



Essi Noponen & Toni Raappana

Itsearviointin merkitys sekä sen toteuttamisen hyödyt perusopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Intercultural Teacher Education & Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Itsearviointien merkitys sekä sen toteuttamisen hyödyt perusopetuksessa (Essi Nojonen & Toni Raappana)

Tutkielman tyyppi, 73 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2018

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millä tavoin itsearviointi näyttäytyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Keskityimme eritoten 1-6 luokka-asteiden oppilaiden itsearviointien merkityksen selvittämiseen. Tausta-ajatuksena tutkimuksessamme toimi oletus siitä, että itsearviointien näyttäytyessä opetussuunnitelmassa (2014) on sen ilmentymiselle olemassa myös perusteltuja syitä. Toisena tavoitteena tutkimuksessamme oli selvittää ja ymmärtää näitä itsearviointien harjoittamisen perusteltuja hyötyjä perusopetuksessa. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on aiheuttanut työkentällä paljon puhetta muuttuneista arviointitavoista. Itsearviointi on yksi arvioinnin muodoista, jonka koetaan olevan nykyään tärkeä osa arviointia. Näin ollen itsearviointien merkityksen ja hyötyjen tutkiminen on nyt hyvin ajankohtaista. Halusimme sitoa itsearviointien hyödyt perusopetuksen konseptiin ja halusimme muodostaa käytännöllisen ymmärryksen itsearviointien toteuttamisen mahdollisista hyödyistä.

Toteutimme tutkimuksemme kahden tutkimusmenetelmän keinoin. Analysoimme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) laadullisen sisällönanalyysin keinoin toteuttaen opetussuunnitelma-analyysin. Analyysin toteutimme kahdessa osassa, yleisenä katsauksena sekä ainekohtaisena analyysinä. Itsearviointien toteuttamisen hyödyistä muodostimme oman tulkintamme tutustumalla aihetta käsittelevään kirjallisuuteen.

Tutkimusaineistona tutkimuksellemme toimi jo olemassa oleva kirjallisuus, artikkelit sekä dokumentit. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 sekä alan kirjallisuus eri ajanjaksoilta loivat aineistopohjan tutkimuksellemme. Ajanjaksollisesti pääpaino oli 2000-luvussa, mutta käytimme myös vanhempaa kirjallisuutta perustellusti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on dokumentti, joka ohjaa jokaisen opettajan työskentelyä. Asiakirja on otettu käyttöön työkentällä 2016 syksyllä, joten sen käytöstä ei ole vielä paljon tutkimustietoa. Itsearviointiin ja sen hyötyihin liittyvää kirjallisuutta eri aikakausilta, niin Suomessa kuin ulkomailla ilmestynyttä, on hyvin tarjolla, mutta kokoavaa tietoa perusopetuksen itsearviointien hyödyistä ei ollut löydettävissä.

Itsearviointi näyttäytyy Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 analyysimme mukaan viidellä tavoin niin yleisessä analyysissä kuin ainetasolla. Itsearviointien annetaan hyvin tilaa osana perusopetuksen kokonaisarviointia, mutta sen toteuttamiseen opetuksessa ei anneta konkreettisia esimerkkejä tai ajallisia määreitä. Itsearviointien toteuttamisen hyödyt tulivat myös todennettua kirjallisuuden myötä. Itsearviointien hyödyt eivät kuitenkaan aina olleet yksiselitteisiä ja ne täytyi välillä muodostaa oman tulkinnan kautta. Tutkimuksemme myötä ymmärsimme itsearviointien olevan monimuotoinen arvioinnin muoto, minkä hallitseminen on hyödyllistä myös koulukontekstin ulkopuolella.

Avainsanat: Itsearviointi, arviointi, opetussuunnitelma, reflektointi, minäkäsitys

University of Oulu

Faculty of Education

Itsearviointin merkitys sekä sen toteuttamisen hyödyt perusopetuksessa (Essi Nojonen & Toni Raappana)

Type of thesis, 73 pages, 3 appendices

April 2018

The master's thesis focuses on self-evaluation and its benefits in compulsory school context. The research aims to investigate how self-evaluation is seen in Finnish national core curriculum 2014. The focus is on grades 1-6. Behind the topic is the thought of importance of self-evaluation, because self-evaluation is visible in national core curriculum. Another aim for the research was to investigate and to understand the benefits of self-evaluation in compulsory school. The new national core curriculum's evaluation has been a hot topic in the field of education. Self-evaluation is a form of evaluation and nowadays it is seen as an important part of it. Therefore, investigating self-evaluation and its benefits is currently justified. We wanted to tie the benefits of self-evaluation to compulsory school context. We also wanted to form a practical understanding of self-evaluation and its potential benefits.

We executed the research with two different methods. First, we analyzed the Finnish national core curriculum 2014 with qualitative content analysis. The analysis was executed in two parts, first an overlook of self-evaluation in the curriculum and then on subject bases. The benefits of self-evaluation were interpreted with academic literature.

The master's thesis research is based on existing literature, articles and documents. The Finnish national core curriculum 2014 and academic literature from different decades created a material base for our research. The focus is in 2000- century literature, but we have also used older material with good reason. The Finnish National core curriculum is a document which guides every Finnish compulsory school teacher. The new national core curriculum was introduced in autumn 2016, so there is not much research done of it yet. Finnish and foreign literature of self-evaluation and its benefits were well available.

Based on our analysis, self-evaluation appears in National core curriculum in five different ways both in overlook and in subject bases. Self-evaluation is seen and well acknowledged as a part of evaluation in curriculum, but it does not give any concrete examples how to execute it in class room. The read literature gave us a great understanding of the benefits of self-evaluation. The benefits are not always unequivocal, and we had to use our own knowledge and interpretation to come to the conclusions. Through our research we learned that self-evaluation is very diverse form of evaluation. Mastering it is not only beneficial in school, but also in other parts of life.

Keywords: Self-evaluation, evaluation, curriculum, reflection, self-concept

Sisältö

1	JOHDANTO	7
2	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	11
3	ITSEARVIOINTI JA TUTKIMUKSEN MUUT YDINKÄSITTEET	13
3.1	Arviointi.....	13
3.2	Itsearviointi	17
3.3	Oppimiskäsitys	22
3.3.1	<i>Sosiokonstruktivismi</i>	24
3.4	Minäkäsitys.....	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1	Laadullinen tutkimus	29
4.2	Tutkimusaineisto.....	31
4.2.1	<i>Opetussuunnitelmatyö Suomessa</i>	32
4.2.2	<i>Aineistonkeruu - itsearvioinnin hyödyt</i>	35
4.3	Laadullinen sisällönanalyysi	35
4.4	Opetussuunnitelma-analyysi	37
4.5	Kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen	39
5	TUTKIMUSTULOKSET	40
5.1	Itsearviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	40
5.1.1	<i>Itsearvioinnin viisi teemaa opetussuunnitelmassa</i>	40
5.1.2	<i>Itsearvioinnin viisi muotoa perusopetuksen oppiaineissa</i>	46
5.1.3	<i>Yhteenveto</i>	49
5.2	Itsearvioinnin toteuttamisen hyödyt kirjallisuuden perusteella.....	53
6	EETTISYYS SEKÄ LUOTETTAVUUS TUTKIMUKSESSA	58
7	POHDINTA	61
	LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

Perinteisiä arviointitapoja on nykyaikana ryhdytty kyseenalaistamaan. Tämä on tuonut muutosta oppimiskäsityksiin. Perinteiset arviointitavat eivät enää riitä saavuttamaan haluttuja oppimistuloksia, eikä niiden avulla saavuteta monimuotoista oppimista halutulla tavalla. Tästä johtuen on esiintynyt suurta tarvetta erilaisten arviointitapojen etsimiselle. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on aiheuttanut työkentällä paljon puhetta muuttuneista arviointitavoista. Itsearviointi on yksi arvioinnin muodoista, jonka koetaan olevan nykyään tärkeä osa arviointia. Itsearvioinnilla pystytään parantamaan oppilaiden koulumenestystä. Näin ollen itsearvioinnin merkityksen ja hyötyjen tutkiminen on nyt hyvin ajankohtaista.

Tutkielmamme tavoitteena on tutkia itsearvioinnin merkitystä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkoituksena on tutkia myös itsearvioinnin toteuttamisen hyötyjä perusopetuksessa. Pyrimme selvittämään itsearvioinnin roolia perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä sitä, miten itsearviointi näyttäytyy opetussuunnitelman kokonaisvaltaisessa arvioinnissa. Haluamme lisäksi selvittää millaisia keinoja itsearvioinnin toteuttamiseen työelämässä opetussuunnitelma tarjoaa. Opetussuunnitelmaan perehtymisen lisäksi pyrimme selvittämään, mitä hyötyä itsearvioinnin toteuttamisesta nähdään olevan niin oppilaille, kuin myös opettajille nykypäivänä, ja onko itsearviointitaidoista hyötyä koulumaailman ulkopuolella. Tavoitteenamme on luoda hyödyllistä tutkimustietoa kasvatus- ja opetusalan mielenkiintoisesta aiheesta, jota voidaan myös soveltaa työelämässä.

Valitsimme kyseisen aiheen pro gradu -tutkielman aiheeksi, koska koemme sen olevan tärkeä osa opettajan keskeisiä kasvatuksen keinoja sekä näemme, että itsearviointitaidot ovat hyödyllisiä myös koulumaailman ulkopuolella. Emme kuitenkaan koe saavamme tarvittavia työvälineitä itsearvioinnin opettamiseen ja toteuttamiseen koulutuksemme kautta, joten tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää omaa tietouttamme aiheesta. On myös huomion arvoista painottaa, että opettajankoulutuksessa tulisi tulevaisuudessa kouluttaa opiskelijoita opettamaan laadukkaan arvioinnin sekä itsearvioinnin toteuttamista, jotta tämä taito siirtyisi myös heidän opetukseensa sekä tätä kautta heidän oppilailleen.

Halusimme nostaa itsearvioinnin tutkimuskohteeksi nimenomaan osana uusimman opetussuunnitelman sisältöä, koska opetussuunnitelman uusiutuminen ja sen myötä

uudenlaisen pedagogiikan omaksuminen on hyvin ajankohtainen ja välillä myös haastava aihe suomalaisille opettajille. Jo vanhahtavan ajatusmallin mukaan, opettajien ja opettamisen koetaan olevan koulumaailman keskipisteenä. Nykyisen suuntauksen mukaan oppilaan ja oppimaan oppimisen tulisi olla se kaiken ydin peruskouluopetuksessa (Mattila & Silander 2015, 5). Tutkimuksissa on selvinnyt, että itsearviointin toteutusta ei nähdä itsestään selvänä prosessina. Oppilaiden saadessa tukea itsearviointin toteuttamiseen, on heidän itsearviointinsa huomattu olevan todenmukaisempi. (Atjonen 2007, 83.) On siis tärkeää, että taitoja laadukkaan sekä realistisen itsearviointin tekemiseen opetetaan peruskoulun alaluokilta lähtien. Itsearviointin toteuttamisen ja opetussuunnitelman perusteiden ymmärtämisen kannalta koemme tutkimusaiheen linkittyvän tulevaan työelämäämme.

Syksyllä 2016 kaikissa Suomen peruskouluissa on otettu käyttöön uudet opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laaja dokumentti, joka määrittää valtakunnallisen perusopetuksen raamit. Uusiutuvasta dokumentista on tehty vuosikymmenien aikana monipuolisesti tutkimuksia. Myös itsearviointista arvioinnin muotona koulutuksessa löytyy aineistoa eri vuosikymmeniltä. Itsearviointi koulutuslalla keskittyy monesti koulutuksien itsearviointiin ja näin ollen koulutuslaitosten kehittämiseen. Vuonna 1999 tulleen koululain myötä laki velvoittaa koulut tekemään itsearviointia toiminnastaan (Korkeakoski 2000, 93). Itsearviointista koulutuslalla löytyy näin ollen paljon kirjallisuutta, mutta suuntaus on tutkimuksemme kannalta epäolennainen.

Tutkimuksemme keskittyy oppilaan arviointitaitoihin, erityisesti itsearviointiin, ei esimerkiksi koulujen itsearviointiin. Tutkimuksemme ei myöskään laajalti keskity opettajan tekemään itsearviointiin vaan fokus pääosin on oppilaiden itsearvioinnissa 1-6- luokka-asteilla. Itsearviointikäytänteiden merkityksestä tai hyödyistä perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 ei löydy vielä tutkimuksia. Arviointia, arviointikäytänteitä ja -kulttuuria on tutkittu vertailevasti Oulun Yliopistossa, mutta itsearviointiin ei ole perehdytty. Koska perusopetuksen itsearvioinnista ei ole vielä paljon tutkimustietoa, koemme aiheen tutkimisen olevan sekä tärkeää, mielenkiintoista, että ajan hermolla olevaa. Käsitellessämme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, viittaamme aina vuonna 2014 valmistuneeseen asiakirjaan. Käytämme kyseisestä asiakirjasta lähdeviittauksissa OPS - lyhennettä. Jos viittaamme muihin, vanhempiin opetussuunnitelman perusteisiin, käytämme aina kyseisen dokumentin koko nimeä vuosilukuineen.

Metodina tutkielmassa käytämme kahta analyysitapaa. Ensimmäisen tutkimusongelman itsearviointin merkityksestä opetussuunnitelmassa toteutustapana toimii opetussuunnitelma-analyysi, joka toteutetaan aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Opetussuunnitelma-analyysiä tehdessä itsearviointikäytänteitä on analysoitu apukysymysten avulla: mitä ja miten aineistoissa ohjataan itsearviointiin. Toiseen tutkimusongelmaan itsearviointin hyödyistä pyrimme vastaamaan kirjallisuuskatsauksen keinoin käyttäen alan akateemista kirjallisuutta. Tutkimuksemme teoriapohja perustuu jo olemassa olevaan kirjallisuuteen. Tutkimme valmiita dokumentteja ja analysoimme niiden sisältöä itsearviointin näkökulmasta. Perehdymme itsearviointin, opetussuunnitelman, oppimiskäsityksen ja reflektointin sisältöihin sekä historiaan ja pyrimme luomaan käsitteistä kattavan sekä tutkimuksemme kannalta mielekkään kokonaiskuvan ja teoriapohjan. Näemme, että tällä tutkielmalla on tieteellistä ja yhteiskunnallista merkitystä, koska tutkimustietoa kyseisestä aiheesta ei vielä ole samojen kansien sisällä. Toivomme myös, että tutkimuksemme antaisi tärkeää tietoa työelämässä työskenteleville opettajille oman oppimisemme lisäksi.

Odotuksena tutkielmalle on pystyä muodostamaan selkeä kokonaiskuva koulumaailmassa käytettävästä itsearviointista sekä sen toteuttamisen hyödyistä. Koska tämä on molempien tekijöiden ensimmäinen pro gradu -tutkielma, yksi merkittävä tavoite on myös perehtyä tieteellisen tutkimuksen tekemiseen. Täten odotuksemme on myös mahdollistaa opettavainen oppimisprosessi tutkimusmaailmaan. Tutkimusta tehdessä toivomme oppivamme akateemista kirjoittamista, kasvattaa laajempaa teoriapohjaa sekä näkökulmaa kasvatuksen kentällä ja oppia yhdistämään näitä käytännön työhön. Tavoitteenamme on, että tutkielmasta tulisivat hyötymään niin työelämässä toimivat alan ammattilaiset, alan opiskelijat, muut aiheesta kiinnostuneet henkilöt sekä me, itse tutkimuksen tekijät.

MacBeath (2000) näkee itsearviointin olevan yksi tärkeimmistä kasvatuksen keinoista, koska oppilaiden menestyminen toimii myös ikään kuin mittapuuna opettajille heidän omasta työnjäljestään (MacBeath 2000, 94). Näin ollen itsearviointitaitojen opettaminen on myös tärkeää oman työstä saadun palautteen kannalta. Tutkimukset tukevat myös ajatusmallia siitä, että itsearviointia ei tulisi koskaan ajatella raskaana ja työläänä, vaan pikemminkin olennaisena ja kiinteänä osana hyvää opetusta ja tarkoituksenmukaista oppimista. Itsearviointilla ei kuuluisi olla alkua tai loppua, vaan sen tulisi olla jatkuvaa sekä koko ajan kehittyvää. (MacBeath 2000, 94.)

Itsearviointin ja reflektointin taitoja on tärkeää oppia jo nuoresta pitäen, koska nämä taidot ovat sovellettavissa elämän jokaisella osa-alueella sekä ne auttavat jokapäiväisessä elämässä selviytymistä. Olemme itse kokeneet toimivien itsearviointitaitojen hyödyt käytännössä, joten toivomme, että yhä useampi kiinnittäisi näiden taitojen potentiaaliin huomiota. Nykyisin puhutaan paljon lasten lisääntyneestä levottomuudesta sekä heille parhaista tavoista keskittyä ja oppia. Mielestämme tällaisessa ongelmassa voi olla esimerkiksi kyse itsensä ymmärtämisen puutteesta. Oletuksemme perustuu muiden tutkijoiden kirjoituksiin siitä, että koulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä tämän päivän maailmassa olisikin saattaa oppilaat ensisijaisesti itseymmärrykseen (Mordechai 2008, 322). Olisi myös ideaalista, että jokainen ihminen oppisi tunnistamaan, mitkä asiat ja toimintatavat ovat heille itselleen parhaita. Jokainen meistä on erilainen yksilö, joten olemme myös erilaisia oppijoita. On tärkeää, että opimme tunnistamaan oman oppimisprosessimme sekä käyttämään oppimaamme hyödyksi. Toiveenamme on löytää tietoa siitä, miten itsearviointitaitojen avulla kyettäisiin kehittämään oppilaiden itseymmärrystä sekä ymmärrystä itselleen sopivista oppimisprosesseista ja tätä kautta esimerkiksi parantamaan työrauhaa luokissa.

Tutkimus eteni pääpiirteissään seuraavanlaisesti. Ensin määrittelimme tutkimuksen tavoitteet sekä esittelimme tutkimuskysymykset, jotta lukijalle selviää tiivistetysti, missä tutkimuksessamme on kyse. Itsearviointi on aiheena monimuotoinen käsite ja sen ymmärtämiseksi on tutkimuksemme kannalta tärkeää avata myös tutkimukseemme liittyviä käsitteitä kuten oppimiskäsitystä, sosiokonstruktivismia, arviointia sekä minäkäsitystä. Näiden tärkeiden käsitteiden avaamisen jälkeen keskityimme tutkimuksen metodologiaan sekä tuloksiin. Jotta tutkimuksella olisi tutkimuksellista painoarvoa, katsoimme tärkeäksi pohtia eettisiä sekä luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä tutkimuksen teon aikana heränneitä ajatuksia ja kysymyksiä.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pro gradu -tutkielmassa pääsimme tutkimaan mielenkiinnon kohteitamme sekä kehittymään akateemisen tutkijan taidoissa. Tutkielmassamme yhdistyy mielenkiinnon kohteemme arviointiin ja itsearviointiin, opettajan tärkeään työvälineeseen opetussuunnitelman perusteisiin sekä itsearvioinnin hyötyihin.

Tavoitteenamme on tuottaa tutkimuksellista tietoa yksien kansien sisälle itsearviointista peruskoulussa. Tavoitteenamme on saada tutkimuksen avulla kokonaisvaltainen kuva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä siinä esiintyvistä itsearviointista osana arviointikäytänteitä. Opetussuunnitelman arviointikäytänteiden lisäksi tavoitteenamme on löytää olemassa olevasta kirjallisuudesta tietoa siitä, onko itsearviointitaidoista hyötyä esimerkiksi koulunkäynnin taitoihin, oppiaineiden sisäistämiseen ja vuorovaikutustaitoihin. Olemme määritelleet tutkimuksen kannalta relevantit käsitteet, jotka toimivat tutkimukselle pohjatietona, joka toimii tutkimuksen raamina.

Ensimmäisenä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää ja tarkastella itsearvioinnin merkitystä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Lisäksi haluamme selvittää kuinka paljon itsearviointi saa merkitystä kokonaisarviointista. Tavoitteena on myös selvittää, tarjoaako Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjeistusta itsearvioinnin toteuttamiseen sekä antaako dokumentti ohjeita siihen millaisia itsearviointitaitoja halutaan saavuttaa. Tämä osa tutkimuksesta perustuu yksinomaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointikäytänteisiin.

Tavoitteet toisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskittyvät itsearviointitaitojen hyötyihin. Oletuksenamme on, että itsearviointitaidoista täytyy olla tutkitusti hyötyä, koska itsearviointi on osa peruskoulun arviointia ja se on myös läsnä perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosiossa. Tavoitteenamme on selvittää mitä nämä itsearviointitaitojen hyödyt ovat perusopetuksessa, miten ne ilmenevät ja miten niitä tavoitellaan.

Tutkimustehtävänä on oman tietämyksen kasvattaminen itsearviointitaidoista, niiden käytänteistä sekä hyödyistä. Lisäksi haluamme selkeyttää itsearviointia käsitteenä sekä käytäntönä peruskoulumaailmassa sekä osana opetussuunnitelman kokonaisarviointia. Tehtävänä on myös muodostaa tiivis ja informatiivinen tietopaketti, jota käyttää tulevaisuuden työelämässä. Toivomme, että näistä olisi hyötyä myös muille peruskoulussa

työskenteleville opettajille. Oppimiskäsitys, minäkäsitys ja reflektointi liittyvät läheisesti itsearviointitaitojen opetteluun. Tehtävänäme on tutkimuskysymysten ohessa selventää näiden käsitteiden merkitystä osana itsearviointia.

Tutkimuksen tavoite sekä tutkimusongelma nitoutuvat yhteen tutkimuskysymystemme kanssa. Tutkimusongelmamme ovat tiiviisti yhteydessä tutkimuksen tavoitteiden sekä tutkimuksen viitekehyksen kanssa. Tutkimuksen viitekehyksenä toimii perusopetuksen opetussuunnitelmassa vallalla oleva oppimiskäsitys, sosiokonstruktivismi. Viitekehyksenä ja rajauksena tutkimukselle käytämme myös opetussuunnitelmatyötä Suomessa sekä itsearvioinnin määritelmää peruskoulumaailmassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on dokumentti, joka määrittää, mitä perusopetuksen parissa tulee toteuttaa. Itsearviointia pidetään tärkeänä osana oppimisprosesseja, ja se näyttäytyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Koemme tärkeäksi selvittää, miksi itsearviointi esiintyy opetussuunnitelmassa, ja mitä syitä sen toteuttamisen takana on.

Itsearvioinnin tutkimiseen on olemassa myös paljon muita kiinnostavia näkökulmia ja näkökantoja, mutta ne eivät kuulu osaksi tätä tutkimusta. Olemme valinneet nämä kyseiset ratkaisuvaihtoehdot osaksi tutkimustamme, koska koemme niiden avulla saavuttavamme mielenkiintoisen tiedon kokonaisuuden, jota ei vielä tutkimuskentällä ole tarjolla. Tutkimustekniikoita on myös monia. Laadullinen ja määrällinen tutkimus tuovat erilaisia näkökulmia samasta aiheesta. Koemme, että tässä tutkimuksessa relevanttia on tutkia itsearviointia laadullisesta näkökulmasta määrällisen sijaan. Koemme, että merkityksen ja hyötyjen löytäminen on tässä tilanteessa rikkaampaa, kuin esimerkiksi itsearviointi-sanojen määrän selvittäminen opetussuunnitelmasta. Ymmärrämme, että vaihtoehtoja on monia. Valinta on kuitenkin tehtävä, ja koemme, että olemme onnistuneet tekemään tavoitteidemme saavuttamiseksi hyvät valinnat. Tietysti toivomme, että tutkimusta itsearvioinnista jatketaan tulevaisuudessa laajalla kentällä.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat:

- Miten itsearviointia ja sen merkitystä kuvataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?
- Mitkä ovat itsearvioinnin toteuttamisen hyödyt alakoulussa?

3 ITSEARVIOINTI JA TUTKIMUKSEN MUUT YDINKÄSITTEET

Ydinkäsitteiden avaamisen perusteena on määritellä tutkimuksellemme selkeä lähestymistapa sekä fokus. Itsearviointi peruskoulussa ei ole yksiselitteinen käsite. Itsearvioinnin määritelmään kuuluvat tiiviinä osana niin oppimiskäsitys, arviointi, reflektointi sekä minäkäsitys. Jotta tutkijoilla sekä työn lukijoilla on yhteinen käsitys aiheesta, koemme tärkeäksi avata nämä keskeiset käsitteet sekä niiden merkityksen juuri meidän tutkimuksessamme. Reflektointi käsitellään itsearvioinnin yhteydessä, koska se liittyy niin tiiviisti itsearvioinnin toteuttamiseen. Muut käsitteet käsitellään omina alalukuinaan. Ydinkäsitteet luovat tutkimuksemme ympärille kattavan teoriapohjan, joka toimii eräänlaisena ohjenuorana koko tutkimuksen ajan.

3.1 Arviointi

Tässä luvussa pohdimme miten arviointikäytänteet ja arviointi nähdään maailmalla sekä tutkimuksemme kohteena olevassa opetushallituksen laatimassa opetussuunnitelman perusteissa. Nostamme esiin monipuolisen arvioinnin sekä arviointietiikan käsitteet sekä käymme läpi perusopetuksen arviointia eri vuosikymmeninä. Keskitymme erityisesti kasvatustieteen arviointiin, tarkemmin sanottuna suomalaisen peruskoulun arviointiin sekä sen arviointikäytänteisiin.

Arviointi on 2010- luvulla näkyvässä roolissa koko maailmassa. Arviointia tehdään melkein kaikesta mahdollisesta ja sen tekeminen on jatkuvaa. (Atjonen 2007, 9.) Arviointi herättää myös paljon keskustelua. Arvioinnista puhutaan paljon, sitä pyritään uudistamaan sekä toteuttamaan ideoita käytännössä. (Ihme 2009, 17.) Sanalla arviointi tarkoitetaan suomen kielessä suoritustason mittaamiseen sekä oppilaan oppimisprosessin ohjaamiseen liittyviä tehtäviä. Näitä suoritetaan palautteen avulla. (Ouakrim-Soivio 2016, 10.) Jokainen meistä toimii elämänsä aikana useasti arvioinnin kohteena sekä arvioijana (Ihme 2009, 85). Arviointiin liitetään usein sana arvostelu. Emme kuitenkaan näe näiden sanojen tarkoittavan samaa nykypäivänä. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on käytetty termiä oppilasarvostelu. Vuonna 1998 säädettiin perusopetuslaki, jonka mukaan edelleen tänä päivänä opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään termiä oppilaan arviointi. Kyseinen perusopetuslaki on edelleen voimassa. (Ouakrim-Soivio 2016, 11.) Arviointiin liittyy aina läheisesti etiikka. Ne kulkevat käsi kädessä ja muodostavat yhdessä

ilmapiirin ja normit arvioinnille. Arviointietiikalla tarkoitetaan dialogia arviointiin osallistuvien välillä. Etiikka määrittelee mikä arvioinnissa on oikein, mikä on sopivaa sekä tarkoituksenmukaista. Etiikan avulla myös edistetään suvaitsevaisuutta ja erilaisuutta arvioinnissa. (Atjonen 2007, 11.)

Peruskoulussa arviointi on jatkuvaa ja sitä tapahtuu päivittäin. Kasvatusalan arvioinnin nähdään tarkoittavan jonkin tekemisen tai olemisen arvottamista ja määrittämistä tietyin perustein. Perusteita voivat olla esimerkiksi ennalta asetetut tavoitteet sekä edellytykset. (Atjonen 2007, 19.) Arvioinnin nähdään olevan yksi kasvatuksen päätekijöistä (Ihme 2009, 85). Arvioinnissa on aina läsnä arvioija eli taho, joka sillä hetkellä tuottaa arviointia, sekä arvioinnin kohteena oleva taho, johon arviointi tällöin kohdistuu. Arvioijan on aina tultava johtopäätöksiin joidenkin kriteerien valossa, muuten hän ei arvioi mitään (Atjonen 2007, 20). Näin ollen arviointi perustuu aina joihinkin ennalta määrättyihin kriteereihin tai ennakkoodotuksiin sekä arvioinnille annetaan aina jonkinlainen arvoperusta. Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppimiseen. Oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan palautteen antamista oppimisprosessin aikana. Lopullisen palautteen antaminen tapahtuu erillään oppimisen arvioinnista. (Ouakrim-Soivio 2016, 12.)

Perusopetuslaissa 628/1998 ja perusopetusasetuksessa 852/1998 on määritelty tiukasti keskeisimmät periaatteet arvioinnille. Lainsäädännön tarkoituksena on varmistaa, että arvioinnin periaatteet ovat tarvittavan yhdenmukaisia ja, että niitä myös noudatetaan samoin periaattein koko maassa. Opetussuunnitelman perusteet perustuvat näihin lainsäädäntöihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on dokumentti, joka konkreettisesti ohjaa opettajia arvioimaan lainsäädännön mukaisesti. Vaikka arvioinnille on määritelty tietyt periaatteet, on aina opettamisessa läsnä myös inhimillisyys. Tämä voi vaikuttaa arvioinnin laatuun vaihtelevasti, koska suomalaisessa perusopetuksessa opettajat tekevät työtään kovin itsenäisesti.

Vaikka arvioinnille on yleensä määritelty tietyt raamit tilannekohtaisesti, se ei tarkoita, että arvioinnin toteuttamisessa ei voisi ilmentyä ongelmia. Kasvatusalan arviointi on suuri osa kasvatustyötä, joten sen tekeminen oikein ja oikeudenmukaisesti on tärkeää. Virheellisten arviointikäytänteiden avulla tiedonkulku voi jopa katketa kokonaan, eikä näin ollen saavuta ollenkaan oppijoita. Virheelliset arviointikäytännöt mahdollistavat myös pitkäaikaisia ja tuhoisia vaikutuksia minäkuvalle. (Ihme 2009, 18.) Näin ollen on todella tärkeää, että jokainen kasvatusalan ihminen pysähtyy miettimään arviointia ja sen käytänteitä sekä

kykenee toteuttamaan sitä oikeudenmukaisesti ja oppijoita tukevasti. Kasvatusala toimii aina ajan hengen mukaisesti, mutta pyrkii samalla katsomaan tulevaisuuteen. Perusopetuksen arviointi pohjautuu aina koulutyötä ohjaavaan opetussuunnitelmaan. Kasvatusalan arviointi vaatii jatkuvaa ajattelutyötä ja tarkistamista, jotta se pysyy ajan hermolla, olisi tarkoituksen mukaista sekä täyttäisi sen tarkoitusperät. (Ihme 2009, 85.)

Kasvatusalalla arvioinnin tehtävä nähdään monimuotoisena, mutta yhtenäisenä. Koppinen, Korppinen & Pollari (1994, 8) näkevät, että arvioinnin tehtävä on motivoida kehittymään ja kehittämään. Lisäksi he näkevät, että sen tehtävä on tukea ja edistää oppimista ja opettamista. Arviointi tukee myös oppijan kykyä arvioida oman oppimisen rakentumista sekä rohkaisee opiskelijaa oman opiskelunsa suunnitteluun ja kehittämiseen. Ihme (2009) näkee arvioinnin olevan merkityksellistä varsinkin minäkuvan rakentajana. Minäkuva muokkautuu saatavan palautteen ja arvioinnin avulla. Onnistuneen ja tarkoituksellisen arvioinnin kautta pystytään kehittämään minäkuva positiiviseen suuntaan, kun taas epäonnistunutta tai tarkoituksellista arviointia saadessa minäkuva voi muodostua vääristyneeksi ja negatiiviseksi. Arvioinnin osien, vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tuetaan oppijaa muodostamaan realistista minäkuva. (Ihme 2009, 17-18.) Uusin arviointitieto ja taito mahdollistavat oppimistapojen tehostamisen ja opetuksen kehittämisen, ja näin ollen myös minäkuvan oikein tukemisen (Koppinen, Korppinen & Pollari 1994, 8). Arviointia ei tulisi koskaan pitää irrallaan, vaan se tulisi aina liittää osaksi oppimista. Arvioinnin tulisi tukea ja tehdä oppiminen helpommaksi, ei vaikeuttaa sitä. (Atjonen 2007, 20.)

Kasvatusalalla, arvioinnin nähdään olevan vahvasti koulun tehtävä. Arviointi ja arviointikäytänteet ovat muuttaneet muotoaan, päämääriään ja painotustaan vuosikymmenien varrella. Kun suomalainen peruskoulu syntyi 1970-luvulla, lapsikeskeisyyttä ja tasa-arvoa pidettiin jo ajatuksen tasolla lähtökohtana, mutta käytännön toteutus ei vielä toiminut. (Ihme 2009, 88.) Kuitenkin jo peruskoulun alusta alkaen arvioinnin nähtiin olevan oppilaan oppimista tukevaa toimintaa. Tavoitteena on ollut alusta asti antaa palautetta ja arvioida opittuja asioita ja osaamista. (Ouakrim-Soivio 2016, 20.) 1980-luvulla alettiin keskustella oppilaslähtöisistä työskentelytavoista. Arviointi muuttui tätä myötä aikaisempaa yksilöllisemmäksi ja tavoitepohjaisemmaksi. Kun opetus ja arviointi yksilöllistettiin, oppimistavoitteet ja opiskelun suunnittelu yhdistettiin tärkeäksi osaksi arviointikäytänteitä. Nykypäivänä kouluissa arviointi on arkipäivää. Sen toteuttamisen määrää jopa kritisoidaan sen mahdollisesti tuomien lisäpainojen vuoksi. (Ihme 2009, 88-89.)

Opetushallitus on määrittänyt arviointikäytänteitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joiden mukaan peruskoulun opettajat suorittavat arviointia. Määritykset on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimisen arviointi -osioon. (OPS 2014, 47–61.) Lisäksi arviointikäytänteitä on määritelty vuosiluokkien ainekohtaisissa osioissa (vuosiluokat 1-2, 102–150 ja vuosiluokat 3-6, 158–277). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät arviointia seuraavanlaisesti:

”Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Nämä tehtävät ovat perusopetuksen arviointikulttuurin kehittämisen lähtökohta. Painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa.” (OPS 2014, 47.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen arviointi on jaettu opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin. Molemmilla, opintojen aikaisella sekä päättöarvioinnilla, on oma tehtävänsä oppilaan arvioinnin ja oppimisen edistämisessä. Näiden käsitteiden tulee seurata opetushallituksen laatiman arvioinnin yleisiä periaatteita. Päättöarvioinnin tavoitteena on tukea opettajien työtä ja yhtenäistää arviointia. Päättöarviointi perustuu aina Opetushallituksen opetussuunnitelmassa määrättyihin tavoitteisiin ja kriteereihin. (OPS 2014, 48.) Opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin tavoitteena on ohjata oppilaiden opiskelua ja kannustaa heitä siihen. Sen päämääränä on tukea oppilasta ja auttaa muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja sen kehittymisestä, antaen samalla oppilaalle realistisen käsityksen itsestään oppijana. (Annevirta 2016.)

Kuten Ihme (2009, 17), myös Opetushallitus näkee, että koulun rooli oppilaiden minäkäsityksen muodostumisessa on suuri. Koulussa minäkäsitys muodostuu varsinkin käsitykseen siitä millaisena oppijana ja ihmisenä oppilas itsensä näkee. Opettajan antamalla palautteella on erittäin suuri merkitys minäkuvan rakentumisessa. Palautteen antaminen tulisi olla aina oppilaan kehitystä ja oppimista tukevaa. (OPS 2014, 47.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaan arvioinnin tulisi olla aina monipuolista, oikeudenmukaista, eettistä, vuorovaikutuksellista, rohkaisevaa sekä osallisuutta edistävää.

Suomen opetuskulttuuri poikkeaa monesta muusta maasta siten, että Suomessa ei ole käytössä niin kutsuttua tarkastaja - kulttuuria. Suomalaisilla opettajilla on laaja pedagoginen vapaus niin opettamisessa kuin myös arvioinnissa (Ouakrim-Soivio 2016, 20). Suomessa nähdään, että opettajan korkeatasoinen koulutus takaa luoton oppilaiden opettamiseen ja arvioinnin

toteuttamiseen Suomen opetussuunnitelman mukaisesti. Iso-Britanniassa puolestaan ulkoiset tarkastajat ovat suuressa roolissa osana opettajien arkea. Heidän työtään tarkastetaan niin näyttöihin perustuvilla arvioinneilla, kuin myös muilla ammattitaitoa arvioivilla menetelmillä (EURYDICE 2014). Opetussuunnitelman perusteiden nähdään tuovan tarvittava yhdenmukaisuus opettamiseen ja arviointiin valtakunnallisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on turvata päättöarvioinnin yhdenvertaisuus selvästi ja toimivasti. (Ouakrim-Soivio 2016, 20.)

3.2 Itsearviointi

Itsearviointi on laaja käsite ja sitä käytetään monella eri alalla. Tästä syystä koemme tarpeelliseksi määrittää mitä itsearviointi sekä itsearviointitaidot tarkoittavat juuri tässä tutkimuksessa. Itsearviointin määritelmä on myös moniulotteinen ja sillä voidaan tarkoittaa eri kohteisiin painottuvia itsearviointin muotoja, esimerkiksi oppilaan itsearviointia, opettajan itsearviointia tai oppilaitosten itsearviointia. Tutkimuksessamme keskitymme näistä ensimmäiseen. Keskitymme erityisesti oppilaan itsearviointitaitoihin perusopetuksen alaluokilla. Reflektointi on merkittävä osa itsearviointia (Atjonen 2007, 82). Sen vuoksi tarkastelemme myös reflektointia osana itsearviointitaitoja.

Atjosen teoksessa Hyvä, paha arviointi (2007, 81) itsearviointin nähdään olevan oman suorituskyvyn arviointia. Koppisen M-L. Korpisen E. ja Pollarin J. (1994, 79) Arviointi oppimisen tukena -teoksessa sen sijaan itsearviointin nähdään olevan pyrkimys oman toiminnan edistämiseen. Pruuki (2008, 58) käsittää itsearviointin oppilaan pitkäjänteisenä pohtimisena omasta oppimisestaan, mitä ei ole vielä oppinut ja mihin tulisi panostaa. Näemme näiden lähteiden määritelmien olevan totuudenmukaisia, mutta yksipuolisia. Todellisuudessa itsearviointi on monimuotoista oman oppimisen arviointia, joten sitä ei voida tiivistää yhteen lauseeseen. Se ei ole kuitenkaan pelkästään oppimisen arviointia, vaan se on samalla myös tutkimusretki omaan itseensä.

Perusopetuslaki määrittelee raamit itsearviointin oppilaan arviointi – pykälässä 22§. Lain mukaan opetuksessa tulee pyrkiä kehittämään oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin. (Perusopetuslaki 628/1998.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa käytetään arvioinnista termiä oppimisen arviointi. Tämä käsitetään laajempaan käsitteeseen kuin vanha oppilaan arviointi-termi. Oppimisen arvioinnilla halutaan korostaa arvioinnin monipuolisuutta sekä arvioinnin tavoitepohjaisuutta. (Kauppinen & Vitikka 2017, 10.) Oppimisen arvioinnin tärkein tehtävä

on kannustaa, tukea ja motivoida oppilasta oppimisprosessissaan. Yhtenä tärkeänä oppimisen arvioinnin tehtävänä on lisäksi tukea oppilaiden opiskelutaitoja, kuten itsearviointitaitojen kehitystä. Itsearviointitaitojen vahvistamista pidetään tärkeänä opettajan tehtävänä. (Kauppinen & Vitikka 2017, 10.)

Oppimiselle tärkeää on, että oppilas ymmärtää itsearvioinnin merkityksen oikein. Ilman itsearvioinnin merkityksen ymmärtämistä oppilas voi esimerkiksi pitää omaa oppimisen arviointia vain oman mielipiteen ilmaisuna omasta tieto- ja taitotasostaan tai omien virheiden ja puutteiden kartoittamisella. (Kauppinen & Vitikka 2017, 192.) Oman työn arviointi ei ole aina helppoa, vaan se kehittyy ohjauksen avulla. Ohjauksen avulla taataan aito hyöty oppimiseen. (Atjonen 2007, 82.) Näin ollen opettajan rooli on merkittävä. Yksi opettajan tehtävistä on auttaa parhaiden toimintatapojen löytämisessä. Koska toiminta- ja oppimistapoja on monia, on annettava aikaa itselleen sopivien tapojen etsimiseen ja löytämiseen. On todella tärkeää, että opettaja kannustaa ja tukee oppilaiden kasvua itsearvioinnin tekemiseen sekä antaa selkeät ohjeet ja tavoitteet sen suorittamiselle. Itsearvioinnin tulisi olla myös säännöllistä ja monipuolista. Tuttujen ja turvallisten asioiden ääressä oppiminen tukee itsearviointitaitojen kehitystä. (Kauppinen & Vitikka 2017, 193.) Tulee myös tiedostaa, että arviointi on aina jollain asteella arvosidonnaista. Käsitukset todellisuudesta, ihmisistä ja tiedosta vaikuttavat käsitykseen itsearvioinnista. (Räisänen & Vainio 1996, 13.) Näiden ei tulisi kuitenkaan vaikuttaa perusteellisesti itsearvioinnin opettamiseen tai harjoittamiseen. Positiivisella palautteella on myös iso rooli itsearviointitaitojen opettelussa. On tärkeää, että oppilaat saavat myönteistä palautetta oppimisprosessinsa aikana. Opettajan tulisi myös nähdä kaikissa oppilaissa jotain hyvää. Tätä ominaisuutta tulisi korostaa. Tunne oman elämän hallinnasta on tärkeää. Lapsen oppiessa arvioimaan omaa toimintaansa ja oppimaansa hän oppii samalla itsestään sekä kokee tunteen, ettei ole enää niin riippuvainen ulkoisesta palautteesta. (Ihme 2009, 96- 97.) Kun oppilas tuntee itsensä paremmin, pystyy hän myös luottamaan omaan arviointikykyynsä eikä aina etsi ulkopuolista palautetta suorituksestaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) itsearvioinnin nähdään olevan osa monipuolista arviointia. Tällä tarkoitetaan sitä, että opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla monipuolista. (Ouakrim-Soivio 2016, 80.) Kauppinen ja Vitikan (2017) teoksessa Arviointia toteuttamassa, näkökulmia monipuolisen oppimisen arviointiin kiteytetään monipuolisen itsearvioinnin tavoitteet todella selkeästi:

”Monipuolinen itsearviointi vahvistaa ennen kaikkea oppilaan positiivista minäkäsitystä, hyvää itsetuntoa, itseohjautuvuutta ja vastuun ottamista omasta oppimisesta. Itsearviointitaitojen kehittäminen auttaa oppilasta tulemaan tietoisiksi omasta ajattelustaan, mielikuvituksestaan ja kokemuksistaan. Oppilas havainnoi, pohtii ja ymmärtää työskentelyn eri vaiheita ja niiden merkitystä omalle oppimiselle. Hän tarkastelee valmiuksiaan, työskentelytapojaan ja opinnoissa etenemistään tavoitelähtöisesti sekä osaamistaan vahvuuksilleen rakentaen.” (Kauppinen & Vitikka 2017, 192.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajaa ohjataan arvioimaan oppilaan työskentelyä, oppimista ja käyttäytymistä (OPS 2014, 49). Itsearviointin tarkoituksena on, että oppilas oppii arvioimaan näitä samoja ominaisuuksia itsestään. On tärkeää muistaa, että tarkoituksena ei ole arvostella itseään, vaan omaa oppimistaan, sen prosesseja, keinoja ja tuloksia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84.) Uudessa opetussuunnitelmassa on painotettu itsearviointin ja vertaisarviointin oppimisen taitoja. Näiden käytänteiden nähdään tukevan oppilaan sitoutumista oppimisprosessiin. (Kauppinen & Vitikka 2017, 173.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa myös vertaisarviointi nähdään osana kokonaisvaltaista arviointia. Vertaisarviointin nähdään olevan yksi itsearviointin muodoista. Vertaisarviointissa arviointi toteutuu pareittain tai ryhmässä. Arviointin tällaisissa tilanteissa antaa ”vertainen”, esimerkiksi luokkatoveri. Emme tutki suoraan vertaisarviointin merkitystä opetussuunnitelmassa, mutta koemme sen liittyvän tiiviinä osana itsearviointiin, joten sisällytämme lisäksi tämän arviointin muodon osaksi tutkimustamme.

Perinteisesti arviointi kouluissa näyttäytyy joko motivaation lisäämisen välineenä tai keinona saada tietoa oppilaan tiedoista ja taidoista Vuorovaikutussuhteessa tapahtuva arviointi ja sen myötä itsearviointi näyttäytyvät esimerkiksi oppilaiden kannustamisena vertaisarviointiin. Esimerkiksi rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen kuuluvat vertaisarviointin toteuttamiseen. Myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on arviointia annettaessa tärkeässä roolissa. Arviointia annettaessa ja vastaanottaessa sekä itsearviointia toteutettaessa se näyttäytyy lisääntyneenä luonnollisena vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaiden välillä. (Tynjälä 2002, 169.)

Suomi ei ole ainoa maa, jossa opetussuunnitelma painottaa itsearviointin kautta tapahtuvaa minätietoisuuden, ympäristön havainnoimisen ja muiden huomioon ottamisen tärkeyttä. Vastaavanlainen arviointin monipuolisuus on esillä myös muun muassa Australiassa, jonka opetussuunnitelmasta voidaan löytää yhtäläisyyksiä etenkin itsearviointin osalta. Oppilaita

pyritään ohjaamaan ja arvioimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa mahdollisimman laajassa mittakaavassa (Australian Curriculum 2015).

Reflektointi on merkittävä osa itsearviointia (Atjonen 2007, 82). Alun perin se juontuu englanninkielisestä sanasta reflection, mikä tarkoittaa heijastamista, peilaamista. Reflektointi edellyttää yksilöltä omien ajatusten tiedostamista ja tulkintaa ja niiden ottamista tarkastelun kohteeksi (Rauste-von Wright 2002, 68). Kasvatuspsykologi John Deweyn (1933) mukaan reflektointia toteutettaessa tarkoituksena on ymmärtää jo edesmennyttä kokemusta syvemmällä tasolla (Rodgers 2002, 4). Edesmenneen kokemuksen ymmärtämisen tarkoituksena on pyrkiä löytämään uusia näkökulmia kokemuksesta (Pruuki 2008, 18).

Etiikka ja moraalisuus ovat osa jokaisen elämää. Meillä jokaisella on jonkinlainen tietoisuus omasta etiikastamme ja usein olemme myös hyvin sitoutuneita omiin eettisiin periaatteisiimme. Saatamme myös pohtia omia ja muiden eettistä arvomaailmaa. Näin elämässämme on myös aina läsnä reflektiivinen eli pohdiskeleva ote. (Atjonen 2007, 12.) Reflektiivisyys ja reflektointi on meille harvoin täysin vieras asia. Se ei tarkoita kuitenkaan sitä, että reflektointi olisi kaikille niin automaattista, että siitä olisi hyötyä opiskelussa. Oppimaan oppimisen näkökulmasta katsottuna jo kuultuun asiaan tietoisesti palaaminen voi edesauttaa oppilasta ymmärtämään ja oivaltamaan käsitteillä olevan asian helpommin. Reflektoinnin taitoa ei ole helppoa oppia yksin, vaan se vaatii usein ohjausta ja opettelu (Atjonen 2007, 82). Itseohjautuvuuden ja reflektoinnin opettaminen vaatii opettajalta kykyä reflektoida toimintaansa sekä jatkuvasti kehittämään omia taitojaan kasvattajana (Pollard ym. 2005, 10, 433). Itseohjautuvuuteen ja reflektointiin opettaessa opettajan rooli on hyvin ohjaajamainen. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan reflektoinnin ja itseohjautuvuuden opettamisessa opettajan tehtävään kuuluu perinteinen suunnitteleminen sekä ohjaaminen. Näiden lisäksi opettajan tulisi aktivoida ja motivoida oppilaita omaehtoiseen toimintaan niin, että he pystyisivät luomaan itselleen oppimistavoitteita. Oppimistavoitteiden luominen voi kasvattaa heidän motivaatiotaan opiskelua kohtaan. (Kauppila 2007, 127.) Reflektointitaitojen opettamisen lisäksi opettajan tulisi pystyä tekemään reflektointia omasta työstään ja toiminnastaan sekä käyttämään siihen sopivia menetelmiä työssään (Kauppinen & Vitikka 2017, 10).

Ouakrim-Soivio (2016, 84) jakaa oppilaan itsearviointitaidot kolmeen osaan. Nämä ovat reflektio, itsearviointi ja metakognitio. Itsearviointitaidot rakentuvat yhtenäiseksi näiden kolmen osa-alueen yhdistyessä. Reflektiolla tarkoitetaan sitä, että oppilas osaa observoida

omia tunteita, ajatuksia ja oppimistaan. (Ouakrim-Soivio 2016, 84–85.) Omilla tunteilla ja asenteilla on vahva vaikutus siihen mitä opimme. Tunteet ovat mukana myös arviointitilanteissa koulussa. Oppimistilanteissa on tärkeää tunnistaa oppilaiden tunteet sekä auttaa heitä tunnistamaan niitä itsessään, koska tunteet ovat läsnä myös minäkäsityksen kehityksessä. (Ihme 2009, 25.) Hyvän itsetuntemuksen kautta pystymme toimimaan myös rehellisemmin ja avoimemmin yhteiskunnassa. Itsearviointiin nähdään olevan jäsentynyttä arviointia omasta toiminnasta. Tämä toiminta perustuu reflektioon. Metakognitio tarkoittaa oman kognitiivisen toiminnan ymmärtämistä. Metakognitiivisten taitojen avulla oppilas kykenee arvioimaan omaa käyttäytymistään sekä suoritustaan. Apuna toimivat niin itsearviointi kuin reflektio. (Ouakrim-Soivio 2016, 84–85.)

Atjosen kirjassa Hyvä, paha arviointi kiteytetään hyvin itsearviointiin sisältö ja sen suhde reflektointiin.

”Itsearviointissa muodostetaan itselle oppimistavoitteita, hankitaan ja muokataan tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä toimitaan, kehitetään ja arvioidaan omia ratkaisuja ja toiminnan seurauksia. Itsearviointiin liittyy siten kiinteästi reflektiivisyys, jolla tarkoitetaan valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa toimintaa eri näkökannoilta sekä ohjata ja muuttaa sitä.” (Atjonen 2007, 81- 82.)

Itsearviointiin toteuttaminen on oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja analysointia. Itsearviointiin kautta on kuitenkin mahdollista kehittää myös rehellisyyttä ja armollisuutta itseään kohtaan. Kaikessa ei tarvitse olla hyvä, mutta samaan aikaan kaikessa on mahdollista myös kehittyä. Itsearviointin tekemisen hallinta kasvattaa täten myös itsetuntoa ja minäkäsitystä. (Ihme 2009, 25.) Kun oppilas kykenee arvioimaan itseään ja omaa toimintaansa, kykenee hän myös tunnistamaan oppimisen kannalta keskeiset solmukohtat. Opettajalta saadun tuen sekä solmukohtien tiedostamisen kautta oppilas oppii avaamaan näitä solmukohtia ja selviytymään niistä. (Kauppinen & Vitikka 2017, 166.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat jakaneet arvioinnin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Itsearviointin ja reflektointin harjoittaminen sisältyy vahvasti opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin. Onkin tärkeää ymmärtää, että itsearviointi ei ole vain opintojen lopussa tapahtuvaa oman työn arviointia lomakkeen avulla, vaan sitä tulisi opetussuunnitelman mukaan käyttää koko opintojen ajan. Itsearviointin ja reflektointin mahdollisuudet ovat monimuotoiset ja oikein käytettynä niistä on hyötyä niin oppijalle kuin opettajalle.

3.3 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsitys käsitteenä liittyy vahvasti tutkimuksemme aiheeseen. Se on vaikuttava tekijä opetussuunnitelmien taustalla sekä se on vahvasti yhteydessä myös arviointiin ja sen toteuttamiseen. Koemme tarpeelliseksi avata lukijalle, mitä oppimiskäsitys on, miten se liittyy oppimiseen sekä miten oppimiskäsitykset elävät ja muovautuvat historian kokemusten sekä yhteiskunnan vaatimusten mukana.

Opettamisessa on lähihistorian aikana ollut voimassa kaksi opettamisen kulttuuria. Ensimmäisessä mallissa tyypillistä on sen hallintakeskeisyys. Opettaja näyttää, mitä tehdään ja miten tehdään ja on vastuussa siitä, että hänen antamiaan ohjeita noudatetaan. Tämä malli pohjaa ajatukselle, että ihmiselle on tyypillistä tehdä tehtävät, jotka hänelle on annettu. Toinen malli pohjaa taas oppimisympäristöön, joka kannustaa oppilasta omaehtoiseen oppimiseen tarjoamalla hänelle ongelmia sekä ohjausta. Tämä malli perustuu siihen, että ihmiselle on tyypillistä haluta etsiä selityksiä sekä merkityksiä ja ymmärtää maailmaa. (Rauste-Von Wright 2003, 176.)

Kun tarkastellaan järjestelmällistä oppimista sekä opettamista, on muistettava, että näiden toimien taustalla vaikuttaa aina jonkinlainen käsitys siitä, millainen oppimis- tai opetustapahtuman luonne on. Tästä käsityksestä käytetään nimitystä oppimiskäsitys. Arvot, asenteet sekä tottumukset käytänteitä kohtaan sekä käsitys siitä, mitä oppijan aivoissa tapahtuu oppimisprosessien aikana, ovat sitä monisyistä ainesta, mikä määrittelee käytössä olevan oppimiskäsityksen. Oppimisen katsotaan aina olevan sidoksissa ympäristöön ja kulttuuriin, missä se tapahtuu (Rauste-Von Wright, Von-Wright & Soini 2003, 31). Näin ollen oppimiskäsityksiin vaikuttaa laaja joukko eri tekijöitä, kuten yhteiskunta, yhteiskunnan perinteet sekä normit ja niiden asettamat tavoitteet opetukselle sekä koulutukselle. Myös käsitykset inhimillisen tiedon sekä psyykkisten prosessien luonteesta, vaikuttavat kulloinkin vallalla olevan oppimiskäsityksen perusteluun. (Patrikainen 1997, 73; Rauste-Von Wright ym. 2003, 139-140)

Oppimista voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi tarkasteltaessa asiaa biologisesta näkökulmasta, oppimisen tärkein tehtävä on eliön sopeutumisen edesauttaminen sen hetkisessä elinympäristössä (Rauste-Von Wright ym. 2003, 82). Oppimisen merkitystä ei voi vähätellä, kun tarkastellaan biologisen evoluution valintatekijöitä. Ajan kuluessa oppimismuotoja on syntynyt aina vain enemmän ja enemmän, alkaen tottumisesta sekä

ehdollistumisesta. (Rauste-Von Wright 2003, 82-83). Tässä työssä oppimisen tarkastelu rajoittuu kuitenkin perusopetuksen kontekstissa tapahtuvaan oppimiseen.

Oppimiskäsitys siis on yksilön, opettajan tai oppilaan, oma käsitys oppimisen luonteesta sekä sen merkityksestä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 82). Oppimiskäsitys on vahvasti historiasidonnainen, sillä siinä huomioidaan oppijan aikaisemmat tieto- ja kokemuspohjat. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös työskentely- ja toimintatavat sekä motivaatio on otettu huomioon oppimiskäsitystä tarkasteltaessa. Kaikki edellä mainitut seikat katsotaan olevan yhteydessä siihen, miten yksilö ottaa vastaan, prosessoi sekä tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota. (Lämsä 2010.)

Oppimiskäsitys on myös vahvasti yhteiskuntasidonnainen käsite, joka muuttuu jatkuvasti ympäröivän yhteiskunnan muutoksessa. Tämä muutos on nähty viime vuosikymmenten aikana selkeästi, kun on siirrytty behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Behavioristista mallia on laajalti kritisoitu muun muassa siksi, että se jättää ymmärryksen merkityksen liian vähäiseksi. Myös behavioristisen mallin mukaista arviointia on kritisoitu, sillä sen katsotaan keskittyvän määrällisiin, yksittäisiin seikkoihin, laadun mittaamisen ja tavoittelun jäädessä arvioinnin ulkopuolelle. Tässä mallissa oppilaan oma vastuu omasta oppimisestaan on häviävän pieni, vastuu on enimmäkseen opettajalla. Tämä johtaa siihen, että oppiminen nähdään enemmänkin palkintojen keräämisinä ja varsinainen oppiminen oppimisen takia jää toissijaiseksi. (Kauppila 2007, 22-23.) Aiheen jatkuva ajankohtaisuus näkyy myös Opetushallituksen toiminnassa, sillä se määrittä oppimiskäsityksen syventämisen yhdeksi tärkeistä tavoitteista uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa. (Opetushallitus 2012.)

Tutkimuksemme kannalta tärkein oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, sillä kyseisessä mallissa oppimisen kannalta tärkeäksi painottuvat sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteiskunnalliset prosessit (Tynjälä 1999, 39). Kyseinen oppimiskäsitys vaikuttaa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) taustalla:

“Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.” (OPS 2014, 15.)

Käytämme sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä myös osana tutkimuksemme teoriapohjaa. Tämän tarkoituksena on auttaa rajaamaan aihetta sekä sen avulla tuoda tukea teoreettiselle tarkastelulle. Käsittelemme sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä omassa alaluvussa 3.2.

Arviointi on merkittävä osa oppimiskäsitystä. Arviointi on suurilta osin kontekstisidonnaista ja se mukautuu aina kulloinkin vallalla olevan koulutusjärjestelmän mukana sekä koulutusjärjestelmän itselleen muokkaaman oppimiskäsityksen mukaan. Arvioinnille ja oppimiskäsitykselle yhteistä on siis vahva kontekstisidonnaisuus sekä kyky muovautua vallitsevan yhteiskunnan tarpeiden mukaan. (Ouakrim-Soivio 2016, 77-78.)

3.3.1 Sosiokonstruktivismi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) taustalla vaikuttaa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen mukaan oppimisen tulisi muodostu todellisen reaalielämän tilanteita ja vuorovaikutussuhteita tukevaksi. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sitoo myös ydinkäsitteemme (oppimiskäsitys, arviointi, itsearviointi ja reflektointi sekä minäkäsitys) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) toisiinsa. Kyseiset käsitteet ovat suorassa yhteydessä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatukseen.

Konstruktivismin käsite on laaja ja monimuotoinen. Sen käsittely voi olla haastavaa, sillä käsitettä käytetään yhä enemmän useammassa kontekstissa. Käsite on hiljalleen paisunut oppimisen teoriasta tietoteoriaksi ja siitä opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja lopulta kaiken kattavaksi maailmankatsomukseksi. (Puolimatka 2002, 32.) Myös tieteenala voi osaltaan vaikuttaa siihen, millä termillä asiasta keskustellaan. Esimerkiksi kasvatustieteissä sekä psykologiassa käytetään yleisemmin termiä konstruktivismi, kun taas sosiologian piirissä yleisesti käytetään termiä konstruktionismi (Siljander 2002, 202). Nykyisessä kasvatustieteiden keskustelussa konstruktivismilla kuitenkin tarkoitetaan ensisijaisesti oppimisen teoriaa (Puolimatka 2002, 32). Työssämme keskitymme konstruktivismiin oppimisen teoriana.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatukseksi on, että oppimisen lähtökohdaksi ovat aktiivinen toiminta, rakentaminen ja luominen. Asioita ei siis hyväksytä niin sanotusti luonnollisena osana maailmaa vaan niitä tarkastellaan ensisijaisesti ihmisen luomina

(Puolimatka 2002, 32–33). Konstruktivismia pidetään maailmanlaajuisesti hyväksyttynä oppimiskäsityksenä ja sen piirteitä on selkeästi nähtävissä uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenteissa. Opetussuunnitelmassa konstruktivismin piirteet erottuvat erityisesti kannustuksena yhteistoiminnallisuuteen, oppiaineiden integroimisena sekä projektimaisuutena. Myös erilaiset, muuttuvat sekä monipuoliset oppimisympäristöt ovat isossa roolissa uudessa opetussuunnitelmassa. Oppimisympäristöt ovat isossa roolissa myös nykyaikaisessa oppimiskäsityksessä.

Valitsimme sosiokonstruktivistisen näkökulman osaksi tutkimuksemme viitekehystä, koska sen teoria rajaa konstruktivistista oppimiskäsitystä vielä tarkemmin suuntaukseen, jonka mukaan ajatellaan, että tieto syntyy ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Vehkakoski 1998, 89-89). Juuri tämä sosiaalinen aspekti on isossa roolissa erityisesti koulun kontekstissa tapahtuvan oppimisen tarkastelussa. Teorian taustalla on erityisesti nähtävissä venäläisen psykologin Vygotskyn (1896–1935) oppimisteorian käsite lähikehityksen vyöhykkeestä (Zone of Proximal Development). Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan oppimisen kehityksen aluetta, jonka alarajalla on taso, johon lapsi yltää itsenäisesti työskennellessään ja ylärajalla on taso, johon lapsi voi yltää ohjauksen alaisena (Rauste-Von Wright ym. 2003, 160). Sosiaaliseen konstruktivismiin kuuluu vahvasti myös tilannekohtainen kognitio (situated cognition), jonka mukaan oppiminen tulee rakentaa todellisen reaalielämän tilanteita ja vuorovaikutussuhteita vastaavaksi. Tämän teorian mukaan, oppiminen on tehokkainta silloin, kun opittua asiaa on tarkoitus hyödyntää ja käyttää todellisessa elämässä. Edellä mainittu vaatii myös sen, että opetuksen fokuksessa täytyy olla oppilaan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkinnessa käytössä olevia käsitteitä. Yhteinen kieli ei siis riitä kommunikointiin vaan kommunikointi täytyy toteutua yhteisessä viitekehyksessä, jossa kommunikointi tulkitaan. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 161-162; Pruuki 2008, 20.) Kyseinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia.

Opetussuunnitelmassa sosiokonstruktivismi näyttäytyy muun muassa tilanteessa, jossa oppilaita kannustetaan yhä enemmän vertaisarvioinnin avulla avaamaan toisille oppilaille omia oivalluksiaan oman oppimisen ja kehittymisen suhteen (OPS 2014, 47). Itsearviointi puolestaan näkyy huomattavasti etenkin rakentavan palautteen antamisen ja saamisen taidoissa. Tämä edellyttää oppilaalta tietoisuutta omasta toiminnastaan sekä muiden oppilaiden huomioon ottamista yhdessä työskenneltäessä. Lisäksi sosiokonstruktivismin painotus sosiaalisesta vuorovaikutuksesta on nähtävissä lisääntyneenä oppiaineiden integrointina, esimerkiksi draaman yhdistämisenä muihin oppiaineisiin. Käytännön tasolla,

tällä pyritään siihen, että interaktiivisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus oppimisympäristöissä lisääntyisi. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys osaltaan korostaa juuri näitä edellä mainittuja seikkoja oppimisen sekä opettamisen yhteydessä.

3.4 Minäkäsitys

Minäkäsityksen muodostuminen liittyy tiiviisti oppimiseen ja arviointiin. Tässä luvussa käsittelemme minäkäsitystä arvioinnin ja itsearvioinnin näkökulmasta. Peruskoulun itsearvioinnissa minäkäsitys liitetään tiiviisti oppimiskäsitykseen. Minäkäsitys on esillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa siitä käytetään myös käsitettä minäkuva. Akateemisessa kirjallisuudessa sen sijaan käytetään useammin käsitettä minäkäsitys. Näillä kahdella käsitteellä tarkoitetaan kuitenkin samaa asiaa (Aho & Laine 1997, 18). Myös tässä tutkimuksessa näemme näiden käsitteiden tarkoittavan samaa asiaa.

Minään liittyvät käsitykset, odotukset ja tavoitteet sekä niiden kokonaisuus muodostavat minärakenteen. Minärakenne on osa maailmankuvan rakentumista. Minärakenteeseen kuuluu ihmisen käsitys omasta itsestä osana ympäröivää maailmaa sekä omat arvot ja tavoitteet. Tätä kutsutaan ihmisen minäkäsitykseksi. (Rauste-Won Wright ym. 2003, 43.) Minäkäsitys on ihmisen itsensä tiedostama kokonaisnäkemys itsestään, ja lisäksi se kuvaa asennoitumista omaan itseensä. Se sisältää aina ihmisen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot. Arvot, asenteet, ihanteet ja tunteet kytkeytyvät näihin aikajaksoihin ja muokkaavat kuvaa omasta itsestä. (Aho & Laine 1997, 18.)

Tietoisuus omasta minästä aktiivisena toimijana kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa varhaislapsuudesta lähtien (Rauste-Won Wright ym. 2003, 43). Minäkuva kehittyy esimerkiksi arkipäiväisten kokemusten ja palautteen kautta (Kauppinen & Vitikka 2017, 28). Ihminen oppii näkemään itsensä muiden ihmisten perspektiivistä ja näin ollen näkemään itsensä samankaltaisena, mutta yksilönä muihin ihmisiin verrattuna. Oman minän tietoisuus luo pohjan myös ymmärtää ja pohtia omaa ymmärrystä, ajatuksia sekä motivaatiota. (Rauste-Won Wright ym. 2003, 43.)

Minäkäsitys kuvaa henkilön kokemuksia itsestään. Minäkäsitys ei sisällä tiedostamattomia asioita, vaan vain itse tiedostettuja ominaisuuksia ja ajatuksia itsestään. Minäkäsitys ei kuitenkaan välttämättä ole todellinen. (Aho & Laine 1997, 18. Ihminen voi esimerkiksi kuvitella olevansa taitava koulussa toteutettavassa itsearvioinnissa, vaikka todellisuudessa hän

arvioi omaa persoonaansa opittujen taitojen sijaan. Minäkäsitykseen kuuluu myös erilaisten vaihtoehtojen tunnistaminen (Toivonen 2004, 167).

Minäkäsitys kehittyy kouluiässä. Yksi peruskoulun arvioinnin tärkeä tehtävä on toimia minäkuvan rakentajana. Arvioinnin tarkoituksena on antaa oppilaille välineitä rakentaa omaa minäkuvaansa. (Ihme 2009, 17.) Oppilaan arviointi koskee läheisimmin oppilasta itseään. Peruskoulussa saadun palautteen ja arvioinnin perusteella minäkuva ja näkemys itsestään oppijana rakentuvat ja kehittyvät. (Kauppinen & Vitikka 2017, 10.) Minäkäsitys voidaan jakaa kuvailevaan ja arvioivaan puoleen itsestä. Kuvailevalla tarkoitetaan sitä minäkuvan osaa, millaisena näemme itsemme. Arvioiva minäkäsitys käsittää kuvailevan minäkäsityksen vertailun, esimerkiksi käsityksen siitä kuinka hyvä jossain asiassa on. (Harter 2012, 29)

Arviointipalautteella voi olla suuri merkitys minäkäsityksen kehityssuuntaan. Oppilaiden omat odotukset oppimisesta muodostavat arvomaailman, joka luo pohjan heidän oppimismotivaatiolleen. On tutkittu, että oppilaat panostavat koulussa niin asioihin, joissa uskovat onnistuvansa. Koulutaipaleella ja arviointipalautteen antamisella on näin ollen suuri merkitys oppilaan arvomaailman kehittymiselle peruskoulun aikana. (Kauppinen & Vitikka 2017, 35.) Kielteiset koulukokemukset voivat aiheuttaa haasteiden välttämistä. Jos haasteita vältellään pitkään, voi se aiheuttaa ikätasoon verrattaen alhaisempaa tieto- ja taitotasoa ja vaikuttaa minäkuvan rakentumiseen negatiivisesti. Tämän välttämiseksi on todella tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaita arvioimaan omaa toimintaansa jo koulu-uran alusta alkaen. (Kauppinen & Vitikka 2017, 34.) Oppilaiden omaa toimintaa tulisi ohjata niin, että heille tarjotut tehtävät ja harjoitukset eivät olisi niin haastavia, että se ajaisi heitä välttelemään tehtäviä.

Opettajan antaman palautteen tulee olla aina yhteydessä opetussuunnitelman tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Opettajan on annettava selkeät tavoitteet oppimiselle sekä selkeyttää tavoitteet ja onnistumisen kriteerit oppilaille. (Kauppinen & Vitikka 2017, 36.) Palautteen vaikutus oppimiseen on todella voimakasta. Saamamme palaute voi joko edistää tai haitata oppimistamme. Peruskoulun arvioinnin palautteen tulisi aina olla rakentavaa, eikä millään tavalla haavoittavaa tai ristiriitaista. (Kauppinen & Vitikka 2017, 27.) Oppilaat muodostavat ja tarkastavat jatkuvasti käsityksiä itsestään saamansa palautteen ja kokemustensa avulla (Kauppinen & Vitikka 2017, 28). Epäonnistuneella palautteella voi olla isoja negatiivisia seurauksia minäkuvan rakentumiseen, ja niitä voi olla vaikea korvata. Itsearviointitaitojen opettamisella opettaja pystyy opettamaan oppilaille sellaista työskentelyä, joka johtaa

onnistumiseen ja täten vahvistaa minäkäsitystä omista taidoista. Oppilasta on tärkeä ohjata arvioimaan omaa edistymistään, oppimistaan ja osaamistaan. (Kauppinen & Vitikka 2017, 37).

Nykyinen perusopetuslaki (1998/628) määrittelee yhdeksi arvioinnin tehtäväksi minäkuvan rakentamisen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat perusopetuslakiin, joten luonnollisesti myös yksi opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin tavoitteista on terveen minäkuvan rakentuminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Dokumentissa minäkuvaa käsitellään oppimiskäsityksen yhteydessä sekä matematiikan, ympäristöopin, elämäkatsomustiedon, musiikin sekä liikunnan tavoitteissa. Oppilaan minäkuvan nähdään vaikuttavan oppilaan itselleen asettamiin tavoitteisiin. (OPS 2014, 17.)

Peruskoulussa oppilaat ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaisten määritelmien sekä arvioinnin alaisia. Oppilaat saattavat myös vertailla omia suorituksia ja tuloksia toisiinsa. (Korpinen 1990, 3.) Näin ollen peruskoulussa minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat opettajat sekä muut oppilaat. Opetussuunnitelman perusteissa ilmaistaan opettajalla olevan iso rooli minäkuvan rakentumisessa. Oppilaan ohjauksen tarkoituksena on rohkaista ja vahvistaa oppimaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa (OPS 2017, 17).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisen tutkimuksen keinoin. Analysoimme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014), jonka avulla selvitimme, miten itsearviointi näyttäytyy kyseisessä opetussuunnitelmassa. Analyysitavoista laadullinen sisällönanalyysi valikoitui parhaiten opetussuunnitelma-analyysiä tukevaksi menetelmäksi. Itsearvioinnin mahdollisia hyötyjä etsimme tutustumalla aihepiiriin sopivaan akateemiseen kirjallisuuteen.

Tieteellisessä tutkimuksessa keskiöön nousee käytetty aineisto. Jotta aineistosta saataisiin esiin haluttu uusi tieto, tarvitaan jokin metodi, jonka avulla aineistoa tutkitaan. Oikean metodin valinta on erittäin tärkeää, sillä erinomaisestakaan aineistosta ei saada hyvää tutkimusta, jos käytetty metodi on tutkimuksen kannalta huono. Tutkimusmenetelmien mahdollisimman syvä tunteminen on siis tärkeässä roolissa tutkimusta tehdessä. (Aaltola & Valli 2010, 12.) Seuraavaksi tarkempi kuvaus käytetyistä menetelmistä sekä tutkimuksessa käytetystä aineistosta. Koemme näiden seikkojen avaamisen mielekkääksi, jotta lukijalle muodostuu mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys siitä, millä työkaluilla tutkimuksen tuloksiin on päästy ja miksi kyseiset työkalut on valittu.

4.1 Laadullinen tutkimus

Toteutamme laadullisen tutkimuksen, koska haluamme syventää tietämystämme ja osaamistamme kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmien osalta sekä tutkia itsearviointia laadullisesta näkökulmasta. Kyseisen näkökulman avulla tavoitteenamme on pystyä syventymään itsearvioinnin merkitykseen sekä pohtimaan sen arvoja sekä ominaisuuksia opetussuunnitelmassa. Laadullisen tutkimuksen keinoin pystymme myös perehtymään itsearvioinnin toteuttamisen mahdollisiin hyötyihin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan numeroiden ja tilastojen avulla (Lichtman 2013, 4). Meidän tutkimuksemme määrällistä menetelmää voisi hyödyntää esimerkiksi laskemalla tiettyjen aiheiden esiintymiskertoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Emme kuitenkaan koe, että määrälliset tutkimusmenetelmät toisivat merkittävää lisäarvoa tutkimuksen tavoitteille, joten emme sisällytä tutkimukseemme määrällisen tutkimuksen ominaispiirteitä.

Laadullisen tutkimuksen määrittäminen ei ole lainkaan yksiselitteistä, sillä laadullisen tutkimuksen voidaan katsoa sisältävän useita erilaisia tutkimusmetodeja, joita ei voida, eikä ole mielekästäkään, sisällyttää yhden tiukan määritelmän alaisuuteen. Laadullisen

tutkimuksen toteuttaminen voikin viedä tutkijan mitä monimuotoisimpiin ympäristöihin. Tutkija voi löytää itsensä tutkimasta urheilujoukkueen dynamiikkaa sekä joukkueen jäsenten välisiä suhteita, sukupuoliroolien muodostumista, rotujen välisiä erityispiirteitä yhteiskunnassa tai vaikka opettajien käsityksiä omasta työstään. (Bogdan & Biklen 2007, 1-2.)

Esimerkiksi analyysimenetelmistä voidaan erottaa useampi tapa toteuttaa tutkimusta, ja usein näiden menetelmien kesken esiintyy yhtäläisyyksiä. Tutkimuksen tavoitteiden sekä käytettävissä olevan aineiston suhteen mielekkäiden menetelmien valinta on tärkeää, joten epä tietoisuus menetelmien erikoispiirteistä voi osaltaan vaikeuttaa aloittelevan tutkijan työtä. (Silverman 2016, 332-334.) Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi viittaavat Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi - teoksessaan ilmiöön, missä laadullisen tutkimuksen eri teoksetkaan eivät ole samaa mieltä laadullisen tutkimuksen sisällöstä ja sen ominaispiirteistä (2018, 22). Tämän takia tutkijan olisi hyvä, tutkimusmetodia valitessaan, tutustua useampaan metodikirjaan ja niiden perusteella muodostaa oman tutkimuksen kannalta mielekäs kuva itsellensä tutkimuksen tekemisessä käytettävistä työkaluista. Ei ole lainkaan tavatonta, että tutkimusprosessi ei ole täysin ongelmaton ja etene suoraan hypoteesista tuloksiin (Silverman 2016, 13.) Lichtman (2013) kuvaa kvalitatiivisen tutkimuksen olevan perusluonteeltaan tutkimusta, joka soveltuu erittäin hyvin ihmisen käyttäytymisen sekä yhteiskunnallisten ilmiöiden tutkimiseen. Lichtmanin (2013) mukaan laadullinen tutkimus perusluonteeltaan kuvaa keinoa tutkia jotain aistihavainnoin saatua ihmisperustaista tietoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet voidaan lukea edellä mainitun laiseksi informaatioksi, joten laadullinen tutkimus on luonnollinen sekä tehokas työkalu kyseisen dokumentin tarkastelussa. (Lichtman 2013, 3-7.)

Vaikka edellä todettiin, että laadullisen tutkimuksen piirissä esiintyy useita eriäviä näkökulmia käytössä olevien metodien määritelmistä ja hyödyllisyydestä yleensä, on kirjallisuudesta silti löydettävissä selkeitä yhteneväisyyksiä laadullisen tutkimuksen metodien kesken. Merkittävä osa suomen kielellä julkaistuista Pro gradu -tutkielmista, jotka ovat toteutettu laadullisen sisällönanalyysin keinoin, pohjaa teoriansa lähes kokonaan Jouni Tuomen sekä Anneli Sarajärven kirjoittamaan Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi - kirjaan. Kirja näyttää siis olevan laajalti käytetty ja sisällöltään hyväksytty. Myös kansainvälisessä kirjallisuudessa esiintyy laajalti samankaltaisia lähestymistapoja tekstianalyysin työstämiseen, esimerkiksi Miles & Hubermanin Qualitative data analysis,

David Silvermanin toimittama teos *Qualitative research sekä Research methods in education*, jonka ovat kirjoittaneet Louis Cohen, Lawrence Manion sekä Keith Morrison.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksemme aineistona toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä itsearviointia koskeva kirjallisuus. Opetussuunnitelma on lainvoimainen dokumentti, joka ohjaa opettajan työtä ja jota opettajan on lain mukaan noudatettava työssään. Opetussuunnitelma on siis oleellinen osa suomalaista koulutyötä. Koska opetussuunnitelma sinänsä on monisyinen käsite ja opetussuunnitelmia on monenlaisia, haluamme tarjota lukijalle katsauksen Suomessa toimivaan ja tapahtuvaan opetussuunnitelmatyöhön.

Tutkimuksessa kenties oleellisin osa on tutkimusaineisto. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat toki ensiarvoisen tärkeitä, mutta ilman aineistoa, menetelmätkin ovat turhia. Aineistonkeruumenetelmiä on monenlaisia ja menetelmän valinta riippuu tutkimuksen luonteesta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat muun muassa haastattelu, kyselyt, havainnointi sekä valmiit dokumentit ja niistä kerätty sekä analysoitu informaatio. Näitä eri menetelmiä voidaan käyttää joko ainoana aineistonkeruumenetelmänä tai jonkin muun menetelmän kanssa yhdessä. Vaikka edellä mainitut menetelmät ovat ominaisia laadullisessa tutkimuksessa, voidaan niitä silti käyttää myös osana määrällisen tutkimuksen aineistonkeruuta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83-84; Bogdan & Biklen 2007, 117.)

Usein laadullisessa tutkimuksessa käytetään aineistoa, joka on valmiiksi saatettu kirjoitettuun muotoon ja koostuu yleensä sanoista, numeroiden sijaan (Miles & Huberman 1994, 1). Käytämme tutkimuksessamme aineistona ainoastaan valmiita, kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) pureudumme laadullisen sisällönanalyysin keinoin ja pyrimme sen kautta vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Itsearvioinnin mahdollisia hyötyjä tutkimme tutustumalla aiheesta kertovaan kirjallisuuteen, eräänlaisen kirjallisuuskatsauksen keinoin. Tutkimusta tehdessä tuoreet lähteet ovat suotavia, sillä niiden kautta tutkimus perustuu viimeisimpään tutkimustietoon, mutta käsittelemme tutkimuksessamme seikkoja, jotka ovat olleet olemassa jo vuosikymmenten, jopa vuosisatojen, ajan, olemme valinneet osaksi lähdekirjallisuuttamme

myös vanhempia teoksia. Tämä auttaa meitä muodostamaan kokonaisvaltaista käsitystä käsittelemistämme aiheista. (Metsämuuronen 2011, 250.)

4.2.1 Opetussuunnitelmatyö Suomessa

Antti Lappalainen (1985) mukailee väitöskirjassaan Pertti Kansasen mietteitä kirjoittamalla, että opetussuunnitelma terminä voi taipua moneen eri määritelmään. Kun asiaa tarkastellaan viranomaisen näkökulmasta, voidaan opetussuunnitelma nähdä välineenä johtaa koulutyötä. Opettaja voi katsoa opetussuunnitelmaa työvälineenä, jonka kautta hän toteuttaa omaa opetustaan. Koululainen taas voi nähdä opetussuunnitelman omien kokemustensa pohjalta elettyinä arkena. (Lappalainen 1985, 22.) Tässä luvussa käsittelemme opetussuunnitelmatyötä Suomessa. Kirjoitamme hieman sen historiasta sekä muutosvaiheista sekä niistä seikoista, jotka johtavat opetussuunnitelman tarkastamiseen sekä muuttamiseen. Luvun tarkoituksena on tarjota lukijalle näkemyksiä siihen, miten opetussuunnitelmatyötä on Suomessa tehty ja miksi. Toisiinsa vertaillaan vanhoja valtakunnallisia opetussuunnitelmia, uusinta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä aiheeseen liittyviä julkaisuja vuosien varrelta.

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman laatii laaja asiantuntijaryhmä, jonka opetushallitus on asettanut. Asiantuntijaryhmässä toimii tutkijoita, opettajia sekä iso joukko moniammatillisen kentän ammattilaisia. Pohja opetussuunnitelman perusteille saadaan valtioneuvostolta. Kyseisen asiakirjan tarkoituksena tarjota tukea ja ohjausta opetuksen järjestämiseen sekä yhtenäistää perusopetusta valtakunnan tasolla. Opetushallituksen hyväksymä ja vahvistama perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii ohjenuorana paikallisten opetussuunnitelmien laatimisessa. Paikalliset opetussuunnitelmat toimivat väylänä tuoda koulujen toimintakulttuuri läpinäkyvästi julki. (OPS 2014, 9.) Opetussuunnitelmiin valikoituu seikkoja, jotka ovat tärkeitä opetuksen tavoitteiden kannalta ja näin ollen vähemmän tärkeäksi katsotut seikat jäävät väistämättä huomiotta. Valintojen taustalla vaikuttaa valitsijoiden arvomaailma sekä käsitys opetuksen tarkoituksista. Näiden valintojen on oltava tietoisesti tehtyjä sekä vahvasti perusteltavissa olevia, sillä niitä tarkastelee ja niiden kautta toimii laaja joukko ammattikasvattajia. Oman paineensa valinnoille luovat myös eri yhteistyötahojen arvioiva tarkastelu. (Atjonen 2007, 20.)

Vaikkakin suunnitelmia opetuksesta sekä sen toteuttamisesta on tehty pitkän aikaa, varsinaisena terminä opetussuunnitelma ilmestyi Suomeen vasta 1900-luvulla. Suurena

vaikuttajana opetussuunnitelmaopin sekä opetusmenetelmäopin rantautumisessa Suomeen nähdään Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Suomessa käyttöönotettu opetussuunnitelman käsite pohjautui juuri Herbartin esittämään malliin. (Malinen 1977, 16.) Vuonna 1925 käyttöönotettu maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli ensimmäinen virallinen käyttöönotettu opetussuunnitelma Suomen itsenäisyyden aikana. Tähän aikaan Suomessa oli käytössä oppivelvollisuuskoulu. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa oli kuitenkin piirteitä 1881 Mallikursseista, jotka toimivat konkreettisenä pohjana opetukselle sekä oppimäärille. (Rinne 1984, 122.)

Aikojen saatossa kunnille on annettu enemmän liikkumavaraa opetussuunnitelman toteuttamisen suhteen. Vuonna 1985 ilmestyneessä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että vaikkakin opetussuunnitelman perusteet on valtion hallinnollinen ohjenuora opetussuunnitelmien laadinnassa, ei se kuitenkaan ole malliopetussuunnitelma, sisältäen didaktiset määräykset opetuksen toteuttamisesta. (Kouluhallitus 1990, 8.)

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostettiin opetussuunnitelmien luonnetta muuttuvina kokonaisuuksina. Opetussuunnitelman perusteet elävät yhteiskunnan mukana ja vastaavat aina kulloiseenkin kehittämistarpeeseen sekä koulutuspoliittiseen tavoitteeseen. (Kouluhallitus 1990, 8.) Muun muassa siirtyminen vahvasti tietopainotteisesta opetuksesta tieto- ja taitopainotteiseen opetukseen on nähtävissä opetussuunnitelmatyön historiassa. Edellä mainittu näkyy muun muassa siirtymänä behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 176-177.) Vaikkakin opetussuunnitelmat vastaavat yhteiskunnasta kumpuaviin muutospaineisiin, jotkin seikat sekä arvot näyttävät pysyvän opetussuunnitelmien arvopohjana vuodesta toiseen. Muun muassa vuonna 2014 vahvistetussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan perusopetuksen yhdeksi tehtävistä yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisen, tai ainakin sen mahdollistamisen (OPS 2014, 13). Risto Rinne (1984) kirjoittaa opetussuunnitelman roolista sosialisatiossa sekä kulttuurin välittämisessä. Koululaitos on pitkään ollut yksi niistä harvoista instituutioista, jonka lävitse kulkee sukupolvet lähes kokonaisuudessaan. Tämän takia koululaitoksen rooli sosialisatiossa on kautta aikain nähty erittäin suurena. (Rinne 1984, 9.)

Historiassa opetussuunnitelman perusteita on päivitetty useaan otteeseen ja viimeisten vuosikymmenten aikana opetussuunnitelman perusteita on päivitetty kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman katsotaan olevan, opettajan sekä koulujen työn kehittämistä

silmällä pitäen, tärkeä apuväline. Tämä väline luo pohjan kokonaisen ikäluokan opetukselle, joten sen on oltava jatkuvasti ajantasainen. Muuttuvat arvoperustat, käsitykset oppimisesta sekä oppimisympäristöistä, työtavoista sekä tukimuodoista ovat isoja tekijöitä opetussuunnitelmatyössä. Yhtenä merkittävänä esimerkkinä nostettakoon esille siirtyminen yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseen, joka oli vuonna 2004 vahvistetun opetussuunnitelman perusteiden yksi kantava pedagoginen uudistus. (OPH 2004, 5-7.)

Kasvatus tapahtuu aina tässä hetkessä, mutta samalla se pyrkii suuntauttamaan toimintaansa myös tulevaisuuteen. Tulevaisuutta ei pystytä tarkoin ennustamaan ja tämä tuo haasteita kasvatustyölle. Tulevaisuuden ennustamattomuus tuo haasteita myös koulutyötä ohjaavalle opetussuunnitelmatyölle. (Ihme 2009, 85.) Tässä valossa voidaan pohtia, onko opetussuunnitelma reagoitua jo tapahtuneeseen ja näin ollen mahdollisesti edustaa jo vanhentuneita toimintamalleja. Esimerkiksi, tällä hetkellä käytössä oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on valmistunut vuonna 2014 ja vielä vuonna 2018 opettajat puhuvat sen käyttöönotosta ja siihen liittyneistä vaikeuksista. Opetussuunnitelmat pyrkivät luonnollisesti ennakoimaan tulevaisuutta ja sen tarpeita. Pitkäjänteisesti kestävä tulevaisuuden rakentaminen onkin opetussuunnitelman yksi keskeisistä tehtävistä, mutta aina tulevaisuuden ennustaminen ei ole helppoa, sillä maailma voi muuttua nopeastikin ja suurin harppauksin. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tärkeyttä ei kuitenkaan voida kiistää. (OPS 2014, 9.)

Uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) perusopetukselle määritellään opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä sekä tulevaisuustehtävä. Opetus- ja kasvatustehtävän kautta pyritään tukemaan oppilaan oppimista, kehitystä sekä hyvinvointia yhteistyössä kotien kanssa. Osallisuuden tunne sekä myönteisen identiteetin rakentuminen katsotaan olevan merkittävässä asemassa tämän tehtävän sisällä. Yhteiskunnallisen tehtävän kautta oppilaille opetetaan tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Inhimillisen sekä sosiaalisen pääoman kartuttaminen onkin keskiössä tässä perusopetuksen tehtävässä. Perusopetuksen kulttuuritehtäväksi on määritelty monipuolinen kulttuurinen osaaminen. Tähän osaamiseen kuuluu kulttuuriperinnön arvostaminen sekä oman kulttuuri-identiteetin muodostaminen. Kun opetussuunnitelmaa laaditaan, on pidettävä huoli, että siitä muodostuu sellainen asiakirja, joka tukee tasa-arvoa mahdollistamalla kaikille samanlaiset mahdollisuudet, ilman että mitään väestöryhmää suositaan tai mitään ryhmää syrjitään. Oikeanlaisella opetussuunnitelmalla tuetaan yksilön kasvua vapaan yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Näiden ehtojen täytyessä, voidaan

katsoa, että opetussuunnitelman perusteella toteutettu opetus valmistaa lapsia kohtaamaan tulevaisuuden muutospaineet sekä suhtautumaan niihin kriittisesti. Perusopetus valmistaa lapsia ymmärtämään vastuullisten valintojen vaikutuksen yhteiseen tulevaisuuteen. (Kelly 1994, 222; OPS 2014, 12;18.)

4.2.2 Aineistonkeruu - itsearviointin hyödyt

Tällä hetkellä käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antaa ymmärtää, että itsearviointi on olennainen osa oppilaan oppimisprosessissa. Koska itsearviointi on esillä nykyisessä opetussuunnitelmassa, sen toteuttamisesta lienee dokumentin laatijoiden mukaan myös hyötyjä. Itsearviointin toteuttamisen varsinaisia hyötyjä ei yksiselitteisesti opetussuunnitelmatekstistä ole kuitenkaan löydettävissä. Tämän takia etsimme itsearviointin toteuttamisen mahdollisia hyötyjä muusta kirjallisuudesta.

Merkittävä osa tästä aineistosta löytyi, kun perehdyimme itsearviointiin käsitteenä. Etsimme aineistoa myös eri tietokannoista. Hakusanoina hakuun käytimme muun muassa itsearviointi, itsearvioin*, self-evaluation sekä reflection. Hakujen tuloksista valitsimme teoksia laajalta aikaväliltä, niin kotimaisia kuin ulkomaisia julkaisua, joiden pohjalta muodostimme näkemyksemme itsearviointin toteuttamisen hyödyistä.

4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Toteutamme laadullisen sisällönanalyysin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimisen arviointi -osiosta, jossa keskitymme itsearviointiin käsitteenä. Tarkoituksenamme on selvittää, mikä on itsearviointin merkitys Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Analyysimme keskittyy ainoastaan valmiina olemassa olevaan kirjallisuuteen sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Emme kerää aineistoa esimerkiksi haastattelun tai observoinnin keinoin, koska koemme, että uusi opetussuunnitelma on ollut käytössä niin vähän aikaa, että opettajilla ei vielä ole tarpeeksi kokempohjaa uuden opetussuunnitelman mukaan toimimisesta. Edellä mainituilla metodeilla voitaisiin toki kerätä aineistoa eri opetussuunnitelmien nivelvaiheesta, mutta meidän tutkimuksemme keskittyy analysoimaan uudessa opetussuunnitelmassa esiintyvää itsearviointia.

Työmme on luonteeltaan opetussuunnitelma-analyysi, joka toteutetaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Valitsimme sisällönanalyysin tutkimusmetodiksi, koska kyseisen metodin kautta pääsemme hyvin pureutumaan käytettävissä olevaan aineistoon, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), sekä analysoimaan sitä mielekkäällä tavalla. Yksi tavoitteistamme työn suhteen on syventää oppimiamme taitoja ja tietoja opetussuunnitelma-analyysin suhteen. Pystymme kyseisen analyysin keinoin ensiksi rajaamaan aiheen sekä tämän jälkeen pilkkomaan aineiston osiin siten, että voimme lopuksi tulkita ja analysoida haluamaamme tietoa tarkasti sekä koota tiedon uudelleen tulkinnan mukaisiin teemoihin. Koemme, että kyseistä menetelmää apuna käyttäen pystymme käsittelemään ja ymmärtämään opettajan yhtä tärkeimmistä työkaluista, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, paremmin.

Lähestymme tutkimuskohdettamme aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysimenetelmässä tarkoituksena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tyypillistä tälle menetelmälle on se, että analysoitavia seikkoja ei etukäteen etsitä ja valita aineistosta. Analysoitavat seikat valikoituvat analyysiprosessin aikana. On tärkeää, että aineistoa tarkastellaan erillisenä osana aikaisemmista tiedoista ja teorioista, jotta ne eivät vaikuttaisi lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Sisällönanalyysi on loogista tulkintaa ja tekstianalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 122). Sen tarkoituksena on tulkita tutkittavasta aineistosta kaikki aiheeseen liittyvä informaatio. Jotta tutkimus saataisiin tehtyä onnistuneesti, tulee tutkimuksen aiheen olla rajattu riittävän tarkasti. Aiheen riittävän kapea rajaus voi olla monella aloittelevalla tutkijalla haasteellista. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteet, tutkimusongelmat sekä tarkoitus tulevat olla myös samassa linjassa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-105.) Laadullisen sisällönanalyysin avulla aineistoa pyritään analysoimaan systemaattisesti ja objektiivisesti. Olisi suotavaa, että tutkijalla ei ole vahvaa ennakoasennetta tutkimustulosten suhteen. (Metsämuuronen 2011, 253.)

Käytämme tutkimuksessamme apuvälineenä Timo Laineen runkoa laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin etenemisen kuvauksesta (Laine 2001, 26-43). Ensimmäiseksi aineisto hajotetaan osiksi. Tämän jälkeen se jaetaan eri käsitteiden alle ja lopuksi kootaan loogiseksi lopputulosten kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysin johtopäätösten teko jää tutkijan omien tulkintojen vastuulle. Nämä tulkinnat tehdään analyysin lopputulosten pohjalta. Saman kaltaista analyysimallia esittävät myös Miles & Huberman (1994) sekä Tuomi & Sarajärvi

esittää Timo Laineen esittämästä rungosta myös oman, samankaltaisen, näkemyksensä. (Laine 2001, 26-43; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 122.)

Olemme rajanneet aiheemme tarkkaan ja rajaukset on mietitty sopivan kokoiseksi Pro gradu – tutkielmaamme varten. Tutkimuksessamme otamme huomioon kaiken itsearviointiin liittyvän informaation. Lisäksi kiinnostuksen kohteet ovat yhteisessä linjassa tutkimusongelmiemme kanssa. Lopputuloksena tarkoituksenamme on saada tiivistetty ja informatiivinen kuva itsearvioinnista opetussuunnitelman perusteissa.

4.4 Opetussuunnitelma-analyysi

Käsittelimme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tiettyjen arviointia käsittelevien osioiden sisältöä sisällönanalyysin keinoin. Toteutimme analyysimme kahdessa osassa tutkien ensin itsearvioinnin yleistä merkitystä ja toisena oppiainekohtaisia merkityksiä. Lopuksi teimme yhteenvedon. Ensimmäinen analyysin osio kohdistui kappaleeseen 6 - Oppimisen arviointiin. Kohdistamme analyysimme oppimisen arviointi -osioon, koska kyseinen kappale käsittelee tutkimuksemme kannalta relevanttia tietoa arvioinnista. Itsearviointi on osa tätä arvioinnin kokonaisuutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Aineistoa tarkasteltiin apukysymysten avulla; mitä ja miten itsearviointi opetussuunnitelmassa näyttäytyy.

Yleisen merkityksen analyysin jälkeen analysoimme itsearvioinnin merkitystä myös eri oppiaineissa. Halusimme tutkia esimerkiksi, eroavatko itsearvioinnin käytänteet oppiaineiden kohdalla yleisistä arvioinnin ohjeista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuissa 13 ja 14 käsitellään luokka-asteiden 1-6 oppiaineet. Jokaisen oppiaineen kohdalla on eriteltynä oppilaan oppimisen arviointi, johon ainekohtainen analyysimme eritoten keskittyy. Ainekohtainen analyysi toteutettiin analyysikysymysten avulla, missä (oppiaineissa) ja miten itsearviointi näyttäytyy? Näyttäytyykö itsearviointi kaikissa oppiaineissa? Näyttäytyykö se samalla tavalla eri oppiaineissa? Kuinka paljon itsearviointiin kannustetaan?

Seuraavaksi kuvaamme tekemäämme analyysiprosessia Timo Laineen laadullisen tutkimuksen analyysirunkoa mukailemalla (Laine 2001, 26-43). Ensimmäisen vaiheen muodosti kiinnostavan aiheen valinta analyysitavasta. Aiheenamme oli itsearviointi sekä aineistonamme toimi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Toisessa vaiheessa kävimme läpi aineiston. Tässä vaiheessa erotimme sekä merkitsimme itsearviointiin

sisältyvät asiakohdat aineistosta. Jätimme kaiken epärelevantin tiedon pois. Analyysin teko jatkui keräämällä merkitsemämme asiat yhteen puhtaalle dokumentille. Relevantin informaation ollessa koottuna samaan paikkaan pystyimme aloittamaan aineiston luokittelun ja teemoihin jaottelun. Tämän toteutimme värikoodien avulla selkeyttääksemme aineistoamme. Värikoodimenetelmässä poimimme ensimmäiseksi kaiken itsearviointiin liittyvän tiedon aineistostamme ja kokosimme sen uudelle, puhtaalle tiedostolle. Tämän jälkeen luimme poimimamme aineiston läpi useaan kertaan. Tämän kautta pystyimme hahmottamaan analyysiin valitsemamme viisi teemaa. Annoimme jokaiselle teemalle oman värin, jonka jälkeen kävimme tekstin läpi ja merkitsimme jokaiseen teemaan liittyvät aineiston kohdat sille varatulla värillä. Tässä vaiheessa käsityksemme teemojen sisällöstä oli hahmottunut. Ensin kirjoitimme jokaisen värikoodin alla olevan informaation ranskalaisin viivoin uudelle tiedostolle, jonka jälkeen kokosimme niistä kokonaisia kappaleita. Lopuksi pohdimme vielä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen merkitystä teemoissa, sekä lisäsimme konkreettisia lainauksia opetussuunnitelman perusteita selkeyttämään analyysia entisestään. (Liite 1.) Lopuksi kirjoitimme yhteenvedon saaduista tuloksista.

Oppiainekohtaisessa analyysissa analysoitiin ainekohtaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 13 ja 14 kappaleiden oppilaan oppimisen arviointi – osioissa esiintyviä itsearvioinnin esiintymiä ja määritelmiä. Analyysissä käytetyt itsearvioinnin määritelmät perustuvat perusopetuksen perusteisiin pohjautuvan tutkimuksemme yleisen analyysiosion teemoihin sekä itsearvioinnin edellytysten kehittäminen – osioon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kappaleesta 6.

Ensimmäisen vaiheen muodosti kiinnostavan aiheen, itsearviointi oppiaineissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, valinta. Rajasimme analyysin kohteena olevan aineistomme erilliselle dokumentille. Erilliselle dokumentille kirjoitimme myös aineistosta etsittävän itsearvioinnin määritelmät. Toisessa vaiheessa kävimme läpi rajatun aineiston lukemalla. Tässä vaiheessa merkitsimme itsearvioinnin asiakohdat aineistosta yli- ja aliviivaamalla. Jätimme kaiken epärelevantin tiedon viivaamatta. Analyysin teko jatkui keräämällä merkitsemämme tutkimuksen kannalta relevantit asiat yhteen puhtaalle dokumentille. Relevantin informaation ollessa koottuna samaan paikkaan pystyimme aloittamaan aineiston luokittelun. Aineistosta nousi esiin erilaisia teemoja, jotka erotimme toisistaan värikoodien avulla. Siirsimme tämän jälkeen kaikki saman teeman alle menevät asiat oman värikoodinsa alle. Teemojen löydyttyä pystyimme lähteä etsimään näitä kyseisiä teemoja eri oppiaineista. Merkitsimme ylös, mitkä teemat näkyivät missäkin oppiaineissa ja

näin pystyimme aloittamaan analysoinnin siitä millä tavalla itsearvioinnin merkitys näyttäytyy eri oppiaineissa. (Liite 2.) Lopuksi kirjoitimme yhteenvedon saaduista tuloksista.

4.5 Kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen

Etsimme itsearvioinnin toteuttamisen mahdollisia hyötyjä kirjallisuudesta. Työmme teoriaosiota työstäessämme törmäsimme huomattavaan määrään kirjallisuutta, jossa käsiteltiin itsearviointia sekä sen hyötynäkökulmia. Hyötynäkökulmia sisältäneet teokset valikoituivat lähteiksi lopulliseen työhömmе. Lisätietoa aiheesta etsimme kirjaston hakukoneella, jossa käytimme apunamme myös eri tietokantoja. Itsearviointiin ja siihen liittyvien käsitteisiin tutustumisen perusteella meillä oli tietty ennakkotieto siitä, mitä asiasanoja meidän tulisi etsiä kirjallisuuteen tutustuttaessa. Tutustuimme teoksiin silmäilemällä teoksen sisällysluettelon, etsien sieltä sopivia otsikoita sekä sopivia avainsanoja, kuten esimerkiksi arviointi, itsearviointi, reflektio sekä minäkäsitys. Myös teosten lähdeluettelon silmäilyn kautta löysimme aiheitamme käsittelevää kirjallisuutta.

Tutkimuksemme kannalta merkittävien asiasanojen löytyttyä silmäilimme teoksen lävitse merkiten erilliselle dokumentille suorat lainaukset käyttökelpoisista tekstikappaleista. Muodostimme löytämistämme sitaateista mielekkään kokonaisuuden, jonka jälkeen loimme oman tulkintamme lähdekirjallisuuden tarjoamista näkökulmista itsearvioinnin toteuttamisen hyötyjen suhteen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tulokset on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti niin, että alaluku 5.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten itsearviointia ja sen merkitystä kuvataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Luku sisältää yleisen analyysin itsearvioinnin merkityksestä ja näyttäytymisestä opetussuunnitelmassa sekä ainekohtaisen analyysin. Viimeiseksi alaluvussa käsitellään näiden kahden analyysin yhteenvetoa. Alaluku 5.2 käsittelee kokonaisuudessaan toisen tutkimuskysymyksemme tuloksia itsearvioinnin toteuttamisen hyödyistä alakoulussa.

5.1 Itsearviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Opetussuunnitelma-analyysin tuloksena olemme muodostaneet kuvan itsearviointista opetussuunnitelman perusteissa, joka kiteytyy viiteen teemaan. Ne kuvaavat itsearvioinnin merkitystä monipuolisesti ja sen sisältöä avaavasti. Seuraavaksi esittelemme analyysin tuloksina syntyneet teemat, jotka kuvaavat itsearvioinnin esiintyvyyttä ja merkitystä opetussuunnitelman perusteissa. Teemat ovat 1. opetussuunnitelman yleiset ohjeet itsearviointiin, 2. monipuolinen arviointi, 3. opettajan asema, 4. oppilaan oma oppiminen ja 5. vertaisarviointi. Opetussuunnitelma-analyysin myötä voimme todeta, että edellä mainitut teemat nousevat selkeästi esille opetussuunnitelman perusteista sekä ovat esillä opetussuunnitelmassa toistuvasti. Teemat eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Ne rakentuvat kerroksina sulautuen ja tukeutuen toinen toisiinsa, joten teemojen kesken ilmenee myös päällekkäisyyksiä. Koemme kuitenkin, että eroavaisuuksia teemojen välillä löytyy niin paljon, että on järkevää jakaa tieto näihin viiteen teemaan selkeyttääksemme itsearviointitaitojen kehittämisen näkyvyyttä opetussuunnitelman perusteissa.

5.1.1 Itsearvioinnin viisi teemaa opetussuunnitelmassa

1. Opetussuunnitelman yleiset ohjeet itsearviointiin

”Opintojen aikaisella arvioinnilla tarkoitetaan ennen päättöarviointia toteutettavaa arvioinnin ja palautteen antamisen kokonaisuutta. Opintojen aikainen arviointi on kaikilla vuosiluokilla pääosin oppimisen ohjaamista palautteen avulla. Sen keskeisenä tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää itse- ja vertaisarvioinnin taitoja.” (OPS 2014, 50.)

Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman perusteiden arviointi osuudessa painotetaan, että Suomen perusopetuslain mukaan arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kannustavaa sekä siinä tulee kehittää oppilaan taitoja itsearviointiin. Yleisessä arvioinnissa, kuten myös itsearvioinnissa, tulee aina ottaa huomioon, että arviointi ei kuitenkaan saa perustua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Näiden sijaan arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn sekä käyttäytymiseen. Jotta arvioiminen olisi luotettavaa, tulee opettajan havainnoida ja dokumentoida näitä kolmea osaluuetta monipuolisesti. (OPS, 2014.)

Opetussuunnitelman arvioinnin osuudessa itsearviointiin liittyen mainitaan, että opettajan tulee suunnitella ja toteuttaa opetus ja arviointikäytännöt sen mukaisesti, että oppilaalla olisi useita erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että yleisten arviointikriteereiden lisäksi huomioon tulee aina ottaa myös oppilaan omat arviot sekä huoltajan näkemykset takaamaan parhaan mahdollisen oppimiskokemuksen oppilaalle. Opettajan tulee siis antaa oppilaille mahdollisuus myös itsearviointiin osana monipuolista arviointikonaisuutta. (OPS, 2014.)

Kun arvioinnin antamisessa on kyse opinnoissa edistymisestä sekä osaamisen tasosta, tulee opettajan aina ottaa huomioon oppilaan aikaisempi osaaminen sekä oppimiselle asetetut tavoitteet. Nämä tavoitteet ovat suoraan yhteydessä oppilaan itsearviointikykyihin, sillä selkeästi asetettujen tavoitteiden avulla oppilaan itsearviointiprosessi helpottuu. Opetussuunnitelma painottaa, että oppilaan opintojen edistymistä tulee seurata huolellisesti koko perusopetuksen ajan, sillä opetuksen, ohjauksen ja tuen avulla voidaan varmistaa, että oppilaalla on mahdollista edetä opinnoissaan opetussuunnitelman mukaisesti. Oppimista edistävää palautetta annettaessa, opettajan tulee huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja sen myötä erilaiset tavat oppia ja työskennellä. Opettajan antaman palautteen tulee olla luonteeltaan kuvailevaa, analyysoivaa ja interaktiivista. (OPS, 2014.)

Yksi perusopetuksen keskeisimmistä tavoitteista tulee olla oppilaiden työskentelytaitojen kehitys. Tämä luonnollisesti edellyttää työskentelytaitojen arviointia, joka on osana oppiaineissa tehtävää arviointia ja siten kunkin oppiaineen arvosanan muodostumista. Arviointi siis perustuu oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuustavoitteiden sisältämiin työskentelyn tavoitteisiin. Tässä suuressa osassa on itsearviointi, sillä itsearviointi ja reflektointi voivat auttaa oppilasta tulemaan tietoisiksi omista työskentelytaidoistaan

kussakin oppiaineessa, ja sitä kautta omien työskentelytaitojen varsinainen kehittäminen voi alkaa. (OPS, 2014.)

2. Monipuolinen arviointi

”Arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä. Opettaja kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Tällöin on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä.” (OPS 2014, 48.)

Opetushallituksen mukaan monipuolisen arvioinnin merkitys opetussuunnitelmassa on suuri. Monipuolisen arvioinnin avulla pyritään luomaan mahdollisimman kattavat ja yhdenvertaiset arviointikäytänteet. Osaamisen tasoa on arvioitava monipuolisesti, jotta oppilaiden tiedot ja taidot tulevat ymmärretyksi parhaalla mahdollisella tavalla. Itsearviointi on osana monipuolisen arvioinnin toteuttamista ja opetussuunnitelmassa se on usein mainittu nimenomaan monipuolisen arvioinnin yhteydessä. Monipuolisen arvioinnin kohteena esiintyy oppilaiden oppiminen, heidän työskentelynsä sekä käyttäytymisensä. Näitä samoja arvioinnin kohteita voidaan käyttää itsearviointia toteuttaessa. (OPS, 2014.)

Monipuolisen palautteen moninaisuus korostuu, kun oppilaille annetaan palautetta heidän työskentelystään. Monipuolisen palautteen kautta oppilailla on mahdollisuus oppia tulkitsemaan omia työskentelytaitojaan ja myös kehittymään niissä. Itsearvioinnissa oppilas toimii palautteen antajana itselleen. Myös oman työn arvioinnissa sekä palautteen antamisessa pystyy kehittymään, kun palaute on kannustavaa ja monipuolista. (OPS, 2014.)

3. Opettajan rooli

”Opetuksessa kehitetään oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin antamalla tilaa oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan ja kehittämällä itsearviointitaitoja. Oppilaita ohjataan niin yksilöinä kuin ryhmänä havainnoimaan oppimistaan ja sen edistymistä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tarkoitus on, että opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään tavoitteet ja etsimään niiden saavuttamiseksi parhaita toimintatapoja.” (OPS 2014, 49.)

Opettajalla rooli on vaihteleva itsearvioinnin toteuttamisessa. Rooli on kuitenkin suuri, koska oman itsensä arvioimisen opetteleminen ei välttämättä ole yksinkertaista. Oppilaat tarvitsevat opettajan tukea tämän toteuttamiseen. Opettajan työnkuva vaihtelee hieman eri luokka-asteilla. Alaluokilla (1-2 luokka-asteet) opettajan suurimpana tehtävänä on auttaminen.

Opettajan rooliin kuuluu auttaa oppilaita ymmärtämään oppimisen tavoitteet sekä löytämään onnistumisia ja vahvuuksia sekä väyliä onnistumiseen. Ylemmillä luokilla (3-6 luokka-asteet) oppilaita ohjataan entistä enemmän itseohjautuvuuteen. Vertaisarvioinnin ja palautteen antaminen korostuvat myös ylemmillä luokilla. (OPS, 2014.)

Oppilaita tulee ohjata pohtimaan sitä, kuinka erilaisissa oppimistilanteissa kannattaisi toimia eri tavoin. Opettajan antaman suullisen tai kirjallisen palautteen tulee olla ohjaavaa, jotta oppilaat voivat sen myötä arvioida omaa oppimisprosessinaikaista tekemistään sekä sen toiminnan tuloksia. Näin oppilas oppii pysähtymään oman oppimisensa äärelle ja kykenee vähitellen huomaamaan, kuinka toimia taitavasti itseohjautuvana oppijana. (Annevirta, 2016.)

Ohjausta annetaan niin yksilöinä kuin myös ryhmässä. Tavoitteiden asettamisen ja niiden ymmärtämisen opettaminen kuuluu myös opettajan tehtäviin. Näiden kautta oppilaalla on mahdollisuus oppia myös omien opintojensa järjestämistä ja syitä opiskeluun. Vertaisarvioinnissa opettajan rooli näyttäytyy sen mahdollistajana. Tällöin opettajan tehtävä on havainnoida ja olla läsnä, mutta antaa myös tilaa oppilaille vertaisarvioinnin toteuttamiseen. Opettajana on tärkeää miettiä, miten oppilaiden itsearvioinnin toteutumista olisi mahdollista tukea ja miten heitä voisi auttaa ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan. Opettajan tehtävänä on myös osoittaa oppilaille heidän edistymistään ja kehitystään. Kehittymisen esille tuomisessa tärkeään rooliin nousee positiivisen palautteen antaminen. Myönteisen palautteen antaminen lisää motivaatiota jatkaa oppimisprosessia ja kannustaa itsearvioinnin toteuttamiseen. Opettajan tehtäväksi opetussuunnitelmassa mainitaan myös oppilaiden edellytysten kehittäminen itsearviointiin. Ymmärrämme, että tällä tarkoitetaan sitä, että opettajan tulisi pyrkiä antamaan oppilaille mahdollisimman hyvä kasvualusta itsearvioinnin toteuttamiseen. Lisäksi oppilaiden oppimiselle, pohdinnalle ja kehittymiselle tulee antaa tilaa. Tämän kautta oppilaat pystyvät itsenäistymään ja saamaan kokemuksia itsenäisesti pärjäämisestä. Kun oppilas on oppinut laadukkaan itsearvioinnin työskentelytavat, opettajan rooli vähenee ja lopulta voi muuttua kokonaan sivustaseuraajan rooliin. (OPS 2014.)

Sosiokonstruktivismi vastaa opettajan toimintaan opetussuunnitelman mukaisesti tukemalla opettajan toimintaa siten, että opettajan tehtävänä on esitellä oppiainesisällöt ja tavoitteet sekä johdatella oppilaat aiheeseen. Lisäksi opettajan tulee sisällyttää opetukseen ja sen kehittämiseen sosiaalisia työmuotoja, jotka nousevat myös selkeästi esille pari-, ryhmä- sekä projektitöinä perusopetuksen opetussuunnitelmassa. (Kauppila 2007, 119.) Pari- ja ryhmätöitä sekä arvioiteja toteutettaessa opettajan tulee kuitenkin ottaa huomioon myös

sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset ”vaarat”. Joissain tapauksissa esimerkiksi sosiaaliset mallit voivat toimia myös tarkoitusta vastaan, ja vaarana on motivoitumisen estyminen. (Kauppila 2007, 138.) Opetussuunnitelmassa ei ole suoraa mainintaa kyseisistä vaaroista, mutta ne ovat luettavissa rivien välistä monipuolisen arviointikäytänteiden osuudessa (OPS 2014, 48).

4. Oppilaan oma oppiminen

”Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu suhteessa tavoitteisiin on tärkeä osa myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä.” (OPS 2014, 48.)

Opetussuunnitelmassa oppilaan onnistumisiin ja vahvuuksiin huomion kiinnittäminen nähdään erityisen tärkeänä. Itsearvioinnin kriteerejä pohtiessa tämä vaatii oppilaalta sen, että hänen tulee tulla tietoiseksi omista oppimisprosesseistaan. Tämä edellyttää oppilaalta oman oppimisen ja edistymisen tarkkailua, eli toisin sanoen oman oppimisprosessin arvioimista sekä omien toimintojen kyseenalaistamista, reflektointia. (Annevirta, 2016.) Tällaisen oppimisen tarkoitus on ohjata oppilasta itseohjautuvuuteen, eli pisteeseen, jossa oppilas tiedostaa, kuinka hyvin hän on perillä omista taidoistaan ja siitä, kuinka toimia omaksi parhaakseen tulevaisuuttaan ajatellen (OPS, 2014).

Opetussuunnitelma mainitsee myös tärkeänä osana tavoitteiden pohtimisen sekä oman oppimisen edistymisen vaikuttavien tekijöiden pohtimisen taidot. Tällainen vaatii luonnollisesti oppilaalta myös suunnittelua ja pitkäjänteisyyttä oman oppimisprosessin tarkastelemiseen. Oppilaita kehoitetaan kehittämään itsearvioinnin taitoja myös vuorovaikutustaitojen ja oman itsensä ilmaisun kehittämisen näkökulmasta. Molemmat, itsenäisen ja ryhmässä työskentelyn taidot vaativat omien tunteiden tunnistamista ja niiden ilmaisemisen taitoja. Oppilaita kannustetaan myös iloitsemaan onnistumisen kokemuksesta. (OPS 2014.)

Oman oppimisen näkökulmasta sosiokonstruktivismi korostuu opetussuunnitelmassa muun muassa oman mielekkään oppimiskokonaisuuden luomisessa. Vastuunottaminen omasta oppimisesta, itsenäinen tiedonetsintä sekä ymmärtäminen esille nousevista asioista ovat tyypillisiä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen edellytyksiä omassa oppimisessa. (Kauppila 2007, 119.) Kyseisten taitojen kautta, oppilaille on mahdollista kehittyä ymmärrys siitä, että he eivät ole ainoastaan niin sanottuja tiedon kuluttajia vaan myös itsenäisiä tiedon tuottajia (Kauppila 2007, 120). Opetussuunnitelma tukee kaikkia näitä sosiokonstruktivismiin

osa-alueita kattavasti. Lisäksi se ottaa huomioon oman oppimisen tärkeyden vertaisarvioinnin avulla, mikä myös on ideaalia sosiokonstruktivismille (Harjanne 2010).

5. Vertaisarviointi

”Oppilaita ohjataan sekä itsenäisesti että ryhmänä tarkastelemaan edistymistään ja työnsä tuloksia suhteessa tavoitteisiin ja niihin onnistumisen kriteereihin, joista on yhdessä keskustellen sovittu työtä aloitettaessa.” (OPS 2014, 49.)

Opetussuunnitelmassa itsearviointin osuus vertaisarvioinnin kautta tulee esille ennen kaikkea rakentavan palautteen myötä. Rakentavaa palautetta kannustetaan antamaan sekä vastaanottamaan yhdessä ryhmissä, kuin myös opettajien kanssa. Opetussuunnitelma kannustaa opettajia toteuttamaan vertaisarviointia luokkatovereiden kanssa, sillä ajatellaan, että palautteen saaminen luokkatoverilta ei aseta niin suuria paineita oppilaille verrattuna opettajan antamaan palautteeseen. Tämä kehittää myös oppilaiden keskeisiä arviointikeskusteluja sekä auttaa oppilaita havainnoimaan yhteistä työskentelyä ja työn jälkeä. Koulumaailmassa tulee opetussuunnitelman mukaan siis antaa oppilaille mahdollisuus vuorovaikutteiseen ja kannustavaan yhteisöön. Nimenomaan sosiaalisten kanssakäymisten kautta oppilas voi kokea tulevansa positiivisesti kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi. Parhaimmillaan toiset oppilaat ja opiskeluympäristö voivat auttaa oppilasta rakentamaan ja vahvistamaan omaa identiteettiään. (OPS 2014.) Pelkät poikkileikkausarviointit eivät tunnu riittävilä tai monimuotoista oppimista tarpeeksi tavoitavilta. Siksi erilaiset autenttisen ja työprosesseja tavoittavan arvioinnin keinot ovat tulleet välttämättömiksi.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan, yksi tapa edistää motivoitumista oppimisen edellytyksenä, on käyttää tukena sosiaalisia malleja (Kauppila 2007, 138). Tämä korostuu opetussuunnitelmassa ennen kaikkea projektimaisuutena, mutta myös itsearviointin näkökulmasta pari- ja ryhmäarviointina. On tutkittu, että sosiaalisten mallien käyttäminen oppimisprosessissa toimii silloin, jos oppilas haluaa toimia mallin mukaisesti ja kyseessä olevalla mallilla on tarpeeksi attraktiota eli vetovoimaa (Kauppila 2007, 138). Tämä näyttäytyy opetussuunnitelmassa muun muassa niin, että opettajan tulee antaa riittävästi mahdollisuuksia oppilaille, esimerkiksi päättää miten tai kenen kanssa arvioita tekee. Näin attraktio voi syntyä ja oppimiskokemus sekä vertaisarviointi voi olla hyvinkin positiivinen.

5.1.2 Itsearviointin viisi muotoa perusopetuksen oppiaineissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitellään vuosiluokkien 1-6 oppiaineiden arviointia ja itsearviointia kappaleissa 13 ja 14 Oppilaan oppimisen arviointi osioissa. Olemme tehneet analyysin kyseisessä aineistossa esiintyvistä itsearviointin kehittämisen tavoitteista oppiainetasolla. Analyysin tuloksena olemme muodostaneet viisi (5) itsearviointin ilmenemismuotoa oppiaineissa. Olemme myös muodostaneet kokonaiskuvan itsearviointin merkityksestä ja näkyvyydestä. Itsearviointin monimuotoisuus ei näyttäydy tasaisesti, eikä se näyttäydy ollenkaan kaikissa aineissa. Itsearviointiin kyllä kannustetaan, mutta sen toteuttamiseen ei läheskään aina anneta minkäänlaisia konkreettisia esimerkkejä. Seuraavaksi esittelemme viisi itsearviointin ilmenemismuotoa sekä selostamme kuinka ne näkyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1-6 luokka-asteiden oppiaineissa. Jokaisen muodon kappaleen lopussa on myös selostettu, missä oppiaineissa kyseinen muoto näyttäytyy. Viisi itsearviointin ilmenemismuotoa ovat 1. oppimisen edistymisen arviointi, 2. tavoitteiden ymmärtäminen, 3. omien vahvuuksien ja kehityskohtien tunnistaminen, 4. arviointikeskustelut ja vertaisarviointit ja 5. myönteinen palaute ja rakentavan palautteen antaminen ja saaminen vertaisilta. Analysoidut oppiaineet ovat äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto, elämäkatsomustieto, musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta, historia, yhteiskuntaoppi ja kielet. Muut kuin äidinkieli (ruotsi, englanti ja muut vieraat kielet) on yhdistetty yhdeksi ryhmäksi, koska näiden oppiaineiden itsearviointi näyttäytyy samalla tavalla.

1. Oppimisen edistymisen arviointi

”Oppilaat harjoittelevat tunnistamaan omaa oppimistaan ja toimintaansa” (OPS 2014, 130).

Oppimisen edistymisen arvioinnissa annetaan tilaa oppilaille oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan ja ohjataan heitä havainnoimaan omaa oppimistaan, edistymistään ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Oppilaiden tulisi tulla tietoisiksi omasta edistymisestään koulussa sekä ymmärtää omat vaikuttamismahdollisuutensa oppimiseen ja onnistumiseen koulussa. Oman oppimisen edistymisen seuranta on tärkeä osa itsearviointitaitoja. Se kehittää itseohjautuvuutta ja oman elämän hallintaa. (OPS 2014.) Oppimisen edistymisen arviointi esiintyy äidinkielessä ja kirjallisuuden matematiikan, uskonnon ja muiden, kuin suomen kielen oppiaineissa.

2. Tavoitteiden ymmärtäminen

”Tavoitteiden asettaminen omalle toiminnalle” (OPS 2014, 143).

Tavoitteiden ymmärtäminen on osa itsearviointitaitoja. Oppimisen ja tehtävän tavoitteiden ymmärtämiseksi oppilaiden tulee itse olla vastuussa tavoitteiden selvittämisestä, mutta myös opettajan rooli on suuri. Opettajan tulee aina auttaa oppilaita tulemaan tietoisiksi vaadittavista tavoitteista, jotta oppilaat pystyvät suunnata itsensä arvioinnin omaan oppimiseensa ja suhteuttaa ne suoraan vaadittaviin tavoitteisiin. (OPS 2014.) Näin pystytään välttymään myös arvioimasta arvoja, asenteita, sosiaalisuutta, temperamenttia tai muita henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tavoitteiden ymmärtäminen esiintyy vain kuvataiteen oppiaineen yhteydessä.

3. Omien vahvuuksien ja kehityskohtien ymmärtäminen

”Oppilaat harjoittelevat omien vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistamista” (OPS 2014, 239).

Oppilaiden omien vahvuuksien ja kehityskohtien tunnistaminen on myös tärkeää. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita tunnistamaan ja kiinnittämään huomiota omiin taitoihin, onnistumisiin, vahvuuksiin sekä kehittämiskohtiin. On myös tärkeää osoittaa, että onnistua voi monella tavalla. Jokainen meistä on erilainen, joten kaikkien toimintatapojen ei tarvitse kaikilla olla samanlaisia. On tärkeää, että jokainen pyrkii oppimaan itselleen parhaat keinot ja reitit oppia ja kasvaa. Omien vahvuuksien tunnistamisen kautta voidaan tehtävistä suoriutua paremmin. Kehityskohtien ymmärtäminen on myös todella tärkeää. (OPS 2014.) Jos emme ymmärrä missä voisimme parantaa, emme pysty myöskään kehittymään. Omien vahvuuksien ja kehityskohtien tunnistamiseen viitataan äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan, ympäristöopin sekä elämäntiedon oppiaineissa.

4. Arviointikeskustelut ja vertaisarviointit

”Oppilaita ohjataan arvioimaan omaa ja muiden työskentelyä” (OPS 2014, 159).

Arviointikeskusteluiden ja vertaisarviointien avulla kehitetään oppilaiden keskinäisiä taitoja vertaispalautteen antamisessa sekä vastaanottamisessa. Vuorovaikutustaidot ja niiden kehittäminen ovat tärkeä osa peruskoulu-uraa. Keskustelemalla tavoitteista, tehtävistä, suoritustavoista, toteutuksesta ja lopputuloksista auttaa oppilaita ymmärtämään asioita laajemmalla skaalalla. On tärkeä myös oppia antamaan sekä saamaan rakentavaa palautetta, koska vertaisilta saadun palautteen arvo on aina hieman erilainen, kuin ylhäältä, opettajalta tuleva arviointi. (OPS 2014.) Arviointikeskusteluita ja vertaisarviointeja pidetään

opetussuunnitelman mukaan tärkeänä äidinkielessä ja kirjallisuudessa, matematiikassa, ympäristöopissa, uskonnossa, kuvataiteessa, käsityössä ja kielissä.

5. Myönteinen palaute ja rakentavan palautteen antaminen ja saaminen vertaisilta

”Oppimisen arviointi ja palaute on kannustavaa” (OPS 2014, 128).

Opettajan rooli itsearviointitaitojen kehityksessä on merkittävä. Selkeiden tavoitteiden antamisen ja selkeyttämisen lisäksi palautteen anto oppilaille on todella tärkeää. Opettajalta saaman myönteisen, rakentavan, ohjaavan ja rohkaisevan palautteen saamisen merkitys kehittää itsearviointitaitoja ja minäkuvan rakentumista. Itsearviointitaidot ilmenevät myös kykyä antaa rakentavaa palautetta luokkatovereilleen sekä kykyä pystyä vastaanottamaan palautetta heiltä. (OPS 2014.) Ei ole itsestään selvää pystyä antamaan kehittävää palautetta toisille tai vastaanottamaan kehitysehdotuksia. Näitä taitoja tulee siis harjoitella ja kehittää koulu-uran aikana. Myönteisen tai muuten positiivissävytteisen palautteen antaminen oppilaille esiintyy jokaisessa oppiaineessa.

Jokainen näistä ilmenemismuodoista näyttäytyy ainekohtaisissa oppilaan oppimisen arviointi – osioissa. Jokainen osa-alue ei kuitenkaan näyttäydy jokaisessa oppiaineessa, vaan oppiaineen kohdalla itsearviointi näyttäytyy vain muutaman ilmenemismuodon osalta. Seuraavaksi esittelemme, miten itsearviointi näyttäytyy perusopetuksen perusteiden oppiaineissa.

Monipuolinen palautteen antaminen näkyy jokaisen perusopetuksen oppiaineen arvioinnissa vuosiluokilla 1-6. Itsearvioinnin nähdään olevan osa monipuolista arviointia. Pelkästään monipuolisen arvioinnin tavoittelemisen oppiaineiden arvioinnissa ei kuitenkaan anna tietoa millaista itsearviointia oppiaineissa tulisi käyttää. Joko myönteisen, ohjaavan, rohkaisevan tai kannustavan palautteen antaminen näyttäytyy myös jokaisen oppiaineen arvioinnin kohdalla. Rakentavan palautteen antaminen on tärkeä osa itsearviointitaitojen kehitystä, mutta se ei pelkästään auta oppilaita oppimaan toimivia itsearvioinnin taitoja. Itsearviointiin ohjaaminen mainitaan usean oppiaineen yhteydessä. Se ei kuitenkaan itsessään kerro millaisia itsearvioinnin menetelmiä tulisi opetuksessa käyttää, joten on tärkeää, että opettaja ymmärtää millaisia itsearvioinnin muotoja on olemassa.

Muut itsearviointitaitoja kehittävät itsearvioinnin muodot jakautuvat eri oppiaineisiin vaihtelevasti. Oli kiinnostavaa huomata kuinka eri tavoin itsearvioinnin muodot jakautuvat eri oppiaineisiin. Oppimisen edistymisen arviointi, omien vahvuuksien ja kehityskohtien

tunnistaminen ja arviointikeskusteluita ja vertaisarviointeja pidetään opetussuunnitelman mukaan tärkeänä useassa oppiaineissa, mutta ei kuitenkaan kaikissa. Tavoitteiden ymmärtäminen esiintyy vain kuvataiteen oppiaineen yhteydessä, mikä on todella yllättävää ja mielestämme myös kyseenalaistettavaa. Voidaanko ajatella, että tavoitteiden ymmärtäminen on jo oletusarvo muissa aineissa, paitsi kuvataiteessa? Jos näin on, miksi se on mainittu kuvataiteen oppiaineessa erikseen? Jos näin ei ole, on mielestämme hälyttävää, ettei oppilaiden tavoitteiden ymmärtämistä pidetä tärkeänä. Kaikki oppiminen perustuu asetettujen tavoitteiden ympärille, joten jos tavoitteiden ymmärrettävyyteen ei panosteta, voi olla mahdollista, että oppilaat eivät opi tavoitteiden mukaisia sisältöjä. Historian, musiikin ja liikunnan oppiaineissa mainitaan ainoastaan rohkaisevan palautteen antaminen sekä itsearviointiin kannustaminen sen enempää muotoja avaamatta. Näissäkin oppiaineissa itsearviointitaitojen käyttäminen monipuolisesti voisi mahdollisesti lisätä itseymmärrystä ja tavoitteiden mukaista oppimista. Yhteiskuntaopin oppiaineen oppilaan oppimisen arviointiosiossa ei määritellä minkäänlaista itsearvioinnin kehittämisen tarvetta. Analyysin tuloksena jäi epäselväksi, minkä takia yhteiskuntaopin aineessa itsearviointi ei näyttäyty millään tavoin. Olisi kuitenkin tärkeää, että itsearvioinnin taitoja harjoiteltaisiin kaikissa oppiaineissa, mitään ainetta syrjimättä.

On selvää, että itsearviointitaitojen kehitykseen halutaan Opetussuunnitelman mukaan panostaa. On kuitenkin mielenkiintoista, kuinka eriarvoisesti itsearvioinnin harjoittaminen nähdään eri oppiaineissa. Esimerkiksi tehtävän tavoitteiden ymmärtäminen on tärkeää missä tahansa tehtävässä. Ilman selkeitä ohjeita ja tavoitteiden ymmärtämistä opettajan odotukset sekä oppilaiden tehtävien toteutus eivät välttämättä kohtaa. Tavoitteiden ymmärtäminen näyttäytyy ainoastaan kuvataiteen oppiaineessa, vaikka tavoitteiden ymmärtäminen olisi todella tärkeää kaikissa oppiaineissa. Mielenkiintoista on myös tarkastella sitä, kuinka usean oppiaineen yhteydessä kannustetaan vain myönteisen ja rohkaisevan palautteen antamiseen. Tällaisen palautteen antaminen on todella tärkeää, mutta ei yksinomaan auta tukemaan itsearviointitaitojen kehittymistä oppilailta. Herääkin kysymys, millä tavalla ja mistä opettajat kokevat saavansa välineitä itsearviointitaitojen opettamiseen alakoulussa?

5.1.3 Yhteenveto

Tulosten analysoinnin perusteella pystymme tekemään yhteenvedon tuloksista. Itsearviointi on näkyvissä, sekä sille on selkeästi löydettävissä merkitys perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteista. Itsearviointille annetaan myös selkeitä ohjeita sekä arviointikäytänteitä kyseisessä dokumentissa. Oppiainekohtaisen analyysin tulokset ovat tulkintojemme mukaan yhtäläiset yleisen analyysiosion kanssa. Itsearviointi nousee esille useassa opetussuunnitelman osassa. Erityisesti se korostuu Oppimisen arvioinnin luvussa, joka sisältää oman kappaleen, Itsearviointin edellytysten kehittäminen. Itsearviointi nousee esille myös luvuissa 13 ja 14. Muutaman itsearviointiin keskittyvän luvun lisäksi itsearviointi mainitaan useasti sivulauseissa ja sen nähdään olevan osa suurempaa arvioinnin kokonaisuutta. Itsearviointin esiintymistä sekä luonnetta tutkittiin analysoimalla opetussuunnitelman lukuja 6, 13 ja 14. Nämä luvut sisältävät ohjeet itsearviointin toteuttamiseen sekä luokkien 1-6 kaikki opetettavat oppiaineet. Kappaleissa 13 ja 14 jokaisen oppiaineen kohdalta on löydettävissä kappale, Oppilaan oppimisen arviointi sekä kappaleessa 6, joka keskittyy oppimisen arviointiin kokonaisuutena sekä itsearviointin edellytysten kehittämiseen. Analyysimme keskittyi eritoten näihin osa-alueisiin. Kappaleesta 6 lähtien itsearviointin merkitys näyttäytyy selkeästi osana kokonaisarviointia.

“Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Nämä tehtävät ovat perusopetuksen arviointikulttuurin kehittämisen lähtökohta. Painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa.”
(OPS 2014, 47.)

Edellä oleva sitaatti esiintyy Oppimisen arviointi- luvun ensimmäisessä kappaleessa. Itsearviointi on selkeästi esillä kappaleen sisällössä. Tämä voidaan tulkita niin, että itsearviointilla nähdään olevan oma tärkeä roolinsa osana monipuolista arviointia. Itsearviointi nähdään opetussuunnitelmassa oman toiminnan arviointina, jonka tarkoituksena on edistää oppimisprosessia ja ymmärrystä omista opinnoista. Näin ollen itsearviointi liittyy tiiviinä osana myös oppimista edistävään arviointiin. Sen tarkoituksena on kannustaa ja auttaa oppimisessa sekä saavuttamaan mahdollisimman hyviä tavoitteita.

Oppimista edistävä arviointi on jatkuvaa eli formatiivista. Arviointia on tarkoitus toteuttaa päivittäin, koko lukuvuoden ajan, eikä esimerkiksi vain loppuarviointina lukukauden lopussa. Opettajalta tämä edellyttää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa sekä oppimisprosessien tarkkaa havainnointia. Opettajan rooli onkin läsnä itsearviointin toteutuksessa koko peruskoulun ajan. Opettajan tehtävä on tukea ja auttaa itsearviointin toteuttamisessa sekä antaa kannustavaa palautetta oppilaille.

Oppilaiden minäkäsitys muokkautuu peruskoulun aikana. Koululla on suuri rooli käsitysten rakentumisessa. Varsinkin opettajilta saadulla palautteella on merkitystä siinä, millaisiksi oppilaiden käsitys itsestään oppijana rakentuu. Itsearviointiin ohjaava toiminta tukee oppilaiden käsityksen kasvua niin oppijana kuin ihmisenä. (OPS 2014, 47.) Itsearvioinnin tekeminen kasvattaa käsitystä itsestään sekä opettaa arvioinnin merkitystä. Itsearvioinnin kautta on myös mahdollista tulla niin sanotusti paremmaksi itseksi sekä kasvaa oppijana. (Atjonen 2007, 82.)

Opetussuunnitelmassa oppimisen arviointi ja itsearviointi keskittyvät, oppimiseen, työskentelytapoihin ja käytökseen, ei esimerkiksi oppilaiden temperamenttiin. Opetussuunnitelmassa painotetaan useaan otteeseen, että arvioinnin kohteena ei koskaan tulisi olla esimerkiksi oppilaiden arvot, asenteet tai muut henkilökohtaiset ominaisuudet, vaan arvioinnin tulisi aina liittyä vain tehtävälle asetettujen tavoitteiden mukaisiin asioihin. Reflektointi on tiiviisti näkyvillä itsearvioinnin yhteydessä, sillä oppilaita kannustetaan itsearvioinnin avulla havainnoimaan ympäristöään ja oppimistaan sekä pohtimaan ja analysoimaan omaa oppimistaan ja siten tulemaan tietoisiksi oppimisprosesseistaan.

Yleisen analyysiosion sekä ainekohtaisen analyysin välillä löytyi paljon yhtäläisyyksiä. Tämä oli odotettavissa, koska on kyse yhtenäisestä dokumentista. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, kuinka eriarvoisesti itsearvioinnin nähdään olevan osa eri oppiaineita. Itsearvioinnille annetaan paljon yleisiä ohjeita kuten ”oppilaita ohjataan itsearviointiin” tai ”oppilaille tarjotaan erilaisia tapoja tehdä itse- ja vertaisarviointia”.

Kuten olemme maininneet, itsearvioinnin nähdään kuuluvan osaksi perusopetuksen monipuolista arviointia. Monipuolista arviointia korostetaan monessa yhteydessä. Oppilaiden oppimisen kannalta on lisäksi tärkeää, että arviointia on monenlaista, myös siksi, että oppijat ja arvioinnin kohteena olevat oppilaat ovat kaikki erilaisia. Myönteisen, rakentavan, positiivisen ja rohkaisevan palautteen antaminen korostuu todella monessa yhteydessä opetussuunnitelman perusteissa. Palautteen antaminen ja saaminen ovat tärkeä osa itsearviointitaitoja. Opettajan antamalla palautteella on suuri rooli, mutta on myös tärkeää, että oppilaat oppivat antamaan sekä saamaan rakentavaa palautetta vertaisiltaan. Vertaisarvioinnin kautta pystytään tulemaan tietoisiksi omista ja muiden taidoista. Itsearviointi on kuitenkin paljon muutakin kuin vain osa arviointikulttuuria ja positiivisen palautteen voimaa. Itsearviointitaitojen oppimiseen tarvitaan lisäksi paljon muuta, kuten pohdintaa tavoitteista, omien vahvuuksien ja kehityskohtien tunnistamista,

vuorovaikutustaitojen harjoittamista sekä rakentavan palautteen antamisen ja saamisen taitojen harjoittelua. Itsearviointi on monimuotoinen kokonaisuus, joka koostuu monesta eri osa-alueesta. Nämä itsearvioinnin osa-alueet näyttäytyvät opetussuunnitelmassa kuitenkin vaihtelevasti. Tämä itsearvioinnin eri osa-alueiden ”suosiminen” näyttäytyy eritoten ainekohtaisissa oppilaan oppimisen arviointien -osioissa. Tämä on todella ristiriitaista. Jäimme pohtimaan itsearvioinnin osa-alueiden jakautumista. Eikö olisi tärkeää, että itsearviointitaitoja harjoiteltaisiin tasapuolisesti kaikkien oppiaineiden yhteydessä? Näitä osa-alueita yhdessä käyttämällä on mahdollista toteuttaa onnistunutta ja toimivaa itsearviointia.

Opettajalle annetaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjeita itsearvioinnin ohjaamiseen ja toteuttamiseen. Opettajan rooli on toimia suunnannäyttäjänä, ohjata oppilaita ja auttaa heitä kehittymään. Yhteisen työskentelyn taidon opetteleminen on myös merkityksellistä, koska tämän kautta oppilaat oppivat itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitoja. (OPS 2014, 47.) Opettajan rooliin itsearvioinnin edellytysten kehittämisessä liittyvät arviointikeskusteluiden pitäminen, tavoitteiden ymmärtämisessä auttaminen ja niistä kertominen sekä myönteisen ja rakentavan palautteen antaminen. Oppilaan omaan oppimisen itsearviointitaidoissa korostuvat oman oppimisen edistymisen arviointi, tavoitteiden ymmärtämisestä huolenpitäminen sekä omien vahvuuksien sekä kehityskohtien tunnistaminen. Vertaisarvioinnissa korostuvat vertaisarvioinnin tekeminen muiden oppilaiden kanssa sekä rakentavan palautteen antaminen sekä saaminen muilta vertaisilta eli esimerkiksi luokkatovereilta.

Tulkintamme mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei anna konkreettisia esimerkkejä siitä, miten itsearviointia tulisi toteuttaa käytännön työssä. Emme kyenneet löytämään konkreettisia vastauksia itsearvioinnin toteuttamiseen määrällisesti tai ajallisesti opetussuunnitelman perusteista, joten tulkinta itsearvioinnin näkyvyydestä ja merkityksestä jää osaltaan tutkijoiden oman tulkinnan varaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi jokainen opetuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman. Useimmiten opetuksen järjestäjänä toimii kunta. Myös jokainen peruskoulu muodostaa oman koulukohtaisen opetussuunnitelman. Molemmat näistä opetussuunnitelmista perustuvat aina valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa voidaan esimerkiksi painottaa eri osa-alueita eri tavoin tai ne voivat sisältää enemmän esimerkkejä valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisesta käytännössä. Koulujen omissa opetussuunnitelmissa voi siis olla eriteltyinä tarkemmin arviointi- ja itsearviointikäytänteitä ja sen toteuttamistapoja.

Esimerkiksi Savonlinnan normaalikoulun opetussuunnitelmassa on määritelty työskentelytaitojen ja itsearvioinnin kohteita seuraavanlaisesti:

”Arvioinnin tavoitteet ja kohteet painottuvat eri tavoin eri-ikäisillä oppijoilla. On tärkeää, että opettaja käy yhdessä oppilaiden kanssa tavoitteet läpi. Hänen tehtävänä on konkretisoida, mitä esimerkiksi taito työskennellä omatoimisesti ja itsenäisesti tarkoittaa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta arviointi on yleensä sovittu toteutettavaksi pääosin työskentelyn arviointina.” (Kauppinen & Vitikka 2017, 168.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tukevat itsearviointitaitojen kehitystä ja kannustavat käyttämään itsearviointia osana kokonaisarviointia. Lisäksi kuntien sekä koulujen toteuttamat opetussuunnitelmat antavat lisätukea arvioinnin ja itsearvioinnin toteuttamiseen työkentällä. Loppujen lopuksi itsearviointitaitojen opettaminen ja toteuttaminen jää kuitenkin kokonaan luokan opettajan vastuulle ja näiden taitojen opettaminen ja toteuttaminen on paljon kiinni opettajan tiedoista, taidoista sekä kiinnostuksesta itsearviointia kohtaan.

5.2 Itsearvioinnin toteuttamisen hyödyt kirjallisuuden perusteella

Tällä hetkellä voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) itsearviointi näyttäytyy niin opetussuunnitelman yleisessä osassa sekä myös oppiaineiden kohdalla. Koska dokumentin laatijat ovat sisällyttäneet opetussuunnitelmaan huomattavan määrän itsearviointia, on sille oltava myös perusteet. Toisin sanoen, itsearvioinnin toteuttamisella on oltava selkeitä hyötynäkökulmia. Näitä näkökulmia ei opetussuunnitelmatekstissä kuitenkaan ole tarkasti eritelty. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta esiin nousi neljä selkeää teemaa, jotka käsittelevät itsearvioinnin toteuttamisen hyötyjä. Nämä teemat ovat ihmisenä kasvaminen, sosiaaliset taidot, metakognition kehittyminen ja vastuu omasta oppimisesta. Seuraavaksi esittelemme tarkemman kuvauksen jokaisesta teemasta, jonka jälkeen luomme aiheeseen kokonaiskatsauksen yhteenvedon muodossa.

1. Ihmisenä kasvaminen

Itsearvioinnin voi nähdä olevan tärkeä osa opetussuunnitelman esittämää kokonaisarviointia perusopetuksessa. Opetussuunnitelma painottaa oppilaan ihmisenä kasvamista, jonka keskeinen osa on minäkuvan luominen ja sen kehittäminen. Itsearvioinnilla nähdään olevan merkittäviä positiivisia vaikutuksia minäkäsityksen luomisessa. Minäkäsityksen kehittymisen myötä oppilas pystyy paremmin myös refleктоimaan omaa tekemistään sekä oppimistaan, joka taas voi vaikuttaa positiivisena tekijänä itsetunnon kehittymiseen. Kun oppilas oppii

asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, katsotaan myös oppilaan sisäisen motivaation kasvavan. Monipuolisten itsearviotaitojen kautta oppilas oppii havaitsemaan paremmin omia mielenkiinnon kohteita ja tämän kautta suuntaamaan omaa tekemistään siten, että se tukee ihmisenä kasvua sekä elinikäistä oppimista. (Kauppinen & Vitikka 2017, 164-166; OPS 2014.)

2. Sosiaaliset taidot

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) oppilaiden itsearviointia sekä vertaisarviointia on pyritty lisäämään. Itsearviointi sekä vertaisarviointi kulkeekin monesti käsi kädessä. Nämä kaksi arviointityyppiä ovat myös osa kehittäväää arviointia ja sille on asetettu tavoitteeksi muun muassa lisätä oppilaan omaa motivaatiota sitoutua oppimisprosessiin. Onnistuessaan tämän toivotaan lisäävän oppimisen laatua. (OPS 2014; Kauppinen & Vitikka 2015, 173.) Kuten aikaisemmin mainittu, tutkimuksen tekohetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka näkyy myös arvioinnissa. Arviointitaitojen katsotaan kehittyvän paremmin sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Ympäristöstä saatu palaute auttaa oppilasta tarkastelemaan käsitystä itsestään niin oppijana kuin ihmisenäkin. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta myös oppilaan käsitys itsestä työtoverina syventyy. (Ihme 2009, 17.)

Arviointitaitojen sosiaalista aspektia korostavat myös Räisänen & Vainio (1996). He korostavat oppilaan ja opettajan välisen suhteen lisäksi myös oppilaiden välisiä suhteita, eräänlaista vertaisarviointia. Kun oppilaat arvioivat toisiaan, kehittyy sosiaalisessa kanssakäymisessä omat arviointivalmiudet sekä kyky olla arvioitavana. Tämän kaltainen toiminta kehittää koko kouluyhteisön kehittymistä sekä kasvua. Toisin sanoen, tässäkin tapauksessa itsetuntemuksen ja vahvan minäkäsityksen kautta itsearviokyky toimii työkaluna oppimisympäristön sekä oppimiskulttuurin muovaajana. (Räisänen & Vainio 1996, 21.)

3. Metakognition kehittyminen

Sosiaalisia vuorovaikutustaitoja kehittävään oppimiskulttuurin tietoinen luominen luokkahuoneeseen on tärkeässä roolissa, kun halutaan saavuttaa kulttuuri, joka edesauttaa itsearviointitaitojen kehittymistä. Muun muassa Howesin ym. (2008) sekä Lerkkasen (2014) mukaan tutkimustulokset tukevat olettamusta, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on erittäin iso tekijä oppimisen laadun kannalta. Myös uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan koulun roolia oppilaan oman minäkäsityksen luomisessa.

Kun luokkahuoneeseen onnistutaan luomaan ilmapiiri, joka painottaa vuorovaikutussuhteiden tärkeyttä, kannustaa se oppilasta tarkastelemaan sekä kehittämään omaa minäkäsitystään. Oman minäkäsityksen kehittyminen edesauttaa reflektiotaitojen kehittymistä. Reflektion kautta oppilas tulee tietoiseksi omista tunteistaan, toiminnastaan sekä oppimisestaan. Reflektion kautta, itsearvioinnin avulla, oppilas pystyy jäsennellysti arvioimaan omaa toimintaansa. Edellä mainittujen toimintojen myötä oppilaan metakognition katsotaan kehittyvän, joten hän alkaa paremmin ymmärtää omaa kognitiivista toimintaansa. Edellä mainitut toimet kehittyvät, kun niitä harjoitellaan ja optimaalisessa tilanteessa ne ovat vaikutuksessa myös toisiinsa. Näin ollen itsearvioinnin kautta oppilas oppii paremmin tarkastelemaan omaa kognitiotaan sekä omaa toimintaansa ja sen seurauksia. Tämän kautta oppilas pystyy myös itse vaikuttamaan siihen, millainen ilmapiiri, sekä oppimisen kulttuuri luokkahuoneeseen muodostuu. (Ouakrim-Soivio 2016, 85-89.)

Avoimen sekä läpinäkyvän toimintakulttuurin merkitys luokkahuoneessa korostuu entisestään, kun sitä tarkastellaan itsearvioinnin näkökulmasta. Monipuolisen arvioinnin keinoin pyritään tukemaan sekä ohjaamaan oppilasta myönteisellä tavalla. Tämän tarkoituksena on kannustaa oppilasta omassa opiskelussaan. Arvioinnin kautta pyritään edesauttamaan oppilaan kasvua opetussuunnitelmassa määritellyllä tavalla, joka tähtää muun muassa oppilaan positiivisen minäkuvan kehittymiseen. Kun opettaja on asettanut toiminnalle läpinäkyvät tavoitteet, itsearvioinnin kautta oppilas oppii itse asettamaan omat realistiset tavoitteensa sekä pohtimaan, miten ne vastaavat hänelle asettuja tavoitteita sekä, miten hän yksilönä voi saavuttaa edellä mainitut tavoitteet. Itsearvioinnin ja itsetunnon kehittymisellä katsotaan siis olevan vahva linkki toistensa välillä. (Ihme 2009, 16-19.)

4. Vastuu omasta oppimisesta

Oppiminen tapahtuu aktiivisena toimintana oppilaan omassa mielessä. Tämä on oleellinen osa oppimisen sekä informaation vastaanoton säätelyprosesseja. Oppilaan oma aktiivinen rooli ja se, että toiminta on oppilaan itsensä kannalta mielekästä ovat avainasemassa tehokkaassa oppimisessa. Tässä kokonaisuudessa korostuu se, että oppilaille on asetettu realistiset tavoitteet oppimisen suhteen. Yhteistyössä opettajan kanssa, oppilas pystyy itsereflektion sekä itsearvioinnin kautta muodostamaan nämä tavoitteet. Tietoisuus omasta oppimisesta vaihtelevissa tilanteissa edesauttaa oppilaan kykyä muovata omaa oppimistyyliä sekä strategioita kulloisenkin tilanteen mukaan. Itsearvostuksen katsotaan liittyvän tiiviisti yksilön valmiuteen kokeilla uusia strategioita, ratkaisumalleja, oppimistyyliä tai yleensäkin

ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Itsereflektion kautta toteutettava itsearviointi onnistuessaan voi vaikuttaa edellä mainittuun valmiuteen positiivisesti. (Rauste-Von Wright 2003, 41.)

Itsearviointiin liittyy oleellisena osana myös vastuu. Tässä tapauksessa on kyse vastuusta, jonka oppilas kantaa omasta tekemisestään sekä sen arvioimisesta, esimerkiksi oppiminen ja sen arviointi. Itsearvioinnin kautta oppilaan on mahdollista oppia paremmin ymmärtämään omaa vastuutaan oman oppimisen suhteen ja näin ollen aktiivisesti toimimaan omaa oppimistaan edistävällä tavalla. Toisin sanoen, itsearvioinnin avulla voidaan vähentää oppilaiden passivoitumista koulussa. (Atjonen 2007, 82.) Tämän ajatusmallin kautta oppilas aktivoituu ja oppii toimimaan itsenäisesti sen sijaan, että toteuttaisi käskynä annetut tehtävät ja vastaanottaisi yhdensuuntaisen arvioinnin kyseenalaistamatta sitä.

Yhteenveto

Kirjallisuudessa itsearviointi esiintyy usein oppimiskäsitysten, minäkuvan sekä vuorovaikutustaitojen kanssa. Itsearvioinnilla näyttää olevan kaksisuuntainen vaikutussuhde edellä mainittuihin teemoihin. Realistisen minäkuvan kehittyminen vaikuttaa itsearviointitaitoihin ja kehittyneet itsearviointitaidot taas vahvistavat minäkuvaa. Opetussuunnitelmissa painotetaan enenevässä määrin ihmisenä kasvun tärkeyttä lapsen elämässä. Itsearviointitaidot nousevat kirjallisuuden perusteella merkittävään asemaan ihmisenä kasvamisessa. Itsearvioinnin katsotaan olevan vahvasti kokemuksesta perustuva asia. Sen onnistuneesti toteuttamisen taustalla vaikuttaa arvioitavan aineksen sidonnaisuus oppilaan omiin oppimistavoitteisiin sekä omaan elämään. Itsearvioinnin kautta oppilaan tulisi saada tietoa sekä kokemuksia, jotka auttavat häntä omassa oppimisessaan sekä oman elämän hallinnassa. Opettajan sekä oppilaan itsensä on hyväksyttävä, että itsearviointi on taito, joka voi vaatia paljonkin harjoittelua. Oppilaalle on tehtävä selväksi, että tämäkin taito on kehitettävissä, vaikka siinä ei heti onnistuisikaan. On siis ensiarvoisen tärkeää, että oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia harjoitella tätä tärkeää taitoa, sillä itsearviointitaidot, monen muun taidon tavoin, kehittyvät paremmin, jos oppilas saa tuntea niiden osalta onnistumisen tunteita. (Räisänen & Vainio 1996, 21-22.)

Perusopetuksen kontekstissa itsearvioinnin toteuttaminen ei rajoitu ainoastaan oppilaiden suorittamaan itsearviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan

oppilasta ohjataan antamaan palautetta myös opettajille (OPS 2014, 47). Myös opettajan on mahdollista kehittää omaa toimintaansa, jos hän on avoin muutokselle ja valmis tarkastelemaan omaa toimintaansa objektiivisesti. Mahdollisimman realistisen oman toiminnan arvioinnin kautta myös opettaja pystyy vaikuttamaan omaan toimintaansa. (Taylor 1994.) Jos opettaja on itse kykeneväinen itsearviointiin ja sen kautta mahdollisesti muuttamaan käytänteitään, luo se luokkaan ilmapiiriä, joka kannustaa jatkuvaan oman tekemisen tarkasteluun ja sen arviointiin. Näin ollen opettajan toteuttama itsearviointi voi olla positiivinen vaikuttaja oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämisessä.

Opettajan rooli itsearvioinnin ohjaamisessa sekä siihen kannustavan ilmapiirin luomisessa on erittäin tärkeä, kuten myös opettajan oma tietämys itsearvioinnin toteuttamisesta. Kati Kasanen esittää väitöskirjassaan (2003), että epäedullisella tavalla toteutetulla itsearvioinnilla voi olla myös haittavaikutuksia. On tärkeää, että oppilaalla on selkeä näkemys itsearviointiprosessin tarkoitusperistä sekä tavoitteesta. Muutoin prosessi voi vaikuttaa negatiivisella tavalla oppilaan minäkäsitykseen sekä itsetuntoon, jotka taas ovat tärkeässä asemassa itsearvioinnin toteuttamisessa. Alaluokkien oppilailla ei välttämättä ole vielä kykyä arvioida omaa toimintaansa mielekkäällä tavalla. Yleensä lapsi pystyy arvioimaan toisen ihmisen kykyjä ennen kuin he pystyvät oman tekemisensä objektiiviseen arvioimiseen. On myös havaittu, että itsearviointi muuttuu realistisemmaksi ajan kuluessa, kun lapselle kertyy ikää. Itsearvioinnissa, kuten arvioinnissa yleensäkin, on ymmärrettävä, että arvio kohdistuu henkilön toimintaan eikä henkilöön itseensä. Itsearvioinnissa, sekä arvioinnissa yleensä, on korostettava sen tarkoituksenmukaisuutta. Arviointien jatkuvasti lisääntyessä, voidaan ajautua tilanteeseen, jossa arvioinnin merkitys katoaa, ja sitä toteutetaan vain sen toteuttamisen vuoksi. (Atjonen 2014, 31; Ouakrim-Soivio 2016, 85.)

Tutkimuksemme mukaan itsearvioinnin toteuttamiselle on kirjallisuuden perusteella löydettävissä vankat perusteet. Itsearviointitaitoihin liitetään kirjallisuudessa usein oppimiskäsitykset, reflektio, minäkäsitys sekä elinikäinen oppiminen. Itsearvioinnin voidaan siis katsoa olevan oleellinen osa ihmisenä kasvamista ja sen onnistunut toteuttaminen luo mahdollisuuksia ihmisen kehittymiselle niin koulukontekstissa kuin elämässä yleensäkin.

6 EETTISYYS SEKÄ LUOTETTAVUUS TUTKIMUKSESSA

Tehtäessä tieteellistä tutkimusta, on aina muistettava, että siihen liittyy oleellisena osana tutkimuseettiset seikat. Mikä on tieteellisessä tutkimuksessa sallittua ja mikä taas kiellettyä, on pyörinyt tutkijoiden mielissä ja tutkijoiden sekä tutkimusta lukevien keskusteluissa. Kun tutkimuksen tekoa suunnitellaan, on ymmärrettävä, ja tehtävä selväksi, miksi kyseisetä tutkimusta ylipäätään tehdään ja miten se tehdään. On pohdittava, mitä hyötyä se tuo ja onko sillä mahdollisia haittavaikutuksia jollekin taholle (Brinkmann & Kvale 2008, 266). Tieteellisen tutkimuksen määrä on lisääntynyt huomattavasti ja se on tuonut mukanaan myös yhä suurempaa yleisöä tutkimuksen piiriin. Tämä on eittämättä johtanut siihen, että myös tutkimuksessa mahdollisesti käytetty vilppi on yhä alttiimpi paljastumiselle, kun tutkimuksiin kiinnitetään enemmän huomiota ja siihen liittyy yhä enemmän kilpailullisia аспекteja. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 9.)

Tutkijan työssä taustalla vaikuttaa tarve tuottaa täysin objektiivista sekä rehellistä, uutta tietoa, jostain aiheesta. Tämä pyrkimys on kuitenkin varsin ideaalista ja siihen voi vaikuttaa negatiivisella tavalla myös suuntaus, jota kohti tiedeyhteisö on liikkunut viime vuosien ajan. Koska tutkimusta tehdään nykyään enemmän ja enemmän, myös taloudelliset vaikuttajat ovat osallisena tätä prosessia. Rahoituspoliittisten muutosten myötä tutkijan arkeen kuuluu enenevässä määrin erilaisten apurahahakemusten tekemistä varsinaisen tutkijantyön sijaan. Ulkopuolinen rahoittaja voi olla haitaksi tutkimuksen objektiivisuuden kannalta, sillä luonnollisesti rahoittaja valvoo tutkimusta ja sen suuntaa jatkuvasti, jotta se saisi mahdollisimman suuren tuoton asettamalleen rahoitukselle. Jos tutkimusta ei tehdä virkатыönä, vaan jonkun ulkopuolisen rahoittajan tuella, on oltava kriittisiä tutkimusten tulosten suhteen, sekä tutkijalla on vastuu tuoda ilmi oma positionsa sekä omat taustansa tutkimuksen ja sen rahoituksen suhteen. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 15-21.) Ulkopuolisen rahoittajan näkyvyyttä meidän tutkimuksessamme ei tule pelätä, sillä toteutimme tutkimuksen osana opintojamme, ilman ulkopuolista rahoittajaa. Näin ollen meillä ei ole minkäänlaisia paineita muovata tutkimustamme siten, että tulokset esiintyisivät jossain tietyissä valossa.

Ihmistieteissä tutkijan on pohdittava tutkimuksen eettisiä аспекteja, sillä ihmistieteiden piirissä usein käsitellään aiheita, jotka ovat henkilökohtaisia tai jopa tutkimuksen kohteen näkökulmasta arkoja. Tästä syystä tutkijan on tehtävä omat motiivinsa täysin läpinäkyviksi ja selväksi, niin tutkimuksiin osallistuville kuin itselleenkin. (Cohen ym. 2000, 49-53).

Tutkimukseen osallistuvalla on tehtävä selväksi, mikä on tutkimuksen perinpohjainen tarkoitus, miten tutkimus toteutetaan ja mitkä ovat mahdolliset hyöty- tai haittavaikutukset tutkimukseen osallistuvalla. Tutkimukseen osallistuvalla on myös tehtävä selväksi, että hänellä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta näin halutessaan. (Brinkmann & Kvale 2008, 266.) Sen lisäksi, että tutkija tiedostaa oman tutkimuksen mahdolliset vaikutukset tutkimukseen osallistujille ja yhteisöön yleensäkin, on tutkijan tiedostettava ja tehtävä julki myös oma asemansa tutkijana. On tärkeää, että tutkija itse tiedostaa mahdolliset ennako-olettamukset tai seikat, jotka saattavat vaarantaa tutkimuksen objektiivisuuden. Nämä ovat seikkoja, jotka saattava vaikuttaa tutkimuksen tekoon tai tutkimuksen tuloksiin ja pahimmillaan vaarantaa tutkimustulosten luotettavuuden (Thomas & Hodges 2010, 85).

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on valmiiksi saatavilla kirjallisessa muodossa, joten sen varsinaisessa keräämisessä ei noussut eettisiä ongelmia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat kaikkien saatavissa sekä luettavissa internetissä. Itsearviointiin mahdollisiin hyötyihin tutustuimme niin ikään valmiina olemassa olevan kirjallisuuden kautta. Tämä kirjallisuus on myös julkisesti saatavilla, joten senkään suhteen emme joutuneet pohtimaan aineiston hankkimiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä, toisin kuten esimerkiksi haastattelujen kautta saadun aineiston kanssa tulisi pohtia. On kuitenkin tuotava julki se seikka, että kirjallisuus on tutkijoiden itsensä valitsemaa ja valintaprosessissa on mahdollista, että tietynlaiset ennako-olettamukset tuloksista saattavat vaikuttaa aineistonkeruussa. Tuloksissa kuitenkin ilmeni itsearviointin toteuttamisen hyötyjen lisäksi myös mahdollisia haittavaikutuksia ja nekin on tuotu ilmi tutkimuksen tuloksissa, joten koemme, että käsitelimme aihetta objektiivisesti, ilman, että mahdolliset ennako-olettamukset vaikuttivat lopputulokseen.

Laadullinen tutkimus monesti luottaa inhimilliseen tulkintaan aiheesta. On siis mahdollista, että eri ihmiset tulkitsevat tutkimusaineistoja eri tavalla ja tämä saattaa johtaa luotettavuusongelmiin tutkimuksessa. Tutkimusemme suhteen olemme kuitenkin tehneet selväksi, että työssä esitetyt tulokset pohjaavat meidän tulkintaamme aineistosta. Molemmat tutkijat päätyivät aineiston perusteella samankaltaiseen tulkintaan, joten tutkimuksessamme esitetyt tulkinnat ovat perusteltuja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten absoluuttinen luotettavuus tai tulosten laatu voi olla vaikea määrittää siten, että jokainen tulkitsija saavuttaisi täysin samat johtopäätökset. Näiden seikkojen arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa on haastavaa, jopa mahdotonta. Jotta luotettavuus kuitenkin säilyisi

mahdollisimman korkealla tasolla, on kiinnitettävä erityisesti huomiota tutkimuskysymysten, valitun menetelmän sekä tulkinnan tarkoituksenmukaiseen käyttöön (Keller 2016, 132).

Jatkotutkimuksen näkökulmasta tutkimusta voitaisiin laajentaa, ottamalla mukaan esimerkiksi opettajien ja/tai oppilaiden kokemukset huomioon uuden opetussuunnitelman itsearvioinnin toteuttamisesta. Tämä lisäisi uuden näkökulman itsearvioinnin toteuttamisen hyödyistä sekä mahdollisista haitoista käytännössä ja näin ollen lisäisi käytettävissä olevan aineiston määrää merkittävästi.

Kuten aikaisemmin mainittu, uutta tutkimusta tehdessä, on hyvä pohtia, onko tällä tutkimuksella mitään uutta annettavaa. Jos tutkimuksella ei saada aikaiseksi uutta informaatiota, voidaan tietysti todeta, että tähän aiheeseen ei näillä menetelmillä saatu tuotettua uutta informaatiota, mutta tutkimus saattoi toimia kuitenkin harjoituksena varsinaiselle tutkimuksen tekemiselle, mikä sinänsä on jo arvokasta. Olemme pro gradu -työtämme tehdessä saaneet paljonkin kokemusta tutkimuksen tekemisestä, ja koemme, että olemme tuottaneet myös uutta informaatiota käytettäväksi. Uskomme, että tutkimuksen teosta sekä sen tuloksista on meille hyötyä tulevaisuuden työelämässä. Toivomme, että työmme kautta kentällä toimivat opettajat sekä opiskelijat saavat ymmärrystä itsearvioinnin merkityksestä sekä siitä, miten ja miksi se ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Toivomme, että myös itsearvioinnin hyötyjen yhteen tuominen sekä opetussuunnitelman itsearvioinnin teemoittelu selkeyttävät itsearviointikäytänteitä sekä motivoivat opettajia käyttämään itsearviointia osana opetustaan.

7 POHDINTA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvaavat tämän hetkisen yhteiskunnan ajatusmaailmaa ja samalla muokkaavat tulevia yhteiskunnan jäseniä. Dokumentin merkitys koulutuksen näkökulmasta on suuri ja sen vuoksi myös sen jatkuva tutkiminen, ja jopa kyseenalaistaminen, on erityisen tärkeää. Arviointi, itsearviointi ja opetussuunnitelma ovat todella kestoosusikkejä, mutta myös todella ajankohtaisia puheenaiheita kasvatusalalla. Nykyisen opetussuunnitelman myötä arviointi on muuttunut ja työkentällä olevat opettajat ovat kiinnostuneita oppimaan, mitä on muutettu ja miten näitä muutoksia tulisi käytännössä toteuttaa työkentällä. Uusi informaatio ei tunnu olevan itsestään selvää, vaan se koetaan välillä jopa epäselväksi. Kuntien välillä on eroja opetussuunnitelman toteuttamisen koulutuksissa ja toteuttamisen resursseissa. Tämä voi luoda eriarvoisia asemia työn toteutukseen.

Edellä mainitusta herää kysymys, voidaanko itsearviointia toteuttaa sataprosenttisen optimaalisesti oikein ja onko sen toteuttamiseen olemassa oikeat välineet ja resurssit perusopetuksessa niin opettajilla kuin oppilailta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on dokumentti, joka olettaa, että jokaisella kentällä toimivalla opettajalla on hallussaan keinot itsearvioinnin toteuttamiseksi perusopetuksessa. Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että kentällä toimivilla opettajilla on vaikeuksia toteuttaa itsearviointia mielekkäällä tavalla, pelkästään opetussuunnitelman ohjeistuksen mukaan. Itseasiassa, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ei tarjoa minkäänlaisia ohjeita itsearvioinnin toteuttamisen suhteen, mikä on aiheuttanut vaikeuksia itsearvioinnin toteuttamisessa kentällä. Tästä ongelmasta kumpuaa myös kysymys, että pystyykö koulutus reagoimaan yhteiskunnan muutoksiin tarpeeksi nopeasti, jos opetussuunnitelmassa tapahtuvat muutokset aiheuttavat opettajille näin paljon päänvaivaa. Jotkut vasta valmistuneet opettajat sekä yliopisto-opettajat vievät ajatuksen jopa niin pitkälle, että tällä hetkellä yliopistoista valmistuu vain täydennyskoulutettavia opettajia kentälle. Tästä on kuitenkin, ilman kattavaa tutkimusta, turha vetää kovin suuria johtopäätelmiä koulutuksen laadun suhteen. Oman kokemuksemme mukaan luokanopettajan yliopisto-opinnoissa olemme käyttäneet opetussuunnitelmaa usein jakso- ja tuntisuunnitelmien tukena, mutta arviointiin sekä ilmiölähtöisen oppimisen malliin olemme saaneet hyvin vähän, jos lainkaan koulutusta. Mielestämme vastaavanlaiset esimerkit vain korostavat itsearviointitaitojen merkitystä niin lapsilla kuin aikuisillakin. Riittävän itsearviointitaidon omaava oppilas, opiskelija tai opettaja tunnistaa mahdolliset puutteet

omassa osaamisessaan ja osaa suunnata toimintaansa siten, että näihin mahdollisiin kehityskohteisiin saadaan fokuoitua aikaa sekä huomiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) itsearviointi on iso osa monipuolista arviointia. Kyseisessä dokumentissa ei itsearvioinnin toteuttamista varten tarjota selkeitä ohjeita. Vaikkakin itsearvioinnin toteuttamiselle on selkeästi löydettävissä hyötynäkökulmat, ja se on täten oikeutettua toimintaa, on teksti itsearvioinnista varsin yleisellä tasolla. Luonnollisesti on mahdoton asettaa tarkkaa ohjeistusta siitä, kuinka itsearviointia tulisi jokaisen oppilaan kohdalla toteuttaa, koska jokainen oppilas on kohdattavana ainutlaatuisena yksilönä. Opettajan rooli korostuu tässä tapauksessa huomattavasti. Opettajan on omattava ammattitaito arvioinnin toteuttamiseksi siten, että se noudattaa opetussuunnitelmassa annettua raamistoa. Toivomuksenamme olisi, että itsearviointitaitoihin, sekä arviointitaitoihin yleensäkin, kiinnitettäisiin koulutuksessa enemmän huomiota, sillä koemme, että näille taidoille on opetussuunnitelman kautta asetettu huomattavan suuri painoarvo opettajan työn kannalta.

Opettajan rooli korostuu myös, kun tarkastellaan itsearvioinnin toteuttamiselle otollista ilmapiiriä sekä toimintakulttuuria koulussa sekä luokkahuoneessa. Itsearviointi on taito, jota täytyy harjoitella siinä missä hyppäämistä tai vaikkapa saksilla leikkaamista. Opettajalla on oltava vankka ammattitaito sekä rohkeus järjestää opetuksena siten, että jokaisen lapsen henkilökohtaiset tarpeet tulee huomioiduksi. On opettajan vastuulla tarjota oppilailleen tilanteita, joissa he pääsevät turvallisessa ympäristössä harjoittelemaan itsearvioinnin taitoja. Itsearviointiin liitetään myös reflektointi, minäkäsitys sekä itseluottamus, jotka ovat oleellisia tekijöitä lapsen minäkäsityksen muodostumisessa. Itsearvioinnin tarkoituksenmukaisella sekä onnistuneella toteuttamisella katsotaan olevan selvät hyötynäkökulmat myös muihin minäkuvaan vaikuttavien tekijöiden kehittymisessä. Itsearvioinnin toteuttamisen hyödyt eivät rajoitu ainoastaan lapsuuteen. Itsearviointi, ja siihen liitännäiset elämätaidot, ovat oleellisia osia myös elinikäisessä oppimisessa, jonka tärkeyttä myös tällä hetkellä käytössä oleva valtakunnallinen opetussuunnitelma painottaa.

Arvioinnista on esitetty myös toisenlaisia näkökulmia. Arviointia toteutetaan nykyään enenevässä määrin ja on esitetty näkökulmia siitä, että arviointia toteutettaisiin jo liikaa. Lisääntyvä arvioinnin toteuttaminen on johtanut jopa eräänlaiseen arviointiähkyyteen. Suuri määrä jatkuvaa arviointia nähdään kuormittavana ja jopa turhauttavana lisätyöllistäjänä opettajan arjessa. On mahdollista, että liiallinen arvioinnin määrä johtaa siihen, että arvioija ei

enää itsekään ymmärrä, miksi jotain tiettyä arviointia toteutetaan, sen tarkoituksenmukaisuus häviää arviointimereen. On siis ensiarvoisen tärkeää, että opettajia koulutetaan uusien opetussuunnitelmien suhteen jatkuvasti. Tämä edesauttaa sitä, että opettajilla on jatkuvasti ajankohtainen tieto siitä, mitä heiltä odotetaan ja taito vastata näihin odotuksiin asianmukaisella tavalla. (Atjonen 2015, 31.)

Arviointi on korvannut perusopetuksessa perinteisesti käytetyn arvostelun. On selvää, että arvioinnin ja arvostelun välillä jo syntyvät mielikuvat kertovat, että kehitys on tarpeen ja sen suunta on oikea. Arviointia tapahtuu elämän jokaisella osa-alueella, eli arviointi ei ulotu ainoastaan koulukontekstiin. Arvioinnin lisääntyminen voidaan nähdä hyvänä sekä huonona asiana, sillä sen avulla voidaan tuoda esille merkittäviä kehittämiskohteita, mutta liiallisesti tai huonolla tavalla toteutettuna se voi olla haitaksi halutulle kehitykselle. Suomen koululaitos on onnistunut jo pitkään toimimaan ilman koulujen tarkastustoimintaa. Koululaitos luottaa siihen, että yliopistotasoisesti koulutettu opettaja pystyy toimimaan hänelle annettujen raamien, opetussuunnitelman, mukaan. Jotkut tahot näkevät kuitenkin, lisääntyvän arvioinnin tuovan myös kaupallisia toimijoita alalle. Tämä voi pahimmillaan johtaa siihen, että koulutoimintaa arvioi jokin ulkopuolinen taho, joka tuottaa pitkällä aikavälillä ei toivottua, epätasa-arvoista, arvottamista esimerkiksi koulujen välille. (Atjonen 2015, 31-36.)

Kun päätimme toteuttaa tutkimuksen parityönä, keskustelimme heti alkuun omista työskentelytavoista, tavoitteista, mielenkiinnon kohteista sekä aikataulusta. Näiden tärkeiden asioiden osuessa yhteen, päätimme toteuttaa tutkimuksen yhteistyössä. Koemme tämän olleen oikea ratkaisu molempien kannalta. Yhteistyö ja keskustelukumppanin läsnäolo ovat antaneet tukea ja uusia ulottuvuuksia tutkimusta tehdessä. Koemme, että yhdessä tekeminen on mahdollistanut syvemmän oppimisprosessin juuri keskusteluiden ja yhteisten pohdintojen avulla. Tutkimusparin olemassaolo vaikuttaa oleellisesti myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimusta tehdessä tutkija voi niin sanotusti sokaistua omalle työlleen, jolloin hän ei välttämättä huomaa siinä mahdollisesti esiintyviä ongelmakohtia. Kun työtä tehdään kahdestaan, on työ jatkuvasti kahden ihmisen käsittelyssä, jolloin toisen tutkijan tulkinta aiheesta voidaan välittömästi tarkastaa ainakin yhdellä uudella tulkinnalla.

Tutkimuksen tekeminen oli mielenkiintoinen ja opettavainen prosessi, jonka aikana opimme tutkimuksen tekemisen eri vaiheista ja haasteista, pääsimme syventymään aiheemme sisälle todella monipuolisesti sekä huomasimme, kuinka rajattua tutkimuksen tekeminen loppukädessä on. Mielenkiintoisia aiheita, asioita ja kirjallisuutta on todella paljon. Välillä oli

haastavaa rajata lukemistoa koskemaan juuri pro gradu -tutkielmaamme. Oppimisprosessin aikana aikarajoitteet tulivat välillä vastaan sairastelun ja muiden elämään kuuluvien liikkuvien osien ansiosta, mutta koemme, että kokonaisuudessaan tutkimuksen tekeminen on ollut kokonaisvaltainen oppimisprosessi, joka auttaa ymmärtämään akateemista kirjallisuutta, tutkimuksen teon haasteita sekä auttoi meitä luomaan tutkimuksen, jota voimme hyödyntää tulevaisuuden työelämässä.

Tutkimusprosessin alkuvaiheilla, käytettävien menetelmien valinta tuntui vaikealta. Selvää oli ainoastaan se, että haluamme toteuttaa tutkimuksemme laadullisen tutkimuksen keinoin. Menetelmän valinnan ongelmallisuus oli toisaalta positiivinen asia, sillä syvempi perehtyminen tutkimusmenetelmiin sekä niiden käyttötarkoituksiin oli yksi kehityskohteistamme aloittelevina tutkijoina. Metodien runsaus sekä metodioppaiden jopa päällekkäiset kuvaukset aiheuttivat päänvaivaa menetelmän valinnassa, mutta lopulta menetelmiksi valikoituneet sisällönanalyysi sekä eräänlainen kirjallisuuskatsaus tarjosivat meille käyttökelpoiset keinot tutkimuksemme tekemiselle. Mielestämme menetelmiä käytettiin tarkoituksenmukaisesti sekä ne tuottivat kysymyksiimme tyydyttävät vastaukset. Itsearvioinnin toteuttamisen hyötyjä käsiteltiin kirjallisuudessa hieman eri tavoin sekä eri termein riippuen siitä, minä vuonna teos on julkaistu. Termien ja käsittelytapojen monipuolisuuden takia tässä menetelmässä tutkijan tulkinnalla on suuri painoarvo. Tulkinnat muodostuivat kuitenkin molempien tutkijoiden osalta samankaltaisiksi, joten voidaan todeta niiden olevan relevantteja tämän tutkimuksen kannalta.

Aiheena opetussuunnitelman, arvioinnin sekä itsearvioinnin yhdistäminen on haasteellista senkin takia, että aiheet ovat toisista erilläänkin erittäin laajoja. Tutkimuksen rajaaminen tiettyyn fokukseen jättää eittämättä muita näkökulmia tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimustyömme aikana ymmärsimme, että aihepiirissä riittäisi tutkimuksen aiheita useaankin erilliseen tutkimukseen. Koska opetussuunnitelmassa esiintyvä arviointi voi olla jokseenkin ympäröivää tai vaikeasti ymmärrettävää, olisi mielenkiintoista tutkia uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa opettajien näkökulmasta. Tämä aihe voisi tarjota arvokasta tietoa opetussuunnitelmaa laativalle työryhmälle sen suhteen, millaisia ohjeita opettajat tarvitsevat opetussuunnitelman käyttöönotossa. Toisaalta myös itsearvioinnin toteuttaminen oppilaan näkökulmasta olisi erittäin mielenkiintoinen aihe. Tämä aihe liittyisi olennaisesti myös meidän työhömmä, jossa tutkimme muun muassa itsearvioinnin toteuttamisen hyötyjä. Uusi tutkimus oppilaiden näkökulmasta voisi tarjota itsearvioinnin toteuttamisen konkreettisia

hyötynäkökulmia ja näkökulmia siitä, miten arviointikäytännöt on saatu sisäistettyä opettajistossa.

Kaiken kaikkiaan itsearviointilla on uudessa opetussuunnitelmassa (2014) iso rooli, joka läpäisee lähestulkoon koko dokumentin. Itsearviointin toteuttamisesta tekee kuitenkin haastavan se, että sille ei anneta selkeitä ohjeita, vaan jää jokaisen opettajan vastuulle opettaa itsearviointitaidot oppilailleen. Myös kirjallisuudesta on löydettävissä itsearviointin toteuttamiselle selkeitä hyötynäkökulmia, joten sen ilmeneminen opetussuunnitelmatekstissä on täysin ymmärrettävää. Itsearviointi on vahvasti kokemusperustainen tapahtuma, jonka varsinaista onnistumista on vaikea objektiivisesti arvioida. On viimekädessä itsearviointin toteuttajan omalla vastuulla se, minkälaiset tavoitteet hän on toiminnalleen asettanut, ja miten niihin tavoitteisiin on päästy, jos lainkaan. Itsearviointin yleistyminen ei ole tullut yllätyksenä, sillä sen katsotaan edesauttavan positiivisen minäkäsityksen kehittämisessä sekä olevan oleellinen osa myös elinikäisessä oppimisessa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsingissä: Otava.
- Annevirta, T. 22.9.2016. Miten arviointi tukee oppilaan oppimisen taitoa? Lainattu: 10.2.2018, saatavilla: http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/miten_arviointi_tukee_oppilaan_oppimisen_taitoa
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. [Joensuu]: Kirjokansi.
- Atjonen, P. 2016. Miten arviointitieto voi parantaa opetusta? Lainattu: 22.1.2018, saatavilla: http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/miten_arviointitieto_voi_parantaa_opetusta
- Australian Curriculum. 2015. Implications for teaching, assessing and reporting. Education-Services Australia. Lainattu: 10.2.2018, saatavilla <http://www.australiancurriculum.edu.au/overview/implications-for-teachingassessing-and-reporting>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.). Boston, Mass. : London: Pearson A & B.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. 2008. Ethics in qualitative psychological research. Teoksessa: C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.), The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology. SAGE Publications Ltd.

- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education (5. ed.). London: Routledge.
- Dewey, J. k. 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington (Mass.): D. C. Heath.
- EURYDICE. 15.12.2014. European Commission. Quality Assurance. Lainattu: 25.2.2018, saatavilla:
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/UnitedKingdom-England:Quality_Assurance
- Harjanne, P. 3.2.2010. Sitä opitaan, mitä harjoitellaan. Lainattu 24.1.2018, saatavilla:
http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/viestinnallinen_suullinen_harjoittelu/sita_opitaan_mita_harjoitellaan
- Harter, S. 2012. The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations. Toinen painos. New York: Guilford Press.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly 23 (1), 27–50.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kyvykäsitykset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kauppinen, E. & Vitikka, E. 2017. Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. [Helsinki]: Opetushallitus.

- Keller, R. 2016. Doing discourse research: An introduction for social scientists. Los Angeles: SAGE.
- Kelly, A. V. 1999. The curriculum: Theory and practice (4. ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2000. Kuntien ja koulujen arviointikäytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kouluhallitus 1990. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus. Helsinki
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Hki: [Helsingin yliopisto].
- Lerikkanen, K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. Kasvatus 45(4), 367-372.
- Lichtman, M. 2013. Qualitative research in education: A user's guide (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. 2003. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY
- Lämsä, H. 10.5.2010. Keskeiset käsitteet. Lainattu 9.1.2018, saatavilla: http://www.edu.fi/kulttuuri-identiteetti_ja_kansainvalisyys/aikapolku/keskeiset_kasitteet

- MacBeath, J. E. C. 2000. Self-evaluation in European Schools: A story of change. Lainattu: 25.2.2018, saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=c9196308-17ed-4cc0-a204-ef146f880e84%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=97397&db=nlebk>
- Malinen, P. (1977). Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Mattila P., Silander P. 2015. How to create the School of the Future - Revolutionary thinking and design from Finland. The EU 2014-2020
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mordechai, G. 30.6.2008. Between constructivism and connectedness. Journal of Education, 59(4), 322. Lainattu: 23.2.2018, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/238431006_Between_Constructivism_and_Connectedness
- Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2012. Tiedote 62/2012. Lainattu: 9.1.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Helsinki]: Opetushallitus.

- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Patrikainen R. 1997. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin J. & Warwick P. 2005. Reflective teaching, 2nd edition. Continuum
- Pruuki L. Ilo opettaa. 2008. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Edita, Helsinki
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J., Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu = The changes of the curriculum of Finnish compulsory education in 1916-1970 : a theoretic-historical study into the intentions and basis of the curriculum. Turku ; Hki ; Turku: Turun yliopisto : Akateeminen kirjakauppa [jakaja].
- Rodgers C. 2002. Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. Lainattu: 25.2.2018, saatavilla: http://www.bsp.msu.edu/uploads/files/Reading_Resources/Defining_Reflection.pdf
- Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi: Itsearviointikäytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Otava
- Silverman, D. 2016. Qualitative research (4th edition.). London: SAGE Publications.

- Taylor, L. 1994. Reflecting on Teaching: The benefits of self- evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(2), pp. 109-122.
- Thomas, D. R. & Hodges, I. 2010. *Designing and managing your research project: Core skills for social and health research*. Los Angeles, [Calif.] ; London: SAGE.
- Toivonen, V. 2004. Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson. *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki. Opetushallitus.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (11. uud. laitos)*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammi
- Vehkakoski, T. 1998. *Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: ATENA
- Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. *Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus.

LIITE 1

Esimerkki analyysistä värikoodein

MONIPUOLINEN ARVIOINTI JA SIIHEN LIITTYVÄT ARVIOINNIT OPETTAJAN ASEMA - MITEN OPETUS TUKEE ITSEARVIOINTIA OMAN OPPIMISEN TARKASTELO - HAVAINNOINTI VERTAISARVIOINTI - PARI JA RYHMÄ YLEISTÄ TOTEAMISTA

Alemmilla vuosiluokilla itsearviointitaitoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan onnis- tumisiaan ja vahvuuksiaan koulutyössä sekä tulemaan tietoisiksi työlle sovittavista tavoitteista. Opetusryhmän yhteistä arviointikeskustelua käytetään paljon, annetaan myönteistä palautetta ja osoitetaan, miten monenlaisin tavoin jokainen voi onnistua työssään. Ylemmällä luokilla huomion kiinnittäminen onnistumisiin ja vahvuuksiin on edelleen tärkeää, mutta oman oppimisen ja opintojen edistymisen tarkastelu voi olla analyttisempää. Myös se ohjaa oppilaita toimimaan yhä itseohjautuvammin. Tällöin opettajien on tärkeä kehittää oppilaiden keskinäistä arviointikes- kustelua eli vertaisarviointia osana ryhmän työskentelyä. Näin oppilailla on mahdollisuus oppia antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta. Itsearviointin ja vertaisarviointin avulla jokainen oppilas voi tulla tietoisiksi edistymisestään ja ymmärtää, miten itse voi vaikuttaa oppimiseensa ja koulutyössä onnistumiseen.

s. 47

6. Oppimisen arviointi

6.1 Arvioinnin tehtävät ja oppimista tukeva arviointikulttuuri

Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.⁶⁵

- oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- arvioinnin monipuolisuus
- Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan.
-

Oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille.

LIITE 2

Esimerkki analyysistä värikoodein

Ainekohtaisen itsearviointianalyysin ilmenemismuodot:

Itsearviointitaitojen kehittäminen

1. Oppimisen edistymisen havainnointi

Annetaan tilaa oppimisen ja opintojen **edistymisen** pohdintaan

Ohjataan **havainnoimaan oppimistaan ja edistymistään** sekä niihin vaikuttavia tekijöitä

Oman **oppimisen ja opintojen edistymisen** tarkastelu on analyttisempää

Tulla tietoisiksi **edistymisestään** ja ymmärtää omat **vaikutusmahdollisuutensa** oppimiseen ja koulutyössä onnistumiseen

2. Tavoitteiden ymmärtäminen

Opettaja auttaa oppilaita **ymmärtämään tavoitteet** ja etsimään niiden saavuttamiseksi parhaita toimintatapoja.

Autetaan tulemaan **tietoisiksi** työlle soveltavista **tavoitteista**

3. Omien vahvuuksien ja kehityskohtien tunnistaminen

Autetaan **oppilaita tunnistamaan onnistumisiaan ja vahvuuksiaan** koulutyössä

Kiinnitetään huomiota **onnistumisiin ja vahvuuksiin**

Osoitetaan, että **onnistua** voi monella tavalla

4. Arviointikeskustelut ja vertaisarviointit

Kehitetään oppilaiden keskinäistä arviointikeskustelua eli **vertaisarviointia**

Pidetään opetusryhmän yhteisiä **arviointikeskusteluita**

Oppilaiden tulisi oppia **antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta**

5. Myönteinen palaute

kannustava, rohkaiseva ja ohjaava, myönteinen

Annetaan **myönteistä palautetta**

Oppilaan oppimisen arviointi – itsearviointi

Monipuolinen arviointi ja myönteisen, ohjaava, rohkaisevan ja kannustavan palautteen antaminen näkyy kaikissa aineissa. Itsearviointiin kannustetaan kaikissa muissa, paitsi yhteiskuntaopin oppiaineessa.

1-2 Äidinkieli ja kirjallisuus:

Yhteinen pohdinta ja palaute

Omien onnistumisten edistymisten huomioiminen

Itsensä ilmaiseminen ja vuorovaikutustaidot

3-6 Äidinkieli ja kirjallisuus:

Oman ja muiden työskentelyn arviointi

Omien taitojen tiedostaminen

1-2 Matematiikka:

Vahvuuksien ylläpitäminen (niiden tunnistaminen)

Oman oppimisen etenemisen huomioiminen

3-6 Matematiikka:

Omien vahvuuksien tiedostaminen

Vertaisarviointi

1-2 Ympäristöoppi:

Oman oppimisen ja toiminnan tunnistaminen