

ARVIOINTIKESKUSTELU OSANA KOULUN ARVIOINTIKULTTUURIA:
Paimelan ala-asteen 5. – 6.-luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa
kokemuksia arviointikeskustelusta

Kati Määttänen

Kasvatustieteen
pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 1998

*Pane hellyys sanoihisi
kun puhut,
silloin ne putoavat kuin siemenet
lämpöiseen maahan.
Älä lähesty
kovilla sanoilla
ettet pirstoaisi.*

Vain kivet kestävät vasaroimista.

Anni Korpela 1981

Kati Määttänen: Arviointikeskustelu osana koulun arviointikulttuuria.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa Paimelan ala-asteen 5. - 6. -luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia arviointikeskustelusta osana oppilasarviointia. Viidennen luokan oppilaille ja heidän vanhemmilleen tänä keväänä järjestetty keskustelutilaisuus oli jo toinen kokemus arviointikeskustelusta, kuudennen luokan oppilaille ja heidän vanhemmilleen kokemus oli ensimmäinen laatuaan. Tutkimuksen pääongelmat kohdistuivat sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa kokemukseen arviointikeskustelusta: Miten oppilaat ja vanhemmat kokevat arviointikeskustelun? Alaongelmien kautta haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin: Onko oppilaan koulumenestyksellä tai sukupuolella vaikutusta hänen kokemukseensa? Onko lapsen koulumenestyksellä tai vanhempien koulutustaustalla vaikutusta siihen, kuinka vanhemmat kokevat tilanteen?

Tutkimus suoritettiin kyselylomakkein. Vanhemmille ja oppilaille laadittiin omat kyselylomakkeet. Oppilaan lomake jakaantui kahteen osaan: 1 taustatekijät ja 2 arviointikeskustelu oppilaan kokemana. Vastaavasti vanhemman lomake koostui kolmesta osiosta: 1 taustatekijät, 2 arviointikeskustelu vanhempien kokemana ja 3 lähinnä koulun käyttöön tarkoitettu osio, jonka tarkoituksena oli selvittää arviointikeskustelun ajankohtaan ja paikkaan liittyviä mielipiteitä. Oppilaat vastasivat lomakkeeseen tutkimuksen suorittajan ohjauksella omassa luokassaan etukäteen sovittuna aikana, mahdollisimman pian arviointikeskustelukierroksen jälkeen. Vanhempien lomakkeet toimitettiin koteihin oppilaiden välityksellä ja ne palautivat koululle suljetuissa kirjekuorissa ennalta sovittuun päivään mennessä. Tutkimuksen kohderyhmä koostui 19 oppilaasta ja heidän vanhemmistaan. Oppilaista seitsemän (7) oli viidesluokkalaisia ja loput kaksitoista (12) kuudesluokkalaisia. Sukupuolen mukaan oppilaat jakautuivat niin, että tyttöjä oli kaksitoista (12) ja poikia loput seitsemän (7).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että niin oppilaat kuin vanhemmatkin suhtautuivat arviointikeskusteluun hyvin myönteisesti. Verrattaessa toisiinsa oppilaiden ja vanhempien vastauksia, tehdään kuitenkin havainto, että vanhempien

kokemukset olivat keskimäärin hiukan oppilaiden kokemuksia myönteisempiä. Yhden lapsen vanhempia lukuun ottamatta kaikki vanhemmat kokivat keskustelut vähintään melko hyödyllisiksi. Niin oppilaat kuin vanhemmatkin olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaan läsnäolo arviointikeskustelutilanteessa on ainakin melko tärkeää. Valtaosa molemmista ryhmistä piti oppilaan osallistumista jopa erittäin tärkeänä, kuitenkin niin, että vanhemmat valitsivat vastausvaihtoehdon ”erittäin tärkeä” vielä oppilaita useammin.

Myös keskustelutilanteen ilmapiiriä kuvailtiin molemmissa ryhmissä etupäässä hyvin myönteisillä adjektiiveilla. Enemmistö oppilaista ja vanhemmista koki keskusteluilmapiirin erittäin asialliseksi, avoimeksi ja myönteiseksi. Vanhemmista kukaan ei kuvannut ilmapiiriä ahdistavaksi, kielteiseksi tai viileäksi. Kuitenkin hieman yli puolet oppilaista koki tilanteen ainakin jonkin verran viileäksi, kaksi oppilaista myös jonkin verran tai paljon ahdistavaksi ja yksi oppilas erittäin kielteiseksi.

Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, etteivät vanhempien ja oppilaiden toivomukset arviointikeskustelussa käsiteltävistä asioista eroa kovinkaan merkittävästi toisistaan. Molemmat ryhmät toivoivat mm. keskustelua oppilaan koulumenestyksestä, harrastuksista, luonteesta, perheen vapaa-ajan vietosta ja vanhempien käyttämistä kasvatukseen keinoista. Näistä asioista oli myös keskusteltu ainakin jonkin verran. Lähes kaikki oppilaat toivoisivat keskustelua myös heidän terveydentilaansa liittyvistä asioista ja tulevaisuudestaan, muutama myös koulukiusaamisesta sekä perheen mahdollisista ongelmista. Näistä asioista ei kuitenkaan itse keskustelutilanteessa puhuttu kuin satunnaisesti ja esimerkiksi perheen mahdolliset ongelmat sivuutettiin täysin. Myös vanhemmat pitivät oppilaan terveydentilaan, mahdollisiin oppimisvaikeuksiin, tulevaisuuteen ja koulukiusaamiseen liittyvää keskustelua niin tärkeänä, että niistä kaikista tulisi keskustella ainakin jonkin verran. Hieman yli puolet vanhemmista toivoisi myös ainakin jonkin verran keskustelua perheen mahdollisista ongelmista. Ehkä nämä toivomukset voidaan huomioida järjestettäessä seuraavaa arviointikeskustelukierrosta.

Suurimmat ja samalla yllättävimmät erot vanhempien ja oppilaiden toivomusten välillä liittyivät oppilaan mahdollisiin oppimisvaikeuksiin ja hänen tovereittensa taholta mahdollisesti kokemaansa kiusaamiseen. Vaikka lähes kaikki

vanhemmat haluaisivat ottaa esille koulukiusaamisen ja jokaisen vanhemman mielestä oppilaan mahdollisista oppimisvaikeuksista tulisi keskustella yhteisesti, yli puolet oppilaista jättäisi em. asioista keskustelun täysin tilanteen ulkopuolelle.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat ilmoittivat, että opettaja puhui tilanteessa paljon. Enemmistö oppilaista koki, että heidän vanhempansa puhuivat vain jonkin verran, samoin kuin he itse. Tästä huolimatta niin oppilaat kuin vanhemmatkin olivat yhtä mieltä siitä, että kaikki tilanteeseen osallistuneet saivat äänensä kuuluville ja jokaisen mielipiteet otettiin huomioon.

Kaikenkaikkiaan tytöt osoittautuivat yleisesti jonkin verran poikia aktiivisemmiksi ja avoimemmiksi osallistujiksi. Tyttöjen kokemukset esimerkiksi keskusteluilmapiiiristä osoittautuivat hiukan myönteisemmiksi kuin poikien. Tytöt myös kokivat oman osallistumisensa keskusteluun jonkin verran tärkeämmäksi kuin vastaavasti pojat. Erot eivät kuitenkaan olleet kovin suuria. Samoin kiitettävien oppilaiden ryhmässä arviointikeskusteluun suhtauduttiin hieman hyviä oppilaita myönteisemmin ja myös oppilaan osallistuminen katsottiin jonkin verran tärkeämmäksi. Vanhempien osalta merkittävimmät erot syntyivät ryhmien kiitettävien oppilaiden vanhemmat ja hyvien oppilaiden vanhemmat välille. Kiitettävien oppilaiden vanhemmat kokivat keskusteluilmapiiirin jonkin verran myönteisemmäksi kuin hyvien oppilaiden vanhemmat ja osoittivat myös asteen verran suurempaa aktiivisuutta arviointikeskustelun ja yleensä kodin ja koulun yhteistyön osalta.

Tutkimuksen avainsanat: arviointikeskustelu,

oppilasarviointi,

evaluaatio,

henkilökohtainen keskustelu,

evaluation,

assessment.

ESIPUHE

Uuden opetussuunnitelman perusteiden 1994 ilmestyttyä kouluissa alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota oppilasarviointiin ja erityisesti siihen, kuinka oppilasarviointi saataisiin vastaamaan parhaiten kaikkien arvioinnin osapuolten tarpeita. Arviointikeskustelu osana oppilasarviointia lukeutuu uusimpiin maassamme viime vuosina käyttöön otetuista arviointimenetelmistä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli kiinnostus selvittää oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia koulussa käyttöön otetusta uudesta arviointimenetelmästä.

Tutkimuksen aineiston kerääminen suoritettiin oppilaiden osalta maanantaina 9.2.1998 Hollolan kunnassa, Paimelan ala-asteella. Olin henkilökohtaisesti ohjaamassa kyseisen tilanteen. Luokan opettaja Olli-Pekka Heinonen antoi minulle vapaat kädet ajankäytön suhteen, joten oppilailta oli runsaasti aikaa lomakkeen täyttämiseen. Vanhempien lomakkeet toimitettiin samana päivänä oppilaiden mukana koteihin. Lomakkeen ohessa vanhemmille lähetettiin saatekirje, jossa toivottiin, että lomakkeet palautettaisiin samaisen viikon perjantaihin 13.2.1998 mennessä. Huolimatta vastausajan lyhydestä, kaikki yhdeksäntoista kyselylomaketta palautuivat täytettyinä ja kirjekuoreen suljettuina määräaikaan mennessä.

Tutkimukseni valmistuessa haluan kiittää erityisesti Paimelan ala-asteen 5 - 6 luokan opettaja Olli-Pekka Heinosta erittäin myönteisestä ja kannustavasta suhtautumisesta suorittamaani tutkimusta kohtaan ja kaikesta siitä avusta ja tuesta, jota hän on säästelemättä tarjonnut tutkimusprosessin aikana. Suuret kiitokset myös kaikille tutkimukseen osallistuneille oppilaille ja heidän vanhemmilleen aktiivisesta osallistumisesta ja hyvästä yhteistyöstä. Edelleen haluan kiittää myös projektiryhmäni ohjaaja Joel Kiviraumaa rakentavasta palautteesta ja kannustavasta asenteesta työtäni kohtaan. Viimeisenä mutta ei suinkaan vähäisimpänä kiitokset kaikille niille ystäville ja sukulaisille, jotka olette kuluneen vuoden aikana tukeneet ja kannustaneet minua ponnisteluissani opinnäytetyöni parissa.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 PAIMELAN ALA-ASTEEN ARVIOINTIKULTTUURI.....	6
3 OPPILASARVIOINNIN KEHITYS.....	8
4 ARVIOINTIKÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ.....	13
5 PALAUTTEEN MERKITYS JA TEHTÄVÄT OPPIMISPROSESSISSA.....	16
5.1 Palauteprosessin elementit.....	17
5.2 Palauteprosessiin liittyviä piirteitä.....	18
6 KÄYTÄNNÖN ARVIOINTITOIMENPITEET.....	20
6.1 Diagnostinen arviointi.....	20
6.2 Formatiivinen arviointi.....	21
6.3 Summatiivinen arviointi.....	23
7 NUMEROARVOSTELUN ULKOPUOLELLE JÄÄVÄT ARVIOINTIMAHDOLLISUUDET.....	24
7.1 Sanallinen arviointi.....	25
7.2 Itsearviointi.....	28
7.3 Portfolio itsearvioinnin tukena.....	30
7.4 Arviointikeskustelut.....	33

8 ARVIOINTIKESKUSTELU OSANA HENKILÖKOHTAISTA KESKUSTELUA.....	33
8.1 Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteydenpidon väylänä.....	34
8.2 Oppilaan osallistuminen keskustelutilanteeseen.....	36
8.3 Kuinka opettaja valmistautuu keskustelutilanteeseen.....	37
8.4 Ongelmia.....	39
9 TUTKIMUSONGELMAT.....	41
10 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	41
10.1 Tapaustutkimus.....	42
10.2 Fenomenografia kvalitatiivisena tutkimuksena.....	43
10.3 Yhteenveto.....	45
11 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	47
11.1 Kohderyhmä.....	47
11.2 Kyselylomakkeen laadinta.....	48
11.3 Aineiston kerääminen.....	49
11.4 Aineiston käsittely.....	49
12 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	50
13 TULOKSET.....	54
13.1 Tutkimusjoukon kuvailua.....	54
13.2 Oppilaiden kokemuksia arviointikeskustelusta.....	56
13.2.1 Koulumenestyksen yhteys oppilaan kokemukseen.....	61
13.2.2 Sukupuolen vaikutus oppilaan kokemukseen.....	66

13.3 Vanhempien kokemuksia arviointikeskustelusta.....	69
13.3.1 Lapsen koulumenestyksen yhteys vanhempien kokemukseen.....	73
13.3.2 Vanhempien koulutustaustan vaikutus heidän kokemukseensa.....	77
13.4 Eroja ja yhtäläisyyksiä vanhempien ja oppilaiden vastausten välillä.....	81
14 POHDINTA.....	85
LIITTEET.....	94
LÄHTEET.....	116

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni oppilasarvioinnista ja sen kehittämismahdollisuuksista heräsi jo syksyllä 1996 valitessani aihetta proseminaariesitelmääni. Punnittuani useita eri näkökulmia aiheen kohdentamiseen päädyin lopulta aiheeseen ”Oppilasarviointi ja sen vaikutukset koulumotivaatioon”. Proseminaariesitelmäni oli puhdas teoreettinen kirjallisuuskatsaus oppilasarvioinnin ja koulumotivaation alueelta.

Aikaisempiin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen tutustuminen avasi silmäni ajankohtaiselle kysymykselle: kuinka oppilasarviointia olisi mahdollista kehittää vastaamaan entistä paremmin oppilaiden ja kodin tarpeita ja toiveita? Omaa käsitystäni oppilasarvioinnin tuloksellisesta kehittämisestä vastasi parhaiten pyrkimys lisätä oppilaan itsearviointia, sanallisen palautteen määrää sekä liittää arviointikeskustelu osaksi oppilasarviointia. Proseminaariesitelmäni valmistuttua tiesin, että pro gradu -tutkimuksessani tulisin syventymään johonkin näistä aihealueista.

Kuin sattuman kaupalla hakeuduin suorittamaan kenttäharjoittelujakson syksyllä 1997 kouluun, jossa arviointikeskustelua oppilasarvioinnin osana oli kokeiltu ensimmäistä kertaa edeltävänä lukuvuonna. Harjoitteluluokkani opettaja, koulun johtaja, koki uuden arviointimenetelmän erittäin myönteisenä lisänä koulussa aikaisemmin käytettyihin menetelmiin ja osoitti suurta mielenkiintoa aiheen syvällisempään tutkimukseen. Näin pääsimme sopimukseen tutkimusprosessin aloittamisesta jo samana syksynä, kohderyhmänä nimenomaan luokka, jossa suoritin harjoittelujaksoni. Viides- ja kuudesluokkalaisten valintaa tutkimuksen kohderyhmäksi puolsi kaksi välitöntä etua. Ensinnäkin tutkija olisi kohderyhmälle ennestään tuttu ja toiseksi kyseisellä ryhmällä oli kaikkein pitkäaikaisin kokemus oppilasarvioinnista ja sen kehityksestä.

Vanhempien ja opettajan välinen henkilökohtainen keskustelu on todettu monissa aikaisemmissa tutkimuksissa tehokkaaksi ja tärkeäksi kodin ja koulun yhteistyömuodoksi (esim. Korpinen 1978, Korpinen, Korpinen & Husso, Husso, Korpinen & Korpinen 1980, Partanen 1985.) Tässä tutkimuksessa keskitytään yhteen henkilökohtaisen keskustelun alueista, arviointikeskusteluun, jossa on läsnä opettajan ja vanhempien lisäksi myös oppilas. Uusimman peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1995, 25) mukaisesti oppilasarvostelun tulee olla jatkuvan ja monipuolisen tarkastelun alla ja sen kehittämisen tulee olla tärkeä osa

opetussuunnitelmaa. Edelleen korostetaan oppilasarvioinnin kiinteää yhteyttä kodin ja koulun yhteistyöhön ja esitetään, että huoltajien ja oppilaan kanssa käytävät arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää. Näin ollen olisi suotavaa, että arviointikeskustelu kuuluisi vähintään jokaisen peruskoulun arvioinninkehittämissuunnitelmiin, ellei sitä jo toteuteta käytännössä. Aihe on siis hyvin ajankohtainen.

Tutkimuksen pääongelmat kohdistuvat sekä oppilaiden että heidän vanhempiensa kokemukseen arviointikeskustelusta: Miten oppilaat ja vanhemmat kokevat arviointikeskustelun? Tarkoitus on kyselylomakkein selvittää esimerkiksi, miten osallistujat kokevat keskustelun tärkeyden, oppilaan osallistumisen keskusteluun tai keskusteluilmapiirin ja mitä asioita he erityisesti toivoisivat keskusteluissa käsiteltävän. Alaongelmien kautta haetaan vastausta kysymyksiin, onko oppilaan koulumenestyksellä tai sukupuolella vaikutusta hänen kokemukseensa tai vastaavasti, vaikuttaako oppilaan koulumenestys tai vanhempien koulutustausta siihen, miten vanhemmat kokevat arviointikeskustelutilanteen.

Tutkimuksella on merkitystä niin minulle kuin toivottavasti myös tuleville kollegoilleni ala-asteen opettajina, jotta voisimme ainakin omassa luokassamme käyttää mahdollisimman tehokkaita arviointimenetelmiä ja taata sitä kautta ainakin omille oppilaillemme parhaan mahdollisen palautteen heidän oppimisestaan ja edistyksästään. Tutkimuksesta hyötyy myös tutkimuksen kohteena ollut koulu, joka saa rakentavaa palautetta uudesta arviointimenetelmästänsä. Laajempaa yhteiskunnallista merkitystä tutkimuksen tuloksilla ei juurikaan ole, johtuen yksinkertaisesti tutkimuksen luonteesta (tapaustutkimus) ja kohderyhmän rajauksesta. Jokainen opettaja voi toki soveltaen hyödyntää tutkimuksen tuloksia oman arviointinsa kehittämiseen.

2 PAIMELAN ALA-ASTEEN ARVIOINTIKULTTUURI

Paimelan ala-asteella on pyritty oppilasarvioinnin määrätietoiseen kehittämiseen siitä lähtien, kun kouluun saatiin uusi johtaja vuonna 1993, ja kun uusi opetussuunnitelma ilmestyi 1994. Kun uuden opetussuunnitelman perusteiden ilmestymisen jälkeen ryhdyttiin luomaan uutta arvoperustaa koulukohtaiselle opetussuunnitelmalle, keskusteltiin arvioinnista myös vanhempien kanssa. Näin pyrittiin saamaan kaikki oppilasta koskevat sidosryhmät mukaan suunnitteluun.

Paimelan koulun oppilasarvioinnissa korostuu ennenkaikkea prosessin arviointi. Syynä tähän on luonnollisesti koulun käyttämät työtavat, joissa korostuu projektityöt, teemat ja ennen kaikkea pyrkimys mahdollisimman eheytettyyn opetukseen. 1 - 2 luokilla opetus järjestetään kokonaisopetuksen periaatteiden mukaisesti. 3 - 6 luokilla aihepiireistä muodostetaan laajempia jakso- ja projektikokonaisuuksia, laskennallisena pohjana oppiaineiden viikkotuntimäärä. On itsestään selvää, että tämänkaltaisessa työskentelyssä arviointikin keskittyy pääasiallisesti itse prosessin arviointiin, ei niinkään pienten irrallisten osa-alueiden hallinnan mittaamiseen.

Paimelan ala-asteen koulukohtaisen opetussuunnitelman arviointiosassa (ks. liite 8) vastataan neljään keskeiseen kysymykseen: miksi, mitä, miten ja ketkä. Luettelon mukaan arvioinnissa tulisi puuttua mahdollisiin ongelmakohtiin ja sen tulisi olla motivoivaa sekä oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen tähtäävää. Arvioinnin tulisi aina olla päämäärätietoista ja oppilaan kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa. Edelleen oppilasarvioinnin tulee olla jatkuvaa, kannustavaa ja yksilöllistä arviointia, josta ilmoitetaan sekä numeroin, sanallisesti että arviointikeskustelujen välityksellä. Arvioijina toimivat opettajan ja oppilaan lisäksi myös oppilaan vanhemmat, luokkatoverit sekä koulun henkilökunta.

Kuinka tämä kaikki sitten toteutuu käytännössä? Paimelan koulun opettajia pyydettiin kirjeitse kertomaan tällä hetkellä käytössä olevista arviointimenetelmistään sekä nykyiseen tilanteeseen johtaneesta kehityksestä (ks. liite 7). Seuraavassa edellä mainittuun kyselyyn perustuen lyhyt kuvaus kunkin luokka-asteen arviointikäytännöistä.

Arviointi 1 - 2 luokassa. 1 - 2 luokan opettajan Tarja Hännikäisen mukaan arviointi on jokapäiväistä oppilaan oppimisen ja taitojen tarkkailemista ja siitä palautteen antamista. Kiitos ja kannustus ovat aina paikallaan. Kokeiden tulokset

ilmoitetaan oppilaille joko pistemääränä, numerona tai kirjaimin. Myös työkirjat tarkistetaan aika ajoin ja siisteydestä saa sivun laitaan kukan tms. leiman. Todistusarvioinnissa ei kahdella ensimmäisellä luokalla anneta numeroita lainkaan vaan oppimisen edistymisestä kerrotaan sanallisesti ja kirjaimin.

Opettajan suorittaman arvioinnin lisäksi oppilaat arvioivat aika ajoin itse itseään vaihtelevilla menetelmillä. Silloin tällöin oppilaita pyydetään pohtimaan päivän päätteeksi, mitä siitä päivästä jäi mieleen, mitä opin. Jokaisen viikon päätteeksi oppilaat arvioivat omaa työskentelyään: Miten selvisin? Miltä tuntui? Käytöstä sen sijaan arvioidaan ryhmätilanteissa. Tämän lisäksi kerran vuodessa, yleensä tammi - helmikuussa, oppilaat täyttävät kirjallisen itsearviointilomakkeen. Lomakeitsearviointia seuraa arviointikeskustelu, jossa ovat mukana opettaja, oppilas ja vanhemmat. Kirjallinen itsearviointi ja arviointikeskustelut kuuluvat uusimpiin arviointimuotoihin.

Hännikäisen mukaan kehityksen lähtökohtana on uusi oppimiskäsitys, joka suuntaa myös nykyistä opettajankoulutusta painottamaan arvioinnin merkitystä, sekä luonnollisesti koulun oman opetus suunnitelman painopistealueet. Alussa muutokset arviointimenetelmissä herättivät epäilyä ja eriäviä mielipiteitä vanhempien keskuudessa. Kaikki eivät heti ymmärtäneet lapsen tärkeyttä arviointikeskustelussa ja lapsi jätettiin kotiin. Vanhempia tuntui huolestuttavan myös keskustelun luottamuksellisuus. Hännikäinen ei itsekään ole vielä aivan varma arviointikeskustelujen tärkeydestä mutta haluaa kuitenkin kokeilla ja harkitsee vasta sitten, kuinka jatkossa tulee toimimaan.

Arviointi 3 - 4 luokassa. 3 - 4 luokkien opettaja Mielikki Kiuru toteaa jakso-opetukseen siirtymisen aiheuttaneen huomattavia muutoksia oppilasarviointiin. Nykyisin hänen luokassaan korostuu oppilaiden itsearviointi. Oppilaat arvioivat jokaisen jakson päätteeksi oman työnsä. Oppilaiden oma arviointi on Kiurun mielestä yllättävän rehellistä ja saman suuntaista kuin opettajankin. Arviointikeskusteluja yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa käydään niin, että 3. -luokkalaisten kierros käydään jo syksyllä ja 4. -luokkalaisten arviointikeskustelut ovat joulun jälkeen kevätlukukaudella. Keskustelu aika perhettä kohden on n. 15 minuuttia. Itse todistus jaetaan tammikuun viimeinen päivä ja kevätlukukauden lopussa. Vain matematiikan arvosana ilmoitetaan numerona. Tästä Kiuru muistaakin, että aluksi vanhempien vastustus numeroiden vähentämistä kohtaan oli voimakasta. Vähitellen vanhemmatkin ovat kuitenkin oivaltaneet minkälaista nykyinen opiskelu on ja mihin

se pyrkii. Yleisesti ottaen arviointi on kiurun mielestä lähtenyt hyvin uusille urille.

Arviointi 5- 6 luokassa. 5 - 6 luokan opettaja Olli-Pekka Heinosen luokassa korostuu jatkuvan arvioinnin sekä itsearvioinnin periaate. Oppilaat kokoavat töistään portfolion, jonka perusteella tehdään yhteenvetoja pari kertaa vuodessa (ns. arviointipäivät). Reaaliaineissa, projektitöissä yms. oppilas kirjoittaa itselleen sanallisen itsearvioinnin johon opettaja liittää oman palautteensa. Myös yhteistoiminnallisuutta arvioidaan ryhmän itsearviointien kautta. Niin yksilötöissä kuin ryhmäprojekteissakin korostuu opettajan jatkuva havainnointi. Oppilaan itsearviointia käytetään pohjana myös kerran lukuvuodessa järjestettävissä arviointikeskustelutilaisuuksissa, joissa ovat läsnä opettajan lisäksi oppilas ja hänen vanhempansa. Tämän lisäksi opettaja keskustelee kerran lukuvuodessa myös henkilökohtaisesti jokaisen oppilaan kanssa. Näistä kaikista muodostuvat lopulliset numerot todistukseen, joka jaetaan kaksi kertaa lukuvuodessa: tammikuun lopussa ja kevätlukukauden päätteeksi.

Heinosen mukaan hänen käyttämänsä arviointimenetelmät ovat kehityksen mukana muuttuneet entistä lähemmäksi oppilaan oppimisprosessin arviointia. Oppilasarviointi on siis entistä kokonaisvaltaisempaa, turhan mittaamisen ja summatiivisuuden vähentyessä. Lähtökohtana kehitykselle Heinonen näkee opetussuunnitelmauudistuksen ja siihen vaikuttaneet uudet tuulet: oppimiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja sitä kautta arviointitiedon merkityksen muuttumisen. Tämän teoreettisen taustan vaikutus sekä halu jatkuvasti kehittää omaa opetustaan ovat itseasiassa pakottaneet kehittämään samalla myös oppilasarviointia.

3 OPPILASARVIOINNIN KEHITYS

Oppilasarvostelun perusteista on mainintoja mm. vanhemmissa opetussuunnitelmakomiteoiden mietinnöissä. Niiden sekä myöhemmin ilmestyneiden oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietinnön (1973) ja opetussuunnitelman perusteiden (1985 ja 1994) pohjalta tehty historiallinen tarkastelu valaisee käsitysten muuttumista.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön II osassa vuodelta 1952 on melko niukasti otettu kantaa oppilasarvostelun ongelmiin. Oppilaantuntemuksen ja sitä palvelevan oppilastarkkailun merkitystä korostettiin kuitenkin jo tuolloin.

Kannanotot painottavat, tosin melko peitetysti, oppilasdiagnoosin merkitystä oppilaiden yksilöllisten edellytysten toteamisessa. Mietinnössä myös todetaan, että opettajan päätehtävänä on oppilaiden opintojen ohjaaminen eikä niiden tulosten tarkistaminen. Myös oppilaiden yksilöllisyyteen ja omatoimisuuteen kiinnitetään huomiota, kun todetaan, että oppilaille tulisi antaa valinnaisia tehtäviä, joita voidaan suorittaa itsenäisesti (vrt. nykyisin paljon puhuttu eriyttäminen). Myös tämä näkökohta kehoitetaan ottamaan huomioon oppilaiden suorituksia arvesteltaessa.

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä (1973, 10) on mainittu muutamia lakipykälä, jotka määrittävät kansa- ja peruskoulun oppilasarvostelua. Esimerkiksi kansakoulun oppilasarvostelua koskevat määräykset ovat kansakouluasetuksen (KkA) 107. ja 108. §§:ssä: ”Kunkin lukukauden työajan lopussa on oppilaan lukukauden aikana osoittama käytös sekä huolellisuus ja tarkkaavaisuus ynnä tiedot ja taidot eri aineissa arvesteltava ja merkittävä oppilasluettelon sekä hänelle annettavaan lukukausitodistukseen. Ensimmäisen luokan syyslukukauden lopussa voidaan arvestelu jättää antamatta.”

Peruskoulun arvestelua määrittelevässä peruskouluasetuksen (PeruskA) 98. §:ssä todetaan edellisestä poiketen, että lukukauden työajan lopussa on oppilaan lukukauden aikana osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus ... arvesteltava. Edelleen ensimmäisen ja toisen sekä kolmannen luokan syyslukukauden lopussa voidaan arvestelu jättää antamatta.

Arvosanoista sanotaan KkA:n 108. §:ssä ja PeruskA:n 98. §:ssä seuraavaa: ”Arvosanat merkitään numeroilla 4 - 10, jolloin numerot 10 ja 9 tarkoittavat kiitettäviä, 8 ja 7 tyydyttäviä, 6 ja 5 välttäviä sekä numero 4 heikkoja tietoja ja taitoja.” Koulunuudistustoimikunta esittää vastaavasti mietinnössään (1966), etteivät oppilas ja hänen vanhempansa saa nykyistä numerollista arvestelua käytettäessä riittävästi tietoja kouluopintojen edistymisestä. Edelleen komitea painottaa, että tieto- ja taitosuoritusten ulkopuolelle jäävät koulun tavoitteiden kannalta tärkeät oppilaan kehityksen puolet jätetään nykyisessä kouluarvestelussa huomiotta. Jo tuolloin numeroarvestelun tilalle ehdotettiin kotiin annettavaa selostusta oppilaan edistymisestä ja suoritusten tasosta. Komitean mielestä numeroarvestelua tarvitaan vasta peruskoulun 6. luokasta alkaen oppilaan itsetuntemuksen ja jatko-opintojen kannalta. Mietinnössä kehoitetaan opettajia myös panemaan enemmän painoa oppilaan saavutusten ja aikaisempien suoritusten väliseen vertailuun kuin hänen ja muiden oppilaiden vertaamiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean I osamietinnön (1970) luvussa IX on esitelty lähinnä oppilasarvostelun yleiset periaatteet. II osamietinnössä (1970) esitetään edelleen erilaisia perusteita eri aineiden oppimistulosten arvioimisesta. Esimerkiksi äidinkielen osalta arviointi pohjautuu siihen, mikä on opetustilanteissa ollut lukemisen, suullisen ja kirjallisen esityksen osuus ja erityisluonne. Huomion kiinnittäminen vain helposti mitattaviin oikeinkirjoitukseen ja kieliopin hallintaan ohjaa sellaiseen yksipuolisuuteen, joka jättää liian vähälle huomiolle ajattelun ja ilmaisukykyä kehittävän suullisen ja kirjallisen ilmaisun. Mittaamisessa tulee pääasiassa olla diagnostinen luonne. Myös vieraitten kielten ja matematiikan oppilasarvostelussa tulee pääpaino olla diagnostisilla kokeilla. Esimerkiksi käsityötä komitea suosittelee arvioitavaksi numeron sijaan sanallisella tiedotteella, ja liikuntaa sen mukaan ei tulisi arvioida 1 - 4 luokilla lainkaan.

Edellä mainituissa lähteissä on havaittavissa eroja sen suhteen mitä tehtäviä oppilasarvioinnille kulloinkin on annettu. Ajattelun kehittyminen kohti oppilaskeskeisempää ja oppilaan koko persoonan kehitykseen tähtäävää arviointia on havaittavissa. Kaikissa lähteissä on kuitenkin havaittavissa yksi yhteinen piirre: oppilaan edistymistä verrataan joko hänen ikätovereidensa tai omiin aikaisempiin suorituksiin. Suhteellinen arviointi näyttää olevan ajan hengen mukainen arviointimuoto. Samankaltaisen havainnon teki oppilasarvostelun uudistamistoimikunta mietinnössään (1973). Tutustuessaan 70 - luvun alussa silloisen koulun oppilasarvostelusta annettuihin ohjeisiin ja arvostelukäytäntöön se havaitsi varsin oudolta vaikuttavan seikan: arvostelun tavoitteita on yleensä tuona aikana pohdittu niukasti. Pidetään ikäänkuin itsestäänselvänä, että oppilasarvostelua on suoritettava, ja että lukukausien päättyessä annetaan todistuksia, joilla on vakiintunut muoto ja tietty arvosana-asteikko.

Oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietinnössä (1973, 49) komitea pohtii silloisen arviointijärjestelmän yleisiä puutteita. Heidän mukaansa oppilasarvioinnin pahimpana puutteena voidaan pitää sitä, ettei arviointitoiminnan tavoitteita ole - viimeisiä komiteamietintöjä lukuun ottamatta - riittävästi pohdittu eikä lausuttu julki. Muiden puutteiden voidaan komitean mielestä suurelta osin katsoa aiheutuvan tavoitteiden epämääräisyydestä, eräissä tapauksissa jopa ilmeisistä ristiriitaisuuksista.

Edellä esitetyistä arvostelua koskevista säädöksistä tavoitteiden epämääräisyys käy selvästi ilmi. Tavoitteet on joko kokonaan jätetty ilmoittamatta tai

sitten lausuttu hyvin yleisesti tai määritelty erittäin kapeasti. Säädökset koskevat yleensä arvioinnin suorittamista ja siinäkin nimenomaan arviointitulosten ilmoittamista eli todistusten antamista.

Oppilasarvioinnin uudistamistoimikunta (1973, 59) kyseenalaistaa mietinnössään senhetkisen oppilasarvioinnin pedagogisen merkityksen monessa kohdin. Realistisen minäkuvan luominen on komitean mukaan vaikeaa, koska oppilas saa riittämättömästi tietoa omasta oppimisestaan. Aktiivisuus edellyttää motivaatiota, jota puutteellinen ja sirpalemainen arviointitieto ei kykene saamaan aikaan. Komitea moittii myös arviointimenetelmiä: ”Pedagogiselta kannalta perinteiset arviointimenetelmät ovat arveluttavia erityisesti niiden negatiivisten seuraamustensa vuoksi, joita koetilanteet ja koko arvosanajärjestelmä ovat saaneet aikaan.”

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä (1973) mainitaan käsite absoluuttinen eli tavoitearviointi. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, arviointi oli tuohon asti ollut pitkälti suhteellista. Suhteellisessa arvioinnissa oppilaan suoritusta tarkastellaan muiden oppilaiden suoritusten muodostamassa viitekehyydessä. Arvioinnin motivaatiotehtävän kannalta parannettuna suhteellisen arviointimenetelmän versiona voidaan pitää menettelyä, jossa oppilaan suoritusta verrataan hänen omaan aikaisempaan suoritukseensa. Kysymyksessä on kuitenkin edelleen suhteellinen arviointimenetelmä, koska edeltäkäsikin asetetut tavoitestandardit puuttuvat.

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppilasarvioinnin tulisi ehdottomasti painottua etupäässä tavoitearviointiin. Jo oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä vuonna 1973 määritellään tavoitearviointi aivan nykyisinkin hyväksyttävässä muodossa. Komitean mukaan absoluuttinen arviointi on ”absoluuttista” siinä mielessä, että vertailukriteeri pysyy muuttumattomana, kun siitä kerran on sovittu. Kriteerinä käytetään opetussuunnitelman tavoitteita, jotka pyritään määrittelemään mitattavina olevina käyttäytymismuotoina. Käsitteelle annettu nimi tavoitearviointi korostaa sitä, että kysymys on nimenomaan tavoitteiden saavuttamista koskevasta arvioinnista, ei mistä tahansa absoluuttiseksi katsottavasta menettelystä. Komitea tähdentää vielä, että tavoitearvioinnissa oppilaan suoritusta verrataan niihin tavoitteisiin, jotka tietyn opetusjakson tai muun kokonaisuuden puitteissa on asetettu oppimisen kohteiksi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 29) määritellään

oppilasarvioinnin tehtävät seuraavasti: ”Arvioinnilla eli evaluaatiolla ymmärretään kaikkea sitä toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut. Arvostelu on yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän suoritusten vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin ja vertailutuloksen ilmoittamista arvosanana.” Määritelmä jatkuu edelleen: ”Oppilaan kannalta arvioinnin tulee antaa palautetta hänen edistymisestään asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa sekä kannustaa häntä jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen.”

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaskeskeisyyttä ja oppilaan yksilöllisten taipumusten ja tarpeiden huomioonottamista. Oppilas nähdään vastuunalaisena yksilönä, siis samanarvoisena ihmisenä kuin hänen arvioitsijansa ja ajatellaan, että hänen toimintansa perimmäisinä vaikuttimina ovat hänestä itsestään lähtevät tekijät. Oppilasarvostelua pyritään kehittämään siihen suuntaan, että se kohdistuisi entistä enemmän oppilaan työsuorituksiin, koko oppimisprosessiin, ei vain lopulliseen tuotokseen. Myös oppilaan oma aktiivinen rooli on merkittävässä asemassa niin koko oppimisprosessissa kuin sen arvioinnissakin.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 24) oppilasarvioinnille annetut tehtävät heijastavat selvästi tämän hetkistä oppimiskäsitystä: ”Koulussa tapahtuvan arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa ja osaltaan tukea opetuksen jatkuvaa uudistamista. Oppilaan tulee saada palautetta omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan koko peruskoulun ajan. Entistä enemmän tulee palautteessa kiinnittää huomiota oppimisprosessiin.” Oppilaan osallistuminen omien tavoitteidensa asettamiseen tulisi olla keskeisessä asemassa uutta opetusjaksoa aloitettaessa mutta myös arvioinnissa: ”Arvioinnin tehtävänä on kannustaa oppilasta myönteisellä tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Tässä edistyminen edellyttää, että oppilas vähitellen harjaantuu oman ja muiden opiskelun jatkuvaan analysointiin itsearvioinnin ja ryhmäarvioinnin eri muotoja käyttämällä.”

Arviointitietoa voidaan välittää monella tavalla. Peruskouluasetuksen (PA) 47. §:n mukaisesti kunkin lukuvuoden päättyessä ja sen lisäksi vähintään kerran lukuvuoden aikana on oppilaan osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot eri aineissa arvosteltava joko numeroin tai sanallisina arvioina. Numerot merkitään koulun oppilasluetteloihin ja todistuksiin. Mikäli sanallista arviointia on

käytetty, tästä on tehtävä merkintä oppilasluetteloihin. Sanallista arviointia käytettäessä on myös oppilaan vuosiluokalta siirtäminen merkittävä todistukseen ja oppilasluetteloon. Tämän lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 25) mainitaan arviointikeskustelut osana oppilasarviointia: ”Oppilasarviointi liittyy kiinteästi kodin ja koulun yhteistyöhön. Huoltajien kanssa käytävät arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää. Oppilaan mukanaolo näissä tapaamisissa on monissa tapauksissa hyödyllistä.”

Oppilasarviointi on merkittävä osa koulun opetustoimintaa ja sen tulisi olla kiinteässä yhteydessä opetussuunnitelmaan. Se kuinka opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet lopulta toteutuvat käytännössä on täysin riippuvainen yksittäisistä kouluista ja viimekädessä niissä toimivista opettajista. Kuten katsaus historiaan osoittaa, ei riitä, että tavoitteet on kirjattu asetuksiin, opetussuunnitelmiin ja mietintöihin, ellei niitä osata tai haluta toteuttaa käytännön tasolla. Tässä kohdassa opettajankoulutuksella ja opettajien jatkokoulutuksella on merkittävä rooli.

4 ARVIOINTIKÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 29) käsite arviointi määritellään seuraavasti. Arvioinnilla eli evaluaatiolla ymmärretään kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut. Näin ollen arviointia voidaan pitää yläkäsitteenä kaikille yksittäisille osatoiminnoille, jotka kohdistuvat joko koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin tai opettajien ja oppilaiden työhön. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 23) korostaa arvioinnin merkittävää roolia osana kehittyvän kouluyhteisön toimintaa. Oppilasarvioinnin rinnalla entistä tärkeämmäksi nousee kouluyhteisön kokonaisvaltainen arviointi. Arvioinnin kohteiksi sopivat sekä laajat kokonaistavoitteet että suppeammat, yksittäisiin toimintoihin ja ilmiöihin liittyvät tavoitteet. Opettajan oman työn arviointi sekä opetuksen arviointi yhdessä oppilaiden kanssa antaa perustan opetuksen kehittämiselle.

Käsite arvostelu sitä vastoin määritellään yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän suoritusten vertaamiseksi johonkin ennalta asetettuun kriteeriin ja vertailutuloksen ilmoittamisena arvosanana (Peruskoulun opetussuunnitelman

perusteet 1985, 29). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan opetussuunnitelmassa päätetään oppilasarvioinnin periaatteista ja menettelytavoista. Valtakunnallisen oppilasarvostelun pohjalta laaditaan opetussuunnitelman osaksi koulun oma arvosteluohjeisto. Opetussuunnitelmissa päätetään myös todistuksiin tulevan arvosanan antamisen perusteista (ks. s. 13).

Oppilasarvioinnin tehtävänä peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 25) mukaan on tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla sekä kannustaa häntä opinnoissaan. Oppilaan tulee saada palautetta omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan koko peruskoulun ajan. Arvioinnin avulla tulisi välittää oppilaalle palautetta myös oppimisprosessista. Lisäksi oppilasarvostelun on oltava yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioon ottavaa. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietinnössä (1973, 73) selostettaessa Ruotsin oppilasarvostelun uudistamista esitetään ns. Marklundin työryhmän käsitys oppilasarvostelun tehtävistä. Työryhmän käsityksen mukaan oppilasarvostelun tehtävä voi olla diagnostinen, motivoiva, informoiva tai valintatehtävä. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunta esittää samat neljä arvostelun tehtävää vain hieman eri sanoin: 1) toteava, 2) motivoiva, 3) ohjaava ja 4) ennustava. Yhteistä on käsitys, että arviointi ei saa rajoittua oppilasta arvostelevaan mittaamiseen vaan sen tulee olla oppilaskeskeistä, oppilaan edistymistä ja kehittymistä myönteisesti tukevaa laaja-alaista toimintaa (ks. myös Rask 1982, 15 ja Korpinen 1978).

Kirsi Karhun ja Minna Keisalan (1993) pro gradu -tutkielmassa kysyttiin mm. vanhempien mielipiteitä oppilasarvioinnin tehtävistä. Kyselyyn vastasivat 4. - 6.-luokkalaisten vanhemmat (N = 151). Arviointi tapahtui kolmiasteikkoisella skaalalla 1 = ei lainkaan tärkeä, 2 = vähän tärkeä, 3 = erittäin tärkeä. Selkeästi tärkeimmäksi oppilasarvioinnin tehtäväksi tuli vanhempien mukaan mahdollisten oppimisvaikeuksien selvittäminen ja ennaltaehkäiseminen. 92 % vanhemmista katsoi tämän arvioinnin tehtävän erittäin tärkeäksi. Yli 80 % erittäin tärkeitä mielipiteitä saivat myös oppilaan innostaminen (82.2 %) ja totuudenmukaisen kuvan luominen sekä oppilaalle että vanhemmille (82.1 %). Oppilaiden välisen vertailun katsoi erittäin tärkeäksi vain 4 % vanhemmista.

Ymmärtääksemme paremmin oppilasarvioinnin lukuisia tehtäviä Nevo (1995, 83 - 87) ehdottaa, että jaamme ne ensisijaisiin (primary) ja toissijaisiin (secondary) tehtäviin. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat oppilasarvioinnin tehtävistä ne, joissa

itse oppilas on arvioinnin kohteena. Tällöin arvioinnin tarkoituksena on hankkia tietoa, jonka perusteella oppimista on mahdollista kehittää tai joka todistaa oppilaan henkilökohtaisia oppimistuloksia. Nevo määrittelee seuraavat kolme ensisijaista arvioinnin tehtävää: vahvistava tai todistava, diagnostinen sekä formatiivinen tehtävä. Arvioinnin toissijaisten tehtävien kohteena on oppilaan sijaan joko opettaja, koulu tai jokin muu kohderyhmä. Arvioinnin tuottamia tuloksia käytetään koulun tuloksellisuuden mittaamiseen, oppilaiden seurantaan tai heidän motivointiin. Nevon mukaan oppilasarvioinnin tulisi keskittyä pääasiallisesti arvioinnin ensisijaisiin tehtäviin, jättämättä kuitenkaan toissijaisiakaan tehtäviä täysin vaille huomiota. Oikein käytettynä oppilasarviointi toimii samanaikaisesti sekä oppilasta motivoivissa että oppimisen tuloksellisuutta arvioivissa tehtävissä.

Luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava, hänen motivaatiotaan parantava ja iloisuuttaan lisäävä vaikutus. Parhaimmillaan rehellinen arviointi lisää motivaatiota. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 16., ks. myös Korpinen 1978, 65.) Koska oppilasarvostelua käytetään muun muassa oppilasta koskevia valintapäätöksiä tehtäessä, sen tulee olla mahdollisimman luotettavaa ja tasapuolista. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi koulun on käytettävä riittävän monipuolisia arviointimenetelmiä erilaisen arviointitiedon tuottamiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 25).

Teoksessaan *Assesment and Testing in the Primary School* Conner (1991, 131 - 132) määrittelee arvioinnille tiettyjä linjoja, joita opettajan tulisi ottaa huomioon arviointia suorittaessaan:

- Arvioinnilla on kolme tärkeää tehtävää: auttaa oppilaita oppimaan, auttaa arvioimaan omaa opetustamme ja tarjota tietoa muille, kuten vanhemmille.
- On tärkeää, että kolme opetuksellista pääkohtaa ovat tasapainossa: opetussuunnitelma, opetus ja arviointi.
- Arvioinnissa tulisi korostaa tunnustuksen antoa oppilaan osaamiselle.
- Oppilaiden tulisi saada osallistua omaan arviointiinsa, jotta he voisivat tulevaisuudessa vaikuttaa oppimiseensa (vrt. keskustelut opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä)
- Arviointia ei saa tehdä vain arvioimisen vuoksi, vaan siitä pitää olla jotain hyötyä tulevaisuudessa.
- Arvioinnin tulisi ohjata oppilas huomaamaan opiskeltavan kurssin tarpeet ja vaatimukset.

- Asenteiden kehittyminen tulisi liittää arviointiin.
- Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon myös taustatekijät: äidinkieli, kulttuuriset taustatekijät jne.
- Oppilaille tulee antaa tilaisuuksia itsearviointiin ja rohkaista heitä oppimisvastuuseen.

Arviointi voi olla joko laadullista tai määrällistä. Koppisen ym. (1994) mukaan silloin kun arvioinnilla pyritään havainnoimaan kokonaistilanteen olennaisia osia tai tekemään päätelmiä kerätystä havaintoaineistosta, suoritetaan laadullista arviointia. Oppilas, oppilasryhmä tai opettaja havainnoi oman tai yhteistoiminnan laatua tai tuloksia. Määrällistä arviointi on silloin, kun mitataan arvioitavaa kohdetta tai selvitetään esimerkiksi missä määrin oppiminen on tai ei ole edistynyt. (Koppinen ym. 1994, 9.) Lahdes (1994, 208) näkee määrällisen ja laadullisen arvioinnin eron kuvastelevan tietyllä tavalla erilaista ihmiskäsitystä. Määrällisessä arvioinnissa ihminen nähdään objektina, jonka persoonallisuus koostuu ominaisuuksista, laadullisessa taas ihminen on arvioinnin subjekti ja jatkuvasti kehittyvä persoonallisuus.

Parhaimmillaan oppilasarvioinnin tarkoituksena olisi saada myös oppilasta lähellä olevat sidosryhmät, tärkeimpänä oppilaan vanhemmat, kiinnostumaan koulun työstä ja osallistumaan nykyistä aktiivisemmin sen seuraamiseen ja kehittämiseen. (Lahdes 1994, 208.) Opettaja on luonnollisesti oman luokkansa arvioija, joka saa tärkeää arviointitietoa oppilaistaan heidän jatkuvan näyttönsä perusteella. Kun opettaja pyrkii arvioimaan oppilastaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, hänen työtään helpottaa suuresti tiivis yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa. Koska oppilas on inhimillinen yksilö, hänen oppimiseensa ja käyttäytymiseensä luokassa vaikuttavat myös koulun ulkopuoliset tekijät. Näiden tekijöiden asiantuntemus on ehdottomasti oppilaan vanhemmilla.

5 PALAUTTEEN MERKITYS JA TEHTÄVÄT OPPIMISPROSESSISSA

Me tarvitsemme toisen ihmisen arvostelua niin kauan kuin elämme. Juuri siksi Koppisen ym. (1994) mukaan olisi erityisen tärkeää oppia ottamaan arvostelu vastaan oikein. Ulkopuolisen arviointi voi parhaimmillaan tukea realistista

itsearviointia. On myös taito osata myöntää erehtyneensä. Erityisen tärkeää olisi suhtautua vastaanottavasti sellaisten ihmisten esittämään kritiikkiin, joilla ei ole arvostelun avulla mitään voitettavaa vaan ehkä pikemminkin jotain menetettävää. (Koppinen ym. 1994, 40 - 42.)

Koppinen ym. (1994) ovat pohtineet palautteen merkitystä yksityiskohtaisemmin koulussa suoritettavan arvioinnin näkökulmasta. Heidän mukaansa oppilaan vastaanottama arviointitieto antaa oppilaalle mahdollisuuden kehittää oppimistaan ja oppimistapojaan. Hän voi myös luoda kokonaiskuvan vahvoista ja kehittämistä kaipaavista osaamisalueistaan. Arvioinnilla on myös toinen puoli. Se antaa aina tietoa myös opetuksesta: nimenomaan siitä, miten opetus on onnistunut tukemaan oppimista. Tämän arviointitiedon varassa opettaja voi suunnitella ja kehittää opetustaan entistä paremmin kohdistuvaksi. ”Oppiminen on vuorovaikutusta. Opettaja on työssään sekä palautteen antaja että vastaanottaja. Palaute on sitä tehokkaampaa ja helpommin käsiteltävää, mitä paremmin se tukee toisen itsehyväksyntää ja auttaa häntä ratkaisemaan itse ongelmansa eikä vaikuta tuomiolta.” (Koppinen ym. 1994, 37.)

Korpinen (1982) korostaa palautteen välttämättömyyttä tehokkaan suorituksen kannalta. Hän jakaa palautteen tehtävät oppimisympäristössä ohjaaviin ja motivoiviin. Eritellessään ne toiminnot, jotka yksilön tulisi suorittaa eli täsmentäessään oppilaan roolia luokkayhteisössä on palautteen tehtävä selvästi ohjaava. Palautteen motivoiva tehtävä nousee esiin tilanteessa, jossa palaute tuottaa suorituksia koskevaa palkitsevaa tietoa. Luvatta palkkioita tulevaisuudessa palaute toimii kannustimena, mutta se voi myös olla itse palkkio tai rangaistus. Silloin palautteeseen sisältyy itsessään vahvistavia ominaisuuksia. (Korpinen 1982, 39.)

5.1 Palauteprosessin elementit

Korpinen (1982) mukaan palaute sekä ohjaa käyttäytymistä että joko vaikuttaa tulevaisuuden tavoitteisiin tai palkitsee ja rankaisee. Palauteprosessin muodostaa kolme pääelementtiä: lähde, sanoma ja sen informaatio sekä vastaanottaja. Lähde voi olla henkilölähde, esimerkiksi kouluympäristössä opettaja, jonka tehtäviin kuuluu tarkkailla oppilaiden käyttäytymistä ja antaa monipuolista palautetta. Muita tärkeitä henkilölähteitä ovat luonnollisesti oppilaan toverit ja vanhemmat. Työtehtävä

sellaisenaan voi toimia palautelähteenä samoin kuin yksilö itse. Minän toimiminen palautteena edellyttää oppijalta aikaisempaa kokemusta tehtävän suorittamisesta sekä vahvaa itseluottamusta. Yksilön täytyy pystyä hyväksymään omat arvionsa luotettavina. (Korpinen 1982, 40 - 41.)

Palautetta voidaan pitää yksilön saamana informaationa, joka käsittelee hänen aikaisempaa käyttäytymistään (sanoma ja sen informaatio). Korpisen (1982) mukaan tämän palautteen antaman informaation hyödyllisyys riippuu suuresti palauteärsykkeestä ja vastaanottajan (aikaisempaa suoritustaan käsittelevän informaation muokkaajan, oppilaan) luonteenpiirteistä. Vastaanottajan täytyy muuntaa sanoma sellaiseen muotoon, että sillä on hänelle merkitystä. Luokkaympäristössä opettaja voi auttaa oppilasta tässä prosessissa. (Korpinen 1982, 41.)

5.2 Palautteeseen liittyviä piirteitä

Korpisen (1982) mukaan sanoman luonteella on suuri merkitys sen perillemenoon. Myönteinen palaute tiedostetaan, muistetaan ja hyväksytään kielteistä paremmin. Myönteisellä palautteella on vastaanottajan itsetuntoa kohentava vaikutus. Ihmisen on vaikea hyväksyä itseensä kohdistuvaa kielteistä tietoa, ja siksi hän helposti kieltää sen. Etenkin silloin, jos palaute on hyvin tunnepohjaista, korostuu myönteisen palautteen hyväksyminen. (Korpinen 1982, 42.)

Yleisen käsityksen mukaan palautteen tulisi seurata välittömästi suoritusta. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että palautteen ja vastauksen välinen aika ei vaikuta tulokseen, ellei sitä käytetä häiritsevään toimintaan. Korpisen (1982, 43) mukaan joissakin tapauksissa viivytetyn palautteen on todettu jopa parantavan suoritusta, jos koehenkilö muistaa alkuperäisen vastauksensa. Korpinen korostaa myös palautelähteen luotettavuuden merkitystä palautteen lopulliselle arvolle. Mitä luotettavampana vastaanottaja kokee lähteen, sitä tarkemmin sen välittämä tieto tiedostetaan ja hyväksytään. Se palaute, jota yksilölle ”tärkeät henkilöt” (opettaja, vanhemmat, toverit) antavat, on keskeisessä asemassa oppimisen tuloksellisuuden ja viimekädessä yksilön myönteisen ja terveen minäkäsityksen kannalta.

Eritellessään viestin vastaanottajaan liittyviä piirteitä Korpinen (1982) nostaa esille erityisesti henkilön minäkäsityksen ja omanarvontunnon. Nämä kaksi piirrettä vaikuttavat siihen, miten myönteiseen ja kielteiseen palautteeseen reagoidaan.

Tutkimuksin on osoitettu, että voimakkaan itsetunnon omaavat oppilaat kohottavat arviotaan menestyksen jälkeen ja alentavat sitä vähemmän epäonnistumisen jälkeen kuin heikon itsetunnon omaavat oppilaat. Positiivinen palaute parantaa myös suoritusta enemmän niillä, joilla on voimakas itsetunto. Tästä Korpinen esittää päätelmän, että ihminen on motivoitunut käyttäytymään oman minäkäsityksensä mukaisesti. Edelleen myös sillä, käyttääkö henkilö sisäistä vai ulkoista kontrollia on todettu olevan vaikutusta hänen reaktioonsa eri palautelähteistä saamaansa palautteeseen. Kun yksilö itse tai tehtävän tuottama palaute ovat ainoat palautelähteet, saavuttavat sisäisesti kontrolloidut henkilöt parempia suorituksia kuin ulkoista kontrollia käyttävät. Toisaalta ulkoista kontrollia käyttävät selviävät paremmin silloin, kun palautetta saadaan vain kokeen järjestäjältä. (Korpinen 1982, 43 - 44.)

Koppisen ym. (1994, 38 - 39) mukaan palaute tulisi kohdistaa ennen kaikkea käyttäytymiseen, ei ihmiseen. Palautteen antajan tulisi puhua ennemminkin havainnoistaan kuin päätelmistään ja tuomitsemisen sijaan keskittyä kuvailemaan tilanteita. Parhaimmillaan palaute on Koppisen ym. mukaan ajankohtaista ja tilannesidonnaista. Palautteen antajan tulisi harkita tarkoin antamansa palautteen merkitys toiselle ihmiselle: onko antamani palaute arvokasta, kehittävää ja rakentavaa vai haluanko mahdollisesti vain osoittaa omaa osaamistani, ylemmyyttäni tai tyydyttää muita tarpeitani. Eläytyminen toisen asemaan auttaa näkemään toisen tarpeet.

Pyrittäessä opetuksella koulutuksen keskeiseen tavoitteeseen, yhä suurempaan sisäiseen motivaatioon, palautteen tulee Koppisen (1982) mukaan olla positiivista. Lisääntyvä palaute ei kuitenkaan välttämättä johda suurempaan sisäiseen motivaatioon vaan tehtävän tulisi itsessään tyydyttää yksilön tarpeita. Kaikkein varmin tapa, jolla oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan kasvattaa, on ohjata häntä oman käyttäytymisensä arviointiin ja palautteen hankkimiseen siitä. Itsearviointin taidon kehittäminen edellyttää, että ulkoisen palautteen antamista vähennetään ja luotetaan oppilaan omaan kykyyn arvioida itseään ja oppimistaan. Ulkoista palautetta ja arviointia opettaja voi käyttää luontevasti tukemaan oppilaan omaa arviointiprosessia. Tämä edellyttää ulkoiselta palautteelta myönteisyyttä ja mahdollisimman suurta tarkkuutta. (Korpinen 1982, 48.)

6 KÄYTÄNNÖN ARVIOINTITOIMENPITEET

Korpinen (1982, 24) jakaa arvioinnin kolmeen eri arviointityyppiin sen mukaan minkälaista tietoa arvioinnilla pyritään hankkimaan. Nämä kolme tyyppiä ovat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Seuraavassa lyhyt selostus jokaisesta.

6.1 Diagnostinen arviointi

Diagnostisen oppilasarvioinnin päätehtäväksi katsotaan yleensä oppilaan kykyjen ja oppimisvaikeuksien selvittäminen. Sen voi myös nähdä ennen opetusta tai oppimiskokonaisuuden alkuun ajoittuvana oppijoiden lähtötason selvittämisenä, jonka tulosten perusteella voidaan esimerkiksi kohdentaa ja eriyttää opetusta. (Koppinen ym. 1994, 10.) Korpisen (1982, 26) mukaan diagnostisen arvioinnin avulla saadaan tietoa ennen kaikkea oppilaan tietojen ja taitojen tasosta, fyysisistä edellytyksistä, valmiuksista, kyvyistä, asenteista, persoonallisuuden piirteistä sekä oppilaan kotitaustasta. Formatiivisen oppilasarvioinnin puolesta puhuva Sauli Rask (Rask 1982, 19) toteaa diagnostisesta arvioinnista kirjoittaessaan, että formatiivinen arviointi sisältää paljon diagnostisia elementtejä erityisesti silloin, kun oppilaan tietosuoritukset ovat sen kohteena. Diagnostisia koemalleja on saatavissa joiltakin oppikirjantekijöiltä, ja opettajat voivat luonnollisesti tuottaa niitä itse. Myös kasvatustieteiden tutkimuslaitos on tuottanut malleja diagnostisista kokeista.

Diagnostinen oppilasarviointi eroaa formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista siinä, ettei sen mittauksilla ole tarkoitus ainakaan huomattavissa määrin vaikuttaa oppilaan arvosanaan. Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan (1973, 100) mukaan diagnostisen arvioinnin pääasiallinen merkitys on sijoittelufunktio. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden sijoittamista tukiopetukseen tai muihin eriyttämistilanteisiin. Tästä syystä oppilasarvioinnin yhteydessä kannattaisi ehkä muuttaa varmasti kohtalokkaalta oppilaan korvassa kuulostava koe-sana vaikkapa sanaksi testi.

Opettaja saattaa käyttää diagnostista oppilasarviointia usein myös jossakin opetuksen kannalta merkittävässä vaiheessa. Tällöin opettaja saa arvokasta tietoa siitä, miten hänen oppilaansa ovat selviytyneet kyseiseen hetkeen mennessä ja voi tämän tiedon pohjalta suunnitella opetuksen jatko-osan. Teoksessaan Elävä

opetussuunnitelma Hunter ja Scheirer (1992) korostavat nimenomaan arvioinnin suunnitelmallista merkitystä. Heidän mukaansa opettajien tulee tarkistaa, mitä lapset ovat oppineet ja mihin seuraavaksi tulisi edetä. Taidot eivät kuitenkaan kehity vain mittaamalla. Jos mittauksen tuloksena on käytäntöjen muuttaminen, voidaan odottaa uuden kehityksen alkavan. (Hunter & Scheirer 1992, 144.) Määritellään arvioinnin linjoja myös Conner (1991, 131 - 133) viittaa samaan ajatukseen: arviointia ei saisi tehdä vain arvioimisen vuoksi, vaan sillä tulisi olla jotain hyötyä tulevaisuudessa.

6.2 Formatiivinen arviointi

Eniten erilaisuutta, epävarmuutta ja jopa kritiikkiä kohdistuu formatiiviseen arviointiin, jota voisi toisella nimellä kutsua vaikkapa havainnoinniksi. Heinosen (1980) mukaan formatiivinen arviointi on usein vähemmän virallista havainnointia. Se tapahtuu jokapäiväisen koulutyön yhteydessä, luonnollisissa olosuhteissa ja tähtää tiedon hankkimiseen oppimisprosessin tuloksellisuudesta sekä kartuttaa opettajan oppilaantuntemusta. Tällä tavoin voidaan hankkia tarpeellista ja käyttökelpoista tietoa kouluoppimisesta, sen edellytyksistä ja tuloksista sekä oppilaan kokonaispersoonallisuuden samoin kuin erilaisten persoonallisuuden piirteiden kehittymisestä. (Heinonen & Viljanen 1980, 82.)

Nevo (1995) näkee formatiivisen arvioinnin oppilasarvioinnin ensisijaisista tehtävistä hyödyllisimpänä sekä opettajalle että oppilaalle. Hän ehdottaa formatiivista arviointia jopa kaiken arvioinnin perustaksi sillä edellytyksellä, että tietyt kriteerit täytetään. Ensinnäkin arvioinnin tulee olla erittäin yksityiskohtaista, jotta sen kautta saadaan mahdollisimman tarkkaa tietoa opetuksen kehittämistä varten. Toiseksi arviointi ei saa olla oppilasta uhkaava tilanne. Esimerkiksi yllättäen pidettävät pistokokeet tai punakynällä korjatut testitulokset eivät ole Nevon mukaan kovin käyttökelpoisia formatiivisen arviointitiedon hankinnassa. Myös palautteenannon ajankohdalla on merkitystä. Palaute on annettava ajallaan, mikäli sen avulla on tarkoitus kehittää oppimista. ”On melko hyödytöntä kertoa oppilaalle vasta jakson lopussa, että itseasiassa hän epäonnistui jo jakson alussa opetetuihin asioihin.”

Lapsen suoritusten ja valmiuksien arviointi on siis jatkuvaa. Se antaa tietoa käsilläolevan tehtävän onnistumisesta ja sen avulla on mahdollista muuttaa suunnitellun työn toteuttaminen paremmin vastaamaan yksittäisten oppilaitten tai

ryhmien tarpeita. Jatkuva arviointi edellyttää opettajalta entistä suuremman huomion kiinnittämistä oppilaan oppimisprosessiin ja sen arviointiin. Kansainvälisen matematiikanopettajien yhdistyksen julkaisussa Curriculum and Evaluation standards for school Mathematics (1989, 191) määritellään asioita, jotka kuvastavat jatkuvan arvioinnin käyttöä opetuksessa. Esimerkit liittyvät luonnollisesti matematiikkaan mutta ovat varmasti yleistettävissä mihin tahansa oppiaineeseen. Ensinnäkin opettajan tulee arvioida mitä oppilaat tietävät mutta myös kuinka he ajattelevat matemaattisesti. Arvioinnin olisi oltava kiinteä osa opetusta, ei vain erillinen testi. Standardoituja testejä tulisi käyttää vain yhtenä osana arviointia, jos ollenkaan. Edelleen arviointia tulisi suorittaa vaihtelevilla menetelmillä, jotka sisältävät kirjoitettua, suullista ja esityksellistä ainesta. Myös opetusmenetelmissä tulisi näkyä pyrkimys asioiden laaja-alaiseen hallintaan - kokonaisopetus.

Lahdes (1994, 206) muistuttaa, että arvioinnissa korostetaan helposti liikaa kirjallisia kokeita. Niinpä formatiivisen arvioinnin osalta on muistettava, että koulussa valtaosa tunnilla tapahtuvaa formatiivista arviointia tapahtuu suoraan, kun opettaja seuraa oppilaittensa työskentelyä. Lahdeksen mukaan taitava opettaja on järkevä havainnoitsija, joka tuntee oppilaansa ja pystyy säätelemään tapahtumien kulkua jo opetus-oppimis- tilanteessa. Edelleen Hunter ja Scheirer (1992) korostavat ettei päivittäisen arvioinnin tärkeyttä voida yliarvostaa. Se auttaa pitkän aikavälin evaluoinnissa. Oppilaantuntemus lisääntyy jokapäiväisen vuorovaikutuksen ja tarkkailun, sekä saavutusten kirjaamisen ja arvioinnin avulla. Näin on mahdollista sovittaa toiminta lapsen tarpeiden mukaisiksi. (Hunter ym. 1992, 141.) Myös oppilasarvioinnin uudistamistoimikunta (1973, 109) pitää formatiivista arviointia peruskoulussa tapahtuvan arvioinnin keskeisimpänä osana. Edellä esitettyjen asioiden lisäksi toimikunta korostaa formatiivista arviointia oppilaan motivointikeinona.

Rask (1982, 16 - 19) näkee formatiivisen arvioinnin kokonaisvaltaisena koulutyön tuloksellisuuden arviointina. Hänen mukaan arviointi saa olla luonteeltaan asiasisältöjen ja mittauskohteitten kannalta epäsystemaattinen, mutta prosessina tai käytänteenä sen tulisi olla systemaattinen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettajien tulisi tottua tietoisesti jatkuvasti havainnoimaan omaa työtään ja että heidän tulisi työskennellä nimenomaan oppilaitten parhaaksi, osin jopa heidän ehdoillaankin.

Vielä toistaiseksi kouluissa käytetyt formatiivinen oppilasarviointi kohdistuu pääosin vain ns. välineaineisiin (matematiikka, äidinkieli, kielet) ja on näin ollen

etupäässä kognitiivisen oppimisen ja ymmärtämisen testaamista. Toiseksi formatiivisten kokeitten käytön määrä ja säännöllisyys riippuu täysin jokaisen opettajan henkilökohtaisista tottumuksista ja mieltymyksistä. Oppilasarviointia kehitettäessä tulisi erityisesti korostaa formatiivisen, jatkuvan arvioinnin ja siihen liittyen jatkuvan kannustavan palautteen antamisen merkitystä oppilaan myönteisen ja realistisen itsetuntemuksen kehittymiselle sekä sitä kautta oppilaan koulumotivaation kehittämiseksi ja tukemiselle.

6.3 Summatiivinen arviointi

Laajempi arviointi on tarpeen esimerkiksi silloin, kun jonkin aiheen käsittely päättyy. Opettajan on tarkistettava yksittäisten lasten saavutukset tai ongelmat niissä, jotta seuraava työjakso voidaan rakentaa jo opitulle. Uusi jakso voi myös täyttää oppimisessa havaittuja aukkoja. (Hunter ym.1992, 141.) Summatiiviset kokeet ovat aina olleet ja ovat yhä vielä merkittävässä asemassa määriteltäessä oppilaan arvosanoja. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985, 30 - 31) mukaan summatiivisella kokeella mitataan monipuolisesti eritasoista taitoa ja osaamista sekä aineen eri osa-alueiden hallintaa. Se kohdistuu yleensä laajempaan opiskelujaksoon kuin formatiiviset tehtävät. Näistä kokeista oppilaan tulee saada tieto ennalta. Opettajien tulee yhdessä ennakolta suunnitella kokeiden sijoittelu lukukauden eri viikoille, jotta oppilaiden työmäärä pysyisi kohtuullisena. Lisäksi kokeen kesto on suunniteltava niin, että hitaimmillakin oppilailla on mahdollisuus suoriutua tehtävistä. Summatiivisten kokeiden järjestäminen ei kuitenkaan ole välttämätöntä, jos opettaja muulla tavoin saa riittävästi luotettavaa tietoa oppilaiden edistymisestä. Yleensäkin kokeiden määrässä olisi tyydyttävä vain palautteen kannalta välttämättömään.

Pyrkimyksenä peruskoulussa tällä hetkellä on vähentää raskaiden summatiivisten kokeiden määrää. Tästä pyrkimyksestä huolimatta summatiivisten kokeiden merkitystä oppilasarvioinnissa ei tule kokonaan sivuuttaa. Kuten Rask (1982, 21) toteaa, summatiivisilla kokeilla on kuitenkin ehdottomasti oma tärkeä tehtävänsä kokonaisuuden hallintaa painottavana ja työnteon pitkäjänteisyyttä ja systemaattisuutta korostavana mittausilanteena. Hunter ja Scheirer (1992) muistuttavat, että testeillä on arvonsa, mutta niitä tulisi pitää vain yhtenä osatekijänä arvioinnin ja seurannan kokonaisprosessissa. Jos koulussa käytetään erityisiä testejä,

on opettajien ehdottomasti oltava selvillä niiden käyttämisen tarkoituksesta. Testien valinta on aina voitava perustella koulun muun työskentelyn kannalta. (Hunter ym. 1992, 143 - 144.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985, 31) mukaan luokan sisäinen eriyttäminen ja oppimistavoitteiden oppilaskohtaistaminen edellyttävät, että kokeiden laadintaan kiinnitetään erityistä huomiota. Koetehtävien on liityttävä opetukselle asetettuihin keskeisiin tavoitteisiin. Myös Hunter ja Sheirer (1992) esittävät, että testien tulisi nimenomaan lisätä opettajan tietoja lapsesta. Jos testaukseen käytetään liikaa aikaa, jää sitä varsinaiseen työskentelyyn vähemmän. Edelleen opetussuunnitelmassa voi silloin tulla määräävämmäksi suoritusten mittaaminen kuin lasten tarpeet. Vaikka tulokset vain vahvistaisivat jo ennalta tiedettyä, ovat ne tarpeen suunnitellun toiminnan tukijana. Jos ne vastaavasti ovat odotusten vastaisia, on silloin syytä jatkoselvittelyyn. Hunter ja Scheirer korostavat erityisesti testien lisätietoa antavaa tehtävää, joka parantaa opettajan mahdollisuuksia tukea yksittäistä lasta. He päättävät arviointia koskevan lukunsa seuraavaan toteamukseen: ”Ei ole olemassa kaikille tietynikäisille lapsille sopivia standardeja. Yksilöitten ja oppiaineitten suhteen tapahtuu vaihtelua. Arvioinnin tulisi johtaa yksittäisten lasten saavutusten ja toimintojen tarkistamiseen. Koska arvioinnin eri lajeissa keskitytään eri osatekijöitten seurantaan, on erityisesti juuri niiden yhdistelmät otettava huomioon.” (Hunter ym. 1992, 144.)

7 NUMEROARVOSTELUN ULKOPUOLELLE JÄÄVÄT ARVIOINTIMAHDOLLISUUDET

1980-luvulla alkunsa saanut voimakas pyrkimys muuttaa ala-asteen opetus- ja työskentelytapoja vastaamaan paremmin nykyistä pedagogista ajattelua aiheutti muutospaineita myös oppilarviointiin. Muutosten seurauksena todettiin, että ainejakoinen numeroarvostelu sopi yhä huonommin nykyiseen pedagogiseen kehitysalaan. Numeroarviointi oli perinteisesti perustunut näkemykseen määrällisestä oppimisesta, jossa irrallisen muistitiedon osuus korostui. Uuden kognitiivisen ajattelun mukaan arvioinnin tulisi kohdistua tiedollisten tavoitteiden lisäksi myös koulun kasvatuksellisiin, sosio-emotionaalisiin ja persoonallisuuden kehityksen tavoitteisiin (esim. Koppinen ym. 1994). Korpisen (1978) mielestä yksilötasolla

arvioimisen tarkoituksena on ennen kaikkea oppimisen edistäminen. Tällöin oppimisella tarkoitetaan paitsi oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen kartuttamista, myös oppilaan sosio-emotionaalista kehitystä. (Korpinen 1978, 5.) Myöskään psykologiset syyt eivät siis tukeneet numeroarvostelua, sillä tutkimusten mukaan numeroarvostelu ei tukenut oppilaan persoonallisen kasvun kehittymistä. Huomattiin, että oppilaan itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja itseluottamuksen vahvistamiseen päästään paremmin muunlaisilla arviointimenetelmillä.

Korpinen on eritellyt kymmenen pelkkään numeroarvosteluun liittyvää puutetta. Tässä niistä muutamia (Korpinen 1978, 5 - 6):

- 1) Numeroarvostelu kohdistuu vain koulun tiedollisiin tavoitteisiin. Sen ulkopuolelle ovat jääneet peruskoulun kasvatukselliset, sosio-emotionaaliset ja persoonallisuuden kehityksen tavoitteet.
- 2) Todistusnumeroista ei ilmene, miten oppilas edistyy ajankohdasta toiseen: sama arvosana saattaa tulla oppilaalle vuodesta toiseen.
- 3) Heikot arvosanat kasaantuvat usein samoille oppilaille ja huono numero masentaa enemmän kuin innostaa ponnistelemaan.
- 4) Huonot arvosanat vaikuttavat oppilaan itsetuntoa alentavasti. Toisaalta myönteinen ja realistinen minäkäsitys on tärkeä oppilaan mielenterveyden ja oppimisen kannalta. Oppilaan on nähtävä itsensä kykenevänä oppimaan, jotta hän jaksaisi ponnistella ja asettaa itselleen uusia tavoitteita.
- 5) Kaikkea edistymistä on mahdotonta kuvata numeroin, jolloin esimerkiksi koulun kasvatukselliset tavoitteet saattavat jäädä arvioinnin ulkopuolelle.
- 6) Numeroarvosana ei kerro oppilaalle eikä oppilaan huoltajalle, työskenteleekö oppilas omien oppimisedellytystensä mukaisesti vai niiden ala- tai yläpuolella.

Useat syyt siis johtivat siihen, että maamme peruskouluissa aloitettiin kahdeksankymmentäluvulla oppilasarvioinnin uudistamiskokeilu. Yhdeksi vaihtoehtoiseksi malliksi perinteisen numeroarvostelun rinnalle nousi tuolloin sanallinen arviointi.

7.1 Sanallinen arviointi

Sanallinen tiedote on Korpisen (1978) mukaan nähtävä yhtenä tiedonvälityskeinona samaan tapaan kuin perinteinen todistuskin. Tieto, jota välitetään, on pääasiassa eri

keinoin hankitun arviointitiedon välittämistä. Sanallisen tiedotteen välittämä tieto on yhteenvedonomaista tietoa ja muodostuu suuresta määrästä yksityiskohtaisia havaintoja sekä erilaisin koulukokein ja testein hankittuja tietoja. (Korpinen 1978, 10.) Moni opettaja pitää arviointia varmasti vaikeana tehtävänä. Jotta sanallinen arviointi olisi mahdollisimman tiedottavaa, opettajan on uhrattava sen tuottamiseen melko runsaasti aikaa ja vaivaa. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun (1978) tulokset osoittavat, että mitä enemmän opettajat arvioivat sanallisen tiedotteen tuottamisen vievän aikaa, sitä suuremmaksi he arvioivat myös sen tiedottavuuden (Korpinen 1978, 20). On hyvin ymmärrettävää, että numeerista arviointia pidetään helposti vähemmän työllistävänä arviointimuotona, sillä se voi perustua yksinomaan numeroin arvosteltuihin kokeisiin.

Kun koulu tällä hetkellä uudistaa arviointiaan, on sen pyrkimyksenä aina lisätä sanallista, kirjallisesti tai suullisesti oppilaalle annettavaa arviointia. Sanallisen arvioinnin päätehtävänä yleensä opettajat ja huoltajat pitävät oppilaan erityisvaikeuksista tiedottamista. Oppilaan tuntikäyttäytymisen kuvaaminen on toisella sijalla ja vasta kolmantena tulee oppilaan edistyminen. (Koppinen ym. 1994, 47.) Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella aloitettiin oppilasarvioinnin uudistamiskokeilu jo vuonna 1988. Yhtenä uutena arviointimuotona otettiin käyttöön sanallinen tiedote. Eri oppiaineista annettavien numeroarvosanojen sijaan oppilas saakin sanallisen tiedotteen, jonka tarkoituksena on kertoa oppilaalle hänen edistymisestään. Kirsi Karhun ja Minna Keisalan pro-gradu-tutkielmassa (1993) kartoitettiin normaalikoulun 4. - 6. -luokkalaisten vanhempien kokemuksia uudesta arviointimuodosta. Selkeä enemmistö vastanneista vanhemmista piti sanallista todistusta innostavana, kannustavana, luotettavana ja tarpeellisena. 64.3 % vanhemmista oli sitä mieltä, että sanallisen tiedotteen muodossa annettavaa arviointia on lisättävä. Siipolan (1994) suorittaman tutkimuksen mukaan myös opettajat ovat melko yksimielisiä siitä, että heidän kirjoittamansa sanallinen todistus on koulukasvatuksen kannalta kaikkein sopivin arviointimuoto. Vastausvaihtoehdot pisteistettiin viiteen luokkaan (hyvin = 5 - huonosti = 1). Sanallisen arvioinnin kohdalla kaikki opettajien vastaukset sijoituivat vaihtoehtoihin melko hyvin ja hyvin (52.6 % = melko hyvin, 47.4 % = hyvin).

Vaikka sanallisen arvioinnin kehittämistä ja sen käytön lisäämistä pidetäänkin yhtenä keskeisenä osana oppilasarvioinnin kehittämisprosessia, se ei siitä huolimatta ole ainoa ja ehdoton tie parempaan arviointiin. Mikäli opettajan taidot ovat

puutteelliset sanallisen arvioinnin käytössä, sillä saatetaan tehdä oppilaan itsetunnolle ja oppimiselle numeroarvosteluakin tuhoisampaa jälkeä. Sanallisen arvioinnin lähtökohtana tulisi olla ennen kaikkea arviointitiedon tarvitsijan oma tiedon tarve. On hyvin tärkeää, että sanallisen tiedotteen vaikutukset ovat sopusoinnussa peruskoulun tavoitteiden kanssa. Sanallista tiedotetta kehitettäessä on lähtökohtana pidettävä ennen kaikkea sitä, 1) että tiedotetaan tavoitteiden kannalta keskeisistä oppimistuloksista, 2) että tiedottaminen täyttää sille asetetut tehtävät ja on vaikutukseltaan oppimista ja koulun tavoitteiden saavuttamista edistävää ja 3) että arviointitiedon tarvitsija kykenee sanallisen tiedotteen välittämän tiedon varassa tekemään tarvittavat ratkaisut eri päätöksentekotilanteissa (Korpinen 1976, 12).

Korpinen (1978) jakaa kirjallisessa muodossa esitetyt sanalliset tiedotteet seuraaviin ryhmiin: kuvailevat tiedotteet ja kirjeet, tapaustiedotteet sekä arviointiluettelot. Tavallisimmin arviointiluettelot sisältävät joukon luonteenpiirteitä, työskentelytapoja sekä tärkeimmät oppiaineet, joissa on eritelty muutamia aineen osa-alueita. Opettaja merkitsee rastin sopivan edistymistä kuvaavan sanan kohdalle tai kuvailee edistymistä jollakin kirjainsymbolilla. Kyseistä tiedotetyyppiä käytettäessä on kuitenkin vaara, että arviointi jää hyvin kaavamaiseksi. Tätä voidaan osaltaan välttää varaamalla tilaa myös opettajan vapaille kommenteille tai täydentämällä arviointilomakkeita vanhempien ja opettajan keskustelulla. Tapaustiedotteissa opettaja kuvailee jokapäiväisen elämän tapahtumien valossa oppilaan kehitystä. Käytännössä tapahtumaselosteet ovat keskittyneet pääosin sosiaalisten suhteiden ja kehityksen arviointiin. Kuvaileva tiedote vaatii opettajalta melko runsaasti työtä ja aikaa. Opettajan täytyy kuvailla erikseen jokaisen oppilaan kohdalla hänen edistymistään joko yleisesti kuten esimerkiksi kirjeessä tai tärkeimmiltä osa-alueilta. Kuvaileva tiedote mahdollistaa hyvinkin yksilöllisen arvioinnin, mutta kuvaukset riippuvat melko paljon yksityisen opettajan kielellisestä valmiudesta ja asiaan paneutumisesta. (Korpinen 1978, 44.)

Koppisen ym. (1994) mukaan tähän asti käytössä olleet sanalliset todistukset ovat olleet etupäässä rastitodistuksia. Pienissä kouluissa ja opetusryhmissä arviointiin on saattanut liittyä laajempaakin selvitystä oppilaan edistymisestä tiedoissa ja taidoissa. Vapaasti kirjoitettavissa arvioinneissa törmätään kuitenkin usein siihen ongelmaan, että kirjoitettavat arvioinnit saavat helposti kliseenomaisen muodon. Arvioinneista tulee ympäröityä toteamuksia, joilla ei saavuteta tavoitteena ollutta päämäärää. (Koppinen ym. 1994, 48.)

Sanallinen tiedote on tarkoitettu lähinnä palvelemaan ohjaavaa ja motivoivaa tehtävää ja sen tulisi ennen kaikkea innostaa ja kannustaa oppilasta itseään. Tärkeää epäilemättä olisi sekin, jos vanhemmat olisi mahdollista saada kiinnostumaan lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Kuten Rask (1982, 69) toteaa ”Oppilaan kehittymisen tiedottamisen tulisi keinojen vaihtelusta huolimatta tähdätä siihen, että kodeille pystyttäisiin välittämään riittävän monipuolinen kokonaiskuva oppilaan edellytyksistä ja ominaisuuksista”.

7.2 Itsearviointi

Itsearviointilla on merkittävä osa oppilaan oppimisprosessissa. Tästä seuraa, että itsearviointi on tullut koulun uudistusten mukana myös hyvin keskeiseksi arvioinnin osaksi. Opettajat, kasvatustieteilijät ja tutkijat esimerkiksi ovat hyvin yksimielisiä siitä, että itsenäiseksi ja vastuulliseksi oppijaksi kasvaakseen oppilaan olisi hyvä hallita riittävä itsearviointitaito. Itsearviointi ei kuitenkaan saa jäädä vain hienoksi sanaksi arvioinninkehittämiskeskusteluihin, vaan pitäisi todella miettiä, kuinka sen saisi toimimaan jo peruskoulun ala-asteelta lähtien. Seuraavaksi voidaankin kysyä, mitä oppilas sitten arvioi.

Jälleen nousee keskeiseksi ajatukseksi se, että kaiken arviointitoiminnan tulee palvella ensisijaisesti oppilasta itseään ja hänen oppimistaan. Korpisen (1978) mukaan tämä on epäilemättä päätavoite myös silloin, kun tietoa hankkii tai käyttää jokin muu intressiryhmä (opettaja, oppilaan huoltaja jne.). Oppimisen kannalta on erityisen tärkeää, että oppilas itse kykenee arvioimaan oman työnsä tuloksellisuutta jo oppimisprosessin kuluessa. Näin hankittu palaute palvelee ja edistää välittömästi oppimista. Heljä Robinson toteaa Pedaforum - lehdelle (1997, 27) antamassaan haastattelussa, että oppiminen on oppimisen prosessista tietoiseksi tuleminen. Kun oppija käy oppimisen prosessiaan läpi, niin hän huomaa tietävänsä paljon. Robinsonin mielestä oppimisen prosesseja tulisi kuvata ja tuoda esille. Perinteisesti on korostettu tuotosta, mutta tuotokset ovat usein vanhentuneita jo syntyessään. Robinsonin mukaan kyky tarkastella oppimaansa kokonaisuutena ja yhteyksissään voi kasvattaa aivojen käytön kapasiteettia. Erillisiksi paloiksi jäävä opittu tieto pyrkii häviämään, mutta omaan kokemusmaailmaan liitetty oppiminen auttaa muistamaan. Syvällinen oppiminen on hänen mielestään juuri sitä, että osaa luoda kokonaisuuksia ja tehdä kytkentöjä kokemuksiinsa. Edelleen Robinson painottaa opiskelijan oman

mielipiteen esille nostamista ja arvostamista. Perinteisessä opettamisessa ja oppimisessa on korostettu auktoritettien etsimistä. Kuitenkin kaikki siivilöityy lopulta sen kautta, mitä kukin on itse kokenut oppimisessa.

Sana itsearviointi johtaa oppilaan helposti väärälle tielle. Tarkoituksena ei suinkaan ole arvioida itseään, vaan omaa oppimistaan, opiskelutekniikkaansa, tehokkuuttaan, vastuullisuuttaan jne. On tärkeää painottaa juuri sitä seikkaa, että kaiken palautteen yleensäkin tulisi koskea työtä, ei suinkaan persoonallisuutta. Monesti saattaa kuitenkin käydä juuri päin vastoin.

Itsearviointi on taito, joka on opittava ja jota on harjoitettava. Tällöin oppilaan tulee tuntea myös tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamisen kriteerit. Miten oppilas sitten kykenee asettamaan itselleen realistiset tavoitteet, joihin myöhemmin peilaa saavutuksiaan? Onko hänellä edes mahdollisuutta hallita sellaista tietoa oppiaineen sisällöstä ja tavoitteista, että hän pystyisi näkemään tiedolliset ja taidolliset ääripäät sekä oman kehittymisensä? Tämän kaiken lisäksi hänen tulisi vielä kyetä arvioimaan omaa kehitystään. Tässä opettajan tuella ja ohjauksella on merkittävä osa.

Koppisen ym. (1994) mukaan opettaja on henkilö, joka hallitsee laajasti opettamansa aineen ja on näin ollen kyvykäs myös arvioimaan oppilaiden suorituksia siinä. Useimmiten oppilaskin luottaa opettajan tietoon ja asiantuntemukseen. Tästä seuraa, että oppilas helposti muodostaa käsityksensä omasta osaamisestaan opettajan antaman palautteen ohjaamana, usein ehkä liiankin vahvasti siihen nojautuen. Jos opettaja ei tuo esiin myös mahdollista oman epäonnistumisensa osuutta lopputulokseen, saattaa oppilalle jäädä väärä kuva tiedoistaan ja taidoistaan. On siis lähdeittävä siitä, että oppilas itse asettaa itselleen realistiset tavoitteet opintojaksoa varten opettajan ohjauksen tuella. Koppinen ym. pitävät erityisen tärkeänä heti jakson alussa tapahtuvaa vähimmäistavoitteiden selvittämistä. Kun nämä vähimmäistavoitteet on saavutettu, tulee oppilasta kannustaa tähtäämään aina askelta kahta ylemmäs. Tavoitteiden asettamisessa voivat olla mukana opettajan ja oppilaan lisäksi myös vanhemmat, jolloin kodin ja koulun yhteistyö korostuu ja vanhemmat voivat seurata paremmin lapsensa kehitystä. Tavoitteet voidaan kirjata muistiin niiden myöhempää seurantaan helpottamaan. (Koppinen ym. 1994, 85 - 88.)

Jo opintojakson aikana, mutta varsinkin sen lopussa oppilas pohtii yhdessä opettajansa kanssa, miten jakson alussa asetetut tavoitteet on saavutettu. Opettaja voi ohjata oppilasta pohtimaan erilaisia menestymiseensä vaikuttavia seikkoja (esim.

huolellisuutta, kiinnostavuutta, vastuullisuutta), joista hän voi etsiä yhteyttä huonoon tai hyvään menestymiseensä. Samalla on hyvä tehdä jatkosuunnitelma: kuinka kehitän oppimistani niin, että seuraavalla kerralla saavutan tavoitteeni paremmin, tai mitä minun tulisi kehittää, että voin asettaa itselleni vielä vaativamman tavoitteen. (Koppinen ym. 1994, 88.) Uusikylän (1994, 195) mukaan arvioinnin tärkeimmät kriteerit ovat juuri luovuus, omaperäisyys ja halu kokeilla uutta, ottaa riskejä.

Sen lisäksi, että oppilas arvioi kokonaisuuksia, hänen on Koppisen ym. (1994) mielestä hyvä pysähtyä joka oppitunnilla aina silloin tällöin miettimään työskentelyään. On hyvä palauttaa välillä mieleen itselleen asettamansa tavoitteet. Jos oppilas huomaa jäävänsä näistä tavoitteista jatkuvasti jälkeen, hän voi pohtia opettajansa kanssa, mitä tehdä. ”Kun oppilas selvästi toteaa, että tavoite on liian kaukana, on tarkoin eriteltävä, mitkä ovat syyt ja miten huono menestys tai epäonnistuminen siinä kokonaisuuden osiossa vaikuttaa aiheen kokonaisuuden oppimiseen. Epäonnistuva lapsi tarvitsee paljon tukea ja ohjausta, eikä häntä saa koulussa sulkea yhteisön ulkopuolelle.” (Koppinen ym. 1994, 92.)

7.3 Portfolio itsearvioinnoin tukena

”Kaiken sen, mikä minussa on, kannan mukani, kuljetko kanssani?” Vanha viisaus sisältää metaforisesti paljon siitä, mitä portfolio parhaimmillaan voisi olla työskentelymuotona opetuksessa. Portare merkitsee kantamista - portfolio onkin mukana kannettava ”salkku”, jonka tulisi heijastaa kohtaa, jossa omistaja kulloinkin on. Linnakylän (1994) mukaan portfolio-arviointi kehittyi aluksi yksittäisissä kouluissa oppilaan ja luokan opiskelun tukemiseen, mutta sen käyttöä on alettu laajentaa myös koulukohtaiseen, alueelliseen, jopa valtakunnalliseen oppimistulosten seurantaan. Esimerkiksi Yhdysvalloissa portfolio-arviointia on käytetty joissakin osavaltioissa matematiikan ja äidinkielen opetuksen tuloksellisuuden arviointiin. (Linnakylä, Pollari & Takala 1994, 27.)

Paulson, Paulson & Meyer (1991, 60) antavat portfoliolle seuraavan määritelmän: portfolio on oppilaan tekemä kokoelma, jossa hän esittelee pyrkimyksiään, edistymistään ja saavutuksiaan yhden tai useamman oppiaineen osalta. Kokoelman tulisi osoittaa, kuinka oppilas on osallistunut esillä olevien töiden valintaan, miksi hän on valinnut juuri kyseiset työt, kuinka työt on arvioitu ja mikä on oppilaan oma käsitys töistään. Kohonen ja Leppilampi (1994) puolestaan

määrittelevät portfolion näin: portfolio on oppilaan itsensä kokoama työnäyte, jossa hän esittelee oppimisprosessinsa kehitystä. Heidän mukaansa portfolio mm. tukee oppimisprosessin ymmärtämistä sekä ohjaa oppijaa omien töidensä kriittiseen arviointiin. Se on oppijan omien töiden kokoelma, johon oppija itse on saanut valita parhaat työnsä ja kuvailee oppijan pyrkimyksiä, edistymistä, epäonnistumisia ja muita saavutuksia. Edelleen portfolio sisältää oppijan omakohtaisen kokemuksen oppimisprosessista, antaa palautetta myös opettajalle sekä muodostaa pohjan opetuksen kehittämiseksi ja suunnittelulle. (Kohonen & Leppilampi 1994, 187 - 188, ks. myös Linnakylä 1994, 29 - 40.)

Nevon (1995, 94 - 96) mukaan portfolio on kokoelma oppilaan suorituksista kertovia asiakirjoja (esim. koetulokset, arvosanat, erityismaininnat) sekä tuotoksia (kirjeet, kirjoitelmat, kirja-arvostelut, piirustukset, nauhoitteet jne.), jotka oppilas on itse koonnut oman oppimisprosessinsa aikana. Vaikka jakson lopussa opettaja käy läpi portfolion ja käyttää sitä apuna arvioidessaan oppilaan suorituksia ja oppimisprosessia, oppilaalla on suuri vaikutusmahdollisuus omaan arviointiinsa. Hän saa päättää mitä kansioon tulee ja opettaja voi kutsua hänet perustelevaan valintojaan sekä keskustelemaan valittujen töiden merkityksestä. Näin myös oppilaan mielipiteet ja kokemukset otetaan huomioon opettajan tehdessä lopullista päätöstä arvioinnista. Nevo pitää portfolion yhtenä keskeisimpänä etuna juuri tätä arvioijan ja arvioitavan välille syntyvää vuorovaikutusta, joka antaa oppilaalle mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa arviointiprosessiin. Portfolion pohjalta syntyvä keskustelu auttaa niin opettajaa kuin oppilastakin ymmärtämään paremmin arvioinnin lähtökohtia. (ks. myös Korpinen ym. 1994, 92.)

Myös Jeanne R. Paratore (1995) korostaa portfolioarvioinnin yksilöllistävää vaikutusta artikkelissaan *Assessing literacy: Establishing common standards in portfolio assesment*. Paratore tutki kolme vuotta useissa eri kouluissa lukuisilla eri luokilla suoritettua portfolioarviointia äidinkielen opetuksessa. Tutkimustulostensa perusteella hän pitää hyvin merkittävänä portfolion etuna opettajien lisääntyvää mahdollisuutta tarjota entistä yksilöllisempää opetusta oppilailleen. Hän varoittaa opettajia kuitenkin pitämästä portfolioarviointia ainoana ja kaikkivoipaisena arviointimenetelmänä: ”Mikäli arvioinnin tarkoitus on verrata oppilaita keskenään, portfolioarviointi ei ole oikea vaihtoehto. Mikäli arvioinnin tarkoitus on mitata oppilaiden kasvun tilastollista merkitsevyyttä, portfolioarviointi ei ole oikea vaihtoehto. Mikäli arvioinnin päämäärä on sijoittelufunktio, portfolioarviointi ei

silloinkaan ole oikea vaihtoehto. Kuitenkin, jos päämäärä on herättää keskustelua siitä, kuinka yksittäinen oppilas sisäistää tietoa ja käyttää lukemista ja kirjoittamista sekä etsiä tilanteita, joissa yksittäinen oppilas kykenee kehittämään kielitaitoaan, silloin portfolioarviointi on todella paikallaan.”

Linnakylä (1994) muistuttaa, että oppilaan portfolion laadintaprosessi ja sen loppuarviointi ovat eri asioita. Portfolion laatiminen sisältää koko itseohjautuvan oppimisprosessin tavoitteiden asettelusta opiskelustrategioiden ja tehtävien valintaan ja toteutukseen sekä muiden tukemaan itsearviointiin. Arvioinnin alueella portfolion luominen ja siihen liittyvä tehtävien itsearviointi edustavat Linnakylän mukaan lähinnä formatiivista, valmis näyttekansio ja sen arviointi taas summatiivista näkökulmaa. (Linnakylä ym. 1994, 24.)

Portfolio on erinomainen keino rohkaista oppilasta itsearviointiin. Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus itse valita työnsä ja laittaa ne haluamaansa järjestykseen sekä kommentoida opettajalle jotakin jokaisesta tuotoksestaan, hän oppii samalla asettamaan itselleen ja työskentelylleen tavoitteita ja löytämään tarpeellista itsekritiikkiä. Koppinen ym. (1994) esittävät, että myös ulospäin suuntautuminen helpottuu portfolion kautta. Kun oppilas esimerkiksi vaihtaa koulua tai myöhemmin hakee töitä, hän voi viedä uusille opettajilleen tai työnantajalle portfolionsa. Siitä opettajilla ja työnantajalla on mahdollisuus saada paljon enemmän tietoa kuin pelkkien todistusten välityksellä. Portfolio osoittaa toimivuutensa myös esimerkiksi opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteisissä arviointikeskusteluissa. Sen avulla vanhemmilla on mahdollisuus tutustua helposti lapsensa koulutyöhön ja sen tuloksellisuuteen. Näin portfolio luo konkreettisen pohjan keskustelulle. Oppilas voi myös muissa tilanteissa esitellä portfoliotaan vanhemmilleen, luokkatovereilleen, ystävilleen ja sukulaisilleen ja saada näin töistensä paljon kannustavaa palautetta. (Koppinen ym. 1994, 93.)

Portfolion käyttö yhtenä arviointimuotona vaatii opettajalta melkoisesti aikaa ja vaivannäköä, ainakin ennen kuin siitä muodostuu luonnollinen, rutiininomainen osa oppilasarviointia. Tätä väittämää tukee mm. Mary Roen ja Carol Vucelichin (1994) suorittama tutkimus Yhdysvaltaisten esikouluopettajien portfoliokokeilusta. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat kokivat kyllä saaneensa huomattavasti parempaa tietoa oppilastaan portfolioiden kautta, mutta olivat aivan uupuneita niiden vaatiman työpanoksen takia. Eräs opettaja puki ajatuksensa sanoiksi näin: ”Henkilökohtaisesti koen tuntevani oppilaani paremmin nyt kuin vain kirjoittamalla

kuukauden päätteeksi A, B, S tai O mutta olen silti todella huolissani ajankäytöstä.” Roen ja Vucelichin panivat tutkimuksen aikana merkille myös sen, kuinka eri tavoin opettajat käyttivät portfolioita opetuksessaan. Toisille näytti olevan hyvin selvää mm. kuinka liittää opetus ja arviointi toisiinsa. He käyttivät useita eri tiedonkeruumenetelmiä ja liittivät sujuvasti myös oppilaan itsearviointiin osaksi arviointiprosessia. Osa opettajista näytti kokevan prosessin vain lisää työtä teettävänä. Heille portfolioit merkitsivät vain kansioita, joihin oppilaiden valmiit työt kerätään. (Roen & Vucelichin 1994.) Opettajan henkilökohtaiset mieltymykset sekä halu kokeilla uutta vaikuttavat siis suurelta osin siihen, kuinka portfolioarviointi saa jalansijaa kussakin luokassa.

7.4 Arviointikeskustelut

Useimmat vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa opiskelusta. Vanhempien osuuteen oppilasarvioinnissa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, vanhempia tulisi kannustaa osallistumaan yhdessä opettajan kanssa lastensa kehityksen arviointiin ja heille tulisi tiedottaa mahdollisuuksista, joiden kautta he voisivat antaa panoksensa. Tähän tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden opettajan yhdessä vanhempien ja mahdollisesti myös oppilaan kanssa käymät keskustelut. Seuraavassa luvussa käsitellään arviointikeskustelua yksityiskohtaisemmin osana henkilökohtaista keskustelua.

8 ARVIOINTIKESKUSTELU OSANA HENKILÖKOHTAISTA KESKUSTELUA

Vanhempien ja opettajan välinen henkilökohtainen keskustelu on todettu monissa aikaisemmin suoritetuissa tutkimuksissa tehokkaaksi ja tärkeäksi kodin ja koulun yhteistyömuodoksi (esim. Hertel 1977, Korpinen 1978, Korpinen & Korpinen & Husso 1980, Husso & Korpinen & Korpinen 1980, Partanen 1985). Eira Korpinen on tutkimuksissaan laajasti selvittellyt kodin ja koulun yhteistyötä ja henkilökohtaista keskustelua eräänä yhteistyömuotona peruskoulun ala-asteella. Mm. juuri Korpinen tutkimuksissa opettajat ovat ilmaisseet pitävänsä sitä hyvin tärkeänä myös esimerkiksi yläasteelle siirryttäessä. Henkilökohtaisessa keskustelussa ovat vanhemmat puolestaan halunneet tavata nimenomaan luokanvalvojan. Koska

tutkimuskohteenani olevassa koulussa opettajan, oppilaan ja vanhempien välisessä arviointikeskustelussa osapuolet keskustelevat oppilaan koulusaavutusten lisäksi myös muista oppilaan koulunkäyntiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön yleisesti liittyvistä asioista, käsitellen tästä eteenpäin arviointikeskustelua ja henkilökohtaista keskustelua synonyymeinä.

8.1 Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteydenpidon väylänä

Peruskoululain (PL) 14. § mukaan peruskoulun johtokunnan tehtävänä on vastata koulun kasvatuksen ja opetuksen kehittämisestä, koulun sisäisestä, kodin ja koulun sekä koulun ja ympäröivän muun yhteiskunnan välisestä yhteistyöstä sekä työrauhan ylläpitämisestä. Kodilla eikä koululla on yleensä vastuu lapsen ja nuoren kehittämisestä, vaikka yhteiskunta juuri koulun avulla onkin lisännyt vaikutustaan kouluikäisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985, 29 - 30) mukaan kodilla ja koululla on osittain myös erilaiset tehtävät ohjatessaan lapsen kehittymistä. Tärkeää sen sijaan on, että kummallakin olisi yhteinen pyrkimys lapsen ja nuoren koko persoonallisuuden tasapainoiseen kehittymiseen ja opinnoissa edistymiseen sekä mielenterveyden säilyttämiseen. Ihanteellinen tilanne Paanasen (1985) mukaan olisi se, että koti ja koulu todella käytännössäkkin pyrkisivät samaan päämäärään. Lapsen peruskasvatus tulee kotoa. Hänen tapojaan, käyttäytymistään, mielihiteitään ja asenteitaan koulu ei voi juuri muuttaa. Jos koti on kuitenkin katsonut parhaaksi noudattaa yhteiskunnan yleisiä normeja, lapsen on helpompaa sopeutua kouluun kuin, jos perhe suosii ympäröivästä yhteiskunnasta poikkeavia normeja. (Paananen 1985, 154 - 146.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 25) korostetaan oppilasarvioinnin kiinteää yhteyttä kodin ja koulun yhteistyöhön. Arvioinnin tehtävänä on antaa huoltajalle tietoja opintojen edistymisestä. Arviointipalautteen perusteella huoltajat voivat muodostaa kuvan lapsensa opintojen edistymisestä. Huoltajan kanssa käytävät arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää. Toteutetut kokeilut ovat jo osoittaneet, että halukkuutta yhteistyöhön on olemassa - myös vanhempien taholta. On myös voitu todeta, että käytetyillä yhteistyömuodoilla on merkitystä vanhempien osallistumista ajatellen. Koivumäen ja Pekkalan (1981) mukaan perinteisiä vanhempainiltojakin tarvitaan, koska niillä on tärkeä merkitys koulun toiminnasta tiedotettaessa ja yleisluontoisessa

valistustoiminnassa. Ongelmana niissä on kuitenkin se, että niihin saapuvat yleensä vain aktiivisimmat huoltajat. Perinteisten vanhempainiltojen ja pienryhmätoiminnan merkittävin ero lienee siinä, että pienryhmässä asioita ja ongelmia voidaan käsitellä syvällisemmin kuin suurissa kertaluonteisissa joukkotilanteissa. Tällöin myös vaikutukset ovat olennaisesti tehokkaammat. (Koivumäki & Pekkala 1981, 2 - 3.)

Vanhempien keskeisin yhteistyöodotus lienee keskustelu oman lapsen asioista. Paanasen (1985) mukaan kodin kannalta on erityisen tärkeää, että opettajalla on aikaa ja halua keskustella lapsista nimenomaan henkilökohtaisesti heidän vanhempiansa kanssa. Perusteluna tälle toteamukselle Paananen esittää oletuksen siitä, että lapsilla on taipumus käyttäytyä eri tavoin kotona kuin koulussa. Jos vanhemmat tuntevat lapsensa vain tämän kotitoiminnan perusteella, heidän on vaikea aina uskoa, että heidän lapsillaan olisi ongelmia tai että nämä esimerkiksi olisivat arkoja ryhmässä. (Paananen 1985, 152.) Vanhempien on kuitenkin monesti vaikea keskustella lastensa ongelmista ja käytöshäiriöistä. Mikäli ainoa tilaisuus keskustelulle tarjoutuu vain kaikkien vanhempien yhteisessä vanhempainillassa, asia jää varmasti ottamatta esille. Koivumäen ym. (1981, 3) mukaan kokemus on kuitenkin osoittanut, että henkilökohtaisella keskustelulla ovat useimmiten tavoitettavissa myös monet sellaiset vanhemmat, jotka jäävät pois ryhmätilanteista. Erityisesti perheiden tukeminen lasten ongelmien selvittelyssä tapahtuu luontevimmin juuri perhekohtaisissa keskusteluissa.

Jotta keskustelu tarjoaisi antoisan kokemuksen jokaiselle osallistujalle, tulee Koivumäen ym. (1981) mukaan kunkin keskusteluun osallistujan omalta osaltaan ottaa vastuuta keskustelusta ja pitää sitä tärkeänä. On tärkeää, että niin vanhemmat kuin oppilas ja opettajakin tuntevat olonsa turvalliseksi keskustelutilanteessa ja voivat luottaa toisiinsa. Vain siinä tapauksessa he voivat ilmaista myös tunteitaan vapaasti ja pohtia yhdessä esim. eri tilanteisiin soveltuvia ratkaisuja. Toimiva keskustelutilanne tarjoaa tietojen vaihdon lisäksi mm. tilaisuuksia oppia niitä tapoja, joilla ihmiset vaikuttavat toinen toisiinsa. Tämä puolestaan selkeyttää tietoisuutta omasta itsestä. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona - tutkimukseen (1981) osallistuneet vanhemmat pitivät tärkeimpinä keskustelun tehtävinä seuraavia kolmea asiaa: 1) keskustelu auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä, 2) keskustelu auttaa oppilasta ymmärtämään itseään ja 3) keskustelu auttaa vanhempia ymmärtämään lastaan. (Koivumäki ym. 1981, 14 - 15.)

8.2 Oppilaan osallistuminen keskustelutilanteeseen

Vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin liittyy myös monenlaisia ongelmia. Koppisen ym. (1994, 102) mukaan pahimmat ongelmat syntyvätkin juuri silloin, kun oppija itse ei ole läsnä, kun hänen opiskelustaan keskustellaan. Paananen (1985) muistuttaa, ettei lapsi aina osaa selvästi ilmaista kotia ja koulua koskevia odotuksiaan. Yleistoivomus lienee kuitenkin, että hän tietäisi, mitä opettaja ja vanhemmat keskustelevat hänen asioistaan, jos hänellä on vaikkapa ollut vaikeuksia koulussa. Paanasen mukaan lapsi kaipaa ennen kaikkea avoimuutta ja rehellisyyttä kaikilta aikuisilta, joiden kanssa hän joutuu keskustelemaan ja työskentelemään. Aikuisten tehtävä on huolehtia siitä, että lapsi tuntee itsensä tasavertaiseksi aikuisten kanssa keskustellessaan ja toimiessaan. Erityisesti tämä on tärkeää huomioida murrosikäisten lasten kohdalla, sillä he usein pettyvät ja ärsyyntyvät aikuisten aliarvioivasta suhtautumisesta. (Paananen 1985, 155.)

Koppinen ym. (1994) nostavat esille huomionarvoisen seikan: jos oppilas keskustelee yksin esim. kolmen aikuisen kanssa, hän tuntee olonsa usein epämiellyttäväksi, koska tasapainoa ei ole. Hyvin usein aikuisten innostuessa puhumaan, saattaa oppilaalle helposti jäädä vain kuuntelijan osa. Kauheinta oppilaaseen kohdistuva torjunta on varmasti silloin, jos opettaja puhuu vieressä istuvasta oppilaasta kuin tämä ei olisi lainkaan edes paikalla, esim: ”Seppo on kyllä kova yrittämään mutta...” Opettajan tulisi, aina kun se suinkin on mahdollista, käyttää sinä-muotoa puhuessaan oppilaasta. Näin keskustelun pääkohdekin saadaan osalliseksi keskustelun kulkuun. (Koppinen ym. 1994, 102.)

Keskusteluissa olisi tärkeää saada oppilas itse puhumaan mahdollisimman paljon. Hunter ym. (1991) puoltavat lapsikeskeistä lähestymistapaa: ”Kun myös lapsi saadaan pohtimaan oppimaansa, voidaan näkemystä lapsen edistymisestä täsmentää tältä pohjalta.” (Hunter ym. 1991, 56.) Koppisen ym. (1994) mukaan monien pitkienkin kasvatuskeskustelujen tulos on usein surkea: entisestään sulkeutunut, ahdistunut oppija - mikään ei muuttunut, vain opettajan pessimismi kasvoi oppilaan suhteen. Syyksi tähän he näkevät sen, että kasvatuskeskustelusta syntyy usein opettajan ja vanhempien ”saarna”, johon oppijalla ei ole sanansijaa. Aikuisten ohjeet annetaan selkeästi, ja rajat ovat selvät. Selvittämättä vain ehkä jää, miksi näitä rajoja tarvitaan, miten ne auttavat ja mitä eri osapuolet ovat valmiita tekemään oppijan auttamiseksi, mitä oppija itse. Ratkaisun löytämisen alkuun päästään vasta silloin,

kun oppilas saadaan luottamaan auttajiinsa ja kertomaan, miksi hän toimii omaa parastaan vastaan niin, että yhteiskeskustelu kodin kanssa on tullut tarpeelliseksi. (Koppinen ym. 1994, 103.)

Mikäli keskustelun aiheena ei ole varsinaista ongelmaa, vaan opettaja haluaa vain keskustella oppilaan arviointiin liittyvistä asioista oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa (varsinainen arviointikeskustelu), voi oppilaan osallistumista edesauttaa esim. portfolion ottaminen keskustelun pohjaksi. Portfoliota apuna käyttäen oppilas voi helposti esitellä itse vanhemmilleen ja opettajalle työnsä tuloksia. Samalla hän saa mahdollisuuden perustella henkilökohtaisesti, miksi valitsi kansioonsa juuri kyseiset työt. Näin oppilas ja hänen työnsä saavat keskeisen aseman keskustelutilanteessa ja oppilas kokee myös oman osallistumisensa tärkeäksi.

8.3 Kuinka opettaja valmistautuu keskustelutilanteeseen

Opettajan, oppilaan ja vanhempien välistä keskustelutilaisuutta järjestettäessä on tärkeää luoda tapahtumalle mahdollisimman suotuisat olosuhteet. Ensinnäkin keskustelulle tulisi varata riittävästi aikaa. Vanhemmille ei saisi jäädä sellaista tunnetta, että opettaja ei ole varannut heille tarpeeksi aikaa. Silloin he saattavat helposti kokea, että opettaja ei pidä juuri heidän tapaamistaan tärkeänä. Se, mitä voidaan pitää riittävänä aikana, riippuu kustakin tapauksesta ja käsiteltävänä olevasta asiasta (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, 12). Useasti käytetty 15 minuuttia tuntuu monista vanhemmista varmasti lyhyeltä ajalta. Koivumäki ym. (1981) kehottavat huomioimaan, että monet vanhemmat tarvitsevat aikaa pelkästään tottuakseen keskustelutilanteeseen. Opettajalle ympäristö on tuttu, mutta monille vanhemmille jo koulumiljöökkin on usein aivan outo. Opettaja osoittaa kunnioittavansa ja arvostavansa vanhempia ja heidän kiinnostustaan saapua keskusteluun jo sillä, että varaa heille riittävän ajan. (Koivumäki ym. 1981, 16.) Toisaalta opettajan tulisi harkita tarkoin myös keskustelupaikan valintaa. Olisiko keskusteluilmapiiri mahdollisesti avoimempi, jos keskustelu käytäisiinkin oppilaan kotona? Tällöin opettajalla ei olisi ns. koulumiljöön luomaa ”kotikenttätietoa”, jolla saattaa olla kielteinen vaikutus vanhempien avoimuuteen. Tämän kaltaisia asioita harkittaessa on kuitenkin otettava huomioon se, että mitä enemmän aikaa keskustelua kohti käytetään, sitä enemmän opettajan työmäärä lisääntyy.

Vanhemmille on hyvä tehdä myös selväksi keskustelun tarkoitus, jotta he

voivat jo etukäteen asennoitua keskustelemaan juuri tietyistä asioista. Koivumäen ym. (1980) mukaan vanhempien ja opettajan välisestä keskustelusta onkin eniten hyötyä juuri silloin, kun molemmat osapuolet tietävät, mikä on keskustelun tarkoitus ja kun kummallekin on selvää, mitä tietoja he odottavat keskustelussa saavansa. Vanhemmille on myös syytä tehdä selväksi, että keskustelussa on kyse yhteistyöstä, joka on hyödyksi oppilaalle ja joka auttaa vanhempia itseään ymmärtämään koulutyötä. Koivumäki ym. ehdottavatkin, että vanhemmille voisi tässä tarkoituksessa lähettää esim. kyselykaavakkeen, jossa selvitettäisiin heidän odotuksiaan tulevalta keskustelulta. (Koivumäki ym. 1980, 14.)

Vanhempien ja opettajan välinen keskustelu on tietysti antoisinta silloin, kun opettaja on huolellisesti valmistautunut tilanteeseen. Koivumäki ym. (1980) kehottavat opettajaa pohtimaan etukäteen miten ja mistä hän aikoo keskustella vanhempien kanssa. Sitä varten he ovat koonneet opettajalle listan ohjeita keskustelutilaisuuteen valmistautumista varten (ks. liite 1). Lista on pitkä joten tässä vain muutama esimerkki selventämään sen sisältöä. Koivumäki ym. kehottavat opettajaa mm. omaksumaan luontevan asenteen opettavan ja neuvovan sijaan. He kehottavat opettajaa auttamaan vanhempia tuntemaan olonsa mukavaksi, kelvolliseksi ja hyödylliseksi sillä, jos vanhemmasta tuntuu paremmalta, niin tuntuu myös lapsesta, ja jos lapsesta tuntuu paremmalta, niin tuntuu myös opettajasta. Opettajan tulisi myös uskoa, että vanhemmat toimivat roolissaan yhtä johdonmukaisesti kuin opettajakin omassaan, ja että heillä on varmasti yhtä paljon uskoa ja hyvää tahtoa kuin opettajalla itsellään. Opettaja ei saisi myöskään koskaan sanoa suoraan, mitä lapsi on. Paremmen vastaanoton vanhempien puolelta saa kuvaus siitä, mitä lapsi tekee ja mitä hän ei osaa tehdä. Tämä antaa toivoa ajatukselle, että asiaan voidaan vaikuttaa, se ei ole pysyvä tila. Kun oppilaan asiat vaikeuksien jälkeen menevät paremmin koulussa, opettajan tulisi muistaa antaa vanhempien tietää, miten hyvää työtä lapsi tekee. (Koivumäki ym. 1980, 9 - 10.)

”Vaikka opettaja ensisijaisesti onkin pedagogi, sisältyy hänen ammattikuvaansa monenlaisia tehtäviä. Opettajan ammatti on olennaisesti ihmissuhdeammatti, kontaktiammatti. Se on ihmiskeskeistä työtä, jossa ollaan vuorovaikutuksessa oppilaiden, heidän huoltajiensa ja koko kouluyhteisön kanssa.” (Pekkala & Koivumäki 1982, 4.) Henkilökohtainen keskustelu vanhempien ja oppilaan kanssa edellyttää opettajalta Pekkalan ym. (1982, 5) mukaan tiettyä valmiutta kohdata erilaisia ihmisiä. Opettajan tulisi olla tasavertainen suhteessa

oppilaansa vanhempiin keskustelutilanteessa heidän kanssaan, eikä asiantuntija tai auktoriteetti. Kuitenkin esimerkiksi haastattelutaidoista on opettajalle näissä tilanteissa apua. Artikkelissaan Kodin ja koulun yhteistyö koulukuraattori Leena Nokelainen kertoo keskustelleensa toistuvasti opettajien kanssa aiheesta vanhempien kohtaaminen. Myös vanhemmat ovat hänen vastaanotollaan ottaneet esille kysymyksen, miten kohdata opettaja - ihmisenä. Nokelaisen mukaan opettajan rooliin tuntuu edelleenkin sisältyvän sekä opettajien itsensä että erityisesti ulkopuolisten ihmisten taholta monia ennakkoluuloja, toiveita ja pelkoja. (Tapaamme koululla 1990, 4.) Pekkanen ym. (1982) mukaan henkilökohtaisessa keskustelussa molempien osapuolten tulisi tukea toisiaan ja molempien olisi osattava kuunnella ja arvostaa toisiaan. Henkilökohtaisessa kommunikoinnissa sanat ilmaisevat sanoman lähettäjän ajatusten sisältöjä ja vastaanottajan tehtävänä on puolestaan tulkita nuo sanat. Ajatussisältöjen olisi oltava tulkinnan jälkeen lähettäjälle ja vastaanottajalle yhteiset. Tästä syystä viestien selventämiselle ja tarkentamiselle olisi annettava keskustelun kulussa tarpeeksi tilaa. Näin välttyään monilta keskustelun etenemistä jarruttavilta väärinkäsityksiltä. (Pekkanen ym. 1982, 6.)

8.4 Ongelmia

Nokelaisen (1990) mukaan keskeiseksi ongelmaksi neuvottelutilanteissa muodostuu usein se, että vältellään puhumasta asioista totuudenmukaisesti. Vaikeutena on saada keskustelusta ”aito”. Jokainen läsnäolija pyrkii noudattelemaan kohteliaisuussääntöjä ja selviytymään tilanteesta kohteliaalla sananvaihdoilla. Keskustelun onnistumiseen vaikuttavat osaltaan myös osallistujien ennako-odotukset. Opettaja toivoo huoltajalta, että häneen luotetaan ja hänet hyväksytään sekä tämän lapsen opettajana että ihmisenä ilman vertailua toisiin opettajiin tai ihmisiin. Hän odottaa myös, että hänen mielipidettään arvostetaan ja että häntä ei pidetä ”sylkykuppina”, jonka syyksi laitetaan kaikki lapsen vastoinkäymiset. Vanhemmilla puolestaan on toive olla hyväksyty kasvattaja. Erityisesti opettajalta odotetaan, että hän hyväksyy lapsen ihmisenä huolimatta tämän mahdollisista vaikeuksista. Vanhemmilla on halu löytää ”yhteinen kieli” opettajan kanssa. (Tapaamme koululla 1990, 6.) Mikäli jokin näistä odotuksista ei keskustelussa toteudu, esimerkiksi opettaja osoittaa kommentaillaan epäilevänsä vanhempien kelpoisuutta kasvattajina, keskustelu on vaarassa ajautua umpikujaan. Mikäli erimielisyyden syystä ei kyetä keskustelemaan, jää asia

ratkaisematta ja keskusteluilmapiiri saattaa muuttua hyvinkin kielteiseksi.

Koppinen ym. (1994) kehottavat opettajaa tarkkailemaan erityisesti keskustelussa käyttämäänsä kieltä. Heidän mukaansa kaikkien vanhempien kanssa keskusteltaessa on yhtä tärkeää puhua heille selkeästi, pystyä heidän ”kielellään” selvittämään, millaiset tavoitteet opiskelulle on asetettu, mitä tehdään ja miksi, ja mitä odotetaan oppilailta, mitä vanhemmilta. (Koppinen ym. 1994, 104.) Opettajan tulisi välttää käyttämästä kovin ammattimaista sanastoa, sillä se saattaa haitata viestin ymmärrettävyyttä. Koivumäki ym. (1980) ovat koonneet listan asioita, jotka haittaavat yhteistyötä (ks. liite 2). Siinä kehoitetaan mm. välttämään tilanteita, joissa opettaja viittaa suoraan lapsen puutteellisuuteen älyllisellä tasolla, käyttää puheessaan liian teknisiä termejä tai suoraan arvostelee vanhempia isänä tai äitinä. Nämä ovat kovia paikkoja muutenkin varautuneille vanhemmille ja saattavat lukita tilanteen täysin. Edelleen Koivumäki ym. kehottavat opettajaa painottamaan nimenomaan vanhempien roolin tärkeyttä ja keventävät opettajan taakkaa muistuttamalla, ettei opettajan tulisi yksin ottaa täyttä vastuuta oppilaan koulunkäynnistä. (Koivumäki ym. 1980, 11.)

Lopuksi Koivumäki ym. antavat hyvän neuvon: ”Ajattele, miltä sinusta itsestäsi tuntuisi vanhempana saapuessasi neuvotteluun itsesi kanssa!”

9 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen ongelma-alueet, joihin kyselylomakkeiden avulla pyrittiin saamaan selvitystä, ovat seuraavat:

1 MITEN OPPILAAT KOKEVAT ARVIOINTIKESKUSTELUN?

- 1.1 Onko oppilaan koulumenestyksellä yhteyttä siihen, kuinka hän kokee tilanteen?
- 1.2 Onko oppilaan sukupuolella vaikutusta siihen, kuinka hän kokee tilanteen?

2 MITEN VANHEMMAT KOKEVAT ARVIOINTIKESKUSTELUN?

- 2.1 Onko lapsen koulumenestyksellä yhteyttä siihen, kuinka vanhemmat kokevat tilanteen?
- 2.2 Onko vanhempien koulutustaustalla vaikutusta siihen, kuinka he kokevat tilanteen?

10 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka noudattaa pääpiirteiltään fenomenografisen tutkimuksen periaatteita ja menetelmiä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkein, joka perinteisesti viittäisi kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tässä luvussa pyrin perustelemaan sen, miksi kyselylomakkeiden tuottama tieto tässä tutkimuksessa kuitenkin analysoidaan kvalitatiivisin menetelmin.

Suurin syy siihen, miksi katson kyseisessä tapauksessa kvalitatiivisen analyysin sopivimmaksi lähestymistavaksi perustuu tutkimuksen taustalla vaikuttavaan ihmiskäsitykseen. Tutkimuksen kohde, ihminen, nähdään itsenäisenä subjektina, joka itse muodostaa itselleen kuvaa maailmasta, jossa hän toimii. Syrjälä ym. (1994) ilmaisevat saman asian näin: ”Kvalitatiivinen oppimisen tutkimus lähtee nimenomaan siitä oletuksesta, että ihminen on intentionaalinen olento. Ihminen mielellisenä olentona ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma, vaan autonominen subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta. Hänellä on tarkoitus (intentio) saada maailma jäsenneilyä kartaksi, jonka avulla hän pystyy

suunnistamaan eli suhteuttamaan kokemukset toisiinsa ja tekemään tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä.” (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 121).

10.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimukselle on vaikea löytää yhtenäistä määritelmää. Syrjälä ym. (1994, 11) pitävät tapaustutkimusta luontevana lähestymistapana opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Heidän mukaansa tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Yin (1994, 23) puolestaan tarkoittaa käsitteellä tapaustutkimus (case study) ”empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä.” Monissa määritelmissä painotetaan myös sitä, että tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus.

Ericksonin (1986) mielestä kvalitatiivinen tapaustutkimus on paikallaan erityisesti silloin, kun ollaan esimerkiksi kiinnostuneita siitä, mitä tapahtui nimenomaan tietyssä paikassa eikä yleisesti monissa eri paikoissa. Edelleen kvalitatiivista tapaustutkimusta tulisi hänen mukaansa käyttää silloin, kun tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat tai, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää eksperimenteiksi. Tässä tutkimuksessa kiinnostus on nimenomaan Paimelan koulun 5. - 6. -luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksissa. Tutkimuksen tulokset on tarkoitettu palvelemaan tämän koulun arviointikeskustelujen kehittämistä, ei arviointikeskustelujen kehittämistä yleisesti missä tahansa koulussa.

Merriam (1988) on analysoinut useiden eri tutkijoiden näkemyksiä tapaustutkimuksesta tutkimusmenetelmänä. Tämän perusteella hän pitää tapaustutkimuksen keskeisinä ominaisuuksina mm. partikularistisuutta, heuristisuutta ja induktiivisuutta. Partikularistisuudella hän tarkoittaa tapaustutkimuksen keskittymistä tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan, ohjelmaan tai ilmiöön. Tapaus on ikään kuin esimerkki jostain suuremmasta joukosta, josta se erottuu omaksi rajalliseksi kokonaisuudeksi (esim. yksi oppilas, luokka tai opettaja ja tietyn kokeiluohjelman tai kurssin toteutus). Tapaustutkimus keskittyy kuvaamaan tietyn

ihmisryhmän yksittäisiä ongelmia luoden tilanteesta tai ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Heuristisuus puolestaan merkitsee sitä, että tapaustutkimusten pitäisi lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Lopuksi tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn. Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä tarkkojen, ennalta asetettujen hypotteesien todentamiseen. Pikemminkin prosessin lopputuloksena voi olla entistä syvällisempi todellisuuden ymmärtäminen tutkimusaineistosta käsin. (Merriam 1988, 11 - 21.)

Syrjälän ym. (1994) mukaan tapaustutkimus on joustavaa siinä mielessä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Tapauksen valinta perustuu yleensä harkintaan, jossa keskeisenä valintaperusteena on mm. se, onko kyseiseen tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista ja voiko tutkija varmistua luottamuksellisten suhteiden kehittymisestä. (Syrjälä 1994, 14 - 15.) Ottaen huomioon edellä esitetyt seikat sekä edelleen sen, että jokainen ihminen omistaa itseään koskevat tiedot ja että hänellä on oikeus antaa tai olla antamatta niitä toisille ihmisille, päädyin suorittamaan tiedonkeruun kysymyslomakkein. Oma osallistumiseni observoijana arviointikeskustelutilanteeseen olisi hyvinkin saattanut vaikuttaa osapuolten avoimuuteen ja vapautuneisuuteen ja näin vääristää tutkimustulosta. Vanhemmat olisivat saattaneet aristella etenkin hyvin henkilökohtaisten asioiden käsittelyä. Arviointikeskustelun pääasiallinen tarkoitus, tiedonvaihto kodin ja koulun välillä, olisi saattanut estyä, tai ainakin häiriintyä. Varmistaakseni mahdollisimman rehellisen tiedon saamisen vanhempien ja oppilaiden kokemuksista ja mielipiteistä, päädyin nimettömänä täytettävään kyselylomakkeeseen. Näin vastaajan yksityisyys säilyy koskemattomana ja hän voi rehellisesti vastata henkilökohtaisiinkin kysymyksiin.

10.2 Fenomenografiaa kvalitatiivisena tutkimuksena

Fenomenografinen tutkimus lähtee olettamuksesta, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista käsityksensä. Niinpä fenomenografinen tutkija ei pitäydy tutkimushenkilön ulkoiseen tarkkailuun eikä kerää häneltä pinnallisia vastauksia, vaan ryhtyy vuorovaikutukseen hänen kanssaan, suuntana hänen tietoisuutensa. (Syrjälä ym. 1994, 121 - 122, ks. myös Grönfors 1982, 21 - 22.)

Syrjälän ym. (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä

mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. Aineiston hankinta ja johtopäätösten teko ei heidän mukaansa kuitenkaan noudata ulkoisesti havainnoivaa ja induktiivisesti päättelevää tapaa. Fenomenografinen tutkimus ei osittele ihmisen ajattelua ja toimintaa pelkän havainnoinnin tai jonkin aikaisemman teorian perusteella muuttujiin ja tee kvantitatiivisin menetelmin johtopäätöksiä muuttujien suhteista päätyäkseen lopulta kausaaliseen selitykseen: tietyistä muuttujista seuraa tiettyjä vaikutuksia. Syrjälä ym. korostavat, että ihmisen ajattelu ja toiminta ovat aivan liian kokonaisvaltaisia ja subjektin tietoisuuteen kytkeytyviä tällaiseen analyyttiseen tutkimukseen. (Syrjälä 1994, 122.)

Teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia. Ilman sitä tutkimus latistuu Syrjälän ym. (1994) mukaan rakenteettomaksi kuvailuksi ja raportti muodottomaksi sitaattikokoelmaksi. Teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta tutkimusinstrumentin: hänen mielessään on kysymysten ja erotteluperusteiden avoin ja joustava rakennelma, joiden perusteella hän muodostaa syvällisiä kysymyksiä ja vastausten luokittelujen perusteita. Teoriaa ei fenomenografiassa kuitenkaan käytetä käsitysten luokitteluun ennakoita ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen. Näin menetellessään tutkija hukkaasi suuren osan sitä informaatiota ja uutta tietoa, jota hän voi avoimella käsittelyllä saada aineistostaan. Vaikka tutkija ei testaakaan muiden teorioita vaan luo kaiken aikaa omaansa, hänen teorianmuodostustaan tukee ratkaisevalla tavalla muiden teorioiden kanssa seurustelu. ”Omalla teorianmuodostuksellaan hän työnsä mittaan ikään kuin keskusteleekin muiden tutkijoiden kanssa.” (Syrjälä 1994, 123.) Tässä yksi perustelu sille, miksi tässä tutkimuksessa kyselylomakkein hankittu tieto käsitellään kvalitatiivisin menetelmin. Kysymyksessähän on oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemukset ja mielipiteet, joita ei voi ennalta luokitella teoreettisen viitekehyksen perusteella. Jokainen yksilö tuo oman henkilökohtaisen panoksensa tutkimukseen ja mielipiteiden ja kokemusten kirjo voi olla todella runsas.

Laadullista tietoa tavoitellessaan tutkija pohtii tutkimushenkilönsä ilmaisun merkitystä eli intentiota. Syrjälän ym. (1994) mukaan ilmaisun merkitys on luonteeltaan kontekstuaalinen ja intersubjektiivinen. Se paljastuu usein vasta ilmaisun asia- ja tilanneyhteydestä. Merkityksen intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi ilmaisun tekijästä (tutkimushenkilö), myös sen tulkitsijasta (tutkija), joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa

ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Tässä kohdin nousee esiin jälleen teoreettisen viitekehyksen perusteellisuuden merkitys. Mitä vankempi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän Syrjälän ym. mukaan tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. (Syrjälä 1994, 122 - 124, ks. myös Patton 1990, 372.) Tutkijan oman taustan vaikutusta tutkimustulokseen käsitellään tarkemmin pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Aineiston kohdalla validiteetti merkitsee ensinnäkin aitoutta. Aineisto on aitoa silloin, kun tutkimushenkilöt puhuvat tai ilmaisevat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toiseksi aineiston on oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Syrjälä ym. 1994, 129.)

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyneet johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ovat Syrjälän ym. (1994) mukaan valideja silloin, kun ne vastaavat sitä mitä tutkittavatkin tarkoittivat, ts. tutkija ei ole esimerkiksi ylitulkinnut aineiston ilmaisuja. Tutkijan subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimiseen. Mikäli tutkija ei tiedosta ja käytä hallitusti omia merkityksiään, tämä intersubjektiivisuus on yksi tulkinnan ja päättelyn riskitekijä. Tutkimus täyttää siis aitouden kriteerin, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Relevanssi toteutuu, mikäli tutkija pitää teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään. (Syrjälä 1994, 129 - 130.)

10.3 Yhteenveto

Edellä mainittujen perusteluiden vahvistukseksi vielä muutaman tutkijan (Alasuutari 1993, Syrjälä ym. 1994 & Yin 1984) näkemyksiä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistämisen mahdollisuuksista ja perusteista.

Määritellessään tapaustutkimuksen käsitettä teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja Syrjälä ym. (1994, 11) kirjoittavat, ettei tapaustutkimuksen käsite myöskään sulje pois tapausta kuvaavan tilastollisen aineiston käyttöä, jos sen

avulla voidaan merkittäväällä tavalla luonnehtia kyseistä tapausta. Edelleen Robert K. Yin ilmaisee saman asian vain hieman eri sanoin: ”Tapaustutkimus voi myös perustua täysin kvantitatiiviselle aineistolle; toisin sanoen, tapaustutkimuksen aineiston ei tarvitse aina sisältää suoraa, yksityiskohtaista observointia.” (Yin 1984, 25)

Alasuutarin (1994, 173 - 183) mukaan myös laadullista aineistoa analysoitaessa voi argumentoida määrällisillä suhteilla, kuten prosenttiosuuksilla ja tilastollisilla yhteyksillä eri tekijöiden välillä. Tämä edellyttää hänen mukaansa vain sitä, että tapauksia on riittävästi. ”Muodostettiinpa muuttujat miten tahansa, prosenttiosuuksia tai muuttujien välisiä keskimääräisyhteyksiä voi käyttää johtolankoina arvoituksen ratkaisemisessa.” Fenomenografista tutkimusta esitellessään Syrjälä ym. (1994) huomauttavat, että aineistoa ja kategoriointia on usein tarkoituksenmukaista kuvata myös määrällisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä aineiston tai johtopäätösten kvantitatiivinen kuvaus rajoittuu kuitenkin yleensä vain frekvenssi- ja prosenttilukoihin sekä ristiintaulukoihin. (Syrjälä 1994, 151.) Tässä tutkimuksessa on nimenomaan tarkoitus kvantitatiivisesti määrittää edellä mainitut taulukot sekä niiden perusteella suorittaa aineiston kategorisointi ja tulkinta. ”Numeroissa ja lukumäärissä ei ole mitään mystistä; ne tarjoavat johtolankoja siinä missä muutkin havainnot.” (Alasuutari 1994, 184.)

11 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

11.1 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Hollolan kunnassa sijaitsevan Paimelan ala-asteen 5. - 6. -luokkalaiset sekä heidän vanhempansa. Kohderyhmä valittiin harkinnanvaraisesti. Paimelan ala-asteella on oppilasarviointia pyritty kehittämään uuden opetussuunnitelman (1994) ilmestymisen jälkeen määrätietoisesti. Arviointikeskustelun liittäminen osaksi oppilasarviointia lukeutuu koulun uusimpiin kehittämiskokeiluihin. Ensimmäistä kertaa arviointikeskusteluja opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä käytiin lukuvuonna 1996 - 1997. Uudemman kerran kodeille tarjoutui mahdollisuus osallistua kyseiseen tilanteeseen tänä keväänä 1998 (5 - 6 luokka, muut luokat jo syksyllä 1997).

Kohderyhmäksi valitsin 5. - 6.-luokkalaiset sekä heidän vanhempansa siksi, että heillä on pitkäaikaisin kokemus oppilasarvioinnista ja siihen viime vuosina vaikuttaneesta kehityksestä. Kohderyhmään kuuluu seitsemän (7) viidesluokkalaista, kaksitoista (12) kuudesluokkalaista sekä yhdeksäntoista (19) kotia. Oppilaista kaksitoista (12) oli tyttöjä ja loput seitsemän (7) poikia. Tutkimuksen alkuvaiheessa selvisi, että nykyiselle kuudennelle luokalle tämänkeväinen arviointikeskustelu oli ensimmäinen kerta. Heidän kohdallaan ei edeltävänä lukuvuonna ollut riittänyt aikaa arviointikeskustelun järjestämiselle. Niinpä seitsemälle oppilaalle ja heidän vanhemmilleen tilanne oli jo tuttu, kahdentoista oppilaan vanhempieneen osallistuessa ensimmäistä kertaa uuteen tilanteeseen.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja heidän vanhempiansa osallistumisaktiivisuus oli erinomaista. Kaikki yhdeksäntoista oppilasta ja kotia vastasivat kyselyihin ennalta asetetussa aikataulussa. Kotien osalta äidit näyttivät osoittavan huomattavasti suurempaa aktiivisuutta. Yhdeksäntoista kyselylomakkeesta yli puoleen (N = 13) vastasi äiti yksin, neljään lomakkeeseen vanhemmat vastasivat yhdessä ja vain kahteen isä yksin. Arviointikeskustelutilanteessa vastaavasti olivat läsnä hieman yli puolessa kodeista (N = 10) molemmat vanhemmat lapsensa kanssa, lopuista yhdeksästä kodista osallistui vain äiti yhdessä lapsensa kanssa.

11.2 Kyselylomakkeen laadinta

Vanhemmille ja oppilaille laadittiin omat kyselylomakkeet (liitteet 3 ja 4). Oppilaille tarkoitetun kyselylomakkeen laatimisessa käytin apuna Koivumäen ja Pekkalan (1981) lomaketta, jota on käytetty mitattaessa yläasteen oppilaiden suhtautumista henkilökohtaiseen keskusteluun kodin ja koulun yhteistyömuotona. Myös teoriaosasta löytyy viittauksia kyseiseen tutkimukseen. Tutkimuksen mittari jakaantuu kahteen osaan: 1 taustatekijät ja 2 arviointikeskustelu oppilaan kokemana.

Lomakkeen molemmat osat ovat miltei suoraan Koivumäen ja Pekkalan (1981) lomakkeen osioita vastaavat. Joitain kohtia on jätetty kokonaan pois tai muutettu vastaamaan paremmin tämän tutkimuksen tarpeita. Lomakkeeseen tehtyjä muutoksia pohdittiin yhteisesti projektiryhmämme tapaamisissa. Tavoitteena oli muodostaa sellaisia väittämiä, jotka oppilas ymmärtäisi helposti ja jotka entistä paremmin vastaisivat nimenomaan tutkimuksen pääongelmaan: Miten oppilas kokee arviointikeskustelun? Niinpä jätin epäolennaisina tätä tutkimusta ajatellen kokonaan pois esimerkiksi Koivumäen ja Pekkalan (1981) lomakkeen kohdat 23 ja 24, joissa käsitellään luokkahuoneen ilmapiiriä.

Vanhemmille tarkoitetun kyselylomakkeen laatimisessa oli suurena apuna Husson, Korpisen ja Korpisen (1980) laatima lomake, jota on käytetty mitattaessa ala-asteen vanhempien suhtautumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Tutkimuksen mittari jakaantuu kolmeen osaan: 1 taustatekijät, 2 arviointikeskustelu vanhempien kokemana ja 3 lähinnä koulun käyttöön tarkoitettu osio, jonka tarkoituksena on selvittää arviointikeskustelun ajankohtaan ja paikkaan liittyviä mielipiteitä.

Lomakkeen kaikki kolme osiota on johdettu melko suoraan Husson, Korpisen ja Korpisen (1980) lomakkeesta. Joitakin kohtia on jätetty kokonaan pois lähinnä siitä syystä, että ne eivät vastaa tämän tutkimuksen tarpeita. Joidenkin kohtien sanamuotoja on myös muutettu samasta syystä. Alkuperäisestä lomakkeesta on jätetty pois kokonaan mm. yksinomaan kodin ja koulun yhteistyötä selvittävät kysymykset 24.- 38. Tämän lisäksi lomakkeeseen on lisätty vertailun vuoksi oppilaan lomakkeen kohdat 10 ja 11. Näiden kohtien tuottaman tiedon perusteella pyritään selvittämään asioita, joita arviointikeskustelutilanteessa käsiteltiin (kohta 10) sekä tilanteeseen osallistuvien henkilöiden toivomuksia käsiteltävistä asioista (kohta 11). Myös vanhemmille tarkoitettuun lomakkeeseen tehtyjä muutoksia pohdittiin yhteisesti projektiryhmämme tapaamisissa. Tavoitteena oli saada aikaan

mahdollisimman selkeä ja ymmärrettävä kyselylomake, joka parhaiten vastaisi tutkimuksen toiseen pääongelmaan: Miten vanhemmat kokevat arviointikeskustelun?

11.3 Aineiston kerääminen

Keskustelut käytiin tammi-helmikuun vaihteessa 1998 (27.1. - 6.2.) kahta perhettä lukuun ottamatta. Kaksi viimeistä keskustelua käytiin alustavasta suunnitelmasta poiketen vasta 9.2.1998 iltana. Tämä mainittakoon erikseen, sillä tiedot haluttiin kerätä mahdollisimman pian keskustelukierroksen jälkeen ja niinpä kyselyt oppilaille suoritettiin suunnitelmien mukaan aamupäivällä 9.2.1998. Ne kaksi oppilasta, jotka eivät vielä tuolloin olleet osallistuneet arviointikeskusteluun vastasivat opettajan ohjauksella seuraavana päivänä omiin lomakkeisiinsa. Muiden oppilaiden osalta vastaaminen lomakkeisiin tapahtui seuraavasti: Tutkija oli itse läsnä tilaisuudessa varmistaakseen, että kaikki sujuu niin kuin oli tarkoitettu. Luokanopettaja antoi vapaat kädet ajankäytön suhteen. Tämä varmisti sen, ettei hitaimpienkaan oppilaiden tarvinnut kiirehtiä vastatessaan kysymyksiin. Aluksi käytiin yhdessä oppilaiden kanssa läpi kaikki lomakkeen kysymykset ja selvennettiin vieraalta tuntuvien käsitteiden merkitykset. Tässä vaiheessa korostettiin erityisesti lomakkeen vastausten henkilökohtaisuutta ja nimettömänä vastaamisen tarjoamaa tietosuojaa. Tämän jälkeen oppilaat saivat rauhassa vastata jokaiseen kysymykseen ja vielä tarkistaa vastauksensa. Luokanopettaja oli läsnä tilaisuudessa, jotta osaisi valmistaa kaksi seuraavana päivänä lomakkeensa täyttävää oppilasta samoilla ohjeilla.

Vanhempien lomakkeet toimitettiin koteihin 9.2.1998 oppilaiden mukana. Kysymyslomakkeen mukana lähetettiin kirjekuori, johon suljettuna lomake oli määrä palauttaa kouluun. Lomakkeen ohessa vanhemmille lähetettiin myös saatekirje, jossa toivottiin, että lomakkeet palautettaisiin samaisen viikon perjantaihin 13.2.1998 mennessä. Huolimatta vastausajan lyhyydestä, kaikki yhdeksäntoista kyselylomaketta palautuivat täytettyinä ja kirjekuoreen suljettuina määräaikaan mennessä. Tästä erityinen kiitos vanhemmille.

11.4 Aineiston käsittely

Aineistosta laskettiin suorat jakaumat, joista saatiin runsaasti oleellista kuvailevaa tietoa. Vastausten täydennykset sekä avointen kysymysten vastaukset käytiin läpi,

luokiteltiin ja niistä laadittiin frekvenssitaulukot. Taulukot on esitetty liitteinä 5 ja 6. Käsiteltyjä avoimia kysymyksiä oli vanhemmille 1 ja oppilaille 4.

Liitteinä 1 ja 2 olevista lomakkeista ilmenevät eri kysymysten kunkin vastauksen frekvenssit, prosenttiluvut sekä kunkin kohdalla vastanneiden lukumäärä (=N). N- luvut vaihtelevat jonkin verran, sillä jonkin kysymyksen puuttuvaa vastausta tai johonkin kysymykseen annettua useampaa vastausta yhden sijaan ei ole sisällytetty laskuihin. Tekstissä käytetään vastauksia tarkasteltaessa vain absoluuttisia lukuja tai joukon suuruutta kuvaavia sanallisia ilmauksia, kuten esimerkiksi ”lähes kaikki” tai ”vain harvat”. Näin siksi, että kohderyhmä oli pieni ja vain prosenttiluvuin ilmaistut tulokset olisivat saattaneet johtaa niiden virheelliseen tulkintaan.

Ristiintaulukointien tuloksena syntyneitä lomakkeita ei esitetä erillisinä liitteinä, koska se olisi vain turhaan paisuttanut tutkielman sivumäärää ja perustiedot ovat nähtävissä liitteistä 1 ja 2 (oppilaat ja vanhemmat). Ristiintaulukoinneissa käytetyt muuttujat määriteltiin tutkimuksen alaongelmien mukaisesti. Oppilaiden lomakkeista ristiintaulukoitiin seuraavat muuttujaparit: tytöt / pojat sekä KA (keskiarvo) 8.5 tai vähemmän / KA 8.6 tai enemmän. Vanhempien kohdalla muuttujaparit olivat: ammattikoulu tai alempi koulutus / keskkoulu ja sitä ylempi koulutus sekä lapsen KA 8.5 tai vähemmän / lapsen KA 8.6 tai enemmän. Vanhempien ja oppilaiden näkemyksiä tarkastellaan sekä erikseen että rinnan. Esitettyjä alueita pyritään elävöittämään ja selventämään lainaamalla vanhempien ja oppilaiden vastauksia tekstiin.

12 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Syrjälän ym. (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus tavoittelee laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Ilmaisut tulkitaan ajatusyhteyksiään vasten. Aineistoa hankitaan pikemminkin syvyysuunnassa kuin laajalti. Tutkimushenkilöiden määrä on pieni, usein vain parikymmentä henkilöä. Fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan se tavoittelee tulosten yleisyyttä eli sitä, että käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. (Syrjälä ym.1994,152.) Juuri näin tehtiin tässä tutkimuksessa. Kohderyhmä oli suhteellisen pieni, vain 19 oppilasta ja heidän

vanhempansa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kohderyhmän jäsenten kokemuksia arviointikeskustelusta yleisellä tasolla, ei siis keskittyä vain yhden yksittäisen lapsen tai vanhemman kokemukseen.

Edelleen Syrjälä ym. (1994) muistuttavat, että tutkimustulosten merkitys perustuu johtopäätösten teoreettiseen yleisyyteen, tai siis ne liittyvät yleisiin teoreettisiin ongelmiin eivätkä vain kuvaa vaan myös selittävät käsityksiä. (Syrjälä 1994, 152.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin ennenkaikkea juuri tähän päämäärään. Tuloksia esiteltäessä pyrittiin paikoin viittaamaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä hakemaan teoriasta selityksiä aineistosta tehdyille johtopäätöksille.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, jolla Syrjälän ym. (1994) mukaan on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). Tästä syystä on aiheellista selvittää lyhyesti aineiston hankintaprosessin, itse aineiston sekä tehtyjen johtopäätösten luotettavuutta.

Aineiston hankintaprosessin luotettavuus. Tutkimuksen suorittamisen kuvauksen yhteydessä luvussa 10 selvitettiin melko seikkaperäisesti tutkimushenkilöiden valinnan perusteet sekä kyselyn suorittamista edeltäneet toimenpiteet. Tutkimusjoukko koostui siis Paimelan ala-asteen 5. - 6. luokan oppilaista ja heidän vanhemmistaan. Kaikki 19 oppilasta ja heidän vanhempansa osallistuivat tutkimukseen. Jo yksin tämä seikka osoittaa, että tutkimukseen suhtauduttiin vakavasti. Viidennen luokan oppilaille (N = 7) arviointikeskustelu järjestettiin jo toista kertaa, kuudesluokkalaisille kokemus oli ensimmäinen laatuaan. Tällä seikalla saattoi olla vaikutusta jossain määrin tiettyihin tuloksiin. On mahdollista, että viidesluokkalaiset eivät esimerkiksi jännittäneet tilannetta etukäteen yhtä paljon kuin kuudesluokkalaiset, joille tilanne oli aivan uusi.

Aineiston hankintaprosessin luotettavuutta yritettiin lisätä myös tarkoin suunnitellulla ajoituksella. Kyselyt pyrittiin suorittamaan mahdollisimman pian arviointikeskustelutilanteen jälkeen, jotta kokemukset olisivat vielä tuoreessa muistissa. Ne oppilaat, joiden keskustelut olivat aivan kaksiviikkoisen arviointikeskustelurupeaman alkupäässä, laittoivat tilanteen herättämiä tutemuksiaan päiväkirjanomaisesti muistiin oman keskustelunsa jälkeen. Näin yritettiin varmistaa, etteivät asiat pääse unohtumaan. Kyselyt suoritettiin välittömästi kaksiviikkoisen

arviointikeskustelurupeaman päätteeksi maanantaina 9.2.1998. Samana päivänä oppilaat veivät koteihinsa vanhemmille tarkoitetut kyselylomakkeet, jotka palautuivat sovituksessa aikataulussa saman viikon perjantaihin mennessä.

Kyselylomakkeiden täyttämiseen oppilaat saivat käyttää niin paljon aikaa, kuin kokivat tarpeelliseksi. Näin vältettiin turhan kiireen aiheuttama huolimattomuus ja hitaimmillakin oppilailla oli varmasti aikaa harkita vastauksiaan rauhassa. Käytettävissä olevan ajan runsautta korostettiin vielä muutamaan kertaan oppilaiden jo täyttäessä lomakkeitaan.

Aineiston luotettavuus. Syrjälän ym. (1994) mukaan aineiston aitous edellyttää, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Tutkijan on osoitettava, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juuri tutkittavana olevasta asiasta. (Syrjälä 1994, 153.) Tutkimuksen luotettavuutta tästä näkökulmasta pyrittiin vahvistamaan mm. sillä, että tutkija itse oli läsnä oppilaiden täyttäessä lomakkeitaan. Ennen lomakkeiden täyttämistä tutkija kävi yhdessä oppilaiden kanssa läpi koko kyselylomakkeen ja vastasi lomakkeen herättämiin kysymyksiin, kuitenkin välttäen ohjaamasta itse vastauksia. Erityistä huomiota kiinnitettiin oudolta tai epäselvältä kuulostaviin käsitteisiin kuten esimerkiksi ”keskusteluilmapiiri”, ”muodollinen” tai ”asiallinen”. Näille käsitteille pohdittiin yhteisesti selityksiä varmistaen, että jokaiselle muodostui ymmärrys asiasta. Oppilaat esittivät hyvin vapaasti kysymyksiä. Tämän avoimuuden mahdollisti se, että tutkija oli oppilaille jo ennestään tuttu.

Edellisen lisäksi Syrjälän ym. (1994) mukaan tutkijan tulee osoittaa se, että tutkittavana olevat ovat ilmaisseet sen, mitä todella ajattelevat, eivätkä esimerkiksi ole noudatelleet otaksumiaan siitä, mitä haastattelija tai tehtävän antaja haluaa heidän sanovan (Syrjälä ym. 1994, 153.) Tätä seikkaa korostettiin runsaasti itse lomakkeiden täyttötilaisuudessa. Tutkija muistutti oppilaita useaan kertaan siitä, että tarkoitus oli selvittää heidän aidoimpia omia tuntemuksiaan ja käsityksiään asioista. Tässä yhteydessä muistutettiin myös tutkimuksen nimettömyyden tarjoamasta tietosuojasta, jotta kaikki varmasti uskaltaisivat ilmaista avoimesti omat ajatuksensa. Vanhempien kohdalla samoja asioita korostettiin jo ennen arviointikeskusteluja järjestetyssä vanhempainillassa maanantaina 26.1.1998, jossa myös tutkija oli läsnä. Tässä tilaisuudessa tutkija valotti vanhemmille tutkimuksen taustaa ja tarkoitusta. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus esittää kysymyksiä.

Tässä yhteydessä on syytä mainita erikseen luokan yksi oppilas, joka tarvitsi

erityistä ohjausta lomakkeen täytössä. Hän oli ns. mukautettu oppilas (oma opetussuunnitelma) ja kaipasi enemmän ohjausta kuin ikätoverinsa. Tutkija antoi apua aina tarvittaessa, kuitenkin pyrkimättä ohjaamaan itse vastauksia. Annettu apu kohdistui lähinnä kysymysten sisältämien käsitteiden selventämiseen ja jopa kokonaisten kysymysten entistä ymmärrettävämpään muotoon saattamiseen.

Johtopäätösten luotettavuus. Syrjälä ym. (1994) varoittavat tutkijaa ”ylitulkitsemasta” aineistoaan tai innostumasta löytämään siitä merkityksiä, jotka eivät kuulu tutkittavan ongelman ja sen taustana olevien teoreettisten lähtökohtien piiriin. Lisäksi tutkijan tulee aineistoon perustuvien esimerkkien avulla osoittaa kategorioinnin aitous eli se, että tutkittavien ilmaisuissa todella oli riittäviä aineksia hänen rakentamiinsa merkityskategorioihin (Syrjälä ym. 1994, 154.) Tässä tutkimuksessa aineistosta lasketut frekvenssit, prosenttiluvut sekä eri muuttujien suhteen tehtyjen ristiinataulukointien tulokset ovat lukijan nähtävissä raportin liiteosassa. Myös avoimista kysymyksistä luokitellut frekvenssitaulukot, joista on suoria lainauksia tulosten raportointiosassa, löytyvät liitteinä. Näin lukijalla on mahdollisuus halutessaan verrata tutkijan tekemiä johtopäätöksiä suoraan siihen lähdeaineistoon, johon johtopäätökset perustuvat. Myös tutkija itse viittaa jatkuvasti johtopäätöksiensä perustana olevaan aineistoon, lähinnä vastausten frekvensseihin.

13 TULOKSET

13.1 Tutkimusjoukon kuvailua

Oppilaat. Tutkimusjoukkoon kuului yhteensä yhdeksäntoista oppilasta, joista kaksitoista oli tyttöjä ja seitsemän poikaa. Oppilaista seitsemän oli viidesluokkalaisia ja loput kaksitoista kuudesluokkalaisia. Koulumenestyksen mukaan oppilaat jakaantuivat seuraavasti: Suurin osa (N = 16) kuului ryhmään, jonka todistusten keskiarvot vaihtelivat 7.6:n ja 9.0:n välillä. Yksi oppilas ilmoitti viimeisen todistuksensa keskiarvoksi 6.6 - 7.0 ja kaksi oppilaista ylsi keskiarvoluokkaan 9.1 - 9.5.

Lomakkeen kohdan 4 mukaan kaikki yhdeksäntoista oppilasta ilmoittivat keskustelewansa vanhempiensa kanssa koulusta vähintään pari kertaa viikossa. Yli puolet tästä joukosta (N = 11) ilmoitti keskustelewansa vanhempiensa kanssa kouluun liittyvistä asioista joka päivä. Suurin osa oppilaista (N = 16) koki myös vanhempiensa olevan paljon kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Loput kolme oppilastakin olettivat vanhempiensa olevan ainakin vähän kiinnostuneita.

Vanhemmat. Kaikki kodit palauttivat kyselylomakkeet täytettyinä määräaikaan mennessä, joten lomakkeen tuoneiden lasten sukupuolijakauma (taustamuuttajat: kohta 2) on sama kuin oppilaiden lomakkeiden yhteydessä. Reilusti yli puolet tutkimukseen osallistuneista perheistä oli 2- tai 3- lapsisia (N = 15). Kahdessa perheessä lapsia oli neljä ja yhdessä jopa viisi. Vain yksi perhe oli yksilapsinen. Suurin osa lomakkeen kotiin tuoneista lapsista oli perheen kuopuksia (N = 9) tai toiseksi vanhimpia (N = 5).

Taustamuuttajat 5 - 7 selvittivät vanhempien koulutusta ja työn luonnetta. Hiukan yli puolessa kodeista (N = 10) oli ansiotyössä molemmat vanhemmat. Kolmesta kodista vain isä ilmoitti olevansa ansiotyössä, samoin kolmesta kodista vain äiti. Kolmen kodin kohdalla kumpikaan vanhemmista ei ollut ansiotyössä. Äideistä hieman yli puolet (N = 10) ilmoitti työnsä luonteeksi kokopäivätyön yhden äideistä tehdessä kolmivuorotyötä. Loput kahdeksan äitiä eivät olleet töissä kodin ulkopuolella. Heistä kaksi ilmoitti olevansa tällä hetkellä työttömänä, kaksi perhehoitajana omassa kodissaan, kaksi äideistä oli maalaistalon emäntiä ja yksi äideistä oli eläkeläinen. Isistä vastaavasti suurin osa toimi joko kokopäivätyössä (N =

8) tai ei ollut kodin ulkopuolella töissä (N = 6). Kaksi isää työskenteli puolipäiväisenä ja yksi isä oli kolmivuorotyössä. Kahdessa perheessä ei lomakkeiden mukaan ollut isää lainkaan. Isistä, jotka eivät olleet työssä kodin ulkopuolella, kolme ilmoitti olevansa maanviljelijöitä, yksi oli kyselyn suorittamishetkellä työtön, yksi toimi auton asentajana sekä yksi ajonjärjestäjänä ja yhdistelmäautonkuljettajana.

Koulutuksensa perusteella molemmat sukupuolet jakaantuivat melko tasaisesti joko korkeintaan ammattikoulutason suorittaneiksi tai keskikoulun tai sitä ylemmän koulutuksen hankkineiksi. Äideistä viisi oli käynyt ammattikoulun ja neljä vain kansakoulun tai kansalaiskoulun. Loput kymmenen olivat suorittaneet vähintään keskikoulututkinnon, kuitenkin niin, että vain kaksi äideistä olivat suorittaneet joko korkeakoulu- tai yliopistollisen tutkinnon. Isien kohdalla jakaumat olivat suunnilleen samanlaiset, ottaen huomioon, että isiä kyselyyn osallistuneissa perheissä oli kaksi vähemmän kuin äitejä. Isistä seitsemän oli käynyt ammattikoulun ja vain kaksi ainoastaan kansakoulun tai kansalaiskoulun. Suurin osa sitä korkeamman koulutuksen hankkineista isistä oli käynyt joko ammattiotiston (N = 4) tai hankkinut itselleen ylioppilastutkinnon (N = 3). Vain yhdellä isällä oli korkeakoulu- tai yliopistotason koulutus.

Vanhemmat arvioivat lastensa koulumenestyksen hieman todellisuutta paremmaksi. Heidän ilmoituksensa mukaan heikoimmankin todistuksen saaneen oppilaan keskiarvo kuului välille 7.1 - 7.5. Vanhempien lomakkeiden mukaan yksi oppilas olisi myös yltänyt keskiarvoltaan ylimpään luokkaan 9.6 - 10.0. Oppilaista kukaan ei ilmoittanut kuuluvansa tähän luokkaan. Muuten keskiarvojakaumat olivat hyvin toisiaan vastaavat oppilaiden ja heidän vanhempiensa lomakkeissa.

Vanhempien lomakkeen taustamuuttujat 11 ja 12 mittasivat kodin ja koulun yhteistyötä yleensä. Yli puolet vanhemmista (N = 12) ilmoitti tavanneensa opettajan kuluvan lukuvuoden aikana kaksi kertaa. Vain yhden kerran opettajan oli tavannut kolme vanhemmista, samoin kolme vanhemmista ilmoitti tavanneensa opettajan ainakin kolme kertaa, kuitenkin enintään viisi kertaa. Yhden lapsen vanhemmat ilmoittivat tavanneensa opettajan jopa kahdeksan kertaa. Henkilökohtaisen tapaamisen lisäksi suosituin yhteydenpidonväylä näytti olleen puhelinoitto opettajalle (N = 8). Vain kaksi vanhemmista ilmoittivat opettajan soittaneen kotiin päin. Kahden lapsen vanhemmat olivat lähestyneet opettajaa kirjeitse, samoin kaksi vanhemmista ilmoittivat vastaanottaneensa kirjeen lapsensa opettajalta. Muita mieleen tulleita yhteydenpidonväyliä olivat vanhempainillat (N = 7), erilaiset

tiedotteet (N = 2) sekä joulujuhla (N = 1).

13.2 Oppilaiden kokemuksia arviointikeskustelusta

Kyselylomakkeen kohdat 6 - 9 ja 12 - 20 mittasivat oppilaan kokemuksia arviointikeskustelusta. Arviointikeskustelutilanne oli tarkoitettu yhtälailla kaikille osapuolille ja oppilaista kaikki 19 ilmoittivat osallistuneensa siihen. Lomakkeen kohdassa 7 pyydettiin oppilasta kuvailemaan omia tuntemuksiaan hänen lähtiessä tapaamaan opettajaa vanhempiensa kanssa. Oppilaiden tuntemukset on luokiteltu ja niistä laaditut frekvenssitaulukot ovat nähtävissä liitteestä 5. Hieman yli puolet oppilaista (N = 11) kertoi jännittäneensä tilannetta etukäteen. Kaksi oppilaista selitti tämän jännityksen johtuneen siitä, etteivät he tieneet mitä opettaja kertoisi vanhemmille. Kaksi oppilasta kokivat tilanteen mielenkiintoiseksi ja kolmen vastanneen mielestä olo tuntui ihan tavalliselta. Yksi oppilas koki tilanteen oikeudenmukaiseksi. Muita tuntemuksia olivat: rento (N = 1), rauhallinen ja hauska (N = 1) sekä hyvä olo, koska näkee opettajaa paljon. Yhtä oppilasta harmitti tapamiseen lähtö kesken harrastusten. Hän koki myös tilanteen turhanpäiväiseksi, koska hänen isosiskonsa oli kertonut omia kokemuksiaan vastaavanlaisesta tilanteesta.

Kaikki oppilaat kokivat oman mukanaolonsa tilanteessa joko melko tärkeäksi (N = 8) tai erittäin tärkeäksi (N = 11). Tämä tulos osoittaa selvästi oppilaiden halun olla mukana päätettäessä heitä koskevista asioista. Oppilas on keskeinen henkilö arviointiprosessissa ja näin ollen on tärkeää, että myös hänelle tarjotaan mahdollisuus tuoda esille omat mielipiteensä ja olla mukana päätettäessä hänen koulunkäytiinsä liittyvistä asioista.

Kohdassa 9 oppilaita pyydettiin luettelemaan asioita, joista keskusteltaessa he kokivat oman läsnäolonsa välttämättömäksi. Myös tämän kohdan vastaukset löytyvät frekvenssitaulukosta (ks. liite 5). Tärkeimmäksi keskustelunaiheeksi nousi tässä kohdin oppilaan koulumenestys. Kuusi oppilasta ilmoittivat haluavansa olla välttämättä mukana, kun opettaja keskustelee oppilaan vanhempien kanssa hänen koulumenestyksestään. Kuten kohdan 7 vastauksistakin on nähtävissä, yksi syy tähän on varmasti pelko siitä, mitä opettaja aikoo kertoa oppilaasta ja halu päästä itse kertomaan oma kantansa asiaan. Neljän oppilaan mielestä heidän tulisi olla mukana yleensäkin koulunkäyntiin liittyvistä asioista keskusteltaessa ja yksi oppilas näki

läsnäolonsa välttämättömäksi kaikissa asioissa. Joukosta erottui selvästi yksi vastaus, jossa viitattiin melko ajankohtaiseen, koulumaailmaakin koskevaan ongelmaan. Eräs kuudesluokkalainen tyttö kirjoitti näin:

”Jos käyttää huumeita tai jotain muuta vastaavaa ja siitä keskustellaan niin sitten se on välttämätöntä. Että voitais auttaa, kato.” (tyttö, 6. luokka)

Melko kypsää ajattelua. Koulukiusauksesta keskustelun näki yksi oppilas tärkeäksi, lisäksi mainittiin mm. jatko-opinnot. Yhden oppilaan mielestä oppilaan mukanaolo ei olisi välttämätöntä mistään aiheesta keskusteltaessa. Oppilaiden vastaukset tukevat selvästi useiden tutkijoiden esittämiä käsityksiä. Paanasen (1985, 155) mukaan yleistoivomus lapsen osalta lienee se, että hän tietäisi, mitä opettaja ja vanhemmat keskustelevat hänen asioistaan, jos hänellä on vaikkapa ollut vaikeuksia koulussa. Hänen mukaansa lapsi kaipaa ennen kaikkea avoimuutta ja rehellisyyttä kaikilta aikuisilta, joiden kanssa hän joutuu keskustelemaan ja työskentelemään. Myös Hunter ym. puoltavat lapsikeskeistä lähestymistapaa: ”Kun myös lapsi saadaan pohtimaan oppimaansa, voidaan näkemystä lapsen edistymisestä täsmentää tältä pohjalta.” (Hunter ym. 1991, 56.)

Vaikeaksi keskustelunaiheeksi oppilaat kokivat mm. seuraavanlaisia asioita: Kavereista keskusteleminen tuntui vaikealta kahden oppilaan mielestä, samoin kaksi oppilasta ilmoittivat kokevansa hankalaksi keskustelun aiheesta ”Keitä haluaisit ryhmääsi?”. Kahden oppilaan mielestä vähän kaikesta oli vaikea keskustella, kun taas kaksi ilmoittivat, ettei oikeastaan mistään keskusteleminen tuntunut erityisen vaikealta. Lisäksi lomakkeissa mainittiin mm. negatiiviset asiat ja oma koulunkäynti (N = 1), kiroaminen ja nimittely (N = 1), nukkumaanmenoajat (N = 1), vanhemmat (N = 1) sekä tietokoneen pelaaminen (N = 1). Yksi oppilaista valitteli kiireisen ilmapiirin vaikuttaneen siihen, että vähän kaikesta oli vaikea puhua.

”Asiat olivat vähän turhan päiväisiä, opettaja sanoi lopussa että ´sitten onkin jo seuraava tulossa´. Tuntui että keskustelumme oli hänelle yksi muiden joukossa, tässä ilmapiirissä oli vaikea puhua.” (tyttö, 6. luokka)

Keskustelutilanteen keston palataan myöhemmin. Tässä kohdin on kuitenkin syytä mainita, että arviointikeskusteluissa yleisesti suosittu puolituntinen näyttää olevan

minimialiaika. Etenkin monet vanhemmat toivoisivat varattavaksi keskusteluun mieluummin jopa enemmän kuin puoli tuntia yhtä perhettä kohden (ks. myös mm. Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, 12).

Kohtaan 13 tuli hyvin hajanaisia vastauksia. Oppilaat kokivat keskusteltavien asioiden tärkeyden hyvin eri tavoin eikä mainituista asioista yksikään noussut erityisen yleiseen asemaan. Oppilaiden vastaukset löytyvät luokiteltuina frekvenssitaulukosta (ks. liite 13).

Käsittelen kohdat 14 ja 17 yhdessä, koska ne hakevat vastausta lähes samaan kysymykseen. Lisäksi osa oppilaista oli ilmeisesti ymmärtänyt, että jokaiseen kohtaan saa vastata vain yhdellä rastilla ja olivat näin ollen merkinneet kohdassa 14 esimerkiksi vain opettajan olleen äänessä, vaikka hiukan myöhemmin kohdassa 17 jokaisen osallistujan kohdalla oli merkintä. Edellä mainittujen kohtien perusteella voimme siis todeta, että tapaamisen aikana kaikki osallistujat saivat mahdollisuuden ilmaista mielipiteitään. Se, missä suhteessa henkilöt käyttivät puheenvuoroja toisiinsa nähden, näytti seuraavan tiettyä kaavaa oppilaasta riippumatta. Tulokset osoittavat, että yhtä keskustelutilannetta lukuunottamatta opettaja oli eniten äänessä (N = 18). Vain yksi oppilas ilmoitti opettajan puhuneen tilanteessa vain jonkin verran. Sen sijaan suurin osa oppilaista (N = 14) oli sitä mieltä, että huoltajat puhuivat pääasiallisesti vain jonkin verran samoin kuin he itse (N = 13). Muutaman oppilaan (N = 5) mielestä myös huoltaja puhui paljon ja neljä oppilasta kokivat itse puhuneensa tilaisuudessa paljon. Vain yksi oppilas oli sitä mieltä, ettei hän puhunut koko tilaisuuden aikana lainkaan. Yhdessä lomakkeessa sen sijaan ei ollut kohdassa 17 oppilaan sarakkeen kohdalla merkintää lainkaan.

Taulukko 1

Kuka puhui mielestäsi eniten?

	Opettaja	Huoltaja	Sinä itse
1. Ei lainkaan	0	0	1
2. Jonkin verran	1	14	13
3. Paljon	18	5	4

Kohdan 16 mukaan kaikki oppilaat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että opettaja ja vanhemmat kuuntelivat oppilasta tarpeeksi ja ottivat hänen mielipiteensä huomioon. Tämä kokemus on erityisen tärkeä oppilaalle. Aiemmin esitellyistä alan

tutkijoista mm. Koppinen ym. nostavat esille juuri tähän liittyvän seikan: jos oppilas keskusteleo yksin esimerkiksi kolmen aikuisen kanssa, hän tuntee olonsa usein epämiellyttäväksi, koska tasapainoa ei ole. Hyvin usein aikuisten innostuessa puhumaan, saattaa oppilaalle helposti jäädä vain kuuntelijan osa. (Koppinen ym. 1994, 102.) Tutkimuksen kohteena olevassa arviointikeskustelukierroksessa ei tällaista oppilaaseen kohdistuvaa syrjintää kuintenkään tulosten mukaan ilmennyt huomattavassa määrin, mikä voidaan katsoa hyvin myönteiseksi merkiksi keskustelun onnistuneisuudesta.

Kohdan 15 perusteella pyrittiin selvittämään arviointikeskustelun ilmapiiriä. Vastausvaihtoehtoina olivat 0 = ei lainkaan, 1 = jonkin verran ja 2 = paljon. Parhaiten keskustelun ilmapiiriä näyttivät kuvaavan adjektiivit lämmin (N = 15), asiallinen ja avoin (N = 14) sekä myönteinen (N = 12). Tällaisessa ilmapiirissä asioista kuin asioista on varmasti helppo puhua ja kaikille osallistujille jää myönteinen kuva kodin ja koulun yhteistyöstä oppilaan hyväksi. Kaikenkaikkiaan adjektiivit avoin, leppoisa, lämmin, myönteinen ja vapautunut saivat kaikki vain arvosanoja jonkin verran tai paljon. Tämä kuvaa keskustelutilanteen yleistä myönteistä sävyä. Vain yksi oppilas koki tilanteen paljon kielteiseksi. Paljon jännittynyt tilanne oli vain yhden oppilaan mielestä. Lisäksi muutama oppilas (N = 6) koki tilanteen jonkin verran jännittyneeksi. Tässä kohdin tulee muistaa, että keskustelutilannetta edeltävä tunnelma oli yhdentoista oppilaan mielestä jännittynyt. Ilmeisesti tilanteen myönteinen yleissävy sai osan etukäteen jännittäneistä oppilaista rentoutumaan itse tilanteessa. Vain kaksi oppilasta koko joukosta kokivat tilanteen jonkin verran tai paljon ahdistavaksi. Kielteisistä tunteista viileä nousi parhaiten esille keskusteluilmapiiriä kuvailtaessa. Hieman yli puolet (N = 10) oppilaista kuvaili ilmapiiriä jonkin verran (N = 8) tai paljon (N = 2) viileäksi. Mielenkiintoinen huomio siihen nähden, ettei adjektiivin lämmin kohdalla kuitenkaan kukaan oppilaista valinnut vaihtoehtoa ”ei lainkaan”. Yksi oppilas oli lisäksi kuvaillut keskustelun ilmapiiriä humoristiseksi.

Oppilaita pyydettiin myös arvioimaan, kuinka heidän vanhempansa mahdollisesti kokevat arviointikeskustelut. Lähes kaikki oppilaat uskoivat vanhempiansa kokevan keskustelut melko miellyttävinä (N = 7) tai erittäin miellyttävinä (N = 8). Vain yksi oppilas uskoi vanhempiansa kokemuksen olleen melko epämiellyttävä ja kolme ei osannut sanoa mitään.

Lomakkeen kaksi viimeistä kohtaa mittasivat käydyn arviointikeskustelun

vaikutuksia oppilaan ja opettajan henkilökohtaiseen suhteeseen ja oppilaan kouluviihtyvyyteen. Lähes kaikki oppilaat (N = 17) kokivat, että opettaja otti heidät keskustelun jälkeen huomioon yhtä paljon kuin ennenkin. Kaksi oppilaista kokivat opettajan huomioivan heitä jopa enemmän kuin ennen keskustelua. Mahdollisesti oppilaan myönteinen kokemus siitä, että hänenkin mielipiteitään halutaan kuulla ja niitä arvostetaan antaa hänelle kokemuksen siitä, että opettaja todella ottaa hänet ihmisenä huomioon. Kolme oppilasta tunsivat myös viihtyvänsä koulussa arviointikeskustelun jälkeen aikaisempaa paremmin, suurimman osan oppilaista (N = 16) viihtyessä koulussa yhtä hyvin kuin ennenkin.

Kysymysten 10 ja 11 perusteella oli tarkoitus selvittää, mitä asioita arviointikeskusteluissa käsiteltiin ja mitä asioita oppilaat itse toivoisivat kyseisessä tilanteessa käsiteltävän. Vastausvaihtoehtoina olivat 0 = ei lainkaan, 1 = jonkin verran sekä 2 = paljon. Vaihtoehto ”jonkin verran” osoittautui houkuttelevimmaksi, sillä se keräsi yli puolessa ehdotetuista seitsemästätoista asiasta suurimman vastaajamäärän. Koulumenestyksestä oli vastausten perusteella keskusteltu jokaisen lapsen kohdalla ainakin jonkin verran (N = 6), mutta useimmissa tapauksissa jopa paljon (N = 13). Yli puolessa (N = 10 - 16) arviointikeskusteluista oli puhuttu ainakin jonkin verran oppilaan harrastuksista, toverisuhteista, luonteesta, perheen vapaa-ajan vietosta, oppilaan television katselutottumuksista, koulun ulkopuolisista menoista, kotiintulo- ja nukkumaanmenoajoista, oppilaan tulevaisuudesta, opetuksen sisällöistä sekä arvioinnista. Perheen ongelmia ei käsitelty lainkaan eikä koulukiusaamisesta puhuttu kuin neljän perheen kohdalla. Myös vanhempien käyttämät kasvatukseen samoin kuin oppilaan mahdolliset oppimisvaikeudet sivuutettiin yli puolessa keskusteluista (N = 11). Ilmeisesti esimerkiksi juuri vanhempien käyttämät kasvatukseen koetaan yleisesti asiaksi, johon opettajalla ei ole syytä puuttua kuin aivan äärimmäisissä tapauksissa.

Ilmeisesti oppilaat ovat pääasiallisesti olleet suhteellisen tyytyväisiä keskusteluissa esille otettuihin asioihin, koska kysymyksen ”Mitä asioita itse haluaisit käsiteltävän tapaamisissa...” vastaukset noudattelivat melko samaa linjaa todellisessa tilanteessa käsiteltyjen asioiden suosittuimmuden kanssa. Erojakin kuitenkin löytyi. Esimerkiksi neljän oppilaan mielestä perheen ongelmista olisi syytä keskustella ainakin jonkin verran. Myös yli puolet oppilaista haluaisivat keskustella vanhempiensa käyttämistä kasvatukseen vähintään jonkin verran (N = 9) ja kaksi oppilaista jopa paljon. Omasta tottelevaisuudesta keskustelemiseen suhtauduttiin

myös melko myönteisesti. Jopa 14 oppilasta olivat valmiita keskustelemaan tottelevaisuudestaan jonkin verran tai paljon, kun todellisuudessa vain kymmenen oppilaan kohdalla näin meneteltiin. Lähes kaikki oppilaat (N = 16) toivoivat, että keskusteluissa puhuttaisiin myös heidän terveydentilaansa koskevista asioista ainakin jonkin verran. Tämä on lähes kaksinkertainen määrä verrattuna siihen oppilasjoukkoon, joiden kohdalla tämä toivomus myös täyttyi.

Tulevaisuus ja siihen liittyvät asiat askarruttavat viides- ja kuudesluokkalaisia. Kahta oppilasta lukuunottamatta kaikki halusivat keskustella tulevaisuudestaan yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa. Kuuden oppilaan mielestä tästä aiheesta olisi syytä keskustella jopa paljon, kun vastaavasti vain kaksi oppilasta ilmoitti näin myös tapahtuneen. Lähes puolet oppilaista (N = 9) toivoivat, että myös koulukiusaamisesta voitaisiin keskustella yhdessä, kun vain neljä oppilasta ilmoitti keskustelleensa tästä tärkeästä asiasta.

Taulukko 2.

Mitä asioita itse haluaisit käsiteltävän tapaamisessa, jossa ovat mukana sinä itse, opettajasi ja vanhempasi? (Keskeisimmät asiat)

	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Perheesi ongelmia	15	4	0
Vanh. käyttämät kasv. keinot	8	9	2
Tottelevaisuus	5	12	2
Terveydentila	3	11	5
Tulevaisuus	2	11	6
Kiusaaminen	10	5	4

13.2.1 Koulumenestyksen yhteys oppilaan kokemukseen arviointikeskustelusta

Taustamuuttajat.

Oppilaat jaettiin koulumenestyksensä mukaan kahteen ryhmään, joita kutsun tulosten raportoinnin yhteydessä nimillä kiitettävät ja hyvät. Tämä jako ei ole verrattavissa todistusarvosanoista yleisesti käytettävään jaotteluun, vaan on luotu vain tätä kyseistä tutkimusta varten. Ryhmään hyvät kuuluivat kaikki oppilaat, joiden

keskiarvo oli korkeintaan 8.5 (N = 12). Loput seitsemän oppilasta keskiarvoilla 8.6 tai enemmän muodostivat ryhmän kiitettävät. Ryhmien sukupuolijakauma vahvasti perinteistä käsitystä siitä, että tässä ikäryhmässä tytöt keräävät valtaosan luokan parhaista keskiarvoista: ryhmään kiitettävät kuului vain yksi poika. Sen sijaan hyvien oppilaiden ryhmä jakautui tasan tyttöjen ja poikien kesken (50% - 50%).

Kiitettävistä oppilaista yhtä lukuunottamatta kaikki ilmoittivat keskustelewansa vanhempiensa kanssa koulusta joka päivä, yhden oppilaan keskustellessa vanhempiensa kanssa pari kertaa viikossa. Hyvien oppilaiden kohdalla sitä vastoin painotus näiden kahden vastausvaihtoehdon välillä kallistui enemmän vaihtoehdon pari kertaa viikossa puolelle (N = 7), kaikkien keskustellessa kuitenkin vähintään sen verran. Kiitettävistä oppilaista jokainen oletti myös vanhempiensa olevan paljon kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Vastaavasti hyvistä oppilaista neljäsosa (N = 3) arvioi vanhempiensa kiinnostuksen olevan vain vähäinen.

Kokemukset arviointikeskustelusta.

Molemmista oppilasryhmistä kaikki oppilaat olivat henkilökohtaisesti läsnä arviointikeskustelutilanteessa. Lomakkeen kohdassa 7 oppilaita pyydettiin kuvailemaan, miltä heistä tuntui lähteä tapaamaan opettajaa vanhempiensa kanssa. Tässä kohdin ei ollut havaittavissa suuria eroja vastanneiden koulumenestyksen suhteen. Molemmissa ryhmissä jännittyneisyys nousi keskeisimmäksi tunteeksi; hieman yli puolet niin kiitettävistä kuin hyvistäkin oppilaista myönsi jännittäneensä tilannetta etukäteen. Muuten adjektiivit tavallinen, mukava ja mielenkiintoinen kuvasivat etupäässä molempien ryhmien vastauksia.

Kohdassa 8 oli jälleen nähtävissä kiitettävien oppilaiden hieman suurempi taipumus valita vastausvaihtoehdoista kaikkein myönteisin ja suurinta aktiivisuutta osoittava vaihtoehto. Suurin osa kiitettävistä oppilaista (N = 5) koki oppilaan mukanaolon keskustelutilanteessa erittäin tärkeäksi. Kahden oppilaan mielestä mukanaolo oli vain melko tärkeää. Hyvien oppilaiden vastaukset jakautuivat tasan melko tärkeän ja erittäin tärkeän kesken niin, että kuusi oppilasta koki osallistumisensa erittäin tärkeäksi ja loput kuusi vain melko tärkeäksi.

Siinä, mistä asioista keskusteltaessa oppilaat kokivat mukanaolonsa välttämättömäksi, ei ollut merkittäviä eroja kahden ryhmän välillä. Yleensä koulunkäyntiin liittyvät asiat koettiin tärkeiksi. Sen lisäksi kiitettävistä oppilaista

yksi otti esille jatko-opinnot ja hyvistä oppilaista yksi mainitsi koulukiusaamisen.

Kavereista ja ryhmän kokoonpanosta keskustelemisen vaikeus oli yhdistävänä tekijänä koulumenestykseltään eroavien ryhmien välillä. Muuten eri oppilaat kokivat vaikeiksi keskustelun aiheiksi hyvin erilaisia asioita, ei kuitenkaan mitään kovin toisistaan erottuvaa. Kohdassa 13 oppilaita pyydettiin luettelemaan asioita, joista heidän mielestään pitäisi puhua enemmän. Molemmissa ryhmissä mainittiin mm. yläasteelle siirtyminen, sinänsä hyvin ajankohtainen aihe ottaen huomioon oppilaiden luokkatason. Myös yleisesti koulunkäyntiin liittyvistä asioista haluttiin enemmän keskustelua. Hyvien oppilaiden kohdalla näitä asioita eriteltiin vielä tarkemmin, esimerkiksi otettakoon mm. kielet (N = 2), ATK (N = 2) sekä läksyt (N = 1). Mielenkiintoisin ero hyvien ja kiitettävien oppilaiden vastauksissa oli seuraavanlainen. Kiitettävistä oppilaista kaksi halusi enemmän keskustelua nimenomaan hyvistä puolista:

” Millä tunneilla oppilas menestyy parhaiten, tai missä aineessa.” (tyttö, 6. luokka)

” Hyvistä puolista, olla kannustava.” (tyttö, 6. luokka)

Vastaavasti hyvien oppilaiden joukosta yksi oppilas toivoi enemmän keskustelua nimenomaan *”niistä asioista joissa et ole kovin hyvä.”* (tyttö, 6. luokka)

Arviointikeskustelun ilmapiiriä kuvattiin molemmissa ryhmissä etupäässä melko myönteisillä adjektiiveilla. Kaikki oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että ilmapiiri oli ainakin jonkin verran avoin, leppoisa, lämmin, myönteinen ja vapautunut. Erojakin oli silti havaittavissa. Esimerkiksi adjektiivin myönteinen kohdalla kiitettävistä oppilaista yhtä lukuunottamatta kaikki valitsivat vaihtoehdon paljon, kun taas hyvien kohdalla jopa puolet oppilaista (N = 6) koki tilanteen vain jonkin verran myönteiseksi. Hyvistä oppilaista kaksi kuvasi ilmapiiriä joko jonkin verran (N = 1) tai paljon (N = 1) ahdistavaksi. Yhden oppilaan mukaan ilmapiiriä saattoi myös kuvailla jopa paljon kielteiseksi. Vastaavasti kiitettävien oppilaiden joukossa kaikki valitsivat näissä kohdissa vaihtoehdon ”ei lainkaan”. Reilusti yli puolet (N = 10) hyvistä oppilaista koki tilanteen joko jonkin verran tai paljon muodolliseksi. Kiitettävistä oppilaista sen sijaan hieman yli puolet (N = 4) valitsi tässäkin kohdin vastausvaihtoehdon ”ei lainkaan”. Sama toistui adjektiivin viileä kohdalla. Puolet (N = 6) hyvistä oppilaista kuvasi ilmapiiriä ainakin jonkin verran viileäksi, heistä kaksi jopa erittäin viileäksi. Kiitettävistä oppilaista vain vajaan

kolmasosan (N = 2) mielestä ilmapiiri oli jonkin verran viileä.

Taulukko 3.

Arviointikeskustelun ilmapiiri: eroja aiheuttaneet adjektiivit (kiitettävät oppilaat)

	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Myönteinen	0	1	6
Ahdistava	7	0	0
Kielteinen	7	0	0
Muodollinen	4	2	1
Viileä	5	2	0

Arviointikeskustelun ilmapiiri: eroja aiheuttaneet adjektiivit (hyvät oppilaat)

	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Myönteinen	0	6	6
Ahdistava	10	1	1
Kielteinen	11	0	1
Muodollinen	2	9	1
Viileä	4	6	2

Kohdassa 17 oppilaat arvioivat tilanteeseen osallistuneiden henkilöiden puheenvuorojen määrää. Molempien ryhmien oppilaat olivat yhtä mieltä opettajan suuresta puheosuudesta. Vain yhden hyvän oppilaan mielestä opettaja puhui vain jonkin verran. Sitä vastoin huoltajan ja oppilaan kohdalla ryhmien vastaukset erosivat hieman toisistaan. Hyvistä oppilaista lähes kaikki (N = 10) kokivat huoltajan puhuneen vain jonkin verran. Vain kahden oppilaan mielestä myös huoltaja puhui paljon. Kiitettävien oppilaiden kokemukset huoltajan puheen määrästä jakaantuivat huomattavasti tasaisemmin vaihtoehtojen jonkin verran ja paljon kesken. Lähes puolet kiitettävän arvosanan saaneista oppilaista (N = 3) koki huoltajansa puhuneen jopa paljon. Hyvistä oppilaista kaikki vastanneet (N = 11) kokivat myös itse puhuneensa ainakin jonkin verran, heistä kaksi jopa paljon. Kiitettävien oppilaiden kohdalla mielipiteet jakaantuivat huomattavasti enemmän. Yksi oppilaista koki tilanteen jopa niin, ettei hän mielestään puhunut lainkaan. Lopuista kuudesta puolet (N = 3) koki puhuneensa jonkin verran ja toiset puolet (N = 3) paljon.

Hyvät oppilaat arvioivat vanhempiensa kokevan arviointikeskustelut jonkin verran kielteisemmin kuin kiitettävät oppilaat. Hyvistä oppilaista yksi uskoi vanhempiensa kokevan keskustelut jopa melko epämiellyttävinä, kolme ei osannut sanoa mitään ja loput kahdeksan uskoivat kokemuksen olevan vähintään melko miellyttävä (N = 5), kolmen oppilaan kohdalla jopa erittäin miellyttävä. Valtaosa (N = 5) kiitettävistä oppilaista uskoi vanhempiensa kokevan keskustelut erittäin miellyttävinä ja loputkin heistä (N = 2) melko miellyttävinä.

Kuinka oppilaat sitten kokivat arviointikeskustelun vaikuttaneen heidän suhteeseensa opettajan kanssa tai omaan kouluviihtyvyyteensä? Kiitettävien oppilaiden mielestä opettaja huomioi heitä edelleen yhtä paljon kuin ennen arviointikeskustelua. Se sijaan hyvistä oppilaista kaksi koki opettajan ottavan hänet huomioon jopa enemmän kuin ennen keskustelua, loput kymmenen yhtä paljon kuin ennenkin. Myös kouluviihtyvyyteen arviointikeskustelulla näytti olleen myönteistä vaikutusta ainakin kahden hyvän ja yhden kiitettävänkin oppilaan kohdalla. Loput oppilaista kokivat viihtyvänsä koulussa yhtä hyvin kuin ennenkin.

Keskustelussa käsiteltävien asioiden osalta tutkimuksen kannalta mielenkiintoiselta vaikutti lähinnä oppilaiden toivomukset käsiteltävien asioiden suhteen ja se, oliko niissä eroja hyvien ja kiitettävien oppilaiden välillä. Pääosin näytti siltä, että huolimatta oppilaan koulumenestyksestä, samoja asioita pidettiin tärkeinä. Huomattavimmat erot näyttivät syntyvän perheen ongelmien, vapaa-ajan vieton, oppilaan terveydentilan, oppimisvaikeuksien, tulevaisuuden sekä koulukiusaamisen kohdalla. Hyvistä oppilaista kolmasosa (N = 4) koki perheen ongelmista keskustelemisen jonkin verran tärkeäksi, kun vastaavasti kiitettävistä oppilaista vain yksi vastasi näin. Perheen vapaa-ajan vieton ollessa kyseessä kiitettävistä oppilaista kaikki valitsivat vähintään vaihtoehdon jonkin verran, yksi heistä jopa vaihtoehdon paljon. Hyvistä oppilaista jopa kolmasosa (N = 4) ei halunnut keskustella aiheesta lainkaan. Hyvät oppilaat näyttivät pitävän terveyteen liittyvistä asioista keskustelemista huomattavasti tärkeämpänä kuin kiitettävät oppilaat. Toki kiitettävistäkin oppilaista lähes kaikki (N = 7) halusivat keskustella aiheesta jonkin verran. Sitä vastoin hyvien oppilaiden joukossa oli vain yksi oppilas, jonka mielestä aihetta ei tarvitsisi käsitellä lainkaan. Loput yksitoista oppilasta halusivat aihetta käsiteltävän joko jonkin verran (N = 6) tai paljon (N = 5).

Oppimisvaikeuksista kiitettävistä oppilaista halusi keskustella vain vajaa kolmannes (N = 2). Hyvien oppilaiden kohdalla tarve osoittautui merkittävästi

suuremmaksi. Heistä lähes kaikki (N = 10) toivoivat aihetta käsiteltävän joko jonkin verran (N = 7) tai paljon (N = 3). Hiukan samalla tavalla lukemat jakaantuivat koulukiusaamisen kohdalla. Jälleen vain kaksi kiitettävää oppilasta ilmaisi halukkuutensa aiheen käsittelyyn, hyvien oppilaiden kohdalla sen sijaan reilusti yli puolet (N = 8). Vastaavasti kiitettävät oppilaat osoittivat suurta kiinnostusta tulevaisuutta käsittelevään keskusteluun. Heistä noin puolet (N = 4) toivoi tulevaisuutta käsiteltävän jopa paljon ja loput kolmekin oppilasta halusivat keskustella tulevaisuudestaan jonkin verran. Hyvien oppilaiden joukosta kaksi eivät halunneet keskustella aiheesta lainkaan, hieman yli puoletkin (N = 7) vain jonkin verran.

13.2.2 Sukupuolen vaikutus oppilaan kokemukseen arviointikeskustelusta

Taustamuuttujat.

Oppilaat jakaantuivat sukupuolen mukaan seuraavasti: tyttöjä oli 12 ja poikia seitsemän. Koulumenestykseltään tytöt olivat odotetusti hieman poikia parempia niin, että yli puolet tytöistä (N = 8) ilmoitti keskiarvokseen 8.1 - 9.5, kun vastaavasti suurin osa pojista (N = 5) kuului keskiarvolla välille 7.6 - 8.5.

Sukupuolella ei näyttänyt olleen merkitystä siihen, kuinka paljon oppilaat keskustelivat koulusta vanhempiensa kanssa. Molemmissa ryhmissä kaikki oppilaat keskustelivat vanhempiensa kanssa kouluasioista vähintään pari kertaa viikossa. Samoin näytti käyvän oppilaiden tehdessä oletuksia siitä, kuinka kiinnostuneita heidän vanhempansa ovat heidän koulunkäynnistään. Suurin osa oppilaista (N = 16) sukupuoleen katsomatta oletti vanhempiensa olevan erittäin kiinnostuneita aiheesta.

Kokemukset arviointikeskustelusta.

Lomakkeen kohdassa seitsemän oppilaita pyydettiin kuvailemaan arviointikeskusteluun lähtöä edeltäneitä tunteita. Suuria eroja sukupuolten välillä ei tässä kohden ilmennyt. Sekä tytöistä että pojista hieman yli puolet ilmoitti jännittäneensä tilannetta etukäteen. Tytöistä kaksi kuvasi pojista poiketen tuntemustaan mielenkiintoiseksi ja yksi pojista oli havainnut tilanteen oikeudenmukaisuuden.

Tytöt kokivat oman osallistumisensa arviointikeskusteluun huomattavasti tärkeämmäksi kuin pojat. Heistä valtaosa (N = 9) piti osallistumisestaan erittäin

tärkeänä ja loput kolmekin melko tärkeänä. Enemmistö pojista (N = 5) sen sijaan valitsi vaihtoehdon melko tärkeää ja vain kahden mielestä osallistuminen on erittäin tärkeää. Tämä vahvistanee yleistä käsitystä siitä, kuinka ainakin tässä iässä tytöt kantavat yleisemmin enemmän huolta omasta koulunkäynnistään ja suhteestaan opettajaansa kuin pojat. Tytöt näyttivät olevan vastauksissaan myös poikia valveutuneempia kohdassa yhdeksän, jossa kartoitettiin asioita, joista puhuttaessa oppilaan läsnäolo olisi heidän mielestään välttämätöntä. Yhteisten kiinnostusten kohteiden kuten koulumenestyksen ja yleensä kaiken koulunkäyntiin liittyvän lisäksi tyttöjen vastauksista oli nähtävissä huoli tulevaisuudesta sekä ajankohtaisista ongelmista. Jatko-opinnot, koulukiusaus sekä huumeiden käyttö olivat asioita, joita poikien vastauksista ei löytynyt.

Kohdassa 12 oppilaita pyydettiin luettelemaan asioita, joista oli vaikea puhua. Tyttöjen vastauksista erottui selvästi kavereihin ja ryhmään liittyvät asiat. Kahden tytön mielestä kavereista oli vaikea puhua yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa. Kaksi tytöistä sitä vastoin koki vaikeaksi vastata kysymykseen, ketä haluaisit ryhmääsi. Poikien lomakkeissa vastaavanlaisista vaikeuksista ei ainakaan mainittu. Sen sijaan poikien vaikeudet löytyivät lähinnä käytöksen ja vapaa-ajan alueelta: kiroamisesta ja nimittelystä (N = 1), tietokoneen pelaamisesta ja nukkumaanmenoajasta (N = 1). Kahdelle pojalle mistä tahansa puhuminen tuntui vaikealta ja yhtä monelle ei oikeastaan mistään ollut sen vaikeampi puhua.

Tarkasteltaessa luetteloa asioista, joista oppilaiden mielestä pitäisi puhua enemmän, voidaan tehdä mielenkiintoinen johtopäätös: Pojat kaipaavat selvästi tyttöjä enemmän keskustelua käytännönläheisistä asioista kuten esimerkiksi ATK:sta (N = 2), harrastuksista (N = 1) sekä liikunnasta, välitunneista ja ruokailusta (N = 1). Sen sijaan tyttöjen tarpeet viittaavat enemmänkin koulunkäyntiin ja oppiaineisiin liittyviin keskustelunaiheisiin: läksyistä (N = 1), koulumenestyksestä (N = 1), missä on hyvä (N = 1), missä on huono (N = 1), opetuksen sisällöistä ja luonteesta (N = 1). Lisäksi yksi tytöistä haluaisi puhua enemmän tulevaisuuden suunnitelmista, ja sekä yksi tyttö että myös poika toivoisivat yläasteelle menosta puhuttavan nykyistä enemmän.

Arviointikeskustelun ilmapiiri koettiin molemmissa ryhmissä pääosin melko myönteiseksi. Sekä tytöt että pojat kuvasivat ilmapiiriä ainakin jonkin verran avoimeksi, leppoisaksi, lämpimäksi, myönteiseksi ja vapautuneeksi. Tytöt tuntuivat kuitenkin kokeneen ilmapiirin vielä hieman myönteisemmäksi kuin pojat.

Esimerkiksi adjektiivin leppoisa kohdalla yli puolet tytöistä (N = 7) valitsi vaihtoehdon paljon, kun vastaavasti lähes kaikki pojat (N = 6) kokivat ilmapiirin vain jonkin verran leppoisaksi. Tytöistä kukaan ei kokenut tilannetta kielteiseksi, mutta pojista yksi jopa erittäin kielteiseksi. Vain kolmasosa (N = 4) tytöistä mainitsi ilmapiirin olleen jonkin verran viileä. Sitä vastoin lähes kaikki pojat (N = 6) kokivat ilmapiirin vähintään jonkin verran viileäksi (N = 4) ja kahden mielestä sitä saattoi kutsua jopa paljon viileäksi.

Taulukko 4.

Arviointikeskustelun ilmapiiri: eroja aiheuttaneet adjektiivit

	Työt / Pojat		
	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Leppoisa	0 / 0	5 / 6	7 / 1
Kielteinen	12 / 6	0 / 0	0 / 1
Viileä	8 / 1	4 / 4	0 / 2

Arvioidessaan tilanteeseen osallistuneiden henkilöiden puheenvuorojen määrää, olivat oppilaat melko yksimielisiä siitä, että opettaja puhui paljon. Vain yhden pojan mielestä opettaja puhui ainoastaan jonkin verran. Sen sijaan eroja syntyi siinä, kuinka pojat ja tytöt kokivat vanhempiensa ja itsensä osallistuneen keskusteluun. Lähes kaikki pojat (N = 6) kokivat vanhempiensa osallistuneen vain jonkin verran, kun peräti kolmasosa (N = 4) tytöistä ilmoitti heidän keskustelleen paljon. Loput kahdeksan tyttöä olivat poikien enemmistön kanssa samaa mieltä: vanhemmat puhuivat vain jonkin verran. Mitä oppilaisiin itseensä tulee, enemmistö molemmista ryhmistä koki puhuneensa vanhempiensa tavoin vain jonkin verran. Yllättäen yksi tyttö ilmoitti, ettei hän kokenut osallistuneensa keskusteluun lainkaan. Kohdassa 14 hän oli silti merkinnyt myös itsensä äänessä olleeksi. Emme siis kiinnitä sen suurempaa huomiota tähän poikkeukseen.

Tytöt arvioivat vanhempiensa kokemukset arviointikeskusteluista selvästi poikia myönteisemmiksi. Yli puolet tytöistä (N = 7) uskoi vanhempiensa kokevan keskustelut erittäin miellyttävinä. Muista poiketen yksi tyttö arvioi vanhempiensa kokemukset melko epämiellyttäväksi. Vastaavasti pojista miltei puolet (N = 3) ei osannut sanoa tässä kohtaa mitään ja lopuista vastanneista (N = 4) kolme uskoi vanhempiensa kokevan keskustelut melko miellyttäväksi.

Arviointikeskustelujen kauaskantoisemmissa seurauksissa ei ole havaittavissa huomattavaa eroa eri sukupuolten välillä. Tässä tutkimusjoukossa kuitenkin pojat näyttivät kokeneen jonkin verran tyttöjä selvemmin keskustelujen vaikutuksen sekä opettaja - oppilas- suhteeseen että kouluviihtyvyyteen. Pojista nimittäin kaksi koki opettajan huomioivan häntä nyt enemmän, kuin ennen arviointikeskustelua. Samat kaksi poikaa tunsivat myös viihtyvänsä koulussa entistä paremmin. Tytöistä kukaan ei kokenut opettajan huomioivan heitä sen enempää tai vahempää kuin aikaisemmin, mutta yksi tytöistä sen sijaan koki kouluviihtyvyyden parantuneen.

Sukupuolella ei näyttänyt olevan merkittävän suurta vaikutusta myöskään siihen, mistä asioista oppilaat halusivat keskustella, mikäli pääsisivät itse valitsemaan aiheet. Molemmissa ryhmissä enemmistö oli halukas keskustelemaan lähes kaikista annetuista vaihtoehtoista ainakin jonkin verran. Havaittavimmat erot syntyivät sen suhteen, haluttiinko asioita käsitellä paljon vai ainoastaan jonkin verran. Suurin ero syntyi koulumenestyksen kohdalla: Tytöistä enemmistö (N = 10) toivoi aiheen käsittelyä paljon ja vain kaksi jonkin verran. Sitä vastoin pojista vain vajaa puolet (N = 3) halusi keskustella koulumenestyksestään paljon. Loput neljä tyytyisivät kyseisen aiheen käsittelyssä hieman vähempään.

Perheen vapaa-ajan vieton lähes puolet (N = 3) pojista halusi keskustella paljon ja yhtä moni ainakin jonkin verran. Työistä kukaan ei pitänyt aiheellisena käsitellä aihetta paljon, kuitenkin hieman yli puolien halutessa keskustella aiheesta jonkin verran. Sitä vastoin lähes kaikki tytöt (N = 10 - 11) toivoivat tottelevaisuutta ja menoja kodin ulkopuolella käsiteltävän ainakin jonkin verran, osa heistä jopa paljonkin, poikien kohdalla määrän ollessa vain noin puolet (N = 3 - 4). Yhtä lukuun ottamatta kukaan pojista ei halunnut käsitellä perheen ongelmia keskusteluissa. Tytöistä sen sijaan jopa neljännes (N = 3) näki tarpeelliseksi käsitellä tätäkin aihetta ainakin jonkin verran.

13.3 Vanhempien kokemuksia arviointikeskustelusta

Kaikilla lomakkeisiin vastanneilla perheillä oli takanaan vähintään yksi kokemus arviointikeskustelusta. Nykyisten viidenluokkalaisten vanhemmille kokemus oli jo toinen, joskin tällä kertaa eri opettajan kanssa. Lomakkeen kohdan 14 vastausten mukaan vanhempien osallistumisaktiivisuus jakautui lähes tasan kahden viimeisen vaihtoehdon kesken. Kymmenestä perheestä olivat olleet läsnä tilaisuudessa isä, äiti

ja lapsi yhdessä, loppuista yhdeksästä perheestä vain äiti lapsensa kanssa. Tässä kohdin on syytä mainita, että monessa lomakkeessa oli merkitty rastilla joko vaihtoehto äiti yksin tai vanhemmat yhdessä. Näiden lomakkeiden täyttäjät eivät ilmeisesti ole ajatelleet asiaa aivan loppuun asti, sillä tosiasia on, että jokaisessa keskustelussa oli opettajan antaman selvityksen mukaan yhtenä osallistujana itse oppilas. Näin ollen, vastausten frekvenssejä laskettaessa, jokainen ”äiti yksin” vastaus on luokiteltu kohtaan ”joku muu, kuka?” ja vastausvaihtoehdolle on annettu nimi ”äiti ja lapsi”. Samalla tavoin kaikki vastukset vaihtoehtoon ”vanhemmat yhdessä” on laskettu yhteen vaihtoehdon ”isä, äiti ja lapsi” kanssa.

Kaikki vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaan mukanaolo keskusteltaessa häntä koskevista kouluasioista on vähintään melko tärkeää. Suurin osa vanhemmista katsoi sen jopa erittäin tärkeäksi (N = 15). Tästä huolimatta yhden perheen kohdalla arviointikeskustelujen järjestäminen koettiin vähämerkityksiseksi. Loput kahdeksantoista vastanneista vanhemmista kokivat keskustelut joko melko hyödyllisiksi (N = 7) tai erittäin hyödyllisiksi (N = 11).

Keskustelulle varattu puoli tuntia perhettä kohden tuntui olevan ehdoton vähimmäisaika. Lähes puolet vanhemmista (N = 9) ilmoitti sopivimmaksi ajaksi enemmän kuin 30 minuuttia. Loput kymmenenkin varaisi keskustelulle edelleen nykyiset 30 minuuttia. Ajan rajallisuudesta huolimatta vanhemmat kokivat poikkeuksetta, että kaikilla tilanteeseen osallistuneilla oli mahdollisuus saada äänensä ja mielipiteensä kuuluville.

Lomakkeen kysymyksillä 22 ja 23 haluttiin selvittää vanhempien mielipidettä parhaasta mahdollisesta arviointikäytännestä (ks. frekvenssitaulukko, liite 6). Lähes kaikki vanhemmat (N = 17) olivat sitä mieltä, että aikaisempi pelkkä todistusarviointi ei ole riittävä. Vanhempien määritellesä hyvää arviointikäytäntöä nousi vastauksista selvästi keskeisimmäksi sanallisilla kommentteilla täydennetty numeroarviointi (N = 6), jonka lisäksi tulisi liittää myös oppilaan itsearviointia (N = 2). Lähes yhtä moni (N = 5) vanhemmista piti nykyistä käytäntöä (numerot, sanallinen arviointi, oppilaan itsearviointi + arviointikeskustelut) hyvänä, joskin yksi vanhemmista valitteli keskustelulle varattua aikaa liian lyhyeksi. Yhden lapsen vanhemmat toivoivat arviointikeskusteluja järjestettävän jopa kaksi kertaa vuodessa ja samalla esittivät toivomuksen, että sama opettaja ohjaisi luokkaa useamman vuoden peräkkäin.

Kaiken kaikkiaan yli puolet (N = 13) vanhemmista ilmoitti saavansa tietoa lapsensa koulunkäynnistä vähintään melko paljon. Heistä kolme koki saavansa tietoa

jopa erittäin paljon. Tästä myönteisestä kuvasta huolimatta viiden oppilaan vanhemmat kokivat saavansa tietoa vain jonkin verran ja yhden oppilaan vanhemmat käydystä arviointikeskustelusta huolimatta saivat mielestään tietoa edelleen melko vähän.

Vanhemmat kuvailivat keskustelun ilmapiiriä etupäässä hyvin myönteisillä adjektiiveilla. Kukaan vanhemmista ei kuvaillut ilmapiiriä ahdistavaksi, kielteiseksi tai viileäksi. Jonkin verran jäykäksi tilannetta kuvasi vain yhden oppilaan vanhemmat. Neljä vastanneista koki tilanteen jonkin verran jännittyneeksi ja muodolliseksi, loput eivät ainakaan myöntäneet jännittäneensä lainkaan. Enemmistö vanhemmista (N = 15 tai 16) piti tilannetta erittäin asiallisena, avoimena ja myönteisenä. Lähes yhtä monen (N = 12 tai 13) mielestä ilmapiiri oli luonteeltaan erittäin leppoisa, lämmin ja vapautunut. Loppujenkin mielestä ilmapiiri oli ainakin jonkin verran kaikkia edellä mainittuja.

Lomakkeen kohdassa 17 vanhempia pyydettiin arvioimaan heidän lapsensa kokemuksia arviointikeskustelusta. Suurin osa vanhemmista uskoi lapsensa kokevan tilanteen melko miellyttävänä (N = 13) neljän vanhemmista valitessa vaihtoehdon erittäin miellyttävä. Melko epämiellyttävänä uskoivat lapsensa kokevan tilanteen vain kahden oppilaan vanhemmat.

Kohdat 19 ja 20 vanhempien lomakkeessa vastasivat täysin oppilaan lomakkeen kohtia 10 ja 11 ja selvittivät siis keskusteluissa käsiteltyjä asioita sekä asioita, joita vanhemmat halusivat käsiteltävän. Selvästi tärkeimmiksi puheenaiheiksi keskusteluissa näyttivät nousseen oppilaan koulumenestys ja luonne. Yli puolet vanhemmista (N = 12) ilmoitti keskustelleensa näistä asioista paljon. Yli puolessa tapaamisista (N = 10 - 13) oli keskusteltu myös ainakin jonkin verran oppilaan harrastuksista, toverisuhteista, vanhempien käyttämistä kasvatukseen, oppilaan tottelevaisuudesta, menoista kodin ulkopuolella, kotiintulo- ja nukkumaanmenoajoista, terveydentilasta sekä opetuksen sisällöistä. Arvioinnista keskusteltiin joka tapaamisessa niin, että seitsemässä tapauksessa siitä keskusteltiin jopa paljon ja lopuissakin ainakin jonkin verran. Perheen ongelmista ei keskusteltu lainkaan ja perheen vapaa-ajan viettokin sivuutettiin useimmissa keskusteluissa (N = 13). Oppilaan tovereittensa taholta mahdollisesti kokemaa kiusaamista käsiteltiin jonkin verran vain seitsemän perheen kohdalla ja lopuissa keskusteluissa se jätettiin kokonaan sivuun.

Verrattaessa arviointikeskustelussa käsiteltyjä asioita niihin, mistä

vanhemmat itse mieluiten keskustelisivat opettajan kanssa, oli muutamien asioiden kohdalla havaittavissa melko suurtakin vaihtelua. Koulumenestyksen ja harrastusten osalta oltiin melko samalla linjalla, samoin mm. oppilaan luonteen, vanhempien käyttämien kasvatustekniikoiden ja oppilaan tottelevaisuuden suhteen. Esimerkiksi oppilaan toverisuhteista ei kahden perheen kohdalla keskusteltu järjestetyssä tilanteessa lainkaan. Silti kaikki vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että toverisuhteista pitäisi puhua ainakin jonkin verran ($N = 14$), mutta viiden vastanneen mielestä jopa paljon. Perhettä kohdanneista ongelmista haluaisi keskustella jonkin verran hieman yli puolet vanhemmista ($N = 11$). Varsinaisissa arviointikeskusteluissahan tästä aiheesta ei keskusteltu yhdessäkään tapaamisessa. Samoin perheen vapaa-ajan viettämisestä keskustelemisen näki tärkeäksi 13 vastannutta, kun vain noin puolet ($N = 6$) tästä määrästä ilmoitti todella keskustelleensa asiasta ainakin jonkin verran. Seitsemän perheen kohdalla oppilaan menoista kodin ulkopuolella ei keskusteltu lainkaan; kuitenkin vain kahden vastanneen mielestä niistä ei tarvitsekaan keskustella.

Oppilaan terveydentilaa, mahdollisia oppimisvaikeuksia, tulevaisuutta, opetuksen sisältöjä sekä arviointia vanhemmat pitävät niin tärkeinä asioina, että niistä kaikista tulisi keskustella vähintään jonkin verran. Kuitenkin esimerkiksi oppilaan mahdolliset oppimisvaikeudet sivutettiin lähes puolessa ($N = 9$) keskusteluista kokonaan. Koulukiusaaminen koetaan vanhempien keskuudessa selvästikin tärkeäksi keskustelunaiheeksi, sillä lähes kaikki vanhemmat haluaisivat ottaa asian puheeksi keskustelutilanteessa joko jonkin verran ($N = 8$) tai paljon ($N = 8$). Vain kolmen vastanneen mielestä asiasta ei tarvitse puhua lainkaan.

Taulukko 5.

Mitä asioita haluaisit käsiteltävän arviointikeskustelussa? (Keskeisimmät asiat)

	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Koulumenestys	0	5	14
Harrastukset	1	15	3
Toverisuhteet	0	14	5
Oppilaan luonne	1	9	9
TV:n katselutottum.	2	15	2
Tottelevaisuus	2	12	5
Kotiintulo- ja nukkumaanmeno	2	16	1
Terveydentila	0	16	3
Oppimisvaikeudet	0	7	12
Tulevaisuus	0	10	9
Opetuksen sisällöt	0	9	10
Arviointi	0	10	9
Koulukiusaaminen	3	8	8

Lomakkeiden täyttämässä äidit osoittautuivat odotetusti selvästi aktiivisimmaksi osapuoleksi. Yhdeksästätoista perheestä jopa kolmessatoista äiti yksin vastasi kyselyyn. Vain neljässä perheessä paneutuivat vanhemmat yhdessä tehtävään ja kahdessa perheessä tehtävä jäi yksin isälle.

13.3.1 Lapsen koulumenestyksen yhteys vanhempien kokemukseen arviointikeskustelusta

Taustamuuttajat.

Vanhempien lomakkeet jaettiin oppilaiden koulumenestyksen mukaan samaa käytäntöä noudattaen kuin oppilaiden lomakkeiden kohdalla. Vanhemmista muodostettiin kaksi ryhmää: kiitettävien oppilaiden vanhemmat, joiden lasten keskiarvot vaihtelivat välillä 8.6 - 10.0 sekä hyvien oppilaiden vanhemmat, joiden lasten keskiarvo oli korkeintaan 8.5. Muistutettakoon tässä kohdin jälleen siitä, ettei tämä jaottelu ole verrannollinen normaaliin kouluarvosanojen luokitteluun vaan se on laadittu palvelemaan ainoastaan tätä tutkimusta.

Hyvien oppilaiden määrä on sama kuin oppilaiden lomakkeiden perusteella eli 12. Sen sijaan kiitettävien oppilaiden lukumäärä on yhtä pienempi ($N = 6$) kuin oppilaiden lomakkeiden perusteella tehdyssä jaottelussa johtuen siitä, että yhdessä vanhempien lomakkeessa oli oppilaan koulumenestystä koskeva kohta jätetty täyttämättä. Hyvien oppilaiden ryhmässä oli tasaisesti sekä tyttöjä ($N = 6$) että poikia ($N = 6$). Kiitettävien oppilaiden ryhmä koostui pelkästään tytöistä.

Yhtä perhettä lukuun ottamatta kiitettävien oppilaiden perheistä olivat molemmat vanhemmat ansiotyössä, vain yhdestä perheestä ainoastaan isä. Sitä vastoin hyvien oppilaiden perheissä vaihtelu oli huomattavaa. Vain vajaassa puolessa perheistä ($N = 5$) olivat molemmat vanhemmat ansiotyössä. Neljäosassa perheistä ($N = 3$) ei kumpikaan vanhemmista ollut ansiotyössä, samoin neljäosassa perheistä ansiotyössä oli vain äiti, yhdessä perheessä vain isä. Ryhmät erosivat toisistaan jonkin verran myös vanhempien koulutuksen suhteen. Kiitettävien oppilaiden vanhemmista yli puolella ($N = 4$) oli vähintään ammattiopistotason koulutus. Hyvien oppilaiden vanhemmista tasan puolet ($N = 6$) olivat käyneet vain korkeintaan ammattikoulun.

Hyvien oppilaiden vanhemmat osoittautuivat selvästi aktiivisemmiksi yhteydenotoissaan lapsen opettajaan. Heistä suurin osa ($N = 9$) ilmoitti tavanneensa opettajan kuluva lukuvuoden aikana kaksi kertaa, yhden lapsen vanhemmat jopa kolme kertaa. Sitä vastoin kaikki kiitettävien oppilaiden vanhemmat ilmoittivat tavanneensa opettajan annettuna ajanjaksona vain kerran. Se, miten muuten vanhemmat olivat olleet yhteydessä opettajaan, ei poikennut huomattavasti ryhmien välillä. Puhelinsoitto opettajalle osoittautui eniten käytetyksi yhteydenpidon väyläksi.

Kokemukset arviointikeskustelusta.

Yli puolet ($N = 4$) kiitettävien oppilaiden vanhemmista ilmoitti olleensa molemmat yhdessä lapsensa kanssa arviointikeskustelussa. Ainoastaan kahdesta perheestä oli lähtenyt tilaisuuteen vain äiti yksin lapsensa kanssa. Hyvien oppilaiden vanhemmista vain puolet ($N = 6$) ilmoitti osallistuneensa isä, äiti, lapsi- kokoonpanolla järjestettyyn tilaisuuteen. Lopuista kuudesta perheestä osallistui vain äiti lapsensa kanssa.

Molemmissa ryhmissä oppilaan osallistumista keskusteluun pidettiin lähes poikkeuksetta erittäin tärkeänä. Hyvien oppilaiden vanhemmista vain yhdet olivat sitä mieltä, että oppilaan osallistuminen on melko tärkeää. Kiitettävien oppilaiden

vanhemmista tätä mieltä oli kaksi. Myöskään kysyttäessä vanhempien omaa suhtautumista arviointikeskusteluun, ei ryhmien välille syntynyt merkittävää eroa. Lähes kaikki (N = 11) hyvien oppilaiden vanhemmista ilmoittivat kokevansa arviointikeskustelut vähintään melko hyödyllisiksi (N = 4) ja suurin osa (N = 7) heistä vieläpä erittäin hyödyllisiksi. Vain yhden oppilaan vanhemmat kokivat tilanteen vähämerkityksiseksi. Kiitettävien oppilaiden vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että arviointikeskustelut ovat ainakin melko hyödyllisiä (N = 2) mielipiteiden painottuessa voimakkaasti erittäin hyödyllisen puolelle (N = 4).

Taulukko 6.

Miten olette kokeneet arviointikeskustelut?

	Kiitettävien oppil. vanh.	Hyvien oppil. vanh.
Hyödytön	0	0
Vähämerkityksinen	0	1
Melko hyödyllinen	2	4
Erittäin hyödyllinen	4	7

Suurin osa (N = 4) kiitettävien oppilaiden vanhemmista piti tarpeellisena keskusteluajan pidentämistä yli puolituntiseksi. Vain kaksi vanhemmista ilmoitti nykyisen puolituntisen olevan riittävä aika. Hyvien oppilaiden vanhempien kohdalla mielipiteet jakaantuivat hieman tasaisemmin. Vain vajaa puolet (N = 5) toivoi keskustelulle varattavan aikaa enemmän kuin puoli tuntia. Yli puolet (N = 7) vanhemmista oli tyytyväisiä nykyiseen käytäntöön.

Lomakkeen kohtien 22 ja 23 vastaukset osoittivat suurta yksimielisyyttä vanhempien taholta siitä, ettei aikaisempi pelkkä todistusarviointi todellakaan ole riittävä. Molemmissa ryhmissä sanallisen ja numeerisen arvioinnin yhdistelmää pidettiin hyvänä ja muutamat vanhemmat osasivat toivoa sen rinnalle myös oppilaan itsearviointia. Nykyiseen käytäntöön oltiin molemmissa ryhmissä melko tyytyväisiä.

Hyvien oppilaiden vanhemmista vain puolet (N = 6) ilmoitti saavansa tietoa lapsensa koulunkäynnistä vähintään melko paljon. Jopa kolmas osa (N = 4) vanhemmista koki saavansa tietoa vain jonkin verran ja vain kaksi erittäin paljon. Kiitettävien oppilaiden vanhemmat näyttivät olleen asteen verran tyytyväisempiä. Heistä vain yhden lapsen vanhemmat kokivat saavansa tietoa vain jonkin verran. Suurin osa (N = 4) sai tietoa mielestään melko paljon.

Vaikka molemmat ryhmät kuvailivat keskustelutilanteen ilmapiiriä etupäässä hyvin myönteisillä adjektiiveilla, näyttivät kiitettävien oppilaiden vanhemmat kokeneen ilmapiiriin vielä jonkin verran myönteisemmäksi kuin hyvien oppilaiden vanhemmat. Todennäköisesti heidän on helpompi kokea näin tietäessään, ettei heidän lapsellaan varmastikaan ole suurempia ongelmia koulunkäynnin suhteen. Ennakkoasetelma jo tilaisuuteen lähdeettäessä on erilainen kuin hyvien oppilaiden vanhemmilla. Joka tapauksessa ahdistavaksi, kielteiseksi tai viileäksi ei tilannetta kokenut kukaan. Sen sijaan yleinen ilmapiiri näytti olleen ainakin jonkin verran asiallinen, avoin, leppoisa, lämmin, myönteinen ja vapautunut. Kiitettävien oppilaiden vanhemmista jokainen koki ilmapiiriin jopa erittäin asialliseksi, avoimeksi sekä myönteiseksi. Heidän joukostaan ainoastaan yhdet vanhemmat kuvasivat ilmapiiriä jonkin verran jännittyneeksi. Vastaavasti jopa neljäsosa (N = 3) hyvien oppilaiden vanhemmista ilmoitti tilanteen olleen jonkin verran jännittynyt.

Kuinka vanhemmat sitten uskoivat lastensa kokevan arviointikeskustelut? Ainoastaan kaksi hyvien oppilaiden vanhemmista uskoivat lapsensa kokemuksen olevan melko epämiellyttävä. Muuten molemmissa ryhmissä kaksi kolmasosaa vanhemmista uskoi lapsensa kokevan keskustelut melko miellyttävinä. Erittäin miellyttäväksi lapsensa kokemuksen uskalsi olettaa vain kahdet vanhemmat molemmista ryhmistä.

Taulukko 7.

Miten uskotte lapsenne kokevan arviointikeskustelut?

	Kiitettävien oppil. vanh.	Hyvien oppil. vanh.
Erittäin epämiellyttävinä	0	0
Melko epämiellyttävinä	0	2
En osaa sanoa	0	0
Melko miellyttävinä	4	8
Erittäin miellyttävinä	2	2

Lomakkeen kohdat 19 ja 20 selvittivät asioita, joista arviointikeskustelussa keskusteltiin sekä sitä, mistä vanhemmat itse haluaisivat keskusteltavan. Samoin kuin oppilaiden kohdalla, keskitytään myös vanhempien lomakkeissa tarkastelemaan lähinnä asioita, joiden käsittelemisen vanhemmat kokevat keskustelutilaisuudessa

tärkeäksi. Näin siksi, koska siihen, mistä todellisuudessa keskusteltiin, ei näyttänyt oppilaiden koulumenestyksellä olleen huomattavaa merkitystä. Oppilaan koulumenestyksestä keskusteleminen koettiin tärkeäksi aiheeksi molemmissa ryhmissä. Kiitettävien oppilaiden vanhemmista kaikki pitivät sitä jopa tärkeimpänä kaikista asioista. Hyvien oppilaiden vanhemmista jopa puolet (N = 6) halusi paljon keskustelua lapsensa luonteesta. Myös kiitettävien oppilaiden vanhemmat olivat kiinnostuneita aiheesta, mutta suurin osa (N = 4) heistä kuitenkin vain jonkin verran. Samoin lähes kaikki (N = 9) hyvien oppilaiden vanhemmat halusivat ainakin jonkin verran keskustelua perheen vapaa-ajan viettoon liittyvistä asioista, kun kiitettävien oppilaiden vanhemmista vain puolet (N = 3) oli samaa mieltä. Edelleen hyvien oppilaiden vanhemmat poikkeuksetta pitivät oppilaan kotiintulo- ja nukkumaanmenoajoja keskustelemisen arvoisina aiheina, kun kiitettävien oppilaiden vanhemmista kolmasosa (N = 2) ei halunnut keskustella aiheesta lainkaan.

Vastaavasti kiitettävien oppilaiden vanhemmat ilman poikkeuksia olivat halukkaita keskustelemaan ainakin jonkin verran käyttämistään kasvatukseen keinoista. Hyvien oppilaiden vanhemmistakin hieman yli puolet (N = 8) oli samaa mieltä, mutta kolmasosa (N = 4) ei kokenut aihetta lainkaan tärkeäksi. Opetuksen sisällöstä ja arvioinnista oltiin kiinnostuneita molemmissa ryhmissä. Vain asioiden tärkeysjärjestys poikkesi ryhmien välillä. Hyvien oppilaiden vanhemmat osoittivat hieman suurempaa kiinnostusta opetuksen sisältöön. Yli puolet (N = 8) heistä halusi keskustella asiasta paljon, kun kiitettävien oppilaiden vanhemmista vain puolet (N = 3) keskustelisi asiasta paljon ja loput puolet (N = 3) vain jonkin verran. Tilanne oli lähes päinvastainen arvioinnin kohdalla. Molempien ryhmien vanhemmista puolet piti koulukiusaamisesta keskustelemista erittäin tärkeänä. Loput kiitettävien oppilaiden vanhemmista halusivat keskustella asiasta ainakin jonkin verran ja hyvien oppilaiden vanhemmistakin vain kaksi ei osoittanut lainkaan kiinnostusta aihetta kohtaan.

13.3.2 Vanhempien koulutustaustan vaikutus heidän kokemukseensa arviointikeskustelusta

Taustamuuttajat.

Vanhemmat jaettiin jälleen kahteen ryhmään, tällä kertaa heidän koulutustaustansa mukaisesti. Alemmin koulutettujen ryhmään luettiin kuuluvaksi kaikki vanhemmat,

joilla oli korkeintaan ammattikoulututkinto. Vastaavasti ylemmin koulutetuilla vanhemmilla oli vähintään keskikoulutason tutkinto. Näin saatiin muodostettua kaksi ryhmää, joihin vanhemmat jakaantuivat yllättävän tasaisesti. Alemmin koulutettujen ryhmään tuli yhdeksän oppilaan vanhemmat ja loput kymmenen vastanneista lukeutui ylemmin koulutettujen ryhmään. Jako onnistui odotettua helpommin johtuen siitä, että yhtä perhettä lukuunottamatta saman perheen vanhemmilla oli aina samaan ryhmään lukeutuva koulutus. Vain yhden perheen kohdalla äiti kuului ylemmin koulutettuihin isällä ollessa vain ammattikoulututkinto. Tässä tapauksessa lomake luokiteltiin ylemmin koulutettujen ryhmään sillä perusteella, että kyseisestä perheestä oli vain äiti lapsensa kanssa ollut arviointikeskustelussa läsnä ja samoin vain äiti vastasi kyselyyn.

Ylemmin koulutetuilla vanhemmilla näytti olleen hiukan parempi työllisyys. Vastanneista perheistä yli puolessa (N = 6) oli molemmat vanhemmat ansiotyössä ja lopuista neljästäkin perheestä ainakin toinen vanhemmista. Ylemmin koulutetuista vanhemmista valtaosa (N = äidit 8 ja isät 6) ilmoitti työnsä luonteeksi kokopäivätyön. Äideistä vain kaksi ja isistä yksi eivät olleet lainkaan työssä kodin ulkopuolella. Vastaavasti alemmin koulutetuista vanhemmista jopa kolmasosa (N = 3) ei ollut ansiotyössä ja kahdessa perheessä vain jompikunpi vanhemmista oli ansiotyössä. Jäljelle jäävissä neljässä perheessä molemmat vanhemmat ilmoittivat olevansa ansiotyössä. Tämän ryhmän vanhemmista yli puolet niin äideistä (N = 6) kuin isistäkin (N = 5) eivät olleet työssä kodin ylkopuolella. Vain kahden perheen vanhemmilla oli kokopäivätyö ja yhden oppilaan vanhemmat tekivät kolmivuorotyötä.

Vanhempien koulutuksella ei ollut merkittävää vaikutusta heidän lastensa koulumenestykseen. Enemmistö molempien ryhmien jäsenten lapsista kuului keskiarvoltaan välille 7.6 - 9.0. Vanhempien yhteistyöaktiivisuudessakaan ei ilmennyt huomattavia eroja. Molemmissa ryhmissä enemmistö ilmoitti tavanneensa opettajan kuluva lukuvuoden aikana kaksi kertaa. Alemmin koulutettujen vanhempien vastausten joukosta erottui selkeästi yksi vastaus, jossa vanhemmat ilmoittivat tavanneensa opettajan noin kahdeksan kertaa. Tapaamisten lisäksi puhelinsoitto opettajalle sekä vanhempainillat osoittautuivat yleisimmiksi yhteydenpidon väyliksi.

Kokemukset arviointikeskustelusta.

Ylemmin koulutettujen vanhempien keskuudesta hieman yli puolessa (N = 6) olivat molemmat vanhemmat yhdessä lapsensa kanssa läsnä arviointikeskustelussa. Lopuista neljästä perheestä osallistuivat vain äiti ja lapsi. Alemmin koulutettujen vanhempien kohdalla vastaukset jakaantuivat melko tasan kahden edellä mainitun vaihtoehdon kesken.

Hieman merkittävämpi ero kahden ryhmän välille syntyi siinä, kuinka tärkeäksi vanhemmat kokivat lapsensa läsnäolon tilanteessa. Alemmin koulutetuista vanhemmista lähes kaikki (N = 8) kokivat lapsensa osallistumisen erittäin tärkeäksi. Vain yhden vanhemman mielestä lapsen osallistuminen on vain melko tärkeää. Myös ylemmän koulutuksen saaneista vanhemmista yli puolet (N = 7) koki lapsensa osallistumisen erittäin tärkeäksi mutta lähes kolmasosan mielestä se on vain jonkin verran tärkeää.

Vanhempien mielipiteet keskustelulle varattavan ajan pituudesta jakautuivat molemmissa ryhmissä tasan vaihtoehtojen 30 minuuttia ja enemmän kuin 30 minuuttia kesken. Puolituntia on siis vähimmäisaika olipa kyseessä minkä tahansa koulutuksen saaneet vanhemmat.

Ylemmin koulutetuista vanhemmista kukaan ei katsonut riittäväksi aikaisempaa pelkkää todistusarviointia. Alemmin koulutettujen vanhempien joukosta sen sijaan kaksi vanhemmista olisivat tyytyväisiä perinteiseen pelkkään todistukseen. Ehdottomasti suositumpana vaihtoehtona molemmissa ryhmissä esitettiin sanallisella arvioinnilla täydennettyä numeroarviointia. Alemmin koulutetuista vanhemmista jopa yli puolet (N = 5) olivat tämän vaihtoehdon kannalla. Lisäksi molemmissa ryhmissä toivottiin oppilaan itsearviointia. Ylemmän koulutuksen saaneista vanhemmista kolme ilmaisivat tyytyväisyytensä nykyiseen käytäntöön, samoin yhden oppilaan vanhemmat alemman koulutuksen ryhmästä. Vanhempien koulutuksella ei siis näytä olleen merkittävää vaikutusta tähänkään seikkaan.

Koulutustaustastaan riippumatta vanhemmat kaipaavat selvästi enemmän tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Alemman koulutuksen saaneista vanhemmista yli puolet (N = 6) koki saavansa tietoa melko paljon, vain yhden vanhemmat erittäin paljon. Sen sijaan yhden oppilaan vanhemmat kokivat tiedon määrän jopa melko vähäiseksi. Saman suuntaisia kokemuksia näytti olleen myös ylemmin koulutetuilla vanhemmilla. Heistä vain kaksi ilmoitti saavansa tietoa erittäin paljon. Lopuista kahdeksasta perheestä puolet (N = 4) koki saavansa tietoa ainoastaan jonkin verran ja

loputkiin vain melko paljon.

Kuten aikaisemmin on jo todettu, vanhempien kuvaukset keskusteluilmapiiiristä olivat etupäässä hyvin myönteisiä. Merkittäviä eroja ei sen tähden syntynyt myöskään koulutustaustan perusteella suoritettussa jaossa. Hyvin samaa kaavaa noudattivat myös vanhempien vastaukset kohdassa 17, jossa heitä pyydettiin arvioimaan lapsensa kokemusta arviointikeskustelusta. Reilusti yli puolet niin ylemmin koulutetuista vanhemmista (N = 7) kuin alemmankin koulutuksen saaneista vanhemmista (N = 6) oletivat lapsensa kokevan tilanteen melko miellyttävänä. Samoin molempien ryhmien vanhemmista kaksi arvioi lapsensa kokemuksen jopa erittäin miellyttäväksi. Vain yhdet vanhemmat molemmista ryhmistä olivat sitä mieltä, että tilanne on heidän lapselleen melko epämiellyttävä.

Lomakkeen kohdassa 20 selvitettiin asioita, joista vanhemmat mieluiten haluaisivat keskustella arviointikeskustelussa, jos saisivat itse päättää. Vanhemmat näyttivät pitävän tärkeinä hyvin samanlaisia asioita koulutustaustastaan riippumatta. Itsesiassa ryhmien välisessä vertailussa huomattavan moni keskustelun aihe näytti saavan saman suuruisen kannatuksen molempien ryhmien enemmistöltä. Esimerkiksi keskustelua oppilaan terveydentilasta, mahdollisista oppimisvaikeuksista, tulevaisuudesta sekä oppilaan mahdollisesti kokemasta koulukiusauksesta toivoivat molempien ryhmien vanhemmat lähes yhtä paljon. Sen sijaan perheen ongelmista keskusteleminen erotti ryhmät toisistaan melko selvästi. Ylemmän koulutuksen saaneista vanhemmista lähes kaikki (N = 7) kokivat aiheelliseksi perheen ongelmien esille ottamisen yhteisessä tapaamisessa. Sitä vastoin noin puolet (N = 5) alemmin koulutetuista vanhemmista ei katsonut ongelmien käsittelyä lainkaan tarpeelliseksi. Vastaavasti alemmin koulutetut vanhemmat osoittautuivat huomattavasti innokkaammiksi keskustelemaan perheen vapaa-ajan viettämisestä. Heistä yhtä perhettä lukuun ottamatta kaikki halusivat keskustella aiheesta jonkin verran, kun jopa puolet (N = 5) ylemmän koulutuksen saaneista vanhemmista katsoi aiheen käsittelyn täysin aiheettomaksi.

Keskustelua opetuksen sisällöstä ja arvioinnista molempien ryhmien vanhemmat toivoivat poikkeuksetta vähintään jonkin verran. Kuitenkin niin, että ylemmin koulutetuista vanhemmista reilusti yli puolet (N = 7) toivoivat paljon keskustelua aiheesta. Alemmin koulutettujen vanhempien keskuudessa painotus oli päinvastainen. Opetuksen sisällöstä toivoi vain jonkin verran keskustelua noin puolet (N = 5) vanhemmista ja arvioinnista tyytyivät keskustelemaan vain jonkin verran

lähes kaikki (N = 7) alemman koulutuksen saaneet vanhemmat.

Taulukko 8.

Mitä asioita haluaisit käsiteltävän arviointikeskustelussa? Eroja aiheuttaneet aiheet.

	Kiitett. / Hyvät		
	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Perheen ongelmia	3 / 4	7 / 5	0 / 0
Vapaa-ajan vietto	5 / 1	4 / 8	1 / 0
Opetuksen sisällöt	0 / 0	3 / 5	7 / 4
Arviointi	0 / 0	3 / 7	7 / 2

13.4 Eroja ja yhtäläisyyksiä vanhempien ja oppilaiden vastausten välillä

Oppilaiden ja heidän vanhempiensa lomakkeissa oli muutama kysymys, joita voidaan vertailla rinnakkain. Yleisesti ottaen oppilaat ja vanhemmat kokivat tilanteen ja ajattelivat siihen liittyvistä asioista melko saman suuntaisesti. Erojakin silti syntyi ja niistä suurimmat nimenomaan asioissa, joita tilanteessa vastaajan mielestä käsiteltiin sekä asioissa, joita vastaaja haluaisi tilanteessa käsiteltävän.

Ensimmäinen ryhmien yhteinen kysymys koski oppilaan läsnäoloa tilanteessa, jossa vanhemmat ja opettaja keskustelevat oppilasta koskevista kouluasioista: Kuinka tärkeää vastaajan mielestä olisi oppilaan mukanaolo kyseisessä tilanteessa? Sekä oppilaat että vanhemmat kokivat poikkeuksetta oppilaan läsnäolon vähintään melko tärkeäksi. Valtaosa molemmista ryhmistä valitsi vieläpä vaihtoehdon ”erittäin tärkeää”, kuitenkin niin, että vanhemmat (N = 15) valitsivat tämän vaihtoehdon vielä useammin kuin oppilaat (N = 11).

Kohta 18 oppilaan lomakkeessa kehotti vastaajaa arvioimaan sitä, kuinka hänen vanhempansa kokevat arviointikeskustelut. Vastaavasti vanhemmilta kysyttiin heille jaetun lomakkeen kohdassa 17, kuinka he uskoivat lapsensa kokevan arviointikeskustelut (ks. taulukko 7). Oppilaista kolme ei osannut sanoa mitään. Enemmistö vastanneista (N = oppil. 15, vanh. 17) molemmissa vastaajaryhmissä uskoi kokemuksen olevan vähintään melko miellyttävä. Huomattavin poikkeus tässä kohdin oli se, että oppilaista jopa kahdeksan uskoi vanhempiensa kokevan tilanteen erittäin miellyttävänä, kun vastaavasti vain neljä vanhemmista uskoi lapsensa kokemuksen erittäin miellyttäväksi. Samoin oppilaista vain yksi oletti vanhempansa

kokemuksen olevan melko epämiellyttävä; vanhemmista sen sijaan kaksi uskoi lapsensa kokevan arviointikeskustelut melko epämiellyttäväiksi.

Taulukko 9.

Miten uskot vanhempiesi kokevan arviointikeskustelut?

Erittäin epämiellyttävänä	0
Melko epämiellyttävänä	1
En osaa sanoa	3
Melko miellyttävänä	7
Erittäin miellyttävänä	8

Molemmilta ryhmiltä kysyttiin myös sitä, ketkä heidän mielestään puhuivat tapaamisen aikana. Poikkeuksetta jokaisen oppilaan ja vanhemman kokemuksen mukaan kaikki tapaamiseen osallistuneet saivat äänensä kuuluville. Kiinnostavaa olisi ollut myös tietää, erosivatko oppilaiden ja vanhempien käsitykset toisistaan sen suhteen, kuka tilanteessa puhui eniten. Oppilaathan olivat lähes yksimielisiä siitä, että eniten puhunut henkilö oli opettaja. Tätä emme kuitenkaan hankittujen tietojen perusteella saa selville, sillä vanhemmilta ei kyseistä asiaa tiedusteltu lainkaan.

Enemmistö vanhemmista (N = 15 tai 16) ja oppilaista (N = 12 tai 14) koki keskusteluilmapiirin erittäin asialliseksi, avoimeksi ja myönteiseksi. Lähes yhtä monen vanhemman (N = 12 tai 13) mielestä ilmapiiriä saattoi kuvata erittäin leppoiseksi, lämpimäksi ja vapautuneeksi. Sitä vastoin oppilaista yli puolet (N = 11 tai 10) valitsivat adjektiivien leppoisa ja vapautunut kohdalla vain vaihtoehdon jonkin verran.

Yksikään vanhemmista ei kuvannut ilmapiiriä ahdistavaksi, kielteiseksi tai viileäksi. Sen sijaan oppilaiden joukossa kielteisistä tunteista viileä nousi parhaiten esille. Hieman yli puolet oppilaista (N = 10) kuvaili ilmapiiriä jonkin verran (N = 8) tai paljon (N = 2) viileäksi. Kaksi oppilaista koki tilanteen myös jonkin verran tai paljon ahdistavaksi ja yksi oppilas jopa paljon kielteiseksi. Jännittyneisyyttä oli havaittavissa molemmissa ryhmissä jonkin verran. Vanhemmista neljä ja oppilaista kuusi kuvailivat ilmapiiriä jonkin verran tai paljon jännittyneeksi. Lisäksi ilmapiirin muodollisuus erosi oppilaiden ja vanhempien vastauksissa. Tässä kohdin eroa saattaa selittää jonkin verran myös käsitteen moniselitteisyys, vaikka lomaketta täytettäessä oppilaille kyllä annettiin selitys kyseiselle termille. Joka tapauksessa, oppilaista

selvästi yli puolet (N = 13) kokivat ilmapiirin vähintään jonkin verran muodolliseksi, vanhemmista vain neljän kokiessa tilanteen jonkin verran muodolliseksi.

Taulukko 10.

Arviointikeskustelun ilmapiiri: eroja aiheuttaneet adjektiivit

	Oppil. / Vanhemmat		
	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon
Leppoisa	0 / 0	11 / 6	8 / 13
Vapautunut	0 / 0	10 / 7	9 / 12
Ahdistava	17 / 19	1 / 0	1 / 0
Kielteinen	18 / 19	0 / 0	1 / 0
Viileä	9 / 19	8 / 0	2 / 0
Jännittynyt	12 / 15	6 / 4	1 / 0
Muodollinen	6 / 15	11 / 4	2 / 0

Kohdat 10 ja 11 oppilaan lomakkeessa vastasivat täysin vanhempien lomakkeen kohtia 19 ja 20 ja selvittivät näin ollen keskusteluissa käsiteltyjä asioita sekä asioita, joita vastaaja haluaisi käsiteltävän. Mielenkiintoinen huomio tarkasteltaessa rinnan sekä oppilaiden että vanhempien kokemuksia siitä, mitä asioista tilaisuudessa keskusteltiin, oli seuraavanlainen: Tiettyjen asioiden kohdalla oppilaiden ja vanhempien käsitykset saattoivat poiketa huomattavastikin, vaikka kyseessä oli yksi ja sama keskustelutilanne. Oppilaan koulumenestyksestä keskusteltiin kaikkien vastanneiden mielestä vähintään jonkin verran. Oppilaista 13 ja vanhemmista 12 ilmoittivat keskustelleensa aiheesta paljon. Enemmistö vanhemmista (N = 12) ilmoitti keskustelleensa myös oppilaan luonteesta paljon, kun vastaavasti yli puolet (N = 10) oppilaista keskusteli aiheesta mielestään vain jonkin verran.

Poikkeavaa oli myös se, että useimmat vanhemmista (N = 13) eivät maininneet keskustelleensa lainkaan perheen vapaa-ajan vietosta. Tästä huolimatta 13 oppilasta ilmoittivat aiheen käsittelyn liittyneen arviointikeskusteluun. Sitä vastoin jopa viisi oppilasta ei maininnut keskustelleensa arvioinnista lainkaan, vanhempien ilmoittaessa poikkeuksetta keskustelleensa aiheesta ainakin jonkin verran. Vain neljä oppilasta ilmoitti keskustelun sivunneen myös koulukiusaamista.

Vanhempien osalta luku oli hieman suurempi, jopa seitsemän.

Kiinnostavampi tarkastelun kohde on varmasti osapuolten toiveet käsiteltävien asioiden suhteen. Tulokset osoittavat, että oppilaiden ja vanhempien kiinnostuksen kohteet ovat hyvin saman suuntaisia. Muutamassa asiassa on kuitenkin selvästi havaittavissa vanhempien hieman suurempi kiinnostuneisuus. Tarkasteltaessa tarkemmin näitä poikkeuksia, tehdään mielenkiintoinen havainto: luettelo koostuu etupäässä asioista, joilla saattaa olla ainakin hieman negatiivinen merkitys oppilaalle. Tämä saattaa hyvinkin olla syy siihen, miksi oppilaat eivät ole aivan yhtä innostuneita kuin heidän vanhempansa keskustelemaan kyseisistä asioista.

Suurimmat ja samalla yllättävimmät erot liittyivät oppilaan mahdollisiin oppimisvaikeuksiin ja hänen tovereittensa taholta mahdollisesti kokemaansa kiusaamiseen. Vanhemmista lähes kaikki (N = 16) halusivat ottaa esille koulukiusauksen ja jokaisen mielestä oppilaan mahdollisista oppimisvaikeuksista tulisi keskustella yhteisesti. Sitä vastoin oppilaista yli puolet (N = 11) jättäisi oppimisvaikeuksista keskustelun täysin keskustelujen ulkopuolelle ja lähes kaikki (N = 15) olivat yhtä mieltä siitä, ettei mahdollisesta koulukiusaamisesta ole tarvetta puhua. Tulos on yllättävä siinä mielessä, että molemmat em. aiheet ovat esiintyessään todellisia ongelmia ja saattavat häiritä pahastikin oppilaan koulunkäyntiä. Siitä huolimatta yli puolet oppilaista ei koe tarpeelliseksi asioiden yhteistä käsittelyä.

Yli puolet (N = 12) molemmista ryhmistä toivoi jonkin verran keskustelua oppilaan tottelevaisuudesta. Ääripäät erosivat kuitenkin toisistaan. Oppilaista vain kaksi halusi keskustella aiheesta paljon, sen sijaan vanhemmista jopa viisi. Vastaavasti viiden oppilaan mielestä aihetta ei tarvitse käsitellä lainkaan, vanhemmista vain kahden ollessa samaa mieltä. Vanhempien vastaukset kuvastivat myös huolta lasten terveyden tilasta. Poikkeuksetta kaikki vanhemmat toivoivat ainakin jonkin verran (N = 16) keskustelua aiheesta, kolme vanhemmista jopa paljon. Myös oppilaista yli puolet halusi aihetta käsiteltävän vähintään jonkin verran (N = 11). Viisi oppilaista halusi keskustella terveydestään jopa paljon, loput kolme ei lainkaan.

Perheen ongelmista keskustelun katsoi jonkin verran tärkeäksi yli puolet vanhemmista (N = 11), loppujen kahdeksan ollessa sitä mieltä, ettei aihetta ole syytä käsitellä yhteisessä keskustelutilanteessa. Sen sijaan huomattava osa oppilaista (N = 15) ei halua keskustella aiheesta lainkaan ja loput neljäkin vain jonkin verran.

14 POHDINTA

Oppilaiden kokemuksia arviointikeskustelusta

Arviointikeskustelu, etenkin kun se ei vielä ole muodostunut tutuksi käytänteeksi koulussa, koettiin oppilaiden keskuudessa melko jännittäväksi tilanteeksi. Hieman yli puolet oppilaista kertoi jännittäneensä tilannetta etukäteen. Kaksi oppilaista selitti tunteen johtuvan siitä, etteivät he tienneet mitä opettaja tulisi heistä kertomaan. Pienestä jännityksestä huolimatta kaikki oppilaat kokivat oman mukanaolonsa tilanteessa vähintään melko tärkeäksi. Tyttöjen ja poikien, samoin kuin kiitettävien ja hyvien oppilaiden vastausten välille syntyi tässä kohdin selvä ero. Niin tyttöjen kuin kiitettävien oppilaidenkin ryhmässä painottui vaihtoehto erittäin tärkeä selvästi poikia ja hyvien oppilaiden ryhmää enemmän. Joka tapauksessa tutkimuksen tulos tukee vahvasti ajatusta opetuksen ja oppilasarvioinnin oppilaskeskeisyydestä. Oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuus tulla kuulluksi hänen arviointiinsa liittyvissä asioissa ja olla mukana päätettäessä hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista.

Paanasen (1985, 155) mukaan yleistoivomus lapsen osalta lienee, että hän tietäisi, mitä opettaja ja vanhemmat keskustelevat hänen asioistaan, jos hänellä on vaikkapa ollut vaikeuksia koulussa. Lapsi kaipaa ennen kaikkea avoimuutta ja rehellisyyttä aikuisilta, joiden kanssa hän joutuu keskustelemaan ja työskentelemään. Saman ajatuksen puolesta puhuivat myös oppilaiden vastaukset kysymykseen, mistä asioista keskusteltaessa oppilaat kokivat oman läsnäolonsa välttämättömäksi. Koulumenestys ja yleensäkin kaikki koulunkäyntiin liittyvät asiat saivat eniten kannatusta. Vertailtaessa tyttöjen ja poikien vastauksia toisiinsa voidaan todeta, että tyttöjen vastaukset osoittivat jonkin verran suurempaa valveutuneisuutta. Tyttöjen vastauksista oli huomattavasti poikia selvemmin nähtävissä huoli tulevaisuudesta sekä ajankohtaisista ongelmista, esimerkiksi yläasteelle siirtymisestä ja huumeiden käytöstä.

Oppilaita pyydettiin myös kertomaan mistä asioista keskusteleminen tuntui erityisen vaikealta. Tyttöjen vastauksista erottui selvimmin vaikeus keskustella kavereihin ja oman ryhmän kokoonpanoon liittyvistä asioista. Pojista kaksi ilmoittivat, että vähän kaikesta oli vaikea keskustella, kun vastaavasti kahden mielestä oikeastaan mistään ei ollut erityisen vaikeaa keskustella. Keskimäärin poikien vastaukset liittyivät enemmän käytökseen ja vapaa-ajan viettoon, tyttöjen vastaavasti kaverisuhteisiin ja koulunkäyntiin yleisemmin. Yksi tyttö huomasi

kiireisen ilmapiirin vaikuttaneen siihen, että vähän kaikesta oli vaikea puhua.

Tyttöjen ja poikien vastaukset erottuivat toisistaan myös sen suhteen, mistä asioista he toivoisivat enemmän keskustelua. Tähän kysymykseen tuli hyvin hajanaisia vastauksia, joista yksikään ei noussut huomattavaan asemaan toisiin nähden. Joka tapauksessa tyttöjen toiveet liittyivät selvästi enemmän oppiaineisiin ja koulunkäyntiin yleensä, kun taas pojat kaipaisivat enemmän keskustelua hyvin käytännönläheisistä asioista kuten esimerkiksi harrastuksista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajalla oli arviointikeskustelutilanteessa selvästi puheenjohtajan rooli. Oppilaiden vastausten perusteella yhtä keskustelua lukuun ottamatta opettaja puhui paljon. Sen sijaan suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että huoltajat puhuivat pääasiallisesti vain jonkin verran samoin kuin he itse. Tytöt osoittautuivat hieman poikia puheliaimmiksi, sillä viidestä mielestään paljon puhuneesta oppilaasta neljä oli tyttöjä. Kaikki oppilaat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että opettaja ja vanhemmat kuuntelivat oppilasta tarpeeksi ja ottivat hänen mielipiteensä huomioon. Tämä kokemus on oppilaalle erityisen tärkeä. Alan tutkijoista mm. Koppinen ym. ovat yhtä mieltä siitä, että mikäli oppilas keskustelee yksin esim. kolmen aikuisen kanssa, tuntee hän olonsa usein epämiellyttäväksi, kun tasapainoa ei ole. Hyvin usein aikuisten innostuessa puhumaan, oppilaalle saattaa jäädä vain kuuntelijan osa. (Koppinen ym. 1994, 102.) Erityisesti opettajan tulisi kiinnittää huomiota oman puheensa osuuteen. On toki ymmärrettävää, etteivät kaikki vanhemmat ole kovin puheliaita, jolloin opettajan on vietävä keskustelua eteenpäin. Tärkeintä kuitenkin olisi saada nimenomaan oppilas ja vanhemmat puhumaan, kyselemään ja kertomaan ajatuksiaan. Opettajan tulisikin kaikin keinoin pyrkiä tähän päämäärään. Oppilaan osalta tilannetta edesauttaa mm. portfolion käyttö keskustelun pohjana, jolloin oppilas voi esitellä töitään ja edistymistään sen avulla.

Kaiken kaikkiaan oppilaat kokivat keskusteluilmapiirin suhteellisen myönteiseksi, kuitenkin niin, että jälleen kerran tytöt ja kiitettävien oppilaiden ryhmä kokivat tilanteen jonkin verran vertailuryhmiään myönteisemmäksi. Parhaiten keskustelun ilmapiiriä kuvasivat adjektiivit lämmin, asiallinen ja avoin sekä myönteinen. Kaiken kaikkiaan adjektiivit avoin, leppoisa, lämmin, myönteinen ja vapautunut saivat kaikki ainoastaan arvosanoja jonkin verran tai paljon. Tällaisessa ilmapiirissä asioista kuin asioista on varmasti helppo puhua avoimesti ja kaikille osallistujille jää myönteinen kuva kodin ja koulun yhteistyöstä.

Kielteisistä tunteista nousi voimakkaimmin esille viileä. Hieman yli puolet oppilaista kuvaili ilmapiiriä jonkin verran tai paljon viileäksi. Oppilaista, jotka kokivat tilanteen jonkin verran viileäksi, kolme neljäsosaa kuului hyvien oppilaiden ryhmään. Myös vaihtoehdon paljon viileä valinneet kaksi oppilasta olivat molemmat em. ryhmästä ja poikia. Koulumenestykseltään parhaimmiston kuuluvien oppilaiden on ilmeisesti helpompi asennoitua keskustelemaan omasta oppimisestaan, kun siitä todennäköisesti ei ole kovin paljon kielteistä sanottavaa. Näin he kokevat myös keskusteluilmapiirin vapautuneemmaksi ja lämpimämmäksi.

Mielenkiintoinen havainto oli se, että oppilaiden jännittyneisyys näytti vähenevän verrattaessa toisiinsa tuntemuksia ennen arviointikeskustelua ja itse keskustelutilanteessa. Ennen keskustelutilannetta kaiken kaikkiaan 11 oppilasta ilmoitti jännittäneensä ainakin jonkin verran. Itse tilanteessa vain yksi oppilas jännitti mielestään paljon, kuuden oppilaan kokiessa tilanteen jonkin verran jännittyneeksi. Todennäköisesti arviointikeskustelutilanteen yleinen myönteinen ilmapiiri auttoi oppilaita unohtamaan jännittyneisyytensä.

Lähes kaikki oppilaat uskoivat myös vanhempiansa kokevan keskustelut ainakin melko miellyttävinä. Tytöt ja kiitettävien oppilaiden ryhmään kuuluneet oppilaat arvioivat vanhempiansa kokemuksen huomattavasti poikia ja hyviä oppilaita myönteisemmäksi. Kahdeksasta vaihtoehdon erittäin miellyttävä valinneesta oppilaasta seitsemän oli tyttöjä, viisi ryhmästä kiitettävät oppilaat. Vain yksi oppilas uskoi vanhempiansa kokemuksen olleen melko epämiellyttävä.

Lomakkeella pyrittiin selvittämään myös, mitä asioita arviointikeskustelussa käsiteltiin ja mitä asioita oppilaat itse toivoisivat kyseisessä tilanteessa käsiteltävän. Tutkimuksen kannalta on varmasti mielenkiintoisinta tarkastella lähinnä asioita, joita oppilaat toivoisivat käsiteltävän. Ilmeisesti oppilaat ovat pääasiallisesti olleet suhteellisen tyytyväisiä keskusteluissa esille otettuihin asioihin, koska kysymyksen ”Mitä asioita itse haluaisit käsiteltävän tapaamisissa...” vastaukset noudattelivat hyvin samaa linjaa todellisessa tilanteessa käsiteltyjen asioiden suosituimmuuden kanssa. Suosittuja aiheita olivat mm. koulumenestys, harrastukset, toverisuhteet, luonne, vapaa-ajan vietto, oppilaan television katselutottumukset, koulun ulkopuoliset menot, kotiintulo- ja nukkumaanmenoajat, oppilaan tulevaisuus, opetuksen sisällöt sekä arviointi. Erojakin kuitenkin löytyi. Esimerkiksi perheen ongelmista ei itse tilaisuudessa keskusteltu lainkaan, mutta siitä huolimatta neljä oppilasta toivoi aiheen käsittelyä yhteisissä tapaamisissa. Myös yli puolet oppilaista

haluaisivat keskustella vanhempiensa käyttämistä kasvatuskeinoista. Lähes kaikki oppilaat toivoivat, että keskusteluissa puhuttaisiin myös heidän terveydentilaansa koskevista asioista ainakin jonkin verran. Vain noin puolessa tästä oppilasmäärästä toivomus myös toteutui.

Tulevaisuus ja siihen liittyvät asiat askarruttavat viides- ja kuudesluokkalaisia. Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki halusivat keskustella aiheesta yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa. Samoin lähes puolet oppilaista toivoi, että myös koulukiusaamisesta voitaisiin keskustella yhdessä, kun vain neljä oppilasta ilmoitti todellisuudessa keskustelleensa tästä aiheesta.

Oppilaan koulumenestyksellä ei näyttänyt olleen merkittävää vaikutusta siihen, mistä asioista keskusteleminen koettiin tärkeäksi. Hyvät oppilaat toivoivat jonkin verran kiitettäviä enemmän keskustelua perheen ongelmista, oppilaan terveydentilaan liittyvistä asioista, mahdollisista oppimisvaikeuksista ja koulukiusaamisesta. Vastaavasti kiitettävien oppilaiden keskuudessa oltiin hieman hyviä oppilaita innokkaampia käsittelemään myös aiheita perheen vapaa-ajan vietto ja oppilaan tulevaisuus. Sukupuolten välillä eroja syntyi lähinnä vain sen suhteen toivottiinko samasta aiheesta paljon vai ainoastaan jonkin verran keskustelua.

Lomakkeen kaksi viimeistä kohtaa mittasivat käydyn arviointikeskustelun vaikutuksia oppilaan ja opettajan henkilökohtaiseen suhteeseen ja oppilaan kouluviihtyvyyteen. Vain kaksi oppilasta kokivat opettajan huomioivan heitä nyt jopa enemmän kuin ennen keskustelua. Molemmat oppilaat kuuluivat hyvien oppilaiden ryhmään. Mahdollisesti oppilaan myönteinen kokemus siitä, että hänenkin mielipiteitään halutaan kuulla ja niitä arvostetaan, antaa hänelle kokemuksen siitä, että opettaja todella ottaa hänet yksilönä entistä enemmän huomioon. Kaksi hyvää ja yksi kiitettävä oppilas tunsivat myös viihtyvänsä arviointikeskustelun jälkeen koulussa entistä paremmin.

Vanhempien kokemuksia arviointikeskustelusta

Vanhempien osallistumisaktiivisuus jakautui tasan kahden vastausvaihtoehdon kesken niin, että kymmenestä perheestä olivat olleet läsnä tilaisuudessa isä, äiti ja lapsi yhdessä, lopuista yhdeksästä perheestä vain äiti lapsensa kanssa. Kiitettävien oppilaiden vanhemmat osoittivat hieman suurempaa osallistumisaktiivisuutta, sillä heidän perheistään yli puolet saapuivat tapaamiseen kokoonpanolla isä, äiti ja lapsi. Vanhempien koulutustaustalla ei sen sijaan ollut merkittävää vaikutusta.

Kaikki vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaan mukanaolo keskusteltaessa häntä koskevista asioista on vähintään melko tärkeää, suurimman osan mielestä jopa erittäin tärkeää. Yhden lapsen vanhempia lukuun ottamatta kaikki vanhemmat kokivat keskustelut myös joko melko hyödyllisiksi tai erittäin hyödyllisiksi.

Keskustelulle varattu puoli tuntia perhettä kohden osoittautui ehdottomasti lyhyimmäksi mahdolliseksi ajaksi. Lähes puolet vanhemmista toivoi keskustelulle varattavan aikaa jopa enemmän kuin 30 minuuttia. Kiitettävien oppilaiden vanhemmat toivoivat keskimääräistä enemmän pidempää keskusteluaikaa. Ajan rajallisuudesta huolimatta vanhemmat kokivat poikkeuksetta, että kaikilla tilanteeseen osallistuneilla oli mahdollisuus saada äänensä ja mielipiteensä kuuluville.

Lähes kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että aikaisempi pelkkä todistusarviointi ei ole riittävä. Vain kaksi vanhemmista tyytyisivät pelkkään todistusarviointiin, molemmat vanhemmat alemmin koulutettujen ryhmästä. Määritellessään hyvää arviointikäytäntöä vanhemmat kannattivat selvästi eniten sanallisen arviointipalautteen liittämistä numerotodistukseen, oppilaan itsearviointiin liittämistä arviointiin sekä nykyistä käytäntöä, jossa numeroiden ja sanallisen arviointin lisäksi on oma osansa oppilaan itsearviointilla sekä arviointikeskustelulla.

Myös vanhempien kuvaukset keskusteluilmapiiiristä olivat hyvin myönteisiä. Kuitenkin verrattaessa toisiinsa kiitettävien ja hyvien oppilaiden vanhempien vastauksia voidaan jälleen todeta, että kiitettävien oppilaiden vanhempien vastaukset antavat hieman hyvien oppilaiden vanhempien vastauksia myönteisemmän kuvan keskustelutilanteesta. Erot eivät ole kuitenkaan kovin merkittäviä. Kukaan vanhemmista ei kuvannut ilmapiiriä ahdistavaksi, kielteiseksi tai viileäksi. Enemmistö vanhemmista piti tilannetta erittäin asiallisena, avoimena, myönteisenä, leppoisana, lämpimänä sekä vapautuneena. Vain neljä vanhemmista koki tilanteen jonkin verran jännittyneeksi. Heistä kolme oli hyvien oppilaiden vanhempia ja vain yksi kiitettävän oppilaan vanhempi. Mahdollisesti heikommin menestyvien oppilaiden vanhemmilla on enemmän aihetta jännittää, mitä heidän lapsestaan tullaan sanomaan: tuleeko ruusuja vai risuja. Tästä syystä opettajan tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, millä tavalla asiansa esittää. Oppilasta ja vanhempia ei milloinkaan saisi nolata. Ikävätkin asiat tulisi esittää niin, että niille voidaan yhdessä tehdä jotakin. Opettajan ei tulisi koskaan myöskään sanoa suoraan, mitä oppilas on tai ei

ole, vaan ennemminkin kuvailla, mitä oppilas tekee ja mitä hän ei saisi tehdä. (vrt esim. Koivimäki ym. 1980, 9 - 10.)

Suurin osa vanhemmista uskoi myös lapsensa kokevan arviointikeskustelutilanteen vähintään melko miellyttävänä. Vain kahden oppilaan vanhemmat uskoivat lapsensa kokemuksen olevan melko epämiellyttävä. Molempien lapset kuuluivat ryhmään hyvät oppilaat. Sen sijaan vanhempien koulutustaustalla ei ollut merkittävää vaikutusta tässä kohdin.

Mistä aisoista vanhemmat sitten haluaisivat keskustella ja kuinka käydyt keskustelut vastasivat näihin toiveisiin? Verrattaessa arviointikeskustelussa käsiteltyjä asioita niihin, mistä vanhemmat itse mieluiten keskustelisivat opettajan kanssa, oli muutamien asioiden kohdalla havaittavissa melko suurtakin vaihtelua. Oppilaan koulumenestyksestä, harrastuksista, luonteesta, vanhempien käyttämistä kasvatukseenkeinoista ja oppilaan tottelevaisuudesta haluttiin keskustella ja niistä myös keskusteltiin. Sitä vastoin esimerkiksi perhettä kohdanneista ongelmista haluaisi keskustella ainakin jonkin verran hieman yli puolet vanhemmista. Varsinaisissa arviointikeskusteluissahan tästä aiheesta ei keskusteltu yhdessäkään tapaamisessa. Samoin perheen vapaa-ajan vietosta keskustelemisen näki tärkeäksi jopa 13 vastannutta, kun vain noin puolet tästä määrästä ilmoitti todella keskustelleensa asiasta.

Oppilaan terveydentilaa, mahdollisia oppimisvaikeuksia, tulevaisuutta, opetuksen sisältöjä sekä arviointia vanhemmat pitävät niin tärkeinä asioina, että niistä kaikista tulisi keskustella vähintään jonkin verran. Kuitenkin esimerkiksi oppilaan mahdolliset oppimisvaikeudet sivutettiin lähes puolessa keskusteluista kokonaan. Myös koulukiusaaminen koetaan vanhempien keskuudessa selvästikin tärkeäksi keskustelunaiheeksi, sillä lähes kaikki vanhemmat halusivat ottaa asian puheeksi keskustelutilanteessa vähintään jonkin verran.

Kiitettävien ja hyvien oppilaiden vanhempien toivomuksissa ei ollut suuria eroja. Merkittävimmät erot syntyivät lähinnä puhuttaessa vanhempien kasvatukseenkeinoista, oppilaan koulumenestyksestä ja luonteesta sekä perheen vapaa-ajan vietosta. Tällöinkin erot olivat vain painotuseroja vaihtoehtojen jonkin verran ja paljon välillä niin, että kiitettävien oppilaiden vanhemmat kokivat jonkin verran hyvien oppilaiden vanhempia tärkeämmäksi keskustelun kahdesta ensin mainitusta ja päin vastoin.

Yhteenveto

Kaiken kaikkiaan oppilaiden ja vanhempien kokemukset arviointikeskustelusta olivat hyvin myönteisiä. Enemmistö oppilaista ja vanhemmista koki esimerkiksi keskusteluilmapiirin erittäin asialliseksi, avoimeksi ja myönteiseksi. Vanhemmista kukaan ei kuvannut ilmapiiriä ahdistavaksi, kielteiseksi tai viileäksi. Kuitenkin hieman yli puolet oppilaista koki tilanteen ainakin jonkin verran viileäksi, kaksi oppilaista myös jonkin verran tai paljon ahdistavaksi ja yksi oppilas erittäin kielteiseksi. Oppilaat siis kokivat tilanteen hiukan kielteisemmin kuin heidän vanhempansa, mahdollisesti siitä syystä, että tilanteessa käsiteltiin nimenomaan heihin liittyviä asioita. Rakentavan palautteen vastaanottamista tulisikin harjoitella riittävän usein (vrt. opettajan jatkuva palaute), ettei arviointikeskustelu jäisi ainoaksi tilanteeksi, jossa oppilaalla on mahdollisuus saada suoraa sanallista palautetta oppimisestaan ja edistymisestään.

Molempien ryhmien myönteistä suhtautumista kuvaa edelleen se, että sekä oppilaat että vanhemmat kokivat poikkeuksetta oppilaan läsnäolon arviointikeskustelutilanteessa vähintään melko tärkeäksi. Valtaosa molemmista ryhmistä valitsi tässä kohdassa vieläpä vaihtoehdon ”erittäin tärkeä”, kuitenkin niin, että vanhemmat valitsivat tämän vaihtoehdon vielä oppilaita useammin.

Molemmilta ryhmiltä kysyttiin myös sitä, ketkä heidän mielestään puhuivat tapaamisen aikana. Poikkeuksetta jokaisen oppilaan ja vanhemman kokemuksen mukaan kaikki tapaamiseen osallistuneet saivat äänensä kuuluville. Kiinnostavaa olisi ollut myös tietää, erosivatko oppilaiden ja vanhempien käsitykset toisistaan sen suhteen, kuka tilanteessa puhui eniten. Oppilaathan olivat lähes yksimielisiä siitä, että eniten puhunut henkilö oli opettaja. Tätä emme kuitenkaan hankittujen tietojen perusteella saa selville, sillä vanhemmilta ei kyseistä asiaa tiedusteltu lainkaan.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, etteivät vanhempien ja oppilaiden toivomukset arviointikeskusteluissa käsiteltävistä asioista eroa kovinkaan suuresti toisistaan. Tietyissä asioissa on kuitenkin havaittavissa selvästi vanhempien hieman suurempi kiinnostuneisuus. Yleensäkin vanhempien vastaukset edustivat voimakkaammin jompaa kumpaa ääripäätä (ei lainkaa - paljon), kun vastaavasti oppilaat päätyivät huomattavasti useammin valitsemaan vaihtoehdon jonkin verran. Tarkasteltaessa tarkemmin em. poikkeuksia, päädytään mielenkiintoiseen johtopäätökseen: luettelo koostuu etupäässä asioista, joilla saattoi olla ainakin hiukan kielteinen merkitys oppilaalle. Tämä saattaa hyvinkin olla päälimmäinen syy siihen,

miksi oppilaat eivät olleet aivan yhtä innokkaita keskustelemaan aiheesta, kuin heidän vanhempansa.

Suurimmat ja samalla yllättävimmät erot liittyivät oppilaan mahdollisiin oppimisvaikeuksiin ja hänen tovereittensa taholta mahdollisesti kokemaansa kiusaamiseen. Lähes kaikki vanhemmat halusivat ottaa esille koulukiusaamisen ja jokaisen mielestä oppilaan mahdollisista oppimisvaikeuksista tulisi keskustella yhteisesti. Sitä vastoin oppilaista yli puolet jättäisi oppimisvaikeuksista keskustelun täysin tilanteen ulkopuolelle, samoin yli puolet olivat yhtä mieltä siitä, ettei mahdollisesta koulukiusaamisesta ole tarvetta puhua. Tulos on yllättävä siinä mielessä, että molemmat em. aiheet ovat esiintyessään todellisia ongelmia ja saavat häiritä pahastikin oppilaan koulunkäyntiä. Siitä huolimatta yli puolet oppilaista ei koe tarpeelliseksi asioiden yhteistä käsittelyä.

Arviointikeskustelulle tulisi vanhempien mielestä varata vähintään puoli tuntia perhettä kohden. Enemmän kuin 30 minuuttiakaan ei olisi pahitteeksi useamman vanhemman mukaan. Myös erään oppilaan kokemus osoitti, että puolituntia kestäneessä tilaisuudessa kiireinen ilmapiiri vaikeutti asioiden avointa käsittelyä. Riittävän ajan varaaminen keskustelulle on siis yksi keskustelun onnistumisen perusedellytyksistä.

Tytöt osoittautuivat yleisesti jonkin verran aktiivisemmiksi ja avoimemmiksi osallistujiksi. Tyttöjen kokemukset keskusteluilmapiiristä osoittautuivat jonkin verran poikien kokemuksia myönteisemmiksi. He myös kokivat oman osallistumisensa keskusteluun jonkin verran tärkeämmäksi kuin pojat. Erot eivät kuitenkaan olleet kovin suuria. Samoin koulumenestyksen osalta kiitettävien oppilaiden ryhmässä arviointikeskusteluun suhtauduttiin hieman hyviä oppilaita myönteisemmin ja myös oppilaan osallistuminen katsottiin jonkin verran tärkeämmäksi.

Vanhempien osalta merkittävimmät erot syntyivät ryhmien kiitettävien oppilaiden vanhemmat ja hyvien oppilaiden vanhemmat välille. Kiitettävien oppilaiden vanhemmat kokivat keskustelun ilmapiirin jonkin verran myönteisemmin kuin hyvien oppilaiden vanhemmat ja he myös osoittivat asteen verran suurempaa aktiivisuutta arviointikeskustelun ja kodin ja koulun yhteistyön osalta yleensäkin. Tulokset siis tukevat yleistä käsitystä siitä, että hyvin menestyneiden oppilaiden vanhemmat ovat monesti hyvinkin yhteistyöhaluisia ja kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Niiden oppilaiden vanhemmat, joiden todella olisi tarpeellista pitää

enemmänkin yhteyttä kouluun ja opettajaan, eivät näe tiivistä yhteydenpitoa niin tarpeellisena kuin olisi ehkä syytä tai kokevat yhteydenoton vaikeaksi.

"Mitäpä sanoa nyt enää. Koko sydämeni on tullut jo ulos suusta."

Eeva-Liisa Manner 1980

Ohjeita opettajalle keskustelutilaisuuteen valmistautumista varten (Koivumäki ym. 1980, 9 - 10).

- 1) Oleta, että vanhemmilla on yhtä paljon uskoa ja hyvää tahtoa kuin sinulla.
- 2) Oleta, että vanhemmat toimivat roolissaan yhtä johdonmukaisesti kuin sinä omassasi.
- 3) Omaksu mieluummin luonteva asenne kuin opettava ja neuvova.
- 4) Oleta, että on monia kokemuksia totuudesta. Tuon totuuden lukeminen ja ilmaisu riippuu painopisteestä, joka valitaan.
- 5) Houkuttele esiin vanhempien näkökantoja, erityisesti heidän näkökantojaan lapsesta ja kokemuksistaan lapsen kanssa.
- 6) Hillitse halusi arvioida sitä, miten vanhemmat käsittelevät lasta kotona.
- 7) Kun olet kuullut, mitä lapsi tekee kotona ja mitä vanhemmat haluavat hänen tekevän, osoita jotain myönteistä, mitä lapsi tekee koulussa. Sitten kerro jotain muuta, mitä hän tekee ja mitä sinä haluaisit hänen pystyvän tekemään.
- 8) Älä sano, mitä lapsi on. Kuvaa, mitä lapsi tekee ja mitä hän ei saisi tehdä.
- 9) Keskity sellaisen ihmissuhteen luomiseen, jonka avulla sinä ja vanhemmat voitte auttaa lasta oppimaan uutta, tuntemaan itsensä paremmaksi, pystyväksi.
- 10) Keskustele asioista, joita haluamme lapsen tekevän. Houkuttele vanhempia sanomaan, miten tämä voitaisiin toteuttaa.
- 11) Sano, mitä sinä opettajana yrität koulussa tehdä auttaaksesi asiaa.
- 12) Kerro vanhemmille, milloin ilmoitat, kuinka suunnitelma on toiminut, ja pyydä myös vanhempia silloin kertomaan, kuinka heidän yrityksensä ovat toimineet.
- 13) Jos vanhemmat kysyvät, miten he voivat auttaa kotona, kerro yksityiskohtaisesti. Sano, missä tehtävissä he voivat auttaa ja miten.
- 14) Jos lapsi käyttää koulutyötä välineenä saadakseen huomiota kotona, ehdota, että sinä tai joku muu voisi auttaa häntä kotitehtävissä. Ehdota, että vanhemmat säästäisivät lapsen kanssa viettämäänsä aikaa toimintaan, josta molemmat nauttivat.
- 15) Kun asiat menevät paremmin koulussa, anna vanhempien tietää, miten hyvää työtä lapsi tekee. Onnittele heitä ponnistuksista, joita he ovat tehneet ja heidän onnistumisestaan yhteisessä yrityksessänne. (Kerro lapselle samat hyvät uutiset ja nimeä ne asiat, joissa hän on onnistunut.)

- 16) Kun asiat eivät näytä paranevan, älä välitä. Järjestä toinen neuvottelu. Parempi vielä, että jokaisen neuvottelun lopussa suunnittelet seuraavaa johonkin aikaan tulevaisuudessa. Tavoitteena on ylläpitää yhteistyötä ja löytää uusia tapoja auttaa lasta ja rohkaista häntä auttamaan itseään.
- 17) Yritä auttaa vanhempia tuntemaan olonsa mukavaksi, kelvolliseksi ja hyödylliseksi tilanteessa. Jos vanhemmista tuntuu paremmalta, samoin tuntuu myös lapsesta. Jos lapsesta tuntuu paremmalta, samoin tuntuu myös opettajasta.
- 18) Varmistu siitä, että lapsella on vastuuta itsestään ja kokemusta käyttäytymisensä seurauksista. Älä anna viime viikon vaiheiden enää vaikuttaa tällä viikolla. Lapsen iän ja valmiuden mukaan saattaisi olla hyvä ottaa sopivaan aikaan lapsi mukaan vanhempien ja opettajan neuvotteluun.
- 19) Pidä kurissa luonnollinen tarpeesi saada myönteistä palautetta joko lapselta, vanhemmilta, muilta opettajilta tai koulun johtajalta. Muista, että jos vanhemmat eivät pysty antamaan tätä palautetta, se ei merkitse sitä, että he olisivat vihamielisiä tai että sinä et ansaitsisi kiitosta.

Lista asioista, jotka haittaavat yhteistyötä opettajan ja vanhempien kesken (Koivumäki ym. 1980, 11).

- 1) Älä puhu yksityiskohtaisesti mistään lapsen puutteellisuudesta, jota ei voi suoraan muuttaa kuten esim. älykkyyys.
- 2) Älä puhu muista opettajista, lapsista tai vanhemmista, ellei sanottavasi ole myönteistä.
- 3) Älä vastaa vanhempien hallinnollisia päätöksiä koskeviin kysymyksiin, ellei kyseessä oleva asia koske hyvin selvää ja pysyvää toimintapolitiikkaa; varsinkaan, jos et ole varma, että tulkintasi tästä politiikasta on oikea. Ohjaa vanhemmat mieluummin jonkun sopivan henkilön luo.
- 4) Älä ota itsellesi täyttä vastuuta lapsen koulunkäynnistä.
- 5) Painota vanhempien roolin tärkeyttä ja korosta sitä, että lapsen edistyminen on nopeampaa, jos sekä koti että koulu työskentelevät yhdessä. Tunnusta osuutesi vastuusta, ei enempää.
- 6) Älä käytä teknisiä termejä (esim. kielellistä lahjakkuutta, dysleksiaa yms. selittämättä niitä); jopa asiantuntijat ovat eri mieltä niiden merkityksestä, ja on hyödytöntä odottaa vanhempien ymmärtävän, mistä puhut, jos käytät ammattikieltä.
- 7) Älä istu pöydän takana, koska tämä edustaa pikemminkin auktoritettia kuin kumppanuutta.
- 8) Älä väittele vanhempien kanssa, sillä väittely syntyy usein kielteisistä tunteista eikä ratkaise ongelmaa.
- 9) Älä arvostele vanhempia heidän tehokkuudestaan äitinä tai isänä. Sinun voi olla vaikeaa todistaa, että heidän kyvyillään tai kyvyttömyydellään ei ole mitään tekemistä lapsen koulusuoritusten kanssa ja siksi sinun tulee välttää esittämästä syytöksiä, jotka he voivat tulkita siten, että epäilet heidän kykyjään vanhempina.
- 10) Älä oletta, että koska vanhemmat tulevat neuvotteluun, he aina tarvitsevat neuvoja ja apua. Monet vanhemmat haluavat vain tietää lapsensa edistymisestä ja tuntee luottamusta. Muut vanhemmat, jotka todella haluavat apua opettajalta, saattavat tarvita sitä paljon enemmän kuin pystyt antamaan 15 minuutin neuvottelun aikana. Koska tuskin pystyt vastaamaan heidän kaikkiin tarpeisiinsa,

on parasta, että vältät joutumasta tilanteeseen, jossa yrität määritellä kaikki ratkaisut ongelmiin lyhyen ajan kuluessa.

Hyvä 5.-6.- luokkalainen

Opettajanne on järjestänyt jo kaksi kertaa keskustelutilanteen (nykyisille kuudesluokkalaisille vain kerran), jossa ovat olleet läsnä opettajasi, vanhempasi sekä Sinä itse. Viimeisen kerran kyseinen keskustelu (arviointikeskustelu) käytiin vain jokin aika sitten, joten se on varmasti tuoreessa muistissasi.

Tämä kysely liittyy tuohon tapaamiseen ja kyselyn tarkoituksena on selvittää Sinun ajatuksiasi ja mielipiteitäsi siitä.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että vastaat jokaiseen kysymykseen. Sinulla on tarpeeksi aikaa miettiä vastauksiasi rauhassa ja tarkistaa vielä jokainen kohta ennekuin palautat lomakkeen kuoreen suljettuna opettajallesi tai suoraan tutkimuksen suorittajalle. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti.

Vastaaminen tapahtuu useimpiin kysymyksiin merkitsemällä rasti (X) sen vaihtoehdon kohdalle, joka parhaiten vastaa sinun käsitystäsi tai jonka tiedät pitävän paikkansa. Joissakin kysymyksissä vastaus kirjoitetaan annetuille viivoille. Omat näkemyksesi vastausten yhteydessä ovat tervetulleita.

Vastauksistasi kiittäen



Kati Määttä

ARVIOINTIKESKUSTELU/OPPILAAN LOMAKE

Oppilaat yhdessä

1. Oletko

1. tyttö	12	63	%
2. poika	7	37	
	19	100	

2. Millä luokalla olet tällä hetkellä? _____

3. Mikä on todistuksesi kaikkien aineiden keskiarvo?
en ole saanut numerotodistusta

0	0	%
alle 6.0	0	0
6.1-6.5	0	0
6.6-7.0	1	5.3
7.1-7.5	0	0
7.6-8.0	5	26
8.1-8.5	6	32
8.6-9.0	5	26
9.1-9.5	2	11
9.6- 10.0	0	0
	19	100

4. Keskusteletko vanhempiesi kanssa koulusta

1. joka päivä	11	58	%
2. pari kertaa viikossa	8	42	
3. kerran viikossa	0	0	
4. hyvin harvoin	0	0	
	19	100	

5. Ovatko vanhempasi mielestäsi kiinnostuneita koulunkäynnistäsi?

1. paljon	16	84	%
2. vähän	3	16	
3. ei lainkaan	0	0	
	19	100	

6. Olitko mukana opettajasi ja vanhempiesi tapaamistilanteessa (arviointikeskustelu)?
Jos et ollut, kerro miksi.

1. kyllä	19
2. en	0

7. Kuvaile, miltä sinusta tuntui lähteä tapaamaan opettajaa vanhempiesi kanssa?

8. Kuinka tärkeää mielestäsi on/olisi oppilaan mukanaolo silloin, kun vanhemmat ja opettaja keskustelevat oppilasta koskevista kouluasioista?

1. ei lainkaan tärkeää	0	0	%
2. melko tärkeää	8	42	
3. erittäin tärkeää	11	58	
	19	100	

9. Mistä asioista keskusteltaessa oppilaan mukanaolo olisi mielestäsi välttämätöntä?

10. Mitä seuraavista asioista käsiteltiin arviointikeskustelussa?

Vastausvaihtoehtoina ovat: 0 = ei lainkaan
1 = jonkin verran
2 = paljon

	0	1	2		%			
1. Sinun koulumenestystäsi	0	6	13	19	0	32	68	100
2. Sinun harrastuksiasi	1	16	2	19	53	84	11	100
3. Sinun toverisuhteitasi	3	12	4	19	16	63	21	100
4. Sinun luonnettasi	2	10	7	19	11	53	37	100
5. Perheesi ongelmia (avioero, kuolema)	19	0	0	19	100	0	0	100
6. Vanhempiesi käyttämiä kasvatuskeinoja	11	7	0	18	58	37	5	95
7. Perheenne vapaa-ajan viettoa	6	11	2	19	32	58	11	100
8. Sinun television katselutottumuksiasi	4	11	4	19	21	58	21	100
9. Sinun tottelevaisuuttasi	9	8	2	19	47	42	11	100
10. Menojasi koulun ulkopuolella	2	15	2	19	11	79	11	100
11. Kotiintulo- ja nukkumaanmenoajojasi	2	13	4	19	11	68	21	100
12. Sinun terveydentilaasi	9	8	1	18	47	42	5,3	95
13. Sinun mahdollisia oppimisvaikeuksia	11	7	1	19	58	37	5,3	100
14. Sinun tulevaisuuttasi (ammatinvalinta, jatko-opinnot)	5	12	2	19	26	63	11	100
15. Opetuksen sisältöä (mitä opetetaan)	1	13	5	19	53	68	26	100
16. Arviointia (arvostelua)	5	11	3	19	26	58	16	100
17. Sinun tovereittesi taholta mahdollisesti kokemaa kiusaamista	15	3	1	19	79	16	5,3	100

11. Mitä asioita itse haluaisit käsiteltävän tapaamisessa, jossa ovat mukana sinä itse, opettajasi ja vanhempasi?

Vastausvaihtoehtoina ovat: 0 = ei lainkaan
1 = jonkin verran
2 = paljon

	0	1	2		%			
1. Sinun koulumenestystäsi	0	6	13	19	0	32	68	100
2. Sinun harrastuksiasi	1	13	5	19	53	68	26	100
3. Sinun toverisuhteitasi	1	16	2	19	53	84	11	100
4. Sinun luonnettasi	3	9	7	19	16	47	37	100
5. Perheesi ongelmia (avioero, kuolema)	15	4	0	19	79	21	0	100
6. Vanhempiesi käyttämiä kasvatuskeinoja	8	9	2	19	42	47	11	100
7. Perheenne vapaa-ajan viettoa	5	10	3	18	26	53	16	95
8. Sinun television katselutottumuksiasi	3	14	2	19	16	74	11	100
9. Sinun tottelevaisuuttasi	5	12	2	19	26	63	11	100
10. Menojasi kodin ulkopuolella	5	11	3	19	26	58	16	100
11. Kotiintulo- ja nukkumaanmenoajojasi	3	14	2	19	16	74	11	100
12. Sinun terveydentilaasi	3	11	5	19	16	58	26	100
13. Sinun mahdollisia oppimisvaikeuksiasi	8	6	5	19	42	32	26	100
14. Sinun tulevaisuuttasi (ammatinvalinta, jatko-opinnot)	2	11	6	19	11	58	32	100
15. Opetuksen sisältöä (mitä opetetaan)	0	9	10	19	0	47	53	100
16. Arviointia (arvostelua)	2	13	4	19	11	68	21	100
17. Sinun tovereittesi taholta mahdollisesti kokemaa kiusaamista	10	5	4	19	53	26	21	100

12. Mistä asioista puhuminen tuntui sinusta vaikealta?

13. Mistä asioista mielestäsi pitäisi puhua enemmän?

14. Tapaamisen aikana puhui

- 1. opettaja
- 2. vanhempasi
(tai muu huoltaja)
- 3. sinä itse

		%
19		100
19		100
19		100
57		300

15. Millä tavoin kuvailisit arviointikeskustelun ilmapiiriä (osallistujina sinä itse, vanhempasi ja opettajasi)?

Vastausvaihtoehtoina ovat: 0 = ei lainkaan
1 = jonkin verran
2 = paljon

	0	1	2		%			
1. ahdistava	17	1	1	19	89	5,3	5,3	100
2. asiallinen	2	3	14	19	11	16	74	100
3. avoin	0	5	14	19	0	26	74	100
4. jännittynyt	12	6	1	19	63	32	5,3	100
5. jäykkä	18	1	0	19	95	5,3	0	100
6. kielteinen	18	0	1	19	95	0	5,3	100
7. leppoisa	0	11	8	19	0	58	42	100
8. lämmin	0	4	15	19	0	21	79	100
9. muodollinen	6	11	2	19	32	58	11	100
10. myönteinen	0	7	12	19	0	37	63	100
11. vapautunut	0	10	9	19	0	53	47	100
12. viileä	9	8	2	19	47	42	11	100
13. jotakin muuta, mitä? Humoristinen	3	0	1	4	16	0	5,3	21

16. Tuntuiko sinusta, että vanhemmat/opettaja kuuntelivat sinua tarpeeksi ja ottivat mielipiteesi huomioon?

1. kyllä	19	100	%
2. ei	0	0	
	19	100	

17. Kuka puhui mielestäsi eniten?

	Opettaja	Huoltaja	Sinä itse	%		
1. Ei lainkaan	0	0	1	0	0	5,3
2. Jonkin verran	1	14	13	5,3	74	68
3. Paljon	18	5	4	95	26	21
	19	19	18	100	100	95

18. Miten uskot vanhempiesi kokevan arviointikeskustelut?

		%
1. Erittäin epämiellyttävänä	0	0
2. Melko epämiellyttävänä	1	5,3
3. En osaa sanoa	3	16
4. Melko miellyttävänä	7	37
5. Erittäin miellyttävänä	8	42
	19	100

19. Ottaako opettajasi mielestäsi sinut nyt huomioon		%
1. vähemmän kuin ennen arviointikeskustelua	0	0
2. yhtä paljon kuin ennen arviointikeskustelua	17	89
3. enemmän kuin ennen arviointikeskustelua	2	11
	19	100
20. Tunnetko viihtyväsi koulussa yhteisen arviointikeskustelun jälkeen		%
1. paremmin kuin ennen	3	16
2. yhtä hyvin kuin ennen	16	84
3. huonommin kuin ennen	0	0
	19	100

Kiitos vastauksistasi!

Kati Määttänen

Arvoisa huoltaja

Oppilasarviointia pyritään peruskoulussa kehittämään. Eräs tapa monipuolistaa oppilasarviointia on järjestää ns. arviointikeskusteluja, joissa ovat läsnä vanhemmat, oppilas sekä opettaja.

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa arviointikeskustelutilannetta vanhempien kannalta. Sen avulla pyritään selvittämään Teidän mielipiteenne tapaamisesta ja tapaamistilanteiden kehittämisestä: mistä haluaisitte keskustella, milloin keskusteluja tarvittaisiin, miten koette tapaamistilanteen, entä sen, että myös oppilas on läsnä keskusteltaessa hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista jne.

On tärkeää, että vastaatte jokaiseen kysymykseen. Kaikki omat näkemyksenne vastausten ohessa ovat erittäin tervetulleita. Vastauslomakkeenne voitte sulkea oheiseen kirjekuoreen, jonka oppilas palauttaa opettajansa kautta tutkimuksen suorittajalle, kasvatustieteen ylioppilas Kati Määttäselle.

Vastaaminen tapahtuu useimpiin kysymyksiin merkitsemällä rasti (X) sen vaihtoehdon kohdalle, joka parhaiten vastaa Teidän käsitystänne tai jonka tiedätte pitävän paikkansa. Joissakin kysymyksissä vastaus kirjoitetaan annetuille viivoille.

Esimerkiksi: Miten usein keskustelette lapsenne kanssa koulusta?

1. En juuri koskaan
2. Harvoin
3. Kerran viikossa
4. Useita kertoja viikossa
5. Joka päivä

X

Vastauksistanne kiittäen



Kati Määttäsen

ARVIOINTIKESKUSTELU/HUOLTAJAN LOMAKE

Kaikki vanhemmat yhteensä

1. Millä luokalla on lapsi, joka lomakkeen toi? _____

2. Lapsi on

		%
1. tyttö	12	63
2. poika	7	37
	19	100

3. Montako lasta perheeseen kuuluu? 1 (1), 2 (11), 3 (4), 4 (2), 5 (1)

4. Monesko ikäjärjestyksessä lomakkeen kotiin tuonut lapsi on?

		%
1. ainoa	1	5,3
2. vanhin	4	21
3. 2.vanhin	5	26
4. 3.vanhin	0	0
4. __vanhin	0	0
6. nuorin	9	47
	19	100

5. Onko teistä ansiotyössä

		%
1. molemmat vanhemmat	10	53
2. vain isä	3	16
3. vain äiti	3	16
3. ei kumpikaan	3	16
4. muu huoltaja	0	0
	19	100

6. Vanhempien työn luonne

	A.äiti	B.isä	%	
1. ei työssä kodin ulkopuolella	8	6	42	32
2. puolipäivätyössä	0	2	0	11
3. kokopäivätyö	10	8	53	42
4. 2-vuorotyö	0	0	0	0
5. 3-vuorotyö	1	1	5,3	5,3
Vanhempi kuollut tai eronnut	0	0	0	0
	19	17	100	89

7. Vanhempien koulutus (merkitkää rasti jokaisen sopivan vaihtoehdon kohdalle).

	A.äiti	B.isä	%	
1. kansakoulu/kansalaiskoulu	4	2	21	11
2. ammattikoulu	5	7	26	37
3. keskikoulu	2	0	11	0
4. ammattiopisto	3	4	16	21
5. ylioppilastutkinto	3	3	16	16
6. korkeakoulu tai yliopisto	2	1	11	5,3
	19	17	100	89

8. Isän ammatti _____

Kuvaile alla olevilla riveillä isän ammattia tarkemmin.

(esim. asema ja tehtävät) _____

9. Äidin ammatti _____

Kuvaile alla olevilla riveillä äidin ammattia tarkemmin

(esim. asema ja tehtävät) _____

10. Mikä on lomakkeen tuoneen lapsen kaikkien aineiden keskiarvo?		%
lapsi ei ole saanut numerotodistusta	0	0
alle 6.0	0	0
6.1-6.5	0	0
6.6-7.0	0	0
7.1-7.5	1	5,3
7.6-8.0	5	26
8.1-8.5	6	32
8.6-9.0	4	21
9.1-9.5	1	5,3
9.6-10.0	1	5,3
	18	95

11. Montako kertaa olette tavannut lapsenne opettajan kuluvan lukuvuoden (syys 97, kevät 98) aikana? ____ kertaa 1 (3), 2 (12), 3-5 (3), yli 5 (1)

12. Miten olette kuluvan lukuvuoden (syys 97, kevät 98) aikana olleet yhteydessä lapsenne opettajaan? (Merkitkää rasti jokaiseen soveltuvaan kohtaan.)

		%
1. henkilökohtainen käynti opettajan luona	15	79
2. puhelinsitto opettajalle	8	42
3. puhelinsitto opettajalta	2	11
4. kirje opettajalle	2	11
5. kirje opettajalta	2	11
6. opettajan suorittama kotikäynti	0	0
7. reissuvihko (vihko, johon opettaja ja huoltaja voivat tehdä merkintöjä)	0	0
8. jotenkin muuten, miten?	29	153
<u>Vanhempainillat (7), tiedotteet (2), joulujuhla (1)</u>		

13. Lapsemme luokalla on järjestetty tilaisuus kodin ja opettajan väliselle tapaamiselle (arviointikeskustelu) ____ kertaa.

14. Kuka tai keitä perheenne jäsenistä on ollut tilaisuudessa/tilaisuuksissa läsnä? (Merkitkää yksi rasti.)

		%
1. äiti yksin	0	0
2. isä yksin	0	0
3. vanhemmat yhdessä	0	0
4. isä, äiti ja lapsi	10	53
5. joku muu, kuka?	9	47
	19	100
		Äiti ja lapsi

15. Kuinka tärkeää mielestänne on/olisi oppilaan mukanaolo silloin, kun vanhemmat ja opettaja keskustelevat oppilasta koskevista kouluasioista?

		%
1. ei lainkaan tärkeää	0	0
2. melko tärkeää	4	21
3. erittäin tärkeää	15	79
	19	100

16. Miten koitte tai olette kokeneet arviointikeskustelut? (Merkitkää yksi rasti.)

		%
1. hyödytön	0	0
2. vähämerkityksinen	1	5,3
3. melko hyödyllinen	7	37
4. erittäin hyödyllinen	11	58
	19	100

17. Miten uskotte lapsenne kokevan arviointikeskustelut? (Merkitkää yksi rasti.)

1. erittäin epämiellyttävinä	0	0	%
2. melko epämiellyttävinä	2	11	
3. en osaa sanoa	0	0	
4. melko miellyttävinä	13	68	
5. erittäin miellyttävinä	4	21	
	19	100	

18. Saatteko mielestänne tarpeeksi tietoa lapsenne koulunkäynnistä?
(Merkitkää yksi rasti.)

1. en juuri ollenkaan	0	0	%
2. melko vähän	1	5,3	
3. jonkin verran	5	26	
4. melko paljon	10	53	
5. erittäin paljon	3	16	
	19	100	

19. Mitä seuraavista asioista käsiteltiin viimeisessä arviointikeskustelussa?

Vastausvaihtoehtoina ovat: 0 = ei lainkaan
1 = jonkin verran
2 = paljon

	0	1	2		%			
1. Oppilaan koulumenestystä	0	6	12	18	0	32	63	95
2. Oppilaan harrastuksia	1	10	8	19	5,3	53	42	100
3. Oppilaan toverisuhteita	2	13	4	19	11	68	21	100
4. Oppilaan luonnetta	1	6	12	19	5,3	32	63	100
5. Perheen ongelmia (avioero, kuolema)	19	0	0	19	100	0	0	100
6. Vanhempien käyttämiä kasvatustekniikoita	8	11	0	19	42	58	0	100
7. Perheeseen vapaa-ajan viettoa	13	4	2	19	68	21	11	100
8. Oppilaan television katselutottumuksia	5	9	5	19	26	47	26	100
9. Oppilaan tottelevaisuutta	5	12	2	19	26	63	11	100
10. Oppilaan menoja kodin ulkopuolella	7	11	0	18	37	58	0	95
11. Oppilaan kotiintulo- ja nukkumaanmeno-aikoja	1	13	5	19	5,3	68	26	100
12. Oppilaan terveydentilaa	5	11	3	19	26	58	16	100
13. Oppilaan mahdollisia oppimisvaikeuksia	9	9	1	19	47	47	5,3	100
14. Oppilaan tulevaisuutta (ammatinvalinta, jatko-opinnot)	5	9	4	18	26	47	21	95
15. Opetuksen sisältöä (mitä opetetaan)	4	11	4	19	21	58	21	100
16. Arviointia (arvostelua)	0	12	7	19	0	63	37	100
17. Oppilaan tovereittensa taholta mahdollisesti kokemia kiusaamista	12	7	0	19	63	37	0	100

20. Mitä asioita haluaisit käsiteltävän arviointikeskustelussa?

Vastausvaihtoetoina ovat: 0 = ei lainkaan
1 = jonkin verran
2 = paljon

	0	1	2		%			
1. Oppilaan koulumenestystä	0	5	14	19	0	26	74	100
2. Oppilaan harrastuksia	1	15	3	19	5,3	79	16	100
3. Oppilaan toverisuhteita	0	14	5	19	0	74	26	100
4. Oppilaan luonnetta	1	9	9	19	5,3	47	47	100
5. Perheen ongelmia (avioero, kuolema)	8	11	0	19	42	58	0	100
6. Vanhempien käyttämiä kasvatustekniikoita	5	12	2	19	26	63	11	100
7. Perheen vapaa-ajan viettoä	6	11	2	19	32	58	11	100
8. Oppilaan television katselutottumuksia	2	15	2	19	11	79	11	100
9. Oppilaan tottelevaisuutta	2	12	5	19	11	63	26	100
10. Oppilaan menoja kodin ulkopuolella	2	14	2	18	11	74	11	95
11. Oppilaan kottiintulo- ja nukkumaanmeno-aikoja	2	16	1	19	11	84	5,3	100
12. Oppilaan terveydentilaa	0	16	3	19	0	84	16	100
13. Oppilaan mahdollisia oppimisvaikeuksia	0	7	12	19	0	37	63	100
14. Oppilaan tulevaisuutta (ammatinvalinta, jatko-opinnot)	0	10	9	19	0	53	47	100
15. Opetuksen sisältöä (mitä opetetaan)	0	9	10	19	0	47	53	100
16. Arviointia (arvostelua)	0	10	9	19	0	53	47	100
17. Oppilaan tovereittensa taholta mahdollisesti kokemaa kiusaamista	3	8	8	19	16	42	42	100

21. Tapaamisen aikana puhui

		%
1. opettaja	19	100
2. vanhemmat (tai muu huoltaja)	19	100
3. oppilas	19	100

22. Mielestäni aikaisempi pelkkä todistusarviointi on riittävä.

		%
1. kyllä	2	11
2. ei	17	89
	19	100

23. Minkälainen arviointikäytäntö on mielestänne hyvä?

Sekä numerot että sanallinen arviointi (7), lisäksi oppilaan itsearviointia (3), nykyinen käytäntö hyvä (7) mutta keskustelu-aika liian lyhyt (1), mahdollisimman avointa lapsen itsearviointia (1), arviointikeskustelu 2 kertaa vuodessa ja sama opettaja useamman lukuvuoden (1), perinteinen/uusi käytäntö (1)

24. Mikä olisi mielestänne sopiva aika arviointikeskustelulle?
(Merkittää yksi rasti.)

		%
1. 15 min	0	0
2. 30 min	10	53
3. vähemmän kuin 15 min	0	0
4. enemmän kuin 30 min	9	47
	19	100

25. Millä tavoin kuvailisitte keskustelun ilmapiiriä?

Vastausvaihtoehtoina ovat: 0 = ei lainkaan
1 = jonkin verran
2 = paljon

	0	1	2		%			
1. ahdistava	19	0	0	19	100	0	0	100
2. asiallinen	0	4	15	19	0	21	79	100
3. avoin	0	3	16	19	0	16	84	100
4. jännittynyt	15	4	0	19	79	21	0	100
5. jäykkä	18	1	0	19	95	5,3	0	100
6. kielteinen	19	0	0	19	100	0	0	100
7. leppoisia	0	6	13	19	0	32	68	100
8. lämmin	0	7	12	19	0	37	63	100
9. muodollinen	15	4	0	19	79	21	0	100
10. myönteinen	0	4	15	19	0	21	79	100
11. vapautunut	0	7	12	19	0	37	63	100
12. viileä	19	0	0	19	100	0	0	100
13. jotakin muuta, mitä?	18	1	0	19	95	5,3	0	100

26. Mikä olisi mielestänne paras ajankohta arviointikeskustelulle lukuvuodesta (esim. missä kuussa)?

27. Mikä viikonpäivä sopii teille yleensä parhaiten koulun järjestämiin tilaisuuksiin osallistumiseen?

1. Parhaiten _____
2. toiseksi parhaiten _____

28. Mikä olisi mielestänne paras ajankohta arviointikeskustelulle?

(Merkittää yksi rasti.)

		%
1. klo 8-12	1	5,3
2. klo 12-16	3	16
3. klo 16-18	11	58
4. klo 18-20	4	21
	19	100

29. Missä haluaisitte tavata opettajan mieluiten?

(Merkittää yksi rasti.)

		%
1. koulussa	16	84
2. kodissani	3	16
3. jossain muualla, missä?	19	100

30. Lomakkeeseen vastasi

		%
1. äiti	13	68
2. isä	2	11
3. vanhemmat yhdessä	4	21
4. joku muu, kuka?	19	100

Kiitos vastauksistanne!

Kati Määttänen

Oppilaiden vastaukset avoimiin kysymyksiin

7. Kuvaile, miltä sinusta tutui lähteä tapaamaan opettajaa vanhempiesi kanssa?

Jännitti	9
Jännitti, koska ei tiennyt mitä opettaja kertoo	2
Jännitti, koska pelkäsin kauheita kysymyksiä	1
Mukavalta	2
Tavalliselta	3
Mielenkiintoiselta	2
Rennolta	1
Rauhalliselta ja hauslalta	1
Hyvältä, kun näkee opettajaa niin paljon	1
Oikeudenmukaiselta	1
Vähän oudolta	1
Vähän hermostutti	1

9. Mistä asioista keskusteltaessa oppilaan mukanaoli olisi mielestäsi välttämätöntä?

Koulumenestyksestä	7
Kaikista koulunkäyntiin liittyvistä asioista	5
Kaikista oppilaaseen liittyvistä asioista	2
Kaikissa asioissa	2
Jatko-opinnoista	1
Käytöksestä	1
Koulukiusauksesta	1
Oppilaan huolellisuudesta	1
Harrastuksista	1
Englannista	1
Jos käyttää huumeita, niin se on välttämätöntä, että osataan auttaa.	1

12. Mistä asioista puhuminen tuntui sinusta vaikealta?

Kavereista	2
Ketä haluaisit ryhmääsi?	2
Kaikesta	2
Ei mistään	2
Kiroamisesta, nimittelystä	1
Nukkumaanmenoajasta	1
Vanhemmista	1
Negatiivisista asioista/omasta koulunkäynnistä	1
Miksi pidät jostakin aineesta?	1
Tietokoneen pelaamisesta	1
Kiireisessä ilmapiirissä ei ollut helppo puhua mistään	1

13. Mistä asioista mielestäsi pitäisi puhua enemmän?

Oppiaineista2	
ATK:sta	2
Yläasteelle siirtymisestä	2
Tulevaisuuden suunnitelmista	1
Kielistä	1
Enkusta	1
Opetuksen sisällöistä	1
Läksyistä	1
Luonteesta	1
Koulumenestyksestä	1
Hyvistä puolista, olla kannustava	2
Missä ei ole kovin hyvä?	1
Harrastuksista	1
Opettajan luokassa olosta	1
Liikunta, välkkä, ruokailu	1

Vanhempien vastaukset avoimeen kysymykseen 23.

23. Minkälainen arviointikäytäntö on mielestänne hyvä?

Sekä numerot että sanallinen arviointi	6
Sekä numerot että sanallinen arviointi, lisäksi oppilaan itsearviointia	2
Nykyinen käytäntö hyvä	5
Nykyinen käytäntö hyvä, mutta keskusteluaika liian lyhyt	1
Mahdollisimman avointa lapsen itsearviointia	1
Nykyisen lisäksi ennakoivaa itsearviointia	1
Perinteinen/uusi käytäntö	1
Arviointikeskustelu 2 kertaa lukuvuodessa ja sama opettaja useamman lukuvuoden	1

27.02.1998

Jyväskylä

Hei taas Paimelan koulun opettajat,

Gradu- prosessi etenee hyvää vauhtia. Itseasiassa, jos voisin paneutua yksin graduni työstämiseen, olisi se jo pian valmis. Joka tapauksessa kevään kuluessa olisi tarkoitus saattaa se kansiin.

Nyt pyytäisin teiltä pientä palvelusta. Johdanto-osuuteen on kirjoitettava selostus koulunne arviointikulttuurista. Ilman Teidän apuunne se on mahdoton tehtävä. Niimpä toivoisin, että uhraisitte yhdestä työntäyteisestä päivästäne pienen hetken omien arviointikäytänteidenne ja niissä tapahtuneen kehityksen pohtimiseen ja analysointiin. Tarkoitus on siis muodostaa mahdollisimman luotettava ja kokonaisvaltainen kuva luokassanne käytössä olevista arviointikäytännöistä ja siitä kehityksestä, joka on uranne aikana johtanut tämän hetkiseen tilanteeseen. Pohdintanne tueksi olen koonnut muutamia suuntaa antavia kysymyksiä. Vastaaminen tapahtuu kirjoittamalla vapaamuotoinen selostus oheisille lomakkeille.

- * Kuinka oppilasarviointi käytännössä toteutuu luokassani?
- * Miten nykyisin käyttämäni arviointikäytäntö on muuttunut/kehittynyt vuosien saatossa?
- * Mitkä asiat ovat vaikuttaneet kehityksen suuntaan?
- * Voinko nimetä joitain tiettyjä tilanteita/ajan jaksoja, jolloin olen erityisesti kiinnittänyt huomiota arviointimenetelmiini tai niihin mahdollisesti kohdistuviin muutospaineisiin? (vrt. opetussuunnitelma uudistukset, muutokset koululaeissa, vanhempien suunnlta kohdistuvat paineet...)

Jne.....

Kiitos aktiivisuudestasi ja yhteistyöstä!

Keväisin terveisin,

Kati Määttänen

OPPILASARVIOINTI

1-2 LK

- jatkuva arviointi
- itsearviointia
- kokeet

sanallinen arviointi

arviointikeskustelu ennen joulua opettaja-oppilas-vanhemmat

välitodistus

lukuvuositodistus

3-4 LK

- jaksoarviointi (jatkuvaa + lomake)
- itsearviointia
- matematiikassa summatiiviset kokeet

opettaja-oppilas-vanhemmat arviointikeskustelu
kerran lukuvuodessa

välitodistus

lukuvuositodistus

5-6 LK

- jatkuvan arvioinnin periaate;
seuranta,tarkkailu,jaksoarviointi (lomake), itsearviointi
prosessin arviointi, salkkuarviointi

- opettajan ja oppilaan välinen arviointikeskustelu
kerran lukuvuodessa|| - opettaja-oppilas-vanhemmat arviointikeskustelu
kerran lukuvuodessa

välitodistus

lukuvuositodistus

7.

ARVIOINTI

Arvioinnin pohjana:

- ongelma-kohtiin puuttuminen
 - arviointi motivointi kehittyminen
 - päämäärätietoisuus
- = MIKSI?
- oppilaan kehitystä monipuolisesti
 - opettajien oman työn arviointi
 - johtajan työn arviointi
 - koulun toiminnan arviointi
- = MITÄ?
- jatkuvasti
 - kannustavasti
 - yksilöllisesti
 - itse
 - yhdessä
 - numeroin
 - sanallisesti
 - arviointikeskustelut
- = MITEN?
- oppilaat
 - vanhemmat
 - opettajat
 - henkilökunta
 - luokkatoverit
- = KETKÄ?

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Conner, C. 1991. Assessment and testing in the primary school. London: Falmer Press.
- Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. 1989. Reston (VA): NCTM
- Erickson, F. 1980. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa M. C. Wittroch (toim.) Handbook of research on teaching. 3. painos. New York: Macmillan, 119 - 160.
- Ervasti, S., Nokelainen, L. & Vitikka, T. 1990. Tapaamme koululla! Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 4 - 7.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Hertel, S. 1977. A Study of parent attitudes on the parent - teacher conference. ED 147288.
- Hunter, R & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Suom. T. Kananaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Husso, M.-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.
- Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. 1994. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 29 - 41.
- Karhu, K. & Keisala, M. 1993. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen oppilasarviointi huoltajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kari, J. 1994. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 101 - 148.

- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehityksen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.). Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Porvoo: WSOY.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 152.
- Koivumäki, S. & Pekkala, E. 1981. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona I. Vanhempien ja oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta keskustelusta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 181.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedoitteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 264.
- Korpinen, E. 1978. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu I. Kokeiluohjelma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Selosteita ja tiedotteita 108.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 319.
- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M.-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163.
- Koulusäädökset. 1993. Lakikokoelma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahdes, E. 1994. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa J. Kari (toim.). Didaktiikka ja opetus suunnittelu. Porvoo: WSOY, 101 - 148.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto.
Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 - 31.
- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 29 - 41.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nevo, D. 1995. School-based evaluation: a dialogue for school improvement. Oxford: Elsevier Science.
- Nokelainen, L. 1990. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa S. Ervasti, L. Nokelainen & T. Vitikka. Tapaamme koululla! Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 4 - 7.
- Oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1973:38. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Helsinki: Otava.
- Paratore, J. R. 1995. Assessing literacy: establishing common standards in portfolio assessment. Topics in language disorders. November 16 (1), 67 - 82.
- Partanen, K. 1985. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. London: Sage.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. "What makes a portfolio a portfolio?" Educational Leadership 48 (5), 60 - 63.
- Peda-forum. 1997. Korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti 2, 27.
- Pekkala, E. & Koivumäki, S. 1982. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona II. Opettajien kokemuksia henkilökohtaisesta keskustelusta peruskoulun yläasteella ja ehdotuksia opettajien koulutusmateriaaliksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 196.

- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1970: 4A.
Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteamietintö 1970: 5A.
Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rask, S. 1982. Arviointi oppilaan tukena. Vantaa: Kunnallispaino.
- Robinson, H. 1997. "Brain based learning" -uutta oppimisesta. Peda-forum 2, 27.
- Roe, M. & Vukelich, C. 1994. Portfolio implementation: What about R for realistic?
Journal of Research in Childhood Education 9 (1), 5 - 14.
- Siipola, M. 1994. Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen oppilasarvioinnin uudistaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
Julkaisematon käsikirjoitus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toivonen, E. 1991. Koululait-91. Porvoo: WSOY
- Toivonen, E. Ilhan, H. & Kemppainen, M. 1995. Koulun hallinto: yleissivistävä koulutus. Helsinki: Otava.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II.
Komiteamietintö 1952: 3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Wittroch, M. C. 1980. (toim.) Handbook of research on teaching. 3. painos. New York: Macmillan, 119 - 160.
- Yin, R. K. 1986. Case study research: design and methods. Applied Social Research Methods Series 5. 4. painos. London: Sage.