



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Opetuksen arvioinnin ja palautteen lähtökohtia
metsäkoneenkuljettajan koulutuksessa
ammattiaineiden näkökulmasta

Jari Taavitsainen
Osmo Honkalampi

2006

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	2
1.1 Työn tarkoitus ja tavoitteet.....	4
1.2 Työn rajaus.....	5
1.3 Työssä käytetty aineisto	5
2 Käsiteanalyysi	6
2.1 Tärkeimmät käsitteet	6
2.2 Yksinkertainen kysymys vaikea ymmärtää.....	9
3 Kehittämisprosessi arvioinnin näkökulmasta	10
3.1 Mitä arviointi on?	10
3.2 Arvioinnin ja kyselylomakkeen kysymysten selkeys - ongelmako?.....	13
4 Palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot	15
4.1 Opiskelun ohjaus - opettaja palautteen antajana.....	15
4.2 Palautekulttuuri ja jatkuva oppiminen	17
4.3 Korjaavan palautteen antamisen ongelma	20
5 Johtopäätöksiä ja jälkiarviointia	22

LIITTEET

Jari Taavitsainen, Osmo Honkalampi

Tampereen ammattikorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 28 s + liite 2 s

Ryhmän opettaja Kosti Nivalainen

Huhtikuu 2006

Asiasanat: Opetuksen arviointi ja kehittäminen, oppiminen, kehittäminen, vuorovaikutus- ja palautekeskustelut, luottamus ja turvallisuus.

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on ollut kehittää yhtenäinen palautelomake metsäkoneenkuljettaja koulutukseen, johon opiskelijat voivat esittää arvionsa oppimastaan ja opetuksen tasosta niin yksiselitteisesti, että "on mitattu sitä, mitä on tarkoituskin mitata"

Kirjallisuusaineiston lisäksi ja taustatueksi opinnäytetyölle tehtiin opetuksen palautekysely 21.11.2005 . Alkukartoituksen tarkoituksena oli tuottaa malli myöhemmin toteutettavaa lomaketutkimusta varten. Yhtenä perusteluna esitutkimuksen käytölle mallintamisen tukena oli tarve kiinnittää tutkimuslomakkeen kehittely reaalityodellisuuden siten, että lomakkeen pohjana oleva kehys on laadittu kokonaisvaltaisesti tutkitavan ilmiön näkökulmasta ja että sen sisällöllä on koettu merkitystä käytännön todellisuudessa. Kohdejoukoksi valittiin kaksi opiskelijaryhmää simulaattori opetuksessa oleva nuorisoryhmä ja toinen tutkimusjoukko käsitti koneellisen puunkorjuun aikuisopiskelijat. Molempien tutkimusryhmien opettajana toimi sama henkilö. Palautelomakkeessa "oppimisen ja opetuksen kehittämiseksi" pyydettiin vastauksia kuuteen eri kysymykseen ja vastausvaihtoehtoja oli 1-5. Lisäksi lomakkeeseen oli varattu tilaa vastaajan omille kommentteille. Alkukartoituskysely sisälsi myös toisen lomakkeen, jossa kysyttiin mm. opetuksen tasosta ja kehittämistarpeita. Näihin kysymyksiin haluttiin vapaamuotoisia vastauksia.

Kirjallisuus tarjosi rikkaan kokoelman aineksia, joiden varassa hahmoteltiin kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi alkukartoituksen lomakkeista saatujen tulosten ansiosta saadaan "rakennuspuita" jatkaa tätä kehitystyötä. Kaiken kaikkiaan on havaittava sekä

kirjallisuusviitteisiin perustuen, että alkukartoituksen ja keskusteluihin pohjautuen - molemmissa korostuivat oppimisen tukeminen ja tässä opettajuuden elementit ja tätä kautta voidaan lähestyä keskusteluja, joiden pääteemana on mm: motivoiva oppimistavoite, oppimistarpeen onnistunut määrittely, oppimisprosessien taitava rakentaminen ja hyvä henkinen tila oppimiselle (Viitala 2003, 112).

1 JOHDANTO

Kehittymisen keskeisin prosessi on oppiminen, jota tapahtuu koko elämän ajan. Oppiminen on alkeellisimmillaan tiedostamatonta tottumista ja korkeimmillaan teoreettista oivaltamista ja soveltamista. Opiskelu ja oppiminen koetaan merkitykselliseksi ja sitä kautta mielekkääksi silloin, kun opiskelija kokee opiskeltavan aineen merkitykselliseksi oman elämän – tai työtilanteensa kannalta. On tärkeää, että opiskelija kokee halua kyseessä olevan aineen opiskeluun ja että hänen tiedollinen rakenteensa on vastaanottavainen kyseessä olevalle opiskeluaiheelle. Mielekkäässä oppimisessa opiskelijat assimiloivat eli suhteuttavat uudet asiat omaan tiedolliseen rakenteeseensa ja sen avulla myös ymmärtävät niiden merkityksen.

Esimerkiksi aikuisten ihmisten oppimisvalmius viriää ennen kaikkea todellisen elämän asettamien tehtävien ja ongelmien ratkaisutarpeista. Oppijat näkevät opetuksen prosessina, jonka avulla he voivat lisätä pätevyyttään saavuttaakseen täyden potentiaalinsa elämässä. He haluavat pystyä soveltamaan tänään hankkimiaan tietoja ja taitoja elääkseen tehokkaammin huomenna. Näin ollen opiskelukokemukset tulisi organisoida pätevyyttä kehittäviksi yksiköiksi. Ihmiset ovat suorituskeskeisiä suuntautumiseensa oppimiseen. Kaikkien kykyjä on mahdollista kehittää jo saavutetulta tasolta. Kun ihmiset kasvavat ja kehittyvät, heille koostuu kasvava kokemusreservi, josta muodostuu rikastuva oppimisen resurssi heille itselleen ja muille.

Eräs parhaimmista oppimisen määritelmistä on seuraava: oppiminen on tiedon kartuttamista muistiin siten, että muodostuu käyttäytymismuutosten mahdollisuus. Voimme

puhua affektiivisesta, psykomotorisesta ja kognitiivisesta oppimisesta. Edellä mainitulla tarkoitetaan, että opimme asenteita, taitoja ja tietoja sekä sopeutumista ympäristöön. Yksilön oppimisvalmiuksiin vaikuttavat perityt oppimisedellytykset, kyky- ja luonnetekijät, kypsyystaso, aikaisemmin opittu, tilannetekijät sekä harrastukset, kiinnostukset ym. motivaatiotekijät.

Uusien asioiden oppiminen ja pohtiminen tuo myös levottomuutta, mutta vieraiden asioiden omaksumista helpottaa muiden samassa ryhmässä toimivien kanssa keskusteleminen. Oppimisen myötä avautuu mahdollisuus oivaltaa itsestään sellaisia puolia, joita ei ole aiemmin edes uskonut omaavansaakaan. Oppimista ja asioiden oivaltamista edes auttaa opiskelutovereiden/-ryhmän kanssa käydyt keskustelut. Kannustava yhteenkuuluvuus on erityisen tärkeää ja opiskelumotivaatiota kasvattava tekijä. Keskusteluun ja kokemusten vaihtoon muiden oppijoiden kanssa on hyvä löytää aikaa, ymmärrys kehittyy ja tätä kautta moni epäselväpulma ratkeaa. Näin oppija oivaltaa opiskelun merkityksen ja jopa sen hauskuuden. Opiskelu muodostuu entistä enemmän tavoitteelliseksi.

Tavoite motivoi ja antaa voimia. Ei kuitenkaan riitä, että oppija on motivoitunut. Omaksuttavan tiedon määrä ja opetusaineiden moninaisuus asettaa kyllä vaatimuksensa myös opettajille. Olisi pystyttävä valitsemaan sellaiset opetuskeinot, jotka takaavat opin perillemenon ja tietojen omaksumisen. Opettajan ja oppijan välille on rakennettava kommunikaatiosilta. Näin käy, jos opettajan esitys herättää oppijoissa vasta-kaikua, joka perustuu yhteisen sävelen löytämiseen, samanlaisten asiamiellekuvien, tunteiden ja arvostusten heräämiseen (Aebli 1991, 25).

Oppijan on paneuduttava ongelmaan, mutta tämä ei tarkoita sitä, että hänen yksin on löydettävä ratkaisu, vaan opettajan apu ja keskustelut muiden oppijoiden kanssa sekä arviointi oppimisen kehittymisestä ovat tuiki tärkeitä. Perustavoitteena on, että opittavat asiat koskettavat oppijoiden sisintä, herättävät lisäkysymyksiä, lisäävät ymmärrystä havainnoimaan ympärillä vallitsevia ilmiöitä ja erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Esimerkiksi opettajan tehtävänannot, painotukset yms. opetustilanteessa, kuitenkin niin, että oppijoille asetetut tavoitteet ovat sopusoinnussa heidän tieto- ja taitomääränsä kanssa.

Oppijat kuitenkin ovat yksilöllisiä ja näin ollen myös opin perille meno on yksilöllistä ja eri aikaista. Tässä prosessissa opettaja on avain asemassa; ohjaamalla tiedonhallintaan, jäsentämiseen ja arviointiin. Näin opettaja oppimisprosessissa tukee oppijaa tuntemaan itsensä oppijana ja rohkaisee kehittämään itseään. Hyvä oppiminen syntyy siitä, että oppija kykenee käyttämään aikaisempaa tietorakennettaan mahdollisimman monipuolisesti - tietotaito kumuloituu - olennaisesti tähän sisältyy myös oppimistulosten arviointi sekä palautekeskustelut (Sarala & Sarala 1998).

1.1 Työn tarkoitus ja tavoitteet

Kehittämishankkeen tavoitteena on suunnitella ja kehittää oppilaitoksemme yhteinen arviointi- ja palautelomake ammattiaineille. Nykyisin on käytössä jaksopalautteet, missä kuitenkin saattaa arvioinnissa sekoittua eri opintojaksojen opetus. Lisäksi opettajat ovat tehneet erilaisia, monen kirjavia omia kyselylomakkeita, joista puuttuu yhtenevyys. Tarkoituksenamme on yhtenäistää menetelmää siten, että ammattiaineisiin saataisiin käyttöön yhtenäinen palautelomake, joka palvelisi nimenomaan ammattiaineita, erityisesti metsäkoneenkuljettajakoulutuksen ns. koneaineita.

Kehittämishankkeen haasteena on se, miten kyselylomake saadaan riittävän kattavaksi käsittelemään kaikkia niitä moninaisia asioita, mitä opintojaksoon ja oppimisprosessiin kuuluu. Metsäkuljetuksen ja puutavaran valmistuksen osalta opintojaksot ovat hyvin pitkiä ja työskentely tapahtuu maastossa. Joten on pohdittava, minkä tyyppinen kysely kattaisi parhaiten opetusta, mikä pääsääntöisesti on työn tekemistä. Toisaalta taas vaikkapa hydraulikan tai sähkölaitteiden opetus on luonteeltaan erilaista, kuitenkin palautekyselyn tulisi olla selkeä ja napakka, jotta opiskelijat jaksaisivat keskittyä vastaamiseen.

Kyselyn ja näihin perustuvan arvioinnin tulisi eritoten auttaa opettajia kehittämään opetusmenetelmiään ja -tapojaan. Tätä kautta saadaan uutta ymmärrystä ohjaukseen ja näin ollen myös asettaa uusia entistä parempia tavoitteita opetustoimintaan. Tarkoituksena on, että opiskelijat voisivat vastata kyselyyn sähköisesti. Tämä menetelmä on suhteellisen halpa ja etuna on myös se, että lomake voidaan lähettää yhdellä kertaa usealle otosjoukkoon kuuluvalla henkilöllä yhtä aikaa. Heikkoutena voidaan pitää

mm. sitä, että ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Ei myöskään ole selvää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1996, 184).

1.2 Työn rajaus

Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää kysely-/arviointilomake. Kyselytuloksien tavoitteena on löytää uusia näkökulmia. "Synnyttää" ohjaajan että oppijan kanssa vuorovaikutustilanteita, missä tapahtuu aitoa oppimista. Uusien vaihtoehtojen etsiminen käynnistää ohjattavan omat kyvyt, mahdollisuudet ja voimavarat - liikutaan asiantuntijalähtöisessä ohjauksessa, jossa yhdessä vuorovaikutuksessa sekä ohjaajasta että ohjattavasta tulee asiantuntijoita. Tämän työn avainkäsitteitä: Ohjaajan asiantuntemus on sitä, että hän on ohjausprosessin asiantuntija. Ohjattava puolestaan on oman oppimisensa asiantuntija - eräs asiantuntijuuden esille tuomisen keino on kyselylomake.

1.3 Työssä käytetty aineisto

Opinnäytetyön laatimisessa on käytetty apuna alan kirjallisuutta sekä luentoaineistoa. Lähdeaineistoon tukeutuen on laadittu arviointi-/kyselylomake koekäyttöä varten. Kyselylomakkeeseen on laadittu valmiita vastausvaihtoehtoja, jolloin kysymysten laatija on ikään kuin ennalta tulkinnut tutkittavan ilmiön luonnetta. Tärkeää on, että tutkija kykenee tiedostamaan, millaisessa roolissa hän kulloinkin toimii. Tutkija on kuin vatupassi, joka ei kuitenkaan pyri jatkuvaan tasapainoon tutkijan roolien ääripäiden välillä, vaan tarpeen vaatiessa tietoisesti horjuttaa tasapainoa (Kultalahti, Jokelainen, Tensing , Soini 2005, 44).

2 Käsiteanalyysi

2.1 Tärkeimmät käsitteet

Yleensä tutkimustoiminta on luonteeltaan kyselevää, epäilevää ja kriittistä, myös opinnäytetyöstä voidaan näin sanoa. Olennaista on pyrkimys tiedon hankintaan ja lisäksi tieto tulisi olla varma. Tarvitaan työkaluja työn toteuttamisessa. Eräs työväline on **käsite**, jota voisi verrata palapeliin. Palapelissäkin jokaisella palalla on tarkka tietty paikka, mihin kukin pala on sopiva. Näin voidaan sanoa myös tämän opinnäytetyön työkaluista, jokaisen työkalun avulla selvitetään ja analysoidaan kehittämislomakkeeseen suunniteltujen palasten sopivuutta.

Karman mukaan tärkein ja eniten käytössä oleva ajattelun apuväline nykyisissä ihmisissä kulttuureissa on kieli ja siihen liittyvät käsitteet. Käsitteistä voidaan väljästi sanoa ajatuksellisesti muodostetuiksi abstraktioiksi, jotka muodostuvat niistä seikoista, jotka ovat useimmissa tapauksissa yhteisiä joukolle olioita ja erottavat sen useimmissa tapauksissa muista joukoista. Edelleen Karman mukaan oleellista on huomata, että sanat eivät ole käsitteitä. Sanat ovat pikemminkin käsitteiden nimiä symboleja, joilla pyritään herättämään tiettyjä ajatuskokonaisuuksia. Nämä ajatukset, joihin sanat viittaavat ovat käsitteitä (Karma 1983, 23-24).

Kaakkuri-Knuutilan mukaan käsitteet ovat todellisuuden haltuun ottamisen välineitä ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Kuten muussakin kommunikaatiossa myös opinnäytetyön tutkimuksessa yksimielisyys tai erimielisyys on aito vain kun käytetyillä käsitteillä on samat merkitykset. Käsitteiden huolellinen määrittely edellyttää aikaisemman käytön analysointia, eri määrittelyjen keskinäisten samankaltaisuuksien ja erojen osoittamista sekä omien määritelmien suhteuttamista näihin (Kaakkuri-Knuutila 1999, 328).

Ajattelu, kieli ja ymmärtäminen ovat monin tavoin kietoutuneet toisiinsa, mutta ne ovat myös kiinteästi kytköksissä oppimiseen. Käsitteistä puhuminen ja niistä kirjoittaminen on sikäli hankalaa, että jo keskustelu käsitteistä edellyttää käsitteitä. Käsitteitä

- ajattelun, kommunikoinnin ja oppimisen keskeisinä tekijöinä - ei kuitenkaan voi ohittaa epämääräisyyteen tai hankaluuksiin vedoten (Leinonen 2003, 56-57).

Käsitteet eli työkalut on aina määriteltävä. Määritelmä rajaa ja täsmentää käsitteen, antaa käsitteelle merkityksen esimerkiksi **mittari, mittaaminen, arviointi, kysely-tutkimus**. Mitä se on, miten näitä käsitteitä tässä opinnäytetyössä käytetään. Käsitte-määrittely sisältää käsiteanalyysin ja niinpä tässä seuraavaksi esitellään tämän työn ydin käsitteitä seuraavasti:

Mittari tarkoittaa menetelmää, jonka avulla kuvataan tietyn menestystekijän suoritus-kykyä, esimerkiksi avainaluetta/suorituskykyä, jolloin saadaan selville tavoitteiden kannalta keskeisiä menestystekijöitä. Miksi mitataan, esimerkiksi toiminnan tehokkuutta voidaan arvioida mittausten avulla. Näin ollen mittaus palvelee esimerkiksi opetuksen laadunvarmistusta sekä jatkuvaa opetustason parantamista.

Tyypillisesti taloudellisessa näkökulmassa **mittarit ovat kovia** ja ne kertovat menneestä, kun taas oppimisen ja kehittymisen näkökulmassa mittarit ovat useimmiten **pehmeitä** ja ne mittaavat tulevaa. Mittaamis- ja kehittämistyön tulisi olla jatkuvassa liikkeessä. Lisäksi mittaamisella tulisi kannustaa innovaatioihin, ei estää innovaatiota. Mittaristoa tulisi olla myös helppo ja vaivaton käyttää. Erityisesti asiantuntijaorganisaation mittariston tulisi sisältää sekä kovia taloudellisia että pehmeitä ei- taloudellisia mittareita, jotta organisaation tavoitteet saavutetaan (Lönnqvist & Mettänen 2003, 38, 46).

Mittarin arvon tulee olla relevantti, toisin sanoen sillä pitää olla olennainen merkitys opetustason ja -menetelmien kehittämistavoitteille. Tutkimustuloksia on aina analysoitava - tällöin puhutaan mittauksen hyvydestä. Käytännössä lähes aina mittauksissa esiintyy mittausvirheitä. Satunnaisia mittausvirheitä voi aiheutua mittausvälineistä, mittaajista, mitattavista ja/tai mittausolosuhteista johtuen (Kallio 1999, 73).

Keskeinen osa suorituskyvyn mittaamista on tulosten **raportointi**. Mittaustulosten raportoinnin toteuttamisen kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat miksi ja kenelle raportoidaan. Raportoinnin kohdejoukon valinnassa perimmäinen kysymys on, mihin mittaamisella pyritään. Pelkän tulosten esittämisen lisäksi raportoinnilla on viestinnälli-

nen rooli. Mittaristoraportti kertoo, mitkä ovat oppimisprosessiin liittyvät tärkeimmät tavoitteet ja kehittämistarpeet (Lönqvist & Mettänen 2003, 121).

Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa välittömästi käytäntöön soveltamiskelpoisia tietoja (Sinkkonen & Kinnunen 1994 s. 33). Arviointi voidaan jakaa mm: arvioinnin suunnitteluun, tiedonkeruuseen arvioinnissa ja varsinaiseen analysointiin. Arvioinnin suunnittelun päävaiheisiin kuuluu mm: onko arvioinnin päämäärät kyllin selvät, onko arvioinnilla ratkaistava jokin ongelma, onko aikaisempi arviointia koskeva tietämys otettu huomioon, onko mittausmenetelmät ja tekniikat päteviä sekä luotettavia. Kaikki vaikuttaa kaikkeen, joten täytyy huomioida, mitkä vaikutukset ja mitkä tavoitteet ovat tarkoituksen mukaisia yhtenäisen palautelomakkeen suunnittelussa ja käyttöönotossa. Kaiken kaikkiaan arvottaminen on arviointitutkimuksen ytimenä. Usein sitä käytetään mitä erilaisimmissa yhteyksissä, kuten; suunnittelu-, kehittämis- ja seurantatyössä. Tällöin arviointimenetelmät ja arvioinnin päämäärät tulee olla kyllin selvät, tiedetään miksi arviointia käytetään sekä mittausmenetelmät ja tekniikat ovat selkeät ja luotettavat. Tällä tarkoitetaan, että arviointi eli uudelleen arvottaminen on systemaattinen yritys määrittää tarkasteltavan kohteen arvo - arvokkuus tai merkitys esimerkiksi opetuksen laadun kannalta.

Tämän kehittämishankkeen keskeisimpiä käsitteitä on **kyselytutkimus**. Kyselytutkimukselle on ominaista, että valitaan havaintojoukko eli ihmisjoukko, jolle kyselylomakkeet lähetetään. Kyselyyn vastaajat voidaan valita satunnaisesti tai tiettyä asiaa edustava joukko, esimerkiksi metsäkoneenkuljettajaksi opiskelevat oppilaat ja tarkennettuna ammattiaineiden opetus. Kyselylomake tulee laatia mahdollisimman yksiselitteisesti. Kyselylomakkeesta tulee selkeästi ja ymmärrettävästi selvittää, mitä kysytään. Kysymyksiin voi olla jo valmiiksi laaditut numeroidut vaihtoehdot, joista vastaaja valitsee omakohtaisen näkemyksensä mukaan, esimerkiksi 1= täysin samaa mieltä, 2= jokseenkin samaa mieltä, 3= erimieltä, 4=täysin erimieltä jne. Kyselylomakkeesta tulee ilmetä päivämäärä, mihin mennessä vastaukset tulee palauttaa ja kenelle. Lopuksi kiitetään vastaajaa vaivannäöstä.

2.2 Yksinkertainen kysymys vaikea ymmärtää

Kyselylomake on perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. Lomakkeen laadinnassa tavoitteena tulee olla mahdollisimman yksiselitteinen lomake. Tämä vaatii siis vastausvaihtoehtojen huolellista suunnittelua. Siksi jo kyselyn suunnitteluvaiheessa kannattaa usein tehdä yhteistyötä tulevan kohdejoukon kanssa. Hyvin onnistunut lomake kykenee ikään kuin vuoropuheluun vastaajan kanssa - se ohjaa vastaajaa oikeaan suuntaan kysymystensä mukaisesti. Ymmärtämisen vaikeus kyselylomakkeessa voi myös olla molemminpuolista - vastaaja ei ymmärrä kysymystä samalla tavalla kuin kysymyksiin vastausta hakeva (Valli 2002, 534).

Kysely-, arviointilomakkeen laatijan tulee huolellisesti pohtia sitä, mikä/millainen on hyvä kysymys, jotta siihen voi yksiselitteisesti vastata. Valpolan (2000, 14) mukaan nykyään suositellaan suorituksen arviointia kaksi- tai kolmiportaisen asteikon avulla, esimerkiksi 1 = suoritus vastaa sovittua, 2 = suoritus edellyttää kehittämistä, 3 = suoritus ylittää sovitun, jne. Arvioinnissa 1 tarkoittaa sitä, että oppija on selviytynyt asetetuista tavoitteista, 2 merkitsee sitä, että kehittymiseen on tarvetta ja arviointias- teikon 3 merkitsee jo todella hyvää osaamista.

Lomakkeen suunnittelu edellyttää kirjallisuuteen tutustumista, kehittämiskohteen on- gelman tuntemusta, käsitteiden määrittelyä ja tutkimusasetelman valintaa. Lomakkeen tekijällä tulee olla myös tieto siitä, mitä ohjelmaa tietojen käsittelyssä käytetään, miten tiedot syötetään ja millä tavalla tulokset halutaan raportoitavan. Kysymyksiä ja niiden vastausvaihtoehtoja suunniteltaessa on selvitettävä, kuinka tarkkoja vastauksia halu- taan ja toisaalta kuinka tarkkoja tietoja on mahdollista saada.

Kyselylomakkeella voidaan hakea vastausta ja taustatietoja mm., mitkä ovat niitä avainalueita, joihin tulee kiinnittää huomiota oppimis- ja kehitysprosessissa, kuten esimerkiksi:

oppimisen suuntaaminen, jolloin luonnehditaan opettajan keinoja ja tapaa hahmottaa ja määrittellä tarvittavaa osaamista, suunnata oppimista sekä kehittää osaamista - **ta-
voitteiden määrittely ja toiminnan arviointi**

oppimista edistävän ilmapiirin luominen, opettajan rooli oppimisyhteisön ilmapiirin edistäjänä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen luojana - **opettajan toiminta oppimisyhteisön ilmapiirin kehittäjänä sekä opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutussuhde**

oppimisprosessin tukeminen, jolloin puhutaan opettajan aktiivisuudesta oppimisyhteisön jäsenten osaamisen kehittämisen tukijana - **ryhmän kokonaisosaamisesta huolehtiminen ja yksilön kehittymisen tukeminen**

esimerkillä "johtaminen", joka näkyy - **sitoutumisena opetustyöhön sekä tähän liittyviin muutoksiin, kuten myös ammattitaidon kehittämiseen** (Viitala 2003, 160-166).

Luotettavuus on eräs keskeisimpiä näkökulmia opetustyötä ja tähän liittyvää kehitystoimintaa tarkasteltaessa. Arviointi- ja kyselytutkimukseen aina liittyy myös tieteellinen todistelu ja tieteellisessä todistelussa voidaan hyväksyä vain pätevät linkit eli johtaa esiin yleisestä yksityiseen johtava, yksittäisten väitteiden tai totuuksien johtaminen (Kaakkuri-Knuutila 1999, 395).

3 Kehittämisprosessi arvioinnin näkökulmasta

3.1 Mitä arviointi on?

Arviointitutkimus on peruslähtökohdiltaan soveltavaa tutkimusta, jossa on tärkeää tulosten välittömän soveltamisen mahdollisuus. Arviointitutkimus kytkeytyy kiinteästi kehittämis- ja ohjausjärjestelmien kehitykseen, kuten esimerkiksi Vuorelan (1997) mukaan:

- **päätöksentekoperusteiden arviointi**, jolloin keskitytään tiedon hankkimiseen päätöksentekijän näkökulmasta, jolloin arvioinnissa korostetaan tulosten käyttökelpoisuutta ja hyödynnettävyyttä erilaisissa päätöksentekotilanteissa ja -tarpeissa

- **osallistuvassa arvioinnissa** esille nostetaan mm. erilaisia kiistakysymyksiä, jolloin arviointi toimii eräänlaisena neuvottelu- ja oppimisprosessina
- **tavoiteperusteinen arviointi** olettaa toiminnan tavoitteiden olevan selkeitä, yksiselitteisiä ja yleisesti hyväksytyjä, arvioinnin ongelmaksi muodostuu se, että todellisuudessa toiminnan sekä oppimisprosessien tavoitteet muuttuvat jatkuvasti
- **arvioitavuuden keskeisiä osia ovat:** opetuksen ja toiminnan suunnitteluun rakenteen määrittäminen ja analyysi,
- tavoitteiden erittely eri osa-alueisiin,
- käytännön toimenpiteiden analyysi,
- kehittämistoiminnan tavoitteet ja mahdollisuuksien määrittäminen.

Olennaisesti arviointiin liittyy myös **vaikuttavuuden arvioiminen**, jossa vertaillaan ja suhteutetaan toisiinsa vaikutukset ja kriteerit, jotka määrittävät millä vaikutuksilla ja menetelmillä saavutetaan esimerkiksi paremmat tulokset oppimisessa ja millaisin opetusmenetelmin ne voidaan saavuttaa. Vuorelan (1997, 90-91) mukaan tyypillisiä arvioinnin käyttötapoja ovat mm. pyrkiä suoraan tekemään johtopäätöksiä tarvittavia uudistuksia varten, lisätä ymmärrystä toiminnassa, nostaa esiin näkökulmia, joita aiemmin ei oltu tunnettu, tai tarjota uusia tapoja käsitellä koko kehittämis- tai ongelma- kenttää. Vuorelan mukaan arviointi voi siis johtaa radikaaliin uudistamiseen.

Arvioinnin näkökulmasta mittaaminen muuttuu huomattavan monimutkaiseksi silloin, kun mitataan laatua. **Laadun arviointiin** liittyy aina arvovalintoja. mittaaja tai arvioija joutuu jo lähtökohtia valitessaan arvottamaan sitä mikä on merkityksellistä ja mikä merkityksetöntä. Laadullisten mittatulosten analyysi on arvottamista täynnä.

Ongelmaksi voitaneen luokitella myös se, että avoimen kyselyn avulla saadaan arviointia varten vapaasti tuottamaa tietoa. Avoimesta kyselystä saatavat vastaukset voivat siten vaihdella paljon sekä sisällöltään että ilmaisutavaltaan. Ongelmana on usein, miten saada kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaista tietoa. Avoimen kyselyn heikkoutena on vastausten läpikäynnin ja luokittelun työläys. Kannattaa etukäteen miettiä vastausten luokittelu otsikoittain (Frisk 2005, 65).

Opetuksen ja koulutuksen **tuloksellisuuden arviointi** on yleisen mittaamisen trendin mukana noussut osaksi yhteiskuntamme arvostusmekanismia. Tällainen arviointi on tarpeellista, mutta monista syistä hyvin vaikeaa. Tarkastelun kohteena on inhimillinen pääoma, joka saa ilmiänsä hyvin monin tavoin ja pitkällä aikajänteellä. Tarkasteluun liittyykin aina aikatauluongelma: tuloksia mitataan tässä ja nyt, mutta ne on tehty monen vuoden aikana.

Opetuksen tuloksellisuus on aina sidoksissa valmiuksien kehittymiseen sekä seuraavan sisällön opiskeluun, mutta ennen kaikkea työelämässä – oppijana – kansalaisena – ihmisenä olemiseen ja selviytymiseen = hyvään elämään. Koulutuksen hyvä tuottavuus ilmenee, että edetessään oppimisen portailla oppija joko tarvitsee vähän tukitoimia tai hän osaa itse hakea ja hyödyntää olemassa olevia palveluita (Juva 2004).

Koulutuksen tuloksilla on yhteys aina hyvinvointiin ja ennakoivaan toimintaan. Nykyisin esillä olevia kriteereitä ovat: Opintomenestys, keskeyttämisen vähäisyys, hakeutuminen koulutukseen, siirtyminen työelämään, erityisopetuksen määrä, poissaolosten määrä, lukion suorittaminen kolmessa vuodessa, ammatillisen peruskoulutuksen läpäisy ja kansallisten kokeiden tulokset. Mutta tulisiko arvioida myös mm. yleistä viihtyvyyttä, puheopetuksen määrää alaluokilla, nuorisorikosten määrää ja sairastuvuutta esim. mielenterveysongelmiin – tai jotain muuta vastaavaa?

Kehittävän arvioinnin lähtökohtana on, että arviointitoiminta ja arviointitulokset hyödyttävät kehittämistä ja päätöksentekoa. Kehittävä arviointi on jatkuvaa vuorovaikutusta koulutuksen ja sen arvioinnin välillä. Arviointi sulautuu yhteen koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja kehittämisen kanssa, ja siksi se voidaan nähdä jatkuvana arviointitiedon keräämisellä sekä arviointitulosten ja niiden merkitysten pohdintana ja tulkintana (Frisk 2005, 6).

Kaiken kaikkiaan arvioinnilla tehdään toiminnan muutos näkyväksi. Tällaisia tapoja ovat esimerkiksi:

- osaamiskartoitukset
- työnäytteet
- soveltavia tehtäviä

- toiminnan havainnointia joko luonnollisissa tai järjestetyissä tilanteissa (esim. työnäyttöjä).

Vertailukohteena - kontrolliryhmänä voidaan käyttää esimerkiksi aiemmin aloittaneiden oppilaiden osaamista, työnäytettä, tai muuta sellaista (Frisk 2005, 35).

3.2 Arvioinnin ja kyselylomakkeen kysymysten selkeys - ongelmako?

Erilaisia arviointimenetelmiä tarvitaan erityisesti silloin, kun halutaan muodostaa jäsentynyt ja selkeästi perusteltu kuva opetuksen ja toiminnan merkityksestä ja aikaansaannoksista. Kehittämistyö on tarpeen, kun toiminta on jatkunut pitkään ilman perusteellisempaa tarkastelua tai siinä on ilmennyt merkittäviä ongelmia tai puutteita, jotka edellyttävät sen uudistamista (Vuorela 1997, 13).

Tavoite on oltava täysin selvillä, ennen kuin kyselylomakkeen laatiminen aloitetaan. Täytyy tietää, mihin kysymyksiin etsitään vastauksia. On selvitettävä, mitkä ovat ne taustatekijät (eli selittävät muuttujat), joilla voi olla vaikutusta tutkittaviin asioihin (eli selittäviin muuttujiin), ellei niistä ole etukäteen teorian antamaa tietoa. On varmistuttava siitä, että tutkittavaan asiaan saadaan selvyys tutkimuslomakkeen kysymysten avulla. Toki oman vaikutuksensa tuo myös vastaajien aktiivisuus. Heikko vastausprosentti ei ole eduksi tutkimustuloksille. Tutkimus-/kyselylomakkeelle voitaneen ilmaista muutamia "tunnusomaisia" piirteitä mm:

- tutkittavan asian/ongelman/kehittämistarpeiden nimeäminen
- lomakkeen rakenteen suunnittelu
- kysymysten muotoilu eli tutkimusongelma on kristallisoitunut
- lomakkeen testaus (tähän opinnäytetyöhön liittyen pilottitestauskysely on tehty)
- lomakkeen/kysymysten korjaaminen
- kyselylomakkeesta tulee pyrkiä tekemään mahdollisimman houkutteleva (kyselylomakkeen saaja ei voi heti heittää sitä roskikseen).

Kyselylomakkeessa kannattaa käyttää houkuttelevuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tällä ikään kuin "varmistetaan" mahdollisimman suuri vastausprosentti. Hyvälle tutkimuslomakkeelle asetettavia vaateita ovat mm:

- selkeä, siisti ja houkutteleva ulkonäkö (vastaajan ensivaikutelma on erittäin tärkeää!)
- teksti ja kysymykset selkeitä sekä hyvin asetettu (ei sikin sokin)
- kysymykset ovat sisällöllisesti täsmennetty - eivät kuitenkaan saa olla vastauksiin johdattelevia
- vastausvaihtoehtojen tulee toisensa pois sulkea
- kysytään kussakin kysymyksessä vain yhtä asiaa
- kysymykset on numeroitu juoksevasti
- samaa aihetta koskevat on järjestetty loogiseen ryhmittelyyn
- alkuun pitäisi laittaa "vaikeimmat" ja loppuun "helpommat", sillä vastaajan ote saattaa herpaantua loppua kohti mennessä - varmistetaan mahdollisimman hyvä vastaustulos
- kyselylomakkeeseen voidaan liittää myös sanallinen osio, jossa vastaaja kirjoittaa oman näkemyksensä esimerkiksi kysymyksiin; miten kurssia voisi kehittää, mikä oli huonointa kurssissa, oletko saanut riittävästi ja asianmukaista opetusta sekä tietoa opetusohjelmista, onko sinulla muita ehdotuksia, jne.
- kyselylomakkeeseen liitetään saatekirje, jossa lyhyesti selostetaan minkä vuoksi kyselylomake lähetetään ja mihin tarkoitukseen kysyjän vastauksia käytetään
- yleensä myös vakuutetaan, että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja vastaaja säilyy tuntemattomana.

Kyselylomake voi olla paperinen tai sähköinen. Sähköisten lomakkeiden etuna on, että niissä tiedot ovat usein valmiissa muodossa tilastollista käsittelyä varten. Arviointikyselyn suunnittelu vaatii arviointikysymysten pohdintaa, täsmentämistä ja käsitteiden määrittelyä. On monta tapaa laatia kysymykset. Kysymyksiä suunniteltaessa on mietittävä, kuinka tarkkoja vastauksia halutaan ja kuinka tarkkoja vastauksia on mah-

dollista saada. Myös arviointikysymyksiä laadittaessa on oltava selvillä arvioinnin tavoitteista - mihin haetaan vastauksia ja uutta näkökulmaa kehittämistä varten (Frisk 2005, 63).

Kysymystyytit voidaan jakaa suljettuihin eli vaihtoehdot antaviin tai avoimiin kysymyksiin. Koulutuksen arvioinneissa tarvitaan usein kumpiakin. Suljetuilla kysymyksillä saadaan helposti käsiteltävää tietoa, mutta koulutuksen kehittämiseksi tarvitaan avointen kysymysten avulla saatavaa yksityiskohtaisempaa tietoa ja vinkkejä. Avoint kysymykset ovat helppoja laatia, mutta työläitä käsitellä. Suljettu kysely taas laaditaan siten, että sekä kysymykset että vastausvaihtoehdot annetaan valmiiksi ja vastaaja valitsee annetuista vaihtoehdoista itselleen sopivimman.

4 Palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot

4.1 Opiskelun ohjaus - opettaja palautteen antajana

Koulutus ei ole perinteistä opettamista, jossa toinen tietää ja toinen omaksuu tätä toisen tietoa. Nykyaikana koulutus tulee nähdä yhteisenä oppimisen kokemuksena, jossa oppija ja opettajat vaihtavat kokemuksia ja oppivat toisiltaan.

- Monta kertaa oppiminen on tietojen ja taitojen yhteensovittamista sillä työpaikalla opitaan kokonaisuuksia ja sellaisia taitoja, joita ei voi omaksua oppilaitoksissa ja taas päinvastoin oppilaitoksissa opitaan tietoja, jotka tukevat työelämässä pärjäämistä.
- Opettaja opetustyössään toimii kokonaisvaltaisesti koko persoonallaan, näin ollen myös opetustaito on hyvin erilaista ja yksilöllistä - persoonallista. Sen vuoksi myös opettajan ammattitaidon määrittely lienee hankalaa.
- Opettajan ohjaajana ja tiedon viestijänä odotetaan olevan oman alansa asiantuntija - osaaja, joka jakaa tietoa oppia hakeville.

- Jotta opetus ei olisi pelkästään teknistä suorittamista, opettajan tulee olla oppilaskeskeinen - opettajaa tarvitaan vain, kun on oppijoitakin,
- Opettajuuden tunnusmerkkeihin sisältyy; sitoutuminen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen, vastuu oman aineensa hallinnasta ja taitojensa ylläpitämisestä.
- Opettajan rooliin liittyy mm; ajattelun kehittäminen niin, että oppija ikään kuin vapautuu ajattelunsa kahleista ja on valmis ottamaan uusia haasteita.
- Opettaja tiedostaa vastuunsa siitä, millaisia haasteita hän oppijoilleen tarjoaa ja mitkä ovat heidän henkiset voimavaransa,
- Oleellisen tärkeää on herättää oppijoiden uteliaisuus opittavaan asiaan ja niin, että oppija osaa hyödyntää aikaisempaa osaamistaan uuden tiedon kanssa - syntyy monipuolista syväoppimista.
- Opettajan työn tavoite on ohjata oppija oppimiseen. Tällöin myös korostuvat vuorovaikutustilanteiden ohjaaminen ja kannustaminen.
- Opastaa oppijaa löytämään keskeiset opittavat asiat ja hallitsemaan sekä tulkitsemaan ne valtavasta tiedon määrästä.
- Opetustyössä työtehtävät muuttuvat jatkuvasti muuttuvan maailman tarpeiden mukaisesti - tänä päivänä opettajuus voidaan nähdä suunnannäyttönä -tulevaisuuden ennakointina.
- Opettajuus merkitsee myös ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja sekä tässä ja nyt, että tulevaisuuteen suuntaavia.
- Opettajan työtä ja opettajuutta määritellään monilla säädöksillä, tästä huolimatta opettajalla on tietty "vapaus" tehtävässään.
- Opettajalla on myös itsensä kehittämisvelvoite. Opettajan on kyettävä sekä ammatilliseen - työelämässä tapahtuvaan kasvuun kuin myös jatkuvaan tiedonhankintaan ja sen pohjalta tapahtuvaan oman työn kehittämiseen,
- Opettajan perustaitoihin kuuluu mm, että hän oivaltaa oppijoiden yksilöllisyyden, kykenee havainnoimaan opetustilanteita - hyviä ja

huonoja ja tämän pohjalta suunnittelemaan tulevaa opetusta. Kykenee arvioimaan omaa työskentelyään, kuin myös oppijoiden toimintoja ja oppimista.

- Opettajan asiantuntijuus sisältää mm, opetettavaan aineeseen liittyvä tieto, että kasvatustieteelliseen tietoon. Nämä on kyettävä sisäistämään kokonaisvaltaiseksi tiedoksi, jota sitten "jaetaan" oppijoille.
- Opettaja - opettajuus ei ole enää kaikkivoipaisuuden viisaus, vaan enemmänkin opettaja siirtyy oppijan rinnalle - itse mukaan oppimaan. Tätä ennen opettajan on hankittava vahvaa ammattitaitoa ja ammatillista itsetuntoa sekä ihmistuntemusta.
- Oppimistapahtuma ei ole pelkästään tiedon hankkimisen tila, vaan myös tiedon luomisen yhteisö, jossa vuorovaikutustilanteet ja -virrat ovat monen suuntaisia (Luukkainen 2004).

Tynjälä artikkelissaan on tarkastellut opettajan asiantuntijuutta kolmesta toisistaan täydentävästä näkökulmasta: 1) tiedollisesta, kognitiivisesta näkökulmasta, 2) sosiaalisesta, osallistumista painottavasta näkökulmasta ja 3) näitä yhdistävästä tiedon luomisen näkökulmasta. Kognitiivisen näkökulman osalta artikkelissa tarkastellaan asiantuntijuuden eri komponenttien, teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroimisen merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. Osallistumisnäkökulma puolestaan tarjoaa viitekehyksen tarkastella sitä, miten erilaiset opetuskulttuurit vaikuttavat opettajan työhön. Tiedon luomisen näkökulma nähdään olennaisena koulutuksen, opetuksen ja opettajan ammatillisen kehittämisen kannalta (Tynjälä 2004, 174).

4.2 Palautekulttuuri ja jatkuva oppiminen

Kasvaakseen ja kehittyäkseen jokainen meistä tarvitsee sekä negatiivista että positiivista palautetta. Kritiikki voi antaa uusia näkökulmia. Toimiva palaute perustuu toisen eläytyvään ja empaattiseen ymmärtämiseen. Se ei koskaan ole ehdoton totuus, mutta sen avulla voidaan rakentaa yhteistyötä ja luottamusta, mikäli yhteisössä on riittävän

turvallista ja palautetta voidaan antaa ja saada vastavuoroisesti. Palautekulttuurin rakentaminen on johtamisen taitoa parhaimmillaan (Kaivola 2003, 147).

On turha arvostella sellaista, mihin ei voi vaikuttaa ja mikä ei ole muutettavissa. Rehellisyys, avoimuus ja keskittyminen ovat rakentavan palautteen kulmakiviä. Kritiikkiä voi antaa myönteisesti. Parhaimmillaan kielteinen palaute saa aikaan merkittävän myönteisen muutoksen työ- ja oppimisyhteisössä. Se on oppimisen paikka.

Jotta oppijan osaaminen saadaan voimavaraksi, oppijan tulee olla motivoitunut. Valpolan (2000, 42) mukaan motivaation ovi on sisältäpäin kiinni eli kun ihminen ei halua oppia ja tehdä koko taidollaan, niin häntä ei pystytä pakottamaan Varsinaisesti ei ole kysymys yksilön motivaation puuttumisesta, vaan saattaa olla niin, että oppimiseen liittyvä työ (esim. käytännön oppiminen metsässä) ja ympäristö tai opetusmenetelyt eivät herätä oppijan omaa motivaatiota ja siksi osaaminen ei tule käyttöön. Opettavaksi tarkoitetut asiat eivät saavuta oppijan ymmärrystä ja valuvat hukkaan kuin vesi hanhen selästä. Oppimisen yksi lähtökohta on palaute. Palautteen merkitys on tärkeää niin yksilön, oppijaryhmän kuin koko kouluyhteisön oppimiselle (Sydänmaanlakka 2004, 63).

Oppimisen palautteen ja arvioinnin tarkoitus on tuottaa tietoa sekä selvittää ja antaa "tausta tukea" mm.

- oppimisen edistämistä ja ohjaamista varten
- opetuksen ja koulutuksen kehittämistä varten
- oppimistulosten osoittamiseksi erilaisten todistusten ja tutkintojen avulla
- osaamisesta ja edellytyksistä toimia tietyllä tavalla
- sekä toteava ja suunnittelua ohjaava,
- oppimista ohjaava,
- kokoava ja ennustava tehtävä (Frisk 2005, 22).

Oppiminen, työ, sen sisältö ja sen kautta mahdollisuudet vaikuttaa, mahdollistaa osaamisen käytön. Parhaita tuloksia saavutetaan, kun oppija voi arvioida itse oman työnsä tulokset, laadun ja määrän. Tällöin hän kokee työssä ja oppimisessa mielekkyyttä ja aikaansaannokset paranevat ja motivaatio vahvistuu. Oppija näkee työnsä tulokset ja samalla myös mahdollisuutensa vaikuttaa sekä omaan oppimiseensa että opettamisen menetelmiin. Näin ollen odotukset opettajaa kohtaan vähenevät, ei tarvita opettajan jatkuvaa läsnäoloa. Opitaan luottamaan omaan osaamiseen ja pikku hiljaa kasvaa myös oppimismenetelmiin vaikuttavaa kehittymistä.

Itsetunnon ja minäkuvan vahvistaminen ja sen oppiminen, mitkä ovat kunkin yksilön "realistisia" tavoitteita, tapahtuu selkeimmin arviointiprosesseissa. Arvioinnista on tullut yksi koulutuspolitiikan uusista innovaatioista. Sillä tarkoitetaan niin organisaatioiden kuin yksilöiden toiminnan määrää - laatusuhteen tulkintoja erilaisin mittarein suhteessa taloudelliseen ja sosiaaliseen panostukseen. Arviointiprosessien korostuessa organisaatiot ja yksilöt ovatkin jatkuvasti erilaisten testien ja analyysien kohteina. Arvioinnin asettuminen koulutuspolitiikkaan on nähty jatkuvaksi toimintamuodoksi ja näin toteutettuna arviointi tukee tehokkaimmin oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin editymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista (Koski 2004, 84).

Opettajan kannustavalla otteella on suuri merkitys opittavan aineen omaksumiselle. Opettajan kyky jakaa sopivassa määrin vastuuta, tukea ongelmanratkaisuetta sekä sitä, että vain valmis työ kelpaa arvioitavaksi. Yksilön osaamisen tarkastelu nähdään keskeisenä. Tällaisen oppimisenäkemyksen mukaan ammatillinen osaaminen ymmärtään teorian ja käytännön taitojen integroituneena kokonaisuutena. Näin tulkittuna oppimisprosessit ilmenevät sujuvana käytännön taitona, johon liittyy myös oppijan itsenäinen kyky ratkaista oppimistilanteessa ilmenevät ongelmat. Tehtävät ovat oppijan parhaita kouluttajia ja palaute haaste kehittymiselle (Sarala & Sarala 1998) .

Edellä esitetty merkitsee sitä, että siirrytään askel askeleelta opettamiskeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen ja oppimiskeskeisyyteen. Opettajan työn tavoite entistä enemmän on ohjata oppimiseen. Opetustyössä korostuu vuorovaikutustilanteiden ohjaaminen, oma vastuu työstä ja itsearviointi sekä monipuoliset palautekeskustelut (Luukkainen 2004, 96).

Palautteesta puhuessamme nousee avainasemaan kysymys turvallisuudesta. Turvallisessa ihmissuhteessa on melko helppo antaa ja vastaanottaa palautetta. Mutta mikä vielä tärkeämpää muutoksen ja nopean oppimisen kannalta: turvallisessa työilmapiirissä voidaan kulkea kohti ryhmässä käsiteltävää palautetta. Turvallinen työ- ja oppimisyhteisö tuottaa myös muuta hyvää kuin itseilmaisun vahvistumista. Turvalliseen yhteisöön on helpompi sitoutua, se motivoi, se rohkaisee omana itsensä olemisena, se lisää erilaisuuden sietokykyä ja hyödyntämistä, se luo puitteet hyvälle palautteen antolle ja vastaanottamiselle sekä mahdollistaa rakentavan ryhmäpalautteen (Aalto 2002, 26, 29).

Palautteen eri muodoista käytettävät sanat ohjaavat paitsi käyttäytymistämme, myös niihin liittyviä tunteitamme. Palautteen puuttuminen koetaan usein isoksi ongelmaksi, mutta myös palautteen antaminen ja joskus myös saaminen koetaan vaikeaksi. Useimmat kokevat palautteen, varsinkin korjaavan palautteen antamisen vaikeaksi asiaksi, johon liittyy ristiriitaisia tuntemuksia. Suomalainen kommunikointikulttuuri on perinteisesti melko niukkaa; siinä ei kovin helposti haukuta eikä keuhutakaan. Tämä on ristiriidassa sen jatkuvan kehittämisen ja kehittymisen kanssa, joka vaatii tietenkin jatkuvaa palautetta (Sydänmaanlakka 2004, 65).

4.2 Korjaavan palautteen antamisen ongelma

Uudistuminen ja uudistamiskyky perustuu olennaisesti monipuoliseen yhteistoimintaan ja verkottumiseen. Erityisesti tässä tulee esille vuorovaikutuksellinen taitavuus, mikä on tavattoman tärkeää, jotta välttyisi väärinkäsityksiltä tai ylitulkinnalta. Tutkimukset kertovat, että tulkitusta viestistä vain noin kymmenesosa on sanallista, äänensävy ilmaisee neljä kertaa enemmän kuin sanat ja kasvojenilme jopa viisi kertaa enemmän. Lisäksi kasvoista näkyy se viesti, jota uskotaan, jos se sattuu olemaan ristiriidassa sanojen kanssa (Vuorinen 2000, 55).

Tärkeimmät taidot ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ovat: vuorovaikutus oman itsen kanssa, oman sisäisen maailmansa selkeä ilmaiseminen, kuullun varmentaminen oikeaksi tulkinnaksi, eri mieltä olemisen taito, empatia ja kyky helpottaa toisen paha oloa, oman pahan olon rakentava ilmaiseminen, oman onnistumisen myöntäminen, oman vieheen myöntäminen, korjaavan palautteen antaminen, korjaavan palautteen vastaanottaminen sekä myönteisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen (Aalto 2002, 47).

Palautejärjestelmien käyttöönotto vaatii tietynlaisen palautekulttuurin ja siihen liittyvät arvot. Hyvä palautekulttuuri koostuu sellaisista tekijöistä kuin avoimuus, luottamus, yksilön kunnioittaminen, runsas kommunikointi, virheiden salliminen, hyvä yhteishenki, toisen tukeminen ja jatkuvan oppimisen korostaminen. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on hyvin henkilökohtainen asia. Jotta oppimiskulttuurissa ja -yhteisössä syntyisi hyvä palautekulttuuri, jokaisen on henkilökohtaisesti oivallettava palautteen merkitys niin kouluyhteisössä kuin omassa kehityksessään. Palauteeseen kokonaisvaltaisesti liittyy sekä oppimista että muutosta, mikä mm. merkitsee, että;

- palautetta annetaan säännöllisesti
- palautetta annetaan heti, kun siihen on aihetta
- kuunnellaan ja kunnioitetaan toisten mielipiteitä ja palautetta
- korjaava palaute annetaan kahden kesken ja keskitytään asiaan ja sen vaikutuksiin - ei syyllistetä
- positiivista palautetta annetaan pienemmistäkin edistymisistä (Sydänmaanlakka 2004, 70).

Monet muutoshankkeet juuttuvat, hidastuvat tai suorastaan epäonnistuvat. Syy saattaa olla siinä, että muutoksen yhteydessä ei ole samalla kehitetty palautekulttuuria. Olennaisin osa palautekulttuurin muutosta on päivittäisen palautteenantotaitojen kehittäminen. On melkoista unen näkemistä kuvitella, että muutos etenee ilman korjaavan palautteen antamisen taitoa, koska muutoksessa on kyse uuden oppimisesta. Koska ihmiskäsityksemme kuuluu olennaisena osana ihmisen muutoskyky, me alleviivaamme korjaavan palautteen merkitystä oppimisprosessina.

Korjaavan palautteen takana ovat siis vahvasti ihmiskäsityksestämme nousevat arvot: mittaamaton ihmisarvo ja siitä nouseva ihmisen kunnioittaminen. Ihmisen kunnioittaminen vaatii korjaavan palautteen antamista. Toinen oleellinen arvo on ihmisen vastuu omista tekemisistään. Me kunnioitamme ihmistä antaessamme hänelle korjaavaa palautetta ja sen kautta mahdollisuuden ottaa vastuuta omista tekemisistään. Myös jatkuvan oppimisen arvo on oleellinen. Uskomme ihmisen jatkuvaan kykyyn oppia. Neljäs tärkeä arvo on ihmisen vajavuuden huomioiminen. Koska ihminen on haavoittuva, tulee meidän oppia antamaan palautetta mahdollisimman rakentavasti ja samalla yksilöllisesti. Sama arvo pakottaa meidät itsemme jatkuvaan kasvuun palautteen antajana (Aalto 2002, 100-101). Korjaavan palautteen vastaanottamisen keskeisenä arvona voidaan nähdä mm. kasvu, kehittyminen ja oppiminen - ehkä vielä parempi olisi puhua jatkuvasta oppimisesta.

5 Johtopäätöksiä ja jälkiarviointia

Ammatillista opettajuutta tarkasteltaessa usein nähdään opettaja erikoisasantuntijana, jonka osaaminen on jatkuvasti kehittyvää, johon vaikuttavat toisaalta työelämän muutokset ja toisaalta tiedon ja oppimisen käsitysten muutokset. Opettajan ammattitaito perustuu teoreettisesti hallittuun opettajan työhön, johon opetuksen ohella kuuluu oman työn ja koko oppilaitosyhteisön yhteistyö ja kehittäminen. Ammattisuuntautuneen koulutuksen tieteellistämisen haasteet kytkeytyvät työn teoreettisen hallinnan tavoitteeseen. Tavoitteena on tietoisuuden tason nostaminen sekä kaikkien koulutusprosessiin osallistuvien omakohtaisen näkemyksellisyyden ja toimintakyvyn kehittäminen. Tämän tulee koulutusprosessin tasolla ilmetä kyseenalaistamisena ja problematisointina, ja se tarkoittaa tutkivan suhteen omaksumista koulutuksen päämäärä- ja prosessitietoon (Luukkainen 2004, 158).

Koulutuksen tehtävän määrittelee yhteiskunta. Koululaitos on yksi yhteiskunnan tärkeimmistä instituutioista, jonka tehtävä on kuhunkin yhteiskunnalliseen aikaan sidottu. Koulussa ei opiskella mitä ja miten halutaan, vaan toiminnan pohjana ovat viralliset opetussuunnitelmat. Opettajat taas saavat ammatillisen pätevyytensä valvotuissa olosuhteissa opettajankoulutuslaitoksissa, joiden toimintaa ja tavoitteita säätelevät normit yhteiskunta on asettanut.

Opettajan perustaitoihin kuuluu, että hän kykenee tehokkaasti havainnoimaan opetustilanteita, tiedostamaan oppijoiden yksilöllisyyttä, sekä tämän pohjalta suunnittelemaan opetusta ja kehittämään sopivia arviointimenettelyjä. Näiden perustaitojen taustaoletuksina ja vaikuttimina toimivat opettajan omaksumat käsitykset tiedosta, oppimisesta ja ihmisestä. Niin yleissivistävän kuin ammatillisenkin koulutuksen tehtävä on tukea persoonalliseen kasvuun, itsetuntemukseen, oppimishalukkuuteen ja opiskelutaitoihin liittyvien valmiuksien kehittymistä. Tietoiseksi halun tuoda asian esille nimenomaan kehittymisen tukena, ei kehittämisenä, näin siksi, että kehittäminen turhan usein on toimintaa, jossa joku tekee ja toinen on kohteena. Kehittyminen kuvaa kehittäjän aktiivista roolia. Nämä periaatteet näkyvät opiskelun arkipäivässä, siinä mikä osa oppimisessa on oppijalla, onko hän vastaanottaja, prosessoija vai kenties itse määrittelee itsetuntemuksensa kautta omia oppimistavoitteitaan, etenee oman oppimistyyliensä määrittämiä reittejä ja arvioi itse edistymistään. Kun pyrimme luomaan oppijalle parhaat mahdolliset olosuhteet, otammeko oppijan itsensä mukaan? Kyse on mitä enimmässä määrin opettajan didaktisista ratkaisuista. Niiden kautta toteutuu opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys (Luukkainen 2004, 307).

Opiskelijoiden vastuullisuuden ja riippumattomuuden kehittymisen perustana on omien kysymysten asettaminen ja niiden käsittely. Tällaisia kysymyksiä ovat mm: miten tulen oppimaan, mitä minun on opittava ymmärtääkseni ja pystyäkseni toimimaan ammatissa, johon olen oppimalla pätevyyttä hakemassa. Näin ollen opiskelijoiden kysymysten keskiössä ovat ammatilliset kysymykset - mitä pitää oppia tullakseen tavoittelemansa ammatin asiantuntijaksi.

Opettajan tehtävänä on hakea erilaisia opetusmenetelmiä opettamisen tehostamiseksi. Opettaja toimii ikään kuin sillan rakentajana: tuo esille kehittämistyöhön liittyvän kokonaisidean, millaisia voimavaroja ja yksilöllisiä panoksia sekä millaista osaamista kehittämistyön toteuttamiseksi tarvitaan. Tällä tavoin muodostetaan ikään kuin yhteinen tarkastelukehikko, joka rakentaa siltoja oppilaitoksen eri osa-alueiden välille, eri asiantuntijoiden ja toimintojen välille. Näin ollen sillan rakentajana ei ole pelkästään yksittäiset opettajat, vaan innostunut oppilasjoukko, jolla on yhteiset tavoitteet. Keskeisinä avaintekijöinä: nykyisten tehtävien hallinta, valmius vastata lähitulevaisuuden osaamishaasteisiin ja uuden tiedon ja innovaatioiden tuottamisen hallinta - työelämässä menestyminen edellyttää jatkuvaa uusien tietojen ja taitojen opettelua. Opettamisen

ja oppimisen keskeinen tavoite onkin kasvattaa oppijoista oman tietonsa rakentajia sekä oman toimintansa toteuttajia ja kehittäjiä. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijoita tässä oppimisprosessissa. Olla asiantuntijana, jolla on tietoa myös oppimisen lainalaisuuksista. Pyrkiä tukemaan mielekästä oppimista sekä kehittää arviointimenetelmiä.

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena on antaa alkusysäys muutosajatukselle, jonka pääteemana on kehittäminen ja kehittyminen. Muutosprosessin keskeisimpiä lähestymistapoja tulee olla osaamisen laajentaminen niin oppijatasolla kuin opetustasolla. Erilaisten näkökulmien saattaminen vuoropuheluun, jossa oppimisprosessin tavoitteeksi asetetaan yhteisöllinen ja pitkäkestoinen tapahtuma. Uuden toimintamallin soveltaminen, yleistäminen ja vakiinnuttaminen merkitsevät uuden toimintamallin ottamista käyttöön (Kirjavainen 2000, 220).

Tämän esikartoituksen (liite1) pohjalta olemme laatineet palautelomakkeen (liite2). Palautekysely on toteutettu kahdelle eri ryhmälle opintojakson päätyttyä 22.03.2006. Palautelomaketta voisi kehittää kysymysten ja arviointiasteikon osalta edelleen, jotta siihen voisi mahdollisimman yksiselitteisesti vastata. Samoin voisimme lisätä sanallisia (laadullisia) kysymyksiä, jolla kehittäisimme opetusta ja oppilaitoksemme opetussuunnitelmaa.

Koski L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 1/2004. (35.)

Kultalahti L. & Jokelainen T. & Tensing M. & Soini H. 2005. Osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikkaa - tutkijan vaihtelevat roolit laadullisessa toimintatutkimuksessa. *Kasvatus* 1/2005. (36.)

Leinonen J. 2003. Käsite ja ymmärtäminen. *Kasvatus* 1/2003. (34.)

Luukkainen O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?
Acta Universitatis Tamperensis 986: Tampere.

Lönnqvist A. & Mettänen P. 2003. Suorituskyvyn mittaaminen - Tunnusluvut asiantuntija - Organisaation johtamisvälineenä. Edita Prima Oy: Helsinki.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tammer-Paino: Tampere .

Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston painatuskeskus: Kuopio.

Sydänmaanlakka, P. 2004.: Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 2 (35).

Valli, R. 2002. Yksinkertainen kysymys - vaikea ymmärtää. Kyselylomakkeen kysymysten merkitysanalyttinen tarkastelu. *Kasvatus* 5/2002 (33).

Lähdeluettelo

Aalto, M. 2002. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot. MMG Monimedia Group Oy

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. WSOY: Juva

Frisk, T. 2005. Koulutuksen arviointi - kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä. EDUCA-Instituutti Oy. Suomen Printman Oy: Hyvinkää.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005. Tutki ja kirjoita. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Juva, S. 2004. Inhimillinen pääoma ja koulutuspolitiikka OECD arvioiden valossa. Kasvatus 1/2004. (35.)

Kaakkuri-Knuutila, Marja-Liisa (toim.) 1999. Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vaikuttamisen taidot. Tammer-Paino Oy: Tampere.

Kaivola, T. 2003. Työpaikan ihmissuhteet. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Kallio M. & Korhonen P. & Salo S. 1999: Johdatus kvantitatiiviseen analyysiin taloustieteissä. Hakapaino Oy: Helsinki.

Karma K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset: Keuruu .

Kirjavainen P. & Laakso-Manninen R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen. Oy Edita Ab: Helsinki.

Valpola, A. 2000. Kehityskeskustelun mahdollisuudet. WS Bookwell Oy: Juva.

Viitala, R. 2003. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. ACTA WASAENSIA no 109
Liiketaloustiede 44. UNIVERSITAS WASAENSIS.

Vuorela, T. 1997. Arvioinnin tilaajan opas. Valtiovarainministeriö Hallinnon kehittämisosasto: Helsinki.

Vuorinen, J. 2000: Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta OPETUS
2000. PS- Kustannus Gummerus Kirjapaino OY: Jyväskylä.

1. Oliko opetus ja opiskelu mielenkiintoista ja innostavaa ?

2. Mitä kehitettävää mielestäsi olisi opetuksessa ?

3. Mitä puutteita havaitisit opetuksessa ?

4. Mitä osa-alueita haluaisit kehittää tai lisätä ?

5. Onko opetuskalusto ajanmukaista ja toimivaa ?

6. Onko opetushenkilöstö asianmukaista ja ammattimaista ?

7. Mistä haluaisit antaa ruusuja, eli kehuja, esim. opetuksesta tms ?

Kurssiarviointilomake

Opiskeltava aine _____

Oppilas (ei pakollinen) _____

Opiskeluaika _____ maininta
jaksosta

		1	2	3	4	5	
Osallistumiseni	tarpeeton						hyödyllinen
Opettajan asiantuntemus	heikko						erinomainen
Opettajan opetustaito	heikko						erinomainen
Opetuksen sovellettavuus	heikko						erinomainen
Oppimateriaali	heikko						erinomainen
Opetuspaikka	heikko						erinomainen
Arvio omasta arvosanasta	heikko						erinomainen

Vastaa lyhyesti

Mitä hyvää oli kursseilla

Mitä tulisi parantaa
