omassa teoriassaan seuraavasta Meadin esittämästä avainajatuksesta: yksilöksi kasvaminen ei ole mahdollista ilman sosialisaatiota ja sosialisaatio ei ole mahdollista ilman yksilön kehitystä. Teoriassaan Habermas laajentaa Meadin ajattelua erottamalla elämismaailmamme uusintamisessa kulttuurin, yhteiskunnan ja persoonallisuuden tasot. Nämä prosessit muotoilevat toisaalta yksilöitä ja toisaalta yhteisöjä. (Kemmis 1992, 19.)

Kemmis konkretisoi Habermasin ajattelua seuraavasti: *"Elämismaailmassamme – esimerkiksi koulussa – kulttuurin taso tarkoittaa, miten ihmiset näkevät juuri*

tämän koulun. Yhteiskunnan taso ilmenee koulun sosiaalisissa suhteissa ja persoonallisuuden taso siinä, miten rakennamme omaa identiteettiämme yhteisössä." Kemmisin mukaan nämä uusintamisprosessit ovat ihmisyyden peruspilareita. *"Kun opettajat kysyvät, onko hyvä tapa näin, tapahtuu muutosta näissä prosesseissa"*, hän selventää. Kun siis kehitämme esimerkiksi arviointia toimintatutkimuksen kautta, voi muutosta tapahtua sekä koulumme kulttuurissa, sosiaalisissa suhteissa että identiteetissämme. (Päiväkirja C, 4.8.1995.)

Kaiken kaikkiaan Kemmis pitää kommunikatiivisen toiminnan teoriaa lupaavana uutena teemana tutkia sekä käytäntöjä että ymmärrystä niissä tilanteissa, joissa toteutamme käytäntöjä. Kun Kemmis on kehittänyt aikaisemmin toimintatutkimusta, hän on nojautunut Habermasin tiedonintressiteoriaan. Nyt Kemmis konkretisoi laajaa teemaa systeemin ja elämismaailman dynamiikasta vielä seuraavan arvioinnin kehittämiseen liittyvän esimerkin avulla. Hänen mielestään esimerkki tuo esiin, että Habermasin teoria systeemin ja elämismaailman välisistä jännitteistä ja yhteyksistä soveltuu tarkastelemaan ainakin joitakin ajankohtaisia asioita nykyajan kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Kemmis 1992, 25–26.)

"Jos esimerkiksi ryhmä opettajia haluaisi tutkia arviointikäytäntöjään, he voisivat kiinnostua siitä, kuinka systeemi muotoilee heidän arviointinsa tavoitteita tai rajoittaa heidän arviointikäytäntöjään. Opettajat voisivat haluta pohtia, ovatko systeemin vaatimukset yhteydessä kasvavaan kaupallisuuteen, byrokratisoitumiseen tai taloudellisiin ja poliittisiin suhteisiin. Opettajat voisivat tarkastella, vaativatko taloudelliset intressitahot kykyjen testausta, vai onko testauksen takana valtion halu valvoa tai hallinnon halu kontrolloida. Tällaiset pyrkimykset eivät ole välttämättä itsessään moitittavia, mutta niitä voidaan moittia, jos ne eivät toimi kasvatuksessa elämismaailmaa uusintaen. Toimintatutkijat saattavat huomata, että opettajat ovat tilanteessa, jossa he joko mukautuvat arviointitoiminnassaan valtion vaatimuksiin tai rakentavat arviointikäytäntönsä niin, että ne mahdollistavat kulttuurisen uusintamisen, sosiaalisen integraation ja sosialisaation. Yhteenvedonomaisesti opettajatutkijat voivat siis huomata, että opettajia pyydetään joko käyttäytymään taloudellisia intressejä edistävän agentin tavoin tai kasvattajina. Tätä vastakkaista tilannetta opettajat eivät voi ratkaista helposti itsekseen." (Kemmis 1992, 26–27.)

Syrjäläisenkin (1997, 109) mielestä opettajat kaipaavat arvioinnin kehittämisessä tukea ja asiantuntemusta. Hänessä herättää kummastusta, että juuri kun arvioinnin merkitys ja arvioinnin koko suunnattoman laaja kenttä on havahduttanut opettajakuntia, opettajille tarjotaan avuksi käsittämätöntä ja kouluun täysin sopimatonta arvioinnin terminologiaa ja ideologiaa.

Syrjäläisen mukaan esimerkiksi kansallista arviointijärjestelmää ei tulisi laatia erillään koulujen arkitodellisuudesta. Vain ne henkilöt, jotka työskentelevät kouluissa, voivat tuottaa laadullista, koulun arkipäivässä oleellisesti vaikuttavaa tietoa koulun todellisuudesta. (Syrjäläinen 1995, 117.)

Olen iloinen, että Kemmis otti esimerkin juuri arvioinnin maailmasta. Samalla yhdyn hänen (1992) näkemykseensä, että esimerkissä on meille tietyssä määrin tuttua. Kemmis mainitsee tällaisina asioina kansallista arviointia koskeneet keskustelut USA:ssa, kansallista opetussuunnitelmaa koskeneen arvioinnin Britanniassa sekä oppilaan profiloitumista koskeneen keskustelun Australiassa.

Omalla kohdallani Kemmisin esimerkki palauttaa mieleeni aiemmat arvioinnin arvopohjaa koskeneet keskusteluni Korpisen (1998a) ja Purpelin (1995b) kanssa.

Purpelhan (1995b) tulkitsi, että tuottavuuteen ja kilpailukykyisyyteen pohjautuvat tavoitteet ohjasivat testaukseen perustuvaa arviointia USA:ssa. Hän itse halusi puolestaan nähdä arvioinnin tavoitteena sen, että se tukisi ihmisen kasvua hyvään elämään. Yhteisenä tavoitteenamme Purpel näki arvioinnissa keskeisenä itsetunnon tukemisen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan jakamisen. Tällaisessa arvioinnissa on keskeistä Kemmisin peräänkuuluttama kommunikatiivisuus (ks. myös Kemmis 1993), jossa on mahdollisuus sellaiseen vallankäytöstä vapaaseen vuorovaikutukseen, jossa lapsellakin voi olla mahdollisuus keskusteluun itseään koskevissa asioissa ja samalla harjaantua demokraattiseen päätöksentekoon (ks. Korpinen 1998a, 24). Tulkitsen tällaisen arvioinnin ja sen kehittämisen tukevan uusintamista Habermasin kuvaamilla ja Kemmisin peräänkuuluttamilla kulttuurin, yhteiskunnan ja persoonallisuuden tasoilla.

Oman tutkimukseni arvioinnin kehittämisprosessia ja siihen liittyviä systeemin ja elämismaailman välisiä yhteyksiä on mahdollista tarkastella vasta tutkimuksen loppupuolella koko toteutunutta tutkimusta koskevassa arviointiluvussa.

5.7 Keskustelua toimintatutkimuksesta Elliotin kanssa

Luennot ja keskustelut Kemmisin kanssa ovat avartaneet näkemystäni toimintatutkimuksesta ja auttaneet hahmottamaan, mistä lähtökohdista omassa kouluyhteisössäni voitaisiin aloittaa tutkimus. Haluan kuitenkin vielä jäsentää ajatuksiani toimintatutkimuksesta opettajan ammatillisen kasvun välineenä ja opettajasta tutkijana. Toiveenihan on, että kouluyhteisössäni tutkimukseen mahdollisesti mukaan lähtevät opettajat voisivat kokea kasvavansa ammatillisesti samalla, kun tutkimuksemme päämäärä olisi oppilaiden kasvun tukeminen.

Olen tutustunut John Elliotin ajatuksiin alustavasti Tutkiva opettaja -päivien yhteydessä. Myös Kemmis on viitannut edellä Elliotin työhön opettaja tutkijana -liikkeen parissa. Vaikka Kemmis näkeekin eroja edustamansa toimintatutkimuksen ja brittiläisen toimintatutkimuksen välillä, hän kertoo brittiläisen toimintatutkimuksen luoneen pohjaa omalle työlleen. Vastavuoroisesti Elliot (1991) kiittää kirjansa "Action research for educational change" esipuheessa Kemmisiä niistä ajatuksista, jotka ovat kehittyneet ja saaneet muotonsa hänen kirjassaan. Elliot mainitsee oman ajattelunsa kannalta merkityksellisiksi myös Kemmisin työtoverit Wilfred Carrin ja Barry McDonaldin. Eniten Elliotin ajatteluun toimintatutkimuksesta ovat kuitenkin vaikuttaneet "myöhäisen" Lawrence Stenhousen ajatukset. Peilaan seuraavassa omia tähänastisia ajatuksiani toimintatutkimuksesta Elliotin (1991) kirjassaan esittämiin ajatuksiin.

5.7.1 Toimintatutkimus ja arvioinnin kehittäminen Elliotin ajattelussa ja omissa lähtökohdissani

Oma tutkimukseni käsittelee nyt muutama vuosikymmen myöhemmin samoja teemoja, joiden parissa Elliot teki koulukohtaiseen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää toimintatutkimusta 1960- ja 1970-luvuilla Englannissa. Elliot keskusteli tuolloin yhdessä opettajien kanssa oppimista, opettamista ja arviointia koskevista teorioista yhteisenä tavoitteena muutoksen aikaansaaminen. Hän kertoo oppineensa silloin, että teoriat sisältyivät kaikkiin käytäntöihin ja että teoretisointi muodostui keskustelemalla opettajien "hiljaisista" teorioista kritikoimalla niitä vapaassa ja avoimessa ammatillisessa keskustelussa. Itse opettajankoulutus perustui tuohon aikaan sellaisiin näkemyksiin, joissa teoreettinen tieto ja sen soveltaminen käytäntöön ymmärrettiin tärkeämpinä kuin käytäntö. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmauudistuksessa näkemys teorian ja käytännön välisestä suhteesta oli puolestaan melko päinvastainen, sillä teoria johdettiin käytännöstä. (Elliot 1991, 5–6.)

Elliotin (1991) kuvaama uudistunut näkemys koulutuksesta sisälsi muutoksen myös oppimiskäsityksessä. *Oppiminen* nähtiin aktiivisena merkitysten tuottamisena enemmin kuin passiivisena merkitysten toistamisena. Uudistunut oppimiskäsitys muutti myös oppimisen arviointia. Oppimista ei enää arvioitu sellaisin käsittein, jotka liittyvät kilpailuun ennaltamäärätyn tuloskriteerin kanssa. Mielummin arvioitiin laadullisin käsittein. Oppilaan ymmärryksen ajateltiin rakentuvan ja kehittyvän suhteessa asioihin, jotka merkitsevät elämässä. Tällaisia laadullisia ominaisuuksia voitiin kuvata ja arvioida, mutta ei standardisoida tai mitata. (Elliot 1991, 10.)

Elliot näkeekin *opetuksen arvioinnin* liittyvän siihen, miten pedagogiikka tai pedagogi mahdollistaa oppilaan mahdollisuuksia tuoda esille ja kehittää näitä laadullisia ominaisuuksia. Pedagogiikka on reflektiivinen prosessi, joka muotoutuu opetuksen arvioinnin perusteella. Päälähde opetuksen arvioinnissa ovat oppilaat itse: heidän arvionsa siitä, miten opetus mahdollistaa tai rajoittaa heidän kehittymistään niissä asioissa, jotka merkitsevät heille itselleen. (Elliot 1991, 10.)

Elliotin kuvaamat käsitykset oppimisesta, opetuksesta ja arvioinnista ovat sellaisia, joihin sitoudun myös nyt 1990-luvun puolivälissä. Haluaisin kehittää sekä laadullista oppilaan oppimiseen liittyvää arviointia että opetuksen arviointia Elliotin kuvaamalta pohjalta. Kehittämishaluuni yhdistyy Stenhousen ajatus siitä, että opettajat voivat muuttaa käytäntöjään oman reflektionsa valossa ja että opettajien pitäisi saada valita pedagogiset strategiansa. (Elliot 1991, 21.)

Toivoisin, että voisimme yhdessä opettajakollegoideni kanssa reflektoida omaa arviointiin liittyvää ajatteluamme ja arviointitoimintaamme samassa hengessä kuin Elliot omassa työyhteisössään. Elliot kertoo oppineensa, että korkeatasoinen ammatillinen keskustelu on yhteydessä jokaisen mukanaolevan halukkuuteen suvaita näkemysten ja käytäntöjen erilaisuutta. Hänen omassa koulussaan toinen toistensa tunteminen edisti vapaata, avointa ja suvaitsevaa ammatillista keskustelua. (Elliot 1991, 6.)

Keskusteluiden onnistumisessa on tärkeää huomata myös Elliotin havainto siitä, että opettajan ammatillinen tieto ei varastoidu mieleen teoreettisina väittäminä, vaan reflektiivisesti prosessoituina tapauksina, joihin teoreettinen ymmärrys kietoutuu. Juuri näitä tapauskohtaisia tietoja käytämme hyödyksi, kun yritämme ymmärtää pedagogisia tilanteita ja vallitsevia olosuhteita. (Elliot 1991, 53.) Tärkeää on ottaa aktiivisesti huomioon myös oppilaiden kokemukset (ks. myös Kincheloe 1991).

Keskustellessaan *teorian ja käytännön välisestä suhteesta* Elliot (1991) ja Kemmis (1995) ovat yhtä mieltä siitä, että opettajat kokevat teorian usein uhkana. Elliotin (1991) mukaan teoria on opettajien näkökulmasta usein jotakin sellaista, jota ulkopuoliset tutkijat sanovat heidän käytänteistään, kun tutkijat ovat ensin soveltaneet erilaisia tekniikoita tiedon prosessoinnissa. Tämä mitätöi opettajien ammatillista kulttuuria ja heidän kokemuksen kautta saavuttamaansa hiljaista ammatillista tietoa. Näin opettajat eivät voi kokea itseään asiantuntijatiedon lähteinä. Teoria voidaan kokea uhkana myös silloin, kun tutkijat yleistävät tiedon koskemaan yleisesti opettajan käytäntöä. Tällainen yleistetty tieto voi tuntua opettajasta teoreettisemmalta kuin esimerkiksi opettajista tehdyt tapaustutkimukset. (Elliot 1991, 46.)

Joskus taas tutkijoiden esittämät mallit käytännöstä ovat opettajien näkökulmasta katsottuna peräisin ideaaliyhteisöistä tai ideaaliyhteiskunnasta. Mitä yksityiskohtaisemmin ideaalikäytänteet yleistetään, sitä suurempi todennäköisyys on, että opettaja vastustaa tietoa liian teoreettisena – liian kaukana siitä, miten opettaja kokee elämän realiteetit omassa kouluympäristössään. Tieto käytännöstä jääkin yksityiseksi asiaksi, jos teoria ja tutkimus ovat kaukana käytännöstä. (Elliot 1991, 47.) Tämän vuoksi on tärkeää saada opettajan "ääni" kuuluviin myös tutkimuksen kautta.

Vaikka opettaja voi kokea teorian ja tutkimuksen jossakin määrin uhkaavina, yhdyn Elliotin (1991, 47) näkemykseen siinä, että teoria ja tutkimus myös suojelevat opettajan käytäntöä. Esimerkiksi omat lähtökohtani arvioinnin kehittämistyössä liittyvät sekä käytännön työkokemuksiini että teoriaperustaan oppilaan minäkäsityksen tukemisesta arviointipalautteen avulla. Teoria ja työkokemukseni ovat muotoutuneet kasvatusajatteluni ja -toimintani pohjaksi. Samaan aikaan kun teoria suojelee käytäntöäni ja antaa sille pohjaa, koen kuitenkin ristiriitaa suhteessa ideaalitavoitteisiini. Nyt suunnitteilla oleva toimintatutkimus voi auttaa ratkaisemaan kokemiani ristiriitoja myös käytännön ja teorian välillä, kun reflektoimme yhdessä opettajakollegoideni kanssa arviointiin liittyvää ajatteluamme ja arviointitoimintaamme tavoitteenamme oppilaidemme kasvun tukeminen.

5.7.2 Toimintatutkimuksen peruspiirteitä Elliotin mukaan

Osallistuvan toimintatutkimuksen peruspiirteet ovat tulleet edellä tutuiksi Kemmisin kuvaamina. Seuraavassa Elliot näyttää omasta puolestaan, kuinka opettaminen, kasvatustieteellinen tutkimus, opetussuunnitelman kehittäminen ja arviointi ovat integroivia näkökantoja toimintatutkimuksen prosessissa.

Elliot korostaa toimintatutkimuksen perustavoitteena Kemmisin tavoin

käytännön paranemista ja tässä *arvojen* huomaamista (Elliot 1991, 49). Hän täydentää edellä käymiäni keskusteluja Korpisen, Purpelin ja Kemmisin kanssa kuvaamalla yksityiskohtaisesti, miten arvot tulevat näkyviksi kasvatuskäytäntöjen sisäisessä laadussa. Elliotin mielestä juuri opetuskäytännön sisältämät oppilaan oppimista edistävät laadulliset ominaisuudet tekevät opettamisesta kasvatuksellisen käytännön. (Elliot 1991, 49–50.) Yhdistän Elliotin ajattelun omaan teemaani – opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaan arviointiin sekä vuorovaikutuksen laadun kehittämiseen tavoitteena edistää oppilaan oppimista eli minäkäsityksen muotoutumista.

Elliot ei pidä oppimistulosten arviointia sopivana pohjana arvioida opetuksen sisäistä laatua. Sen sijaan sekä opetus- että oppimisprosessi tarvitsevat tarkastelua yhtä aikaa. Elliot toteaa: *"Tämänkaltainen jaettu reflektio opetuksen ja oppimisen välisestä suhteesta tietyssä ympäristössä on luonteenomaista sille, mitä Schön kutsuu reflektiiviseksi praktiikaksi ja muut kuten minä, toimintatutkimukseksi."*

Elliot näkee siis reflektiivisen praktiikan ja toimintatutkimuksen toinen toistensa synonyymeinä. Hän kuvaa, miten reflektiivisen praktikon ymmärrys arvoista muuttuu jatkuvasti prosessissa, jossa hän yrittää sekä toteuttaa arvojaan käytännössä että reflektoida näitä yrityksiään. (Elliot 1991, 50.) Ajattelen tässä konkreettisena esimerkkinä Korpisen (1998a) kuvausta omasta työstään oppilasarvioinnin kehittämisen parissa 25 vuoden aikana ja suuntaan ajatukseni kohti omien arvojemme reflektoimista yhdessä opettajakollegoideni kanssa.

Elliotin mukaan arvojen realisoitumisen reflektointia voitaisiin kuvata käytännöllisenä filosofiana, sillä reflektio on sekä eettistä että filosofista. Käytännölliseen filosofiaan verrattuna toimintatutkimus korostaa kuitenkin empiirisen aineiston tärkeyttä reflektion pohjana. Toimintatutkimus parantaa käytäntöä kehittämällä kykyämme arvioida juuri tietyssä, monimutkaisessa ja inhimillisessä tilanteessa. Se yhdistää tutkimuksen, käytännön parantamisen ja ammatillisen kehityksemme. Yhteisenä tavoitteena Kemmisin kanssa Elliot painottaa tämän kaiken tapahtuvan parhaiten kommunikatiivisessa ympäristössä (Elliot 1991, 51–52.)

Elliot kuvaa seuraavassa vielä yhteenvedonomaisesti, miten toimintatutkimus yhdistää opettamisen, opetussuunnitelman kehittämisen, arvioinnin, kasvatustieteellisen tutkimuksen ja ammatillisen kehittymisen reflektiiviseksi kasvatukselliseksi käytännöksi (Elliot 1991, 53–54):

Elliot näkee *opettamisen* tutkimuksen muotona, jossa pyrimme ymmärtämään, kuinka käännämme kasvatukselliset arvomme konkreettiseksi käytännön toiminnaksi. Tästä syystä meidän täytyy arvioida tutkimusprosessissa myös opetusta. Opetuksen laadun parantuminen ei liity ulkoisesti muotoiltuun opetussuunnitelmaan. Sen sijaan opetus kehittyy itsearvioinnin tai ulkopuolisen arvioinnin kautta.

Samaan aikaan myös *opetussuunnitelmat* kehittyvät opettamiseen liittyvän reflektiivisen praktiikan kautta. Tähän liittyen Elliot lainaa seuraavaa Stenhousen slogania: *"Ei ole olemassa opetussuunnitelman kehittymistä ilman opettajan kehittymistä."* Kun opettajina yritämme parantaa toimintatutkimuksen kautta kasvatuksen laatua, tulee meidän toisaalta reflektoida myös sitä, kuinka opetussuunnitelma muotoilee pedagogiikkaamme (Elliot 1991, 54–55).

Elliot puhuu opettajien tekemästä kollaboratiivisesta toimintatutkimuksesta luovana vastauksena "teknis-rationaaliselle" systeemille, joka kontrolloi opettajien ammatillista käytäntöä. Tulkitsen Elliotin tarkoittavan Kemmisin kielelle käännettynä systeemin ja elämismaailman välistä vuoropuhelua. Elliot näkee reflektiivisen praktiikan sekä kriittisenä että luovana yrityksenä. Vaikka Elliot korostaakin kollaboratiivisuuden merkitystä, hänestä on mahdollista, että opettajan itseymmärrys omista käytänteistään voi toimia myös yksinään kriittisen itsereflektion ja emansipaation lähteenä. (Elliot 1991, 116–117.)

Elliot (1991) tiivistää vielä näkemyksensä opettajaperustaisesta toimintatutkimuksesta. *Toimintatutkimus*

1) keskittyy tunnistamiseen, selventämiseen ja ratkaisuihin, jotka koskevat opettajien kohtaamia ongelmia, kun he oivaltavat kasvatukselliset arvonsa käytännössä.

2) pitää sisällään jaettua reflektiota tarkoituksista ja päämääristä. Kasvatukseen liittyvä arvopohja ja päämäärät määritellään sen konkreettisen toiminnan kautta, jonka opettaja valitsee keinona toteuttaa arvoja. Arvot realisoituvat opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettaminen muodostaa tulkintoja arvoista. Tästä syystä opettajan täytyy reflektoida arvojaan, jotka muotoilevat hänen toimintaansa.

3) on refleksiivinen käytänne. Itsearvioinnin muotona se ei tarkoita toiminnan reflektointia mistä tahansa näkökulmasta. Tärkeää on arvioida oman minän laadullisia ominaisuuksia siten, kuin ne tulevat esille toiminnassa. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajan toiminta saa muotonsa ennemmin "moraalisena käytäntönä" kuin pelkkänä teknisten taitojen ilmaisuna. Kun on kyseessä moraalinen käytäntö, itsearviointi on reflektiivisyyttä.

4) integroi teorian käytäntöön. Kasvatukseen ja opetukseen liittyvät teoriat nähdään arvojen tausta-ajatuksina ja uskomuksina, jotka eivät esiinny niinkään suhteellisessa muodossa kuin käytännön muotona. Teoriat kehittyvät sen kautta, että toimintaa parannetaan reflektiivisesti. Teorian kehittymistä ja käytänteiden paranemista ei arvioida erillisinä prosesseina.

5) sisältää dialogia kollegoiden kanssa. Kun opettajat pyrkivät toimintatutkimuksen avulla huomaamaan ammatillisia arvojaan käytännössä, he ovat vastuussa tuloksista myös kollegoilleen. Vastuullisuus ilmaistaan dokumentoimalla muutoksia käytännöissä ja reflektioprosessissa. Kollegat kutsutaan siis käymään sellaista ammatillista keskustelua, joka liittyy kasvatuksessa ja opetuksessa näyttäytyviin arvoihin. Tämänkaltainen keskustelu voi vaikuttaa opettajan itseymmärrykseen ja aktivoida uutta suuntaa oman opetuskäytännön tutkimiseen. Kasvatustieteelliseen toimintatutkimukseen kuuluvat siis sekä itsearviointi että vertaisarviointi. (Elliot 1991, 107–108.)

Elliot (1991, 107) itse ehdottaa toimintatutkimusta opettajan työn arvioinnin pohjaksi (ks. myös Kemmis 1993). Toimintatutkimus voi tarjota väylän itsearviointiin organisaation tasolla silloin, kun tarjotaan aikaa ja mahdollisuuksia reflektiolle, vertaisobservoinnille ja opettajien kokoontumisille (Elliot 1991, 109). Tätä kautta tapamme ymmärtää kasvatusta ja opetusta voivat muotoutua

uudelleen. Toimintatutkimus tukee paitsi henkilökohtaista kasvuamme opettajina, myös näkemystä siitä, että ammatilliset kulttuurimme eivät ole staattisia, vaan dynaamisia traditioita, joita muotoilemme jatkuvasti uudelleen kokemuksiemme perusteella. (Elliot 1991, 114.)

5.8 Yhteenvetoa toimintatutkimuksesta - keskustelua Syrjälän kanssa

Keskustelen seuraavassa vielä yhteenvedonomaisesti Syrjälän kanssa ennen varsinaisen toimintatutkimusprosessin aloittamista kollegojeni kanssa. Keskustelujemme pohjana ovat sekä edellä käymäni keskustelut Kemmisin ja Elliotin kanssa että Syrjälän toimintatutkimuksesta kirjoittama artikkeli "Action research, teacher education and school practice" (1998).

– Kemmis korosti edellä, että toimintatutkimus on tullut toisaalta vastaamaan kasvatuksen ja koulutuksen muutostarpeisiin postmodernissa ajassamme ja toisaalta ajamaan muutosta, avaan keskustelun Syrjälän kanssa.
– Niin. Tutkijakoulummekin yksi päälähtökohta oli tukea opettajia kohtaamaan jatkuvasti muuttuvan yhteiskuntamme haasteita. Tämä lähtökohta mielessämme aloimme perehtyä opettajan ammatilliseen oppimiseen, opettajan praktiseen tietoon ja toimintatutkimukseen, joka näyttää lupaavalta sekä opettajan kehityksessä että koulun uudistuksessa. (Syrjälä 1998, 9.)
– Kemmishän herätteli viimeisenä luentopäivänään kysymystä toimintatutkimuksen tulevaisuudesta Suomessa. Sinulla on paljon kokemusta suomalaisesta toimintatutkimuksesta. Mitä ajattelet Kemmisin kysymyksestä omien kokemustesi valossa?
– Uskon, että toimintatutkimus on todellinen mahdollisuus muutokseen, jos se auttaa uudistamaan kulttuuria sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa. Toimintatutkimus on vastakohta näkemykselle, että opettajat ovat teknikkoja, joiden tehtävä on ainoastaan toteuttaa, mitä toiset luokkahuoneen ulkopuolella haluavat heidän tekevän. Sen sijaan opettajien pitäisi saada määritellä aktiivisesti sekä oman työnsä tarkoitusta että päämääriä ja heillä pitäisi olla johtajan rooli opetussuunnitelman kehittämistyössä ja koulu-uudistuksessa. (Syrjälä 1998, 10.)
– Kiinnostuksesi toimintatutkimukseen juontaa alkunsa koulun kehittämisprojekteista noin kahdenkymmenen vuoden ajalta (ks. Syrjälä 1998, 10). Mikä toimintatutkimuksessa on mielestäsi keskeistä omien kokemustesi valossa?
– Henkilökohtaisesti minusta tuntuu, että mitä enemmän luen ja puhun toimintatutkimuksesta, sitä epäilevämmäksi tulen sen suhteen, mitkä sen keskeiset ideat tai periaatteet ovat ja kuinka se eroaa reflektiivisestä praktiikasta tai opettamisesta yleensä. Meillä kaikilla on hyvin yleisellä tasolla mielikuva siitä, mitä toimintatutkimus on. Esimerkiksi kaikissa opettajankoulutusyksiköissämme on projekteja, joita kutsutaan toimintatutkimuksiksi. Nämä projektit

ovat kuitenkin juuriltaan ja lähestymistavoiltaan hyvin erilaisia. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, koska toimintatutkimus on ennemminkin sitoumus tutkia merkityksiä kuin tutkimustekniikka. Yhteistä monille määritelmille on kuvata toimintatutkimus sosiaalisen tutkimuksen muotona, joka pyrkii kohti muutosta ja jonka sisällä kollaboraatio, reflektio ja osallistuminen ovat olennaisia asioita. Mielestäni toimintatutkimuksen keskeisimmät piirteet tulevat selkeästi esille seuraavassa Kemmisin ja McTaggartin määritelmässä (Syrjälä 1998, 11.): *"Action research is a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out"* (Kemmis & McTaggart 1988, 5).

– Pidän itsekin Kemmisin ja McTaggartin (1988) määritelmää oman toimintatutkimusnäkemykseni lähtökohtana. Kemmisin ajatusten lisäksi olen saanut aineksia omaan toimintatutkimusajatteluuni myös Elliotilta. Hänhän kiteyttää pohdintasi toimintatutkimuksen ja reflektiivisen praktiikan välisestä erosta näkemällä nämä toinen toistensa synonyymeinä (ks. Elliot 1991, 50).

– Niin. Toimintatutkimusta ei ole mielestäni helppo määritellä, koska se on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä ilmiö, jolla on lukuisia erilaisia ilmenemismuotoja (Syrjälä 1998, 11). Katsonkin, että on parempi kuvata toimintatutkimuksen olennaisia piirteitä ja kertoa lyhyesi sen eri koulukuntien ajattelusta kuin antaa täsmällistä toimintatutkimuksen määritelmää. Kaiken kaikkiaan mielestäni merkittävin asia, jota toimintatutkimus puolustaa on, että ihmisen perusluonteeseen kuuluu tarve tulla tietoiseksi niistä säännönmukaisuuksista, jotka määräävät hänen toimintaansa. Näin tutkimus on vain ihmisen tapa kasvattaa ymmärtämystä omasta itsestään. (Syrjälä 1998, 12.)

– Tässä mielessä näet kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen nivoutuvan läheisesti narratiivis-biografiseen lähestymistapaan.

– Kyllä. Narratiivis-biografinen tutkimus muotoilee opettajan omaa identiteettiä. Se on myös osa tutkivien opettajien elämää ja usein integroiva osa heidän ammatillista kasvuaan kuten toimintatutkimuskin. (Syrjälä 1998, 12.)

– Esittämäsi näkemys syventää toimintatutkimusajatteluani. Ajattelen, että toimintatutkimukseen yhdistyvä narratiivis-biografinen lähestymistapa avaa mahdollisuuden tukea opettajan ammatillista kasvua rikkaammin. Tutkivana opettajana narratiivis-biografinen raportointitapa antaa myös itselleni mahdollisuuden integroida ammatillisia ja persoonallisia kokemuksiani, jotka liittyvät arvioinnin kehittämiseen.

Palaamme Syrjälän kanssa vielä hetkeksi toimintatutkimuksen alkujuurille.

– Painotat Kemmisin kanssa toimintatutkimusliikkeen historian tuntemusta toimintatutkimusprosessin ymmärtämiseksi.

– Aivan. Edellä käydyissä keskusteluissa toimintatutkimuksen historiasta tarkastelin lyhyesti kahta pääkoulukuntaa: kriittiseen tieteeseen ja pragmatismiin perustuvaa (Syrjälä 1998, 14–15).

– Jälkimmäisessähän John Deweyllä on ollut Chigagon koulukunnan edustajana tärkeä rooli (ks. Törmä 1996).

– Kyllä. John Deweyn vaikutus toimintatutkimuksen kehittymiseen on ollut

merkittävä. Hänen pragmaattisessa kasvatusajattelussaan korostui toiminnan, kokeilun ja toistuvan kokemuksen rooli oppimisen ja kehittyvän tiedon perustana (Aaltola & Syrjälä 1999, 13). Vaikka Dewey ei itse keksinytkään toimintatutkimus-käsitettä, hän siirsi toimintatutkimuksen kasvatustieteeseen (Syrjälä ym. 1994, 26).

– Eli Moreno on toimintatutkimuksen "keksijä" (ks. McTaggart 1991b), Dewey toi toimintatutkimuksen kasvatustieteeseen ja Kurt Lewiniä pidetään nykyisen toimintatutkimuksen isänä siinä mielessä, että hän toi 1940-luvulla esiin toimintatutkimuksen kolme keskeistä piirrettä – yhteistoiminnallisuuden, demokraattisuuden, sekä sen teoriaa ja käytäntöä muuttavan luonteen (Syrjälä ym. 1994, 26).

– Ja nyt viime vuosina Stephen Kemmis – kriittisen tieteen edustajana – on saavuttanut kansainvälistä huomiota kehittäessään toimintatutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Tutkijakoulussammekin innostuimme lisää toimintatutkimuksesta, kun saimme hänet opettajaksemme (Syrjälä 1998, 9).

– Olen yrittänyt sisäistää Kemmisin näkemyksiä toimintatutkimuksesta ja muotoilla tätä kautta omaa toimintatutkimusajatteluani. Tämä ei ole kuitenkaan ollut aivan helppoa.

– Keskeistähän toimintatutkimuksessa on, kuinka ihmisen toiminta ymmärretään ja Kemmis (1995) on yrittänyt kirkastaa juuri tätä toimintatutkimuksen käsitettä Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian pohjalta. Yhdessä australialaisten kollegojensa kanssa hän kehitti toimintatutkimuksen teorian ja käytännön. Ensin hän yhdisti malliinsa objektiivisen tavan observoida ihmisen toimintaa. Tämä ulottuvuus perustui empiiris-analyyttiseen lähestymistapaan sekä tulkinnalliseen näkökulmaan, joka nojautuu puolestaan hermeneuttis-humanistiseen paradigmaan. Toinen toimintatutkimusta kuvaava pääulottuvuus on ihmisen toiminnan havainnointi sekä yksilöllisestä näkökulmasta että sosiaalisena ilmiönä. Kolmas ulottuvuus tehdään aikaperspektiivistä havainnoimalla toimintaa, joka on rakentunut historiallisesti, omaelämäkerrallisesti ja sosiaalisesti. (Syrjälä 1998, 15.)

– Tähän kolmanteen dimensioonhan liittyy juuri edellä kuvaamasi narratiivis - biografinen ulottuvuus, jonka kautta on mahdollista kuvata myös omaa yksilöhistoriaa arvioinnin kehittämistyössä.

– Kyllä.

– Toivoisin, että voisin tavoittaa tutkimuksessani mahdollisimman laajan kuvan oppilasarvioinnista ja sen kehittämisestä. Tähän Kemmiskin kannusti, kun keskustelimme yhdessä tutkimussuunnitelmastani. *"Opettajilla on omat teoriansa ja he toteuttavat arviointia eri tavoin. Toisilla opettajilla on teknisempi, toisilla joustavampi ja toisilla kriittisempi näkemys arvioinnista. Yritä saada mahdollisimman laaja kuva"*, hän ohjasi. Samalla hän totesi, että kuvion 5.1 "laatikko 3" voi kasvaa suureksi opettajien teorioista. (Päiväkirja C, 3.8.1995.)

– Ja huomaathan, että toimintakäytäntöjen tarkastelussa täytyy ottaa huomioon myös Kemmisin toinen kuvio 5.2, jossa tulee esille systeemin taso.

– Kyllä. Olen pohtinut systeemin ja elämismaailman välistä suhdetta arvioinnin kehittämisessä. Kuitenkin vasta tulevaisuuden tutkimusproscssissa muotoutuu, kuinka rikkaasti pystyn ja pystymme yhdessä opettajien kanssa tarkastelemaan

arviointikäytäntöjämme Kemmisin mallin pohjalta.
– Se onkin jännittävä prosessi.
– Kuten olen edellä todennut, koen saaneeni tulevaan toimintatutkimusprosessiin ajattelun aineksia myös Elliotilta. Kemmis, Carr ja Elliothan ovat selvittäneet eniten toimintatutkimuksen tieteenteoreettisia perusteita englantilaisella kielialueella (Räsänen 1993). Mielestäni Elliot kuvailee hyvin opettajan kielellä arvojen realisoitumista käytännössä ja sitä, miten voimme reflektoida omia kasvatuskäytäntöjämme ja tutkia, heijastaako toimintamme niitä arvoja, joita pidämme tärkeinä. Vaikka Elliot luottaakin Kemmisiä enemmän yksittäisen opettajan kykyyn reflektoida ja emansipoitua, tulkitsen Kemmisin ja Elliotin ajattelussa olevan paljon yhteistä. Hänkin katsoo käytännön parantamisen ja yksilön ammatillisen kehityksen tapahtuvan parhaiten kommunikatiivisissa ympäristöissä (Elliot 1991, 51–52).

Suuntautumista tulevaisuuden tutkimusprosessiin

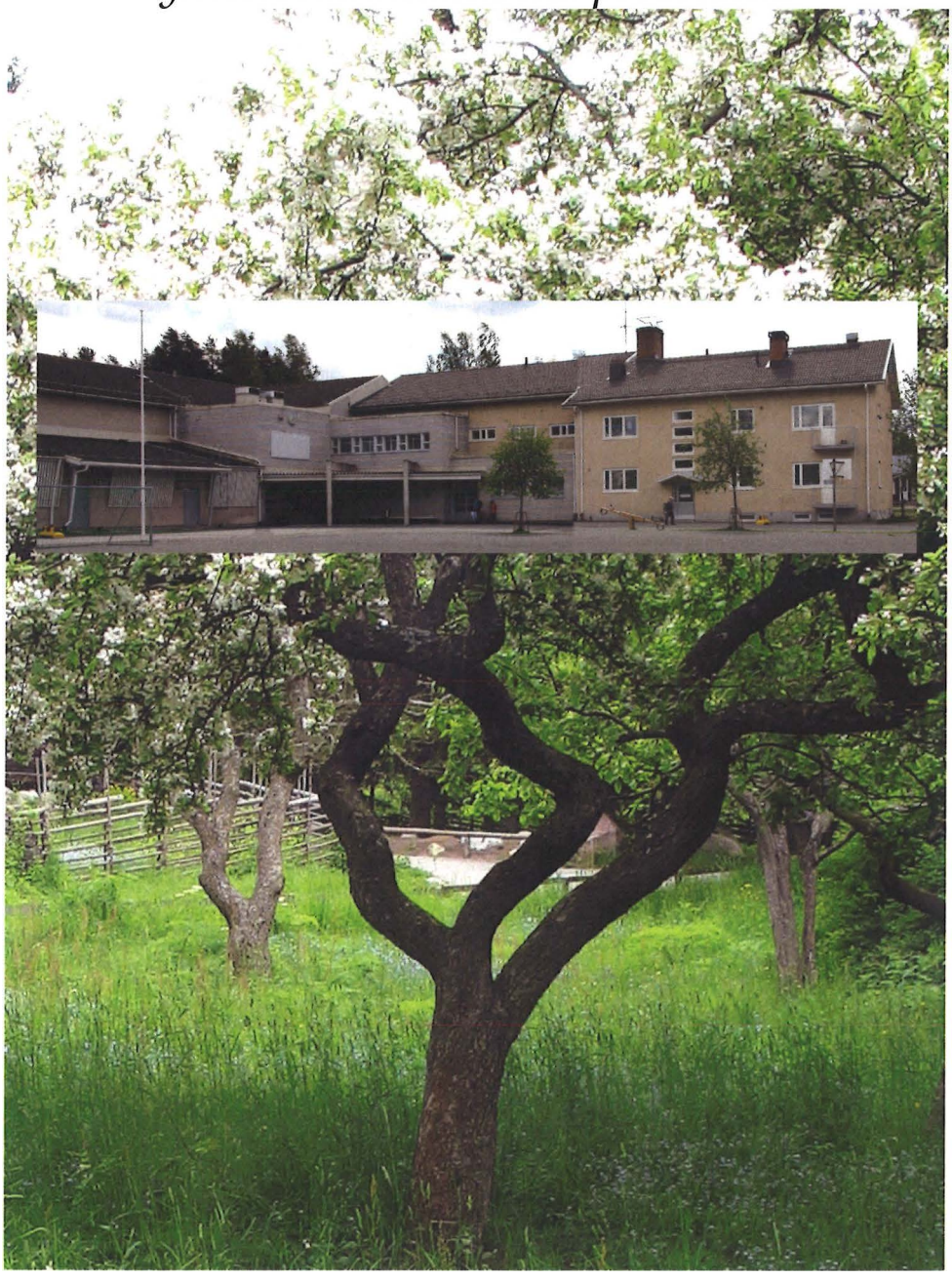
Kun olen käynyt keskustelua toimintatutkimuksesta Kemmisin, Elliotin ja Syrjälän kanssa, mielessäni on vasta alustava tutkimussuunnitelma siitä, miten voisimme yhdessä kollegojeni ja oppilaidemme kanssa kehittää arviointia; yrittäen tiedostaa arviointiin liittyvää ajatteluamme ja kehittää tätä kautta arviointikäytäntöjämme tavoitteenamme sekä oppilaidemme kasvun että oman ammatillisen kasvumme tukeminen.

Mutta miten voisin välittää oman kiinnostukseni kollegoilleni ja saada myös heidät kiinnostumaan tutkimuksesta? Tämä kysymys on itselleni vielä yhtä avoin kuin astuessani Kemmisin ensimmäiselle luennolle 31.7.1995. Ennen kollegojeni tapaamista käännyn kysymyksessäni vielä Leena Syrjälän puoleen. Hän antaa seuraavan neuvon: *"Sinähän voisit aloitella tutkimusta pikkuhiljaa ja avata jo tutkimuksen esittelyssä dialogin: minä olen kiinnostunut tällaisesta asiasta. Mitä sinä ajattelet?"* (Päiväkirja C, 1.8.1995).

Ohje tuntuu hyvältä. Silti mielessäni on jännitystä ja kysymyksiä. Entä, jos kollegani eivät kiinnostukaan tutkimuksesta? Tai, jos he kiinnostuvat, onko itselläni riittävästi taitoa työskennellä sellaisten suuntaviivojen mukaan, joita olen sisäistänyt keskustellessani erilaisten tutkijoiden kanssa sekä arvioinnista että toimintatutkimuksesta? Toisaalta tuntuu, että niin paljon on vielä sisäistämättä. Toisaalta taas täytyy luottaa toimintatutkimuksen periaatteiden mukaiseen käytännön ja teorian vuoropuheluun: siihen, miten käytännön kokemukset itse tutkittavassa asiassa – arvioinnissa – ja kokemuksemme itse toimintatutkimusprosessissa tulevat muotoilemaan tutkimusta vuorovaikutuksessa teorian kanssa.

Tutkivana opettajana itseäni rohkaisevat edellä käymieni keskustelujen lisäksi sekä Lahdeksen (1989) että Kincheloen (1991) sanat. Lahdes (1989) neuvoo olemaan korostamatta liikaa teoreettisia lähtökohtia ja kehottaa ottamaan lähtökohdaksi omat ongelmakohdat. *"Jokainen voi kasvaa tutkijana ja työ tekijäänsä opettaa"*, hän kannustaa (Lahdes 1989, 474). Kincheloe puolestaan toteaa, että on yhtä monta tapaa toteuttaa kasvatustieteellistä toimintatutkimusta kuin on olemassa luovia opettajia (Kincheloe 1991, 104).

III
Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina



6 KOHTAAN ERILAISET OPETTAJAT – KUVAUSTA TUTKIMUKSEMME ENSIASKELEISTA

Luvussa "Kohtaan erilaiset opettajat" kuvaan kollegojeni kanssa toteuttamamme arvioinnin kehittämistyön lähtökohtia ja ensiaskeleita. Omaan haluuni kehittää opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia on yhteydessä käyttöteoriani, joka on muotoutunut työkokemusteni, elämänkokemukseni ja opiskelujeni vuoropuheluna. Käyttöteoriani ydintä on arvopohja oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemisesta. Tuon arvopohjan merkitys ja ajatus vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämisestä toimintatutkimuksen kautta ovat vain vahvistuneet edellä kuvaamissani keskusteluissa erilaisten tutkijoiden kanssa.

Miten ajatus tutkivasta opettajuudesta yhdistyneenä reflektiiviseen praktiikkaan ja toimintatutkimukseen tulisi sitten käynnistymään oman koulumme kulttuurissa? Millaisia muutoksia tulisi tapahtumaan kielessämme, kulttuurissamme ja sosiaalisissa suhteissamme, kun kehitämme yhdessä oppilaan kasvua tukevaa arviointia? Tämä kaikki alkaa todentua pikku hiljaa, kun kohtaan kollegani – erilaiset opettajat.

6.1 Kokemuksiani koulumme kulttuurista

Syksyllä 1995 aloitin viidettä työvuottani luokanopettajana. Melalahden koulussa olin toiminut yhteensä kaksi vuotta ja oppinut tuntemaan tuona aikana kollegani ja koulumme kulttuurin, jota kukin omalta osaltamme myös loimme (ks. Kohonen 2000, 39).

Koulussamme oli noin 120 oppilasta ja kuusi luokanopettajaa. Erityisopettajan tuntimäärät ja toimenkuva vaihtelivat kulloistenkin resurssien mukaan. Kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaamme opiskelivat luokkiimme integroituina. Koulumme koko, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen sekä mahdollisuus opettaa oman luokan lisäksi eri luokkatasoilla loivat omalla kohdallani tilaisuuksia laajempaan oppilaantuntemukseen.

Viihdyin työyhteisössäni, jossa rehtorimme loi omalta osaltaan hyväksyvää ja kunkin työtä ja vahvuuksia arvostavaa ilmapiiriä. Tässä myönteisessä ilmapiirissä toimimme kuitenkin vielä tuolloin melko paljon yksintekemisen kulttuurissa. Juhlat, teemapäivät ja tapahtumat suunnittelimme yhdessä. Sen sijaan arkityön kukin opettaja toteutti yksin luokkansa kanssa.

Itselläni oli aikaisempaa kokemusta rinnakkaisluokkien opettajien välisestä yhteistyöstä. Yksisarjaisessa koulussamme työ oli jäänyt helpommin yksintyöskentelyksi. Toisaalta koin, että koulumme kulttuuri oli sopinut itselleni juuri tässä ammatillisen kehitykseni vaiheessa, sillä koulun tason vapaus oli suonut tilaa itsenäisyydelle. Juuri itsenäisyyttä on pidetty opettajan ammatillisuuden ytimenä (Syrjäläinen 2002, 37).

Samaan aikaan myös yhteistyö on keskeistä opettajan ammatillisessa kehittymisessä (Day ym. 2006; Goodson 2003; Kelchtermans & Ballet 2002; Niemi & Kohonen 1995; Syrjäläinen 2002, 37). Itse olin alkanut kaivata mahdollisuutta ammatilliseen kasvuun juuri kollegiaalisen yhteistyön kautta, kuten tutkimuksen lähtökohdissa kerron.

Tähän kaipuuseeni yhdistyy Fullanin (1996) ja Kohosen (2000, 39) näkemys siitä, että opettajan yksilöllinen kasvu ja koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri kehittyvät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Fullan (1996) korostaa ajatusta koulusta oppivana organisaationa. Hänen mielestään koulun uudistumisessa on kaksi toisiaan tukevaa prosessia; koulukulttuurin muutos kollegiaaliseksi työyhteisöksi ja opettajan profession uudistaminen.

Vielä ajatuksen tasolla oleva laadullisen oppilasarvioinnin kehittämiseen ja opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen liittyvä toimintatutkimushanke voisi tarjota luontevia mahdollisuuksia näihin molempiin prosesseihin – varsinkin, kun pohjana oli työyhteisössämme vallinnut hyvä työskentelyilmapiiri. Tutkimus- ja kehittämistyötä ajatellen koulumme kulttuuri oli kuitenkin siinä mielessä murrosvaiheessa, että koulussamme pitkään toimineita opettajia oli jäämässä eläkkeelle. Tästä syystä opettajuuden kehittely tutkivan opettajuuden ja kollegiaalisuuden suuntaan tulisi koskettamaan aluksi vain osaa opettajakunnastamme.

6.2 Opettajakollegani kiinnostuvat tutkimuksesta

Satu lähtee mukaan tutkimukseen

– *Juuri tuollaista minä olen odottanut. Että joku tulisi luokkaani ja sanoisi, miten teen ja antaisi palautetta. Nyt sitä vielä uskaltaa, mutta muutaman vuoden päästä sitä on niin urautunut, ettei uskalla päästää ketään ulkopuolista luokkaansa.* (Päiväkirja A, 4.9.1995.)

Olen avannut tutkimuksen aloittamiseen liittyvän dialogin kollegani Sadun kanssa kertomalla kiinnostuksestani oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämiseen esimerkiksi toinen toistemme opetusta havainnoimalla ja toisillemme palautetta antamalla. Olen myös

ilmaissut epävarmuuteni tulevan suhteen kertomalla: *"En ole vielä ollenkaan varma, mitä teen. Mitä sinä ajattelet?"*

Kollegiaalisen toiminnan perusyksikkö on tukipari (Kohonen 1993, 77). Sadun pyytäminen ensin tutkimuskumppaniksi on tuntunut luonnolliselta, koska olemme molemmat tehneet opettajan työtä neljä vuotta ja tältä pohjalta suurin piirtein samassa ammatillisen kehityksen vaiheessa. Lisäksi olemme erikoistuneet alkuopetukseen, jonka toimintamalleihin yhteistyö on kuulunut jo perinteisesti (Willman 2001, 184).

Kemmis (1995) on kannustanut etenemään tutkimuksessa pienin askelin. Ajattelen, että ensimmäisen vuoden aikana voisimme työparini kanssa käynnistää tutkimuksen ja saada vähitellen mukaan muita opettajia. Pienin askelin etenemistä olisi myös se, että kokeilisimme aluksi työparin kanssa toimintatutkimuksen tutkimustekniikoita – esimerkiksi oppituntien havainnointia ja videointia sekä niiden pohjalta arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme reflektointia arviointikäytäntöjemme kehittämiseksi.

Kun kysyn tältä pohjalta Eila-johtajaltamme lupaa tutkimuksen tekemiseen, hän kannustaa meitä luvan antaessaan seuraavasti: *"On hienoa, että haluatte kehittää itseänne"* (Päiväkirja A, 19.9.1995).

Tuokiokuva opettajainhuoneesta – Janne kiinnostuu tutkimuksesta

Olemme kokoontuneet yhteiseen aamupalaveriin. Mukana on koko opettajakuntamme: Eila-johtaja, eläkkeelle jäämässä olevat opettajat Silja ja Pentti, koulumme uudet opettajat Satu ja Janne sekä minä. Haluan kertoa kollegoillemme alkavasta tutkimuksesta. Tärkeää on kertoa avoimesti ja avata mahdollisuus osallistumiseen kaikille asiasta kiinnostuneille.

Palaverin loppupuolella kysyin, oliko kenelläkään kiire, niin, että voisin yhteisesti kertoa, mitä Satu ja minä olemme aloittelemassa. Kerroin omasta koulutusohjelmastani pääpiirteitä. Muun muassa, mitä tutkivalla opettajalla tarkoitetaan: Tutkimus tuodaan kouluihin koulun tasolle. Aikaisemmin tutkijat ovat tutkineet ja tutkimustieto on jäänyt paljolti heidän käytettäväkseen. Kerroin myös omia näkemyksiäni ja tutkimustuloksia arviointipalautteen tärkeydestä sekä omasta gradustani ja sen palauteluokituksesta. Olin ihmeissäni, että kaikki opettajat kuuntelivat niin mielenkiinnolla. Kun lopetin, uusi opettajamme Janne (26 v) sanoi, että hän olisi myös kiinnostunut. "Joo. Tuu vaan mun luokkaan ja videoimaan myös. Olisi kiva saada palautetta ja vinkkejä omaan työhön ja kun kerran jo graduvaiheessa olet painiskellut tuon palauteasian kanssa noin paljon." (Päiväkirja A, 27.9.1995.)

Kesällä Kemmisiä (1995) kuunnellessani yksi suurimpia kysymyksiäni oli ollut, miten opettajakollegani kiinnostuisivat tutkimuksesta. Kollegoideni kommentit kertovat, että jännitykseni kiinnostuksen puuttumisen suhteen on kuitenkin turha. Tulkitsen nuorten opettajien – Sadun ja Jannen – myönteisen asenteen olevan ainakin osittain yhteydessä opettajankoulutukseemme. Opiskeluvuosien aikana teemme niin paljon tutkimus- ja kehittämistyön kaltaista yhteistyötä tuntien havainnointeineen, että tutkiva opettajuus voisi jo tätä kautta siirtyä luonnolliseksi osaksi koulun arkea (ks. myös Willman 2001, 168).

Vapaaehtoisuus ja opettajia itseään kiinnostava aihe ovat myös tärkeitä lähtökohtia tutkimuksessa ja ammatillisessa kehittymisessä. Willmanninkin

(2001) mukaan juuri yhteisten näkemysten ja tavoitteiden pohjalta perustettujen ryhmien on mahdollista luoda yhteisöön pedagogista keskustelua, toimintaa ja käytäntöjä (ks. Willman 2001, 168–169).

Jatkamme seuraavassa keskustelua tutkimuksen aloittamisesta vapaaehtoisuuden pohjalta: *"Eila johtaja kuunteli hiljaa, mutta myönteisen hyväksyvästi. Pian eläkkeelle jäävä Pentti löysi tutkimuksen teosta ongelmia: Miten seuraajan läsnäolo vaikuttaa opettajaan ja oppilaisiin sekä, kuka katsoo oppilaita, kun opettaja on seuraamassa tuntia. Nämähän ovat käytännön ongelmia, joita pitää miettiä. Keskustelimme näistä yhdessä. Oma kantani on se, että seuraajan läsnäoloon tottuu, eikä pieni vaikutus ole haitaksi. Tämähän on kehittämistyötä ja opettajakollegan läsnäolo auttaa muistamaan, mistä oikein on kyse. Pentti totesi lopuksi: 'Kehittäkää te nuoret vain itseänne.' Silja on jäämässä myös pian eläkkeelle. Hän kuunteli mielenkiinnolla ja totesi lopuksi kaihoisin mielin, mutta iloinen pilke silmäkulmassa: 'Voi kun olis vielä nuori.' Lopuksi Silja vielä kiitti antoisasta palaverista. Myös Sadun mielestä palaveri oli ollut antoisa. Oma mieleni oli myös todella iloinen: Aivan kuin sisällä olisi hypähtänyt jokin. Tutkimushanke oli jälleen edennyt hitusen verran."* (Päiväkirja A, 27.9.1995.)

Tulkitsen, että eläkkeelle jäämässä olevien opettajakollegoideni kommenteissa kuvastuu tietoisuus piakkoin lopuillaan olevasta opettajan urasta – jo pitkästä elämäntyöstä koulun arjessa. Työyhteisömme ilmapiiriä kuvaa kuitenkin heidän osoittamansa kiinnostus ja kannustus tutkimus- ja kehittämistyötämme kohtaan. Tulkitsen, että hekin olisivat kiinnostuneita tutkimaan ja kehittämään, jos vain uran vaihe olisi toinen. Samalla ajattelen, että kollegojemme täytyy saada kokea oma uransa merkitykselliseksi ja arvokkaaksi juuri sellaisena kuin se on nyt.

Syrjäläinen (2002) kertoo monien opettajien kokeneen koulun muuttamiseen ja kehittämiseen kytkeytyvät professionaalistamisprosessit siten, että heidän ehkäpä vuosikymmenien mittaan hankittu ammattitaitonsa ei ole riittävä. Tästä on voinut seurata jopa ammatillinen identiteettikriisi. (Syrjäläinen 2002, 97; Stjernberg 1988.)

Itse ajattelen, että meillä on paljon opittavaa erilaisten ja eri-ikäisten opettajien, ajattelusta, kokemuksista ja kertomuksista (Heikkinen & Syrjälä 2002, 7–9), kun tavoitteena on sekä opettajan että oppilaan identiteetin tukeminen. Siksi omaankin tutkimukseemme olisi hyvä saada mukaan eri ammatillisen kasvun vaiheessa olevia opettajia.

Eila-johtajamme lähtee mukaan tutkimukseen

Syyslukukauden työparina työskentelyn jälkeen pyydämmekin yhdessä Sadun kanssa Eila-johtajaamme mukaan tutkimukseen (Päiväkirja A, 1.2.1996). Kun Eila lupautuu, hän kertoo jo alun perinkin ajatelleensa, että tutkimus olisi mielenkiintoista.

Samalla, kun iloitsemme Eilan mukaan tulosta, meitä kumpaakin hiukan jännittää esimerkiksi se, *että Eila tulisi seuraamaan* oppituntejamme, *koska hän on johtajaopettaja.* Pidämme kumpikin johtajaamme taitavana eksperttiopettajana, jolla on monin verroin enemmän kokemusta kuin itsellämme. Samalla kuitenkin koemme, että Eila kohtelee meitä vertaisinaan. Meitä yhdistää myös ilo ja ystävyys.

Yhdessä Sadun ja Eilan kanssa kokemaamme liittyy Dawnin (1995, 233–234) löytö siitä, että työskentely "kriittisinä ystävinä" luo tarpeen luoda tuttavuutta ja luottamusta. Tällaisen luottamuksen pohjalta pystymme nytkin kertomaan Eilalle tuntemuksistamme. Jännityksen tunteisiimme Eila vastaa seuraavasti: *"Voi hyvä ihme! Kyllä sitä tässä ammatissa jokainen tuntee vuosien myötä menevänsä vain alaspäin."* (Päiväkirja A, 1.2.1996.)

Ojasen ja Keski-Luovan (1998, 147–148) mukaan itseään taitavana spesialistiopettajana pitävä rehtori ei ole oikea henkilö johtamaan koulua, koska hän luottaa liikaa omaan asiantuntemukseensa kykenemättä käyttämään hyväkseen toisten osaamista ja laajentamaan tätä kautta omaa osaamisen aluettaan. Oma johtajamme Eila on tällaisen kuvauksen vastakohta. Laajasta osaamisestaan huolimatta hän on aina avoin kaikelle uudelle ja valmis oppimaan yhdessä toisten kanssa. Yhteisen kehittämistyömme alussa Eila on sanonut odottavansa *eniten sitä, mitä saa toisilta* (Päiväkirja A, 9.2.1996). Tämä kuvaa tulkintani mukaan Ojasen ja Keski-Luovan peräänkuuluttamaa johtaja-asennetta.

"On parempi olla epävarma osaamisestaan kuin liian varma, sillä liiallinen varmuus johtaa itsetyytyväisyyteen, silmien ja korvien sulkemiseen siltä, mitä ympärillä tapahtuu", Ojanen ja Keski-Luopa (1998) kirjoittavat. Kun ei tunne itseään vielä "valmiiksi ja hyväksi" (ks. Halmio 1997), avautuu itsessä halua kasvuun. Tällainen pohjavire tuntuu opettajakunnassamme olevan.

6. 3 Toimintatutkimus alkaa kahdenvälisenä yhteistyönä

Tutkimuksemme ensimmäisen syklin tavoite oli käynnistää tutkimus työparin kanssa, saada vähitellen mukaan muita opettajia sekä kokeilla toimintatutkimuksen menetelmiä arvioinnin kehittämiseksi. Arvioinnin kehittämiseen liittyvä tavoitteemme oli tiedostaa omaa arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme sekä tukea oppilaidemme itsearviointitaitoja. Tutkimuksen tavoitteena oli myös oman ammatillisen kasvumme tukeminen toimintatutkimuksen ja siihen yhdistyvän reflektion kautta.

Teoriapohjaa tutkimuksellemme loivat Kemmisin (1995), Elliotin (1991), Syrjälän (1998), Ojasen (1993, 1996a) ja Schönin (1983) ajatteluun perustuvat periaatteet toimintatutkimuksesta ja reflektiosta. Reflektointiemme pohjana olivat oppituntien havainnoinnit, videoinnit, yhdessä käymämme keskustelut ja haastattelut.

Tutkimuksemme ensimmäinen sykli kesti koko lukuvuoden. Sen aikana yhteistyö kollegojeni Sadun, Jannen ja Eilan kanssa oli kahdenvälistä. Kokonaisena neljän hengen tutkivien opettajien ryhmänä emme lukuvuoden aikana kokoontuneet. Osittain tämä johtui vielä omasta epävarmuudestani tutkimusprosessin ja koko ryhmän ohjaamisessa. Pienin askelin etenemistä puolusti myös se, että koulumme uusien opettajien tuli voida tutustua ja juurtua työyhteisöömme rauhassa (Päiväkirja A, 130).

Syrjäläisenkin (2002, 81) tutkimuksessa tulee esiin se, että uudessa työyh-

teisössä opettajan energiaa vie asettuminen työpaikkaan. Tässä tilanteessa opettaja voi kokea raskaana uudistustyön aloittamisen. Toisaalta tutkimus voi myös vastata uudessa työyhteisössä korostuviin avun, tuen ja resursoinnin tarpeisiin. Oman tutkimuksemme lähtökohta oli alun perinkin, että sen tulisi olla opettajan työtä tukevaa, eikä "ylimääräiseltä" tuntuvaa (Päiväkirja A, 130).

Kuvaan seuraavassa ensimmäisen syklin kokemuksiamme kahdenvälisestä tutkimustyöstämme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi ja ammatillisen kasvumme tukemiseksi. Aineistona ovat päiväkirjamerkintäni sekä keskusteluistamme ja haastatteluista tekemäni muistiinpanot.

6.3.1 Kokemuksiamme tuntien havainnoinnista

"Jollain lailla myös Sadun läsnäolo innosti minua ja tuntui tosi hyvältä saada palautetta. Tällä kertaa tosin ylen positiivista. Satu sanoi, että kysymyksissä ja palautteessa oli juuri sitä, mihin meidän tulisi pyrkiä." (Päiväkirja A, 24.9.1995.)

Olimme keskustelleet Sadun kanssa arviointipalautteen ja oppilaan minäkäsityksen kehityksen välisestä suhteesta (Korpinen & Seppänen 1988; Korpinen 1989; Pajunen & Törmä 1991). Tavoitteemme oli kiinnittää tältä pohjalta huomiota oppilaiden yksilölliseen kannustamiseen, ajattelua kehittävään palautteeseen vihjeiden ja kysymysten muodossa sekä oppimista edistävän myönteisen ilmapiirin luomiseen. Näitä seikkoja havainnoimme myös toistemme opetuksesta. Oppilaille kerroimme seuraavamme toistemme opetusta siksi, että halusimme kehittyä työssämme ja auttaa siinä toisiamme (Päiväkirja A, 6.10.1995).

Kollegan läsnäolo tunnilla innostaa

Päiväkirjassani on toistuvia merkintöjä siitä, miten kollegan läsnäolo tunnilla on innostanut toimimaan tutkimuksemme tavoitteiden suunnassa. Innostuksen tunteeseen saattoi olla omalla kohdallani yhteydessä esimerkiksi se, että kollega oli jakamassa itselle tärkeää onnistumisen kokemusta. *"Kun tunnilla tapahtui jotakin onnistunutta, esimerkiksi ajattelua kehittävien kysymysten ketju, oli itsellä hieno tunne siitä, ettei ole vain yksin jakamassa onnistumisen kokemusta, vaan että siellä on toinenkin. Kerroin myös* tuntiani seuranneelle *Eilalle, miten hyvältä tuntui tämän tunnin jälkeen, kun ilmapiiri oli ollut myönteinen."* (Päiväkirja A, 20.3.1996.)

Kollegan läsnäolo motivoi ja auttaa yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisessä

Toistemme läsnäolo ja havainnointi luokassa tuntuivat olevan yhteydessä siihen, että halusimme pinnistellä erityisesti juuri myönteisen oppimisilmapiirin luomiseksi. *"Olin ollut seuraamassa Sadun matematiikan tuntia, jossa ilmapiiri oli ollut todella myönteinen. Kysyin Sadulta, jaksaako hän aina näin, vai vaikuttaako oma läsnäoloni. Satu sanoi läsnäolon vaikuttavan. Samoin koin itsekin, kun Satu oli seuraamassa omaa tuntiani."* (Päiväkirja A, 9.11.1995.)

Tästä "vaikuttamisestahan" olimme puhuneet tutkimuksemme suunnitteluvaiheessa. Pentti oli silloin pohtinut, miten kollegan läsnäolo oppitunnilla vaikuttaa opettajaan ja oppilaisiin. Ajattelen, että omassa laadullista paradigmaa edustavassa opettajatutkimuksessamme on ydinasiaa kokea toinen toi-

semme avuksi ja tueksi – yhteistyössä muutosta ja kehitystä aikaansaaviksi kollegoiksi. Yhdessä sovitut tavoitteet, niiden toteutumisen havainnointi ja keskustelut ovat tätä yhteistyötä.

Tuntien havainnointi on haasteellista ja jännittävää

Samaan aikaan, kun seurasimme omassa tutkimuksessamme toistemme opetusta tiedostaaksemme arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme, Dawn (1995) julkaisi vastaavanlaisen tutkimuksen. Siinä opettajaopiskelijat havainnoivat toistensa tunteja tavoitteenaan stimuloida, kirkastaa ja laajentaa omaan käyttöteoriaansa liittyvää ajatteluaan.

Omat kokemuksemme toistemme tuntien havainnoinnista ovat tulkintani mukaan samansuuntaisia kuin Dawnin (1995) tutkimuksessa. Sekä me että Dawnin kuvaamat opettajaopiskelijat pidimme yhdessä tehtyä tutkimusta vaikeana, mutta samalla jännittävänä haasteena.

Dawnin tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat vaikeiksi sellaiset observointitilanteet, joissa siirryttiin havainnoimaan tunnin sisällön sijaan tutkimuksen fokusta – opetustapahtuman "liikkeitä". Omassa tutkimuksessamme Satu toi esille saman haasteen. Hän ilmaisi tarpeensa havainnoida enemmän tunteja, jotta keskustelu ja palautteenanto tutkimuksemme ydinkysymyksistä voisi kehittyä – *"Palautteenantoonkin pitää harjaantua"*, Satu pohti (Päiväkirja A, 5.3.1996).

Omiin jännityksen tunteisiimme tuntuivat olevan yhteydessä sekä korkeat odotuksemme että kokemuksemme opetusharjoitteluajasta. Satu ja minä halusimme esimerkiksi varoittaa toisiamme siitä, ettei opetuksemme tulisi olemaan samanlaista kuin Normaalikoulussa. *"Satu sanoi, että häntä jo oikeastaan jännittää se, että olen tulossa hänen luokkaansa. 'En sitten pidä mitään Norssin tunteja', sanoi Satu. On jännä, että meissä kaikissa on tuo koulutuksen mukanaan tuoma paine 'hienoista tunneista'. Niin minullakin. Kuitenkin täytyy olla realisti. Toimimme realiteettien puitteissa, mutta tässä realiteetissa voi myös kehittyä."* (Päiväkirja A, 18.9.1995.)

Jälkeenpäin Hargreavesin (1994) teos on auttanut analysoimaan ja jäsentämään tätä meille opettajille hyvin arkipäiväistä kokemusta siitä, miksi työskentelemme usein eristyksissä ja miksi luokkaan on vaikeaa päästää ulkopuolisia. Tulkitsen, että syvimmiltään kyse on opettajan itsetunnostamme. Varsinkin nuorina opettajina koemme haasteellisena sen, että työskentelymme on "näkyvää" (Day ym. 2006). Tätä kautta olemme myös alttiita muiden arvioille omasta toiminnastamme.

Dawnin (1995, 239) mielestä meidät on opettajaopiskelijoina sosiaalistettu odottamaan, että saamme arvosanan ja että meitä arvioidaan sen mukaan, miten ajatuksemme sopivat "ekspertin" ajatuksiin. Omana opiskeluaikanamme opetustaidon arvosana onkin voinut häiritä vapaata ja syvällistä reflektointia, mutta nykyäänhän tilanne on numeroarvostelun poistuttua toinen. Omassa tutkimuksessamme pyrimme havainnoimaan ja reflektoimaan vapaasti sekä omaa että toinen toistemme opetusta.

Kollegan opetuksen havainnointi tukee reflektiota ja virkistää

Lauriala (2000, 92) kertoo, että opettajankoulutuksen uudistamisohjelmissa opettajat ovat arvostaneet suuresti tilaisuutta päästä toisen opettajan luokkaan seuraamaan ja reflektoimaan. Se on ollut mahdollisuus, jota opettajakulttuurin normit eivät ole ehkä sallineet omassa koulussa. Laurialan kuvaamassa tutkimuksessa opettajat vapautettiin oman luokan huolehtimisesta 1–2 viikoksi, jotta he saisivat etäisyyttä omista rutiineistaan, kiireestään ja päivittäisistä huolistaan. Tätä kautta opettajat saattoivat keskittyä reflektoimaan uusia kokemuksiaan rauhassa ja peilata niitä aiempiin kokemuksiinsa.

Tulkitsen, että omassa tutkimuksessamme saatoimme kokea tätä samaa jo 1–2 tunnin aikana, jotka meillä oli mahdollisuus viettää kollegamme luokassa. Päiväkirjani kertoo kokemuksistamme seuraavasti: *"Satu sanoi, että hänestä tuntui nyt välillä ihanalta tulla luokkaani, koska itse saa olla tarkkailijan roolissa. Itseäni virkisti Sadun läsnäolo ja vierailu oli itselleni tämän päivän kohokohta. Yhteistyötä kannattaa tehdä siis jo tämänkin takia."* Satu kirjoittaa muistiinpanoihini vastauksensa: *"Allekirjoitan kaiken edellä lukemani. Vielä erikseen haluan itsekin korostaa yhteistyön merkitystä ammatillisen kehittymisen, vinkkien saamisen ja virkistävyyden kannalta."* (Päiväkirja A, 21.11.1995.)

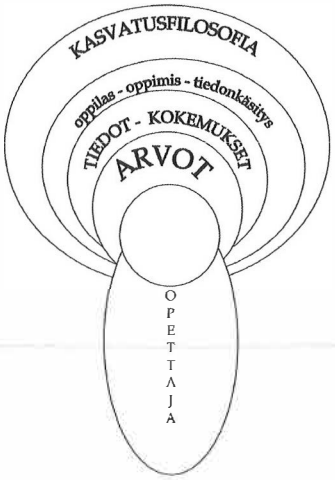
Kollegan palaute tukee kehittämistä ja opettajan identiteettiä

Arvioinnin kehittämistyöhön liittyvät tunnekokemukset ovat tärkeä ulottuvuus identiteettimme rakentumisessa (Day ym. 2006), samoin toinen toisiltamme saamamme palaute. Hyvin pian vierailut ja keskustelut toinen toistemme luokissa toivat esiin sen, että *myös opettaja tarvitsee palautetta omasta työstään. "Voi kiitos!"* sanoi Satu keskustelumme jälkeen. *Samanlainen tunne tuli itsellenikin, kun Satu antoi palautetta.* (Päiväkirja A, 9.11.1995.) Myönteinen oppimisilmapiiri ja palaute tukevat paitsi oppilaidemme, niin myös omaa opettajan identiteettiämme.

6.3.2 Käyttöteoriamme reflektoinnista videoidun oppitunnin pohjalta

Videon katselun ja siihen yhdistyvän reflektiivisen keskustelun tavoitteena oli tiedostaa omaa käyttöteoriaamme, joka ohjaa arviointitoimintaamme käytännössä. Tässä tutkimuksessa käyttöteoriamme sisältää tietomme, kokemuksemme ja arvomme. Lisäksi käyttöteoriaamme sisältyy henkilökohtainen kasvatusfilosofiamme sekä käsityksemme oppimisesta, oppilaasta ja tiedosta. Olen koonnut seuraavaan kuvioon 6.1 opettajan käyttöteoriaan kuuluvat elementit.

Kun rakennamme opettajina käyttöteoriaamme, siihen yhdistyvät myös seuraavat erilaiset opettajan tiedon muodot: a) *praktinen tietomme*, jota olemme kehittäneet luokkahuonekokemustemme kautta koulun arjessa ja jota ei voida aina edes ilmaista sanoin, b) *kulttuurinen tieto*, joka sisältää normeja, arvoja, rituaaleja, uskomuksia, tyypillisiä tapoja toimia sekä hyväksyttyjä tapoja ratkaista ongelmia ja c) *teoreettinen tieto*, jota olemme luoneet käytännön ja teorian välisenä vuoropuheluna. (Lauriala 2004, 20–39.)



KUVIO 6.1 Opettajan käyttöteorian elementit

Lauriala (2004, 20) painottaa sellaista ammatillista koulutusta, jolla ei ole vaikutusta ainoastaan toimintaamme, vaan myös ajatteluumme ja arvoihimme. Tämä juuri on tavoitteemme, kun videon katselun, keskustelun ja reflektiivisten kysymysten kautta pohdimme sekä omaa arviointitoimintaamme että sen taustalla vaikuttavaa käyttöteoriaa.

Dawn (1995) toteaa tutkimuksessaan, että syvällinen reflektio ei synny automaattisesti, eikä kehity ilman opettajaopiskelijoiden kiihkeää halukkuutta. Janne on oman kertomansa mukaan muodostanut oman teoriansa arvioinnista jo ennen opettajankoulutusta. Nyt tutkimuksemme ensimmäisen syklin aikana hän oli ilmeisen kiinnostunut ja innostunut reflektoimaan arviointiin liittyvää ajatteluaan ja toimintaansa videoidun oppitunnin pohjalta.

Keskustelimme Jannen kanssa videon pohjalta hänen kasvatusfilosofiastaan ja arvoistaan, jotka ovat yhteydessä hänen arviointitoimintaansa. Jannen tietoinen pyrkimys sekä kasvatuksessa että siihen kiinteästi liittyvässä arvioinnissa oli erilaisten oppilaiden kasvun tukeminen. Hän puhui omalla kielellään oppilaan itsetunnon tukemisesta. Janne halusi tukea kasvatuksen ja arvioinnin kautta oppilaan omaa ajattelua ja yrittämistä sekä kokonaisuutena *"myönteisen ajattelutavan syntymistä omassa elämässä"*.

Vaikka Janne reflektoi yksityiskohtaisemmin arviointiin liittyvää ajatteluaan ja toimintaansa kysymysteni pohjalta, hän teki videon katselun aikana kaiken aikaa havaintoja itsestään ja myös johti keskustelua. Välillä hän pysäytti videon siihen kohtaan, joka hänen mielestään oli sopiva tai josta hän halusi kertoa, mitä oli ajatellut. Janne saattoi sanoa esimerkiksi: *"Huomaatko? Tässä annoin oppilaille aikaa."* Aikaisemmin olimme puhuneet yhdessä siitä, että myös ajan antaminen on arviointipalautetta oppilaalle.

Kaiken kaikkiaan keskustelumme Jannen kanssa eteni samansuuntaisesti kuin Dawnin (1995, 233) tutkimuksessa, jossa opettajaopiskelijat reflektoivat käyttöteoriaansa pohtimalla Schönin pohjalta: Mitä minä teen? Mitä tämä tarkoittaa? Miten minusta tuli tällainen? Miten voisin tehdä asioita toisin? Itselleni

mieleen jäänyt kokemus yhteisessä keskustelussamme oli Jannen oma aktiivisuus – se, miten hän käytti luontevasti ja rohkeasti videota oman toimintansa ja ajattelunsa reflektoinnin pohjana.

6.3.3 Oppilaiden itsearviointitaitojen tukemisesta

Tutkimuksemme tavoite ensimmäisen syklin aikana oli tiedostaa omaa arviointiin liittyvää ajattelumme ja toimintamme perimmäisenä tavoitteena oppilaidemme minäkäsityksen tukeminen arvioinnin avulla. Tavoitteeseen liittyi myös oppilaidemme itsearviointitaitojen tukeminen. Mitä konkreettista sitten teimme oppilaidemme itsearviointitaitojen tukemiseksi ja kehittämiseksi?

Pieniä kokeiluja itsearvioinnin saralla

Keväällä Satu oli toivonut pääsevänsä *vähän alkuun oppilaiden itsearviointiajattelussa* (Päiväkirja A, 15.3.1996). Olimme keskustelleet yhdessä siitä, että itsearvioinnin toteuttaminen on tärkeä liittää luonteviin yhteyksiin luokan tarpeiden mukaan. Satu halusi toteuttaa itsearviointia luokkansa nukketeatteriprojektin yhteydessä (Päiväkirja A, 152). Hänen toiveensa pohjalta suunnittelimme sellaisia projektiin liittyviä itsearviointikysymyksiä, joiden tavoitteena on ohjata oppilaita arvioimaan sekä omaa toimintaansa ryhmässä että yhdessä toteutettua tuotosta (Päiväkirja A, 22.3.1996). Nukketeatteriprojekti muotoutui kokonaisuudeksi, kun oppilaat pääsivät seuraamaan oman ryhmänsä esityksen videolta ja arvioimaan sekä omaa että ryhmänsä toimintaa apukysymystemme pohjalta.

Eila halusi yhdistää itsearviointia osaksi oppilaidensa sosiaalisen kasvun tukemista. Lasten sosiaalisen kasvun tukeminen on luokanopettajan työssämme jatkuva haaste. Suunnittelimmekin Eilan kanssa oppilaillemme arviointikysymyksiä, joiden avulla he voisivat tarkkailla omaa käyttäytymistään. Teema "Päivä ilman riitoja" ohjasi heitä tähän. Eila kertoi motivoivansa oppilaitaan rehelliseen arviointiin esimerkiksi seuraavasti: *"Jos onnistut edes yhdellä alueella, se on jo hyvä alku."* (Päiväkirja A, 27.3.1996.)

Sama ajatus on Syrjäläisen (1995, 27) tutkimuksen opettajalla. Opettaja kertoo, miten hänen oppilaansa ovat asettaneet itselleen viikkotavoitteet siinä, miten kehittyä vastuunkantajana. Jokainen lapsi on asettanut itselleen kaksi tavoitetta, joissa kehittyä kevääseen mennessä. Samalla lapsi miettii, missä kahdessa asiassa hän on jo täysin tyytyväinen itseensä. Syrjäläisenkin (1995) mukaan tämä on itsetunnon kehittymisen kannalta todella tärkeää.

Kun kiitin ensimmäisenä itsearviointipäivänä oppilaitamme välitunnilla seuraavasti: *"Kylläpä te tänään keinutte hienosti!"* sain vastaukseksi: *"Meillä on tänään sellainen päivä, että me ei saada riidellä ollenkaan!"* (Päiväkirja A, 110–111). Oppilaamme, joiden kanssa välituntitilanteiden läpikäyminen on yhteistä arkeamme, olivat tehneet ikään kuin uuden löydön. Toisten huomioon ottamiseen liittyvät itsearviointikohdat ohjasivat heitä seuraamaan itse toimintaansa.

Omalla kohdallani pohdin itsearvioinnin kehittämistä ensimmäisen syklin aikana seuraavasti: *Toisaalta haluaisin kehittää oppilaiden itsearviointitaitoja vielä monipuolisemmin. Nyt kun olen pari kertaa todella jutellut oppilaideni kanssa tai kysynyt heidän ajatuksiaan kirjallisesti, koen, että vuorovaikutus on ollut jollakin lailla vas-*

tavuoroisempaa. Oppilaille itselleen olen jakanut myös päiväkirjat. Olen kertonut, että niihin voi kirjoittaa, mitä on oppinut, miltä on tuntunut, miltä opettaja on tuntunut jne. (Päiväkirja A, 135.)

Myös Jannen tavoite itsearvioinnissa on, että oppilas *pääsisi aina vähän kertomaan, mikä on vaikeaa, helppoa tai parasta.* Janne kokee tämän toteutuvan helpoimmin esimerkiksi liikunnan ja käsityön tunneilla. Omalla kohdallani *oppilaiden kommentit motivoivat myös opetusmenetelmien kehittämiseen*, jotta keskustelu olisi mahdollista.

Edellä kuvaamani esimerkit ovat olleet pieniä alkuja oppilaidemme itsearviointitaitojen tukemisen saralla. Kokemustemme pohjalta työ itsearvioinnin kehittämiseksi jatkuu edelleen.

6.3.4 Yhteenvetoa ensimmäisen syklin yhteistyöstä

Ensimmäisen syklin kahdenvälisessä yhteistyössämme on yhtäläisyyksiä Riitahuhdan (2002) tutkimukseen, jota hän kuvaa artikkelissaan "Näkökulmia koulun kehittämiseen kahden opettajan yhteistyökokemusten pohjalta". Sekä oman tutkimuksemme että Riitahuhdan tutkimuksen perimmäinen tavoite on arviointikulttuurin kehittäminen oppilaan itsetuntoa tukevaksi. Yhteistä on myös tutkimustemme toteutuminen pikku hiljaa – ensin kahden opettajan välisenä yhteistyönä. (ks. Riitahuhta 2002, 122–124.)

Kahdenvälinen yhteistyö on vastavuoroista

Olemme kokeneet molemmissa tutkimuksissa kahdenvälisen yhteistyön vastavuoroiseksi. Riitahuhta mainitsee esimerkkinä sellaiset tilanteet, joissa teemme vuorotellen kollegan kanssa ehdotuksia toinen toistemme vaikeisiin kasvatuskysymyksiin (ks. Riitahuhta 2002). Omassa tutkimuksessamme yksi esimerkki tällaisesta vastavuoroisuudesta on Sadun kanssa käymäni keskustelu, jota edelsi Sadun haastattelu hänen kasvatukseen ja arviointiin liittyvästä ajattelustaan. Olin antanut haastattelun Sadulle luettavaksi ja liittänyt mukaan omia palautekommenttejani. Tekstin luettuaan Satu totesi: *"Sä et tiedä kuinka paljon tää antaa. Saa uskomaan, että olen hyvä opettaja"* (Päiväkirja A, 15.1.1996).

Sadun kohdalla oli kyse situaatioon eli tilanteeseen liittyvästä opettajaidentiteetin kokemisesta (ks. Day ym. 2007). Hetkelliseen – itsellenikin tuttuun – opettajaitsetunnon alhaisena kokemiseen oli yhteydessä Sadun käymä keskustelu oppilaiden kanssa. Oppilaat olivat osoittaneet tyytymättömyyttä koulunkäyntiä kohtaan. Raskaaksi kokemansa luokkatyöskentelyn ja luokan ilmapiirin parantamiseksi Satu oli sitten avannut oppilaidensa kanssa keskustelun siitä, *"mikä koulussa ei miellytä"*. Oppilaiden kommenttien kuuleminen ja keskustelun ohjaaminen oli kuitenkin ollut raskasta.

Yhteisessä keskustelussamme kannustan Satua ajattelemaan, miten rohkeaa on ollut aloittaa tuollainen keskustelu. Syrjäläisenkin (1997) mukaan opettajat ovat arkoja kysymään palautetta oppilailtaan. Ajattelen, että Sadun toiminta on oppilaat huomioon ottavaa. Hän haluaa kuunnella oppilaitaan. Oppilaiden kuuntelua painottavat myös Kincheloe (1991) ja Elliot (2004). Elliot rohkaisee opettajaa kuuntelemaan oppilaiden tulkintoja juuri koulutyytymättömyysky-

symyksissä.

Sadun rohkeasti avaama ja ohjaama keskustelu liittyy tutkimuksemme ydinteemaan – oppilaan kasvua tukevaan arviointiin. Yksi päätavoitteemmehan on oppilaan oppimista ja kasvua tukevan ilmapiirin rakentaminen vuorovaikutuksessa oppilaidemme kanssa. Tässä tavoitteessa tarvitsemme opettajina haasteellisissa tilanteissa tukea. Tulkitsen yhdessä Sadun kanssa käymäni keskustelun sellaiseksi tilanteeksi, jossa kannustusta ja lämpöä sisältävä palaute ja keskustelu voivat antaa opettajalle sisäistä voimaa (ks. myös Dawn 1995).

Kriittinen ystävä kannustaa

Myös Dawn (1995) painotti opettajaopiskelijoilleen, että työskentely kriittisinä ystävinä ei edellytä negatiivista arviointia. Sitä vastoin Dawn halusi tarjota opiskelijoille myönteisiä malleja, joihin kuuluu lämpö ja kannustus. Dawn ajatteli, että tätä kautta opiskelijat voisivat oivaltaa voimaantumisen mahdollisuuden. (Dawn 1995, 240.) Omalla kohdallani tuen ja kannustuksen ilmapiirin merkitys vahvistui ensimmäisen syklin kokemusten myötä. *"Sadun kanssa keskustelun jälkeen aloin miettiä myös omaa rooliani tutkimuksessa. Vaikka tehtävämme onkin tarkastella omaa toimintaamme kriittisesti, koen oman roolini myös auttajana, tukijana ja kannustajana."* (Päiväkirja A, 15.1.1996.)

Tutkimus edistää reflektiivisen suhteen luomista

Sekä omien kokemusteni että Riitahuhdan kokemusten pohjalta tutkimus edistää tukea ja kannustusta sisältävän reflektiivisen suhteen luomista. Yhdyn Riitahuhdan näkemykseen lisäksi siinä, että yhteistyö voi tukea identiteettejämme myös yhteisiä merkityksiä selventämällä. (ks. Riitahuhta 2002, 120.) Tulkitsen, että yhteisten keskusteluiden identiteettejämme tukeva luonne tiivistyy Jannen sanoissa *"Tärkeää oli, että tällainen keskusteluyhteys pääsi syntymään"*. Jannen kokemus liittyi yhteiseen keskusteluumme hänen videoidun tuntinsa pohjalta.

Ensimmäisen syklin aikana kehitimme arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme reflektiivisten keskustelujen kautta sekä antamalla palautetta toinen toistemme opetuksesta. Tutkimuksemme alkutaipaleella tällainen opettajien välinen yhteistyö ei ole ollut yleistä. Esimerkiksi Syrjäläisen (1995, 28) arvioinnin kehittämiseen liittyvässä tutkimuksessa opettajat eivät kertoneet kollegan luokkatyöskentelyn seurannasta tai palautteen antamisesta. Tämänkaltainen yhteistyö oli myös Riitahuhdan (2002) tulevaisuuden toive.

6.4 Kokemuksia omasta roolistani ensimmäisessä syklissä

Olen kuvannut ja reflektoinut edellä kokemuksiamme kollegiaalisesta yhteistyöstä ensimmäisen syklin aikana. Kun analysoin omaa ajatteluani ja toimintaani tutkimuspäiväkirjani pohjalta, teemoiksi nousevat oma kehitykseni arvioinnissa ja tutkivan opettajan roolissa. Toistuva teema on myös päiväkirjan kirjoittamisen vaativuus siinä reaalimaailmassa, jossa teemme tutkimusta (vrt.

Hoover 1994).

6.4.1 Arviointitoimintani kehittymisestä

Ensimmäisen syklin löytöni on oman arviointiin liittyvän ajatteluni ja arviointitoimintani kehittyminen vuorovaikutteisempaan suuntaan. Päiväkirjani kertoo tästä seuraavasti: *"Näiden keskustelukokemusten jälkeen itselleni on vahvistunut kokemus siitä, miten tärkeää on todella tietää oppilaiden ajatuksista. Tällöin on kyseessä vasta todellinen vuorovaikutus. Selvästi ajatteluani ohjaa nyt 'arvioiva keskustelu osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta'. Aikaisemmin ajatteluani on ohjannut palauteajattelu."* (Päiväkirja A, 12.1.1996.)

Päiväkirjassani pohdin kriittisesti omaa toimintaani suhteessa yhteiseen tavoitteeseemme varata aikaa palautteille, oppilaiden kanssa käytäville arvioiville keskusteluille ja "korkeamman tason" palautteille, jotka sisältävät ajattelua kehittäviä vihjeitä ja kysymyksiä. *"Jälleen kerran mietin, miten järjestäisin opetuksen, jotta saisin enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Matematiikan tunnilla kiire – muutaman kerran palautevihjeet, mutta myös liian suoria ohjeita."* (Päiväkirja A, 86.)

Kollegan kanssa käydyt keskustelut ovat auttaneet sellaisten työtapojen kehittämisessä, jotka mahdollistavat arvioivien keskusteluiden käymisen. *"Tällä viikolla olen ollut tyytyväinen siihen, että olen pystynyt eheyttämään opetusta aineiden sisäisesti. Tämä sysäys tuli yhteisestä keskustelusta Sadun kanssa. Mielestäni tämä on ollut itseänikin eheyttävä juttu ja oppilaat ovat keskittyneet selvästi paremmin tehtäviinsä. Itse olen myös näiden eheämpien kokonaisuuksien aikana voinut keskittyä palautteen antoon."* (Päiväkirja A, 15.)

Myönteiset kokemukset todellisista arvioivaa keskustelua sisältävistä keskustelutilanteista ovat kannustaneet itseäni jatkamaan arvioinnin kehittämistä. *"Katsoimme jokaisen oppilaan kanssa hänen kirjoitelmaansa sohvalla. Itselleni arviointitilanne oli tällaisenaan ensimmäinen ja antoisa. Antoisa, koska oli aikaa kiireettömälle vuorovaikutukselle. Pohdin, miksi en ole aikaisemmin järjestänyt kahdenkeskisiä tuokioita."* (Päiväkirja A, 52–53.)

Kokemusteni ja päiväkirjamerkintöjeni pohjalta yhteenveto omasta kehityksestäni ensimmäisen syklin aikana on: *"Vaikka askeleet ovat olleet pieniä, oma kehitykseni on kulkenut pienin askelin kohti oppilaiden ajatusten kysymistä ja vanhempien mukaan ottamista arviointiin. Arviointiohjeissa korostetaan aktiivisuutta sekä kotona että koulussa. Pääpaino* tutkimuksessamme *on kuitenkin jatkuvassa arvioinnissa."* (Päiväkirja A, 69.)

6.4.2 Pedagogisen päiväkirjan kirjoittamisesta

Päiväkirjassani on toistuvia merkintöjä reflektiivisen kirjoittamisen haasteellisuudesta. Pohdin kirjoituksissani reflektioni syvyyttä, kirjoittamani merkityksellisyyttä sekä ulkoisia ja sisäisiä mahdollisuuksiani reflektoida kirjoittaen.

Välillä tutkimuksen tekoa ja syvällistä reflektiota rajoittavat opettajan lukuisat tehtävät ja vastuut. Esimerkkinä päiväkirjassa kuvaamaani ajanjakso, johon on kuulunut luokkatyöskentelyn lisäksi ensiluokkalaisten kouluun ilmoit-

tautuminen, uintiviikko, yhteistyötä muiden auttavien tahojen kanssa, vanhempainilta, balettivierailu ja koulutusta. Tutkimus on edennyt koulun arjessa Sadun ja Jannen kanssa haastatteluiden ja videonauhan katsomisten merkeissä. (Päiväkirja A, 74–84.)

Syvälliselle omalle reflektoivalle kirjoittamiselle ei sen sijaan ole ollut tilaa. *"Edelliset viikot, joiden aikana en ole tehnyt muistiinpanoja, ovat olleet niin täynnä ulkoista työhön liittyvää tekemistä ja tapahtumia, ettei sisäisille reflektoinneille ole jäänyt tilaa, tai en ole kokenut päiväkirjan kirjoittamista mielekkääksi…"* (Päiväkirja A, 74).

Olen kaivannut Riitahuhdan (2002, 127) kuvaamaan tapaan mahdollisuutta ajatella enemmän työn ja vapaa-ajan keskellä. Ensimmäisenä tutkimusvuonna joululoma on avannut tilaa ja aikaa tähän. Koulussa ajatuksiani vastassa on ollut kuitenkin arjen reaalitodellisuus.

"Lukukauden aloitukseen liittyy odotuksia uuden aloittamisesta 'puhtaalta pöydältä'. Itselläni tämä liittyy haluun kehittää opetusta, vuorovaikutusta ja kyvystä aloittaa tutkimusta konkreettisemmin. Loman jälkeen mieli on levännyt ja oma ajattelu on idealistinen. Aamulla opettaja kohtaa totuuden: levottomat lapset loman jälkeen ja vielä hiukan uniset kaamoksessa. Erityistä tukea vaativat oppilaani tarvitsevat tukea rytmiin pääsemisessä. Illalla olin hiukan masentunut ja turhautunut. Kunnes mietin syytä tähän. Löysin jo kuvaamani ajatukset ja löysin alussa kuvaamani syyn. Tämän jälkeen ajattelin: Elämäähän tämä on. Minun tehtäväni on elää näiden lasten kanssa arjessa. Kaikki on jatkuvaa prosessia, eikä mitään tapahdu yhdessä yössä." (Päiväkirja A, 2.1.1996.)

Riitahuhta (2002) on kokenut samansuuntaista ristiriitaa työnsä ja tutkimuksen välillä. *"Tämä joulun aika ja sen jälkeinen kausi ovat tuntuneet minusta pysähtyneisyydeltä. Huomaan ajatelleeni sen olevan tutkimukseni kannalta jotenkin huonoa aikaa. En ole jaksanut kirjoittaa päiväkirjaa, koska olen vähätellyt sitä, mitä voisin sinne kirjoittaa. Mitään edistyksellistä ja suurta ei ole tapahtunut."* (Riitahuhta 2002, 127.)

Pohdintamme päiväkirjan kirjoittamisesta koskettavat kysymystä siitä, koemmeko tutkimuksissamme tapahtuneen Riitahuhdan sanoin "jotakin suurta". Olemme molemmat epäilleet, ettei päiväkirjaan kirjoittamamme olisi merkityksellistä. Meidän molempien kokemuksissa myös työskentely erityistä tukea tarvitsevien oppilaidemme kanssa on vienyt sekä aikaa että voimia etukäteen suunnittelemaltamme tutkimuksen teolta (ks. Riitahuhta 2002, 124–125).

Mikä sitten on "todellista tutkimusta" ja siinä tapahtuvaa "suurta"? Tätä tutkiva opettaja joutuu pohtimaan. Suurta voivat olla juuri ne haasteellisiksi kokemamme vuorovaikutustilanteet erilaisten oppilaidemme kanssa, joissa etsimme ratkaisuja heidän tukemiseensa. Suurta on yhteistyö kollegojemme ja vanhempien kanssa, kun pohdimme omaa ajatteluamme ja toimintaamme erilaisten oppilaidemme tukemiseksi. Suurta ovat onnistumisen kokemuksemme erilaisten oppilaidemme kanssa arjen vuorovaikutustilanteissa tai oppiminen omista virheistämme.

Vaikka arjen työn ja tutkimuksen yhteensovittaminen vaatiikin jatkuvaa sovittelua, koen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksen etsimisen yhdessä kollegojen kanssa todella antoisana. Yhdessä etsimisen ja löytämisen idea toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan on hahmottunut pikku hiljaa tutki-

muksen ensimmäisen syklin aikana.

6.4.3 Roolistani toimintatutkimusprosessin ohjaajana

Kun aloitin yhteistyötä ensin Sadun ja vähitellen Jannen ja Eilan kanssa, oma roolini tutkimuksen ohjaajana ei ollut vielä selkiytynyt. Vaikka tutkimuksen lähtökohdat oppilaan minäkäsityksen tukemisesta arvioinnin avulla olivat selkeitä, käytännön toteutus oli arvoitusta. Koin aluksi, että itselläni tulisi olla selkeitä suunnitelmia ja ohjeita siitä, kuinka kehittäisimme ja toteuttaisimme arviointia. Jossain sisälläni oli myös ajatus siitä, että meidän erilaisten opettajien tulisi pyrkiä arvioinnin toteutuksessa samanlaisuuteen.

Päiväkirjassa pohdin rooliani: *"Ongelmani – oma roolini tässä tutkimusryhmässä – opettaja vai ohjaaja? Oma ajatus: ohjaaja ja yhdessä löytäminen sai vahvistuksen. Shlomo Sharanin luento yhteistoiminnallisesta oppimisesta vahvisti näkemystäni omasta roolistani. Ohjaajani Eira Korpisen kanssa käymäni puhelinkeskustelu 9.2.1996 vahvisti näkemystä siitä, että jokaisen täytyy saada muodostaa ja löytää oma arviointinäkemyksensä."*

Oivalsin ensimmäisen syklin aikana ohjaajan roolistani vähitellen saman kuin Dawnin (1995) tutkimukseen osallistunnut opettajaopiskelija Megan. *"Tieto ei ole jotakin, jota joku voi antaa sinulle. Se on jotakin, jota sinä saavutat itse. Ajatukseni kriittisen ystävän roolista ovat nyt paljon selvempiä. Ensin käsitykseni oli, että kriittisen ystävän tehtävä oli tarjota ratkaisuja. Sen sijaan kriittisen ystävän tulisi laajentaa ajatteluasi niin, että voit saavuttaa omat ratkaisusi. Kysymysten tekeminen ja parin uskomusten ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää kriittisen ystävän roolissa. Kieli on myös tärkeää, etenkin kun muotoillaan kysymyksiä, jotka on suunnattu sitoutumaan ajatteluun."* (Dawn 1995, 234.)

Yhteenvetona omasta roolistani toimintatutkimusprosessin ohjaajana voin todeta, että seuraavat kolme suurta kysymystäni ovat saaneet ratkaisunsa tutkimuksemme ensimmäisen syklin aikana: 1) Miten opettajakollegani kiinnostuvat tutkimuksesta? 2) Onko itselläni rohkeutta ja taitoja yhteistoiminnallisen opettajaryhmämme ohjaamiseen? ja 3) Millainen on roolini prosessin ohjaamisessa?

Päiväkirjassani pohdin kysymyksiä seuraavasti: *"Tässä tutkimuksessa tuntuu olevan jatkuvasti vaiheita, jotka aikansa ahdistavat henkisellä tasolla ja hellittävät sitten. Omalla kohdalla tuntuu, että ongelman ratkeaminen liittyy omaan henkiseen valmiuteen. Esimerkiksi kesällä Kemmisiä kuunnellessani suurin ongelmani oli, miten opettajakollegani itse kiinnostuisivat tutkimuksesta. Nyt kun opettajakollegani ovat lähteneet mukaan tutkimukseen, ongelmaksi nousi, miten jatkaa isomman ryhmän kanssa. Pitäydynkö kahdenvälisessä yhteistyössä, joka tuntui turvallisemmalta ja helpommalta, vai rohkenenko ottaa koko ryhmän kerrallaan."* (Päiväkirja A, 9.2.1996.)

Nyt olen rohkaistunut ohjaamaan kokonaista ryhmää. Valitettavasti yhteinen kehittämistyömme jää kuitenkin tällä kokoonpanolla kahdenväliseen yhteistyöhön. Sekä Satu että Janne olisivat halunneet jatkaa tutkimusta, mutta elämäntilanteet ohjaavat heidän tiensä tässä vaiheessa toisiin ympäristöihin ja toisiin kouluihin. Yhdessä Eilan, Sadun ja Jannen kanssa aloittamamme tutkimustyö on ollut kuitenkin arvokasta ja pohja jatkaa arvioinnin kehittämistyötä uusien kollegojemme kanssa.

7 TUTKIMUS JATKUU NELJÄN OPETTAJAN RYHMÄSSÄ

Kuvaan luvussa 7 toimintatutkimuksemme etenemisen sykleineen vuosien 1996–1998 aikana. Tutkimuksen toteuttamiseen on yhteydessä kaikki tähän asti kuvaamani. Arviointiin, oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemiseen, reflektioon, opettajan ammatilliseen kasvuun, tutkivaan opettajuuteen ja toimintatutkimukseen liittyvät teoriat ovat vuorovaikutuksessa käytännön kanssa, kun kehitämme oppilaan kasvua tukevaa arviointia yhdessä neljän opettajan ryhmässä ensimmäisen syklin kokemusten pohjalta. Kronologinen kuvaus tutkimuksemme etenemisestä sykleineen, ensimmäinen sykli mukaan lukien löytyy liitteestä 12.

Uudet opettajamme ovat olleet heti kiinnostuneita tutkimuksesta. Kolme vuotta opettajan työtä tehnyt Leena on ehtinyt kysyä tutkimuksesta, ennen kuin olen esitellyt mahdollisuutta siihen. Eila-rehtorimme on kertonut hänelle tutkimuksestamme jo työhönottohaastattelussa. Ennen tuloaan kouluumme Leena on työskennellyt Kajaanin Normaalikoulussa.

Jyrki – samalla sekä kollega että aviomies – on tutustunut tutkimukseen jo sen ensimmäisen syklin aikana suorittaessaan luokanopettajaopintoihin liittynyttä harjoitteluaan koulussamme. Nyt olen kysynyt Jyrkiä mukaan tutkimukseen. Hänellä on taustanaan koulutus ja työ lastentarhanopettajana ennen luokanopettajaksi valmistumistaan. Jyrkin lisäksi koulumme toinen uusi miesopettaja Vesa on kiinnostunut tutkimuksesta, mutta kokee, ettei voi tässä työ- ja elämänvaiheessaan sitoutua siihen.

Tutkimustyön jatkamiseksi uusien kollegojemme kanssa pidän ensimmäisessä yhteisessä kokoontumisessamme alustuksen, jossa kerron tutkimuksen ydintavoitteesta kehittää laadullista, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ja oppilaan minäkäsityksen kehitystä tukevaa arviointia.

Olen muotoillut alustukseni arvioinnin kehittämisestä kirjalliseen muotoon artikkelini "Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta" (Törmä 1998d) pohjalta. Hahmotan tutkimuksen tässä vaiheessa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin

suulliseksi arvioinniksi. Käsitteellisellä tasolla puhun laadullisesta, vuorovaikutuksessa tapahtuvasta, suullisesta ja verbaalisesta arvioinnista.

Vaikka olen käyttänyt tässä narratiivissa jo aikaisemmin kehittämisen kohteenamme olevasta arvioinnista kokonaisvaltaista käsitettä "oppilaan kasvua tukeva arviointi", käsite muotoutuu todellisuudessa vasta myöhemmin tutkimusprosessin kuluessa. Tarkastelen käsitteiden muotoutumista yksityiskohtaisemmin luvussa 11.3.1 "Tutkimuksen kirjoittaminen osana ammatillista kasvuprosessiani".

7.1 Alustukseni arvioinnin kehittämistyön jatkamiseksi

Aloitan alustuksen omakohtaisilla kokemuksilla.
Viiden opettajatyövuoteni aikana kasvatus- ja arviointitoimintani ydintä on ollut opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä sen tiedostaminen, että omalla arviointitoiminnallani voin vaikuttaa merkittävästi oppilaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen, joka on samalla minäkäsityksen muotoutumista. Arviointitoimintaani on ohjannut graduparini kanssa tekemämme tutkimus "Opettajan antama sanallinen palaute oppilaan kokemana". Teoreettinen tieto sekä varsinkin käytännön opetustyössä saamani kokemukset siitä, että arvioinnin avulla voin tukea konkreettisesti oppilaideni kehitystä, ovat lisänneet kiinnostustani laadullisen oppilasarvioinnin kehittämistä kohtaan. Motivaatiota arvioinnin kehittämiseen on lisännyt myös se, että olen tuntenut usein riittämättömyyttä oppilaideni tukijana. Tietoisuus ja kokemukset siitä, että erilaiset oppilaat tarvitsevat erilaista tukea sekä laadullisesti että määrällisesti, asettaa välillä oman opetukseni ja arviointitoimintani koetukselle. Miten pystyn tukemaan luokkani yli kahtakymmentä oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla ja vielä niin, ettei oppilas olisi vain passiivinen opettajan arviointipalautteen vastaanottaja, vaan aktiivinen arvioija sekä opettajan kanssa että yksin?

Toimintatutkimus on tarjonnut oivallisen välineen tutkia ja kehittää vuorovaikutuksessa tapahtuvaa laadullista arviointia. Samalla tutkimus on itsessään yhteistoiminnallista ja vuorovaikutukseen perustuvaa. (ks. Kemmis & McTaggart 1988, 5.)

7.1.1 Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi ja oppilaan kokonaisvaltainen oppiminen

Jatkan alustustani määrittelemällä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia.
Laadullinen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on usein suullisesti sanoin ilmaistua arviointia. Suullisesti sanoin ilmaistun arvioinnin avulla, samoin kuin kirjoitetun sanallisen arvioinnin avulla, pyritään tukemaan oppilaan omaa arviointitaitoa, minäkäsitystä sekä tavoitteenasettelua (Korpinen 1982, 48). Tällaista laadullista arviointia ovat tunti- ja oppimistilanteisiin sisältyvä palaute, opettajan ja oppilaan väliset arvioivat kes-

kustelut sekä sopivana lukukauden ajankohtana järjestettävät arviointikeskustelut, joihin opettaja, oppilas ja vanhemmat osallistuvat yhdessä.

Oppilaan itsearvioinnin osuus kasvaa, kun hänellä on mahdollisuus kuvailla tuotoksiensa pohjalta oppimistaan ja edistymistään. Oppilas voi kertoa arviointikeskustelussa konkreettisesti asioista, jotka ovat hänen mielestään onnistuneet, olleet haastavia, vaikeita tai muuten merkityksellisiä.

Tuntitilanteessa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sisältyvä suullinen arviointi voi olla hyvinkin lyhyt palautekommentti. Olen koonnut seuraavaan muutamia esimerkkejä opettajan antamasta suullisesta arviointipalautteesta yhdessä Pajusen kanssa tekemämme gradutyön pohjalta:

kiitos: "Kirjoitelmassasi oli hienoja sanavalintoja kuten..."
kannustava palaute: "Osaat varmasti. Ei tämä ole vaikeata ollenkaan."
hyväksyvä palaute: "Niin.", "Kyllä.", "Joo-o."
hylkäävä palaute: "Ei onnistunut tällä kertaa."

Näiden palautekommenttien lisäksi opettaja voi *toistaa oppilaan vastauksen* tai *pyytää oppilasta toistamaan vastauksen*. Opettaja voi myös *kääntyä muiden puoleen* kysymällä esimerkiksi: "Kenellä tämä asia oli toisella tavalla?" *Moite* on myös suullista arviointia. Oppilaalle arviointipalautetta on sekin, *ettei opettaja sano mitään*. Tärkeää suullista arviointia ovat lisäksi sellaiset opettajan tekemät *korkeamman tason kysymykset*, joiden avulla on tarkoitus tukea oppilaan omaa ajattelua ja auttaa oppilasta oman ajattelunsa ja mahdollisten vihjeiden avulla ratkaisemaan tehtävä tai ongelma. Tällainen ongelma voi olla myös sosiaalinen, esimerkiksi oppilaiden välisiin suhteisiin liittyvä. (Pajunen & Törmä 1991, 68–74.)

Opetusmenetelmällä on yhteyttä sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen että oppimisprosessin aikana tapahtuvaa arviointiin. Vaikka käyttäisimme oppilaskeskeisiä työtapoja, voi suullinen arviointipalaute tai arvioiva keskustelu olla tässäkin tapauksessa hyvin lyhyt, koska meillä voi olla yhden oppitunnin aikana kymmeniä vuorovaikutustilanteita.

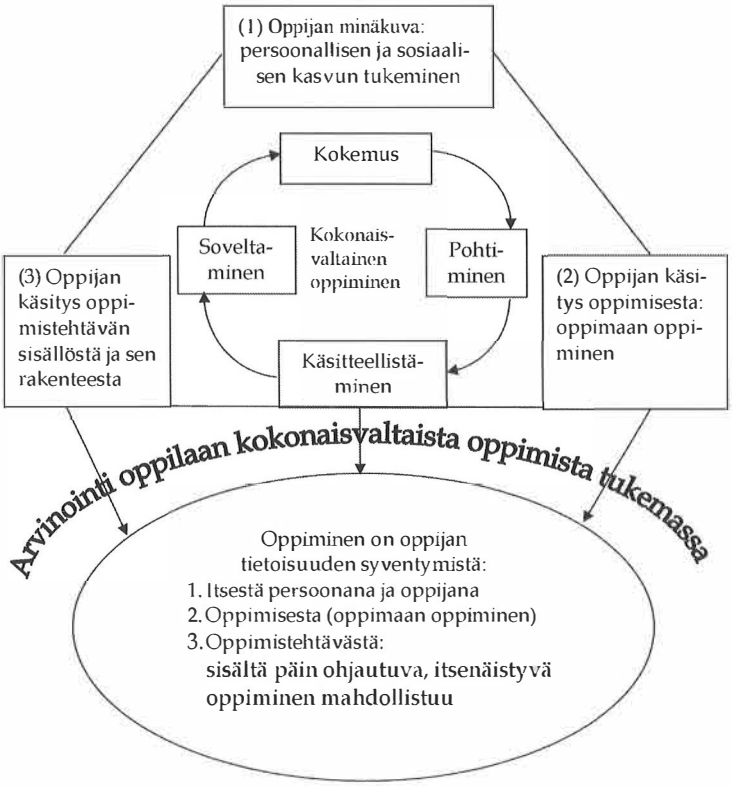
Alakouluikäiset oppilaat kokevat kuitenkin opettajan lyhyenkin palautteen tai keskustelun hyvin tärkeäksi. Olen saanut tietoa tästä, kun olen keskustellut oman luokkani oppilaiden kanssa. Toiset kaipaavat enemmän kannustusta. Toisille taas riittää lyhyt tieto siitä, että tehtävät ovat oikein ja he jaksavat tämän tiedon varassa työskennellä eteenpäin. Monta kertaa oppilaalle riittää myös opettajan nonverbaalinen viesti: hymy, nyökkäys, katsekontakti tai kosketus. Onhan nonverbaalinen viesti usein voimakkaampi kuin verbaalinen. Ilmeet, eleet ja äänenpainot joko vahvistavat tai neutraloivat suullista arviointia.

Meidän tulisi opettajina tiedostaa oman sanomisemme sisällön tärkeys ja merkitys oppilaan kannalta niin, että suullinen arviointi ei olisi vain "jotakin sanomista". Kiitos, kehuminen ja kannustus, hyväksyminen, rohkaisu ja tunnustus ovat monta kertaa oppilaille tärkeitä. Samalla meidän tulisi kiinnittää huomiota lyhyenkin arviointipalautteen informatiiviseen sisältöön.

Sisällöllisesti laadukas arviointipalaute antaa tietoa myös oppilaan vastauksen laadusta. Oppilaan tulisi voida laajentaa vastaustaan palautteen avulla. Tässä ovat tukena esimerkiksi opettajan antamat vihjeet tai vastausvaihtoehdot.

Tärkeää on myös, että opettaja antaa säännöllisesti korjaavaa palautetta esimerkiksi toistamalla ja kysymällä erilaisia tai yksinkertaistettuja kysymyksiä. (Kleisius, Searls & Zielonka 1991, 38–39.)

Mikäli haluamme toteuttaa opetustapahtuman aikana laajempaa ja yksityiskohtaisempaa arviointia, johon oppilas osallistuu aktiivisena arvioijana, vaatii tämä meiltä opettajina tietoisia opetusjärjestelyjä niin, että voimme keskustella joko yhdessä oppilaan kanssa tai ryhmässä useampien oppilaiden kanssa.



KUVIO 7.1 Arviointi oppilaan kokonaisvaltaista oppimista tukemassa Kohosen (1993) mallin pohjalta

Kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin tavoite on tukea oppilaan kokonaisvaltaista oppimista. Kohosen (1993) mallissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena kasvatuksena, jossa oppiminen on oppijan tietoisuuden syvenemistä a) itsestä persoonana ja oppijana, b) oppimaan oppimisesta ja c) oppimistehtävästä. Omassa tutkimuksessamme arvioinnin tehtävä on tukea tätä kokonaisvaltaista oppimista, joka on samalla minäkäsityksen muotoutumista.

7.1.2 Oppilaan minäkäsityksen tukeminen arvioinnin avulla

Jatkan alustustani esittelemällä Korpisen (1989) mallin arvioinnin kehittämistyömme

pohjaksi.
Näen oppilasarvioinnin kaiken kattavana tavoitteena oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisen, joka on samalla oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemista. Tässä kohtaa on tärkeää miettiä, millainen arviointi tätä tavoitetta aivan konkreettisesti tukee. Oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukeminen arvioinnin avulla voi jäädä abstraktiksi tavoitteeksi, mikäli ei ole olemassa sellaisia suuntaa antavia tavoitteita, joiden pohjalta opettaja voi toteuttaa arviointia.

Korpinen (Korpinen & Seppänen 1988, Korpinen 1989, Korpinen 1998a) on kehitellyt periaatteellisen mallin arviointijärjestelmästä, joka tukee oppilaan minäkäsityksen eri puolia; itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta. Kun arvioinnin avulla tuetaan oppilaan oppimista ja minäkäsitystä, tuetaan samalla oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä.

Olen kokenut seuraavat Korpisen ohjeet tärkeäksi ja konkreettiseksi pohjaksi kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia sekä ohjenuoraksi arviointitilanteissa oppilaiden kanssa. Monia Korpisen ohjeita voimme toteuttaa vuorovaikutuksessa tapahtuvana arviointina koko luokan vuorovaikutuksen, palautteen, arvioivien keskusteluiden tai arviointikeskusteluiden kautta.

Itsetuntemuksen tukeminen arvioinnin avulla
Itsetuntemuksella tarkoitetaan käsitystämme siitä, millaisia olemme. Oppimisessa keskeisiä itsetuntemuksen liittyviä kysymyksiä ovat, mitä osaamme ja mitkä ovat omat heikot ja vahvat puolemme. Korpisen mukaan oppilaan itsetuntemusta voidaan kehittää seuraavanlaisen arvioinnin ja palautteen avulla:

- Oppilaan tulee saada mahdollisimman täsmällistä ja yksityiskohtaista palautetta edistymisestään eli siitä, mitä hän osaa ja mitkä ovat hänen heikot ja vahvat kohtansa.
- Oppilaan tulee tietää mahdollisimman tarkoin, mitä häneltä odotetaan, mitä tavoitteita oppimiselle asetetaan.
- Palautteen tulee olla mahdollisimman yksilöllistä.
- Oppilasta tulee rohkaista omien tavoitteiden asettamiseen, itsenäiseen opiskeluun, oman edistymisen arviointiin ja kuvailuun.
- Oppilaalle tulee suoda mahdollisuus keskustella omasta edistymisestään ja saada välitöntä palautetta suorituksistaan.

Tällainen arviointi ohjaa oppilasta tunnistamaan omia vahvoja ja heikkoja puoliaan sekä luo pohjaa itseohjautuvalle opiskelulle ja omien tavoitteiden asettamiselle. Realistinen tavoitteenasettelu on pohja oppilaan onnistumisen kokemuksille. Onnistuminen auttaa puolestaan oppilasta luottamaan itseensä ja suuntaa jälleen uusien tavoitteiden asettamista. Onnistumisen kokemukset ovat erityisen merkityksellisiä oppilaan itsearvostuksen kehittymisen kannalta. (Koppinen ym. 1994, 117.)

Itsearvostuksen tukeminen arvioinnin avulla
Itsearvostus on myönteinen, kielteinen tai neutraali asennoituminen omaan itseemme – niihin piirteisiin, ominaisuuksiin, tietoihin ja taitoihin, jotka liitämme

itseemme. Korpisen mukaan itsearvostus syntyy sekä ulkoisen palautteen että sisäisen vertailun tuloksena, kun vertaamme todellisia ominaisuuksiamme ihanneminään sisällyttämiimme kokemuksiin (ks. myös Rauste von Wright ym. 2003). Itsearvostuksen kehittyminen edellyttää Korpisen mukaan arvioinnilta seuraavaa:

- Oppilaan tulee saada myönteistä ja yksilöllistä palautetta omasta edistymisestään, jotta hän kokee olevansa arvostettu.
- Oppilaan tulee saada palautetta erityisesti sellaiselta alueelta, jota oppilas itse arvostaa ja jonka hän kokee merkitykselliseksi.
- Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei oppilaan persoonallisuutta.
- Koulussa heikosti menestyvän oppilaan itsearvostukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota: hänelle on tärkeää, että hänet hyväksytään riippumatta siitä, miten hän menestyy koulussa. Toisaalta oppilaan on tärkeää nähdä oma edistymisensä ja saada siitä selkeää palautetta. Oppilaan itsearvostusta voidaan tukea parhaiten kiinnittämällä huomiota edistymiseen niillä alueilla, joita oppilas eniten arvostaa.

Tässä tutkimuksessa oppilaan itsearvostuksen eli itsetunnon tukemista pidetään oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ytimenä – opetuksen ja siihen liittyvän arvioinnin tärkeimpänä tavoitteena. Oppilaan myönteinen itsearvostus ilmenee oppilaan tyytyväisyytenä itseensä ja itsehyväksyntänä (Korpinen & Seppänen 1988; Korpinen 1998b).

Oppilaan itseluottamuksen tukeminen arvioinnin avulla

Itseluottamus on yhteydessä odotuksiimme siitä, että pystymme suoriutumaan tulevaisuuden tehtävistämme onnistuneesti. Itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksista sekä onnistumiseen liittyvästä myönteisestä palautteesta. Korpisen mukaan oppilaan itseluottamuksen vahvistuminen edellyttää arvioinnilta ja arviointipalautteelta seuraavia asioita:

- Oppilaan tulee saada edellytyksiään vastaavia yksilöllisiä tehtäviä, joissa hänellä on mahdollisuus onnistua, mutta jotka ovat kuitenkin tarpeeksi haastavia niin, että niissä menestymisen merkitsee jatkuvaa minäkäsityksen vahvistumista ja monipuolistumista.
- Oppilasta tulee rohkaista itsenäisiin valintoihin ja valintavaihtoehtojen ennakointiin.
- Päätösten seurauksia on myös arvioitava.
- Epäonnistumisen jälkeen on tärkeää selvittää kokonaistilanne: epäonnistumiseen johtaneet syyt ja analysoida heikot ja vahvat puolet sekä saada näistä täsmällistä palautetta.
- Opettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota arkoihin oppilaisiin ja alisuoriutujiin, jotka asettavat tavoitteensa selvästi oppimisedellytystensä alapuolelle. (Korpinen & Seppänen 12–16; Korpinen 1989.)

Korpisen mukaan peruskoulun oppilasarvostelun uudistamiseen liittyvissä kokeiluissa on pystytty osoittamaan, että oppilaan kehittyminen on ollut myönteistä silloin, kun arvioinnin aluetta on laajennettu oppiaineissa edistymi-

sen ulkopuolelle ja samalla on painotettu itsearviointitaitojen merkitystä. Merkittävimmin on parantunut sellainen itseluottamus ja itsehyväksyntä, joka perustuu opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. (Koppinen ym. 1994, 118–119.) Tämä on Korpisen (1982) väitöskirjatutkimuksen löytö.

Yhteenvetoa
Itsetuntemuksen lisääminen, itsearvostuksen tukeminen ja itseluottamuksen vahvistaminen liittyvät toisiinsa. Kun arviointipalautteen tehtävänä on oppilaan oppimisen ja minäkäsityksen kehityksen tukeminen, Korpisen malli (Korpinen & Seppänen 1988; Korpinen 1989; Korpinen 1998a) esittää tästä tavoitteesta aivan konkreettisia esimerkkejä. Malli on tärkeä pohja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämiseksi oman tutkimuksemme fokuksena palaute, arvioivat keskustelut, oppilaan itsearviointi sekä luokan kokonaisvuorovaikutus.

Nykyään muuttuneiden oppimiskäsitysten aikakaudella sanalla "palaute" voi olla joskus negatiivinen kaiku, jos se yhdistetään behaviorismiin. Tämän koko tutkimuksen oppimiskäsitys on humanistinen ja palaute ymmärretään myönteisenä käsitteenä. Korpisen ja Seppäsen (1988) kuvio tekee yhteenvedon siitä, miten erilaiset arviointipalautteet ja oppimiskokemukset ovat yhteydessä minäkäsityksen kehitykseen (ks. liite 2).

7.1.3 Erilaiset oppilaat ja arvioinnin kokeminen

Kun jatkan alustustani erilaisten oppilaiden palautteen kokemisesta, teoriaperusta on tässä vaiheessa peräisin graduvaiheeni tutkimuksista.
Erilaiset oppilaat kokevat arvioinnin eri tavoin. Oppilaan ikä, sukupuoli, luonteenpiirteet, koulumenestys, aikaisemmat kokemukset arvioinnista ja minäkäsitys ovat yhteydessä arvioinnin kokemiseen. Meidän tulisikin ottaa oppilasarvioinnissa huomioon oppilaiden erilaisuus ja heidän yksilölliset piirteensä. Oppilaantuntemus on pohja arvioinnille. Jotta saisimme tietoa esimerkiksi siitä, millaisen arviointipalautteen oppilas kokee itselleen merkitykselliseksi ja kannustavaksi, voimme kysyä asiaa oppilailtamme esimerkiksi haastattelemalla heitä.

Korpisen (1982) mukaan oppilaat tiedostavat, muistavat ja hyväksyvät myönteisen palautteen yleensä paremmin kuin kielteisen palautteen. Myönteinen palaute kohottaa vastaanottajan itsetuntoa. Myönteisen palautteen kokemisessa on myös eroja, mutta ne ovat yleensä yhteydessä minäkäsitykseen. Jos oppilaan itsetunto on heikko, saattaa kielteinen arviointi huonontaa suoritusta. (Korpinen 1982, 43.)

Meidän tulisikin opettajina kiinnittää erityistä huomiota heikkoihin ja alisuoriutuviin oppilaisiin ja tukea heitä. Samaan aikaan meidän tulee kuitenkin huomata kaikkia luokan oppilaita. Myös koulumenestykseltään hyvät oppilaat tarvitsevat myönteistä kannustusta ja kiitosta. Kaikki oppilaat kokevat kiitoksen ansaittuna yleensä silloin, kun se yhdistyy oppilaan haasteelliseksi kokemaan tehtävään.

Tytöt ja pojat luokan vuorovaikutuksessa ja arvioinnin kokijoina

Kun perehdyin graduvaiheessa palautteeseen osana luokan vuorovaikutusta, 1970–1980-luvuilla tehdyt opetustapahtumatutkimukset herättivät minut huomaamaan, että poikien ja tyttöjen rooli luokan vuorovaikutuksessa on erilainen ja että heidän palautteen kokemisessaan on eroja.

Arvioimme tyttöjä ja poikia monta kertaa eri tavoin, koska odotamme heidän käyttäytyvän tietynlaisen "oppilaan roolin" mukaisesti. Ajattelemme oppilaan rooliin kuuluvan sellaisten asioiden, kuin että oppilas kuuntelee, katselee, istuu hiljaa, laskee, kirjoittaa ja juttelee vain vähän muiden oppilaiden kanssa. Tätä ajattelua vasten 1970–1980-luvuilla tehdyissä suomalaisissa (Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen, 1987) ja amerikkalaisissa opetustapahtumatutkimuksissa (Brophy & Good 1970; Bank, Biddle & Good 1980) todettiin, että pojat ovat luokkahuoneessa enemmän esillä kuin tytöt. Samalla myös vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on erilaista.

Brophy ja Good totesivat omissa tutkimuksissaan, että pojat saavat opettajalta enemmän sekä kielteistä että myönteistä palautetta. Heidän mukaansa pojat saavat enemmän kritiikkiä, koska pojat rikkovat useammin luokan sääntöjä kuin tytöt. (Brophy & Good 1974, 229.) Myös Irvinen (1985) tutkimus paljasti, että opettajalla on tyttöjen kanssa merkittävästi vähemmän vuorovaikutusta kuin poikien kanssa. Tutkimuksessa tytöt saivat vähemmän kiitosta, vähemmän neutraalia palautetta, vähemmän kielteistä palautetta käyttäytymisestä ja vähemmän laadullista palautetta. Pojat saivat Irvinen tutkimuksissa kaikkea palautetta enemmän kuin tytöt. (Irvine 1985, 342.)

Myös tyttöjen ja poikien arviointipalautteen kokemisessa todettiin olevan eroja. Esimerkiksi Brophyn (1981) tutkimuksessa opettajan antama kiitos ei vahvistanut eikä rohkaissut tyttöjä siinä määrin kuin poikia. Tytöt yhdistivät menestymisensä ulkoisiin tekijöihin – kuten kykyyn noudattaa ohjeita – mieluummin kuin omiin sisäisiin kykyihinsä. Epäonnistumisen tytöt yhdistivät kykyjensä puuttumiseen. Ja päinvastoin kuin poikiin, kritiikki vaikututti tyttöihin kielteisesti. Tästä syystä tytöillä ei ollut poikiin verrattuna niin myönteisiä odotuksia itseään kohtaan eikä yhtä myönteistä minäkäsitystä. (Brophy 1981, 24.)

Maarit Lindroos (1997) esittää 1990-luvun loppupuolella samansuuntaisia tutkimustuloksia suomalaisesta luokkahuoneesta väitöskirjassaan "Opetusdiskurssiin piirretty viiva". Lindroosin tutkimuksessa pojat ovat edelleen kielen keskiössä, kun opettaja on nainen. Tutkimuksen määrällisen tarkastelun perusteella pojat vastasivat kysymyksiin tyttöjä enemmän ja opettajat antoivat pojille vastausvuoron tyttöjä useammin. Opettajat kiinnittivät myös enemmän huomiota poikien kuin tyttöjen toimintaan ja kontrolloivat sekä käskivät poikia enemmän kuin tyttöjä. (Lindroos 1997, 78.)

Lindroosin tutkimuksessa opettajat antoivat siis tytöille ja pojille palautetta eri tavoin ja erilaisista asioista. Määrällisesti tytöt saivat vähemmän palautetta kuin pojat ja heitä arvioitiin myös vähemmän kuin poikia.

Lindroosin tutkimuksessa opettajat arvioivat tyttöjä ja poikia eri tavoin myös tunteisiin vaikuttavalla palautteella. Opettaja esimerkiksi vitsaili poikien

kanssa useammin kuin tyttöjen. Lindroosin mukaan emotionaaliset palautteet ja huumoripalautteet voidaan tulkita läheisyydeksi ja hyväksynnäksi. Mielenkiintoista oli myös se, että opettaja viittasi juuri pojan vastaukseen muussa kuin toistomielessä. Näin opettaja nosti pojan vastauksen merkitykselliseksi tunnin rakennuksessa. (Lindroos 1997, 84–86.)

Kun tavoitteena on molempien sukupuolten tasa-arvo, meidän on opettajina tärkeä tiedostaa oma suhtautumisemme tyttöihin ja poikiin. Varmasti olemme kiinnittäneetkin asiaan huomiota. Korpisen (1993, 22) mukaan pojat olivat 1980-luvulla erittäin merkitsevästi tyytyväisempiä itseensä kuin tytöt, mutta tällä hetkellä erot ovat pieniä ja tyttöjen itsearvostus on voimakkaasti kasvanut. Ennemminkin huolenaiheena on nykyään se, miten poikien kyvyt ja kiinnostuksenkohteet voisi ottaa paremmin huomioon opiskelussa.

7.1.4 Reflektio omassa tutkimuksessamme

Jatkan vielä alustustani kuvaamalla reflektion ydinkohtia omassa tutkimuksessamme.
Kun haluamme kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia, nousee kehittämistyössä keskeiseksi reflektion käsite. Tässä tutkimuksessa tarkoituksemme on reflektoida omaa arviointitoimintaamme ja sen taustalla vaikuttavaa käyttöteoriaa sekä niitä kokemuksia, jotka liittyvät erilaisten oppilaidemme kasvun tukemiseen arvioinnin avulla.

Pyrimme reflektoimaan teknisellä, tulkinnallisella ja kriittisellä tasolla. Yhdistän nämä Syrjälän ym. (1994) kuvaamat reflektion tasot sekä Kemmisin ajatteluun (ks. Carr & Kemmis 1986) että van Manenin (1991) reflektion tasoihin.

Teknisen tason reflektiossa on tavoitteena, että saisimme aineksia omaan arviointitoimintaamme luokassa erilaisten oppilaidemme kanssa. Tavoitteena on oppia kokemuksista niin, että pystyisimme opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä arviointitilanteissa sellaisiin sekä intuitiivisiin että rationaalisiin ratkaisuihin, jotka tukevat erilaisten oppilaidemme kasvua ja kehitystä. *Tulkinnallisella tasolla* pyrimme tarkastelemaan arviointitoimintaamme aikaisempien kokemustemme ja arvojemme pohjalta. Tällöin on tärkeää tarkastella myös omia pelkoja, toiveita ja odotuksia. Tällainen pohdinta auttaa meitä selkeyttämään tilanteiden ja tapahtumien merkitystä itsellemme ja tätä kautta muuttamaan opittuja reagointitapojamme. *Kriittisen tason reflektiossa* pyrimme kyseenalaistamaan omaa opetustamme ja ympäröivää yhteisöä. (Syrjälä ym. 1994, 37.)

Kirjassa "Becoming critical" (1986) Carr ja Kemmis painottavat kriittisen reflektion merkitystä. Onnistuneimmillaan reflektio on Kemmisin mukaan ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisua. Hän korostaa reflektiossa myös ajattelun ja toiminnan yhdessä pysymistä. (Kemmis & McTaggart 1988, 13.)

Tavoitteemme onkin katsoa reflektoidessamme sekä sisäänpäin omiin ajatuksiimme että ulospäin niihin tilanteisiin, joissa toiminta tapahtuu (Ojanen 1993a, 127). Pohdimme esimerkiksi, a) millaista oma arviointitoimintamme ja siihen liittyvä ajattelumme on, b) millainen käyttöteoria ohjaa arviointitoimintaamme, c) mikä merkitys omalla arviointitoiminnallamme on erilaisille oppilaillemme, d) miksi toimimme arviointia sisältävissä tilanteissa niin kuin toi-

mimme ja e) miten voisimme kehittää arviointitoimintaamme.

Kun tuomme opettajaryhmässä erilaiset ajatuksemme yhteiseen keskusteluun, meille voi syntyä reflektion kautta uudistuneita ajatuksia arvioinnista ja tätä kautta arviointitoimintamme voi kehittyä. (Syrjälä ym. 1994, 37.) Tutkimuksessamme ajatellaankin, että reflektiivisen opettajan tietopohja perustuu persoonalliseen, itserakennettuun ja jatkuvasti laajenevaan tietoperustaan (Ojanen 1993a, 129). Tämä näkemys reflektiosta ja opettajan reflektiivisestä praktiikasta (Schön 1983, 1991) kietoutuu yhdessä toteuttamaamme toimintatutkimukseen ja sen itsereflektiivisiin sykleihin. Ojanen (1996a, 51–52) ohjaa meitä tässä luottamaan opettajina omaan itseemme ja asiantuntemukseemme ja vähemmän ulkoisiin auktoriteetteihin.

7.2 Tutkimuksemme tavoitteet tarkentuvat

Yhdessä opettajien kanssa toteuttamamme toimintatutkimuksen tavoitteena on:

1. Auttaa meitä opettajia tiedostamaan arviointitoimintaamme. Keskeistä on tiedostaa oman arviointitoimintamme taustalla vaikuttava käyttöteoria ja sitä ohjaava arvoperusta.
2. Tukea arviointikäytäntöjemme kehittymistä.
3. Kysyä oppilaidemme kokemuksia opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista sekä tukea oppilaidemme itsearviointitaitoja.
4. Tukea ammatillista kasvuamme kollegiaalisen yhteistyön ja toimintatutkimuksen kautta.

Tutkimuksen tavoitteet ovat tarkentuneet ensimmäisen syklin tavoitteiden ja kokemusten pohjalta sekä tutkimuskirjallisuuden ja yhteisen keskustelumme kautta. Seuraavissa luvuissa kuvaan, miten syklien tavoitteet konkretisoituvat neljän hengen ryhmässämme yhteisen suunnittelun, käytännön toteuttamisen, yksin ja yhdessä tapahtuvan reflektion sekä käytännön ja teorian välisen vuoropuhelun kautta.

7.3 Toinen sykli – tavoitteena arviointitoimintamme tiedostaminen

Tutkimuksen toinen sykli neljän opettajan ryhmässä käynnistyi syksyllä 1996. Syklin tavoitteena oli oman arviointitoimintamme tiedostaminen. Videoimme jokaiselta opettajalta vuoron perään yhden oppitunnin, jonka pohjalta keskustelimme sekä arviointitoiminnastamme tuntitilanteessa että arviointitoimintaamme ohjaavasta käyttöteoriastamme. Keskustelut ja toinen toisiltamme saatu palaute olivat tukena, kun kehitimme opettajan ja oppilaan välisessä vuo-

rovaikutuksessa tapahtuva arviointia tutkimuksemme tavoitteiden suunnassa. (ks. myös Törmä 2004a, 191.)

Miten toisen syklin vaiheet – suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi – sitten sujuivat? Tutkimuspäiväkirjani kertoo tästä seuraavasti: *"Syksystä lähtien olemme kokoontuneet yhtenäisenä ryhmänä. Yhteisten kokoontumisten puitteissa olemme katsoneet jokaiselta opettajalta videoidun oppitunnin ja keskustelleet tämän pohjalta arvioinnista ja siitä, mitä opettaja on ajatellut toiminnastaan."* (Päiväkirja B, 6.)

Videonauhan olemme katsoneet yhdessä keskustellen samaan tapaan kuin luvussa 6.3.3 kuvaamassani esimerkissä Jannen kanssa. Tuolloin keskustelin kahdestaan Janne-kollegani kanssa. Nyt katsomassa ja keskustelemassa on ollut mukana koko opettajaryhmä.

Koska keskustelun pohjana on ollut videoitu oppitunti, ei sen perusteella ole voitu välttämättä edetä arviointia koskeviin syvempiin kysymyksiin. Tämän vuoksi olen täydentänyt keskusteluja opettajien haastattelukysymyksillä. Haastattelun teemoja ovat olleet esimerkiksi a) mitkä ovat opettajan mielestä arvioinnin tärkeimpiä tehtäviä, b) tiedostaako opettaja omaa arviointitoimintaansa, c) miten opettaja kuvailee kasvatusfilosofiaansa, oppimis-, oppilas-, tiedonkäsitystään sekä kasvatuksen ja arvioinnin arvo-perustaansa jne. Ryhmässä käydyt keskustelut olen kirjoittanut puhtaaksi muistiinpanojen pohjalta ja antanut luettavaksi kaikille ryhmämme jäsenille. (Päiväkirja B, 6.)

Kun tavoitteemme on ollut tiedostaa arviointitoimintaamme ja sitä ohjaavaa käyttöteoriaa, tiedostamisen kauaskantoinen tavoite on, että pystyisimme käyttöteoriaamme pohjautuvan rationaalisen harkintamme ja intuitiomme pohjalta antamaan oppilaillemme sellaista palautetta tai käymään sellaista arvioivaa keskustelua, joka tukisi erilaisten oppilaidemme oppimista ja minäkäsityksen kehitystä.

7.3.1 Keskustelua toisen syklin tavoitteista ja kokemuksista

Seuraavassa olemme kokoontuneet reflektoimaan syyslukukauden (1996) ajan kestänyttä sykliä ja suuntaamaan kehittämistyötämme kokemustemme perusteella. Kuvaamani keskustelu on samalla esimerkki siitä, millaista keskustelua olemme käyneet opettajaryhmässä.

Avaan keskustelun seuraavasti: *"Kun ajattelin, mitä tavoitteita syksyn aikana olis voinu olla, on se, että me tiedostettais sitä, miten me siellä luokan edessä toimitaan ja miten me nyt erityisesti annetaan sitä palautetta. Mä ajattelin omalta kohdaltani, että missä asioissa ne videon katselut auttoivat mua. Kyllä mä ajattelin, että se auttoi realistisesti näkemään sen, että miten mä toimin ja mitä olis erityisesti kehitettävää. Ja mä omalla kohdallani ajattelin, että se liittyis työtapoihin. Sekin, millaista palautetta oppilaille antaa, liittyy kiinteästi siihen, mitä työtapaa käyttää. Just, että pystyy antamaan monipuolisemmin ja että oppilaat on ite aktiivisia ja opettaja voi sitten sitä kautta tukea."* (Da, 11.)

Omalla kohdallani videon katselu ja keskustelu ovat auttaneet havaitsemaan tarpeen kehittää opetusta edelleen oppilaan omaa aktiivisuutta tukevaan suuntaan. Vaikka ensimmäisen syklin aikana omassa arviointitoiminnassani on tapahtunut kehittymistä vuorovaikutteisempaan suuntaan, kamppailen edel-

leen tasapainon löytämisessä opettajajohtoisuuden ja oppilaskeskeisyyden välillä.

Tulkitsen, että juuri opettajajohtoisuutta kuvaa sanomani *"miten se opettaja siellä luokan edessä toimii ja antaa sitä palautetta"*. Ajattelen oman opetukseni olevan kuitenkin erilaista kuin Linnasaaren (1998) kuvaaman opettajakeskeisyyden, koska tavoitteeni on löytää kaiken aikaa keinoja siihen, miten tuen erilaisia oppilaitani yksilöllisesti palautteen avulla ja arvioivaa keskustelua käyden.

Toisaalta se, miten olemme tutkineet opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja siinä tapahtuvaa arviointia toisen syklin aikana, on keskittynyt nimenomaan opettajan toimintaan ja ehkä ruokkinutkin opettajajohtoisuutta. Kemmisin (1995) ohjeet toimintatutkimuksen refleksiivisyydestä – siitä, miten *"tutkimme todellisuutta muuttaaksemme sitä ja muutamme todellisuutta tutkiaksemme sitä"*, voisivat jatkossa ohjata meitä todellisuutemme muuttamiseen yhä vuorovaikutteisempaan suuntaan oppilaidemme kanssa.

Videointi ja yhdessä käymämme keskustelut ovat kuitenkin ohjanneet meitä reflektoimaan arviointitoimintaamme tavoitteemme mukaisesti. Leenan ja Jyrkin kertoman mukaan reflektio on siirtynyt välillä myös opetustapahtuman aikana tapahtuvaksi reflektioksi, vaikka kamera ei olisikaan kuvamassa. Schönin (1983) sanoin kyseessä on tällöin "reflection in action". Jyrki ja Leena kuvaavat seuraavassa toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiotaan.

Jyrki: *No entistä enemmänhän siihen kiinnittää huomiota, kun sitä rupeaa niin kuin miettimään. Nimen omaan palautteen antamista ja palautetta. On enemmän sitten ulkokohtaista seurantaa sille omalle toiminnalle.*

Leena: *Just. Sen mä unohdin niin kuin sanoa, että jos siinä opettamisessa on semmosia hetkiä, ettei oo niin kiinni siinä opettamisessa, niin pystyy niin kuin miettiä, että mitenkähän mä tein äsken. Ja siinä, kun kysyy jotakin asiaa oppilaalta, niin saattaa muistaa, että hetkinen, keneltäkäs mä oon niin kun kysyny. Kun on ollut just puhe siitä, että kun mun luokas on niin paljon tyttöjä, niin se on kyllä yks tärkeimmistä asioista.*

Elina: *Että ottais poikia enemmän huomioon.*

Leena: *Niin.* (Da, 14.)

Tulkitsen Leenan ja Jyrkin reflektoivan arviointitoimintaansa tuntitilanteessa kysymällä itseltään Schönin (1983, 1991) suuntaisesti: Mitä teen? Miksi toimin niin kuin toimin? Mikä merkitys omalla toiminnallani on erilaisille oppilailleni ja Miten voisin toimia toisin?

Reflektionsa pohjalta Jyrki pyrkii esimerkiksi kehittämään tietoisesti palautteenantoaan monipuolisemmaksi kuin oppilaiden vastausten toistaminen. *"Sitä jotenkin rekisteröi niitä vastauksia. Että ei ole mikään toistomasiina. Että välillä toistaa, muttei kaikkea toista, mitä tulee"*, hän kuvailee.

Leena puolestaan pohtii, miten ottaa tasapuolisesti huomioon eri sukupuolet luokan vuorovaikutuksessa. Tämän asian tiedostamisessa Leenaa ovat auttaneet yhdessä ryhmässä käymämme keskustelut, jotka ovat pohjautuneet sekä kokemuksiimme että tutkimustietoon. Alustuksessani kuvaamieni tutkimusten mukaan on tavallista, että opettaja on enemmän vuorovaikutuksessa poikien kuin tyttöjen kanssa. Leenan luokassa tilanne voi kuitenkin olla päinvastainen ilman tiedostamista, sillä hänen luokassaan on vähän poikia.

Videointi on ollut yhteydessä myös itsellemme asettamiimme korkeisiin odotuksiin, jotka koskevat omaa opetustamme ja siihen liittyvää arviointitoimintaamme tuntitilanteissa.

Eila: *Kyllä mulla ainakin sitten ihan tunteihinkin. Että monta kertaa tulee mieleen, että mitäs jos tää mun tunti nyt videoitaisiin? Oonko tehnyt parhaani?*

Elina: *Niin. Mulla on monesti,* yhdyn Eilan kokemukseen

Yhteinen kehittämistyömme videointeineen ja keskusteluineen saa meidät myös tiedostamaan välillä vallitsevaa kuilua omien ideaalitavoitteidemme ja käytännön toimintamme välillä (ks. myös Ojanen 2000b, 92).

Elina: *Kyllä mullakin joskus on niin, että ajattelen, että, jos tässä olis ollu joku, niin mä en olis tehny näin.*

Leena: *Tuo on totta. Tai miettii tavallaan siltä kannalta, että, mitä jos tää olis videoitu ja siitä joutuis keskustelemaan.*

Elina: *Että, miten perustelis sen, että tein näin.*

Leena: *Joo justiin se. Koska sitä ei tulisi mietittyä muuten yhtään, kuin että siinäpähän tuo taas niin kuin meni ja eteen päin.*

Elina: *Toisaalta sitten se riippuu niin siitä omasta vireystilasta ja niistä oppilaista, kuinka sitä jaksaa. Inhimillisiä ihmisiähän me ollaan ja joskus voi väsähtää. Mä ajattelen, että on parasta, että tietää, mihin voi pyrkiä ja tilanteet tulee niin kauhean spontaanisti.* (Da, 15.)

Tutkimus- ja kehittämistyöhön kuuluu myös armollisuus itseämme ja toisiamme kohtaan. Yhdessä käymämme keskustelut antavat kuitenkin voimia ja motivaatiota toimia tavoitteidemme suunnassa, kuten Leena seuraavassa kuvaa: *"Niin, kun joka kerta jo pelkkä se istuntokin. Vaikka päivällä voi tuntua, että voi vitsi, sekin vielä. Mutta joka kerta kun sieltä lähti, niin ei tullut mieleen, että kurja, kun tuo oli. Aina jo pelkästään niistäkin sai. Ja mun mielestä ihan jokaisesta on saanut. Jos ei muuta niin ainakin semmosta intoa."* (Da, 12.)

Tärkeää ja innostavaa meille opettajille on ollut myös oppilailta saamamme palaute. Tutkimustenkin mukaan oppilailta saatu palaute on opettajalle kaikkein tärkeintä (ks. esim. Korpinen 1998b). Toisen syklin aikana olemme saaneet oppilailta palautetta oppimispäiväkirjojen muodossa. Päiväkirjassa oppilaat arvioivat omaa oppimistaan ja työskentelyään sekä antavat tähän liittyen palautetta opettajalle.

Elina: *Niin. Noi oppilaiden oppimispäiväkirjat. Se on ollut musta hirmu kiva juttu. Ja se, että niiden avulla saa oppilailta myös palautetta. Se on mielenkiintoista.*

Eila: *Niin minustakin. Sen minä aina ensin katson.*

Jotta osaisimme tukea erilaisten oppilaidemme kasvua ja kehitystä, on oppilaiden ajatusten kuuleminen tärkeää. Tätähän myös Elliot (1991, 2004) ja Kincheloe (1991) painottavat. Erilaisten oppilaiden arvioinnin kokemista olemme toisen syklin aikana tarkastelleet myös tutkimusten valossa. Eila painottaa omalla kohdallaan tämän keskustelun merkitystä itselleen. *"Niin. Tähän näiden oppilaiden arviointiin ja miten he sitten kokevat tämän yleensä. Niin se on minusta kanssa semmonen asia, että juuri siihen tämä nimenomaan tämä rinki on antanut. On antanut siihen hirveen paljon."* (Da, 15.)

Tutkimuksemme ydintavoite on oman arviointitoimintamme ja sitä ohjaa-

van käyttöteoriamme tiedostaminen niin, että osaisimme tukea erilaisten oppilaidemme oppimista ja heidän itsearviointitaitojaan. Mitä muuta toisen syklin yhteistyö ja kokemukset ovat tuoneet tullessaan?
Elina: *Mä ajattelin, että mitä kaikkee muuta on oppinut. Niin joka kerta, kun sai katsoa teidän tunteja, tuli ihan opetuksellisia vinkkejä. Esimerkiksi kyselyyn harjaannuttamista kokeilin omassa luokassani kolme kertaa. Sekin innosti joka kerta, että sai vain seurata, mitä toiset tekee. Ja aina hetkeks tuli semmonen kipinä, että tommosen vois sitten itsekin kokeilla. Mulle on ollut tärkeää, että keskustellaan ihan opetukseen liittyvistä asioista. Ja sitä ei oikein koskaan näillä välitunneilla kerkiä.*
Jyrki: *Ja yks mikä niin kuin tän* (tutkimuksen) *takia ja muutenkin joutuu miettimään, on se, että opetuksessa erilaiset lähestymistavat. Että se ei riitä, että opettaa jonkun asian, vaan se pitäis tulla myös ymmärrettyä.* (Da, 16–17.)

Käsityksemme opettamisesta, oppilaasta, oppimisesta ja tiedosta ovat yhteydessä arviointitoimintaamme. Yksi arviointipalautteen kehittämiseen liittyvä tavoitteemme on kehittää omaa palautteen antoamme niin, että se sisältäisi oppilaan ajattelua kehittäviä kysymyksiä ja vihjeitä. Tähän liittyen Leena on opettanut meitä syksyllä kyselyynharjaannuttamisessa. Menetelmän avulla oppilaita ohjataan keksimään itse näitä avainkysymyksiä opettajan vihjeiden avulla. Menetelmä ja siihen sisältyvät vihjeet motivoivat oppilaita ratkaisemaan ongelmia. (Da, 42–44.)

7.3.2 Yhteenvetoa arviointitoimintamme tiedostamisesta

Toisen syklin (syksy 1996) kokemustemme perusteella tulkitsen, että videointi ja yhdessä käymämme keskustelut ovat ohjanneet meitä reflektoimaan tuntitilanteissa tapahtuvaa arviointitoimintaamme. Yhteisissä kokoontumisissa meillä on ollut aikaa pysähtyä reflektoimaan omaa arviointitoimintaamme arkiajatteluamme syvemmin ja tätä kautta tiedostamaan sitä.

Opettajan työmme on usein toimimista kiireen, monimutkaisuuden sekä nopeiden tässä ja nyt -tehtävien ratkaisujen ympäröimänä. Siksi toimintamme ja sen vaikutusten havainnoimiselle ja reflektoimiselle ei ole juuri aikaa. (Lauriala 2000, 90.) Nyt yhdessä toteuttamamme toimintatutkimus oppilaan kasvua tukevan oppilasarvioinnin kehittämiseksi on avannut mahdollisuuksia tietoiseen reflektointiin.

Keskustelu vapaassa ilmapiirissä opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä asioista – joihin arviointi aina integroituu – on tärkeää varsinkin nuorelle opettajalle. Laurialan (2000, 90) mukaan uran alkuvaiheessa identiteetin hauraus ja muiden hyväksynnän tarve voivat saada nuoren opettajan mukautumaan perinteisiin koulun toiminta- ja ajattelutapoihin. "Koska opettajan on jo uran alusta lähtien tultava toimeen yksin ja selvittävä samoista velvollisuuksista kuin kokeneemmat kollegansa, ei työn tietoiselle ja omia uria aukovalle rakentamiselle ole juuri tilaa", hän kirjoittaa.

Leena kertookin nuoren opettajan näkökulmasta yhteistyömme merkityksestä seuraavasti: *"Se, mikä mun mielestä on tärkeää, on nähdä niitä uusia tapoja ja saada niistä sitten idiksiä. Kun ainakin tämmösellä alottelevalla opella on stressi siitä, että teenköhän mä nyt oikein ja mitenkähän tää nyt ylipäätään pitää tehdä. Kyllä tää on*

mun mielestä ollu ehottoman hyvä juttu." (Da, 12.)

Tulkitsen kokemustemme pohjalta, että yhteistoiminnallinen tutkimuksemme on avannut mahdollisuuksia sekä oman opetuksen kehittämiseen että varsinkin nuoren opettajan identiteetin tukemiseen.

7.4 Kolmas sykli – kehitämme arviointitoimintaa tuntitilanteessa

Tutkimuksemme kolmannen syklin tavoitteena oli jatkaa arviointitoimintamme tiedostamista ja kehittämistä. Vierailimme toistemme luokissa havainnoimassa tunnin vuorovaikutusta fokuksena palaute ja mahdollisuudet käydä oppilaiden kanssa arvioivaa keskustelua. Havainnointien ja yhteisten keskustelujemme tavoitteena oli myös yhdessä tutkimisen vahvistaminen. (ks. myös Törmä 2004a, 191.)

Havaintojemme tekemistä ohjasi observointilomake. Lomakkeen pohjana oli yhdessä Pajusen kanssa kehittelemämme lomake (Pajunen & Törmä 1991), jonka palauteluokkia kuvasin alustuksessani. Kolmannessa syklissä lisäsimme lomakkeeseen yksityiskohtaisempia palauteluokkia arvioinnin kehittämistä varten. Jaottelimme "korkeamman tason ajattelua kehittävät palautteet" hienojakoisemmin seuraavasti: "vihjeet", "ajattelua kehittävät kysymykset" ja "opettaja antaa oppilaille aikaa pohtia". Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin luokaksi olimme lisänneet myös "keskustelun", johon opettaja ja oppilas osallistuvat yhdessä. Lomakkeessa oli myös paljon tilaa arviointitilanteiden vapaaseen kuvailuun. Keskustelemme seuraavassa havainnoimiemme oppituntien pohjalta fokuksena oppilaan kasvua tukeva palaute ja arvioiva keskustelu.

7.4.1 Keskustelua palautteen kehittämisestä

Keskustelemme Jyrkin tunnin pohjalta

Eila on ollut seuraamassa Jyrkin ensimmäisen luokan matematiikan tuntia. Matematiikan tunti on sisältänyt Jyrkin ja Eilan kertoman mukaan tuokion, jonka aikana opettajan antamien vihjeiden ja numerokorttien avulla on ratkaistu ongelmatehtäviä. Lisäksi oppilaat ovat harjoitelleet tietokoneella yhteen- ja vähennyslaskuja puoli luokkaa kerrallaan.

Jyrki on kertonut aikaisemmissa keskusteluissamme, että hänen tärkeä tavoitteensa on tukea vuorovaikutuksen ja palautteen avulla oppilaiden ajattelun taitoja. Tässä tuntitilanteeseen liittyvässä keskustelussammekin hän kuvailee tavoitettaan.

Jyrki: *Kyllähän se on näillä ykkös-kakkosillakin just tätä. Pitää kysyä, mitä sä ajattelet, tai kysyä, miksi sä oot tämmösenkin väkertänyt. Että, mikä on se ajatuksen juoksu. Se olis kauheen tärkee, että..siinä väkerryksessä olis ajatus. Eikä vaan sinne jotakin. Muistan yhden sankarin, kun kysyttiin, että "mitä kettu teki kasvimaalla?". Niin hän vastasi: "Mitä kettu teki kasvimaalla?". Ja tehtävä oli suoritettu. Rivillä oli kirjoitusta.*

Jyrki: *Samahan se tulee matikassa monesti. Et "oi tää on vaikea tehtävä. En mä osaa." Kun pitäis ajatella, että mitä mä tiedän ja mitä sitten sen jälkeen.*

Leena: *Mutta toi on just tärkeimmistä taidoista koulussa. Harvalla oppilaalla on se itsellään. Se pitää opettaa*
Jyrki: *No. Mä oon tehnyt vähän sekä että. Että välillä on se, että niiden pitäis käyttää päätä. Mutta sitten se näkyy sellaisena tietyn näköisenä kuhinana. Ja sitten taas kun niille on homma selvä, niin se näkyy semmosena tasaisena rapinana, kun ne tekee töitä. Sanotaan, että musta tarvii vähän kumpaakin.* (Da, 40.)

Kun tarkastelemme yhdessä Eilan observointilomakkeeseen tekemiä merkintöjä, voimme havaita Jyrkin omiin ja ryhmämme yhteisiin tavoitteisiin liittyen, että tunnilla on ollut sekä ajattelua kehittäviä kysymyksiä että vihjeitä. Jyrki on myös pyrkinyt antamaan oppilailleen aikaa.
Elina: *Täällä on ihan kolme kertaa korkeamman tason palautetta. Ja vaativampia kysymyksiä kolme kertaa. No, sekin on monta. "Opettaja antaa aikaa miettiä" – kaikille neljä kertaa. Ja ihan keskustelua olis tyttöjen tai poikien kanssa neljä tai viisi kertaa. Ja hyväksyvää palautetta on eniten. Sitä on saman verran sekä tytöille että pojille. Yhdeksän kertaa. Moitetta on kaksi kertaa tytöille ja pojille viisi kertaa.*

Omien havaintojenikin mukaan Jyrkillä on ollut kaikkein eniten hyväksyvää palautetta. *"Sulla on hyväksyvää palutetta "joo-o" tai "hyvä" kymmenen kertaa. Ja mitä mä oon sulla käyny, sulla on sitä joo-o -palautetta. Tosta mä oon kyllä iloinen, että siellä tuli tuota korkeamman tason tehtävää."*
– Mitä nää oli nää korkeamman tason palautteet tai kysymykset? pyydän Eilaa ja Jyrkiä vielä kertomaan.
Eila: *No sellasia, että ne joutuivat kun sehän oli matematiikan tunti, niin todella ajattelemaan sitä asiaa. Ne oli sen tapaisia, että millä kaikilla luvuilla tämä asia olisi näin?*
Jyrki: *Niin. Numerokorteilla oli yks, mitä piti tehdä. Silleen olis musta kiva, että sais niitä ite käyttään päätänsä eikä olis aina yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Ja onko se totta, mitä ne aattelee, et voiks se olla näin?*
Eila: *Siellä näkikin, että eihän ne kaikki pystyneet niihin korkeamman tason kysymyksiin. Mutta mun mielestä se oli hirmu hyvä, että lahjakkaimmille siinä tuli sitä.*

Eilan mukaan jokainen oppilas sai todella miettiä vastauksia.
Eila: *Siinä kun oli nämä numerokortit, niin siinä kyllä osallistui jokainen. Kukaan ei halunnut jättää, että se vain lepää siinä.*
Jyrki: *Eikä voi jäädä nukkumaan.*

Olemme keskustelleet ryhmässä, miten haasteelliset tehtävät voivat olla jo itsessään palautetta oppilaalle. Olemme keskustelleet ryhmässä myös siitä, että opettajan antamat vihjeet ja aika ovat tärkeitä niin, että kaikki pääsisivät mukaan oppimaan.
Elina: *Täs on tää "antoi aikaa miettiä".*
Eila: *Ihan yleensäkin hän antoi aikaa miettiä. Todella miltei kaikki ehtivät siihen mukaan. Ja sen takia se pysyi niin hyvin koossa se tunti.*

Eilan tekemien havaintojen pohjalta kuitenkaan aivan kaikki eivät ole päässeet mukaan haasteellisimpiin tehtäviin. Matematiikassa tukea tarvitsevia oppilaita Jyrki on ohjannut Eilan seuraamalla tunnilla vielä yksilöllisesti tietokoneella. Tässä kohdin tuntia Eila on pannut ilahtuneena merkille, että tietokoneelta tullessaan lapsi on voinut sanoa *oikein iloisena – Kaikki osasin!*

Jyrkin antamasta sosiaalisesta palautteesta Eila on tehnyt havaintoja tilanteessa, jossa oppilas on pyrkinyt toimimaan toisin kuin yhdessä on sovittu.

Eila kiittää Jyrkin ratkaisua olla ottamatta liikaa huomioon oppilaan yrityksiä muuhun toimintaan. *"Minä ihailin sinun taitoa, miten sinä jätit huomiotta."* Näin oppilas on suuntautunut tekemään tehtäviä yhdessä toisten kanssa.

Jyrki miettii kokemustensa pohjalta, miten oppilaan ohjaamisen keinoja täytyy etsiä arjen tilanteissa yhä uudelleen. *"Se on ihan päivästä, hetkestä ja tilanteesta kiinni"*, hän kertoo kokemuksensa pohjalta.

Millaista on sitten ollut Jyrkin antama moite? Eila on kirjoittanut muistiin esimerkin tilanteesta, jossa oppilas on ilmaissut ääneen toiselle oppilaalle, ettei tämä ole tiennyt tehtävän ratkaisua. Eilan muistiinpanojen mukaan opettajan "moite" oppilaalle on tässä tilanteessa ollut: *"Me vasta harjoittelemme."*
– *Niin. Se on tavallaan sillain myönteisellä tavalla ohjaava palaute,* ajattelen Jyrkin antamasta palautteesta.
– *Tuossa on tosiaan. Ei mitään suuria moitteita, mutta kun oikein tarkkaan poimi,* Eila tarkentaa.

Tässä yhteydessä tulee esille, että pelkkä strukturoitu observointilomake ei kerro itse tilanteesta – kontekstista. Esimerkiksi palauteluokka "moite" ei kerro kokonaistilannetta tai palautteen sävyä. Vasta yhteinen keskustelu avaa tulkinnat. Tulkintamme perusteella opettaja on tässä tilanteessa ohjannut oppilastaan ymmärtämään, että työskentelyssä ei ole kyse oppilaiden välisestä kilpailusta. Yhteinen tavoitteemme oppimisilmapiirin suhteen on, että oppilaat saavat olla vapaita harjoittelemaan ilman painetta suorittamisesta ja huonommuuden tunteesta.

"Joka tapauksessa hyvä tunti", Eila kiittää vielä Jyrkiä (Da, 18–22). Tunti on ollut hyvä myös yhteisten reflektointiemme pohjaksi. Keskustelussa olemme voineet avata luokan vuorovaikutuksen tuttuja laadullisia elementtejä ja niiden sisältämiä mahdollisuuksia tukea erilaisten oppilaiden oppimista. Teemana on ollut opettajan antama palaute – erityisesti korkeamman tason kysymykset, vihjeet, aika sekä oppilaan mahdollisuudet saada itselleen haasteellisia tehtäviä. Kaikki tämä on laadullista vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppilasarviointia ja yhteydessä oppilaan oppimiseen ja tätä kautta minäkäsityksen kehityksen tukemiseen.

Keskustelua Eilan tunnin pohjalta

Leena on havainnoinut Eilan opetusta. Havaintojen pohjalta keskustelumme teemaksi nousee hyväksyvä ja kannustava palaute osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Leenan kertoma ja aikaisemmat kokemuksemme Eilan opetuksesta ovat yhdensuuntaisia: olemme saaneet havaintojemme kautta kokemuksia keskustelevasta, myönteisestä, hyväksyvästä ja erilaiset oppilaat huomioon ottavasta luokan oppimisilmapiiristä.

Leena: *No, mä olin Eilan tuntia kattomas. Mulle ensimmäiset kaks suurinta asiaa oli, että Eila keskusteli tosi paljon oppilaiden kanssa henkilökohtaisesti ja sitten vielä niin kuin tunnilla. Ja kun oli paljon sitä keskustelua, niin mun mielestä oli sitten se, että hylkäävää palautetta ei ollut ollenkaan. Olen tietysti erilainen opettajapersoona, mutta mä oikein odotin, että tuleeko mitään. Päin vastoin se oli niin, että väärätkin vastaukset laitettiin taululle. Ja niin kuin näin, että joo-o. Ja sitten ne sai vielä miettiä, mikä niistä ois oikea vastaus. Niin se oli musta tosi hyvä. Eikä niillä näyttänyt olevan mitään pai-*

neita siinä väärin vastaamisessa. Että sä varmaan käytät sitä aika paljon. Koska se oli niin kuin luonnollinen asia, että minä yritän ja jos se ei ole oikein, niin ei siinä niin kuin kukaan, että ei tuota sinun vastaustasi hyväksytty.
Leena: *Päällimmäisenä jäi kuitenkin semmonen tosi vuorovaikutteinen tunti.* (Da, 23–24.)
Elina: No, *se kuulosti hyvin sellaselta yhteneväiseltä, mitä ne edellisetkin on ollu.*
Elina: *Niin. Ja tässä observointilomakkeessa näkyy, että keskustelu on painottunut ja on korkeamman tason kysymyksiä ja palautetta ja yhtään ei ole hylkäämistä. Ja sitten, mikä on merkittävää, on tää oppilaan koskettaminen. Ja yhtä paljon on melkein tyttöjen ja poikien. Ettei siinäkään ole eroa. Sekä tytöille että pojille kuusi kertaa.* (Da, 25.)

Toistemme opetuksen havainnointi tukee omaa tiedostamisprosessiamme. Kun Leena toteaa *"Olen tietysti erilainen opettajapersoona, mutta mä oikein odotin, että tuleeko mitään hylkäävää"*, tulkitsen hänen peilaavan Eilan opetuksen kautta juuri omaa opettajuuttaan ja siihen yhteydessä olevaa vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin luonnetta.

Havainnot Eilan opetuksesta tukevat Leenan omaa tiedostamisprosessia myös silloin, kun hän pohtii omassa toiminnassaan tyttöjen ja poikien tasapuolista huomioon ottamista luokan vuorovaikutuksessa. Toisen syklin aikana Leena on kertonut keskustelujen ja videointien auttaneen tiedostamaan tätä asiaa. Nyt myös kollegan opetuksen havainnointi on pohjana eri sukupuolten tasa-arvoisen huomioon ottamisen tiedostamiselle. Tähän liittyen Leena on tehnyt Eilan opetuksesta seuraavan havainnon: *"Alkutunnista musta tuntu, että pojat saa enemmän sitä henkilökohtasta, mutta se tasottu sitten tunnin myötä"* – *"molemmille tuli yhtä paljon."*

Toistemme opetuksesta saamamme kokemukset ja yhdessä käymämme keskustelut suuntaavat omaa arviointitoimintaamme, kun tavoitteemme on kehittää vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppilaan kasvua tukevaa arviointia. Myös oppilaiden kokemukset arvioinnista ovat meille tärkeitä.

Kolmannessa syklissä keskustelimme oppilaiden palautetta koskevista kokemuksista omien oppilaideni ja Eilan luokan oppilaiden kokemusten pohjalta. Seuraavat oppilaiden kokemukset palautteen kokemisesta olen koonnut neljännen ja viidennen syklin aikana kehittämistyömme jatkoksi. Tässä vaiheessa oppilaiden kokemuksia oli lupa käyttää myös raportointiin. Liitän nämä oppilaiden kokemukset nyt kolmannen syklin yhteyteen, jotta lukija voisi peilata oppilaiden kokemuksia paremmin koko palautteen kehittämisen kokonaisuuteen.

7.4.2 Oppilaiden kokemuksia palautteesta

Kun olen kerännyt oppilaiden kokemuksia arviointipalautteesta, tavoitteemme on ollut peilata oppilaiden kokemuksia tutkimuksemme teoriataustaan sekä lisätä tai vahvistaa oppilaantuntemustamme. Olemme halunneet selvittää esimerkiksi, ketkä oppilaat luokassamme tarvitsevat omasta mielestään erityisesti kannustusta. Taustalla on ajatus siitä, että tavoitteemme on kiinnittää huomiota oppimiselleen ja itsetunnolleen tukea kaipaaviin oppilaisiimme. Myönteinen ja kannustava palaute tukee usein juuri heidän oppimistaan ja itsetuntoaan – tun-

netta siitä, että he kykenevät oppimaan.

Kun olemme arvioineet oppilaidemme käsityksen itsestään myönteiseksi tai tukea kaipaavaksi, taustalla on ollut seuraava Korpisen (1999, 85; 2005, 153) kuvaus oppilaasta, jolla on terve ja myönteinen minäkäsitys: "Hän tuntee heikot ja vahvat puolensa. Hän ei pidä kaikesta itsessään, mutta ei kuitenkaan tunne itseään arvottomaksi. Hän kykenee iloitsemaan hyvistä puolistaan sekä hyväksymään huonot puolensa. Oppilaana hän on tiedonhaluinen, itsensä hillitsevä, uskoo onnistumisen mahdollisuuksiin; kykenee hyväksymään epäonnistumisen väheksymättä itseään, on tyytyväinen itseensä, asettaa itse päämääriä. Hän osaa nauttia menestymisestään, oppii virheistään ja suoriutuu tehtävistään kykyjensä mukaisesti."

Haastattelussa olen kysynyt oppilailta, miltä heistä tuntuu silloin, jos opettaja a) kiittää ja kannustaa heitä tuntitilanteessa sanomalla esimerkiksi: "Hienoa Liisa! Tosi hienosti olet tehnyt tämän tehtävän." b) antaa hyväksyvää palautetta sanomalla esimerkiksi "Joo-o." tai "Hyvä." c) ei sano mitään. Olen voinut pyytää oppilaita myös vertaamaan, kokevatko eroa näiden eri palautteiden välillä.

Vaikka omassa tutkimuksessamme keskeisin tavoite on juuri omien oppilaidemme kasvun tukeminen ja heidän erilaisuutensa huomioon ottaminen, jonkinlaista yleistettävyyttä oppilaiden arviointia koskevista kokemuksista voi kuitenkin tulkita löytyvän – nimenomaan itsetunnon alueelta.

Itsetunnolleen ja/tai oppimiselleen tukea kaipaavien oppilaiden kokemuksia palautteesta

Ennakko-oletuksemme mukaisesti oppilaamme, jotka kaipaavat tulkintamme mukaan tukea oppimiselleen ja/tai itsetunnolleen, kertovat myös itse kokevansa opettajan antaman kiitoksen ja kannustuksen tärkeäksi. Näin on sekä Eilan (Ei) ensimmäisen, Jyrkin (Jy) toisen että Leenan (L) kuudennen luokan oppilaiden kohdalla.

– *Jos ei sano mitään, niin tuntuis aika surulliselta,* kuvasi itsetunnolleen tukea kaipaava ***ensimmäisen luokan*** oppilas kokemustaan tilanteesta, jossa opettaja ei antaisi mitään palautetta. Hän koki opettajan kannustuksen tärkeänä, samoin onnistumisen omasta mielestään vaikeissa laskuissa.

Toisen luokan oppilaat, jotka kaipaavat opettajan tulkinnan mukaan itsetunnolleen tukea, kokevat selkeän eron siinä, onko opettajan palaute hyväksyvä *"joo"*, kannustava *"hyvä"* tai kiittävä *"hienosti"*.
– *On merkitystä!, On eroa!,* huudahtavat tai painottavat oppilaat, kun kysyn, onko heille merkitystä tai eroa sillä, mitä palautetta he näistä kolmesta saavat. *"On kivaa, kun sannoo, että ihan hyvin on menny, tulee hyvä mieli.", "Joo ei tunnu hyvältä* tai silloin *ei oo menny oikein toisinaan."* Jos opettaja ei sano mitään, *aika pahalta tuntuu sitten.* Kaikki oppilaat toivovatkin opettajan sanovan heille *ees jotain.* Oppilaiden yhteinen kokemus kuitenkin on, että opettaja huomaa heidät ja antaa heille palautetta.

Kuudesluokkalainen oppilas, jolla on opettajan tulkinnan mukaan taipumus aliarvioida itseään, kertoo opettajan kannustuksen motivoivan häntä yrittämään. *"No kai se niin ku enemmän antaa yrittää silleen."* Jos opettaja ei kannustaisi tai huomaisi, tuntuisi oppilaasta seuraavalta: *"No sitten on semmonen tyhjänpanttina olo, että en mä kumminkaan ossaa, kun se opettaja ei ees ajattele, että osaanko vai enkö."*

Toisen itsetunnolleen tukea kaipaava kuudesluokkalainen kuvailee kannustuksen merkitystä itselleen seuraavasti: *"Se kyllä tosiaan tekkee sillain, että minä kyllä oon jottain, että minä ossaan."* Jos opettaja ei huomaisi tätä oppilasta tuntitilanteessa, hänestä tuntuisi: *"Että eikö näitä minun töitä, että oonko minä niin huono, että näitä ei ees kannata kattoo. Tai eikö näitä huomata?"*

Tulkitsen itsetunnolleen tukea kaipaavien oppilaiden kokemuksissa näkyvän sen, miten itsearvostuksen heikkeneminen synnyttää jännitteen ja ristiriidan, joka heijastuu heidän yrittämiseensä. Kysymys "Onko minusta mihinkään?" on myös Rauste von Wright ym. (2003, 48) mukaan omiaan sitomaan vahvasti rajoittunutta tiedon käsittelykapasiteettiamme.

Oppilas, joka on joutunut kärsimään osaamattomuuden tunteesta oppimisvaikeuksiensa takia, kuvailee kannustuksen merkitystä itselleen seuraavasti: *"No mun mielestä se on tärkeetä, kun mä oon semmonen, että kun mä aika paljon sanon semmosta, että mä en osaa mitään. Mutta kyllä mää yritän tosi paljon. Mutta joskus se tuntuu silleen, että se on ihan turhaa, mitä yrittää. Mutta, kun kannustaa, niin sitten musta tuntuu, että kyllä mää ossaan sen."*

Myönteisen minäkäsityksen oppilaiden kokemuksia palautteesta

Myönteisen minäkäsityksen oppilaiden kokemuksista voidaan tulkita, että he eivät pidä opettajan antamaa kiitosta tai kannustusta itselleen niin tärkeänä. Heille riittää usein palautteeksi esimerkiksi pelkkä hyväksyvä palaute. Tärkeintä näille oppilaille on tietää, ovatko tehtävät oikein vai väärin.

Ensimmäisen luokan myönteisen minäkäsityksen oppilas kuvailee kokemustaan opettajan palautteesta itselleen helpon matematiikan yhteydessä seuraavasti: *"Se on sillä tavalla tärkeetä. Tietää, onko tapahtunut oikein vai väärin. Hyvä mieli tulee siitä, jos kaikki on oikein. Ja sen tietää itse, kun minä oon niin hyvä laskemaan."*

Toisen luokan oppilaan kokemus on samansuuntainen. Opettajan kiitos *"hienosti"* merkitsee hänelle sitä, että *on tehnyt oikein ja hyvin ja ettei tarvitse korjata.* Jos oppilaan myönteiseen minäkäsitykseen yhdistyy kuitenkin suuria haasteita oppimisessa, opettajan kiitos voi saada aikaan kokemuksen *"Oon tietysti vähän ylpee itsestäni".*

Kuudesluokkalaiset kokevat opettajan palautteen samalla tavoin kuin nuoremmat oppilaat. Koulumenestykseltään hyvien ja myönteisen itsetunnon

omaavien oppilaiden kokemus on, että opettajan kannustava palaute ei ole heille tuntitilanteessa välttämätöntä, elleivät he ole epätavallisen huolestuneita tilanteestaan. *"En minä nyt silleen kannustuksia pahemmin tarviikkaan, mutta onhan niitä tullu"*, eräs oppilas kuvailee kannustuksen merkitystä itselleen.

Toisin on tilanne silloin, jos oppilas on huolestunut omasta tilanteestaan. Silloin opettajan antamalla palautteella ja kannustuksella on merkitystä itseluottamuksen tukijana. *"No, on se oikeestaan niin kuin, että ruppee aattelemmaan, että kyllä minä tämän ossaan, että jos on niin kuin hyvin epätoivoon vaipunu"*, kuvailee kuudesluokkalainen.

Mielenkiintoinen ryhmä ovat oppilaat, joiden itsetunnon opettaja on tulkinnut olevan toisaalta myönteinen ja toisaalta tukea kaipaava. Nämä oppilaat eivät kokemukseni mukaan osanneet kertoa yhtä selkeästi, miltä opettajan antama palaute heistä tuntuu. Tärkeää tietoa heidän kohdallaan saatiin kuitenkin siitä, kokivatko oppilaat opettajan huomaavan heitä riittävästi.

Keskeistä oppilaan palautteen kokemisessa on suhde opettajaan – kokemus opettajasta tärkeänä henkilönä (Korpinen 1993; 1996c, 18). Opettajina voimmekin lisätä oppilaantuntemustamme esimerkiksi edellä kuvatunlaisten haastattelukysymysten avulla ja kysymällä oppilailta suoraan heidän kokemuksiaan palautteesta ja siitä, kokevatko he opettajan huomaavan heitä.

7.4.3 Yhteenvetoa kolmannesta syklistä

Tavoitteemme kehittää arviointitoimintaamme yhdessä tutkimalla toteutui kolmannessa syklissä toistemme opetuksen havainnoimisen, yhteisten keskustelujen ja palautteen antamisen kautta. Syvällisenä tavoitteena oli arviointitoimintaamme ohjaavan käyttöteoriamme rakentaminen niin, että osaisimme tukea arvioinnin kautta erilaisten oppilaidemme oppimista ja kasvua.

Palaute, luokan ilmapiiri, oppilaiden yksilöllinen huomioon ottaminen tehtävien kautta sekä mahdollisuudet käydä arvioivaa keskustelua olivat havainnointiemme ja reflektointiemme ydinteemoja. Havainnointiamme ohjasi observointilomake, joka pohjautuu Pajusen kanssa (Pajunen & Törmä 1991) kehittelemäämme observointilomakkeeseen.

Kehitimme lomakkeen 1990-luvun alussa Flandersin (1970) interaktioanalyysin ja Irvinen (1985) tutkimuksen pohjalta tutkiaksemme opettajan antamaa suullista palautetta. Observointilomake perustui lähinnä opettajajohtoiseen kyselevään opetukseen. Vielä 1980-luvun alussa kysymys, vastaus, palaute -ketjua pidettiin Elbazin (1993) mukaan "täydellisen interaktion ketjuna". Elbaz (1993) kritisoi artikkelissaan juuri tätä vuorovaikutusketjua ja toteaa, että dialogi opetustapahtumassa on lähes olematonta.

Tässä tutkimuksessa lisäsimmekin lomakkeeseen yksityiskohtaisemmin palauteluokkia kehittämisemme kohteena olevaa arviointia varten – yhtenä luokkana keskustelun – johon opettaja ja oppilas osallistuvat yhdessä. Jälkikäteen tarkasteltuna olisimme voineet lisätä lomakkeeseen myös seuraavanlaisia oppilaan aktiivisuutta kuvaavia luokkia: "oppilas tekee kysymyksiä", "oppilas arvioi itse", "oppilas tekee aloitteen keskusteluun" ja "oppilas antaa palautet-

ta".

Ajattelen kuitenkin, että sekä aikaisemmin kehittelemämme että nyt käytössä ollut observointirunko (ks. liite 3) toimivat hyvin havainnointiemme tukena, kun tavoitteemme on kehittää opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia.

Edellä kuvatut ja taulukkoon 7.1 kokoamani esimerkit oppilaiden palautteen – lähinnä kannustuksen – kokemisesta perustuvat kaikkien ensimmäisen, toisen ja kuudennen luokan oppilaiden haastatteluihin. Aikaisemmin Eilan kolmannen luokan oppilaiden ja omien neljännen luokan oppilaideni kokemukset ovat olleet samansuuntaisia. Oppilaiden palautetta koskevissa kokemuksissa ei ole keskeisintä määrällinen analyysi, vaan se, että saamme opettajina tietoa oppilaidemme kokemuksista.

Tapausten pohjalta löytyy tosin myös yleistettävyyttä, jonka pohjalta voimme tulkita, että opettajan myönteinen ja kannustava palaute on tärkeää kaikille oppilaille, mutta erityisen tärkeää teoreettisen tiedonkin pohjalta oppimiselleen ja itsetunnolleen tukea kaipaaville oppilaille.

Itsetunnon vahvistumisen tai heikkenemisen prosessissa on kuitenkin tärkeä huomata nimenomaan oppilaan oma tulkinta saamastaan palautteesta. Myönteinen ja kannustava palaute ei aina kohota erilaisten oppilaiden itsetuntoa samalla tavalla. Palautteen tulkinta on monimutkainen prosessi ja siihen ovat yhteydessä monet tekijät. Oleellisia ovat ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. (Rauste von Wright ym. 2003, 47–48.)

TAULUKKO 7.1 Esimerkkejä myönteisen ja kannustavan palautteen kokemisesta

Oppilaiden kokemuksia kannustuksesta ja myönteisestä palautteesta tuntitilanteessa		
	Myönteisen minäkäsityksen oppilaat	Itsetunnolleen tukea kaipaavat oppilaat
1. lk	"Se on sillä tavalla tärkeetä. Tietää, onko tapahtunut oikein vai väärin. Hyvä mieli tulee siitä, jos kaikki on oikein. Ja sen tietää ite, kun minä oon niin hyvä laskemaan."	"Jos ei sanois mitään, tuntuis aika surulliselta."
2. lk	"On tehnyt oikein ja hyvin, ettei tarvitse korjata." "Oon tietysti vähän ylpee itsestäni." (Myönteisen minäkäsityksen oppilaalla on oppimiseen liittyviä haasteita.)	"On merkitystä! On eroa!" "On kivaa, kun sanoo, että ihan hyvin on menny. Tulee hyvä mieli." "Haluaa jatkaa. Jos ei sanois, ei hirveesti haluais jatkaa."
6. lk	"En minä nyt silleen kannustuksia pahemmin tarviikkaan, mutta onhan niitä tullu." "No, on se oikeestaan niin kuin, että ruppee aattelemmaan, että kyllä minä tämän ossaan, että jos on niin kuin hyvin epätoivoon vaipunu."	"No, se niin kuin enemmän antaa yrittää silleen." Jos opettaja ei kannustaisi: "No sitten on semmonen tyhjänpanttina olo, että en mä kumminkaan ossaa, kun se opettaja ei ees aattele, että ossaanko vai enkö." "Se kyllä tekkee sillain, että minä kyllä oon jottain, että minä ossaan." No, mun mielestä se on tärkeetä, kun mä oon semmonen, että kun mä aika paljon sanon semmosta, että mä en ossaa mittään. Mutta, kun kannustaa, niin musta tuntuu, että kyllä mä ossaan sen."

7.5 Neljäs sykli – luokan vuorovaikutus ja oppilaan kasvun tukeminen

Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia tarkastellaan neljännessä syklissä pääasiassa luokan vuorovaikutuksen – etenkin yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen kautta. Yksilön kasvua tukevan arvioinnin olemusta etsitään ja reflektoidaan pohjana ajatus siitä, että samalla kun olemme yksilöitä, olemme vahvasti yhteisön jäseniä (Mead, 1934/1962). Siihen, miten oppilas rakentaa käsitystä itsestään persoonana ja oppijana, on yhteydessä luokan kokonaisvuorovaikutus ja opettajan antama palaute sekä oppilastovereilta saatu palaute. Tämä kaikki on oppilaan kasvua tukevaa arviointia.

7.5.1 Taustaa yhteistoiminnallisuusteeman toteutumiselle

Jälkeenpäin ajatellen neljännen syklin yhteistoiminnallisuusteeman pohjustus alkoi, kun osallistuin kesällä 1997 sekä Tutkiva opettaja -verkoston (ks. myös Asunta ym. 2004, 7–8) että ”Opettajan ammatillinen kasvu” -tutkijakoulun kesäseminaareihin. Molemmissa seminaareissa vierailevana luennoitsijana ja opettajana oli amerikkalainen Nancy Schniedewind aiheenaan yhteistoiminnallinen oppiminen.

Schniedewind opetti yhteistoiminnallisuudesta sekä pedagogiikkana, ideana että arvona. Yhteistoiminnallisuus arvona liittyi hänen näkemyksessään pyrkimykseen, jossa sekä opettajat että oppilaat tiedostavat yhteistoiminnan ja kilpailun vaikutuksia koulussaan ja kulttuurissaan (Schniedewind & Sapon-Shevin 1997, 1). Kun oman tutkimuksemme lähtökohta on oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen, kilpailun ja järjestykseen asettamisen merkitys oppilaan kasvua rajoittavana tekijänä on kaiken aikaa läsnä tutkimuksen taustafilosofiassa.

Schniedewindin yhteistoiminnallisuutta koskevassa haastattelututkimuksessa jouduin kuitenkin huomaamaan, että omassa opetuksessani oppilaan kasvun tukeminen keskittyi pääosin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. En ohjannut oppilaitani systemaattisesti siihen, että he voisivat kokea toinen toisensa avun ja tuen lähteinä. Tästä huolimatta Schniedewindin peräänkuuluttamat yhteistoiminnallisuuden perusarvot – erilaisuuden hyväksyminen ja kilpailua välttävän ilmapiirin luominen – toteutuivat tulkintani mukaan sekä kasvatus- että arviointitoiminnassani.

Kun sitten syyslukukauden alussa vierailin havainnoimassa Leenan opetusta, havaitsin siinä paljon Schniedewindin kuvaamia arvoja. Omien havaintojeni ja tulkintojeni mukaan Leena toteutti yhteistoiminnallista pedagogiikkaa ja loi tätä kautta oppilaidensa kanssa luokkaan sellaista ilmapiiriä, jolla on tärkeä merkitys oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehitykselle.

Tutkimuksemme taustalla olevassa Kohosen (1993) kokonaisvaltaisen oppimisen mallissa yhteistoiminnallisuus nähdään keskeisenä osana oppilaan sosiaalisen ja persoonallisen kasvun tukemista. Kokonaisvaltaiseen näkemykseen

liittyy käsitys oppijasta itsestään tahtovana, sisältä päin ohjautuvana *yksilönä* ja oppimisen *yhteistoiminnallisuus*. Kohosen (1993, 69) mukaan yhteisvastuullinen osallistuminen oppimisprosessiin ja sen arviointiin voi tukea tutkimuksemme tavoitteena olevaa oppilaan itsetunnon myönteistä kehittymistä.

Kesäseminaarin, Leenan opetuksessa kokemani ja teoreettisen tiedon pohjalta mielessäni kirkastui ajatus siitä, että nostaisimme neljännessä syklissä yhteisten havainnointiemme ja reflektointimme kohteeksi yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin näkökulmasta. Tässä tavoitteessa oli tärkeänä, että kaikki opettajat pääsisivät havainnoimaan yhteistoiminnallista vuorovaikutusta.

7.5.2 Yhteistoiminnallinen vuorovaikutus Leenan opetuksessa

Kun kokoonnumme syksyn ensimmäiseen Keko-tapaamiseen keskustelemaan yhteistoiminnallisesta oppimisesta, kaikki opettajat ovat käyneet seuraamassa Leenan opetusta (Db, 12). Itse työskentelen ensi kertaa opettaja-tutkijan roolissa. Havainnointeja on ollut tästä syystä helpompi järjestää, sillä olen voinut toimia sijaisopettajana silloin, kun Eila ja Jyrki ovat havainnoineet Leenan luokan vuorovaikutusta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen Leenan käyttöteoriassa – havaintoja ja keskustelua

Kun Leena kertoo meille yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja arvioinnista osana sitä (Db, 12–15), kyse on Leenan käyttöteoriasta. Käyttöteoriaan yhdistyvät hänen arvonsa, tietonsa ja kokemuksensa sekä hänen käsityksensä oppilaasta, oppimisesta ja tiedosta.

Sapon-Shevin ja Schniedewind (1991, 174) rohkaisevat opettajaa muotoilemaan omia periaatteitaan ja käytäntöjään niin, että opettaja ei vain "astuisi sisään" jo olemassa olevaan, hyvin strukturoituun ja dokumentoituun metodiin, jota ulkopuoliset ekspertit opettavat. Näin yhteistoiminnallisesta oppimisesta voi tulla oppilaalle heidän mukaansa täydellisesti "voimaannuttava" kokemus sekä persoonana että oppijana.

Pyydänkin Leenaa kertomaan, miten hän on muotoillut omaa yhteistoiminnallisen oppimisen pedagogiikkaansa ja millaisia arvoja hänellä on luokkansa vuorovaikutuksen ohjaamisen taustalla.

Leena kertoo yhteistoiminnallisen kasvatusfilosofiansa ydintä olevan, että luokassa *opetellaan tulemaan toimeen* erilaisten ihmisten kanssa. Keskeistä on, *"kuinka saatat ymmärtää toisen"*. Schniedewindin ja Sapon-Shevininkin (1997) mukaan toisista välittäminen on sosiaalisesti tietoisen yhteistoiminnallisen oppimisen perusarvo. Kysyn Leenalta Schniedewindin ajattelua seuraten, onko hän keskustellut yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteista ja arvoista oppilaidensa kanssa.

– *Olen sanonut oppilaille, että ootte jokainen tosi tärkeä pala ryhmässä*, Leena vastaa ja tarkentaa, että ryhmääkin voidaan vaihtaa vasta sitten, kun on opittu tulemaan toimeen toinen toistensa kanssa.

Eila on havainnoimallaan tunnilla kiinnittänyt huomiota juuri luokan toimivaan ryhmäjakoon. Hän on aistinut tuntia seuratessaan, että ryhmän jäsenet hyväksyivät toisensa. Omat havaintoni Leenan luokan vuorovaikutuksesta ovat samansuuntaisia. Seuraamillani neljällä oppitunnilla havaitsin, miten luokkahuoneen palkitseva ilmapiiri voidaan saavuttaa sitä kautta, että oppilailla on mahdollisuus kokea toinen toisensa avun ja tuen lähteinä. Näin konkreettisesti, miten oppilaat ottivat vastuuta itsestään ja toisistaan sekä miten tytöt ja pojat työskentelivät yhdessä. (ks. myös Schniedewind & Sapon-Shevin 1997.)

Leena kertoo toimivan ryhmäjaon ja työskentelyn taustasta, että ryhmät on muodostettu arpomalla. Arvonnan perusteena on, etteivät oppilaat valitsisi ryhmään vain parhaita kavereitaan. Tavoitteena on *oppia tulemaan toimeen kaikkien kanssa* niin, *ettei kenenkään tarvitsisi olla yksin ja ettei heti tulisi riitaa*. Jos riitoja tulee, Leena kertoo tavoitteena olevan, *"että sais oppilaille olon, että meillä on ongelma – ei haittaa – nyt me opitaan tästä"*. Hän kertoo selvittäneensä edellisessä luokassaan vastaavanlaisia tilanteita kielteisemmin. (Db, 15.)

Schniedewindin ja Sapon-Shevinin (1997) mukaan pelkkä tunnin järjestäminen yhteistoiminnallisesti ei tuo välttämättä esiin yhteistoiminnallisuuden arvoja – esimerkiksi sitä, että oppilaat ymmärtäisivät yhteistoiminnan merkityksen omassa elämässään. Omien havaintojeni mukaan Leena opettaa yhteistoiminnasta samalla, kun hän organisoi opetuksen yhteistoiminnallisesti.

Hänen tavoitteensa on saada yhteistoiminnallisen oppimisen kautta luokkaan *viihtyisyyttä* ja *myönteisten kokemusten* ilmapiiriä. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa tämä on ydinasiaa, sillä kokonaisvaltainen kasvu tarkoittaa oppijan koko persoonaa koskettavaa oppimista. Se on yksilön elämismaailmasta lähtevää, tiedollista, affektiivista ja fysiologista oppimista. (Kohonen 1993, 67–68.)

Leena pohtii, että opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaat työskentelevät yksin saavuttaakseen tiedollisia tavoitteita. Leenan omaksuman oppimiskäsityksen mukaan opettamalla toisia oppii parhaiten. *"Uskoisin, että oppilaille jää mieleen, mitä enemmän ne keskustelee"*, hän erittelee. Ryhmässä on *mahdollisuus kysyä heti.* Tärkeää on myös se, että oppilaat voivat opettaa toisiaan *omalla kielellään*. Sen lisäksi, että oppilaat oppivat näin tiedollisia tavoitteita, he oppivat myös vuorovaikutustaitoja (ks. myös Kohonen 1993, 70).

Jyrkin havainnoimalla tunnilla Leenan oppilaat ovat pohtineet yhdyssanoja yhteistoiminnallisesti. Jyrkin havainto on, että tässäkin tehtävässä oppilaiden "oli fiksumpaa miettiä yhdessä kuin yksin". (Db, 12–15.) Näin yhteistoiminnallisuus on vahvistanut oppilaiden aktiivista osallistumista prosessiin, tiedon rakentumista prosessissa sekä omien ratkaisujen löytämistä (Kohonen 1993, 70).

7.5.2.1 Oppilaiden kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta

Miten oppilaat sitten kokevat luokan yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen oman kasvunsa näkökulmasta? Oppilaiden kokemuksia tarkastellaan ja tulkitaan seuraavassa siitä lähtökohdasta, että koko luokan vuorovaikutus ja ilmapiiri ovat arviointipalautetta oppilaalle. Pohjalla on Elliotinkin (1991) näkemys siitä, että arviointi realisoituu pedagogiikassa ja arvioinnin tärkein tehtävä on

tukea oppilaan sisäisen voiman tunteen kehittymistä.

Olemme sopineet Leenan kanssa yhdessä, että oppilaiden ryhmähaastattelukysymys on: "Millaista yhteistoiminnallinen oppiminen mielestäsi on, kun vertaat sitä aikaisempaan työskentelytapaan luokassa?" Näin saamme tietoa yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvien tavoitteiden toteutumisesta oppilaiden elämismaailmassa.

Oppiminen on mukavampaa yhdessä

Opettajan tavoite siitä, että yhteistoiminnallinen opiskelu avaisi tietä *myönteisille kokemuksille ja toisi viihtyisyyttä luokkaan* toteutuu oppilaiden elämismaailmassa, sillä oppilaat kuvailevat miltei poikkeuksetta oppimisen olevan *"hauskempaa"* ja *"mukavampaa"* ryhmässä. Vain yhden ryhmän oppilaat pohtivat, että ryhmässä opiskelu on *"vähän hankalampaa"* – kahden hengen ryhmässä kuitenkin helpompaa kuin yksin.

Ryhmässä voi auttaa toisia

Oppilaat arvostavat mahdollisuutta kokea ryhmässä toinen toisensa avun ja tuen lähteinä (ks. myös Sapon-Shevin & Schniedewind 1991, 166). *"Yhdessä on mukavampi, voi auttaa toisia, eikä tarvi aina kysyä opelta"*, oppilaat kuvailevat. Lindroosin (1997, 179) mukaan ryhmässä opiskelu ja siihen liittyvä toisten auttaminen voi vahvistaa oppilaiden omaa oikeutusta olla subjekti.

Yhteistyön kautta oppilaat voivat kokea itsensä myös kykeneviksi oppimaan. *"Ryhmässä tuntuu, ettei ole ainut, joka ei tiedä – ei tunnu niin pahalta. Joku älyää aina"*, kertoo oppilas, jolla on paljon oppimiseen liittyviä haasteita. Kokonaisuutenakin hänestä tuntuu, että *"ryhmässä pystyy tekemään paremmin töitä"*. Ryhmässä työskentelyn voi tulkita tukevan hänen itsetuntoaan oppijana. Myös Boxin ja Littlen (2003, 285–287) tutkimuksessa kolmasluokkalaisten käsitys itsestään parani, kun he työskentelivät pienryhmissä.

Ryhmässä voidaan oppia omalla kielellä

Opettajan tavoite siitä, *että ryhmässä opitaan käyttämään omaa ajattelua ongelmanratkaisussa sekä opettamaan toisille oppilaiden omalla kielellä* todentuvat oppilaiden kokemuksissa. Haasteellisia oppimistehtäviä kaipaavat oppilaat kuvaavat kokemustaan yhdessä tapahtuvasta ongelmanratkaisusta seuraavasti: *"Kato, kun se vastaus ei tule kirjasta suoraan. Vaikka on se kirjasta etsiminen ja tutkiminen mielenkiintoista, mutta ei ole hassumpaa tämä ryhmähommakaan." "Mutkikkaampien asioiden"* pohtiminen on näiden oppilaiden mielestä mukavampaa ryhmässä kuin yksin.

Ryhmässä opitaan olemaan toisten kanssa ja ottamaan toiset huomioon

Oppilaiden vastauksissa korostuu opettajan yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvä pääkasvatustavoite: toisten kanssa toimeen tuleminen. Oppilaat saavat ryhmässä kokemuksia erilaisuudesta ja siitä, että erilaisuudesta huolimatta voidaan toimia yhdessä. *"Mun mielestä oppii muista, millaisia muut on. Ottamaan muut huomioon"*, *"Oppii olemaan toisten kanssa, ettei aina, että minä olen paras"*, *"Oppii antamaan toisille tilaa"*, oppilaat kuvailevat kokemuksiaan ryhmässä toi-

mimisesta.

Oppilaat eivät enää jännitä toisten hyväksyntää. *"Eka kerta, kun aloitettiin viime vuonna, piti ajatella, mitä muut ajattelevat"*, he muistelevat. Jännitystä ja ehkä pelkoakin saattoi herättää ajatus siitä, että *"jos vaikka joku rupeaa nauramaan"*. Oppilaat kokevat, että he ovat oppineet tulemaan toimeen toistensa kanssa osaksi siitä syystä, että ryhmät on muodostettu arpomalla. *"Kun mehän ei saatu valita niitä ryhmiä, joihin itse olis haluttu"*, he pohtivat arpomisen merkitystä omalle oppimiselleen sosiaalisissa taidoissa.

Ryhmässä opitaan selvittämään ristiriitoja

Oppilaat kokevat, että ryhmässä ristiriitoja on opittu ratkaisemaan niin, *"ettei heti tule kauhea riita"*. Tämä on opettajan yksi keskeinen kasvatustavoite. Riitojen selvittelyssä oppilaat ovat harjoitelleet omien sanojensa mukaan *"demokratiaa; ratkaisu voidaan tehdä myös äänestyksen perusteella. Jos enemmistöä ei synny, tehdään yhdessä sopimus"*.

Ryhmässä opitaan tuntemaan eri sukupuolten ajattelua ja toimintaa

Sapon-Shevinin ja Schniedewind (1991, 169) olettavat, että yhteistoiminnallisuudella olisi yhteyttä sukupuolten väliseen myönteiseen kanssakäymiseen (Sapon-Shevin & Schniedewind 1991, 169). Tämä näkökulma nousee esiin seuraavassa tyttöoppilaan kokemuksessa: *"Ryhmässä on hauska tietää myös poikien mielipide, kun pojilla on aina muu mielipide."* Toinen tyttöoppilas on sitä mieltä, että pojat tuovat ryhmään huumoria: *"Ne keksii vitsejä, jos joku murjottaa."* Samalla ollaan kuitenkin sitä mieltä, että *"kyllä tytötkin vitsejä keksii"*.

Yhteenvetoa

Edellä kuvatut oppilaiden kokemukset yhteistoiminnallisesta oppimisesta ovat pohjimmiltaan kuvausta siitä, miten oppilaat kokevat luokan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin, jotka nähdään tässä tutkimuksessa laadullisena arviointipalautteena oppilaalle.

Leenan oppilaiden kokemuksissa nousee esiin se, että yhteistoiminnallisuus tyydyttää heidän yhteenkuuluvuuden, turvallisuuden ja pätevyyden kehittymisen tarpeitaan sekä tuo oppimiseen sosiaalisen ulottuvuuden. Tätä kautta ryhmällä on merkittävä osuus jokaisen jäsenensä oppimisen edistämisessä (Kohonen 1993, 69). Keskeisiä asioita oppilaiden kokemuksissa ovat Kujansivun (1999, 31) oppilaiden tapaan yhteistyötaitojen, rohkeuden ja itseluottamuksen lisääntyminen sekä luokan työskentelyilmapiirin parantuminen.

Kun keskustelemme opettajaryhmässä Leenan oppilaiden kokemuksista, Eila nostaa keskusteluumme yhteistoiminnallisuuden mahdollisuudet tukea juuri arviointitoimintamme päätavoitetta – oppilaan itsetuntoa. Hän on tehnyt oppilaiden kokemusten sekä aikaisemman oppilaantuntemuksensa pohjalta havaintoja oppilaista, joille *"yhteistoiminnallisuus on tehnyt huippuhyvää – nimenomaan heidän myönteisen itsetuntonsa kehittymiselle"*. (Db, 14.)

Meitä hätkähdyttävät oppilaiden kokemukset siitä, että vasta omassa kotiryhmässä on opittu tuntemaan toisia. *"Ajatelkaa... ja viisi vuotta on oltu yhdessä"*, Eila pysäyttää meidät pohtimaan oman opetuksemme mahdollisuuksia oppi-

laiden väliseen vuorovaikutukseen.

7.5.2.2 Arviointi osana yhteistoiminnallista oppimista

Leenan luokassa oppilaan minäkäsityksen kehittymistä tukee tulkintani mukaan yhteistoiminnallisuuden lisäksi luokan ilmapiiriä luova arviointikulttuuri, johon sisältyy opettajan antaman palautteen ohella oppilaiden toinen toisilleen antamaa palautetta sekä oppilaiden tavoite- ja itsearviointia.

Tavoite- ja itsearviointi
Leenan tavoite tutkimuksemme suunnassa on oppilaan itsearviointitaitojen tukeminen. Itsearvioinnin pohjaksi Leena käy oppilaidensa kanssa läpi oppimisen tavoitteita. Tavoitteiden tietämistä itsearvioinnin pohjana korostavat myös Rauste von Wright ym. (2003, 189).

Leena yhdistää itsearviointiin tavoitearviointia ohjaamalla oppilaita asettamaan itselleen päämääriä tavoitearvioinnin periaatteiden mukaan. Laajempien jaksojen tavoitteita arvioidaan Leenan luokassa jaksojen lopussa ja perjantaisin "viikkoarvioinnin" avulla. Viikkoarvioinnissa oppilaat arvioivat omaa oppimistaan ja henkilökohtaisia tavoitteitaan sekä antavat palautetta ryhmässä toimimisesta itselle ja toisille. Myös opettaja saa palautetta.

Yhdessä tapahtuva arviointi
Sluijsmans, Dochy ja Moerkerke (1999) käyttävät tutkimuksessaan nimitystä "co-assessment" arvioinnista, jossa arvioidaan yhdessä oppilaan kanssa oppimisprosessia ja oppimisen tavoitteita. Käsitteet "collaborative assessment" ja "co-operative assessment" ovat heidän mukaansa synonyymejä yhdessä tapahtuvalle arvioinnille. Yhdessä tapahtuvaa arviointia voidaan käyttää summatiivisena arviointina ohjaajan ja yhden oppilaan kanssa tai yhtä aikaa useamman oppilaan kanssa. (Sluijsmans ym. 1999, 304–305.)

Leena on toteuttanut yhdessä tapahtuvaa arviointia kolmannen syklin lopussa kevätarvioinnin yhteydessä. Oppilaspari kerrallaan on keskustellut yhdessä opettajan kanssa englannin opiskelujen tavoitteiden toteutumisesta. Oppilaat ovat saaneet ottaa myös opettajan roolin miettiessään itselleen sopivaa numeroa tavoitteiden pohjalta.

Sluijsmansin ym. (1999, 309) mukaan itse-, toveri- ja yhdessäarvioinnin yhdistäminen saa ohjaajan ja oppilaan työskentelemään yhdessä rakentavalla tavalla ja ymmärtämään enemmän neuvottelun kautta. Kun oppilas vaihtaa roolinsa opettajan rooliin, myös tämä tarjoaa hänelle näkökulmia arviointiprosessiin.

Oppilaat antavat palautetta toisilleen
Leena on ohjannut oppilaita antamaan palautetta toisilleen pienin askelin vaihe vaiheelta. Hänen mielestään 5-6-luokkalaiselle palautteen antamista pitää opettaa vielä hyvin konkreettisesti. Leena ohjaa oppilaita esimerkiksi seuraavasti: *"Ootko sanonut pahasti? Miten kerrot myönteisesti?"*

Harjoittelu oppilaiden kanssa on tuottanut Leenan mukaan tulosta. Oppi-

laat ovat kehittyneet niin, että he eivät anna toisilleen pelkästään negatiivista palautetta. Myös Sluijsmans ym. (1999, 315) painottavat sekä itse- että toveriarvioinnin opettamista oppilaille.

Opettajan antama palaute

Leena haluaa olla esimerkkinä palautteen antamisessa. Hänen tavoitteensa on, että myönteinen ja kielteinen palaute olisivat suhteessa toisiinsa. Leenan oma kokemus on, että saatuaan myönteistä palautetta, myös kielteisen palautteen voi ottaa vastaan asiallisesti. *"Ja kyllä se pätee noihin oppilaisiinkin. Sieltä loppuu semmoset turhat tiuskimiset, että koko ajan sanotaan pahasti, niin kuin ne nykyään vois, kun nää on tässä ikävaiheessa"*, Leena analysoi.

Yhteistoiminnallinen ilmapiiri ja oppilaiden palaute osana sitä

Opettajan palautteen lisäksi luokan ilmapiiriä luo oppilaiden palaute. Leena kokee oppilaiden palautteen luovan luokkaan yhteishenkeä. Kun oppilaat sanovat toisilleen hyviä asioita, *"se saa aikaan miellyttäviä muistijälkiä toisesta"*, Leena kuvailee. Tämä on tärkeää, koska oppilaat muodostavat kuvaa itsestään myös sen palautteen kautta, jota he saavat toisiltaan (ks. myös Korpinen 2000).

Oppilaiden kokemuksia tovereiden palautteesta Leenan luokassa

Leena kertoo "hienoimman tavoitteensa olevan, että oppilaat oppisivat antamaan palautetta toisilleen ja hän itse jäisi taka-alalle". Olenkin kysynyt Leenan oppilaiden kokemuksia tovereiden palautteesta ja pyytänyt heitä vertaamaan sitä opettajan palautteeseen.

Kaiken kaikkiaan kaksitoista oppilasta Leenan luokan yhteensä 21 oppilaasta kokee, että tovereiden antama palaute on yhtä tärkeää kuin opettajan. Sluijsmansin ym. (1999, 302) mukaan toveriarviointi voi olla arvokasta, koska sen kautta oppilaat ovat enemmän osa oppimisprosessia ja sisällä arviointiprosessissa. Oppilaat kokevat toveriarvioinnin myös ajankohtaiseksi ja oikeudenmukaiseksi. Oman tulkintani mukaan oppilaat kokevat toverin palautteen merkitykselliseksi, koska luokassa työskennellään tiiviisti yhdessä. Nämä näkökulmat tuntuvat todentuvan seuraavissa oppilaiden kokemuksissa.

Toverin antama palaute on yhtä tärkeää kuin opettajan

– No, on sillä merkitystä, kun siinä niin kuin koko ajan työskentelee sen kanssa, niin kyllä sillä on ihan yhtä lailla kuin opettajan sanomalla. Eikä opettaja välttämättä huomaa kaikkia, mitä pari.

– Mun mielestä se on yhtä tärkeetä kuin opettajan. Tietää, mihin panostaa. Esimerkiks, jos ryhmässä pitää piirtää. Silloin kannustus on tärkeää.

– Totta kai se on yhtä tärkeetä, kuin mitä opettaja sanoo. Se on kannustamista, miten toista otetaan huomioon. Ja on tärkeää tietää, missä on parantamisen varaa ja missä on onnistunut.

– Ehkä yhtä tärkeetä. Onhan kaverikin otettava huomioon. Jos on esimerkiks jotain huonoa, niin tietää, mikä kaveria ärsyttää.

– Saa tietää, mitä muutkin kaverit ajattelee. Toisaalta on myös mielenkiintoista kuulla,

jos kaverilla on eri mielipide kuin opettajalla.
– Se, mitä kaveri sanoo, on suunilleen yhtä tärkee. Että pystyy niin kuin toisten kanssa juttelemmaan ja tuntee silleen niin kuin, että se vähän niin kuin välittää.

Myös Schniedewindin ja Sapon-Shevinin (1997) mukaan oppilaat välittävät enemmän toisistaan yhdessä toteutetun arvioinnin jälkeen. Sekä työn loppuun saattamisen että ryhmän toiminnan arviointi voi parantaa myös akateemisia tuloksia. Toveriarviointi voidaan nähdä myös osana oppilaan itsearviointiprosessia (Sluijsmans ym. 1999, 300).

Tovereiden antama palaute on tärkeämpää kuin opettajan palaute
Kolme oppilasta on sitä mieltä, että tovereiden antama palaute on tärkeämpää kuin opettajan. Heidän vastauksissaan korostuu perusteluna se, että luokkatovereiden kanssa ollaan enemmän tekemisissä.
– Tietysti sillä on enemmän merkitystä, kun me ollaan enemmän niin kuin oppilaiden kanssa tekemisissä. Ei niin hirveesti olla opettajan kanssa tekemisissä.

Opettajan antama palaute on tärkeämpää kuin tovereiden palaute
Neljän oppilaan kokemuksissa opettajan palaute on tärkeämpää kuin tovereiden. Leena tulkitsee, että oppilaat, jotka ovat hiljaisia, syrjään vetäytyviä tai joilla on epävarmuutta tai hankaluutta itsensä kanssa, kokevat aikuisen tuen tärkeämmäksi. *"Jos opettajalta kuulee sen, se on tärkeämpää."*

Yhteenvetoa
Vaikka opettajan antama palaute on oppilaille tärkeää, yhteistoiminnallisuutta puoltavat myös kuudesluokkalaisten kokemukset tovereiden palautteesta. Kuudesluokkalaisten kokemuksissa toverin palaute on usein yhtä tärkeää kuin opettajan ja joskus jopa tärkeämpääkin. Tästä näkökulmasta meidän on opettajina tärkeää avata mahdollisuuksia vertaisten väliselle vuorovaikutukselle. Rakennammehan minuuttamme sekä tärkeiksi kokemiemme aikuisten että vertaisten antaman palautteen kautta (Mead 1934/1962).

Kaiken kaikkiaan Leenan luokan yhteistoiminnallinen ilmapiiri sekä luokassa toteutuvat itse-, toveri- ja yhdessäarviointi ovat tulkintani mukaan tukemassa oppilaiden kasvua. Myös Sluijsmansin ym. (1999, 313) tutkimuksessa juuri nämä arviointimuodot paransivat sekä oppimisympäristön laatua että oppilaiden oppimista.

Liitteeseen 4 on kuvattu Leenan yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet sekä oppilaiden kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta ja arvioinnista osana sitä. Oman tulkintani mukaan oppilaiden kokemuksissa voi nähdä toteutuvan opettajan yhteistoiminnalliselle oppimiselle asettamat tavoitteet ja tätä kautta arvioinnin näkökulmasta yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen oppilaan kasvua tukeva luonne.

7.5.3 Yhteistoiminnallisuus opettajan kasvua tukemassa

Syklin viimeisessä kokoontumisessa keskustelemme vielä yhteistoiminnallisuuden merkityksestä omalle opettajuudellemme. Keskustelumme virittäjänä

ovat kotikaupunkimme koulupsykologin – Terttu Viinamäen – juuri ennen tapaamistamme ilmestyneen väitöskirjatutkimuksen tulokset, joiden mukaan sekä sosiaalityöntekijät että luokanopettajat kokevat työnsä raskaaksi. Viinamäen (1997) tutkimuksessa määrittäviä tekijöitä työn raskaaksi kokemiselle olivat esimerkiksi sosiaalisen tuen puute työpaikoilla ja se, ettei työntekijöillä ollut mahdollisuutta keskustella työstään työtoverin kanssa.

Yhteinen kokemuksemme on, että omasta työstä on saatava keskustella avoimessa ja toinen toistaan tukevassa ilmapiirissä. Tutkimus on avannut oman mahdollisuutensa juuri tällaisen ilmapiirin syntymiseen. (Db, 18–19.)

Monet opettajat eivät kuitenkaan työskentele tällaisissa kollaboratiivisissa tuen ja luottamuksen kulttuureissa, vaan olosuhteissa, joissa ei voida "tuulettaa" epävarmuutta tai jakaa ongelmia. Tästä syystä opettaja voi joutua "ansaan", jossa hänen täytyy rakentaa ja säilyttää perfektionismin persoonansa. (Hargreaves 1994, 50.)

Syyllisyyden ansamme liittyvät Hargreavesin mukaan seuraavaan neljään teemaan: 1) sitoutumiseemme oppilaista huolehtimiseen, 2) työmme päättymättömään luonteeseen, 3) paineisiin, jotka liittyvät työn vastuullisuuteen sekä juuri 4) meille opettajille tyypilliseen perfektionismin persoonaan (Hargreaves 1994, 145).

Leena on edellisessä kokoontumisessamme todennut, että *opettajan työ voi joskus tuntua mahdottomalta. Ja siinä voisi jopa tulla hulluksi, kun alkaa ajatella sitä, miten monta asiaa voisi tehdä täydellisesti.*

Yksi tapa ratkaista syyllisyyden ja jaksamisen ongelmaa on yhteistoiminnallisten opettajakulttuureiden rakentaminen. Hargreaves (1994, 157) kannustaa meitä rakentamaan työssä sellaisia ihmissuhteita, jotka tarjoavat meille mahdollisuuksia tukeen ja ammatilliseen oppimiseen ja jotka voivat auttaa meitä asettamaan itsellemme sekä haasteellisia tavoitteita että realistisia rajoja sille, mitä olemme tekemässä.

Vaikka haluamme omassa tutkimuksessamme pyrkiä ideaalitavoitteisiimme oppilaidemme kasvun tukemisessa, pystymme myös puhumaan tavoitteidemme ja käytännön välisestä ristiriidasta. Ryhmässä voimme myös tukea toisiamme realististen rajojen löytämiseen omassa toiminnassamme (Hargreaves 1994, 148).

Hargreavesin (1994, 147) mukaan voimakas välittämisen orientaatio, joka on tasapainossa sellaisten tavoitteiden kanssa, jotka tarjoavat intellektuaalisesti haastavaa työtä, on voimakkaasti yhteydessä myönteiseen kouluilmapiiriin ja tätä kautta oppilaiden koulusaavutuksiin. Omassa tutkimuksessamme välittämisen ydin on oppilaan kasvua tukevassa arvioinnissa ja sen kehittämisessä. Arvioinnin kehittäminen luo meille opettajina intellektuaalisesti haastavia tavoitteita, joihin yhdistyy sekä kollegiaalisuus, yhteistoiminnallisuus että välittämisen ilmapiiri.

Tämä kaikki tukee myös omaa opettajuuttamme, joka on pohja oppilaidemme kasvun tukemiselle. Seuraavassa syklissä välittämisen ilmapiiri ja arviointi yhdistyvät tavoitteeseemme käydä oppilaidemme kanssa sellaista arvioivaa keskustelua, joka voisi tukea edelleen heidän kasvuaan.

7.6 Viides sykli – kehitämme arvioivaa keskustelua

Viidennessä syklissä keskitymme opettajan ja oppilaan välisiin keskusteluihin, joissa oppilas ja opettaja arvioivat yhdessä oppilaan tavoitteita ja mahdollisuuksia kehittyä. Keskustelua käydään joko oppimistehtävän tai laajemman kokonaisuuden pohjalta. Keskustelujen fokus on opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja oppilaan itsearviointitaitojen tukemisessa. (ks. myös Törmä 2004a, 191.)

Syklin tavoitteena on, että kaikki opettajat ja oppilaat saavat kokemuksen tämäntyyppisestä keskustelusta. Opettaja-tutkijan roolissa itselläni on mahdollisuus toimia sijaisopettajana silloin, kun opettajat käyvät keskusteluja. Keskustelujen jälkeen haastattelen oppilaita heidän kokemuksistaan. Jokaisen opettajan kanssa reflektoimme yhdessä oppilaiden kokemuksia tavoitteenamme oppilaidemme yksilöllisen kasvun tukeminen ja tältä pohjalta tulevaisuuden keskustelujen kehittäminen

Arvioivia keskusteluja ja oppilaiden kokemuksia niistä kuvataan seuraavassa luvussa "Tuokiokuvia opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja siinä tapahtuvasta arvioinnista".

7.7 Teorian ja käytännön välinen vuoropuhelu arvioinnin kehittämisessä – yhteenvetoa seitsemännen luvun sykleistä

Seitsemännessä luvussa kuvatuissa sykleissä tavoitteemme oli tiedostaa omaa arviointitoimintaamme sekä kehittää arviointikäytäntöjämme kollegiaalisen yhteistyön kautta niin, että arviointi tukisi erilaisten oppilaidemme kasvua. Keskityimme kehittämistyössämme opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaan arviointiin fokuksenamme luokan kokonaisvuorovaikutus, palaute, arvioiva keskustelu sekä oppilaiden itsearviointi. Syklien sisällä arvioinnin kehittämistyömme kävi vuoropuhelua arviointiin, oppilaan minäkäsitykseen, toimintatutkimukseen, tutkivaan opettajuuteen, reflektioon ja opettajan ammatilliseen kasvuun liittyvien teorioiden kanssa.

Kehittämistyömme yhtenä punaisena lankana kulkeekin teorian ja käytännön välinen vuoropuhelu (ks. Carr & Kemmis 1986). Tästä näkökulmasta on oleellista, a) miten rakennamme toimintatutkimuksessamme ja sen sykleissä käyttöteoriaamme arviointitoimintaamme liittyen, b) mikä on tutkivan opettajan ja opettajatutkijan roolini tutkimuksen eri vaiheissa ja c) millainen teoria tutkimuksessa rakentuu aineiston, reflektion ja reflektiivisen kirjoittamisen sekä tutkimuskirjallisuuden välisenä vuoropuheluna. Tässä kohtaa on kyse tutkijan roolissa rakentamastani teoriasta.

Käytännön ja teorian välistä vuoropuhelua syklien sisällä

Toisen ja kolmannen syklin aikana keskityimme palautteeseen osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Pohjaa kehittämistyölle loivat ensimmäisen syklin kokemukset sekä gradututkimuksessani omaksumani teoreettinen tieto opettajan palautteen merkityksestä oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Korpisen (1989) malli suuntasi arvioinnin kehittämistämme ja siihen liittyvää tavoitetta tukea oppilaan itsearviointitaitoja. Kehittämistyön taustalla oli symbolisen interaktionismin ajatus siitä, että minäkäsitys muotoutuu vuorovaikutuksessa ympäristön tärkeiden lähihenkilöiden kanssa ja että keskeistä tässä vuorovaikutuksessa on saamamme palaute.

Kolmannessa syklissä havainnointipohjaa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kehittämiselle loi observointirunko, jonka olin työstänyt Pajusen kanssa kehittelemämme lomakkeen (Pajunen & Törmä 1991) pohjalta. Lomakkeen taustalla on Flandersin (1970) interaktioanalyysi ja Irvinen (1985) tutkimus. Tässä tutkimuksessa lisäsimme observointirunkoon palauteluokkia tutkimuksemme tavoitteiden suunnassa. Omat palauteluokat lisättiin opettajan ja oppilaan väliselle keskustelulle sekä oppilaan ajattelua kehittävälle palautteelle (ks. liite 3).

Vaikka pidän palautetta keskeisenä mahdollisuutena tukea oppilaan oppimista ja minäkäsityksen kehitystä, oma kokemukseni oli, että luokan vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan väliset keskustelutuokiot jäävät usein lyhyiksi ja palaute yksisuuntaiseksi. Kehitinkin ensin omassa luokassani sellaista arvioivaa keskustelua, jossa pysähdytään välillä pidemmiksi tuokioiksi tarkastelemaan oppilaan oppimistehtävää tai laajempaa oppimisen ja kasvun jaksoa. Koin tietoisesti järjestetyt arvioivat keskustelut mahdollisuudeksi tukea oppilaan oppimista ja minäkäsitystä laajemmin palautteen, itsearvioinnin ja vuorovaikutuksen kautta. Omien kokemusteni pohjalta arvioiva keskustelu siirtyi yhteiseksi kehittämiskohteeksemme viidennessä syklissä.

Neljännessä syklissä keskityimme luokan kokonaisvuorovaikutukseen oppilaan kasvun tukijana. Taustalla on näkemys siitä, että opetustapahtuman aikana palautetta oppilaalle eivät ole vain suullisesti tai ilmein ja elein annettu palaute, vaan laadullisena arviointina voidaan nähdä koko oppimisympäristöstä tulevat kokemukset, jotka syntyvät yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (ks. myös Korpinen 1999, 86–89).

Tässä vaiheessa Leena-kollegamme toi yhteisen reflektiomme pohjaksi yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen ja arvioinnin osana sitä. Ennen neljättä sykliä olin osallistunut tutkijakouluni ja ”Tutkiva opettaja” -verkoston kautta koulutukseen, jossa tutustuin syvällisemmin yhteistoiminnallisuuden ideaan (Sapon-Shevin & Schniedewind 1991; Schniedewind & Sapon-Shevin 1997). Samalla olin kritisoinut omaa opetustani ja arviointitoimintaani sen opettajakeskeisyydestä.

Sekä kritiikki omaa toimintaani kohtaan että teoreettinen tieto yhteistoiminnallisuudesta loivat pohjaa Leenan oppilaan kasvua tukevan pedagogiikan syvällisemmälle ymmärtämiselle. Myös tutkimuksemme taustalla oleva Kohosen (1993) kokonaisvaltaisen oppimisen malli tuki yhteistoiminnallisuuden

nostamista reflektiomme kohteeksi oppilaan kasvua tukevan arvioinnin näkökulmasta. Näin opettajan tieto, kokemukset ja teoria kävivät vuoropuhelua keskenään neljännessä syklissä.

Kun tarkastelen arvioinnin kehittämistyötämme kokonaisuutena, raportointivaiheessa lukemani tutkimukset sekä tutkimuksen alussa esitellyt symbolisen interaktionismin ydinkohdat ovat vahvistaneet sykliemme fokusten – luokan vuorovaikutuksen, opettajan ja oppilaan palautteen, itsearvioinnin ja arvioivien keskusteluiden – tärkeyttä. Esimerkiksi artikkelissa "Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment" Sluijsmans, ym. (1999, 313) vahvistavat näiden arviointimuotojen tärkeyttä analysoituaan 62 tutkimusta. Heidän tekemänsä analyysin mukaan itse- toveri- ja yhdessä tapahtuva arviointi näyttää parantavan oppimisympäristön laatua ja oppilaiden oppimista, joka nähdään omassa tutkimuksessamme minäkäsityksen muotoutumisena.

Oppilaiden kokemukset arvioinnista ovat olleet koko tutkimuksen ajan tärkeä osa kehittämistyötämme. Elliotkin (1991) painottaa oppilailta saadun palautteen merkitystä opettajien toteuttamassa toimintatutkimuksessa. Omassa tutkimuksessamme olemme tarkastelleet oppilaiden kokemuksia arvioinnista sekä tutkimusten että keräämieni haastatteluiden kautta. Oppilaiden kokemusten fokus on ollut palautteen, luokan vuorovaikutuksen, arvioivien keskustelujen sekä itsearvioinnin kokemisessa. Kun peilaamme oppilaiden kokemuksia ja arviointitoimintaamme, taustalla on kaiken aikaa symbolisen interaktionismin ajatus siitä, miten minäkäsityksemme muotoutuu vuorovaikutuksessa ympäristömme ja sen tärkeiden lähihenkilöiden kanssa.

Seuraavassa luvussa "Tuokiokuvia opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja siinä tapahtuvasta arvioinnista" kuvataan meidän kunkin tutkimukseen osallistuvan opettajan omaa käyttöteoriaa ja sen yhteyttä arviointitoimintaamme käytännössä. Tutkijan teoriaa tuokiokuvista ja niihin yhdistyvistä opettajien äänistä ja oppilaiden arviointia koskevista kokemuksista on muotoutunut siinä vaiheessa, kun olen yhdistänyt seitsemännessä luvussa kuvattujen syklien aikana kerättyyn aineistoon sekä omia havaintojani että tutkimuskirjallisuutta.

8 TUOKIOKUVIA OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISESTÄ VUOROVAIKUTUKSESTA JA SIINÄ TAPAHTUVASTA ARVIOINNISTA

Kahdeksannen luvun tavoitteena on kuvata luokan vuorovaikutusta ja siinä tapahtuvaa arviointia vielä jokaisen opettajan kohdalla erikseen. Vaikka tutkimme ja kehitämme arviointia yhdessä, tiedostaminen, kehittyminen ja toiminta tapahtuvat jokaisen kohdalla yksilöllisenä prosessina ja jokainen opettaja luo luokkaan oman arviointikulttuurinsa.

Tässä luvussa avaamme ikkunan noihin päämääriltään samansuuntaisiin, mutta kieleltään ja toiminnaltaan erilaisiin kulttuureihin. Tuokiokuvat kertovat opettajan arviointitoiminnasta ja nostavat esiin arvioinnista oppilaan kasvua tukevia laadullisia elementtejä. Oppilaiden äänet kuuluvat kokemuksina tuokiokuvissa kuvatuista arvioivista keskusteluista.

Tuokiokuvien taustaksi kuvataan ensin opettajan arviointitoiminnan taustalla vaikuttavaa käyttöteoriaa, joka sisältää opettajan arvoperustan, kasvatusfilosofian, oppilas-, oppimis- ja tiedonkäsityksen sekä opettajan tiedot ja kokemukset. Kuvauksen pohjalta lukija voi reflektoida opettajan käyttöteorian ja arviointitoiminnan sekä oppilaiden kokemusten välistä yhteyttä.

Olen kerännyt tuokiokuvien aineiston tutkimusprosessin aikana syklien tavoitteiden yhteydessä opettajakollegoideni, itseni ja oppilaiden välisenä yhteistyönä. Tuokiokuvat oppituntien vuorovaikutustilanteista ovat syntyneet opettajatutkijana tekemieni havaintojen pohjalta. Oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista olen kysynyt mahdollisimman pian arvioivien keskustelujen jälkeen.

Kaikki kahdeksannessa luvussa kuvaamani on tarkoitettu lukijan reflektion pohjaksi, kun hän reflektoi omaa arviointitoimintaansa ja siihen yhteydessä olevaa käyttöteoriaa sekä arvioinnin oppilaan kasvua tukevia elementtejä arvioinnin kehittämiseksi.

8.1 Yhteistoiminnallisuus Leenan käyttöteoriassa

Luvussa seitsemän olemme tutustuneet Leenan käyttöteoriaan, jonka kasvatusfilosofia pohjautuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Leenan kertoma, opettajakollegojen kanssa tekemämme havainnot ja oppilaiden kokemukset ovat kirkastaneet yhteyden Leenan käyttöteorian ja hänen arviointitoimintansa välillä (ks. myös liite 4). Yhteenveto Leenan käyttöteoriasta on koottu liitteeseen 5.

Seuraavassa tuokiokuvassa ollaan sisällä Leenan luokassa – konkreettisissa arviointia sisältävissä vuorovaikutustilanteissa. Tuokiokuva on syntynyt kahdenvälisenä yhteistyönä Leenan kanssa käymieni keskustelujen ja havainnoimieni neljän yhteistoiminnallisen tunnin pohjalta.

8.1.1 Tuokiokuva Leenan opetuksesta opettajatutkijan havainnoimana

Istun luokan perällä, kun oppilaita alkaa valua välitunnilta luokkaan.
– *Jes, äidinkieltä!* huudahtaa ovesta sisään tullut poika.
Epätavalliseksi tulkitsemani kuudesluokkalaisen kommentti saa mielenkiintoni heräämään. Millaiseen kokemukseen tuo ennakko-odotus tulevasta äidinkielen satuprojektitunnista mahtaa pohjautua?

Tunnilla harjoitellaan juonikartan tekoa. Tavoitteeseen liittyy opettajan kertoma satu aroilla työskentelevästä paimenpoika Suhosta ja valkeasta hevosesta.

"…eräänä päivänä Suhoa ei kuulu kotiin. Kun hän sitten vihdoin palaa, hän kantaa sylissään vastasyntynyttä varsaa. Varsasta kasvaa uljas ja vilkas nuori hevonen. Eräänä yönä hevonen joutuu tappeluun sutta vastaan ja on aivan hiestä märkä. Vähän tuon tapahtuman jälkeen kuvernööri järjestää kilpailun, jonka voittaja saisi palkinnoksi kuvernöörin tyttären. Valkea hevonen ja Suho voittavat kilpailun, mutta kuvernööri unohtaa lupauksensa. Lisäksi kuvernööri vaatii Suhoa antamaan hevosen itselleen ja käskee sotilaitaan heittämään röyhkeän Suhon ulos. Suho paranee haavoistaan, mutta hän kantaa suurta surua hevosestaan, joka on ryöstetty. On tulossa suuri juhla, jossa hevonen tulisi olemaan mukana. Suho haluaisi ratsastaa yhdessä hevosensa kanssa. Mutta hevonen on haavoittunut ja kuolee. Se ilmestyy kuitenkin unessa Suholle ja kertoo: "Lakkaa murehtimasta. Lohdutan sinua aina." Suho tekee hevosensa vuodasta soittimen – hevosenpääviulun. Soittaessa muistot palaavat Suhon mieleen: Suhosta tuntuu, että hevonen kuuntelee hänen soittoaan ja on näin aina hänen lähellään."

Satu saa opettajan – suuren hevosten ystävän – liikuttumaan. Havaintojeni mukaan omasta henkilökohtaisesta hevoseen liittyvästä muistosta kertominen ja opettajan avoin tunteiden ilmaisu luovat luokkaan intensiivisen ilmapiirin. Tässä ilmapiirissä oppilaat kuvailevat omia tarinaan liittyviä tuntemuksiaan seuraavasti: *"Olis ollu kiva olla poika." "Olis halunnu olla mukana." "Hyvä tarina." "Aika surullinen."*
Kokemus tarinan surullisuudesta ohjaa opettajan ja oppilaat tarkastelemaan vielä tarinan loppuratkaisua.
– *Täs oli vähän surullinen loppu. Vai oliko se surullinen?* opettaja johdattelee. Kysymyksen suunnassa oppilaat pohtivat ja kuvailevat, miten tarinan

"viulusta tuli rauhallinen olo" tai miten tarina oli *"siitä onnellinen, että sai vielä nähdä hevosen"*.

Keskustelua seuraavassa tehtävässä opettaja nivoo yhteen yhteistoiminnallisen kasvatustavoitteen sekä oppilaiden toiminnassa että oppimistehtävässä.

– *Teillä on mahdollisuus pelastaa tää satu, koska teillä on niin hyvät yhteistoiminnalliset taidot. Miettikää, miten tässä sadussa olis tullu erilainen loppu, jos nää henkilöt olis tehny yhteistyötä*, opettaja ohjaa Schniedewindin ja Sapon-Shevininkin (1997) ehdottamaan tapaan.

Havainnoijan roolista seuraan, miten oppilaat alkavat heti keskustella sadusta ja luoda uutta ratkaisua sen henkilöiden elämään. Joannan ryhmä pohtii, *miten kuvernööri saataisiin yhteistyöhön.* Joelin ryhmän ehdotus on, että *kuvernööri antaa tyttärensä voittajalle lupauksensa mukaan.* Tähän ehdotukseen Riia tuo puolestaan tasa-arvoon liittyvän näkökulman: *"Mun mielestä olis hyvä, että tytöltä myös kysyttäis."*

– *Hienoa Riia!* opettaja kiittää oppilastaan tärkeästä havainnosta ja ohjaa tämän jälkeen oppilaita vielä miettimään, miten Suho ja sotilaat saataisiin yhteistyöhön.

Leenan luokassa tasa-arvoon ja yhteistoiminnallisuuteen liittyvä keskeinen kasvatustavoite on, että oppilaat oppisivat ryhmässä selvittämään erimielisyyksiä niin, *ettei heti tulisi riitaa.* Kun oppilaat ehdottavat itse tarinan ratkaisuksi samaa ajatusta, opettaja kiittää heitä: *"Hyvä. Jaksatte uskoa siihen, että voi puhumalla selvittää. Eikä heti laiteta sotaa pystyyn."* Vaikka oppilailla on myös ratkaisuja, joissa "paha saa palkkansa", yhteistoiminnallisuus on etusijalla.

Yhteistoimintaan kannustaminen jatkuu seuraavassa tehtävässä, jossa parit saavat tehdä mandalakartan joko sadun Suhosta tai kuvernööristä.

– *Jos ei päästä sopimukseen, yrittäkää käyttää yhteistyötaitoja, että pääsette sopuun. Jos on eri juttu, niin perustellaan. Ei niin, että minä haluan tehdä Suhosta*, opettaja ohjaa oppilaiden sopimista. Seuraavat opettajan kysymykset ja palaute tukevat yhteistoimintaan ohjaamista:

– *Saitteko sovittua ilman tappelua? Hyvä.*
– *Saitteko sovittua?*
– *Ei.*
– *No, jatkakaa sopimista.*
– *Pääsittekö yhteisymmärrykseen?*

Omien havaintojeni mukaan yhteistoiminnallisuus ei toteudu vain opettajan konkreettisessa ohjauksessa, vaan siirtyy myös oppituntien ulkopuolelle vapaisiin tilanteisiin. Kun esimerkiksi yksi tyttöoppilas huolehtii satuprojektitunnin jälkeen ennen liikuntatuntia: *"Mä en osaa niitä uusia liikkeitä"*, hän saa hyvin pian kolmelta tytöltä vastauksen: *"Me autetaan!"*

"Oh, give me a class
Where each student can pass
And help each other to learn.
We work and we play
And we stay friends all day

'Cause we know that we'll all have a turn

Home, this feels like home
It's a vision of what school can be.
People caring and fair
Always willing to share
And we're starting right here, you and me."

Mara Sapon-Shevin and Mayer Shevin (1990)

Tämä Schniedewindin "Tutkiva opettaja" -kesäkoulussa opettama laulu alkaa soida mielessäni, kun olen seurannut samana syksynä Leenan luokan vuorovaikutusta ja siinä tapahtuvaa arviointia. Havaintojeni pohjalta tulkitsen laulun sanojen kuvaavan Leenan arvoja ja luokan ilmapiiriä.

8.1.2 Kasvua tukevaa arviointia Leenan opetuksessa opettajatutkijan tulkitsemana

Tulkitsen, että edellä kuvaamassani tuokiokuvassa seuraavat elementit ovat oppilaan kasvua tukevaa arviointia: a) yhteistoiminnallinen oppilaan omaa osallistumista tukeva oppimisilmapiiri, b) yhteistoiminnallisuutta tukevat tehtävät, c) opettajan tekemät kysymykset ja d) opettajan antama persoonallinen palaute.

Kokonaisuutena tulkitsen Leenan pyrkivän omassa opetuksessaan kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksen suuntaiseen kokonaisnäkemykseen, jossa yhdistyvät sekä yhteistoiminnallisen oppimisen kasvatustavoitteet, eri oppiaineiden oppimisen tavoitteet sekä oppilaan käsitys oppimisesta (ks. myös Kohonen 1993, 67–68).

a) yhteistoiminnallinen oppimisilmapiiri

Havaintoni Leenan luokan ilmapiiristä ovat yhdensuuntaisia seuraavien Kujansivun (1999) yhteistoiminnallisessa luokassaan tekemien havaintojen kanssa: *"Oppituunneilla oli selluista oppimisen ja työnteon iloa, että sitä oli ilo katsella. Ei minkäänlaisia työrauhaongelmia, oppiaineen ongelmia ratkottiin yhdessä, toista autettiin ja kannustettiin."*

Tällainen yhteistoiminnallinen ilmapiiri ja luokkahuoneen palkitsevuus voidaan saavuttaa ohjaamalla oppilaat näkemään toinen toisensa avun ja tuen lähteinä (Sapon-Shevin & Schniedewind 1991, 165). Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin näkökulmasta oppilaat eivät vaadi ulkoisia palkkioita tai kilpailupalkintoja silloin, kun he kokevat luokan ilmapiirin, oppimisen ja tehtävät itselleen henkilökohtaisesti mielekkäiksi (vrt. Sapon-Shevin & Schniedewind 1991, 163).

Seuraamillani tunneilla kommentti *"Voi ei!"*, tulikin Leenan luokassa vain yhden kerran – silloin, kun opettaja ilmoitti ryhmien välisestä kilpailusta. Vaikka jokaisen oppilaan oli mahdollisuus hyödyntää keksittyjä luonteenpiirteitä – kilpailun tuloksia – omissa kirjoitelmissaan, kilpailun myötä ryhmien il-

mapiiri ei ollut havaintojeni mukaan enää niin levollinen. Tunnelma tiivistyi, haluttiin pinnistellä ja monen asentokin jäykistyi.

Monet opettajat käyttävät kilpailua toivoen, että oppilaat motivoituisivat työskentelemään ahkerasti ja hyvin. Todellisuudessa suurin osa oppilaista ei kuitenkaan koe kilpailua motivoivana. Kilpailu ei ole myöskään luovuuden tai innovaatioiden pohja (Sapon-Shevin & Schniedewind 1991; 162, 165). Opettaja voikin auttaa oppilaita tiedostamaan vaihtoehtoja, joita kilpailulle on olemassa (Schniedewind & Sapon-Shevin 1997, 6).

b) yhteistoiminnallisuuden ideologiaa tukevat tehtävät

Tehtävät itsessään – esimerkiksi juuri kertomusten ja kirjojen pohjalta – voivat tukea yhteistoiminnallisuutta ja toimia arviointipalautteena oppilaalle, kun tavoitteena on työskennellä yhdessä ja yhteisten tavoitteiden hyväksi (Sapon-Shevin & Schniedewind 1991, 165–177).

Tuokiokuvassa Leenan valitsemat tehtävät tukevat yhteistoiminnallisuutta. Tehtävien tarkoituksena ei ole vain akateemisten taitojen oppiminen, vaan tehtäviin yhdistyy sosiaalisten taitojen oppimista niin, että oppilaat voivat työskennellä ryhmissä. Esimerkiksi mandalakartan teon yhteydessä opitaan sekä kartan tekemisen tekniikkaa että yhteistoiminnallisuutta tarinan ja yhdessä parin kanassa tehdyn työn kautta.

Tällaiset tehtävät koskettavat oppilaiden omaa elämää ja tukevat heidän mahdollisuuksiaan oppia vähitellen, että he pystyvät kantamaan vastuuta ja ratkaisemaan vaikeitakin ongelmia yhdessä. (Sapon-Shevin & Schniedewind 1991, 172–173).

c) opettajan kysymykset

Tuokiokuvassa opettajan kysymykset ohjaavat oppilaita analysoimaan sekä sadun tunnelmaa että sadun oppilaissa itsessään herättämiä tunteita. Kysymykset virittävät oppilaita pohtimaan myös sitä, miten satu olisi ollut toisenlainen, jos sen henkilöt olisivat tehneet yhteistyötä. Lisäksi opettajan kysymykset ohjaavat oppilaita sopimaan parin kanssa yhdessä tehtävästä mandalakartasta.

d) opettajan antama persoonallinen palaute

Leenan rooli yhteistoiminnallisen ilmapiirin luojana on hänen oman tavoitteensa suuntaisesti ohjaajan ja kannustajan rooli. Hän ohjaa oppilaita tietoisesti yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteisiin omalla persoonallisella esimerkillään palautteen, kysymysten ja ilmapiirin kautta.

Leenan yksi yhteistoiminnallisuuteen ohjaava kasvatustavoite on, että oppilaat *rohkenevat sanoa oman ajatuksena porukassa.* Tällainen rohkeus kuvastuu tulkintani mukaan oppilaiden puheenvuoroissa. Esimerkkinä tästä tilanne, jolloin oppilaat kertoivat rohkeasti lempisaduistaan.

– *Siinä se lasiarkku ja omena tuli suusta*, kuvaili esimerkiksi kuudesluokkalainen poika lempisatunsa ”Lumikki ja seitsemän kääpiötä” mieleen jäänyttä kohtaa. Toinen poika kertoi puolestaan *herättävästä suudelmasta,* jonka hän muisti lapsuutensa lempisadusta ”Prinsessa Ruusunen”.

”Oletko niin rohkea, että uskallat kertoa itsestäsi muille” -teeman avulla Leena

on halunnut rohkaista oppilaita itseilmaisuun ja vahvistaa tätä kautta oppilaidensa itseluottamusta. Leena on myös kertonut itsestään oppilaille asioita, joita kaikki eivät hänen mukaansa kertoisi. Tulkitsen, että Leena tukee näin oppilaidensa kasvua oman persoonansa ja persoonallisen palautteensa kautta. Leenan luokassa välineitä oppilaiden itsetunnon ja yhteistoiminnallisuuden tukemiseen ovat olleet myös Lions Quest -ohjelmaan pohjautuvat "kamutunnit" (ks. myös Hovila 2004).

Tulkitsen, että Leiwon ym. 1980-luvun loppupuolella saamat tutkimustulokset siitä, että luokkahuone on tunteiden ja älyn autiomaa (Leiwo ym. 1987), ovat kaukana Leenan luokan vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin sisältämät laadulliset – sekä tunteita sisältävät että ajattelua ja yhteistoimintaa kehittävät – elementit tukevat oppilaan kokonaisvaltaista kasvua.

8.1.3 Tuokiokuva Leenan arvioivasta keskustelusta

Opettajaryhmämme yhteinen tavoite on ollut kehittää arvioivaa keskustelua, jossa oppilaalla olisi mahdollisuus keskustella opettajan kanssa vapaassa ja kannustavassa ilmapiirissä omasta oppimisestaan: tavoitteistaan sekä heikoista ja vahvoista puolistaan. Keskustelujen kaiken kattava tavoite on oppilaan realistisen minäkäsityksen ja terveen itsetunnon tukeminen.

Kuvaan seuraavassa tuokiokuvassa Leenan arvioivaa keskustelua koskevaa ajattelua ja toimintaa sekä oppilaan kokemuksia keskustelusta. Kuvauksen pohjana ovat Leenan kanssa käymäni keskustelut ennen ja jälkeen arvioivan keskustelun, yksi äänitetyistä keskusteluista valittu esimerkki sekä Leenan oppilaiden haastattelut.

Ennen arvioivaa keskustelua

Leenan tavoite on tukea keskusteluissa oppilaan itsearviointitaitoja ja omaa tavoitteenasettelua. Hän haluaa tukea oppilaiden metakognitioiden kehittymistä niin, että oppilaat olisivat tietoisia omasta oppimisestaan ja kykenisivät käyttämään itsearviointitaitojaan sekä kokemuksia omasta oppimisestaan myös tulevaisuudessa. *"Se sama periaate, että ne oppis arvioimaan, mitä ne on nyt saavuttanu ja mitä ne haluais vielä saavuttaa. Että niillä olis jo sen verran sitä kokemusta, että ne tietäis, että mitenkä ne on tähän asti saavuttanu jonkun asian tai miksi ne ei mahdollisesti sitä sitten saavuttanut. Että niin kuin jatkoa varten sitten, että ne vois käyttää niitä"*, Leena kuvailee tavoitettaan.

Leena tavoite arvioivassa keskustelussa on myös oppilaiden kannustaminen ja luottamuksen osoittaminen heidän mahdollisuuksiaan kohtaan. Luottamus heijastuu opettajan oppilaille asettamiin odotuksiin, jotka ovat myös arviointipalautetta oppilaalle. *"Ja sitten totta kai. Kun ne oli lähdössä ala-asteelta yläasteelle, niin tavoite oli sellainen viimeinen pönkityspotku: 'Kyllä te pärjäätte.' Koska mä oon ihan varma, että niistä jokainen pärjää. En mä oo silleen niistä huolissaan. Ne pärjää"*, Leena korostaa.

Leenan ja Markun arvioivaa keskustelua

Leena ohjaa käyttöteoriansa ja edellä kuvattujen tavoitteiden pohjalta Markun itsearviointia. Opettajan kysymykset *"Millaisia tavoitteita sinulla oli suomen kielessä?"* ja *"Oletko tyytyväinen opiskeluusi äidinkielessä?"* ohjaavat Markkua arvioimaan oppimista ja opiskelua hänen omien tavoitteidensa pohjalta.

Kun Markku kuvailee oppimistaan ja edistymistään, Leena vahvistaa oppilaansa arviointia ja kiittää tätä esimerkiksi seuraavasti: *"Sinä olet onnistunut oikein hyvin ainekirjoituksessa."*

Kun Markku sitten kertoo vaikeuksistaan kielioppiasioissa, Leena ohjaa käyttöteoriansa mukaisesti Markkua pohtimaan itse syitä tilanteeseen.

– Miksi luulet, että sinulla on niitä vaikeuksia?

– En tiedä. Ehkä olen laiska. Mutta minä olen opiskellut paljon, Markku tiedostaa tilannettaan.

– Niin sinä olet. Sinun täytyy antaa aikaa myös omalle oppimisellesi, Leena vahvistaa Markun ahkeraa opiskelua ja ohjaa samalla antamaan omalle oppimiselle myös aikaa.

Keskustelun lopuksi Leena kokoaa vielä seuraavan yhteenvedon Markun tavoitteenasettelusta ja itsearvioinnista: *"Sinun tavoitteesi on ollut, että voit saavuttaa tavoitteesi, kun keskityt opintoihisi. Ja sitten olet kirjoittanut, että olet tyytyväinen työhösi, mutta on olemassa silti muutamia asioita, joita voisit parantaa."*

Tavoitteidensa pohjalta Leena kannustaa Markkua tyytyväisyyteen omaa opiskeluaan kohtaan sekä samalla korkeisiin odotuksiin ja realistiseen tavoitteenasetteluun myös tulevaisuudessa.

– On hyvä, että olet tyytyväinen. Mutta samaan aikaan on hyvä, että voit huomata, että voit parantaa joitakin asioita, koska kukaan ei ole täydellinen.

Arvioiva keskustelu Markun kokemana opettajatutkijan haastattelun pohjalta

Miltä Markusta sitten tuntui keskustella opettajan kanssa? Markku kuvailee kokemustaan seuraavasti: *"Se oli silleen ihan mukava, että sai tietää opettajan mielipidettä siitä, että onko arvioinu ite oikein tai että ees sinne päin. Ja silleen. Se ei jännittänyt yhtään. Mukavaa oli."*

Oman oppimisen ja opiskelun itsearviointi on Markun mielestä *"yleensä silleen helppoo"*. Markun kokemuksen mukaan hänen oma arvionsa ja opettajan arvio menevät yleensä hyvin yksiin. Tästä Markku tietää onnistuneensa arvioinnissa.

Miten Markku sitten kokee itsearvioinnin ja omien tavoitteiden asettamisen merkityksen itselleen ja omalle opiskelulleen?

– Siitä saa apua. Siitä oppii arvioimaan ihteensä, että mihin kannattaa panostaa ja mitä kannattaa jättää vähän höllemmälle. Mut ei kuitenkaan... Sen tietää sen rajansa, hän analysoi.

Opettajan kannustus tukee Markkua omiin tavoitteisiin pyrkimisessä. Kannustukseksi Markku kokee myös opettajan odotukset siitä, että hänellä on mahdollisuus parantaa joidenkin asioiden opiskelua.

– Sillä kannustuksella on merkitystä. Ja se kuitenkin, että opettaja, kun sanoo, että voit parantaa, niin minä en ota sitä negatiivisena vaan positiivisena.

Oppilas, jolla on hyvä itsetunto ja koulumenestys, tietää usein oman tilanteensa, eikä siksi tarvitse niin paljon ulkoista kannustusta. Sitä vastoin oppilas voi kokea palkitsevana opettajan odotukset tai sen, että arviointi menee opettajan kanssa hyvin yksiin. Näin on Markun tapauksessa. Hänelle on jäänyt erityisesti mieleen juuri se, *"että arviointi meni hirveen hyvin yksiin. Ja se, että opettaja sanoi, että saa parantaa omia, mutta ei tarvitse olla täydellinen. Että kukaan ei ole täydellinen"*.

Markun tapaiset oppilaat pyrkivät monta kertaa täydellisyyteen. Siksi on tärkeää, että tästäkin teemasta voidaan keskustella yhdessä opettajan kanssa. Leenan viesti Markulle on ollut, ettei hänen tarvitse olla täydellinen, mutta omia harjoitusta vaativia kohtia voi pyrkiä parantamaan. Kun sanon haastattelussa Markulle, että *"olisi liian rankkaa, jos ihminen pyrkisi aina täydellisyyteen"*, saan vastaukseksi: *"Riittää, että numerot on silleen, että on itseensä tyytyväinen."*

Opettaja voi vaikuttaa merkittävästi tähän tunteeseen, kun arvioinnin pohjana ovat oppilaan omat tavoitteet sekä opettajan kannustava ja hyväksyvä suhtautuminen oppilaaseen. Markun kokemusten perusteella tulkitsen, että Leenan tavoite tukea oppilaan itsearviointia, kannustaa ja osoittaa myönteisiä odotuksia oppilasta kohtaan todentuvat Markun kokemuksissa. Näin Markku on saanut tukea omalle oppimiselleen ja kasvulleen arviointituokiossa ja mahdollisesti tätä kautta myös tulevaisuuden tilanteissa.

8.1.4 Leenan oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista

Yhteinen keskustelu tuntuu hyvältä

Kuudesluokkalaisten kokemukset arvioivasta keskustelusta ovat erilaisilla oppilailla hyvin samansuuntaisia riippumatta sukupuolesta, opettajan arvioon perustuvasta koulumenestyksestä tai itsetunnosta. Keskustelu tuntuu yleisesti *hyvältä* tai *mukavalta*. Vuorovaikutuksessa opettajan kanssa *on hyvä kerrata, mitä on oppinut ja silleen, mikä on vaikeeta.* Oppilaat kokevat, että *on mukavaa* tai *voi auttaa, että kuulee, mitä mieltä opettaja on.* Yleisesti oppilaat arvostavat rauhoitettua keskustelutilannetta.

Itsearviointi voi olla haasteellista

Yleensä oppilaat pitävät itsearviointia helppona. Jos vaikeuksia on, ne liittyvät siihen, kumpi numero olisi oikea. Jos numeroa ei tarvitse miettiä, oman edistymisen kuvailu onnistuu. Yksi tyttöoppilas kuvaa tilannetta seuraavasti: *"Keskustelu on kivaa, mutta itseä on vaikea arvioida. Silleen, että kun esimerkiks matikassa jotkut asiat on helppoja ja jotkut vaikeita, niin mitenkä se numero sitten tulee?"*

Tulkitsen tässä kohtaa, että myös oppilas kohtaa ongelman, kun eletään yhtä aikaa kahdessa arviointitraditiossa. Toisaalta on kyse laadullisesta ja toisaalta standardoidusta arvioinnista. Oppilaiden kokemusten mukaan vaikeus itsearvioinnissa voi olla myös se, että keskustelussa ei haluta *"kehua itseä liikaa"*. Tyttöoppilas, jolla on opettajan tulkinnan mukaan hyvä koulumenestys ja myönteinen minäkäsitys, kuvailee tilannetta seuraavasti: *"Itsearviointi on välillä vaikeaa, koska ei haluais kehua ihteensä liikaa, mutta haluais toisaalta sanoa totuudenmukaisesti."*

Opettaja voi oppilaantuntemuksensa pohjalta tukea tällä tavoin kokevia oppilaita. Vaikka tietynlainen nöyryys kuuluukin hyvään itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2000), on tärkeää, että oppilas voi arvioida omien tavoitteiden saavuttamista realistisesti ja olla tyytyväinen omaan oppimiseensa ja työskentelyynsä.

Itsearvioinnissa voi kehittyä

Leenan luokassa vain yksi oppilas kokee itsearvioinnin vaikeaksi. *"No kun joutuu ite, eikä tiiä sitten, miten on kaikki ne tehny"*, hän kuvailee. Kaksi oppilasta kertoo kehittyneensä itsearvioinnissa harjoittelun kautta. Toinen oppilaista kokee kehittyneensä itsearvioinnissa niin, että *"osaa arvostaa ihteensä paljon enemmän siinä"*. Tulkitsen, että kokemus on yhteydessä oppilaan itsetuntoon.

Itsearviointi tukee oppilaan minäkäsitystä

Tulkintaani tukevat seuraavat itsetunnolleen tukea tarvitsevien oppilaiden myönteiset kuvaukset itsearvioinnin merkityksestä: *"Itsearvioinnista on se hyöty, että alkaa itse osata arvioimaan ja arvostamaan omaa työtä." "Silloin tietää, missä on hyvä ja missä kannattaa parantaa." "Itsearvioinnista on periaatteessa ollut hyötyä. Niin kuin pikkusen enemmän siinä, että luottaa enemmän ihteensä."* Nämä kokemukset itsearvioinnista ovat tulkintani mukaan yhteydessä oppilaiden itsetuntemukseen, itseluottamukseen ja itsearvostukseen.

Opettajan kannustava palaute on tärkeää

Itsearvioinnin lisänä opettajan kannustus on kuudesluokkalaiselle edelleen tärkeää. Sekä itsetunnolleen tukea kaipaavat että myönteisen minäkäsityksen oppilaat kuvailevat seuraavasti opettajan kannustuksen merkitystä arvioivassa keskustelussa: *"On sillä merkitystä. Sillain, että ite ruppee tekemään enemmän. On niin kuin vähän itsetuntoa silleen, että tietää itekin, että parantunut on." "Onhan sillä merkitystä! Kyllähän se auttaa siinä, että jos joku asia menee huonommin, niin sitä vois sitten niin kuin vielä parantaa."*

Vaikka opettaja ja oppilaan oma itsearviointi kannustaisivat opiskeluun, voi murrosiän pyörteissä elävästä oppilaasta kuitenkin tuntua joskus: *"No oon minä niin ku kotonakin yrittäny alkaa parantaa, mutta ei sitä sitten ennää niin ku jaksa keskittyä."* Tässä kohtaa oppilaalle voi olla tärkeää sellainen opettajan emotionaalinen tuki ja hyväksyntä, joka ei liity suorituksiin.

Demokraattisuuden kokemus on tärkeää

Kokemus demokraattisesta keskustelusta toteutuu tulkintani mukaan seuraavissa oppilaiden kokemuksissa: *"Arviointikeskustelu on hyvä, että opettaja kuuntelee sitten minunkin mielipiteeni siitä, mitä ajattelee." "Mun mielestä se tuntui semmoselta niin kuin, että joku tosiaan välittääpi, että mitä mieltä ite on. Ja haluaakin tietää, että minkä numeron haluais. Eikä niin kuin suoraan vaan ite päätä, että joo tuolla tavalla nuin." "Kun keskustelu on käyty, ei ainakaan tarvitse jäädä miettimään, miksi sain tuon ja tuon numeron. On sitten tietoinen siitä." "Että jos opettaja ei ole jotakin asiaa huomannut, niin siitä voi sanoa sitten."*

Tulkitsen oppilaiden kokemusten perusteella, että oppilas voi kokea si-

säistä voiman tunnetta, kun hän osallistuu omaa oppimistaan koskevaan keskusteluun. Samoin kuin opettajan kohdalla (ks. Siitonen 1999), tulkitsen voimaantumisen kokemuksen olevan yhteydessä oppilaan itsearvostukseen – oppilaan kasvua tukevan arvioinnin syvimpään olemukseen.

8.2 Rinnallakulkeminen Jyrkin käyttöteoriassa

"Kasvattaminen on kasvamaan saattamista, ja tämä merkitsee, että se on luonnollisen, selittämättömän, mutta ilmauksissaan täysin selvän kasvamisvoiman tielle sattuneiden esteiden poistamista, suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle" (Hollo 1952, 22).

Jyrkin käyttöteorian taustalla on lastentarhanopettajan koulutus ja useamman vuoden työ päiväkodissa ennen luokanopettajaksi valmistumista. Tätä taustaa vasten hänen kasvatusajattelunsa keskeinen ja luonteva arvo on lapsikeskeisyys. Lastentarhanopettajakoulutuksen aikana Jyrki on perehtynyt Hollon (1952) – yhden suomalaisen kasvatustieteen klassikkomme – ajatteluun ja muotoillut omaa kasvatusajatteluaan Holloon tukeutuen. Erityisesti Jyrki on mieltynyt Hollon (1952) klassiseen ajatukseen siitä, että *kasvatus on kasvamaan saattamista* ja että kasvattaja on kasvatettavansa *rinnallakulkija, joka lasta ohjatessaan oppii samalla myös itse.*

Jyrki haluaa kulkea lapsen rinnalla *tukien ja auttaen tätä löytämään oma väylänsä ja tekemään omat valintansa.* Tulkitsen, että seuraava emeritusprofessori Jussilan (2005) tulkinta *kasvamaan saattamisesta* on yhdensuuntainen Jyrkin näkemyksen kanssa: "Jos yksilö otetaan huomioon, häntä kunnioitetaan omaleimaisena persoonallisuutena ja samalla luodaan edellytykset siihen, hän voi parhaimmassa tapauksessa kasvaa sellaiseksi, miksi hänet on tarkoitettu" (Jussila 2005, 74).

Miten oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen sitten konkretisoituu Jyrkin käyttöteoriassa? Miten lapsikeskeisyys näkyy hänen arviointitoimintaansa yhteydessä olevissa käsityksissään oppilaasta, oppimisesta ja tiedosta?

Arjen kasvatustilanteissa lapsikeskeisyys on Jyrkille sitä, että kukin *lapsi saa hakea omaa paikkaansa, eikä häntä pakoteta muottiin.* Kun on kyse tietojen tai taitojen oppimisesta, Jyrki ei halua antaa asioita oppilaille liian valmiina. *"Otat tästä näin ja teet tästä näin"* -tyylin ja *"kopiokoneena toimimisen"* sijaan hän haluaa, että lapset ajattelevat itse. Jyrkin tavoitteena on välillä *"räjäyttää päitä"*, vaikka tavoitteen toteutuminen näkyisikin luokassa toisinaan hälynä. Jyrkin näkemys on, että *lapset eivät sitoudu* oppimiseen, *jos toimitaan autoritäärisesti.* Oleellista on rinnalla kulkeminen. Jyrki kulkee lapsen rinnalla niin, *ettei jätä lasta yksin ongelman kanssa.* Sen sijaan ongelmaa katsotaan keskitetysti yhdessä ja pohditaan, *voiko tämä olla totta?*

Tällainen ajattelu vaatii toisaalta kykyä epäillä – toisaalta luottamusta omaan ajatteluun. Lapsen oman ajattelun tukemiseen liittyy kiinteästi ohjaaminen tiedon hankkimiseen ja löytämiseen. *"Jos tieto ei löydy omasta päästä, turvaudutaan kysymään, eikä ajatella, että tieto voisi löytyä kirjaa käyttämällä tai muista tie-*

tolähteistä", Jyrki kuvailee tiedon etsimisen ohjaamiseen liittyvää haastetta.

Edellä kuvatun pohjalta Jyrkin käyttöteoriaa ohjaa myös perusarvo *rinnallakulkemisesta.* Tätä arvoperustaa vasten arvioinnin tehtävä on hänen mukaansa *"tukea omassa kehityksessä puolin ja toisin"*. Sen lisäksi, että Jyrki näkee arvioinnin tehtävänä sekä oppilaan että opettajan kasvun tukemisen, hän korostaa arvioinnissa lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamista. *"Ilman muuta arviointi on lapsen mukaan"*, hän tarkentaa rinnalla kulkemisen tavoitettaan arvioinnissa. Jyrkin ajattelussa arviointi on luonnollinen asia ja liittyy kiinteästi arkipäivän toimintaan. *"Arviointi on itsearviointia ja palautetta. Se on elämää"*, hän kuvailee.

Jyrkin oma henkilökohtainen käyttöteoria: sen arvopohja rinnalla kulkemisesta ja kasvamaan saattamisesta sekä tältä pohjalta kumpuava oppilas-, oppimis- ja tiedonkäsitys ovat yhdensuuntaisia tutkimuksemme arvopohjan ja tavoitteiden kanssa. Liitteeseen 6 on koottu tiivistetysti Jyrkin käyttöteoria ja arviointitoimintaa ohjaavat periaatteet.

8.2.1 Tuokiokuva Jyrkin opetuksesta opettajatutkijan havainnoimana

Miten Jyrkin oppilaan kasvua tukevat arvioinnin periaatteet sitten todentuvat käytännössä – tuntitilanteissa ja oppilaan kanssa kahden käytävissä keskusteluissa? Millä tavoin Jyrki on oman käyttöteoriansa mukainen rinnallakulkija ja miten hänen arviointitoimintansa tukee ajatusta kasvamaan saattamisesta niin, että *arviointi on lapsen mukaan?*

Seuraavassa on tuokiokuva tuntitilanteesta, jossa Jyrkin käyttöteorian elementit: kasvatusfilosofia, arvot ja niihin sidoksissa olevat käsitykset oppilaasta, oppimisesta ja tiedosta konkretisoituvat hänen arviointitoiminnassaan.

Kasvamaan saattamista luonnontiedon tunnilla

Lapset opettelevat luokittelemaan vihanneksia, juureksia ja maustekasveja.

– *Millä nimellä kutsuttais tomaattia, kurkkua ja kaalia? Entä persiljaa ja ruohosipulia? Naurista, perunaa?* opettaja ohjaa kysymyksin.

– *Vihannekset, maustekasvit, juurekset,* vastaavat lapset.

Opettajan palaute lasten vastauksiin on joko hyväksyvä *"joo-o"* tai *"opettaja toistaa oppilaan vastauksen"*. Jyrki pohtii, että sävy näissä lyhyissäkin palautekommenteissa voi olla myönteinen ja kannustava. Tämä on totta. Palaute on jo intonaatiossa.

Opettajan kysymyksessä *"Miksi ne ovat juureksia?"* ja kysymystä seuraavassa vihjeessä *"Missä paikassa ne kasvaa?"* todentuu Jyrkin tavoite tukea palautteen avulla oppilaan omaa ajattelua. Tämänkaltaiset kysymykset ja vihjeet ovat "korkeamman tason" palautetta oppilaalle (Pajunen & Törmä 1991).

Jyrkin tavoite antaa palautetta *oppilaan mukaan* konkretisoituu, kun hän kiittää oppilastaan tämän lukiessa sujuvasti tunnin teemaan liittyvää asiatekstiä vihanneksista. *"Joo. Hyvä. Sait selvää uudesta tekstistä"*, Jyrki antaa tietoisesti palautetta Aapolle. Yhdessä tekstin lukemisen tavoitteena on ohjata oppilaita hankkimaan tietoa seuraavaa tehtävää varten, jossa leikataan ja liimataan vihannekset, juurekset ja maustekasvit oikeisiin koreihin.

Oman tulkintani mukaan tehtävänanto *"Leikkaa ja liimaa oikeisiin koreihin"* on myös Jyrkin käyttöteorian suuntaista arviointipalautetta oppilaalle, sillä Jyrki on kertonut, ettei halua antaa tehtäviä oppilaille liian valmiina. *"Otat tästä näin ja teet tästä näin"* -tyylin sijaan Jyrki haluaa, että lapset ajattelevat ja löytävät itse.

Tämä tavoite toteutuu Mikaelin toiminnassa. Hän puurtaa työnsä parissa ja ajattelee ääneen: *"Sen mä tiedän, että lanttu kasvaa maan alla."* Mikael luottaa ajatteluunsa ja päättelee tietonsa varassa lantun kodiksi juureskorin.

Pian luokasta kuuluu kysymys: *"Onko porkkana vihannes?"* Tilanne on sama, jonka Jyrki on kuvannut haasteelliseksi tiedon hankkimiseen ohjaamisessa. Jyrkin mukaan *oppilaat etsivät tietoa mielellään omasta päästä ja jolleivat löydä, kysyvät*. Tavoite siitä, että *luokassa on ajattelevia, lukutaitoisia ihmisiä*, vaatii kuitenkin monen oppilaan kohdalla ohjausta aivan henkilökohtaisesti. Koska Jyrki auttaa parhaillaan toista oppilasta, menen Jussin luo ja ohjaan häntä kirjan käytössä.

Vihjeen pohjalta Jussi saa työtään eteenpäin ja menee pian opettajansa luo hakemaan vahvistusta: *"Onko nyt oikein? Ope kato."* Opettajan hyväksyvä palaute ja tehtävässä onnistuminen näkyvät itsetunnolleen vahvistusta kaipaavan Jussin ilmeessä, kun hän palaa paikalleen. Saan tietää, että tunti on ollut Jussille *"mielitunti"*. Oppilaalle mieleisen tunnista on tehnyt *"se kun sai laittaa vihanneksia. Kun se oli ensin arvoitus"*.

Tulkitsen, että Jussin kokemus liittyy Jyrkin kasvatus- ja arviointitoimintaan. Jussi on saanut onnistumisen kokemuksen itselleen haasteelliseksi kokemastaan tehtävästä, kun sen ratkaisua ei Jyrkin käyttöteorian mukaisesti annettu liian valmiina. Vihje kirjan käytöstä auttoi oppilasta selviämään tehtävästä, eikä hänen tarvinnut toimia *"kopiokoneena"*. Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin näkökulmasta itsetunnolleen vahvistusta kaipaavan oppilaan *mielitunti*-kokemusta vahvisti lisäksi opettajan hyväksyvä palaute.

Yhteenvetoa Jyrkin käyttöteorian toteutumisesta tuntitilanteessa

Niillä viidellä tunnilla, joilla olen ollut mukana ja joita olen havainnoinut neljännessä syklissä, Jyrkin opetustuokiot ovat lyhyitä ja aikaa jää opettajan ja oppilaiden väliselle kahdenkeskiselle vuorovaikutukselle. Tulkitsen Jyrkin toteuttavan käytännössä näin kasvatusfilosofiansa lähtökohtaa lapsikeskeisyydestä sekä rinnalla kulkemisesta.

Tunnin vuorovaikutuksessa esiin nousevat arvioinnin oppilaan kasvua tukevat elementit ovat tulkintani mukaan yhteydessä Jyrkin *lapsikäsitykseen*, jossa lasta ei pakoteta muottiin, *oppimiskäsitykseen*, jossa asioita ei anneta lapselle liian valmiina – mutta jossa lasta ei myöskään jätetä pulaan ongelman kanssa sekä *tiedonkäsitykseen*, jossa oppilasta ohjataan hankkimaan ja käyttämään tietoa.

Kuitenkaan samalla hetkellä ei ole mahdollista ohjata montaa lasta yksilöllisesti, kuten edellä kuvatussa tuntitilanteessakin tulee esille. Jussin saamaan onnistumisen kokemukseen olivat yhteydessä hänen saamansa ohjaus ja palaute. Yhdessä opettaminen, yhteistoiminnallinen oppiminen tai mahdollisuus työskennellä yhdessä koulunkäyntiavustajan kanssa avaavat mahdollisuuksia

oppilaan tarpeiden huomioon ottamiseen. Oman tilansa jokaisen oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen koulun arjessa antavat myös opettajan tietoisesti suunnittelemat arvioivat keskustelutilanteet.

8.2.2 Tuokiokuva Jyrkin arvioivasta keskustelusta

Viidennen syklin tavoite käydä arvioivaa keskustelua yhdessä oppilaan kanssa avaa mahdollisuuden tuen ja palautteen antamiseen jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti. Jyrkin ja hänen oppilaidensa keskustelujen pohja on oppimistehtävä, jossa lapset ovat harjoitelleet välimerkkien ja isojen kirjainten laittamista Pekka Töpöhännän seikkailuista kertovaan tarinaan. Lisäksi oppilaat ovat jatkaneet tarinaa kirjoittamalla sille oman lopun. Nyt *tehtävää katsotaan keskitetysti yhdessä oppilaan kanssa* ja Jyrkin tavoitteena on antaa palautetta yksilöllisesti *oppilaan mukaan.*

Arvioivan keskustelun tavoite – tukea lapsen yksilöllistä oppimista
"Sä olit tosi hienosti huomannut, minne tää lause loppuu... Oli hieno homma, et sä löysit täältä tän lauseenrajan. Ja hienosti oot huomannut nimet Pekka, Olli, Pirkko. Oot löytäny hienosti, upeesti", Jyrki kannustaa ja kiittää *Sannia* tämän tekemästä työstä.

Sanni on temperamentiltaan reipas ja yritteliäs lapsi, joka on tietoinen oppimiseen liittyvistä vaikeuksistaan ja tuen tarpeestaan. Tätä taustaa vasten Sanni kertoo opettajalle tehtävän aikana kokemistaan vaikeuksista. *"Oli vaikea lukea, kun l ja i menee helposti sekaisin ja ensin meinasi jäädä väliin Pirkko ja Olli."* Itse tarinan kirjoittamisen Sanni kertoo sen sijaan olleen helppoa.

Jyrki yrittää omalta osaltaan tukea Sannin oppimista, joka on samalla Sannin minäkäsityksen muotoutumista. *"Tää on tosi mukava tarina. Ja tää oli hauska, että olikin Pirkon serkun mummo. Tää oli yllätys. Tosi hienoa, että sä osaat kirjoittaa näitä juttuja"*, Jyrki kiittää Sannin kekseliäisyyttä ja taitoa kirjoittaa. Yhdessä katsotaan vielä Sannille haasteellista lauserajan löytämistä. *"Joo. Pisteiden löytäminen on varmaan vähän hankalaa. Et aina, kun lauseessa on yks asia…"*, opettaja johdattelee pisteen paikan löytämiseen.

Kokemuksia arvioivasta keskustelusta opettajatutkijan haastattelun pohjalta
Sanni kokee opettajan kanssa käydyn keskustelun ja siihen sisältyvän kannustuksen tukevan omaa oppimistaan. *"Olihan se ihan kivaa, kun enhän minä muuten oppis, jos ei tuolla tavalla tehtäis. Kun opettaja kannustaa, niin sillä tavalla oppii"*, hän kuvailee keskustelun ja kannustuksen merkitystä omalle oppimiselleen.

Sannilla on opettajan tulkinnan mukaan myönteinen minäkäsitys. Myönteiseen minäkäsitykseen kuuluu sekä omien vahvojen että heikkojen puolien tunnistaminen. Näitä puolia Sanni analysoi omasta kirjoittamisestaan kriittisesti ja realistisesti vielä haastatteluni aikana. *"...sieltä saattaa kuitenkin jäädä kirjaimia pois. Kirjaimet jää pois, mut on se ihan helppo kirjoittaa niitä. Ja oonhan minä kuullu niitä tarinoita, että mihin se Pekka Töpöhäntä joutuu."*

Kun Sanni arvioi oppimiseen liittyviä ongelmiaan, hän tiedostaa, etteivät opettajan kannustus ja ohjaus kuitenkaan aina riitä – tehtävät voivat tuntua silti

hankalilta ja myös muuta apua tarvitaan. *"Mutta kun musta tuntuu sillä tavalla niin vaikeilta ne tehtävät – matikan tehtävät ja minä oon käyny puheterapiassa. On se ihan kiva, että kannustaa, mutta se tuntuu välillä niin vaikeelta"*, hän kuvailee.

Sannia harmittavat ja työläännyttävätkin oppimiseen liittyvät vaikeudet. Vaikka Sanni yrittää ja tukea on saatavilla, eivät ongelmat silti kokonaan lakkaa olemasta. Opettajan on tärkeää tietää oppilaansa kokemuksista ja tuntemuksista, jotta molemmat voivat muotoilla arvioinnin pohjalta omaa toimintaansa. Jyrki on tiedostanut oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaansa itsearvostuksen tukemisen tärkeyden. Sitä ovat tukemassa arvioinnin näkökulmasta opettajan kannustus ja kiitos.

Opettajan antama kiitos voi saada Sannin tuntemaan *"Oon tietysti vähän ylpee itestäni"*. Tässä toteutuu arvioinnin syvin olemus – se, että oppilas voi kokea itsensä hyväksi. Palaute valaa oppilaaseen uskoa, että vaikeuksista huolimatta hän on kykenevä oppimaan, vaikka samaan aikaan hänen omankin kokemuksensa mukaan myös muita tukitoimia tarvitaan.

8.2.3 Jyrkin oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista

Jyrki on käynyt toisen luokan oppilaidensa kanssa arvioivaa keskustelua pohjana kirjoittamiseen liittyvä oppimistehtävä. Keskustelun ja palautteen kautta lapsella on ollut mahdollisuus syventää käsitystä itsestään, oppimistehtävästä ja oppimaan oppimisestaan (Kohonen 1993).

Yhdessä on hyvä katsoa tehtävää

Oppilaita, joilla on akateemisissa taidoissa paljon haasteita, tukee mahdollisuus katsoa vaativaa tehtävää yhdessä opettajan ohjaamana. *"Opettajan kanssa on helpompi kuin luokan kanssa. Kun ei hokase niitä kaikkia." "Opettaja voi niitä katella ja opettaja voi sitten sannoo"*, oppilaat kuvailevat kokemuksiaan tehtävän yhdessä katsomisesta. Opettajan vihjeet, kannustus ja kiitos tukevat tehtävien ratkaisussa ja onnistumisen kokemus muotoilee oppilaiden käsitystä itsestään oppijana. Aineiston analyysin perusteella Jyrki kiittää ja kannustaa oppilaita aina, kun siihen on mahdollisuus.

Spesifi kiitos muistetaan

Arvioivassa keskustelutilanteessa juuri opettajan kiitos voi saada keskustelun tuntumaan kivalta. Esimerkiksi itsetunnolleen tukea kaipaava Heimo muistaa keskustelusta erityisesti opettajan antaman kiitoksen, jonka hän on saanut keksimästään tarinan kohdasta. Heimo kertoo opettajan sanoneen, että tarina oli *"aika hienosti keksitty"*. Heimo painottaa juuri sanaa *"hienosti"*.

Minäkäsitykselleen ja/tai oppimiselleen tukea kaipaavat oppilaat kertovat vuolainkin sanoin opettajan kannustuksen, kiitoksen ja läsnäolon merkityksestä itselleen ja omalle oppimiselleen. Sen sijaan oppilas, jolla on opettajan tulkinnan mukaan sekä hyvä itsetunto että koulumenestys, voi kertoa keskustelun tuntuneen *"ihan tavalliselta"*. Opettajan antaman kiitoksen merkitys tälle oppilaalle on, että hän *"on osannut ihan hyvin"*.

Keskustelu auttaa eteenpäin

Joskus lapsi tarvitsee tukea kynnysten ylittämiseksi, jotta liiallinen itsekriittisyys ei estäisi tehtävissä etenemistä. Jyrki ohjaa seuraavassa juuri itsekriittisyyden kanssa taistelevaa oppilasta huomaamaan omaa edistymistään.

– Sä oot tossa äidinkielessä oppinu tosi paljon hienosti. Upea homma, että sinä harkitset ja sinä teet huolellista ja tarkkaa työtä. Kun sinä alat työhön, niin hyvää tulee. Mitäs me on puhuttu? Miten sitä oppii?

– Opettelemalla.

– Niin. Opettelemalla ja harjoittelemalla. Niin, jos me ei olis kävelemään opeteltu, niin siinähän me vaan köllöteltäs, eikä mihinkään päästäis.

Monelle oppilaalle keskustelun merkitys onkin juuri pääsy eteenpäin omassa oppimisessa. Näissä tilanteissa on usein kyse lapsen itseluottamuksen tukemisesta, jotta oppilas rohkaistuisi harjoittelemaan.

Yhdessäolo on tärkeää

Joskus rinnallakulkemisen kokemus voi tulla jo pelkästä opettajan kanssa yhdessäolosta – *köllöttelystä.* Keskustelu on tuntunut hyvältä *"kun sai opettajan kanssa myös puhua ja olla tuolla musiikkiluokassa"*, kuvailee esimerkiksi Atte keskustelun pääantia itselleen.

8.2.4 Rinnallakulkemista laajemmissa arvioivissa keskusteluissa

Edellä kuvatussa tuokiokuvassa arviointi on ollut oppimistehtävään liittyvää itsearviointia ja palautetta. Kun arvioivaa keskustelua käydään laajemmin niin, että lapsella on mahdollisuus arvioida edistymistään eri oppiaineissa sekä työskentelyään ja käyttäytymistään, tulee arvioinnista enemmän hänen kokonaispersoonallisuuttaan koskettavaa.

Olemme jatkaneet Jyrkin kanssa yhteistyötä arvioivien keskustelujen merkeissä vielä viidennen syklin jälkeen syksyllä 1999 yhteisten 2. luokkaa käyvien oppilaidemme kanssa.

Seuraavat esimerkit kertovat siitä, miten itsearviointi ja palaute auttavat lasta jäsentämään oppimistaan ja käsitystä itsestään turvallisessa ilmapiirissä opettajan kulkiessa rinnalla. Keskustelun pohjana on oppilaan "hymy- tai viivanaamoin tekemä itsearvointi". Keskustelun tavoitteena on saada "paperiarviointi" elämään – tukemaan lapsen kasvua.

Keskustelua Titan kanssa

Jyrki: *Se, että työrauhan antaminen on tosi upeen hienoo muille ja itelles, niin kuin sä oot laittanu. Osaat aivan upeesti kertoa asioita ja sä oot mahtavan reipas.*

Jyrki: *Näitä kinoja ja kräniä. Näitä ei niin ku oo. Ennemminkin tuntuu, että sä olisit auttamassa ja sovittelemassa. Että sen on tosi tärkee puoli ja se liittyy just tähän, että yhdessä muiden kanssa....*

Titta: *Tänään mä autoin Senniä, kun se ei saanu maitoo.*

Jyrki: *Niin. Se on just semmosissa niin ku pienissä asioissa. Ja se on kauheen tärkee.*

Titta: *Mä laitoin tähänkin viivan, kun mä en tienny, että kumpi se ois.*

Jyrki: *Sinällään sä osaat sen. Sä löydät sun paikkas ja löydät sun tehtäväs.*

Jyrki: *Ja sitten, kun on ohjeita ja näitä. Niin sä kuuntelet tarkasti ja pyrit tekemään niitten ohjeiden mukaisesti. Mut sit sä oot kyllä varmaan huomannu senkin, että ne on välillä sulle vaikeita asioita.*
Titta: *Niin.*
Jyrki: *Äidinkielessä ja matematiikassa on vaikeita asioita. Mä tiedän sen. Että yritän auttaa niin paljon kuin ennätän. Mut sit että sä tarviaisit vielä enemmän apua. Ootko sammaa mieltä?*
Titta: *Joo. Kyllä mä kai.*
Jyrki: *Mut siis silleen, ettei tarvis niin yksin niitten kans ihmetellä, että miten mä tän oikein teen.*
Titta: *Kotonakin äiti vähän auttaa.*
Jyrki: *Se on hyvä. Et silleen, et katotte niitä kans silleen yhessä.*
Jyrki: *Et taitoja sulla on ja sä oot tosi reipas ja rehti ja iloinen. Se on tärkeetä. Ja sitten se, että kun sä maltat olla kuuntelemassa ja antaa toiselle työrauhan. Niin pitää taas mun itse muistaa, että mä en unohda sua sinne omaan rauhaasi ja niitten vaikeuksien äärelle. Et se on hyvä, et sä osaat tulla kysymään sitten "Hei, nyt tää on vaikee".*

Kuten edellä on tullut esille, Jyrkin rinnalla kulkemisen periaate on, ettei lasta jätetä ongelmineen yksin. Hän haluaa kertoa tämän myös oppilaalleen. Kun arvioinnin tehtävä on Jyrkin rinnalla kulkemisen periaatteen mukaan *tukea puolin ja toisin*, hän myös haluaa muistuttaa tästä tavoitteesta itseään.

Keskustelua Saran kanssa

Keskustelu Saran kanssa on esimerkki siitä, miten opettajan antaman palautteen lisäksi on tärkeää, että lapsi itse pääsee kuvailemaan ja kertomaan vapaasti omasta oppimisestaan ja edistymisestään ja niihin liittyvistä vaiheista – vaiheista, jotka ovat hänen kasvussaan olleet merkityksellisiä ja jotka ovat muotoilleet ja muotoilevat edelleen hänen minäkäsitystään.
Jyrki: *Onks susta tuntunut joku näistä tai ylipäätään koulussa joku tänä syksynä hankalata?*
Sara: *Ei.*
Jyrki: *Onko joku tuntunut helpolta?*
Sara: *No, tehtävien tekeminen. Ja ei ole ollut paljoa kotitehtäviä.* Sara kertoo unohtaneensa syksyn aikana yhden tehtävän vastauksen, johon opettaja toteaa, *"ettei se ole paljon unhoitusta"*.
Sara: *Kertotaulut on vaan melkein kaikki vaikeita,* Sara ennakoi tulevia haasteita.
Jyrki: *No, ne tulee kohta, mutta kyllä sää nekin kaikki opit.*
Sara: *Niin äkkiähän ne tulee mieleen. Pienenä mää, vaikka olin kaks vuotta ekalla, niin ei tullu vieläkään heti päähän, että mitä ne oli. Sitten kun kävin siellä Saarijärvellä, niin sitten tuli jotkut päähän. Kymmenen kertotaulu on tosi helppo, kun siinä tulee aina ne 20 ja 30,* Sara pohtii oppimaan oppimistaan.
Jyrki: *Niin joo. Niin se tulee. Ja se kanssa, että huomaa, että sä oot saanu apua. Niin, kun sulla on ollu vaikeita näitä kouluasioita. Niin se on helpottanu. Eiks ookki?*
Sara: *On. Silloin, kun olin Saarijärvellä, niin oli kaikki tosi vaikeita.* Sara muistelee.
Jyrki: *Ja sä oot harjotellu ja tehny myös itse paljon töitä,* opettaja kannustaa Saraa huomaamaan omaa osuuttaan edistymiseen.
Sara: *Minä kyllä opein jo yhdessä vuodessa lukemaan oliko se jouluna. Alussa se oli*

kyllä tosi vaikeeta. Minä kyllä opetan Liisaa lukemaan ennen kuin koulu alkaa.
Jyrki: *Mutta Liisa on aika pieni vielä.*
Sara myöntää ja kertoo, miten *Liisa ei ossaa vielä lukkee eikä laskee eikä mittään, kun se on vielä vauva.*
Sara: *Ja sitten, kunhan Liisa ossaa kävellä ja juosta, niin pittää ruveta vahtimaan. Äitin apuna pittää olla. Minä ruppeen juoksemaan sen perässä...*

Arviointi on elämää – kun opin jonkin tiedon tai taidon, opin samalla jotakin itsestäni. Saralle merkittävä virstanpylväs on ollut lukutaidon oppiminen. Nyt Saran itsetunto lukemisessa on niin vahva, että hän on valmis toimimaan tulevaisuudessa myös pikkusisarensa opettajana. Kaiken kaikkiaan uusi ison siskon rooli on rakentamassa hänen käsitystään itsestään.

Jyrkin arviointitoiminta ja Hollon ajattelu – yhteenvetoa

Kasvua tukeva arviointi on kokonaisvaltaista – Jyrkin mukaan *itsearviointia, palautetta, elämää.* Oma tulkintani on, että Jyrki kulkee hyvin kauniisti oppilaidensa rinnalla: vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on tukemassa Jyrkin tavoitteen mukaisesti lasta löytämään omaa väyläänsä. Kun lukija reflektoi omaa kasvatusajatteluaan ja arviointitoimintaansa tässä luvussa kuvattua Jyrkin ajattelua ja toimintaa vasten, voivat lukijan reflektiota olla suuntaamassa Jyrkin oppi-isän – Hollon seuraavat ajatukset:

"Todelliset kasvatustapahtumat ovat yksityisiltä piirteiltään mitä erilaisimpia; niin, voimme tosiaan sanoa, ettei yksikään niistä voi milloinkaan toistua täysin samanlaisena. Kasvatustapahtuma on eräs elävä tuokio, ja elämä on luovaa kehitystä, missä nykyinen hetki muovaa menneisyyttä tuntemattomaksi uudeksi tulevaisuudeksi. Paraskaan esimerkki ei siis kykene tarjoamaan meille yleispäteviä ohjeita käytäntöä varten. Voipa väittää, että kaikkein sykähdyttävinkin esimerkki on myös varoittava. Omassa kauneudessaan ja täydellisyydessään eläen se lausuu meille: noli me tangere. Toisin sanoen: se kieltää jäljittelemästä. Mutta samalla se yllyttää seuraamaan, tekemään samoin, mutta tekemään omalla tavalla, oman elämänliikunnon varassa."(Hollo 159, 132.)

Oma tulkintani on, että edellä kuvatut esimerkit käytännön arviointitilanteista yllyttävät seuraamaan – kuitenkin jokaisen opettajan ja oppilaan elävässä vuorovaikutuksessa omalla ainutkertaisella tavallaan.

8.3 Haaviolainen opettajaetiikka Eilan käyttöteoriassa

"Joka puulla oma soitto,
oma laulu lapsellensa."
Hannele Huovi

Tutkimuksemme alussa Eilan opettajaura on kestänyt yli kolmenkymmenen vuoden ajan. Kun hän kuvailee käyttöteoriansa arvoperustaa ja kasvatusfilosofiaa, on pohjalla jo pitkä työkokemus lasten parissa. Millaiset arvot sitten ohjaavat Eilan käyttöteoriaa ja mitkä asiat hän nostaa keskeisiksi omassa kasvatusfi-

losofiassaan?

Eilan kasvatusfilosofian lähtökohta on sellaisen *turvallisen* ilmapiirin luominen, jossa lapsi voi *tuntea sisimmässään syvää rauhaa.* Tällaisessa *välittämisen* ja *kasvamisrauhan* ilmapiirissä Eilan tavoitteena on ohjata lapsia huomaamaan, *mitä lahjoja heillä onkaan itsensä ja toistensa iloksi.* Tätä kautta opitaan kunnioittamaan itseä ja toisia. *Jos oppilaat ovat tunnistaneet lahjansa, he voivat kokea itsensä tärkeiksi – silloin ei ole syytä vihata toista tai käydä toisen kimppuun. Oman itsen ja toisen kunnioittaminen* ovat Eilan käyttöteorian perusarvoja.

Kun Eila kertoo käyttöteoriastaan, tulkitsen siinä olevan yhteyksiä Martti H. Haavion (1954) ajatteluun – haaviolaiseen opettajaihanteeseen ja opettajaetiikkaan, jossa kestävät perusarvot ja kutsumus kantavat opettajan toimintaa. Tulkitsen, että Eilan opettajaetiikkaa ohjaa juuri kutsumustietoisuus. Hän haluaa sitoutua lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen ja on *aina halunnut työskennellä lasten parissa.*

Lapsen kasvun tukemisen lähtökohtana Eila pitää *oppilaantuntemusta.* Haavion (1954, 37) mukaan juuri "oppilasyksilöllisyyksien ymmärtäminen kuuluu kasvatuksen onnistumisen välttämättömiin edellytyksiin sekä psykologisessa että eettisessä mielessä". Tässä suhteessa Eila asettaa itselleen korkean vaatimuksen: *"En voi olla tyytyväinen itseeni, en kasvattajana enkä opettajana. Rajoituksen asettaa jo se, ettei tunne lasta perin pohjin."*

Kun Eila pohtii kriittisesti omaa kasvattajan ja opettajan rooliaan, hän kertoo lohduttaneensa itseään sillä, *että ei olekaan niin tärkeää, miten hän itse opettaa kuin se, miten yhdessä toimitaan.* Esikuvia opettajuuteensa Eila on löytänyt entisistä opettajistaan (ks. myös Korpinen 1996a, 14). Hänellä on omia kokemuksia siitä, miten opettajan kiinnostus ja odotukset ovat kantaneet häntä sekä opiskelussa että oman itsen tuntemisessa. *"Jos minäkin ajattelen omia hyviä opettajia, ei tule mieleen, miten ihanan hienosti veti tunnit, vaan miten se ja se opettaja otti todella lujille. Siitä huomasi, että olemme tärkeitä. Halusi, että menestymme, eikä se tule lonkalta. Miten meillä oli mukavaa ja sitten juhlittiin."* Luokanvalvoja, *"joka tiesi, mihin pystyn ja mihin en"*, on jäänyt erityisesti Eilan mieleen.

Suurimpia esikuvia Eilalle ovat kuitenkin olleet hänen omat vanhempansa. Kaikkein tärkeimmäksi hän puntaroi vanhemmiltaan saamansa hyväksynnän. *"Hyväksyminen, mitä itse olen. En tiedä, mitä minustakin olisi muuten tullut."* Eila kertoo, että isä oli vaativampi, eikä niin läheinen. Silti Eila sai tuntea, että hän oli isälleen tärkeä. Hyväksymisen ja välittämisen takia Eilalla ei ollut pienintäkään halua saattaa vanhempiaan murheelliseksi omalla käytöksellään. *"En ymmärrä niitä nuoria ja vanhempia, jotka tekevät tahallaan"*, Eila pohtii omien kokemustensa ja ihanteidensa pohjalta.

Lapsuudenkokemusten lisäksi koko opettajan elämänkokemus on Haavion mukaan pohja sille, minkä opettaja kokee elämässä todella suureksi ja arvokkaaksi (ks. Haavio 1954; 46, 91). Eila korostaa lapsuudenkokemustensa ja muun elämänkokemuksensa pohjalta välittämisen ja hyväksymisen arvoa. *"Se on ihan tärkeimpiä asioita"*, hän analysoi. Välittämiseen ja hyväksymiseen hän liittää myös *totuudellisuuden* ja *luotettavuuden* ihanteet.

Haavio (1954, 96) näkee *totuudellisuuden* opettajan koko elämänasenteena. Asenne on aito silloin, kun opettaja pyrkii olemaan aina sitä, mitä hän todella

on – todellinen ihminen, joka ei asetu kaikessa opettajan korokkeelle. Haavio neuvoo, ettei opettaja saa tukahduttaa yksilöllistä ja persoonallista, eikä tehdä väkivaltaa omalle olemukselleen – elävälle ja lämpimälle ihmisyydelle. *Luotettavuus* ilmenee Haavion mukaan ansionmukaisuuden ja yhdenmukaisuuden noudattamisena sekä lupausten ja sopimusten täyttämisenä. (Haavio 1954, 96.)

Tulkitsen, että juuri nämä ihanteet ja arvot luovat Eilan kohdalla perustan välittämisen ja hyväksymisen ilmapiirin luomiselle. Hänen kasvatusajattelussaan yhdistyvät kokonaisuutena sekä kutsumustietoisuus että pedagoginen rakkaus (ks. myös Skinnari 2004): kiintymys lapsiin ja nuoriin sekä halu olla heidän seurassaan suojaten ja ohjaten heitä (Haavio 1954, 68).

Haavion (1954, 68–69) suuntaisesti Eila haluaa kunnioittaa lapsessa piilevää persoonallisuutta ja sen arvoja. *"Sitä pitää opiskella, ettei koskaan paina"*, hän korostaa. Lapsen uteliaisuutta omaa persoonallisuuttaan ja sen kasvua kohtaan Eila tukee arjen kasvatus- ja arviointitilanteissa periaatteenaan *"Uteliaisuus – mitä minusta voi löytyä? – Sitä koko elämä"*.

8.3.1 Eilan käyttöteorian ja arviointitoiminnan välisiä yhteyksiä

Eilan kasvatus- ja arviointitoimintaa ohjaa arvo *oman itsen ja toisen kunnioittamisesta. Tärkeintä on, miten lapsi mieltää itsensä ja toiset* – arvostaa itseään ja toisia. Tulkitsen tämän arvon oppilaan itsearvostuksen tukemiseksi – oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ytimeksi.

Kun lapset ovat tunnistaneet lahjansa, he voivat kokea itsensä tärkeiksi, Eila pohtii arvioinnin arvoperustaa. Hän haluaa päästä mahdollisimman pian selville lasten vahvuuksista tukeakseen oppilaidensa myönteistä minäkäsitystä. *"Kun lapset saa eteensä, on otettava selville, missä he ovat hyviä"*, Eila kuvailee tavoitettaan. Jotta Eila pystyisi tukemaan oppilaidensa vahvoja ja heikompia kohtia, hän käyttää tässä Haavion (1954, 43) tapaan apuna keskusteluja vanhempien kanssa. Keskusteluissa Eila saa tietoa siitä, *mihin antaa* yksilöllistä *palautetta.*

Uteliaisuus omia lahjoja kohtaan sekä *vastuu* lahjojen käyttämisestä kulkevat rinnakkain Eilan kasvatusfilosofiassa ja arviointitoiminnassa. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla Eila haluaa tukea lasta *omien lahjojensa löytämisen* lisäksi lahjojen *käyttämiseen* ja *yritteliäisyyteen*: tärkeää on tehdä työ niin *huolellisesti* kuin pystyy. Kun oppilas *kohtaa rajoituksia,* Eila haluaa ohjata lasta siihen, että tämä *voi myös päättää tehdä työtä* oppiakseen.

Akateemisissa taidoissa Eila kannustaa oppilaitaan tiedon etsintään periaatteenaan *maailma on auki, kun on lukutaito*. Tärkeitä ovat sellaiset tiedot ja taidot, jotka *auttavat elämässä* ja luovat perustan opinnoissa etenemiselle. Kaikkein tärkeimmän tiedon Eila liittää kuitenkin ihmiseen itseensä. Hän haluaa tukea arvioinnin avulla lapsen kasvua *luotettavuuteen, rehellisyyteen* ja *itsehillintään.*

Tärkeää on ohjata oppilaita rakentamaan tietoa myös siitä, *miten pysyä fyysisesti ja psyykkisesti terveenä.* Yksi Eilan konkreettinen tavoite on ohjata lapsia *selvittämään riitoja niin, ettei jälkeenpäin tarvitse kantaa kaunaa.* Kaiken kaikkiaan Eila pitää sosiaalisuuteen ja empaattisuuteen kasvattamista tietoja ja taitojakin tärkeämpänä. *"Sosiaalisuus ja empaattisuus on sittenkin tärkeämpää. Korvaa monessa puuttuvan ammattitaidon"*, hän pohtii yli kolmekymmentä vuotta kestäneen

opettajakokemuksensa pohjalta.

Kokonaisuutena Eilan arviointitoimintaa ohjaavat hänen käyttöteoriansa arvot välittämisestä, kasvamisrauhan antamisesta ja oman itsen ja toisen kunnioittamisesta. Perustan käytännön arviointitoimintaan luovat arvojen lisäksi oppilaantuntemus ja tähän liittyvä yhteistyö vanhempien kanssa.

Liitteessä 7 kuvataan Eilan käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa.

8.3.2 Tuokiokuvia oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista Eilan opetuksessa opettajatutkijan havainnoimana

Kun olen seurannut Eilan opetusta ja vuorovaikutusta viidellä oppitunnilla, olen kirjannut toistuvia havaintoja Eilan käyttöteorian yhteydestä hänen kasvatus- ja arviointitoimintaansa. Havaintojeni pohjalta yhdyn Haavion (1954, 18) kuvaukseen siitä, että "opettaja voi saada oppilaisiinsa mitä läheisimmän ja luottamuksellisimman suhteen ollessaan kaiken päivää heidän seurassaan". Luokan vuorovaikutuksessa toteutuu Eilan arvo ja tavoite *välittämisen ilmapiiristä*.

Opettajan persoona luo kasvua tukevaa ilmapiiriä

Voin aistia ja havaita konkreettisesti sen, miten Eilan persoonallisuus, kasvatustietoisuus ja elämänkatsomus antavat hänen kasvatustoiminnalleen eheyden ja määrätietoisuuden (ks. myös Haavio 1954, 18). Havaintojeni mukaan lämpö, kunnioitus, varmuus, johdonmukaisuus, yksilöllisyyden huomioon ottaminen, henkilökohtainen ohjaus, hyvät kysymykset, kannustus, hiljaisen hetken arvostus sekä "kuoron käyttö" ovat luonteenomaisia piirteitä Eilan opettajapersoonalle (Ei, 31a). Nämä persoonalliset piirteet muotoilevat tutkimuksemme fokusta – luokan vuorovaikutusta ja ilmapiiriä, jotka jo itsessään ovat arviointipalautetta oppilaalle.

Ilmapiiri tukee tärkeäksi kokemisen ja turvallisuuden tunnetta

Eilan kasvatus- ja arviointitoiminnassa toteutuva ilmapiiri on yhteydessä Eilan kasvatustavoitteeseen – siihen, että lapsi voi kokea itsensä *tärkeäksi* ja olonsa *turvalliseksi*. Eilan opetuksessa turvaa tuovat rajat ja auktoriteetti perustuvat havaintojeni mukaan oppilaantuntemukseen, opetuksen suunnitteluun ja opetuksen kiinnostavaksi tekemiseen (ks. myös Haavio 1954, 36).

Opetuksen kiinnostavuus ja haasteelliset tehtävät tukevat lapsen kasvua

Eila pyrkii saamaan jokaiselle lapselle haasteita ja onnistumisen kokemuksia. Välillä luokassa tehdään työtä yksin, välillä parin tai ryhmän kanssa, välillä hiljaisesti, välillä liikkuen ja puhuen (Ei, 30a). Eila valitsee ja suunnittelee kullekin oppilaalle tasonsa mukaisia tehtäviä niin, että oppilaalla on mahdollisuus onnistua – samalla kuitenkin niin, että *"joka ikinen joutuu miettimään"*, eikä pääse Eilan kuvauksen mukaan *"niin sanotusti lusmuamaan"* (Ei, 10b). Opetuksen kiinnostavuus ja haasteelliset tehtävät ovat tulkintani mukaan yhteydessä myös Eilan tavoitteeseen tukea lapsen *yrittämishalua* tietojen ja taitojen oppimisessa

sekä *uteliaisuutta* omia lahjoja kohtaan.

Erikoistehtävä voi palkita

Seuraamallani matematiikan tunnilla tyttöryhmä sai soittaa oikeasti urheiluvälineliikkeeseen ja tarkistaa urheiluvälineiden täsmälliset hinnat tehtyään ensin perustehtävät. Tyttöjen selville saamien hintatietojen pohjalta tarkasteltiin koko luokan kanssa täsmällisiä hintoja ja oppilaiden omia arvioita. (Ei, 32a.)

Tytöt itse kokivat tehtävän *"yllätystehtäväksi", jännittäväksi ja hauskaksi* (Ei, 36a). Tämä oli myös Eilan tietoinen tavoite: *"Tiesin, että tuommonen varmasti vähän jännittää, niin kuin siellä tulikin. Mutta se oli samalla palkkio jo tehdystä työstä. Niin, että he pääsivät pois luokasta ihan kokonaan"*, Eila analysoi. (Ei, 7b–8b.) Eilan oppilailleen tarjoama erikoistehtävä voidaan tulkita myös Hopkinsin ja Putnamin (1998) peräänkuuluttamaksi itsetuntoa tukevaksi seikkailuksi.

Opettajan henkilökohtainen ohjaus, kannustus ja kiitos tukevat lasta

Välillä opettajan henkilökohtainen ohjaus ja kannustus haasteellisessa tehtävässä auttavat oppilasta onnistumaan. Esimerkiksi seuraamallani matematiikan tunnilla oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas kertoi opettajan kannustuksen tuntuneen sellaiselta, että *"että jipii.., mä onnistun. Nyt mä varmaan ymmärrän"*. Havaintojeni mukaan Eila pyrkii ottamaan tunneilla huomioon niin monta oppilasta kuin mahdollista (Ei, 7b–8b).

Opettajan odotukset tukevat oppilaan yrittämistä

Opettajan odotukset ovat yhteydessä oppilaiden itse itselleen asettamiin tavoitteisiin, yrittämishaluun ja tätä kautta tärkeisiin onnistumisen kokemuksiin myös tulevaisuudessa.

Eila ilmentää odotuksiaan menestyvien oppilaiden opettajien tapaan. Hän osoittaa luokkatilanteessa henkilökohtaista hyväksyntää hymyilemällä, nyökkäämällä hyväksyvästi, kumartumalla oppilaiden puoleen ja koskettamalla heitä (ks. Korpinen 1996a, 30; Korpinen 2005, 158). Kun oppilas tulee opettajansa luokse ja sanoo: *"Opettaja, minä olen jo keksinyt"*, hän voi saada opettajaltaan vastaukseksi *lämpimän kosketuksen* ja suullisen palautteen *"hyvä"* (Ei, 27a). Kun sama lapsi tulee toisen kerran näyttämään työtään, opettajan palaute voi olla *sydämellinen hymy* (Ei, 28a).

Eila ilmaisee korkeita odotuksiaan menestyvien oppilaiden opettajien tapaan antamalla oppilaille myönteistä palautetta heidän vastauksistaan, työstään ja käyttäytymisestään (Korpinen 1996a, 30; Korpinen 2005, 158). *"Ai, miten hienosti!"* ja *"Te olitte taas tavattoman hyvin kuunnelleet ja kaikki osallistuivat todella hyvin yhteistyöhön!"* ovat esimerkkejä poimimistani yksilöllisistä ja kollektiivisista kannustuksista ja kiitoksista. *"Minun täytyy sanoa, jotta ymmärtäisivät, miten paljon ovat oppineet"*, Eila analysoi omaa palautteen antamistaan (Ei, 28a).

Eilan korkeita odotuksia oppilaita kohtaan ilmentää myös hänen halunsa antaa oppilaille tilaisuuksia ja aikaa vastata kaikessa rauhassa kysymyksiin ja tutkia ongelmia (ks. Korpinen 1996a, 30).

Opettajan aito esimerkki ohjaa toisen kunnioittamiseen ja hyviin tapoihin
Havaintojeni mukaan Eila pyrkii toteuttamaan vilpittömästi samoja arvoja, joiden omaksumiseen hän sanoin ja elein kehottaa oppilaitaan (ks. myös Haavio 1954, 77). Eilan kunnioitus oppilaita kohtaan on jo äänenpainoissa (Ei, 30a). Kun hän ohjaa oppilaitaan itsehillintään tai kantamaan vastuuta itsestään ja toisistaan, sosiaalisen palautteen sävy on rauhallinen ja hienotunteinen (Ei, 6b). Eila haluaa olla rauhallinen nimenomaan sen takia, ettei tilanne pitkittyisi (Ei, 6b–7b). *"Ei tätä aina jaksa, mutta yritän, että se on aina. Ja sen oon huomannu, että vähimmällä pääsee, kun ihan näin rauhallisesti palauttaa vaan, ja sen jälkeen unohdetaan"*, Eila kuvailee (Ei, 11b).

Oppilaantuntemus on pohja arvioinnille
Eilan ja arviointitoiminnassa toteutuu tulkintani mukaan Haavion kuvaama *asiallinen suhde oppilaisiin* – se, että "opettaja tuntee lasten mahdollisuudet, eikä aseta missään suhteessa liian korkeita vaatimuksia" (Haavio 1954, 77). Samaan aikaan Eila kuitenkin ohjaa jokaista oppilastaan omissa tavoitteissa etenemiseen (Ei, 31a).

Tähän ohjaukseen sisältyy havaintojeni mukaan kokonaisvaltainen pedagogisen tahdikkuuden elementti – herkkä ja välitön tunne siitä, mikä kulloinkin on oikea menettelytapa (ks. Haavio 1954, 48). Tulkintaani tukee Eilan oma toteamus: *"Sen oppii, kuka tarvitsee ainaista kannustusta, hellyyttä jollekin. Ja jollekin riittää, että on siinä luokassa."*

Liitteessä 8 kuvataan yhteenvedonomaisesti Eilan käyttöteorian yhteys hänen arviointitoimintaansa sekä tähän liittyviä esimerkkejä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista.

8.3.3 Eila arvioivien keskustelujen äärellä

Kun Eila käy arvioivaa keskustelua ensimmäisen luokan oppilaidensa kanssa, keskusteluja koskevat tavoitteet kumpuavat hänen käyttöteoriastaan. Eilan tärkein tavoite on saada keskustelussa palautetta siitä, *miten lapsi kokee koulun.* Toinen tärkeä tavoite on lapsen motivaation tukeminen. Eila haluaa tukea oppilaidensa *yritteliäisyyttä* niin, että *lapsi oppii jo ensimmäisellä luokalla, milloin hän on tehnyt niin hyvin kuin pystyy.*

Kaikkein tärkeitä keskustelussa on kuitenkin välittämisen ilmapiiri. *"Tärkeää on se, että ollaan ihan kahden. Ei niinkään se arviointi"*, Eila kuvailee. Tämä ajatus liittyy tulkintani mukaan Eilan käyttöteoriaan, jossa *tietoakin tärkeämpää on se, miten lapsi mieltää itsensä* – toisin sanoen lapsen käsitys itsestään.

Eilan tavoitteet todentuvat pikkuoppilaiden kokemuksissa. Esimerkiksi pienelle opettajan mukaan taiteelliselle lapselle on jäänyt tärkeimpänä mieleen juuri yhdessäolo ja läheisyys opettajan kanssa (Ei, 60a). *"Hauskalta tuntui se, kun opettajan kanssa katsottiin yhdessä"*, ja kun opettaja oli sanonut, *"tämmöisiä se Nella pieni on tehnyt."*

Lapselle oli tullut keskustelun jälkeen myös sellainen olo, että hän haluaisi tulevaisuudessa vielä parantaa työnsä jälkeä. Suorituspaineita ei kuitenkaan ole. Vuorovaikutuksessa opettajan kanssa lapsi on saanut tulkintani mukaan it-

selleen tunteen siitä, että hän on hyväksytty ja rakastettu kyllin hyvä oppija.

Tulkitsenkin Eilan keskusteluiden taustalla vaikuttavan pedagoginen rakkauden arvon. Tulkintaani vahvistaa Eilan oma kokemus siitä, että hän on *nauttinut* kahdenkeskisistä *keskusteluista oppilaiden kanssa.* Parasta palautetta hänelle itselleen ovat olleet *"ne tähtisilmät, mitä on. Se on palkitsevaa"*, hän kuvailee.

Kantolankin (2000) mukaan lapsen läheisyydestä nauttiminen on kasvattajan suurin nautinto. Oma tulkintani on, että juuri opettajan itsensäkin palkitsevaksi kokemassa vuorovaikutuksessa rakentuu lapsen itsearvostus – arvioinnin syvin olemus.

8.3.4 Eilan oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista

Ekaluokkalaisen kokemuksen mukaan arvioivassa keskustelussa on "juteltu siitä, onko ollu kivaa koulussa ja onko helppoa ollu. Ja kun on kasvanu, niin minkälaista on ollu lopussa." Tätä kautta Eila saa oman tavoitteensa mukaisesti tietoa siitä, miten lapsi kokee koulun. Millainen käsitys lapsille itselleen on sitten muotoutunut omasta itsestään oppijoina keskustelun kautta?

Kokemus omasta kehittymisestä ja edistymisestä on tärkeää

Ensiluokkalaisille on jäänyt mieleen erityisesti heidän edistymisestä ja kehittymisestä saamansa palaute. He kuvailevat esimerkiksi seuraavasti keskustelussa eniten mieleen jäänyttä kohtaa: *"Minä olen kehittynyt aika paljon kaikissa. Kun harjoittelee, voi lukea Akuja ja lehtiä." "Ope sanoi, ettei osannut lukea, kun tuli kouluun ja nyt on jo oppinut." "Ope sanoi, että laskeminen ja lukeminen on parempaa." "Minä olin heti oppinut kirjoittamaan ja matikassa aika hyvin."*

Ensiluokkalainen, jolla on paljon oppimiseen liittyviä haasteita ja jonka on vaikea ilmaista itseään puhumalla, kertoo muistavansa keskustelusta parhaiten juuri sen tilanteen, *"kun se* (=opettaja) *sano hyvä".*

Tulkitsen, että lapsen omasta edistymisestä mieleen jäänyt palaute tukee lapsen käsitystä itsestään. Eilan käyttöteorian ajatus siitä, että tietoakin tärkeämpää on lapsen kokemus itsestään, liittyy myös näihin lasten merkityksellisiin oppimiskokemuksiin omasta itsestä hyvinä ja kykenevinä oppijoina.

Kannustus motivoi yrittämään

Spesifi kannustus tai kiitos on usein merkityksellisintä oppilaille, jotka tarvitsevat tukea oppimiselleen ja/tai itsetunnolleen. Kun saa kannustusta, *"haluaa parantaa, tehdä arempia numeroita ja kirjoittaa paremmin"*, kuvailee oppimiselleen ja itsetunnolleen tukea kaipaava Eilan oppilas.

Oppilas, jolla ei ole oppimisvaikeuksia ja jolla on opettajan tulkinnan mukaan myönteinen minäkäsitys, kertoo opettajan myönteisen palautteen tuntuvan seuraavalta: *"Ihan kivalta, että kaikki on oikein ja siististi."* Hänelle riittää tieto siitä, että opiskelu on kohdallaan sekä opettajan hyväksyvä läsnäolo.

Eilan oppilaiden kokemuksista voi tulkita, että päällimmäisenä heidän mielessään on kokemus omasta edistymisestä ja siitä, että he ovat hyväksyttyjä ja hyviä oppijoita. Tämä kokonaisvaltainen minäkokemus on tulkintani mukaan tärkein ensimmäisen luokan oppilaan oppimiskokemus. Nykyisten Opetushal-

lituksen (1999, 2004) arviointiohjeidenkin mukaan oppilaiden tulee saada palautetta nimenomaan omasta edistymisestään. Eilan keskusteluissa oppilaan itsehyväksyntää vahvistaa tulkintani mukaan opettajan tavoite siitä, että tärkeintä keskustelussa on läsnäolo lapsen kanssa – *ei niinkään se arviointi.*

8.4 Kohtaaminen omassa käyttöteoriassani

Olen kuvannut aiemmin luvussa kolme käyttöteoriaani, jonka arvoperusta on oppilaan terveen ja myönteisen minäkäsityksen tukeminen. Koska tutkimuksen juoni on omaelämäkerrallinen, koko tutkimus kuvaa oman käyttöteoriani kehittymistä. Siksi kuvaan tässä kohtaa käyttöteoriaani vain lyhyesti.

Sekä tutkimuksen että työkokemukseni kautta arviointitoimintani taustalla oleva kasvatusfilosofia on muotoutunut kohtaamisen filosofiaksi. Näen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin oppilaan kohtaamisena, jossa oppilasta kunnioitetaan ottamalla hänet huomioon kokonaisena persoonana perimmäisenä tavoitteena ja arvopohjana hänen itsetuntonsa tukeminen.

Olen koonnut liitteeseen 9 käyttöteoriani elementit sekä käyttöteoriani yhteyden arviointiin liittyvään ajatteluuni ja toimintaani.

8.4.1 Arviointi osana oppilaan kohtaamista – tuokiokuvia tuntitilanteista

Monet arviointitilanteet ovat kohtaamistilanteita ja monet kohtaamiset sisältävät oppilaan kasvua tukevaa laadullista arviointia. Kuvaan seuraavassa tilanteita, joissa pyrin kohtaamaan lapsen kokonaispersoonallisuuden ja ohjaamaan häntä tuntitilanteessa joko sosiaalisessa kasvussa tai oppimistehtävässä vuorovaikutuksen, palautteen ja arvioivan keskustelun kautta.

Tuokiokuviin yhdistyy fiktiota: kuvaukset eivät ole peräisin yhdestä tietystä luokastani ja oppilaiden kuvauksissa olen ajatellut aina useampaa kuin yhtä oppilasta. Olen käyttänyt tuokiokuvissa narratiivisia tutkimustekstejäni (Törmä 1998d, 1998b, 2004b), sillä tämän luvun aineistot ovat peräisin pääosin neljännestä ja viidennestä syklistä (1997–1998), jolloin minulla ei ole ollut omaa luokkaa.

Arkisia tuokioita

Parin ensimmäisen koulutunnin jälkeen oppilas alkaa väsyä. Hän vinkuu ja ulisee. Puheääni on kimeä ja korkea. Oppilas turhautuu helposti ja ärsyyntymiskynnys on matala. Ärsyyntyessään oppilas käyttäytyy helposti aggressiivisesti. Välillä oppilaasta tuntuu niin pahalta, että hän haluaisi karata ja yrittääkin sitä joskus. Luokkatoveri kaipaa puolestaan vahvistusta heikolle itsetunnolleen. Älykkäänä lapsena hän tietää toverinsa arat kohdat ja osaa tarttua niihin taitavasti. Seurauksena voi olla valtava riita, jossa molemmat ovat tunteella mukana. Toveriaan ärsyttänyt lapsi tosin yrittää saada tilanteen näyttämään siltä, kuin hänellä itsellään ei olisi mitään osuutta tapahtumien kulkuun. Tuntitilanteessa tämä luokkatoveri haluaisi olla jatkuvasti huomion keskipisteenä ja yrittää sopivan tilaisuuden tullen mitätöidä sanoin, ilmein ja elein ympärillä olevien

töitä ja sanomisia.

Voin ymmärtää lasten käyttäytymistä paremmin, kun tunnen heidän lähtökohtiaan ja taustojaan. Tässä kohtaa en voi kuitenkaan tutkimuseettisistä syistä kuvailla taustoja tai tehdä tulkintoja lasten haasteista. Sen sijaan kuvailen asioita yleisellä tasolla.

Tulkitsen, että kuvaamiani lapsia yhdistävää heikko itsetunto. Koulussa molemmat tarvitsevat paljon tukea, kannustusta ja yhteisiä keskusteluita. Lapset imevät itseensä aikuisen hyväksyntää. Kahden kesken ollessamme lapset ovat kuin pieniä prinssejä ja prinsessoja. Molemmat lapset ovat myös taitavia keskustelijoita. Esimerkiksi uskontotuntien eettisissä aiheissa he löytävät ratkaisuja pohdittaviin sosiaalisiin ja eettisiin tilanteisiin. Kummallakaan ei ole oppimisvaikeuksia akateemisissa taidoissa. Keskittymisvaikeudet ja turhaumansietokyvyn puute tosin vaikeuttavat molempien lasten oppimista. Sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät haasteet ovat ilmeisiä.

Kun opettajana alan auttaa näitä lapsia, olen yhteydessä heidän perheidensä kanssa. Pikku hiljaa lapset alkavat saada tukea ja ohjausta myös muilta auttavilta tahoilta. Opettajana elän kuitenkin elävää elämää näiden ja muiden oppilaideni kanssa viikon jokaisena arkipäivänä. Vaikeita ovat esimerkiksi sellaiset tilanteet, joissa turhauman tai karkaamishalun läpikäyminen puhumalla vie paljon aikaa. Mikä on tässä tapauksessa koko muun luokan tilanne? Onneksi myös erityisopettaja voi koulussa ollessaan keskustella oppilaiden kanssa.

Kun olen yhdessä edellisten kaverusten kanssa selvittänyt heidän tilanteensa, ennätän luoksesi hiljainen mielikuvitusmaailmassasi eläjä. Leikkiminen on sinun mielipuuhaasi, mutta todellista kaveria koulusta ei tahdo löytyä. Rakkaimmat leikkikaverisi ovat muutaman vuoden sinua nuorempia ja odottavat kotipihassasi koulun jälkeen. Koulussa oppiminen on hidasta – sekä äidinkielen että matematiikan. Opiskelet omaan tahtiisi minun ja erityisopettajan avustuksella. Välillä oppiminen on työlästä, eikä sinua millään kiinnostaisi aina harjoitella. Jotakin uutta ja ihanaa koulu on sentään tuonut sinulle: vesivärit! Jos saisit itse päättää, lukujärjestyksesi sisältäisi varmasti pääosin maalaamista – todennäköisesti myös käsityöaskartelua ja rastien etsimistä.

Saavutat alkuopetuksen oppimistavoitteita sykäyksittäin. Opettajanasi olen sitä mieltä, että sinulle on tärkeää antaa kypsymisrauha ja ohjata sinua hoputtamatta. Erityisopettaja on samaa mieltä. Samalla kuitenkin perheesi kanssa ohjaamme sinut tutkimuksiin, jotta ongelmasi ytimestä saataisiin sellaista tarkempaa tietoa, joka auttaisi oppimisesi ohjaamisessa. Uutta tärkeää tietoa saadaankin lopulta. Minut, opettajasi, koet lähinnä äitihahmona ja kaipaat usein turvaa ja läheisyyttä.

Luokassa hiljaa pakertaa myös toinen oppilas, joka oppii lukemista ja kirjoittamista hitaasti. Sinun haasteesi on tulkittu luki-ongelmaksi, joka on ollut tiedossa heti koulun alusta asti. Erityisopettajan kanssa teemme paljon yhteistyötä. Koen, että sinua on helpompi auttaa kuin sosio-emotionaalisista vaikeuksista kärsiviä. Olet sosiaalinen ja tasapainoisen oloinen. Vahvuusalueitasi ovat matematiikka, liikunta ja käsityöt. Näissä oppiaineissa onnistuminen tuo kaivattua vahvistusta itsetunnollesi, johon ei voi olla vaikuttamatta alhainen minäkäsityksesi äidinkielessä. Pyrin tietoisesti kiittämään ja huomaamaan sinua vahvoissa alueissasi. Haasteellisella äidinkielen osa-alueella pyrin olemaan kannustava.

Luokassa vallitseva rauhallinen ja myönteinen ilmapiiri on monta kertaa edellytys oppimiselle ja yhdessä kasvamiselle. Omassa opetus- ja kasvatustyössäni tavoitteenani on ollut kannustava, keskusteleva ja rauhallinen ilmapiiri. Erityistä tukea vaativille op-

pilaille tällainen ilmapiiri on ensiarvoisen tärkeä. Kun yritän luoda oppilaideni kanssa tätä ihanneilmapiiriä, joutuu opettajuuteni usein koetukselle. Jokaisella luokkani oppilaalla on omat yksilölliset tarpeensa ja moni kaipaa aivan erityistä yksilöllistä tukea. Kuten myös sinä – oppilaani – joka haluaisit selittää lakkaamatta kovalla äänellä mitä moninaisimpia asioita ja liikut samalla levottomasti tuolillasi. Usein haluaisit lähteä liikkeelle juuri silloin, kun pitäisi pysyä paikallaan. Keskittyminen on vaikeaa. Tunnut itsekin kärsivän jatkuvasta levottomuudestasi ja esimerkiksi siitä, että koulutavarasi ovat kadoksissa juuri silloin, kun niitä tarvittaisiin. (Törmä 1998b, 2004b.)

Kasvua tukevaa arviointia omassa opetuksessani – tulkintaani tuokiokuvien pohjalta

Hyväksyminen, kuuntelu ja kannustus
Kasvatus- ja arviointitoiminnassani tärkeää lapsen hyväksyminen, hänen kuuntelemisensa ja kannustus. Samaan aikaan rajojen asettaminen on välttämätöntä. Välillä on tärkeää tarjota valinnanmahdollisuuksia opiskelun tai muun tekemisen suhteen. Tämä kaikki on oppilaan kasvua tukevaa laadullista arviointia.

Yhteiset keskustelut vanhempien ja muiden auttavien tahojen kanssa
Opettajana tarvitsen kuitenkin jatkuvasti syvällisempää tietoa erilaisten oppilaideni tukemisesta. Ydintä on yhteistyö kotien ja tukiverkoston muiden ihmisten kanssa. Tähän yhteistyöhön liittyvät keskustelut ovat tietyiltä osiltaan myös lapsen kasvua tukevaa laadullista arviointia. Hargreaves (2000) näkee postmodernin ajan ammatillisuutena sen, että keskusteluun otetaan mukaan kaikki lapsen tukiverkostoon kuuluvat ihmiset.

Myönteinen palaute oppilaille itselleen tärkeistä tuotoksista
Yhteistyön lisäksi olen kokenut erityisten haasteiden keskellä kullanarvoisiksi oppilaideni hyvät hetket ja päivät. Näissä hetkissä oppilaita on mahdollista tukea, kannustaa ja ohjata paremmin. Tällöin esimerkiksi oppilaiden pienet esitykset, kertomukset ja tarinat otetaan luokassa huomioon erityisellä tavalla. Oppilaat voivat iloita omasta onnistumisestaan ja tuoda hyvää mieltä myös luokan muille oppilaille. Tällaiset hetket palkitsevat, antavat tulevaisuuden uskoa ja auttavat jaksamaan. Kun yhdessä oppilaan kanssa voimme kokea jotakin luottamuksesta ja onnistumisesta, jaksamme taas kulkea palan matkaa eteenpäin. (Törmä 1998b, 2004b.) Tällainen kokemus voi sisältyä esimerkiksi yhdessä käytyyn arvioivaan keskusteluun.

8.4.2 Tuokiokuva arvioivasta keskustelusta oppilaani kanssa

Kuvaan seuraavassa arvioivan keskustelun, jossa arviointi ja kohtaaminen käyvät tulkintani mukaan käsi kädessä. Tuokiokuvan jälkeen analysoin, miten pyrin ottamaan keskustelussa huomioon oppilaani kokonaisena persoonana ja hänen tilanteensa taustalähtökohtineen. Analysoin myös, miten pyrin tukemaan oppilaani oppimista taustalla omaksumani oppimiskäsitys siitä, että oppiminen

on minäkäsityksen muotoutumista. Pyrin analysoimaan omaa arviointitoimintaani myös kriittisesti reflektoimalla oppilaan oman osallistumisen mahdollisuuksia keskustelussa.

Arvioivaa keskustelua oppilaani kirjoitelman pohjalta

Istumme vierekkäin oppilaani Karoliinan kanssa ja tutkimme yhdessä hänen edellisenä päivänä koulussa kirjoittamaansa toistokirjoitusta: kirjoitelmaa, jonka pohjana on ollut opettajan lukema satu. Oppilaat ovat saaneet toistaa tarinan kirjoittaen, mutta samalla on saanut käyttää omaa mielikuvitusta. Oppilaiden kanssa olemme sopineet yhteisiksi tavoitteiksi, että tässä kirjoitelmassa kiinnitetään erityistä huomiota myös kirjoittamisen teknisempiin seikkoihin kuten tarinan rakenteeseen, pisteisiin, isoihin kirjaimiin ja käsialaan. Olemme puhuneet, että juuri näitä seikkoja myös arvioidaan yhdessä, koska kyseessä ei ole oppilaiden täysin oma luova kirjoitus. Kirjoitustehtävän tavoitteena on ilmaista myös se sadun opetus, jonka oppilas on kuunnellessaan löytänyt. Nyt keskustelemme Karoliinan kanssa hänen kirjoitelmastaan yhdessä sovittujen tavoitteiden suunnassa.

– *Sinä olit käyttänyt paljon omaa mielikuvitustasi tässä tarinassa! Tarina oli mielenkiintoinen, vaikka sillä olikin kyllä aika hurja loppu! Ja sitten sinä olit löytänyt hyvin tämän tarinan opetuksen. Mitä mieltä itse olet? Miten omasta mielestäsi pystyit kertomaan tarinan tapahtumajärjestyksen ja juonen?*
– *Minä muistin, kun olin aikaisemmin lukenut itse siitä satukirjasta.*
– *Joo. Sinä olitkin muistanut hyvin.*
– *No, miten osasit mielestäsi laittaa paikoilleen pisteet ja isot kirjaimet?*
– *En minä muistanut niitä ollenkaan.*
– *No katsotaanpa. Täällä on kyllä monessa kohtaa ihan oikeassa paikassa piste.*
– *Miten Karoliina pystyisit parhaiten harjoittelemaan isojen kirjainten käyttöä. Pystyykö tällä käsialalla? (Karoliina on kirjoittanut koko tarinansa tikkukirjaimilla.)*
– *Pystyy.*
– *Mutta onkos näissä tikkukirjaimissa sellaisia isoja isoja kirjaimia?*
– *Ei.*
– *Niin. Ei ole.*
– *Senkin takia pitäisi harjoitella käsialalla kirjoittamista, että oppisi myös niitä.*
Karoliina on hyvin myönteisellä ja iloisella mielellä keskustelussa mukana. Opettajana ehdotan seuraavaksi:
– *Tuntuisiko sinusta nyt ihan mahdottomalta, että sinä seuraavan kerran kirjoittaisit käsialalla?*
– *Ei. En halua. Se on tyhmää.*
– *Miksi se on tyhmää?*
– *Viimeksikin kun kirjoitin, niin siitä ei tullut kuin tämmöistä. (Karoliina piirtää sormellaan koukeroita vihkoonsa.)*
– *Minä en muista, miten niitä tehdään.*
– *Eli pitäisi kerrata sitten sitä käsialakirjoittamista. Joo-o. Selvä.*
Karoliina on kuitenkin onnistunut kokonaisuutena tarinassaan. Hän on itsekin silminnähden tyytyväinen tuotokseensa. Juttelemme vielä kirjoitelmasta hetken, kunnes on seuraavan oppilaan vuoro.
– *Kiitos Karoliina.* (Törmä 1998d.)

Käyttöteoriani ja arviointitoimintani välisestä yhteydestä

Tuokiokuvassa emme voi kuulla äänenpainoja tai nähdä ilmeitä ja eleitä. Vaikka nämä tärkeät vuorovaikutusta ja oppimisilmapiiriä luovat elementit puuttuvat, voimme kuitenkin havaita keskustelun suunnan ja tarkoituksen. Keskustelun perimmäisenä tavoitteena on tukea oppilaani itsearvioinnin ja antamani palautteen kautta oppilaan itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta pohjana oppilaan kirjoitustehtävä. Arviointitoimintani taustalla on oppimiskäsitykseni siitä, että kun oppilas oppii erilaisia kirjoittamiseen liittyviä taitoja, hän oppii samalla jotakin itsestään. Tässä tapauksessa oppilaani voi oppia, millainen olen kirjoittajana, mitä osaan, mihin voin taitojani käyttää ja miten voisin vielä kehittyä. Tämä kaikki on minäkäsityksen muotoutumista.

Tavoitteena on, että oppilaani arvioisi itse kirjoittamistaan ohjaavien kysymysteni suunnassa. Tärkeää on, että hän kuvailisi ja kertoisi samalla vapaasti ajatuksistaan. Näin saan myös opettajana tärkeää tietoa oman ohjaustyöni kehittämiseksi. Karoliinan kohdalla saan tietää, että hän kokee unohtaneensa tyyppikirjainmuotoja ja niiden sitomista toisiinsa. Kielteinen vastaus kysymykseeni *"Tuntuisiko sinusta nyt ihan mahdottomalta, että kirjoittaisit ensi kerralla käsialalla?"* ei kerrokaan oppilaani haluttomuudesta kirjoittaa käsialalla, vaan hänen kokemastaan vaikeudesta kirjoittaa tavoitteen mukaisesti. Jotta oppilaani voisi saavuttaa tavoitteena olevan taidon, tarvitaan siis lisäohjausta.

Kun asetan kysymyksiä oppilaani itsearvioinnin ohjaamiseksi, teen kysymykset tietoisesti. Arviointiin liittyvän tiedon ja pedagogisen tiedon lisäksi minulla on opettajana tietoa oppilaasta, hänen taustastaan ja oppimisestaan. Tässä tapauksessa tiedän Karoliinan oppimiseen liittyvistä vaikeuksista. Tunnen myös hänen tapansa reagoida välillä voimakkaastikin asioihin, jotka tuntuvat haasteellisilta tai epävarmuutta herättäviltä.

Arvot ovat voimakkaimmin arviointitoimintaani vaikuttava elementti. Arviointitoiminnassani on keskeistä, että haluan tukea oppilastani: hyväksyä hänet ja hänen tilanteensa pyrkien kuitenkin samanaikaisesti ohjaamaan oppilastani niin, että hän voisi edistyä. Tässä keskustelussa on ollut tärkeää, että olen tehnyt lisäkysymyksen selvittääkseni, miksi käsialakirjoitus on oppilaastani "tyhmää". Näin kuulen oppilaani oman äänen, enkä vain tulkitse tilannetta aikuisen näkökulmasta joidenkin aikaisempien kokemusten pohjalta.

Samalla, kun haluan auttaa oppilastani oppimaan, arviointitoimintani tarkoitus on tukea palautteen avulla oppilastani ymmärtämään omaa oppimistaan ja tavoitteita, joihin hän on pyrkimässä (ks. myös Elwood & Klenowski 2002, 244). Tukeakseni Karoliinan itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta kiitän häntä mielenkiintoisesta tarinasta, mielikuvituksen käytöstä ja tarinan opetuksen löytämisestä sekä kannustan oppilastani huomaamaan, että hän tietää epäröimänsä pisteen paikan. Aidossa tilanteessa ilmeeni ja eleeni tukevat kiitosta ja kannustusta.

Jälkikäteen analysoiden voisin antaa vieläkin enemmän tilaa oppilaan aivan omalle arvioinnille ja kuvailulle. Oppilaan hyväksymisen ja hänen kokonaistilanteensa huomioon ottamisen rinnalla tärkeä arvo on myös tasaveroinen vuoropuhelu.

Merkityksellisintä arviointitilanteessa on, miten oppilas kokee arvioinnin. Vaikka en olekaan kysynyt keskustelun jälkeen oppilaani kokemuksia, voin aistia keskustelutilanteessa hänen kokemansa onnistumisen – tärkeän pohjan itsetunnon rakentumiselle.

8.4.3 Aika ja tila – mahdollisuuksia oppilaan kasvua tukevaan arviointiin

Aika mahdollisuutena kasvuun ja kasvun esteenä on yksi tutkimuksen aikana tekemäni löytö (Törmä 2004b). Kokonaisvaltaista arviointipalautetta oppilaalle on myös se, että hän saa välillä henkilökohtaista aikaa keskusteluun, itsearviointiin ja kohtaamiseen. Kun arvioinnin tehtävänä on Opetushallituksenkin (1999) ohjeiden mukaan ohjata ja tukea oppimista ja opettamista, kannustaa ja motivoida oppilasta sekä tukea oppilaan itsearviointitaitoja, antavat pienetkin keskusteluhetket mahdollisuuksia näiden tavoitteiden toteutumiseen.

Tämä tutkimus on avannut mahdollisuuksia yhteisen ajan rakentamiseen ja itsetunnon tukemiseen, kun olemme opettajina antaneet aikaa pidemmille arvioiville keskusteluille kuin lyhyet hetket tuntitilanteissa. Korpisen ym. (2003, 76) mukaan perinteinen oppilasarvostelu numerotodistuksineen, kokeineen, testeineen ja tiedotteineen vie tilan ja ajan opettajan ja oppilaiden elävältä vuorovaikutukselta. Oma arviointiin liittyvä ajatteluni on suuntautunut entistäkin enemmän kontekstiin: siihen, mitä oppilas tekee luokassa juuri nyt saavuttaakseen tavoitteita (ks. myös Ediger 2000, 246).

Sekä omien oppilaideni että opettajakollegoideni ja heidän oppilaidensa kanssa saamamme kokemukset osoittavat Korpisen ym. (2003, 76) tutkimuksen tapaan, että jo alkuopetusikäiset oppilaat pystyvät arvioimaan omaa oppimistaan, kun heitä siinä tuetaan ja kuunnellaan. Näissä keskusteluissa ja kohtaamisissa syntyvät yhteiset kokemuksemme, jotka ovat omalta osaltaan rakentamassa identiteettiämme – sekä oppilaan että opettajan. Omia löytöjäni ja haasteitani ovat ajan antaminen näille keskusteluille sekä entistäkin enemmän oppilaan oman äänen kuulemiselle.

8.5 Tuokiokuvat oppilaan kasvua tukevan arvioinnin reflektiopohjana – yhteenvetoa

Kahdeksannen luvun kuvaukset käyttöteoriastamme ja sen yhteydestä arviointitoimintaamme – luokan vuorovaikutukseen ja siinä tapahtuvaan arviointiin – sekä kuvaukset arvioivista keskusteluista ja niihin liittyvistä oppilaiden kokemuksista on tarkoitettu lukijan reflektiopohjaksi, kun hän pohtii omaa arviointitoimintaansa ja sitä ohjaavaa käyttöteoriaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi. Oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista on kuvattu kunkin opettajan tuokiokuvien yhteydessä. Kokoan seuraavaan oppilaiden kokemuksia vielä yhteenvedonomaisesti. Yhteenveto sisältää tulkintaani oppilaiden kasvua tukevista elementeistä.

Oppilaiden kokemuksia arvioivista keskusteluista

Pienempien 1. ja 2.-luokan oppilaiden kohdalla opettajan kanssa käydyssä keskustelussa korostuu oppilaan omasta edistymisestä kertovan palautteen merkitys, jota myös Opetushallituksen (1999, 2004) arviointiohjeet korostavat. Oppilaille, jotka tarvitsevat tukea oppimiselleen ja/tai itsetunnolleen, tilanteet tarjoavat kannustusta, vihjeitä ja tukea. Myönteisen minäkäsityksen oppilaille, joilla ei ole vaikeuksia oppimisessa, tilanteet ovat mahdollisuus läsnäoloon opettajan kanssa ja vahvistuksen saamiseen siitä, että opiskelu ja oppiminen sujuvat.

Oppilaan kokonaisvaltaista oppimiskokemusta siitä, että hän on hyväksytty, kykenevä ja kyllin hyvä oppija tukee tulkintani mukaan opettajan lämmin ja empaattinen suhtautuminen, jossa ei korostu niinkään arviointi, vaan läsnäolo oppilaan kanssa. Tällaisessa ilmapiirissä rakentuu oppilaan kasvua tukevan arvioinnin syvin olemus – oppilaan itsetunto.

Kuudesluokkalaiset arvostavat opettajan osoittamaa kiinnostusta heidän ajatuksiaan, arviointejaan ja tavoitteitaan kohtaan. Demokraattinen keskustelu oppilaiden omista tavoitteista tukee tulkintani mukaan oppilaiden sisäistä voiman tunnetta, joka on yhteydessä itsetuntoon. Myös itsearviointi tukee oppilaan minäkäsityksen eri puolia: itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta.

Sen lisäksi, että oppilaat pitävät keskusteluiden pohjana olevaa itsearviointia tärkeänä, myös opettajan kannustus ohjaa heidän tavoitteitaan. Ilmentäähän opettajan myönteinen palaute tutkimustenkin mukaan opettajan korkeita odotuksia.

Olen koonnut oppilaiden kokemuksia tuokiokuvien arvioivista keskusteluista taulukkoon 8.1. Oppilaiden kyselyn teemoja olivat palautteen ja keskustelun kokeminen – kuudennen luokan oppilaiden kohdalla myös keskusteluiden pohjana olleen itsearvioinnin kokeminen.

TAULUKKO 8.1 Palaute, keskustelu ja itsearviointi osana arvioivaa keskustelua – oppilaiden kokemuksia

Oppilaiden kokemuksia opettajan kanssa käydystä arvioivasta keskustelusta		
	Myönteisen minäkäsityksen oppilaat	**Itsetunnolleen ja oppimiselleen tukea kaipaavat oppilaat**
1 lk	Keskustelu tuntuu: "Ihan kivalta. Että kaikki on oikein ja siististi." Tärkeää on saada keskustella ja saada palautetta omasta *edistymisestään*: "Juteltu siitä, onko kivaa ollu koulussa ja onko helppoa ollu. Ja, kun on kasvanut niin, minkälaista on ollu lopussa." Jos opettaja ei olisi kannustanut keskustelussa: "Ei tuntuis pahalta. En minä olis mitenkään ollut pahoillani."	"Ope sanoi, ettei osannut lukea, kun tuli kouluun ja nyt on jo oppinut." Tärkeää on saada keskustella ja saada palautetta omasta *edistymisestään*: "Minä olen kehittynyt aika paljon kaikissa. Kun harjoittelee, voi lukea Akuja ja lehtiä." Kun opettaja kannustaa keskustelussa; "Haluaa parantaa, tehdä parempia numeroita ja kirjoittaa paremmin." Jos opettaja ei kannustaisi: "Huonolta tuntuis, jos ei sanois."

TAULUKKO 8.1 (jatkuu)

	Myönteisen minäkäsityksen oppilaat	**Itsetunnolleen ja oppimiselleen tukea kaipaavat oppilaat**
3 lk	Keskustelun merkitys on "että on osannut ihan hyvin".	"Olihan se ihan kiva. Kun enhän minä muuten oppis, jos ei tuolla tavalla tehtäis." "Opettajan kanssa on helpompi kuin luokan kanssa. Kun ei hokase niitä kaikkia." "Kun ope kannustaa, niin sillä tavalla oppii."
6 lk	"Se oli silleen ihan mukavaa, että sai tietää opettajan mielipidettä siitä, että onko arvioinu ite oikein tai että ees sinne päin. Se ei jännittänyt yhtään. Mukavaa oli." "Itsearviointi on välillä vaikeaa, koska ei haluais kehua ihteensa liikaa, mutta haluais toisaalta sanoa totuudenmukaisesti." "Arviointikeskustelu on hyvä, että opettaja kuuntelee sitten minunkin mielipidettäni siitä, mitä ajattelee." "Siitä saa apua. Siitä oppii arvioimaan ihteensä, että mihin kannattaa panostaa ja mitä kannattaa jättää höllemmälle. Mut ei kuitenkaan... Sen tietää sen rajansa."	"Ei tiedä, arvosteleeko itseään liian huonosti siinä. Nyt kun on kehittynyt itsearvioinnissa, osaa arvostaa ihteensä paljon enemmän siinä." "Mun mielestä se tuntuu semmoselta niin kuin, että joku tosiaan välittääpi, mitä mieltä ite on. Ja haluaakin tietää, minkä numeron haluais." "Itsearvioinnista on se hyöty, että alkaa itse osata arvioimaan ja arvostamaan omaa työtä." "Silloin tietää, missä on hyvä ja missä kannattaa parantaa." "Itsearvioinnista on periaatteessa hyötyä. Niin kuin pikkuisen siinä, että luottaa enemmän ihteensä."
	Kannustuksen merkityksestä: "Sillä kannustuksella on merkitystä. Ja se kuitenkin, että opettaja, kun sanoo, että voit parantaa, niin minä en ota sitä negatiivisena, vaan positiivisena." "Kyllähän se kannustaa silleen vielä, että se on ihan hyvä." "Onhan sillä merkitystä! Kyllähän se auttaa siinä, että jos joku asia menee huonommin, niin sitä vois sitten vielä niin kuin parantaa."	Kannustuksen merkityksestä: "On sillä merkitystä. Sillain, että ruppee tekemään enemmän. On niin kuin vähän itsetuntoa silleen, että parantunut on."

Käyttöteoriamme yhteys arviointitoimintaamme

Vaikka tuokiokuvat opettajan arviointitoiminnasta ja arvioinnin oppilaan kasvua tukevista elementeistä ovat erilaisia – kunkin opettajapersoonan ja hänen käyttöteoriansa mukaisia – niitä kaikkia yhdistää sama arvopohja: oppilaan myönteisen minäkäsityksen tukeminen. Tuo arvopohja konkretisoituu tunti- ja keskustelutilanteissa yhteistoiminnallisuuden (Leena), rinnallakulkemisen (Jyrki), kasvamisrauhan ja välittämisen (Eila) sekä kohtaamisen (Elina) ilmapiireinä. Symbolisen interaktionismin näkökulmasta tällaisten ilmapiirien voidaan katsoa tukevan oppilaan kasvua silloin, kun ilmapiirien kasvua tukevat elementit pääsevät todentumaan oppilaan kokemuksissa.

Olen koonnut taulukkoon 8.2 yhteenvedon käyttöteoriamme arvopohjasta ja kasvatusfilosofiasta sekä näiden yhteydestä arviointitoimintaamme ja -käy-

täntöihimme. Seuraava luku 9 "Mitä olemme oppineet yksin ja yhdessä" kuvaa muutosta ja kehitystä omassa käyttöteoriassamme, kun olemme rakentaneet sitä tavoitteenamme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen.

TAULUKKO 8.2 Käyttöteoriamme yhteys arvioinnin tavoitteisiimme ja arviointikäytäntöihimme

	Käyttöteorian kasvatusfilosofia	Käyttöteorian arvopohja	Arvioinnin tavoitteet käyttöteorian pohjalta	Arviointi käytännöt
Eila	Haaviolainen opettajaetiikka • kasvamisrauha • välittämisen ja vastuun ilmapiiri	• oman itsen ja toisen kunnioittaminen	Arviointi tukee lapsen • kunnioitusta omaa itseä ja toista kohtaan • turvallisuuden ja tärkeäksi kokemisen tunnetta • uteliaisuutta ja yrittämishalua omien lahjojen löytämiseksi • tietojen ja taitojen oppimista • huolellisuutta • kasvua hyviin tapoihin ja itsehillintään	• luokan vuorovaikutus • opettajan palaute • arvioiva keskustelu • keskustelut vanhempien kanssa
Leena	• yhteistoiminnallinen oppiminen	• yhdessä oppiminen ja itsetunnon tukeminen	Arviointi tukee • oppilaan itsetuntoa • oman itsen ja toisen hyväksymistä • yhdessä oppimista • Luokan viihtyisää oppimisilmapiiriä	• yhteistoiminnallinen ilmapiiri • opettajan palaute • oppilaiden palaute • tavoite- ja itsearviointi • arvioiva keskustelu
Jyrki	Hollon pohjalta • "Kasvatus on kasvamaan saattamista"	• rinnalla kulkeminen	Arviointi tukee • lapsen yksilöllistä kasvua ja tähän liittyen lasta löytämään oman väylänsä	• luokan vuorovaikutus • arvioiva keskustelu • arviointi on rinnalla kulkemista, palautetta, itsearviointia– elämää
Elina	• kohtaaminen ja arviointi kulkevat käsi kädessä	• oppilaan terveen ja myönteisen minäkäsityksen tukeminen	Arviointi tukee • oppilaan oppimista, joka on minäkäsityksen muotoutumista. Arvioinnin tavoitteena on tukea oppilaan itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta	• luokan vuorovaikutus • opettajan palaute • arvioiva keskustelu • arviointikeskustelu

IV

Löytöjä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta ja sen kehittämisestä

9 MITÄ OLEMME OPPINEET YKSIN JA YHDESSÄ?

Tutkimuksemme tarkoituksena on ollut kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia opettajakollegoideni kanssa yhdessä toteuttamamme toimintatutkimuksen kautta (ks. Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 1988; Kemmis 1995, 2000; Elliot 1991, 2004; Kincheloe 1991; Hopkins 2002). Tutkimuksen tavoitteena on ollut, että tiedostaisimme arviointiin liittyvää käyttöteoriaamme ja kehittäisimme arviointikäytäntöjämme niin, että arviointi tukisi erilaisten oppilaidemme kasvua. Näihin päämääriin on kiinteästi yhteydessä tutkimuksen tavoite tukea ammatillista kasvuamme kollegiaalisen yhteistyön avulla.

Tarkastelenkin tässä luvussa oppimiskokemuksiamme juuri ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtanahan on ajatus siitä, että oppilaidemme kasvun tukemisen perusta on oma opettajuutemme. Tähän liittyy myös tavoite ammatillisen kasvumme tukemisesta – ammatillisesta kehittymisestä ja ammatillisesta uudistumisesta.

Mitä opettajan ammatillisella kasvulla sitten konkreettisesti tarkoitetaan tässä tutkimuksessa? Lähtökohtana on ollut, että ammatillinen kasvu ilmenisi sekä ajattelussamme että toiminnassamme. Pohjimmiltaan ammatillisessa kasvussa on kyse tietoisuutemme kehittämisestä omaa työtämme kohtaan. Käyttöteoriamme tiedostamisen ja arviointitoimintamme kehittämisen lisäksi olemme halunneet parantaa omaa opetustamme, sillä se on yhteydessä tutkimuksemme fokukseen – luokan vuorovaikutuksessa tapahtuvaan arviointiin. (vrt. Ojanen 1993a, 31–33.)

Opetuksen ja arviointitoimintamme kehittäminen on lähtenyt siitä oletamuksesta, että meistä tulee parempia kasvattajia, kun toimintamme pohjautuu johonkin malliin tai kun muotoilemme toimintaamme huolellisesti reflektion avulla (Ojanen 1993a, 33). Tutkimuksemme taustalla on malli arvioinnin ja minäkäsityksen välisestä yhteydestä (ks. esim. Korpinen 1989, 1998b). Olemme myös sitoutuneet toimintatutkimuksen kautta sellaiseen itsereflektioon, jonka kautta voisimme tietää paremmin, mitä teemme ja miksi (ks. myös Syrjälä 1998, 16).

Oppiminen on identiteettimme muotoutumista

Opettajaidentiteettimme – käsitys itsestämme opettajina – on ammatillisen kasvumme ulottuvuus. Kun olemme tiedostaneet arviointitoimintamme taustalla vaikuttavaa käyttöteoriaamme, tämä on ollut Ojasenkin (2000b) mukaan opettajaidentiteettimme etsimistä parhaimmillaan.

Tietoisuutemme oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista on kasvanut omista, toinen toistemme ja oppilaidemme kokemuksista oppimisen kautta. Kokemuksista oppiminen on luonut Siitosen ja Antola Robinsonin (1998, 187) kuvaamaan tapaan dynaamisen vuorovaikutuksen ammatillisen tietomme ja toimintamme välille.

Kun olemme rakentaneet tietoa oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista, olemme tulkinneet sitä aikaisemmin oppimamme, kokemustemme ja odotustemme pohjalta. Oppimiseen ovat olleet yhteydessä arviointia koskevat mielikuvamme, ennakko-oletuksemme ja oma henkilöhistoriamme. Käsityksemme maailmasta sekä metakognitiiviset kykymme – eli tietoisuutemme omasta kasvatukseen ja arviointiin liittyvästä ajattelustamme – ovat olleet laajemmin yhteydessä oppimiseemme. (vrt. Ojanen 2000b, 13.)

Kognitiivisten elementtien lisäksi tärkeitä asioita oppimisessa ovat olleet tunteemme ja tiedon sosiaalinen rakentuminen. Merkittävää on ollut toimia yhdessä, jakaa tutkimisen ilmapiiri ja reflektoida kriittisesti. Oleellista tässä kaikessa on ollut oppimisen ja persoonallisen kehityksemme integroituminen, sillä oppiminen ei ole tapahtunut niinkään itse kokemuksessa kuin sen jälkeisessä dialogissa ja merkitysten antamisessa kokemuksille. (Ojanen 2000b, 22.)

Olemme sulattaneet uudet oppimiskokemuksemme aikaisempiin näkökulmiimme ja niille antamiimme merkityksiin reflektion avulla. Näin uusi tulkinta on alkanut ohjata myöhempää ymmärtämistämme. (Ojanen 2000b, 12.)

Vaikka toimintatutkimuksemme on ollut parhaimmillaan yhteistoiminnallinen ja sosiaalinen oppimisprosessi (ks. Kemmis & Wilkinson 1998; Kemmis & McTaggart 2000), oppiminen on tapahtunut jokaisen opettajan kohdalla yksilöllisesti. Jokainen meistä rakentaa viime kädessä itse omaa käyttöteoriaansa ja luo tältä pohjalta luokkaan oman arviointikulttuurinsa.

Millaisia merkityksiä sitten annamme koko tutkimusprosessista saamillemme kokemuksille? Mitä olemme oppineet yksin ja yhdessä, kun tutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia a) tukemalla arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme tiedostamista ja kehittymistä reflektion avulla, b) kysymällä oppilaidemme kokemuksia vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista sekä c) tukemalla ammatillista kasvuamme kollegiaalisen yhteistyön kautta?

Olemme tarkastelleet näitä kysymyksiä jo tutkimusprosessin kuluessa. Teen seuraavassa vielä yhteenvedon oppimiskokemuksistamme, kun takanamme on koko yhdessä toteuttamamme tutkimusprosessi oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi.

9.1 Kokemuksia oman käyttöteoriamme tiedostamisesta

Jotta arviointitoiminnassamme olisi tapahtunut muutosta, olemme pyrkineet kehittämään ymmärrystä omaa käyttöteoriaamme kohtaan (ks. myös Ojanen 2000a, 104). Olen kuvannut käyttöteoriamme elementit liitteissä 5–9.

Eila kuvaa tutkimuksen merkitystä oman arviointiin liittyvän ajattelunsa ja toimintansa tiedostamisessa seuraavasti: *"Kyllä minä sitä joka tapauksessa olen kysynyt itseltäni hirmusen kauan, että mitä minä arvioin. Mutta totta kai tämmönen aina tekee sen entistä selvemmäksi."* (Dc, 18; Eila)

Eila kokee, että hänen arviointiin liittyvä ajattelunsa on sekä kirkastunut että syventynyt tutkimuksen aikana. Muutosta on tapahtunut esimerkiksi siinä, ettei arviointi tuntitilanteessa kosketa vain sitä, onko jokin asia oikein vai väärin. Sen sijaan Eila on tiedostanut, että hänen kasvatustoimintaansa kiinteästi kuuluva arvo – lasten vahvuuksien löytäminen – on myös arviointia. Tutkimuksen myötä Eila kertookin pyrkivänsä etsimään entistä laajemmin oppiaineiden kautta lapsen vahvuuksia. *"Vaikkapa äidinkielessä jos ollaan, että ymmärtääkö lukemansa, pystyykö tuottamaan juttuja, kuvailemaan vaikkapa näköalaa. Että, jos oppilaalla on jotakin näistä vahvuuksia, niin jotenkin sillä tavalla minulle on vielä niin kuin laajentunut aina nämä tämän (tutkimuksen) myötä. Eikä se oo vaikka joku kirjoitus, että miten oikein on kirjoittanut, vaan että niin kuin tämä on avannu minulle sillä tavalla syvemmälti ja laajemmalti näitä aineita."* (Dc, 18; Ei)

Tulkitsen Eilan kuvauksesta, että hän on sisäistänyt käyttöteoriassaan oppimisen laajemmin minäkäsityksen – itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja itsearvostuksen – muotoutumisena. Kehittyminen merkitsee Eilan kohdalla teorian soveltamista ja tilanteiden tunnistamista, joissa voi toimia tietyllä tavalla (Ojanen 1993a, 32). Arvioinnissa tämä tarkoittaa oppilaan kasvua tukevien elementtien löytämistä, kun annamme palautetta tai käymme arvioivaa keskustelua.

Eila haluaa löytää oppisisällöistä laajasti oppilaan kasvua tukevia elementtejä ja tukea tätä kautta lapsen yrittämishalua ja onnistumisen kokemuksia. *"Joo, että jos siellä (esimerkiksi) äidinkielen alueella on jokin, joka sille lapselle on hyvä, vaikka havainnointikyky, niin että minä huomaan sen ja pystyn siihen vetoamaan, sitten kun mennään eteenpäin"*, hän vahvistaa. (Dc, 20; Ei)

Jyrki pohtii kokemuksia käyttöteoriansa tiedostamisesta samansuuntaisesti kuin Eila. Hän kokee tiedostaneensa oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiään myös pitkään arvoperustana lapsen rinnalla kulkeminen. Jyrkin käyttöteorian tiedostamiseen liittyvässä kokemuksessa tulee esiin, että tiedostaminen on samalla oman opettajapersoonallisuuden tiedostamista. Jyrkin sanoin *"oman itsen miettimistä"*. (ks. myös Ojanen 2000b.)

Muutosta aikaisempaan tiedostamiseen on tapahtunut Jyrkin kohdalla kuitenkin siinä, että hän kertoo kiinnittävänsä tutkimuksen kautta eri tavalla huomiota vuorovaikutukseen ja palautteen antamiseen. Tutkimus on tukenut Jyrkille itselleen tärkeää tavoitetta – oppilaan oman ajattelun tukemista. *"Oikeestaan mä. Kun ajattelee opettamista ja oppimista, niin aina on miettiny oikeestaan myös itteensä. Siinä mielessä tää ei oo oikeestaan niin kuin uutta. Ja toisaalta, oikeestaan se opetuskin on semmosta, että haluais tukea niitä oppilaita ja haluais, että ne op-*

pis ite löytään asioita ja ite käyttään päätään ja sitomaan ja yhdistelemään asioita. Että, jos niin kuin sillä tavalla ajattelee, ei niin kuin kauheesti oo ollu uutta, mutta toisaalta siihen on kiinnittänyt niin kuin eri tavalla sitten huomiota", Jyrki kuvailee tiedostamisprosessiaan. (Dc, 5; Jyrki)

Leena kokee, että hän on tarvinnut tutkimusta oman arviointiin liittyvän ajattelunsa ja toimintansa tiedostamiseen. *"Ehdottomasti (tutkimus) on auttanut. Nuo on musta niin hankalia asioita, että kun sä teet joka päivä jotakin. Niin sun pitäis niin kuin niin osata irrottautua siitä omasta ruumiista ja ajattelusta, että se on mulle ainakin täys mahdottomuus"*, Leena erittelee tutkimuksen merkitystä käyttöteoriansa tiedostamisessa. (Dc, 7; Leena)

Kun Leena on peilannut arviointitoimintaansa keskustelujen kautta sekä omaan ajatteluunsa että kollegoiden ajatteluun ja toimintaan, reflektiivisyys on tukenut hänen ajatustensa ja toimintamalliensa jatkuvaa uudistumista (ks. myös Ojanen 2000a, 105). *"Tosi hyvä on ollu sitten keskustella ja nähdä. Ja kun on juteltu jonkun toisen tunnista, niin siinä on hirmu hyvin sitten huomannu, että nuonhan mäkin aina teen, tai en tee, tai noin mun pitäis tehdä. Se on ehdottomasti ollut semmonen kehittävä juttu"*, Leena pohtii omaa kehittymistään. (Dc, 7; L)

Avain toimintamme muutokseen piileekin sekä käyttöteoriamme mekanismin ymmärtämisessä että tyytymättömyydessä omien tavoitteidemme ja persoonallisen toimintamme väliseen epäsuhtaan (Ojanen 2000a, 105). **Omalla** kohdallanikin pohdintani – *"Mä opin siinä uutta sillä tavalla, että toiminko mä niin kuin ajattelen"* – liittyy tämän asian tiedostamiseen. (Dc, 18; Ei)

Oman toimintani ja omien ideaalitavoitteideni välisen ristiriidan havaitseminen on ollut välillä kipeääkin (ks. myös Törmä 1998b). Kasvu ei ole kuitenkaan koskaan suoraan ja tasaisesti etenevä tie. Hermeneuttinen kehä -ajattelun pohjalta joudumme kohtaamaan yhä uudelleen tietomme ja toimintamme rajoittuneisuuden (Koski 1995, 103). Samalla ajattelumme ja toimintamme välisen eron huomaaminen on kuitenkin tie kehittymiseen.

Yhteenvetoa käyttöteoriamme tiedostamisesta

Edellä kuvaamieni kokemusten perusteella tulkitsen, että olemme tulleet tutkimuksen aikana tietoisemmiksi käyttöteoriastamme: arviointiin liittyvästä ajattelustamme ja toiminnastamme sekä arvoistamme, joihin arviointitoimintamme perustuu.

Vaikka puhummekin arvoperustastamme erilaisin käsittein: myönteisen minäkäsityksen tukemisena ja kohtaamisena (Elina), hyvän itsetunnon tukemisena (Leena), rinnalla kulkemisena (Jyrki), oman itsen ja toisen arvostamisena (Eila), on arvoperustamme syvimmiltään sama. Oppilaan myönteisen ja terveen minäkäsityksen tukeminen on yhteinen arvioinnin arvoperustamme, jonka pohjalta pyrimme toimimaan käytännön arviointitilanteissa.

9.2 Oppilaiden kokemusten merkityksestä arvioinnin kehittämisessä

Oppilaidemme arviointia koskevat kokemukset ovat yhteydessä arvioinnin kehittämiseemme ja oppimiseemme sekä tätä kautta ammatilliseen kasvuumme opettajina (vrt. Korpinen 1998b, 70).

Tutkimuksen kautta olemme saaneet tietää esimerkiksi, että melkein jokainen tutkimukseen osallistunut 1.–6.-luokan oppilaamme kokee kannustuksen itselleen tärkeäksi. Oppilaamme, jotka kaipaavat oman tulkintamme mukaan tukea itsetunnolleen ja/tai oppimiselleen, pitävät kannustusta itselleen erityisen tärkeänä.

Pienetkin kannustavat sanamme – esimerkiksi "hyvä" tai "hienoa" – auttavat oppilaitamme tuntemaan, että he haluavat ja jaksavat jatkaa työskentelyä (ks. myös Oksanen 2001, 125; Törmä 1998d; 2004b). Jos emme sano mitään tai rohkaise, tukea kaipaavien oppilaidemme kokemus voi olla päinvastainen – *"Minusta tuntuu, etten jaksa jatkaa työtäni eteenpäin".*

Oppilaamme, joilla ei ole tavallisesti vaikeuksia oppimisessa ja joilla on tulkintamme mukaan myönteinen minäkäsitys, eivät sen sijaan pidä kannustusta itselleen niin tärkeänä. Heille riittää usein tieto siitä, että ovat tehneet "oikein". Monta kertaa he tietävät tämän myös itse. Kuitenkin myös heitä on tärkeää kannustaa yrittämään ja kiittää hyvästä työstä (ks. myös Linnankylä 1993).

Edellä kuvaamani pohjalta Jyrki reflektoi oppilaiden kokemusten merkitystä itselleen seuraavasti: *"No silleen, kun tietää, että on erilaisia kokemustapoja, niin osaa tietysti havainnoida oppilaita eri tavalla. Ja tavallaan niiden sitä tarpeen määrää sen palautteen suhteen. Ja toisaalta sitten se, että kun tietää niitä oppilaita, sitä, että minkälaista… Tietää oppilaita, joilla on vajetta siihen. Ja voi antaa heille niin kuin enemmän sitä, koska he tarviaa ja tietää, minkä tyyppistä he tarviaa. Ja toisaalta, tietää sen, että oppilaat, jotka on niin kuin tyytyväisiä, niin ei tarvi niin kun sen enempää. Ja toisaalta taas tietää osan, että niille riittää vähemmänkin. Että tavallaan se kohdentuu se rajallinen aika siihen, mihin sitä tarvitaan."* (Dc, 3; Jy)

Kuten Jyrki kuvaa, oppilaantuntemus on uuden arvioinnin perusta (ks. myös Syrjäläinen 1994, 31). Tieto, jota me opettajat saimme tutkimuksen aikana oppilaidemme arviointia koskevista kokemuksista, on lisännyt oppilaantuntemustamme ja auttaa meitä tukemaan oppilaitamme arvioinnin avulla yksilöllisemmin. Samaa asiaa korostaa myös Eila. *"Sehän on tavattoman kiva kuulla, mitä he itse ajattelevat ja reagoivat. Ennen kaikkea oppilaantuntemuksen kannalta se on hyvä. Ja tietysti myös se, että jos joku oppilas ei ole tykännyt jostakin asiasta, niin yrittäis muistaa, ettei tee sitä seuraavalla kerralla samalla tavalla."* (Dc, 16; Ei)

Samalla, kun korostamme oppilaiden kokemusten merkitystä itsellemme opettajina, Leena painottaa tutkimuksen merkitystä oppilaille itselleen heidän oman osallistumisensa ja osallisuutensa näkökulmasta. *"On sillä (=oppilaiden osallistumisella) ollu musta tosi suuri merkitys. No, ensinnäkin se, että ne oppilaat on kokenu, että ne on jossakin tärkeässä mukana. Tämä oppilaiden kannalta. Ja sitten oman ittensä kannalta, että tää on kuitenkin niin iso ja vaivalloinen prosessi vetää, että mä en olisi sitten varmaan jaksanut esimerkiksi keskustella siitä, että "Miltä susta tuntuu*

tämä keskustelu?" Ehottoman tärkeä asia, että sattu niin, että oltiin samalla koululla ja sä lähdit tota vetämään." (Dc, 6; L)

Arviointikulttuurin muuttamiseen kuuluu myös se, että arvioinnin merkityksestä ja tavoista keskustellaan oppilaiden kanssa (Syrjäläinen 1994, 30). Leena kokee omaa työtään ohjaavana ja samalla palkitsevana sen, että arviointikeskustelujen toteuttamisen lisäksi tutkimus on tarjonnut mahdollisuuden kuulla oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia yhteistoiminnallisesta ilmapiiristä, itsearvioinnista ja keskusteluista haastatteluiden kautta.

Työ oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi konkretisoituu juuri oppilaiden omissa kokemuksissa ja heidän antamassaan palautteessa. Syrjäläisen (1997, 86) mukaan opettajat kuitenkin arastelevat pyytää palautetta oppilailta. Oppilaat kuitenkin arvostavat sitä, että heiltä kysytään.

Kun saamme oppilaiden kokemusten kautta tietää, että he kokevat arvioinnin tukevan kasvuaan, tämä tukee myös meidän omaa kasvuamme opettajina. Oppilaiden kokemukset ovat myös pohja oman toimintamme korjaamiseen ja kehittämiseen. *"Kyllä mä näen sen joka kerta, miten hyvä se on oppilaille. Mä näen sen koko ajan"*, Leena pohtii oman ja yhdessä toteuttamamme arvioinnin kehittämistyön merkitystä oppilaille ja samalla myös itselleen omassa luokassaan tekemiensä havaintojen pohjalta. (Dc, 6; L)

Omalla kohdallani oppilaiden autenttiset kokemukset luonnollisissa tilanteissa ovat vahvistaneet teoriaa arvioinnin ja minäkäsityksen välisestä yhteydestä. Olen saanut kokea konkreettisesti, miten kasvatustiede alkaa elää omakohtaisen tutkimustyön kautta. Oppilaiden kokemukset ovat olleet uusi ja syventävä ulottuvuus aikaisempaan tutkimustietoon, johon olen perehtynyt ja jota olemme tässä tutkimuksessa yhdessä hyödyntäneet.

9.3 Kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä

Kollegiaalisen yhteistyön merkitys omalle opettajuudellemme ja ammatilliselle kasvullemme näyttäytyy kokemuksissamme samalla tavoin kuin kansainvälisissä opettajatutkimuksissa. Myönteiseksi kokemamme tutkimusilmapiiri on tukenut sekä omaa kehittämistyötämme, ammatillista kasvuamme että työviihtyvyyttämme. Nämä ulottuvuudet tulevat tulkintani mukaan esille seuraavissa kokemuksissamme kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä.

Yhdessä tehty tutkimus voimaannuttaa

– Ihan päälimmäisenä on virkistys. Minä ainakin odotin joka kerran sitä palaveria. Että se oli oikeastaan semmonen kohokohta koko tässä työssä. Sieltä sai aina jotakin uutta ja mahdollisuuksien mukaan sitä sitten mielellään kokeili. Ilman muuta arvioinnista ihan uusia semmosia näköaloja, joita sitten yritti hyödyntää, Eila kertoo. (Dc, 14; Ei)

Leenan kokemus on samansuuntainen. Yhdessä tehty tutkimus on merkinnyt hänelle nimenomaan voimien saamista arvioinnin kehittämistyöhön.

– Se on sama asia, kun kävis koulutuksessa. Silloin, kun olin siellä Norssilla ja pääsin opetusmenetelmien kehittämiskoulutukseen, niin se oli kanssa kerran kuukaudessa oikein semmonen voimanlähde. Sä huomasit, että näillä ja näillä keinoilla pystyy sitä ja

sitä asiaa tukia. Se tuntu tosi hyvältä ja sitten lähteä sitä kehittämään. Niitä idiksiä ja omia ajatuksen alkuja. Niin tää on samalla lailla ollu, Leena analysoi. (Dc, 5; L)

Leena kokee saaneensa tutkimuksen kautta voimia sekä luokkansa itsearviointikulttuurin kehittämiseen että yhteistoiminnallisen oppimisen kehittämiseen. *"Tää tutkimus on koko ajan tukenut sitä, mitä on halunnutkin. Kyllä mä varmaan olisin jatkanut koko ajan. Kyllä uskon, että olisin. Mutta totta kai se on antanut voimia ja ehkä en olisi tehnyt kaikkia asioita näin, mitä oon tehny, jos en olis saanu niitä voimia."* (Dc, 7; L)

Voimaantuminen on yhteydessä tuen ja luottamuksen ilmapiiriin ja mahdollisuuteen kehittää yhdessä (Siitonen 1999). Jyrkin kokemuksessa painottuu juuri tämä ulottuvuus: luottamus kollegoihin luo pohjan yhdessä tapahtuvalle kehittämistyölle. *"Työyhteisössä on tietysti se, että oppii tuntemaan ja tutustumaan toisiin. Se tietyllä tavalla rentouttaa sitä olemista yhdessä muiden kanssa. Että voi sitten yhdessä kehittää niitä juttuja ja voi luottaa toisiin"*, Jyrki kiteyttää. (Dc, 6; Jy)

Kriittiset ystävät tarjoavat emotionaalista tukea

Olemme tarvinneet tuen ja luottamuksen ilmapiiriä, jotta esimerkiksi tuntien seuraamiset ja videoinnit olisivat olleet mahdollisia. Kun on kyse omasta opettajuudestamme ja persoonallisesta tavastamme opettaa, olemme monesti itse itsellemme kaikkein kriittisin peili. Tämä tulee esille esimerkiksi seuraavassa Eilan kokemuksessa: *"Rankinta oli varmasti alussa se, että videoitiin. Se on niin armoton paljastin."* (Dc, 14; Ei)

Tarvitsemmekin kriittisiä ystäviä toinen toistemme tueksi, sillä tämäntapainen tutkimus voi tapahtua vain kriittisten ystävien avulla (ks. myös Brookfield 2000, 146). Leena analysoi seuraavassa realistisesti tilannetta, kun kollega – kriittinen ystävä – tulee luokaan havainnoimaan opetusta. *"Itse koen sen hirmu hyvänä. Vaikka aina kun tulee joku toinen luokkaan, niin se vaikuttaa, vaikka kuinka yrittää, että mä oon ihan normaalisti, että näkyis, että ei esim. näyttelisi kärsivällisempää. Mutta se on hyvä juttu. Ja sekin on hieno juttu, että meidän koulussa opettajat pystyvät päästämään toisia luokkiinsa. Se ei kaikissa onnistu. Eikä se opettaja voi oikein muuten kehittää kuin sillä, että toinen tulee kattomaan. Varmaan jossain voi ajatella, että se on hirvittävää, mutta kun sitä ei tarvitse ottaa, että se tuloo arvostelemaan. Kun se on nimen omaan siitä omasta asenteesta kiinni."* (Dc, 5; L)

Tarvitsemme toisiamme sekä kriittisiksi peileiksi että antamaan toinen toisillemme emotionaalista tukea (Brookfield 2000, 146). Molemmat ovat tärkeitä ulottuvuuksia sekä ilmapiirin että ammatillisen kasvumme kannalta. Kannustavan ilmapiirin merkitys on tullut esiin kokemuksissamme koko tutkimuksemme ajan. *"Se oli yllätys, että ryhmän merkitys kannustajana tuli niin tärkeäksi"* – tämä on myös oma tärkeä kokemukseni.

Yksin tekemisestä yhteistyöhön

Ystävät saavat meidät myös sitoutumaan yhteiseen kriittiseen matkaamme (Brookfield 2000, 146). Meidän kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia yhdistääkin teema *"yksin tekemisestä yhteistyöhön"*. Koemme yhteistyön kulttuurin tukevan ammatillista kasvuamme.

– Että se oli minusta kanssa kiva, että harvoin minullakaan – ei millään muulla koululla ole ollut tällä tavalla mahdollista nähdä ja kuulla ja kokea toisten opettajien pitä-

miä tunteja. Se on ollut enemmän semmosta "yksinään puurtamista" kertoo meistä tähän asti pisimmän työuran opettajana tehnyt Eila. (Dc, 17; Ei)

Jyrki, joka on työskennellyt aikaisemmin päiväkodin yhteistyökulttuurissa, jatkaa samansuuntaisesti yhteistyön merkityksestä. *"Ja sit koulutyössä tahtoo olla se, että väki jää helposti sinne omaan luokkaan ja tekee vaan itseksensä, yksiksensä. Ja taas se, että aikasemmin, kun on työskennelly myös päiväkodissa, niin on oppinu myös sen, että asioita voidaan tehdä myös yhdessä. Niistä voidaan jutella yhdessä ja asioita voidaan tehdä niin kuin monella tavalla. Toisaalta näkee niitä erilaisia ajatuksia ja niiden vaihteluita."* (Dc, 1–2; Jy)

Leenan kuvauksessa tulee esille tutkimuksemme matkan varrelta tuttu kokemus: yhteistyön ja kannustuksen kulttuuri tukee nimenomaan nuorta opettajaa yksin puurtamisen sijaan (ks. myös Lauriala 2000). *"Mun mielestä on hirvittävän tärkiää, että en mä tiiä sitten, mitenkä se muilla opettajilla on, mutta tuntuu, että kun on tässä murrosvaiheessa, että on vanhempia opettajia ja nuorempia. Siinä on hirmu tärkeetä, että saa tukea työkavereilta. Että vaikka mä sen tiedän, että mä teen oikein, niin se olis hirmu raskasta siinä yksin puurtaa ja tietää, että 'kyllä mä teen oikein'. Ja kieltämättä välillä tulee, että pitää nollata se tilanne ja miettiä, viekö tämä asia (tutkimus) nyt eteen päin niitä asioita, mitä mä haluan. Ja sitten sen huomaa, että kyllä se vie."* (Dc, 4; L)

Itselleni on ollut tärkeää tutkijakoulunikin ajatus siitä, että muutokseen ja kehitykseen pyrittäisiin omassa koulussa nimenomaan kollegiaalisen yhteistyön kautta. Peilaan sekä aikaisempia työkokemuksiani että opiskeluaikojen kokemuksia yhteistyöstä tutkimuksemme edistämään yhteistyön kulttuuriin. *"Mä olen tykännyt siitä, koska isommilla kouluilla, joissa on rinnakkaisluokat, niin siinä tulee helpommin yhteistyötä. Opiskeluaikanahan se on luonnollista käydä seuraamassa toisten opetusta."* Nyt tutkimus on mahdollistanut tällaisen tiiviimmän yhteistyön yksisarjaisessa koulussamme.

Kollegiaalinen yhteistyö on tukenut reflektiotamme

Tutkimuksemme näkemys on ollut, että reflektio on ammatillisen kasvumme pääelementti. Reflektio on liittynyt kaikkiin edellä kuvaamiini teemoihin: käyttöteoriamme tiedostamiseen, oman arviointitoimintamme kehittämiseen, oppilaidemme kokemuksiin ja kollegiaaliseen yhteistyöhön.

Millaista reflektiomme on sitten ollut tutkimuksen aikana ja millaisia merkityksiä olemme antaneet reflektiolle? Tästä on kuvausta ja tulkintaa tutkimuksemme syklien yhteydessä. Kuvaan seuraavassa vielä yhteenvedonomaisesti kokemuksiamme reflektiosta ja pyrin myös analysoimaan reflektiomme tasoja.

9.4 Kokemuksia yhdessä tapahtuneesta reflektiosta

Omassa tutkimuksessamme reflektoivan opettajan käsite on määritelty väljästi. Ajattelevalla, reflektoivalla opettajalla tarkoitetaan tutkimuksessamme opettajaa, joka tiedostaa oman toimintansa perusteita ja kykenee tältä pohjalta kehittämään itse omaa työtään. (ks. myös Linnasaari 1998, 40.) Vaikka itsereflektio on välttämätöntä ja jo sellaisenaan mahdollisuus kehittymiseen (Elliot 1991),

toimintatutkimuksemme on tukenut nimenomaan yhdessä tapahtuvaa reflektiota (Kemmis 1995, 2000; Brookfield 2000, 146). Kollegiaalisen keskustelun ja reflektoinnin avulla olemme etsineet oman ajattelumme perusteita ja pyrkineet luomaan kokonaiskuvaa arvioinnista, sen merkityksestä ja toteuttamisesta.

Keskustelun ja yhteisen toiminnan kautta ajatteluprosessimme ovat tulleet "näkyviin" itsellemme ja toisille. Kun olemme perustelleet ryhmässä käsityksiämme ja ratkaisujamme, tämä on luonut pohjaa sekä oppimiselle että myös omien ajatusprosessiemme, ennakko-oletustemme ja itsestään selvinä pitämiemme asioiden kyseenalaistamiselle. (Rauste von Wright ym. 2003, 52.) *"Kun on päitä enemmän, tulee ajatuksiakin enemmän. Niistä voidaan jutella yhdessä ja asioita voidaan niin kuin tehdä monella tavalla. Toisaalta näkee niitä erilaisia ajatuksia ja niiden vaihteluita"*, Jyrki kuvaa edelliseen liittyen yhdessä tapahtunutta reflektiotamme. Ryhmässä tapahtuneet reflektiiviset keskustelut ovat mahdollistaneet kasvatukseen ja arviointiin liittyvän ajattelumme laajentumisen, niin kuin Jyrki kuvaa: *"Keskustelut niin kuin monesti oon tuumannutkin, niin ne oikeestaan niin kuin laajentaa ja avaa ulottuvuuksia. Ne on ihan ok tai tärkeitä."* (Dc, 4; Jy)

Myös Leena kokee, että tutkimus on laajentanut hänen arviointiin liittyvää ajatteluaan nimenomaan siksi, että hän on päässyt keskustelemaan arvoistaan, ajattelustaan ja toiminnastaan ryhmässä. *"On se (arviointiin liittyvä ajattelu) ehdottomasti laajentunut, koska mä oon siitä 4–5 ihmisen kanssa keskustellut. Ja sun kans keskustellu niin paljo. En mä osaa sitä niin kuin tiedostetusti sanoa, miten, mutta totta kai se on vieny mua uusille poluille, kuin se, että mä olisin miettinyt niitä vaan yksin. Kyllä ehdottomasti oon saanut siitä uusia ajatuksia."* (Dc, 9; L)

Yksi keskeinen esimerkki Leenan arviointiin liittyvän ajattelun laajenemisesta on ollut oppilaiden tiedollisten taitojen arvioinnin laajentuminen yhteistoiminnallisten taitojen laadulliseen arviointiin. Tulkintani perustuu yhdessä käymäämme keskusteluun, jossa sain toimia Mezirowin (2000, 381) kuvaamaan tapaan Leenan "oppaana uudistavan oppimisen jännittävällä matkalla".

Leenan ongelma liittyi tuolloin nimenomaan arviointiin. Yhteistoiminnallisen avaruusprojektin jälkeen Leena oli toteuttanut arvioinnin perinteisenä numeroarviointina. Oppilaiden arvosanat eivät saaneet häntä kuitenkaan vakuuttumaan yhteistoiminnallisen oppimisen tuloksellisuudesta, vaan päinvastoin kyseenalaistamaan koko yhteistoiminnallisuuden jatkamisen. Yhteisen keskustelumme jälkeen arvioinnille alkoi kuitenkin löytyä laajempia muotoja ja sellaisia näkökulmia, jotka ottivat huomioon koko työskentelyprosessin ja oppilaiden yhteistoiminnallisten taitojen kehittymisen.

Tämä laadulliseen arviointiin liittyvä löytö oli Leenalle merkittävä, jotta hän jaksoi jatkaa hedelmälliseksi muotoutunutta työtään yhteistoiminnallisen oppimisen parissa. Myös Syrjäläisen (1994, 30) näkemyksen mukaan arvioinnin uudistuminen merkitsee uusien työtapojen omaksumista, oppilaiden erilaisuuden hyväksymistä ja hyödyntämistä ryhmässä esimerkiksi niin, että edistyneemmät oppilaat opettavat ja auttavat hitaammin edistyviä. Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastuunotto työskentelystään korostuu uudessa arvioinnissa.

Leena muistelee keskusteluamme oman kehittämistyönsä kriittisessä kohdassa seuraavasti: *"Oon saanu tukea ja just sulta oon saanu tukea ja oonhan mä sulle just monasti sanonut, että esimerkiksi kun tein sen hirmu avaruusprojektin yl:ssä, johon meni monta kuukautta ja sitten se 'tulos' oli..."* (Dc, 9; L)

Toimiminen yhdessäoppijana Leenan kanssa tässä tilanteessa merkitsi itselleni Mezirowin (2000) kuvaamaa "empaattisen provokaattorin roolia" – toimimista roolimallina kriittiselle reflektiolle sekä eettistä ihannetta huolenpidosta. Keskustelumme on ollut itselleni tärkeä kokemus siitä, miten yksikin yhdessä käyty reflektiivinen keskustelu voi kantaa ja olla hyvinkin merkittävä koko kehittämisprosessissa.

Kun olemme tutkimuksen aikana käyneet reflektiivisiä keskusteluja kollegojeni kanssa, keskustelumme eivät ole perustuneet voittavaan argumenttiin, vaan sisältäneet samaa mieltä olemisen, erilaisten ajatusten tervetulleeksi toivottamisen, toisenlaisten näkökulmien kokeilemisen ja synteesin löytymisen (Mezirow 2000, 12–13). Jyrki pohtii tähän liittyen omaa kokemustaan: *"Mut sit mä toisaalta mietin sitten sitä, että ei se myöskään oo pelkästään niin semmosta, et sitten hylkää muuta. Jos on jotakin semmosta ristiriitaista tai muuta, mitä ei nyt sinällään näissä niin ookkaan, niin sitä toisaalta miettii, että voisko se olla noin. Niin kuin pähkäilee ja tutkailee niitä asioita."* (Dc, 6; Jy)

Reflektiiviset keskustelut ovat tukeneet Jyrkin omaa arvoperustaa. Tutkimuksen kautta hän on saanut vahvistusta niille oppilaan kasvua tukeville arvoille, joita hän pitää itse tärkeinä. Tämä on tukenut Jyrkin ammatillista kasvua. Jyrki tiedostaa kuitenkin myös sen, että arvioinnin vieläkin syvällisempi ymmärtäminen edellyttäisi enemmän myös itsenäistä opiskelua. *"Siinä mielessä tukee, että niin kuin se mitä on kuvitellut ajattelevansa, niin huomaa, että se on ihan hyvä. Ja voi niin kuin pähkäillä. Nuoren opettajan ammatillinen kasvu. Ja tietyllä tavalla, jos ajattelee, sitä syventämistä, niin sit se oikeestaan edellyttäis vielä enemmän semmosta tiedon hankkimista ja tietyllä tavalla niin kuin asioiden opiskelua."* (Dc, 6; Jy)

Vaikka yhteistoiminnallisuuden ja oppilaan itsetunnon tukemisen arvot olivat jo läsnä Leenan käyttöteoriassa ennen tutkimuksemme aloittamista, tutkimus ja yhteiset keskustelumme ovat tukeneet ja vahvistaneet Leenan arvopohjaa sekä kehittäneet hänen kasvatus- ja arviointitoimintaansa. *"Mutta ehdottomasti on ollu tukena. Kyllä mulla on ne varmistunu. Itse asiassa oli niin, että mä olin hirmu varma silloin kun mä tulin. Tiesin, mitä 'minä haluan'. Ja sitten mä rupesin miettimään, onko tämä nyt vouhotusta. Se on mun mielestä sitä kasvamista siihen. Ja se on tuos opettajan työssä yksi toinen juttu. Sun on pakko käydä tuommosia prosessia läpi ennen kuin ne selkiytyy sulle. Sun on pakko miettiä niitä, että saat ne, koska ethän sä voi opettaa semmosta asiaa, mitä sä et itte koe tärkeäksi. Ei se oo silloin uskottavaa opettamista."* (Dc, 9; L)

Tulkitsen, että Leenan tiedostamisprosessi on ollut sellaista Mezirowin (2000) kuvaamaa kriittistä reflektiota, jossa hän on koetellut omia itsestään selvinä pitämiään ajatuksia ja toimintamalleja ja jossa dialogin rooli on ollut keskeinen. Juuri dialogin kautta hän on pyrkinyt ymmärtämään ja oppiman, mikä toisten esittämissä väittämissä on pätevää. Samalla hän on yrittänyt myös näyttää toteen omien ajatustensa ja toimintansa pätevyyden (Mezirow 2000, 374). *"Mä oon ainakin tullu sitä, että ei oo vain yksi hyvä tapa. Vaan niitä on monta. Ja se riippuu siitä opettajan persoonasta. Että mulle sattuu sopia tämä tapa, mutta joku toinen tapa toisella opettajalla saattaa olla huippuhyvä, mutta se ei sopis mulle yhtään"*, Leena pohtii. (Dc, 9; L)

Kun etsimme käytännön opetustilanteissa parasta tapaa toimia – antaa

palautetta tai käydä arvioivaa keskustelua erilaisten oppilaidemme kanssa – on kyseessä toiminnan aikana tapahtuva reflektio (reflection in action). Tällaisessa tilanteessa päätöksemme voi kestää joskus vain sekunnin murto-osan. Kun sitten reflektoimme jälkikäteen omaa kasvatus- ja arviointitoimintaamme videoinnin pohjalta, reflektiolle on ollut paljon enemmän aikaa kuin elävässä tuntitilanteessa.

"Se suuri hyöty siinä on, että siinä näkee, ketkä lapset jäävät liian vähälle huomiolle. Että heille voi aina sen videoinnin jälkeen sitten ihan tietoisesti antaa huomiota enemmän. Se on minusta se kaikkein suurin hyöty, jos ajattelee oman tuntinsa videointia. Mutta, kun katsoo teidän toisten tunteja, niin siellä aina välähtää, että ai noinkin voi ottaa ja tuopa oli mukavasti", Eila analysoi. (Dc, 14; Ei)

Kun Eila kuvaa videoinnin pohjalta tapahtunutta reflektiotaan, tulkitsen, että Eilan ajattelu sisältää kriittisen reflektion elementtejä. Pohjimmiltaan Eilan reflektion ydin on, toteutuuko vuorovaikutuksessa tapahtuvassa arvioinnissa kaikkien oppilaiden tasa-arvo (ks. myös Syrjälä ym. 1994, 37). Eila haluaa kiinnittää tietoisesti huomiota juuri tähän.

9.4.1 Reflektion tasoista tutkimuksessamme

Reflektio ja reflektiivinen praktiikka ovat tutkimuksemme käsitteitä, joihin vedotaan myös yleisesti tämän päivän kasvatuksen teoriassa (Brookfield 2000, 125). Reflektio voi kuitenkin olla myös kiistanalainen käsite. Linnasaari (1998, 43) on analysoinut reflektion kiistanalaisuutta Zeichnerin ja Listonin, Fenstermacherin ja Calderheadin sekä Schönin pohjalta. Linnasaaren analyysin mukaan reflektion kritiikki kohdistuu siihen, että reflektio jää usein vain yksittäisen opettajan pohdiskeluksi, kun sen pitäisi kehittää myös koulun ja koululaitoksen toimintaa.

Omassa tutkimuksessamme reflektio on ollut yksin ja ryhmässä tapahtuvaa, mutta reflektio on myös laajentunut Linnasaaren (1998) analyysin peräänkuuluttamalla tavalla. Kuvaan seuraavassa reflektiomme tasoja Mezirowin (1981, 1995) mallin pohjalta. Peilaan myöhemmin reflektiomme laajentumista myös Kemmisin (1995, 2000) ajatteluun.

Reflektiomme tasoja Mezirowin pohjalta

Mezirow (1981, 12) erottelee reflektiivisen tietoisuuden tasot seuraavasti: a) reflektiivisyys, b) affektiivinen reflektiivisyys, c) erotteleva reflektiivisyys ja d) arvioiva reflektiivisyys.

Mezirowin kuvaamalla *reflektiivisyyden tasolla* olemme tiedostaneet käsityksiämme arvioinnista. Ydintä on ollut oman käyttöteoriamme tiedostaminen, joka on yhteydessä arviointiin liittyvään ajatteluumme ja toimintaamme.

Kun olemme tiedostaneet, miltä arviointitoimintamme tuntuu, kyse on ollut *affektiivisesta reflektiivisyydestä.* Affektiivista reflektiota on sisältynyt esimerkiksi oppituntien jälkeisiin keskusteluihin, jolloin olemme reflektoineet arviointitoimintaamme havaintojemme tai videoidun materiaalin pohjalta.

Erotteleva reflektiivisyys on ollut kyseessä silloin, kun olemme pohtineet ar-

viointia koskevan ajattelumme ja toimintamme seurauksia: Miksi toimimme arviointia sisältävissä tilanteissa niin kuin toimimme? Mitkä ovat arviointitoimintamme kantavia elementtejä? tai Miten voisimme toimia toisin?

Arvioivan reflektiivisyyden kautta olemme tiedostaneet arvoperustaamme, joka on yhteydessä arviointiin liittyvään ajatteluumme ja toimintaamme. Reflektion näkökulmana on ollut, tukevatko arvomme ja toimintamme oppilaidemme kasvua vai eivät. (Mezirow 1981, 12.)

Kriittisen tietoisuuden tasoiksi Mezirow (1981) nimeää a) käsitteellisen, b) fyysisen ja c) teoreettisen reflektiivisyyden tasot.

Mezirowin mukaan reflektiomme on *käsitteellisen tason* reflektiivisyyttä silloin, kun kysymme, mitkä ovat sellaisia käsitteitä, joiden kautta voimme ymmärtää tai arvottaa arviointia. Tässä yhteydessä olemme kysyneet, mikä tai mitkä ovat sellaisia adekvaatteja käsitteitä, joiden kautta arviointitoimintamme tapahtuu. Keskeisiksi ovat nousseet itsetunnon, oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja identiteetin käsitteet. Muunlaiset käsitteet ovat tuntuneet rajoittuneilta.

Fyysisen reflektiivisyyden tasolla olemme tehneet havaintoja siitä, miten ajattelemme tai toimimme, kun tavoitteemme on tukea arvioinnin ja vuorovaikutuksen kautta oppilaidemme itsetuntoa ja minäkäsitystä. Kriittisen näkökulman kautta olemme havainneet esimerkiksi sen, että arviointia suuntaava oppilaantuntemuksemme on rajoittunut. Arviointiin *"asettaa rajoituksensa jo se, että emme tunne lasta perin pohjin"*, kuten Eila toteaa.

Teoreettisen reflektiivisyyden taso on Mezirowin (1981) mukaan sen tiedostamista, että mahdollinen käsitteiden epäsopivuus liittyy taipumukseemme ottaa itsestäänselvyytenä sellaiset kulttuuriset tai psykologiset käsitykset, jotka selittävät persoonallisia kokemuksiamme epätyydyttävämmin kuin joku toinen näkökulma.

Omassa tutkimuksessamme teoreettiset mallit (ks. esim. Korpinen & Seppänen 1988, Korpinen 1989, 1990, 1998) arvioinnin yhteydestä minäkäsityksen kehitykseen ovat olleet toimintatutkimuksemme muutokseen tähtäävä ydin. Kokemustemme ja omien teorioidemme rinnalla teoreettiset lähtökohdat ovat luoneet toimivat kriteerit havainnoida, ajatella ja toimia. Katsonkin, että teoreettinen reflektiivisyys on ollut tutkimuksessamme Mezirowin (1981, 13) kuvaamaan tapaan keskeinen näkökulma muutokseen.

9.4.2 Mikä auttoi meitä reflektoimaan ja oppimaan yhdessä?

Omassa tutkimuksessamme reflektiotamme ovat tukeneet tuntien havainnoinnit sekä kahdenväliset ja ryhmässä käymämme keskustelut. Keskusteluissa tärkeitä elementtejä ovat olleet reflektiiviset kysymykset sekä emotionaalinen ilmapiiri, jonka muotoutumisessa empaattinen kuunteleminen on ollut oleellinen osa. (ks. myös Mezirow 2000, 342–337.)

Reflektiivisten kysymysten avulla olemme tiedostaneet oman arviointitoimintamme perusteita ja kehittäneet tältä pohjalta toimintaamme (ks. myös Linnasaari 1998, 154). Tutkimuksemme tavoitteet ovat ohjanneet kysymysten sisältöjä samoin kuin Linnasaaren (1998) työssä.

Oppimistamme ja reflektiotamme on edistänyt ilmapiirin lisäksi toinen

toistemme asiantuntemuksen hyödyntäminen. Kun McTaggartin (1991) havainto oli, että opettajat eivät käytä toistensa asiantuntijuutta reflektionsa pohjana, tilanne on ollut omassa tutkimuksessamme tulkintani mukaan päinvastainen. Jokaisen opettajan vahvuusalueita on hyödynnetty: Eilan pitkäaikaista kokemusta opettajana ja kasvattajana, Jyrkin lapsikeskeisyyttä, Leenan yhteistoiminnallisen oppimisen osaamista ja innostusta itsearvioinnin kehittämiseen sekä omaa perehtyneisyyttäni arviointiin ja sen kehittämiseen tutkivan opettajuuden kautta.

Omassa professionaalisen tiedon maisemassamme sellainen tutkimus- ja oppimisilmapiiri, jossa olemme saaneet olla mukana kokonaisina persoonina, on ollut tärkeää. Emme aina koe opettajapersoonamme kokonaisvaltaisesti huomioon ottavia lähtökohtia hallinnon maisemassa tai Hargreavesin (1994) ja Syrjäläisen (2002) kuvaamassa "pakotetussa yhteistyössä". Siksi tarvitsemmekin Connellyn ja Clandinin (1995) kuvaamia "salaisia paikkoja", joissa tunteet, intuitio ja huumori ovat tärkeä osa kokonaisvaltaista oppimistamme (Aalsburg Wiessner & Mezirow 2000, 334–335).

Omassa tutkimuksessamme opettajapersoonamme ja asiantuntemuksemme eivät olekaan jääneet salaan, vaan olemme käyttäneet molempia oppiaksemme toisiltamme. Näin olemme olleet kukin omalla tavallamme Heljä Linnasaaren (1998, 40) kuvaamia ydinopettajia – koulun kehittäjäopettajia.

Linnasaaren tutkimuksessa (1998, 136) ydinopettajia yhdisti oppilaskeskeinen kasvatusnäkemys. Lisäksi ydinopettajat perustelivat kasvatustoimintaansa usein omien kokemustensa – erityisesti omien koulukokemustensa pohjalta. Ydinopettajat olivat toisaalta pitäneet koulunkäynnistä. Toisaalta heidän mieltään oli jäänyt painamaan jokin tietty asia tai koettu ongelma. Tämä mieleen jäänyt asia toimi myöhemmin pedagogiikan kulmakivenä omassa opettajan työssä. Esimerkiksi opettaja, joka oli tuntenut kokeneensa vääryyttä arvostelussa, halusi muuttaa arvostelusysteemiä, eikä antanut oppilailleen numeroita. Koulun ikävänä kokenut opettaja puolestaan halusi, että sekä hänellä että oppilailla olisi hauskaa koulussa. (Linnasaari 1998, 136–137.)

Ydinopettajien lähtökohdissa kehittää opetusta on yhtäläisyyksiä omiin lähtökohtiimme arvioinnin kehittämisessä. Oma kiinnostukseni kehittää arviointia on yhteydessä kouluaikaisiin kokemuksiini: olen halunnut pyrkiä pois ideologiasta, jossa arviointi on järjestykseen asettamista numeroiden perusteella. Leenan motivaatio yhteistoiminnallisen oppimisen ja opettamisen kehittämiseen on samansuuntainen kuin Linnasaaren (1998) kuvaaman ydinopettajan: Leena on halunnut luoda sellaista viihtyisyyttä kouluun, jota hän ei ole saanut kokea omana kouluaikanaan. Eila kuvaa puolestaan omaelämäkerrallisesti, miten hänen omat koulukokemuksensa ovat vahvistaneet Eilalle itselleen tärkeiden asioiden – välittämisen ilmapiirin sekä opettajan myönteisten odotusten – tärkeyttä.

Linnasaaren (1998, 137) ydinopettajat korostivat kehittämistyönsä pohjana myös koulutuksessa saamiaan virikkeitä. Näin on myös omalla kohdallamme. Jyrki on kokenut saaneensa virikkeitä lapsikeskeisyyteen nimenomaan lastentarhanopettajakoulutuksestaan. Jyrkin päättöharjoitteluluokan arviointikulttuuri luokanopettajaopintojen yhteydessä on puolestaan luonut pohjaa arviointi-ideologian pohtimiseen.

Leenan mahdollisuus osallistua Pasi Sahlbergin ohjaamalle yhteistoiminnallisen oppimisen kurssille Leenan toimiessa opettajana Kajaanin Normaalikoulussa on antanut hänelle virikettä. Omalla kohdallani pro gradu -työ on ollut merkittävin lähtökohtani kiinnostuksessani kehittää arviointia. Nyt meitä kaikkia on yhdistänyt jatko-opintojeni kautta saamani virike – tutkiva opettajuus.

Yhdyn Linnasaaren näkemykseen siinä, että koulun kehittämisessä ja opetuksen laadun parantamisessa on tärkeää, että siinä lähdetään liikkeelle koulujen ja opettajien erityisolosuhteista. Lisäksi tarvitaan muutosagentteja ja ulkopuolista tukea jäsentämään tilanteita ja vahvistamaan uskoa uudistusten etenemiseen. (Linnasaari 158–159.) Omassa tutkimuksessamme tällaisena resurssina ovat olleet sekä "Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa" -tutkijakoulu että "Tutkiva opettaja" -verkosto.

9.5 Yhteenvetoa omasta oppimisestamme ja kehittymisestämme

Toimintatutkimuksemme taustalla on ajatus muutoksesta – kehittymisestä. Jos kehitymme, väistämättä myös opimme (Ojanen 2000a, 106). Kun tässä tutkimuksessa tarkastellaan omaa oppimistamme ja kehittymistämme, seuraavat kysymykset ovat keskeisiä: a) Olemmeko oppineet tiedostamaan omaa arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme? b) Olemmeko kehittyneet arviointitoiminnassamme? c) Mikä merkitys oppilaiden kokemuksilla on ollut oppimisellemme ja tätä kautta ammatilliselle kehittymisellemme? ja d) Mikä merkitys kollegiaalisella yhteistyöllä on ollut ammatilliselle kehittymisellemme?

Olen kuvannut edellä näihin kysymyksiin ja teemoihin liittyviä kokemuksiamme ja merkityksiä. Tutkimusprosessin sisällä kokemukset ovat olleet oppimisemme ja ammatillisen kasvumme pohja, sillä ammatillinen identiteettimme muotoutuu aina oppimiskokemusten välityksellä (Ojanen 2000a, 98–106).

Olemme kuitenkin olleet hyvin erilaisia omassa oppimisessamme, sillä meillä kaikilla on erilaiset oppimistyylit, kognitiiviset tyylit ja persoonallisuuden piirteet. Tältä pohjalta rakennamme merkityksiämme eri tavoin – oppimme eri tavoin. (Cranton 2000, 181.) Erilaisista lähtökohdista ja ammatillisen kasvun vaiheestamme huolimatta olemme voineet työskennellä yhteistoiminnallisesti luodaksemme kuvaa oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista ja mahdollisuuksistamme toteuttaa sitä (vrt. Aalsburg Wiessner & Mezirow 2000, 329).

Tavoitteena on ollut kunkin opettajan oma voimaantumiskokemus – sisäinen voiman tunne siitä, että oma käyttöteoria kantaa arjen vuorovaikutustilanteissa, kun teemme oppilaan kasvua tukevia päätöksiä. Tutkimuksessamme tämä nähdään ammatillisen minäkäsityksen syventymisenä ja vahvistumisena, joka on puolestaan pohja oppilaidemme kasvun tukemiselle.

Kun tutkimuksemme tavoite on ollut tukea oppilaidemme minäkäsitystä: itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla, tämä sama tavoite on toteutunut tutkimuksen kautta ainakin osittain myös omalla kohdallamme.

Tulkitsen ja ajattelen, että oman käyttöteoriamme tiedostaminen keskus-

telujen ja havainnointien kautta on tukenut itsetuntemustamme. Itseluottamusta olemme voineet kokea, kun olemme nähneet käyttöteoriamme arvot käytännössä toimiviksi ja oppilaiden kasvua tukevaksi arvopohjaksi. Itsearvostusta on tukenut yhteistyö sekä toinen toistemme että oppilaidemme kanssa. Tärkeä identiteettejämme tukeva elementti on ollut myös tässä vuorovaikutuksessa saatu palaute.

Kaiken kaikkiaan yhteinen kokemuksemme on, että eri ammatillisen kasvun vaiheissa olevina opettajina olemme saaneet tukea oppimisellemme ja kasvullemme. Tästä syystä olemme halunneet antaa tutkimukselle aikaa. Vaikka ajatus tutkimuksen takia venyvästä työpäivästä on voinut tuntua joskus etukäteen raskaaltakin, olemme kokeneet tutkimukseen varatun ajan palkitsevaksi, kuten Jyrki ja Leena seuraavassa kuvaavat: *"Tietysti se, mitä ajattelee, mikä on sitten raskasta tai. Niin tavallaan ylimääräinen kaiken päälle, on niin kuin omalla tavallaan raskasta, mutta samalla se on semmosta, mikä on tukemassa työtä ja pitkässä juoksussa auttaa sitä työn mielekkyyttä."* (Dc, 4; Jy) *"Ei mun mielestä raskasta ei oo ollu kyllä missään tapauksessa mikään. Että sekin, että tietysti työpäivän päälle vielä aina tuntuu, että voi "kääkkä", että sekin vielä, mutta siihen osaa jo suhtautua, kun sen tietää, että sen jälkeen on varmasti sen arvoista."* (Dc, 4; L)

Kokoan seuraavassa vielä yhteenvedonomaisesti merkittävimmät kokemuksemme ammatillisen kasvumme kannalta.

Tutkimus on tarjonnut **Eilalle** erään mahdollisuuden kehittyä ja voimaantua vielä opettajauransa viimeisinä vuosina. Tärkeintä Eilalle on ollut yhteistyön kulttuuri – se on ollut uutta ja virkistävää. Voimien lisäksi tutkimus on avannut Eilalle arvioinnista uusia näköaloja, joita hän on pyrkinyt hyödyntämään. Kohosen (1993) ammatillisen kasvun mallissakin tämä vaihe on vielä mahdollisuus uudistumiseen ja voimavarojen löytymiseen. Tähän Eilalla on ollut halu, sillä hän on aina pelännyt sitä, että ei "jämähtäisi".

– *Ehdottomasti ja minä oon aina pelänny sitä, ettei niin sanotusti jämähtäisi, koska tässä työssä ei minun mielestä koskaan tule valmiiksi. Aina on uutta oppimista. Aina pitäis kehittää itseään ja myös kaikkia menetelmiä. Milloinkaan ei ole valmis, vaan aina voi oppia toisilta uutta,* Eila kiteyttää. (Dc, 16; Ei)

Leena on elänyt tutkimuksemme aikana ammatillisen kasvunsa alkuvuosia. Hän on etsinyt omaa kasvatusfilosofiaansa ja opetustyyliään. Tutkimus on tukenut Leenan oman käyttöteorian löytymistä ja vahvistumista ytimenä yhteistoiminnallisuuden filosofia ja tavoite tukea oppilaan itsetuntoa itsearvioinnin ja yhteistoiminnallisuuden kautta. Leenan kokemuksissa tutkimus on ollut voimaantumisen lähde.

– *Oon kokenut tosi tärkeänä. Tosi semmosena eteenpäin vievänä juttuna. Ja mä ainakin ite ajattelen koko ajan sillain, että tässä opettajan työssä on koko ajan oppimista ja kehittämistä. Ja varsinkin nyt mulla, kun ei mulla oo kuin vasta neljäs vuosi. Niin ehdottomasti hienona asiana,* Leena pohtii. (Dc, 3; L)

Myös **Jyrki** on elänyt tutkimuksen aikana luokanopettajaksi kasvun alkuvuosiaan. Taustalla on ollut työvuosia lastentarhanopettajana. Jyrkin arvioititoimintaan yhteydessä oleva perusarvo rinnallakulkemisesta onkin muotoutunut jo aiemmin, mutta tutkimus on tukenut arvopohjan toimivuutta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin lähtökohtana. Tämän arvopohjan toimivuuden

huomaaminen tutkimuksen kautta on tukenut Jyrkin itseluottamusta.

Kun arvioinnin syvimpänä olemuksena voidaan nähdä oppilaan ja myös opettajan itsetunnon tukeminen, Jyrki kiteyttää tutkimuksen merkityksen itselleen seuraavasti: *"Että oppilaiden on hyvä olla ja hyvä opiskella ja toisaalta se heijastuu myös sitten siihen omaan opettajan työskentelyyn."* (Dc, 5; Jy)

Oma roolini on ollut olla yhdessäoppija kollegojeni kanssa: olen tiedostanut omia taustasitoumuksiani ja arvopohjaani sekä tarkastellut yhteyttä sen välillä, toiminko niin kuin ajattelen. Tulkitsen, että arviointitoimintani on kehittynyt vuorovaikutteisempaan suuntaan oppilaiden ja oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa käytävien keskustelujen kautta.

Arvopohja oppilaan minäkäsityksen tukemisesta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin pohjana on sekä vahvistunut että syventynyt tutkimuksen aikana oppilaiden kokemustenkin kautta. Kehittämistä olen löytänyt kuitenkin oppilaiden äänen kuulemisesta sekä luokkailmapiirin kehittämisestä yhteistoiminnallisempaan suuntaan niin, että oppilaani eivät olisi vain opettajansa tuen varassa, vaan voivat kokea toisensa avun, tuen ja myös palautteen lähteinä.

Kokonaisuutena tutkimustyön aloittaminen ja toteuttaminen yhdessä kollegojeni kanssa on merkinnyt ammatillisen kasvuni ja identiteettini laajentumista ja voimaantumisen kokemusta.

Olen koonnut liitteeseen 10 ydinkokemuksiamme ammatilliseen kasvuumme liittyvistä teemoista: oman käyttöteoriamme tiedostamisesta, oppilaidemme kokemusten ja kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä. Liitteessä 11 kuvaan tulkintani pohjalta yhteisiä jaettuja kokemuksiamme näistä samoista teemoista.

Yhteisissä jaetuissa kokemuksissamme todentuvat tutkivaa opettajuutta ja opettajan ammatillista kasvua kuvaavassa kirjallisuudessa painotetut seikat: oman käyttöteoriamme tiedostaminen, oppilaiden kokemusten ja kollegiaalisen yhteistyön merkitys oman ammatillisen kasvumme kannalta (Elliot 1991, 2004; Kemmis 1995; Kincheloe 1991).

9.6 Kerromme oppimastamme laajemmin

Kun viidennen syklin jälkeen olimme kokoontuneet pohtimaan oppimiskokemuksiamme, meille avautui pian tämän jälkeen mahdollisuuksia kertoa oppimastamme myös laajemmin. Kahdenvälisenä yhteistyönä alkanut tutkimuksemme oli laajentunut neljän hengen ryhmässä tapahtuvaksi yhteistyöksi. Viidennen syklin aikana olimme saaneet tutkimukseemme mukaan myös koulumme uuden opettajan Marin. Nyt yhteistyömme jatkui ja laajeni lähikoulujemme opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimuksemme ajatukset pääsivät leviämään "Tutkiva opettaja" -verkoston kautta myös maakuntamme alueella ja laajemminkin – myös kansainvälisissä yhteyksissä. "Opettajan ammatillinen kasvu" -tutkijakoulussa minulla oli mahdollisuus tavata uudelleen Kemmis ja kertoa hänelle tähänastisesta tutkimustyöstämme.

9.6.1 Keskustelua Kemmisin kanssa

Osallistuin kesällä 1998 tutkijakoulumme seminaariin "Action research as experimental learning". Tuolloin kerroin Kemmisille edellä kuvatuista oppimiskokemuksistamme. Muistojeni ja päiväkirjamerkintöjeni pohjalta olen kirjoittanut tästä tapahtumasta seuraavasti:

Kesä 1998 ja tutkijakoulutapaaminen Tampereen yliopistolla otsikolla "Action research as experimental learning", jossa Kemmis on vieraana. Olemme tavanneet Kemmisin kanssa samassa paikassa edellisen kerran kesällä 1995. Nyt kolme vuotta myöhemmin valmistaudun kertomaan hänelle tähän asti toteutuneesta toimintatutkimusprosessistamme sykleineen. Tutkimuksen viimeisimmät vaiheet arviointikeskusteluineen, joissa vanhemmat ovat myös aktiivisemmin mukana, ovat vielä toteutumatta. Olen lähettänyt Kemmisille etukäteen tiivistelmän tutkimuksestamme. Toiveeni on, että hän voisi sen pohjalta kommentoida tutkimusta ja että voisimme myös keskustella yhdessä.

Käyn mielessäni läpi englanninkielisen alustukseni rakennetta ja tunnen samalla jännitystä. Ajatus Kemmisin kohtaamisesta saa oman tutkimuksemme tuntumaan kovin pieneltä, vaikka sen teema onkin arvokas ja prosessi meille osallistujille tärkeä. Toisaalta Kemmis itse on kannustanut toimimaan juuri paikallisesti ja ajattelemaan samalla maailmanlaajuisesti. Päälimmäinen ajatukseni on kuitenkin: "Kunhan nyt selviäisin, eikä Kemmis kokisi aikaansa tuhlatuksi."

Näissä mietteissä avaan Tampereen yliopiston Pinni-rakennuksen pääoven. Samassa oven avauksessa kohtaan Kemmisin kasvot. Yllättävässä epävirallisessa kohtaamisessa saan sanotuksi "Hello". Kemmis vastaa puolestaan iloisesti: "Hello Elina! How are you? Your work has made a good progress." "Thank you! But how can you remember me?" Kemmis kertoo, että hänellä on oma systeeminsä, miten hän muistaa ihmiset eri puolilla maapalloa. Kemmis lähtee vielä etsimään kahvilaa. Minä jatkan puolestani luentosalin etsintää. Jännitys on tipotiessään. Ja mikä sen sai aikaan? Ystävällinen, hyväksyvä kohtaaminen sekä myönteinen palaute arvostamani henkilöltä tilanteessa, jossa oma itsetuntoni on alhainen.

Tutkimuksemme teemaan liittyvän kokemukseni kautta olen saanut rohkeutta sekä omaan alustukseeni että tutkimuksesta käytävään keskusteluun, kun voin odottaa keskustelun sujuvan kannustavassa ja myönteisessä ilmapiirissä. Näin tapahtuukin.

Esiteltyäni tutkimuksemme Kemmisille ja tutkijakouluryhmällemme, Kemmis toteaa, että kuvaamani tutkimus edustaa sellaista kuvaa toimintatutkimuksesta, joka hänellä itsellään oli siitä alun perin.

– Tutkimus on kaunis kuva siitä, miten opettajat ja oppilaat avaavat yhdessä kommunikatiivisen tilan kulttuuria, hän lisää.

Käsite kommunikatiivinen tila – "communicative space" – on itselleni uusi. Nyttemmin Kemmis on kirjoittanut siitä esimerkiksi työtoverinsa McTaggartin kanssa (ks. Kemmis ja McTaggart, 2000). Kemmisille kommunikatiivisen tilan avaaminen ei tarkoita vain persoonallisia, henkilökohtaisia näkökulmia, vaan että sitä avataan jonkun asian kautta. Omassa tutkimuksessamme kommunikatiivista tilaa on muotoiltu arvioinnin kehittämisteeman kautta. Yhdistän Kemmisin kommunikatiivisen tilan käsitteen Connellyn ja Clandinin (1995) pohdintoihin siitä, millaisia paikkoja keskusteluille on opettajan professionaalisen tiedon maisemassa.

Heidän mukaansa tällaisia paikkoja on yllättävän vähän. Opettajainhuone ei hei-

dän mukaansa ole aina välttämättä se paikka, jossa opettaja voi keskustella opettajuuttaan syvimmin koskettavista asioista. Katson, että omassa tutkimuksessamme yhteinen toimintatutkimusprosessimme laadullisen oppilasarvioinnin kehittämiseksi on sekä avannut kommunikatiivisen tilan kulttuuria opettajien, oppilaiden ja vanhempien välillä että tarjonnut paikan opettajien väliselle keskustelulle opettajan professionaalisen tiedon maisemassa Keko-ryhmämme muodossa.

Kun olemme kokoontuneet Keko-ryhmässämme, tärkeässä osassa on ollut narratiivisuus – kertominen. Prosessin aikana narratiivisuus ja elämäkerrallisuus ovat esiintyneet siinä yhteydessä, kun olemme kertoneet arviointiin liittyvästä ajattelustamme ja toiminnastamme sekä kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä kokemuksistamme. Kysyn tähän liittyen Kemmisiltä, mitä hän ajattelee Syrjälältä (1998) omaksumastani ajatuksesta, että toimintatutkimus on lähellä narratiivis-biografista lähestymistapaa. Kysymykseni pohjaksi olen lainannut Leena Syrjälän artikkelista kohdan, jossa hän kertoo, miten tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse ihmisen tarpeesta kasvattaa ymmärrystä omasta itsestään.

Kemmisin mielestä narratiivinen puoli on tärkeä ja myös se, miten muotoilemme elämänhistoriaamme. Hän tarkentaa vielä: "Narratiiviisuus ja elämäkerrallisuus avaavat tilaa kommunikaatiolle – sille, kuinka ymmärrämme itsemme, kuten Leena sanoi."

Omassa tutkimuksessamme hän pitää tärkeänä sekä yksilöllistä että yhteisöllistä elämänhistoriaa. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessamme molempia. Kuvaan yksilöllistä historiaa sekä opettajakuvissa että oman elämäkerrallisen juoneni kautta. Yhteisöllisen elämänhistorian kuvaus kulkee tarinassa yhdessä tapahtuvan kehittämistyömme juonena.

9.6.2 "Kommunikatiivinen tila laajenee" – jaamme oppimaamme lähellä ja kaukana

Pian Kemmisin tapaamisen jälkeen "kommunikatiivinen tila" alkoi avautua tutkimuksemme kautta vielä laajemmin, kun pääsimme jakamaan löytöjämme ja kokemuksiamme oman koulumme lisäksi myös lähikouluissamme. Näin löytömme eivät ole jääneet vain oman ryhmämme sisäisiksi.

Laajenemista alkoi tapahtua, kun koulumme osallistui viidennen syklin jälkeen Kuopion koulutoimen yhteistoiminnalliseen hankkeeseen, jonka tavoitteena oli lisätä alueemme kolmen alakoulun ja yläkoulun välistä yhteistyötä.

Tämän toimintatutkimuksen periaatteella toteutetun tutkimuksen aikana (1998–1999), jossa tutkija Helena Rajakaltio toimi ulkopuolisena koordinaattorina ja hankkeen vastuuhenkilönä, meillä oli mahdollisuus kertoa tutkimuksestamme laajemmin (ks. myös Rajakaltio 2000).

Tutkimus- ja kehittämistyötä esitellessämme pyrimme sellaiseen esitys- ja työskentelytapaan, että jokainen osallistuja olisi voinut reflektoida omaa arvoperustaansa ja arviointikäytäntöjään. Toteutimme kertomisen esittelemällä tutkimuksemme teoriataustaa, itse tutkimusta, kokemuksiamme ja arviointikäytäntöjämme. Toimittamani julkaisu "Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisessä" (Törmä 1998a) ja kirjoittamani artikkeli "Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta" (Törmä 1998d, 60–76) olivat osa työskentelyämme.

Näin Linnasaaren (1998) näkemys reflektiosta – siitä, että reflektio ei jäisi

vain yksittäisen opettajan pohdiskeluksi, vaan kehittäisi myös koulun ja koululaitoksen toimintaa – pääsi tulkintani mukaan toteutumaan. Tulkintaani tukee seuraava Rajakaltion (2000) kuvaus hankkeen loppuraportissa. Hän kirjoittaa esittelemästämme arvioinnin kehittämistyöstä otsikolla "Ala-asteen arviointikokeilu virittää yhteistyötä":

"Syksyllä 1998 Melalahden opettajat kertoivat yhteisessä tilaisuudessa omasta arviointikokeilustaan, jossa he kehittivät oppilaiden itsearviointia ja opettajien työn arviointia. Opettajan työssä kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, että opettajan asiantuntemus ja taito vuorovaikutuksessa lisääntyy. Melalahden arviointikokeilu toimi koulujen välisen yhteistyön innoittajana. Tilaisuudessa osanottajat jakoivat erilaisia kokemuksia ja ideoita siitä, miten itse kukin on arviointityötä tehnyt. Arviointiajattelun ja sen taustalla olevien arvojen ja ihmiskäsitysten pohdiskelu auttoi oman arviointiajattelun tiedostamisessa. Arviointitapojen koettiin kertovan paljon siitä, millaiseksi opettajan rooli ja opetustyö koetaan.

Melalahden kolme vuotta kestäneessä arviointikokeilussa on korostettu arvioinnin merkitystä oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen tukemisen välineenä. Oppilaat ovat olleet mukana kehittämässä arviointia. Arviointi on vuorovaikutteista, luonnollinen osa oppimisprosessia.

Kaikki arviointikokeilussa käytetty materiaali oli osanottajien vapaassa käytössä ja muokattavissa tarpeen mukaan. Kokeilun vetäjät lupasivat jakaa lisää tietoa ja olevansa käytettävissä arvioinnin kehittämisessä alueen kouluissa.

Melalahden arviointikokeilun vaikutus näkyi yläasteella sieltä tulleiden oppilaiden kyvyssä arvioida omaa oppimistaan, heidän itsenäisessä työskentelyssään ja ryhmätyötaidoissaan. Se oli omiaan lisäämään yläasteella kiinnostusta oppilaiden itsearvioinnin kehittämiseen." (Rajakaltio 2000, 36–37.)

Kuopion koulutoimen organisoiman yhteistoiminnallisen hankkeen yhteydessä Leena oli kertonut myös yhteistoiminnallisuudesta ja otti projektin myötä vastuuta yhteistoiminnallisuuden opettamisesta meille opettajille. Kokoontumispaikka yhteistoiminnallisuuden opiskelussa oli oma koulumme. Halusimme oppia lisää menetelmästä, jonka avulla voisimme luoda oppilaan minäkäsitystä tukevaa myönteistä oppimisilmapiiriä. Nyt koulumme uusi opettaja Eija sekä Mari, joka oli ennättänyt kehittämistyöhömme tutkimuksemme viidennessä syklissä, ottivat myös osaa kehittämistyöhön. Myös muutamia opettajia lähikouluilta osallistui. Perusta yhteistoiminnalliselle opettajien kehittämistyölle oli luotu.

Pääsimme kertomaan arvioinnin kehittämistyöstämme kollegani Leenan kanssa lähikoulujemme lisäksi "Tutkiva opettaja" -verkoston kautta myös Kiuruvedelle koko kunnan koululaitoksen opettajille keväällä 1999. Järjestimme heidänkin työskentelynsä samaan tapaan kuin lähikoulujemme opettajien kanssa.

Yksin vierailin "Tutkiva opettaja" -verkoston kautta syksyllä 1999 vielä Multialla järjestäen koko kunnan peruskoulun opettajille Veso-päivän arvioinnista. Lisäksi sain olla samana syksynä kouluttajana "Tutkiva opettaja" -seminaarissa Tallinnan pedagogisessa yliopistossa teemanani laadullisen oppilasarvioinnin kehittäminen. Täydennyskoulutuspäivät oli järjestetty virolaisille alakoulun opettajille (ks. myös Korpinen 2000).

Seuraavassa luvussa "Arviointi opettajan, oppilaan ja vanhemman välise-

nä yhteistyönä – matka arvioinnin kehittämistyössä jatkuu" kuvaan, miten arvioinnin kehittämistyömme laajentui vuonna 2001 ottamaan myös vanhemmat aktiivisemmin mukaan tutkimukseen. Tunsin, että olisi tärkeää kysyä myös vanhempien kokemuksia keskusteluista ja avata näin kommunikatiivista tilaa enemmän heidänkin suuntaansa. Pian tämän jälkeen työskentelin Kuopion kaupungin arviointityöryhmässä, joka suositteli arviointikeskustelua väliarviointimuodoksi koko kaupungissa.

10. ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN JATKUU – ARVIOINTI OPETTAJAN, OPPILAAN JA VANHEMPIEN VÄLISENÄ YHTEISTYÖNÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata matkaamme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi. Elämäkerrallisena juonena kulkee oma kasvuni arvioinnissa, sen tutkimisessa ja kehittämisessä. Yhdennentoista luvun teema liittyy näihin molempiin ulottuvuuksiin.

Kehittämistyömme fokuksenahan on ollut arviointi luokan vuorovaikutuksessa sekä opettajan ja oppilaan välisessä kahdenkeskisessä keskustelussa. Koko tähänastisen tutkimuksen ajan osa meistä opettajista on käynyt myös lukuvuosiarviointiin liittyviä keskusteluja joihin vanhemmat, lapsi ja opettaja osallistuvat yhdessä. Olen kokenut keskustelut alusta asti antoisana arviointimuotona. Innostavaa palautetta olen saanut lasten lisäksi myös vanhemmilta – varsinkin ensimmäisellä kerralla, kun keskustelu oli heillekin uutta tuttuihin vanhempaintapaamisiin verrattuna.

Seikkulan (2000) tutkimus "Vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet" pysäytti minut kuitenkin pohtimaan omassa arviointitoiminnassani muun muassa sitä, miten lapsen oma ääni pääsee kuuluviin arviointikeskustelussa. Samaan aikaan halusin saada myös vanhempien äänen kuuluviin tässä tutkimuksessa. Vaikka vanhemmat ovat osallistuneet arviointikeskusteluihin, he eivät ole päässeet kertomaan, millaiset asiat he itse kokevat arvioinnissa lapsensa kasvua tai omaa vanhemman rooliaan tukeviksi.

Teorian tasolla vanhempien mukaan ottamiseen kannustavat esimerkiksi Kemmis ja Hargreaves. Kemmisin (2000) näkemyksessä toimintatutkimus ottaa vähitellen mukaansa yhä useampia, joita arviointi koskettaa ja Hargreaves (2000) näkee aikamme kasvatuksessa ja arvioinnissa keskeisenä juuri vanhempien mukanaolon. Kun Korpinen (1982) kehitti sanallista arviointia tavoitteenaan tukea oppilaan oppimista ja myönteisen minäkäsityksen kehitystä, tutkimukseen osallistuivat jo silloin kaikki kolme osapuolta. Nykyään Opetushallituksen (2000) ohjeetkin korostavat arviointia opettajan, oppilaan ja vanhempien välisenä yhteistyönä.

Tämän luvun ja tutkimuksen vaiheen tavoitteena onkin, että voisimme reflektoida arvioinnin syvintä olemusta myös sellaisten arviointikeskusteluiden kautta, joissa molemmat oppilaalle tärkeät aikuiset – sekä vanhemmat että opettaja – ovat läsnä. Tämän tavoitteen toteutumiseksi kuvaan ja analysoin aluksi arviointikeskustelun, johon osallistun ensimmäistä luokkaa päättävän oppilaani ja hänen vanhempansa kanssa. Tämän jälkeen Jyrkin ja minun yhteiset oppilaamme sekä muutamat vanhemmat kertovat kokemuksiaan arviointikeskusteluista. Lopuksi lasten, vanhempien ja opettajan kokemuksia keskusteluista tarkastellaan Eila-kollegamme opettajauran viimeisten arviointikeskustelujen pohjalta. Analysoinnin ydin on kaikissa tapauksissa oppilaan ja vanhempien kasvua tukevissa laadullisissa elementeissä.

10.1 Tuokiokuva arviointikeskustelusta

Kun kuvaan seuraavassa ensimmaisen luokan oppilaani Visan arviointikeskustelun, tavoitteeni on tarkastella sen kautta kriittisesti omaa ajatteluani ja toimintaani, äidin roolia sekä lapsen itsearviointia ja hänen mahdollisuuttaan osallistua omaa oppimistaan koskevaan keskusteluun. Olemme käyneet keskustelun toukokuussa 1999.

Arviointikeskustelua ensimmäisen luokan päätteeksi
Keskustelun alussa ihmettelemme Visan äidin kanssa ensimmäisen kouluvuoden nopeaa sujumista. Visan omasta mielestä tässä ei sen sijaan ole ihmeteltävää. Hän on valmis aloittamaan kesäloman jälkeen toisen luokan. Ennen tätä käymme kuitenkin yhdessä läpi ensimmäisen luokan tärkeät asiat. Avaan keskustelun sanomalla: *"No nyt Visa, aloitetaan sillä tavalla, että käydään näitä asioita läpi, mitä vuoden aikana on opittu ja opiskeltu. Mä aina välillä kertoilen ja kyselen sinulta ja äitikin saa sanoa sitten."*

Arviointia yhteisten sopimusten mukaan toimimisesta
E: *Eiks oo Visa niin, että kun me ollaan täällä luokassa, niin ihan tärkeimpiä asioita on, miten me tullaan toistemme kanssa toimeen ja osataan ottaa toisiamme huomioon?*
V: *Tässähän lukee hyvät tavat ja toisten huomioon ottaminen,* Visa sanoo katsoen paperia, johon olen kirjoittanut keskustelun teemat.
E: *Kyllä. Ja meillä on ne luokan säännöt. Ja nyt mä kysyn sulta yks kerrallaan, että mitä mieltä sä Visa oot, miten sä omasta mielestä osaat noudattaa näitä sääntöjä, mitä me alkusyksystä yhdessä tehtiin. No. Miten omasta mielestä osaat sen, että "viittaan, kun on asiaa?*
V: *Ainahan minä oon yleensä viitannu.*
O: *Kyllä. Sinä osaat sen oikein hyvin.*
O: *No, entä sitten "kuuntelen toisia" – kuuntelen, mitä opettaja sanoo ja kuuntelen, mitä luokkatoverit sanoo. Niin, miten omasta mielestä jaksat kuunnella?*
V: *Vaikeetahan se on olla kuulemattakin.*
O: *Niin, mutta se kuunteleminen on eri asia,* ohjaan eteenpäin.

V: *Kyllä osaan.*
O: *Kyllä. Kyllä sä osaat,* vahvistan Visan arviota.
O: *No entäs se vuoron odottaminen, kun on sovittu esimerkiksi, että odotan rauhassa, kun ope tulee neuvomaan tai tulet näyttämään työtä tai kun lähdetään ruokailuun. Että, miten jaksat odottaa?*
V: *Yleensähän minä oon jaksanut.*
O: *Kyllä,* vahvistan jälleen.
O: *No, entäs Visa, kun sä työskentelet siellä paikallasi, niin miten omasta mielestäsi onnistut siinä, että "annan toisille työrauhan".*
V: *Kyllähän minä annan.*
O: *Sekin onnistuu,* kiitän ilahtuneella sävyllä.
O: *No, entäs, jos sinulla on aikaa, niin autatkos luokkatovereita?*
V: *Yleensähän minä siinä, kun Arttu on vieressä, niin oon siitä pulpetilta neuvonu.*
O: *Niin. Ja välillä niitä muitakin kavereita ympärillä. Näin on,* vahvistan vielä auttamisen sujumista.
V: *Ja silloinkin, kun Petteri teki sitä kelloo, niin kävin neuvomassa, miten ne viisarit tehdään. Kato, tuolla seinällä,* Visa jatkaa omaa reflektointiaan, jonka pohjalta suuntaamme katseemme valmiisiin kelloihin.
O: *Sitten Visa sun työskentelytaidoista jutellaan. Mitäs mieltä oot siitä, että jos tehdään vaikka oma kirja "Onni ja Pökö ongella", niin kun opettaja on antanut ohjeet, niin osaatko sen jälkeen omasta mielestä aloittaa sen työn?*
V: *Kyllähän minä oon aina aloittanut.*
O: *Ja osaat jatkaa sitä ihan itsenäisesti…*
V: *...niin kauan, kunnes ohjeet on loppu,* Visa jatkaa aloittamani pohjalta sujuvasti oman työskentelynsä arviointia.
O: *No niin. Ja sitten sä tulitkin jo seuraavaan kohtaan, kun tässä on että "osaan kysyä neuvoja", niin se sulta kyllä onnistuu.*
O: *No, mitä mieltä oot siitä, että jos teet parin kanssa töitä tai sitten ryhmässä, niin sujuuko ne hommat hyvin vai onko siinä jotakin ongelmia?*
V: *No yleensä ne ovat sujunna. Ja jos toisilla on epäselvää niin toiset on kertonna, miten se tehdään.*
O: *Niin. Kyllä. Hyvä,* vahvistan lyhyesti, mutta myönteisen painokkaasti tärkeää asiaa ja Visan omaa tarkkaa kuvausta.
O: *Mitä ajattelet siitä, että miten osaat huolehtia koulutavaroista. Että onko ne mukana ja löytyvät helposti.*
V: *Kyl-lä.* Visa vastaa hyvin painokkaasti.
O: *Nii-in.* Vahvistan omasta puolestani samaan tapaan painokkaasti.
V: *Koska ei se minun luontovihko ollut minnekkään hävinnä, vaan se oli alimmaisena, mutta minä en vaan ollut älynnä,* Visa jatkaa vielä pohdintaansa koulutavaroista huolehtimisessa.
O: *Missä se oli?*
V: *Se oli siinä, kun oli se kirjapino kaikista alimmaisena ja se naamioitu sinne, kun sen päällä oli sitä isompi kirja.*
Äiti naurahtaa.
O: *Onneksi se löyty kuitenkin. Mä tutkin sun vihkoja, niin sinä olit hienosti tehnyt vihkoon niitä tehtäviä sillä välillä, kun kirja oli hukassa.*

Ä: *Niin. Se oli huolissaan siitä. Myö etittiin,* muistelee äitikin Visan huolenaihetta.
V: *Ei se ihme, että ei löytynyt!*
O: *Mutta joskus käy sillä tavalla. Se on ihan tuttua. Mutta sitten saa olla tosi onnellinen, kun löytyykin,* sanon tarkoituksenani auttaa Visaa ymmärtämään, että tällaista sattuu, eikä maailma siihen kaadu.
O: *Mitä mieltä olet siitä Visa, että miten huolehdit tehtävistäsi? Nyt niistä kotitehtävistä. Että huolehditko niin kuin yleensä, aina vai useimmiten?*
V: *Kyl-lä,* Visa vastaa todella vakuuttavalla äänenpainolla ja jatkaa, *että aina kun minä oon unohtanut ne läksyt, niin sinä päivänä ei olla kysytty niitä. Niin minä oon toisena päivänä kerinnyt tehä.*
O: *Onko sulla käynyt niin?*
V: *Mulla on usein käynyt sellanen.*
O: *No minä en oo huomannu.*
Ä: *No pari kertoo,* äiti tarkentaa.
O: *No minä aattelin, että se ei voi montaa kertaa olla, kun minusta tuntuu, että sinä oot aina ne läksyt tehnyt.*
Ä: *Se on tuota kehunna, että olipa hyvä tuuri ja sitten seuraavana päivänä on tehny,* äiti kertoo kodin kuulumisia.
O: *No sinä oot tosi tarkkana. Se on kiva,* kiitän Visaa hyvästä tehtävien huolehtimisesta.

Lukemaan oppimisesta
O: *No sitten Visa. Seuraavaks katotaan näitä oppiaineita. Eli täällä on lukeminen. Ja niin kuin on ollu sun kanssa ja äidin kanssa juttua, että se oli niin hieno homma, että kun se lukeminen sulla sillä tavalla loksahti kohdalleen aika jo siinä alkusyksystä,* kertaan ja muistelen ilolla Visan nopeaa edistymistä lukutaidossa.
V: *Kun minä osasin jo ennen koulua lukea,* muistelee puolestaan Visa.
O: *Joo. Sä sait jostakin sanoista jo hiukan selvää,* vastaan Visalle mielessäni muistikuva siitä, miten Visa sai koulun alussa selville lyhyitä sanoja, mutta aivan pian lukikin jo sujuvasti pitkiä lauseita. Visan mielessä on puolestaan lukutaidon osaaminen jo ennen koulun alkua. Hän arvioi itse lukutaitonsa kehittymistä seuraavassa.
V: *Minä osasin jo lukkee. Mutta minä en niitä ulkomaalaisia kirjaimia niin osannu, niin minä sitten luulin, että minä en ossaakkaan lukkee, vaikka minä osasin. Niin siks minä en sitä sillä sanonut. Se johtu varmaan siitä. "No niin joo",* vastaan Visalle hänen jatkaessaan: *Mut kerran ruokapöydässä niin minä sanoin Maijulle, että minä osaan lukea. Niin Maiju huutas sinulle, että Visa ossaa lukkee!*
Lukutaidon saavuttaminen on ensimmäisen luokan oppilaan kohdalla merkittävä itsetunnon mittari. Olemme iloinneet siitä yhdessä. Asian tärkeyden takia viivymme kuitenkin lukutaidon edistymisen muistelemisessa tässäkin tilanteessa.
O: *Kuule mä muistan sen, kun Maiju sano ja minä olin itekin ihan niinä aikoina ajatellu, että pitäiskös sulle alkaa antaa niitä toisenlaisia tehtäviä. Ja siitähän se (=vaativampien lukutehtävien lukeminen) sitten lähti ja aina vaan olet eteenpäin siinä kehittynyt. Se on hieno homma.*

Ä: *Semmosia pieniä helppoja sanoja tosiaankin kyllä otti selvän siinä alussa,* äitikin muistelee lukutaidon vaihetta koulun alussa.
Äidin kertoman pohjalta haluan vielä omasta puolestani vahvistaa Visalle itselleen, että alussa myös lyhyiden sanojen osaaminen on ollut hienoa ja tärkeää. Tätä kautta haluan myös korjata omassa toiminnassani alussa sanomaani *"sait hiukan sanoista selvää"*.
O: *Joo. Mä muistan, kun erityisopettaja luetutti kaikkia ja mä muistan ihan, kun me katottiin, että mitä Visa sai selville. Kun siinä oli semmoset "EN-NI" ja "ON-NI" -puhekuplat ja sä olit lukenu ne puhekuplat. Ja se erityisopettaja oli kysyny, että mitenkäs sä tässä onnistuit. Niin sä olit sanonu, että "mä vaan luin".* Painotan kerronnassani juuri tätä kohtaa – lukemisen ihmettä.
O: *Että kyllä se oli mulla tiedossa, että sä niitä sanoja osasit.*
Visalle itselleen on jäänyt mieleen kuvaamastani tilanteesta myös toinen tehtävä, jonka osaaminen on ollut hänelle merkityksellistä.
V: *Arvaa mitä? Kun me tekstauskirjaimia luettiin, niin minä melkein kaikki sain.*
O: *Joo kyllä,* olen mukana tärkeässä asiassa. Haluan samalla tuoda esille lukutaidon karttumisen vuoden aikana. *No, siitä lukutaidosta on varmaan ollu sulle paljon iloa. Ainakin sä oot täällä esitelly todella mahtavasti nää kirjat, mitkä oli – esimerkiksi "Aku ratsupoliisina". Niin hirmu kivasti kerroit meille luokassa.*
Ä: *Jaa,* äiti vastaa kertomaani ihmettelevän myönteisellä sävyllä – sellaisella, jonka tulkitsen tarkoittavan: *"Sellaistakinko sinä olet jo osannut ekaluokkalaisena tehdä?"*
Visa itse kuuntelee tyytyväisen oloisena – hän on osannut.

Kirjoitustaidon vaiheesta
Katsomme ja luemme yhdessä Visan kirjoittaman pienen kirjan.
O: *Ja sitten. Katotaanpa kirjoitushommia. Ja luetaanpa tästä äidillekin, mitä sä oot kirjoittanut. "Onni ja Pökö ongella". Minusta sä oot tosi kivasti keksiny ja kirjottanu,* kiitän Visan kirjoitustaitoa.

Vihkotöiden tarkastelua
O: *Samaten, kun kävin nämä vihkot läpi. Sinä oot kyllä Visa todella hyvin paneutunut niihin lukuvihkon tehtäviin ja sinulla on kivoja sanavalintoja.*
V: *Arvaa, miks mulla on matematiikan vihossa niin siihen yhteen jääny? Mua niin kesken kevätlukukauden alko niin matematiikan vihkotehtävät kyllästyttään,* Visa analysoi.
Ä: *Sinä oot hirmu ahkeraan tehny,* kannustaa äiti.
O: *Kuule, minä kävin sinun vihkon läpi ja minä laitoin sulle, että "Visa olet tehnyt ahkerasti ja hienosti vihkotyötä",* kannustan minäkin samalla tavalla opettajan näkökulmasta.
Ä: *Kyllä se on ekaluokkalaiseks tosi hieno. Kotonakin oon tuota kehunna, kun se sano, että "minä teen nyt niin hyvin". Ja siinä on se, että kun kirjoittaa tai laskee, niin se haluais, että kerralla tulis oikein ja siististi. Että se on jännä, että ei edes kumittais sitä,* äiti kuvailee Visan asennetta vihkotyöhön.

V: *Tuossa on joutunut kumittamaan, mutta jos minä kumitan, niin minä kumitan sitten niin paljon, ettei siitä jää kumitusjälkiä,* havainnoi Visa työtään ja vahvistaa näin äidin kertomaa.
O: *Niin. Sä haluat, että se tosiaan on siisti. Ja tän vois kyllä antaa ihan noille isommillekin oppilaille malliks. Että näin tehdään vihkotyötä.*
Ä: *Niin ja kuule, kun se sen viivaimen kanssa ihan. Kotona tää on semmonen, että tykkää lattialla tehdä läksyt. Että siellä on mukavampi kuin pöyvällä. Siellä se tuhroo,* äiti kuvailee Visan työskentelyä kotona.
V: *Kun minusta maha-asennossa on helpompi tehdä,* Visa perustelee työskentelyasentoaan.
O: *Niin. Meillä on jokaisella omat tapamme,* vastaan puolestani Visan kertomaan – "maha-asento" ei ole tuntunut työn jälkeä haittaavan.
O: *Minä katoin viikonloppuna tämän uskonnon ja ympäristötiedon vihkot läpi,* jatkamme sitten edelleen vihkotöiden tarkastelua.
Ä: *Kato Visa! Hienosti!* äiti ihailee Visan vihkotyötä.
O: *Nää on nyt aika pieniä nää muistiinpanot, kun uskonnossa lähinnä piirretään,* kerron tehtävien painottumisesta kuvalliseen ilmaisuun.
Ä: *Visa innostu hirveesti siitä yhestä teidän tehtävästä. Se kotonakkii mulle. Se: "Palmuja". Se: "Miten se Elina niin hyvin?" No, siinähän se onkin. Sano, että se niin kauniisti taululle. Ja hän yritti mieleensä painaa. Että teki mulle semmosen. Tosiaankin palmuja. Ja mikä siinä oli vielä sen lisäksi?*
V: *Se yks joki. Se, joka meni siinä Jerikossa.*
Ä: *Niin, kun se yritti sitä muistella. Ja minusta Visakin teki kyllä upeet palmut äitille.*
O: *Niin, kun me juteltiin, miten se Jeesus meni sinne pääsiäisjuhlille. Nyt minäkin muistan.*
Ä: *Sitten se innostu tekemään viivottimella semmosen pyväskäytävän pylväikön.*
O: *Niin, kun ne oli ne pääsiäisjuhlat siellä temppelissä.*
Ä: *Niin. Semmosen teki.*
O: *No ootpas sinä innostunut.*
Ä: *Niin, kun se innostuu jostakin. Se sano: miten se Elina teki niin upeen värisiä? Se ihastu siihen. Sano: nyt minä koitan opetella samanlaisia.*
O: *No onpa kuule Visa munkin kiva kuulla tommosta. Että joku oppilas on innostunut opettajan taulutyöstä. Kun minä olen sitten innostunut näistä vihkoista. Tähänkin olen laittanut: "Olet tehnyt hienosti vihkotyötä." Kun näin kuule Visa eteenpäin jatkat, niin tosi hienosti.*

Esiintymisestä ja esittämisestä
O: *No tuossa tulikin, että sinä olit kivasti esittänyt äidinkielen tunnilla sen kirjan. Ja sitten oli, että osaat kertoa kivasti asioita. Ne on kaikki sitä esittämistä. Sittenhän sinä oot ollu meidän juhlaohjelmissa: joulujuhlassa ja Kalevala-juhlassa runoesityksessä. Hirmu reipas poika oot ollu.*
Ä: *Niin. Sano sitä, että häntä harjoituksissa jännitti hirveesti. Hän aatteli, että ei siitä tuu mittään. Että, jos hän jännittää. Hän ajatteli, että ei piä jännittää, muuta kuin kaikessa rauhassa. Eihän ne muuten kuule. Tosi hyvin muuten siinä esityksessä sano sen oman, mikä se oli.*

V: *Tähti kirkas loistaa…,* aloittaa Visa ja sanoo ulkoa koko joulujuhlaesityksensä vuorosanat. Tämän jälkeen hän jatkaa esiintymisen pohdintaa.
V: *Mutta arvaa mitä? Minulla yleensä kesken esityksen alkaa tulla hirmu levee hymy, niin minulla on oma konsti, miten sen estää. Kato, otan tätä poskee ja hampailla pidän kiinni, niin ei hymy tuu.* (Visa näyttää, miten hän vetää posket lommolleen hampaiden avulla.)
O: *Vai semmonen on sinulla konsti. Mutta saahan se olla kuule se hymy. Sitä oikeestaan aina opetetaan esiintyjille, että se olis kiva yleisölle, että olis iloinen ilme sillä esiintyjällä. Että sinä saat kuule ihan antaa sen leveen hymyn olla, jos sulla semmonen tulee.*
V: *Ootahan pikku hetki ope.* Visa lähtee paikaltaan näyttämään luokan seinällä olevaa taulua ja sanoo ilahtuneena: *Tuolla on kyllä aika levee hymy.*
O: *No niin on,* ilahdun itsekin leveästä hymystä ja Visan mukanaolosta "täysillä" keskustelussa.

Matematiikan opiskelusta, käsitöistä, kuvaamataidosta ja muista mieleisistä kouluaineista

Katsomme yhdessä keskustelupäivänä tehtyjä matematiikan kertaustehtäviä.
O: *Tänään teit matematiikan kertaustehtävät. Kyllä sulta onnistuu nää kaikki perustehtävät ja pohdintatehtävät. Mites omasta mielestä tunnilla osallistut, kun on noita pääs-sälaskujuttuja?*
V: *Helppoja.*
O: *Niin. Sulle vois välillä olla vaikeampiakin. Vaikka opettaja yrittää laittaa semmosta, missä olis pohdittavaa.*
V: *Saanko sanoa yhden: a2+b2=c2*
O: *Sä oot ihan oppinut tommosen yhtälön,* sanon ihmetystä äänessäni.
Ä: *Tiiätkö Visa mitä, kun se yhden kerran kysy, että mihin se ope laittoi sen koe-esimerkin.*
O: *Joo. Se oli se koe-esimerkki. Se oli mahtava, kun äiti lähetti sen sun itse tekemän kokeen.*
Ä: *Sitä minä vaan, kun keksi tehdä ite toisille, että minkälaiset on ekaluokan kokkeet. Ja antoi isälle ja siskolle tehtäväks. Että kyllä ekaluokkalaisillakin on kokeita.*
O: *Niin. Mikähän se sinusta isona tulee. Matematiikan opettaja?*
Ä: *Minä eilen kysyin, mikä sinusta tulee, niin sano rumpali.*
V: *Niin. Rumpali tai puuseppä,* Visa vahvistaa tämän hetkisiä ammattitoiveitaan.
O: *No niin. Sitä ei tiedä vielä* – kaikki mahdollisuudet ovat avoinna.
V: *Puusepän taidossa tarvitaan ainakin paljon matematiikkaa,* Visa laajentaa pohdintaa matematiikan merkityksestä.
O: *Se on totta,* vastaan ja ajattelen samalla omaa matematiikan opetustani. Siinä on paljon kehittämistä ja Visa tarvitsee ehdottomasti enemmän haasteita omalle oppimiselleen.
O: *No sulla on se yks puuseppätyö tuolla vielä keskeneräinen, teknisissä töissä se laiva.*
Nyt jatkamme kuitenkin eteenpäin tässä hetkessä ***käsitöiden, kuvaamataidon töiden*** ja ***mieleisten kouluaineiden tarkastelua.***
Laivaa emme kuitenkaan vielä näe, vaikka Visa kertookin sen jo valmistuneen Jyrki-opettajan ohjaamana. Sen sijaan pian valmistuvaa käsinukkea saa äitikin ihailla *"Mikä se tämä on? Onpa hienosti"*, hän kiittää Visan työtä.

Mieleisiksi kouluaineikseen Visa luettelee *"ainakin ne, ympäristö- ja luonnontieto, käsityö, kuvaamataito ja liikunta tietysti"*. Liikunnasta Visa kertoo pitävänsä erityisesti.
V: *Minua kyllä enemmän houkututtaa sisäliikunta kuin ulkoliikunta. Kyllä siinä ulkoliikunnassa on oma kiehtominen, kun on hiihtoo,* hän erittelee ja vahvistaa vielä: *"Minä tykkään kauheesti hiihtämisestä."*
Äiti kertoo hiihtoinnostukseen liittyen, miten Visa oli karannut keväällä kotona mäenlaskuun peltojen ja mäkien taakse.
Ä: *Visa on kehittynnä siinä,* äiti arvioi sitten Visan hiihtotaitoa.
O: *Oli kiva kuulla, että oot,* yhdyn minäkin hiihtotaidossa edistymisen iloon.

Aivan keskustelumme lopuksi pyydän vielä Visaa näyttämään omasta kansiostaan yhden tai kaksi hänelle itselleen erityisen mieluisaa kuvaamataidon työtä.
– *Niitä on monta. Tuo, tuo ja moni muu,* Visa arvioi valitessaan.
Äiti ihastuu heti Visan töihin. *"Siis nää on hienoja. Onko tämä vesiväreillä?"*, hän ihailee, katselee ja kyselee innostuneesti sekä kertoo, että heillä on Visan kanssa yhteinen kuvataideharrastus.
– *Hyvästi on. Myö yhessä ollaan paljo silleen maalattu. Visa on hirveen innokas siinä.*
Tässä innostuneessa ilmapiirissä ja juhlalliseksi lopuksi haluan vielä ottaa Visasta kuvan kansioineen.
– *Mitäs jos sä Visa pitäisit tuota kansiota, jonka sä oot ite suunnitellu... Ja kato tänne. Kiitos Visa!*
– *Oot sinä hienosti töitä tehny,* äitikin kiittää vielä.
Tästä on hyvä jatkaa eteenpäin. Annan Visalle vihjeeksi, että hienot työt voivat pysyä kansiossa vaikka ihan aikuisikään asti. Kansio on konkreettinen muisto ensimmäisestä luokasta – mahdollinen peili myös myöhemmin tapahtuvan kasvun ja kehityksen seuraamiseksi.

Tulkintaani lapsen kasvua tukevista elementeistä yhteisessä keskustelussamme

Opettajana minulla on autenttisessa keskustelutilanteessa käytössäni monenlaista tietoa, joka yhdistyy käyttöteoriaani ja toimintaani. Keskeistä on arvopohjani oppilaan minäkäsityksen tukemisesta. Lisäksi minulla on tietoa opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta sekä omassa opetuksessani että yksilöllisesti Visan kohdalla. Edellisten ohella tärkeimmät tietoni liittyvät oppilaantuntemukseeni.

Kysymysteni avulla haluan ohjata Visaa arvioimaan ja tiedostamaan omaa oppimistaan, edistymistään, sosiaalisia taitojaan ja tapaansa työskennellä. Myös Opetushallituksen ohjeissa (1999, 2000) korostetaan alkuopetusikäisen kohdalla palautteen saamista juuri näiltä alueilta. Syvin tavoitteeni on ohjata ja tukea Visaa huomaamaan, että hän on hyvä oppija. Tässä suunnassa pyrin antamaan Visalle yksityiskohtaista ja myönteistä palautetta hänen työskentelystään, oppimisestaan ja edistymisestään. Jokiahonkin (2002, 100) mukaan hyvä palaute kertoo edistymisestä ja kasvun mahdollisuuksista.

Välillä palautteeni on lyhyempää, mutta kiitos, kannustus tai Visan oman arvion vahvistaminen voivat kuulua jo intonaatiossani. Omassa toiminnassani löydän kehittämistä siinä, että sallisin Visan itse kertoa, kuvailla ja perustella vieläkin enemmän kuin nyt tapahtuu. Ensimmäistä kertaa ensiluokkalaisen arviointikeskustelussa haluan pitää ohjat melko tiukasti omissa käsissäni. Tätä kuvaa jo keskustelun aloitukseni: *"Minä kerron ja kyselen sinulta ja äitikin saa sanoa sitten."*

Ajattelen Jokiahon tapaan (2002, 89), että pieni lapsi tarvitsee itsearvioinnin tueksi ulkoisia kysymyksiä, koska vasta harjoittelun myötä voi oppia arvioimaan itseään oma-aloitteisesti. Tässä keskustelussa lapsen omaan kuvailuun ja kerrontaan olisi kuitenkin ollut paljon enemmän mahdollisuuksia. Visa olisi voinut kertoa esimerkiksi yhteiset sopimukset itse ja kuvailla sitten omaa edistymistään. Näin olisi vapautunut enemmän aikaa myös omista töistä kertomiselle.

Toisaalta tulkitsen, että itsearvioinnin toteutuminen hyvin ohjaavien kysymystenikin pohjalta tukee Visan itsetuntoa. Kysymysteni ja palautteeni kautta Visa saa vahvistusta omalle osaamiselleen ja itsearvioinnilleen esimerkiksi ikäiselleen tärkeässä sääntöjen noudattamisessa. Tarkka paneutuminen yhdessä sovittujen sopimusten mukaan toimimiseen tukee tulkintani mukaan myös Visan turvallisuuden tunteen kokemista, joka on puolestaan perusta itsetunnon rakentumiselle. (ks. myös Jokiaho 2002, 71–72; Koivisto 2007, 125.)

Kehittämistä löydän myös omassa tavassani arvioida Visan edistymistä lukutaidossa. Tutkimustiedon sekä oman kokemukseni mukaan lukutaidon laatu on selkeästi yhteydessä lapsen minäkäsitykseen ja itsearvostukseen alkuopetuksen aikana (ks. esim. Kääriäinen 1986, 81). Tästä syystä kannustan kaikkia oppilaitani lukemisessa ottamalla huomioon heidän omat lähtökohtansa ja lukutaidon vaiheensa: pienetkin onnistumiset ovat tärkeitä.

Koska Visan kohdalla lukutaidon oppiminen on ollut nopeaa ja vaivatonta, matkalle on mahtunut paljon onnistumisen kokemuksia (ks. myös Heikkilä & Hippolin 1997, 47) ja myönteistä palautetta. Olemme iloinneet yhdessä Visan "suuresta harppauksesta" lukutaidossa ja siitä, että lukutaito on koko ajan kehittynyt eteenpäin. Tästä huolimatta voin arvioida omaa toimintaani kriittisesti arviointikeskustelussa. Siinä määrittelen Visan lukutaidossa edistymisen ensin omasta näkökulmastani sen sijaan, että olisin antanut hänen kuvailla edistymistään alusta asti enemmän itse.

Kun keskusteluamme seuraa tarkasti, Visan oma näkemys lukutaidon kehittymisestä on, että hän on osannut lukea jo ennen kouluun tuloaan. Oman arvionsa mukaan hän *"luuli, ettei osannut lukea – vaikka osasikin – koska ei tuntenut vielä vierasperäisiä kirjaimia"*. Toisaalta tämä on realistista ja hyvää erottelevaa reflektiota. Toisaalta Visan omassa arvioinnissa voi olla myös kysymys ensiluokkalaiselle tyypillisestä kaikkivoipaisuudesta tai ihanneminän toiveesta, että lukutaito olisi ollut alusta asti sujuvaa. Pienten lasten itsearvioinnit kertovat joskus enemmän siitä, millainen lapsi haluaisi olla. (ks. myös Korpinen ym. 2003, 73.)

Kääriäisen (1986, 154) tutkimuksessa ensimmäisen luokan oppilaan yleisen minäkuvan myönteisyyttä selitti juuri lukutaidon aste koulun alkaessa. Kun

huomaan, että Visa olisi arvostanut sujuvaa lukutaitoa heti koulun alussa, haluan keskustelun aikana korjata omaa toimintaani ja ohjata Visan huomaamaan, että kaikki hänen alkuyrityksensäkin lukutaidon matkalla ovat olleet tärkeitä ja että olen ollut opettajana tietoinen niistä. Tällainen asennoituminen ja arvioinnin realistisuus tukevat Jokiahonkin (2002, 94) mukaan lapsen itsetuntoa.

Lapsen roolista ja osallistumisesta

Hyvin ohjaavasta roolistani huolimatta tulkitsen, että Visa pystyy pohtimaan oppimistaan Mezirowin (1981, 3–24) kuvaamilla reflektion tasoilla samaan tapaan kuin ensiluokkalaiset Jokiahon (2002) tutkimuksessa. Peilaankin seuraavassa Visan reflektointia Jokiahon tutkimukseen, jonka tavoitteena oli kehittää esi- ja alkuopetusikäisten itsearviointitaitoja ja -menetelmiä.

Ensimmäisellä Mezirowin (1981) reflektion tasolla Visa tiedostaa havaintojaan, ajatuksiaan ja toimintaansa. Hän on tietoinen esimerkiksi sosiaalisista taidoistaan, työskentelystään, lukutaidostaan, matematiikan osaamisestaan ja esiintymiskokemuksistaan. Hänen itsearviointinsa on tällä tasolla Jokiahon (2002, 90) kuvaamaan tapaan tietoisuutta omista kokemuksista, oppisisältöinä olevista tiedoista, taidoista ja opiskelutavoista.

Toisella Mezirowin (1981) reflektion tasolla Visa tiedostaa omia tunteitaan opiskeluaan kohtaan. Hän kertoo keskustelussa spontaanistikin asenteistaan, tunteistaan ja motivaatiostaan. Esimerkiksi siitä, miten sisäliikunta on "houkuttanut" häntä, miten hän pitää "kauheesti hiihtämisestä" tai miten matematiikan vihkotehtävät ovat "alkaneet kyllästyttää" (ks. myös Jokiaho 2002, 90–91). Tunteita ja asenteita sisältyy myös Visan haluun toimia yhteisten sopimusten mukaan sekä huolehtia omista tehtävistään ja välineistään. Hän haluaa yrittää parhaansa. *"Minä teen nyt niin hyvin"*, hän on sanonut kotonakin.

Tässä kohdin olen saanut itselleni palautetta matematiikan opettajana. Keskustelussa Visa on kertonut, että matematiikka on hänelle helppoa. Hän ei kuitenkaan sisällytä matematiikkaa mieliaineisiinsa. Monipuoliset tehtävät, toiminta ja toimintavälineet edistävät myönteistä suhdetta matematiikkaan (Tikkanen 2008, 282). Oma tehtäväni onkin Visaa ja muitakin oppilaita ajatellen monipuolistaa matematiikan opetustani. Myönteinen matemaattinen minäkäsitys on arvokas kasvatuksellinen tavoite (Tikkanen 2008, 286).

Mezirowin (1981) kolmannella eli *erottelevan reflektion tasolla* Visa tunnistaa toimintansa syitä ja seurauksia: miksi jokin asia onnistuu tai epäonnistuu (ks. myös Jokiaho 2002, 92). Hän perustelee esimerkiksi, miten auttaminen ja yhteistyö sujuvat tai miten tavaroista ja koulutehtävistä huolehtiminen onnistuvat. Tulkitsen, että Visan rehellinen ja realistinen itsearviointi hänen tärkeiksi kokemissaan asioissa tukevat hänen pätevyyden tunnettaan (ks. myös Jokiaho 2002, 82).

Erottelevaa reflektiota sisältyy myös Visan lukemisessa edistymisen analysointiin. Visan oma arvio siitä, että hän on osannut lukea jo ennen kouluun tuloaan, noudattelee myös Korkeamäen lukutaitotutkimuksen näkemystä. Korkeamäen (2000, 85) mukaan lapset ovat kouluun tullessaan "monin eri tavoin

matkalla kohti lukutaitoa ja näin ollen kukin omalla tavallaan päteviä lukijoita ja kirjoittajia".

Neljäs reflektion taso, arvioiva reflektio, kertoo oppijan arvoista (Mezirow 1981, 12). Tällä tasolla Visa pohtii, mistä pitää ja mistä ei, mikä on kaunista ja rumaa, onnistunutta ja epäonnistunutta (ks. myös Jokiaho 2002, 92). Esimerkiksi mieliaineista kertominen ja omien tärkeiden kuvaamataidon töiden valitseminen ovat tämän tason reflektiota. Aivan kuten Jokiahon (2002, 92) tutkimuksessa, Visa "pystyy valitsemaan nopeasti mieluisimmat työnsä valintojaan kuitenkaan enää ulkopuoliselle perustelematta".

Opettajana minun olisikin pitänyt varata enemmän aikaa töistä kertomiselle ja valintojen perusteluille. Kankaanrantakin (2002, 68) korostaa töiden valinnan yhteydessä lapsen omaa kuvausta oppimisestaan, tavoitteistaan ja arviointinsa perusteista. Näitä ulottuvuuksia haluan tukea tulevaisuuden arviointikeskusteluissa.

Nyt lapselle jää kuitenkin muistoksi kansio, jonka kautta reflektointi voi jatkua myöhemminkin. Itsenäinen ja omiin havaintoihin perustuva kansioiden seuraaminen voi rakentaa lapsen minäkäsitystä vertailun kautta. Kyseessä on tällöin itsetuntoa tukeva yksilöllinen vertailu omaan aikaisempaan oppimiseen. *"Ai, mä tein silloin tommosen ja nyt mä tein tämmösen ja niitä on kiva verrata"*, lapset itsekin kertovat.

Mezirowin (1981) erottelevan reflektion tasolla lapset voivat analysoida tarkastikin edistymistään. *"Näkkee, miten piirtämisessä on edistynyt. Näkkee, mitä joskus on tehny. Kun oon kattonu kirjoitusta, niin oon kattonu, miten oon kirjoituksessa edistynyt ja silleen. Kirjaimet tulee paremmin ja sitten, kun on ollut jotakin virheitä. Ja piirtämisessä on taas tullut tarkemmin."*

Korpisen ym. (2003, 72–76) mukaan lapsi osaa vertailla luonnostaan ja vertailun tuloksena hänen minäkuvansa saa uusia piirteitä eriytyen, tarkentuen ja tullen realistisemmaksi. Samalla uuden oppimisen into kasvaa. Arvokasta ja lapsen kasvua tukevaa onkin myös se, että arviointikeskustelusta jää dokumentteja, joiden pohjalta lapsi voi seurata ja reflektoida itsenäisesti kasvuaan.

Äidin roolista ja osallistumisesta

Äidin ja Visan vuorovaikutuksessa kuvastuu tulkintani mukaan äidin huolenpito ja halu kulkea Visan rinnalla. Äiti on kiinnostunut ja tietoinen Visan elämästä ja koulunkäynnistä kokonaisvaltaisesti: hänen tiedoistaan, taidoistaan, edistymisestään, tunteistaan sekä Visan motivaatiosta. Tältä pohjalta äidin kertomukset Visan tekemisistä, hänen innostuksen ja kiinnostuksen kohteistaan, huolenaiheistaan sekä yhteisistä harrastuksista tukevat Visan myönteistä käsitystä itsestään.

Tulkintaani tukee Kääriäisen (1986, 156–157) tutkimus, jossa pojan myönteistä minäkäsitystä selittivät ensimmäisenä kouluvuonna esimerkiksi yhdessä tekeminen kotona sekä kodin virikkeiden runsaus ja suorituspaineiden kohtuullisuus. Keskustelussa äidin asenne ja osallistuminen henkivät juuri kiinnostusta ja myönteistä läsnäoloa Visan elämän tärkeissä asioissa ilman suori-

tuspaineita. Äidin puheenvuorot, hänen kannustuksensa ja kiittävät sanansa rakentavat keskustelussa Visan kasvua tukevaa ilmapiiriä.

Yhteenvetoa

Vanhempien osoittama lämpö, kiinnostus ja huomio vaikuttavat tutkimusten mukaan merkittävästi lapsen myönteiseen itsearviointiin (Korpinen ym. 2003, 74). Tulkitsen äidin kertoman ja hänen antamansa palautteen, Visan oman osallistumisen sekä omien ohjaavien kysymysteni ja palautteeni pohjalta, että Visa saa yhteisessä keskustelussamme tukea ensiluokkalaisen minäkäsitykselleen: sille, että hän osaa a) toimia yksin ja yhdessä sekä esiintyä (selviytyminen sosiaalisissa tilanteissa), b) lukea, kirjoittaa ja laskea (kuva itsestä koululaisena) ja c) toimia yhteisten sopimusten mukaan haluten tehdä työnsä niin hyvin kuin pystyy (tyytyväisyys omaan persoonaan). Juuri nämä ulottuvuudet sisältyivät Kääriäisenkin (1986, 164–165) tutkimuksessa lapsen minäkuvan rakenteeseen ensimmäisellä luokalla.

Vaikka lapset ovat erilaisia persoonallisuudeltaan, temperamentiltaan, oppimaan oppimisen taidoiltaan ja itsetunnoltaan, arviointikeskustelussa voidaan löytää jokaisen lapsen kohdalla juuri hänen minäkäsitystään ja itsetuntoaan tukevat elementit. Yhteisen keskustelumme pohjalta tekemäni tulkinnat Visan kasvua tukevista elementeistä ovat omiani. Seuraavissa luvuissa tulkintojen pohjalla ovat lasten ja vanhempien omat autenttiset kokemukset arviointikeskusteluista.

10.2 Oppilaiden ja vanhempien kokemuksia arviointikeskusteluista

Kevätlukukaudella 2001 kaikki ensimmäisen luokan oppilaani – Visa mukaan lukien – ovat kolmannella luokalla Jyrkin oppilaina. Teemme Jyrkin kanssa yhteistyötä, jotta saisimme oppilaiden ääniä kuuluviin arviointikeskustelujen tiimoilta. Olemme sopineet yhdessä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa arviointikeskusteluihin liittyvistä lasten haastatteluluista. Haastatteluiden yhteydessä tapaan myös kahden oppilaan vanhemmat.

Lisäksi haastattelen neljännen luokan oppilaita sekä kolmea neljännen luokan oppilaan vanhempaa. Pääsen tekemään neljännen luokan oppilaiden ja vanhempien kanssa myös luontevaa yhteistyötä, koska jatkan loppukevään lasten opettajana Eila-rehtorimme jäädessä eläkkeelle. Nyt oma roolini on opettaja-tutkijan rooli.

Edellä kuvaamistani lähtökohdista kuuntelen seuraavassa neljän oppilaan vanhempia ja keskustelen heidän kanssaan arviointikeskusteluihin liittyvistä kokemuksista fokuksena lapsen kasvua tukevat laadulliset elementit.

10.2.1 Lapsen kasvua tukevaa arviointia vanhempien kokemana

Kun tapaan kolmannen luokan arviointikeskusteluiden yhteydessä edellä käymästämme keskustelusta tutun Visan äidin, hän peilaa keskustelukokemuksiaan vanhempaintapaamisiin. *"Ennen tätä palveli keskustelut vanhemman ja opettajan juttelulla. Myöhemmin vanhempi kertoi lapselle, mitä kiitosta, mitä palautetta oli saatu opettajalta ja koitti sitten kannustaa heikommissa kohti. Nyt kun kaikki käy samassa hetkessä ja lapsi on mukana ja keskeinen, tilanne on uusi kaikille ja vaatii paljon onnistuakseen."* (L, 129.)

Ajattelen, että Visan äidin kuvaus arviointikeskustelun tilanteesta, tehtävästä ja haasteesta on osuva. Dialogimuotoinen keskustelu vaatii Korpisenkin (1998, 24) mukaan opettajalta sisäistettyä näkemystä arvioida lasta niin, että se tukee lapsen minäkäsitystä. Tätä Korpisen peräänkuuluttamaa näkemystä yritämme nyt syventää ja rakentaa edelleen oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemusten kautta. Kun kuvaan seuraavassa vanhempien kokemuksia lasten kasvua tukevista elementeistä arviointikeskustelussa, tulkinta sisältyy otsikoihin.

Lapsen oma osallisuus, hänen hyväksymisensä ja itsearvioinnin realistisuus tukevat lasta

Visan äiti on tuonut edellä esille tavoitteen siitä, että lapsen rooli on arviointikeskustelussa keskeinen. Hän kertoo, että nyt käyty kolmannen luokan väliarviointi keskustelun muodossa on ollut Visalle tärkeä. Tulkintani mukaan Visan kommentti *"Minunhan se vasta pittääkin olla mukana"* kuvaa sekä lapsen omaa halua osallistua keskusteluun että hänen tietoisuuttaan keskustelun merkityksestä.

Äiti on seurannut Visan itsearvioinnin kehittymistä kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Äidin mukaan Visa on kehittynyt arvioinnissa niin, *"että kritiikki omasta itsestä on kasvanut – että tunnistaa omasta itsestä niitä asioita, joissa on kehittämistä"*. Myös tutkimusten mukaan lasten itsearviointeihin tulee lisää kriittisyyttä kahdeksan ikävuoden kynnyksellä (ks. esim. Korpinen ym. 2003, 73).

Arviointikeskustelutilanteessa äiti on havainnoinut opettajan ja Visan välistä suhdetta – keskeistä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin elementtiä. Äidin havaintojen mukaan *"opettajalla ja Visalla on kiva realistinen suhde"*. Keskustelussa luottamus ja realistisuus ovat tulleet näkyviin esimerkiksi opettajan ohjatessa kysymyksin Visan itsearviointia. Kun opettaja oli kysynyt Visalta jotakin asiaa, niin Visa oli vastannut, *"että kyllä sinä tiät"*. Kun Jyrki oli sitten sanonut *"kerropa, niin ne tiesi molemmat"*, äiti kuvailee.

Äidin kuvauksessa ja kerronnassa tulee esille lapsen kasvua tukevana elementtinä ***opettajan ja oppilaan välinen realistinen ja myönteinen suhde.*** Äiti pitää tärkeänä myös *realistista* ***itsearviointia*** sekä Visan omankin kokemuksen pohjalta ***lapsen mahdollisuutta osallistua aktiivisesti*** omaa oppimistaan ja edistymistään koskevaan keskusteluun. Tärkeintä on kuitenkin se, että ***lapsi hyväksytään omana itsenään***. *"Visa oli oma ihtensä. Se on tärkein"*, äiti painottaa. (L, 91–92.)

Äidin kertomasta tulkitsen, että keskustelu itsearviointeineen on tukenut kokonaisuudessaan Visan itsetuntoa. Visalle itselleen on ollut tärkeää saada kirjoittaa oma nimensä itsearviointiin. *"Visa oli ylpeä, kun sai laittaa nimensä ja kotona itsearviointi piti laittaa todistusten joukkoon"*, äiti kertoo.

Myönteinen palaute ja yhdessä töiden katsominen tukevat lapsen kasvua

Joelin äiti korostaa arviointikeskustelussa myönteisen palautteen saamista niiltä alueilta, joita lapsi itse arvostaa – varsinkin silloin, kun akateemiset taidot ovat haasteellisia. Äiti nostaa käydystä keskustelusta esiin juuri sen tilanteen, jossa Joel on saanut kannustusta tärkeäksi kokemastaan liikunnasta.

– Ja niin kuin eilenkin just siinä liikunnassa. Et Joelhan on tosi niin kuin liikunnallinen. Sillä tavalla, että se opettaja osasi ihan kivasti laittaa. Et Joel on semmonen, että se ei välttämättä enää siitä kilpailusta tykkää sillä tavalla. Että se liikkuminen.

Äiti pitää Joelin kasvua tukevana elementtinä myös yhdessä töiden katsomista, sillä töihin tutustuminen on mahdollisuus kannustaa lasta sekä arviointikeskustelutilanteessa että sen jälkeen myös kotona. *"...Että kun illallakin Joelille sanoin, että miten hienoja oli. Että se niin kuin kannustaa sitä lasta. Ja tämmösessä tappauksessa niin kuin Joelillakin: tarvitsee sitä kannustusta ja tukkee. Että, jos minä en kannustais, niin ei se reppana pärjäis varmaan tuotakaan."*

Helin äidin mielestä vanhempien ja opettajan ohjausta tarvitaan, jotta arviointi olisi realistista ja tukisi myönteisellä tavalla lapsen kasvua. Hän pohtii yhdessä töiden katsomisen merkitystä lapsen näkökulmasta seuraavasti: *"Se vois tulla siitä, että ne on ihan oikeesti kiinnostuneita niistä hänen tekemisistään. Että pistetään aikaa siihen, että ne käydään niin kuin yhdessä. Ja lapsi saa vahvistuksia omille käsityksilleen niiltä aikuisilta tai sitten siinä, että jos on vähän eriävä, niin sitten tämmösen yhteisen ohjauksen, että me ajatellaan asiasta näin."*

Arviointikeskustelu ja sanallinen arviointi tukevat laajemmin lapsen kasvua kuin numero

Irenen vanhemmat ovat tulleet omassa ajattelussaan siihen tulokseen, että *"se sukupolvi, joka tottuu tällaiseen arviointiin on varmasti erilaisessa asemassa kuin"* he itse. Vanhemmat pitävät kokemuksiensa valossa arviointikeskustelua hyvänä. Sanallinen arviointi on heidän mielestään myös parempi vaihtoehto kuin pelkkä numero. *"Numerohan se kaikkein kauhein on"*, he kiteyttävät. Arviointikeskusteluiden suhteen vanhempien toive on, että keskustelut voisivat laajentua oppiaineissa edistymisen ja käyttäytymisen lisäksi *"vanhempia alituisesti askarruttaviin kysymyksiin"* esimerkiksi sosiaalisista suhteista ja kouluviihtyvyydestä. (L, 33.)

Tulkitsen, että Joelin ja Irenen vanhemmat näkevät arvioinnin olemuksen viidennen sukupolven mukaisesti (ks. Ojanen 2000b) keskusteluna ja kodin ja koulun välisenä yhteistyönä. Joelin äiti kertoo arviointikeskusteluissa olevan erityisen tärkeää juuri opettajan näkemisen (ks. myös Korpinen 2008, 102). *"Se, että näkkee just opettajjaa. Että eihän se, jos pelkkä numero olis todistuksessa ja sitten joku vanhempainilta, niin se olis aika huteralla pohjalla kodin ja koulun yhteistyö."* Pohdimme äidin kanssa yhdessä, että pelkkä numero ei kerro kovin paljoa lapsen edistymisestä ja vahvuuksista. Arviointikeskustelu ja sanallinen arviointi

ovat sen sijaan madollisuuksia kuvata juuri näitä lapsen kasvua tukevia elementtejä.

Helin äiti on puolestaan sitä mieltä, ettei haluaisi poistaa kokonaan numeroita alakoulusta. Hän peilaa kokemuksensa kautta laadullisen arvioinnin ja numeroarvioinnin maailmaa. *"Että varmasti 3-4 luokkaan sanallinen palaute on hyvä ja voi keskittyä enemmän niin kuin siihen, että miten lapsi niissä omissa resurs-seissaan menee. Mutta en mä sitä kokonaan numeroarviointia olis ala-asteeltakaan vielä poistamassa. Ja kun se on sit kuitenkin, kun mennään yläasteelle. Siellä se on kuitenkin aika rankka numeerinen maailma. Niin, että siellä ei paljoa selitellä. Että voi olla tietysti koulussa eroja. Mutta siellä sitä kyllä sitten tulee kylmän viileitä numeroita."*

Numeron lisänä Helin äiti kannattaa sanallista kuvausta siitä, missä lapsi on hyvä. *"Varmaan numeroiden rinnallallekin vois olla hyvä semmonen, missä kerrottais, vaikka olis heikompikin numero, missä sä nyt kumminkin olet hyvä. Että, mitä sinä olet onnistunut tekemään. Että jos on joku kuutonen, niin siitä tulee äkkiä, että en osaa mitään. Ja jonkun tyyppiseltä lapselta menee viimeinenkin yrittämisen halu."*

Olen joutunut itsekin kamppailemaan kahden yhtä aikaa vallitsevan tradition – numeroarvioinnin ja kasvua tukevan vuorovaikutukseen perustuvan arvioinnin – kanssa. Vaikka kannatan henkilökohtaisesti laadullista arviointia ja sen ideologiaa, ajattelen, että tavoitearviointina nämä kaksi voi myös yhdistää, kuten aiemmin kollegamme Leenan opetuksessa on kuvattu.

Pohdimme Helin äidin kanssa numeroarvioinnin problematiikkaa vielä siltä pohjalta, että hyvätkään numerot eivät aina tue kasvua vain myönteisellä tavalla. Meillä molemmilla on kokemuksia yläasteen ajasta, jolloin tuntui tärkeältä "säilyttää linja" numeroiden suhteen. Sudenkuoppana voi olla myös hyväksynnän hakeminen numeroiden kautta.

"Ja se tullee helposti lapsellakin hakkee se hyväksyntä. Silleen niin kuin omalla kohdalla on joutunut kauheesti toppuuttammaan, että kun olin opiskeluissa täydellisyydentavoittelija, niin sitten se, että vähän jarruttaa ja mies jarruttaa onneksi. Että ei voi niin kun lapselta vaatia sitä, että siitä voi tulla tosi piinaavaa. Ja ihan voi mennä vaikka välit. Jos se mennee ihan äärimmilleen. Kun yrittää parhaansa sillä hetkellä, niin se saa riittää äitillekin", Helin äiti pohtii.

Samalla, kun tuemme lapsen oppimista ja kasvua, tärkeintä on hyväksyä lapsi ilman ehtoja. Arviointikeskustelu on mahdollisuus tällaisen ilmapiirin luomiseen. Ydintä on tasaveroinen keskustelu lapsen kanssa ja aikuisilta saatu myönteinen palaute.

Myönteinen palaute ja hyvien asioiden kuuleminen tukee myös vanhempia

"Varmaan koskaan ei saa vanhempana liikaa positiivista palautetta, että kivahan semmosia uutisia on kuulla", Helin äiti korostaa.

Mitä merkitystä myönteisten asioiden kuulemisella vanhemmalle sitten syvimmiltään on? Helin äiti pohtii kokemustaan seuraavasti: *"Kyllä siitä tulee semmonen tunne, että jes, että noin sen pitääkin mennä. Että on niin kun onnistunut tavallaan, vaikka että lapshan vois kasvaa siitä kasvatuksesta huolimatta. Sitähän ei tiedä. Siinä tulee tavallaan semmonen, että on ollut tavallaan oikeessa niitten omien asioittensa kanssa ja että esimerkiksi koululaisen rooli on tullu. Keskimmäinen on kotona erilainen kuin koulussa. Mutta, että koti on niin turvallinen paikka, että siellä voi*

purkaa pahan mielensä. Kai se kaikille vanhemmille tulee semmoinen hyvä mieli, kun kuulee niitä hyviä asioita."

Myös tuen saaminen omille käsityksille on tärkeää. *"Olen aina tiennyt, missä minun lapseni menevät, mutta sain tukea omille käsityksilleni"*, Helin äiti pohtii vielä arviointikeskustelun antia.

Yhteenvetoa

Ajattelen, että vanhempien asiantuntijuus arvioinnissa pohjautuu a) heidän haluunsa tukea oman lapsensa kasvua ja kehitystä, b) vanhempien elämänkokemukseen, c) heidän omiin kouluaikaisiin kokemuksiinsa arvioinnista sekä d) oman lapsen kautta saatuihin arviointikokemuksiin. Edellä kuvatut vanhempien kokemukset lapsen kasvua tukevista elementeistä ovat yhdensuuntaisia tutkimuskirjallisuuden sekä oman tutkimuksemme tavoitteiden kanssa.

Itselleni oli tärkeää kuulla, miten myönteisen palautteen merkitys sekä lapsen että vanhemman itsetuntoa tukevana elementtinä konkretisoituu ja todentuu vanhempien autenttisissa kokemuksissa. Vanhempien kokemusten perusteella opettajan onkin arviointikeskustelutilanteessa todella tärkeä tiedostaa, mikä merkitys myönteisten asioiden kuulemisella syvimmiltään on myös vanhemmille.

10.2.2 Lapsen kasvua tukevaa arviointia lapsen itsensä kokemana

Seuraavassa kuunnellaan kolmasluokkalaisten kokemuksia arviointikeskusteluista. Olen analysoinut ja tulkinnut lasten kertomaa edelleen itsetuntoa tukevien elementtien näkökulmasta.

Arviointikeskustelussa hyvän mielen saaminen on tärkeää

Niin kuin edellä vanhempien kohdalla, myös lasten kokemuksissa painottuu hyvän mielen kokeminen. *"Ainakin siitä tuli hirmu hyvä mieli!"* vastaa esimerkiksi kolmasluokkalainen Eeli kysymykseeni, mitä hyötyä hänelle on ollut arviointikeskustelusta. Tunteilla on tärkeä osuus oppimisessa (Rauste von Wright ym. 2003, 53) ja tunne on keskeinen osa identiteettimme rakentumista (Day ym. 2006). Siksi hyvän mielen kokemus on tärkeää itsetunnon tukemisen kannalta. Myös Tauriaisen (2000) mukaan keskustelu tukee lapsen kasvua silloin, kun siitä jää hyvä mieli.

Puhuminen on tärkeää

Lasten osallisuuden kokemukset syntyvät tilaisuudesta keskustella omasta oppimisesta ja kasvusta. Kolmasluokkalainen Eeli koki hyvän mielen tulleen juuri siitä, *"kun sai ainakin puhua"*. Jos lapsella on mieltä painava asioita, on tärkeää saada *puhua kaikki asiat selviks*. Lapsesta voi tuntua jopa *helpottavalta*, kun sekä vanhemmat että opettaja kuulevat yhtä aikaa asiasta. Yhteinen keskustelu voi olla joskus myös ensimmäinen kerta, kun lapsen asian kuuntelemiseen todella keskitytään.

Omien töiden valitseminen ja niistä vanhemmille kertominen on tärkeää
Edellä kuvaamassani ensimmäisen luokan arviointikeskustelussa kritisoin omaa toimintaani esimerkiksi siinä, että lapsen olisi pitänyt saada valita ja kertoa töistään enemmän. Nyt olemme sopineet Jyrkin kanssa, että lapset valitsevat keskustelussa tuotoksia kirjoittamisesta ja kuvaamataidosta. Kolmasluokkalaiselle Eelille työn valitsemisen on ollut tärkeä kokemus. Hän kertoo innostuneena ja ikään kuin uutisena juuri työn valitsemisesta seuraavasti: *"Siinä saapi esimerkiks. Siinä saapi ottaa semmosen kuviksen työn, joka oli hirmu helppo tehdä. Olin valinnut sen meren, joka oli niin kuin mukavin tehdä."*

Töiden valitseminen ja niiden esitteleminen vanhemmille näyttäisi tukevan erityisesti lapsia, joilla on haasteita akateemisissa taidoissa ja jotka kaipaavat tältä pohjalta tukea oppimiselleen ja/tai itsetunnolleen. Eelin mielestä työn katsominen yhdessä on tuntunut *kivalta, kun äitikin näki. Satu piti lukea, kun se oli semmonen hyvä satu. Sai sen valita,* hän painottaa edelleen valinnan tärkeyttä.

Samanlaisia kokemuksia on Varpulla – tytöllä, jolla on paljon haasteita akateemisten taitojen opiskelussa. Hänkin korostaa oman mieleisen työn valitsemista ja sen äidille esittelemistä. *"Piti äidinkielen vihkosta lukea tarina ja katottiin kuviksen työtä. Siinä on se aurinko ja kaikki on sanonut sitä norsuksi. Kivalta tuntui kattominen. Minä olin valinnut vaan sen.* Sitten *piti valita siitä jokin tarina. Minä valitsin sen tarinan kahdesta harakasta. Oli kivaa, että äitikin kuuli. Oli äiti vaan kuuntelemassa, minkä minä oon kirjoittanut"*, Varpu kertoo onnellinen sävy äänessään.

Rakkauden, hyväksynnän ja turvallisuuden kokeminen on tärkeää
Osaa oppilaista keskustelu on jännittänyt. Esimerkiksi Eeli kertoo *jännittäneensä hirveesti, mitä siellä on.* Seikkula (2000, 219) toteaa väitöskirjassaan, että lapset ovat hyvin tietoisia puutteistaan. Tulkitsenkin, että osalla oppilaista jännittäminen liittyy juuri omien puutteiden tiedostamiseen. Tulkintaani tukee esimerkiksi seuraava koulussa hyvin menestyvän pojan kokemus: *"Tilanne tuntui vähän nolostuttavalta ja jännittävältä, kun on ope ja äiti ja minä, että jos osuvat arkaan kohtaan, missä olen huono. Niin ei kuitenkaan käynyt."*

Ehkä arkaan kohtaan osuminen on jännittänyt myös Veli-Mattia, sillä hän kertoo keskustelusta seuraavasti: *"Ensin vähän jännitti, mitä ope sanoo, mutta lopuksi jäi kiva mieli, kun äiti sai nähdä minun siilityön."* Kiva mieli siilityössä oli tullut Veli-Matin mukaan siitä, että se oli hänen *hienoin työnsä,* jonka hän oli *kolmannen luokan aikana tehnyt.* Lisäksi hyvän mielen kokemus vahvistui, kun *"äiti sanoi, että susta on tullu kiltti poika ja hienosti oot osannu tehdä tuon siilityön".*

Kun äiti on kiittänyt lämpimästi lapselle itselleen tärkeää työtä sekä lapsen edistymistä käyttäytymisessä, lapsi on saanut kokea rakkautta ja hyväksyntää. Näin alun jännitys on vaihtunut itsetuntoa tukevaksi hyvän mielen kokemukseksi.

Joskus kriittisyys omaa itseä kohtaan voi saada aikaan jännitystä, kuten Vernan kohdalla. Verna kertoo omasta kokemuksestaan seuraavasti: *"No se vähän jännittää enemmän, kun on ne kaikki. Jos open kanssa olis, niin se ei niin jännittäis. Tai kun pelkästään vanhempien kanssa, niin se ei. Mutta kun on ne molemmat, niin se vähän jännitti. Ehkä siinä pelkää, että ite sanoo jotakin tyhmää, vaikka ihan vahingossa."* (L, 103.)

Nämä kolmasluokkalaisten kokemukset ilmaisevat pohjimmiltaan arvioinnin syvintä olemusta – lapsen tarvetta tuntea itsensä arvostetuksi ja hyväksi. Jotta kolmasluokkalainen tuntee itsensä arvostetuksi ja hyväksi, tässä on keskeistä hyväksynnän ja turvallisuuden tunteiden kokeminen vanhempien ja opettajan taholta (ks. myös Korpinen 1982). Kun koko tutkimuksemme ydin on löytää vuorovaikutuksesta tätä tunnetta vahvistavat elementit, tulkitsen, että näissä Jyrkin, lasten ja heidän vanhempiensa välisissä arviointikeskusteluissa elementit ovat löytyneet ja todentuneet, koska kaikki oppilaat ovat kokeneet keskustelun myönteisenä. Saran kuvaama tunne siitä, että *"jäi hyvä mieli ja se oli tosi kivaa"* yhdistää lasten kokemuksia.

Vanhempien mukanaolo on tärkeää

Vanhemman läsnäolo tuo tulkintani mukaan tukea ja turvaa varsinkin erityistä tukea oppimiselleen ja/tai itsetunnolleen tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Jussille on tullut hyvä mieli siitä, että *iskä ja äiskä olivat mukana,* Varpua *ei jännittänyt yhtään, kun oli äiti* mukana ja Sarasta *tuntui paremmalta, kun ei tarvinnut olla yksin.* Nämä kolmasluokkalaisten kokemukset yhdistyvät Korpisen (1982) tutkimukseen, jossa kodin ja koulun yhteistyö heijastui erityisesti juuri kolmasluokkalaisten minäkokemuksiin: turvallisuuden tunteeseen ja hyväksynnän kokemuksiin.

Sellaisten lasten kokemuksissa, joiden akateeminen koulumenestys on hyvä ja joilla on opettajan kokemuksen mukaan myönteinen käsitys itsestään, ei kuulu tulkintani mukaan samanlaista emotionaalista ulottuvuutta vanhempien läsnäolon merkityksestä. Tästä huolimatta vanhempien läsnäolo keskustelussa on heillekin tärkeää. Esimerkiksi Eeva-Riitta kertoo keskustelujen merkityksestä itselleen seuraavasti*: "Ei mikään kummallisesti auttanut. Mutta ne (keskustelut) on hyödyllisiä, että äiti pääsee ajan tasalle ja kuulee, miten koulussa on pärjännyt. Ihan hyvin pärjäsin omasta mielestä, open mielestä pärjäsin hyvin ja äitin mielestä hyvin."* (L, 53.)

Itsearviointi ja sen yhtenevyys vanhempien ja opettajan arvion kanssa tuntuu hyvältä

Arviointikeskustelussa lapsi on itselleen läheisin palautelähde. Tämä tulee esille esimerkiksi seuraavassa neljäsluokkalaisen Nellan kokemuksessa, jonka olen ottanut mukaan tähän kolmasluokkalaisten kokemusten yhteyteen: *"Kivintä oli silloin, kun oli minun oma arviointi, kun siinä mä niin kuin ite tiesin, mitä mä teen ja tommosta."* Jokiahonkin (2002, 21) mukaan itseään arvioiva oppilas huomaa oman edistymisensä, vahvat puolensa sekä kehityshaasteensa.

Itsearvioinnin lisäksi lapsen itsetuntoa tukee se, että hänen oma arviointinsa on yhdensuuntainen vanhempien ja opettajan arvion kanssa. Kolmasluokkalaiset Petteri ja Varpu kuvailevat seuraavassa tätä tilannetta: *"Tuntui ihan kivalta, että jos on jottain kivvaa pistäny, niin se oli open mielestä hyvä." "Äiti oli laittanut kaikki samat kuin minä. Se oli miettiny, että kaikki oli samanlaisia."*

Lapsen kasvua tukee myös tilanne, jossa vanhemmat ja opettaja kannustavat lasta huomaamaan, että hänen taitonsa on kehittynyt lapsen omaa arviota

paremmin. Verna on kokenut tämän tilanteen seuraavasti: *"Tulee sellainen, että "aha". Että ihan kivahan se on, että on sillain open mielestä paremmin."*

Kokemus on tärkeä siitäkin syystä, että lapsi ei aina rohkene arvioida osaamistaan realistisesti, koska ei halua vaikuttaa toisten silmissä kielteisellä tavalla ylpeältä omasta osaamisestaan. Verna kuvailee tähän tunteeseen liittyvää itsearvioinnin hankaluuttaan seuraavasti: *"Se vaan tuntuu varmaan vaikeelta, kun luulee, että kaikki luulee, että luulee olevansa hyvä kaikessa."* Vanhemman ja opettajan palautetta tarvitaankin, jotta lapsi saisi oppimiselleen ja itsetunnolleen realistista tukea.

Opettajan ja vanhemman kannustava ja myönteinen palaute edistymisestä on tärkeää

Opettajan tai vanhemman kiittävät ja kannustavat sanat – *se, että kehuttiin, että on hyvin mennyt* – ovat tulkintani mukaan tärkeitä kaikille oppilaille, mutta varsinkin niille, jotka kaipaavat tukea oppimiselleen ja itsetunnolleen. Korpisen ym. (2003, 75) mukaan juuri se, mitä opettaja sanoo on monelle lapselle tärkeä itsearvostuksen mittari.

Varpun mieleen on jäänyt, että opettaja on huomannut hänen edistymisensä matematiikassa. Hän toteaa esimerkiksi, että *"minä oon jo vähän siirtyny, että ruppeen ossaamaan kerotauluja. Ruppeen vähän ossaamaan"*. Myös äidin kannustavat sanat ovat olleet hänelle tärkeitä. Jussi kertoo opettajan sanoneen, että hän on *"tehnyt upeeta työtä kuitenkin"*. Anterolle on puolestaan ollut tärkeää, että opettaja on huomannut hänen edistymiensä. *"Sano, että oon edistyny"*, hän muistaa.

Akateemisissa taidoissa hyvin menestyvät oppilaat, joiden itsetunto on kohdallaan kertovat, että keskustelu on jäänyt heidän mieleensä kokonaisuutena. Palkitsevinta näille oppilaille ovat monta kertaa itse oppimisen haasteet ja tietoisuus niissä onnistumisesta. *"Ja sitte vielä, kun huomaa, että oppii jonkun, niin se on minusta kivintä. Se on se ahaa-elämys"*, kertoo esimerkiksi Verna. Tunne jatkuvasta kehittymisestä tuo hänelle iloa (ks. myös Korpinen 2007a, 8).

Kannustus on kuitenkin näillekin lapsille tärkeää silloin, kun he ovat jostakin syystä huolestuneita tilanteestaan. Esimerkiksi Vernan mieleen on jäänyt opettajan kannustus kellonaikojen opiskelussa. *"Se kannusti, että onhan minulla koko elämä aikaa opetella"* (L, 103), Verna kertoo helpotusta äänessään.

Kolmasluokkalaisten itsetuntoa tukevia elementtejä arviointikeskusteluissa – yhteenvetoa

Edellä kuvaamani ja tulkitsemani oppilaan kasvua tukevat laadulliset elementit tulevat esille yhteenvedonomaisesti kolmasluokkalaisen Jaanan arviointikeskustelua koskevissa kokemuksissa. Tulkintani mukaan kolmasluokkalaiset kokevat Jaanan tapaan, että heidän omaa kasvuaan tukevat arviointikeskustelussa seuraavat elementit:

a) **itsearvioinnin yhtenevyys vanhempien ja opettajan kanssa**
"Että opettaja oli yhtä mieltä, eikä sanonut, että eihän se nyt niinkään ole. Ja äiti oli open kanssa yhtä mieltä."

b) **opettajan tekemä myönteisempi arvio oppilaan taidosta oppilaan omaan arvioon verrattuna**
"Kun minä panin siihen matikkaan, että M (sujuu melko hyvin) ja ope pani S (sujuu). Niin se tuntu kivalta, että osaanhan minä sitä matikkaa."

c) **kannustus**
"Minä panin siihen, että M, kun olin sitä mieltä, että en oikein ymmärtänyt. Mutta ope sano, että se on kolmasluokkalaiseks ihan hyvä. Että siinä sain kannustusta myös. Auttaa siinä matikassa, että minä luotan ihteeni vähän enemmän. Että, jos opettaja on tuota mieltä, niin se kannustaa minua."

d) **kokemus omasta osallisuudesta**
"No ihan vähän aikaa tuntui, että ettekö te anna minun puhua, että tämä on minun keskustelu. Mutta sitten sain puhua, enkä jäädä hautomaan. Sain sanoa kaikki, mitä ulos tuli. Sain sanoa kaikki, mitä halusin."

e) **turvallisuuden tunne – vanhemmat ja opettaja ovat hyvissä keskusteluväleissä**
"Tuntu hyvältä, että opettaja on samaa mieltä kuin äiti."

Jaanalle on jäänyt keskustelusta hyvä mieli – kokemus, joka voidaan tulkita itsetuntoa rakentavaksi (ks. myös Tauriainen 2000). Tästä huolimatta Jaanan kokemuksista voidaan nostaa ainakin kaksi asiaa pohdittavaksi tulevaisuuden keskustelujen kehittämistä varten. Opettajina ja vanhempina meidän on edelleen tärkeä tiedostaa, miten harjoitellaan vallasta vapaata demokraattista keskustelua, jossa lapsi saa äänensä kuuluviin (ks. myös Korpinen 2008, 98–99). Tärkeää on keskustella lasten kanssa myös siitä, että ei ole "oikeaa" tai "väärää" tapaa arvioida. Esimerkiksi Jaanasta itsearviointi tuntui *"vähän vaikealta, kun ei tiedä, mitä opettaja ajattelee"*. Kun itsearviointia sitten katsottiin yhdessä, Jaanasta tuntui, *"että se oli ihan oikein"*.

Arviointi syntyy yhteisen keskustelun tuloksena, jossa tärkeintä on yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja lapsen itsetunnon tukeminen. Tähän liittyen Jaana koki keskustelussa tärkeäksi opettajan ja äidin yhteisen ymmärryksen: sen, että *opettaja ja äiti olivat samaa mieltä* Jaanan oman arvion kanssa ja sen, että opettaja ja äiti ovat samoilla linjoilla kasvatuskysymyksissä. *"Tuntu hyvältä, että opettaja on samaa mieltä kuin äiti"*, Jaana painotti.

10.3 Eilan arviointikeskustelut – perintö lapsille, vanhemmille ja opettajakollegoille

– Sitä aina miettii, että mitenkähän sitä taas osaisi. Mutta Tuomonkin keskustelusta jäi hyvä mieli. Tuomo itse kertoi niin ja erityisopettajakin sanoi samaa…

Tällaisissa mietteissä Eila valmistautuu uransa viimeisiin arviointikeskusteluihin tammikuussa 2001. Hän on käynyt etukäteen yhden keskustelun

erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja hänen perheensä kanssa. Kaikkineen Eila kertoo käyneensä keskusteluja kolmentoista vuoden ajan joko vanhempaintapaamisina tai arviointikeskusteluina, joissa lapsi, vanhemmat ja opettaja ovat yhdessä mukana.

Saan nyt tilaisuuden seurata Eilan viimeisiä arviointikeskusteluja, sillä tulen työskentelemään hänen luokkansa kanssa loppukevään ajan Eilan jäädessä eläkkeelle. Ajattelemme, että keskusteluihin osallistuminen olisi itselleni hyvä tilaisuus tutustua lapsiin ja heidän vanhempiinsa sekä pohja lukuvuosiarvioinnille, joka jää tehtäväkseni.

Tutkivan opettajan sieluni ei jätä minua kuitenkaan rauhaan. Tunnen, että lapsiin ja heidän vanhempiinsa tutustumisen lisäksi nämä arviointikeskustelut ovat viimeinen mahdollisuus tavoittaa arvioinnin olemuksesta jotakin sellaista, johon ei ole ehkä mahdollisuutta myöhemmin. Intuitioni perustuu Eilan arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan tuntemiseen tähänastisen tutkimuksemme pohjalta. Kaikki vanhemmat ja lapset antavat luvan mukanaolooni ja aineistonkeräämiseen.

Saan olla mukana kaiken kaikkiaan kahdessakymmenessä keskustelussa, jotka kestävät kukin puolisen tuntia. Keskustelujen välillä vaihdamme ajatuksia Eilan kanssa. En kuitenkaan halua häiritä Eilaa, sillä jokainen keskustelu vaatii oman intensiivisen keskittymisensä. Lisäksi liika kyseleminen tuntuisi rikkovan jotakin keskusteluiden henkilökohtaisuudesta ja siitä läheisestä ilmapiiristä, joka vallitsee opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä. Varsinaisessa arviointikeskustelutilanteessa istunkin sivummalla niin, että häiritsisin mahdollisimman vähän opettajan, oppilaan ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. Olemme sopineet yhteisestä kokoavasta keskusteluhetkestä Eilan kanssa sitten, kun kaikki keskustelut on käyty.

Ennen yhteistä keskusteluamme kirjoitan Eilalle kirjeen arviointikeskusteluihin liittyneistä havainnoistani, kokemuksistani ja tuntemuksistani sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksista. Osallistuvan havainnoinnin lisäksi olen keskustellut kaikkien Eilan oppilaiden sekä kaikkien niiden vanhempien kanssa, jotka osallistuivat arviointikeskusteluun. Kolmen oppilaan vanhemman kanssa olen sopinut arviointikeskusteluihin liittyvistä nauhoituksista. Myös vanhemmille aineiston keruu on ollut tärkeää siitä näkökulmasta, että näin voitaisiin tallentaa pala Eilan arvokkaasta työstä ja pohjaksi edelleen jatkuvalle arvioinnin kehittämistyöllemme.

10.3.1 Kirje Eilalle

Kiitos Eila, että sain olla mukana näissä arviointikeskusteluissa! Toisaalta olisin halunnut antaa sinun käydä rauhassa keskustelut lasten ja vanhempien kanssa ilman läsnäoloani, kyselyitä ja haastatteluita. Toisaalta tiesin, että tämä olisi vielä viimeinen ainutkertainen mahdollisuus tallettaa pala arvokkaasta työstäsi arvioinnin osalta. Ennakoin tähänastisen yhteistyömme pohjalta, että arviointikeskusteluistasi löytyisi sellaisia lapsen kasvua tukevia elementtejä, joista voisimme oppia, kun jäämme jatkamaan opetus- ja kasvatustyötämme eläkkeelle lähtösi jälkeen.

Erään arviointikeskustelun jälkeen sanoit, että *"sitä haluaisi antaa niin paljon"*. Tähän tavoitteeseesi liittyen sain nähdä ja kuulla, miten kohtasit keskustelussa oppilaasi henkilökohtaisesti ja pyrit löytämään juuri hänen itsetuntonsa rakennusaineksia. Ihailin kykyäsi pysähtyä uudelleen ja uudelleen juuri kyseisen lapsen ja hänen perheensä äärelle sulkien pois kaiken muun. Vaikka juuri ennen arviointikeskustelua olisit järjestellyt yhdysluokan työtä, organisoinut uimahalliviikkoa, ollut välitunti- tai kyytivalvonnassa ja vaikka työpäivä keskusteluineen venyi pitkäksi, itse keskustelu oli vain teidän kolmen – lapsen, opettajan ja vanhemman – oma hetki.

Näin ja kuulin, miten olit keskustelussa mukana koko persoonallasi, josta huokui kannustus ja lapsen hyväksyminen ilman ehtoja. Tämä kaikki välittyi asenteestasi, asennoistasi, katseestasi ja kannustuksestasi. Otit lapsen persoonan huomioon paitsi omalla olemuksellasi, myös tyylilläsi puhua: reippaalle reippaasti huumorilla, herkälle hiljaa ja rauhassa, pirteälle ja iloiselle iloisesti.

Sain seurata käytännössä, miten pedagogisesti tahdikas ja hienotunteinen opettaja toimii. Laurialan (2004, 27) sanoin "hän on tilanteiden mestari, joka vastaa valppaasti ja herkästi situationaalisille vihjeille, jotka informoivat häntä, esimerkiksi lasten emotionaalisista tai kognitiivisista tarpeista". Arviointikeskustelujasi seuratessani mielessäni oli myös seuraava Kantolan (1988, 115) ajatus: *"Lapsi tarvitsee aikuisen, joka viipyen puhuu hänen kanssaan – ei vain ohimennen hänelle."* Keskustelujen ilmapiiri oli sellainen, että kaikilla oli hyvä olla.

Koin elämyksenä myös sen, miten keskustelussa otettiin esille lapsen itsearviointi. Se luettiin yhdessä lapsen kanssa ikään kuin kirjeenä, jonka lapsi oli kirjoittanut vanhemmille ja opettajalle viestiksi siitä, mikä hänen omasta mielestään kouluaineissa ja koko koulunkäynnissä oli mukavaa, vaikeaa, hauskinta tai ikävintä.

Sinä "avasit kirjeen" ja samalla keskustelun sanomalla esimerkiksi *"Otettaisko me ihan ensin tämä Joelin juttu, miten Joel on kokenut tätä koulua?"* Kuuntelit ja luit kiinnostuneena lasten omia arvioita esimerkiksi heidän omasta luku- ja kirjoitustaidostaan sekä siitä, minkälaisten aiheiden lukemisesta ja kirjoittamisesta he pitivät. *"Lukeminen on sinulla semmosta kohtalaista ja jännittävät tarinat ovat kivimpiä. Samoin kirjoittaminen. Ja muistatko, mistä kirjoitat mieluiten?"* luit ja tarkensit kysymyksilläsi lapsen kirjoittamaa.

Jos lapsi oli arvioinut "hymynaamoin" omaa toimintaansa liian kriittisesti, ohjasit keskustelua ja annoit palautetta esimerkiksi seuraavasti: *"Mistä syystä sinä olet laittanut huolellisuuden tuonne? Minua ihan kiinnostaa."* Oppilaan perusteluun *"Kun se ei ole aina niin siistiä"*, saatoit vastata kannustaen ja vahvistaen esimerkiksi seuraavalla tavalla: *"Sinä olet erittäin kriittinen. Minun mielestäni sinun käsialasi on kaunista ja selvää."*

Asioihin, jotka vaativat korjaamista tai paneutumista, suhtauduit ymmärtäen ja välillä huumorillakin. Kun katsoin lasta, hän vaikutti tyytyväiseltä ja levolliselta siinä keskellänne – ei tarvinnut jännittää tai pelätä.

Kun lapsen ääni oli kuulunut hänen kirjeensä ja tarkentavien kysymystesi kautta, avattiin vanhempien kirje, jossa he kertoivat omasta näkökulmastaan lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Esimerkiksi minkälaisista kouluun liittyvistä asioista lapsi kertoi kotona tai miten kouluunlähtö ja läksyjenteko

sujuivat. *"Tiedätkö, mitä äiti on tähän kirjoittanut?"* saatoit kysyä ennen vanhempien "kirjeen avaamista" ja jatkoit lukemalla eteenpäin vanhempien kirjoittamaa: *"Joel kertoo iloisia asioita. Sitten, jos on vähän huonommin mennyt."* Äiti saattoi tarkentaa vieressä vielä: *"Muutenkin Joel kyllä kertoo, mitä täällä on tapahtunut."*

Kun luit vanhempien kirjettä, kommentoit ja kyselit samalla esimerkiksi seuraavasti: *"Ihan teet näköjään mielelläsi kotitehtävät ja se on sinulle tärkeää. Mihinkä aikaan sinä yleensä teet kotitehtävät? Englanti on sinulle näköjään aika hankalaa. Samoin sanalliset tehtävät. Mutta varmaan on kivat suhteet koulukavereihin."* Äänenpainosi oli hyväntahtoisen lämmin ja hiukan leikillinenkin, kun luit esimerkiksi seuraavaa äidin toivetta: *"Lisäämällä ahkeruutta, koulunkäynti sujuisi vielä paremmin."* Jatkoit vielä samalla äänenpainolla: *"On äiti sitä mieltä."*

Lapsen ja vanhemman kirjeen lukemisen jälkeen keskustelussa avattiin vielä kolmaskin kirje – liikunnanopettajan terveiset. Joel sai itselleen tärkeästä liikunnasta seuraavat opettajan terveiset: *"Osallistut aktiivisesti liikuntatunnilla. Pelit ja leikit saavat sinut innostumaan. Olet kannustava ja toiset huomioonottava joukkuepelaaja. Osaat myös häviämisen taidon. Hyvä. Voitto ei ole aina tärkein. Se on kyllä nähty. Sinä osaat kyllä sen, että maailma ei kaadu, vaikka häviäisikin joskus."* Oma tulkintani on, että tällainen palaute on ollut varmasti Joelille tärkeää. Näin koki myös äiti.

Kirjeiden lukemisen jälkeen tutkittiin vielä yhdessä lapsen tuotoksia kansiosta.

Sinä kiitit esimerkiksi lapsen yritteliäisyyttä ja siitä, että työt on tehty loppuun asti. Yhdessä myös ihailtiin töitä. Ilmaisit ihailuasi esimerkiksi seuraavasti: *"Joel käyttää voimakkaita värejä, ihania."* Samalla kannustit lasta myös kertomaan omista töistään: *"Ja miten söpö koira! Onko tämä sinun vai jonkun tutun?"*

Kansioiden katselun lisäksi lapset kävivät näyttämässä seinälle ripustettuja töitään. *"Käypä näyttämässä noista, kun tehtiin tuo talvinen metsä. Mikä on sinun?"*, ohjasit tilannetta. Lapsi meni mielellään ja usein ylpeänäkin näyttämään omaa työtään. Tässä tilanteessa sinä ja vanhemmat kiititte yhdessä esimerkiksi seuraavasti: *"Voi miten ihana. Tosi kaunis. Lunta on puiden oksilla!"* Tällä tavoin luotiin taas myönteistä ilmapiiriä ja lapsi sai tukea itsetunnolleen.

Arviointikeskustelun lopussa juteltiin lapselle läheisistä kotiin, kavereihin ja harrastuksiin liittyvistä asioista. Näin keskustelussa ei pohdittu pelkästään käyttäytymisen, työskentelyn ja oppiaineissa edistymisen teemoja, vaan keskustelu laajeni lapsen lähielämänpiiriin. Tämä oli lapsen omastakin mielestä *hyvä, koska ne on* esimerkiksi *tärkeitä ne kaverit ja harrastukset.* Lapsen elämän kokonaisvaltaisuus tuli esille myös siinä, miten he olivat vastanneet avoimiin kysymyksiin. Mukavin asia lapsen elämässä saattoi olla: *"Kun sain käydä Virossa."* Ikävin asia puolestaan oli: *"Kun laskin pulkalla päin puuta."*

Sinun keskusteluistasi huokui lämpö ja rakkaus lapsia kohtaan. Mieleeni tuli edelleen Haavion käsite "pedagoginen rakkaus" (ks. myös Skinnari 2004). Se tapa, miten laitoit rakkauden käytäntöön (ks. myös Estola & Syrjälä 2002b, 61) – miten käyttäydyit ja kuuntelit – puhutteli minua.

Koin elämyksellisesti myös sen, miten ohjaamassasi vuorovaikutuksessa lapset saivat jälleen kerran tukea seuraaville kolmelle tärkeälle kysymykselleen: Kuka minä olen? Millainen on maailma, jossa elän? ja Mitä minun pitää tehdä,

jotta selviydyn? Kun lapsi rakensi keskustelun kautta vastauksia kysymyksilleen, hänen kokoava kokemuksensa keskustelusta saattoi olla *"ihan hyvä mieli, että saapi kaikki asiat kuntoon"*.

Jos kysymykseksi nousi, mitä minun pitää tehdä, jotta selviydyn, asia oli kaikille osapuolille yhteinen. Tähän liittyen mieleeni jäi tilanne, jossa erityistä tukea oppimiselleen tarvitseva lapsi, hänen äitinsä ja sinä pohditte yhdessä sopivaa tehtävien määrää lapselle. Lapsi itse oli sitä mieltä, että tehtäviä oli ollut sopivasti. Oman näkemyksesi ja lapsen kertoman pohjalta sinä arvioit, että *"voidaan jatkaa sitä, että Vesalla on vähän vähemmän tehtäviä, että ei sitten uuvu niiden kanssa"*. Äiti puolestaan kokosi yhteisen pohdintanne: *"Niin se on varmaan ihan hyvä, että on sen mukkaan, mitä pystyy tekemään. Että kuitenkin pittää olla niitä tehtäviä, mutta eihän siinä pääse etteen päin, jos uupuu. Ja varmaan se motivoi Vesaakin, että hänellä on tämä tehtävä tässä ja hän sen tekee ja niin kuin sitä kautta pääsee eteenpäin."*

Jotta lapsi selviäisi muistamista vaativista asioista, päätitte yhdessä myös siitä, että äiti auttaa Vesaa lukemalla ääneen opeteltavia asioita, koska Vesa pystyy muistamaan hyvin kuulemansa. *"On se hienoa, että sinulla on niin auttavaiset kotijoukot. Sillä tavalla sitä pääsee etteen päin tässä elämässä"*, sinä kannustit Vesaa huomaamaan, miten opiskelusta voi selviytyä. Samalla tämä oli kannustusta kotiväen toiminnalle.

Kun kuuntelin, miten kiitit vanhempia, oli mielessäni Kantolan sanoma siitä, että vaatii suunnatonta henkistä voimaa luoda vanhemmuutta tukeva koulukulttuuri (Halmio 1997, 88). Esimerkiksi henkilökohtainen kiitoksesi – *"Mutta kyllä on hienoa, että olet jaksanut olla niin paljon Vesan tukena"* – antoi varmasti omalta osaltaan voimia lapsen äidille rinnalla kulkemiseen. Tulkitsen tämän kuuluvan myös äidin vastauksesta: *"Niin kyllähän se tuota, että nythän se pittää olla. Että, jos sitä koulua käypi rinnalla, kun se kuitenkin työtä teetättää."* Äidin jatkolause *"Yhteispelillä sitä pittää mennä etteenpäin"* sekä sinun vahvistuksesi *"Ja on koko ajan menty"*, kuvaavat tulkintani mukaan sitä, miten keskustelun kautta jokainen voi saada tukea omalle toiminnalleen.

Sinun luokkasi *vanhemmat* – kaikki joiden kanssa oli mahdollisuus keskustella – pitivät keskusteluita tärkeinä ja kuvailivat niitä myönteisin adjektiivein. Keskustelut olivat heidän mielestään *myönteisiä, tärkeitä, mukavia, ihania.* Keskusteluiden tärkeänä kokeminen ei ollut vain sanoissa, vaan kokemus kuului äänenpainoissa ja näkyi ilmeissä. Tätä kuvaavat hyvin seuraavat erään äidin sanat: *"Keskustelu on tosi hyvä juttu. Suhde kodin ja koulun välillä säilyy. Ihan tärkein juttu."* Ja sinun vastauksesi: *"Henkilökohtainen keskustelu on kaikkein tärkein: sitä ei voita mikään!"*

Vanhempien kokemus keskusteluiden onnistumisesta ja mielekkyydestä liittyi tutkimuksemme ydinteemaan – vuorovaikutukseen ja sen kasvua tukeviin elementteihin: ilmapiiriin ja sanoihin. Eräs vanhempi kiteytti tämän ytimen seuraavasti: *"Jos jotakin on ollut, opettaja on aina osannut ne sanansa niin kauniisti asettaa. Se, mitä jää mieleen on se pääsanoma ja henki."*

Kiitos Eila tärkeästä perinnöstäsi! Viisaus ja elämänkokemus kuvastuvat vuorovaikutuksestasi – sanoistasi sekä lapsen ja vanhemman kasvua tukevasta ilmapiiristä!

10.3.2 Arvioinnin syvimmän olemuksen äärellä

Istumme Eilan kanssa saman pöydässä, jonka ympärillä hän on käynyt arviointikeskusteluja yhdessä lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. On tärkeää koota vielä palapelin palaset yhteen ja kuulla Eilan oma ääni ja ajattelu arviointikeskusteluiden takaa. Tähän mennessä keskusteluiden kuvauksessa ja tulkinnassa on kuulunut oma ääneni, kun olen kuvannut Eilan toimintaa sekä kertonut omista, lasten ja heidän vanhempiensa kokemuksista. Lasten ja vanhempien äänet ovat kuuluneet lainauksina puheesta tai tulkintani kautta.

Keskustelua Eilan kanssa
Avaan keskustelun kertomalla kokeneeni sekä keskusteluiden ilmapiirin että sisällön voimakkaastikin. Tällä tarkoitan nimenomaan sellaisten elementtien havaitsemista ja kokemista, jotka rakentavat sekä lapsen minäkäsitystä että itsetuntoa. Pyydän nyt Eilaa itseään kuvailemaan, mitä hän on halunnut välittää keskustelujen kautta.
– Kaikkein päällimmäisenä tulee minun mieleeni se, että pystyisi vanhemmillekin välittämään sen, että minä välitän niiden lasten tulevaisuudesta ja oppimisesta ja itse niistä lapsista.

Tällainen kokonaisvaltainen välittäminen lapsesta on ollut kokemukseni mukaan keskusteluiden pohjavire. Olen kirjoittanut keskustelujen aikana muistiinpanoihini: *"Samalla kun opettajasta huokui kannustus ja hyväksyntä, lasta kuitenkin tuettiin työhön ja omiin tavoitteisiin."*
– Niin. Tietysti. Kyllähän minusta siinä täytyy tulla esiin myös se, että missä asioissa lapsella on vielä paljonkin oppimista, Eila pohtii.

Kerron Eilalle, että ihailin hänen tapaansa puhua lapsen kanssa juuri näistä kohdista. Keskusteluissa puhuttiin realistisesti asioista, jotka sujuvat ja asioista, joihin pitäisi vielä kiinnittää huomiota – kuitenkin niin, että lapsi tunsi samalla itsensä hyväksi oppijaksi ilman huonommuuden tunnetta. Tätä tulkintaa vahvistaa esimerkiksi Nellan kokemus. Oppimiseen liittyvistä vaikeuksistaan tietoinen tyttö kertoi opettajan huomanneen, *että hän oppii koko ajan uutta.* Myös Rauste von Wright ym. (2003, 52) korostavat niiden edellytyksien luomista, joiden kautta lapsi voi oppia jatkuvasti uutta.
– No sehän on tietenkin yks niitä tärkeimpiä, koska ikinä ei voi tietää, milloinka putkahtaa esille jotain semmosta taitoa, jota heillä ei ole ennemmin ollut, Eila vahvistaa.

Hyväksynnän, kannustuksen, myönteisen palautteen ja huumorin merkityksestä
Lasten kokemuksissa välittyy opettajan hyväksynnän ja kannustuksen merkitys. Tältä pohjalta lapsi pystyy arvioimaan omaa oppimistaan vahvuuksineen ja heikkouksineen realistisesti ilman huonommuuden tunnetta. Seuraavien Petrin kokemusten perusteella voidaan tavoittaa jotakin näiden elementtien – myös naurun ja huumorin merkityksestä – kasvua tukevan ilmapiirin luojana. Huumori voidaan nähdä Skinnarinkin (2004, 204) mukaan "ihmiskasvatuksessa mehevänä multana, johon pedagogisen rakkauden säteet valaisten osuvat. Opetus ei ole tällöin tiukkapipoista, mutta kuitenkin jämäkän määrätietoista".

Petri: *No, kyllä ihan hyvä mieli jäi. Että* ***opettaja sanoi kivasti tommosia kivoja asioita****, että ei mikään jäänyt painamaan päähän.*
Elina: *Mitkä sinun mielestäsi olivat niitä kivoja asioita?*
Petri: *Silleen, että* ***se kehuskeli vähän****, että mulla on hyvin menny koulu.* ***Ja sitten tuli vähän naurettua,*** *kun mulla tuo kuuntelu vähän "herkistyy". Ja ikinä ei ole mitään huonoja kokeista, vaan semmosia kohtalaisia.*
Elina: *Mitä sinä tarkoitit sillä, että kuuntelu vähän herkistyy?*
Petri: *No, kun ope sanoo äidinkielen tehtävät, niin joskus kun on äidinkielessä tylsempi tehtävä, niin en kuule enkä näe.*
Petri*:* ***Silleen, että se ei sanonu ollenkaan pahasti, vaan silleen leikkimielisesti. Että se ei ole silleen hirvee virhe, kun ei oo aina kuunnellu.***
Petri*: Lukeminen ja kertominen on minulla hyvää, mutta kirjoittaminen aina vähän harahtaa.*
Petri: *Silleen mieli tuli paremmaks.*
Elina*: Mikä sinulle jäi keskustelusta erityisesti mieleen?*
Petri*: Minä olen tehnyt koulun jälkeen kaikki läksyt ja* ***ope sano, että hirmu hienoo.***
Elina*: Oliko opettaja huomannut sinussa joitakin uusia kivoja piirteitä?*
Petri*: Kyllä* ***varmaan se on huomannu, että minulla on paremmin lähteny koulu. Ja paremmin on tullut kehumisia kuin joululomaa ennen.***

Mitä Eila ajattelee Petrin kokemuksista?
– Petri on realisti ihan. Näin on tapahtunut. No kun minäkin muistan sen, että minun mielestäni Petri oli tässä tilanteessa hyvin iloisen ja onnellisen tuntuinen. Että hänen silmänsä loistivat. Että siinä ei ollut pelkoa.

Hyvän mielen kokemisesta
Nellan ja Petrin lisäksi kaikki luokan lapset kertoivat, että keskustelusta jäi hyvä mieli tai että keskustelu tuntui hyvältä. Milloin Eila sitten ajattelee lapselle jäävän keskustelusta hyvä mielen?
– Minun kokemuksen mukaan ihan niin kuin aikuistenkin maailmassa, että jos tuntee, että minusta sittenkin välitetään. Minusta tykätään. Olinpa minä ihan minkälainen tahansa. Ja, että me kaikki voimme pyrkiä parempaan, että meillä olis vielä mukavampaa yhdessä. Ja meillä on, mikäli haluamme ja pyrimme. Ja minusta jo se, että heillä on oikeus kokea olevansa sellaisia, jota toista ei oo maailmassa – niin arvokas.

Tässä mielessä kahdenkeskinen keskustelu on mahdollisuus tukea lapsen ainutlaatuisuutta toisella tavalla kuin luokkatilanteessa. Keskustelut voivat kantaa myös pidemmälle tulevaisuuteen – myös kofliktitilanteiden ratkaisuihin.
– Mutta just silloin, kun hänen kanssaan on kahden. Niin silloin voi olla just häntä ja vain häntä varten. Ja voi jututtaa ja tehdä niitä huomioita, miten lapsi reagoi. Ja sen jälkeen tuntee sitä lasta taas vähän enemmän. Niin, että seuraavalla kerralla esimerkiksi konfliktitilanteessa voi, vaikka ympärillä olisi muitakin, vetää vähän siitä narusta. Se voi olla ilme, ele, liike tai ihan muutama sana, josta hän muistaa sen meidän kohtaamisemme – kohtaamisen todella kahden kesken. Että minä luulen, että se on se tärkein avain. Ja mitä mulla on ollu näitä isoja joskus kuudesluokkalaisia. Kyllä se nimen omaan se henkilökohtainen kontakti ja hänen kanssaan siinä tilanteessa yhteisymmär-

rykseen pääsy ja vetoaminen hänen omiin lahjoihinsa ja tulevaisuuden toiveisiinsa ja semmoseen. Niin on se, joka sitten auttaa.

Eilan kertomaan liittyen palaan vielä siihen, miten hän kohtasi erilaiset oppilaat keskustelutilanteessa sisältä päin jokaisen omasta persoonasta lähtien (ks. Korpinen ym. 1994).

– Ihana kuulla. Tuo vain, että sitä on sittenkin niin vaillinainen. Mutta siihenhän se tietysti pyrkimys on, että pystyis ja sitten toisaalta, että myös ne vanhemmat saisivat siinä rohkaisua, ja että heillekin jäis hyvä mieli.

Vanhempien mukaan ottamisesta

Sain nähdä, miten Eila todella otti vanhemmat mukaan. Mielessäni olikin keskusteluja seuratessani Alli Kantolan (Halmio 1997) ajatus siitä, että lapsen koulu on opettajan ja vanhempien välinen suhde.

– Ehdottomasti on. Että se on semmonen niin kuin meidän kaikkien kolmen: lapsen ja vanhempien ja minä. Minä en ole koskaan halunnut sulkea vanhempia pois, vaan hyvin mielelläni otan heidät mukaan ja oon todella iloinen ja onnellinen, että esimerkiksi kaikki nämä vanhemmat aina tulee vanhempieniltoihin ja kaikki on halunneet edelleen keskustella niin kuin neljännenkin luokan alussa, vaikka joka vuosi on keskusteltu.

Kerroin ihailleeni Eilan tapaa kannustaa ja kiittää myös vanhempia yhdessä lapsen kanssa tehdystä työstä. Tätä kokemusta vasten pohdin omaa toimintaani. Vaikka olen ottanut vanhempia mukaan, olenko muistanut kiittää heitä?

– Niin, kun ajattelee sitä, että minua on kiitetty. Miten hirveen hyvältä se tuntuu. Että se tuntuu monta kertaa, että en ole ansainnut ollenkaan ja kuitenkin niin, että minun ei tule kiitettyä ollenkaan niin usein. Niin pitää nyt edes tuommosessa tilanteessa hyvänen aika. Sanon, että me suomalaiset ollaan muutenkin semmoisia jörriköitä, että tahtoo unohtua se.

Vanhemmat painottivat kokevansa arviointikeskustelussa tärkeäksi vuoropuhelun ja yhteyden. Yhteys syntyy kannustuksen, tuen ja kiitoksen ilmapiirissä. Tärkeänä asiana esille nousi myös myönteisten asioiden kuuleminen lapsesta. Eräs vanhempi kuvasi, miten *myönteisten asioiden kuuleminen kiertää taas vanhempien kautta takaisin lapseen.*

– Niin ja tulee tänne kouluun. Lapset on kirjeitä sieltä kotoa. Ja sen takia tuntuu ihan jopa riemastuttavalta, kun joku vanhemmista soittaa, vaikka se olis minkälaista asiaa. Että jotenkin on päässyt tuntemaan heitä ja semmoselle aaltopituudelle, että me emme ole toisiamme vastaan.

Eilan kokemus välittyi myös ulkopuoliselle ja sitä vahvisti vanhempien itsensä kertoma. Olen kirjoittanut omiin muistiinpanoihini tähän liittyen: *"tuntui, että puhalletaan yhteen hiileen."* Kuten jo aiemmin kuvatuissa oppilaiden kokemuksissa on tullut esille, vanhempien läsnäolo ja kaikkien kolmen osapuolen vuorovaikutus on tärkeää lapsen itsetunnon kannalta.

Tulevaisuus nousee muistoista

Pohdimme vielä Eilan kanssa aikuisen merkitystä kohtaamisessa, kun lähtökohtamme on, että lapsi muodostaa käsityksen itsestään merkityksellisiksi kokemiensa läheisten antaman palautteen kautta. Itseäni on puhutellut tutkivan

opettajan ja kirjailijan Alli Kantolan Matkalla tapaamme -kirjan (Kantola 1989, 101) ajatus *"Tulevaisuus nousee muistoista. Aikuiset ovat lapsen muistiaines"*. Mitä Eila ajattelee?

– Tulevaisuus nousee muistoista sillä tavalla, että kaikki, mitä olemme kokeneet, vaikuttaa niin paljon, että niiden varaan tulee se tulevaisuus. "Aikuiset ovat lapsen muistiaines" – ei vain aikuiset ole muistiaines, vaan kaikki. Ei vain aikuiset, vaan ystävät. Meidän jättämä jälki on iso. Varsinkin, jos saa olla kosketuksissa monta vuotta. Eikä kukaan aikuinen voi kätkeytyä, ettei jättäisi jälkeä. Varsinkin, jos saa olla kosketuksissa monta vuotta. Se voi olla myös jälki, jota ei halua seurata. Sitä ei aina tiedä, miten tärkeä jälki se on.

Jos lapsen muisto on sellainen, että hän on saanut kokea hyväksyntää, rakkautta ja luottamusta, hän voi kasvaa vahvaksi omaksi itsekseen. Oma tulkintani on, että Eilan oppilaiden ja vanhempien kanssa käymät keskustelut ovat tallettaneet lapsen muistoihin tällaisia kokemuksia. Minkä Jäljen Eila on siten jättänyt meihin – opettajakollegoihinsa? Eila on ollut meille esimerkkinä Purpelinkin (1995b) peräänkuuluttaman rakastavan yhteisön luomisessa, jossa keskeistä on jakaminen, toinen toistensa tukeminen ja kannustaminen – keskeisiä asioita elämässä, yhdessä oppimisessa ja arvioinnissa.

Eilan lähellä olemme voineet myös elää ja kokea monta kertaa yhdessä Martti H. Haavion (1954) kuvaamaa ihannetta kouluelämästä "Iloiset oppilaat, iloiset opettajat – rehtori kaikkein iloisin! " Eila pohtii 35 vuoden kokemuksella kuitenkin työn vaativuutta: *"Tämä työ on niin vaativa työ, että ei siihen yksin pysty."* Aamuisin voi vain huokaista: *"Hoida heitä. Auta meitä!"* Opettaminen rakkaudesta ei ole jotakin pehmeää ja stabiilia, vaan ennemminkin voimakas, vaativa ja haastava tehtävä (Estola & Syrjälä 2002b, 63–64).

10.4 Keskustelu on arvioinnin sydän – yhteenvetoa arviointikeskusteluiden kehittämisestä

Olemme reflektoineet edellä Eilan kanssa arvioinnin syvintä olemusta arviointikeskusteluiden kautta. Yhteisen reflektointimme ydin on ollut pohtia niitä elementtejä, jotka tukevat arviointikeskustelussa lapsen kasvua – myönteisen minäkäsityksen kehitystä. Keskustelussamme nousi esiin tuttuja teemoja tutkimuksemme matkan varrelta: *aika kohdata lapsi omana persoonanaan, lapsen hyväksyminen ilman ehtoja, kannustus, kiitos, omiin tavoitteisiin ohjaaminen, yhteisymmärrykseen pyrkiminen, huumori, lapsen omien vahvuuksien huomaamiseen kannustaminen sekä vanhempien aktiivinen mukanaolo.* Nämä samat teemat ovat nousseet esille koko tämän luvun esimerkeissä ja pohdinnoissa. Teemat ovat myös pitkälti samoja, jotka Hovila (2004) löysi oman tutkimuksensa tuloksiksi etsiessään mahdollisuuksia oppilaan kohtaamiseen koulusituaatiossa (vrt. Hovila 2004, 164).

Kun arviointi ja kohtaaminen kulkevat käsi kädessä, kohtaaminen mahdollistaa itsetunnon tukemisen. Arvioinnin syvintä olemusta on paitsi oppilaan, niin myös vanhemman ja opettajan minäkäsityksen tukeminen. Tässä vuoro-

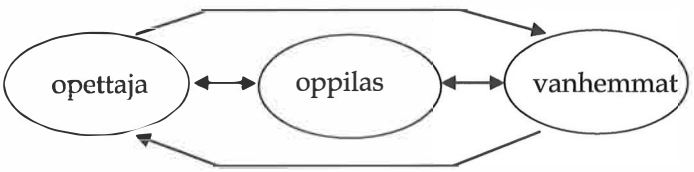
vaikutuksessa on tärkeää toinen toisiltamme saama tuki. Tätä painottaa myös Korpinen (2008, 94–106) artikkelissaan "Vanhemmat - koulun ja opettajan voimavara". Edellä kuvatut esimerkit vahvistavat sitä, miten toinen toisillemme antama kiitos ja kannustus ovat tukemassa jokaista omalla sarallaan.

Arviointikeskustelun vuorovaikutus on vaativaa. Vaikka jokaisella osapuolella on vastuunsa keskustelussa, opettaja on viime kädessä vastuussa paljosta. Hänen arvonsa, ajattelunsa, persoonansa ja toimintansa ovat yhteydessä siihen, millaista keskustelun vuorovaikutus on ja miltä pohjalta arviointikeskustelua toteutetaan.

Artikkelissaan "Oppilasarviointi vanhemman näkökulmasta" Marja Autio (1998) toteaa: *"Sekä portfolio-toimintaan, itsearviointiin että oppilaan kasvua tukevaan sanalliseen arviointiin joutuvat sekä opettaja että oppilaat käyttämään huomattavasti enemmän aikaansa ja voimavarojaan kuin perinteisempään sanalliseen arviointiin. Uskon kuitenkin vanhempana, että sekä opettaja että oppilas ja myös vanhemmat hyötyvät tällaisesta arvioinnista lisääntyneenä motivaationa sekä parempina oppimistuloksina ja ennen kaikkea tyytyväisempänä ja onnellisempana mielenä."* (Autio 1998, 90.)

Tulkitsen, että tässä tutkimuksessa saatujen lasten, vanhempien ja opettajan kokemusten kautta voimme yhtyä Marja Aution (1998) näkemykseen. Kun keskustelu, itsearviointi ja yhdessä töiden katsominen tapahtuvat kiitoksen, kannustuksen ja hyväksynnän ilmapiirissä, saadaan näin tukea omalle toiminnalle ja myös kokemus "hyvästä mielestä". Hyvä mieli on yhteydessä itsetuntoon, identiteettiin ja pohja sekä lapsen, vanhemman että opettajan voimaantumiselle. Onnistunut vuorovaikutus keskustelutilanteessa voi saada parhaimmillaan aikaan sellaisen "voimaantumisen kehän", jossa kaikki osapuolet saavat voimia oman tehtävänsä toteuttamiseen ja tätä kautta omaan kasvuunsa.

Kuvio 10.1 kuvaa arviointia opettajan, oppilaan ja vanhemman välisenä yhteistyönä ja mahdollisuutena voimaantua. Taulukkoon 10.1 olen koonnut opettajan, oppilaan ja vanhemman näkökulmasta sellaisia asioita, jotka tukevat arviointikeskustelussa lapsen kasvua tai kunkin keskusteluun osallistuvan osapuolen omaa toimintaa lapsen kasvun tukemiseksi.



KUVIO 10.1 Arviointi opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteistyönä - mahdollisuus voimaantumiseen

TAULUKKO 10.1 Arviointikeskustelussa tärkeitä asioita opettajan, oppilaan ja vanhempien näkökulmasta

Opettajan arviointitoiminnan näkökulmasta keskustelussa on tärkeää	Oppilaan oman kasvun näkökulmasta keskustelussa on tärkeää
– *sitoutuminen lapsen oppimisen ja kasvun tukemiseen arvoperustana lapsen myönteisen minäkäsityksen tukeminen* – *tietoisuus oppilaan kasvua tukevista laadullisista elementeistä (ks. luvut 10.2.1 ja 10.2.2)* – *sitoutuminen vanhemmuuden tukemiseen* – *tietoisuus vanhemman roolia tukevista elementeistä (ks. luvut 10.2.1 ja 10.3.2)* – *tietoisuus omasta arviointiin liittyvästä ajattelusta ja toiminnasta* – *keskustelun vuorovaikutuksessa rakentuva yhteinen ymmärrys* – *oppilaan, vanhemman ja opettajan kasvua tukeva myönteinen ilmapiiri*	– *hyvän mielen kokeminen* – *puhuminen ja oma osallisuuden tunne* – *turvallisuuden tunteen, hyväksynnän ja rakkauden kokeminen* – *vanhempien mukanaolo ja tietoisuus vanhempien ja opettajan välisestä myönteisestä vuorovaikutuksesta* – *itsearviointi* – *itsearvioinnin yhtenevyys opettajan ja vanhemman arvion kanssa tai aikuisten myönteisempi arvio suhteessa lapsen omaan arvioon* – *opettajan ja vanhemman kannustavat ja kiittävät sanat* – *oman edistymisen havaitseminen* – *tärkeistä töistä koottu kansio oman kasvun seuraamista varten*
Vanhempien näkökulmasta keskustelussa on tärkeää	
• lapsen kasvun kannalta – *opettajan ja lapsen välinen myönteinen ja realistinen suhde* – *lapsen hyväksyminen omana persoonanaan* – *realistinen itsearviointi* – *yhdessä töiden katsominen; opettajan ja vanhempien kiinnostuksen kokeminen* – *myönteisen palautteen ja kannustuksen saaminen* – *opiskeluinnostuksen lisääntyminen (K, 137)* – *tietoisuus siitä, että vanhemmat ja opettaja ovat hyvissä keskusteluväleissä (K, 129)* – *"itseluottamuksen lisääntyminen, kun käydään yhdessä läpi kouluarviointi" (K, 137)* • vanhempien oman toiminnan kannalta **tiedon saaminen:** *"Tiedetään, missä ollaan menossa lapsen kehityksen ja koulumenestyksen suhteen." (K 125)* **tuen saaminen lapsen koulunkäynnin ohjaamiseen:** - *"Hyvä, että kaikki kolme osapuolta ovat yhdessä katsomassa, miten tavoitteet voitaisiin saavuttaa yhdessä." (K, 132),* - *"Voidaan verrata käsityksiä ja kuulla eri osapuolten näkökannat." (K, 127),* - *"Pohdinta vanhemman ja opettajan välillä siitä, mitkä vaihtoehdot ovat parhaita tukemaan lapsen kehitystä ja koulumenestystä, kun on kyseessä erityistä tukea tarvitseva lapsi." (K, 125),* - *"Tärkeää on tietää, mihin oppimisen alueisiin pitäisi panostaa enemmän ja käyttää aikaa yhdessä vanhempien kanssa, vai riittääkö koulun opetus- ja harjoitteluaika." (K, 139),* - *"Kannustetaan ja tuetaan lasta oppimaan eri asioita sekä löytämään itselleen oikea "tapa" saada tehdyksi tehtävät koulussa ja kotona." (K, 137)* **myönteinen palaute ja hyvien asioiden kuuleminen lapsesta**	

Ennen kuin lähdemme yhdessä lasten, vanhempien ja opettajakollegoiden kanssa jatkamaan työtämme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ja sen kehittämisen parissa, pysähdyn vielä tarkastelemaan kokonaisuutena, mitä yhteisessä tutkimuksessamme on tapahtunut arvioinnissa ja sen kehittämisessä, toimintatutkimuksessa, ammatillisessa kasvussamme opettajina sekä itsessäni tutkivana opettajana.

V

Pohdintaa – menneen arviointia ja tulevaisuuteen suuntautumista

11 ARVIOINTIA MENNEESTÄ JA SUUNTAUTUMISTA TULEVAAN

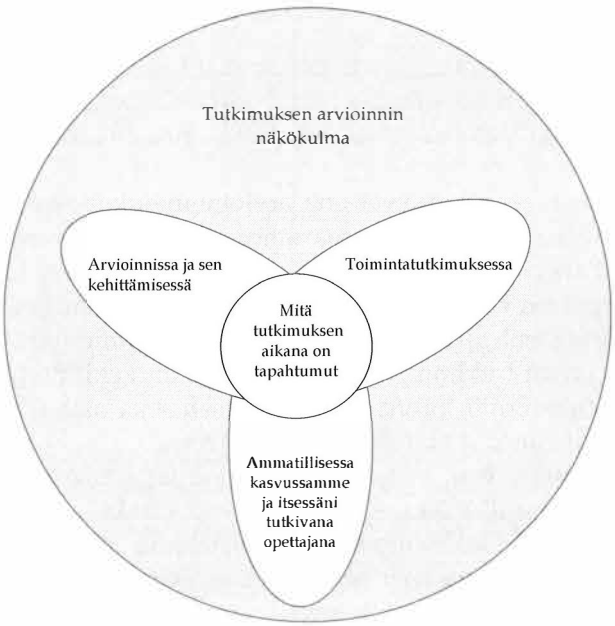
Tämän tutkimuksen pohdintaosa on tutkimuksen viimeinen vaihe, synteesi. Synteesin tarkoitus on avata tie uusille oppilaan kasvua tukevaa arviointia ja sen kehittämistä koskeville näkökulmille ja merkityksille. Otan pohdintaosassa tutkimuksen tuloksiin verrattavat arviointiin, toimintatutkimukseen ja opettajan ammatilliseen kasvuun liittyvät keskeiset ajatukset uudelleen reflektoinnin kohteeksi. Tätä kautta pyrin esittämään tutkimuksen hyödyn ja merkityksen sekä tuomaan esiin tutkimuksen pohjalta nousevat johtopäätökset ja kehittämisideat. Pohdintaosan teemoja ja samalla tutkimuksen arvioinnin näkökulmia ovat seuraavat kysymykset: mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut arvioinnissa ja sen kehittämisessä, toimintatutkimuksessa, ammatillisessa kasvussamme opettajina sekä itsessäni tutkivana opettajana? (vrt. Kincheloe 1991).

Taustaksi tälle tarkastelulle olen koonnut liitteeseen 12 koko tutkimusprosessimme sykleineen. Tutkimuksen arviointiluvun teemat olen koonnut kuvioon 11.1.

11.1 Mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut arvioinnissa ja sen kehittämisessä?

Tutkimuksemme ydintavoitteena on ollut kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia. Tavoitetta on ohjannut näkemys siitä, että yksilön minäkäsitys kehittyy vuorovaikutuksessa tärkeiden lähihenkilöiden kanssa.

Tältä pohjalta olemme keskittyneet kehittämistyössämme vuorovaikutuksessa tapahtuvaan arviointiin ja aivan spesifisti seuraaviin teemoihin: a) luokan vuorovaikutukseen ja sen laadullisiin oppilaan kasvua tukeviin elementteihin, b) opettajan ja oppilaan väliseen palautteeseen ja vuoropuheluun, c) opettajan ja oppilaan välisiin arvioiviin keskusteluihin, d) oppilaan itsearviointiin sekä e) arviointikeskusteluihin, joihin opettaja, oppilas ja vanhemmat osallistuvat yhdessä.



KUVIO 11.1 Tutkimuksen arviointiluvun teemat

Kehittämistyömme on ollut yhteydessä "uuteen arviointiin", "vaihtoehtoiseen arviointiin" ja "autenttiseen arviointiin". Tutkimuksemme keskiössä on ollut sellainen laadullinen arviointi, joka ottaa huomioon lapsen kokonaistilanteen (ks. esim. Ediger 2000; Elbaz 1993; Eisner 2006; Korpinen 2005) ja on luonteva osa opetus- ja oppimisprosessia läpi lukuvuoden (Hawe 2007).

Guban ja Lincolnin (1989) sekä Ojasen (2001) arvioinnin sukupolvien valossa tulkitsen, että tavoitteemme kehittää vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia ja oppilaan itsearviointitaitoja nivoutuu arvioinnin neljänteen sukupolveen. Juuri neljäs sukupolvi alkoi puhua arvioinnista vuoropuheluprosessina ja myös itsearviointi astui kuvaan (Ojanen 2000b, 167).

Kehittämistyömme edetessä olemme tulleet yhä lähemmäksi arvioinnin viidettä sukupolvea – kommunikatiivista arviointia. Viidennen sukupolven arvioinnissa tarkastellaan yhdessä, mitä on saavutettu ja pyritään saamaan selville myös tulevaisuuden tarpeet. Arvioinnin ydintä on pyrkimys yhteistyöhön ja kommunikaatioon. (Ojanen 2000b; Kemmis 2000, 13.)

Katson, että arvioinnin kehittämistyömme ja toteuttamamme oppilasarviointi ovat yhteydessä yhtä aikaa sekä arvioinnin että opettajuuden sukupolviin. Ajattelen, että nämä sukupolvet ovat yhteydessä keskenään. Peilaankin seuraavassa arvioinnin kehittämistyötämme sekä arvioinnin sukupolviin (Guba & Lincoln 1989; Ojanen 2000b) että Hargreavesin (2000, 133–171) opettajuuden sukupolviin. Liitän tarkasteluun myös Kemmisin (2000, 2008) ajattelun "kommunikatiivisen tilan avaamisesta". Pyrin näin yhdistämään ja kehittämään teoriaa arvioinnista ja sen kehittämisestä oman opettajatutkimuksemme näkökulmasta.

11.1.1 "Kommunikatiivisen tilan avautuminen" omassa tutkimuksessamme

Hargreaves (2000, 153) erottaa opettajan ammatillisuudessa ja ammatillisessa oppimisessa seuraavat neljä sukupolvea: a) esiprofessionaalinen aika, b) autonominen professionaali, c) kollegiaalinen professionaalisuus ja d) postmoderni professionaalisuus.

Sekä opettajuuden sukupolvet että arvioinnin sukupolvet – testaaminen, tavoitteiden mukainen arviointi, tuomarointi, arviointi vuoropuheluprosessina ja kommunikatiivinen arviointi – eivät sulje toisiaan pois tai lakkaa olemasta seuraavan sukupolven alkaessa (Mäkitalo 1998). Sen sijaan kaikki sukupolvet ovat kokoaikaisesti läsnä ajattelussamme ja toiminnassamme (Hargreaves 2000, 152–183). Liitän oman tutkimuksemme ja arvioinnin kehittämistyömme kollegiaaliseen ja postmoderniin professionaalisuuteen sekä näihin yhteydessä oleviin arvioinnin neljänteen ja viidenteen sukupolveen.

Kun kehitimme luokan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia, haasteemme oli, miten yksilöllistää opetusta niin, että kaikki luokan erilaiset oppilaat voisivat osallistua luokkahuoneen keskusteluun. Hargreaves (2000, 163–164) liittää juuri tämän haasteen sekä kiinnostuksemme yhteistoiminnallista oppimista ja sen oppilaan kasvua tukevia elementtejä kohtaan kollegiaaliseen professionaalisuuteen.

Tutkimuksessamme sekä arviointi että kehittämistyö avautuivat ottamaan huomioon näkökulmien monenlaisuuden. Samalla kun arvioinnin kehittämisemme yhdistyi sekä arvioinnin että opettajuuden sukupolviin, näissä molemmissa oli keskeistä kommunikatiivisen tilan avautuminen. Kommunikatiivisen tilan avautuminen on ollut ydintä sekä arviointikäytännöissämme (4. ja 5. sukupolvien arviointi) että kehittämisen myötä sosiaalisissa suhteissamme ja tätä kautta identiteettiemme rakentumisessa. Tulkintaani tukee seuraava Kemmisin kesällä 1998 antama palaute tutkimuksestamme: "It's a beutiful picture of how you open comminicative space."

Tulkitsen, että avasimme kommunikatiivista tilaa kollegojemme ja oppilaidemme suuntaan, kun kehitimme luokan vuorovaikutusta, opettajan ja oppilaan välistä vuoropuhelua, arvioivaa keskustelua ja itsearviointia (arvioinnin 4. sukupolvi). Tutkimuksen edetessä kommunikatiivinen tila laajentui kollegoiden ja oppilaiden lisäksi vanhempien suuntaan, kun vanhemmat tulivat mukaan sekä arviointikeskusteluihin (arvioinnin 5. sukupolvi) että tutkimukseen.

Olen koonnut liitteeseen 13 taulukon, jossa peilaan arvioinnin neljänteen ja viidenteen sukupolveen keskittyvää arvioinnin kehittämistyötämme "Hargreavesin opettajuuden sukupolviin" ja Kemmisin "kommunikatiivisen tilan avaamisen" käsitteeseen. Löytöni on, että sekä Kemmisin (2000) ja Hargreavesin (2000) ajattelussa että omassa tutkimuksessamme arviointi ja sen kehittäminen ottavat vähitellen mukaansa yhä enenevässä määrin niitä, joita käytännöt koskettavat. Tätä kautta kommunikatiivinen tila ja sen sisällä kommunikatiivinen toiminta – arvioinnin ja tutkimuksen sydän – ovat avautuneet sekä arviointikäytännöissämme että kehittämisen kautta sosiaalisissa suhteissamme (ks. myös Kemmis 2000, 13). Tämä puolestaan mahdollistaa identiteettiemme ra-

kentumisen – sekä oppilaan, opettajan että vanhempien. Tämän löydön olen koonnut liitteeseen 14.

11.1.2 Arvioinnin kehittäminen osana opettajan ammatillista kasvua

Ammatillisen kasvun näkökulmasta arvioinnin kehittämistyömme kietoutui omaan ammatillisen kasvun vaiheeseemme, haluumme kasvaa ammatillisesti ja näkemykseen siitä, että oppilaan kasvua tukevan arvioinnin pohja on oma opettajan identiteettimme. Myönteiset kokemuksemme tutkimuksesta liittyvätkin keskeisesti opettajaidentiteettiimme: sen kirkastumiseen ja vahvistumiseen sekä ammatilliseen kasvuumme (ks. myös Syrjäläinen 1997, 33).

Keskeisiä omaa ammatillista kasvuamme tukevia elementtejä ovat olleet tutkimuksen kautta muotoutunut kollegiaalisuus ja kommunikatiivisen tilan avautuminen: yhteiset keskustelumme opettamisesta, oppimisesta, arvioinnista ja arvioinnin taustalla vaikuttavasta arvoperustastamme. Arviointitoimintamme taustalla olevan käyttöteoriamme tiedostaminen on ollut samalla oman opettajaidentiteettimme ja sen eri ulottuvuuksien tiedostamista.

Oman käyttöteorian tiedostaminen keskustelujen ja havainnointien kautta on tukenut tulkintani mukaan itsetuntemustamme. Itseluottamusta olemme voineet kokea, kun olemme nähneet käyttöteoriamme arvot käytännössä toimiviksi ja oppilaidemme kasvua tukevaksi arvopohjaksi. Itsearvostustamme on puolestaan tukenut yhteistyö toinen toistemme, oppilaidemme ja vanhempien kanssa. Tärkeä itsearvostustamme tukeva elementti on ollut palaute, jota olemme saaneet näissä vuorovaikutussuhteissa. (ks. myös Korpinen 1998b, 76–79.)

Itseluottamuksen ja itsearvostuksen kokeminen ovat yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseemme opettajina. Siitosen (1999, 138) tutkimuksessa itseluottamuksen ja itsearvostuksen kokeminen olivat yhteydessä myös myönteisen latauksen kokemiseen ja sisäisen voiman tunteen rakentumiseen – voimaantumiseen. Tulkitsen, että tämä ilmiö tapahtui myös omassa tutkimuksessamme: toinen toisiltamme ja oppilailtamme saadun palautteen kautta koimme, että saimme voimia ja motivaatiota oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistyöhömme (ks. myös Hargreaves 2000, 164–165).

Katsonkin Siitosen ja Antola Robinsonin (1998) tapaan, että ammatillinen kasvumme on kokonaisvaltaisesti kietoutunut siihen, miten tunnemme itsemme voimaantuneiksi työssämme: miten otamme vastuuta päivittäisestä kasvatustyöstämme ja sen sisältämistä ratkaisuista. Kun olemme voimaantuneita opettajia, ajatuksiamme ohjaa emotionaalinen motivaatio saada aikaan muutosta oppilaidemme elämässä (Siitonen & Antola Robinson 1998, 186–187). Emotionaaliseen motivaatioomme yhdistyy keskeisesti toiveikkuus ja toivon käsite (Estola 2003, 181–203).

Siitosen (1999, 81; 188) kuvaamat sosiaaliset elementit – vapaaehtoinen osallistuminen, ilmapiirin avoimuus ja turvallisuus sekä yhteisten päämäärien asettaminen – ovat tukeneet meitä voimaantumisessa. Tulkintani mukaan voimaantumisen kokemuksemme on ollut kohdallamme Siitosen (1999) väitöskirjalöydön mukaisesti sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi.

Ammatillisen kasvumme eri vaiheissa olemme kokeneet juuri sosiaalisuuden ja yhteistyön kulttuurin keskeiseksi voimaantumisen edistäjäksi sekä uramme alku-, laajentumis- että loppuvaiheissa. Koska tutkimuksen aikana moni meistä opettajista on ollut ammatillisen kasvunsa alkuvaiheessa, kokemuksissamme on painottunut kollegiaalisen yhteistyön merkitys juuri nuoren opettajan näkökulmasta. Näin oli myös Estolan, Syrjälän, Kauniston ja Uiton (2005, 5) tutkimuksessa, jossa erityisesti noviisiopettaja koki opettajien yhteisen keskusteluryhmän "energianlähteenä" – paikkana, jossa rakentaa omaa identiteettiä oppimalla toisilta.

Myös Laine (2004) korostaa väitöskirjatyössään kollegiaalisuutta nuoren opettajan ammatillisessa kasvussa. Hän pohtii nuoren opettajan ja yksin tekemisen kulttuurin suhdetta: *"Nuoren opettajan osa ei ole helppo. Häneltä odotetaan uudistumista ja uudistamista, jota hänen edeltäjänsäkään eivät ole kyenneet tekemään. Hänellä on yleisesti ottaen korkeat ihanteet ja hän on valmis uhrautuvaan työskentelyyn oppilaiden hyväksi. Todellisuudessa hän on kuitenkin uraansa aloitteleva noviisi, joka rakentaa omaa ammatillista identiteettiään ja pyrkii vähäisen hankitun kokemustiedon avulla selviytymään ongelmatilanteista. Ammatillinen tuki ja kollegiaalisuus olisivat tärkeitä, mutta ne eivät kuulu kulttuuriin. Koulussa ei myöskään ole organisaatioita, joiden toiminta edistäisi avointa keskustelua, yhteistä ongelmanratkaisua ja vastuuta."* (Laine 2004, 249–251; ks. myös Liston, Whitcomb & Borko 2006, 352.)

Katson, että tutkimuksemme on edistänyt ammatillista kasvuamme tukevan kollegiaalisen kulttuurin syntymistä, kun olemme kääntyneet toistemme puoleen kehittämään ja oppimaan. Arvioinnin kehittämistyömme on ollut luomassa Hargreavesin (2000, 162–166) kuvaamaa kollegiaalista ja postmodernia ammatillisuutta, jonka keskeisiä elementtejä ovat sitoutuminen, kollegiaalisuus, oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen ja vanhempien mukaan ottaminen. Tällaisessa opettajuuden kontekstissa, joka on yhteneväinen myös Niemen ja Kohosen (1995) ja Niemen (1995) ammatillisen kasvun teorian käsitteiden – sitoutuminen, yhteistyö, vuorovaikutus, autonomia ja aktiivinen oppiminen – kanssa, olemme kehittäneet arviointia oppilaidemme kasvun ja oman ammatillisen kasvumme tukemiseksi.

Yhteenvetoa

Ammatillisen kasvun näkökulmasta opettajan itsetuntomme (Korpinen 1998b) ja ammatillinen identiteettimme ovat luokanopettajan työmme perusta (Laine 2004, 253). Tässä tutkimuksessa väline sekä oman opettajaidentiteettimme että oppilaidemme kasvun tukemiseen on ollut oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen kollegiaalisen toimintatutkimuksen avulla. Voimaantumisen kokemuksemme ovat rakentuneet sosiaalisissa suhteissamme sekä arvioinnin kehittämisen että vuorovaikutuksessa toteuttamamme arvioinnin kautta. Itsetuntoomme yhteydessä oleva sisäinen voimantunne auttaa meitä puolestaan ylläpitämään omaa ja oppilaidemme hyvinvointia (Siitonen 1999, 188) – tukemaan toinen toistemme hyvää – oppimista, kehittymistä ja kasvua (Laine 2004, 253). Kaiken taustalla voidaan nähdä symbolinen interaktionismi, jossa minän nähdään muotoutuvan vuorovaikutuksessa merkittäväksi kokemiemme toisten kanssa.

11.1.3 Arvot ja oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen

Yksi tutkimuksemme peruslähtökohta on ollut oman kasvatustoimintamme taustalla vaikuttavan arvoperustan tiedostaminen, sillä arvot ovat syvin ulottuvuus opettajuudessamme ja arvioinnissa.

Arvopohja oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemisesta on ollut tutkimuksessa oma vahva henkilökohtainen sitoumukseni. Sama sitoumus on toteutunut jokaisen tutkimukseemme osallistuneen opettajan ajattelussa, kielessä ja toiminnassa omalla persoonallisella tavallaan.

Arvoperustamme on ollut yhtenevä opetussuunnitelmien arvopohjan ja humanistiskonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Tämän lisäksi arvo minäkäsityksen kehityksen tukemisesta voidaan nähdä myös yleisemmin postmodernin aikamme kasvatuksen arvopohjana. Arvioinnin merkitys korostuu postmodernissa yhteiskunnassamme uudella tavalla, kun joudumme lähtemään siitä, ettei tavoitteissa ole enää välttämättä pysyviä kiinnekohtia ja ettei tämän päivän horisontti enää ehkä pädekään uudessa tilanteessa – varsinkaan silloin, kun uusi yhteiskuntakehitys murtaa aikaisemmat auktoriteetit. (Ojanen 2000b, 168.)

Arvioinnin ja sen taustalla vaikuttavien *arvojen pohtiminen onkin aina ajankohtaista* (Törmä 1998a). Meidän on tärkeää pohtia yhä uudelleen sekä omia että yhteiskuntamme arvoja, jotka ovat yhteydessä arviointiin. Ydintä on reflektoida, millaista oppilaidemme kasvua ja kehitystä tukeva arviointi on juuri tässä ajassa ja juuri tietyn lapsen tai nuoren kohdalla. Tällaiseen pohdintaan meitä kannustaa myös laadullisen arvioinnin puolesta työskentelevä amerikkalainen professori Elliot Eisner (2003a, 376).

Kun keskustelin tutkimuksen alkutaipaleella Purpelin (1995a, 1995b) kanssa arvioinnista ja arvoista, hän peräänkuulutti arviointikulttuurin pohjaksi arvoja, jotka olisivat vastakohtia järjestykseen asettamiselle, kilpailulle ja testaamiselle. Näitä arvoja Purpel toivoi myös oman maansa arviointikulttuurin pohjaksi.

Purpelin maamies Eisner (2003a, 375; 2006) toteaa kuitenkin kymmenen vuotta myöhemmin, ettei missään muussa maassa testata yhtä paljon kuin Amerikassa. Eisner näkee amerikkalaisen arvioinnin taustalla edelleen järjestyksen etsimisen ja tehokkuuden vaatimukset sekä pyrkimyksen ennakoida ja kontrolloida (Eisner 2003a, 376). Englantilaiset arvioinnin tutkijat Broadfoot ja Pollard (2006) katsovat arvioinnin olevan menossa tähän suuntaan myös omassa kotimaassaan.

Omassa tutkimuksessamme olemme kehittäneet oppilaan kasvua tukevaa arviointia, jossa keskeistä on vuoropuhelu ja kommunikatiivisuus. Samaan aikaan omiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmiimme (2004) ja oppilaan arvioinnin perusteisiin (1999) ovat tulleet uutena asiana hyvän osaamisen kriteerit. Omalla kohdallani haluan kääntää arviointikriteerit oppilaan kasvua tukevaan muotoon ja yhdistää ne lapsen henkilökohtaisiin tavoitteisiin peilauspinnaksi sille, missä mennään.

Myös Eisner (2003a, 380) kannustaa tähän sanomalla: ”Mitä enemmän tunnemme painetta standardoida, sitä enemmän meidän täytyy muistuttaa it-

seämme siitä, että emme yritä standardoida." Eisnerkaan ei näe tarkoituksenmukaisena sitä, että on olemassa valmiit standardit esimerkiksi sille, millainen on neljännen luokan oppilas ja mitä hänen pitää osata. Eisnerin mukaan lapsemme tarvitsevat enemmän kuin standardoidun maailmamme (ks. Eisner 2003a, 375–376).

Hargreavesin (2000) arviointinäkemys on yhdensuuntainen Eisnerin kanssa. Hargreaves näkee haasteena sen, ettemme kääntyisi haasteellisessa ja moniarvoisessa postmodernissa ajassamme takaisin opettajuuden esiprofessionaaliseen sukupolveen (Hargreaves 2000, 165). Oman tulkintani mukaan arvioinnissa käännyttäisiin samalla yksisuuntaiseen ja tasoeroja korostavaan arviointiin ja myös testaaminen voisi saada enemmän jalansijaa. Hargreaves puhuu tässä yhteydessä kapeasti kontrolloidusta kompetenssista.

Broadfootin ja Pollardin (2006) mukaan englantilaisten alakoulun oppilaiden arviointi on jo mennyt tähän suuntaan. Muutokset arviointipolitiikan diskurssissa näkyvät heidän mukaansa selkeimmin muuttuneissa arviointikäytänteissä. Muutosta edustavat "tasot" ja "standardit". Tutkijat näkevät näiden muutosten olevan yhteydessä lasten sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisiin identiteetteihin. (Broadfoot & Pollard 2006, 761.)

Kun kehitämme arviointia, elämme siis yhtä aikaa kahdessa traditiossa: laadullisessa ja standardoidussa. Perinteisesti tämä keskustelu on kiteytynyt Suomessa "sanallinen arviointi vai numeroarviointi" -keskusteluun (ks. myös Syrjäläinen 1993b, 46). Koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaan oppilasarvioinnin kehittämisessä askarrutti Syrjäläisenkin (1997, 85–88) mukaan juuri numeerisen ja sanallisen arvioinnin suhde.

Nykyään valtakunnallinen opetussuunnitelma mahdollistaa sanallisen arvioinnin käytön koko alakoulun ajan – seitsemänteen luokkaan asti. Toisaalta se mahdollistaa myös numeroarvioinnin, joka on ajankohtainen viimeistään kahdeksannella luokalla.

Kahden yhtä aikaa vallitsevan tradition ja arvopohjankin läsnäolo arvioinnissa luo kasvattajille ja arvioinnin kehittäjille toisinaan epävarmuuden tunteita. Voimmeko luottaa laadulliseen arviointiin lapsen ja nuoren kasvun tukijana vai pitäisikö lapset totuttaa standardoituun arviointiin, joka kuitenkin on läsnä peruskoulun päättöarvioinnissa ja yhteiskunnassamme yleisesti?

Syrjäläisenkin (1997, 108) tutkimuksessa opettajat yhdistivät mittaamisen varsin yksipuoliseen oppimistulosten testaamiseen ja tuloksellisuuteen yleensä. Mittaaminen nähtiin ongelmalliseksi etenkin siitä syystä, että kasvatustyö on pitkäjänteistä ja tuloksia ei voida mitata pelkästään määrällisesti.

Broadfoot ja Pollard (2006) näkevät omassa maassaan ristiriidan ja syvän jännitteen retorisen "oppimisyhteiskunnan" ja "suorituskulttuurin" välillä, jota he kokevat maansa nykyisen politiikan tukevan. Tutkijat näkevät ristiriidan konkretisoituvan ihanteena olevan "sisäisen motivaation pohjalta ohjautuvan joustavan oppijan" ja suorituksiin perustuvan arvioinnin välillä. (Broadfoot & Pollard 2006, 762.)

Englantilaisten tutkijoiden PCE (Primary assessment, curriculum and experience) tutkimuksen analyysi ala-asteella näyttää, että jos suoritusorientaatio

jatkaa dominointia, voi lasten ja nuorten olla vaikea omaksua myönteinen asenne oppimiseen. Kapealla suoritusorientaatiolla voi olla kielteisiä vaikutuksia elinikäiseen oppimiseen varsinkin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on paljon haasteita oppimisessa. (Broadfoot & Pollard 2006, 762–763.)

Tutkijat korostavatkin, että äänet toisenlaisen koulutuksen ja arvioinnin puolesta eivät saa jäädä marginaaliin (Broadfoot & Pollard 2006, 764). Elliotin tapaan he kannustavat vaihtoehtoiseen arviointiin, johon myös englantilaiset kunnalliset opetussuunnitelmat ohjasivat 1997. Kunnallisten opetussuunnitelmien tavoite oli, että ala-asteella opettajien olisi mahdollista saavuttaa uusi tasapaino oppilaiden perustaitojen, ainetaitojen, oppimisasenteiden sekä persoonallisen, sosiaalisen ja moraalisen kehityksen kanssa.

Arvioinnin kehittämistyömme ja laadullisen arvioinnin arvoperusta

Tutkimuksessamme vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin ydintä ovat olleet luokan ilmapiiri, opettajan odotukset, palaute, itsearviointi, arvioivat keskustelut ja arviointikeskustelut. Myös Eisner (1999, 2003a, 2003b, 2006) ja Edwards (2000) korostavat vaihtoehtoisena arviointina juuri arjen vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia.

Edwards (2000) on pohtinut arvosanoista luopumisen yhteyttä kasvatuksen ja koulutuksen laatuun sekä yksilön hyvinvointiin 30 vuoden aikaperspektiivistä. Hänen mukaansa arvosanoista luopumisen taustalla oleva näkemys siitä, että arvosanat eivät tue kaikkien oppilaiden itsetuntoa, on voinut johtaa arviointiin, joka antaa myönteistä palautetta myös heikoista suorituksista. Edwardsin mukaan kouluissa voi olla tilanteita, joissa oppilaan tai opiskelijan ei tarvitse kohdata haasteita tai päästä pettymyksen yli, kun kasvattaja pelkää, että näillä tärkeillä kokemuksilla on kielteinen vaikutus oppijan minäkäsitykseen. Tällaisessa tapauksessa oppilas tai opiskelija ei pääse myöskään kokemaan sitä, mikä merkitys hänen yrittämisellään on työn laatuun. (Edwards 2000, 541–542.)

Edwards (2000) haluaa itse korostaa ahkeraa työskentelyä tavoitteiden saavuttamiseksi ja minäkäsityksen rakentamista tätä kautta. Numeroita tähän ei kuitenkaan tarvita. Yksilön pyrkimystä laadukkaaseen työhön voi heikentää kilpailu numeroista tai se, kun opiskellaan vain sen verran kuin halutun numeron saaminen edellyttää (Edwards 2000, 543).

Sekä Edwards (2000) että Eisner (1999, 659) korostavatkin, että parhaimman tyydytyksen saamme itsellemme merkityksellisestä työstä. Minäkäsityksemme kehitystä tukeva kokemus on läsnä juuri silloin, kun oppimiskokemukset tyydyttävät perustarpeitamme ja lisäävät merkitystä elämäämme.

Edwardsin (2000) mukaan luokkahuoneen vuorovaikutus, joka nähdään tässä tutkimuksessa arviointina, tukee oppilaan kasvua silloin, kun avaamme oppilaillemme mahdollisuuksia

a) itseohjautuvaan oppimiseen ja tähän liittyvään keskusteluun opettajan kanssa
b) odotuksista keskustelemiseen
c) heitä itseään kiinnostavien aiheiden syvällisempään opiskeluun ilman

tiukkoja aikarajoja
d) sellaisten portfolioiden luomiseen, joiden kautta voidaan esitellä oman työn laatua, luonnetta ja koulukokemuksia
e) yhteiseen suunnitteluun
f) oman intellektuaalisen kapasiteetin käyttämiseen ennemmin kuin sellaisten yksityiskohtien muistamiseen, joita testit mittaavat. (Edwards 2000, 543–544.)

Sekä omien kokemustemme että Hargreavesin ja Mooren (2000, 38) kuvaaman tutkimuksen mukaan oppilaat ottavat enemmän vastuuta oppimisestaan, kun heidän kanssaan jaetaan oppimisen tavoitteita ja niiden toteutumista.

Myös Eisner korostaa itseohjautuvaa oppimista, mahdollisuuksia vaihtoehtoihin ja sisäistä tyydytystä työstä. Lähtökohtana on mahdollisuus oman mielen ja ajattelun käyttämiseen. Luokan vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin näkökulmasta tämä tarkoittaa Eisnerin (2003a, 2006) mukaan sitä, että

a) keskitymme yksilöön (Eisner 2003a, 375).
b) kiinnitämme kontrollin sijasta huomiota tutkimiseen ja löytämiseen.
c) otamme huomioon koko lapsen: kognitiivisen ja sosiaalisen puolen sekä tunteet.
d) osoitamme välittämistä. (Eisner 2006, 46.)
e) kiinnitämme enemmän huomiota arvostamiseen kuin mittaamiseen.
f) kiinnitämme enemmän huomiota matkan laatuun kuin nopeuteen. (Eisner 2003a, 383.)

Kun kyseessä on arvioiva keskustelu tai arviointikeskustelu, luonteeltaan avoin suoritusten arviointi on tärkeää. Näin voimme ottaa huomioon yksilön ja hänen erityispiirteensä. Tällainen lähestymistapa ohjaa sekä oppimisen että opettamisen paranemista. (Eisner 1999, 659.)

Sekä Edwards (2000) että Eisner (1999, 2003a, 2003b, 2006) kannattavat siis vaihtoehtoisia tapoja arvioida, sillä haasteet ja niissä onnistuminen eivät edellytä numeroita tai kilpailua (ks. myös Hargreaves 2000; Sapon-Shevin 2004; Schniedewind 2004). Edwards (2000) näkee laadullisen arvioinnin keskeisenä kaikilla koulutuksen tasoilla ja kannustaa opettajia kehittämään yhdessä työtään laadullisuuden edistämiseksi.

Oman kehittämistyömme alkupuolella Kemmis (1993), Korpinen (1998a) Purpel (1995a, 1995b) ja Hopkins (1995) johdattivat meitä vaihtoehtoisten arviointitapojen etsimiseen. Tutkimuksemme tärkeä teoreettinen lähtökohta oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi on ollut Korpisen (1989) malli arvioinnin ja minäkäsityksen välisestä yhteydestä. Mallin näkemys arvioinnista on yhdensuuntainen Edwardsin ja Eisnerin edellä esittämien ajatusten kanssa. Myös Korpisen kehittämän mallin keskeisiä ulottuvuuksia ovat onnistumisen odotukset, yksilölle mielekkäät ja haasteelliset tavoitteet, tavoitteissa onnistumisen mahdollisuudet sekä samaan aikaan oppijan kokonaispersoonallisuuden arvostaminen (ks. myös Korpinen 2005, 152–172).

Humanistinen ihmiskäsitys koulutuksen tavoitteiden taustalla merkitsee Korpisen mallissa esimerkiksi seuraavia painotuksia arviointikäytännöissä:

a) Oman toiminnan arviointi painottuu: itsearviointi on osa oppimista.

b) Oppilas päättää itse, miten ja milloin hän haluaa arvioida. Hän voi pyytää toisten arviointia.
c) Arviointi perustuu havaintojen ja erilaisten näytteiden kokoamiseen (esim. portfolio, dokumentointi), päiväkirjan pitämiseen ja keskusteluihin.
d) Arvioinnissa korostuu koko oppimisprosessi: itse asetetut tavoitteet, oppimisprosessi ja -tulokset.
e) Vertailua toisten oppilaiden suorituksiin ei tehdä, koska kilpailu heikentää motivaatiota ja saa aikaan kielteisiä tunteita itseä ja muita kohtaan: myönteinen minäkäsitys on tärkein tavoite. (Korpinen 1998a, 17–18.)

Korpinen (1998a) on halunnut osoittaa mallissaan, mitä kouluopetuksen kokonaisuuden kannalta tarkoittaa, että kasvatustyön lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, josta on johdettu tavoitteet, opetussuunnitelma, opettajan ja kasvattajan rooli ja se, mitä tämä merkitsee arvioinnin kannalta.

Hyväksyminen, välittäminen ja arviointi käyvät käsi kädessä

Kun kannustamme oppilaitamme oppimiseen ja tiedostamme korkeiden ja myönteisten odotusten merkityksen oppilaidemme yrittämisessä, oppimisessa ja tätä kautta myönteisen minäkäsityksen kehittymisessä, tärkeä arvo oppimisessa ja arvioinnissa on koko ihmisen hyväksyminen ja arvostaminen omana itsenään.

Myös Hargreaves (2000) ja Eisner (2006) ovat tätä mieltä. Heidän mukaansa meidän tulee olla opettajina tässä ajassa enemmän hoitavia ja välittäviä. ”Mitä enemmän olemme huolissamme siitä, mitä voimme mitata koulussa, sitä enemmän meidän täytyy muistaa, että kaikki, mikä on mitattavissa, ei merkitse. Ja kaikki, mikä merkitsee, ei ole mitattavissa”, sanoo Eisner ja painottaa koko lapsen huomioon ottamista (2006, 46).

Myös Himanen (2007, 13) näkee suomalaisen koulun perustana viime kädessä välittämisen, jonka kautta yhtäläinen arvo ja sen kokemus toteutuvat: välittämisestä syntyy terve kokemus omasta arvokkuudesta ihmisenä.

Tähän liittyen Korpinen (2005, 156) kuvaa lapsen kannalta, miten arviointiin kiinteästi liittyvässä vanhempien ja opettajan välisessä yhteistyössä on kyse siitä, että lapsi kokee olevansa tärkeä, läheistensä arvostama ja rakastama. Koko tutkimuksemme läpi kulkeva teema ja oma henkilökohtainen löytöni siitä, että kohtaaminen ja arviointi käyvät käsi kädessä yhdistyvät sekä Eisnerin, Hargreavesin että Korpisen ajatteluun.

Itselleni uusi ulottuvuus kohtaamisessa on Eisnerin (2003a, 377) näkemys opettamisesta taiteena. Ajattelen, että taiteellisuuden elementti yhdistyy luokan vuorovaikutuksen laadullisiin elementteihin sekä arviointikeskustelutilanteisiin (ks. myös Kemmis 2000, 13) silloin, kun yritämme muotoilla vuorovaikutusta oppilaidemme kasvua tukevaksi. Noissa tilanteissa ja hetkissä ”tunnemme”, millainen arviointi on lapsen kannalta hyvää ja toimivaa (Eisner 2006, 377; Stake 2004, 286–287).

Kun kiinnitämme arviointia sisältävissä tilanteissa huomiota vuorovaikutuksen laatuun, meitä ohjaa tässä sekä intuitio (ks. Soininen 1995, 167), kognitio että tunne. Hargreavesin mielestä sinänsä hyvä ”reflektiivinen praktikko”-idea unohtaa usein tämän, vaikka tunteet liittyvät kaikkeen ja ovat myös mo-

raalinen sitoumus (Hargreaves 2001, 1057). Tunteemme ovat myös merkittävä tekijä identiteettiemme rakentumisessa (Day ym. 2006).

Keskeinen onnistuneen arviointikeskustelun kriteeri onkin ollut tutkimuksessamme hyvän mielen kokeminen. Tämä tunnekokemus toteutuu silloin, kun keskustelussa pystytään vastaamaan kaikkien keskusteluun osallistuneiden tarpeisiin perimmäisenä tarpeena hyväksytyksi ja arvostetuksi kokemisen tarve – arvioinnin syvin olemus ja arvo.

Tarinat ja kuvaukset oppilaidemme kohtaamisesta luokan vuorovaikutustilanteissa ja arviointikeskusteluissa avaavat lukijalle reflektiopohjaa siihen, miten meidän tutkimukseen osallistuneiden opettajien, arvioinnin tutkijoiden ja myös lukijan omat arvot realisoituvat käytännön arviointitilanteissa.

11.1.4 Yhteenvetoa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä

Tulkitsen Halmion (1997, 12) pohjalta, että tutkimuksemme voi toimia reflektiopohjana suhteessa seuraaviin teemoihin: a) yhteiskunnassa käytävään keskusteluun arvioinnista, b) opettajan merkitykseen arvioinnin toteuttajana ja kehittäjänä ja c) arviointia koskevaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen.

Suhteessa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun arvioinnista tutkimus voi synnyttää tulkintoja ja kriittisiä ajatuksia arvioinnin arvoperustasta sekä arvioinnin toteuttamisen todellisuudesta. Reflektiopohjaa luovat esimerkiksi tutkimuksen kuvaukset yhteisestä kehittämistyöstämme, opettajien toiminnasta sekä oppilaiden ja vanhempien äänistä. Ajankohtainen kysymys on, ettemme kääntyisi arvioinnissa taaksepäin tasoeroja korostavaan arviointiin – suuntaan, josta esimerkiksi englantilaiset arvioinnin tutkijat Broadfoot ja Pollard (2006) ovat huolissaan.

Suhteessa opettajan merkitykseen arvioinnin toteuttajana ja kehittäjänä: Tutkimus tarjoaa reflektiopohjaa opettajan arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan kehittämiseen. Sekä tutkimuksen teoriatausta, tutkimuksen erillistarinat että konkreettiset esimerkit opettajan arviointitoiminnan taustalla vaikuttavan käyttöteorian tiedostamisesta ohjaavat tähän.

Suhteessa arviointia koskevaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen oma tutkimuksemme konkretisoi oppilaan kasvua tukevia laadullisia elementtejä arvioinnin muodoissa, joita ovat tässä tutkimuksessa

- opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi (palaute, arvioivat keskustelut)
- itsearviointi
- opettajan luoma luokan vuorovaikutus/ilmapiiri (palaute, odotukset, mahdollisuudet keskusteluun ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja siinä tapahtuvaan arviointiin)
- arviointikeskustelut, joihin sekä opettaja, oppilas että vanhemmat osallistuvat yhdessä.

Myös aivan viimeaikaiset tutkimustulokset tukevat juuri näiden arvioinnin muotojen sekä sellaisten laadullisten oppilaan kasvua tukevien elementtien merkitystä, joihin olemme halunneet keskittyä kehittäessämme oppilaan kas-

vua tukevaa arviointia.

Esimerkiksi Rubie-Davies (2007) kuvaa opettajien luoman myönteisen ja oppilaista välittävän luokkailmapiirin yhteyttä oppilaan koulusaavutuksiin tutkimuksessa, johon osallistui 12 esikoulun opettajaa. Opettajat, joilla oli korkeita odotuksia oppilaitaan kohtaan, tarjosivat oppilailleen enemmän palautetta, kysyivät enemmän korkean tason kysymyksiä ja ohjasivat oppilaiden käyttäytymistä myönteiseen sävyyn. Rubie-Davies korostaa korkeiden odotusten merkitystä kaikille oppilaille ja kokonaisuutena koko luokalle (ks. myös Rubie-Davies, Hattie & Hamilton 2006). Tältä pohjalta hän ehdottaa pariobservointia, jotta opettajat tiedostaisivat arviointikäytäntöjään.

Omassa tutkimuksessamme havainnoimme toinen toistemme oppitunneilla juuri samoja laadullisia oppilaan kasvua tukevia elementtejä, joita Rubie-Davies (2007, 289–306) korostaa tutkimuksessaan. Keskityimme myös Hattien ja Timperleyn (2007) korostamaan palautteeseen ja sen vuorovaikutteiseen luonteeseen. Tutkijat näkevät vuorovaikutteisen palautteen voimakkaana oppimisen edistäjänä. Meta-analyysissä, johon on otettu mukaan 7000 tutkimusta, korostuvat tässä suhteessa vihjeet, palaute ja vahvistaminen. Oleellista on, että oppilaat kysyvät itseltään arvioivassa keskustelutilanteessa, millainen on tavoitteeni, miten sen saavutan ja mitä minun pitäisi tehdä seuraavaksi. Hattie ja Timperley (2007) korostavat vuorovaikutteisen palautteen lisäksi sellaista luokan ilmapiiriä, joka edistää itse- ja toveriarviointia. (Hattie & Timperley 2007, 81–112.)

Cornelius-White (2007, 113–143) on tehnyt puolestaan meta-analyysin opettajan ja oppilaan välisistä suhteista ja niiden merkityksestä. Tutkimuksen perusteella myönteiset suhteet, empatia, lämpö sekä rohkaisu ajattelemaan ja oppimaan ovat keskeisiä opettajan ominaisuuksia, kun halutaan tukea oppilaan oppimista.

Kaikki edellä kuvatut laadulliset oppilaan kasvua tukevat elementit ovat olleet tutkimuksemme fokuksena, kun olemme kehittäneet arviointia analysoimalla oppilaan kasvua tukevia elementtejä.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme yhdistää käytäntöä ja teoriaa siitä, miten tutkimuksen ja arvioinnin sydän on keskustelu – kommunikatiivisen tilan avautuminen ja laajeneminen niin, että eri osapuolet ovat osallisina keskustelussa (Kemmis 2006, 469; 2008). Arvioivaa keskustelua sisältävä hetki voi olla lyhyt ja spontaani – osa jatkuvaa pedagogisen vuorovaikutuksen virtaa tai varta vasten järjestetty pysähtyminen. Kestoltaan erilaiset hetket pitävät sisällään kuitenkin merkityksellisiä mahdollisuuksia oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen. Keskeisintä oppilaan kasvua tukevassa arvioinnissa ovat ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutuksen laatu – kohtaaminen (ks. myös Uitto 2003, 10–11).

Ideaalit oppilaan kasvua tukevassa arvioinnissa – siinä, miten otamme huomioon yksilöitä, kannustamme, ohjaamme ja avaamme tilaisuuksia keskusteluun – ovat kuitenkin välillä kaukana tavoitettavissa. Silti kannattaa tavoitella tähtiä. (Eisner 2003a, 382.) Arvot ovat kompassi matkallamme ja toivo kehittymisestä antaa valoa (Räsänen 2002), jos koemme, etteivät tähdet tuiki

vielä kirkkaasti.

11.2 Mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut toimintatutkimuksessa ja tutkivassa opettajuudessa?

Omassa tutkimuksessamme väline arvioinnin kehittämiseen on ollut toimintatutkimus, jonka arvona voidaan nähdä muutos parempaan niissä olosuhteissa, joissa työskentelemme ja niissä käytännöissä, joita kehitämme. Peilaan seuraavassa toimintatutkimustamme tutkimuksen alussa käymiini keskusteluihin Kemmisin, Elliotin ja Syrjälän kanssa. Tarkastelen näin yhteenvedonomaisesti, miten olemme tutkivina opettajina soveltaneet tutkimuksessamme heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Peilaan tutkimustamme myös tämänhetkiseen keskusteluun toimintatutkimuksesta. Samalla pohdin, onko omalla tutkimuksellamme annettavaa toimintatutkimuksen käytännön sovelluksille tai sen teorialle.

11.2.1 Tutkimuksemme peilausta Elliotin ajatuksiin

Kun olemme kehittäneet oppilaan kasvua tukevaa arviointia toimintatutkimuksen kautta, siinä on toteutunut paljon Elliotin (1991, 2004) ajattelusta. Sekä oma tutkimuksemme että Elliotin näkemys tutkivasta opettajuudesta ja toimintatutkimuksesta korostavat sitä, miten näiden avulla voidaan edistää oppilaiden kasvua luokkahuoneessa.

Kun tavoitteemme on ollut ottaa huomioon arvioinnin kautta erilaisten oppilaidemme persoonalliset tarpeet monimutkaisissa ja ennustamattomissakin ympäristöissä, olemme korostaneet Elliotin (2004) kanssa samoja asioita: oppilaan oppimisen tukemista, opettajan ja oppilaan korkean tason tietoista itsearviointia sekä keskustelua ja dialogia, joka koskettaa sekä opettamista että oppimista (ks. myös Elliott 2004, 258).

Elliotin (2004, 258) pedagogisesti suuntautunut näkemys toimintatutkimuksesta on tukenut kykyämme ymmärtää monimutkaisia tilanteita ja tapahtumia, joita kohtaamme, kun yritämme luoda erilaisten oppilaidemme tarpeisiin vastaavia laadukkaita ympäristöjä. Tavoitteemme kehittää luokan vuorovaikutusta, arvioivia keskusteluja ja arviointikeskusteluja on ollut yritys näiden ympäristöjen luomiseksi.

Yhdynkin Elliotin (2004) näkemykseen siitä, että kurinalaista kasvatustieteellistä toimintatutkimusta ei ole se, että käytämme tiettyjä metodeja tai kumulatiivista todistusaineistoa tietyn pedagogisen ympäristön ulkopuolelta. Sen sijaan toimintatutkimuksen ydin on tarpeessamme saada selkeämpi ja kirkkaampi ymmärrys opetustilanteen monimutkaisuudesta, jotta voisimme luoda oppilaillemme merkityksellisempiä oppimisympäristöjä. (Elliot 2004, 258.)

Elliotin (2004) malli luottaa opettajaan. Se arvostaa vähemmän standardoituja ja mitattavissa olevia oppimistuloksia. Tärkeämpää on, että rakennam-

me oppimisympäristöjä, jotka haastavat, sitouttavat ja motivoivat erilaisia oppilaitamme. (Elliot 2004, 286.)

Sekä Elliotin (2004, 286) että omien kokemustemme mukaan tällainen korostus vaatii myös opettajaa saamaan säännöllisesti palautetta sekä työtovereiltaan että oppilailtaan opettamisen ja oppimisen laadun parantamiseksi. Omassa tutkimuksessamme toinen toisiltamme ja oppilailtamme saatu palaute toimivat pohjana kehityksellemme.

Kaiken kaikkiaankin tulkitsen, että Elliotin ajatukset toimintatutkimuksesta ovat toteutuneet omassa tutkimuksessamme fokuksena oppilaan kasvua tukeva arviointi. Elliotin kuvaamaa tapaan

a) olemme keskittyneet arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme tunnistamiseen ja selventämiseen sekä ratkaisuihin, joiden pohjana ovat olleet haasteet arvojemme ja käytännön toimintamme välillä.
b) olemme reflektoineet arvojamme tietoisina siitä, että arvomme realisoituvat vuorovaikutuksessa oppilaidemme kanssa. Reflektiomme on sisältänyt jaettua reflektiota arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme tarkoituksista ja päämääristä.
c) olemme arvioineet oman opettajuutemme laadullisia ominaisuuksia: sitä, miten arvomme, oppilas-, oppimis- ja tiedonkäsityksemme sekä kasvatusfilosofiamme ovat yhteydessä arviointitoimintaamme – oppilaidemme kasvun tukemiseen.
d) olemme integroineet tutkimuksen kautta teoriaa käytäntöön. Omat teoriamme ovat kehittyneet samalla, kun olemme kehittäneet toimintaamme reflektiivisesti.
e) olemme käyneet dialogia kollegoiden kanssa. Keskustelut ovat tukeneet itsetuntemustamme ja luoneet tätä kautta suuntaa opetuskäytäntöjemme tutkimiseen. Tutkimukseemme on kuulunut sekä itsearviointia että vertaisarviointia. (vrt. Elliot 1991, 107–108; Elliot 2004.)

Tutkimuksemme peilausta Torrancen ja Pryorin tutkimukseen

Myös Torrance ja Pryor (2001) ovat kehittäneet luokkahuoneessa tapahtuvaa arviointia Elliotin (1991) toimintatutkimusnäkemyksen pohjalta. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli kokeilla, kuinka opettajan ammatilliseen kasvuun suuntautunut kollaboratiivinen toimintatutkimus muuttaisi luokkahuoneen arviointikäytänteitä ja tarjoaisi pohjaa "formatiivisen arvioinnin" kehittämiseen ja uudistamiseen. Tutkimus toteutettiin 5–7-vuotiaiden lasten ja heidän yhdentoista opettajansa kanssa. Torrance ja Pryor osallistuvat tutkimukseen yliopiston tutkijoina.

Sekä omassa että Torrancen ja Pryorin (2001) tutkimuksessa arviointiin liittyvää ajattelua ja toimintaa tiedostettiin aluksi videoitujen oppituntien pohjalta keskittyen korkeamman tason kysymyksiin, palautteeseen ja siihen, miten opettaja havainnoi ja keskustelee oppilaiden kanssa. Torrancen ja Pryorin tutkimuksen fokus oli, miten opettajat kertoivat oppilaille tavoitteista ja miten palaute ja keskustelut tukivat oppilaita tavoitteiden saavuttamisessa.

Torrancen ja Pryorin (2001) tutkimuksessa opettajien arviointikäytäntöjen teoretisointia tuki heidän kehittämänsä malli divergentistä ja konvergentistä

arvioinnista. Divergentti arviointi pyrkii joustaviin arviointitapoihin ottamalla oppilaan mukaan keskusteluun. Konvergentti arviointi on puolestaan standardoidumpaa. Sekä omassa tutkimuksessamme että englantilaisten kollegojemme tutkimuksessa jatkuva dialogi nähtiin tutkimuksen edetessä arvioinnin ytimenä.

Oma tulkintani on, että Korpisen (1989) malli on ollut Torrancen ja Pryorin malliin verrattuna syvällisempi lähtökohta laadullisen arvioinnin kehittämiseen, koska oppiminen nähdään siinä minäkäsityksen muotoutumisena ja arvioinnin syvin ulottuvuus on itsetunnon tukeminen.

Torrancen ja Pryorin (2001, 628) tutkimuksen löytö oli, että oppimisen laatu paranee, kun oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia dialogiin ja itsearviointiin. Tämä löytö oli jo alun perinkin oman tutkimuksemme kehittämislähtökohta. Oppilaidemme kokemukset ovat vain vahvistaneet lähtökohdan tärkeyttä.

Torrance ja Pryorkin haluaisivat keskittyä tulevaisuuden tutkimuksessaan enemmän juuri oppilaiden kokemuksiin. Lisäksi he haluaisivat paneutua itsearvioinnin ja toveriarvioinnin merkitykseen sekä "auttavien ystävien" rooliin luokassa. Nämä aiheet tarjoavat Torrancen ja Pryorin (2001) mukaan arvokasta ymmärrystä tulevaisuuden arvioinnin kannalta. He näkevät tärkeänä tutkia myös niitä olosuhteita, joissa koulut ja opettajat voisivat itse kehittää käytänteitään toimintatutkimuksen avulla. (Torrance & Pryor 2001, 629.)

Katson, että omassa tutkimuksessamme olemme toteuttaneet juuri sitä, mitä Torrance ja Pryor (2001) ovat toivoneet tulevaisuuden tutkimukseltaan. Oma tutkimuksemme on toteutunut kouluyhteisössämme opettajien itsensä toteuttamana. Torrancen ja Pryorin (2001) tapaan olemme keskittyneet opettajan antamaan palautteeseen, korkeamman tason kysymyksiin ja keskusteluun. Tämän lisäksi keskityimme myös seuraaviin Torrancea ja Pryoria kiinnostaviin aiheisiin: itsearviointiin, toveriarviointiin ja auttavien ystävien merkitykseen luokan vuorovaikutuksessa. Oppilaidemme kokemusten lisäksi olemme kysyneet myös vanhempien kokemuksia arvioinnista.

11.2.2 Tutkimuksemme peilausta Kemmisin ajatuksiin

Kuten Kemmis on jo aiemmissa keskusteluissamme todennut, toimintatutkimuksen kriteerit eivät ole siinä, olemmeko osallistujina noudattaneet tiukasti suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion vaiheita syklien sisällä, vaan siinä, onko meillä vahva ja autenttinen tunne omasta kehittymisestämme omissa käytännöissämme, käytäntöjen ymmärtämisessä ja niissä tilanteissa, joissa toimimme (Kemmis & McTaggart 2000, 595). Omassa tutkimuksessamme olemme tarkastelleet näitä asioita ja ulottuvuuksia syklien yhteenvetokokoontumisissa ja loppuyhteenvetona luvussa "Mitä olemme oppineet yksin ja yhdessä?" Tarkastelen tässä yhteydessä vielä yleisemmällä tasolla toimintatutkimukseemme sisältynyttä muutos- ja kehitysprosessia.

Muutoksia kielessä, kulttuurissa, sosiaalisissa suhteissa ja identiteetissä
Kemmisin (1995) mukaan toimintatutkijan tulisi havainnoida, mitä muutosta

tutkimuksen aikana tapahtuu kulttuurissa, sosiaalisissa suhteissa, identiteetissä ja kielessä.

Lyhyenä yhteenvetona voin todeta, että omassa tutkimuksessamme tapahtui muutosta näissä kaikissa ulottuvuuksissa. Muutokset ja kehitys näissä elementeissä ovat olleet vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja yhteydessä toisiinsa. Ennen kaikkea muutokset ovat olleet yhteydessä kommunikatiiviseen toimintaamme. Kemmisin (2000, 5) mukaan kulttuurin uusintaminen – jossa sekä tieto että kulttuuri muuttuvat ja kehittyvät – sosiaalinen integraatio sekä sosialisaatio ja identiteetin muotoutuminen ovat läsnä päivittäin niissä prosesseissa, joiden kautta muotoilemme elämismaailmaamme.

Kun sitten tarkastelen kokonaisuutena näissä ulottuvuuksissa tapahtuneita muutoksia, tulkitsen, että koulumme kulttuuri kehittyi yksin tekemisen kulttuurista yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Yhteiset suunnittelut, havainnoinnit ja reflektiiviset keskustelumme lisäsivät kanssakäymistämme opettajien kesken. Syrjälä (1998, 10) katsookin toimintatutkimuksen olevan todellinen mahdollisuus muutokseen juuri silloin, kun se auttaa uudistamaan kulttuuria kouluissa. Laurialankin (2004, 34) näkemyksen mukaan opettajan kehittyminen on kulttuurin kehittymistä. Meille toimintatutkimus todella avasi uusia mahdollisuuksia kehittää ja oppia asioita yhdessä.

Vuorovaikutus kulttuurissamme lisääntyi ja sosiaaliset suhteemme kehittyivät edelleen, kun tutkimuksemme otti vähitellen mukaansa yhä useampia opettajia, oppilaita ja viime vaiheessa vanhempia. Kun toteutimme yhdessä arviointikeskusteluja haastatteluineen, saimme tietää, millaisia asioita oppilaamme ja heidän vanhempansa pitävät arvioinnissa omaa identiteettiään tukevana. Yhteistyön kautta koimme saavamme tukea myös omalle ammatilliselle kasvullemme ja tätä kautta ammatti-identiteetillemme.

Tulkitsen, että kasvun kokemuksiimme on ollut yhteydessä myös mahdollisuus keskustella opettajuuteen ja opettamiseen liittyvistä asioista omalla kielellämme. Tämä on ollut alusta asti tutkimuksemme peruslähtökohta ja keskustelu on ollut myös toimintaa (Frankham & Howes, 618). Kielemme on laajentunut koskettamaan tutkimuksemme teemoja, siihen liittyviä teorioita sekä omia teorioitamme, joissa yhdistyvät praktinen tietomme, kulttuurinen tietomme ja teoreettinen tietomme (ks. Lauriala 2004, 22).

Uusi tieto lapsista, opettamisesta ja oppimisesta, jota olemme pysähtyneet luomaan kielemme ja ajattelumme avulla, on puolestaan ollut yhteydessä kulttuuriimme, käyttöteoriaamme ja tätä kautta koko opettajaidentiteettiimme – siihen perustaan, jonka kautta muotoilemme opettamisen, oppimisen ja siihen liittyvän arvioinnin luonteen. (ks. myös Lauriala 2004.)

Osallistuvan toimintatutkimuksen kahdeksan avainpiirrettä

Kun kävin tutkimuksen alussa Kemmisin kanssa keskustelua toimintatutkimuksesta ja arvioinnin kehittämisestä, hän toi esille osallistuvan toimintatutkimuksen kahdeksan avainpiirrettä. Kuvaamiensa piirteiden pohjalta Kemmis on kehittänyt toimintatutkijoille kysymyksiä, joiden avulla voimme reflektoida tutkimuksiamme ja niiden tuloksia. Kemmis painottaa, ettei kysymyksiä ole

tarkoitettu tiukoiksi kriteereiksi sen suhteen, onko tutkimuksemme osallistuvaa toimintatutkimusta vai ei. Mielummin ne ovat väline laajaan kriittiseen reflektioon toimintatutkimusprojekteistamme, joista voimme kehittää myös omia kysymyksiä arvioinnin pohjaksi. (Kemmis & Wilkinson 1998, 35.)

Reflektoin seuraavassa omaa toimintatutkimusprosessiamme kuitenkin juuri Kemmisin esittämien tavoitteiden ja kysymysten valossa (ks. taulukko 11.1).

TAULUKKO 11.1 Osallistuvan toimintatutkimuksen avainpiirteiden peilausta omaan tutkimukseemme

Kemmisin (1998) mukaan osallistuvan toimintatutkimuksen tavoitteena on, että	**Osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä omassa tutkimuksessamme**
1) tutkimuksen toteutus seuraisi ainakin laajasti ymmärrettynä lewiniläistä spiraalia itsereflektiivisine sykleineen.	Oma tutkimuksemme on toteutunut spiraalina, jossa syklit ovat seuranneet toisiaan. Syklien sisällä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion vaiheet ovat olleet luonnollinen osa toimintaamme. Vaiheet eivät ole kahlinneet toimintaa, vaan antaneet joustavan pohjan arvioinnin kehittämiselle ja kehittymisellemme.
2) projekti pyrkisi parannuksiin a) käytänteissä, b) praktikkojen ymmärryksessä omista käytänteissään ja c) niissä tilanteissa, joissa käytänteitä toteutetaan.	Oma tutkimuksemme on pyrkinyt parannuksiin arviointikäytännöissämme, niiden ymmärtämisessä ja toteuttamisessa tukemalla arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme tiedostamista itse- ja ryhmäreflektion avulla sekä kysymällä opettajien, oppilaiden ja vanhempien kokemuksia arvioinnista.
3) tutkimus pyrkisi ottamaan mukaansa niitä, joiden toiminta muodostaa käytänteitä ja niitä, joihin käytänteet vaikuttavat.	Oma tutkimuksemme on ottanut vähitellen mukaansa opettajia, joiden toiminta viime kädessä muotoilee arviointia. Luokan vuorovaikutuksessa ja arviointikeskusteluissa tutkimus on ottanut mukaansa sekä oppilaita että vanhempia kysymällä heidän kokemuksiaan arvioinnista.
4) tutkimus olisi sosiaalinen prosessi ja että se keskittyisi yksilöllisen ja sosiaalisen väliseen suhteeseen.	Oma tutkimuksemme on ollut sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi. Reflektointi, kehittäminen ja oppiminen ovat tapahtuneet jokaisen opettajan kohdalla sekä yksilöllisesti että yhteistoiminnallisesti. Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittäminen keskittyy myös yksilölliseen ja sosiaaliseen – siihen, miten arvioinnin avulla voidaan tukea yksilön kehitystä ryhmässä ja toisaalta sitä, miten ryhmä voi tukea yksilön kasvua.
5) tutkimus olisi osallistuvaa niin, että se saisi ihmiset tutkimaan ajatteluaan, taitojaan, arvojaan ja sitä tapaa, jonka kautta he tulkitsevat itseään ja toimintansa.	Omassa tutkimuksessamme opettajat ovat tutkineet yhdessä arviointiajatteluaan, arviointiin yhteydessä olevia arvojaan ja arvioinnin toteuttamistaan käytännössä. Itsearvioinnin kehittäminen on tukenut oppilaiden osallistumista ja ohjannut heitä oman toimintansa tarkasteluun.

(jatkuu)

TAULUKKO 11.1 (jatkuu)

6) tutkimus olisi praktinen ja yhteistoiminnallinen; että se saisi ihmiset tutkimaan toimintaansa, joka liittää heidät yhteen toistensa kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.	Tutkimuksemme on ollut praktinen keskittyessään oppilasarviointikäytäntöjemme kehittämiseen. Yhteistoiminnallisuus on toteutunut opettajaryhmässämme, kun olemme tutkineet arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme. Ydintä on ollut tutkia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia. Oppilaat ja vanhemmat ovat osallistuneet kertomalla kokemuksiaan.
7) tutkimus olisi emansipatorinen; että se pyrkisi auttamaan ihmisiä vapautumaan väkinäisyydestä, tuottamattomuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta ja sellaisista epätyydyttävistä sosiaalisista rakenteista, jotka rajoittavat heidän omaa kehitystään ja itsenäisyyttään.	Omassa tutkimuksessamme emansipaatio tarkoittaa esimerkiksi sitä, olemmeko kokeneet tapahtuneen muutosta parempaan arviointikäytännöissämme tai saaneet sisäisen voiman tunteen kokemuksen siitä, että arviointiin liittyvä ajattelumme ja toimintamme kantaa – että ohjaudumme sisältä päin ja toimimme tärkeiksi kokemiemme arvojen varassa. Myös kommunikatiivisen tilan avautuminen voidaan kokea emansipaationa.
8) tutkimus olisi kriittinen; että se pyrkisi auttamaan ihmisiä vapautumaan rajoituksista, jotka koskevat heidän kieltään, työskentelytapojaan ja vallan käyttöään sosiaalisissa suhteissa.	Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet tasa-arvoisuuteen. Vaikka asemamme osallistujina on voinut olla erilainen esim. työkokemuksen tai virka-aseman puolesta, olemme voineet luoda tilanteet sellaisiksi, että olisimme tasa-arvoisia. Kukin osallistuja on käyttänyt tutkimuksessa omaa kieltään. Myös arviointikäytännöissä on ollut tavoitteena tasa-arvoinen vuorovaikutus oppilaidemme ja heidän vanhempiensa kanssa – pyrkimys vallasta vapaaseen keskusteluun. Tässä on kuitenkin jatkuvasti kehitettävää.
9) tutkimus olisi refleksiivis-dialektinen; että se pyrkisi auttamaan ihmisiä tutkimaan todellisuutta sen muuttamiseksi ja muuttamaan todellisuutta sen tutkimiseksi.	Omassa tutkimuksessamme tutkimme arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme muuttaaksemme ja kehittääksemme arviointia. Samalla muutimme arviointikäytäntöjämme tutkiaksemme niitä.

Kehittämistyömme peilausta Kemmisin malliin

Kun tarkastelen arvioinnin kehittämistyötämme Kemmisin (ks. Kemmis 1995; Kemmis & Wilkinson 1998; Kemmis & McTaggart 2000) kehittämän mallin pohjalta, tulkitsen, että tutkimuksessamme on mukana mallin objektiivinen, subjektiivinen, yksilöllinen ja yhteisöllinen näkökulma sekä historiallinen perspektiivi.

Objektiivinen näkökulma on ollut kyseessä osittain silloin, kun olemme havainnoineet toistemme arviointitoimintaa observoimalla oppitunteja. Samaan aikaan havainnointeihimme on kuitenkin yhdistynyt subjektiivinen näkökulmamme tulkintoineen.

Kun olemme kertoneet toisillemme omasta arviointiin liittyvästä ajattelustamme ja toiminnastamme sekä reflektoineet arvojamme ja kokemuksiam-

me, tämä on tapahtunut omasta subjektiivisesta näkökulmastamme. Yhteisöllinen näkökulma liittyy yhteistoiminnalliseen toimintatutkimusprosessiimme, sen etenemiseen ja kehittymiseen kouluyhteisössämme.

Historiallinen näkökulma on hahmottunut tutkimuksemme raportointivaiheessa. Koko tutkimuksemme teemassa – laadullisen oppilasarvioinnin kehittämisessä – historiallinen näkökulma tulee esiin keskustelussa Korpisen (1998a) kanssa. Keskustelussa tarkastellaan oppilasarvioinnin kehittämistä 1970-luvulta näihin päiviin sekä opetussuunnitelmien luomaa pohjaa ja mahdollisuutta arvioinnin toteuttamiseen ja kehittämiseen (ks. myös Korpinen & Törmä 2009). Oppimis- ja ihmiskäsityksen kehityksen tarkastelun pohjalta huomataan, että siirtyminen behaviorismin ajasta humanistis-konstruktivistiseen oppimis- ja ihmiskäsitykseen on luonut pohjaa kokonaisvaltaista oppimista tukevan laadullisen arvioinnin kehittämiselle. Tämä arvopohja on edelleen uusimmissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmissamme (2000), vaikkakin vuoden 1994 opetussuunnitelmiin verrattuna uutena ulottuvuutena ovat tulleet mukaan hyvän osaamisen kriteerit. Näitä perustellaan yhdenmukaisuuden ja tasa-arvon vaatimuksilla.

Omassa arvioinnin kehittämistyössämme historiallinen näkökulma tulee esiin myös tutkimuksemme narratiivisessa raportointitavassa. Raportin rakennetta kannattelee kronologinen juoni arvioinnin kehittämistyöstämme ja sen etenemisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Omaelämäkerrallinen juoni arviointiin liittyvän ajatteluni ja toimintani kehittymisestä on yksilötason historiaa.

Edellä kuvattujen ulottuvuuksien lisäksi Kemmisin mallissa on keskeistä vuoropuhelu systeemin ja elämismaailman kanssa. Omassa tutkimuksessamme se on tarkoittanut lähinnä keskustelua siitä, millaisia mahdollisuuksia kirjoitettu valtakunnallinen opetussuunnitelma on tarjonnut laadullisen arvioinnin kehittämiseksi ja toteuttamiseksi.

Kun tarkastelen seuraavassa resursseja tutkivassa opettajuudessa ja tutkimuksemme ydinalueilla, resurssien pohdinta nousee elämismaailmamme kokemuksista ja käy vuoropuhelua myös systeemin tason kanssa.

11.2.3 Resurssit tutkivassa opettajuudessa ja kehittämistyömme ydinalueilla

Kun olemme tutkivina opettajina etsineet arvioinnin olemusta, kehittämisteemamme on integroitunut oppilaiden ja heidän vanhempiensa kohtaamiseen sekä opettajien väliseen yhteistyöhön. Toisaalta arviointi on ollut kehittämisen fokus – toisaalta väline, jonka avulla olemme kehittäneet vuorovaikutusta.

Henkiset ja ihmisten välisiin suhteisiin perustuvat resurssit

Tärkeintä tutkimuksessamme ovat olleet henkiset resurssit – halu sitoutua arvioinnin kehittämiseen. Innovatiivinen sitoutuminen tutkimukseen on luonut välillemme sellaista vuorovaikutusta, jonka kautta olemme kokeneet toinen toisemme henkiseksi ja pedagogiseksi voimavaraksi.

Myös Hargreaves (2000, 2001, 2003) korostaa kehittämisessä ja tutkimi-

sessa ihmisten välisiä suhteita – luottamusta, turvallisuutta ja aktiivista välittämistä. Tämän lisäksi yhteistoiminnallisuus ja oppilaisiin keskittyminen on tärkeää (Hargreaves 2004, 305). Vaikka omassa tutkimuksessamme tapahtuikin kehitystä yksin tekemisen kulttuurista kohti yhteistoimintaa, oli koulussamme tulkintani mukaan jo valmiiksi yhteistoiminnallinen ilmapiiri, jota rehtori omalla toiminnallaan edisti (ks. myös Riitahuhta 2004, 61–63). Hänen sitoutumisensa, arvostuksensa ja halunsa työskennellä kanssamme tutkimuksenkin kautta on ollut merkittävä henkinen resurssi. Myös Hargreaves (2000, 165; 2004, 306–307) painottaa tällaista rehtorin osallistumista: mallia sitoutumisesta ja yhteisöllisyydestä.

Opettajan omat lähtökohdat

Millaisia resursseja kehittämiseen sitten tarvitaan lisäksi, jotta tutkiminen ja kehittäminen eivät kääntyisi itseään vastaan? Syrjäläisen (2002) kysymys ”Eikö opettaja saisi jo opettaa?” liittyy aikaamme ja opettajan arkeemme, jossa opettajan työ vaatimuksineen voi tuntua jo muutenkin kuormittavalta (ks. myös Laine 2004).

Totta onkin, että opettajat voivat työssään huonosti, jos työ on jatkuvaa kehittämistä. Kehittämisessä tuleekin olla mahdollisuuksia vapaaehtoisuuteen ja valintaan sekä omien ammatillisen kasvun tarpeiden että työ- ja elämäntilanteen mukaan. Lisäksi kehittämisen tulee lähteä opettajien elämismaailmasta: opettajan omista mielenkiinnon kohteista, tarpeista ja huolenaiheista. Tutkimuksen täytyy tukea opettajan arkityötä: opettamista ja oppimista sekä oppilaiden, opettajakollegoiden ja vanhempien kohtaamista.

Tärkeää on myös se, että opettajalla on mahdollisuus työskennellä halutessaan ilman kehittämisen painetta. Estolan ym. (2005) tutkimuksessa opettajat arvostivat opettajien keskusteluryhmää paikkana, jossa he saivat ”vain olla” omina itsenään ja pysähtyä keskustelemaan ja kuuntelemaan toistensa tarinoita ilman eteenpäin suuntautumisen painetta. Samalla keskusteluryhmä avasi kuitenkin mahdollisuuden pohtia juuri sitä, mitä opettajat tuntevat, tarvitsevat ja haluavat. Tutkimuksen merkittävin löytö onkin, että opettajilla on tarve keskustella opettajana olemisen syvällisimmistä ulottuvuuksista. (Estola ym. 2005, 5–11.) Omat kokemuksemme tukevat tätä löytöä.

Tutkivaa opettajuutta tukevat verkostot

Opettaja tarvitsee siis resursseja sellaiseen sisältä päin tapahtuvaan kehittämistyöhön (ks. myös Hargreaves 2000, 165; 2004, 306), joka tukee opettajan ammatillisuutta ja oppivia yhteisöjä. Tästä näkökulmasta omassa tutkimuksessamme ensiarvoisen tärkeitä resursseja ovat olleet opettajien täydennyskoulutusta tukeneet verkostot: neljän opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä toteutunut ”Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa” -tutkijakoulu sekä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä toimiva ”Tutkiva opettaja” -verkosto (ks. Husso ym. 2006, 103–121).

Nämä verkostot ovat tarjonneet koulutusta, kannustusta ja ohjausta tutki-

vaan opettajuuteemme. Ilman tällaisten verkostojen tukea ongelmana voi olla se, ettei opettajalla ole riittäviä taitoja tutkimuksen tekemiseen (Syrjälä 1998, 17). Omatkin taitoni ovat olleet alun perin varsin puutteellisia. Verkostojen kautta olen kuitenkin voinut sekä kartuttaa asiantuntemustani että jakaa sitä. Samalla olen saanut kokea henkilökohtaisesti, miten verkostot ovat olleet itsessään voimaantumisen lähde. (ks. myös Asunta ym. 2004, 13.)

Työskentely verkostoissa ei ole kuitenkaan jäänyt vain yksinoikeudekseni, sillä kollegani Leena ja Jyrki ovat myös opiskelleet "Tutkiva opettaja" -verkostossa omien kiinnostuksen kohteidensa – yhteistoiminnallisen oppimisen ja matematiikan – parissa tutkimuksemme viime vaiheissa.

Nämä verkostot ovat olleet myös avainresurssi kansanvälisyyteen ja kontakteihin sekä suomalaisten että kansainvälisten opettajatutkimuksen opettajien, tutkijoiden ja uranuurtajien kanssa. Kemmis (2000) näkee verkostot tärkeinä paitsi kentän opettajien, niin myös yliopiston tutkijoiden kannalta. Kemmisin mukaan tärkeä kokemus on liittyä toisiin ja tuntea, että työskentelemme yhdessä kasvatuksen puolesta (ks. myös Asunta, Husso & Korpinen 2005, 248–249).

Myös Elliot (2004) näkee kokemustensa pohjalta ihanteena tilanteen, jossa yliopiston ja kentän opettajat työskentelevät yhdessä. Angelides, Stylianou ja Leigh (2007, 147) kertovat omalta osaltaan myönteisiä kokemuksia sellaisten kollaboratiivisten verkostojen käytöstä opettajankoulutuksessa, jotka tukevat ajatusta opettajan elinikäisestä oppimisesta (ks. myös van Looy & Goegebeur 2006, 124).

Vaikka alkuvuodet ovat oleellisia opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta, opettaja tarvitsee tukea uransa ja ammatillisen kasvunsa eri vaiheissa (Day ym. 2006, 614), jotta hän voisi säilyttää motivaationsa, itsetuntonsa, työtyytyväisyytensä ja sitoutumisensa työhön. Yhteistyö opettajankoulutuksen ja opettajien omien ammatillisten yhteisöjen kanssa on tässä suhteessa avainasemassa. (ks. myös Anderssen & Olsen 2006, 372–373; Liston ym. 2006, 357.)

Aikaresurssi ja yliopiston tuki

Kaarlo Laine (1997) toteaa ajasta seuraavasti: *Aika, johon liittyy paljon mahdollisuuksia, voikin muuttua mahdollisuuksiksi ilman aikaa.* Tulkitsen Laineen ajatuksen kasvatuksessa ja tutkimuksessa siten, että aika ja aikakäsityksemme voi olla sekä mahdollisuus kasvuun että kasvun este (Törmä 2004b).

Torrancen ja Pryorin (2001) tutkimuksessa yliopisto oli varannut aineellisia resursseja tutkimuksen toteuttamiseksi, jotta opettajat saisivat aikaa arvioinnin kehittämistyölle. Sijaisopettajia palkattiin siksi ajaksi, kun opettajat kokoontuivat keskustelemaan ja kehittämään. Myös omassa tutkimuksessamme yliopiston resursoima kokopäivätoiminen tutkijuuteni mahdollisti neljännessä ja viidennessä syklissä sijaisopettajana toimimisen, kun opettajakollegani keskustelivat oppilaiden kanssa tai seurasivat toistensa opetusta.

Pystyin opettajatutkijan roolissa myös lukemaan aikaisempaa enemmän. Tämä edisti käytäntöjemme teoretisoimista rikkaammin tutkimusprosessin aikana. Aivan metatason teoretisointi on jäänyt kuitenkin raportointivaiheeseen.

Tässäkin vaiheessa yliopiston tuki on ollut ensiarvoisen tärkeää. Toivottavaa olisi, että myös kuntatyönantaja voisi tukea opettajien tutkimus- ja kehittämistyötä.

Resursoinnista huolimatta ajan löytäminen yhteisille keskusteluille voi joskus olla vaikeaa (Syrjälä 1998, 17). Aika oli välillä omakin haasteemme (ks. myös Sahlberg 1996; Syrjäläinen 1995, 31; 1997, 75–76). Suurimmaksi osaksi ajan löytäminen kuitenkin sujui, sillä neljän hengen opettajaryhmämme oli aikojen sopimista ajatellen sopivan kokoinen. Lisäksi halusimme antaa aikaa tutkimukselle, koska koimme sen merkitykselliseksi oman opettajuutemme ja oppilaidemme kasvun tukemisen kannalta.

Opetussuunnitelma

Tutkimuksessamme koulukohtainen opetussuunnitelma tarjosi mahdollisuuden kehittää laadullista arviointia. Nyt uusissa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman ohjeissa korostetaan samoja asioita, joiden kehittämiseen olemme omassa tutkimuksessamme keskittyneet.

Kuntakohtainen Kuopion opetussuunnitelmamme on käynyt siinä mielessä vuoropuhelua elämismaailmasta saatujen kokemusten kanssa, että olen saanut olla mukana kaupungin arviointityöryhmässä (vuosina 2003–2004). Siinä työskentelimme juuri jatkuvan arvioinnin, itsearvioinnin, arviointikeskusteluiden ja sanallisen arvioinnin puolesta. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmien tulisi olla sellaisia, että ne sallivat ja antavat tilaa vuorovaikutuksessa tapahtuvalle arvioinnille, eivätkä keskity liiaksi sisällön paljouteen ja standardeihin (Hargreaves 2001, 1057). Tätä painottaa myös Kemmis (2006).

Aineellinen tuki arvioinnissa ja tutkivassa opettajuudessa

Kun työ on syvästi persoonallista ja aivan ydin on välittäminen, rahasta puhuminen ei tunnu useinkaan mielekkäältä (Estola & Syrjälä 2002a, 90). Ajattelen, että opettajan kutsumukseen liittyvät asiat ovat totta tänäänkin (ks. myös Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003, 252–253) – myös oppilaan kasvua tukevan arvioinnin toteuttamisen yhteydessä. Kutsumuksestaan huolimatta opettajat voivat kuitenkin tulla kyynisiksi, ellei resursseja turvata (ks. Hargreaves 2000). Parannusta esimerkiksi arviointikeskustelujen resursoinnissa on tapahtunutkin pikku hiljaa.

Tutkivan opettajuuden aineellisessa resursoinnissa yhdyn sekä Kohosen (2000) että Riitahuhdan (2002) ajatuksiin: Tutkiva opettajuus voisi olla resursoitua esimerkiksi niin, että se vastaisi samalla tavalla oppitunteja ja niiden palkkausta kuin esimerkiksi jokin erikoistumisaine. Tutkiva opettaja voisi myös jakaa työtä rehtorin kanssa koulun kehittämisessä rehtorin keskittyessä hallinnollisiin töihin. Ajan ja palkan suhteen resursoitu tutkiva opettajuus voisi olla myös kiertävää. Halukkaat voisivat ottaa vuorollaan vetovastuuta yhteisesti sovituista kehittämisteemoista, kuten omassa koulussamme Leena-kollegamme otti yhteistoiminnalliseen oppimiseen ohjaamisesta.

Yhteenvetoa

Akateemisella tutkivalla opettajuudella on Suomessa jo pitkät perinteet (ks. Korpinen 1996b, 21–30; Asunta ym. 2005, 231–251). Tämän perinteen ja tulevaisuuden näyn toteuttamiseksi tarvitaan henkisiä resursseja – kutsumusta, halua kasvaa ammatillisesti ja ottaa vastuuta omasta ja työn kehittämisestä. Samaan aikaan tarvitaan systeemin tason resursseja tukemaan tätä kaikkea: ohjausta, aikaa, taloudellista tukea sekä tutkivaa opettajuutta ja opettajan ammatillista kasvua tukevia verkostoja.

Kaikkein tärkeintä on, että resurssit avaavat opettajalle mahdollisuuden harjoittaa emotionaalista kompetenssiaan: välittämistä, toinen toisiltaan oppimista ja emotionaalisen ymmärtämisen kehittämistä kaikkien niiden kanssa, joiden elämä ja toiminta on yhteydessä lapsiin ja nuoriin, joita opetamme (Hargreaves 2001, 1077).

11.2.4 Yhteenvetoa toteutuneesta toimintatutkimuksestamme

Omassa tutkimuksessamme on piirteitä sekä Elliotin (1991, 2004) pedagogisesti suuntautuneesta toimintatutkimuksesta että Kemmisin (ks. Kemmis 1995; Kemmis & Wilkinson 1998; Kemmis & McTaggart 2000) osallistuvasta toimintatutkimuksesta. Tutkimuksemme liittyy näin kansainväliseen Tutkiva opettaja -lähestymistavan ketjuun, jonka edistämiseksi sekä Elliot että Kemmis ovat tehneet työtä 1970-luvulta näihin päiviin. Sekä Elliot (2004) että Kemmis (2000, 8) korostavat edelleen voimakkaasti tutkiva opettaja -asennetta.

Toimintatutkimuksemme on pyrkinyt edistämään laadullisen oppilasarvioinnin kehittämistä ja sen jatkuvaa teoretisointia sitä kautta, että olemme keskittyneet tutkivina opettajina luokkahuoneen prosesseihin. Sekä oma tutkimuksemme että Elliotin malliin pohjautuva Torrancen ja Pryorin (2001) tutkimus ovat vahvistaneet sen, että luokan vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi on sekä teoreettinen että käytännöllinen avain päästä tutkimaan ja kehittämään sekä opettamista että oppimista (ks. myös Torrance & Pryor 2001, 629).

Kun Elliotin (1991, 2004) toimintatutkimusmalli keskittyy luokkahuoneessa tapahtuvaan kehittämistyöhön, Kemmisin (1995, 2000) malli laajentaa kommunikatiivista tilaa. Katson, että omassa tutkimuksessamme molempien yhdistelmä on luonut laajan kehyksen tarkastella arviointikäytäntöjämme ja kehittää niitä. Tutkimuksemme ja arviointikäytäntöjemme kehittämisen ydin on ollut kommunikatiivisen tilan avautuminen (ks. Kemmis 2000). Omassa tutkimuksessamme kommunikatiivinen tila on paitsi avautunut, myös laajentunut. Arvioivat keskustelut ovat ottaneet mukaansa yhä useampia opettajia, oppilaita ja myös vanhempia. Tutkimuksemme ideat ovat päässeet leviämään laajemmalle kuin pelkkä oma yhteisömme, kuten olen kuvannut luvussa 9.

Samalla tutkimus on ollut mahdollisuus identiteettien rakentamiseen niiden sosiaalisten suhteiden ja keskustelujen kautta, joita olemme luoneet arviointikäytäntöjemme sisällä ja niiden kehittämisessä. Syrjälän (1998) näkemys siitä, että toimintatutkimus on lähellä narratiivis-biografista lähestymistapaa, on ollut myös tärkeä toimintatutkimuksemme ulottuvuus. Tutkimuksemme syvin merkitys on ollut kasvattaa ymmärrystä omasta itsestämme (Syrjälän 1998,

12). Tässä suhteessa lähestymistapamme reflektioon on ollut Estolan ja Syrjälän (2002b, 54) kuvamaan tapaan narratiivis-biografinen ja moraalinen.

Reflektion käsitteemme on laajentunut niin, että se ei ole ollut pelkkää ongelmanratkaisua. Keskeistä reflektiossamme on ollut myös sen dialoginen luonne (Estola & Syrjälä 2002b, 65). Olemme ymmärtäneet paremmin oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemusta, kun olemme saaneet jakaa ajatuksia toistemme kanssa.

Kun olemme muuttaneet toimintatutkimuksen kautta maailmaa muuttamalla ajatteluamme ja sitä tapaa, jonka kautta olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, tämä on ollut enemmän oman itsemme kasvattamista ja kouluttamista kuin toisten. Tätä ei voida kuitenkaan tehdä helposti ilman "meitä kaikkia" – opettajia, oppilaita, vanhempia ja tutkijakollegoita. (ks. myös Kemmis 2000, 17.)

11.3 Mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut itsessäni tutkivana opettajana?

Tässä tutkimuksessa olen etsinyt sekä yksin että yhdessä opettajakollegojeni, oppilaiden, vanhempien ja erilaisten tutkijoiden kanssa arvioinnin olemusta. Kehittämistyö ja arvioinnin olemuksen etsiminen ovat olleet samalla oman opettajaidentiteettini rakentumista.

Arvioinnin ja opettajan ammatillisen kasvun teemat ovat seuranneet minua opettajaksi kasvun prosessissani gradutyön aiheen etsimisestä lähtien. Alkuperäinen kiinnostuksen kohteeni oli jo opiskeluaikanani opettajapersoonallisuus. Aihe muuntui sitten graduvaiheessa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan suullisen palautteen tutkimiseksi. Tässä väitöskirjatyössä opettajan ammatillisen kasvun ja vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin teemat ovat molemmat läsnä toisiinsa vahvasti kietoutuneina. Tutkimusta on kantanut ymmärrykseni siitä, että oma opettajapersoonallisuuteni ja siihen sisältyvä käyttöteoriani arvoineen ovat perusta oppilaan kasvua tukevalle arvioinnille.

Tutkimuksen jännittävä ja mielenkiintoinen haaste onkin ollut käyttöteoriani uudistuminen ja tähän liittyvä mahdollisuus ammatilliseen kasvuun. Käyttöteoriani uudistuminen konkretisoituu esimerkiksi siinä, koenko saaneeni tutkimuksen kautta uusia ajatuksia laadullisen oppilasarvioinnin toteuttamiseen ja kehittämiseen erilaisten oppilaideni kasvun tukemiseksi.

Ajatteluni ja toimintani kehittymisestä arvioinnissa

Tutkimuksen sisällä olen reflektoinut arviointitoimintaani liittyviä kokemuksia Ojasen (1993, 127; 2001, 167) reflektiota edistävien kysymysten pohjalta yksin ja yhdessä kollegojeni ja tutkijoiden kanssa. Olen pohtinut, mitä ajattelen ja teen erilaisten oppilaideni kanssa arviointia sisältävissä vuorovaikutustilanteissa,

mikä merkitys omalla arviointitoiminnallani on erilaisille oppilailleni, miksi toimin niin kuin toimin ja miten voisin tehdä asiat toisin.

Teknisen tason reflektointi on ollut käytännön arviointitoimintani reflektointia. Aikaisempien tilanteiden pohdinta on luonut ja luo pohjaa toimintatapojen miettimiseen tulevissa tilanteissa.

Tulkinnallisen tason reflektiossa olen pohtinut erilaisten oppilaiden kasvatukseen liittyviä arvojani. Omassa kasvatus- ja arviointitoiminnassani olen tiedostanut jo pitkään arvoperustani: tärkeää on erilaisten oppilaiden myönteisen ja terveen minäkäsityksen tukeminen vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutuksessa tapahtuvaan oppilaan kasvun tukemiseen liittyvä löytöni on, miten tällainen perusasia on pysyvä arvo – ikään kuin kivijalka – alati muuttuvalta tuntuvassa ja kehittyvässä kasvatuksen maailmassa. Moninaisen oppilaaseen, oppimiseen ja opettamiseen liittyvän tiedon ja kokemusten viidakossa peruslähtökohtani on kuitenkin kasvua tukevan vuorovaikutuksen kehittäminen. (Törmä 2004b.) Erilaisten tutkijoiden kanssa käymäni keskustelut ovat vahvistaneet tätä arvopohjaa.

Kriittisen tason reflektio on oman toimintani kyseenalaistamista. Tämä näkyy tulkintani mukaan halussani kehittyä erilaisten oppilaiden kasvattajana omaa kasvatusajattelua ja -toimintaa sekä tähän yhteydessä olevaa arviointitoimintaani jatkuvasti reflektoiden. Kehittämishaluuni liittyy myös kriittiseen reflektioon sisältyvä arvo siitä, että arviointi olisi luomassa tasa-arvoa. Tasa-arvon pyrkimys liittyy arvioinnin arvopohjaan, jossa arviointi nähdään välineenä erilaisten oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemiseen.

Tulkitsen, että tutkimusraportti kuvaa kokonaisuudessaan oman arviointiin liittyvän ajatteluni ja toimintani kehittymistä. Kehittymiseni seuraa yhteisen toimintatutkimuksemme vaiheita, jossa opettajan antaman palautteen havainnoinnista siirryttiin arvioivaan keskusteluun ja sitten arviointikeskusteluun, jossa myös vanhemmat ovat mukana. Nämä vuorovaikutuksessa tapahtuvan laadullisen arvioinnin eri muodot ovat läsnä omassa arviointitoiminnassani kaiken aikaa.

Käyttöteoriani, jossa "arviointi ja kohtaaminen käyvät käsi kädessä" on kehittynyt käytännön ja teorian välisessä vuoropuhelussa. Kohtaamiseen ja arviointiin ovat tuoneet lisäsyvyyttä esimerkiksi Eisnerin (2003a, 2003b, 2006) ajatukset oppilaan kasvua tukevan arvioinnin luonteesta ja se, mitä käytännössä tarkoittaa koko lapsen huomioon ottaminen arvioinnissa. Hargreavesin (2001, 1075–1077) peräänkuuluttamat ajatukset välittämisen ja emotionaalisen sitoutumisen tärkeydestä oppilaan kasvun tukemisessa ovat myös tukeneet näkemystäni arvioinnin ja kohtaamisen rinnakkaisuudesta.

Haasteeni reflektoinnissa

Ammatillisen kasvuni näkökulmasta tutkimuksen syvin merkitys on ollut ymmärryksen kasvattaminen omasta itsestäni (Syrjälä 1998, 12). Tutkimuksen aikana tapahtunut reflektointi on tukenut tätä tavoitetta ja auttanut hahmottamaan sekä omaa kehittymistäni että tulevaisuuden kehittämistarpeita. Aina ei ole ollut kuitenkaan helppoa tarkastella itseään ulkopuolisena – varsinkaan sil-

loin, kun oma toimintani on näyttänyt olevan ristiriidassa omien ideaalitavoitteideni kanssa.

Vaikka kriittinen reflektio onkin avain oppimiseen ja kehittymiseen (Ojanen & Lauriala 2006, 79–80) reflektoidessa on tärkeää pitää mielessä realistisuus. Liiallinen kriittisyys on itselleni tuttua ja voi joskus myös kahlita toimintaa. Parhaimmillaan itsekritiikki on tuonut selkeyttä ja realismia suhteessa omiin kykyihini, rajoihini ja tekoihini (Lindqvist 1999, 151).

Katson, että kriittiseen reflektioon liittyy opettajan itsetuntoni ja minäkäsitykseni. Opettajana minun tulisi osata arvioida toimintaani realistisesti omat heikot ja vahvat puoleni tuntien samalla kuitenkin kykyjeni mukaan suoriutuen (ks. Korpinen 1996a, 20; Keltikangas-Järvinen 2000, 103). Puutteita huomatessani minun ei siis pitäisi joutua Haavion (1954) sanoin ”huonommuuden valtaan”, vaan tehdä opettajan työtäni ”voimieni mukaan”.

Omat voimaantumisen lähteeni ovat olleet tutkimuksen aikana sekä käyttöteoriani tutkimisessa että yhteisessä kehittämisessä ja keskustelussa. Olen löytänyt tutkimuksen kautta voimavaraksi yksin ja yhdessä tapahtuvan reflektion sekä tähän liittyen koulumme sisällä jo olevan kollegiaalisuuden ja asiantuntijuuden, kun kehitämme kasvatusta ja opetusta. Myös lasten ja vanhempien mukaan ottaminen kehittämistyöhön – muutenkin kuin osallistumaan arviointikeskusteluihin – on ollut voimaannuttava kokemus. Tutkimuksen kautta olen oppinut, että opettaja, lapsi ja vanhemmat voivat todella olla tasavertaisia keskustelijoita, kun yhdessä käydään arviointikeskustelua tai kehitetään arviointia.

Kokoavasti voin todeta, että tämän tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni erilaisten oppilaiden kasvattajana ja tutkivana opettajana merkityksellinen oppimisprosessi. Tulkitsen, että oppimiseni on ollut Gadamerin hermeneuttisen kehän mukainen, sillä prosessin aikana on paljastunut yhä uudelleen tietoni rajoittuneisuus, ennakkoluuloisuus ja perspektiivimäisyys (Koski 1995, 103).

Ymmärtäminen ei ole kuitenkaan koskaan täydellistä. Gadamerin hermeneuttisen kehän mallissakin traditio on aina avoin uusille tulkinnoille tulevaisuudessa riippumatta siitä, kuinka kattava ymmärrys meillä on tai uskomme meillä olevan tänään (Koski 1995, 101).

Aikaisempien laadullisen oppilasarviointiin ja sen kehittämiseen liittyvien kokemusten reflektoinnin myötä tunnen kuitenkin oppineeni oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ytimestä – sen teoriasta ja käytännöstä. Olen myös saanut voimavaroja uuteen: arvioinnin toteuttamiseen ja kehittämiseen yhdessä oppilaideni, kollegojeni ja vanhempien kanssa. Tässä tutkimuksessa saadut ja tulevaisuuden kokemukset ovat jälleen pohja uuden oppimiselle ja jatkuvalle kehämäiselle oppimisprosessille.

11.3.1 Tutkimuksen kirjoittaminen osana ammatillista kasvuani

Tarkastelen seuraavassa vielä tutkimuksen kirjoittamista osana ammatillista kasvuani, koska tarinan kokoaminen narratiiviseen muotoon sekä ajattelun että kirjoittamisen kautta on ollut keskeinen osa prosessia. Tutkimuksen toinen luku ”Kertomuksen metodiset kehykset”, jossa kuvaan narratiivis-biografisen lähes-

tymistavan lähtökohtia ja tavoitteita, antaa tähän jo viitteitä.

Kirjoittaminen on jäsentänyt kehittämistyötämme ja omaa kehittymistäni

Tutkimuksen raportointivaihe on ollut mahdollisuus tarkastella uudelleen sekä omia arvioinnin kehittämiseen ja ammatilliseen kasvuun liittyviä kokemuksiani että yhteistä tutkimusprosessiamme pidemmän matkan päästä. Hooverin (1994) painottaman fokusoituneen kirjoittamisen avulla olen pystynyt analysoimaan ja järjestämään omaan arviointitoimintaani, ammatilliseen kasvuuni ja yhteiseen tutkimusprosessiimme liittyviä kokemuksia uudella tavalla. Koko tutkimusaineisto päiväkirjamerkintöineen ja muistiinpanoineen on saanut kirjoittamisprosessin aikana uusia merkityksiä.

Kehittymiseen on tarvittu kriittistä reflektointia myös kirjoittamisen aikana. Jos kirjoittamiseni olisi jäänyt vain kuvauksen tasolle, se ei olisi edistänyt oppimistani hermeneuttinen kehä -ajattelun mukaisesti (ks. myös Oksanen 2001, 136). Reflektiivinen kirjoittaminen on ollut kuitenkin haastavaa. Pohdintani ovat jääneet toisinaan auki, vaihtoehtoisia tulkintoja on syntynyt ja ne ovat voineet olla keskenään myös ristiriitaisia (ks. myös Oksanen 2001, 137). Tutkivan opettajuuden ideaan kuuluu kuitenkin ajatus keskeneräisyydestä: opettajana en ole koskaan valmis, vaan ammatillinen kasvuni kysymyksineen ja vastausten etsimisineen on koko elämän kestävä prosessi – niin myös arvioinnin olemuksen etsiminen.

Omalla kohdallani tärkeä osa arvioinnin olemuksen etsimistä on ollut arvioinnin käsitteellistäminen ajattelun ja kirjoittamisen kautta. Koko kirjoittamisprosessin ajan minua on seurannut kysymys siitä, millaisen arvioinnin kehittämisestä tutkimuksessamme on ollut syvimmiltään kyse. Käsitteellistäminen on ollut yleistä käsitteellistämistä ja samalla oman käyttöteoriani jäsentämistä ja syventämistä.

Tutkimuksen alussa ymmärsin arvioinnin ytimen aluksi nimenomaan opettajan ja oppilaan väliseksi suulliseksi vuorovaikutukseksi. Tutkimuksen otsikko olikin alussa "Verbaalisen arvioinnin kehittäminen osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta". Kun arvioinnin kehittäminen sitten laajeni palautteesta, vuoropuhelusta, luokan ilmapiiristä, arvioivasta keskustelusta ja itsearvioinnista myös arviointikeskusteluihin, joissa vanhemmat ovat mukana, muuttui verbaalisen arvioinnin käsite "laadulliseksi oppilasarvioinniksi". Kirjoittamisprosessin viime vaiheessa arvioinnin käsite tarkentui vielä "oppilaan kasvua tukevaksi arvioinniksi". Rinnalla olen puhunut kaiken aikaa "vuorovaikutuksessa tapahtuvasta" arvioinnista.

"Oppilaan kasvua tukeva arviointi" fokusoi arviointitoiminnan ytimeksi oppilaan itsetunnon tukemisen. Käsite avartaa arviointiajattelun laajaksi vuorovaikutukseksi, jossa sekä oppilas, opettaja että vanhemmat ovat aktiivisesti mukana. Käsitteeseen sisältyy edellisiä paremmin myös tausta-ajatus opettajan oman ammatillisen kasvun yhteydestä oppilaan kasvun tukemiseen arvioinnin kautta. Käsitteen muotoutumisen taustalla voin nähdä Mezirowin (1981) ajattelun kriittisestä reflektiosta. Siinä kehittämisen ydintä on teoreettisen reflektion luoma pohja. Omassa tutkimuksessamme teoreettisen reflektion luoma pohja on ollut oppilaan minäkäsityksen tukeminen.

Kun olen tehnyt kirjoittamisen kautta uusia tulkintoja oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista ja sen kehittämisestä, olen samalla hahmottanut ammatillista kehittymistäni asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Tynjälän (2004) mukaan a) kognitiivinen eli mielensisäinen näkökulma painottaa asiantuntijuuden tiedollista ulottuvuutta, b) osallistumisnäkökulma näkee asiantuntijuuden osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön ja c) luomisnäkökulma korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisena (Tynjälä 2004, 174–175).

Tietoa arvioinnista ja sen kehittämisestä olen voinut kartuttaa koko tutkimusprosessin ajan. Osallistumisnäkökulma on puolestaan toteutunut kohdallani toimintatutkimuksen ja opettajan työn kautta. Tältä pohjalta uuden tiedon luominen on ollut kohdallani sekä yksilöllinen että yhteistoiminnallinen prosessi. Tutkimuksen kuluessa olen keskustellut arvioinnista ja sen kehittämisestä opettajakollegoideni, oppilaiden, vanhempien ja erilaisten tutkijoiden kanssa. Tutkimuksen kirjoittamisen aikana olen käynyt dialogia vielä kirjallisuuden kanssa ja oppinut tätä kautta uutta sekä omista että yhteisistä kokemuksistamme.

11.3.2 Kertominen ja kirjoittaminen osana narratiivista identiteettiäni

Tutkimusprosessin kokemusten ja siitä kirjoittamani tarinan kautta olen saanut selkeyttä omaan ammatti-identiteettiini: arviointiin liittyvään ajatteluuni ja toimintaani sekä tätä kautta rooliini erilaisten lasten kasvattajana ja opettajana, tutkivana opettajana ja opettajatutkijana. Tämähän on yksi narratiivisen tutkimuksen tavoite.

Kun narratiivinen identiteetti nähdään ihmisen elämästä ja elämän aikana koetuista kokemuksista kertyvänä, jatkuvasti uudelleen muotoutuvana tarinana (Hänninen 1999, 60), on ammatillisen identiteettini rakentumisen kannalta ollut tärkeää myös toisten kertomuksiin eläytyminen (Heikkinen 2001, 121). Tutkimusprosessin aikana olen saanut eläytyä kollegojeni, erilaisten tutkijoiden, lasten ja heidän vanhempiensa kertomaan. Nyt toivon, että tutkimuksen lukija voisi eläytyä yhteiseen tarinaamme.

Millainen sitten on hyvä tarina? Elbaz-Luwischin (2001,12) mukaan hyvät tarinat kertovat meille, kuinka elää. Kertomukset eivät kuitenkaan ainoastaan jäljittele elämää tai välitä kulttuurisia elämisen malleja, vaan myös jäsentävät elämää ja rikastavat sen merkitystä. Hermeneuttisuus korostaa puolestaan sitä lisää, jonka kerronta ja sen tulkinta tuovat elämään ja sitä koskevaan kokemukseen. (Hänninen 1999, 25.)

Analysoin seuraavassa elämääni, tutkimusprosessia ja siitä kertomaani tarinaa McAdamsin hyvän tarinan kriteereiden pohjalta omaelämäkerrallisesta näkökulmasta. Hyödynnän analyysissäni myös Mikko Ojasen (2002, 150–152) tulkintaa McAdamsin kriteereiden sisällöistä.

Tarinan kertomisen ja kirjoittamisen analysointia McAdamsin pohjalta

McAdams (1994, 110–111) nimeää hyvän tarinan kriteereiksi johdonmukaisuuden, avoimuuden, uskottavuuden, eriytyneisyyden, harmonian ja kypsyyden.

Olen pyrkinyt kirjoittamaan tarinan johdonmukaisesti niin, että kertomuksen osat liittyisivät luonnollisella tavalla toisiinsa ja kävisivät luontevasti vuoropuhelua kokemukseen perustuvan praktisen tiedon, tutkimusprosessin kautta saadun tiedon sekä tutkimuskirjallisuuden kanssa. Pyrkimys johdonmukaisuuteen konkretisoituu myös omaelämäkerrallisen juoneni kautta, joka sitoo tarinan palaset yhteen.

Avoimuuden kohdalla olen tiedostanut sen, että tarinan tulisi kestää myös ristiriitaisia aineksia. Ajattelen, että elämän kasvupotentiaali on syvimmiltään juuri sen haavoittuvuudessa, keskeneräisyydessä ja ristiriitaisuudessa (ks. Lindqvist 1999, 19). Tämäkin eletty ja kirjoitettu tarina arvioinnin olemuksen etsimisestä ja siihen yhteydessä olevasta ammatillisesta kasvustani ja yhteisestä kasvustamme sisältää nämä elementit. Tätä taustaa vasten olen halunnut kuvata omaan kehittymiseeni ja yhteiseen tutkimukseemme liittyvät tapahtumat totuudenmukaisesti ja pyrkinyt näin sekä avoimuuteen että uskottavuuteen.

Eriytyneisyys eli tarinan muuttuminen on tapahtunut työn ja tutkimuksen tarjoamien haasteiden myötä (Ojanen 2002, 151). Tutkimuksen mukanaan tuomat haasteet ovat laajentaneet ja rikastaneet tarinaani ammatillisen kehitykseni eri vaiheissa esimerkiksi sitä kautta, että tutkimusprosessin ja siihen liittyvän opiskelun myötä olen toiminut monessa roolissa yhtä aikaa – opettajana, kollegana, tutkijana, tutkivana opettajana, opettaja tutkijana ja tutkimusprosessin vastuullisena vetäjänä.

Kansanen (1993) näkee ”opettaja tutkijana” ilmauksen vaativampana kuin ”tutkivan opettajan”. Omalla kohdallani katson olleeni koko tutkimuksen ajan tutkiva opettaja. Kun olen ollut virkavapaalla omasta luokanopettajan työstäni ja toiminut päätoimisena tutkijana samalla opiskellen ja seminaareihin osallistuen, katson toimineeni ”opettaja tutkijan” roolissa.

En ole kokenut näiden roolien välillä suuria ristiriitoja toisin kuin toimintatutkimusta omassa kouluyhteisössään rehtorina ohjannut Wirth (ks. Rawitch & Wirth 2007, 78). Suurin haasteeni näissä kaikissa rooleissa on ollut riittämättömyyden tunne. Tässä suhteessa löytöni on sama kuin Wirthin. Olemme molemmat oppineet, ettei meillä ole suoria vastauksia, vaan avaimia kehittymiseen ja kehittämiseen ovat keskustelu, kollaboraatio ja yhdessäoppiminen toisten kanssa (Rawitch & Wirth 2007, 81–82).

Mahdollisuus kertoa tutkimukseen liittyvistä kokemuksistamme sekä jakaa niitä keskustellen ja kirjoittaen opettajien, opiskelijoiden, yliopiston opettajien ja tutkijoiden kanssa sekä kotimaassa että kansainvälisissä yhteyksissä on myös rakentanut identiteettiäni kaikissa ammatillisen kasvuni vaiheissa (ks. myös Hovila & Riitahuhta 2005).

Osa tutkimustyöstä on ollut Halmion (1997) kuvaamaan tapaan itsenäistä ja oman tutkimisen tavan kehittämistä. Yhdyn hänen kokemukseensa myös siinä, että ”valmiiden ratkaisujen puuttuessa tieltä on pitänyt raivata omaa epävarmuutta ja epäilyä”. (Halmio 1997, 13.) Kun tarkastelen jälkeenpäin koko tut-

kimusprosessia, kokemukseni on kuitenkin sama kuin Wirthin: tutkimus on ollut jännittävin ja haastavin oppimisprosessi, jonka olen kokenut ammatillisesti (ks. myös Rawitch & Wirth 2007, 81).

Elbaz-Luwischin (2007, 377) kuvaamaan tapaan olen kokenut iloa ja jännitystä, kun olen saanut tutkia yksin ja yhdessä kollegojeni kanssa, mitä luokkahuoneissamme, itsessämme opettajina ja oppilaissamme tapahtuu. Koen, että myös haasteet tutkimusprosessin ohjaamisessa, arvioinnin olemuksen etsimisessä ja raportin kirjoittamisessa ovat kääntyneet voimavaraksi kokemuksista oppimisen kautta. McAdams (1994) näkee tämän harmonisen tarinan kriteerinä: aikaisemmat ristiriidat ikään kuin vaimenevat ja taittuvat elämänkokemuksen myötä (ks. myös Ojanen 2002).

Tämä ei kuitenkaan tarkoita ristiriitojen loppumista. Tutkivana opettajana minun on suostuttava jatkuvaan keskeneräisyyteen. Halmion (1997, 14) sanoin "työ ja sen tutkiminen ovat jatkuvaa oppimista, reflektointia, omien rajojen etsimistä ja tunnustamista sekä alusta aloittamista uudelleen ja uudelleen". Kirjoittaminen on kuitenkin ollut kokoava ja eheyttävä väline tarinani harmonisoitumisessa, sillä kirjoittamisen kautta olen tehnyt uusia tulkintoja ja rakentanut tätä kautta uudelleen elämäkerrallista tarinaani tutkivana opettajana (ks. myös Estola ym. 2005, 2).

Kun sitten tulkitsen kertomani kypsyyttä, tulkintakriteerini on McAdamsia seuraten "ihmisten keskinäisen yhteyden tiedostaminen ja vastuun ottaminen" (ks. McAdams 1994; Ojanen 200, 152). Tässä tutkimuksessa on ollut pohjimmiltaan kyse vastuun ottamisesta sekä itsestä että toisista. Tavoitteena on ollut toinen toistemme kasvun ja kehityksen tukeminen – sekä oppilaiden että opettajien. Toiveikkuutta sisältävän tarinan kertominen ja kirjoittaminen on ollut yksi osa tätä prosessia (ks. Estola 2003, 3).

Aika mahdollistaa kirjoittamisen ja kasvun

Omalla kohdallani tutkimusprosessin toteuttaminen, opettajan työ ja kirjoittaminen ovat vuorotelleet. Tässä kohtaa yhdyn sekä Riitahuhdan ja Hovilan (2005) kokemukseen että Kelchtermansin ja Vanderberghen (1994) löytöön: ammatillinen kehittymiseni opettajana on tapahtunut itseni ja ammatillisen kontekstini välille syntyvässä ajassa ja tilassa.

Vaikka tutkimusprosessin toteuttaminen on ollut mahdollista koulun arjessa, kirjoittaminen on vaatinut oman aikansa, sillä sen sisältönä on ollut koko systemaattinen tutkimustyömme arvioinnin kehittämisestä ja arvioinnin olemuksen etsimisestä, uudelleen muotoilemani tekstit muistiinpanojen ja muun aineiston pohjalta sekä hermeneuttiset analyysit merkityksistä (ks. myös Josselson, Lieblich & McAdams 2003a, 5). Ajatuksille on pitänyt antaa pilkkomatonta aikaa, jotta jotakin uutta yksilöllisestä ja yhteistoiminnallisesta prosessistamme on voinut syntyä (Jönsson 1999).

Josselsonin ja Lieblichin (2003, 272) mukaan narratiivinen tutkimus onkin vaikeampi tie ja vie yleensä pidemmän ajan saattaa loppuun, sillä narratiivisen tutkimuksen tekeminen edellyttää yhä uudelleen tapahtuvaa tutkimusta ennen kuin prosessi, teoria, löydöt ja käsitteellistäminen muodostavat tarkoituksen-

mukaisen kokonaisuuden (Josselson ym. 2003a, 7).

Oman aikalisänsä tutkimukseen ja sen kirjoittamiseen on tuonut uudenlaisen raportointitavan harjoittelu verrattuna aikaisempaan tieteelliseen kirjoittamiseeni. Kirjoittamani tarinan narratiivinen ja esteettinen muoto on ollut haasteellinen. Kun kaikki edellä kuvaamani liittyy vielä omaan ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuuni luokanopettajan työtä tekevänä tutkivana opettajana, on narratiivinen raportointiprosessi ollut hidas, mutta samalla innostava.

Mielessäni on tutkimuksen alussa Kincheloelta (1991) lainaamani seuraava ajatus: *"Kuka onkaan parempi tekemään pitkän aikavälin yksityiskohtaisia, moniulotteisia luokkahuoneobservointeja kuin opettaja itse. Kun opettajat ymmärtävät, kuinka he ja heidän oppilaansa rakentavat ymmärrystään kasvatuksellisista prosesseista, he voivat liikuttaa itseään tuntemattomille ja uusille ajattelun alueille."*

Tätä kaikkea Kincheloen (1991) kuvaamaa on tapahtunut tutkimuksen aikana opettamisen, tutkimisen, kertomisen ja kirjoittamisen kautta sekä näiden kaikkien integraationa. Aika on mahdollistanut arvioinnin olemuksen etsimisen sekä yksin että yhdessä oppilaiden, kollegojen, vanhempien ja tutkijoiden kanssa. Liitteessä 15 kuvaan omat syklini arvioinnin olemuksen etsimisessä ja arvioinnin kehittämisessä – omassa kasvussani tutkivana opettajana tähän asti.

12 MITEN LUOTETTAVASTI OLEN KERTONUT TARINAN ARVIOINNIN KEHITTÄMISESTÄ?

Tutkimuksemme laadun ja luotettavuuden arvioinnissa on kyse sekä koko tutkimusprosessin että tutkimuksesta kirjoittamani raportin – narratiivin – luotettavuuden arvioinnista. Kokoan tähän liittyen vielä yhteen tutkimusaineiston sekä pääpiirteet aineiston analyysistä.

12.1 Aineisto

Toimintatutkimusprosessimme aineisto on suurelta osin niin sanottua pehmeää aineistoa, jota olen kerännyt esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin, keskustelujen ja haastattelujen kautta (ks. myös Suojanen 1992, 50; Ravitch & Wirth 2007). Päiväkirjaa ja/tai muistiinpanoja olen kirjoittanut tutkimuksen eri vaiheissa omasta toiminnastani, ajatuksistani ja/tai tutkimuksen etenemisestä.

Kokonaisuudessaan tutkimusprosessin ja siitä kirjoittamani narratiivin aineisto koostuu a) tutkimuspäiväkirjoista, b) opettajaryhmässä käymistämme arviointia ja sen kehittämistä koskevista keskusteluista, c) oppituntien havainnoineista, d) opettajien haastatteluista fokuksena käyttöteorian tiedostaminen ja kokemukset tutkimuksesta sekä e) oppilaiden ja vanhempien haastatteluista fokuksena arvioinnin kokeminen. Osa haastatteluista ja keskusteluista on nauhoitettu. Ellei nauhoitusta ole tehty, olen kirjoittanut keskusteluista muistiinpanot.

Tutkimusprosessin sisällä videoinnit ja havainnoinnit ovat olleet aineistoa, jonka pohjalta olemme reflektoineet arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme. Tärkeä reflektiivisten keskustelujemme aineisto ovat olleet oppilaiden haastattelukeskustelut fokuksena arvioinnin kokeminen. Olen kysynyt oppilaiden kokemuksia palautteesta, itsearvioinnista, luokan ilmapiiristä, arvioivista keskusteluista ja arviointikeskusteluista.

Aineiston keruuta koskevat ratkaisut on tehty tutkimusprosessin kuluessa samalla, kun tutkimuksen tavoitteet ovat selkiytyneet ja kun jotkut asiat ovat vaatineet mielestämme tarkempaa perehtymistä. Aineistonkeruu on käynyt vuoropuhelua myös kehittyvän arvioinnin teorian kanssa. Laadullista arvioin-

tia, opettajan ja oppilaan identiteettiä sekä toimintatutkimusta koskevat teoriat ovat omalta osaltaan määritelleet ja rajanneet aineistoa, jota olemme keränneet tutkimuksen eri vaiheissa. (ks. Kiviniemi 1999, 74; Erkkilä 2005.)

Koska aineisto on yhteydessä siihen, mitä voimme oppia oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta ja sen kehittämisestä, olen pohtinut aineistonkeruumenetelmiemme tarkoituksenmukaisuutta Kemmisin (1995) pohjalta. Vaikka keskustelu on ollut tärkeä aineistonkeruumenetelmä, tutkimuksessamme ei ole ollut keskeisintä se, että kaikilta osallistujilta saataisiin keskustelujen tai kyselyiden kautta sama tieto. Tärkeintä on ollut saada käyttökelpoista tietoa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi.

Olen kuvannut aineiston keruun toimintatutkimuksen eri vaiheissa liitteisiin 12 ja 16. Liitteessä 17 kuvaan aineiston yksityiskohtaisemman luokituksen, jossa tutkimusaineisto jakautuu omaelämäkerralliseen aineistooni ja yhteisen toimintatutkimusprosessimme aikana kerättyyn aineistoon. Todellisuudessa nämä aineistot kietoutuvat toisiinsa. Omaelämäkerrallista aineistoani kuvaan tarkemmin luvussa 2 narratiivisen analyysin yhteydessä.

12.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiä on tapahtunut koko tutkimusprosessimme ajan. Näin aineiston analysointi on palvellut arviointitoimintamme kehittämistä (ks. myös Ravitch & Wirth 2007). Koko aineisto on noussut uudelleen reflektoivan analyysin kohteeksi tutkimuksen raportointivaiheessa.

Tässä analysoinnin synteesivaiheessa olen pyrkinyt löytämään sellaisen temaattisen kokonaisrakenteen, jossa juoni kannattelisi koko aineistoa (ks. myös Kiviniemi 1999, 77). Olen pyrkinyt tähän narratiivisen analyysin avulla kokoamalla tarinamme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä sekä omaelämäkerrallisen että yhteistoiminnallisen juonen varaan (ks. tämä tutkimus luku 2).

Juonen sisällä aineiston analyysi etenee tutkimuksen tavoitteiden pohjalta. Kertomuksen sisällä on pieniä kertomuksia siitä, miten olemme tiedostaneet ja kehittäneet omaa arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme, miten olemme tukeneet oppilaidemme itsearviointitaitoja ja miten tutkimus on tukenut ammatillista kasvuamme ja tähän liittyvää opettajaidentiteettiämme, joka on pohja oppilaan kasvua tukevalle arvioinnille.

Olen koonnut erillistarinoiksi myös meidän kunkin tutkimukseen osallistuneen opettajan arviointiin liittyvää ajattelua ja toimintaa sekä oppilaiden ja vanhempien kokemuksia arvioinnista. Kaikki erillistarinat on tarkoitettu lukijan reflektiopohjaksi arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan tiedostamiseksi ja kehittämiseksi.

Loppusynteesi arvioinnin kehittämisestä kokoaa tutkimuksemme löytöjä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksesta ja arvioinnin kehittämisestä omassa paikallisessa kontekstissamme sekä suhteessa kansainväliseen tutki-

mukseen. Kuvaan juonen etenemisen ja analyysimenetelmät esimerkinomaisesti liitteissä 1 ja 18.

12.3 Käsitteitä tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin

Tässä laadullisessa tutkimuksessa olen itse tutkijana pääasiallisin luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 1998, 211). Olen eettisesti vastuussa siitä, että pyrin tavoittelemaan tutkimuksessa totuutta. Vaikka omaksumani narratiivinen tiedonkäsitys korostaakin totuuden suhteellisuutta ja subjektiivisuutta, totuuden tavoittelu on kuitenkin tärkeä kriteeri itse tutkimusprosessissa ja samalla tärkeä akateemisen tutkimuksen ihanne. (Erkkilä 2005, 136–137.)

Syrjäläisen (1993b) mukaan tunnollisesti suoritettua laadullista tutkimusta voidaan pitää hyvinkin luotettavana. Se ei ole perinteisessä mielessä yleistettävää, mutta se on totta. (Syrjäläinen 1993b, 6.)

Olen halunnut olla sekä tutkijana että tutkittavana rehellinen kertoessani laadullisen oppilasarvioinnin kehittämiseen liittyvistä kokemuksistani ja koko tutkimusprosessista. Wirthin tapaan olen pyrkinyt työskentelemään koko tutkimuksen ajan niin, että tutkimus olisi luotettavaa (ks. Ravitch & Wirth 2007, 87).

Tästä huolimatta tutkimus ei vastaa täsmälleen todellisuutta, vaan pyrkii ennemminkin löydöksiin, jotka sisältävät kuvaa todellisuudesta (Polkinghorne 1988, 23, 176; Gudmundsdottir 2001, 231). Erkkilän (2005, 138) sanoin "tässä tutkimuksessa ei ole kysymys lopullisen totuuden esittämisestä, vaan näkökulmien avaamisesta" laadulliseen oppilasarviointiin ja sen kehittämiseen.

Olen pyrkinyt tähän antamalla arviointiin ja sen kehittämiseen liittyville kokemuksille uusia merkityksiä ja painotuksia sekä suhteuttanut niitä nykyhetkeen ja tulevaan (ks. myös Saarenheimo 1997, 38). Ihmistutkimushan on aina sen tutkimista, miten maailma on ihmisille merkityksinä (Varto 1992, 85).

Tässä tutkimuksessa merkitysten antaminen ja tulkinta eivät ole kuitenkaan pelkästään itseni tekemiä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien, oppilaiden ja vanhempien äänet kuuluvat kertomuksessa usein suorina lainauksina. Lisäksi opettajakollegani ovat voineet osallistua tulkintaan lukemalla ja kommentoimalla tekstejä. Näistä autenttisista äänistä huolimatta kertomus ja sen sisältämät erilliskertomukset eivät ole jäljitelmiä, vaan representaatioita todellisuudesta (Erkkilä 2005, 138).

Millaisin käsittein tutkimuksemme luotettavuutta sitten voitaisiin arvioida? Mitkä olisivat sellaisia käsitteitä, jotka ottaisivat huomioon a) tutkimusprosessin ja siitä kirjoittamani narratiivin, b) subjektiivisuuden ja kommunikatiivisuuden, c) tutkimuksen toteuttamisen ja tavoitteet käytännössä omalla kohdallamme ja omassa kouluympäristössämme sekä d) narratiivin tavoitteen toimia reflektiopohjana arvioinnin olemuksen pohtimisessa ja arvioinnin kehittämisessä myös yleisemmin?

Kun laadullisen tutkimuksen arvioimiseksi on kehitetty uusia käsitteitä, tavoitteena on ollut, että käsitteet ottaisivat paremmin huomioon tutkimuksen luonteen kuin määrällisen tutkimuksen kriteerit "reliabiliteetti" ja "validiteetti".

Tällaisia laadullisen tutkimuksen tarpeisiin kehitettyjä kriteereitä ja käsitteitä ovat esimerkiksi tutkimuksen *käyttökelpoisuus* (Syrjälä ym. 1994, 102–103), *yleistettävyys* (Alasuutari 1999, 248; Syrjälä ym. 1994, 152), *siirrettävyys* (Lincoln & Guba 1985; Eskola & Suoranta 1998, 68), *uskottavuus* (Suojanen 1992), *totuus* (Gudmundsdottir 2001, 230; Heikkinen, Kakkori & Huttunen 2001), *subjektiivinen adekvaattius* (Suojanen 1992, 49–51), *ekologinen validiteetti* (Lahdes 1989, 473; 1994) ja *kommunikatiivinen arviointi* (Lincoln & Guba 1985; Eskola & Suoranta 1998; Kemmis 2000).

Lankshear ja Knobel (2004) nostavat laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteereiksi *luotettavuuden* (trustworthiness) ja *kommunikatiivisen validiteetin*, joka todentuu tutkijan, aineiston ja avainosallistujien välillä sekä lukijan ja raportoidun tutkimuksen välillä (Lankshear & Knobel 2004, 365).

Viime aikoina Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007, 5–19) ovat nostaneet esiin viisi juuri narratiivisesti raportoidun toimintatutkimuksen laadun kriteeriä. Osa edellä kuvatuista käsitteistä sisältyy näihin seuraaviin viiteen kriteeriin:

1. Historiallinen jatkuvuus
   Analyysiä toiminnan historiasta: kuinka toiminta on kehittynyt historian aikana?
   Juonellisuus: kuinka loogisesti ja koherentisti narratiivi etenee?
2. Refleksiivisyys
   Subjektiivinen adekvaattius: millainen tutkijan suhde on tutkimuskohteeseensa?
   Ontologiset ja epistemologiset olettamukset tiedon ja todellisuuden luonteesta: millaisia ovat tutkijan olettamukset tiedosta ja todellisuudesta?
   Tutkimusmateriaalin ja metodin tarkka kuvaus: miten tutkija kuvaa materiaaliaan ja metodeitaan?
3. Dialektisuus
   Dialogisuus: kuinka tutkijan näkemykset ovat kehittyneet dialogissa yhdessä toisten kanssa?
   Moniäänisyys: kuinka raportissa tuodaan esille erilaisia ääniä ja tulkintoja?
   Autenttisuus: kuinka autenttisia ja aitoja narratiivin päähenkilöt ovat?
4. Käyttökelpoisuus
   Tutkimuksen käytännöllinen laatu: kuinka tutkimus on onnistunut luomaan käyttökelpoisia käytäntöjä?
   Kriittisyys: millaista keskustelua tutkimus synnyttää?
   Eettisyys: miten eettisiä ongelmia on käsitelty?
   Voimaantuminen: saako tutkimus ihmiset uskomaan omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa toimia ja tätä kautta rohkaistua uusiin käytäntöihin ja toimintaan?
5. Tutkimuksen kyky herättää muistoja tai tunteita, jotka yhdistyvät tutkimuksen teemaan.

Tutkijat korostavat, etteivät edellä kuvatut luotettavuuden ja tutkimuksen laadun arvioinnin periaatteet ole mikään tarkistuslista, vaan ennemminkin pohja arvioida kokonaisvaltaisesti ja hedelmällisesti tutkimusta. Arvioin seuraavassa tutkimustamme kuitenkin kaikkien edellä kuvattujen käsitteiden valossa, koska ne tuntuvat olevan monipuolinen, tutkimuksemme luonteen ja tutkimustehtävät huomioon ottava arviointipohja. Yhdistän käsitteisiin myös muita edellä kuvattuja luotettavuuskäsitteitä niissä kohdin, joihin ne tuntuvat läheisesti liittyvän.

12.4 Toimintatutkimuksemme narratiivina – luotettavuuden arviointia viiden periaatteen pohjalta

1. Historiallinen jatkuvuus omassa tutkimuksessamme

Omassa tutkimuksessamme Kemmis on ohjannut toiminnan historiallisen jatkuvuuden tarkasteluun. Yhteisessä keskustelussamme kesällä 1998 hän painotti sekä yksilö- että yhteisötason historiaa. Katson, että meidän kunkin opettajan arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan kehittyminen henkilökohtaisella ja koulun tasolla on ollut arvioinnin kehittämiseen liittyvää mikrotason historiaa.

Koko Suomen tasolla historiallisen näkökulman arvioinnin kehittämistyöhömme on tuonut keskusteluni Korpisen kanssa oppilasarvioinnin kehittämisestä 1970-luvulta näihin päiviin (ks. Korpinen 1998a, Korpinen & Törmä 2009). Keskustelussa kuvataan esimerkiksi opetussuunnitelmien arviointia koskevan arvopohjan ja arvioinnin toteuttamista koskevien ohjeiden kehittymistä.

Kansainvälisellä makrotasolla olen peilannut näkemystämme oppilasarvioinnista ja sen kehittämisestä Guban ja Lincolnin (1989) arvioinnin sukupolviin sekä Hargreavesin (2000) opettajuuden sukupolviin. Kansainvälisen ja historiallisen näkökulmansa arvioinnin kehittämiseen ovat tuoneet myös keskustelut amerikkalaisen, australialaisen ja englantilaisen tutkimuksen kanssa toimintatutkimuksen näkökulmasta. Keskusteluihin on sisältynyt teema arviointi-ideologiasta: laadullisen ja standardoidun arvioinnin suhteesta sekä näiden ideologioiden esillä olosta kunkin aikakauden arviointiajattelussa ja -menettelyissä.

Juonellisuus

Historialliseen jatkuvuuteen liittyy myös toimintatutkimuksemme juoni, jota kannattelee sekä oma yksilötason historiani että opettajaryhmämme historia. Makrotason historia sisältyy tutkimuksen juoneen keskusteluina "erilaisten tutkijoiden" kanssa. Juonen olen pyrkinyt rakentamaan ehjäksi "erilaisten kohtaamisten" kautta sekä ottamalla huomioon tutkimustehtävät ja kronologisuuden.

Kaiken kaikkiaan historiallisen jatkumon esille tuominen oppilaan kasvua tukevan arvioinnin tutkimisessa, kehittämisessä ja raportoinnissa on tärkeää, sillä kulttuurinen tieto ja käytäntö ovat yhteydessä opettajan identiteettiimme

(Heikkinen ym. 2007, 10; Lauriala 2004) ja tätä kautta oppilaidemme kasvun tukemiseen.

2. Refleksiivisyys

Yksin ja yhdessä tapahtunut reflektointi on ollut oleellinen osa tutkimustamme. Se on ollut myös oleellinen osa kirjoittamistani ja aineiston analyysiä. Refleksiivisyys on sisältynyt koko tutkimusprosessiin: oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ja identiteettiemme reflektoimiseen sekä pyrkimykseen toteuttaa autenttista ja validia tutkimusta (ks. myös Ravitch & Wirth 2007, 86).

Reflektio liittyy myös pohdintaani ***ihmisen, tiedon ja todellisuuden luonteesta***. Denzinin ja Lincolnin (2000, 19) näkemys laadullisesta tutkijasta filosofina, jota ohjaavat abstraktit periaatteet ja olettamukset ihmisen, tiedon ja todellisuuden luonteesta, on ohjannut reflektoimaan ihmis- ja tiedonkäsitystäni pitkin tutkimusprosessia.

Prosessin kuluessa olen ymmärtänyt, että humanistis-, kokemuksellis-konstruktivistinen ihmis- ja oppimiskäsitykseni on ollut sopusoinnussa toimintatutkimuksen ihmis- ja tiedonkäsityksen kanssa. Toimintatutkimuksessahan ontologia eli ihmisen perusluonne ymmärretään aktiivisena, vastuullisena, omasta oppimisestaan tietoisena ja yhteistyössä toisten kanssa muutosta aikaansaavana. Omassakin tutkimuksessamme olemme rakentaneet tietoa yhdessä. Tästä näkökulmasta tietomme ei ole pysyvää, vaan se kehittyy jatkuvasti. (Aaltola & Syrjälä 1999, 14.)

Tutkimus on syventänyt myös tutkimuksen taustalla olevaa symbolisen interaktionismin näkemystä siitä, miten "minä" ja sosiaalinen ympäristö muotoilemme toisiamme vuorovaikutuksen ja kommunikaation kautta (Lindlof & Taylor 2002, 41). Tämä on syvimmiltään myös Kemmisin näkemys. Habermasin teoriaan pohjautuen Kemmis näkee kommunikatiivisen toiminnan toimintatutkimuksen perusulottuvuutena. Conle (2000, 59; 2001, 23) pitää tältä pohjalta myös narratiivisen tutkimuksen tärkeänä perustana kommunikatiivista toimintaa – sellaista, jossa lähtökohtana on toisen ihmisen ymmärtäminen, ei vallan saaminen.

Valta-teemasta puhuu myös Wirth, joka toteutti rehtorin roolissa toimintatutkimusta omassa kouluyhteisössään pedagogiikan kehittämiseksi (Ravitch & Wirth 2007). Wirth tuli siihen tulokseen, että hänen tuli jakaa valtaansa, jotta opettajat haluaisivat osallistua tutkimukseen ja kehittää yhdessä oppilaiden kasvua tukevaa pedagogiikkaa. Itse en tutkimusprosessin aikana juuri pohtinut valta-teemaa, koska osallistuin tutkimukseen opettajana ja yhdessäoppijana toisten kanssa. Myös oma rehtorimme edisti tutkimuksessamme yhdessä oppimisen ilmapiiriä.

Tutkimuksemme paradigmasta

Olettamuksiini tiedon ja todellisuuden luonteesta liittyy myös paradigman käsite. Denzin ja Lincoln (2000, 19) kutsuvat paradigmaa epistemologiset, ontologiset ja metodologiset olettamukset yhdistäväksi verkoksi tai tulkinnalliseksi

kehykseksi, joka ohjaa toimintaa. Kemmis (1995) puolestaan vertaa paradigmaa linsseihin, joiden läpi katsomme maailmaa.

Tutkimuksemme alkupuolella ajattelin Kemmisin ajatteluun nojautuen, että oman tutkimuksemme linssinä toimisi lähinnä tulkinnallinen paradigma, jonka taustasitoumus on hermeneuttis-fenomenologinen. Näin onkin tapahtunut, sillä olemme pyrkineet ymmärtämään arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme sekä kokemuksiamme tulkinnan kautta. Myös koko tutkimuksen narratiivis-biografinen raportointitapa pohjautuu tulkinnalliseen paradigmaan (ks. myös Gudmundsdottir 2001, 229).

Näin jälkeenpäin katson, että tutkimuksessamme ovat toteutuneet myös jollakin tapaa Carrin ja Kemmisin (1986) kuvaaman kriittisen paradigman piirteet, sillä olemme olleet opettajina tutkimuksemme aktiivisia subjekteja. Emme ole vain ymmärtäneet paremmin arviointiin liittyvää ajatteluamme ja toimintaamme ja hyväksyneet itseämme puutteinemme, vaan myös kritikoineet toimintaamme ja pyrkineet korjaamaan ja kehittämään sitä (ks. myös Lahdes 1989; 1994; Ravitch & Wirth 2007, 88–89).

Kriittiseen paradigmaan liittyy myös näkemys teorian ja käytännön välisestä vuoropuhelusta. Samaan aikaan, kun tutkimuksemme keskusteluineen on tuonut yhteen erilaisia teorioita (Syrjälä 1998), teoria ja käytäntö ovat käyneet tulkintani mukaan keskenään myös vuoropuhelua.

Tutkimuksemme keskusteluissa kielemme on ollut tulkinnallisen paradigman mukaisesti väline maailman ymmärtämiseen ja kommunikointiin. Kriittinen paradigma puolestaan näkee kielen sijaan vallan ihmisten välisten suhteiden säätelyssä. Omassa tutkimuksessamme ideaalipyrkimys on ollut vallasta vapaaseen keskusteluun sekä oppilaidemme, kollegojemme että vanhempien kanssa. Tutkimuksessamme kommunikatiivisen tilan avautuminen voidaankin nähdä emansipaationa.

Lahdes (1989) on koonnut taulukon tutkimusparadigmojen välisistä eroista. Analyysinsä pohjana hän on käyttänyt seuraavia lähteitä: Carr ja Kemmis (1986), Carr (1986) sekä Leino ja Leino (1988). Olen merkinnyt Lahdeksen kokoamaan taulukkoon 12.1 ympyröin ne kohdat tulkinnallisen ja kriittisen paradigman kohdalta, joiden katson näyttäytyvän toteutuneessa tutkimuksessamme.

Erkkilään (2005) pohjautuen Guban ja Lincolnin paradigmajaossa toimintatutkimuksemme ja sen narratiivinen raportointitapa voidaan sijoittaa lähinnä kahteen paradigmaan: kriittiseen teoriaan ja konstruktivistiseen. Oma tutkimuksemme on ontologisen, epistemologisen ja metodologisten ideoidensa puolesta lähimpänä konstruktivistista käsitystä todellisuuden luonteesta: totuus ymmärretään siinä suhteellisena totuutena ja monina mahdollisina tulkintoina todellisuudesta. (ks. Erkkilä 2005, 136.)

Tähän näkemykseen liittyen olen tiedostanut sekä oman subjektiivisuuteni mahdollisuudet merkitysten muotoilussa että samaan aikaan tulkintojeni rajoittuneisuuden ja rajallisuuden (ks. myös Gudmudsdottir 2001; Ravitch & Wirth 2007, 86).

TAULUKKO 12.1 Tutkimusparadigmojen välisiä eroja Lahdeksen (1989) analyysin pohjalta

Paradigma	Empiirisanalyyttinen	Tulkinnallinen	Kriittinen
Väline elämässä	työ luonnon ja yhteiskunnan muuttamisessa	• kieli maailman ymmärtämiseen ja kommunikointiin	• valta ihmisten suhteiden säätelyssä
Päämäärä	em. kontrollointi	• tradition välitys ja tulkinta	• väärästä tiedosta vapauttaminen
Tiedon tehtävä	ennustaminen	• ymmärtäminen	• kritikoiminen
Tiedonintressi	tekninen, so. hallinta ja kontrolli	• ymmärtäminen	• emansipatorinen
Teorian ja käytännön suhde	teoria=> käytäntö, 'soveltava'	• teoria <=käytäntö 'praktinen'	• teoria <=> käytäntö 'kriittinen'
Tutkijan ja opettajan suhde	opettaja - passiivinen - kohde	opettaja • passiivinen • kohde	• opettaja ja tutkija vuorovaikutuksessa => toimintatutkimus
Opettaja persoonana	- ei ota vastuuta - ei kehity	• hyväksyy itsensä • ymmärtää itseään paremmin	• kritisoi itseään • kehittää itseään rationaaliseksi

Analyysiä subjektiivisesta adekvaattiudestani

Kun tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta subjektiivisen adekvaattiuden käsitteen kautta, käytän analyysini pohjana Suojasen (1992, 49–51) kuvausta siitä, mikä merkitys ajalla, paikalla, sosiaalisella tilanteella, kielellä, intiimiydellä ja tutkijan ammattitaidollani on ollut subjektiiviseen adekvaattiuteeni – toimintaani ja tulkintoihini toimintatutkimuksessamme.

Aika. Suojasen (1992) mukaan voin saada tutkijana sitä luotettavampaa tietoa sekä toimintatutkimusryhmästä että tutkittavasta ilmiöstä, mitä pidemmän ajan käytän tutkimukseen osallistuvan ryhmän kanssa.

Oma tutkimuksemme koostuu useista toiminta- ja tutkimusvaiheista ja prosessi on kestänyt useita vuosia. Katson, että näiden vuosien aikana itselläni on ollut mahdollisuus tehdä tutkivana opettajana ja opettaja-tutkijana luotettavia havaintoja sekä tutkimuksemme teemoista että työskentelystämme. Tutkimuksen luonteen takia asiat ovat tulleet esille useita kertoja. Esimerkiksi kokemukset tutkimuksen merkityksestä ammatilliselle kasvullemme sekä erilaisten oppilaiden kokemukset arvioinnin laadullisten elementtien merkityksestä heille itselleen ovat toistuneet. Kincheloekin (1991) korostaa juuri opettajan mahdollisuutta tehdä pitkän aikavälin observointeja.

Aineiston luotettavuutta lisää myös mahdollisuus kerätä aineistoa monella eri menetelmällä pidemmän ajan kuluessa. Wirthin tapaan olen käyttänyt triangulaatiota (Ravitch & Wirth 2007, 86). Tämä on ollut myös mahdollisuus tarkistaa tapauksia koskevien aineistojen ristiriidattomuus. (ks. myös Suojanen 1992, 51.)

Paikka. Koska tutkimus on toteutettu omassa kouluyhteisössämme, fyysi-

nen etäisyys ei ole häirinnyt toimintamme kehittämistä tai luotettavuutta. Katsonkin Lahdeksen (1989, 473; 1994) tapaan, että tutkimuksen toteutuminen kenttäkoulussa lisää ekologista validiutta.

Sosiaaliset tilanteet. Kun olemme toteuttaneet tutkimusta omassa kouluyhteisössämme, olemme työskennelleet samalla monenlaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tämä on edistänyt toimintamme kehittämistä, sillä olemme oppineet tuntemaan toisemme sekä opettajien, oppilaiden että vanhempien kanssa. Tämä on luonut pohjaa luotettavalle tietojen keräämiselle ja helpottanut myös tulosten tulkintaa. Näin kokivat myös Ravitch ja Wirth (2007, 87) sekä Rantala (2005).

Yhteinen kieli. Tutkimuksen peruslähtökohta on ollut, että keskustelemme teorioistamme, ajattelustamme ja toiminnastamme omalla kielellämme. Koska olen ollut tutkivana opettajana yksi työyhteisömme jäsen, en ole kokenut yhteisen kielen ja "aaltopituuden" löytämistä ongelmaksi toisin kuin Suojanen (1992). Yhteisen kielen löytymistä ovat vahvistaneet syklien yhteissuunnittelut ja reflektointivaiheet.

Intiimiys. Toimintatutkimuksen luonnetta voidaan kuvata yhteisymmärrykseen ja tässä mielessä intiimiyteen pyrkiväksi. Kun olemme ottaneet toistemme mielipiteet huomioon reflektiivisten keskustelujen kautta, tämä on auttanut myös itseäni liittämään omat arviointiin ja sen kehittämiseen liittyvät kokemukseni kollegojeni kokemuksiin. (ks. myös Suojanen 1992, 49–51)

Ammattitaitoni tutkijana. Jos tutkijan ammattitaidolla tarkoitetaan sekä perusteellista tutkittavan ilmiön että tutkimuksen periaatteiden tuntemusta (Suojanen 1992), en voi katsoa itselläni olleen tutkimuksen alusta saakka perusteellista asiantuntemusta kummassakaan asiassa. Koen, että olen kuitenkin kasvattanut asiantuntemustani sekä arvioinnissa että toimintatutkimuksessa. Kokemukseni yhdistyy Kiviniemen (1999, 74) kuvaukseen siitä, että "laadullista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavasta ilmiöistä ja sitä ohjailevista tekijöistä koko tutkimuksen ajan".

Yhteistoiminnallisuus osana subjektiivista adekvaattiutta. Suojanen liittää tutkijan ammattitaitoon ja subjektiiviseen adekvattisuuteen myös kyvyn toteuttaa toimintatutkimus Carrin ja Kemmisin (1986) kuvaamien yhteistoiminnallisten periaatteiden mukaan. Katson, että omassa tutkimuksessamme toteutuvat nuo Kemmisin ja hänen työtovereidensa myöhemmissä kirjoituksissaankin esille tuomat periaatteet (ks. esim. Kemmis & Wilkinsson 1998; Kemmis & McTaggart 2000), joihin olen jo aiemmin tässä luvussa peilannut tutkimustamme.

Osallistuminen kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin tarkoittaa osallistumista myös tulkintaan ja koko tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Kun toteutamme Lincolnin ja Cuban (1985) sekä Lankshearin ja Knobelin (2004, 363; 365) suosittelemaa tarkastuskäytäntöä, tutkimuksessa mukana olleet kollegani arvioivat kertomuksen kuvauksia yhteisestä arvioinnin kehittämistyöstämme sekä kuvausten ja kerätyn aineiston pohjalta tehtyjä tulkintoja. Tavoitteena on antaa osallistuneille opettajille mahdollisuus kertoa, miten uskottava tutkimus on heidän näkökulmastaan ja miten raportissa esittämäni tulkinnat vastaavat heidän näkemyksiään kehittämistyöstämme (ks. myös Kiviniemi 1999, 81).

Pidän tällaista kommunikatiivista luotettavuustarkastelua omassa tutkimuksessani tärkeänä. Kun kommunikatiivisen toiminnan teorian pohjalta arviointi ja tutkimus ovat yhteisymmärrykseen pyrkivää keskustelua, myös luotettavuuden tarkastelu voidaan nähdä luonnollisena jatkumona keskusteluksi (ks. myös Eskola ja Suoranta 1998). Lankshearia ja Knobelia (2004, 365) seuraten olemme keskustelleet esimerkiksi siitä, miten olen kollegojeni mielestä kuvannut heitä ja heidän ajatteluaan sekä yhteistä arvioinnin kehittämistyötämme – olenko esimerkiksi kuvannut tutkimuksen etenemistä ja tapahtumia niin kuin he muistavat.

Kun kokoonnuimme 24.9.2010 neljän opettajan ryhmässä Eilan, Leenan ja Jyrkin kanssa keskustelemaan tutkimuksestamme kirjoittamani tarinan pohjalta, keskustelumme voi tulkita viivästetyksi arvioinniksi. Tutkimuksemme alkutaipaleen yhteistyökumppaneiden – Sadun ja Jannen – kanssa olemme keskustelleet puhelimen ja sähköpostin välityksellä.

Kollegani muistivat omasta mielestään yllättävän tarkkaan tutkimuksen tilanteita ja sen etenemistä. He kokivat tarinan ja siihen liittyvien kuvausteni ja tulkintojeni seuraavan yhteistä kehittämistyötämme. He myös tunnistivat ajattelunsa, toimintansa ja sanomisensa omikseen.

Samalla kuitenkin heräsi keskustelua opettajakollegoideni toimintaan liittyvien kuvausteni myönteisyydestä. Samaan aikaan, kun kuvausten pohjalta voitiin kokea iloa ja tyytyväisyyttä oman työn dokumentoinnista ja prosessissa mukanaolosta, keskustelussa tuli esille se, että vaativan arkityömme keskellä asiat eivät aina suju niin myönteisesti tai emme osaa toimia niin "taitavasti" kuin tuokiokuvissa kuvaamissani tilanteissa ja hetkissä. Keskustelimme yhdessä myös siitä, että kuvatut vuorovaikutustilanteet ja siinä tapahtunut toiminta ovat kuitenkin olleet totta silloin, kun ne ovat tapahtuneet.

Itse ajattelen, että samalla, kun työmme haasteiden kuvaaminen on tärkeää, hyvien hetkien tallentaminen antaa meille puolestaan voimia ja toiveikkuutta tulevaisuuden työssämme, joka tapahtuu aina tänään. Tähän näkökulmaan yhtyivät myös kollegani.

Tutkimusmateriaalin ja metodin tarkka kuvaus

Tutkimusmateriaalin ja metodien tarkka kuvaus lisää luotettavuutta (Feldman 2007, 30). Olenkin kuvannut tutkimusmateriaalia ja metodeita pitkin tutkimusmatkaa. Tutkimuksen alussa luku 2 "Kertomuksen metodiset kehykset" johdattaa metodiikkaan aineiston analyysimenetelmineen. Tutkimuksen keskikohdassa luvussa 5 reflektoin toimintatutkimusta suhteessa omaan tutkimukseemme. Tämän jälkeen alkaa kuvaus käytännössä toteutuneesta toimintatutkimuksemme.

Luotettavuustarkastelun yhteydessä olen tehnyt loppuyhteenvedon aineistosta ja sen analyysistä. Yhteenveto aineiston keruusta tutkimuksemme eri vaiheissa on kuvattu liitteissä 12 ja 16. Tarkemman aineiston luokituksen olen kuvannut liitteessä 17. Aineiston analyysiä ja juonen rakentamista olen kuvannut esimerkinomaisesti liitteissä 1 ja 18. Lisäksi olen kuvannut tutkimusaineistoa aina erikseen niiden lukujen yhteydessä, joissa olen käyttänyt aineistoa.

3. Dialektisuus

Erilaiset äänet ja autenttisuus
Tutkimuksen dialektisuuteen liittyy pyrkimykseni antaa tilaa erilaisille autenttisille ja aidoille äänille arvioinnin kehittämisessä ja sen kokemisessa. Analyysin ja tulkinnan kautta muotoutuneessa tekstissä olen halunnut säilyttää paljon autenttista keskustelua, kokemuksia ja kommentteja, jotta lukija voisi saada naturalistisesta tutkimusprosessistamme mahdollisimman todentuntuisen kuvan.

Dialogisuus
Kun tutkimuksemme tehtävänä on kuvata sekä yhteistä arvioinnin kehittämistyötämme että omaa kehitystäni arvioinnissa ja sen kehittämisessä, äänet luovat myös kontekstin, jota vasten lukija voi peilata sitä, miten näkemykseni ovat kehittyneet yhdessä toisten kanssa. Samalla erilaiset äänet luovat reflektiopohjaa lukijan oman arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan reflektoimiseen.

Moniäänisyyden käsite on laajentunut kohdallani aivan tutkimuksen loppuvaiheessa Gudmundsdottirin (2001) ja Erkkilän (2005) näkemysten myötä. Olen ymmärtänyt, ettei moniäänisyys tarkoita pelkästään sitä, että tutkimuksessa avataan tilaa erilaisille osallistujien äänille, vaan että yksikin henkilö voi olla moniääninen. Tulevaisuuden tutkimuksessa haluaisinkin antaa enemmän tilaa sellaiselle syvemmälle narratiivisuudelle, joka ottaa huomioon sekä moniäänisyyden että asianomaisen omat tulkinnat. Nyt oma ääneni kuuluu voimakkaasti valitsemieni episodien ja tuokiokuvien kautta sekä tulkinnoissa. Tarinan osien ja niihin liittyvien tulkintojen merkitystä arvioi lukija. (Erkkilä 2005.)

4. Käyttökelpoisuus

Käyttökelpoisia käytäntöjä
Katson käyttökelpoiseksi tiedoksi sen, miten tutkimuksemme kuvaa oppilaan kasvua tukevan arvioinnin muotoja: luokan ilmapiiriä, palautetta, arvioivia keskusteluja, itsearviointia, toveriarviointia, arviointikeskusteluja ja arviointiin yhteydessä olevia oppilaan kasvua tukevia laadullisia elementtejä. Käyttökelpoista tietoa opettajalle ja opettajaksi opiskelevalle voi olla myös kuvaukseni tutkimuksen toteuttamisesta ja siitä, miten olemme tutkimuksen sisällä reflektoineet käyttöteoriaamme. Edellä kuvaamani ulottuvuudet voidaan nähdä myös käyttökelpoisina arviointikäytäntöinä tai arvioinnin kehittämisen käytäntöinä.

Edelliseen liittyen katson, että tutkimuksemme käyttökelpoisuuden tarkastelussa voidaan käyttää myös teoreettisen ja luonnollisen yleistämisen kriteereitä (ks. Syrjälä ym. 1994, 152). Esimerkiksi tutkimuksessa esiin tulevat reflektoinnin ja toimintatutkimuksen periaatteet voidaan yleistää. Tämä on teoreettista yleistämistä. Tulkinnan kautta tuloksia voidaan tarkastella yleisemmällä tasolla kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin peilaten. Tällä tavoin suppeaankin aineistoon perustuvaa kuvausta voidaan tarkastella makrotasolla;

laajemmassa ja rikkaammassa teoreettisessa viitekehyksessä, jolloin kuvaus saa lisää syvyyttä ja mielenkiintoa. (Syrjäläinen 1995, 4).

Kun käytetään luonnollisen yleistämisen kriteeriä, jokainen lukija voi yleistää tuloksia omaan tilanteeseensa. Eskola ja Suoranta (1998, 68) näkevät näissä molemmissa tapauksissa yleistettävyyden siirrettävyytenä. Myös Lincoln ja Cuba (1985) puhuvat yleistettävyyden sijaan siirrettävyydestä.

Samalla, kun tutkimus ja sen sisältämät erillistarinat voivat tarjota lukijalle pohjaa arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan reflektointiin sekä opettajankoulutukselle tapausesimerkin opettajien itsensä toteuttamasta toimintatutkimuksesta (ks. Syrjälä ym.1996, 137), tutkimus voi tarjota reflektiopohjaa myös laajempaan ***kriittiseen keskusteluun*** arvioinnista ja sen arvopohjasta sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kriittisen keskustelun teemoja olen käsitellyt yhteenvedonomaisesti luvussa 11.1.4.

Eettisiä kysymyksiä

Toimintatutkimus nostaa ratkaistavaksi solmukkaita eettisiä kysymyksiä (Syrjälä 1998). Kysymysten pohdinta liittyykin koko tutkimusprosessiin. Lahdeksen (1989, 1994) mukaan opettajatutkimuksen tulee täyttää tietyt eettisyyden vaatimukset toiminnan avoimuuden, tiedottamisen ja luottamuksellisuuden suhteen (ks. myös Lankshear & Knobel 2004, 103). Kuvaan näiden teemojen pohjalta, miten olen ja olemme ratkaisseet eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessimme eri vaiheissa.

Kuten tutkimuksen johdantoluvussa olen todennut, tutkimuksemme keskeisin eettisyyden vaatimus on, että tutkimus ei saa vahingoittaa ketään (Lankshear & Knobel 2004, 101). Tutkimuksemme integroitui arkipäivän opetukseen tavoitteena oppilaidemme kasvun tukeminen arvioinnin avulla. Eettinen peruslähtökohta oli sekä opettajan että oppilaan kasvun tukeminen. Tutkimuksen luotettavuuden ja etiikan kannalta on keskeistä myös se, että tutkimukseen osallistuneet ovat halunneet olla mukana tutkimuksessa ja näin onkin tapahtunut.

Avoimuudesta, tiedottamisesta ja luottamuksellisuudesta. Tutkimuksen alkuvaiheessa kerroin mukaan lähteneille opettajille ja koko kouluyhteisölle sekä tutkimuksesta, koulutusohjelmastani että tavoitteestani raportoida yhteinen tutkimuksemme opinnäytetyönä. Kollegani hyväksyivät tavoitteeni ja koska tunsimme toisemme hyvin, ei kirjallisten sopimusten tekemiseen ollut tarvetta. Alusta asti sovimme kollegojeni kanssa, että esiintyisimme tutkimuksessa omilla nimillämme.

Tällaisessa avoimessa toimintamallissa on Syrjäläisenkin (1993b) mukaan erityisen miellyttävää se, että voidaan puhua "oikealla nimellä". Hänkin raportoi mielellään tositapahtumista todellisessa ja maantieteellisesti eksaktisti sijaitsevassa koulussa, jonka nimen voi mainita. (ks. Syrjäläinen 1993b, 7.)

Omalle tutkimuksellemme oli alussa rehtorin lupa (Lankshear & Knobel 2004, 103). Koska tutkimus keskittyi alussa oman arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme tiedostamiseen, en kokenut muiden lupien kysymistä ajankohtaiseksi. Esimerkiksi videoidut oppitunnit tulivat vain omaan käyttöömme omien reflektointiemme pohjaksi. Oppilaille kerroimme videoivamme

ja havainnoivamme toistemme opetusta, koska haluamme kehittyä työssämme. Tässä vaiheessa en vielä informoinut tutkimuksesta vanhempia. Vaikka nämä tutkimuksemme aivan alkuvuosien aineistot tulivat vain oman kehityksemme reflektiopohjaksi, eivätkä ole päätyneet tutkimusraportin aineistoksi, kysyisin nykyisin jo tutkimuksen aivan alkuvaiheessa luvat videointiin myös oppilaiden vanhemmilta.

Kun oppilaat tulivat tutkimukseen aktiivisemmin mukaan, olin virkavapaalla omasta luokanopettajan työstäni. Tuolloin tutkimukselle oli koulutoimenjohtajan kirjallinen lupa. Oppilaiden koteihin kirjoitin tiedotteen, jossa kerroin aloittamastamme arvioinnin kehittämistyöstä. Kerroin, että haluamme kysyä kehittämistyöhön liittyen myös oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia oppimisesta ja arvioinnista esimerkiksi haastattelemalla tai keskustelemalla. Lisäksi kerroin, että teen yhteiseen kehittämistyöhömme liittyvää tutkimusta, ja että mikäli käytän lapsen kokemuksia raportoitavaan tutkimukseen, hänen henkilöllisyytensä ei tule ilmi. Vanhemmille olin antanut yhteystietoni, jos he haluaisivat kysyä tutkimuksesta lähemmin. Rehtori oli informoinut myös koulumme johtokuntaa tutkimuksestamme.

Kun tutkimuksen seuraavassa vaiheessa sain taas oman luokan ja tutkimus jatkui arviointikeskusteluiden merkeissä, joihin myös vanhemmat osallistuivat, tutkimuksesta tiedottaminen ja lupien kysyminen kehittyivät entistä vuorovaikutteisempaan suuntaan kotien kanssa. Tutkimuksen alussa olin tuntenut epävarmuutta sekä tutkimuksen sujumisen että oman "tutkivan opettajan" tai "opettaja-tutkijan" roolini suhteen. Tutkimuksen seuraavissa vaiheissa oli paljon helpompi kertoa tutkimuksesta ja pyytää sekä vanhempia että lapsia mukaan tutkimukseen. Tutkimuksesta informoiminen ja lupien kysyminen tapahtui tapaamistemme yhteydessä, puhelimitse tai kirjeitse. Tutkimuksessa käytettyjen valokuvien julkaisemiseen olen kysynyt luvan lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. (Tutkimuksen toisen jakson aloittavan välilehden kuvan julkaisemiseen olen pyytänyt luvan myös professori Kemmisiltä.)

Vanhemmat pitivät tutkimusta poikkeuksetta mielenkiintoisena ja halusivat osallistua siihen. He antoivat luvan äänittää arviointikeskusteluita, haastatella lapsia ja heitä itseään. Vanhemmat vastasivat myös kirjallisiin kyselyihin. Kun kysyin vanhemmilta, saisinko haastatella heidän lastaan, vanhemmat vastasivat aina myöntävästi ja lisäsivät usein, että "jos lapsi itse haluaa" – kaikki haastatteluihin ja keskusteluihin osallistuneet lapset ovat halunneet ja jopa odottaneet mahdollisuutta päästä keskustelemaan. Oman kokemuksenikin perusteella voin yhtyä Leena-kollegani toteamukseen siitä, että oppilaat ovat voineet kokea "olevansa mukana jossakin tärkeässä". Haastattelu- tai keskustelutilanteessa olen aina kertonut oppilaalle halustamme kehittää opetustamme ja arviointia. "Jotta voisimme kehittää, meidän on tärkeää kuulla, mitä oppilaat ajattelevat – mitä sinä ajattelet".

Tutkimuksemme viime vaiheessa – "Eilan perintöä" kerätessä kerroin vanhemmille, että koen tärkeäksi saada Eilan työtä vielä näkyväksi perinnöksi vielä senkin jälkeen, kun hän on jäänyt eläkkeelle. Vanhemmat olivat innostuneita myös tästä näkökulmasta, koska monilla heistä oli myös pitkä yhteistyö-

kokemus Eilan kanssa. Sain olla mukana keskusteluissa: havainnoida, äänittää ja kysellä.

Oma henkilökohtainen kokemukseni on, että yhdessä toteuttamamme tutkimus haastatteluineen ja keskusteluineen on lähentänyt paitsi meitä kollegoita, niin myös suhdetta oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Tältäkin pohjalta yhdyn Eisnerin (1993) esittämään näkemykseen, että yhdessä tehty tutkimus voi todella olla tekemässä koulusta parempia paikkoja sekä lapsille että aikuisille, jotka elävät elämäänsä siellä.

Voimaantumisesta

Edellä kuvaamani liittyy tutkimuksessamme esiin tulleisiin voimaantumisen kokemuksiin, joita kuvaan ja analysoin tarkemmin luvuissa "Mitä olemme oppineet yksin ja yhdessä?", "Arviointi opettajan, oppilaan ja vanhemman välisenä yhteistyönä", "Arvioinnin kehittäminen osana ammatillista kasvuamme" sekä "Toimintatutkimuksemme peilausta Kemmisin ajatuksiin". Syvimmiltään oppilaan kasvua tukevassa arvioinnissa ja sen kehittämisessä on ollut kyse sekä oppilaan, opettajan että vanhemman voimaantumisen tukemisesta.

Voimaantumisen kokemuksemme ovat olleet yhteydessä sosiaalisiin suhteisiimme ja niissä kokemaamme tukeen. Sitä, miten tutkimus on kehittänyt sosiaalista toimintaamme, olen kuvannut pitkin tutkimusprosessiamme sekä luvussa "Arviointia menneestä ja suuntautumista tulevaan" Kemmisin kommunikatiivisen tilan käsitteiden ja Hargreavesin opettajan sukupolvien kautta. Yhteenvetona olen esittänyt, että kommunikatiivinen tila on avautunut sekä itse arviointikäytänteissämme että kehittämisen kautta sosiaalisissa suhteissamme ja että juuri tämä on ollut yhteydessä voimaantumisen kokemuksiimme (ks. luku 11.1). Tämä sama kokemus on myös Wirthillä, joka toteutti toimintatutkimusta omassa kouluyhteisössään kollegojensa kanssa (Ravitch & Wirth 2007, 89).

5. Tutkimuksen kyky herättää lukijassa tutkimuksen teemaan liittyviä mielikuvia, muistoja ja tunteita

Tutkimuksemme soveltuvuus ja käyttöarvo (ks. Syrjälä ym. 1994, 102–103) ovat yhteydessä lukijan arvioon siitä, kokeeko hän saavansa virikkeitä ajattelulleen, joka koskee arviointia ja arvioinnin mahdollisuuksia tukea erilaisten lasten kasvua. Tässä on oleellista tekstin kyky herättää mielikuvia, muistoja ja tunteita.

Katson, että tähän ulottuvuuteen liittyy narratiivis-biografisen tutkimusotteen tavoittelema totuus, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta sellaisen hermeneuttisen kokemuksen syntymiseen, joka avartaa maailmaamme ja saa näkemään asiat uudessa valossa (Heikkisen ym. 2000, 203).

Tämän tutkimuksen teema – arviointi – on jokaiselle tuttu. Mahdollisuus hermeneuttisen kokemuksen syntymiseen liittyy siihen, puhutteleeko tarina lukijaa jollakin uudella tavalla niin, että lukija kykenee avartamaan maailmaansa koskien omaa arviointiin liittyvää ajatteluaan ja toimintaansa tai näkemään uudessa valossa laadulliseen arviointiin ja sen kehittämiseen liittyviä mahdollisuuksia, ehtoja ja esteitä. Teksti voi auttaa reflektoimaan myös laajemmin arvi-

ointi-ideologiamme perusteita: mihin suuntaan olemme menossa arvioinnissa kansallisesti ja kansainvälisesti ja mihin suuntaan haluaisimme mennä.

Omalla kohdallani monet tutkimukset ja artikkelit ovat kannustaneet narratiiviseen raportointitapaan. Innostavia esimerkkejä aivan tutkimuksen alkutaipaleella ovat olleet esimerkiksi Halmion (1997) "Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta" sekä Puurulan (1997) "Mieleni matka". Ne ovat luoneet omalla äänen ilmaisuvoimallaan sekä mielikuvia että tunteita ja saaneet näin uskomaan kasvatustieteellisen tutkimuksen voimaan.

Omassa tutkimuksessamme arvioinnin olemusta etsitään erilaisten kohtaamisten kautta. Kohtaaminen voidaan ymmärtää myös tarinan kosketukseksi ja tarinan jakamiseksi (Lindqvist 2002, 86). Kaikesta kirjoittamiseni vajavuudesta huolimatta toivon, että tutkimus voisi havahduttaa – olla herättämässä mielikuvia, muistoja ja tunteita – ja olla tätä kautta käyttökelpoinen opettajiksi opiskeleville, opettajille, opettajankouluttajille ja mahdollisimman monille arvioinnista ja sen kehittämisestä kiinnostuneille. Opettajankoulutusta koskevassa uusimmassa tutkimuksessa uskotaan, että meillä on paljon opittavaa tavallisten opettajien kokemuksista heidän itsensä kertomana (ks. Syrjälä ym. 1996).

Omista kokemuksistamme

Tutkijana ja tarinan kirjoittajana sain rohkaisua tarinan mahdollisuuksiin sekä reflektiopohjana että muistojen ja tunteiden herättäjänä, kun kokoonnuimme yhdessä keskustelemaan tarinasta kollegojeni Eilan, Leenan ja Jyrkin kanssa 24.9.2010. Muistoja, kokemuksia ja tunteita pulppusi – samalla vuosien takaiseen ja tämänhetkiseen opettajaidentiteettiimme ja arviointitoimintaamme liittyvää reflektiota ja kehittämisideoita. Sama tapahtui Sadun ja Jannen kanssa puhelin- tai sähköpostikeskustelun yhteydessä.

Leenan spontaani idea tarinan lukemisen jälkeen oli, että uuden tutkimusaiheen saisi siitä, miten opettaja reflektoi kolmentoista vuoden jälkeen omaa opettajaidentiteettiään ja siihen yhteydessä olevaa arviointitoimintaansa. Tämä ajatus innosti itseäni. Haaveeni onkin tähän teemaan liittyvän artikkelin kirjoittaminen yhdessä kollegojeni kanssa.

Omalla kohdallani tutkimukseen liittyvät muistot, kokemukset ja tunteet innostavat myös tulevaisuuden tutkimukseen. Goodsonin, Mooren ja Hargreavesin (2006, 56–57) mukaan muutoksia voidaan odottaa vain silloin, kun opettajat kokevat, että muutosaloitteet ovat yhteydessä heidän omien missioidensa ja muistinsa kanssa.

13 TULEVILLA TEILLÄ

Oman tutkimuksemme jännittävä ja mielenkiintoinen haaste on, voisiko tutkimus olla luonnollinen osa koulumme arkipäivää myös tulevaisuudessa. Viitteitä tähän suuntaan on ollut.

Viime aikoina yhteisiä teemojamme ovat olleet oman työn kehittäminen ja työssä jaksaminen. Työssä jaksamiseen liittyen olemme pohtineet, mistä saamme työssämme voimia ja mikä työssämme vie voimia. Tässä yhteydessä olemme kartoittaneet alustavasti kehittämis- ja kehittymistarpeitamme. Mitä tulevaisuuden kehittämisteemamme sitten konkreettisesti olisivat?

Oma näkökulmani on, että arviointiteemassa pitäytyminen voisi olla mahdollista tulevaisuudessakin, sillä arviointi integroituu edelleen kaikkeen opettamiseen ja oppimiseen. Luokan vuorovaikutuksen ja siinä tapahtuvan autenttisen arvioinnin kehittäminen on aina opettajan työn jatkuva haaste ja vastaa myös Hargreavesin ja Finkin (2000) tavoitteeseen tukea oppilaiden syvällistä oppimista.

Koska jokaisen opettajan kohdalla arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan kehittyminen on yksilöllinen prosessi, arvioinnin kehittäminen olisi tärkeää myös koulumme uusien opettajien ja oppilaiden kanssa. Tähänastinen tutkimuksemme voisi toimia nykyistäkin konkreettisemmin kehittämistyön reflektiopohjana arviointitoimintamme tiedostamisessa, nykyisten käytäntöjemme kehittämisessä sekä motivaationlähteenä uusien, luovien, oppilaan kasvua tukevien arviointikäytäntöjen etsimisessä ja toteuttamisessa.

Tässä tutkimuksessa otimme vanhemmat mukaan tutkimuksen loppuvaiheessa. Tulevaisuuden tutkimus voisi ottaa vanhemmat vieläkin aktiivisemmin mukaan. Tulevaisuuden tutkimus voisi myös keskittyä tarkastelemaan laajemmin, miten tuemme meidän koulussamme erilaisten oppilaidemme kasvua ja kehitystä. Tutkimuksen uusi teema liittyisi Hargreavesin (2000) kuvaamaan postmodernin ajan "neljännen sukupolven" opettajuuteen, joka ottaa mukaansa tasaveroisina yhteistyökumppaneina vanhempien lisäksi myös muut tukiverkostojen työntekijät.

Kun yhdessä opettajan, oppilaan, vanhempien ja tukiverkoston työntekijöiden kanssa kokoonnutaan pohtimaan lapsen tilannetta ja kasvun tukemisen mahdollisuuksia, on syvimmiltään kyse lapsen kokonaistilanteen huomioon ottavasta laadullisesta arvioinnista. Tutkimus voisi keskittyä reflektoimaan esimerkiksi eri osapuolien tavoitteita, mahdollisuuksia, toiveita ja odotuksia, kun tavoitteena on erilaisten oppilaidemme kasvun tukeminen.

Tulevaisuuden tutkimusteemoissa on tärkeää kuunnella opettajien omia kasvun ja kehittämisen tarpeita ja varata aikaa juuri ajankohtaisille arjen haasteista nouseville aiheille. Ajattelen, että tulevaisuuden tutkimuksessa olisi tärkeää luoda mahdollisuuksia narratiivisuudelle – keskustelulle opettajuutta ja opettajanidentiteettiä syvimmin koskettavista teemoista, kuten Uitto ym. (2005) kuvaavat. Narratiivisuuden syventäminen sekä ilmiönä että metodina (ks. esim. Clandinin 2007) kiinnostaa itseäni.

Kaipaisin tutuille, tärkeille ja aina ajankohtaisille teemoille myös uuden raikkaan käsitteen. Se voisi nousta esimerkiksi Korpisen (2007a, 2009) "ilon pedagogiikka" -käsitteen pohjalta. Syvimmiltään ilon pedagogiikan lähtökohdat ja tavoitteet käyvät käsi kädessä tähänastisten ja mahdollisten tulevaisuuden tutkimusteemojen kanssa. Ilon pedagogiikassakin on kyse terveen itsetunnon tukemisesta muun muassa vuorovaikutuksen, arvioinnin, oppilaiden vanhempien ja kollegoiden välisen yhteistyön kautta (ks. Korpinen 2007a, 2009). Myös Rantalan (2005) väitöskirjan sanoma tukee "oppimisen ilon etsimistä".

Yhteenvetoa tulevaisuuden tutkimusteemoista

Toivon, että tulevaisuuden tutkimusteemat muotoutuvat kollegojen kanssa käymiemme keskustelujen kautta. Ytimeltään nyt ehdottamani teemat liittyvät Goodsonin ym. (2006, 56) löytöihin opettajien kasvun tarpeista. Heidän mukaansa opettajien esittämät muutos- ja kehittämistarpeet liittyvät a) erilaisuuteen ja sen huomioon ottamiseen, b) sellaiseen opettamisen ja oppimisen uudistamiseen, joka ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, kokemukset, resurssit ja oppilaat yksilöinä sekä c) sellaisen koulukulttuurin edistämiseen ja säilyttämiseen, jossa keskeistä on "perheen identiteetti", sosiaalisuus ja ammatillinen autonomia.

Nyt ehdottamani tutkimusteemat liittyvät myös Hargreavesin ja Finkin (2000, 30) ajatuksiin. Heidän mukaansa kasvatukseen ja koulutukseen liittyvässä uudistamistyössä on vain seuraavat kolme asiaa, joilla on merkitystä:

1) Onko uudistuksellamme syvyyttä – parantaako se oppilaan oppimiseen liittyviä tärkeitä asioita?
2) Onko uudistuksemme kestävä – säilyykö uudistustyö pitkän ajan kuluessa?
3) Onko uudistuksellamme laajuutta – voidaanko sitä laajentaa useampiin kouluihin, verkostoihin tai voisiko se olla esimerkkinä muutoksiin?

Katson, että tähänastisen pitkän tutkimusprosessimme kuluessa näissä kolmessa ulottuvuudessa on tapahtunut edistymistä ainakin jossakin määrin. Samalla on kuitenkin vielä paljon tehtävää. Hargreavesin ja Finkin (2000, 33) mielestä

onkin epärealistista odottaa, että edistystä tapahtuisi näissä kolmessa ulottuvuudessa heti. Kolmidimensionaalinen uudistus on heidän mukaansa kunnianhimoinen, monimutkainen, voimia ja kärsivällisyyttä vaativa, mutta samalla tasapainottava pyrkimys. Omalla kohdallani haluaisin edelleen syventää, jatkaa ja laajentaa tutkimustamme.

Onnistumisemme tulevaisuudessa oppivana yhteisönä on yhteydessä mahdollisuuksiimme turvata "oppimisen tila" ilman uudistuksen painetta. Tärkeää on löytää aikaa yhdessä oppimiseen ja ryhmäytymiseen. Giles ja Hargreaves (2006, 152) korostavat tällaisten standardoinnista vapaiden oppimisympäristöjen tukemista ja luomista myös kansallisella tasolla. Tähänastisen kokemuksemme pohjalta toimintatutkimus ja siihen yhdistyvä narrativis-biografinen tutkimus luovat tällaiseen tutkimukseen mahdollisuuksia myös tulevaisuudessa.

Kokoan seuraavaan vielä yhteenvedonomaisesti mahdolliset tulevaisuuden tutkimuksen teemat:

- Tutkimus jatkuisi uusien opettajien ja oppilaiden kanssa fokuksena edelleen luokan vuorovaikutus ja siinä tapahtuvan arvioinnin kehittäminen oppilaan kasvun tukemiseksi. Tavoitteena olisi a) arviointiin liittyvän ajattelun ja toiminnan tiedostaminen ja syventäminen, b) jo käytössä olevien käytänteiden kehittäminen, c) uusien luovien arviointitapojen etsiminen, d) yhteistoiminnallisen ilmapiirin kehittäminen uusien oppilaiden ja opettajien kanssa. Peruslähtökohtana olisi opettajien ja oppilaiden arjesta nousevien tarpeiden kuuleminen ja tutkimuksen kautta niihin vastaaminen.

- Oppilaiden vanhempien aktiivinen mukaan ottaminen tutkimukseen. Uutena ulottuvuutena olisi myös muiden tukiverkostoon kuuluvien ihmisten mukaan ottaminen. Tutkimuksen fokuksena olisi oppilaan kasvua tukeva keskustelu ja tavoitteena kunkin osallistujan oman roolin, toiminnan, tavoitteiden, odotusten, toiveiden ja tuen tarpeiden reflektointi päämääränä oppilaan kasvun tukeminen.

- Oppilaan kasvua tukevan arvioinnin ja opettajan ammatillisen kasvun teemoista kiinnostuneiden tutkivien opettajien verkostojen laajentaminen lähikouluille lähtökohtana opettajien ammatillisen kasvun tarpeet. Tähän tutkimusteemaan liittyisi toimiminen tutkimustaan aloittelevien opettajien tukiresurssina sekä mahdollisuus käyttää tähänastista tutkimusta uuden tutkimuksen virittäjänä ja reflektiopohjana.

Kertomuksen loppu on uuden alkua

Tämä kertomus arvioinnin olemuksen etsimisestä ja oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä on myös tarina siitä, mitä tutkiva opettajuus on ollut yli kymmenen vuoden ajan omassa koulussani ja mitä se voisi olla tulevaisuudessa. Tämä aika ja matka ovat vahvistaneet omissa kokemuksissani, että kasvu ja kasvatus, opettaminen ja oppiminen, tutkimus ja tutkiminen ovat jatkuvia prosesseja. Yhtenä päivänä kaikki ei ole "valmista", vaan yhä uudelleen ja uudelleen aloitan ja aloitamme työn samojenkin asioiden kanssa alusta – niin myös erilaisten oppilaidemme kasvua tukevan arvioinnin olemuksen ja muotojen etsimisen.

Tämän tutkimuksen tekeminen yhdessä erilaisten opettajien, oppilaiden, heidän vanhempiensa, kollegojeni ja erilaisten tutkijoiden kanssa on kuitenkin antanut voimia sekä uuden aloittamiseen että jatkamiseen.

"Olenhan alusta lähtien
aavistanut
ettei tässä ole kaikki.
Joku on kutonut sisääni
niin suuren unelman",

(Tommy Hellsten 2006)

että minun ja meidän yhdessä täytyy jatkaa matkaa…

Nyt unelmina tuoksuvat uudet kohtaamiset erilaisten oppilaiden, vanhempien, opettajakollegoiden, tukiverkostoon kuuluvien ihmisten ja tutkijoiden kanssa. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin olemuksen etsimisestä ehkä uusinkin käsittein jatkuu. Huomisen kertomus tutkivasta opettajuudestakin on jälleen uusi.

SUMMARY

The starting point for the study was my personal interest in developing assessment in such a way that it focuses on supporting a positive self-concept and self-esteem in pupils. The study was motivated by the desire to search for and find solutions within my own evaluation thinking and action and, consequently, to support the learning and growth of a diverse range of pupils. From my autobiographical perspective, I as a researching teacher develop growth-oriented assessment of pupils and look for its essence in collaboration with a diverse group of learners, researchers, colleagues, and parents.

The basic premise for the study is to develop interactive assessment. This point of departure is based on the view that pupils' self-concept develops through interaction with "significant others". Supporting the development of pupils' self-concept is regarded as the all-embracing purpose of assessment. In line with this aim, the study emphasizes growth-oriented assessment.

Pupils receive certificates with verbal and/or numerical assessments at the end of each term. However, the actual learning mainly takes place in classes and various school projects and events. This is also why, in this study, assessment is seen as interaction specifically related to teaching and learning. The present study attempts to pay more attention to the quality of the interaction that contains assessment, and to develop it. The primary focus of development is the dialogue between teachers and pupils, including feedback, evaluative discussion, and self-assessment. Parents' participation in the discussion transforms the situation into an evaluation discussion.

A comprehensive theoretical framework is provided for the study by teacher as researcher -approach, in which action research is the dominant methodological approach. In our research, growth-oriented assessment is developed via action research. The research can also be seen as an autoethnography because of the central role of my personal experiences of assessment and its development and, furthermore, my role as the narrator. The word "narrative" in the title of the study refers to the narrative approach and to the autobiographic reporting style. In research literature, autobiographic narrative is the reporting style recommended for action research carried out by teachers.

This research narrative aims at describing the following processes:

1. My own growth in implementing and developing assessment as a researching teacher.
2. The action research implemented by myself and my teacher colleagues in order to develop growth-oriented pupil assessment.

The narrative formed by my autobiographical material and the data of the action research process, as well as the individual narratives it contains, aim at offering readers material for reflecting on their own evaluation thinking and

practice and for developing growth-oriented pupil assessment – in the search for the essence of evaluation.

Theoretical frame of reference

A concrete theoretical foundation for the development of growth-oriented pupil assessment is provided by the model developed by Korpinen concerning the relationship between assessment and self-concept. The model describes how assessment can be used to support students' learning and, at the same time, the development of their self-concept: in other words, their self-knowledge, self-confidence, and self-respect (Korpinen & Seppänen 1988, Korpinen 1989).

The same model can be applied to teachers in order to support their learning and professional self-concept (Korpinen 1998b). The development of growth-oriented pupil assessment is based expressly on the teacher's identity and supporting each teacher's growth.

The teacher's own self-concept – particularly, self-respect, the concept of man, and the values upon which the practice theory is based – is connected to his/her evaluation thinking and practice: to expectations, feedback, evaluative discussion, and class atmosphere (Korpinen 1993). In this study, all of these factors are regarded as assessment taking place during interaction, and the aim is to develop this kind of interactive assessment.

Because interaction with parents and classmates is important for the development of pupils' self-concept, the feedback from classmates and the evaluation discussions in which parents are involved are also included in the study. The closest source of feedback is the individual him-/herself. This is why the study also aims at supporting pupils' self-assessment skills.

Essentially, the work performed in order to develop growth-oriented assessment is integrated with the self-concept formation of the pupil and the teacher. In this respect, a general theoretical basis for the research is provided by symbolic interactionism, in which the self is seen as the product of social interaction with "significant others" (Mead 1934/1962).

Research strategy

Action research merges the roles of teacher and researcher. In line with the principles outlined by Kemmis, our action research has been collaborative and reflective (see Kemmis & McTaggart 1988, 5; 2000). In this study, reflection refers to the critical analysis of teachers' evaluation thinking and practice, both through their own reflection and through collaborative discussions within a teacher group. The aim of reflection has been to develop our assessment practices.

In addition to following Kemmis' critical approach, our study has been influenced by the action research ideas of Lawrence Stenhouse (1975), regarded as the father of the "teacher-as-researcher" movement, and his colleague Elliott (1991, 2004). Donald Schön's (1983, 1991) views of the teacher as "a reflective practician" have also had an impact on our study. We emphasize both the

significance of action research as a tool for teachers' professional growth and the significance of reflection when reforming our educational practices and theories relating to assessment.

The objective of our action research process has been to

- promote our awareness of our own evaluation thinking and practice, as well as its development.
- develop our pupils' self-assessment skills and survey their experiences of interactive assessment.
- support our professional growth through collegial cooperation.

The research progressed through a process of five cycles between the years 1995-1998 and continued through the development of evaluation discussions in 2001.

Participants

There are four teachers who participated the longest period in the rsearch: three women and a man, one participant the headmistress of our school. My role in the research is both that of a teacher and a researcher. The group of pupils in the research icludes all the pupils in each teacher's class.

Methods

Our evaluation thinking and practice were investigated and developed through self-reflection and group reflection. The methods used to study and develop evaluation included a) a pedagogical diary written by myself, b) observation of lessons, in which evaluative interaction events between the teacher and the pupils were written down, c) videotaping of lessons, d) interviews with teachers, pupils and parents, and d) discussions in a co-operative teacher group.

Data and data analysis

The material collected during the action research process includes pedagogical diary entries, notes, discussions, and interviews. My autobiographical material encompasses my experiences related to assessment and its development from my school times to the present day, diary entries, and the autobiographical texts I have written focussing on my professional experiences.

Through narrative and heuristic analysis and reflection and reflective writing, the research material develops into a descriptive and coherent narrative. Narrative analysis aims at summarizing all the constituents of the research process. The narrative plot – the theme structuring and organizing the study – is development of pupil assessment as an individual and collaborative process. The pieces of the narrative are tied up by my autobiographic theme, in which I describe my personal growth in developing assessment both as a teacher and as a researching teacher.

The objective of the study is to discover the essence of growth-oriented assessment – with the ultimate goal of developing assessment in such a way that enhances pupils' self-concept and self-esteem. Therefore, I aim at highlighting in the individual narratives – within the framework of the research literature – those qualitative elements in teachers' thinking and activities, as well as in pupils' and their parents' experiences, that promote this development.

Our study concretizes qualitative elements supporting pupils' growth in the following forms of assessment:

- assessment taking place in teacher-pupil interaction (feedback, evaluative discussions)
- self-assessment
- atmosphere in class created by the teacher (feedback, expectations, opportunities for discussion and interaction between pupils, and evaluation taking place in it)
- evaluation discussions in which teachers, pupils and parents participate together.

Results

The individual narratives can be regarded as the findings and results of this study. Through these, readers may mirror their own evaluation thinking and practice, the qualitative elements supporting pupils' growth, and the opportunities to develop assessment through researching teachership and action research.

These individual narratives, parallel with the objectives of the study, include:

- my personal narrative, in which I describe how I implement assessment and my development work as a researching teacher
- narratives in which I describe the action research process implemented collaboratively in order to develop growth-oriented pupil assessment
- narratives with descriptions of teachers' evaluation thinking and practice and of pupils' and parents' experiences of assessment.

The narratives create a basis for reflection and conscious recognition of readers' own practice theory. Values are the most focal element of the practice theory. The value basis and development of assessment can be reflected upon more broadly through the individual narratives in which assessment and its development is discussed with different researchers.

Evaluation of the study

The entire study and the individual narratives it includes are related to what happened during the study a) in assessment and its development, b) in our professional growth as teachers, c) in action research, and d) in me as a researching teacher. These themes, which are compared with the results of the study, simultaneously provide the perspectives for evaluating the study.

What has happened in assessment and its development?

The main aim of our study – to develop growth-oriented pupil assessment – has been associated with "new assessment", "alternative assessment", and "authentic assessment". Our study has focussed on the kind of qualitative assessment that takes into account a child's overall situation (see e.g. Ediger 2000, Elbatz 1993, Eisner 2006, Korpinen 2005) and is implemented as a natural part of the teaching and learning process throughout the school year.

In the light of the "evaluation generations" by Guba & Lincoln (1989) and Ojanen (2001), our assessment development work is connected to fourth-generation evaluation, which started to talk about assessment as a dialogical process and introduced self-assessment (Ojanen 2001, 167).

As our development work has progressed, we have come closer and closer to fifth-generation evaluation: communicative assessment, in which the aspiration for cooperation and communication form the core of assessment. The fifth-generation evaluation process focuses on collaboratively analysing achievements and on identifying future demands. (Ojanen 2000, 167–16; Kemmis 2000, 13.)

In addition to the generations of evaluation, our assessment development work is associated with the generations of teachership described by Hargreaves (2000, 152–183) – primarily, with collegial and postmodern professionalism.

From the perspectives of the evaluation generations and the teachership generations, a central element in our development work towards growth-oriented assessment has been the *opening up of a communicative space* (see Kemmis 2008). In our research, the communicative space broadened to embrace our colleagues and pupils as we developed class interaction, teacher-student dialogue, evaluative discussion, and self-assessment (4th evaluation generation). As the research progressed, the communicative space expanded to parents upon their inclusion in the evaluation discussions (5th evaluation generation) and in the study.

My research finding is that in the theories of Kemmis (2000) and Hargreaves (2000), and in our own study, assessment and its development have gradually broadened to embrace an increasing number of individuals whom the practices concern. Communicative space and the communicative activities within – the heart of evaluation and research – have opened up both in our evaluation practices and, through the development work, in our social relationships (see also Kemmis 2000, 13). This, for its part, enables the construction of our identities – the identities of the pupil, the teacher, and the parents.

What has happened in our professional growth?

Our study was carried out based on the assumption that, in order to support pupils' growth, we must support teachers' growth. Accordingly, we have aimed at promoting teachers' awareness of their evaluation thinking and practice, the development of these, and associated professional growth through collegial cooperation.

Our positive experiences in the study are centrally linked to the clarification and strengthening of our teacher identity, and to our professional growth (see also Syrjäläinen 1997, 33).

For us, action research has been both an individual and a collaborative learning process. The principal elements supporting our professional growth have included the collegiality formed through the research, and the opening up of a communicative space: our joint discussions on teaching, learning, assessment, and on our value basis affecting assessment. Becoming aware of the practice theory behind our evaluation thinking and practice has simultaneously been part of the process of becoming aware of our own teacher identity and its various dimensions.

According to my interpretation, awareness of our own practice theory has supported our *self-knowledge*. Seeing the values of our practice theory actually work in practice and provide a value basis that enhances the growth of our pupils gave us personal experiences of *self-confidence*. Our *self-respect*, for its part, has been nurtured by cooperation with colleagues, pupils, and parents. An important element supporting our self-respect is the feedback that we have received in this interaction. (See also Korpinen 1998b, 76–79.)

The experiences of self-confidence and self-respect are connected to our positive self-concept as teachers. They are also connected to the experience of a 'positive charge' and the development of an inner feeling of strength – empowerment (see Siitonen 1999, 138). I interpret this phenomenon to have been realized in our study, because we experienced the feedback from each other and pupils as providing us with strength and motivation for the development work enhancing pupils' growth (see also Hargreaves 2000, 164–165).

This is significant for supporting pupils' growth, because our professional growth is holistically entwined with our feelings of empowerment in our work: the ways in which we take responsibility for our daily educational work and the solutions it involves. We as empowered teachers are guided by an emotional motivation to accomplish changes in our pupils' lives (Siitonen & Antola-Robinson 1998, 186–187).

The social elements – voluntary participation, an open and safe atmosphere, and common goals – have promoted our empowerment (see Siitonen 1999, 81; 188).

What has happened in action research?

Our study has some features of Elliot's (1991; 2004) pedagogically oriented action research and Kemmis' (see Kemmis 1995; Kemmis & Wilkinson 1998;

Kemmis & McTaggart 2000) participatory action research. It is, thus, connected to the international research chain that has adopted the teacher-as-researcher approach, which has been promoted both by Elliot and Kemmis since the 1970s.

Similarly to Elliot (2004), we have emphasized supporting pupils' learning, conscious high-level self-assessment by teachers and pupils, and discussion and dialogue regarding teaching and learning (see also Elliott 2004, 258). My interpretation is that all the eight key figures of Kemmis' participatory action research have at least been partially implemented in our study (Kemmis & Wilkinson 1998).

While Elliot's (1991, 2004) action research model focuses on development work in the classroom, Kemmis' (1995, 2000) model broadens the communicative space. I find that, in our study, the integration of both of these models has provided an extensive framework for analysing and developing our evaluation practices. The opening up of communicative space has been the core of our study and of the development of evaluation practices (see Kemmis 2000). In our study, the communicative space has both opened up and broadened. An increasing amount of teachers, pupils and parents have been involved in the evaluative discussions. This has allowed the ideas of our research to be disseminated beyond our own community.

Syrjälä's (1998) idea that action research is close to the narrative-biographic approach has also been an important dimension in our action research. The most profound implication of our study is that it has increased our understanding of ourselves (Syrjälä 1998, 12).

What has happened in me as a researching teacher?

In this study I have been looking for the essence of growth-oriented evaluation. This was done independently and together with my teacher colleagues, pupils, parents, and different researchers.

On the whole, I find that the entire research report describes the development of my own evaluation thinking and practice. The development of both of them follows the stages of the implemented action research, which progressed from observing teacher's feedback to evaluative discussion, and later to evaluation discussion, also including parents. These different forms of qualitative evaluation taking place in interaction are constantly present in my own evaluation activities. In addition, my own theory, in which "evaluation and encounter go hand in hand" has developed and become more profound through the interaction between practice and theory.

The development work and search for the essence of evaluation have simultaneously been part of the construction of my own teacher identity. The experiences of the research process, and the narrative I wrote about it, have clarified my professional identity as well as my evaluation thinking and practice. As a consequence, my role as an educator and a teacher of diverse children, as a researching teacher, and as a teacher-researcher have also become more distinct. This type of clarification is actually one of the objectives of narrative research.

In addition, the challenges offered by the research have broadened and

enriched my narrative during the various stages of my professional development, for example, by providing me with the opportunity to perform several concurrent roles during the research process and related studies – the roles of teacher, colleague, researcher, researching teacher, and the responsible leader of a research process.

My individual sources of empowerment during the research have been connected to the exploration of my own practice theory and to collaborative development work and discussions. I have learned that discussion, collaboration, and learning together with others are essential for our development and development work (Ravitch & Wirth 2007, 81–82).

Application of the findings

The primary beneficiaries of the study, in addition to myself, are definitely all the people involved in the research activities. More generally, the study and the narrative can be useful for teachers, teacher students, teacher education, the scientific community, and everyone interested in assessment and its development.

I consider that our study can provide a basis for reflection with regard to a) the societal debate on evaluation and its value basis, b) the teacher and his/her significance as the implementer and developer of assessment, and c) educational science research on assessment (cf. Halmio 1997, 12).

The study provides teachers and teacher students with a basis for reflection, facilitating awareness of their own evaluation thinking and practice, as well as of the practice theory lying behind them. The benefit of our study for teacher education and continuing teacher education is that it offers a model of teacher-implemented action research, in addition to the material that can be utilized in teaching concerning assessment. As such, the current research provides the scientific community with an example of researching teachership and with a basis on which to reflect on the meaning that networks supporting researching teachership have in the continuing education of teachers.

Even more broadly, the study may offer a basis for reflection within the discussion about assessment development – for the way in which we want to implement assessment nationally, in the Finland of the 2000s. Do we want to give room for growth-oriented pupil assessment that focuses on supporting the development of pupils' self-concept? This question is closely connected to our attitude towards standardization. These issues can be reflected upon both through our local teacher research – in which qualitative, growth-oriented pupil assessment has been developed at a specific school, with specific teachers, pupils, and parents – and through international research. Indeed, reflection on assessment and its value basis is topical whenever our goal is to support an individual's learning and growth.

LÄHTEET

Aalsburg Wiessner, C. & Mezirow, J. 2000. Theory building and the search for common ground. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 329–357.

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11–24.

Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Y. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita B 46, 74–91.

Anderssen, L. & Olsen, B. 2006. Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. Journal of Teacher Education 57 (4), 359–377.

Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. 2007. The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. European Journal of Teacher Education 30 (2), 135–149.

Asunta, T., Husso M.-L. & Korpinen, E. 2004. Life in the teacher researcher net. Jyväskylä: TUOPE. Journal of Teacher Researcher 1, 4–19.

Asunta, T., Husso M.-L. & Korpinen, E. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 231–251.

Autio, M. 1998. Oppilasarviointi vanhemman näkökulmasta. Teoksessa E. Törmä (toim.), 84–90.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uusittu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Baddeley, A. & Jefferson, A. S. 2007. Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), 177–202.

Bank, B. J., Biddle, B. J. & Good, T. L. 1980. Sex roles, classroom instruction and reading achievement. Journal of Educational Psychology 72 (2), 119–132.

Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. Educational Research 37 (1), 53–70.

Beatty, W. H. & Clark, R. A. 1968. A self-concept theory of learning: a learning theory for teachers. Teoksessa H. C. Lindgren (toim.) Readings in educational psychology. New York: John Wiley & Sons, 158–180.

Brophy, J. E. & Good, T. L. 1974. Teacher-student relationships: causes and consequenses. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brophy, J. E. 1981. Teacher praise: a functional analysis. Review of Educational Research 51 (1), 5–32.

Bruner, J. 1986. Actual minds, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Box, J. A. & Little, D. C. 2003. Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. Journal of Instructional Psychology 30 (4), 285–287.

Broadfoot, P. & Pollard, A. 2006. The changing discourse of assessment policy: the case study of English primary education. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (toim.). Education, globalization and social change. Oxford: University Press, 760–765.

Brookfield, S. D. 2000. Transformative learning as ideology critique. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 125–198.

Brophy, J. & Good, T. 1970. Teacher communication of differential expectations for children's classroom peformance: some behavioral data. Journal of Educational Psychology 61 (5), 365–374.

Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. Analyzing alternative theories. New York: Teachers College Press.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.

Clandinin, D. J. 2007 (toim.) Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 413–427.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1995. Teachers' professional knowledge landscapes. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. 2007. Looking ahead. Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne and Amia Lieblich. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), 632–650.

Clandinin, D. J. & Rosiek, J. 2007. Mapping a landscape of narrative inquiry. Borderland spaces and tensions. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), 35–76.

Conle, C. 2000. Narrative inquiry: research tool and medium for professional development. European Journal of Teacher Education 23 (1), 49–63.

Conle, C. 2001. The rationality of narrative inquiry in research and professional development. European Journal of Teacher Education 24 (1), 21–33.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Fang He, M. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. Teaching and Teacher Education 13 (7), 665–674.

Cooley, C. H. 1902/1967. Human nature and the social order. 2. painos. New York: Schocken Books.

Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta analysis. Review of Educational Research 77 (1), 113–143.

Cortazzi, M. 1993. Narrative analysis. London: The Falmer Press.

Cranton, P. 2000. Individual differences and transformative learning. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 181–204.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. British Educational Research Journal 32 (4), 601–616.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Qing Gu, Q. 2007. Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness. Maidenhead: Open University Press.

Dawn, F. 1995. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. Teaching and Teacher Education 11 (3), 229–241.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–29.

Ediger, M. 2000. Purposes in learner assessment. Journal of Instructional Psychology 27 (4), 244–249.

Edwards, C. H. 2000. Grade inflation: the effects on educational quality and personal well being. Education 120 (3), 538–546.

Eisner, E. W. 1993. Forms of understanding and the future of educational research. Educational Researcher 22 (7), 5–11.

Eisner, E. W. 1999. The uses and limits of performance assessment. Phi Delta Kappan 80 (9), 658–660.

Eisner, E. W. 2003a. Artistry in education. Scandinavian Journal of Education 47 (3), 373–384.

Eisner, E. W. 2003b. Questionable assumptions about schooling. Phi Delta Kappan 84 (9), 648–657.

Eisner, E. W. 2006. The satisfactions of teaching. How we teach is ultimately a reflection of why we teach. Educational Leadership 63 (6), 44–46.

Elbaz, F. 1993. Responsive teaching: a response from teacher's perspective. Curriculum studies 25 (2), 189–199.

Elbaz-Luwisch, F. 2007. Studying teachers' lives and experience. Narrative inquiry into K–12 teaching. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), 357–382.

Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press.

Elliot, J. 2003. Interview with John Elliot, 6 december 2002. Educational Action Rsearch 11 (2), 169–180.

Elliot, J. 2004. Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. Teoksessa C. Day ja J. Sachs (toim.) International handbook on the continuing professional development of teachers. Maidenhead: Open University Press, 264–290.

Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoetnography, personal narrative, reflexivity. Teoksessa N. K. Dentzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 733–768.

Elwood, J. & Klenowski, L. 2002. Creating communities of shared practice: the challenges of assessment in learning and teaching. Assessment &

Evaluation in Higher Education 27 (3), 243–256.
Erkkilä, R. 2004. Kokemuksen representaatio: Mitä opettajan tarina kertoo minusta ja meistä? Teoksessa R. Mäntysalo (toim.) Paikan heijastuksia. Representaation käsite ihmisen ympäristösuhteen tutkimuksessa. Jyväskylä: Atena, 181–198.
Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 79.
Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
Estola, E. 2003. Hope as work – student teachers constructing their narrative identities. Scandinavian Journal of Educational Research 47 (2), 281–203.
Estola, E. & Syrjälä, L. 2002a. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. 2. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.
Estola, E. & Syrjälä, L. 2002b. Love, body and change: a teacher's narrative reflections. Reflective Practice 3 (1), 53–69.
Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A moral voice of vocation in teacher's narratives. Teachers and Teaching: Theory and Practice 9 (3), 239–256.
Estola, E., Syrjälä, L., Kaunisto S.-L. & Uitto, M. 2005. Meanings of storytelling in a discussion group for teachers. "This was a place to talk about issues that are probably never talked about elsewhere". Paper presented at the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). 2.–6.8.2005. Sidney.
Feldman, A. 2007. Validity and quality of action research. Educational Action Research 15 (1), 21–32.
Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. 1994. Promoting confusion in educational psychology: how is it done? Educational Psychologist 29 (1), 49–55.
Flanders, N. A. 1970. Analyzing teacher behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
Frankham, J. & Howes, A. 2006. Talk as action in "collaborative action research": making and taking apart teacher/researcher relationships. British Educational Research Journal, 32 (4), 617–632
Fullan, M. G. 1996. The School as a learning organization: distant dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmet (toim.) Professional growth and development: direction, delivery and dilemmas. Tampere: Career Development Finland, 215–226.
Giles, C. & Hargreaves, A. 2006. The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. Educational Administration Quarterly 42 (1), 124–156.
Goodson, I. F. 1994. Studying the teacher's life and work. Teaching and Teacher Education 10 (1), 29–37.
Goodson, I. F. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suom. E. Moore. 3. pai-

nos. Joensuu: University Press.
Goodson, I. F. (toim.) 2003. Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change. Maidenhead: Open University Press.
Goodson, I. F. & Hargreaves, A. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. Teoksessa I. F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) Teachers' professional lives. London: Falmer Press, 1–27.
Goodson, I. F. & Hargreaves, A. 2003. Educational change and the crisis of professionalism. Teoksessa I. F. Goodson (toim.), 215–133.
Goodson, I. F., Moore, S., & Hargreaves, A. 2006. Teacher nostalgia and the sustainability of reform: the generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning. Educational Administration Quarterly 42 (1), 42–61.
Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "Narrative perspectives on research on teaching and teacher education". Teaching and Teacher Education 13 (1), 1–3.
Gudmundsdottir, S. 2001. Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of research on teaching. Washington: American Educational Research Association, 226–240.
Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. 3. uusittu painos. Jyväskylä: Gummerus.
Hall, S. 2002. Identiteetti. Suom. ja (toim.) M. Lehtonen & J. Herkman. 4. painos. Tampere: Vastapaino
Hallikainen, K. 1991. Linnunmentävä aukko. Helsinki: Lastenkeskus
Halmio, P. 1997. Elämän ja kokemuksen ääni. Narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. Tiedepolitiikka 3, 10–14.
Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Redwood Books.
Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: History and Practice 6 (2), 151–182.
Hargreaves, A. 2001. Emotional geographies of teaching. Teachers' College Record 103 (6), 1056–1080.
Hargreaves, A. 2003. Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecuirity. Berkshire: Open University Press.
Hargreaves, A. 2004. Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. School Leadership & Management 24 (2), 287–309.
Hargreaves, A. & Fink, D. 2000. The three dimensions of reform. Educational Leadership, 30–34.
Hargreaves, A. & Moore, S. 2000. Educational outcomes, modern and postmodern interpretations: response to Smyth and Dow. British Journal of Sociology of Education 21 (1), 27–42.
Harnisch, D. & Marby, L. 1993. Issues in the development and evaluation of alternative assessments. Curriculum Studies 25 (2), 179–187.

Harra, K. (toim.) 2000. Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 1. Helsinki: Okka-säätiö

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. Review of Educational Research 77 (1), 81–112.

Hawe, E. 2007. Student teachers' discourse on assessment: form and substance. Teaching in Higher Education 12 (3), 323–335.

Heikkilä, A. & Hippolin, R. 1997. "Festiva lente" – hitaasti kiiruhtaen toimivan lukutaidon portaissa. Alkuopettajien lukemisnäkemykset ja toimivan lukutaidon tukeminen. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 4.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175, 117–128.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen R. & Kakkori L. 2000. "Ja tämä tarina on tosi... ". Narratiivisen totuuden ongelmasta. Teoksessa Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 175, 197–212.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. Educational Action Research 15 (1), 5–19.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä L. 2002. Mihin tarvitaan opettajien tarinoita? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. 2. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–9.

Hellsten, T. 2006. Ihmisenpyörä. Unia ja havahtumisia. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Himanen, P. 2007. "Suomalainen unelma". Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö. 2. korj. painos. Helsinki: Art print.

Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.

Hoover, L. 1994. Reflective writing as a window on preservice teachers' thought process. Teaching and Teacher Education 10 (1), 83–93.

Hopkins, D. 1989. Evaluation for school development. Milton Keynes: Open University Press.

Hopkins, D. 1995. School Improvement in an era of Change. Esitys ja keskustelu Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa -tutkijakouluseminaarissa "School confronting crises". Oulu 10.3.1995.

Hopkins, D. 2002. A teacher's guide to classroom research. Third edition. Maidenhead: Open University Press.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. 1994. School improvement in an era of change. London: Redwood Books.

Hopkins, D. & Putnam, R. 1998. Personal growth through adventure. London: Cromwell Press.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1031.

Hovila, H. & Riitahuhta, S. 2005. Tutkiva opettaja – eräs näkökulma uuteen opettajuuteen. Teoksessa A.-L. Huttunen & A.-M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivien 2005 verkkojulkaisu. http://ebooks.jyu.fi/isbn 9513923843, 399–408.

Husso, M.-L. & Wallandingham, T. (toim.) 2004. Teacher as a researcher – pictures and perspective of professionalism. Jyväskylä: TUOPE. Journal of Teacher Recearcher 1.

Husso, M.-L., Korpinen, E. & Asunta, T. 2006. Teacher recearcher net – a forum of interactive professionalism and empowerment. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), 103–121.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696.

Irvine, J. J. 1985. Teacher communication patterns as related to race and sex of the student. The Journal of Educational Research 78 (6), 338–345.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) 2006. Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 25.

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

Josselson, R. & Lieblich, A. 2003. A Framework for narrative research proposals in psychology. Teoksessa R. Josselson, A. Lieblich, & D. P. McAdams (toim.), 259–274.

Josselson, R., Lieblich, A. & McAdams, D. P. 2003a. Introduction. Teoksessa R. Josselson, A. Lieblich & D. P. McAdams (toim.), 3–11

Josselson, R., Lieblich, A. & McAdams, D. P. (toim.) 2003b. Up close and personal: the teaching and learning of narrative research. Washington DC: American Psychological Association.

Jussila, M. 2005. Opettajankoulutuksen omaluokkajärjestelmän kriittiset kohdat, erityisesti oppimisvuorovaikutuskatsannossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 70–90.

Jönsson, B. 1999. Kymmenen ajatusta ajasta. Helsinki: Tammi.

Kankaanranta, M. 2002. Developing digital portfolios for childhood education. University of Jyväskylä. Institute for educational research. Research Reports 11.

Kantola, A. 1988. Opettamisesta oppimaan oppimiseen. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 113–136.

Kantola, A. 1989. Matkalla tapaamme. Jyväskylä: Atena.

Kantola, A. 2000. Mitä tutkiva opettaja tutkii, mistä tiedottaa? Teoksessa E. Korpinen (toim.), 81–82.

Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 40–51.

Kelchtermans, G. 1993. Getting the story: understanding the lives: from career stories to teacher's professional development. Teaching and Teacher Education 9 (5/6), 443–456.

Kelchtermans, G. 1997. A sample card of narratives in education. An essay review of narrative in teaching, learning and research. Teaching and Teacher Education 13 (1), 125–130.

Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. Teaching and Teacher Education 18, 105–120.

Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. Journal of Curriculum Studies 26 (1), 45–62.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi suomalainen. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Kemmis, S. 1992. Developing critical communities: tasks for teacher education. Paper presented at the conference held at the Facultad de Psicologia, Facultad de Filosofia y CC de la Education. University of Oviedo 27.4. 1992, 1–41.

Kemmis, S. 1993. Foucault, Habermas and evaluation. Curriculum Studies 1 (1) 35–53.

Kemmis, S. 1994a. Action research. Käsikirjoitus teokseen T. Husén & N. Postlethwaite (toim.) International encyclopedia of education: research and studies London: Pergamon Press, 1–9.

Kemmis, S. 1994b. Emancipatory aspirations in a postmodern era. A paper presented at the conference Curriculum Changes in Hong Kong: The needs for the new era. University of Hong Kong. 29–30.4.1994, 1–39.

Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. Paper presented at the meeting of the Innovative Links Project. 26.5.1995. Melbourne.

Kemmis, S. 2000. Educational research and evaluation: opening communicative space. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 5.12.2000. Sidney.

Kemmis, S. 2006. Participatory action research and the public sphere. Educational Action research 14 (4), 459–476.

Kemmis, S. 2008. Opening communicative space: evaluation and the public sphere. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.) Cultivating humanity: education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40, 135–157.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Dentzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 567–605.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action

research in practice. Partnership for social justice in education. London: Routledge, 21–36.
Kincheloe, J. 1991. Teachers as researchers: qualitative inquiry as path to empowerment. London: Falmer Press.
Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & M. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–83.
Kleisius, J. P., Searls, E. F. & Zielonka, P. 1991. A comparison of two methods of direct instruction of preservice teachers. The Journal of Teacher Education 41 (4), 34–44.
Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 66–89.
Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.), 32–48.
Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311.
Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
Korkeamäki, R.-L. 2000. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen Emergent Literacy periaatteiden pohjalta. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 85–88.
Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Teoksessa V. Brunell & J. Välijärvi (toim.) Yleissivistävä koulutus: näkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 25, 95–103.
Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. Kasvatus 20 (3), 193–200.
Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5–26.
Korpinen, E. 1996a. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiö. Polemia-sarja 18. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
Korpinen, E. 1996b. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 21–30.
Korpinen, E. 1998a. Peruskoulun oppilasarviointia kehittämässä. Teoksessa E.

Törmä (toim.), 8–33.
Korpinen, E. 1998b. Student teachers' self, self-concept and self-esteem: promoting the development on sudent teachers' self-image during teaching practice. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 32, 70–82.
Korpinen, E. 1999. Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys koulussa. Toksessa T. Matikainen (toim.) Kommunikaatio-ongelmat opetustyön haasteena. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 6, 85–102.
Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian adolecents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. Scandinavian Journal of Educational Research 44 (1), 27–47.
Korpinen, E (toim.) 2000b. Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
Korpinen, E. 2003b. Mikä ihmeen tutkiva opettaja? Teoksessa E. Korpinen & J. Hyvärinen (toim.) OKL opettaa, tutkii ja kehittää. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3, 4–6.
Korpinen, E. 2003a. Tervetuloa matkalle tutkivaan opettajuuteen! Teoksessa E. Korpinen & T. Ihalainen (toim.) Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2, 31–38.
Korpinen, E. 2005. Oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kehittäminen pedagogiikan haasteena: Miten "unkarilainen matematiikka" – Varga -metodi – vastaa haasteeseen? Teoksessa E. Korpinen (toim.) Matematiikkaa unkarilaisittain Suomessa ja Unkarissa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2, 152–172.
Korpinen, E. 2007a. Ilo kasvatustyön ytimessä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 1–15.
Korpinen, E. 2007b. Ilon pedagogiikka – avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 36–48.
Korpinen, E. (toim.) 2007c. Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
Korpinen, E. 2008. Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 94–103.
Korpinen, E. 2009. Searching for the pedagogy of joy. Teoksessa E. Korpinen, M.-L. Husso, J. Juurikkala & S. Vesterinen (toim.) Perspectives to pedagogy of joy. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 68–78.
Korpinen, E., Jokiaho, E., & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? Kasvatus 34 (1), 66–78.
Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 16.
Korpinen, E. & Törmä E. 2009. Die Reform der Schulerbewertung in der finnischen Grundschule. Teoksessa A.-M. Matthies & E. Skiera (toim.) Das

Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 210–214.
Koski, J. 1995. Horisonttisulautumisia. Keskustelua Hans Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvatuksesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
Kujansivu, A. 1999. Tesoman yläasteen yhteistoiminnallisuuden kehittyminen lukuvuosina 1994–1998. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:19, 23–35.
Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden luokilla 1–4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
Lahdes, E. 1989. Opettaja työnsä tutkijana. Kasvatus 20 (6), 468–475.
Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
Lankshear, C. & Knobel M. 2004. A handbook for teacher research from design to implementation. Maidenhead: Open University Press.
Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.), 88–97.
Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M.-L. Husso & T. Wallandingham (toim.), 20–39.
Leiwo, M., Kuusinen, J. Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage.
Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. 2002. Qualitative communication research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 153.
Lindqvist, M. 1999. Keskeneräisyyden puolustus. Helsinki: Otava.
Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa R. Sarras ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 75–90.
Linnasaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.

Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. 2006. Too little or too much. Teacher reparation and the first years of teaching. Journal of Teacher Education 57 (4), 351–358.

Mabry, L. 2001. Responsive evaluation is to personalized assessment. New Directions for Evaluation 92, 89–102.

Malinen, P. 1974. Opettaja tutkijana. Kasvatus 5 (6), 349–351.

McAdams, D. P. 1994. The stories we live by. Personal myths and the making of the self. New York: Guilford Press.

McTaggart, R. 1991a. Principles for participatory action research. Adult Education Quarterly 41 (3), 168–187.

McTaggart, R. 1991b. Reflection on teaching: Creating an enquiry culture in education. Paper presented at the conference "Reflective practice". University of Victoria. 25.3.1991, 1–17.

Mead, G. H. 1934/1962. Mind, self and society. 18. painos. Chigago: The University of Chigago Press.

Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3.

Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. Adult Education 32 (1), 3–23.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core consepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 3–33.

Moustakas, C. 1990. Heuristic research. Design and methodology. Person-Centered Review 5 (2), 170–190.

Mäkitalo, I. 1998. Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa E. Törmä (toim.), 48–59.

Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 52–65.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Julkaisuja A:3.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research Series A:2.

Ojanen, M. 2002. Elämän mieli merkitys. Jyväskylä: Gummerus.

Ojanen, S. 1993a. Reflektivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 125–147.

Ojanen, S. (toim.) 1993b. Tutkiva opettaja 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ojanen, S. 1996a. Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 11–17.

Ojanen, S. (toim.) 1996b. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutki-

mus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
Ojanen, S. 2000a. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra (toim.), 98–106.
Ojanen, S. 2000b. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.
Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1998. Rehtorin tehtävästä ja koulutuksesta. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena 144–158.
Ojanen, S. & Lauriala, A. 2006. Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practice. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), 71–87.
Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 179.
Pajunen, J. & Törmä, E. 1991. Opettajan antama sanallinen palaute oppilaan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: Sage.
Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
Peruskoulun oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.
Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Qualitative Studies in Education 8 (1), 5–23.
Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY, 26–45.
Purpel, D. 1995b. Goals 2000. Paper presented at the seminar "School confronting crises". Oulu 10.3.1995.
Purpel, D. 1995a. School improvement in an era of change. Luento Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa -tutkijakouluseminaarissa "School confronting crises". Oulu 10.3.1995.
Puurula, L. 1997. Mieleni matka. Tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3, 1–166.
Pyykkö, P. 2001. I as a teacher. Student teacher's journey to professionalism by means of reflection. Jyväskylä: TUOPE. Journal of Teacher Researcher 4.
Pölkki, U. 2001. Lettipäisestä laskettelijasta tutkivaksi matematiikan opettajaksi. Kertomus matematiikan opettajaksi rakentumisesta. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2.
Rajakaltio, H. 2000. Kuopion koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittäminen –

kehittämisprojekti 1998–1999. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 88.
Rauste von Wright, M.-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
Ravitch, S. H. & Wirth, K. 2007. Developing a pedagogy of opportunity for students and their teachers. Navigations and negotiations in insider action research. Action Research 5 (1), 75–91.
Riitahuhta, S. 1999. Ei ole muuta tietä kuin itseni ymmärtämisen kautta eteneminen. Tutkivan opettajan identiteetti kahden opettajan jaettuna kokemuksena. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2.
Riitahuhta, S. 2002. Näkökulmia koulun kehittämiseen kahden opettajan yhteistyökokemusten pohjalta. Teoksessa E. Mattila & E. Olkinuora (toim.) Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:198, 119–138.
Riitahuhta, S. 2004. A principal in the middle of change in the eyes of a teacher researcher. Teoksessa M.-L. Husso & T. Vallandingham (toim.), 58–81.
Rogers, C. R. 1961. On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
Royce, J. R. & Powell, A. 1983. Theory of personality and individual differences. Factors, systems and processes. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Rubie-Davies, C. M. 2007. Classroom interactions: exploring the practices of high- and low-expectation teachers. British Journal of Educational Psychology 77 (2), 289–306.
Rubie-Davies, C. M., Hattie, J. & Hamilton, R. 2006. Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes. British Journal of Educational Psychology 76 (3), 429–444.
Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Sarras ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 93–111.
Rönnholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä: kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopisto. Scripta lingua Fennica edita C:152.
Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka -opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 12.
Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.
Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 119.
Sapon-Shevin M. & Schniedewind N. 1991. Cooperative learning as empowering pedagogy. Teoksessa C. Sleeter (toim.) Empowerment

through multicultural education. Albany: State University of New York Press, 159–178.

Sapon-Shevin, M. 2004. Cooperative learning and teaching for social justice. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon-Shevin (toim.) Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education. Albany: State University of New York Press, 203–209.

Schniedewind, N. 2004. Educatig teachers for socially conscious cooperative learning. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon-Shevin (toim.) Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education. Albany: State University of New York Press, 47–63.

Schniedewind, N. & Sapon-Shevin M. 1997. Teacher development for socially conscious cooperative learning: linking school to society. Paper presented at the Teacher researcher net's seminar "Kansainvälistymään – luonnollisesti". 12.6.1997. Jyväskylä.

Schön, D. A. 1983. The reflective practitioner. New York: Basic Books.

Schön, D. A. 1991. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 9.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 37.

Siitonen, J. & Antola Robinson, H. 1998. Empowerment: links to teacher's professional growth. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 32, 165–191.

Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. 1999. Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. Learning Environments Research 1 (3), 293–319.

Smith, L. M. 1994. Biographical method. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 286–305.

Smith, L. M. 2004. Yesterday, today, tomorrow: reflections on action research and qualitative inquiry. Educational Action Research 12 (2), 175–193.

Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) "Muutosagenttiopettaja" – luovuuden irtiotto. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:48, 159–174.

Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Dentzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 435–454.

Stake, R. E. 2004. Standards-based & responsive evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stjernberg, I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 108.

Stenhouse, S. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heineman Educational Books.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehityksen välineenä. Loimaa: Fin Lectura.

Syrjälä, L. 1998. Action research, teacher education and school practice. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 32, 9–22.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–215.

Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 137–150.

Syrjäläinen, E. 1993. Eltsun eetos. Tapauskuvaus Eläintarhan ala-asteelta lukuvuonna 1992–93: Opettajien ja rehtorin kokemuksia koulukohtaisesta opetussunnitelmatyöstä osana akvaariohanketta. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A:7.

Syrjäläinen, E. 1994. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A:11.

Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:5.

Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A: 11.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja. A:25.

Taka-Eilola, S., Erkkilä, R., Jääskeläinen A.-K., Mäkelä, M. & Nissilä, K. 1997. Toimintatutkimuksen suunnittelu opettajan työssä. Stephen Kemmisin periaatteiden sovellus kasvatusalalle. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B:4.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.

Tikkanen, P. 2008. "Helpompaa ja hauskempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 337.

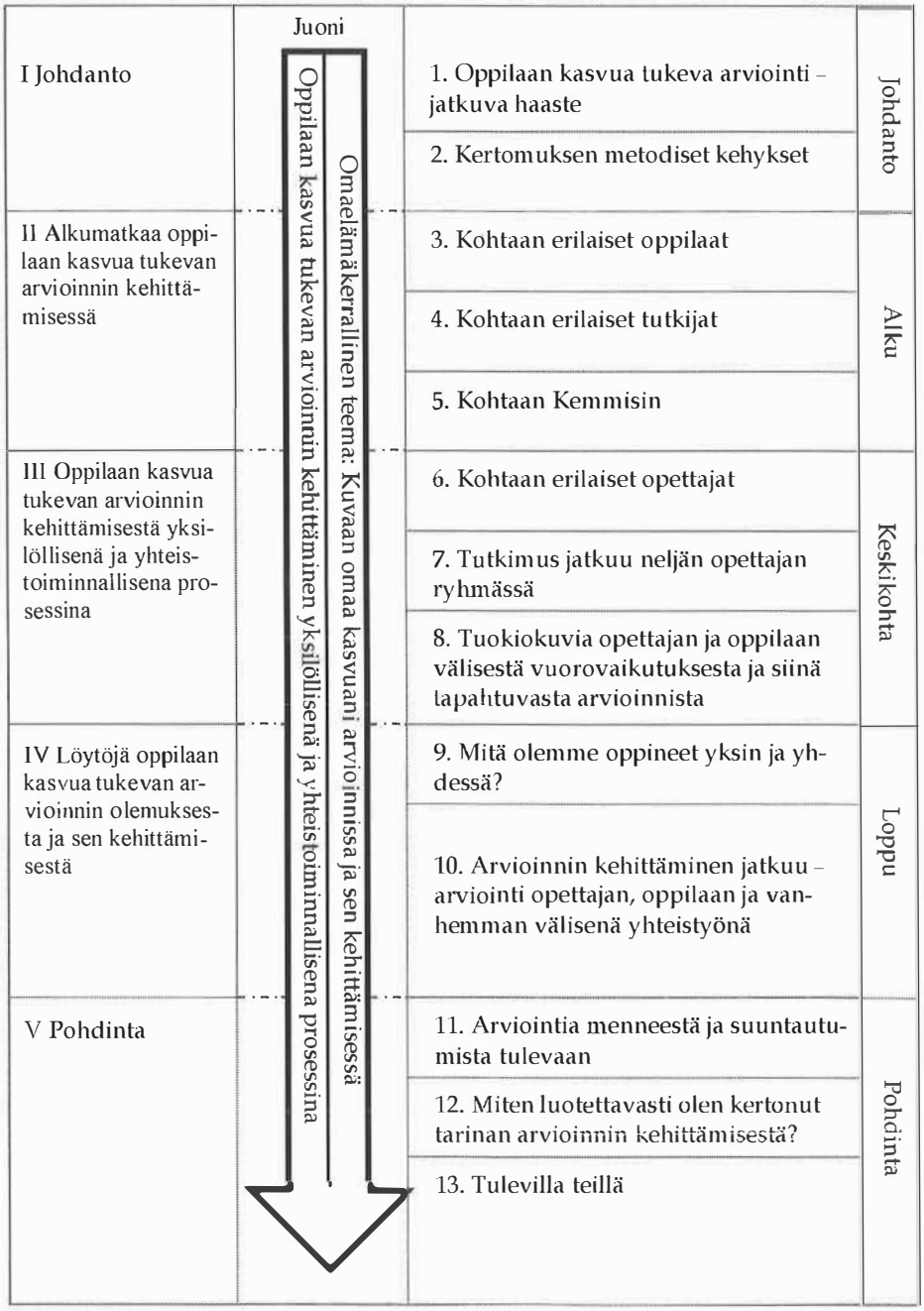
Torrance, H. & Pryor, J. 2001. Developing formative assessment in the

classroom: Using action research to explore and modify theory. British Educational Research Journal 27 (5), 616–631.
Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.
Törmä, E. (toim.) 1998a. Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3.
Törmä, E. 1998b. Erilaisia kohtaamisia – kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 5.
Törmä, E. 1998c. Opettajuuden muutoksissa Martti H. Haavion ajatukset ajankohtaisempia kuin koskaan. Luokanopettaja 1, 18–19.
Törmä, E. 1998d. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.), 60–76.
Törmä, E. 2000. Oppilasarvioinnin käytänteistä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 158–161.
Törmä, E. 2004a. Developing verbal evaluation through action research. Teoksessa M.-L. Husso & T. Wallandingham (toim.), 188–198.
Törmä, E. 2004b. Yhdessä erilaisina kasvamassa. Luokanopettajana erilaisten oppilaiden kasvun mahdollisuuksia etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A:496.
Uitto, M. 2003. Kohtaamisia opettajamuistoissa. Elämäntarina 3, 9–11.
van Looy, L. & Goegebeur, W. 2007. Teachers and teacher trainees as classroom researchers: beyond utopia? Educational Action Research 15 (1), 107–126.
van Manen, M. 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. Journal of Curriculum Studies 23 (6), 507–536.
Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisusarja E. Yhteiskuntatieteet 50.
Viljanen, E. 1985. Opettajankoulutuksen tieteellistäminen. Julkaisussa P. Moilanen (toim.) Opettajankoulutuksen tutkimus Jyväskylän yliopistossa. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 13, 10–13.
Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 47.
Wittrock, M. C. 1991. Models of heuristic teaching. Teoksessa K. Marjoribanks, (toim.) Foundations of students' learning. Oxford: Pergamon Press, 73–107.
Zeichner, K. M. 2003. Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. Educational Action Research 11 (2), 301–322.

LIITTEET

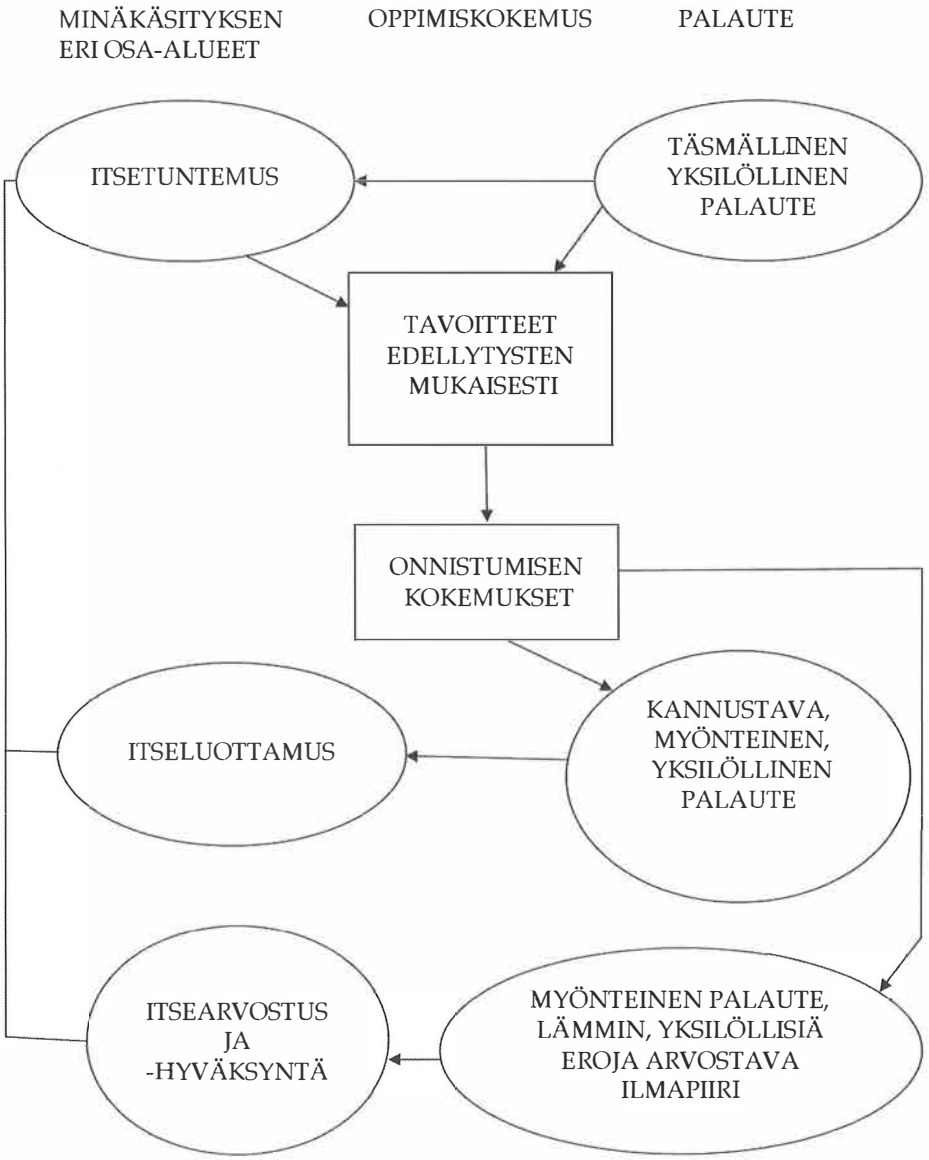
LIITE 1 Esimerkki narratiivisesta analyysistä 314
LIITE 2 Oppilaan minäkäsityksen ja arviointipalautteen yhteys 315
LIITE 3 Observointirunko 316
LIITE 4 Leenan yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet ja oppilaiden kokemukset 317
LIITE 5 Leenan käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa 318
LIITE 6 Jyrkin käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa 319
LIITE 7 Eilan käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa 320
LIITE 8 Eilan käyttöteoria ja hänen arviointitoimintansa – esimerkkejä 321
LIITE 9 Oman käyttöteoriani yhteys arviointiin liittyvään ajatteluuni ja toimintaani 322
LIITE 10 Yhteenvetoa tutkimukseen liittyvistä kokemuksistamme ja oppimisestamme ammatillisen kasvun näkökulmasta 323
LIITE 11 Yhteenvetoa tutkimuksen tavoitteisiin liittyvistä yhteisistä jaetuista kokemuksistamme ammatillisen kasvun näkökulmasta 324
LIITE 12 Yhteenveto toimintatutkimuksemme etenemisestä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi 325
LIITE 13 Opettajuuden ja arvioinnin sukupolvet sekä kommunikatiivisen tilan avautuminen omassa arvioinnin kehittämistyössämme 328
LIITE 14 Hargreavesin ja Kemmisin ajattelun yhteys omaan arvioinnin kehittämistyöhömme – yhteenvetoa 330
LIITE 15 Omat syklini tässä toimintatutkimuksessa 331
LIITE 16 Aineisto ja sen keruu tutkimuksen eri vaiheissa 332
LIITE 17 Tutkimusprosessin aikana kerätyn aineiston luokitus 334
LIITE 18 Esimerkki aineiston analyysistä 335

LIITE 1 Esimerkki narratiivisesta analyysistä



Tutkimus "Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina" on kokonaisuudessaan narratiivi: juonen varaan rakennettu kokonaisuus. Juonta kannattelevat nuolen sisällä näkyvät kaksi teemaa. Isot otsikot on pyritty muotoilemaan niin, että myös otsikot rakentavat tarinaa.

LIITE 2 Oppilaan minäkäsityksen ja arviointipalautteen yhteys (Korpinen & Seppänen 1988, 3)

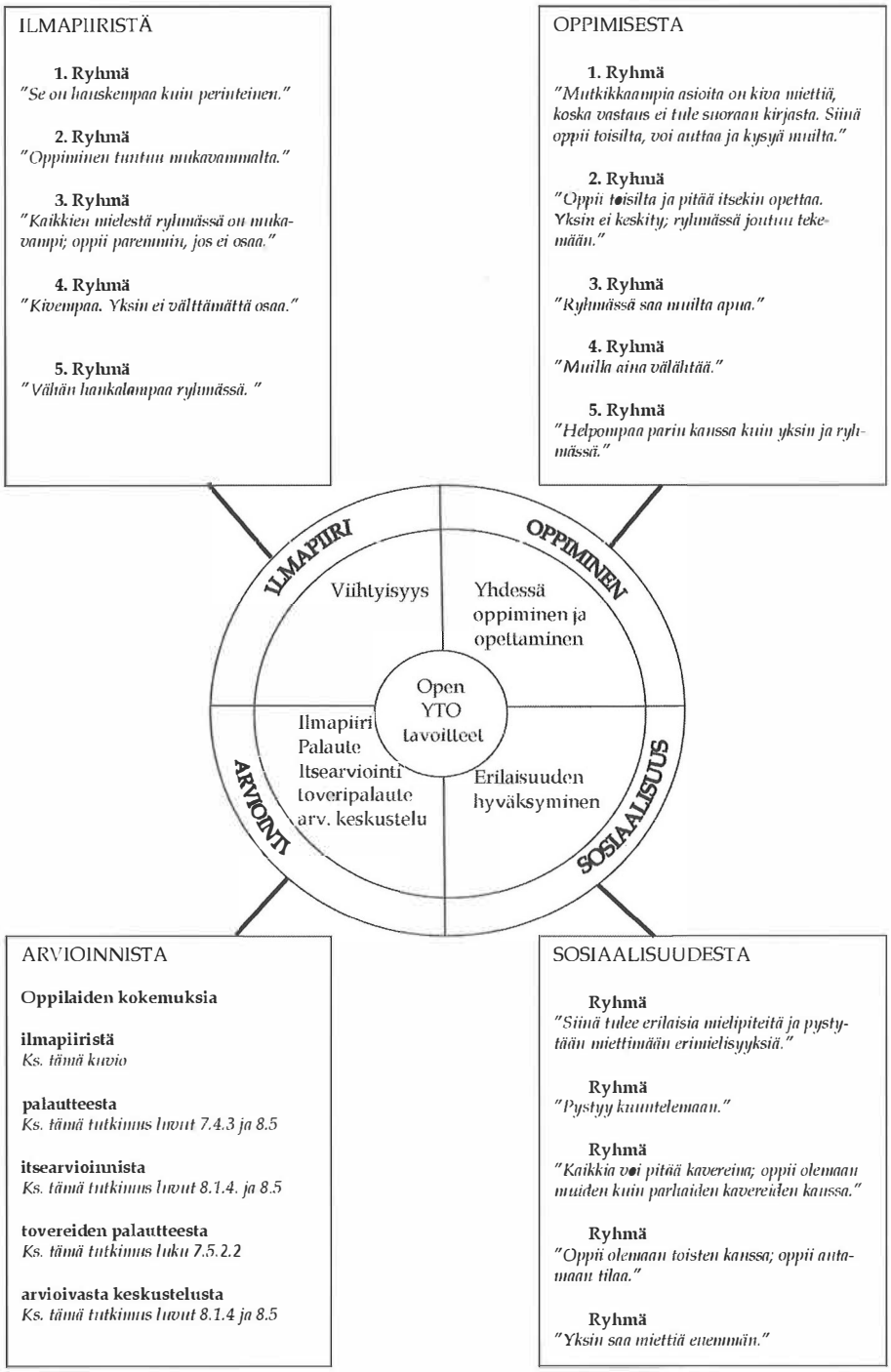


Havainnoija _____ Päivämäärä ___.___.____

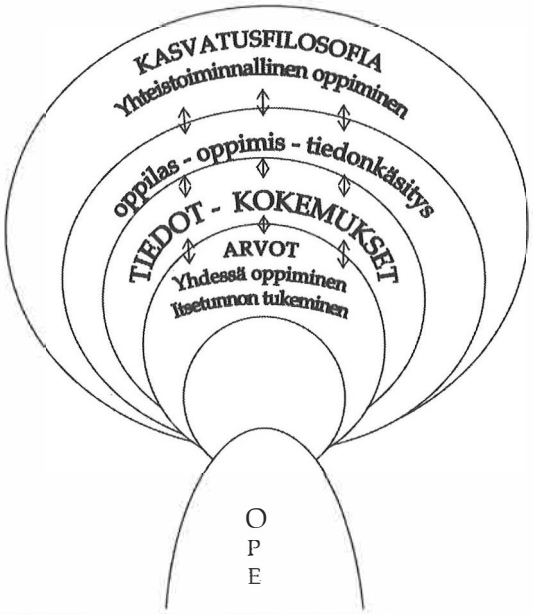
PALAUTELUOKAT	TYTTÖ	POIKA	KOLLEKT.	VAPAITA HAVAINTOJA
1. Korkeamman tason palaute = ajattelua kehittävä palaute				
2. Korkeamman tason kysymys= vaativampi ajattelun tehtävä				
3. Opettaja antaa aikaa = aikaa miettiä				
4. Opettaja keskustelee oppilaan kanssa				
5. Kannustava myönt. palaute = "hienoa "ym.				
6. Hyväksyvä palaute = "joo-o", "hyvä"				
7. Hylkäävä palaute = opettaja ei hyväksy				
8. Opettaja toistaa oppilaan vastauksen				
9. Pyytää oppilasta toistamaan vastauksen				
10 Moite				
11. Ei palautetta				
12. Opettaja kääntyy muiden puoleen				
NONVERBAALINEN PALAUTE	TYTTÖ	POIKA	KOLLEKT.	VAPAITA HAVAINTOJA
13. Katsekontakti				
14. Nyökkäys				
15. Hymy				
16. Oppilaan koskettaminen				
17. Muut ilmeet ja eleet				
18. Pään pudistaminen				
19. Opettaja motivoi				

Oppitunti _____ Käytetty työtapa _____

LIITE 4 Leenan yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet ja oppilaiden kokemukset



LIITE 5 Leenan käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa



Leenan arviointitoimintaa ohjaa yhteistoiminnallisen oppimisen kasvatusfilosofia sekä arvo itsetunnon tukemisesta. Käyttöteoriansa pohjalta Leena tukee vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kautta seuraavia asioita:

- oppilaan itsetuntoa
- oman itsen ja toisen hyväksymistä
- yhdessä oppimista ja opettamista
- luokan viihtyisää ilmapiiriä

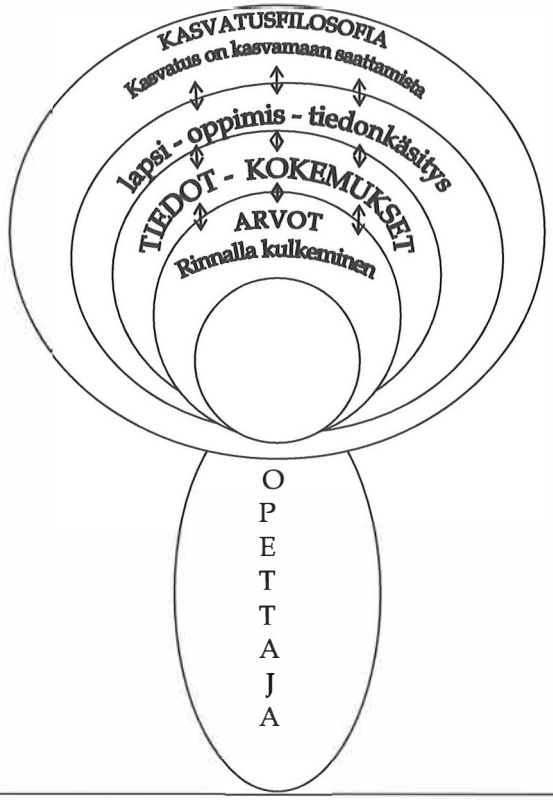
Arviointi oppilaan kokonaisvaltaista oppimista tukemassa

- yhteistoiminnallinen ilmapiiri
- opettajan antama palaute
- oppilaiden antama palaute
- tavoite- ja itsearviointi
- arvioiva keskustelu

tukevat oppijan tietoisuuden syventymistä:
1. itsestään persoonana ja oppijana
2. oppimisesta (oppimaan oppiminen)
3. oppimistehtävästä

tavoitteena sisältä päin ohjautuva oppiminen

LIITE 6 Jyrkin käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa



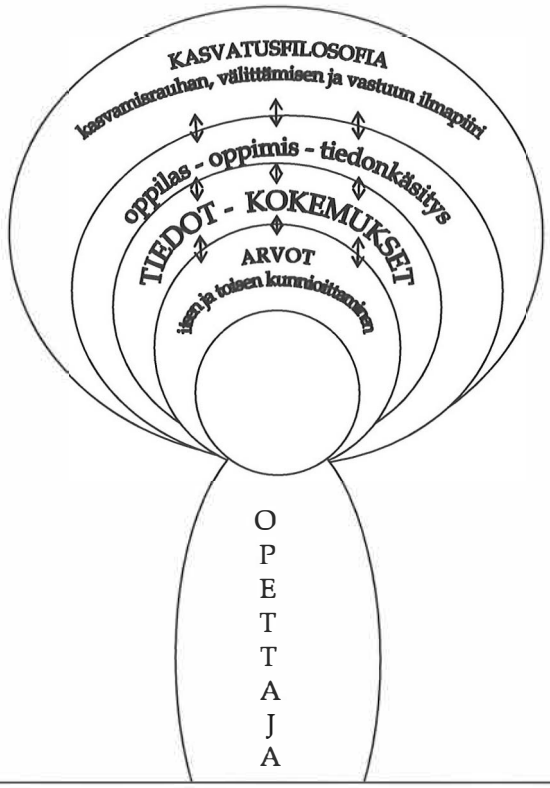
Jyrkin käyttöteoriassa kasvatus on kasvamaan saattamista. Arviointitoimintaa ohjaa arvo rinnallakulkemisesta; aikuinen on rinnallakulkija, joka auttaa ja tukee lasta löytämään oman väylänsä. Arvioinnin tehtävä on

- tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja tähän liittyen lapsen oman väylän löytämistä

ARVIOINTI ON KOKONAISUUS

RINNALLAKULKEMISTA		
PALAUETETTA	ITSEARVIOINTIA	ELÄMÄÄ

LIITE 7 Eilan käyttöteoria ja sen yhteys hänen arviointiin liittyvään ajatteluunsa ja toimintaansa



Eilan arviointitoimintaa ohjaa hänen käyttöteoriansa kasvatusfilosofia välittämisen ja vastuun ilmapiiristä sekä arvo oman itsen ja toisen kunnioittamisesta. Käytännön arviointitilanteisiin perustan luovat näiden lisäksi oppilaantuntemus ja tähän liittyvä yhteistyö vanhempien kanssa.
Käyttöteoriansa pohjalta Eila tukee vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin kautta seuraavia asioita:

- oppilaan kunnioitusta omaa itseään ja toisia kohtaan
- sitä, että lapsi voi kokea olonsa turvalliseksi ja itsensä tärkeäksi
- lapsen uteliaisuutta ja yrittämishalua omien lahjojensa löytämiseksi sekä vastuuta niiden käyttämiseksi
- elämässä ja opiskelussa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista
- huolellisuutta töissä ja tehtävissä
- kasvua hyviin tapoihin ja itsensä hillitsemiseen; tärkeimpiä kasvun tavoitteita ovat sosiaalisuus ja empaattisuus

Oppilaantuntemus	Keskustelut vanhempien kanssa

LIITE 8 Eilan käyttöteoria ja hänen arviointitoimintansa – esimerkkejä

Kasvamisrauha, turvallisuuden tunteen kokeminen

- Eilan tavoitteet kasvamisrauhasta ja turvallisuuden tunteen kokemisesta toteutuvat tuntien kokonaisilmapiirissä (ks. tämä tutkimus luku 8.3.2).
- Turvallisuuden tunteen kokemista edistää se, että rajat ja auktoriteetti perustuvat oppilaantuntemukseen ja opetuksen kiinnostavaksi tekemiseen (ks. tämä tutkimus luku 8.3.2).

Välittämisen ilmapiiri

Eilan tavoite välittämisestä ja oman itsen tärkeäksi kokemisesta todentuu vuorovaikutuksessa esimerkiksi seuraavin tavoin:

- Opettaja kiittää, koskettaa ja hymyilee oppilailleen sekä kumartuu heidän puoleensa.
- Opettaja ottaa huomioon kaikki lapset heidän omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi lapset, jotka tarvitsevat erityistä huomiota, saavat opettajaltaan hellyyttä ja kannustusta.
  Kun lapsi kertoo tehtävän ratkaisemisesta seuraavasti: *"Opettaja, minä olen jo keksinyt"*, opettaja vastaa hymyillen *"hyvä"* ja koskettaa lasta.

Vastuu itsestä ja toisista, itsehillintä ja huolellisuus

Eila tukee oppilaiden kasvua hyviin tapoihin, itsensä hillitsemiseen ja huolellisuuteen omalla aidolla esimerkillään sekä esimerkiksi seuraavanlaisilla palautteilla:

- *"Te olitte taas tavattoman hyvin kuunnelleet ja kaikki osallistuivat todella hyvin yhteistyöhön."*
- *"Anteeksi, kuuliko tämä ryhmä? teidän ei pidä jutella, kun kuuntelette."*
- *"Leevi ei noin kovaa"*, opettaja kuiskaa.
- *"Siellä tuli oikein kauniita viivoja."*
- *"Valterikin teki oikein kauniin viivan."*

Yrittämishalu tiedoissa ja taidoissa

Tavoitetta tukevat haasteelliset tehtävät ja myönteinen palaute. Seuraavassa esimerkkejä palautteista.

- *"Oletko sinä jo saanut, millä kaikilla voitiin laskea? Niitä oli hirveen paljon täällä."*
- *"Kenellä valmis? Hyvä. Kaikilla valmis."*
- *"Olettepa löytäneet. Niitä oli todella paljon."*
- *"Jokainen on näköjään keksinyt ainakin muutaman sanan sanajumaan. Hieno homma!"*
- *"Te olette tehneet todella kauniita töitä. Tarkastellaan niitä vielä yhdessä ensi tunnilla."*
- *"Te osaatte laskea päässä taululaskut!"*
- *Itsearviointia ja pariarviointia esimerkiksi siitä, miten hyvin pari on lukenut.*

LIITE 9 Oman käyttöteoriani yhteys arviointiin liittyvään ajatteluuni ja toimintaani

Käyttöteoriani pohjalta arviointi ja kohtaaminen käyvät käsi kädessä. Kohtaaminen on oppilaan kokonaisvaltaista huomioon ottamista – hänen hyväksymistään ja kunnioittamistaan omana persoonanaan sekä hänen lähtökohtiensa huomioon ottamista. Arvioinnin tehtävänä on tukea oppilaan oppimista joka on samalla minäkäsityksen muotoutumista. Arvioinnin kaiken kattavana tavoitteena on oppilaan terveen ja myönteisen

Kohtaaminen	Minäkäsitys	Arviointi
Oppilaan hyväksyminen ja kunnioittaminen omana persoonanaan, hänen lähtökohtansa ja tilanteensa huomioon ottaminen.	• itsetuntemus • itseluottamus • itsearvostus	Arvioinnin tehtävänä on tukea oppilaan oppimista – terveen ja myönteisen minäkäsityksen muotoutumista; itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta.

	Kokemuksia käyttöteorian tiedostamisesta	Oppilaiden kokemusten merkityksestä	Kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä	Kokemus omasta ammatillisesta kasvusta
Eila	Tutkimus on selventänyt omaa arviointiin liittyvää ajattelua ja -toimintaa sekä avannut arvioinnista uusia näköaloja kehittämisen pohjaksi.	Oppilaiden kokemukset ovat olleet tärkeitä oppilaantuntemuksen kannalta. Oppilaiden äänien kuuleminen on kiinnostavaa.	"Yksin puurtamisen" sijaan yhteistyö on virkistänyt ja luonut pohjaa arviointiin liittyvän ajattelun ja arviointitoiminnan kehittämiseen.	Uran loppuvaiheessa tutkimus on ollut mahdollisuus uudistua. Tärkeää on ollut yhteistyön kulttuuri.
Leena	Tutkimus on vahvistanut arvopohjaa oppilaan itsetunnon tukemisesta itsearvioinnin ja yhteistoiminnallisuuden kautta.	Palautteen saaminen oppilaiden kautta on tukenut kehittämistyötä. Oppilaiden oma osallisuus on ollut myös tärkeää.	Kollegiaalinen tutkimus on ollut "voimanlähde" – mahdollistanut reflektoinnin, jonka pohjalta kehittää itsearviointia ja yhteistoiminnallisuutta.	Uran alkuvuosina tutkimus on tukenut oman kasvatusfilosofian ja käyttöteorian tiedostamista. Kollegoiden tuki on ollut tärkeää.
Jyrki	Arvoperusta oppilaan rinnallakulkemisesta on vahvistunut. Tietoisuuden kehittyminen vuorovaikutuksesta ja palautteen annosta.	Tieto oppilaiden kokemuksista on lisännyt oppilaantuntemusta ja auttanut tukemaan oppilaita yksilöllisemmin arvioinnin avulla.	Kollegoihin tutustuminen on rakentanut tuen ja luottamuksen ilmapiiriä, joka on luonut pohjaa arvioinnin kehittämiseen.	Uran alkuvaiheessa tutkimus on tukenut itseluottamusta arvoperustan tiedostamisen ja yhteistyön kautta.
Elina	Itse- ja ryhmäreflektio ovat tukeneet oman käyttöteorian tiedostamista. Tie kehittymiseen on ollut sekä toisilta oppiminen että ristiriidan havaitseminen oman ideaali-käyttöteorian ja toiminnan välillä.	Oppilaiden kokemukset ovat vahvistaneet teoriaa arvioinnin ja minäkäsityksen välisestä yhteydestä. Oppilaiden kokemukset vahvistavat myös sitä, että olemme keskittyneet tutkimuksessamme ydinasioihin.	Yhdessä tutkiminen ja oppiminen on avannut uudenlaisen mahdollisuuden kehittyä arviointiin liittyvässä ajattelussa ja arviointitoiminnassa sekä tutkimusprosessin ohjaamisessa.	Käyttöteorian arvoperusta on syventynyt ja vahvistunut. Yhdessä tehty tutkimus on tukenut sekä tutkivan opettajan että opettajatutkijan identiteettiä.

LIITE 11 Yhteenvetoa tutkimuksen tavoitteisiin liittyvistä yhteisistä jaetuista kokemuksistamme ammatillisen kasvun näkökulmasta

Jaettu yhteinen kokemus käyttöteoriamme tiedostamisesta	**Jaettu yhteinen kokemus oppilaidemme kokemusten merkityksestä**	**Jaettu yhteinen kokemus kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä**	**Jaettu yhteinen kokemus ammatillisesta kasvustamme**
Tutkimus on tukenut oman käyttöteoriamme tiedostamista, joka on yhteydessä omaan arviointiin liittyvään ajatteluumme ja arviointitoimintaamme.	Oppilaidemme kokemukset ja heiltä saatu palaute on tukenut oppilaantuntemustamme ja auttanut tukemaan oppilaitamme yksilöllisemmin.	Kollegiaalinen yhteistyö on mahdollistanut voimaantumisen. Voimaantumista on edistänyt emotionaalinen ilmapiiri ja tutkimuksemme fokus – pyrkimys sekä oppilaan että opettajan kasvun tukemiseen.	Ammatillisen kasvun eri vaiheissa olleina opettajina saimme tukea ammatilliselle kasvullemme. Yhteistyön kulttuuri on tukenut ammatillista kasvuamme.
Tulkintaa identiteetin näkökulmasta	**Tulkintaa identiteetin näkökulmasta**	**Tulkintaa identiteetin näkökulmasta**	**Identiteetin näkökulmasta**
Käyttöteorian tiedostaminen tukee itsetuntemustamme ja käyttöteorian toimivaksi koettu arvopohja oppilaan minäkäsityksen tukemisesta itseluottamustamme.	Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen reflektointi tukee itsetuntemustamme. Oppilailta saatu palaute on yhteydessä itsearvostukseemme.	Sisäisen voiman tunteen kokeminen on yhteydessä itsearvostukseemme.	Ammatillinen kehittyminen tukee opettajaidentiteettejämme. Tämä on tärkeää, sillä itsearvostus on merkittävimmin yhteydessä oppilaidemme kasvun tukemiseen.

LIITE 12 Yhteenveto toimintatutkimuksemme etenemisestä oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi

Sykli ja sen tavoite	Osallistuneet	Syklin toteutuminen	Aineisto
1 **Syksy 1995** **Kevät 1996** Tavoitteena tutkimuksen käynnistyminen	Tutkimus alkoi kahdenvälisenä yhteistyönä. Mukaan tutkimukseen lähti vähitellen itseni lisäksi kolme opettajaa: Satu, Janne ja johtajaopettajamme Eila.	Kokeilimme tuntien havainnointia ja videointia arviointiin liittyvän ajattelumme ja toimintamme tiedostamiseksi. Otimme ensiaskeleita oppilaidemme itsearviointitaitojen tukemisessa. (ks. syklin toteutuminen luku 6)	Päiväkirja. Fokuksena tutkimusprosessin eteneminen sekä oma ajatteluni ja toimintani tutkivana opettajana. Muistiinpanot kahdenvälisistä keskusteluista fokuksena arviointiin liittyvä ajattelumme ja toimintamme sekä oppilaidemme itsearviointitaitojen tukeminen.
2 **Syksy 1996** Tavoitteena arviointitoimintamme tiedostaminen	Tutkimus jatkui neljän hengen opettajaryhmässä. Mukana Eila, Elina ja uudet opettajamme Leena ja Jyrki. (Satu ja Janne olivat joutuneet muuttamaan.)	Jokaiselta opettajalta videoitiin vuoron perään yksi oppitunti, jonka pohjalta keskusteltiin opettajan arviointiin liittyvästä ajattelusta ja toiminnasta. Opettajien haastattelukeskustelut ja ryhmän jäseniltä saatu palaute olivat apuna tiedostamisessa. (ks. syklin toteutuminen luku 7.3)	Päiväkirja kuten edellä Muistiinpanot kahdenvälisistä haastattelukeskusteluista sekä yhdessä opettajaryhmässä tapahtuneista keskusteluista. Muistiinpanot/ nauhoitukset tutkimusta koskevista kokemuksista.
3 **Kevät 1997** Tavoitteena jatkaa oman arviointitoimintamme tiedostamista ja kehittämistä fokuksena palaute opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa	Tutkimukseen osallistuivat Eila, Leena, Jyrki ja Elina.	Vierailimme toistemme luokissa havainnoimassa opetusta ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia. Yhteiset keskustelut havainnointiemme ja oppilailta saadun palautteen pohjalta suuntasivat toimintaa. (ks. syklin toteutuminen luku 7.4)	Päiväkirja kuten edellä. Muistiinpanot havainnoitujen oppituntien pohjalta. Muistiinpanot oppilaiden arviointia koskevista kokemuksista oman reflektiomme pohjaksi. Muistiinpanot/ nauhoitukset yhdessä opettajaryhmässämme käymistämme keskusteluista.

(jatkuu)

LIITE 12 (jatkuu)

4 Syksy 1997 Tavoitteena kehittää oppilaan kasvua tukevaa arviointia oppituntien havainnointien ja oppilaiden arviointia koskevien kokemusten pohjalta	Tutkimukseen osallistuivat Eila ja oppilaat (15) Leena ja oppilaat (21) Jyrki ja oppilaat (20) Elina opettaja-tutkijan roolissa	Opettaja-tutkijan rooli mahdollisti a) sijaisopettajana toimimisen kollegoiden havainnoidessa opetusta, b) omat oppituntien havainnoinnit sekä c) oppilaiden arviointia koskevien kokemusten keräämisen tuntitilanteissa tai niiden jälkeen. Havainnot oppilaan kasvua tukevista elementeistä luokan vuorovaikutuksessa ja oppilaiden kokemukset vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista olivat yhteisten ryhmässä käymiemme reflektiivisten keskustelujen pohjana. Syklin fokukseksi muotoutui yhteistoiminnallisuus ja arviointi osana sitä. ks. syklin toteutuminen luku 7.5	Muistiinpanot fokuksena tutkimusprosessin eteneminen sekä oma toimintani ensimmäistä kertaa opettaja tutkijan roolissa. Muistiinpanot havainnoiduista oppitunneista. Oppilaiden kokemukset vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista. Muistiinpanot opettaja-ryhmässä käymistämme keskusteluista, joiden pohjana olivat yhteiset havainnoinnit ja oppilaiden kokemukset arvioinnista.
5 **Kevät 1998** Tavoitteena tukea opettajan arviointitoiminnan kehittymistä sekä oppilaan itsearviointitaitoja järjestämällä mahdollisuuksia opettajan ja oppilaan välisiin arvioiviin keskusteluihin	Tutkimukseen osallistuivat Eila ja oppilaat (15) Leena ja oppilaat (21) Jyrki ja oppilaat (20) Elina opettaja-tutkijan roolissa Mari-kollega lähti mukaan tutkimukseen (ks. luku 9).	Opettaja tutkijan roolissa toimin sijaisopettajana opettajien käydessä arvioivaa keskustelua oppilaidensa kanssa. Keskustelujen jälkeen keräsin oppilaiden kokemuksia keskusteluista, joita reflektoitiin yhdessä oppilaan oman opettajan kanssa. ks. syklin toteutuminen luku 7.6	Muistiinpanot tutkimuksen etenemisestä. Opettajien ja oppilaiden kokemukset arvioivista keskusteluista. Muistiinpanot kahdenvälisistä keskusteluista opettajien kanssa oppilaiden kokemusten pohjalta.

(jatkuu)

LIITE 12 (jatkuu)

Lukuvuosi 1998–1999 Osallistumme Kuopion kaupungin yhteistoiminnalliseen kehittämisprojektiin ja kerromme tutkimuksestamme oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi	Lukuvuonna 1998–1999 Koulumme osallistui Kuopion kaupungin yhteistoiminnalliseen hankkeeseen, jonka tavoitteena oli lisätä alueemme koulujen välistä yhteistyötä. Projektin myötä kerroimme omasta arvioinnin kehittämistyöstämme sekä jatkoimme työskentelyä yhteistoiminnallisen oppimisen parissa Leenan johdolla. Neljännen syklin aikana olimme kiinnostuneet yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksista luoda luokkaan myönteistä oppimisilmapiiriä sekä tukea oppilaidemme itsetuntoa. Lukuvuoden aikana pääsimme Leenan kanssa kertomaan kehittämistyöstämme myös Kiuruvedelle koko kunnan koululaitoksen opettajille. Tämän lisäksi kerroin tutkimuksestamme Multian kunnan opettajille sekä virolaisille opettajille Tallinnan pedagogisessa instituutissa järjestetyssä Tutkiva opettaja -seminaarissa.		
6 **Kevät 2001** Toimintatutkimus on päättymätön prosessi. 6. syklin tavoitteena oli koota kokemuksia opettajien, oppilaiden ja vanhempien välisistä arviointikeskusteluista oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämiseksi. Tavoitteena oli myös laajentaa tutkimusta vanhempien suuntaan ja tallentaa samalla pala eläkkeelle jäävän Eila-kollegamme arviointitoiminnasta tulevaisuuden kehittämistyötämme varten.	Tutkimukseen osallistuivat Eila, Eilan oppilaat (20) ja oppilaiden vanhemmat Jyrki, Jyrkin oppilaat (20) ja oppilaiden vanhempia Elina opettaja-tutkijan roolissa (Leena oli tässä vaiheessa äitiyslomalla.)	Eila, Eilan oppilaat ja vanhemmat kävivät arviointikeskusteluja, joihin sain osallistua opettajan ja tutkijan roolissa. Haastattelin Eilaa, Eilan oppilaita ja vanhempia heidän arviointikeskustelua koskevista kokemuksistaan. Haastattelin Jyrkin oppilaita ja vanhempia heidän arviointikeskustelua koskevista kokemuksistaan. Keskustelimme kerätyistä kokemuksista opettajien kanssa. Tulevaisuuden tavoitteena käyttää aineistoa edelleen arviointikeskustelujen kehittämisessä. ks. syklin toteutuminen luku 10	Muistiinpanot Eilan arviointikeskusteluja koskevista kokemuksistani. Eilan, Eilan oppilaiden ja vanhempien kokemuksia arviointikeskusteluista. Jyrkin, Jyrkin oppilaiden ja vanhempien kokemuksia arviointikeskusteluista.

LIITE 13 Opettajuuden ja arvioinnin sukupolvet sekä kommunikatiivisen tilan avautuminen omassa arvioinnin kehittämistyössämme

Hargreavesin (2000) opettajuuden sukupolvet **a) opettajuuden ydinpiirteet** **b) yhteys arviointiin – luokan vuorovaikutuksen laadullisiin elementteihin ja** **c) opettajan oppimiseen**	**Arvioinnin neljänteen ja viidenteen sukupolveen liittyvä arvioinnin kehittämistyömme tutkivina opettajina**	**Kemmisin (2000) käsite "kommunikatiivisen tilan avaaminen" omassa tutkimuksessamme**
I Esiprofessionaalinen aika 1900–1960 a) opettaja yksin luokassa, keskeistä luokan kontrolli, oppilasyksilöitä tärkeämpää tunnin "sujuminen" – "flow" b) valittu oppilas vastaa kysymykseen koko luokan puolesta, kilpailuun kannustaminen, opettaja arvioi c) opettajaksi oppiminen tapahtuu toisia katsomalla, ammatissa ei enää saada palautetta	Esiprofessionaaliseen aikaan peilattuna arvioinnin kehittämistyömme keskittyy opettajuuden kolmanteen sukupolveen, jossa haasteena on kehittää mahdollisuuksia sellaiseen luokan vuorovaikutukseen, jossa kaikki erilaiset oppilaat voivat olla mukana luokan keskustelussa ja osallistua arvioivaan keskusteluun. Kehittäminen esimerkiksi havainnoimalla, reflektoimalla, palautetta toisillemme antamalla	Arviointitoimintamme kehittäminen on Kemmisin ajattelun pohjalta "kommunikatiivisen tilan avaamista" sekä arvioinnissa että tutkimuksessa. Tutkimus ja arviointikäytänteiden kehittäminen ovat kulkeneet käsi kädessä.
II Autonominen professionaali 1960 – a) Opettajat opettavat eristyksissä toisistaan, individualismi, ideologiset taistelukentät: lapsi- vai ainekeskeisyys, perinteiset vai progressiiviset menetelmät b) progressiiviset käytänteet yhdistyneenä traditionaalisuuteen, vähän tutkivaa otetta ja yhteistoiminnallisuutta c) workshopit, joissa ekspertit opettavat	Omissakin kokemuksissamme (ks. myös Hargreaves 2000) autonominen professionaalisuus tarjoaa vain vähän välineitä koulun arjesta nouseviin haasteisiin, muutoksen kohtaamiseen ja kehittämiseen. Käännymme toistemme puoleen kehittämistarpeissamme ytimenä sekä oppilaan että opettajan kasvun tukeminen.	Kemmis (2000) kannustaa opettajia omaan tutkimukseen – tutkivaan opettajuuteen – jossa kysymykset ja keskustelu nousevat arjen haasteista.

(jatkuu)

LIITE 13 (jatkuu)

III Kollegiaalinen professionaalisuus 1980 – a) Opettajat kääntyvät toistensa puoleen ammatillisessa oppimisessa ja toistensa tukemisessa b) Toteutetaan esim. itsearviointia, portfolio -arviointia ja yto:a c) Eksperttien antama koulutus on kyseenalaistettu. Opettajat kehittävät yhdessä vastauksia työn haasteisiin.	Kehitämme yhdessä kollegojen kanssa • luokan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia, • oppilaan itsearviointia • sekä opettajan ja oppilaan välisiä arvioivia keskustelutilanteita.	Tutkimuksessa kommunikatiivinen tila avautuu ensin kollegoiden ja sitten oppilaidemme suuntaan. Oppilaan kasvua tukevassa arvioinnissa kommunikatiivista tilaa on avattu oppilaan itsearvioinnissa, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvassa arvioinnissa.
IV Jälkiprofessionaalinen tai postmoderni 1990 – a) Opettajuus laajempaa ja joustavampaa. Ammatillisuus avointa, inklusiivista ja demokraattista. b) Vanhemmat ja tukiverkostoon kuuluvat otetaan tasavertaisina mukaan arviointiin. c) Tavoitteena kollegiaalisen professionalismin rikastaminen ja laajentaminen: energia opetuksen ja oppimisen parantamiseen sekä välittämiseen.	Olemme kehittäneet yhdessä opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa arviointikeskusteluja. Arviointikeskustelussa tavoitteena se, että opettaja, oppilas ja vanhemmat olisivat tasaveroisia keskustelijoita ja yhdessäoppijoita. Arviointikeskusteluiden keskeisenä sisältönä oppimisen ohjaamisen lisäksi yhdessä lapsesta välittäminen.	Tutkimuksen edetessä kommunikatiivinen tila on avautunut kollegoiden ja oppilaidemme lisäksi vanhempien suuntaan. Vanhemmat on otettu mukaan sekä arviointikeskusteluihin että tutkimukseen.

LIITE 14 Hargreavesin ja Kemmisin ajattelun yhteys omaan arvioinnin kehittämistyöhömme – yhteenvetoa

Hargreavesin ajattelun yhteys omaan arvioinnin kehittämistyöhömme	**Kehittämistyömme ydin arviointikäytänteissä ja tutkimuksessa**	**Kemmisin ajattelun yhteys omaan arvioinnin kehittämistyöhömme**
• Kollegiaalisuus • Oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen • Vanhempien mukaan otto	Arviointi ja tutkimus ottavat mukaan keskusteluun kaikki, joita arviointi koskettaa.	Kommunikatiivisen tilan avaaminen arviointikäytänteissä ja tutkimuksessa.
	Kommunikatiivisen tilan avaaminen arvioinnissa ja tutkimuksessa mahdollistaa opettajan, oppilaan ja vanhemman identiteetin rakentumisen. Vuorovaikutuksessa ja keskustelussa ydintavoitteena oppilaan kasvun tukeminen ja hänen voimaantumisensa.	

LIITE 15 Omat syklini tässä toimintatutkimuksessa

Sykli	Oma rooli	Syklin toteutuminen	Koulutusta	Tuotoksia/Keskustelua
1 kesä 1994 syksy 1994	Tutkiva opettaja	"Tieni tutkivaan opettajuuteen avautuu"	TO -verkosto OAK -tutkijakoulu	
2 kesä 1995 syksy 1995 kevät 1996	Tutkiva opettaja	Tutkimuksen 1. sykli kahdenvälisenä yhteistyönä kollegojen kanssa	OAK -tutkijakoulu OAK -tutkijakoulu TO -verkosto	"Kohtaan Kemmisin" (kesä 1995) tutkimussuunnitelma
3 kesä 1996 syksy 1996 kevät 1997	Tutkiva opettaja	Tutkimuksen 2. ja 3. sykli. Kehittämistyö jatkuu neljän opettajan ryhmässä.	TO -verkosto OAK -tutkijakoulu	
4 syksy 1997 kevät 1998	Opettajatutkijana Opettajatutkijana	Tutkimuksen 4. ja 5. sykli. Kehittämistyö jatkuu neljän opettajan ryhmässä.	TO -verkosto OAK -tutkijakoulu	Törmä, E. 1998a Törmä, E. 1998b Törmä, E. 1998c Törmä, E. 1998d
5 kesä 1998 syksy1998 kevät 1999 syksy1999	Opettajatutkijana Tutkiva opettaja	Tutkimuksen ideat leviävät; esittelemme kehittämistyötä alueellamme, muilla paikkakunnilla sekä Virossa	OAK -tutkijakoulu TO -verkosto	"Kohtaan Kemmisin uudelleen" (kesä 1998)
6 kevät 2001	Osittain opettaja-tutkijana	6. sykli: vanhemmat tulevat mukaan tutkimukseen		Törmä, E. 2000
7 syksy 2001- kevät 2002 syksy 2002- kevät 2003 syksy 2003- kevät 2004 kesä 2004 syksy 2004- kevät 2005 syksy 2005- kevät 2006 syksy 2006- kevät 2007 syksy 2007- kevät 2008 syksy 2008- kevät 2009 kesä 2009	Tutkiva opettaja Tutkiva opettaja Opettajatutkijana Opettajatutkijana Opettajatutkijana Tutkiva opettaja Opettajatutkijana Tutkiva opettaja Tutkiva opettaja Tutkiva opettaja	Tutkimuksen raportointia. Kirjoittamisen ja opettamisen kanssa lomittuvat seuraavat arvioinnin kehittämiseen liittyvät työt: **2003-2004** Kuopion kaupungin opetussuunnitelmatyötä arviointityöryhmässä **Kevät 2005** Arvioinnin ja sen kehittämisen ideat leviävät kansainvälisesti; alustus ja artikkeli (Törmä 2004b) Kuopiossa vieraana olleille opettajille, rehtoreille ja tutkijoille kahdeksasta Euroopan maasta.	TO -verkosto TO -verkosto **Kevät 2004** Erit.ped. sivuaineopinnot valmistuvat (Törmä, E. 2004b)	 Törmä, E. 2004a Törmä, E. 2004b Korpinen, E. & Törmä, E. 2009. Peruskoulun oppilasarviointia kehittämässä.
8 syksy 2010	Tutkiva opettaja	Saatan tutkimuksen raportoinnin loppuun		Keskustelua kollegojeni kanssa kertomuksen pohjalta

LIITE 16 Aineisto ja sen keruu tutkimuksen eri vaiheissa

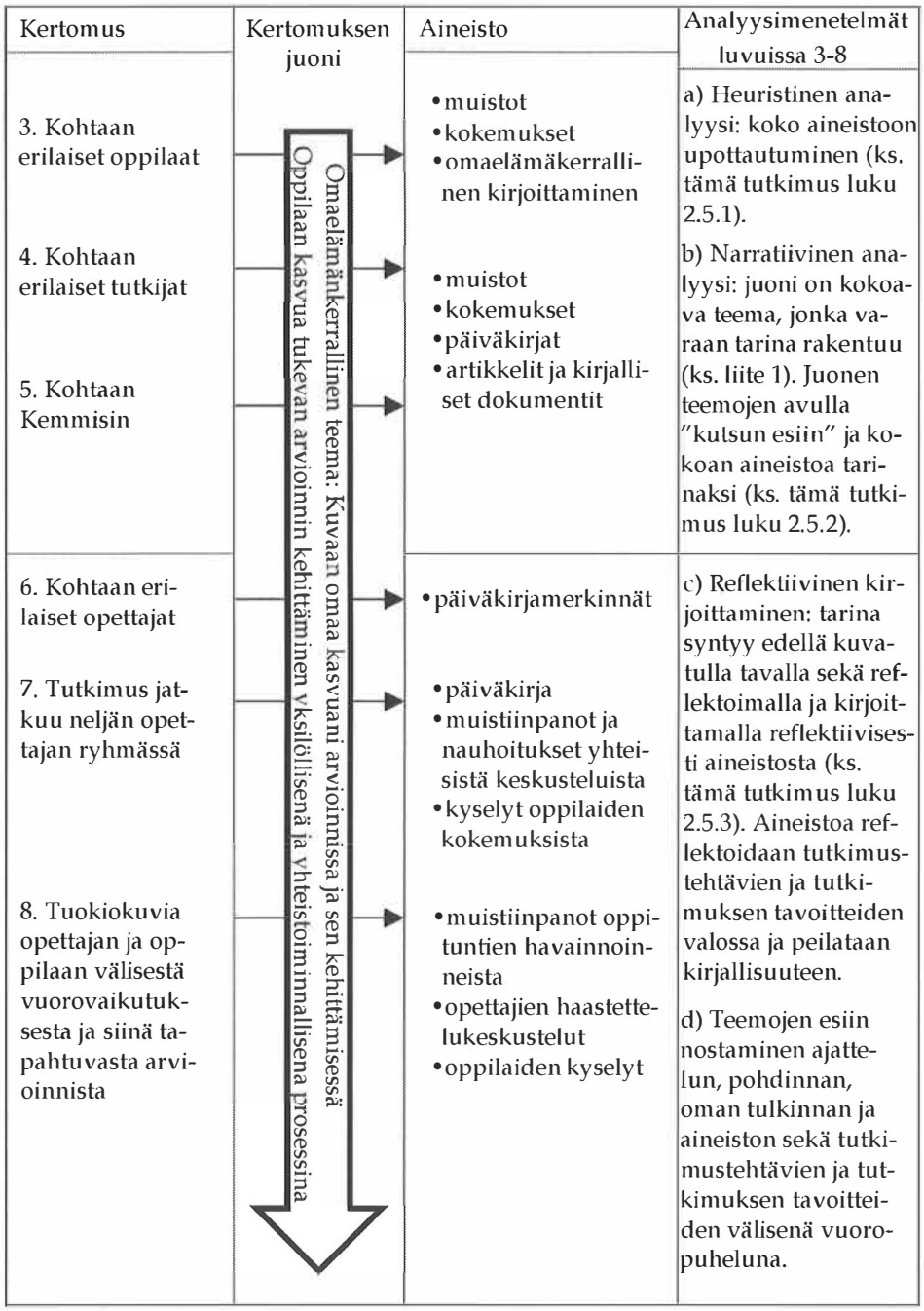
A	**OMAELÄMÄKERRALLINEN AINEISTO**
Painettu aineisto	• Törmä, E. 1998d. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Julkaisussa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3, 60–76. • Törmä, E. 1998b. Erilaisia kohtaamisia - kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kasvuni alkuvuosina. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 5. • Törmä, E. 2004a. Developing verbal evaluation through action research. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 188–198.
Muistot ja kokemukset	• Muistot ja kokemukset arvioinnista koulu- ja opiskeluajoilta • Muistot ja kokemukset yhteisestä arvioinnin kehittämistyöstämme Melalahden koulussa opettajakollegoiden, oppilaiden ja vanhempien kanssa vuosina 1995–2001 • Muistot ja kokemukset omasta ajattelustani ja toiminnastani arvioinnin kehittämisessä vuodesta 1994 tutkimuksen raportoinnin päättymiseen vuonna 2010
Päiväkirjat	• Päiväkirjat A ja B toimintatutkimusprosessin etenemisestä sekä omasta ajattelustani ja toiminnastani arvioinnin kehittämisessä sekä tutkimusprosessin ohjaamisessa • Päiväkirja C "Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa" -tutkijakoulun keskusteluista ja luennoista
Muistiinpanot ja nauhoitukset	• Muistiinpanot ja nauhoitukset arviointikeskusteluista oppilaideni ja heidän vanhempiensa kanssa oman arviointiajatteluni ja toimintani reflektiopohjaksi
B	**YHTEISESTÄ TOIMINTATUTKIMUSPROSESSISTAMME KERÄTTY AINEISTO**
Sykli I	• Tutkimuspäiväkirjamerkinnät prosessin etenemisestä ja omasta roolistani arvioinnin kehittämisessä • Muistiinpanot Sadun, Jannen ja Eilan kanssa käydyistä haastattelukeskusteluista • Muistiinpanot videointien ja havainnointien pohjalta käydyistä keskusteluista
Sykli II	• Päiväkirjamerkinnät tutkimusprosessin etenemisestä • Muistiinpanot kahdenvälisistä haastattelukeskusteluista opettajakollegoideni kanssa • Muistiinpanot opettajaryhmässä käymistämme keskusteluista videoitujen oppituntien pohjalta • Muistiinpanot/nauhoitukset tutkimusta koskevista kokemuksista (5 kokoontumista x n. 2 t)

(jatkuu)

LIITE 16 (jatkuu)

Sykli III	• Päiväkirjamerkinnät tutkimusprosessin etenemisestä • Muistiinpanot havainnoitujen oppituntien pohjalta • Muistiinpanot oppilaiden arviointia koskevista kokemuksista oman reflektiomme pohjaksi • Muistiinpanot/nauhoitukset yhdessä opettajaryhmässä käymistämme keskusteluista (4 kokoontumista x n. 2 t)
Sykli IV	• Muistiinpanot tutkimusprosessin etenemisestä • Muistiinpanot havainnoiduista oppitunneista • Eilan, Leenan ja Jyrkin oppilaiden haastattelut/kyselyt vuorovaikutuksessa tapatuvan arvioinnin kokemisesta • Muistiinpanot opettajaryhmässä käymistämme keskusteluista, joiden pohjana olivat tuntien havainnoinnit ja oppilaiden kokemukset (4 kokoontumista x n. 2t)
Sykli V	• Muistiinpanot tutkimusprosessin etenemisestä • Opettajien ja oppilaiden kokemukset opettajan ja oppilaan välisistä arvioivista keskusteluista (2 kokoontumista x n. 2t) • Muistiinpanot kahdenvälisistä keskusteluista opettajien kanssa oppilaiden kokemusten pohjalta
	• Nauhoitetut opettajien haastattelukeskustelut tutkimusprosessiin liittyvistä kokemuksista
Lukuvuosi 1998–1999 Kerromme kokemuksistamme laajemmin	Muistot tutkimuksen kokemuksista kertomisessa Painettu aineisto: • Törmä, E. 2000. Oppilasarvioinnin käytänteistä. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 158–164. • Rajakaltio, H. 2000. Kuopion koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittäminen 1998–1999.
Sykli VI	• Muistiinpanot Eilan arviointikeskusteluja koskevista kokemuksistani (20 keskustelua) • Eilan 3 nauhoitettua keskustelua oppilaiden ja vanhempien kanssa • Eilan oppilaiden vanhempien haastattelukeskustelut ja/tai kirjalliset kyselyt arviointikeskustelua koskevista kokemuksista (3 nauhoitettua haastattelukeskustelua) • Nauhoitettu keskustelu Eilan arviointikeskusteluja koskevista kokemuksista • Jyrkin oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia arviointikeskusteluista (2 haastattelukeskustelua) • Eilan ja Jyrkin oppilaiden vanhempien kirjallisia vastauksia (23 kpl) arviointikeskusteluja koskevista kokemuksista

LIITE 17 Tutkimusprosessin aikana kerätyn aineiston luokitus

Aineisto		Aineiston sisältö
I Päiväkirjat		
Päiväkirja	A	• Päiväkirja tutkimusprosessin etenemisestä sekä omasta ajattelustani ja toiminnastani arvioinnin kehittämisessä sekä tutkimusprosessin ohjaamisessa
Päiväkirja	B	• Sama kuin edellä
Päiväkirja	C	• Muistiinpanot "Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa" -tutkijakoulun tapaamisista ja ohjelmaan sisältyneistä luennoista
II Muistiinpanot		
Muistiinpanot opettajaryhmässä käymistämme keskusteluista	Da Db Dc	• Muistiinpanot yhteisistä keskusteluistamme opettajaryhmässä tutkimusprosessin aikana (sisältäen esim. keskustelut videoitujen ja havainnoitujen oppituntien sekä oppilaidemme arviointia koskevien kokemusten pohjalta) • Ryhmässä tapahtuneet ja kahdenväliset keskustelut tutkimusprosessia koskevista kokemuksistamme • Osa keskusteluista on nauhoitettu.
III Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden aineistot		
Satu	S/E	• Muistiinpanot ensimmäisen syklin kahdenvälisestä yhteistyöstä: keskusteluista, haastattelusta, tuntien havainnoinneista, oppilaiden itsearviointitaitojen tukemisesta
Janne	J/F	• Muistiinpanot ensimmäisen syklin kahdenvälisestä yhteistyöstä videon katseluineen ja keskusteluineen
Eila ja opp.	Ei/G	• Muistiinpanot syklien 1–6 yhteistyöstä; haastattelut, keskustelut, havainnoinnit sekä oppilaiden kyselyt
Leena ja opp.	L/H	• Muistiinpanot syklien 2–5 sekä lukuvuoden 1998–1999 yhteistyöstä; haastattelut, keskustelut, havainnoinnit sekä oppilaiden kyselyt ja haastattelut
Jyrki ja opp.	Jy/I	• Muistiinpanot syklien 2–5 sekä lukuvuoden 1998–1999 yhteistyöstä; haastattelut, keskustelut, havainnoinnit sekä oppilaiden kyselyt ja haastattelut
Elina ja opp.	E/J	• Muistiinpanot syklien 1–6 aikaisesta työstä arvioinnin kehittämisessä.
IV Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien aineistot		
Kirjalliset kokemukset	K	• Vanhempien kirjallisia vastauksia arviointikeskustelua koskevista kokemuksista
Keskustelut ja haastattelut	L	• Vanhempien kyselyt ja keskusteluhaastattelut arviointikeskustelua koskevista kokemuksista

LIITE 18 Esimerkki aineiston analyysistä