Anne Leinonen

PERUSKOULUN OPPILASARVIOINTI SEKÄ YLEISENÄ ETTÄ OPPILAAN MINÄKÄSITYSTÄ KOSKETTAVANA ILMIÖNÄ: 9 –LUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA

Pro gradu –tutkielma
Syyslukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leinonen, A. : Peruskoulun oppilasarviointi sekä yleisenä että oppilaan minäkäsitystä koskettavana ilmiönä: 9 –luokkalaisten näkemyksiä ja kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 2000. 110 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena peruskoulun 9 –luokkalaiset oppilaat oppilasarvioinnin näkevät ja kokevat sekä yleisesti että minäkäsityksen viitekehyksessä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastatteluihin osallistui 11 oppilasta.

Tutkimuksen teoriaosa oli kaksiosainen käsitellen ensin minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyvää kirjallisuutta ja tutkimustietoa paitsi yleisesti niin myös koulun ja oppimisen valossa. Sen jälkeen tarkasteltiin peruskoulun oppilasarviointiin liittyvää kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Tämäkin tarkastelu oli ensin luonteeltaan yleistä edeten siitä minäkäsityksen viitekehykseen. Teoriaosuus muotoutui siis käsitejatkumoltaan pääpiirteiltään seuraavasti: Minäkäsitys – koulu ja oppiminen – oppilasarviointi – minäkäsitys.

Yleiset arviointiin liittyvät näkemykset ja kokemukset osoittivat, että oppilaat kokivat arvioinnin hyvin tavallisena asiana ja koulunkäyntiin itsestään selvästi kuuluvana. Arvioinnin merkitykset nähtiin arvioinnin toteavien, ohjaavien ja motivoivien sekä kontrolloivien funktioiden kautta. Käytännössä arvioinnin kerrottiin tapahtuvan tiettyjen yleisten periaatteiden mukaisesti, mutta myös opettaja- ja ainekohtaiset vaihtelut olivat arvioinnille leimaa-antavia. "Virallisesti" arvioinnin kohteena olevien tietojen ja taitojen lisäksi myös asenteilla ja mielikuvilla nähtiin olevan merkitystä arviointipalautteiden antamisessa ja saamisessa.

Mielipiteet ja arvostukset eri arviointitapoihin liittyen osoittivat, että vaikka laadullisesti enemmän informatiivisia arviointitapoja (suullinen ja sanallinen arviointi, itsearviointi) pidettiin monesti hyvinkin tärkeinä, loppujen lopuksi informatiivisuudeltaan köyhempi numeroarviointi päihitti muut arviointitavat. Numeroarvioinnin arvostaminen liittyi paitsi siihen, että oppilaissa ilmeni "vanhoillisuutta" perinteisen arviointitavan arvostamisen muodossa, niin etenkin myös siihen, että oppilaat olivat hyvin tietoisia numeroiden välinearvosta heidän jatko-opintojaan ja tulevaisuuttaan ajatellen.

Minäkäsityksen viitekehyksessä arviointia tarkasteltiin useamman erillisen minäkäsityksen kehityksen kannalta merkityksellisen teeman kautta. Näin saatiin tietoa siitä, millä tavalla arviointi oli oppilaille näyttäytynyt kussakin teemassa ja kuinka arviointi oli koettu minäkäsityksen eri puolien kannalta. Minäkäsitykseen ja arviointiin liittyvät teemat käsittelivät sekä kannustavaa että lannistavaa arviointia, itsearviointien tekemistä, tavoitteiden asettamista, arvioinnin yksilöllisyyttä ja täsmällisyyttä, arviointiperustelujen kysymistä ja vertailua. Laajasti katsottuna saatiin tietoa siitä, millaista arviointi oli oppilaiden mielestä ollut itsetuntemukseen, -arvostukseen ja –luottamukseen liittyen. Teemojen tutkimustuloksissa oli tiettyjä yhteisiä piirteitä, mutta myös vaihteluja eri oppilaiden välillä ilmeni.

Avainsanat: minäkäsitys, oppilasarviointi, itsearvostus, itseluottamus, itsetuntemus, itsetunto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 MINÄKÄSITYS 8
2.1 Korpisen minäkäsitysmalli 11
2.1.1 Minäkäsityksen rakenteet 11
2.1.2 Minäkäsityksen muotoutumisprosessi 12

3 ITSETUNTO 13

4 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO – KÄSITTEIDEN SUHTEISTA 16

5 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO KOULUN JA OPPIMISEN VIITEKEHYKSESSÄ 18

6 PERUSKOULUN OPPILASARVIOINTI 22
6.1. Mistä arvioinnissa on kyse? 22
6.2 Arviointi oppilaan näkökulmasta 24
6.3 Oppilasarviointi minäkäsityksen viitekehyksessä 26
6.3.1 Minäkäsitystä myönteisesti tukeva oppilasarviointi 27
6.4 Oppilasarvioinnin ongelmia 28
6.4.1 Arviointi vertailua aiheuttavana 31
6.5 Itsearviointi 33

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT 36

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 38
8.1 Tutkimuksen kohdejoukko 38
8.2 Tutkimusmenetelmä 38
8.3 Aineiston kokoaminen 41
8.4 Aineiston analyysi 45
8.5 Tutkimuksen luotettavuus 46

9 TULOKSET 48
9.1 Yleisellä tasolla olevat arviointiin liittyvät näkemykset ja kokemukset 48
9.1.1 Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät 48
9.1.2 Arviointiin vaikuttavat asiat 50
9.1.3 Kokeet 53
9.1.4 Todistukset 55
9.1.5 Arviointitavat puntarissa 56
9.1.5.1 Numerot 57
9.1.5.2 Suullinen arviointi 57
9.1.5.3 Sanallinen arviointi 59
9.1.5.4 Itsearviointi 60
9.1.6 Muutosehdotuksia 61
9.2 Arviointi minäkäsityksen viitekehyksessä: Näkemyksiä ja kokemuksia eri teemoihin liittyen 63
9.2.1 Oppilasta kannustava arviointi 63
9.2.2 Oppilasta lannistava arviointi 66
9.2.3 Itsearviointi 67
9.2.4 Tavoitteista 75
9.2.5 Arvioinnin yksilöllisyys 77
9.2.6 Arvioinnin täsmällisyys 79
9.2.6.1 Arviointiin liittyvien perustelujen kysyminen opettajalta 79
9.2.7 Vertailusta 81
9.2.8 Oikeudenmukaisuudesta ja hyväksytyksi tulemisen tunteesta 86
9.3 Arviointi ja itsetuntemus 88
9.4 Arviointi ja itsearvostus 90
9.5 Arviointi ja itseluottamus 91

10 POHDINTA 93

LÄHTEET 103

LIITTEET 108

1 JOHDANTO

Lasten minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyminen kouluvuosien aikana on ollut usein esimerkiksi tiedotusvälineiden kiinnostuksen kohteena sekä kasvatuskeskusteluiden vakioaiheena (Aho, 1995, 21; Alaja, 1995, 15). Koulussa lasten ja nuorten tulee saada valmiuksia, joiden turvin he muuttuvassa maailmassa aikanaan toimivat aktiivisina ihmisinä ja kunnon kansalaisina. Tulevaisuuden tarpeiden ja vaatimusten ennakoiminen on kuitenkin vaikeaa. Joka tapauksessa ilmeistä on, että koulusta lähtevien tulisi aikaisempaa enemmän olla valmiita esimerkiksi epävarmuuden sietoon, muutoksiin sekä elinikäiseen oppimiseen ja koulutukseen. Yksi parhaista avuista näiden haasteiden selvittämisessä on myönteinen ja samalla realistinen minäkäsitys. (Kääriäinen, 1988, 6.)

Kehitys suuntaan, jossa huomiota kiinnitetään oppilaiden minäkäsitykseen ja itsetuntoon on ollut tärkeää siitäkin syystä, että se, mitä ihmiset oppivat, riippuu heidän minäkäsityksestään ja siitä, mitä he pitävät tärkeänä (Bills, 1981, 6). Näin ollen minäkäsityksen kehittäminen tulee nähdä kasvatuksen tavoitteena (Korpinen, 1990, 13).

Esimerkiksi erilaisten projektien kautta useissa kouluissa on ryhdytty erityisesti panostamaan oppilaiden minäkäsitys- ja itsetuntoasioihin. Erityisten projektien ja ohjelmien ohella koulun oppilasarviointi on kuitenkin se päivittäinen järjestelmä, jonka kautta oppilaat saavat jatkuvaa palautetta työskentelystään ja toiminnastaan eli siitä, millaisia he ovat.

Koulu on yksi selvimmistä palautteen antajista ihmisen elämässä. Koulun toimintahan koostuu pitkälti paitsi opettamisesta niin myös oppilaan arvioimisesta. Erityisesti ensimmäiset kouluvuodet ovat tässä mielessä tärkeitä, sillä niiden vuosien aikana lapselle muodostuu vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. Näiden käsitysten varassa lapsi jatkossakin asettaa itselleen tavoitteita ja odotuksia. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 179-181.)

Tässä tutkimuksessa otettiin selvää siitä, millaisena oppilaiden minäkäsitykseen vaikuttava peruskoulun oppilasarviointi on oppilaiden silmissä näyttäytynyt. Kun koulua kehitetään oppilaskeskeisemmäksi, on arvioinnissakin huomioitava oppilaiden kokemukset (Mäntynen & Sipiläinen 1994, 122).

Tutkimuksessa selvitettiin ensin yleisellä tasolla, millaisesta ilmiöstä oppilaiden mielestä yleensäkin on kyse arvioinnista puhuttaessa. Tähän liittyen oltiin kiinnostuneita esimerkiksi siitä, millaisia merkityksiä tai tehtäviä oppilaat arvioinnilla näkivät olevan ja millaisia mielipiteitä heillä oli eri tavoilla toteutetusta arvioinnista.

Tämän jälkeen oppilasarvioinnin tarkastelu jatkui lähinnä siten, että selvitettiin, millä tavalla Korpisen (1993; myös Koppinen ym. 1994) esittämät hyvän oppilasarvioinnin kriteerit toteutuvat käytännössä oppilaiden mielestä. Oppilaan minäkäsityksen myönteistä kehittymistä silmällä pitäen oppilasarvioinnin tulisi olla tietynlaista, ja niinpä siis selvitettiin miten nämä tietyt asiat ovat todellisuudessa oppilaiden mielestä olleet. Kun oppilasarviointia halutaan kehittää oppilaan itsetuntoa kehittäväksi, on luonnollista kiinnostua siitä, miten oppilas vastaanottaa ja tulkitsee saamansa arvioinnin (Mäensivu, 1996, 93).

Selvennyksenä mainittakoon, että tässä tutkimuksessa ei tutkittu sitä, millainen oppilaiden minäkäsitys on. Toisin sanoen tutkimuksessa ei tutkittu tai mitattu sitä, oliko oppilaiden minäkäsitys myönteinen vai kielteinen; oliko itsetunto hyvä vai huono. Haastatteluista olisi ehkä pystynytkin tekemään jonkinlaisia päätelmiä, mutta tutkimusongelmat eivät koskeneet oppilaiden minäkäsityksen astetta tai laatua. Minäkäsitys-teema toimi vain viitekehysmäisesti osassa tutkimusta.

Minäkäsitys- ja itsetuntoaiheeseen perehtyessään tutkija helposti törmää käsitteiden sekavaan vyyhtiin. Käsitteiden epämääräisyys ja sekava käyttö on monen mielestä suurimpia ongelmia aiheen tutkimuksessa (esimerkiksi Salmivalli, 1997, 93; Smelser, 1989, 3). Laadulliset käsitteet kuten esimerkiksi minäkäsitys, minäkuva, itsetunto, itseluottamus, itsearvostus sekä itsetuntemus liittyvät selvästi toisiinsa ja samaan aihepiiriin. Kuitenkin käsitteiden sijoittelu loogiseksi järjestelmäksi voi olla hankalaa. Eri tutkijat käyttävät tutkimuksissaan eri termejä, toiset ovat käyttäneet käsitteitä synonyymisesti, toiset tekevät selkeän eron eri käsitteiden välille. Käsitteiden määrittely ja määritelmällisten ongelmien tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, jotta osaisimme pitää syyt ja seuraukset erillään toisista ja välttää kehäpäätelmiä (Smelser, 1989, 11).

Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti minäkäsitys -käsitettä. Minäkäsitys ymmärretään Korpisen (esim. 1993) minäkäsitysmallin mukaisesti, jolloin minäkäsityksen katsotaan muodostuvan itsetuntemuksesta, itsearvostuksesta

sekä itseluottamuksesta. Myös itsetunnon käsite esiintyy. Itsetunnon käsite ymmärretään tässä tutkimuksessa synonyymisesti Korpisen itsearvostus –käsitteen kanssa.

2 MINÄKÄSITYS

1800-luvun loppupuolella filosofiasta tieteenä itsenäistynyt psykologia oli merkittävällä tavalla persoonallisen kokemuksen psykologiaa. Siitä lähtien minä -käsitettä on tarkasteltu useissa erilaisissa sosiaali-, persoonallisuus- ja kehityspsykologissa teorioissa. Minäteorioiden ensimmäisenä klassikkona pidetään usein Jamesia, joka vuonna 1890 esitti laajalti tunnetun näkemyksensä minäprosessista. Hän esimerkiksi erotti kokevan minän (I) koetusta minästä (me). (Pölkki, 1978, 3.)

Yksilön minä ja minäkäsitys ovat päällekkäisiä asioita, mutta eivät tarkoita samaa asiaa. Minäkäsitys on laajempi yläkäsite. Minäkäsitys on useilla ihmisillä eri asia kuin heidän minänsä. Minällä tarkoitetaan ihmisen todellisia ominaisuuksia ja minä sisältää tiedostamattomia ja torjuttujakin alueita. Minäkäsitys taas kuvaa yksilön kokemuksia itsestään. Minäkäsitys ei aina edes vastaa todellisuutta. Ihminen voi kuvitella omaavansa ihailemiaan piirteitä, vaikkei asia niin todellisuudessa ole. Ihmisen kehityksen kannalta olisi hyvä, jos hänen minänsä ja minäkäsityksensä vastaisivat mahdollisimman hyvin toisiaan, sillä silloin ihminen tuntee paremmin itsensä ja tulee myös paremmin toimeen sekä itsensä että muiden kanssa. Yksilön käyttäytymisen kannalta hänen minäkäsityksensä on tärkeämpi kuin hänen minänsä. (Aho & Laine, 1997, 18.)

Minäkäsitykseen liittyvää tutkimustiedon tulkintaa on usein vaikeuttanut erityisesti se, että käsitemäärittelyt ja teoriataustat ovat olleet vaihtelevia (Korpinen, 1990, 18). Määritelmät minäkäsityksestä ovat korostaneet kuitenkin yleensä kahta tärkeää piirrettä: järjestäytyneisyyttä ja dynaamisuutta (Purkey, 1970, 7). Kyse on organisoituneesta kognitiivisesta struktuurista, joka on muodostunut yksilön omista kokemuksista (Aho & Laine, 1997, 18-19). Dynaamisuus näkyy minäkäsityksen muuntautumiskyvyssä. Korpisen (1993, 8) mukaan minäkäsityksen moniulotteisuus lisääntyy yksilön kehittyessä lapsesta aikuiseksi.

Minäkäsitys on yhdistelmä yksilön itseään koskevista käsityksistä. Se muodostuu erilaisten kokemusten ja muilta saamien itseämme koskevien arviointien pohjalta. (Bandura, 1997, 10.) Ihminen pyrkii suojaamaan omaa minäkäsitystään. Käytännössä tämä näkyy siten, että minäkuvaa tukeva informaatio hyväksytään ja ristiriitainen tieto torjutaan. Minäkäsitys toimii siis myös tiedon suodattimena. (Aho, 1995, 21.)

Minäkäsityksen muovaajina ovat paitsi omakohtaiset kokemukset niin myös sosiaaliset vertailut (Korpinen, 1990, 3). Shavelsonin ym. (1982, 3) ja Koppisen ym. (1994, 116) mukaan minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat erityisesti ne palautteet ja arviot, joita yksilölle tärkeät ja merkittävät ihmiset ovat antaneet, mutta myös yksilön itse itselleen antamat käyttäytymisen tulkinnat. Yksilön tietoisuus itsestä ja minäkäsityksen systeemiksi rakentuminen siis syntyvät toiminnassa ja vaikuttavat toimintaan (Pölkki, 1978, 19).

Minäkäsitystä on kutsuttu ihmisen persoonallisuuden ytimeksi (Aho, 1995, 21). Minäkäsitystä kutsutaan usein myös yksilön kokemusten tulkiksi, sillä se määrää mitkä tiedot, taidot ja kokemukset yksilö kokee merkityksellisinä (esim. Burns, 1982, 9-15; Korpinen, 1990, 8). Kokemusten tulkkina toimimisen lisäksi minäkäsityksellä voidaan nähdä olevan yksilön sisäistä yhdenmukaisuutta ylläpitävä rooli. Toisin kuin singulaarinen termi osoittaa, yksilön minäkäsityksen voidaan nähdä koostuvan useista erilaisista minäkäsityksistä. Tilanteesta riippuen toiset ovat niistä tärkeämpiä kuin toiset ja eri käsitykset käyvät ilmi eri konteksteissa. Loppujen lopuksi kyse on valinnasta; siitä, mitä yksilö missäkin tilanteessa katsoo relevantiksi. (Burns, 1982, 9-15.)

Burnsin (1982, 1-3) mukaan minäkäsitys voidaan myös määritellä sarjaksi yksilöä itseään koskevia asenteita. Asenteiden katsotaan yleisesti koostuvan kolmesta osasta: tiedollisesta, arvioivasta sekä toiminnallisesta komponentista. Nämä samat osat ovat löydettävissä myös minäkäsityksen olemuksesta, vaikka varsinaisesti Burns katsookin minäkäsityksen koostuvan kuvailevasta sekä arvioivasta osasta. Minäkäsityksen tiedollinen osa pohjautuu yksilön tietoon siitä, miten asiat hänen mielestään ovat. Arvioiva osa tarkoittaa tietoon liittyviä tunteita ja arvioita. Toiminnallinen osa eli se, kuinka yksilö tilanteessa loppujen lopuksi käyttäytyy ja toimii, riippuu näistä kahdesta ensimmäisestä komponentista.

Minäkäsityksessä voidaan nähdä olevan erilaisia osa-alueita. Niitä voivat olla esimerkiksi yksilön suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva sekä fyysis-motorinen minäkuva. Suoritusminäkuva kuvaa sitä, millaisena yksilö pitää itseään kognitiivisessa suoritustilanteessa, sosiaalinen minäkuva kuvaa yksilön olemista suhteessa muihin ihmisiin, emotionaalinen minäkuva kuvaa, millaisena ihminen pitää itseään tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään, ja fyysis-

motorinen minäkuva kuvaa sitä, millaisena yksilö pitää itseään ulkoisten ja fyysisten ominaisuuksiensa osalta. (Aho & Laine, 1997, 19.)

Osa-alueiden lisäksi minäkäsityksestä voidaan erottaa eri ulottuvuuksia. Sellaisia ovat reaaliminäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaaliminäkäsitys tarkoittaa sitä todellista ja tiedostettua käsitystä itsestään, mikä ihmisellä on. Se muodostuu julkisesta minäkäsityksestä, joka näkyy vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa, sekä ns. henkilökohtaisesta minäkäsityksestä, joka sisältää piirteitä, joista muut eivät välttämättä ole tietoisia. Ihanneminäkäsitys on sitä, millainen yksilö haluaisi olla. Se muodostuu ympäristön heijastamista odotuksista ja vaatimuksista. Kun yksilön sisäistää odotukset ja vaatimukset, ne ohjaavat hänen käyttäytymistään sisäisen paineen kaltaisesti ja ilmenevät käytännössä muutoksina ja kehittymisenä. Normatiivinen minäkäsitys tarkoittaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut häntä pitävät tai osoittavat olevan. Normatiivinen minäkäsitys eroaa ihanneminäkäsityksestä siinä, että vaikka on kyse ympäristön odotuksista, jotka yksilö on tiedostanut, ne eivät välttämättä ole hänelle sisäistyneitä. Kyse on siis ulkoisesta paineesta olla tietynlainen ja muuttua tiettyyn suuntaan. (Aho ja Laine 1997, 19-20.)

Minäkäsitystä on tutkittu kohtuullisen paljon ja näin ollen käsitettäkin on määritelty paljon. Kokoava käsitteenmäärittely Shavelsonin ym. (1982) mukaan listaa piirteet seuraavanlaisesti:

1. Minäkäsitys on järjestäytynyt rakennelma. Ihmiset järjestävät valtavan määrän itseään koskevaa tietoa kategorioihin ja suhteuttavat kategoriat toisiinsa.
2. Minäkäsitys on moniulotteinen. Yksittäiset ulottuvuudet heijastavat sitä kategoriasysteemiä, jonka yksilö tai ryhmä on omaksunut.
3. Minäkäsitys on hierarkkinen järjestelmä. Pohjalla ovat käyttäytymishavainnot. Niistä siirrytään päätelmiin itsestä eri osa-alueilla, esim. eri kouluaineissa, joista edelleen päätelmiin itsestä akateemisen ja ei-akateemisen minäkuvan alueille ja siitä edelleen päätelmiin itsestä yleensä.
4. Yleinen minäkäsitys on vakaa. Kuitenkin laskeutuessa hierarkiassa alaspäin minäkäsityksestä tulee tilannesidonnaisempi ja epävakaampi.
5. Minäkäsitys muuttuu jatkuvasti moniulotteisemmaksi yksilön kehittyessä lapsesta aikuiseksi.

6. Minäkäsityksessä voidaan erottaa sekä kuvaileva että arvioiva ulottuvuus. Tämä tapahtuu sen mukaan, miten ihmiset itseään kuvailevat (esim. olen iloinen) ja arvioivat (esim. olen hyvä koulussa).
7. Minäkäsitys voidaan erottaa muista rakenteista, esimerkiksi koulusaavutuksista.

2.1 Korpisen minäkäsitysmalli

Minäkäsitysteemasta paljon kirjoittanut Korpinen (esim. 1993, 8-9; myös teoksessa Koppinen ym. 1994) on tarkastellut minäkäsitystä sekä rakenteen että prosessin näkökulmista. Korpisen mukaan minäkäsitys rakentuu itsearvostuksesta, itsetuntemuksesta ja itseluottamuksesta. Minäkäsitykseen liittyy myös ihanneminän ja todellisen minän käsitteet. Prosessissa on kysymys uuden informaation valitsemisesta ja sisäistämisestä, siihen motivoitumisesta sekä itsearvioinnista ja vertailusta.

2.1.1 Minäkäsityksen rakenteet

Itsetuntemus tarkoittaa yksilön käsitystä esim. siitä, kuinka hän tuntee oman suorituksensa laadun ja riittävyyden suhteessa tavoitteisiinsa. Itsetuntemukseen liittyy käsitykset siitä, millainen yksilö on, mitä hän osaa ja mitkä ovat omat vahvat ja heikot puolet. (Korpinen, 1993, 10.)

Oppimisen yhteydessä itsetuntemuksella tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on todenmukainen käsitys siitä, mitä hän osaa, mitkä ovat omat vahvat ja heikot puolet ja että hän tuntee oman suorituksensa laadun ja riittävyyden suhteessa tiettyyn oppimistavoitteeseen. Itsetuntemus liittyy siis käsitykseen siitä, millainen hän on oppijana. (Koppinen ym. 1994, 117.)

Itsearvostus on yksilön positiivinen, negatiivinen tai neutraali asennoituminen itseensä. Näin ollen itsearvostus tarkoittaa minäkäsityksen arvioivaa ulottuvuutta (Korpinen, 1990, 11). Myönteinen itsearvostus ilmenee tyytyväisyytenä itseen ja itsensä hyväksymisenä, uskona omiin kykyihin ja kokemuksena, että on merkitsevä, menestyvä ja arvokas. Tuntemukset ovat päinvastaisia, jos itsearvostus on heikko. (Korpinen, 1993, 9-10.) Myönteinen itsearvostus ilmenee itsen

hyväksymisenä. Mikäli oppilas menestyy koulussa, hänen itsearvostuksensa kehitys on tavallisesti suotuisa. (Koppinen ym. 1994, 118.)

Itseluottamus tarkoittaa samaa kuin pätevyyden tunne. Itseluottamus koskee onnistumisen odotuksia ja tavoitteiden asettamista. Itseluottamus on seurausta onnistumisen kokemuksista. Itseluottavaisuus tarkoittaa käsityksiä siitä, että selviää tehtävistä ja onnistuu. Jotta voisi onnistua, tavoitteet tulee osata asettaa realistisesti. Itsenäinen tavoitteenasettelu edellyttää hyvää itsetuntemusta eli realistista minäkäsitystä. (Korpinen, 1993, 9-10.)

Ihanneminä koostuu yksilön itselleen sisäistetyistä arvoista, ihanteista ja tavoitteista, jotka motivoivat yksilön toimintaa. Arvoilla, ihanteilla, tavoitteilla ja odotuksilla on siis merkittävä rooli minäkäsityksen toimintaa ohjaavina tekijöinä. Ihanneminä on myös itsearvostuksen kriteeri, sillä itsearvostus on yksilön arvio siitä, missä määrin minäkäsitys vastaa hänen arvojaan. (Korpinen, 1993, 8-9.)

2.1.2 Minäkäsityksen muotoutumisprosessi

1. Yksilö valikoi uutta informaatiota ja kokemuksia sekä sisäistää ympäristön tarjoamia arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia. Aikaisempi minäkäsitys on tällöin merkitsevä sen suhteen, mitä asioita yksilö valikoi ja sisäistää. Sisäistetty informaatio integroituu myös osaksi ihanneminää.

2. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet ja tavoitteet toimivat motivoivina voimina. Näin ne määräävät niiden kokemusten sisällön, joihin yksilö toiminnassaan tähtää. Jotta oppilas kokisi opittavat asiat mielekkäiksi ja merkityksellisiksi, oppimiskokemusten tulisi liittyä oppilaan sisäistämiin arvoihin. Oppimistavoitteiden tulisi myös olla sopivassa suhteessa oppilaan oppimisedellytyksiin.

3. Yksilö arvioi jatkuvasti todellista minäänsä ja ihanneminäänsä. Tämän arvioinnin ja vertailun kautta muodostuu itsearvostus, joka on kaikkein tärkein minäkäsityksen osa-alue. Prosessikäsittein minäkäsityksen muodostumista voidaan siis tarkastella itsearvostuksen kehittymisenä, itsetuntemuksen lisääntymisenä ja itseluottamuksen vahvistumisena. (Korpinen, 1993, 8.)

3 ITSETUNTO

Itsetunto-käsitettä käytetään paljon, mutta useinkaan ei ehditä tai osata tarkentaa, mitä hyvällä itsetunnolla tarkoitetaan. Itsetunto on paljon moniulotteisempi ja – kerroksisempi kuin jokapäiväisessä keskustelussa yleensä tullaan ajatelleeksi (Kauppila, 1996, 6-7).

Arkipuheessa hyvällä tai huonolla itsetunnolla myös selitetään yleensä mitä moninaisempia asioita. Usein pidetään lähes itsestäänselvyytenä, että hyvä itsetunto liittyy kaikenlaiseen myönteiseen käyttäytymiseen ja yksilön hyvinvointiin, kun taas huono itsetunto liittyy vahingolliseen käyttäytymiseen ja yleiseen tyytymättömyyteen. Kuitenkaan tällaiset yhteydet eivät ole aina kiistattomia. (Salmivalli, 1997, 95.)

Se, mitä tarkoitamme itsetunnosta puhuttaessa, pohjautuu introspektioon ja muiden käyttäytymisen tarkkailemiseen ja havainnointiin (Smelser 1989, 9). Borban (1989, 5) mukaan itsetunto tarkoittaa tuntemusta siitä, miltä tuntuu olla sellainen kuin kokee olevansa. Itsetunto tarkoittaa tavallaan yksilön tapaa kokea itsensä subjektina (Scheinin, 1990, 84).

Coopersmith (1967, 4-5) määrittelee itsetunnon arvioinniksi, jonka yksilö muodostaa itsestään. Se tarkoittaa minän hyväksymistä tai hylkäämistä ja ilmaisee, missä määrin yksilö uskoo olevana kykenevä, merkittävänestyvä ja arvokas. Itsetunto on henkilökohtainen arviointi, joka ilmaistaan asenteilla, joita yksilöllä on itsestään. Kyseessä on subjektiivinen kokemus, jonka yksilö voi ilmaista toisille verbaalisesti ja käyttäytymisen kautta.

Itsetunto on hyvin suhteellinen ja tilannesidonnainen ominaisuus (Kauppila, 1996, 6; Smelser, 1989, 12-13). Itsetunto ei ole yhteismitallinen eikä myöskään helposti arvioitava asia (Kauppila, 1996, 6).

Positiivinen itsetunto ilmenee tunteena, että on hyvä; itseluottamusta ja itsensä arvostamista, oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena, kykyä arvostaa muita ihmisiä, itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuissa ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä sekä epäonnistumisen ja pettymysten sietämistä (Keltikangas-Järvinen, 1994, 17-23). Hyvä itsetunto ei kuitenkaan ole itsensä näkemistä pelkästään myönteisessä valossa, vaan hyvään itsetuntoon kuuluu myös omien virheiden näkeminen ja hyväksyminen (Salmivalli, 1997, 93). On myös hyvä muistaa, ettei

yksilön itsevarma käyttäytyminen esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa välttämättä ole vahvan itsetunnon merkki. Itsevarman käyttäytymisen takana voi monesti olla epävarma sekä heikosti itseään tunteva ja arvostava yksilö. Yli-itsevarma käyttäytyminen voi olla yritys peitellä omaa epävarmuutta ja heikkouksia. (Aho & Laine, 1997, 21.)

Itsetunnon rakennetta on tarkasteltu yksiulotteisena, moniulotteisena ja hierarkkisena. Yksiulotteisessa mallissa itsetunto muodostuu osa-alueista, joita voidaan yhdistellä. Osa-alueet yhdessä muodostavat kokonaisnäkemyksen itsestä, jolloin voidaan myös puhua yleisitsetunnosta. Moniulotteisessa mallissa yleinen itsetunto on yksi itsetunnon osa-alue ja samalla myös keskeisin alue. Muita itsetunnon alueita ovat eri tilanteissa koetut pätevyyden tunteet . Hierarkkisessa mallissa yleinen itsetunto nähdään yläkäsitteenä, joka jakautuu osa-alueiksi ja osa-alueet vielä jakaantuvat tilannekohtaisiksi itsetuntoalueiksi. Eri mallit eivät ole ristiriidassa keskenään. Ahon ja Laineen mukaan yksiulotteinen ja hierarkkinen malli vaikuttavat nykytiedon mukaan käyttökelpoisimmilta käytännön kasvatustilanteissa arvioitaessa yksilön itsetuntoa ja pyrittäessä kehittämään ja muuttamaan sitä. (Aho & Laine, 1997, 21-22.)

Bandura (1997, 11) on korostanut käsitteiden itsepystyvyys (self-efficacy) ja itsetunto (self-esteem) eroa. Banduran mukaan kyseessä on kaksi eri asiaa, vaikka toisin monesti annetaan ymmärtää. Banduran mukaan käsitteet viittaavat eri asioihin. Pystyvyydessä on kysymys yksilön kykenevyyden arvioista, kun taas itsetunnossa kysymys on itsen arvostamisesta. Pystyvyyden ja itsensä pitämisen välillä ei ole pysyvää suhdetta. Suoriutuakseen hyvin jostain tehtävästä yksilö tarvitsee muutakin kuin hyvän itsetunnon. Yksilön pystyvyys ennustaa sitä, millaisia päämääriä hän itselleen asettaa ja saavuttaa, kun taas itsetunto ei Banduran mukaan vaikuta päämääriin ja suorituksiin.

Itsetuntoa voidaan tarkastella myös sosiaalipoliittisella tasolla. Kansalaiset, jotka arvostavat itseään tuntien itsensä pystyviksi ja vastuullisiksi pitävät tärkeänä yhteiskunnan ja yhteisön hyvinvointia ja pyrkivät myös toimimaan sen mukaisesti. Monet yhteiskuntaa vaivaavista suurista ongelmista pohjautuvat suurten ihmismassojen alhaiseen itsetuntoon. (Smelser, 1989, 1.)

Itsetunnosta puhuttaessa voidaan mainita myös kulttuurierot. Perinteisesti on puhuttu suomalaisten huonosta itsetunnosta. Kaikenlaisia kansallisia negatiivisia

ilmiöitä ja epäonnistumisia on selitetty huonolla itsetunnolla. Kansakunnan nousut ja laskut on nähty koettavan omanarvontunteen tai itsetunnon nousuna ja laskuna. (Buchi, 1995, 40-41.)

Päätelmät itsetunnon laadusta perustuvat kuitenkin pitkälti muiden ulkoiseen käyttäytymiseen eli julkiseen itsetuntoon, joka ei siis aina vastaa todellista, sisäistä itsetuntoa. Kun tehdään päätelmiä käyttäytymiseen liittyen, tulisi huomata, että eri kulttuureissa on olemassa erilaiset säännöt ja odotukset, miten missäkin tilanteessa tulisi käyttäytyä, mikä on kohteliasta, mikä soveliasta jne. Suomalaiseen ”kansanluonteeseen” on kuulunut esim. ulkoinen vaatimattomuus, mikä ei kuitenkaan kerro ihmisen sisäistä tunnetta omasta osaamisestaan ja varmuudestaan. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 50-58.)

4 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO – KÄSITTEIDEN SUHTEISTA

Suomen arkikielessä minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteet ymmärretään usein synonyymisesti. Vaikka käsitteitä minäkäsitys ja itsetunto käytetään usein tieteellisessäkin kirjallisuudessa rinnakkain, niillä voidaan teoreettisesti nähdä olevan eri sisällöt (Aho & Laine, 1997, 20; Salmivalli 1997, 93). Eri tahot ovat kuitenkin painottaneet sisältöjen eri puolia.

Salmivallin (1997, 93) mukaan minäkäsitys viittaa yksilön itseään koskeviin kognitioihin, minäkuvan tiedolliseen puoleen. Sitä tutkitaan tyypillisesti erilaisilla itsearviointimittareilla ja vastauksia haetaan kysymykseen millainen arvioitava henkilö on. Itsetunto taas tarkoittaa minäkuvan arvioivaa, evaluatiivista puolta eli kyse on siitä, miten positiivisia tai negatiivisia tunteita ja arvoja yksilö liittää omaan itseensä. Itsetuntoa mitattaessa yksilöltä siis kysytään, kuinka tyytyväinen hän on itseensä sellaisena kuin on eli haetaan vastausta siihen, kuinka yksilö suhtautuu siihen, millainen hän on. Salmivallin mukaan on ongelmallista, että itsetunnon oletetaan olevan minäkuvan eri osa-alueiden ja itseä koskevien kognitioiden summa.

Pölkin (1978, 14), Smelserin (1989, 10) sekä Ahon ja Laineen (1997, 18) mukaan minäkäsitykseen kuuluu kognitiivisen aspektin lisäksi aina myös affektiivinen ja evaluoiva puoli, mikä tarkoittaa käytännössä yksilön arvioivaa suhtautumista itseensä ja itsensä arvostamista. Näin ollen realistinen ja vahva minäkäsitys ei siis poikkea paljon hyvästä itsetunnosta. Molemmissa on kyse olemassa olemisensa tiedostamisesta, omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemisesta, niiden hyväksymisestä ja sitä kautta itsensä arvostamisesta tiedostetuista heikkouksista huolimatta. Käsitteinä minäkäsitys ja itsetunto ovat kuitenkin toisistaan erotettavissa siten, että itsetunnossa itsensä arvostaminen, affektiivinen ja evaluoiva puoli ovat tärkeämpiä, kun taas minäkäsityksessä korostuu enemmän itsetuntemus, kognitiivinen puoli. (Aho & Laine, 1997, 20.)

Keltikangas-Järvisen (1994, 16) mukaan itsetunto on osa ihmisen minäkuvaa eli minäkäsitystä ja tarkoittaa minäkäsityksen positiivisuuden määrää eli tunnetta omasta hyvyydestä ja arvokkuudesta. Myös Kalliopuskan (1983, 9) mukaan itsetunto kuvaa ennen kaikkea itsearvostuksen astetta. Korpisen (1990, 11) mukaan

itsetunto tarkoittaa samaa asiaa kuin minäkäsityksen tärkein ja tutkituin osa-alue, itsearvostus. Myös tässä tutkimuksessa on omaksuttu käsitys, jonka mukaan itsetunto on osa minäkäsitystä ja ilmenee lähinnä itsearvostuksena.

Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymistä kuvaavat teoriat eroavat sen mukaan, painotetaanko niissä sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden, sisäisten tekijöiden vai yksilön tarkoitusten ja tavoitteiden merkitystä. Uusimpien teorioiden mukaan minäkäsitys on opittu eli sosiaaliset vuorovaikutustekijät ovat merkittäviä minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisessä. (Aho & Laine, 1997, 24)

Useissa minä- tai minäkäsitysteorioissa minä tai minäkäsitys nähdään kehittyvänä (Pölkki, 1978, 2). Samoin on asianlaita itsetunnon kanssa. Itsetunto voi muuttua iästä riippumatta, ja koska itsetunto on opittua, sitä voi myös opettaa. Itsetunto voi kehittyä positiivisten ja menestyksekkäiden kokemusten kautta. (Borba, 1989, 2, 5.)

5 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO KOULUN JA OPPIMISEN VIITEKEHYKSESSÄ

Koulun vaikutus lapsen itsetunnon kehitykseen on ollut kasvatuskeskustelun vakioaihe. Jo varsin tavallisen ajattelutavan mukaan terveen itsetunnon kehittymistä pitäisi tukea kannustamalla lasta ja antamalla hänelle myönteistä palautetta. (Alaja, 1995, 15.)

Peruskoulun tehtävä on valmistaa oppilaita sekä jatko-opintoihin että elämässä menestymiseen ja ihmisenä kasvamiseen (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 6). Oppilaan terve minäkäsitys on tärkein koulun persoonallisuuden kehittämistä koskeva tavoite (Korpinen, 1989, 139).

Korpisen (1990, 17) mukaan minäkäsityksen ydin eli yleinen itsearvostus rakentuu lapsuudesta alkaen ensin kodin kokemusmaailmassa. Myöhemmin lapsen varttuessa itsearvostusta ovat rakentamassa myös muut tärkeät sosiaaliset kokemukset, jotka liittyvät kasvuympäristöön (kouluun, kaveripiiriin jne.). Alimmilla luokilla oppilaan vanhemmat ja opettaja ovat tärkeimpiä itsearvostuksen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, kun taas esim. kuudesluokkalaisilla vanhempien merkitys näyttäisi jäävän taka-alalle opettajien sekä kavereiden merkityksen vahvistuessa.

Viime aikaisimmat tiedot yksilön minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisestä kuvaavat yksilön minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyvän myöhään, noin 6-13 -vuotiaana. Kuitenkin esimerkiksi psykoanalyytikot ovat esittäneet minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyvän varhaislapsuudessa. Tällöin voi kyse olla siitä, että minäkäsitystä ei ole selvästi erotettu itsensä tiedostamisesta, joka kyllä kehittyy jo varhaislapsuuteen. Toisaalta minäkäsityksen ja itsetunnon perusta luodaan kyllä jo vauvan ja vanhempien välisessä tunnesuhteessa. Ihmisestä tulee sellainen kuin häntä kohdellaan ja hänen arvostaa itseään sen mukaan, kuinka hän on kokenut itseään arvostettavan.(Aho & Laine, 1997, 25.)

Minäkäsityksen muodostuminen liittyy läheisesti kaikkeen oppimiseen. (Korpinen, 1990, 8.) Minäkäsitys on oppimisen tulosta ja se muokkaantuu uutta opittaessa. Kun yksilö oppii jotain, hän oppii samalla jotain itsestään; millainen hän on, mitä hän osaa. Näin yksilö liittää minäkäsitykseensä uusia ulottuvuuksia,

ominaisuuksia ja arviointeja kokemustensa ja saamiensa palautteiden kautta. (Koppinen ym. 1994, 116.)

Kun oppimista tarkastellaan yksilökeskeisesti, kyse on oppilaan persoonallisuuden rakentamisesta eli hänen minän kehittämisestä. Kun oppilas oppii uusia asioita, se merkitsee minän eri ulottuvuuksien lisääntymistä ja entisten uudelleen organisoitumista. Oppiminen on siis yksilön kannalta kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa on mukana koko persoona. (Korpinen, 1993, 7.)

Ahon mukaan peruskoulun kasvatustavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään maailmaa, muita ihmisiä ja itseään. Lapsen kehityksen kannalta tärkeämpää se, mitä hän oppii itsestään kuin se, mitä hän oppii käsiteltävistä oppisisällöistä. (Aho, 1995, 21.) Esimerkiksi samalla kun oppilas oppii tietoja ja taitoja, esim. lukemaan, hän oppii jotakin myös itsestään oppijana, esim. lukijana. Oppilas oppii siitä, millainen hän on, mitä osaa ja mihin pystyy. Oppiakseen menestyksellisesti yksilön tulee nähdä itsensä oppimiseen kykeneväiseksi. (Korpinen, 1990, 8.)

Korpisen (1993, 5) mukaan koulun tehtävänä on auttaa oppilasta saamaan vastaus kolmeen kysymykseen: 1. millainen on se maailma jossa elän? 2. miten voin elää tässä maailmassa? 3. mikä ja kuka minä itse olen? Näin ollen kolmas kohta koskee oppilaan minäkuvan muotoutumista ja koulun tehtävää siinä. Koulun tärkeimpänä oppimistuloksena voidaan nähdä oppilaan terve itsetunto, johon kuuluu realistinen minäkäsitys, myönteinen itsearvostus ja itseluottamus.

Vahvan minäkäsityksen muodostuminen edellyttää psykologisesti turvallista kasvuympäristöä. Turvallisessa ilmapiirissä lapsi voi kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja muihin nähden tasavertainen. (Aho, 1995, 21.) Jos turvallisuuden tunne puuttuu, ihminen tuntee olonsa uhatuksi ja joutuu puolustuskannalle. Tällainen tilanne ei luo hyviä edellytyksiä oppimiselle. (Bills, R. 1981, 8.) Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa puolustusmekanismeista luopumisen ja ihminen on paremmin kykenevä ottamaan vastaan monenlaista informaatiota. (Aho, 1995, 21.)

Opettajien tulisi järjestelmällisesti kiinnittää huomioita oppilaan itsetuntoon ja kouluasenteisiin. Näin voidaan ehkäistä mahdollinen negatiivinen kehitys. (Aho, 1990, 153.) Lapsen itsetunnon kehittäminen kouluissa on tärkeä asia, koska heikon minäkäsityksen positiiviseksi muuttaminen on myöhemmin aikuisiällä hidasta ja vaivalloista. (Aho, 1995, 21.)

Opettajien ja muiden oppilaiden itsetuntoa kehittämiseen pyrkivien tulisi tarjota mahdollisuuksia konkreettisille esimerkeille, joiden kautta oppilaiden realistinen itsetuntemus voisi lisääntyä. Lisäksi ihmisen tulee olla toiselle merkittävä toiselle, jotta hän pystyisi vaikuttamaan toisen itsetuntoon. Siksi oppilaan luottamuksen ja kunnioituksen voittaminen on tärkeää opettajalle. Oppilaan luottamuksen ja kunnioituksen voittaminen voi tapahtua vilpittömän mielenkiinnon osoittamisen kautta, aidon huomioimisen kautta, aitona luottamuksena oppilaan minäkuvan muuttumiseen sekä kykynä kommunikoida luottamuksellisesti, avoimesti ja aidosti. On myös tärkeää, että opettaja on tietoinen siitä, että hän toimii oppilailleen roolimallina. (Borba, 1989, 5-6.)

Itsetunnonkasvatus on kuitenkin merkittävä haaste koululle (Keltikangas-Järvinen, 1994, 186.) Voidaan esittää, että oppilaan ja toisaalta myös opettajan itsetunnosta puhuttaessa liikutaan kasvattajan ammatin perimmäisten ongelmien äärellä (Kari, 1986, 66). Opettajien kannalta keskusteleminen mahdollisista muutoksista voidaan kokea usein arvosteluksi ja tämä voi herättää opettajat puolustuskannalle. Yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä on hänen persoonallisuutensa, joten työmenetelmistä keskusteleminen vaatii opettajilta hyvää itsetuntoa ja -luottamusta.

Erään näkemyksen mukaan opettajan ei tulisikaan vaatia itseltään liikaa oppilaan minäkäsityksen kehittäjänä, sillä peruskoulun oppilas on opettajan lisäksi koulussa monien muidenkin vaikuttimien alaisena (Kari, 1985, 94). Koska lapsi kuitenkin viettää koulussa suuren osan päivästä, koulun vaikutus lapsen minäkäsityksen kehittymiselle on merkittävä. Oppilas saa koulussa palautetta käyttäytymisestään. Palautteen kautta hän oppii itsestään ja muodosta kuvan siitä, millainen hän on. (Aho, 1995, 21.)

Korpisen mukaan esimerkiksi opetussuunnitelma, arvostelujärjestelmä, opettajien ammatilliset valmiudet ja opetuksen eriyttämistavat ovat koulun organisatorisia keinoja vaikuttaa oppilaan minäkäsityksen kehitykseen (Korpinen, 1993, 6).

Koulustusprosessien suunnittelussa ja tutkimuksessa tulisi koulutusjärjestelmän eri tasoilla ottaa huomioon, missä määrin koulutuksen puitteissa toimitaan tavoilla, jotka ovat omiaan heikentämään koulutettavien itsetuntoa. Jos kasvattajat esimerkiksi kokevat itsearvostuksen kehittämisen asettamisen

kasvatuksen erääksi julkituoduksi päämääräksi vaatimuksena vapaasta kasvatuksesta, se voi osoittaa sen, ettei kasvattajilla ole riittävästi ihmiseen liittyvää tietoa. (Rauste-von Wright, 1982, 37.) Suunnitelmat epäonnistuvat, jos suunnittelijat eivät ole tietoisia siitä todellisuudesta, jossa suunnitelmien toteuttajat elävät. Heidän arvojen, ajatusten ja kokemustensa ymmärtämisen kautta suunnitelmien toteutuminen on mahdollista saavuttaa. (Fullan, 1991, 96.)

Keltikangas-Järvisen (1994, 186-187) mielestä kaivattaisiin keskustelua siitä, onko koulu yleensäkin instituutiona sellainen, että opettaja voi tällaisen vastuullisen tehtävän toteuttaa ja onko koulussa asioita, jotka sinänsä vaikuttavat itsetuntoon. Tärkeää olisi kiinnittää huomiota sellaisiin koulun käytäntöihin ja arkirutiineihin, jotka eivät ole lapsen itsetunnon parhaita kehittäjiä. Sitä kautta yksittäisen opettajankin mahdollisuuksia voitaisiin lisätä.

Hyvä itseluottamus auttaa oppilaita asettamaan tavoitteet riittävän korkealle ja uskolla omaan oppimiseen on suuri merkitys koulumenestykselle. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 180-181.) Burnsin (1979, 275) mukaan minäkäsitys ja koulusuoriutuminen ovatkin toisiinsa selkeästi yhteydessä. Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on voimakas yhteys ja voidaan jopa väittää, että itsetunto on koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä (Keltikangas-Järvinen, 1994, 40-43; Korpinen, 1993, 6). Toisaalta kuitenkin Purkey (1970, 23, 27) on esittänyt, että vaikka suhde minäkäsityksen ja koulumenestyksen välillä on selvästi olemassa, asia ei ole siten yksiselitteinen, että yksilön minäkäsitys selittäisi sen, miten hän menestyy koulussa ja vastaavasti koulumenestys selittäisi sen, millainen yksilön minäkäsitys on. Suhteet ovat monimutkaisempia ja keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Yksilön minäkäsityksellä on kuitenkin ehdottoman tärkeä merkitys koulusuorituksia parannettaessa.

Tärkeää olisi, että kasvattaja tuntee lapsen minäkäsityksen kaikki osa-alueet, koska vain sitä kautta on mahdollista vaikuttaa lapsen itsetuntoon. (Aho ja Laine 1997, 19-20.)

6 PERUSKOULUN OPPILASARVIOINTI

6.1 Mistä arvioinnissa on kyse?

Koulu on sosiaalinen yhteisö ja arviointi sille leimaa-antavaa (Korpinen, 1989, 144). Arvioinnilla koulussa on omat historialliset ja kulttuuriset lähtökohtansa ja tehtävänsä (Mäensivu, 1996, 89). Juraman (1989, 91) mukaan arvostelun keskeinen asema on ollut perinteistä juuri suomalaiselle ja eurooppalaiselle koululle.

Arviointi tulee aina liittymään koulutyöhön, vain sen muodot muuttuvat ajan saatossa. Arvioinnin välttämättömyys on seurausta opetuksen tavoitteellisuudesta. Arviointia tarvitaan antamaan tietoa siitä, onko opetus onnistunutta, onko oppimista tapahtunut ja kuinka paljon sitä on tapahtunut tarkoitetulla tavalla. (Lahdes, 1989, 79.)

Oppilasarviointi on osa opetusta ja opiskelua. Arviointi on osa jatkuvaa suunnitelma-opiskelu-palaute-järjestelmää, jota voidaan kutsua opiskelusykliksi. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 5.) Arviointi on väline, joka yhdistää opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet jokapäiväiseen työskentelyyn (Salmio & Vainio, 1995, 7).

Opetusministeriön oppilasarviointityöryhmän muistiossa (1996, 5) oppilasarviointi määritellään seuraavalla tavalla: Oppilasarviointi on oppilaan työskentelyn ja edistymisen arviointia. Arvioinnin tehtävänä nähdään ennen kaikkea oppilaan ohjaaminen ja kannustaminen. Annettava palaute voi olla suullista ja kirjallista. Kirjallinen palaute voi olla sanallista tai arvosanoja. Arvosanan antamista kutsutaan arvosteluksi. Mäntysen ja Sipiläisen (1994, 121) mukaan arvostelu on kuitenkin aikansa elänyt käsite. Uudistuvassa koulussa arvioinnin käsite on parempi, koska arviointiin voidaan liittää kasvun mahdollisuus.

Oppilasarvioinnin tehtävänä on siis tiedon tuottaminen ja välittäminen oppilaan opintojen edistymiseen liittyen. Arviointitietoa käytetään myös päätöksenteon pohjana. Oppilasarvioinnin tehtäviä voidaan tarkastella tarkemmin jakamalla arviointi kouluaikaiseen arviointiin, koulun vaihtoon liittyvään arviointiin ja peruskoulun päättöarviointiin. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 11, 18-19.)

Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan kouluaikaisen arvioinnin sekä päättöarvioinnin kannalta. Kouluaikaisen arvioinnin keskeisin tehtävä on kannustaa ja ohjata oppilasta opinnoissa ja antaa oppilaalle aineksia realistisen minäkuvan rakentamiseen. Siksi on tärkeää, että arviointi on informatiivista ja että oppilaan lisäksi myös oppilaan huoltaja, koti ja muu lähiyhteisö saa tietoa oppilaan edistymisestä ja jatkon opintomahdollisuuksista. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 11-13.) Kouluaikaisen arvioinnin tarkoituksena on mitata oppilaan saavutuksia hänen omiin kykyihinsä suhteutettuna. Arviointi ei siis tällöin tarkoita oppilaiden paremmuusjärjestykseen laittamista. (Peruskoulu 2000. Peruskoulun kehittämissuunnitelma. 1989, 5.) Arvioinnilla opintojen aikana pyritään myös ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (Opetushallitus 1999, 5-7)

Oppilaan opettaja suorittaa oppilasarvioinnin ja hänellä on käytössään monenlaisia arviointitapoja. Näitä ovat esimerkiksi jatkuvat havainnoinnit, keskustelut, suulliset kuulustelut, erilaiset kokeet ja oppilaiden muiden tuotosten arviointi. Arvioinnin apuna voidaan käyttää myös oppilaan itsearviointia, muiden oppilaiden arvioita sekä oppilaan huoltajan tai muiden suorittamia arvioita. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 11, 18.)

Virallinen arviointimenettely voidaan kuitenkin nähdä vain pienenä osana siitä jatkuvaa palautteenantoa, joka oppilaaseen koulussa kohdistuu. Arviointia on myös se ei-kielellinen palaute, jota oppilas saa opettajalta ja luokkatovereiltaan. (Korpinen, 1989, 144.)

Jos arvioinnissa käytetään vain numeroasteikkoa, se voi kuvata vain, kuinka hyvä tai huono oppilas kyseisessä oppiaineessa on. Olennaista olisi kuitenkin tietää, mitä tietoja ja taitoja oppilaalla on ja mihin hänen tulisi jatkossa työskentelyään suunnata. Numeroarvioinnin vähäisen informatiivisuuden vuoksi sanallinen arviointi on noussut numerokäytännön rinnalle jopa numerot kokonaan korvaten. Sanallisen arvioinnin vahvuutena on juuri se, että sen avulla voidaan välittää oppilaan tietoihin ja taitoihin ja niiden kehittämiseen liittyvää informaatioita numeroarviointia paremmin aiheuttamatta tarpeetonta oppilaiden vertailua. Sanallisellakin arvioinnilla on kuitenkin myös heikkoutensa. Lähinnä ne liittyvät arvioinnin tulkinnanvaraisuuteen; eri ihmiset ymmärtävät sanat eri tavoin.

Hybridiarvosteluksi kutsutaan arvostelua, joka käsittää sekä numeroarvosanan että sitä täydentävän sanallisen arvion. Näin siinä on siis paitsi numeroarvioinnin täsmällisyyttä niin myös oppilaan osaamisen alueisiin liittyvää lisäinformaatioita. Hybridiarvioinnilla voidaan siis merkittävästi lieventää arviointipalautteen vähäisen informatiivisuuden ongelmaa. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 18-21.)

Päättötodistus on juridinen dokumentti ja todistus siitä, että oppilas on suorittanut oppivelvollisuuden. Päättötodistusta käytetään valinnan välineenä oppilaan pyrkiessä jatko-opintoihin tai töihin. Päättöarvioinnin tehtävänä on siis informoida myös jatko-oppilaitoksia. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 16-18.)

Todistusten tulisi olla informatiivisia ja yksilöllisiä, muodoltaan selkeitä, sisällöltään yksiselitteisiä, riittävän laajoja sekä oppilaan edistymistä kuvailevia. Myönteisten seikkojen esiin tuominen on tärkeää. (Lepistö, 1996, 138.)

6.2 Arviointi oppilaan näkökulmasta

Lahdeksen (1989, 80) mukaan arvioinnilla on neljä tehtävää: toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä. Lindholmin (1998, 54-59) tekemässä pro gradu - tutkimuksessa terveydenhuollon opiskelijat näkivät arvioinnin myös neljästä eri näkökulmasta. Ensiksi, kun arvioinnin tavoitteena ja tarkoituksena nähtiin palautteen antaminen opiskelijan etenemisestä, ammatillisesta kehittymisestä, tavoitteiden saavuttamisesta tai siitä, ettei tavoitteita ole saavutettu, voitiin puhua *toteavasta arvioinnista*. Arvioinnin tarkoitus oli todeta sekä negatiiviset että positiiviset asiat opiskelijan oppimisessa ja opiskelussa. Toteava arviointi määritteli opiskelijan osaamisen tason ja kertoi opiskelijalle, oliko hän oivaltanut opiskeltavan asian keskeisen sisällön.

Toiseksi opiskelijoiden mukaan arvioinnin tarkoitus oli *seurata* opiskelijoiden oppimisprosessia ja *ohjata* heitä kehittymään oikeaan suuntaan. Arvioinnin tuli auttaa opiskelijaa löytämään omat voimavaransa ja kehittymismahdollisuutensa, eikä vain nostaa virheitä ja puutteita esille. Positiivinen arviointi ohjasi jatkamaan samaan tapaan ja negatiivinen arviointi taas kertoi kehittämistarpeista. Arvioinnin tavoitteena nähtiin myös opiskelijan kriittisen

ajattelun kyvyn kehittäminen. Arviointi nähtiin osana opiskelijan oppimisprosessia ja mahdollisuutena oppia. Etenkin, jos arviointikriteerit olivat opiskelijan tiedossa, niiden katsottiin voivan ohjata opiskelijan opiskelua ja oppimista.

Kolmantena arvioinnin tavoitteena nähtiin opiskelijoiden *motivointi ja kannustaminen*. Arviointi nähtiin palkkiona, jolloin hyvä arviointi kannusti ja huono lannisti. Hyvän arvioinnin saadakseen opiskelijan oli opiskeltava ahkerasti, joten arviointi sinänsä motivoi opiskelijoita. Arviointi nähtiin konkreettisena näyttönä opiskelijan osaamisesta ja siksi se nähtiin motivoivana tekijänä. Ilmeni myös, että arviointi saattoi aiheuttaa kilpailua opiskelijoiden keskuudessa. Myös kilpailu vaikutti opiskelumotivaatioon.

Neljänneksi arviointi nähtiin *vertailun välineenä*. Arviointia vertailuun liittyen käsitellään tässä tutkimuksessa tarkemmin kohdassa 6.4.1.

Mäntynen ja Sipiläinen (1994, 118) selvittivät pro gradu-tutkielmassaan 5. luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä oppilasarvioinnista. Lisäksi selvitettiin, millaisia eroavuuksia ja samankaltaisuuksia on sanallista arviointia ja numeroarviointia saaneiden oppilaiden käsityksissä. Enemmistö oppilaista piti numeroita miellyttävinä ja tarpeellisina eli numeroarviointi oli suosittua. Toisaalta numeroiden suosiminen saattoi olla merkki siitä, ettei oppilailla ole kokemusta muunlaisista arviointimenettelyistä. Myös Korpinen (1982, 197-198) on todennut numeroarvosteluun viehättymisen, jonka on nähty luovan asenteellisia esteitä oppilasarvostelun uudistamiselle. Erityisesti opettajien ja huoltajien asenteiden on nähty hidastavan numeroarvostelun vähentämistä (Lahdes, 1989, 84). Toisaalta Savonlinnassa 1996 oppilaiden vanhemmille tehdyssä kyselyssä selvisi, ettei numeroarvostelu vanhempien keskuudessa olekaan niin suosittua, kuin yleensä luullaan. Uudet kokemukset arvioinnista olivat muuttaneet mielipiteitä sanallista arviointia suosivaksi. (Lepistö, 1996, 138.)

Mäntysen ja Sipiläisen (1994, 118-119) tutkimuksessa saatiin myös selville, että sanallinen arviointi ei poista sitä, etteivätkö oppilaat haluaisi myös numeroita. Vastaavasti myös osa numeroarviointia saaneista toivoi myös sanallista arviointia. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat siten uudistushaluisia. Lisäksi oppilaat olivat sitä mieltä, että kokeet ja todistukset kertovat heille paljon heidän kyvyistään. Sanallista arviointia saaneille kokeet ja todistukset kertoivat enemmän kuin numeroarvioinnin saaneille. Sanallisessa todistuksessa kerrotaankin oppilaalle

enemmän hänen kyvyistään kuin numerotodistuksessa ja palaute on myös henkilökohtaisempaa. Sanallinen, opettajan kirjoittama palaute on myös monipuolisempaa kuin numeroarviointi.

Arviointitavasta riippumatta enemmistö oppilaista koki arvioinnin kannustavaksi. Vaikuttikin siltä, että oppilaat ovat uskollisia sille arviointitavalle, jota heidän luokassaan käytetään. Enemmistön mielestä arvioinnilla on merkitystä myös tulevaisuuden kannalta, sillä kokeiden ja todistusten nähtiin ennustavan menestymistä tulevaisuudessa.

Lindholmin (1998, 60-61) tutkimuksessa opiskelijat pitivät sanallista, suullista ja kirjallista arviointia hyvänä arviointina. Numeroitakin arvostettiin, mutta arvioinnin tulisi myös kertoa opiskelijan etenemistä ja oppimista ja tähän numerot eivät hyvin kykene. Niinpä numeraalisen arvioinnin tueksi toivottiin sanallista palautetta. Numeroarvioinnin puutteena pidettiin myös sitä, ettei arvosanan saamisen perusteluita kerrottu opiskelijoille. Näin ollen arviointikriteereiden kuvaamista arvioitaville pidettiin hyvän arvioinnin tunnusmerkkinä.

6.3 Oppilasarviointi minäkäsityksen viitekehyksessä

Laajemmin katsottuna arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä pidetään oppilaan minäkäsityksen rakentamista arviointipalautteen avulla. Koulun arviointijärjestelmä sisältää kaikki oleelliset asiat, jotka kuuluvat oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen; arvot, ihanneminän, itsearvostuksen. (Korpinen, 1990, 29; Koppinen ym. 1994, 117.) Arviointitiedon avulla oppilas rakentaa minäkuvaansa sekä suuntaa opiskelujaan ja kohdentaa ponnistelujaan. Arviointitiedon tulisi siis auttaa ja tukea oppilasta. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 18-19.)

Oppilaan näkökulmasta arvioinnissa on kysymys arviointitiedon vastaanottamisesta. Kun oppilas vastaanottaa itseään koskevaa tietoa, hän samalla vertailee sitä itseään koskevaan aikaisempaan tietoon nähden. Vertailun jälkeen oppilas joko liittää arviointitiedon osaksi itseään koskevaa käsitystä tai hylkää arvioinnin. (Mäensivu, 1996, 93.)

Koulun arviointijärjestelmän kehittämisen tulisi tähdätä siihen, että jokaiselle oppilaalle kehittyisi realistinen minäkuva ja hyvä itsetuntemus. Tämän turvaamiseksi palautejärjestelmän tulisi olla sellainen, että oppilas saisi täsmällistä

palautetta suoritustensa laadusta oppimistilanteessa. Oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuuksia onnistumiseen; onnistuminen kehittää itseluottamusta ja varmuutta. (Korpinen, 1987, 53.) Arviointi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja oppilaan itseään koskevaan käsitykseen sen mukaan, millaisia merkityksiä oppilas tiedolle antaa (Mäensivu, 1996, 93; Lindholm, 1998, 56). Kuitenkin arviointi vaikuttaa eri tavalla eri ihmisiin esimerkiksi sen mukaan, millainen käsitys arvioijalla ja arvioitavalla on itsestään eli millaiseksi hänen minäkäsityksensä on muodostunut (Koppinen ym. 1994, 115).

6.3.1 Minäkäsitystä myönteisesti tukeva oppilasarviointi

Arviointikokeiluissa peruskoululaisten itsearvostusta ja itseluottamusta on voitu parantaa antamalla oppilaille yksilöllistä, täsmällistä ja myönteistä edistymistä koskevaa palautetta (Korpinen, 1989, 139). Korpisen (1993; myös Koppinen ym. 1994, 117-119) mukaan itsetuntemuksen kehittäminen koulun arviointijärjestelmän ja etenkin palautteen kannalta merkitsee seuraavia asioita:

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

Itsearvostuksen kehittäminen taas edellyttää:

- Myönteistä palautetta oppilaan edistymisestä.
- Yksilöllistä palautetta edistymisestä.
- Palautetta erityisesti sellaisilta alueilta, joita oppilas itse arvostaa ja jotka hän kokee merkityksellisiksi.
- Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei oppilaan persoonallisuutta.

- Edellä mainitut kohdat ovat tärkeitä etenkin heikommin koulussa menestyvän oppilaan kohdalla.

Itseluottamuksen tunteen vahvistuminen edellyttää muun muassa seuraavia asioita:

- Oppilaan tulee saada edellytyksiään vastaavia yksilöllisiä tehtäviä, joissa hänellä on mahdollisuus onnistua. Toisaalta tarpeeksi haastavat tehtävät ovat tärkeitä, sillä niissä menestyminen merkitsee minäkäsityksen jatkuvaa vahvistumista ja monipuolistumista.
- Oppilasta tulee rohkaista itsenäisiin valintoihin ja valintavaihtoehtojen ennakointiin.
- Päätösten seurauksia on myös arvioitava.
- Epäonnistumisen jälkeen on tärkeää selvittää kokonaistilanne. Täytyy selvittää epäonnistumiseen johtaneet syyt ja analysoida heikot ja vahvat puolet sekä saada näistä täsmällistä palautetta.

6.4 Oppilasarvioinnin ongelmia

Moderni yhteiskunta on luonteeltaan meritokraattinen. Koulun käymisestä on tullut väline aseman ja menestyksekkään työuran saavuttamiseksi. Koulussa tämä näkyy siten, että suurin osa oppilaista, etenkin ne, jotka menestyvät koulussa, ovat pääasiassa kiinnostuneita vain arvosanoista, testeistä ja kokeista. Voittajat ja häviäjät ovat havaittavissa taustansa ja kotoa saatavan tukensa perusteella jo varhain. Taistelu arvosanoista alkaa jo alaluokilla. Jälkiseurauksena on, että oppimista motivoivat tekijät ovat ulkoisia, eivät sisäisiä tekijöitä. (Husén, 1990, 10.)

Sen lisäksi, ettei numeroarviointi ole kovin informatiivista luonteeltaan, numeroarvioinnissa voidaan nähdä muitakin ongelmia. Numeroarvosanat eivät ole perustuneet mihinkään yhteismitallisiin kriteereihin, jolloin opettajat ovat toimineet omien arvostelukriteeriensä pohjalta. Tällöin numeroarvosanojen merkityserot ovat olleet suuria eri opettajien, koulujen ja aikakausien välillä. Tämä on nähty ongelmana oppilaan oikeusturvan kannalta, kun oppilaita valitaan jatko-opintoihin peruskoulun päättötodistuksen avulla. Eri kouluista tulevien opiskelijoiden numeroilla saattoi olla eri merkitys, joten päättötodistusten heikko vertailtavuus muodostui ongelmaksi.

Peruskoulun arvosanojen muodostumisperusteiden vaihtelevuus teki valintajärjestelmästä hyvin epäoikeudenmukaisen, kun arvosanan muodostamiselle ei ole yhtenäistä periaatetta. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 21-23.)

Koska arviointiperusteita on täytynyt yhtenäistää, Opetushallitus on laatinut päättöarvosanan antamisen tueksi arviointikriteerit kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin. Kunkin oppiaineen arviointikriteereissä määritellään ne tieto- ja taitotasot, jotka oppilaan pitää hallita saavuttaakseen arvosanan 8 (kahdeksan). Päättöarvioinnin kriteerit otettiin käyttöön suositusluonteisina 1.8.1999 samaan aikaan kuin uudet oppilaan arviointia koskevat perusopetusasetuksen kohdat ja uudet perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. (Opetushallitus 1999, 5-7.) Tämä oppilasarviointia koskeva ongelma on siis toistaiseksi ratkaistu, mutta toisaalta tietoa siitä, kuinka hyvin uusi kriteerijärjestelmä käytännössä on toiminut, ei ole vielä.

Jokaisesta kulttuurista on löydettävissä perinteinen ihmiskuva, jota välitetään kasvuprosessin yhteydessä. Tähän ihmiskuvaan liittyy myös käsitys koulutuksen merkityksestä. Suomessa on perinteisesti arvostettu tietämistä. Arvostamme perinteisesti koulutusta ja oppineisuutta. Oppineisuus merkitsee kuitenkin meillä lähinnä "tietämistä" eli yksittäisten sisältöjen ja erillisten tietoyksiköiden nopeaa ja osuvaa mieleen palauttamista. Tämä näkyy myös tietokilpailuiden suuressa suosiossa. (Rauste-von Wright, 1982, 34.)

Arviointi ja palautteenanto kohdistuvat siis niihin asioihin, joita yhteisössä arvostetaan. Peruskoulussa arvioidaan pääasiassa tiedollisia suorituksia. Tällöin näillä alueilla heikosti menestyvä voi sada vain harvoin tukea itsearvostukselleen. Kuitenkin jokaisella yksilöllä on voimakas tarve kokea itsensä kykeneväksi ja päteväksi. Oppimisen kannalta itsekunnioituksen puute voi merkitä perusmotivaation järkkymistä: yksilö ei näe itseään kykenevänä oppimaan. (Korpinen, 1989, 140.) Tiedollisesti painottunut koulu ei siis välttämättä huolehdi kaikkien oppilaiden kehityksestä. Monipuolinen opetusohjelma, erilaiset oppimistavat ja -menetelmät mahdollistaisivat erilaisten oppilaiden tarpeiden huomioimisen ja näin kaikkien olisi mahdollista saada tukea minäkuvansa monipuoliselle kehitykselle. (Korpinen, 1987, 53.) Yksilön kokonaisvaltaisuus tulisi huomioida arviointitapoja kehitettäessä niin, että arviointia kehitettäisiin pelkän tiedollisen osa-alueen vahvistamisen ulkopuolellekin. (Mäntynen & Sipiläinen 1994, 121.)

Mitä nopeammin elämänolosuhteet muuttuvat, sitä nopeammin tietojen sisällötkin vanhentuvat. Pysyviksi osoittautuvia sisältöjä on vaikeaa ennakoida. Pysyvää muutoksiin sopeutumista ja ajan tasalla olevaa tietämistä edistää kuitenkin oppimaan oppimisen taidot ja halu oppia uutta. Tällöin koulutuksen olennaista antia ei olekaan se, että voidaan muistaa, mitä joku on aikaisemmin sanonut tai kirjoittanut, vaan että tieto nivoutuu osaksi oppijan maailmankuvaa sitä avartaen ja luoden pohjaa uuden oppimiselle. (Rauste-von Wright, 1982, 35.) On hyvä huomata, että hyvät koulusuoritukset eivät ole sinänsä tärkeitä, sillä tiedot saattavat vanheta nopeasti. Tärkeintä on kyky käyttää tiettyjä taitoja opiskelussa, osata tehdä itsenäisiä päätöksiä, luottaa itseensä ja uskoa siihen, että pystyy jatkuvasti oppimaan uusia asioita. (Korpinen, 1989, 140.)

Arvioinnissa pitäisi myös kyetä erottamaan toisistaan lapsen suoritusten ja hänen persoonallisuutensa arviointi. Arviointijärjestelmä on epäonnistunut tässä tehtävässään, jos lapsi yhdistää heikon arvosanan siihen, ettei hänestä pidetä ja vastaavasti hyvä arvosana osoittaa oppilaalle, että opettaja pitää hänestä. (Korpinen, 1982, 196.)

Lasten mielestä opettajien tavallisetkin kommentit voivat olla tunnepitoisia ja koostuvat hierarkkisista arvosteluista (Korpinen, 1989, 145). Arviointi voidaan kokea pelottavanakin (Lindholm, 1998, 66). Etenkin arvioinnin henkilökohtaisuus voidaan kokea uhkana. Siksi arvioijien tulisi toimia luottamuksellisesti arvioitavia kohtaan. Kyse on arvioinnin eettisyydestä. (Hopkins, 1989, 40.) Taalaksen (1989, 96) mukaan vain täysin koulusta piittaamaton voi olla irti arvostelun musertavastakin vaikutuksesta. Mitä enemmän oppilas samastuu kouluun, sitä varmemmin arvostelun kolaukset saattavat uhata oppilaan minäkuvaa.

Opiskelija-arvioinnin oikeudenmukaisuus on hyvin vaikeasti mitattavissa tai edes ilmaistavissa. Koska arviointi on inhimillistä toimintaa, se ei koskaan ole täysin virheetöntä tai ongelmatonta. Arvioinnin inhimilliseen luonteeseen kuuluu myös se, että opettajien voi olla mahdotonta eritellä omia sympatioitaan ja antipatioitaan oppilaita kohtaan ja niiden vaikutuksia omaan toimintaan, vaikka tämä olisi välttämätöntä kokonaisuuden kannalta (Frisk & Räisänen, 1996, 43, 47.) Arvioinnin ja opiskelun perustan tulisi lähteä opetussuunnitelman tavoitteista eikä esimerkiksi opettajan henkilökohtaisista mieltymyksistä ja arvostuksista. Arvioinnin yksilöllisyys

ja oikeudenmukaisuus voivat lisääntyä opiskelijan tuntemisen ja hänen edistymisen seuraamisen kautta. (Lindholm, 1998, 63.)

Opiskelijan oikeusturvan vuoksi ja mielivallan estämiseksi oikeudenmukaisuutta on pyritty turvaamaan muun muassa lainsäädännöllä. Oppijoilla on siis lain säätämä oikeus saada tietoa ja vaatia muutosta tapahtuneisiin arviointeihin liittyen. Oikeudellisella säätelyllä on kuitenkin rajansa. Ei ilmeisesti ole mahdollista että arviointia ja arvostelua varten voitaisiin luoda sellaista normistoa ja ohjeistoa, että henkilökohtaiset sympatiat ja antipatiat tulisivat ehkäistyksi ja asiaan vaikuttamattomiksi. (Frisk & Räisänen, 1996, 43, 53, 55.)

Oppijan kokemaan epäoikeudenmukaisuuteen voi olla monia syitä. Opettajien arviointivirheiden lisäksi tai niiden sijasta syynä voi olla oppijan puutteellinen ymmärrys ja tietämättömyys arvioinnin perusteista. Vaikka oppijalla on voimassa olevien arviointiohjeiden mukaan oikeus tietää, millä tavalla arviointiperusteita häneen sovelletaan, periaatteen toteutuminen voi jäädä puolitiehen, jos opettaja ei ole kertonut arviointiperusteista eikä niistä ole keskusteltu yhdessä tai oppija ei ole niitä kuullut eikä ymmärtänyt. Toisaalta oppijalla voi myös olla epärealistinen käsitys omista tiedoistaan ja taidoistaan, jolloin hän ei kykene arvioimaa omaa toimintaansa. (Frisk & Räisänen, 1996, 46.)

6.4.1 Arviointi vertailua aiheuttavana

Kouluikäisen lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat jo kehittyneet riittävästi. Koulunkäynnin alkaessa lapsi saa runsaasti vertailukohteita ja systemaattinen palautteen saaminen on mahdollista päivittäin. (Aho & Laine, 1997, 25.)

Nuoret ovat tietoisia koulun roolista koskien oppilaiden valikoimista ja toisistaan erottelemista. He tietävät myös, mikä merkitys arvosanoilla ja kokeilla on heidän valikoitumisessa ja elämässä eteen päin pääsemisessä. (Husén, 1990, 30.)

Luokan sisäisestä suhteellisesta eli vertailevasta arvostelusta päätettiin vuonna 1972, kun peruskoulua muodostettiin. Myöhemmin suhteellinen arvostelu todettiin kuitenkin peruskoulun tavoitteiden vastaiseksi. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa luovuttiin oppilaan toisiinsa vertaamisesta ja arviointi suhteutettiin oppilaan edistymiseen hänen omien edellytystensä rajoissa.

Arvioinnin tuli kuitenkin olla oikeudenmukaista, joten eri arvosanojen saavuttamiselle asetettiin valtakunnalliset kriteerit. Oppilaiden toisiinsa vertailusta ei kuitenkaan päästy eroon, sillä lukioon pääseminen säädettiin perustuvaksi peruskoulun ns. lukuaineiden keskiarvoon. Näin peruskoulun oppilasarviointiin oli rakennettu sisäinen ristiriita, eikä siihen pystytty vastaamaan myöhemmin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmankaan kautta. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 1.)

Etenkin numeroarvioinnille on ollut luonteenomaista se, että arvioinnilla vertaillaan arvostelun kohteita toisiinsa. Tällöin arviointi voi muodostua opiskelijoita paremmuusjärjestykseen laittavaksi ja myös itsearvioinnin syrjäyttäväksi toiminnaksi. (Lindholm, 1998, 67.)

Arvosanoista voi tulla kilpailun välineitä (Husén, 1990, 30). Vertailu ei kuitenkaan ole peruskoulun opetus- ja kasvatustavoitteiden mukaista toimintaa, vaan se voi heikentää alhaisia numeroita saavien itsetuntoa entisestään. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 19.) Yksilöllisten suoritusten toisiinsa vertaaminen ei sovi yhteen opetussuunnitelmien retoriikassa ilmaistujen arvojen, esim. yhteistyön, itsensä toteuttamisen ja aloitteellisuuden kanssa. Oppilaita paremmuusjärjestykseen sijoittelevat arvosanat saavat oppilaat tekemään töitä vain arvosanojen itsensä vuoksi eikä siksi, että oppiminen itsessään olisi palkitsevaa hankittujen hyödyllisten kompetenssien muodossa. (Husén, 1990, 30-31.)

Arviointijärjestelmän vaikutukset eivät saisi olla ristiriidassa peruskoulun tavoitteiden kanssa. Jos arviointi pohjautuu kilpailuun, kyse on oppilaiden välisestä vertailusta. Se ehkäisee oppilaiden välisen yhteistyön, toisten huomioonottamisen ja ymmärtämisen. Kilpailussa on voittajien lisäksi myös aina häviäjiä. (Korpinen, 1987, 53.)

Vertailun aiheuttamien negatiivisten seuraamusten ohella vertailu on nähty tarpeelliseksi opiskelijoiden näkökulmasta esimerkiksi töitä ja opiskelupaikkaa haettaessa. Lisäksi on todettu, että menestys muihin verrattuna ilahduttaa opiskelijoita, vaikkei tätä vertailua välttämättä haluta tuoda esiin. (Lindholm 1998, 59.)

Mäntysen ja Sipiläisen tutkimuksessa arvioinnilla oli oppilaille enemmän merkitystä palautteen saannin kannalta kuin oppilaita erottelevana tekijänä. Eli oppilaiden mielestä opettaja ei arvioinut heitä siinä mielessä, että oppilaat saataisiin

asetettua paremmuusjärjestykseen. Oppilaat kuitenkin vertailivat toisiaan ja erottelivat oppilaita hyviin ja huonoihin oppilaisiin. Niissä luokissa, joissa käytettiin vain numeroarviointia, oppilaiden erotteluun liittyi selkeämmin myös kilpailua. Tämä taas oli vaikuttanut luokan yhteishenkeen. Sanallista arviointia saaneet oppilaat eivät pystyneet kilpailemaan samalla tavalla arvosanoista kuin numeroarviointia saaneet oppilaat. Silti sanallista arviointia saaneet oppilaatkin vertailevat toisiaan esimerkiksi erilaisten taitojen suhteen. (Mäntynen & Sipiläinen 1994, 117.)

Numeroarviointiluokissa oli kilpailua oppilaiden välillä ja tämä loi eristäytyneisyyttä oppilaiden välille. Näin oli asianlaita etenkin, jos oppilas ei ollut onnistunut omasta tai opettajan mielestä. Sanallista arviointia saaneiden oppilaiden vastauksista taas näkyi, että luokassa oli hyvä yhteishenki, joka ilmeni esimerkiksi kykynä tehdä yhteistyötä. (Mäntynen & Sipiläinen 1994, 118.)

6.5 Itsearviointi

Opetusministeriön oppilasarviointityöryhmän mukaan oppilasarviointi on ollut kehityksessään jälkeensä jäänyt peruskoulun yleiseen yksilöä korostavaan muutokseen nähden. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen kouluissa on herännyt tarve lisätä oppilaan ja myös hänen huoltajiensa osallistumista opintojen suunnitteluun ja arviointiin. Tämä on edellyttänyt kouluilta entistä monipuolisempaa arviointipalautetta oppilaan työskentelystä ja opintojen edistymisestä. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio, 1996, 1.)

Arvioinnin tulisi olla vuorovaikutuksellista toimintaa, jolloin arvioitava ja arvioitsija yhdessä keskustelevat suoriutumisesta. Hyvä arviointi ei siis ole yksipuolista toimintaa, jossa arvioija on aktiivinen ja arvioitava passiivinen vastaanottaja. (Lindholm, 1998, 64.) Myös uudessa perusopetuslaissa (1999) määrätään, että oppilaan arvioinnilla on pyrittävä ohjamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehitettävä oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulee olla monipuolista ja kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. (Rantanen, 1999, 4.) Itsearvioinnin tehtävä on tukea sekä yksilö- että yhteisötasolla tapahtuvaa oppimista, kehittämistä ja kokeilutoimintaa (Lyytinen, 1995, 39). Yksilön kehittyminen tietoiseksi omaa toimintaa sääteleväksi subjektiksi edellyttää ns. metakognitiivisten taitojen harjaannuttamista (Rauste-von Wright, 1982, 37).

Itsearviointi on ollut tutkijoiden mielenkiinnon kohteena jo yli puoli vuosisataa. Elinikäisen oppimisen periaate asettaa paitsi vaatimuksen työskennellä itsenäisesti, niin myös vaatimuksen kyetä arvioimaan omaa suoritustaan ja edistymistään. (Falchikov & Boud, 1989, 395.) Itsearvioinnin perimmäisenä lähtökohtana on usko ihmisen/yhteisön omaan kykyyn ratkaista itseään koskevia asioita. Näin ollen itsearvioinnin voidaan katsoa perustuvan humanistiseen ihmiskäsitykseen ja itseohjautuvuuden periaatteeseen. (Räisänen, 1991, 16.)

Itsearviointi johdattaa arvioijan tuntemaan itsensä paremmin sekä ottamaan vastuuta omasta ja toisten kehittymisestä (Salmio & Vainio, 1995, 8). Juutin (1996, 138) mukaan oppilaan suorittama itsearviointi lisää oppilaan mielenkiintoa niin työskentelyä kuin arviointiakin kohtaan.

Itsearviointi on tietoisuutta syventävää arviointia, jossa yksilö on omaa tai työyhteisönsä toimintaa arvioiva subjekti. Itsearviointi edistää arvioijan tietoisuutta omista kokemuksista, toimintastrategioista ja toiminnan tuloksista. Tällöin omaan toimintaan yhdistyy kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen. Kyse on etäisyyden ottamisesta tarkkaillen omaa toimintaa ja ajattelua. Samalla se on älyllistä vastuullisuutta oman toiminnan ja ajattelun laadusta. Itsearviointia on edelleen oman kokemuksen jäsentäminen, havaintotiedon kokoaminen ja sen jakaminen, toiminnan suhteuttaminen asetettuihin tavoitteisiin, havaintotiedon tulkitseminen ja johtopäätösten tekeminen. (Lyytinen, 1995, 37.)

Itsearviointi on taito, jota voi kehittää. Falchikovin ja Boudin (1989, 426) mukaan hyvän arviointikäytännön tulisi aina sisältää arvioijan harjaantuminen, oli kyse sitten itsearvioinnista tai opettajan suorittamasta arvioinnista. Opettaja voi auttaa oppilasta tämän epäonnistuttua pohtimalla yhdessä hänen kanssaan epäonnistumisen syitä ja ratkaisuehdotuksia. Tämä edellyttää, että oppilaan itsearviointitaitoihin kiinnitetään huomiota. Tällöin hän voi itse tunnistaa omat oppimisongelmansa ja ymmärtää oman tilanteen realistisesti. (Frisk & Räisänen, 1996, 56.)

Ahon (1995, 21) mukaan olisi tärkeää, että koulussa opetettaisiin lapsille itsearviointia korostaen sitä, että kaikissa ihmisissä on hyviä ominaisuuksia. Näin oppilaat voisivat kehittyä vähitellen ulkoisesta palautteesta riippumattomiksi oman minäkuvansa muodostajiksi. Vastuun antaminen lapselle, sekä tunne, että itse pystyy

vaikuttamaan asioihin lisäävät oppilaan aktiivisuutta ja tämä taas vaikuttaa positiivisesti lapsen itsetuntoon.

Esimerkiksi Lindholm (1998, 64; 78) sekä Mäntynen ja Sipiläinen (1994, 119-120) ovat tutkimuksissaan selvittäneet, kuinka oppilaat tai opiskelijat itse ovat suhtautuneet itsearviointiin. Mäntysen ja Sipiläisen mukaan ne oppilaat, joilla oli kokemuksia itsearvioinnista, pitivät arviointimuotoa tarpeellisena, mutteivät välttämättä miellyttävänä. Itsearviointi oli monien mielestä hankalaa ja sanallista arviointia saaneiden mielestä oli parempi saada arviointi opettajalta kuin arvioida itse itseään. Lindholmin tutkimukseen osallistuneiden mielestä hyvä arviointi oli sellaista, joka tuki opiskelijan itsearviointia. Opiskelijoiden mukaan kaiken arvioinnin tulisikin tukea opiskelijan omaa reflektiotaitoa eli arvioinnin tulisi aktivoida opiskelija seuraamaan omaa kehitystä ja pohtimaan itse onnistumisen ja epäonnistumisen syitä. Itsearviointi nähtiin tärkeänä, vaativana ja arvioinnin oikeudenmukaisuutta tukevana toimenpiteenä.

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa siitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia peruskoululaisilla on peruskoulun oppilasarvioinnista. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita paitsi oppilaiden yleisistä arviointiin liittyvistä käsityksistä, niin myös siitä, kuinka oppilaat näkivät arvioinnin erityisesti minäkäsitykseen liittyvien asioiden valossa.

Tutkimusote oli luonteeltaan hermeneuttis-fenomenologinen. Nimenomaan fenomenologinen lähestymistapa on hyvin tyypillinen kvalitatiivisissa tutkimuksissa (Mason, 1996, 3). Varton (1992, 86) mukaan fenomenologia on ilmiön tunnistamiseen käytettävä menetelmä, jossa tulisi erityisesti välttää laadullisten tutkimuskohteiden määrälliseksi muuttamista. Fenomenologiassa tutkijan tulisi kyetä ennakkoluulottomaan havainnointiin ja tutkittavan ilmiön pitäisi itse päästä näyttäytymään tutkijalle sellaisena kuin se kaikessa alkuperäisessä rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan on.

Hermeneuttisuus tähtää ilmiön tulkintaan ja ymmärtämiseen. Tulkinta tarkoittaa ilmiön empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Koska tulkinnasta esille tulevat osat ja tasot eivät kuitenkaan itsestään nivoudu yhteen, ne on tarkoituksella yhdistettävä yhdeksi kokonaisuudeksi ja merkitysyhteydeksi. Näin ollen ymmärtäminen tarkoittaa tutkimuskohteen tematisoivaa luomista uudeksi kokonaisuudeksi. (Varto, 1992, 59, 64.)

Tutkimusongelmia oli kaksi. Ensiksi oppilaiden arviointiin liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia tarkasteltiin yleisellä tasolla. Tällöin kiinnostus kohdistui siihen, mistä arvioinnissa oppilaiden mielestä yleensäkin on kyse. Millainen on arvioinnin olemus, miksi oppilaiden mielestä arviointia on, mitkä asiat vaikuttavat arviointiin sekä mitä mieltä he ovat eri tavoilla suoritetusta arvioinnista? Ensimmäinen tutkimusongelma siis oli:

1. Millaisia yleisiä näkemyksiä ja kokemuksia oppilailla on arvioinnista?

Tämän yleisen perustaa luovan tarkastelun jälkeen arvioinnista alettiin keskustella enemmän minäkäsityksen viitekehyksessä. Siispä toinen tutkimusongelma oli:

2. Kuinka arviointi on nähty ja koettu minäkäsityksen viitekehyksestä?

Minäkäsityksen viitekehykseen liittyvät seikat valitsin pääasiallisesti Korpisen (1993; myös Koppinen ym. 1994) teksteistä, jotka koskivat minäkäsitystä vahvistavan oppilasarvioinnin kriteerejä. Koulusta saatavalla arviointipalautteella on vaikutuksia oppilaiden minäkäsitykseen, ja jotta nuo vaikutukset olisivat minäkäsityksen kannalta mahdollisimman positiivisia, arvioinnin tulisi olla tietynlaista. Arvioinnin tulisi vahvistaa minäkäsityksen eri puolia; itsetuntemusta, itsearvostusta sekä itseluottamusta.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Syksyllä 1998 alkoi Suomessa valtakunnallinen Terve itsetunto-projekti. Koska olin tuolloin aloittamassa minäkäsitys -aiheista pro gradu-työtäni, otin yhteyttä kajaanilaiseen Keskuskouluun, joka oli tuossa projektissa mukana. Tuolloin selvisi, että voisin hankkia tutkimusaineistoni kyseisestä koulusta. Sain koulusta yhteyshenkilön, jonka kanssa olin myöhemmin tekemisissä tutkimukseeni liittyvissä asioissa.

Päätin valita kohdejoukoksi yhdeksäsluokkalaisia, koska ajattelin heillä olevan peruskouluikäisistä eniten paitsi kokemuksia niin mahdollisesti myös näkemyksiä ja mielipiteitä oppilasarviointiin liittyen. Päätökseen siitä, mihin koulun kolmesta yhdeksännestä luokasta tutkimukseni kohdistuisi, vaikutti pari asiaa. Yksi luokka oli lähimenneisyydessä joutunut useamman kerran tutkimuksen kohteeksi, joten heidät päätettiin vapauttaa tutkimuksilta tällä kertaa. Toinen luokka taas oli musiikkiluokka. Sain kuulla opettajilta kommentteja, joiden mukaan musiikkiluokan oppilaat saattavat olla jonkin verran valikoituneita edustaen ns. parempaa oppilasainesta. Katsoin tämän voivan vaikuttaa negatiivisesti tutkimuksen yleistettävyyteen ja päädyin valitsemaan tutkimuksen kohteeksi kolmannen jäljelle jäävän "tavallisen" yhdeksännen luokan.

8.2 Tutkimusmenetelmä

Masonin (1996, 59) mukaan tärkeintä niin kvalitatiivisen kuin kvantitatiivisenkin tutkimusmenetelmän valitsemisessa on se, että menetelmä sopii loogisesti hyvin yhteen tutkimuksen ontologisten ja epistemologisten käsitysten kanssa. Tiedonkeruumenetelmän valinnan tulee siis olla perusteltua (Hirsjärvi, 1997, 201).

Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi, 1997, 205). Myös tähän tutkimukseen teemahaastattelu nähtiin hyvin soveltuvaksi ja se valittiin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siten, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä ja –luokkia. Ne ovat siis yksityiskohtaisempia kuin tutkimusongelmat, suhteellisen pelkistettyjä ja iskusanamaisia luetteloita. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 36, 41.)

Laadullisen haastattelumetodin perusperiaate on siinä, että haastattelu muodostaa ne kehykset, joiden sisällä haastateltava voi ilmaista itseään omin sanoin. Haastattelijan tehtävänä haastattelua suunniteltaessa on mahdollistaa se, että haastateltava voi päästää haastattelijan omaan maailmansa. (Patton, 1983, 205, 197.)

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelurunko (Liite 1) muodostui ensimmäisen tutkimusongelman ympärille melko laajalla tavalla. Tarkoitus oli avata keskustelu arvioinnista. Teemat käsittelivät arvioinnin yleistä olemusta, tehtävää ja merkitystä oppilaiden elämässä. Lisäksi kyseessä oli erilaisten arviointikäytäntöjen ja –menetelmien tiedostaminen, pohtiminen ja arvioiminen.

Toisen tutkimusongelman ympärille muodostuneet teema-alueet syntyivät, kun tarkastelin teoriaosuudessa koulun ja arvioinnin sekä minäkäsityksen toisiinsa liittyvyyttä ja vaikuttavuutta. Jotta koulu ja oppilasarviointi suoriutuisivat menestyksellisesti oppilaiden minäkäsitystä tukevassa tehtävässään, on nähty tärkeäksi, että arviointi tapahtuisi tiettyjä toimintatapoja suosivasti. Toiset toimintatavat taas on nähty tehtävään haitallisesti vaikuttaviksi.

Korpisen (1993; myös Koppinen ym. 1994, 117-119) mukaan itsetuntemuksen kehittäminen koulun arviointijärjestelmän ja etenkin palautteen kannalta merkitsee seuraavia asioita:

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

Itsearvostuksen kehittäminen taas edellyttää:

- Myönteistä palautetta oppilaan edistymisestä.
- Yksilöllistä palautetta edistymisestä.
- Palautetta erityisesti sellaisilta alueilta, joita oppilas itse arvostaa ja jotka hän kokee merkityksellisiksi
- Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei oppilaan persoonallisuutta.
- Edellä mainitut kohdat ovat tärkeitä etenkin heikommin koulussa menestyvän oppilaan kohdalla.

Itseluottamuksen tunteen vahvistuminen edellyttää muun muassa seuraavia asioita:

- Oppilaan tulee saada edellytyksiään vastaavia yksilöllisiä tehtäviä, joissa hänellä on mahdollisuus onnistua. Toisaalta tarpeeksi haastavat tehtävät ovat tärkeitä, sillä niissä menestyminen merkitsee minäkäsityksen jatkuvaa vahvistumista ja monipuolistumista.
- Oppilasta tulee rohkaista itsenäisiin valintoihin ja valintavaihtoehtojen ennakointiin.
- Päätösten seurauksia on myös arvioitava.
- Epäonnistumisen jälkeen on tärkeää selvittää kokonaistilanne. Täytyy selvittää epäonnistumiseen johtaneet syyt ja analysoida heikot ja vahvat puolet sekä saada näistä täsmällistä palautetta.

Näihin oppilasarviointia ja palautteen antoa koskeviin määritelmiin liittyen toisen tutkimusongelman haastatteluteemoiksi muodostui seuraavat asiat:

- Kannustava arviointi
- Lannistava arviointi
- Itsearvionti
- Tavoitteet
- Arvioinnin yksilöllisyys
- Arvioinnin täsmällisyys
- Arviointiperustelujen kysyminen opettajalta

Koska monet teemat liittyivät useampaa kohtaan, niin itsetuntemukseen, -arvostukseen kuin -luottamukseenkin, teemoja ei eritelty minkään kolmesta nimikkeen alle. Teemojen katsottiin käsittelevän laajalla tavalla ja kokonaisuudessaan arviointiin ja minäkäsitykseen liittyviä asioita.

Koska arviointi vertailua aiheuttavana on asia, joka tulee usein ilmi arvioinnista puhuttaessa, myös se valittiin haastatteluteemaksi. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, aiheutuuko vertailua oppilaiden mielestä, mitä vertailusta mahdollisesti seuraa ja kuinka oppilaat ylipäätään vertailuun suhtautuvat. Katsoin, että vertailuteema sopii hyvin minäkäsityksen viitekehykseen, sillä vertailu on asia, jolla mielestäni on selkeästi vaikutuksia esimerkiksi oppilaan itsetuntemukseen ja itsearvostukseen.

8.3 Aineiston kokoaminen

Aineisto kerättiin syksyllä 1999. Sain aineiston keruulle koulun rehtorin luvan. Lokakuun viikolla 40 pääsin mukaan luokkaan erään opettajan pitämälle tunnille. Esittelin luokalle sekä itseni että asiani. Olimme sopineet luokan opettajan kanssa, että asiasta kiinnostuneet voisivat lähteä esittelyn jälkeen mukaani viereiseen luokkaan sopimaan tutkimukseen osallistumisesta tarkemmin. Kiinnostuneita lähtikin matkaani riittävästi. Mikäli tilanne olisi ollut toinen, olisin alustavan suunnitelman mukaan koettanut hankkia lisähaastateltavia edellä mainitulta musiikkiluokalta.

Mukaan tulijoita oli kuitenkin tarpeeksi. Oppilaat olivat kiinnostuneita joko luontojaan tai sitten siksi, että lupasin kaikkien haastatteluihin osallistuneiden kesken arvottavan lahjakortin paikalliseen musiikkiliikkeeseen. Pohtia voi myös sen seikan vaikutusta, että tutkimukseen osallistumisen saatettiin nähdä mahdollisuudeksi olla luvallisesti pois oppitunnilta.

Esihaastateltavaksi valitsin yhden oppilaan. Hänen valinta tapahtui sillä perusteella, ettei hän ilmoituksensa mukaan olisi ollut paikalla seuraavalla viikolla, varsinaisten haastattelujen suorittamisen aikaan.

Varsinaisia haastateltavia oli tulossa tutkimukseen 14 kappaletta. Minulla oli valmiiksi ehdotettavana kahdesta kolmeen haastatteluaikaa yhtä koulupäivää kohden viikolla 41. Aikaa oli varattu siten, että oppilaat joutuisivat olemaan pois yhdeltä oppitunnilta. Oppilaat ilmoittautuivat vapaamuotoisesti kukin omalle

ajalleen. Otin myös ylös jokaisen osallistujan nimen ja kysyin, kenen opettajan tunnilta he joutuisivat olemaan pois. Tämän jälkeen tavoittelin opettajienhuoneesta kyseisiä opettajia. Kunkin opettajan tavoitettuani pyysin lupaa oppilaan poissaololle. Luvat liikenivätkin helposti.

Kun kaikki oppilaat olivat saaneet luvat poissaololleen, lähdin mukaan kyseisen luokan tunnille vielä kerran. Tällöin jaoin kaikille osallistujille kotiin vietäväksi tiedotteet, joissa ilmoitettiin vanhemmille heidän lapsensa tutkimukseen osallistumisen halukkuus ja minun yhteystietoni mahdollisten kysymysten ilmaantumisen varalta. Yhtään yhteydenottoa oppilaiden kotoa ei minulle tullut, joten ilmeisesti kaikki oppilaiden vanhemmat hyväksyivät lastensa tutkimuksen osallistumisen.

Esihaastattelu suoritettiin viikon 40 lopulla. Haastattelun teko osoittautui hyödylliseksi etenkin harjoittelun kannalta. Lisäksi joidenkin kysymysten järjestystä muokattiin esihaastattelun jälkeen. Esihaastattelun teko loi myös uskoa varsinaisten haastattelujen tekoon ja siihen, että haastattelurungon avulla saa tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa.

Varsinaiset haastattelut suoritettiin siis seuraavalla viikolla 41. Haastattelujen sovittaminen yhdelle viikolle oli kyllä mahdollista ja onnistuikin, mutta toisaalta mielestäni olisi ollut parempi, jos haastattelujen tekoon olisi ollut käytettävissä aikaa enemmänkin. Olosuhteiden pakosta aika oli kuitenkin rajallinen. Aineiston keruu oli jo viikolla 40 aloittaessani kaksi viikkoa myöhässä, sillä kun ensimmäisen kerran syyskuun puolella otin yhteyttä kouluun aineistonkeruumielessä, asia siirtyi kahdella viikolla yhdeksäsluokkalaisten ollessa työelämään tutustumisjaksollaan. Toisesta suunnasta tutkimuksen tekoa taas rajoitti viikolla 42 ollut koulujen syysloma. Koska aineiston keruulla alkoi olla tutkimusaikatauluun nähden kiire, haastattelut päädyttiin tekemään lyhyemmällä aikavälillä, tuolloin viikolla 41.

Loppujen lopuksi varsinaisiin haastatteluihin haastateltavaksi saapui 11 oppilasta. Kolme oppilasta jäi saapumatta paikalle tuntemattomaksi jääneestä syystä johtuen.

Haastatteluja varten oli varattu tila, jota kutsuttiin opettajan työhuoneeksi. Työskentelyhuoneen ohella huonetta käytettiin myös av-välineiden ja muiden tavaroiden säilytystilana. Koulun pääsisääntuloaulan vieressä sijainnut huone ei

osoittautunut tarkoitukseen nähden parhaaksi mahdolliseksi haastattelupaikaksi. Ongelmat koskivat lähinnä rauhattomuutta paikan ympärillä ja itse huoneessa.

Huone oli sisustuksen puitteissa toimiva. Sijainti oli kuitenkin hyvin läheinen ala-asteen välitunninviettopihaa. Meteli pihalla välituntien aikaan oli melkoinen ja se kuului myös nauhalle asti. Lisäksi välituntien päättymisen ja alkamisen aikaan aulasta kuuluvat äänet olivat välillä häiritseviä. Uskon kuitenkin, että haastateltaville huoneeseen kuuluva meteli oli pitkälti tuttua koulun taustahälyä, joten siinä mielessä meteli ehkä häiritsi enemmän haastattelijaa kuin haastateltavia.

Sen sijaan molempia haastattelun osapuolia häiritsi välillä suuresti opettaja- ja muun kouluhenkilökunnan välinpitämättömyys haastatteluraauhaa kohtaan. Vaikka huoneen ulkopuolella oli ilmoitus meneillään olevasta haastattelusta ja kielto häirinnästä sen aikana, monta kertaa haastattelut katkaisi ylimääräisten henkilöiden huoneeseen ilmaantuminen. Vaikka häiriöt olivatkin lyhytaikaisia ja anteeksipyyntöjen säestämiä, ylimääräisten ilmaantuminen katkaisi monta kertaa sekä haastattelijan että ennen kaikkea haastateltavan ajatuskulun. Luulen, että joihinkin haastateltaviin esimerkiksi opettajan ilmaantuminen haastattelupaikalle vaikutti myös siten, että he eivät tapahtuneen jälkeen olleet enää niin avoimia esittämään mielipiteitään koulusta kuin ennen häiriötä. Heistä siis tuli ikään kuin varautuneempia, mikä ei ollut toivottava kehitys haastattelun kululle. Oletin kuitenkin, ettei koulussa ollut muita parempia tiloja tarjolla, joten tilanteeseen oli tyydyttävä.

Lisähäiriönä vielä mainittakoon, se, ettei koulun keskusradiota voinut kytkeä huoneesta pois päältä, joten keskeytyksiä haastatteluihin tuli myös koulun tiedotusten ja kuulutusten muodossa. Lisäksi, jos haastattelu oli aamunavauksen aikaan, aamunavauksen pakkokuuntelu vei aikaa varsinaiselta haastattelulta.

Oppilaat olivat yleensä ottaen jonkin verran hämmentyneitä, kun heitä pyydettiin selittämään, mitä arviointi kaikessa yksinkertaisuudessaan on ja tarkoittaa. Vaikka varmasti jokaisella oppilaalla oli paljon kokemuksia arvioinnista, joistakin haastateltavista arvioinnin määrittely ja selittäminen oli melko vaikeaa. Tämä voi ehkä johtua siitä, että kyseessä oli niin tuttu ja jokapäiväinen asia, ettei sitä aikaisemmin ollut tullut tarkemmin ajateltua tai problematisoitua. Vaikka oppilaille korostettiin, ettei kysyttävissä asioissa olisi välttämättä oikeita vastauksia, vaan pelkästään jokaisen omia oikeita mielipiteitä, saattaa olla, että jotkut hämmentyivät

osittain siitäkin syystä, että eivät olleet varmoja, ”tietävätkö” he ”oikein” tai osaavatko he selittää asian ”oikein”.

Loppujen lopuksi haastattelut sujuivat kuitenkin kohtalaisen hyvin. Ennen aineiston keruuta eräs luokan opettajista kertoi kyseessä olevan oppilasainekseltaan kovin heterogeeninen ryhmä. Käytännössä tämä näkyi siten, että aineistosta erottuivat selkeästi toisistaan enemmän ja vähemmän antoisat haastattelut. Arvailujen varaan jää, olisiko kenties kokeneempi haastattelija saanut enemmän irti ns. vaikeammista tapauksista.

Vaikeimmiksi tapauksiksi osoittautuivat etenkin yhden tytön ja yhden pojan haastattelut. Kyseessä ollut tyttö oli lähes koko haastattelun ajan jollain tapaa ”lukossa”, eikä tuntunut saavan yhteyttä omiin ajatuksiinsa ja mielipiteisiinsä koko haastattelun aikana, tai ei ainakaan osannut pukea ajatuksiaan kunnolla sanoiksi. Rohkaisuista huolimatta haastattelun anti tuntui jäävän melko laihaksi, kun haastateltavasta ei irronnut paljoakaan tietoa.

Toisessa vaikeassa haastattelussa hankaluutta aiheutti se, että jostain syystä haastateltava tuntui asettautuneen ikään kuin puolustuskannalle käyttäytyen melko ylimielisesti haastattelua kohtaan. Syitä haastateltavan käyttäytymiselle voi tietenkin arvailla, minulle jäi vaikutelma, että haastattelijan toisensuuntaisista ponnisteluista huolimatta haastateltava koki haastattelijan ”opettajan kaltaiseksi” eikä näin ollen halunnut päästää haastattelijaa kysymyksineen lähelleen. Molemmat ns. vaikeistakin tapauksista olivat kuitenkin oma-aloitteisesti ilmoittaneet halukkuudestaan osallistua tutkimukseen antamalla haastattelunsa. Toinen heistä jopa saapui haastateltavaksi omalla, kouluajan ulkopuolisella ajallaan.

Haastattelujen muihin verrattu heikompi anti antoi aihetta miettiä, kannattaako haastatteluja ottaa mukaan lopulliseen aineistoon. Lopulta päädyin kuitenkin näidenkin haastattelujen mukana pitämiseen. Loppujen lopuksihan haastateltavat tietenkin ovat erilaisia ja tietynlaisten haastateltavien suosiminen toisten kustannuksella olisi mielestäni tavallaan vääristänyt tutkittavan oppilasaineksen todellista koostumusta.

Mainittakoon vielä, että eri arviointitapojen toisiinsa vertailun ja tärkeysjärjestykseen laittamisen helpottamiseksi olin kirjoittanut kunkin arviointitavan omalle paperilapulleen. Oppilaat saivat siis konreettisesti sijoitella eri

arviointitavat järjestyksiinsä. Näin vaihtoehtojen puntarointi ja vertailu helpottui selvästi.

8.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston käsittelemisen siten, että kirjoitin nauhoitetut haastattelut tekstiksi sanasta sanaan. Kun kaikki haastattelut olivat kirjoitetun tekstin muodossa, aloin lukemaan haastatteluja. Kokonaiskuvan hahmottamiseksi luin haastattelut aluksi lävitse ilman sen kummempia muistiinpanoja tai merkintöjä.

Sen jälkeen aloin lukemaan haastatteluja tarkemmin yksitellen kirjoittaen ylös muistiinpanoja, kommentteja ja huomioita. Ymmärrys niin kustakin yksittäisestä haastattelusta kuin aineistosta kokonaisuutenakin alkoi täten rakentumaan vähitellen.

Kun kaikki haastattelut oli käyty tarkasti läpi, aloin järjestelemään vastauksia teema-alueiden mukaisesti. Haastattelurungon teema-alueet toimivat siis analyysin perustana. Samaa asiaa käsittelevät vastaukset koottiin kukin omaksi osiokseen. Haastateltavien vastauksista muodostuneet teemat noudattelivatkin usein pitkälti haastatteluteemoja. Näin oli asianlaita varsinkin silloin, jos kyseessä ollut haastateltava oli ollut "vähemmän puhelias". Vastaavasti, kun haastateltava oli ollut "puhelias", haastattelurunkoon kuulumattomiakin teemoja aineistossa ilmeni. Koska arvioinnin oikeudenmukaisuus sekä asiat hyväksytyksi tulemisen tunteisiin liittyen toistuivat aineistossa, myös niistä kertyi tuloksia.

Mielestäni tutkimusaiheen ulkopuolelle rönsyilleet teemat suljettiin haastatteluaineiston ulkopuolelle. Sitä ennen kuitenkin aiheiden relevanttius tutkimuksen kannalta pohdittiin tarkkaan aina tapauskohtaisesti. Näin siksi, että tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ei tietenkään haluttu jättää tutkimuksesta pois.

Kvalitatiivisen aineiston analysoiminen ei ole helppoa, sillä tehtävä vaatii hyvin huolellista älyllistä ja strategista ajattelua (Mason, 1996, 162). Haasteellisuutta aineiston analysointiin toi esimerkiksi se, kun oppilaiden mielipiteet asioista olivat selkeästi eriäviä, eikä yhdenlaista "totuutta" asioista tuntunut löytyvän. Tulokset joissakin kohtaa osoittautuivat monisyisiksi ja oppilaskohtaisesti vaihteleviksi. Informaation rikkaus juuri onkin tyypillistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Patton, 1990, 185).

Kvalitatiivisen aineiston käsittely on luova prosessi, jolloin aineiston organisointiin, analysointiin ja tulkintaan ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Jokaisen kvalitatiivisen aineiston analysoijan on löydettävä oma tapansa käsitellä aineistoaan. (Patton, 1990, 381.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä päädyttiin lopulta sellaiseen sisällön järjestämiseen, että haastatteluteemarungon mukaisten sisältöjen lisäksi tuloksiin koottiin oppilaiden ajatuksia selkeästi minäkäsityksen kolmeen osaan liittyen. Vaikka itsetuntemus, -arvostus- ja –luottamus jo olivatkin eri teemojen taustoilla, lopuksi aineistosta koottiin sisältöä, joka aivan erityisesti käsitteli näitä minäkäsityksen kolmea osaa.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkimus on vapaa satunaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103). Hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkija joutuu kuitenkin monessa kohdin luottamaan pelkkään intuitioonsa niiden ohjeiden ohella, joita tulkinnoista yleensä voidaan antaa (Varto, 1992, 64). Toisaalta, koska laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimusta joutuu arvioimaan koko ajan, satunnaisuudetkin yleensä karsiutuvat tutkimusaineistosta ajan kuluessa (Varto 1992, 104).

Haastattelutukimuksissa ratkaisevaa on juuri se, kuinka haastattelija osaa tulkita haastateltavan vastauksia erilaisten kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa (Hirsjärvi 1997, 203). Kykyjeni mukaan pyrin eläytymään ja mukautumaan nuorten 9-luokkalaisten maailmaan. Jo harjoitteluhaastattelussa huomasin, että oli tietojen saamisen kannalta tärkeää, ettei haastateltava pitänyt haastattelijaa "opettajamaisena", vaan tavallaan ulkopuolisena, nuorista kiinnostuneena ihmisenä. Tietojen antaminen anonyyminä saattoi myös olla apuna oppilaiden haastateltavaksi antautumisessa.

Haastattelun luotettavuutta saattaa kuitenkin heikentää se, että ihmisillä taipumus antaa haastattelussa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Lisäksi on hyvä huomata, että haastatteluaineisto on konteksti – ja tilannesidonnaista. Näin ollen tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Tämän voi ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa. (Hirsjärvi, 1997, 202.) Edelliseen liittyen joissakin haastateltavien vastauksissa saattoi olla, että oppilaat

puhuivatkin ennemmin ideaalista; siitä miten asioiden tulisi olla kuin siitä, miten asiat todellisuudessa heidän mielestään olivat. Pyrin tarkistamaan asianlaidan oppilailta aina tilanteen mukaan.

Tulosten yleistettävyyden suhteen tulisi olla kriittinen. (Hirsjärvi, 1997, 203.) Koska tämän tutkimuksen kohdejoukko oli kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan pieni, tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä laajoja oppilasjoukkoja koskeviksi. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita pienemmän aineiston syvällisemmästä ymmärtämisestä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus onkin enemmän riippuvainen informaation rikkaudesta ja tutkijan analyyttisyydestä kuin otoskoosta (Patton, 1990, 185). Kvalitatiivinen tutkimus on paikallaan juuri silloin, kun halutaan saada luotettavaa tietoa tietystä pienestä otoksesta (Patton, 1990, 100).

Haastatteluiden onnistumiseen paneutuminen oli varmasti avuksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haastattelutilanteissa pyrittiin luomaan luottamuksellinen suhde haastateltaviin. Tosiasia kuitenkin oli, että toiset haastattelut muodostuivat sisällöltään ja koostumukseltaan antoisimmiksi kuin muutamat toiset. Syystä tai toisesta parin haastateltavan kohdalla jäi vaivaamaan tunne, että heidän kohdallaan aiheisiin liittyvä tieto jäi osin saamatta. Suhtautuminen haastateltaviin oli kuitenkin kaikille samanlainen, joten tilanteiden voidaan katsoa johtuneen suurimmaksi osaksi haastateltavien ominaisuuksista. Vaikka tietojen luotettavuus näiden parin haastattelun kohdalla jäikin vaivaamaan, haastattelut päätettiin pitää mukana. Tällaisen päätöksen tekeminen osoittautui mielestäni loppujen lopuksi ainoaksi oikeaksi vaihtoehdoksi juuri luotettavuudenkin kannata; vain ”hyvien” haastatteluiden tutkimukseen kalastelu ei olisi ollut oikein. Oppilaat olivat hyvin vaihtelevaisella tavalla kykeneväisiä kertomaan asioista ja tämän on näyttävä myös tuloksissa.

9 TULOKSET

9.1 Yleisellä tasolla olevat arviointiin liittyvät näkemykset ja kokemukset

9.1.1 Arvioinnin tarkoitukset ja tehtävät

> *"... Arviointihan on kauheen laaja käsite. Periaatteessa jokainen ihminenhän arvioi koko ajan kaikkea, mitä vaan näköpiirissä löytyy, koska arviointihan on tavallaan kuitenkin semmosta käsityksen perustamista, käsityksen luomista kaikista asioista. Ja tietysti sillon pitää olla erilaisista asioista ja tapahtumista se sun oma arvio, että sä pystyt ylipäätäsä luomaan tai muodostamaan niistä mielipiteen."*

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat näkemyksiään ja kokemuksiaan arvioinnista kykyjensä mukaan; kuka enemmän, kuka vähemmän syvällisesti. Joka tapauksessa osoittautui, että arviointi oli tämän aineiston oppilaiden mielestä ikään kuin itsestään selvyys ja hyvin olennainen osa jokapäiväistä koulunkäyntiä. Sen lisäksi, että kyseen nähtiin olevan hyvin tavallisesta kouluun kuuluvasta asiasta, monen oppilaan vastauksista kuvastui myös se, että arviointi koulussa oli heidän mielestä välttämätöntä:

> *"Eihän siinä koulunkäynnissä muuten ois mitään järkee. Ainahan pittää tietenkin arvioida."*

Yksinkertaisimmillaan oppilaiden mielestä arvioinnissa oli periaatteessa kyse siitä, että arvioinnin avulla nähdään,

> *"... miten hyvä oppilas on tietyissä aineissa."*

Käytännössä arviointi merkitsi oppilaiden mielestä esimerkiksi erilaisten arviointidokumenttien; kokeiden ja todistusten antamista ja vastaanottamista.

Tieto oppilaan osaamisen tasosta nähtiin sekä opettajaa että oppilasta itseään hyödyttäväksi. Kuitenkin varsinkin haastatteluiden alussa oppilaat tuntuivat tarkastelevan arviointia ensisijaisesti opettajien suorittamana ja oppilaita kontrolloivana toimintona.

"...Opettaja tarkkailee oppilasta ja arvioi sitä sen töitten ja tekemisten mukkaan..."

" Joka puolella tavallaan, kaikki mitä tekkee, miten käyttäytyypi ja silleen, niin joku aina kahtoopi."

Sen lisäksi, että arviointi nähtiin opettajien käyttämänä kontrollin välineenä ja heidän oppilaisiin liittyvän tietämyksen lisääjänä, arvioinnilla nähtiin olevan myös oppilasta palveleva tehtävä. Osaamisen tason tietämyksen lisäksi oppilaan nähtiin saavan tietoa siitä,

"... miten pitäs tehhä asioita ja miten ei pitäs tehä."

Arvioinnilla siis nähtiin olevan vaikutusta myös siihen, kuinka oppilaat ohjaavat toimintaansa jatkossa.

Tietoa lisäävien ja käyttäytymistä ohjaavien funktioiden kautta yksilön nähtiin voivan kehittyä ja siinä mielessä koulun oppilasarviointi nähtiin hyvin tärkeänä, positiivisena ja ennen kaikkea oppilasta itseään palvelevana asia:

"... kyllä arvioiminen on mun mielestä enemmänki semmonen positiivinen asia. Se ei siis tarkota sitä, että se mitenkään veis ihmisen koskemattomuutta, tai että siinä alettais ihmistä silleen kovakourasesti arvostelemaan ja kaivamaan siitä vikoja, vaan se on enemmänki semmonen kehittävä asia. Ihminen pystyy kehittämään itteeensä. Se on tavallaan palvelus itselleen, että joku kehtaa sulle vähä jotain sanookki, että mikä on hyvää ja mikä ei niin hyvää; mitä voi kehittää."

Arvioinnin ohjaava vaikutus saattoi olla erilaista eri oppilailla ja eri tilanteissa. Yleensä kuitenkin palaute, joka kertoi oppilaan suoriutuneen heikosti joko odotuksiin nähden tai muuten, vaikutti oppilaiden toimintaan. Ainakin tavoitteiden suuntaamisen, mutta myös käytännön toteuttamisen tasolla oppilaat kertoivat pyrkimyksistään parantaa suorituksia jatkossa.

"... ruppee ajattelemmaan, et nyt mä en oo ollu ihan kympillä mukana siinä aineessa, ja sitten ruppee parantelemmaan sitä."

9.1.2 Arviointiin vaikuttavat asiat

Oppilaat olivat hyvin perillä siitä, että heidän lopullinen arviointinsa koostuu useista eri asioista. Aluksi nähtiin, että lähinnä oppilaan tiedot ja taidot ratkaisevat, millaiseksi arviointi muodostuu. Lisäpohdintojen myötä myös muita vaikuttavia tekijöitä löytyi.

Erittäin hyvin oppilaat olivat oppineet ilmeisesti opettajien useaan toistaman lausuman koskien arvioinnin muodostumista. Useat haastateltavat toivat esiin sen, että arviointiin vaikuttaa kolme tekijää: koulussa tehtävä työ, kotitehtävät sekä kokeiden numerot.

"... se kolmannesjuttu, että ensimmäinen kolmannes tullee koulutyöstä toinen sitte kotitöistä ja se viimenen kolomannes tullee sitten kokkeitten numeroista."

Tietyt periaatteet arvioinnin toteutumisessa siis nähtiin olevan, mutta toisaalta kerrottiin myös opettaja- ja ainekohtaisista vaihteluista siinä, kuinka arviointi tapahtuu ja mitkä asiat siinä merkitsevät.

"... se on aika paljo opetajakohtasta, et jotku opettajat on semmosia, että ne antaa suoraan kokeista numeron ja jotkut panostaa enemmän tuntiaktiivisuuteen ja vastaavaa."

"... se on aika ainekohtanen kysymys, että toiset painottaa tietysti eri asioita."

"... jokainen opettaja on yksilö ja siltä toiselta saat helpommin numerot ja toiselta vähän vaikeemmin."

Sillä, kuinka oppilas suhtautui ja asennoitui opetettavaan aineeseen nähtiin monesti olevan merkitystä arvioinnin kannalta. Oppilaiden mukaan opettaja voi tehdä oppilaiden asenteista päätelmiä, joilla voi olla vaikutuksia arvioinnissa. Toisten opettajien kerrottiin painottavan asennetta enemmän kuin toisten. Oppilaan arviointiin vaikuttava asenne saattoi olla positiivinen tai negatiivinen. Kummankinlaisella asenteella nähtiin olevan omat vaikutuksensa.

"... ei välttämättä oppilaat oo aina semmosia, et ne osais tehä, mut sitä ei sit aina katota, jos on kuitenki innostunut ja yrittää."

Oppilaiden mukaan opettajat voivat tahtoessaan palkita ja kannustaa oppilaitaan siitä, että he osoittavat myönteistä suhtautumista, aktiivisutta ja kiinnostuneisuutta opetettavaa ainetta kohtaan. Näin ollen peli ei siis aina ole menetetty täysin, vaikkei oppilas kyseessä olevassa aineessa aina pärjäisikään hyvin. Positiivinen asenne ja suhtautuminen opetettavaan aineeseen voi siis oppilaiden mukaan antaa kyvyiltään heikommalle oppilaalle tasoitusta suhteessa paremmin pärjääviin oppilaisiin.

"... sillä asenteella ja semmosella myönteisellä suhtautumisella siihen oppimiseen, niin sillä jo voi saavuttaa pienen osan numeroista toisten opettajien kohdalla."

Oppilaiden mielestä tällaisen mahdollisuuden tiedostaminen saattoi motivoida heikomminkin pärjäävää oppilasta yrittämään luovuttamisen sijaan.

Samoin kuin positiivisella asenteella nähtiin olevan positiivinen vaikutus, negatiivisen asenteen katsottiin voivan vaikuttaa negatiivisesti tuleviin arviointeihin. Eräs oppilas kuvaili opettajan päätelmien tekoa seuraavasti:

"... että jos (oppilas) *on semmonen, että antaa olla, niin se tietysti tarkottaa sitä, että aha, tuo ei oikein tykkää tästä aineesta ja se vaikuttaa."*

Erään mielipiteen mukaan oppilaaseen voi jäädä negatiivisen asenteen kautta negatiivinen leima opettajan silmissä. Tämä voi merkitä sitä, että

"Jos opettaja aina näkkee, että joku ei oo kovin kiinnostunu, niin se opettaja koko ajan seuraa sitä oppilasta sitten. Että miten se nyt on, ja aina pystyy siitä vähän napsauttammaan, että teeppäs nyt kunnolla."

Arviointiin "virallisesti" vaikuttavien seikkojen lisäksi oppilaat lähes poikkeuksetta myönsivätkin sen, opettajan oppilaasta luoma mielikuva voi myös vaikuttaa oppilaan saamiin arviointeihin.

"Jollekkin saatetaan antaa hyvä numero ihan sillä lailla, että minkälaisen kuvan opettaja on saanu siitä oppilaasta. Minua ei oo kyllä koskaan siinä suosittu, vaan joitahi kaverita ompi vaan. Kyllä sen minun mielestä ompi niin. Niin kun musiikissakin, niin oli ollu esimerkiksi semmosia oppilaita, mitkä ei tehny mittään, niin kumminki kasin saivat. Minäkään kun en tehny mittään niin sain vitosen. Mikä oli tietenkin oikee arvosana mulle. Mutta toiset sai kasia, kun olivat samalla tasolla ku minäkin. Että siinä se on."

Oppilaat kertoivat ilmiön toimivan niin hyvässä kuin pahassakin, eli käytännössä huonosti käyttäytynyt saa "häirikön" leiman ja hyvin käyttäytynyt hyvän oppilaan leiman. Erityisesti häiritsevän käyttäytymisen kautta leimautuminen nähtiin pysyvänä ilmiönä; "silmätikuksi" jäämisenä, mutta toisaalta oppilaiden mielestä myös niin sanotut hyvät oppilaat pysyivät opettajien mielissä hyvinä. Tämä saattaa myös tapahtua muun tasoisten oppilaiden kustannuksella.

"... Ketkä on alusta asti ollu hyviä joissain aineessa vaikka, niin sitten ne pärjää koko ajan. Ne antaa opettajalle semmosen kuvan, että ne on hyviä ja ne jaksaa opiskella ja sitten se opettaja ei tavallaan huomioi niitä muita ollenkaan. Et se kattoo vaan niitä hyviä."

Tällainen ilmiö voi vaikeuttaa entisestään heikomman oppilaan mahdollisuuksia parantaa koulumenestystään.

Eräs koulussa hyvin menestynyt oppilas oli kuitenkin sitä mieltä, että taitojensa osalta opettajia voi huijatakin:

> *"... hyvin monesti opettajat sanoo sitä itekki, kokeita kun palautetaan, että monet oppilaat tuottaa selvän yllätyksen. Että on antanu tunnilla ehkä semmosen osaavamman kuvan jollain tavalla ja aktiivisemman kuvan, ku mitä se koe sitten kertoo. Että opettajaa tietysti huijataan sillain, että suhtaudut jatkuvasti hirveen aktiivisesti ja oot siellä semmosena hymyileväisenä istumassa. Ja jos jotain kysytään, niin ai, kun just ton satuin unohtamaan! (naurua)"*

9.1.3 Kokeet

> *"Kokeita pidetään, että tietäs, että mitä se oppilas ossaa."*

Oppilaiden mielestä kokeiden pääasiallinen tarkoitus oli yksiselitteinen: kokeiden avulla "*testataan*", "*nähdään*", "*katsotaan*", "*tarkistetaan*" ja "*kokeillaan*" mitä ja miten oppilas on koulussa opetettavia asioita kulloinkin oppinut. Oppilaiden mielestä kokeet siis toimivat mittarina sekä opettajalle että heille itselleen heidän omaa oppimista tarkasteltaessa.

> *"No minusta se koe on aina kaikkein tärkein."*

Kokeiden tärkeys oppilasarvioinnissa korostui oppilaiden vastauksissa useassa kohtaa. Ensiksikin monen oppilaan mielestä arviointi on yhtä kuin kokeet (ja todistukset). Lisäksi kokeet nähtiin merkittävinä kussakin oppiaineessa koetulosten ollessa 1/3 saatavasta arvosanasta.

Vaikka kokeet saatettiinkin nähdä oppilaiden arjessa joskus epämiellyttävänäkin rasitteena, jotkut oppilaat olivat ymmärtäneet, että kokeilla on kuitenkin oma tärkeä ja loppujen lopuksi oppilasta itseään palveleva tehtävänsä.

"... Ala-asteella oli opettaja, joka ei pitäny kokkeita... mutta sitten me tehtiin valitus siitä opettajasta, koska me haluttiin kokkeita... oman ihtemme takia... että näkis ite, miten hyvin on oppinu... Ehkä se aluks tuntu, että jes, ei oo yhtiäkkään kokkeita, mutta sitten kuitenkin se tullee vaan omaksi tappioksi, jos niitä kokkeita ei oo."

Useammista vastauksista näkyi, että kokeet nähtiin erityisesti opettajaa palvelevina. Muutamassa vastauksessa opettajiin viittaava monikon kolmannen persoonan käyttö esimerkiksi kertoi siitä, että oppilas näki kokeet kontrolloivina ja lähinnä opettajan tarkoitusperiä palvelevina:

"... ne näkkeepi, että miten on menny se niitten opetus perille ja miten me ite ollaan se tajuttu..."

"... kokkeileevat, että miten hyviä ollaan..."

Kun oppilaat asettautuivat kuvitteellisesti opettajien asemaan arviointia suorittamaan, kaikki oppilaat kertoivat, että jos he olisivat opettajia, myös he pitäisivät oppilailleen kokeita. Perusteluja oli useita. Kokeet nähtiin ensinnäkin helppona tapana saada selville oppilaiden osaamistaso:

"No ehkä nyt minustaki tuntuu että kokkeet on niinku huono homma, mutta opettajasta se on ainaski heleppo homma silleen. Heleppo kattoo, että mitä ne ossaa."

Kokeita pidettiin muutenkin kelpona keinona oppilaita arvioitaessa:

"No se on hirmu hyvä menetelmä, ku opettaa jokun asian, niin et onko se menny perille se opettama asia."

Muutama oppilas toi esiin kokeiden pitämisen eduista puhuttaessa sen, että kokeiden avulla voidaan saada tietoa niidenkin oppilaiden osaamisesta, jotka tavallisesti tunnilla ovat jostain syystä hiljaisia:

"... ei se (koe) *nyt välttämättä ole paras tapa, mutta jos oppilaita on semmosia hiljasia, jotka ei oo tunnilla mukana, niin ei niistä oikeen tiiä, että miten ne ossaa ne asiat."*

Tuntikäyttäytyminen saattoi myös olla erään oppilaan mielestä opettajaa huijaavaa. Tällöin todellinen osaaminen paljastuu paremmin kokeissa:

"... koe näyttää sen, että onko se oppilas ymmärtäny ja oppinu sen asian. Et, oppilaan on kauheen helppo huijata opettajaa taidoissaan, niinku tunnilla. Että kyllä se koe kertoo sen totuuden... onko osattu tai ei."

Kokeiden suosiminen ja arvossa pitäminen saattoi johtua myös siitä, että kokeiden pitäminen on hyvin perinteellinen ja yleisesti hyväksytty tapa arvioida oppilaita. Kokeisiin oltiin totuttu eikä muunlaisista arviointitavoista edes välttämättä ollut tietoa.

"En mä tiiä. Tapa on semmonen."

9.1.4 Todistukset

Todistusta pidettiin myös eräänlaisena mittarina oppilaan osaamista tarkisteltaessa:

"... eihän kukaan nyt voi sitä kieltää, että se on todistus siitä, kuinka hyvä oppilas sä oot. Kuinka hyvin sä hallitset erilaiset asiat. Että siihen on paperille pistetty se, että kuinka kova kapasiteetti sulla on pärjätä jonkin näkösillä aloilla, joissain asioissa."

Oppilaat olivat vahvasti sitä mieltä, että todistukset ovat heille tärkeä asia.

"... Se on mun mielestä välttämätöntä, että opiskelusta on saatava todistus."

Vastauksissa korostettiin todistusten saamisen tärkeyttä kahdesta syystä. Ensinnäkin, siinä kun kokeet nähtiin pitkälti opettajien tarpeisiin vastaavina, todistusten merkitys monen oppilaan mielestä oli siinä, että niiden merkitys koskee loppujen lopuksi vain oppilasta itseään.

Todistuksissa oppilaat kertoivat saavansa tiivistetyn tiedon omasta osaamisestaan pitemmällä aikavälillä. Opettajat tarvitsevat koearvosanoja arviointityönsä helpottamiseksi ja myös oppilaat itse saavat noiden numeroiden kautta tietoa osaamisestaan. Todistuksissa arvosanojen nähtiin kuitenkin olevan olemassa vain oppilasta itseään varten. Muille ei todistuksen arvosanoilla käyttöarvoa enää välttämättä nähty olevan. Niistä joko hyötyi tai ei pelkästään oppilas itse. Muille, esimerkiksi vanhemmille ja opettajille todistusten merkitys nähtiin vain informoivana.

Toiseksi, oppilaat tiedostivat hyvin todistusten merkityksen myös heidän tulevaisuutensa kannalta; jatko-opinnoissa ja työelämässä.

> *"... varsinki nyt ysillä, ne* (todistukset) *on yks päätekijöistä siinä, että minne oppilaitokseen sä pääset, peruskoulun jälkeen."*

> *"... kyllä mä työnantajana ehdottomasti haluaisin nähdä tietysti ne todistukset ja kattoo, että mitä asioita se hallitsee, kuinka hyvin se hallitsee... mutta jos mä oisin työnantaja, niin kyllä mulle se kuva, joka jossain työhaastattelussa muokkautuis siitä työn hakijasta, niin kyllä sen lisäks mulle ainaki ois aikamoinen painotus sillä todistuksella."*

Lisäksi tuotiin esiin, että todistus on todistus siitä, että on suorittanut tietyn luokka-asteen, ja voi siirtyä seuraavalle luokalle.

9.1.5 Arviointitavat puntarissa

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki muut oppilaat suostuivat esittämään kommentteja ja vertailemaan numeroarviointia, suullista arviointia, sanallista arviointia sekä itsearviointia toisiinsa. Kieltäytyneen oppilaan mielestä kaikki olivat yhtä yhdentekeviä tai yhtä tärkeitä.

Vain numeroarviointi ja suullinen arviointi saivat tärkeysjärjestykseen laittamisessa ensimmäisiä sijoja. Suurin osa piti kuitenkin perinteistä numeroarviointia parempana tai tärkeämpänä muihin arviointitapoihin verrattuna. Sanallinen arviointi oli monen oppilaan mielestä toiseksi tärkein tai toisiksi paras tapa arvioida. Vaikka monet pitivät itsearviointia tärkeänä ja tarpeellisena, muihin arviointitapoihin verrattuna sitä ei nähty kovin tärkeänä. (Liite 2: KUVIOT 1-4)

9.1.5.1 Numerot

"Semmonen helppo mittaustapa"

Numeroarvioinnin paremmuutta muihin arviointitapoihin nähden selitettiin muun muassa sillä, että numerot olivat ikään kuin selkein, suorin ja tiivistetyin tapa esittää oppilaan osaamistaso. Numeroita puolustettiin myös siksi, että ne olivat tutuin tapa saada arviointia. Numerot nähtiin tärkeänä myös siksi, että vain numerot toimivat tehokkaasti välineinä jatko-opintoihin pyrittäessä. Eräs oppilas oli myös sitä mieltä, että numerot edustavat sillä tavoin objektiivisempaa totuutta, etteivät ne jätä varaa selittelyille, kuten ehkä muiden arviointitapojen kohdalla voi olla. Tällä tavalla numerot olivat ikään kuin "pyhiä" tämän kyseisen oppilaan mielestä.

Numeroarvioinnin huonona puolena pidettiin sitä, että numerot ollessaan yleinen lausuma eivät kerro tarkempaa tietoa esimerkiksi osaamisen eri osa-alueista; erityisistä vahvuuksista tai heikkouksista. Näin ollen tavallaan numeroiden hyvä puoli, niiden ytimekkyys, voidaan nähtiin arviointitavan huonona puolena.

"... numeroarvioinnissa, niin siinähän ei nää niitä asioita, että missä kohassa on mokannu ja miks se numero on tommonen..."

9.1.5.2 Suullinen arviointi

Suullisen arvioinnin nähtiin onnistuvan siinä, missä numeroarviointi epäonnistui: yksityis- ja henkilökohtaisen palautteen antamisessa. Tärkeänä pidettiin suullisen palautteenannon mahdollistamaa kaksipuolista tiedonkulkua eli sitä, että oppilas pystyy keskustelemaan opettajan kanssa tilanteesta eli myös oppilaan näkökulmien

esiin tuominen mahdollistui. Hyviksi puoliksi ilmoitettiin myös se, että suullinen palautteenantotilanne on vapaamuotoisempi arviointitilanne, ja että suullinen palaute on sisällöltään laajempi. Eräs oppilas esitti myös, että suullinen arviointi ikään kuin sisältää paitsi numeron, niin myös perustelut tuolle numerolle.

Ne oppilaat, jotka eivät pitäneet suullista arviointia tärkeänä, perustelivat näkemystään usein sillä, etteivät yleensäkään pitäneet opettajan kanssa kommunikoimisesta. Toisaalta erään oppilaan mukaan kysymys oli myös opettajakohtainen. Eräs suulliseen arviointiin myönteisesti suhtautunut oppilas näki opettajan suulliset kommentit kuitenkin näin:

> *"... mun mielestä tommoset pienet huomautukset ja pienet kommentit, niin, kyl mä koen ne semmosena välittämisenä... Kyllä ne joskus herättää jopa semmosia vihan tunteita, jos jostain saa negatiivista palautetta, mutta siihen vihaan kuitenkin harvoin löytyy perusteita... Kyl mä koen, et se on välittämistä, loppujen lopuks."*

Kaksi oppilasta kertoi kokemuksiinsa vedoten, että suullisesti saatu palaute on yleensä aina negatiivista.

> *"Aina märisevät, opettajat!"*

Jos suullinen palaute olisi myös positiivista, silloin toisen oppilaan mielestä arviointitavan arvostus olisi korkeampi. Toinen oppilas taas oli sitä mieltä, että palautteen laadusta riippumatta suullinen arviointi ei ollut tärkeää.

Yleisesti oltiin sitä mieltä, että suullisen palautteenannon tulisi tapahtua kahden kesken, oppilaan ja opettajan välillä, eikä esimerkiksi koko luokan kuullen. Näin etenkin, jos palaute olisi enemmän negatiivista kuin positiivista.

> *"... jos se on positiivista palautetta, ni tietysti siihen suhtautuu niin, et kyl se vähän itsetuntoa ja egoa nostaa, että kun ne muutkin oppilaat kuulee sen. Mut jos se on tosissaan enemmän semmosta kritiikkiä, ei niin positiivista palautetta, niin sekin jo, että sä saat semmosta palautetta, niin sekin varmasti jo tuntuu aika pahalta... Ja sen lisäks vielä se, että ne kaikki*

luokkakaverit ja ne muut oppilaat siinä ryhmässä, kuulee sen, niin se on vielä sitäki isompi pala purtavaks... Siinä tulee ihan semmonen häpee varmasti."

Erään oppilaan mielestä ainoa hyvä puoli siinä, että opettaja antaisi kaikille suullista palautetta kaikkien kuulleen oli se, että tuolloin pystyisi vertailemaan omaa suoriutumista muiden suorituksiin.

"Jos vaikka itelle tulee ihan surkee (numero tms.)*, niin sit voi aatella, et no en mä ainut ole kuitenkaan."*

Eräs oppilas esitti näkemyksen, jonka mukaan ratkaisevaa muiden kuulleen saadun palautteen saamisessa oli se, oliko opettajan kommentointi aiheellista ja oikeudenmukaista oppilasta kohtaan.

"... jos se koskee vaikka sitä, että mä en tosissaan osaa pitää turpaani kiinni siellä tunnilla, niin kyllä sen siis ymmärtää, et se on aiheesta."

Erityisen kielteisesti oppilas suhtautui kuitenkin siihen, jos opettaja kommentoi oppilaan toimintaa asianomaisen itse poissa ollessa. Toisen oppilaan mielestä myös opettajan nimetön vihjailu jonkin oppilaan tekemisistä koko luokan kuullen oli asiatonta. Edellä mainitun kaltaiset tilanteet saattavat aiheuttaa oppilaassa vihaa ja henkilökohtaista loukatuksi tulemisen tunnetta.

9.1.5.3 Sanallinen arviointi

Lähes puolet haastateltavista oli siis sitä mieltä, että sanallinen arviointi oli numeroarvioinnin jälkeen toisiksi tärkein tai paras arviointitapa. Oppilaista oli siis tärkeää saada tarkempaa ja täsmällisempää tietoa osaamisestaan esimerkiksi annetun numeron lisäksi.

"... jos se lätäsee vaan sen numeron siihen etteen, niin se oppilas ei välttämättä tiiä, että mistä se on tullu. Että mitä siihen perustuu siihen numeroon."

Sanallisen arvioinnin merkitys nähtiin samantyyppisenä kuin suullisen arvioinnin. Sanallista arviointia pidettiin kuitenkin suppeampana ja tiivistetympänä kuin suullista arviointia.

Sanalliseksi arvioinniksi oppilaat ymmärsivät etenkin ala-asteella käytetyn arvosanajärjestelmän (esimerkiksi: tyydyttävä/hyvä/kiitettävä) sekä sen, että opettaja antaa kirjallisesti, tekstin muodossa palautetta oppilaalle. Ilmeni, että sanallista arvosanajärjestelmää ei enää yläasteella pidetty tarpeeksi kuvailevana ja informatiivisena. Kuitenkin sekä määrällisesti että laadullisesti pidempi sanallinen lisäarviointi etenkin annetun numeron rinnalla koettiin positiivisesti. Lyhyttäkin opettajan kirjoittamaa tekstiä esimerkiksi kokeen lopussa pidettiin tärkeänä lisäinformaationa. Eräs oppilas toi myös esiin, että opettajankin kannalta sanallisen arvioinnin antaminen voi joskus, esimerkiksi ilmaisutaidossa olla helpompaa kuin oppilaan arvosteleminen numerolla.

Oppilaiden vastauksista päätellen sanallinen arviointi ei kuitenkaan ole erityisen yleistä, vaan lähinnä muutamien tiettyjen opettajien käyttämää. Tämä on tavallaan harmillista, sillä osoittautui, että oppilaat selvästikin arvostaisivat tällaista arviointitapaa.

"Mun mielestä varmaan ne arvioinnit on ollu parhaimpia arviointeja, joita mä oon ikinä saanu. Sanallisessa arvioinnissa, sillon tuntee tosissaan sen, että nyt puhutaan musta. Että tää on tosissaan henkilökohtasta palautetta. Ja vielä ku on tämän ikänen, niin tulee semmonen olo, et nyt musta niinku välitetään ja siinä on semmonen turvallinen fiilis."

9.1.5.4 Itsearviointi

Vaikka monien oppilaiden mielestä itsearviointi sinällään oli merkityksellistä (ks. s. 65), niin muihin arviointitapoihin verrattuna sitä ei nähty erityisen tärkeänä. Itsearviointia yleensä tärkeänä pitäneet eivät kuitenkaan muuttaneet kantaansa,

vaikka eivät tärkeysjärjestyksessä arviointitapaa eivät kovin korkealle aina sijoittaneetkaan. Koulunkäynnin todellisuus nähtiin sellaiseksi, että muut arviointitavat, etenkin numeroarviointi, olivat oppilaalle käytännössä itsearviointia tärkeämpää. Eräs itsearviointia yleensä tärkeänä pitänyt, mutta tärkeysjärjestyksessä sen viimeiseksi jättänyt oppilas selitti tilannetta näin:

> *"Mun mielestä itsearviointia pitäis tehä oppilaan koko ajan. Siis aivan jatkuvasti, jokaisella tunnilla, eikä vaan sillon sen jakson lopussa, kun saat sen paperin etees... Et pitäs jokaisen oppilaan tajuta se, et sitä pitää tehä koko ajan tuolla pään sisällä. Eikä vaan sillon, kun sä saat sen lappusen etees."*

Eräs oppilas toi esiin, että itsearviointikyvyn avulla oppilas voi ikään kuin "kuulla" tärkeän suullisen eli täsmällisemmän arvioinnin pelkästä numerostakin. Näin ollen tämän näkemyksen mukaan itsearviointitaito voi rikastuttaa todellisuudessa yksipuolista (numero)arviointia.

Ne oppilaat, jotka eivät muutenkaan pitäneet itsearviointia kovin merkityksellisenä, eivät myöskään asettaneet itsearviointia tässä tärkeysjärjestyksessä korkealle. He toivat esiin tässäkin kohtaa sen, että opettajan arviointi on "sitä oikeaa arviointia" ja siksikin itsearviointia tärkeämpää.

9.1.6 Muutosehdotuksia

Lähes kaikki oppilaat ilmoittivat olevansa nykyiseen arviointitapavalikoimaan melko tyytyväisiä. Joitakin lisäpainotuksia tai pieniä muutosehdotuksia arviointiin kuitenkin esitettiin.

Eräs oppilas oli sitä mieltä, että oppilaan myönteiseen asenteeseen; innostuneisuuteen ja kiinnostukseen oppiainetta kohtaan voitaisiin kiinnittää huomiota arvioinnissa entistä enenevämmässä määrin. Toinen oppilas taas ilmoitti kaipaavansa enemmän opettajan antamaa suullista palautetta. Molemmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että osa opettajista toimii heidän toivomallaan tavalla jo nyt eli muutosten toivottiin lähinnä laajenevan useampien opettajien käytäntöihin.

Eräs oppilas esitti toivomuksen, että kokeet voisivat olla entistä enemmän soveltavia, eikä sellaisia, että vastaukset kysymyksiin on löydettävissä suoraan kirjoista. Eräs oppilas ehdotti kokonaisen arviointitavan poisjättämistä:

> *"No muuttasin* (arviointia)*, ettei ois itsearviointia eikä tuommosia tyhmiä kyselyjä."*

Taustalla oli melko välinpitämätön suhtautuminen paitsi arviointia yleensä, niin erityisesti itsearviointia kohtaan.

Eräs oppilas kertoi huomanneensa etenkin hiljaisempien tai "herkempien" oppilaiden kärsivän huonosta luokkahengestä. Jos esimerkiksi vääristä vastauksista haukutaan, se voi vaikuttaa joihinkin oppilaisiin siten, että heidän tuntikäyttäytymisensä muuttuu mahdollisimman näkymättömäksi. Tällä taas voi olla haitallisia vaikutuksia oppilaan kokonaisarviointiin tuntityöskentelyn ja – käyttäytymisen ollessa 1/3 oppiaineesta annettavasta arvosanasta. Tämän epäkohdan huomioiminen oli saanut oppilaan suhtautumaan tuntityöskentelyyn merkitykseen arvioinnissa kriittisesti:

> *"Minusta tuntiosaaminen ei oo niin tärkee asia oikeestaan. Asiat voi opetella ihan muillakin tavoilla. Se auttaisi joitakin oppilaita."*

Uusia tai erilaisia arviointimenetelmiä ei siis kaivattu tai ainakaan niitä ei osattu nimetä. Esimerkkinä erilaisesta ja uudenlaisesta arviointikäytännöstä esitin oppilaille toveriarvioinnin käsitteen; menettelyn, jossa oppilaat saisivat arvioida toinen toisiaan. Ajatusta ei tyrmätty täysin, mutta suuressa osassa vastauksia korostui tietynlainen varovaisuus. Oppilaat näkivät toveriarvioinnissa ensituntumalta monia mahdollisia haitallisia piirteitä. Epäilyjä oli esimerkiksi siitä, missä määrin arviointi olisi totuudenmukaista ja rehellistä. Oppilaat siis pitivät näitä ominaisuuksia arvioinnille tärkeinä. Moni arveli, että hyvät kaverisuhteet saattaisivat tuottaa liian mairittelevia arviointeja ja toisaalta huonot suhteet voisivat saada aikaan epäasiallistakin toisen huonoon valoon saattamista. Esiin tuotiin myös, että toveriarviointi saattaisi saada aikaan lojaalisuuspulmia ystävyksille.

Eräs oppilas suhtautui toveriarvioinnin ajatukseen kielteisesti siksi, ettei halunnut opettajan auktoriteetin arvioinnin suhteen heikkenevän. Hän esitti kunnioittavan opettajaa arviointiasemassaan, siksi keskenään tasavertaisten oppilaiden toisiin kohdistuva arviointi herätti oppilaassa ristiriitaisia tunteita. Lisäksi esitettiin, että jos ystäväpiirissä muutenkin jo annetaan palautetta toisille puolin ja toisin, "virallista" toveriarviointia ei välttämättä enää tarvita.

Myönteisimmin toveriarviointiin suhtautuneen oppilaan mielestä toveriarviointi voisi olla hyödyllistä siksi, että oppilaat näkevät toisensa monesti hyvin toisella tavalla kuin heidän opettajansa. Opettaja tuntee oppilaansa usein pelkkänä "*laumana*" ja tämä tapahtuu yksilöllisyyden kustannuksella. Kyseisen oppilaan mielestä toveriarvioinnin avulla saatettaisiin saada oppilaista esille sellaista tärkeää tietoa, joka opettajalta jää muuten huomaamatta. Toveriarviointiin suhtauduttiin myönteisesti myös siksi, että se voisi tuoda piristystä totuttuun arviointikäytäntöön.

9.2 Arviointi minäkäsityksen viitekehyksessä: Näkemyksiä ja kokemuksia eri teemoihin liittyen

9.2.1 Oppilasta kannustava arviointi

> *"Jos esimerkiksi kiinnostaa joku asia ja siitä on saanut vähän paremman numeron kuin viimeks, niin sitten alakaa jotenkin inspiraatio iskemmään."*

Oppilaiden mielestä kannustava arviointi tarkoitti jossain muodossa oppilaalle annettua positiivista palautetta. Kannustavana arviointina pidettiin monesti hyvin yksinkertaisesti sitä, että oppilas sai hyvän arvosanan esimerkiksi kokeesta. Näin ollen pelkkä numerokin saatettiin nähdä kannustavana, mutta myös opettajan antama sanallinen ja suullinen arviointi nähtiin monesti kannustavana. Esimerkiksi opettajan tunnin lomassa tai tunnin jälkeen antamat positiiviset viittaukset oppilaan aktiivisuuden lisääntymiseen liittyen oli koettu myönteisesti ja kannustavasti. Monet oppilaat toivat esiin sen, että tarkemman kirjoitetun tai suullisen arvioinnin avulla kannustuksen toteutuminen ja perillemeno olikin todennäköisempää.

Kannustamista seuraavat tuntemukset olivat monesti hyvin positiivisia:

"... hyvä mieli, pitkäkski aikaa... Ja opettajan näkee ehkä mukavana... Itsetunto paranee ja itseluottamus ja semmonen usko, et kyllä mä pystyn tekemään tommosiakin. Kyllä mä pystyn, eikä vähättele ihteesä niin paljon."

Hyvän mielen lisäksi kannustuksen nähtiin vaikuttavan siinä, kuinka oppilas suhtautuu tuleviin koulutehtäviin. Hyvän arvioinnin saamisen sanottiin usein kannustavan oppilasta "*jatkamaan samaa linjaa*", mutta esitettiin myös, että kannustus voi rohkaista ahkeruuteen ja suorituksen parantamiseen entisestään. Toisaalta esitettiin myös, että siinä, kun toinen oppilas saattaa saada hyvästä arvioinnista kannustusta jatkamaan samalla tavalla tai parantamaan entisestään, toinen saattaa passivoitua tai laiskistua siten, että suoritustasoon tulee notkahdus hyvän arvioinnin jälkeen.

"... Jos saapi hyvvää kannustusta, niin sitten ei ennää jaksa tehä sen asian etteen mittään. Antaa sen olla siinä vaan."

Myönteisen arviointipalautteen kannustavuus voi siis saada aikaan eri oppilaissa erilaisia reaktioita suhteessa heidän koulutyöhönsä. Pääasiassa kannustus aiheutti oppilaissa kuitenkin myönteisempää suhtautumista opiskeluun.

Oppilaat jakautuivat kahteen joukkoon sen mukaan, kokivatko he saavansa tarpeeksi positiivista palautetta koulussa. Erään oppilaan mukaan kysymys oli opettajakohtainen. Toinen oppilas oli sitä mieltä, ettei hän koe edes tarvitsevansa mitään positiivista palautetta, vaikka myönsikin myöhemmin, että positiivisen palautteen saaminen on miellyttävämpää kuin negatiivisen palautteen saaminen. Kolmas oppilas oli sitä mieltä, että vaikkei hän saakaan omasta mielestään tarpeeksi positiivista palautetta opettajilta, se on loppujen lopuksi aivan oikeudenmukaista häntä kohtaan. Neljännen oppilaan mielestä opettajat olivat taipuvaisempia tuomaan negatiivisia asioita esille. Positiivista palautetta tulisi saada silloin, kun siihen on aihetta, mutta aina ei asianlaita oppilaan mielestä ollut näin.

Eräs oppilas toi esiin myös sen, että on tärkeää saada positiivista palautetta "oikeissa" tai "sopivissa" määrin. Jos myönteistä palautetta tulee "liiallisesti", siitä voi seurata opiskeluinnon laskeminen. Vaikka oppilas pitikin opettajalta saatua

positiivista palautetta tärkeänä, hän halusi painottaa oppilaalle tärkeämpänä sitä, että positiivista palautetta saa kotoa, omilta vanhemmilta:

> *"Ja siis ennen kaikkee se, että perhe ja vanhemmat on kans aika isossa osassa siinä, et myös sieltähän sitä saa sitä kannustusta ja palautetta. Että ainakin mun mielestä vanhempien kuuluukin kommentoida sitä koulumenestymistä. Ja opettajat on hyvin monesti semmosia, että ne vaihtuu vuoden, kahen välein, aineopettajat, ainakin yläasteeella... Ne näkee siinä vaan sen oppilaan senhetkisen menestymisen, senhetkisen kehittymiskaaren, mut taas vanhemmat, ne näkee sen pitkäaikasen kehittymiskaaren. Ihan sieltä esikoulusta siihen tähän päivään asti. Ja ne myös ehkä näkee niitä syitä niille laskuille ja nousuille. Et ne kattoo sitä laajanäkösemmin sitä menestymistä. Ja varmasti semmonen vanhempien palaute, niin se ehkä menee kaikista syvimmälle siihen nuoreen. Se palaute mitä sieltä kotoo saa."*

Suurimmaksi osaksi oppilaat olivat sitä mieltä, että he yleensä saivat positiivista palautetta opettajilta myös silloin ja niissä asioissa, missä he itsekin näkivät itsensä myönteistä palautetta ansaitseviksi. Kahden oppilaan mielestä tilanne ei ollut näin selkeä. Molemmat oppilaat kertoivat epäselvistä tilanteista, joissa itse oli luullut osaavansa asiat, mutta opettajan palaute oli aikaansaanut toisenlaisen vaikutelman. Tällöin oppilaalle oli jäänyt tunne, ettei hän ollut saanut tuotua esiin omaa osaamistaan tai että opettaja ei sitä ollut huomannut.

> *"... Ne on opettajat niin sokkeita. Ne opettajat kattoo just niitä hikareita! ...Sitten ei kato näitä keskiverto-oppilaita."*

Oppilaiden vastaukset jakautuivat kolmeen, kun heiltä kysyttiin, kohdistuuko opettajan antama positiivinen palaute heidän mielestään heidän suorituksiinsa vai heihin itseensä. Osalla oppilaista oli vaikeuksia vastata kysymykseen, koska heidän oli vaikea ajatella, kuinka tuo asia yleensäkin käytännössä ilmenee. Osa päätyikin monesti vastauksissaan siihen, että todennäköisimmin palaute kohdistuu molempiin; sekä itseen että suoritukseen.

Osa taas oli sitä mieltä, että positiivinen palaute kohdistuu lähinnä suoritukseen. Moni heistä oli kuitenkin sitä mieltä, että positiivisen palautteen itseen kohdistuminen olisi tärkeämpää.

Loppujen mielestä positiivinen palaute kohdistui oppilaisiin itseensä. Eräs oppilas perusteli tätä sillä, että palautteet kohdistuvat itseen, koska suoritukset lähtevät itsestä. Toisen oppilaan mielestä kysymys oli jokseenkin opettajakohtainen. Paremmin tutuksi tulleelta opettajalta katsottiin saavan paremmin omaan itseen kohdistuvaa positiivista palautetta.

Kolmas oppilas pohti asiaa laajasti ja päätyi näkemykseen, jonka mukaan palautteen kohdistumisessa vaikuttaa muun muassa se, mistä opiskeltavasta aineesta on kysymys. Aineissa, joissa oppilas joutuu laittamaan enemmän persoonallisuuttaan "likoon", myös palaute kohdistuu enemmän oppilaaseen itseensä. Lisäksi sama oppilas totesi, että koska opiskelu ja siihen liittyvä arviointi koetaan oppilaiden taholta hyvin henkilökohtaisesti, suoritus ja persoona voivat sekaantua herkästi. Positiivisen palautteen katsottiin kuitenkin voitavan liittää helpommin omaan itseen kuin suoritukseen kuuluvaksi.

9.2.2 Oppilasta lannistava arviointi

Arviointi saatettiin kokea lannistavaksi, jos saatu palaute kertoi odotuksiin nähden heikommasta menestymisestä. Usean oppilaan vastauksista kävi myös ilmi, että kun arviointi oli koettu lannistavaksi, kyseessä oli ollut usein ollut suullisen palautteen vastaanottaminen.

Eräs oppilas kertoi, että jos hänelle oli muodostunut opettajan antaman palautteen perusteella sellainen käsitys, että opettaja ei pitänyt häntä kovin kyvykkäänä kyseisessä aineessa, suhde opettajaan huononi. Tämä taas näkyi siten, ettei oppilas halunnut enää miellyttää opettajaa eikä ollut kiinnostunut opetettavasta aineesta. Samanlaisesta ilmiöstä kertoi myös muutama muu oppilas. Näin ollen arvioinnin lannistavuudessa ollut kysymys aina niinkään siitä, että palaute oli lannistavaa, vaan kyse oli siitä, että palaute annettiin oppilaiden mielestä lannistavalla tavalla. Pahimmillaan tilanne oli johtanut siihen, että oppilas oli tuntenut tulleensa nolatuksi.

Lannistavalla arvioinnilla saattoi olla oppilaasta riippuen kuitenkin myös muita seuraamuksia kuin kiinnostuksen lopahtaminen opettajaa ja opetettavaa ainetta kohtaan. Muutama oppilas oli sitä mieltä, negatiivisesta palautteesta huolimatta oppilaan tulee yrittää parhaansa, eikä negatiivisen palautteen aiheuttamiin tunteisiin saa jäädä "rypemään". Voi koettaa olla tyytyväinen siihen mitä saa, jos parempaan ei kykene. Useimmat kuitenkin myönsivät, että edellä mainitulla tavalla toimiminen olisi tietenkin toivottavaa, mutta monta kertaa todellisuudessa lannistuminen saa aikaan passiivisuutta, myönteisen asenteen heikkenemistä, jopa toivon menettämistä.

"... Ei jaksa ennää yrittää, samapa tuo."

Siinä missä positiivisen palautteen oppilaan itseen kohdistuminen nähtiin pääosin myönteisenä ja oikeutettuna, oppilaat eivät pitäneet siitä, että negatiivinen palaute kohdistui oppilaan persoonaan. Silti moni oppilas kertoi tuntemuksista, joiden mukaan opettajan negatiivinen palaute liittyy usein heihin itseensä eikä heidän suorituksiinsa. Nämä tuntemukset taas olivat usein omiaan heikentämään oppilaan asennetta ja motivaatiota opiskeltavaa ainetta ja opettajaa kohtaan.

Kaksi oppilasta oli kuitenkin enemmän tai vähemmän vakaasti sitä mieltä, että koska opettajan ei pitäisi olla oikeutettu oppilaiden persoonan arvosteluun, näin ei myöskään tapahdu. Heidän mielestään opettajan niin positiivinen kuin negatiivinenkin palaute kohdistui oppilaan suoritukseen.

9.2.3 Itsearviointi

Kaikilla haastatelluilla oli kokemusta itsearviointien tekemisestä. Monet haastateltavista omasivat hyvin konkreettisen lähestymistavan, kun keskustelu itsearvioinnista aloitettiin ja heitä pyydettiin kertomaan, mistä itsearvioinnissa on kyse.

"Me saahaan semmosia lappuja."

"Jottain paperia annettaan ja siihen pittää, siinä on sarakkeita ja pistää numeroita, kirjain tai jotain."

Tarkemmin asiaa ajateltua oppilaat kertoivat, että kyseessä oli esimerkiksi itsenäinen tavoitteiden määritteleminen ja suuntaaminen, omaan koulun käyntiin liittyvien tuntemuksien julkituominen sekä yleensäkin oman toiminnan ja onnistumisen pohtiminen.

Monissa vastauksissa tuli esiin se, että itsearviointien tekemisessä oppilaalta vaaditaan tietynlaista rehellisyyttä ja oman tunnon mukaan toimimista:

"Elikkä se on niinkun, että miten rehellinen ossaa olla."

"Oman pään mukkaasa, oman tunnon kautta, että miten on omasta mielestään pärjänny koulussa."

"Silleen, et ei pistä pelkästään semmosia tyhjiä puheita..."

Itsearviointi tapahtui koulussa oppilaille jaettujen valmiiden kyselylomakkeiden muodossa. Oppilailla oli toisistaan poikkeavia näkemyksiä siitä, kuinka usein itsearviointeja on eli kyselyjä pidetään. Näkemysten kirjavuus selittyy ilmeisesti sillä, että pääsääntöisesti lukuvuoden alussa ja lopussa pidettävien itsearvioitien lisäksi käytäntö eri aineissa ja eri opettajilla oli loppujen lopuksi vaihtelevaa. Toisin sanoen suosituksista huolimatta toiset opettajat pitävät itsearviointeja vähemmän kuin toiset. Eräs oppilas oli kommentoikin opettajien toimintaa seuraavasti:

"Kuinkahan moni niistäki kehtais tunnustaa sen, et ne ei tosiaan niitä (itsearviointeja) *enää käytä!"*

Oppilaat olivat melko tyytyväisiä näihin lomakkeisiin eli ne nähtiin tarkoitustaan palveleviksi. Toisaalta joitakin parannusehdotuksiakin esitettiin. Erään oppilaan mielestä kyselyt ovat olleet joskus hieman liian suppeita ja rajoittavia, joten hän kaipasi laaja-alaisempia ja vapaamuotoisempia lomakkeita. Toisaalta hän myönsi, että on hyvä, että arviointia ohjataan jonkun verran valmiilla kysymyksillä; se helpottaa merkittävästi joidenkin oppilaiden itsearvioimista ja varmistaa sen, että tärkeimmät asiat tulevat kaikkien kohdalla esille. Toinen oppilas taas halusi korostaa

sitä, että on tärkeää, että oppilaiden yksilöllisyys huomataan myös itsearviointilomakkeissa.

Oppilaiden vastauksissa tuli esiin myös se, että monesti itsearviointilomakkeissa oppilaat saivat mahdollisuuden esittää kommentteja, esimerkiksi kritiikkiä ja toivomuksia opetukseen liittyen. Tätä pidettiin tärkeänä asiana. Toisaalta eräs oppilas totesi myös sen, että ryhmän oppilaskoko vaikuttaa merkittävästi siihen, miten paljon oppilaiden toivomuksia pystytään huomioimaan.

Lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että itsearviointien tekeminen on melko helppoa. Ainekohtaisia vaihteluja saattoi olla. Eräs oppilaista toi esille, että hyvä itsetunto oli hänelle avuksi kaikenlaisten itseä koskevien kyselyjen täyttämisessä.

"Mulla on silleen onnellinen tilanne, että jos on semmosia itsetunto-arviointeja, niin mä oon aika sujut itteni kansa tai sillä lailla, niin ne on aika helppoja sitten."

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei koulussa erityisemmin kannusteta oppilaita itsearviointien tekemiseen. Joskus jotkut opettajat olivat oppilaiden mukaan perustelleet itsearvioinnin hyötyjä, mutta yleensäkin tilanne oli nähty seuraavanlaiseksi:

"Semmonenhan vaan lyödään eteen siihen, että täytetään tämmönen."

Lisäksi tuotiin esiin, ettei kyse ole vapaaehtoisesta toiminnasta, vaan pikemminkin itsearviointi oli ikään kuin yksi koulutehtävä muiden joukossa.

Kaikessa itsearviointia koskevassa keskustelussa oli havaittavissa tutkimuskohdejoukon kahtia jakautuminen sen mukaan, millä tavalla he suhtautuivat koulussa järjestettävään itsen arvioimiseen. Jakautuminen tapahtui tasaisesti. Kuusi oppilasta piti itsearviointia tärkeänä ja merkityksellisenä;

"Se on mun mielest hirmu hyödyllistä..."

Viiden oppilaan mielestä kyse ei ollut tärkeästä asiasta:

"Tyhjänpäiväsiä lappuja."

Myös merkitykset, joita oppilaat itsearvioinnissa näkivät, olivat joko syvällisempiä tai pinnallisempia riippuen siitä, pitikö oppilas itsearviointia tärkeänä vai ei.

Pari oppilaista ei suoralta kädeltä joko tiennyt tai ei osannut kertoa näkemystään siitä, miksi koulussa on itsearviointia. Suurimmalla osalla oli kuitenkin asiasta näkemyksiä.

Itsearviointia merkityksellisenä pitävien mielestä itsearviointi tarjosi tärkeän mahdollisuuden tarkastella itseään ja omaa oppimistaan. Tämä nähtiin hyvänä asiana etenkin silloin, jos oltiin sitä mieltä, että oppilaalla ei muutoin välttämättä tulisi pohdittua omaa toimintaa sen kummemmin. Eräs oppilas myönsikin, että:

> *"No muussa tapauksessa ehkä sitten joskus ennen todistustenjakopäivää vois ruveta miettimmään, että mikähän numero siellä on todistuksessa sen aineen kohalla."*

Toisesta ääripäästä oli oppilas, joka kertoi itsearvioimisen olevan hänelle itsestään selvyys. Hän kertoi arvioivan itseään ja tekemisiään kokoajan ja koulun tarjoamista mahdollisuuksista riippumatta. Näin ollen hän ei edes pitänyt koulussa pidettävää muodollista itsearviointia itselleen erityisen tarpeellisena. Tämä oppilas olikin poikkeus kohdejoukon kahtia jakaantumisessa itsearvioinnin tärkeyttä ja merkityksiä kysyttäessä. Hän antoi itsearvioinnille syvällisiä merkityksiä ja yleensäkin piti itsearvioimiskykyä ihmiselle tärkeänä ja tarpeellisena asiana. Omaaloitteisuudestaan johtuen oppilas ei kuitenkaan pitänyt koulun itsearviointia itselleen tärkeänä. Oppilaat siis paitsi arvostivat itsearviointia eritavoilla niin he myös omasivat erilaisia valmiuksia, haluja ja tapoja tehdä itsearviointia.

Itsearvioinnilla nähtiin olevan oppilasta kasvattava ja kehittävä merkitys. Itsetuntemuksen ja -tietoisuuden lisäännyttyä oppilaalla nähtiin olevan paremmat mahdollisuudet ohjata toimintaansa ja esimerkiksi parantaa suorituksia tulevaisuudessa. Esitettiin myös, että oppilas voi myös oppia ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan entistä paremmin itsearvioinnin avulla.

Oppilaiden mukaan itsen ja omien kykyjen vähätteleminen koulussa oli hyvin tavallista, ja tällainen nähtiin haitallisena totuudenmukaisten itsearvioiden

tekemisessä. Toisaalta kuitenkin juuri itsearviointi nähtiin mahdollisuutena oppia arvioimaan itseään "oikein" ja turhaan aliarvioimatta. Toisaalta eräs oppilas toi esiin sen, että itsearviointi voi opettaa myös itsekriittisyyttä; sitä, ettei arvioi itseään niin sanotusti yläkanttiin.

Tavoitteet koettiin hyvin merkityksellisiksi menestyksellisen koulunkäynnin suhteen. Itsearviointi nähtiin siis merkitykselliseksi siinäkin suhteessa, että siinä on pitkälti kyse nimenomaan omien tavoitteiden pohtimisesta, asettamisesta ja tarkistamisesta. Itsearvioinnin avulla oppilaat näkivät myös voivansa oppia asettamaan tavoitteitaan entistä realistisemmin. Julkilausuman myötä myös opettaja pääsee perille oppilaan tavoitteista. Oppilaat kertoivat myös, että tavoitteiden asettaminen ja niiden mukaan eläminen eivät kuitenkaan aina välttämättä kohtaa toisiaan. Tavoitteiden kirjaaminen paperille saattaa olla hyvin helppoa, mutta toteuttaminen vaatiikin paljon enemmän ponnisteluja.

Itsearvioimisen taito nähtiin myös itseisarvollisena:

> *"... se, että pystyy sanomaan itestäsä, että miten on eri asioissa toiminu, niin se on kuitenkin aika tärkee taito elämässä."*

Itsearviointia pidettiin tärkeänä myös siitä syystä, että sen katsottiin olevan oppilaalle lähes ainoa mahdollisuus tuoda koulussa omia ajatuksiaan esiin arviointeihin liittyen.

> *"... siinä arvosanan annossa, niin se on ehkä hyvin pieni, mutta kuitenkin varmaan ainut kohta, jossa mä voin sanoo kans siihen numeroon sen oman mielipiteeni. Jos mä oon kokenu jotku asiat erilailla ku opettaja, ni siinä on ehkä se ainut paikka, jossa mä voin tuoda sen mielipiteeni julki."*

Toisaalta kuitenkin vastauksissa tuotiin esiin myös se, että oppilaiden mielestä heidän omat arviot eivät aina välttämättä tule huomioiduksi opettajien taholta.

> *"Siinä on ehkä se ainut mahollisuus vaikuttaa siihen numeroon. Jotku opettajat alkaa miettimään sitä omaa näkemystään, että oiskohan siinä*

jotain hiomisen varaa. Toiset taas ei, mutta sille ei vaan voi yksinkertasesti mittään. Ne sitte pistää se numeron täysin oman käsityksesä pohjalta."

Tällainen toiminta taas voi olla omiaan heikentämään oppilaiden motivaatiota itsearvioimisessa. Itsearviointia vähemmän tärkeänä pitänyt oppilas totesikin:

"... ei se (itsearviointi) *vaikuta mitenkään. Että ei siihen paljon panosta silleen."*

Ne oppilaat, jotka eivät pitäneet itsearviointia tärkeänä, toivat vastauksissaan esille lähinnä yhden ja ainoan itsearvioinnin merkityksen. Tyypillistä oli lievä välinpitämättömyys itsearviointia kohtaan; itsearviointi nähtiin asiana, jonka olemassa olo oli melko yhdentekevää. Itsearvionti nähtiin mekaanisena tai jopa yhdentekevänä luokassa tapahtuvana toimituksena.

"No mun mielestä se on turhaa. Että tekkeevät vaan semmosia juttuja. Mutta, mikäs siinä. Tunnilla, jos ei mittään muutakaan tekemistä."

Erityisesti ne oppilaat, jotka eivät pitäneet itsearviointia tärkeänä kertoivat itsearvioinnin merkitykseksi sen, että itsearvioinnin avulla voi katsoa sen, täsmääkö oma näkemys tulevasta olevasta arvosanasta opettajan näkemyksen kanssa.

"Ja opettaja sitten ottaa sen paperin... ja sitten se laittaa oman arvioinnin siihen, että täsmääkö ne."

"...vähän semmosta arvailua, että mitä se opettaja antaa."

Tätä merkityksen antoa voidaan pitää muihin merkityksen antoihin verrattuna pinnallisempana. Itsearviointia vähemmän tärkeänä pitäneet eivät tuntuneet pääsevän syvällisemmälle tasolle ilmiötä tarkasteltaessa. Painopiste näytti jumiutuvan käytännön konkreettiseen itsearviointitilanteeseen. Toisaalta tilanne oli ymmärrettävä. Jos oppilaat eivät pitäneet itsearviointia tärkeänä, olisi ollut melko

kummallista, jos he olisivatkin omanneet sellaisia näkemyksiä, jotka korostivat itsearvioinnin syvällistä tärkeyttä ja tarpeellisuutta.

Pinnallisen suhtautumisen taustalta oli huomattavissa se, että oppilaiden mielestä heidän omilla arvioilla ei ollut loppujen lopuksi merkitystä. Opettajan antamia arviointeja pidettiin tärkeämpinä ja omia arviointeja oikeampina.

"Minä vaan oon ajatellu, että opettaja antaa ne oikeet sitten."

Arviointia siis pidettiin opettajalle, ei oppilaalle kuuluvana tehtävänä:

"Opettajan kuuluu antaa ne arvioinnit. Ei minun."

Omatekemä itsearviointi katsottiin onnistuneeksikin vain, jos opettaja oli asiasta samaa mieltä.

Oman suorituksen ja osaamisen vähätteleminen todettiin siis hyvin tavalliseksi oppilaiden keskuudessa itsearviointeja tehtäessä.

"Kauheen monilla se menee siihen, että niinku aletaan vähätellä itteesä. Että joo, en mä varmasti osaa sitä, enkä tätä, enkä tuota."

Oppilaat olivat huomanneet vähättelyä sekä itsensä että muiden oppilaiden tekemänä.

"Ei esimerkiksi itteesä kehtaa silleen paremmaksi laittaa... Ei kehtaa johonki laittaa kymppiä tai silleen, että en minä kumminkaan oo... Sä et sitten viiti laittaa sitä."

Oppilaat kertoivat, että laittamalla omat arviot tai tavoitteet alhaisiksi todennäköisyys saada omia näkemyksiä parempaa palautetta kasvaa.

"Tietysti aina haluaa kuulla, että on parempi, kun mitä on ite aatellu."

Oppilaat siis saattoivat laittaa oman arvionsa tietoisesti todellista tasoaan huonommaksi, koska sillä tavalla opettajan antama todennäköisesti parempi arvio

tuntuisi mukavalta. Lisäksi mainittiin, että itselleen hyvien arviointien antaminen saattoi ”hirvittää” oppilasta, koska jos opettaja ei jostain syystä ollut samaa mieltä, oppilas olisi ikään kuin vahingoittanut itse itseään. Itsensä vähättely toimi siis ikään kuin oppilaan puolustusmekanismina ja varotoimenpiteenä pettymyksiä vastaan.

Itsensä vähättelyn vastustajaksi tunnustautunut oppilas kuitenkin oli sitä mieltä, että oppilaiden tulisi rohkeammin kantaa vastuunsa sekä omasta osaamisesta että osaamattomuudestaan. Oppilaan tulisi siis kyetä olla kiitollinen omasta osaamisestaan onnistuttuaan samalla kuin myös myöntää heikot suoriutumisensa rehellisesti.

Syitä itsensä vähättelemiselle esitettiin myös. Esitettiin, että tyytymättömyys itseään kohtaan voi aiheuttaa itsensä vähättelyä. Huono itsetunto nähtiin sekä vähättelyn syynä että seurauksena.

Siinä kun itsearviointien tekeminen oli tuonut itsensä vähättely-ilmiön monien oppilaiden tietoisuuteen, itsearviointi nähtiin myös keinona vähättelystä pois oppimisessa. Kaikin puolin oppilasta kannustavan arviointipalautteen saamisen nähtiin myös mahdollisuutena oppia arvostamaan itseään vähättelyn sijaan.

> *”No, siinä on just se, että oppii oikeesti itteesä arvioimaan ja jos laittaa itelleen jonku tavotteen tai jonku niin sen arvioinnin perusteella voi yrittää elään sen tavotteen mukana... Just se, et oppii oikein arvioimaan itteesä. Ettei tuu sitä aliarviointia ja sitä kautta sitten huonoo itsetuntoa ja semmosta.”*

Suuri enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että koulussa yleisesti rohkaistaan ja kannustetaan oppilaita itsenäisyyteen. Suurempi itsenäisyys todettiin etenkin ala-asteeseen verrattuna. Toisaalta kuviteltiin, että myöhemmissä opinnoissa, esimerkiksi lukiossa itsenäisyys tulisi lisääntymään entisestään.

Käytännössä oppilaat nimesivät itsenäisyyden merkitsevän esimerkiksi valinnaisuuksien mahdollisuutta. Rohkaisu itsenäisyyteen oli huomattu myös siinä, että oppilaiden mielestä opettajat arvostivat oppilaiden oma-aloitteisuutta ja sitä, että parityöskentelyn sijasta he tekisivät töitä yksin ja itsenäisemmin.

Toisaalta eräs oppilas halusi terävöittää, ettei hänen mielestään kysymys ole siitä, että koulussa rohkaistaan itsenäisyyteen, vaan pikemminkin siitä, että itsenäiselle käyttäytymiselle ja toiminnalle annetaan tilaisuuksia ja mahdollisuuksia.

> *"Sä voit itsellisesti näyttää kykys ja voit tehä itsellisesti erilaisia töitä, lähtee niitä laajentamaan tai kehittelemään erinäkösiä visioita, mutta siihen ei mun mielestä tuu semmosta rohkaisua. Et sulle lyödään pöydälle joku, että ota tai jätä, joku vaihtoehto, mut siihen ei rohkasta, et kannattaisko sun nyt tarttua tähän, että musta tuntuis että tää ois hyvä juttu sulle, et sä oppisit tässä semmosta ja tällasta ja tollasta. Ei siihen rohkasta."*

Syynä tällaiseen oppilas arveli olevan sen, ettei opettajilla ole aikaa ja voimia alkaa tukemaan jokaista oppilasta yksilöllisesti. Kuitenkin hän oli sitä mieltä, että peruskoulun tasolla tällaista yksilöllistä kannustusta tulisi vielä saada, koska myöhemmissä opinnoissa hän näki yksilöllisen kannustuksen vieläkin mahdottomammaksi.

9.2.4 Tavoitteista

> *"Jos sä haluat olla hyvä oppilas, sulla pitää olla tavotteita."*

Useat oppilaat kertoivat jo itsearvioinnin yhteydessä tavoitteista sekä niiden merkityksestä opiskeltaessa. Kaikilla oppilailla oli koulunkäyntiin liittyviä yleisiä tavoitteita. Nämä tavoitteet koskivat esimerkiksi oppilaan pyrkimyksiä tehdä parhaansa, saada mahdollisimman hyvä päästötodistus tai päästä jatko-opintoihin johonkin tiettyyn paikkaan. Oppilaat olivat siis sitä mieltä, että menestyksekäs koulunkäynti vaatii tavoitteiden olemassaoloa. He myös kertoivat omakohtaisista kokemuksista, joiden mukaan tiettyjen päämäärien olemassaolo oli tuonut opiskeluun lisäpuhtia.

Kovinkaan usealla oppilaalla ei kuitenkaan tuntunut olevan olemassa selkeitä välitavoitteita näiden yleisten "suurten" tavoitteiden saavuttamisen helpottamiseksi. Todistuksen numeroiden nostaminen tai tunnilla kunnolla oleminen olivat ehkä jonkinlaisia välitavoitteita suurten yleisten tavoitteiden saavuttamisessa,

mutta esimerkiksi numeron nostamisessa auttavia konkreettisia välitavoitteita oppilailla ei välttämättä ollut lainkaan.

Kahdella oppilaalla, joilla välitavoitteita oli ollut kaikkein selkeimmin, edessä siintävä tulevaisuuden opinahjo tai ammatti oli ollut mielessä jo kauan. Haaveesta tai ideasta oli kuitenkin ajan saatossa muotoutunut yhä selkeämpi koko opiskelua ohjaava tavoite. Tiettyjä oppiaineita valitsemalla ja niissä menestymällä tavoitteen saavuttamisen nähtiin käyvän yhä todennäköisemmäksi. Etenkin se, että oppilas oli havainnut oman kyvykkyytensä noissa itselle merkittävissä aineissa tuntui kannustavan oppilasta tavoitteensa pyrkimisessä.

Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja voi asettaa oppilaille joitain yleisiä tavoitteita esimerkiksi alkavan kurssin sisältöjen esittelyn yhteydessä. Erään oppilaan mukaan opettajan asettama tavoite oli yleensä vähintään se, että hyväksytty arvosana tulisi saada. Opettajan määrittelemiä tavoitteita tärkeämpänä nähtiin kuitenkin oppilaan oma itsenäinen tavoitteiden määrittely.

> *"Mun mielestä on kuitenkin tärkeintä se, että tiedostaa ja on jonkin näköset tavotteet, mitä ite oottaa iteltään... Se on monta monituista kertaa tärkeempi kuin se, mitä opettajat oottaa sulta."*

Kaksi oppilasta kertoi tapahtumista, joissa heidän mielestään oli ollut kyse opettajan pyrkimyksistä vaikuttaa oppilaan tavoitteisiin hieman kyseenalaisilla tavoilla. Motivaatioon huonosti vaikuttavana oli opettajan menettelyä pidetty silloin, kun todistuksen arvosanaa oli laskettu ja entiselle tasolle pääsemiseen kerrottiin oppilaan pystyvän vain entistä kovemmalla työnteolla. Oppilaan mielestä kyse oli tuolloin kiristämisestä. Toinen oppilas taas kertoi, että opettajat saattavat heikompaan menestykseen liittyvän kommentoinnin kautta yrittää "hermostuttaa" oppilasta niin, että hän alkaisi opiskella kovemmin. Tällöin oppilaan mielestä kyse oli tavoitteeseen rohkaisemisen sijaan hämäämisestä.

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että he osasivat asettaa tavoitteensa realistisesti eli siten, että heidän oli mahdollista ne saavuttaa. Eräs oppilas kuitenkin tunnusti, että helposti tavoitteet saattavat tulla asetetuksi myös liian korkealle. Oppilasta tämä ei silti tuntunut haittaavan, sillä hän kertoi pyrkivänsä olemaan tyytyväinen olipa koulumenestys minkälaista hyvänsä.

Oppilaat olivat hyvin yhtenevästi sitä mieltä, että koulussa ei erityisemmin rohkaista oppilaita itsenäiseen tavoitteiden asettamiseen.

"En mä oo ainakaan törmänny semmoseen, et siihen mitenkään rohkastas. Ne on semmosia juttuja, että toiset rakentaa ne päänsä sisällä ja toiset ei rakenna. Jos joku ei niitä ite tajua rakentaa, niin ei siihen kyllä mitenkään rohkastakaan."

Kuitenkin monet olivat sitä mieltä, että koulusta saatava rohkaisu ja kannustus tavoitteisiin liittyen olisi heille tärkeää. Jotkut opettajat olivat saattaneet kertoa oppilailleen tavoitteiden asettamisen hyödyistä, mutta tämä oli ollut satunnaista. Oppilaat olivat sitä mieltä, että rohkaisua ja opetusta tavoitteiden asettamiseen liittyen pitäisi olla koulussa nykyistä enemmän.

9.2.5 Arvioinnin yksilöllisyys

Lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että yksilölliset kyvyt ja valmiudet tulevat melko hyvin huomioiduksi koulutehtävissä. Yksi oppilas oli kuitenkin toista mieltä:

"... kaikille samanlaiset tehtävät. Ei oo minusta yhtään kykyjä vastaavia."

Lisäksi eräs oppilas kritisoi erityisesti oppilaan ohjausta siitä, että siellä hänen mielestään "tuputetaan" liikaa kaikille yhtä ja samaa. Jos esimerkiksi ammattikoulu vaihtoehtoineen ei millään tavalla kiinnosta, tunnilla oleminen ei ole mielekästä eikä tarkoituksenmukaista. Oppilaan mielestään ammateista ja jatko-opinnoista puhuttaessa olisi tärkeää huomioida enemmän jokaisen yksilölliset haaveet ja suunnitelmat.

Käytännössä yksilöllisyys koulutehtävissä näkyi oppilaiden mielestä siten, että joissakin aineissa heillä oli mahdollisuuksia tehdä kykyihinsä nähden helpompia tai vaikeampia tehtäviä. Esimerkiksi koulukirjoissa oli usein tarjolla vaikeampia lisätehtäviä nopeammin tai helpommin asiat oppineille oppilaille. Kuitenkin yksi oppilas oli sitä mieltä, että jos joku pääsee jossain aineessa helpommalla, niin se on hyvä asia, eikä hänen tulisi edes ottaa enää mitään vaikeampia tehtäviä tehtäväkseen.

Kaikissa aineissa eritasoisia tehtäviä ei kuitenkaan ollut tarjolla. Eräs oppilas osoitti vastauksessaan ymmärtävänsä, että eri tasoiset oppilaat ovat osa koulun todellisuutta eikä asialle aina oikein voi mitään tehdä. Hän tarkasteli tilannetta nimenomaan nopeammin edistyvän oppilaan kannalta:

> *"... toisissa aineissa taas on ymmärrettävä se, että jos sä ite hallitset sen asian, ja siellä on ehkä sun lisäks pari muuta, jotka hallitsee sen asian, niin sit siellä on kakskyt semmosta, jotka ei tajua sitä asiaa vielä. Sun pitää ymmärtää se, et koulu on semmonen paikka, et siellä et voi lähtee itsenäisesti vetämään semmosta uraputkee, vaan sun pitää oottaa ne muutkin mukaan siihen."*

Oppilaat olivat myös yhtä oppilasta lukuun ottamatta sitä mieltä, että apua saa tarvittaessa esimerkiksi opettajilta tai tukiopetuksesta, jos on vaikeuksia pärjätä varsinaisen opetuksen tahdissa. Matematiikan ja kielien tasoryhmät nähtiin myös yksilöllisemmän opetuksen mahdollistajina.

Eräs oppilas ilmaisi näkemyksensä, jonka mukaan peruskoulussa oppilaiden tulisi vielä saada yksilöllistä opetusta ja ohjausta. Kuitenkaan tilannetta käytännössä ei nähty aina tällaisena. Esitettiin, että opettajilla ei välttämättä ole aikaa eikä voimia suhtautua oppilaisiin erityisen yksilöllisesti. Jos tilanne olisi toisin, oppilaan mukaan esimerkiksi opettajan oppilaalle antamalla yksilöllisellä rohkaisulla saattaisi olla erittäin suuri merkitys oppilaan myöhemmänkin opiskelun ja elämän kannalta.

Arviointipalautteen yksilöllisyys riippui erään oppilaan mielestä opetettavan ryhmän koosta. Pienemmässä ryhmässä yksilöllisemmän palautteen saaminen nähtiin enemmän todennäköisenä ja mahdollisena. Toisen oppilaan mielestä isoissa ryhmissä palautteet ovat usein enemmän koko ryhmän käsittäviä. Lisäksi kerrottiin, että se, kuinka yksilöllistä palautetta saa, riippuu myös kyseessä olevasta opettajasta ja opetettavasta aineesta. Erään oppilaan mukaan asiantila voi vaihdella henkilökohtaisen palautteen saamisesta lauman jäsenenä olemiseen. Henkilökohtaisempaa palautteen saamista pidettiin tärkeänä:

> *"... Se on hirmu hyödyllistä, tuntee ihtesä tärkeemäks..."*

Yleinen näkemys oli se, että palaute on yksilöllistä lähinnä silloin, kun se annetaan suullisesti. Esimerkiksi kokeiden numeroarvioinnin ei nähty vastaavan yksilöllisyyden vaateisiin.

9.2.6 Arvioinnin täsmällisyys

Tarkkana ja yksityiskohtaisena palautteena pidettiin sellaista palautetta, josta oppilas saattoi selvästi erottaa sekä onnistumisensa että epäonnistumisensa; vahvuudet ja heikkoudet. Pelkkää numeroa ei pidetty tarkan ja yksityiskohtaisen palautteen muodostajana.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaat olivat sitä mieltä, että jos vain aihetta on, yleensä myös heidän suoriutumisensa hyviä puolia tuodaan esille. Myös parannusehdotuksia oli annettu. Arviointia ei siis pidetty sellaisena, että niissä painotettaisiin pelkästään oppilaan tekemiä virheitä. Toisaalta tämäkin saattoi olla opettajakohtaista.

Eräs oppilas tarkasteli arvioinnin tarkkuuden merkitystä suhteessa eri tasoisiin oppilaisiin. Hänen mielestään etenkin keskitasoa heikommin pärjäävän oppilaan olisi tärkeää saada palautteessaan virhemerkintöjen lisäksi kannustavia huomioita hyvin menneisiin kohtiin liittyen.

> *"Se, et siellä ois edes parista jutusta sanottu, että ne on aika hyviä, niin kyllähän ne ois semmosia aikamoisia ilonpilkahduksia siellä."*

Hyvin menestyvälle oppilaalle katsottiin eduksi, jos hänen arviointipalautteessa nostettaisiin esiin uusia mahdollisuuksia oppilaan lahjakkuuden eteenpäin viemiseksi entisestään.

9.2.6.1 Arviointiin liittyvien perustelujen kysyminen opettajalta

> *"... Oppilaski tietysti saa aina vaikuttaa, oppilaallaki pittää olla mielipitteitä asiasta."*

Oppilaat kertoivat, että he voivat kysyä opettajilta perusteluja saatuihin arviointeihin liittyen. Opettajakohtaisia eroja kerrottiin kuitenkin olevan siinä, kuinka helposti lähestyttävänä kutakin opettajaa pidettiin:

" Toisilta en varmasti menis kysymään."

Lisäksi oppilailla saattoi olla kysymishalukkuuteen vaikuttavia käsityksiä siitä, millä tavalla opettajat heidän kysymisiinsä ja etenkin kritiikkiin suhtautuvat:

"Mulla on se käsitys, että ainakaan ne opettajat, jotka mua opettaa, ei kyllä kauheen mielellään ota semmosta kritiikkiä vastaan."

Vaihteluja oppilaiden kesken oli myös siinä, tuleeko heillä loppujen lopuksi kovinkaan usein perusteluja kysyttyä, vaikka epäselvyyksiä olisikin ollut. Oppilaat, jotka kertoivat pyrkivänsä yleensä selvittämään epäselvät tilanteet olivat sitä mieltä, että on tärkeää saada tietää, mihin esimerkiksi oppilaan odotuksiin ja käsityksiin nähden heikompi arvosana perustui. Jos tilannetta ei tullut selvitettyä, oppilaalle saattoi jäädä sekava käsitys paitsi kyseessä olevaan opittavaan asiaan liittyen, niin myös omaan pätevyyteen nähden.

Eräs oppilas esitti, että kun oppilas lähestyy opettajaa arviointiperustelujen tähden, tilanne on yleensä sellainen, että oppilas on hyvin tarkkaan pohtinut paitsi epäselvää asiaa, niin myös sitä, kuinka asia opettajalle lopulta esitetään. Perusteluja ei siis yleensä lähdetä hakemaan "ex tempore", eikä silloin, jos asia on vähäpätöisempi. Toisaalta oppilas myönsi, että joskus asia saattaa kääntyä päälaelleen. Tällöin pohtimiset jäivät vähemmälle:

"... Mennään huutamaan päin naamaa... Jonku raivonpuuskan aikaansaannoksia."

Selityksiä siihen, miksi joillakin oppilailla perustelut jäivät kysymättä tai miksi joitakin opettajia ei edes kuviteltu kysymyksillä vaivattavan, saattoi löytyä erään oppilaan pohdinnoista, jotka koskivat opettaja-oppilas-suhteen valtarakenteita:

"Et voinhan mä mennä tietysti opettajalle sanomaan siitä suullisesti, mutta se, että sä lähet jotain ihmistä ihan henkilökohtasesti lähestymään, ja vielä kun oppilas-opettaja-asetelma, niin se on aika semmonen pelottava tilanne, mennä sanomaan opettajalle, että on mielestään toiminu paremmin, ku se opettaja aattelee."

Oppilaan vapaamuotoinen kontaktinotto opettajaan sekä kysymysten ja kritiikin esittäminen opettajan antamiin arviointeihin liittyen saattoi siis saada oppilaan silmissä uhkaaviakin piirteitä. Ilmeisesti tästäkin syystä itsearvioinnin olemassaoloon suhtauduttiin myönteisesti joidenkin oppilaiden taholta:

"Tommoselle paperille (itsearvioinnissa)*, on kuitenki paljo helpompi kirjottaa. Kun siinä ei tartte lähtee hyökkäämään mitään vastaan, kun siinähän ei lue sitä opettajan valmista käsitystä. Siinä ei tarttee lähtee puolustautumaan ja hyökkäämään sitä käsitystä vastaan, vaan voi laittaa sen oman mielipiteensä ja se opettaja sen siitä voi lukee."*

Sama oppilas toi myös esiin, että on ymmärrettävää, ettei kenestäkään välttämättä ole mukavaa, kun omaa mielipidettä kyseenalaistetaan. Jos mielipide tai käsitys kuitenkin perustuu varmalle pohjalle, perustelujen antamisen ei tuolloin oppilaan mielestä tulisi muodostua ongelmalliseksi.

9.2.7 Vertailusta

Oppilaiden mielissä näytti itsestään selvyydeltä se, että luokka koostuu kyvyiltään erilaisista oppilaista. Asia nähtiin monen taholta hyvin mutkattomana:

"Jotkut on semmosia hyviä oppilaita ja jotkut vähän huonompia ja jotkut on siltä väliltä. On se ihan tiedossa."

Käsitykset hyvästä ja huonosta oppilaasta heijastuivat usean oppilaan vastauksista. Joillakin oppilailla oli joko itsellään tai he olivat huomanneet muilla käsityksiä, joiden mukaan niin sanotusti hyvät oppilaat nähtiin seuraavanlaisina:

"... istuu luokan eessä, ei puhu yhtään tunnilla ja seuraa koko ajan opetusta."

"... ovat semmosia persoonattomia, hiljasia istuskelijoita..."

Niin sanotusti huonommat oppilaat taas olivat muutamien käsitysten mukaan oppilaita, jotka eivät edes halua menestyä koulussa paremmin tai ovat muuten vain

"käsittämättömiä riehujia joka paikassa".

Tietoisuus eriasteisesti osaavista oppilaista oli muotoutunut etenkin saman luokan pitkän yhteisen historian aikana. Se, millainen oppilas kukin on, oli oppilaiden mukaan havaittavissa myös jokapäiväisissä luokkahuonetilanteissa.

"Kyllä ne mieltää mut niinku hyväks oppilaaksi, koska mä viittaan tunneilla... Kauheen moni sanoo mulle, et joo, ootsä joku historian tietosanakirja, kun sä tiiät kaikki siellä tunnilla. Et tottakai sen mieltää näin kuka on hyvä ja huono."

Pari oppilasta oli kuitenkin huomannut myös sen, että joidenkin oppilaiden kohdalla heidän todelliset kyvyt ja osaaminen jäävät koulussa näyttämättä. Syitä tähän löydettiin sekä koulusta että oppilaasta itsestään: Koulu saattoi epäonnistua eri tavalla toimivien oppilaiden osaamisen tunnistamisessa tai oppilaan oma heikko itseluottamus esti oppilasta kykynsä esiin tuomisessa.

Jakautuminen niin sanotusti hyviin ja huonoihin oppilaisiin sai aikaan monenlaisia ajatuksia. Yleisesti ottaen ajateltiin, että hyvänä oppilaana oleminen on yksinkertaisen helppoa, mutta huonommaksi oppilaaksi "leimautuminen" tuskin kenestäkään on erityisen mukavaa. Vastoin yleistä luuloa eräs koulussa hyvin menestynyt oppilas kertoi kuitenkin kokeneensa muun muassa kateutta ja vihaakin muiden oppilaiden taholta oman menestymisen takia. Lisäksi hän totesi, ettei koulussa menestyminen ole tae sille, että myös ystäviä olisi.

Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että jakoa ns. hyviin ja huonoihin oppilaisiin vahvistaa erityisesti myös koulussa tapahtuva oppilaiden

paremmuusjärjestykseen laittaminen. Muun muassa tason mukaan muodostetut ryhmäjaot olivat oppilaiden mukaan esimerkkinä paremmuusjärjestyskäytännöstä.

"Vaikka kielen ryhmät, niin siellä paremmat on paremmassa kielen ryhmässä ja huonommat on vähän huonommassa."

Tasoryhmäkäytännön lisäksi jotkut oppilaat näkivät muitakin koulun tapoja asettaa oppilaita paremmuusjärjestyksiin. Kyse oli tuolloin opettajan teoista:

"No kyllä aina joskus tullee nähtyä, että opettajat suosii semmosia parempia oppilaita. Jos käytävässä on, niin tullee juttelemmaan opettajat ja..."

"No tietenkin opettaja saattaa ottaa jonku suosikkioppilaan. Sehän siinä onkin. Jolle se saattaa antaa saman numeron, vaikka se ois vähän huonontanutkin sitä tulostaan."

Paitsi luokkahuonetilanteet ja tasoryhmäkäytäntö, niin myös oppilaiden keskinäiset arvosanojen maininnat ja vertailut olivat vaikuttaneet oppilaiden käsityksiin siitä, millaisia luokan oppilaat olivat. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että arvosanoja vertaillaan koulussa kavereiden kesken. Kaikki eivät kuitenkaan halunneet kutsua toimintaa vertailuksi vaan joidenkin mielestä kyse oli vain yksinkertaisesta arvosanan toteamisesta ja siitä, että arvosana mahdollisesti näytetään myös muille. Heidän mielestään kyse ei siis ollut vertailusta sinällään.

Lähes kaikki, jotka olivat sitä mieltä, että arvosanoja vertaillaan, myönsivät myös sen, että vertailu saattaa aiheuttaa kilpailua arvosanoista. Kuitenkin moni korosti kilpailun olevan lähinnä harmitonta ja leikkimielistä toimintaa, jota ei pitäisi vertailun kummankaan osapuolen ottaa liian vakavasti.

"... semmosta leikkimielistä skabailua siinä, että hähää, mä onnistuin vähän sua paremmin."

Monet oppilaat olivat sitä mieltä, että jos vertailua tehdään, se tapahtuu vain kaveripiirissä ja suunnilleen samantasoisten oppilaiden kesken. Toisaalta joistakin vastauksista sai myös sellaisen vaikutelman, että vertailu ja kilpailu nähtiin monesti lähinnä niin sanotusti hyvien oppilaiden suorittamana ja myös eritasoisiin oppilaisiin kohdistuvana.

"Hyvät sannoo what a loser noille huonommille. What a loser, mikä luuseri."

Arvosanojen vertailuun kavereiden kesken suhtauduttiin monella tavalla; niin positiivisesti, negatiivisesti kuin neutraalistikin. Erään oppilaan mielestä vertailun positiivinen seuraus oli seuraavanlainen:

"No se tietysti aina kannustaapi parempaan suoritukseen kun vertaillaan."

Oppilaiden keskinäisestä arvosanojen vertailusta saattoi kannustuksen lisäksi olla toisenkinlaista hyötyä. Eräs oppilas kertoi, että vertailun kautta saattaa joskus huomata toisen oppilaan saaneen samankaltaisesta tai -tasoisesta vastauksesta toista paremman tai huonomman numeron. Tämän taas nähtiin johtavan arvioinnin oikeudenmukaistamiseen siten, että opettaja voi tarkistaa tekemäänsä arviointia.

Kaikki eivät kuitenkaan suhtautuneet vertailuun myönteisesti. Kritiikissä tuotiin esiin se, että arvioinnin tulisi palvella oppilasta henkilökohtaisella tasolla eikä toimia vertailun välineenä.

"Se on joskus aika ikäväkin homma, että verrataan muihin. Pitäs olla niinku ittesä kanssa, että omien taitojen ja omien semmosten mukaan, niihin verrata sitä arvosanaa, eikä muihin oppilaisiin."

Sama oppilas oli nähnyt kilpailun myös uhkana hyvälle luokkahengelle. Hän oli lisäksi kokenut, että hyvin koulussa pärjäävänä oppilaana hän oli saanut osakseen kateutta ja vihanpurkauksia muiden oppilaiden taholta. Tämä taas oli aiheuttanut oppilaalle ulkopuoliseksi jäämisen tunteita. Näin ollen arvosanojen

vertaileminen ja esimerkiksi numeroista kilpaileminen saattaa saada aikaan oppilaan näkemyksistä ja kokemuksista riippuen hyvin ikäviäkin seuraamuksia.

Vertailuun neutraalisti suhtautuneet pitivät asiaa "*ihan normaalina*" tai muuten samantekevänä. Tuotiin myös esiin, että on jokaisen oppilaan oma asia, haluaako omia arvosanojaan muille kertoa ja näyttää.

Vaikka useimmat oppilaat totesivat, että vertailua ja kilpailua arvosanoista oppilaiden välillä on, muutamissa vastauksissa kävi esiin se, ettei tällaista toimintaa nähty enää yläasteikäisille soveliaana. Vertailu ja kilpailu arvosanoista nähtiin sellaisena asiana, josta yläasteikäisenä tulisi jo kasvaa ulos. Tähän liittyi se näkemys, että muutaman oppilaan mielestä yläasteikäisenä oppilaiden tulisi jo ymmärtää arvioinnin tehtävä oppilasta itseään palvelevana, eikä niinkään vertailua aikaansaavana.

> "*... kaikki on vähä ruvennu älyämään, et ne on tosiaanki henkilökohtasia ja ne ei oo mitään semmosia, et nyt tästä ruvetaan erittelemään kuka on luokan paras ja kuka on luokan huonoin. Niinku ala-asteella miellettiin.*"

Haastatteluista oli yleensä havaittavissa oppilaiden epätietoisuus koskien opettajien oppilaista tekemiä vertailuja. Vastauksista huomasi, että oppilaiden mielestä oikealla tavalla toimivan opettajan ei kuuluisi vertailla oppilaita toisiinsa. Opettajan tekemään vertailuun ei siis haluttu uskoa, mutta silti ymmärrettiin, että sekin mahdollisuus on aina olemassa. Epätietoisuutta toivat esiin mm. seuraavat kommentit:

> "*No en mä tiedä... Kyllä ehkä, saattaa vähän* (vertailla), *mutta ei mun mielestä paljo kuitenkaan.*"

> "*Ei ainakaan silleen että me tiedettäis siitä.*"

> "*Siis ei ainakkaan niinku ääneen.*"

Eräs oppilas piti kuitenkin nimenomaan opettajan toimintaa hyvin merkityksellisenä siinä, millaiseksi oppilaaksi kukin luokassa mielletään:

"Ku opettajat aina kehhuu just niitä mukamasti hyviä. Onhan ne semmosia hikareita, niitä aina. Joku sitten vähän huonompi heti leimautuu huonoks... No opettajathan ne luokan eessä siellä: joo, tuolla meni huonosti, tuolla meni hyvin. Sitte mä, että jaa: Tuo on huono, tuo on hyvä."

Toinen oppilas oli oivaltanut teeman problemaattisuuden seuraavalla tavalla:

"Mä oon tavallaan sitä mieltä, että semmosta ei sais tehä, että se ei oo oikeutettua, mut mä ymmärrän sen, että sitä on pakko tehä. Jos otetaan joku tapaus ja opettajan on valittava niin sanottuja hyviä oppilaita, ni onhan siinä pakko käydä semmosta vertailua oppilaiden kesken. Et toi on hyvä, toi on huonompi... Mut sen saattaa kokee just silleen, et ku kaikilla ei välttämättä riitä se älyllinen kapasiteetti siihen yhtä hyvään numeroon, ku se toisen numero... Niin miten jollakin voi olla oikeus alkaa vertailemaan niitten älyä? Tai noin. Mutta kyllä se loppujen lopuks on semmonen ymmärrettävä asia. Et sitä on vaan pakko tehä."

Eräs oppilas oli sitä mieltä, että myös jotkut opettajan päivittäiset kommentit esimerkiksi ryhmätyön ohjaamisessa saattavat olla sisällöiltään sellaisia, että ne kertovat epämieluisalla tavalla siitä, että opettaja pitää toista oppilasta parempana kuin toista. Tällaisissa tapauksissa oppilas saattoi huomata opettajan vertaavan oppilaiden kykyjä toisiinsa.

Kävi ilmi, että myös tämä asia voi olla opettajakohtainen. Oppilaat ajattelivat, että joku toinen opettaja voi olla oppilaiden keskinäiseen vertailuun taipuvaisempi kuin toinen.

9.2.8 Oikeudenmukaisuudesta ja hyväksytyksi tulemisen tulemisesta

Haastateltavissa oli oppilaita, jotka pitivät opettajan tekemää arviointia lähes poikkeuksetta aina oikeana ja oikeutettuna, mutta jotkut oppilaat löysivät myös epäkohtia. Arviointi tunnilla hiljaisten tai arkojen oppilaiden kohdalla saattoi olla epäoikeudenmukaista. Oppilaiden todellinen osaaminen saattoi jäädä osin näkymättömiin osittain oppilaasta itsestään johtumattomista syistä johtuen, ja vaikka

"hiljaisuus" tai "arkuus" onkin oppilaan oma henkilökohtainen ominaisuus, voitiin miettiä, onko oikein "rangaista" oppilasta näiden ominaisuuksiensa vuoksi.

Oppilaat kertoivat muistakin tilanteista, joissa arvioinnin oikeudenmukaisuus nähtiin kyseenalaisena. Useampi oppilas oli kokenut saaneensa osaamiseensa tai tekoihinsa nähden heikompia arvosanoja.

> *"Opettajalta on vaan jääny huomaamatta. Sen tietää ite, että ansaitsee paremman."*

Mainittiin myös, että opettajan "silmätikuksi" leimautuminen saattaa asettaa jotkut oppilaat ikään kuin maineensa vangiksi, ja tällöin saattaa käydä niin, että oppilaat saavat aiheettomastikin liian huonoa palautetta koulunkäynnistään. Tätä ei pidetty oikeudenmukaiseen arviointikäytäntöön kuuluvana asianlaitana.

Eräs oppilas toi kuitenkin esiin arvioinnin oikeuden- ja epäoikeudenmukaisuudesta puhuttaessa sen, että koska arvioinnissa on kyse inhimillisestä toiminnasta, epäoikeudenmukaisuuksien välttäminen on käytännössä lähes mahdotonta, vaikkakin toivottavaa.

> *"Opettajatkin, ne on ihmisiä. Toista silmää yksinkertaisesti miellyttää enemmän toisenlainen, ja ihan huomaamattaan ne saattaa antaa toiselle vähän helpommalla paremman numeron. Se herättää närkästystä, mutta kun asettaa ittesä siihen rooliin, niin se on ihan ymmärrettävää."*

Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettajien keskuudessa hyväksytyksi tuleminen edellyttää hyvää koulumenestystä.

> *"Kun koulussa pärjää, niin se silleen jännästi vaikuttaa siihen, että miten mut hyväksytään."*

Toiset pitivät tätä luonnollisena ilmiönä:

> *"... Tottakai, kun ne opettajat opettaa meille, ja jos sä älyät sen asian, mitä se opettaa, niin tottakai se hyväksyy silleen paljo helpommin. Että tuohan on*

hyvä oppilas, tuo osaa nämä asiat, tuo älyää nämä asiat, tuo oppii helposti. Tottakai se hyväksyy helpommin hyviks oppilaiksi... parempina ihmisinä, kuin semmoset, jotka tosiaankaan ei jaksa keskittyä siihen koulutyöskentelyyn, joita tiedän täälläkin koulussa aika monta."

Kaikki eivät kuitenkaan pitäneet asiaa samalla tavalla itsestään selvänä tai oikeutettuna. Tällöin esiin tuotiin esimerkiksi, että koulussa kaikkien tulisi olla samanvertaisia ja siksi kaikkien tulisi tulla samalla tavalla hyväksytyiksi opettajien taholta koulumenestyksestä riippumatta.

Oppilaiden kesken koulumenestyksellä ei nähty olevan merkitystä siihen, tuleeko hyväksytyksi vai ei. Ennemminkin muut, esimerkiksi koulun ulkopuolelle kuuluvat asiat katsottiin merkittävämmäksi. Toisaalta vastauksista ilmeni useammassakin kohtaan, että yleensä samantasoiset oppilaat viettävät aikaa toistensa seurassa. Niinpä koulumenestyksellä saattoi sittenkin vaikuttaa ikään kuin piilevästi siihen, millä tavalla oppilaat toisensa hyväksyivät.

9.3 Arviointi ja itsetuntemus

Oppilaat kertoivat paitsi muihin vastauksiinsa sisältyen, niin myös varsinaisesti kysyttäessä sen, millaisena oppilaana he itseään pitävät. Kysymys ymmärrettiin tavallisesti siten, että oppilaat kertoivat sellaisista käsityksistä, kuinka pätevinä he itseään pitivät eri oppiaineissa. Kun oppilailta kysyttiin, kuinka he olivat näihin johtopäätöksiin tulleet, kaksi asiaa nousi esiin. Ensinnäkin käsityksiin vaikutti oppilaan omat tuntemukset eli se, tunsiko hän osaavansa ja hallitsevansa jonkin asian tai aineen vai ei. Tämän perusteella päättelyn omasta kyvykkyydestä kunkin aineen kohdalla kerrottiin syntyvän luontevasti. Toiseksi tekijäksi käsityksen syntymisessä mainittiin arviointi eli arviointi nähtiin merkittävänä tekijänä oppilaan itsetuntemuksen muodostumisessa.

Ristiriitaisia tuntemuksia oli kuitenkin syntynyt tilanteissa, joissa nämä oppilaan itsetuntemuksen muodostumiseen vaikuttaneet kaksi tekijää olivat ristiriidassa eli silloin, kun käsitys omasta kyvykkyydestä ja opettajan antama arviointipalaute eivät vastanneet toisiaan. Tällaisissa tilanteissa käsityksen muodostumiseen vaikutti mitä ilmeisimmin oppilaan omat taipumukset tehdä

johtopäätöksiä. Oppilas saattoi kertoa pitävänsä mielipiteensä omasta osaamisestaan joka tapauksessa. Jos taas oppilas uskoi vakaasti opettajan arvioinnin oikeellisuuteen tapauksesta riippumatta, käsityksen muodostumiseen vaikutti enemmän opettajan antama arviointipalaute.

Oppilaat olivat sitä mieltä, että heidän todistuksissaan olevat arvosanat kuvaavat heidän todellista osaamistasoaan suuntaa-antavasti ja pääpiirteissään oikealla tavalla. Lähemmässä tarkastelussa todistusta oppilaan todellisen osaamisen kuvaajana ei välttämättä enää nähty yksioikoisen hyvänä.

Todistusten arvosanoista ei oppilaiden mukaan esimerkiksi pystynyt päättelemään, millä tavalla oppilas oli toiminut eri osa-alueilla, esimerkiksi tuntiosaamisessa. Lisäksi, jos oppilaan mielestä arviointi ei ollut tapahtunut oikeudenmukaisesti eli hän olisi omasta mielestään ollut paremman arvosanan arvoinen, todistusnumeroiden todellisuutta kuvaavuutta ei nähty yksiselitteisesti.

Muutaman oppilaan vastauksissa korostettiin, että todistukset kertovat ainoastaan siitä millainen *oppilas* on. Puheenvuoroissa arvioinnin ei siis nähty kertovan syvällisempää tietoa siitä, millainen ihminen tai persoona kyseessä on.

Eräs oppilas kertoi myös, kuinka hänen tuttavapiirissään oli ”tyyppejä”, joidenka todistuksissa olevat numerot eivät olleet hyviä, mutta silti haastateltava näki heidän tietotasonsa poikkeuksellisenkin hyvänä. Koulun kuitenkin nähtiin epäonnistuvan näiden oppilaiden kykyjen huomaamisessa ja arvioinnissa, sillä oppilaan mukaan koulussa arvostetaan vain tietynlaista käyttäytymistä, ja muutoin toimivat jäävät huomioimatta tai tulevat jopa kenties rangaistuiksi epäsovinnaisten käyttäytymistapojensa vuoksi. Kouluarvioinnissa kyse nähtiin siis olevan ainoastaan tiettyjen oppimäärien ja –sisältöjen hallinnan tasosta ja siinä mielessä arvosanoja osaamisen kuvaajina ei välttämättä pidetty aina totuudenmukaisina.

> *”...Ei ne todistukset aina kuitenkaan vastaa sitä ihmisen kykyä opiskella. Ne vastaa niissä aineissa tunneilla käytyä oppimäärää, sen hallitsemista... Mutta siihen ulkopuolelle jää kauhee määrä tietoo ja sitä ne taas ei kykene mitenkään arvioimaan.”*

Vaikkei asiaa erikseen kysyttykään, monesta vastauksesta huomasi, millaisena oppilaana haastateltava itseään pitää suhteessa muihin oppilaisiin. Monet

halusivat oma-aloitteisesti kertoa olevansa ns. keskitason oppilaita. Kukaan ei halunnut varsinaisesti nimetä itseään ns. huonoksi oppilaaksi, mutta hyvän oppilaan maineesta mainittiin. Eräs oppilas toi esiin, ettei hänelle ole merkitystä sillä, mihin kohtaan hän sijoittuu kuvitteellisella jatkumolla, joka selittää oppilaan hyvyyttä koulussa. Toisaalta muutama muu kertoi ajattelevansa silloin tällöin sitä, kuinka hyvin on tehtävässään suoriutunut suhteessa muihin oppilaisiin. Näin ollen myös vertailun kautta saatu tieto oli vaikuttanut oppilaiden itsetuntemuksen muotoutumiseen.

9.4 Arviointi ja itsearvostus

> *"... Jos on vaikka hyvän arvioinnin saanu, niin sitä oppii arvostammaan itteesä enemmän. Ei tuu ennää semmosta, että en minä tuota ossaa..."*

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että arviointi oli vaikuttanut siihen, kuinka arvokkaina he itseään pitivät. Arviointi oli auttanut oppilaita näkemään, missä asioissa he olivat hyviä ja sitä kautta he pystyivät arvostamaan itseään noilla alueilla. Itsetuntemus auttoi siis itsearvostuksen muotoutumisessa.

Oppilaat olivat vaihtelevalla tavalla tyytyväisiä omaan koulumenestymiseensä. Suurin osa ilmoitti tyytyväisyyden olevan pitkälti ainekohtaista. Eräs oppilas näkikin pienen parantamisen tarpeen pelkästään hyväksi opiskelumotivaation kannalta. Lisäksi parantamisen tarpeessa korostettiin kohtuullisuutta; pakkoa saada kaikista aineista parhaat mahdolliset arvosanat pidettiin "*sairaana meininkinä*".

Vaikka suurin osa näkikin arvioinnilla olleen vaikutusta heidän itsearvostukseensa, oppilasjoukko jakautui vastaustensa perusteella kahtia sen suhteen, kuinka merkittävänä he loppujen lopuksi pitivät koulumenestystä heidän itsearvostuksen kannalta.

Koulumenestystä tässä suhteessa vähemmän tärkeänä pitäneet olivat sitä mieltä, että vaikka koulumenestys onkin "*hyvä juttu*", ei ole hyväksi, että heikomman menestyksen vuoksi oppilas alkaisi väheksyä itseään kaikin puolin.

"Mä aattelen niin, että vaikka mä nyt oisinkin koulussa huono, niin ei se tarkota sitä, että mä oisin muutenkin huono... niinku elämässäni... tai ihmisenä."

Tuotiin esiin, että oppilas voi esimerkiksi yrittää hyväksyä heikomman koulumenestyksen ymmärtämällä, etteivät kaikki oppilaat voi olla kaikessa hyviä. Lisäksi tässä ryhmässä oltiin sitä mieltä, että itsearvostusta enemmän koulumenestys vaikuttaa oppilaan itsetuntemukseen eli siihen, millainen oppilas on ja mitä hän osaa. Kuitenkin kävi myös ilmi, että huono koulumenestys sai joissakin oppilaissa aikaan huonommuuden tunteita.

"... En minä ossaakaan, minä oon ihan paska."

Sille osalle oppilaista, jotka pitivät koulumenestystä itsearvostuksen kannalta merkittävänä oli leimaa antavaa, että he kaikki olivat haastattelun kuluessa tuoneet esiin, että heidän koulumenestyksensä oli yleensä ollut hyvää. Koulumenestys nähtiin tässä ryhmässä yleensäkin hyvin tärkeänä itseen liittyvänä ominaisuutena:

"Se on niin olennainen osa minua, että en mä osais aatella silleen, itteeni, et jos mä oisin joku kuutosen keskiarvon oppilas."

Itsearvostusta perusteltiin muun muassa sillä, että hyvä menestyminen tarkoitti onnistumisen elämyksiä ja ne taas nähtiin itsearvostusta lisäävänä. Tässä joukossa olleet oltiin myös sitä mieltä, että huono koulumenestys voi saada aikaan huonomman itsearvostuksen.

9.5 Arviointi ja itseluottamus

Osa oppilaista kertoi, että he olivat kokeneet epävarmuutta opetuksessa mukana pysymisensä sekä yleisen koulussa menestymisensä suhteen.

"... Pärjäänkö mä tosiaan tossa aineessa. Onko mulla minkäänlaisia mahiksia. Että miten pärjätä, ku on semmonen numero."

Esimerkiksi uudet, entistä vaikeammat tehtävät, olivat tuoneet oppilaiden mieliin näitä epäilyksiä omasta osaamisesta ja pärjäämisestä. Myös aikaisempien epäonnistumisten kerrottiin voivan jäävän vaivaamaan oppilaan mieltä siten, että oppilas tulee entistä epävarmemmaksi koulussa menestymisensä suhteen.

"Mulla meni viimeks tää juttu niin huonosti, et miks se nyt sitten onnistuis."

Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että itseluottamuksella on jopa perustavanlaatuisen suuri merkitys koulussa menestymiselle. Kerrottiin muun muassa, että sitä kautta oppilaan asenne ottaa vastaan uusia tehtäviä ja haasteita on oikeanlainen. Entistä suurempien ja haasteellisempien tavoitteiden asettaminen nähtiin hyvän itseluottamuksen mahdollistamaksi asiaksi. Hyvä itseluottamus nähtiin siis entistä paremmaksi oppilaaksi kehittymisen edellytyksenä. Jotkut olivatkin huomanneet, että oppilaiden erilaiset valmiudet luottaa itseensä vaikuttivat merkittävästi heidän koulussa toimimiseen ja pärjäämiseen:

"... On semmosia, jotka mun mielestä on hyviä, mut ne pitää tavallaan ne taitosa jotenki piilossa... Että mun mielestä ne sais ite enemmän, kun ne ymmärtäs ne omat taitonsa ja semmoset. Niinku panostaa niihin enemmän. Mut... niillä on itsetunto ehkä heikko. Ne ajattelee, et en mä osaa ja sit ne ei tee, ei paneudu siihen niin hyvin."

Myönteisten palautteiden, esimerkiksi opettajan tai muiden oppilaiden kehujen vastaanottamisen nähtiin vaikuttavan oppilaan itseluottamuksen muodostumisessa ja kehittymisessä. Myös luokan ilmapiirillä kerrottiin olevan vaikutuksensa.

10 POHDINTA

Oppilasarvioinnin tärkein tehtävä on oppilaan minäkäsityksen rakentaminen (Meriläinen, 1997, 4). Tämän tutkimuksen avulla saatiin laajasti tietoa siitä, millaisena tutkimukseen osallistuneet peruskoulun 9-luokkalaiset oppilaat oppilasarvioinnin näkivät ja kokivat. Arviointiteema oli aluksi esillä yleisellä tasolla. Sen jälkeen tarkastelu liikkui enemmän arviointiaiheissa, joiden on nähty olevan olennaisia oppilaiden minäkäsityksen tukemiseen liittyen.

Yleiseksi, mutta hyvin näkyväksi tulokseksi osoittautui se, että haastateltavilla oli hyvin erilaiset valmiudet vastata arviointiin ja siihen liittyen omaan itseensä liittyviin kysymyksiin. Ennen aineiston keruuta eräs luokan opettajista kertoikin kyseessä olevan oppilasainekseltaan kovin heterogeeninen ryhmä oppilaiden ollessa eriasteisesti kyvykkäitä ja halukkaita yleensäkin antamaan tietoa itsestään. Tutkimusjoukon heterogeenisyys näkyi etenkin määrittelytehtävissä, kun oppilaat esimerkiksi selittivät, mitä arviointi on ja tarkoittaa. Oman toiminnan tiedostaminen ja pohtiminen sekä yleensäkin omien mielipiteiden esittäminen kouluasioihin liittyen onnistui hyvin vaihtelevasti eri oppilailla.

Arviointia pidettiin itsestään selvänä koulun todellisuuteen kiinteästi kuuluvana asiana. Itsestään selvyyden lisäksi arvioinnin olemusta leimasi sen välttämättömyys; kärjistyneimmissä vastauksissa oltiin sitä mieltä, ettei koko koulun käynnissä ylipäätään olisi järkeä, jos arviointia ei olisi. Oppilaiden mielestä arviointi koulussa oli siis olennaisen tärkeää.

Oppilaat näkivät arvioinnin merkityksellisenä sekä opettajien että heidän itsensä kannalta. Vaikka usein arviointi –käsitettä alettiin selvittämään lähinnä opettajien toimien kautta ja näkökulmasta, pian vastauksissa korostettiin myös sitä, kuinka arviointitieto palvelee loppujen lopuksi nimenomaan oppilasta itseään antamalla tietoa omasta suoriutumisesta ja ohjaamalla suorituksia oikeisiin suuntiin.

Arviointien saamiseen vaikuttaviksi asioiksi mainittiin "yliopitun" kolmijakoisen mallin (tuntityö, kotityö ja kokeet) lisäksi muita kenties vähemmän virallisia ja piileviäkin tekijöitä. Oppilaan oppiaineeseen liittyvillä asenteilla, sekä myönteisillä että kielteisillä kerrottiin olevan merkitystä sille, millaisia arvosanoja oppilas saa. Positiivista on, jos oppilaan myönteinen asennoituminen oppimiseen liittyen huomioidaan ja kenties palkitaankin. Yrittämisen huomioiminen kannustaa

varmasti paremmin todellisen osaamisen parantamiseen kuin se, että yrittäminen ja positiivinen suhtautuminen jätettäisiin huomioimatta. Vastaavasti negatiivisesta asenteesta "rankaiseminen" tuskin ainakaan auttaa asenteen muuttamisessa myönteisempään suuntaan.

Oppilaan asenteisiin liittyen keskustelu kääntyi helposti niihin mielikuviin, joita opettajilla saattaa oppilaista olla. Oppilaat olivat sitä mieltä, että näillä mielikuvilla on merkitystä siinä, kuinka opettajat oppilaitaan arvioivat. Ongelmia asiasta aiheutuu, jos oppilas jää jonkun tietyn mielikuvan vangiksi. "Pärstäkertoimen" vaikutuksesta oli lähes joka oppilaalla näkemyksiä ja kokemuksia ja kerrottiin myös siitä, kuinka vaikeaa tietynlaisen oppilaan maineesta pääseminen voi olla. Hyviksi oppilaiksi leimautuneilla ei nähty olevan siinä mielessä hätää, että heidän heikommatkin suoriutumiset saattoivat jäädä huomioimatta tai ainakin ne tulivat helpommin anteeksi annettua. Sen sijaan huonompien oppilaiden kohdalla oppilaiden mielestä saattoi usein käydä niin, ettei heidän yrittämistään ehkä edes huomattu tai ainakaan siitä ei palkittu. Opettajan käsitykset oppilaista voivat siis edesauttaa sitä prosessisia, jossa "hyvät" oppilaat pysyvät hyvinä ja "huonot" huonoina.

Eri aineissa pidettävät kokeet ja lukukausittain tai –vuosittain jaettavat todistukset ovat eittämättä oppilasarviointia näkyvimmillään, ja kun oppilaita pyydettiin haastatteluiden alussa selittämään, mitä he ymmärtävät arvioinnilla ylipäätään, monien mielestä arviointi olikin yhtä kuin kokeet ja todistukset. Lisäpohdintojen jälkeen useimmilla tuli mieleen myös muita määritelmiä. Joka tapauksessa kokeet nähtiin hyvin merkittävänä oppilaanarviointitapana ja hyvänä mittarina oppilaan osaamista tarkasteltaessa. Etenkin opettajan kannalta kokeita pidettiin hyvin palvelevana; tämä tuli esiin varsinkin, kun oppilaat itse asettuivat kuvitteellisesti opettajan asemaan.

Kokeille erityisen leimaa-antavaa oli siis niiden kontrolloivuus. Koska kontrolliva arviointi perinteisessa merkityksessä korostaa valta-asemassa olevan valtaa arvioinnin kohteena olevaan, sen merkitys on nykyaikana kyseenalainen. Kyseenalaisuutta kuitenkin hälventää se, jos opettajan kontrollivat arviot myös ohjaavat ja motivoivat oppilasta sekä kehittävät koko opetusta. Pelkkä tuomiota julistava arviointi ei riittäne toiminnan ohjaamiseksi ja kehittämisen tueksi. (Räisänen, 1994, 26.)

Myös todistukset nähtiin mittarimaisena ja tärkeänä oppilaan osaamistasoon liittyvän tiedon lisääjänä. Vastauksissa tuli selvästi esiin myös oppilaiden tietoisuus todistusten laajemmasta käyttökelpoisuudesta. Kaikki olivat yksimieleisiä siitä, että todistukset ja etenkin peruskoulun päästötodistus olivat hyvin merkittäviä heidän tulevaisuutensa kannalta; sekä lähitulevaisuudessa peruskoulun päättyessä, että elämässä yleensäkin.

Eri arviointitapoja eli numeroarviointia, sanallista arviointia, suullista arviointia ja itsearviointia toisiinsa vertailtaessa aikaisemmissakin (esim. Mäntynen & Sipiläinen, 1994, 118; Lindholm, 1998, 60-61) tutkimuksissa havaittu oppilaiden mieltymys numeroihin nousi esille. Perusteluina numeroarvioinnin paremmuudelle muihin tapoihin nähden tässä tutkimuksessa esitettiin lähinnä numeroiden selkeyttä, tiiviyttä ja niiden välineellistä arvoa jatko-opintoihin tai työelämään pyrittäessä. Myös arviointitavan tuttuus esiintyi vastauksien perusteluissa.

Vaikka numeroita pidettiinkin yleisesti ottaen tärkeimpänä tai parhaimpana arviointitapana, myös sanallista ja suullista arviointia arvostettiin. Toiseksi tärkeimmäksi tai parhaimmaksi arviointitavaksi nousi sanallinen arviointi. Oppilaista oli tärkeää saada tarkempaa ja täsmällisempää tietoa osaamisestaan esimerkiksi annetun numeron lisäksi (hybridiarviointi). Harmilliseksi totuudeksi osoittautui kuitenkin se, että vaikka oppilaat pitivät sanallisten lisäkommenttien saamisesta vaikkapa koenumeron yhteydessä, oppilaiden mielestä liian harva opettaja toteutti tällaista käytäntöä. Oppilaiden mielestä olisi ollut tärkeää saada lisäinformaatiota omaan suoritukseensa liittyen. Näin ollen oppilaat siis pitivät tärkeänä sitä, että arviointitieto toimii nimenomaan heidän oppimistaan ohjaavana.

Suullista palautteen saamista pidettiin myös hyvänä arviointikäytäntönä siksi, että sitä kautta saatu palaute oli sisällöllisesti laajempaa ja henkilökohtaisempaa. Toisaalta henkilökohtaisempi palautteenantotilanne oli muutamalla oppilaalla juuri se tekijä, joka vähensi myönteisyyttä suullista arviointia kohtaan.

Husenin (1990, 30) mukaan nuoret ovat tietoisia koulun roolista koskien oppilaiden valikoimista ja toisistaan erottelemista. He myös tietävät, mikä merkitys arvosanoilla ja kokeilla on heidän valikoitumisessa ja elämässä eteenpäin pääsemisessä. Tässäkin tutkimuksessa vaikutti siltä, että vaikka oppilaat pitivätkin tärkeänä sitä, että arvioinnissa saa laajempaa ja henkilökohtaisempaa tietoa

osaamisestaan ja suoriutumisestaan kuin pelkkä numero voi antaa, meritokraattisen todellisuuden realiteetit saivat oppilaat asettamaan numerot edelleen etusijalle. Numeroiden arvostus säilyi ykkössijalla, koska muilla arviointitavoilla ei ole paljon annettavaa jatko-opiskelupaikkoja jaettaessa. Numeroiden voittokulku ykkösenä oppilaiden arvostusasteikossa saattaa siis olla jatkossakin tosiasia; ainakin niin kauan kuin todistusten arvosanat toimivat oppilaita myöhempiin vaiheisiin jakavana tekijänä.

Vaikka puolet haastatelluista olikin sitä mieltä, että itsearviointi koulussa on hyvinkin tärkeää, muihin arviointitapoihin verrattuna arvostus oli vähäisempää. Myös tämä selittynee sillä, että muiden arviointitapojen (etenkin numeroarvioinnin) tuotokset ovat laajemmin katsottuna käyttökelpoisempia itsearvioinnin toimiessa lähinnä oppilasta itseään palvelevana, epävirallisempana ja kenties muita arviointimuotoja täydentävänä arviointitapana.

Edellä mainitun numeroarvioinnin sanallisen tai suullisen täydennyksen lisäksi tutkimukseen osallistuneilla oppilailla ei juurikaan ollut muita muutos- tai parannusehdotuksia arviointikäytäntöihin liittyen. Voikin olla, että oppilasarvioinnin rutiinikäytäntöihin tottuneina oppilaat eivät ehkä olleet aikaisemmin tulleet ajatelleeksikaan, että muunlaisiakin käytäntöjä nykyisten rinnalle tai tilalle voisi ajatella.

Oppilaiden vastauksista kävi siis ilmi paitsi heidän "uskollisuutensa" tutuille arviointitavoille (vrt. Mäntynen & Sipiläinen, 1994, 118-119) niin myös heidän "vakava asenteensa" arviointia kohtaan: Mitään "ylimääräistä" tai kenties leikkimielistä lisää arviointiin ei kaivattu. Arvioinnin oikeuden- ja totuudenmukaisuus olivat asioita, jotka olivat arvossaan. Tällaiset asenteet tulivat esille esimerkiksi toveri- ja itsearviointiin kielteisesti suhtautuneiden vastauksissa.

Oppilasarviointia erityisesti minäkäsitykseen liittyen tarkasteltaessa ensimmäisinä teemoina oli arvioinnin kannustavuus/positiivinen arviointi, arvioinnin lannistavuus/negatiivinen arviointi. Kannustavana arviointina pidettiin luonnollisesti sellaista arviointia, joka kertoi oppilaan suoriutuneen hyvin. Näin ollen kannustavaa kaikessa yksinkertaisuudessaan saattoi olla pelkkä hyvä numero kokeessa tai todistuksessa. Hyvän numeron lisäksi kannustavana pidettiin sitä, jos opettaja suullisessa tai sanallisessa muodossa kertoi oppilaalle hänen vahvuuksistaan ja hyvästä suoriutumisesta ylipäätään. Kannustuksen aikaansaamat vaikutukset

saattoivat oppilaiden mukaan vaihdella oppilaan mukaan. Kaikki eivät välttämättä saaneetkaan lisäintoa jatkamaan samaan tapaan jatkossakin, vaan kerrottiin, että myös päinvastaisesti ponnistukset saattavat heiketä oppilaan "laiskistuttua".

Haastatellut oppilaat jakautuivat kahtia sen mukaan, kokivatko he saavansa tarpeeksi positiivista palautetta koulussa. Kuitenkin lähes kaikki kokivat saaneensa positiivista palautetta asioissa, joissa itsekin kokivat sen ansainneen. Toisaalta asianlaita ei ollut näin aivan jokaisella. Kerrottiin myös tilanteista, joissa oppilaalle oli jäänyt epäselvä kuva todellisesta osaamisestaan, kun oma ja opettajan käsitys osaamisen tasosta olivat olleet eriävät. Tällaiset tilanteet ovat varmaan aina oma tapauksensa, joista ei kannata alkaa tekemään yleisiä johtopäätöksiä ilman tarkempaa tietoa, mutta arvella voisi sitä, kuinka paljon tämän kaltaisissa tilanteissa on kyse edellä mainitusta opettajan oppilaasta muodostamasta tietynlaisesta mielikuvan vaikutuksesta. Varmaa kuitenkin puolestaan on se, ettei oppilaan kannalta ole millään tavalla tarkoituksenmukaista, kun omasta osaamisesta jää epätarkka tai – selkeä kuva. Positiivisen minäkäsityksen edellyttämä hyvä itsetuntemus, -arvostus ja –luottamus tuskin vahvistuvat, jos käsitykset omasta suoriutumisesta jäävät hatariksi.

Kysymys siitä, kokivatko oppilaat positiivisen palautteen kohdistuvan heihin itseensä vai suoritukseensa, sai vastauksia laidasta laitaan. Tutkijan pohdittavaksi jäi, olisiko kysymyksen voinut esittää jollakin tavalla havainnollistavammin, sillä tällä kertaa asiasta jäi vaikutelma, ettei vastauksissa päästy niihin konkreettisiin asianlaitoihin. Pikemminkin vastaukset jäivät "mututuntuma" –luonteisiksi. Kuitenkin osa oppilaista oli selvillä siitä, että positiivisen palautteen itseen kohdistuvuus olisi myönteinen asia.

Oppilasta lannistavana arviointina pidettiin arviointitilanteita, joissa oppilas oli saanut odotuksiinsa nähden huonompaa arviointia. Tämä tuntuukin luonnolliselta. Jos huonompaa arvosanaa osaa odottaa etukäteen, pettymys ei lienee niinkään suuri, jos nyt ei tuntemukset juuri ilahduttavia olekaan.

Merkille pantava oli tulos, jonka mukaan monen oppilaan mielestä lannistava arviointi oli yhtä kuin opettajan antama suullinen palaute. Tarkempaa tutkimusta tarvittaisiin, jotta voitaisiin saada selville, onko todellakin niin, että tavallisimmin opettajan suulliset kommentit painottuvat oppilaaseen liittyvien negatiivisten huomiointien tekemiseen myönteisten huomioiden jäädessä vähemmälle ilmaisulle.

Lisäksi opettajien voisi olla aiheellista kiinnittää huomiota niihin tapoihin, joilla he kielteistä palautetta oppilailleen antavat. Ongelmallista käytännössä voi kuitenkin olla eritoten se, kuinka olla kohdistamatta negatiivisia huomioita oppilaan persoonallisuuteen. Jos oppilas esimerkiksi käyttäytyy häirikkömäisesti, voi olla vaikeaa arvioida pelkästään oppilaan käyttäytymistä jättäen persoonallisuuden arvioimisen palautteen annon ulkopuolelle.

Myös lannistavan palautteen vaikutukset saattoivat vaihdella luovuttamisen tunteista oppilaan sisuuntumiseen ja entistä kovempien ponnistelujen tekemiseen. Toisaalta arveltavaksi jää, missä määrin oppilaat tässä kohtaa puhuivat todellisesta omasta käyttäytymisestä vai sisälsikö vastaus vaikutteita yleisestä ideaalisesta käyttäytymisen suuntaamissuosituksista. Yleisesti ottaenhan on kai parempi, ettei epäonnistumisia vatvottaisi pitkään, vaan vaikeuksienkin jälkeen tulisi pian ottaa suunta uuteen.

Tyytymättömyys kysymyksen asetteluun kohdassa negatiivisen palautteen itseen vs. suoritukseen kohdistuvuus jäi vaivaamaan tutkijaa samoin kuten silloin, kun asianlaitaa tarkisteltiin positiivisen palautteen saamisen yhteydessä. Oppilaiden tuntemukset yhtenivät kuitenkin enemmän siihen suuntaan, että negatiiviset palautteen kohdistuvat heihin itseensä. Tuntemukset positiivisen palautteen kohdistumisesta eivät olleet näin yksimielisiä. Muutama oppilas oli kuitenkin sitä mieltä, että koska opettajan ei olisi oikeutettua arvostella oppilaan persoonaa, näin ei myöskään tapahdu. Siinä mielessä näiden oppilaiden usko opettajan etiikkaan oli vahva. Pohtia voisi kuitenkin sitä, mistä tällainen vahva usko sai pontensa ja oliko se loppujen lopuksi niin vahva kuin päälle päin voisi vaikuttaa.

Itseohjautuvuus oppimisessa on tärkeää. Oppilaiden valmius itsenäiseen oppimiseen riippuu siitä, miten kehittyneitä heidän kognitiiviset ja metakognitiiviset kykynsä ovat oppimistoimintojen prosessoimisessa, valvomisessa ja ohjaamisessa. Itseohjautuvuus edellyttää suunnittelu-, toiminta-, itsesäätely- ja arviointitaitoja. (Takala, 1995, 9.) Tässä tutkimuksessa itsearvioinnista keskusteltaessa haastatellut oppilaat jakautuivat selvästi kahteen ryhmään sen mukaan, kuinka tärkeänä tai merkityksellisenä he itsearviointia koulussa pitivät. Sen lisäksi, että oppilaat paitsi arvostivat itsearviointia eri tavoilla, he myös omasivat erilaisia valmiuksia, haluja ja tapoja tehdä itsearviointia.

Ne, jotka pitivät itsearviointia tärkeänä ja mielekkäänä, antoivat arviointitavalle syvällisempiä merkityksiä. He pitivät tärkeänä itsearvioinnin mahdollistamaa oman toiminnan reflektointia ja tuon reflektointitaidon harjaannuttamista. Itsearviointia merkityksellisenä pitäneet näkivät siis itsearvioinnin oppilasta kasvattavana ja kehittävänä. Myös itsearvioinnin toimintaa ohjaava merkitys koettiin tärkeänä. Itsearviointi koettiin merkityksellisenä tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen kannalta.

Itsearviointia vähemmän tärkeänä ja merkityksellisenä pitäneet antoivat arviointitavalle lähinnä yhden merkityksen, joka oli aika pinnallinen verrattuna merkityksenantoihin, joita itsearviointia merkityksellisenä pitäneet antoivat. Itsearvioinnin tarkoitukseksi käsitettiin lähinnä se, että omaa tulevaa arvosanaa ennakoitiin ehkä arvailtiinkin ja lopulta verrattiin opettajan antamaan arvioon.

Voisi olla tarpeen pohtia niitä syitä, miksi itsearviointi koettiin välinpitämättömällä tai kielteisellä tavalla. On huomioitava, että jos itsearviointien tekeminen jää irralliseksi ja pinnalliseksi toiminnaksi, jonka tekemistä ei oppilaille aina sen kummemmin perustella, oppilaiden voi olla vaikeaa ymmärtää tekemisen mielekkyyttä. Väistämättä tulee myös mieleen, että jos opettajat eivät ole sisäistäneet itsearvioinnin tarkoitusperiä tai suhtautuvat siihen muuten vähätellen tai välinpitämättömästi, ei ole ihme, jos oppilaatkaan eivät pidä arviointitapaa merkityksellisenä.

Huomioimisen arvoista on kuitenkin se, että vaikka osa oppilaista suhtautuivatkin aika pinnallisesti tai vähätellen itsearviointiin, moni toi vastauksissaan esiin sen, että on tärkeää arvioida itseään rehellisesti. Tällaisen näkökulman tuominen voidaan nähdä jonkin verran itsearvioinnin merkityksellisyyttä kasvattavana, vaikka oppilas muuten olisikin pitänyt itsearviointia vähemmän merkityksellisenä.

Rehellisten ja oman tunnon kautta tehtävien itsearviointien tekoon liittyen vastauksissa tuotiin esiin se, kuinka vaikeaa oppilaiden on joskus arvioida itseään totuudenmukaisesti siten, etteivät he vähättelisi itseään ja omia suorituksiaan turhaan. Se, miksi oppilaat näin toimivat, saattaa viedä juuri oppilaiden itsetunnon ja minäkäsityksen laadun perimmäisille lähteille. Kyseessä voi olla oppilaiden heikko itsetunto, johon koulu voi olla osasyyllinen. Toisaalta vähättely näyttäisi olevan suomalaiselle kulttuurille ominainen piirre, jolloin ei liene ihme, jos

kasvatustraditioissa, siis myös koulussa, näyttäytyy taipumus jonkinlaiseen itsensä vähättelyyn (Tella 1997, 1-2). Toisaalta taas on myös hyvä tiedostaa, että itsen vähättelyssä voi yhtä hyvin olla kyseessä myös murrosiän aikaiset yleiset epävarmuuden tuntemukset moneen asiaan, etenkin omaan itseen liittyen. Tämän seikan tiedostaminen ja ymmärtäminen voisi yleensäkin tulla paremmin toisiinsa huomioiduksi murrosikäisten itsetuntoa mittaavissa tutkimuksissa. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen tulosten perusteella itsearviointiin liittyy tietty ristiriitaisuus, kun pyrkimyksenä on oppilaiden paremman minäkäsityksen kehittäminen, mutta aikaansaannoksena saattaa olla myös oman suoriutumisen ja toiminnan vähätteleminen, toisin sanoen heikompi itsen arvostaminen.

Peruskoulun arvioinnin on sanottu ontuvan oppilaan kehityksen yksilöllisten erojen huomioimisessa (Korpinen, 1989, 142). Tässäkin tutkimuksessa ilmeni, ettei peruskoulua pidetty erityisen paljon yksilöllisyyttä huomioivana. Yksilöllisyyttä ”parhaimmillaan” oli eri tasoisten tehtävien saaminen. Kuitenkin arviointipalautteen yksilöllisyyttä pidettiin tärkeänä ominaisuutena, kuten eri arviointitapoja toisiinsa vertaillessa huomattiinkin. Suullisen palautteen saamista pidettiin eniten yksilöllisenä. Arviointipalautteen yksilöllisyyden katsottiin kuitenkin riippuvan opetettavan ryhmän koosta. Pienemmässä ryhmässä yksilöllisemmän palautteen saaminen nähtiin enemmän todennäköisenä ja mahdollisena. Isoissa ryhmissä henkilökohtaisemman palautteen saaminen koettiin epätodennäköisemmäksi. Koska käytännönnässä tilanne on usein juuri sellainen, että ryhmäkoot ovat isoja, ihanne yksilöllisyydestä voi valitettavan usein jäädä kouluissa ihanteen tasolle ja toteutumattomaksi.

Yksilöllisyyden huomioimista, samoin kuin sitä, kuinka tarkkaa tai täsmällistä palaute oli, pidettiin opettajakohtaisena kysymyksenä. Arviointia ei kuitenkaan yleisesti pidetty sellaisena, että siinä painotettaisiin pelkästään oppilaan tekemiä virheitä. Myös parannusehdotuksia oli mahdollista saada.

Nykyisen käsityksen mukaan oppilasarvioinnin tulisi siis olla oppilasta palveleva siten, että se auttaisi oppilaan myönteisen minäkäsityksen muotoutumista. Näin ollen oppilaiden toisiinsa vertaileminen on asia, jonka ei ole enää haluttu kuuluvan nykyaikaiseen oppilasarviointikäytäntöön. Kuitenkin peruskoulun arvostelujärjestelmää voidaan luonnehtia ”kovaksi”, koska siinä korostuu kilpailu oppilaiden välillä (Korpinen, 1989, 142). Oppilaat olivat sitä mieltä, ettei opettajien

kuuluisi vertailla heitä toisiinsa, mutta toisaalta useissa vastauksissa häilyi taustalla sen mahdollisuuden ymmärtäminen, ettei vertailu mahdotontakaan olisi. Myös käsitys, jonka mukaan oppilaiden toisiinsa vertailemattomuus on mahdotonta, tuli haastatteluissa esille. Kyse lienee onkin siitä, että käytännössä opettaja ei tietenkään voi ollakaan huomaamatta eroja oppilaiden välillä, mutta jos erojen havaitseminen saa aikaan vertailujen tekemistä, vertailut eivät ainakaan saisi olla oppilaille näkyviä eikä niistä saisi aiheutua käytännön toimenpiteitä.

Oppilaiden kesken tapahtuvan vertailun todettiin olevan koulunkäynnin arkipäivää. Oppilaat myös kertoivat olevansa hyvin perillä muiden oppilaiden osaamistasoista. Vaikka keskinäistä vertailua oli, moni halusi korostaa sen olevan luonteeltaan harmitonta ja leikkimielistä. Jos näin on, oppilaiden keskinäiset vertailut eivät liene esteenä minäkäsityksen myönteiselle kehittymiselle. Pikemminkin voi olla kyse ilmiöstä, joka vain sattuu pitämään itseään yllä, kun nuoret kommunikoivat koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista. Jos taas vertailu ja sitä seuraava kilpailu arvosanoista olisi totisempaa, seuraamuksiin tulisi suhtautua huolestuneemmin.

Arviointi koettiin omien tuntemusten ohella toisena merkityksellisenä tekijänä oppilaiden itsetuntemuksen muodostumisessa. Itsetuntemuksen muodostumiseen liittyen haastateltavat kertoivat, mitä mieltä he olivat todistusten paikkaansa pitävyyden kanssa.

Suurin osa oli sitä mieltä, että arviointi oli vaikuttanut siihen, kuinka arvokkaana he itseään pitivät. Tähän liittyen jonkin asteisesti nähtävissä oli oppilaan koulumenestyksen asteen vaikutus asiaan. Hyvin koulussa menestyneet näkivät tai myönsivät arvioinnin ja itsearvostuksensa yhteyden olemassaolon selkeämmin kuin huonommin menestyneet oppilaat. Todennäköisesti koulussa heikommin menestyneillä tapahtui vastauksissaan heidän minäkäsityksensä puolustaminen, kun he kertoivat pitävänsä itseään/ihmistä yleensä arvokkaana hänen menestymisestään riippumatta.

Moni oppilas oli kertomansa mukaan tuntenut epävarmuutta omaan menestymiseen ja suoriutumiseen liittyen. Kuitenkin juuri itseluottamuksella todettiin olevan perustavanlaatuinen merkitys koulumenestykseen liittyen.

Tämä tutkimus avasi näkökulmia useampaan oppilasarviointiin, kenties kouluun lajemminkin liittyviin seikkoihin. Useammatkin eri teemoihin avatut näkökulmat saattaisivat luoda perustaa jatkotutkimusaiheille. Syventyminen

esimerkiksi vertailun tai ”hyvä/ huono oppilas” -problematiikkaan saattaisi olla mielenkiintoista.

Tässä tutkimuksessa oppilasarviointia tarkasteltiin oppilaiden näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi selvittää tutkimuksen teemoja myös opettajien mielipiteisiin ja näkemyksiin perehtyen.

Lähteet:

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 143.

Aho, S. 1995. Miksi ja miten lapsen itsetunto muuttuu koulussa? Luokanopettaja 2, 21.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Alaja, K. 1995. Koulu ja lapsen itsetunnon kehitys. Spektri. Opetushallituksen lehti 5, 15.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman And Company.

Bills, R. E. 1981. Self-concept and schooling. Indiana: Kappa Delta Pi, West Lafayette.

Borba, M. 1989. Esteembuilders. A K-8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate. Eric Document 347443.

Buchi, R. 1995. Suomalainen itsetunto matkalla Eurooppaan. Teoksessa A. Ahonen (toim.) Kansakunnat murroksessa. Globalisoituminen ja äärioikeistolaistumisen haasteet. Rauhan- ja konfliktitutkimuskeskuksen tutkimuksia no. 60. Tampere: Tammer-Paino Oy, 39-77.

Burns, R. B. 1979. The self-concept. Theory, development and education. Great Britain: Dorset press.

Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. Great Britain: Dorset Press.

Coopersmith, S. 1967. The Antecedents Of Self-Esteem. San Francisco: Freeman Cop.

Falchikov, N. & Boud, D. 1989. Student self-assessment in higher education. A meta analysis. Review Of Educational Research, 59 (4), 395-430.

Frisk, T. & Räisänen, A. 1996. Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen oppilasarviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino, 43-60.

Fullan, M. G. 1991. The new meaning of educational change. Great Britain: Cassel Educational Limited.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hopkins, D. 1989. Evaluation for school development. Milton Keynes: Open University Press.

Husén, T. 1990. Education and the global concern. Great Britain: Pergamon Press.

Jurama, V. 1989. Saako arvostella? Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 91-93.

Kalliopuska, M. 1983. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.

Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Kauppila, J. 1996. Riittävän hyvä itsetunto. Kimara, ehkäisevän päihdetyön tiedotuslehti 2, 6-7.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

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

Korpinen, E. 1982. Tarvitaanko oppilasarvioinnin uudistamista? Kasvatus 3, 195-198.

Korpinen, E. 1987. Koulun arviointijärjestelmä oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta ja oppilaan kokemana. Kasvatus 1, 48-54.

Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa E. Korpinen & E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 139-148.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 34.

Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas itseensä? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari

(toim.) Oppiiko oppilas koulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.

Kääriäinen, H.1988. Minäkuvan kehitys. Oy Finn Lectura Ab. Loimaa: Loimaan kirjapaino.

Lahdes, E. 1989. Oppilasarvioinnista. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 78-86.

Lepistö, H. 1996. Arviointia vai arvostelua? Teoksessa A-M. Juuti (toim.) Savonlinnan Normaalikoulu tutkii ja kokeilee. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan Normaalikoulun julkaisuja nro 1, 119-140.

Lindholm, M. 1998. Arviointi auttaa oppimaan – vai auttaako? Helsingin yliopisto. Kansanterveystieteen laitos. Terveydenhuollon koulutusohjelma. Pro gradu –tutkielma.

Lyytinen, H. K. 1995. Johdatus oppilaitoksen itsearviointiin. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/1995. Helsinki: Yliopistopaino, 37-56.

Mason, J. 1996. Qualitative Researching. London: Sage.

Meriläinen, L. 1997. Koulun mahdollisuuksista lisätä nuorten elämänhallintaa. Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskouluissa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29:1997. Helsinki: Pikapaino. Liite 3, 1-11.

Mäensivu, K.1996. Oppilaan yksilöllisyyden määrittely opettajan tehtävänä. Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4:1996.Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Yliopistopaino. Liite 5, 87-96.

Mäntynen M. & Sipiläinen S. 1994. Oppilasarvioinnin uusiutuva ilme. Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen, Laukaan kirkonkylän ala-asteen ja Petäjäveden kirkonkylän ala-asteen 5. luokan oppilaiden mielipiteitä oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Opetushallitus, 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Patton, M. Q. 1983. Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills: Sage.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. edition. Newbury Park: Sage.

Peruskoulu 2000. 1989. Peruskoulun kehittämissuunnitelma. Luokanopettajaliitto ry. Helsinki: WSOY.

Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4: 1996. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Yliopistopaino.

Purkey, W. W. 1970. Self-concept and school achievement. New Jersey: Prentice Hall.

Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 206.

Rantanen, H. (toim.) 1998. Opetustoimen lainsäädäntö 1999. 5. luku, 22§, 1 ja 2 momentti. Kauppakaari oyj. Lakimiesliiton kustannus. Juva: WSOY, 4.

Rauste-von Wright, M-L. 1982. Koulutuksen tutkimukseen ja suunnitteluun liittyvää pohdintaa kognitiivisen psykologian ja suomalaisten nuorten elämän prosessin valossa. Turku: Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 57.

Räisänen, A. 1991.Yhteenvetoraportti arvioinnin kehittämiskokeiluun liittyneistä pro gradu –tutkielmista. Opetushallitus. Ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 22-28.

Räisänen, A. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen oppilasarviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino, 9-26.

Salmio, K. & Vainio, L. 1995. Johdanto. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus. Arviointi 1/1995. Helsinki: Yliopistopaino, 7-11.

Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? Psykologia 32 (2), 93-98.

Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus

peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. 1982. Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology 74 (1), 3-17.

Smelser, N. J. 1989. Self-Esteem and Social Problems: An Introduction. Teoksessa A. M. Mecca & N. J. Smelser & J. Vasconcellos (toim.) The social importance of self-esteem. London: University Of California Press, 1-23.

Taalas, M. 1989. Arvostelu – Vallankäyttöä? Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 93-97.

Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Arviointi 2/1995. (Painopaikkaa ei ole teoksessa mainittu.)

Tella, A. 1997. Suomalainen heikko itsetunto – Koulunko syytä? Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskouluissa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29:1997. Helsinki: Pikapaino. Liite 1, 1-2.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia: Terveyden- ja sairaanhoitajan kirjasto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Liite 1: Teemahaastattelurunko

1. Millaisia yleisiä näkemyksiä ja kokemuksia oppilailla on arvioinnista?

* Mistä arvioinnissa on oppilaiden mielestä kyse

→ arvioinnin olemus

→ arvioinnin tarkoitus, tehtävät, merkitykset

→ arvioinnin hyödyllisyys

→ arvioinnin tärkeys

→ yleinen suhtautuminen arviointiin

* Eri tavat arvioida/ tulla arvioiduksi

- kokeet
- todistukset
- numeroarviointi
- sanallinen arviointi
- suullinen arviointi
- itsearviointi

→ mielipiteet, käsitykset ja kokemukset kustakin arvioimistavasta

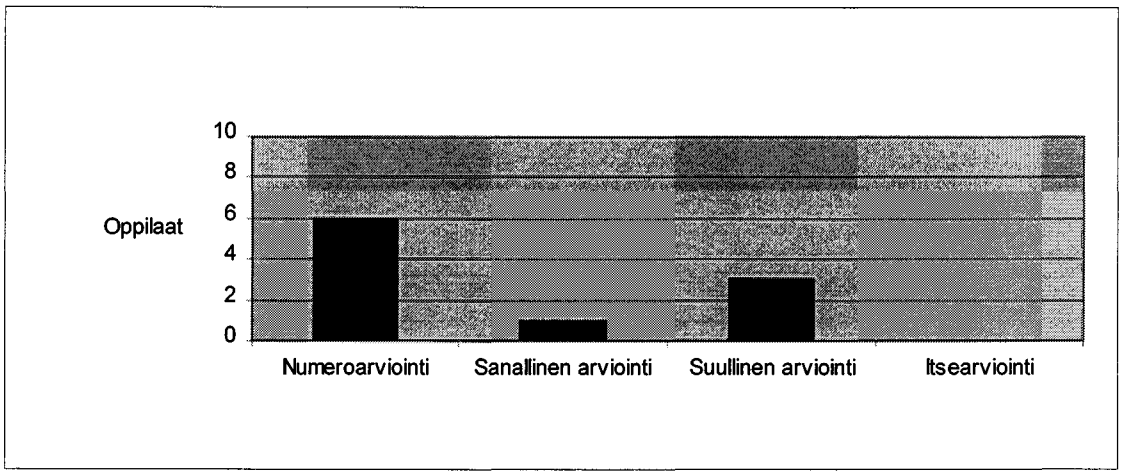
→ eri arviointimenetelmät ja –tavat suhteessa toisiinsa, arvostus yms.

→ tärkeysjärjestys

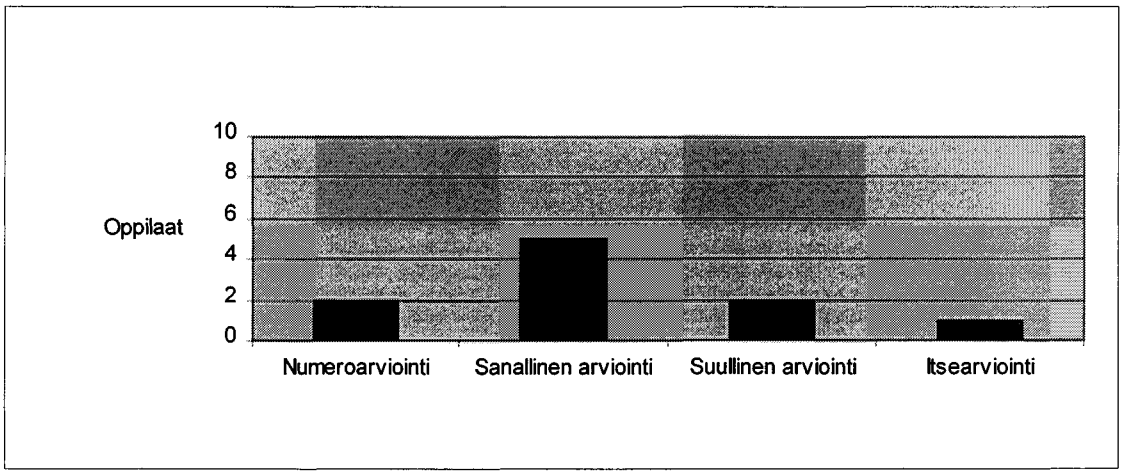
2. Kuinka arviointi on nähty ja koettu minäkäsityksen viitekehyksestä?

* kannustavan palautteen saaminen
* lannistavan palautteen saaminen
* itsearviointi
* tavoitteet
* arvioinnin yksilöllisyys
* arvioinnin täsmällisyys/ tarkkuus
* arviointiperustelujen kysyminen opettajalta
* vertailu

Liite 2. Arviointitavat tärkeysjärjestyksessä



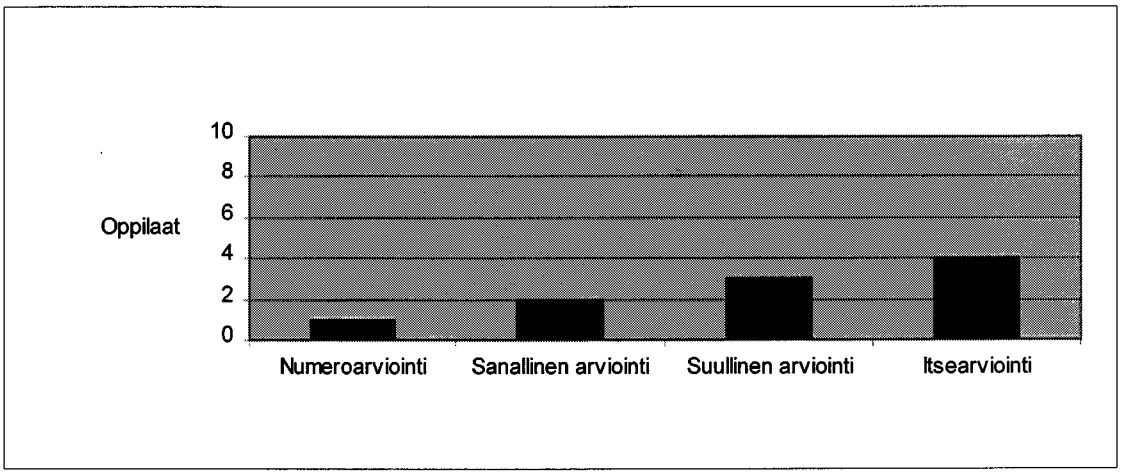
KUVIO 1. Tärkein arviointitapa



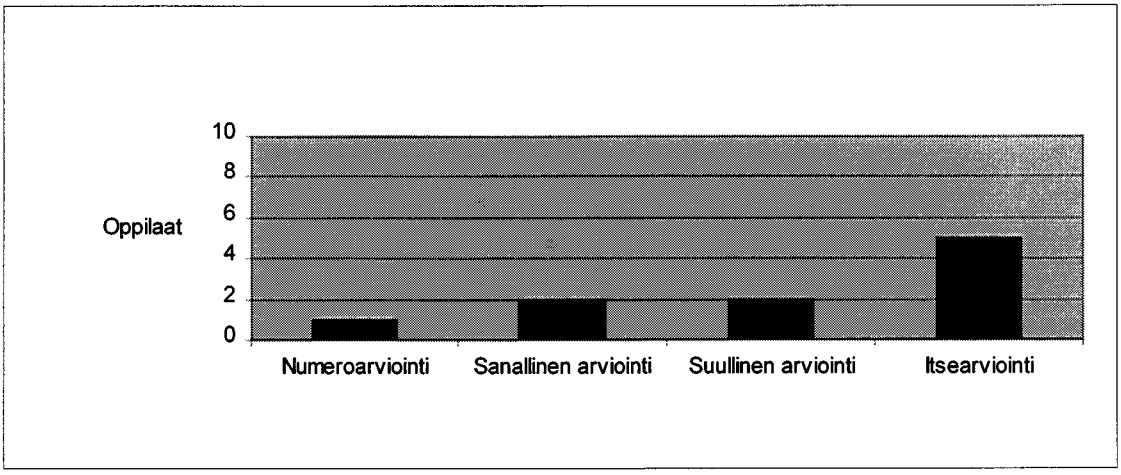
KUVIO 2. Toiseksi tärkein arviointitapa

(jatkuu)

Liite 2.



KUVIO 3. Kolmanneksi tärkein arviointitapa



KUVIO 4. Neljänneksi tärkein arviointitapa