



Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

**Arvioinnin monimuotoisuudesta  
opettajankoulutuksessa**  
”Eikä ainuttakaan numeerista arviointia...”

Kaisa Pennanen

2009

Pennanen Kaisa

Arvioinnin monimuotoisuudesta opettajankoulutuksessa

– ”eikä ainuttakaan numeerista arviointia...”

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Ryhmän opettaja  
Huhtikuu 2009  
Asiasanat

Kaarina Ranne

arviointi, arvostelu, oppimiskäsitys, opettamiskäsitys, opettajankoulutus

## TIIVISTELMÄ

Tässä kehittämishankkeessa tarkastellaan tutkivan oppimisen teoreettisen keskustelun uudenlaista käsitettä arvioinnista ja sen toteutumista käytännössä moninaisina arviointimalleina Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulutuksen opetuksessa.

Vaatus arviointikäsitteen uudelleen tarkastelusta nousee tutkivan oppimisen opettamiskäsityksestä, ammatillisen opettajakorkeakoulun opetuksen monimuotoisuudesta sekä viimeisimpänä, mutta ei suinkaan vähäisimpänä, työelämästä nousevasta vaatimuksesta opiskelijoiden itsearviointitaidon kehittämiseksi.

Tutkiva oppiminen tarkastelee merkityksen rakentumista sosiokonstruktivistisen ajattelun avulla sosiaalisena tapahtumana. Sosiokonstruktivismi tarkastelee merkitysten syntymistä dialogisuuden kautta. Ihmisellä on dialoginen suhde maailmaan. Dialogi on siksi myös arvioinnin, merkityksen synnyttämisen tapa. Arvioinnin toteutumisen ehtona on arvioijan ja arvioitavan luottamuksellinen ja tasa-arvoinen suhde dialogissa. Arviointi on molemminpuolinen oppimisprosessi.

Sosiokonstruktivistinen suuntaus ymmärtää tiedon syntyvän oppimisprosessissa, osallistujien yhteisessä dialogissa. Tämä tietokäsitys muotoilee perinteistä opettaja- ja sisältöpainotteista opettamiskäsitystä kohden oppimis- ja oppijapainotteisuutta, jolloin myös näkemys arvioinnista painottuu enemmän prosessiarvioinnin suuntaan perinteisen tuotosarvioinnin sijasta.

Opettajankoulutuksen tarkasteltavat arviointimallit ovat henkilökohtainen itsearviointi, itsereflektio, porttfolio, oppimisryhmien oma arviointi, vertaisarviointi sekä opettajan suullinen ja kirjallinen arviointi. Tutkivan oppimisen arviointimalleja voi kuitenkin jaotella hyvin monella eri tavalla.

# SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	4
2 ARVIOINTI PERINTEISESTI	4
2.1 Aiempi käsitykseni arvioinnista	4
3 ARVIOINNIN PERUSTAN TEORIAN MUUTOKSESTA	5
3.1 Kohden uutta ymmärrystä arvioinnin tavoitteista	5
3.2 Arvon määrittelyä	8
3.3 Sisältökeskeisestä oppilaskeskeiseen opettamiskäsitteeseen	10
4. UUDISTUNEET KÄYTÄNNÖT - ARVIOINTI OPETTAJAOPINNOISSA	12
4.1 Itsearvio, itsereflektio monet muodot	12
4.2 Portfolio – opitun syventämistä	14
4.3 Oppimisryhmien oma arviointi	15
4.4 Vertaisarviointi	17
4.5 Opettajan suullinen ja kirjallinen arviointi	18
5 POHDINTOJA	19

## Kirjallisuus

## 1 JOHDANTO

Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulussa olleen Topakka-projekti, jonka myötä syntyi keskustelu siitä, miten ja millä tavalla arviointikäytäntöjä pitäisi kehittää. Sosiokonstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuva tutkiva oppiminen ei ollut linjassa enää perinteisen arviointikäsitteen, ”arvostelun” kanssa. Topakka-projektin tuloksena oli paitsi tänä keväänä ilmestynyt teos *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*, jossa käydään muun muassa teoreettista keskustelua arvioinnin perusteista tutkivassa oppimisessä, myös arviointikäytäntöjen muuttuminen opettajakorkeakoulussa.

Arviointikäytäntöjä on kehitelty opettajakorkeakoulussa muutaman vuoden ajan päämääränä linjakuus tutkivan oppivan teoreettisen keskustelun kanssa. Opettajaopintojen alkuaikoina muistan olleeni ihastunut siihen ajatukseen, että opiskelemme sitä metodia jolla opiskelemme myös käytännössä. Se on edelleen minusta hyvä idea, vaikka tuottaakin joskus päänvaivaa kaiken maailman portfolio- ym. arviointivaatimuksineen. Totutuista tavoista on niin vaikea luopua, vaikka ymmärtäisikin uuden arvon. Luulen kuitenkin, että nämä ajatukset ja käytännön sovellutukset jäävät muhimaan, jos ei niitä heti pääsekään soveltamaan opettajan työssä, onhan niitä nyt teoreettisesti ja käytännössä käyty läpi monella tavalla.

## 2 ARVIOINTI PERINTEISESTI

### 2.1 Oma aiempi käsitykseni arvioinnista

Aiempi käsitykseni arvioinnista on syntynyt vuosien saatossa oppilaan kokemuksena ja peruskoulun opettajana toimimisen myötä. Muistamme varmaan kaikki kouluaikaisen arvioinnin. Kun opittava kokonaisuus oli loppuun käsitelty, saimme numerollisen arvosanan kokeen perusteella. Oppiminen tähtäsi tuohon lopussa seisovaan numeroon.

Lukukauden lopussa annettiin loppuarvosana, joka ei aina vastannut oppilaan omia käsityksiä osaamisestaan. Ihan joka kerta ei tullut selväksi miksi oli moisen numeron arvostelukirjaansa saanut. Oli hyväksyttävä, että arvosanan perustelu ei auennut sen saajalle. Toisinaan arvostelun kriteerit eivät olleet läpinäkyviä. Kriteerit oli pakko luoda itse; toisinaan puhuttiin

”pärstäkertoimesta”, jonka mukaan opettajalta sai arvosanan. Tuntui, että toiset oppilaat saivat parempia numeroita kuin toiset kerta toisensa jälkeen.

Numero tuntui tuomiolta. Opettajan näkökulmasta numerollisen arvosanan antaminen oli helppoa. Mitä paremmin oppilas pystyi kirjallisessa kokeessa toistamaan opetussuunnitelman määrittelemät ja opettajan opettamat asiat sitä paremman arvosanan pystyi antamaan. Lisäksi aikoinaan käytössä ollut Gaussin käyrä vielä helpotti oppilaiden luokittelemista suhteessa toisiinsa.

Omia kouluajajani tuoreempia kokemuksia minulla on opetuskokemusten myötä. Opetuskokemukseni on pääosin peräisin peruskoulusta. Varsinkin oppilashuollollisesti painottuneessa opinto-ohjaajan työssä, jota tein viime syyslukukauden, numerollisen arvioinnin seuranta oli varsin tärkeä osa työtä. Oppilashuoltoryhmä käytti arvosanoja työvälineenään jokaisessa kokouksessaan. Arvosanat ovat peruskoulussa koulumenestyksen mittari.

Yläkoulun oppilaille tarjotun itsearviointimahdollisuuden kohtasin syyslukukauden aikana kerran. Se oli välitodistuksen viimeisellä sivulla, jossa valmiiksi muotoilujen määritelmien kohdalle tuli laittaa rasti sen mukaan miten koki onnistuneensa koulutyöskentelyssä lukukauden aikana. Oppilailla oli mahdollisuus ilmaista kokemustaan syyslukukauden koulunkäynnistään ja oppimisestaan valmiiksi muotoilluiden ilmaisuiden avulla. Oppilailla ei kuitenkaan ollut valtaa olla määrittelemässä näitä ilmaisuja eli itsearviointinsa kriteereitä.

### **3 ARVIOINNIN TEOREETTISESTA MUUTOKSESTA**

#### **3.1 Kohden uutta ymmärrystä arvioinnista**

Miksi arvioinnin pohtiminen on tärkeää? Mistä on noussut vaatimus arvostelun teoreettisen pohjan ja käytäntöjen pohtimiseen? Miksi ja miten juuri arviointi on tärkeä osa oppimista?

Ensinnäkin itse tutkiva oppiminen tuo vaatimuksen tarkastella ymmärrystämme arvioinnista, sillä tutkiva oppiminen perustuu uusille käsityksille ihmisestä, tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta. Koko tutkivan oppimisen ajatuksen tulee olla kauttaaltaan linjassa näiden käsityksen kanssa – siis myös ymmärryksen arvioinnista (Kalli 2007, 247). Kyseessä on vaatimus oppimisympäristön linjakkuudesta; opetusfilosofia, opintosuunnitelmat, opetus- ja oppimismenetelmät ovat linjassa

keskenään. Mikäli ei toimita linjakkaasti ja erityisesti oteta huomioon arviointia, uusien kokonaisvaltaisten oppimismenetelmien kaikki vaikutukset peseytyvät pois (Kalli 2007, 243).

”Otettaessa käyttöön uusia menetelmiä on siis tarpeen pohtia huolellisesti, miten arviointikäytäntöjä tulee muuttaa vastaamaan uusia menetelmiä, mutta myös toisinpäin. Käytettäessä uusia menetelmiä joudutaan samalla myös kysymään, mitä niiden avulla voidaan arvioida ja minkälaisia taitoja tarvitaan, jotta niitä voidaan soveltaa rakentavasti.” (Kalli 2007, 244).

Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta vaatii myös uudistamaan ajattelua arvioinnista (Kalli 2007, 246). Oppiminen ei palaudu yksittäiseen oppijaan, vaan oppimisen yhteiskunnalliset edellytykset ja psykososiaalinen ympäristö ratkaisevat sen, mitä opitaan, miksi opitaan ja mitä oppija haluaa oppia. Tämä voi tarkoittaa yksinkertaisessa muodossa siis että, haluaako yksilö olla ko. oppimisyhteisön jäsen, joka puolestaan riippuu siitä hyväksyykö yhteisö yksilön määrittelyvaltaisena, esimerkiksi juuri arvioinnin suhteen, jäsenenä. Kalli (2007, 247) toteaaakin, että kehittämällä arviointia ja palautejärjestelmiä voimme olennaisesti parantaa oppijakeskeisyyttä ja tiedon muuttumista tietämykseksi sekä samalla luoda hyviä edellytyksiä yhteisölliselle toimintakulttuurille.

Myös työelämästä nousee vaatimus arvioinnin ymmärtämiseksi uudella tavalla. Uudenlainen vaatimus ymmärtää arvioinnin tehtävää liittyy ammatillisen kasvatuksen näkökulmasta uuteen tapaan ymmärtää työ oppimisprosessina, kun aiemmin työssä oppiminen ymmärrettiin sosiaalistumisena työhön ja työyhteisöön. Työn voi kuitenkin ymmärtää oppimisena, sillä juuri työssä teoria yhtyy käytäntöön ja tiedosta syntyy tietämystä (Kalli 2007, 247). Tähän työssä oppimisen prosessiin liittyvät myös itseohjautuvuuden ja itsearvioinnin käsitteet (Juice NK 1). Itseohjautuvuudella tarkoitetaan omatoimisuutta ja vastuullisuutta - henkistä yrittäjäjyötä – ja oppimistarpeiden tunnistamisessa, tavoitteellisuudessa ja oppimisen edistymisessä. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan yksilön kykyä ohjata ja määritellä oma-aloitteisesti oppimistarpeitaan ja päämääriään sekä valita ja soveltaa oppimisstrategioitaan ja arvioimaan oppimistuloksiaan (Juice NK 1, 1). Kyky itsearviointiin, arvioinnin kriteerien asettamiseen, reflektointiin, oman työprosessin ja työn tuotoksen arviointiin on osa itseohjautuvuutta. Kyky reflektoida työprosessiaan ja työn tuotosta on itseohjautuvuutta. Kyky itsearviointiin on oleellista työssä oppimisessa – koulutuksen tulee antaa valmiudet itsearviointiin.

Vaatimus arvioinnin kehittamisestä on kirjattu myös lakiin ammatillisesta koulutuksesta. Se määrittelee arvioinnin opiskelijaa ohjaavaksi ja kannustavaksi toiminnaksi, jolla pyritään

kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Lain mukaan oppimista, työskentelyä ja osaamista tulee arvioida monipuolisesti (Heinilä 2009, 136).

Eri koulutusasteet asettavat omat vaatimuksensa arvioinnille. Myös arviointi opettajakorkeakoulussa saa haasteita korkea-asteen koulutuksen asettamista tavoitteista, tehtävistä ja toimintakulttuurista käsin (Heinilä 2009, 134). ”Opettajan pedagogisissa opinnoissa yhteisöllisen oppimisen, itsenäisen opiskeluna, omassa työssä oppimisen, opetusharjoittelun ja erilaisten verkko-opiskelumuotojen yhdistelmä edellyttää uudenlaisten arviointikäytäntöjen käyttöönottamista” (Heinilä *ibid.*).

Näillä teoreettisilla perusteilla arvioinnin tutkivassa oppimisessa tulee tähdätä ensisijaisesti oppimisen kehittämiseen, ei lopullisten tulosten kontrollointiin, ja silloin keinona on diagnostinen arviointi, ei luokitteleva arviointi

Perinteisesti arvioinnilla, tai pikemminkin arvostelulla, on tarkoitettu luokittelevaa eli summatiivista arvioita, joka on luonteeltaan kokoava ja se tehdään toiminnan päätteeksi. Se on yhteenveto, ”tuomio” jo opitusta tai tehdystä suorituksesta. Tällaisia voivat olla esimerkiksi arvosanat tai sanalliset arviot opintojaksosta. Summatiivinen arviointi vertaa oppilaita toisiinsa eli toimii luokittelevana instrumenttina. Summatiivisesta arviointikäytännöstä on käytetty termiä arvostelu (Juice 2007). Tutkivan oppimisen piirissä on pyritty pois summatiivisesta arvioinnista, koska tavallisesti luokitteleva arviointi dominoi ja alkaa ohjata oppimista. Oppilaat opiskelevat kokeita varten, jolloin ulkoinen motivaatio korostuu oman ajattelun kehittämisen ja elinikäiseksi oppijaksi oppimisen kustannuksella (Hakkarainen *et al.* 2005, 252).

Luokittelevan arvioinnin ohessa on perinteisesti puhuttu myös diagnostisesta ja formatiivisista arvioinneista, jotka Hakkarainen *et al.* (*ibid.*) näkevät samana arviointina sekä tutkivan oppimisen ensisijaisena arviointimuotona. Diagnostisella arvioinnilla on perinteisesti tarkoitettu toteavaa ja suunnittelevaa arviointia, joka suoritetaan ennen opetuksen alkamista esim. lähtötasotestit. Sen pohjalta voidaan suunnitella opetuksen sisältöä ja painotuksia. Formattiivinen arviointi kuvataan tehtäväksi oppimisprosessin aikana. Formattiivisella arvioinnilla on tarkkaileva ja ohjaava luonne. Sen tarkoitus on pitää opettaja tai ohjaaja ajan tasalla siitä, missä kukin opiskelija menee ja kuinka asioita on siihen mennessä opittu (Juice 2007).

### 3.2 Arvon määrittelyä eli merkityksellistymistä

Arvioinnissa on pohjimmiltaan kyse arvon määrittelemisestä. Arvon määrittelemisenä arviointi samastuu merkityksen syntymiseen. Arviointia voi siis tarkastella merkityksen syntymisenä. Merkityksellistäminen on luontainen osa ihmisenä olemista. Ihminen arvioi, merkityksellistää, kaiken aikaa mielessään tilanteita, kohtaamiaan ihmisiä ja omaa toimintaansa – asemoi itsensä tilanteeseen. Arviointi on inhimillisen toiminnan edellytys. Se on ihmisen tiedonkäsittelytoiminnan erottamaton osa (vrt. Häätinen ja Romppanen 2007, 8).

Arviointi muodostaa lähtökohdan toiminnalle, toiminnan kehittämiseksi, muutokselle ja toiminnan ohjaukselle. Olemme arvioijia ja arvioinnin kohteita kaiken aikaa. Arviointi eli merkityksellistäminen on inhimillisen toiminnan edellytys (Häätinen ja Romppanen 2007, 8).

Tutkiva oppiminen tarkastelee merkityksen rakentumista sosiokonstruktivistisen ajattelun myötä avulla sosiaalisena tapahtumana. ”Tutkivan oppimisen tietoteoreettiset juuret ovat sosiokonstruktivistisessä ajattelussa ja näin ollen oppiminen nähdään voimakkaasti sosiokulttuurisena tapahtumana... Näistä lähtökohdista katsottuna oppiminen on mahdollista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kielellä ja kommunikaatiolla on keskeinen asema ja jossa ihmisen tietoisuus pääsee kehittymään.” (Heinilä 2009, 140). Sosiokonstruktivistinen ajattelun perustalla on oletus dialogisuudesta ihmisen suhteena maailmaan. Dialogisuus tarkoittaa siis merkitysten rakentamista keskustelemalla ympäröivän yhteisön kanssa. Ympäröivä maailma merkityksellistyy ihmiselle dialogissa toisten ihmisten ja asioiden kanssa. Tutkiva oppiminen on näin ollen kiinnostunut mm. keskustelun tarkastelusta arviointimenetelmänä. Heinilä (2009) tuo esille myös muita merkityksellistämisen tapoja, arvioinnin tapoja.

Sosiokonstruktivistisen tietokäsitteen mukaan tieto on aina kontekstuaalista (vrt. esim. Kalli 2009b). Arviointikeskustelukin tapahtuu arvioijan ja arvioitavan omista kokemus- ja tulkintaperustoista käsin (Häätinen ja Romppanen 2007, 13). Arvioinnin tulkinnallisesta luonteesta puhuu myös Heinilä (2009, 140).

Tästä tiedon kontekstuaalisesta luonteesta johtuen tutkivan oppimiselle ominaisimman arvioinnin muodoksi on luontevaa ajatella dialogia, jossa molemmilla osapuolilla tasavertainen mahdollisuus näkemystensä esittämiseksi ja kuulluksi ja ymmärretyksi tulemiseen. Myös arvioijan omat tulkinnat tulevat arvioitavan tulkintojen tavalla pohdinnan alaisiksi. Arvioija ja arvioitava ovat samalla viivalla. Arviointitilanteet ja –keskustelut ovat molemmille osapuolille mahdollisuus oppia yhdessä



jotain uutta (Hätinen ja Romppanen 2007, 16). Dialogin synnyttäminen ja siten oppiminen ovat arvioijan ja arvioitavan yksi yhteinen päämäärä (Heinilä 2009, 140).

Arviointikeskustelun tarkoituksena on siis saattaa nämä osapuolten tekemät arvioinnit vuoropuheluun, dialogiin, keskenään. Dialogissa näkemykset ovat vertailtavissa, tarkennettavissa ja täydennettävissä. Tavoite on, että arviointi ja palaute olisivat aina kehittävää ja rakentavaa ja antavat siten arvioitavalle eli palautteen saajalle voimaa ja energiaa. Tällaisesta arvioinnista vastaanottaja saa vinkkejä siihen, mitä hän voisi kehittää, parantaa tai muuttaa toiminnassaan. Arvioinnin merkitys oppimisen edistäjänä voimistuu. Keskustelun tavoitteena on yrittää yhdessä ymmärtää tilannetta ja auttaa arvioitavaa omassa kehitymisessään, edistymisessään ja asemoitumisessaan sosiaalisen yhteisön toimivaksi jäseneksi (Hätinen ja Romppanen *ibid.*).

Keskustelun eli ulkoisen dialogin tarkoituksena on synnyttää osallistujan mielessä käytävä sisäinen dialogi. Sisäinen dialogi eli itsereflektio on keskustelua oman itsen kanssa. Siinä asioille annetaan omakohtainen tulkinta ja punnitaan saadun palautteen arvo ja päätetään miten sen pohjalta toimitaan. Sisäisen dialogin avulla omat näkemykset ja käsitys itsestä kypsyvät ja voivat uudistua (Hätinen ja Romppanen 2007, 13).

Kuka määrittelee arvioinnin tavoitteet? Kenen ja miltä perusteilta määrittelemiä arvostelun kriteerit ovat? Osa tulee laista, osa tulee työelämästä, osa koulutuksesta, kuten edellä jo todettiin. Kuten Kalli (2009) toteaa, arviointi palvelee aina jotakin tarkoitusta ja liittyy tuon suuremman kokonaisuuden osaksi – se ei ole toimintayhteydestään irrallista, itseisarvioista toimintaa. Mutta näistä tavoitteista ei ole kuitenkaan välttämättä yksimielisyyttä, ne voivat olla yksilö-, yhteisö- tai tilannesidonnaisia. Miten siis tavoitteet tulisi määrittää, miten niihin suhtautua ja ennen kaikkea kuka ne asettaa, ja mistä näkökulmasta ne asetetaan?

Arviointi ei siis synny yksipuolisella tarkkailulla, vaan luottamukseen perustuvassa vuorovaikutuksessa (Heinilä 2009, 135; Hätinen ja Romppanen 2007, 16) Pohjalla on yhteinen jaettu ymmärrys arvioinnin merkityksestä ja arvioinnin kohteista. Arviointi on osallistavaa ja perustuu prosessissa osallisina olevien neuvotteluun ja moninaiseen vuorovaikutukseen.

### 3.3 Sisältökeskeisestä oppijakeskeiseen opettamiskäsitykseen

Arvioinnin pohtiminen on tärkeää, sillä arvioinnin käytännöt heijastelevat omaksuttua oppimiskäsitystä, tietokäsitystä ja ihmiskäsitystä, mutta myös opettamiskäsitystä. Opetuksen toteutus, oppimisen ohjaaminen, käytetyt menetelmät ym. ovat ”linjassa” keskenään. Oppimisen, opettamisen ja arvioinnin välillä on teoreettinen ja käytännöllinen yhteys.

Ajatus numeron antamisesta opiskelun lopuksi kertoo, siitä että tiedon ymmärretään olevan ulkoapäin määriteltävä kokonaisuus ja jonka siirtäminen opiskelijan päähän on opetuksen tarkoitus. Opiskelijan oppiminen pystytään arvostelevaan sen mukaan mitä hän tästä paketista pystyy muistamaan. Muistaminen tarkistetaan koko oppijaryhmälle järjestettävillä yhteismitallisilla kokeilla. Tähän oli aiemmin vielä hyvä yhdistää Gaussin idea siitä miten ryhmässä jakautuu niiden suhde, jotka ovat oppineet, tai siis muistavat paremmin ulkoapäin määritellyt asiat, ja ne, jotka eivät niitä opetuksen jäljiltä muista.

Arviointia voidaan tarkastella kahdesta vastakkaisesta suunnasta, jotka heijastavat kahta erilaista tietokäsitystä. Oppimisen arvioinnin kriteerit joko asetetaan oppimisprosessin ulkopuolelta, nojaten siihen tietoon, joka on olemassa ulkoisena oppimisen auktoriteettina tai ne luodaan oppimisprosessiin osallistuvien yhteisessä dialogissa, oppimisprosessin sisällä, jolloin kriteerit nousevat oppimisen kontekstista (Heinilä 2009, 138–139).

Näillä kahdella arviointikriteereillä rakentuu erilainen vuorovaikutus. Ensimmäisen vaihtoehdon, jossa kriteerit asetetaan ulkopuolelta, vuorovaikutus rakentuu perinteiseksi minä - se – vuorovaikutukseksi, jossa valta määrittellä arviointia on subjektilla, ”minulla”. Arvioitava on objekti, ”se”, jolla ei ole valtaa määrittellä arviointia, eikä sitä, mitä tulisi oppia. Tällaista yksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta arvioinnissa Heinilä (id.) nimittää instrumentaaliseksi asenteeksi.

Arviointia, jossa yhteisesti laaditaan arviointikriteerit, kutsutaan moraaliseksi asenteeksi. Tällöin ei ole objektiä, jota arvioidaan ulkopuolelta tulleilla kriteereillä, vaan kyseessä on subjekti-subjekti – vuorovaikutus, jossa ”minä” ja ”sinä” laadimme yhteiset arviointikriteerit. Siinä otetaan huomioon myös muu, kuin niin sanottu tieteellinen tieto ja oppimisyhteisön ulkopuolta asetetut kriteerit. Moraalisen asenteen ohjaama arviointi rakentuu ja suuntautuu ikään kuin arvioitavan ja arvioitsijan ”oppimiskertomusten” perusteella. Siksi arvioinnissa tarvitaan monia tietämisen tapoja, tieteellisen

tietämisen lisäksi esimerkiksi narratiivista ja kokemuksellista tietämistä. Arvioinnilla on siis tulkinnallinen luonne (Heinilä *ibid.*).

Sosiaalisen konstruktivismin myötä oppimiskäsitys on ymmärretty niin, että ihminen oppii asioita, joita pidetään arvossa siinä yhteisössä, jonka jäsen hän on tai jonka jäsen hän haluaisi olla (Kalli 2007, 246). Harvemmin kukaan haluaa olla mukana ryhmässä, jossa olisi pelkkänä toiminnan kohteena, ilman omaa valtaa itsestään koskeviin asioihin. Ihminen ei siis halua olla objekti vaan subjekti. Oppija tulee ottaa mukaan yhteisöön hyväksyttynä ja täysivaltaisena jäsenenä. Nyky-yhteiskunnassa nähdäänkin, että sen jäsenellä tulee olla valtaa määrittellä asioita ja etenkin valtaa määrittellä itseään koskevia asioita. Tätä tarkoitetaan puheella valtaistamisesta tai voimaantumisesta. Myös sosiaalisen konstruktivismin mukainen ajatus on, että ryhmän jäsenen tulee olla mukana määrittelemässä toimintaansa ja kehittymistensä koskevaa arviointia ja sen kriteerejä. Koulutuskeskusteluissa tätä käsitystä oppimisesta nimitetään sosiokulttuuriseksi näkemykseksi oppimisesta.

Tutkimuksen mukaan yliopisto-opettajien opetusnäkemyksistä ja opetuksen toteuttamisesta voidaan erottaa ainakin kaksi erilaista tapaa, joista opettaja- ja sisältökeskeinen lähestymistapa kuvaa ajatusta tiedosta ulkopuolelta määräytyvänä kokonaisuutena. Tässä näkemystavassa opettaja näkee opetuksen ja oppimisen tiedonsiirtona keskittyen opetuksen sisältöön ja siihen, mitä opettaja tekee. Opetuksen suunnittelussa keskitytään siihen, miten organisoida, rakenteistaa ja esittää kurssisisällöt siten, että niiden sisältö olisi opiskelijoiden helposti ymmärrettävissä (Kalli 2009, 129).

Toista opetusnäkemystä ja oppimisen toteuttamistapaa Kalli (*ibid.*) kutsuu opiskelija- ja prosessikeskeinen lähestymistavaksi. Oppijakeskeiset opettajat näkevät tutkimuksen mukaan opettamisen opiskelijoiden innostamisena erityisessä kontekstissa tai opiskelijan käsitteenmuodostuksen tai käsitteellisen muutoksen tukemisen keskeiseksi tehtäväkseen. Oppijakeskeinen opettamiskäsitys on siis samalla oppimiskeskeisyyttä.

Opetusnäkemys vaikuttaa olennaisesti myös arvioinnin luonteeseen ja painopisteeseen. Oppimiskeskeiseen opettamiskäsitteeseen liittyy ymmärrys tiedosta oppimisprosessissa rakentuvana, kontekstuaalisena. Näin tuotosarvioinnin kriteerit eivät voi olla ennalta määriteltyjä vaan oppimisprosessin aikana määriteltäviä (vrt. Kalli 2009, 128). Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsitteen luonteesta johtuen tuotosarvioinnin kriteerit tulee kehittää prosessin kuluessa ja prosessin sisällöstä johtuen. Toisaalta arvioinnin pääpaino asettuu näin tuotosarvioinnin sijasta prosessinarviointiin. Arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kehittävää – oppimistulosten mittaaminen

arvioinnin tavoitteena heikkenee ja arvioinnin merkitys oppimisen edistäjänä voimistuu. Arvioinnista tulee näin reflektoinnin kanava; arviointi on osa oppimisprosessia. Näin siis arviointikäytännöt heijastavat omaksuttua oppimiskäsitystä, tietokäsitystä, ihmiskäsitystä ja omaksuttua opettamiskäsitystä (Heinilä 2009, 4).

#### 4 UUDISTUNEET KÄYTÄNNÖT - ARVIOINTI OPETTAJAOPINNOISSA

Opettajan pedagogisissa opinnoissa yhteisöllisen oppimisen, itsenäisen opiskelun, omassa työssä oppimisen, opetusharjoittelun ja erilaisten verkko-opiskelumuotojen yhdistelmä edellyttää uudenlaisten arviointikäytäntöjen käyttöönottamista. Tutkivan oppimisen arviointikäytännöt voidaan jaotella monella tavalla. Kalli (2007b) määrittää tutkivan oppimisen arvioinnintavoiksi itsearvioinnin, kehittävä arvioinnin eli prosessin arvioinnin, yhteisöllinen arvioinnin, vertaisarvioinnin, autenttisen arvioinnin ja tulosten arvioinnin. Yksilöllinen oppimisen arviointi, itsearviointi, vertaisarviointi, ryhmäarviointi, prosessiarviointi, tuotosarviointi, kehittävä arviointi ja ohjaava arviointi ovat esimerkkejä erilaisista näkökulmista arviointiin, toteaa Heinilä (2009, 134-135).

Opettajaopiskelijat oli jaettu noin 20 hengen ryhmiin, joissa opiskeltiin lähipäivät ja joiden sisälle muodostettiin 4-5 hengen pienryhmiä. Arviointivastuuta jaettiin ja ryhmä sai itse päättää miten arviointi suoritetaan, tulevatko kokonaisuuteen mukaan niin opettajan suullinen ja kirjallinen arviointi, vertaisryhmän arviointi kuin ryhmän oma arviointi. ”Jokaisesta oppimistehtävästä sovitaan yhteisesti opettajan ja koko kurssin kanssa siitä, mitä arviointitapoja käytetään ja myös siitä, mitä tapoja painotetaan juuri kyseisen oppimistehtävän arvioinnissa” (Ranne 2009, 43, vrt. Heinilä 2009). Yhteisöllisessä arvioinnissa sovitaan yksilöllisen ja yhteisöllisen arvioinnin periaatteista. Päämääränä on jaettu ymmärrys arvioinnin kohteista ja kriteereistä.

##### 4.1 Itsearvio, itsereflektio monet muodot

Hyvän arviointikäytännön ytimenä pidetään itsearviointia. Yksisuuntainen palautetiedon vastaanottaminen harvoin saa aikaa muutosta ihmisen toiminnassa. Ihmisen toiminnan muutos edellyttää omakohtaista oivaltamista, joka voi syntyä oman toiminnan tutkimisen ja siitä keskustelemisen avulla (Hätönen ja Romppanen 2007, 15).

Kallin (2007b) luennoissa itsearviointi määritellään seuraavasti: Itsearviointi tapahtuu hankkeen aikana ja sen jälkeen. Itsearviointia tehdessä se sidotaan ryhmän tavoitteisiin ja se kirjoitetaan tai puhutaan ääneen. Itsearvioinnissa ei tyydytä toteavaan kuvailuun vaan siinä mietitään kysymyksiä, jotka syventävät ymmärrystä.

Taokkin opinnoissa itsearviointia käytetään arviointimenetelmänä jo heti alussa ennen kuin varsinainen opiskelu on vielä alkanutkaan. Ensimmäisenä tehtävänä oli ”Minun tieni opettajaksi” – kirjoitelma ja sen kuvitus. Kysymyksessä on reflektointi siitä miksi ja miten minä, opettajaopiskelija, olen päätenyt uralle ja hakemaan opettajakoulutukseen, millaisena olen opettajan työn kokenut, millaisia haasteita siinä on. Kirjoittamiseen ja kuvallisen esityksen käsitteelliseen jäsentämiseen sai apua lukemalla kaksi ennakkoon nimettyä pedagogiikkaa käsittelevää teosta. Tarkoituksena oli antaa kullekin opiskelijalle tilaisuus asemoida, positioida itsensä suhteessa pedagogiikkaan ennen koulutuksen alkua (Vrt. Kalli 2009b). ”Positioidin käsite kuvaa prosessia, jossa toimija asettaa itsensä joko tietoisesti tai tiedostamattaan, suhteeseen omaan tilanteeseensa ja sen eri osa tekijöihin.” (Kalli 2009b, 35).

Itse-reflektio on arvioinninmuotona usein opiskeluiden aikana. Näkökulma 2:ssa opetusharjoittelun myötä opiskelijan on kirjoitettava auki opettamisen ja oppimisen käyttöteoriansa omasta kontekstistaan käsin. Harjoittelusuunnitelmassa opettajaopiskelija kertoo hiukan taustastaan, mitä aineita opettaa ja opettajakokemuksesta. Hän kertoo myös tavoitteet havainnoille ja havainnointien kohteet ja aikataulu. Samoin kuin opetusharjoitteluun liittyvät tavoitteet ja kokeilut, sekä opetusharjoittelun aikataulu ja paikka missä opettaa sekä millaisia opiskelijoita ja mitä heille opettaa. Harjoittelusuunnitelmaan liitetään myös oman opetuksen käyttöteoria, jossa tarkastellaan omaa tapaa opettaa ihmis-, tieto- ja oppimisteorioiden kautta. Opiskelija täydentää harjoittelusuunnitelmaa läpi harjoittelun. Harjoittelusuunnitelman muodossa opiskelija rakentaa ohjaavan opettajan avulla aineksia itse-reflektioon, joka mitä luultavimmin jatkuu myöhemmin, vaikka itse opinnot loppuvatkin. Myös ohjaava opettaja käyttää harjoittelusuunnitelman tietoja opettajaopiskelijan harjoitustuntien analysoimisen avuksi. Oppilaan kirjaaman opetuksen käyttöteorian myötä ohjaava opettaja voi arvioida harjoittelutuntia suhteessa siihen, millaista yksilöllisen tiedonrakentamisen tuloksena syntyvää oppimisen ja opettamisen uniikkia teoriakudelman opiskelija rakentaa (vrt. Kalli 2009b, 40).

Jokaisen näkökulman lopussa opiskelijan tehtävänä oli vielä täyttää Moodlessa ”Yksilöllinen oppiminen” palautekysely, jonka tehtävänä oli paitsi olla opetuksesta palautteenantokanava myös toimia opiskelijalle itsereflektion mahdollisuutena.

#### 4.2 Portfolio – opitun syventämistä

Taokkin opettajaopinnoissa portfolio eli kasvun kansio palautetaan oppimistehtävistä viimeisimpänä. Aineksia portfolioon on kuitenkin kirjoitettu päiväkirjaan pitkin matkaa. Portfoliota Ranne (2008) kuvaa seuraavasti: ”Portfolio toimii opettajaopiskelijan kasvun kansiona. Se kuvaa opiskelijan koulutuksen aikaista kehittymistä; sisältää itsearviointia henkilökohtaisesta ja ammatillisesta kasvusta. Portfolion tukena/lähteenä toimii oppimispäiväkirja, prosessikirjoittaminen ym. oppijalle sopivat tavat.”

Portfolio on yksi itsereflektion muodoista. Kalli (2007) määrittelee portfolioarvioinnin eli kehittävän arvioinnin tietyn kokonaisuuden aikana tuotetun materiaalin pohjalta syntyväksi arvioinniksi. Kehittyvä arviointi on prosessi- tai oppimispäiväkirja, jossa ensinnäkin tunnustetaan aikaisemmin opittu (lähtötaso). Päivänkirjan tekemisen aikana kehitetään opitun laatua, siis opitaan lisää. Itsereflektio saa aineksia opiskelijan oppimispäiväkirjaan muistiinkirjoittamistaan ajatuksista. Itsereflektio kertautuu ja syvenee kun oppimispäiväkirjasta kirjoitetaan portfolio, jolloin opiskelija käy läpi uudestaan oppimispäiväkirjan merkintänsä ja antaa niille uusia tulkintoja sisäisessä dialogissaan. Portfolion valmiiksi saattamisen yhteydessä tavoitteena on siis saattaa päiväkirjamerkinnot vielä kertaalleen sisäiseen dialogiin. Portfolioarviointi liitetään lopulta osaksi kokonaisuutta, osaksi oppimispolkua. Portfolion tarkoitus on tuoda esille, mitä ko. henkilö on opettajaopintojen aikana oppinut ja sisäistänyt.

Eräs kurssilaisemme, Tuula, kuvaili portfolion kirjoittamista lapsen synnyttämisen metaforan avulla. Ryhmän johtajan määritteli portfolion tarkoituksen olevan omien ajatusten uudelleen kirjoittaminen. Tuula sai käsityksen, että portfolion kirjoittajan oma lähestymistapa on oikea. Sen muoto saisi olla vapaa, tullen kirjoittajan omista ilmaisun tarpeista käsin. Esteettisenä luonteena Tuula koki iloa mahdollisuudesta kirjoittaa ja tuoda esille ajatuksiaan itse valitsemillaan tavoilla. Kuitenkin tarkastellessaan Moodlessa olevia virallisia ohjeita portfolion kirjoittamisesta Tuula koki ahdistumista, supistuksen; Kuinka hänen omat ajatuksensa ja ilmaisun tapansa mahtuisivat noihin normeihin? Moodlen ohjeistus toi ristiriitaa ja esti luovuutta. Seuraavana opiskeluvuonna, kun

opettajakoulutuksen myötä alkoi kertyä kokemusta, joista kirjoittaa portfolioon, niin tuli vapaus ajatella asiaa uusista näkökulmista. Tuula kuitenkin huomasi, että Moodlen ohjeistuksessa sanottiin ryhmäopettajan lukevan portfolioit, jolloin nousi taas esiin kysymys siitä, että onko portfolioon kuitenkin oltava virallisen mukainen? ”Portfolio sai olla oman näköinen” - vastaus sai Tuulan supistuksen helpottamaan ja kääntymään luomisen riemuksi. Tekemisen riemun lomassa tuli kuitenkin supistuksen kaltaisia ahdistuksen hetkiä; oliko Tuula sittenkään oikeilla jäljillä, vastasiko hänen oma näkemyksensä sitä mitä portfolioilta vaadittiin. Lopulta Tuula totesi, saavansa toteuttaa ideoitaan kuten parhaimmaksi näki ja kuitenkin juuri se portfolioon sisältö, josta Moodlesta oli annettu ohjeita, tuli täytettyä. Tuula kulki siis luovuuden ja normien välistä kujanjuoksua kirjoittaessaan portfolioita.

#### 4.3 Oppimisryhmien oma arviointi

Ryhmien oppimistehtävien vertais- ja itsearvioinnit ovat myös tärkeä kanava ryhmien oppimisprosessissa (Ranne 2009, 58). Ryhmät on jaettu pienryhmiin, joiden kokoonpano säilyy läpi opintojen. Jokaiseen kolmeen opettajakoulutuksen ”Näkökulmaan” (10 op) liittyy ryhmätyö. Itsearvioinnissa jokainen pienryhmän jäsen jätti Moodleen oman arvionsa paitsi ryhmänsä työskentelyprosessista myös ryhmätyön tuloksesta. Itsearviointi oli kaikkien kurssilaisten luettavissa.

Yhteisöllisen arvioinnin puitteissa tapahtuu myös työskentelyn ”ankkurointi”. Pienryhmä näkökulmaopintojen keskivaiheilla on ns. väliankkurointina ja loppuvaiheessa koko näkökulman ankkurointina. Nämä ankkuroinnit ovat ryhmän itsearviointia. ”Opitun ankkurointi tarkoittaa katsausta siihen, missä ollaan ja mitä siihen mennessä on opittu. Pienryhmittäin ja myös yksilökohtaisesti tapahtuneen ankkuroinnin tehtävänä on ollut edistää pienryhmän ja ryhmänjäsenten reflektiivistä ajattelua... Ankkurointitapahtumassa arvioitiin miten opetussuunnitelman mukaiset ja yhteisesti asetetut oppimistavoitteet olivat toteutuneet. Oppimisryhmät arvioivat, tekivät väliankkuroinnin ja varsinaisen ankkuroinnin siten, että he arvioivat paitsi oppimistehtävän tavoitteen saavuttamista, tuotosta, sisältöä ja uutuusarvoa, myös ryhmän oppimisprosessin aikaisia tunnetiloja.” (Ranne 2009, 56).

Opettajakoulutuksen alkaessa syksyllä 2007 en ollut oikein selvillä mistä kaikki nämä opettajakoulutettavat olivat tulleet. Missä he olivat opettajina, mikä oli heidän edustama alansa ja

mikä oli heidän pohjakoulutuksensa. Yleissivistyksessäni oli pahoja aukkoja; ”mikä ihmeen turvala?” minä ihmettelin eräänkin kurssilaisen kohdalla, kun kurssilaiset esittelivät vuoronperään itsensä. Esittelykierroksen aikana en saanut kirjattua kaikkia tietoja toisista kurssilaisista, vaikka meille oli sitä varten jaettu monisteet, joissa oli jokaisen nimenkohdalla tilaa muistiinpanoille. Meidät jaettiin pienryhmiin. Omassa pienryhmässäni, ”Juicessa”, oli viisi jäsentä, kaksi naista ja kolme miestä. Ryhmän johtajalla oli ollut päämääränä jakaa meidät pienryhmiin siten, että miehiä ja naisia olisi saman verran ryhmissä.

Ensimmäinen syksyn ryhmätyön aikeena oli: Millaista on merkityksellinen oppiminen? Meidän pienryhmämme erityiseksi kysymykseksi määrittelimme itseohjautuvuuden merkityksellisessä oppimisessa. Päiväkirjamerkintäni (24.10.2007) kertoo, että yhteistyön aloittaminen oli vaikeaa; ”Lähipäivä ensiviikolla, eikä ryhmämme ole saanut yhtikäs mitään aikaiseksi. Itse en ole lukenut asiasta, itseohjautuvuudesta, mitään”. Myöhempi päiväkirjamerkintäni (1.11.2007) vahvistaa asian; ”Ryhmätyössä tauko lokakuussa. Ei sovittu tarpeeksi tarkkaan miten työ tulee etenemään Moodlessa. Itseohjautuvuus ei toteutunut ilman neuvotteluja vastuualueista. Puhelinnumerot puuttuivat – soittaminenkin oli mahdotonta. Ryhmän itseohjautuvuus ontui. Miten evästää ryhmää tai auttaa ryhmää eteenpäin työssään? Ryhmätyön jakamista ei suositella, sillä tarkoitus oli keskustelujen avulla päästä eteenpäin. Totesimme jakamisen kuitenkin selkiyttävän ja helpottavan työn tekemistä eteenpäin. Vasta kunkin tuotoksesta voidaan keskustella yhdessä ja sovitella yhteiseen tekstiin.” Päiväkirjamerkintäni (2.11. 2007): ”Minun osuudekseni tuli merkityksellinen oppiminen, erityisesti itseohjautuvuuden näkökulmasta. Eihän sitä ryhmätyötä ollut tarkoitus palastella mutta emme onnistuneet tekemään sitä muullakaan tavalla.”

Myöhempi päiväkirjamerkintäni (7.11.2007) selittää asiaa; ”Ryhmän omatyö oli alussa hankalaa, ennen kuin keskusteluissa rakennettiin yhteisiä jaettuja merkityksiä yli ammatillisten ym. rajojen (Hakkarainen et al., 2004, esipuhe)” Ammatillisten erojen yli tuli esille kaikkien luonne ja tehtävä ryhmässä. Heikki oli hauska puhemies, jota Petri peesasi. Heikki ja Petri pitivät huolen siitä, että ilmapiiri pysyi luovan rentona. J-P huolehti työn etenemisestä, Mari toi esille paljon omia kokemuksiaan, josta saatiin aikaiseksi hyviä keskusteluja, minä ehkä työstin vielä omia edellisiä opintojani, joiden kautta tarkastelin tutkivaa oppimista yhdistäen keskusteluamme niihin. Ensin minusta tuntui, etten löytänyt mitään tolkkua pienryhmän puheesta. Muut olivat toimineet jo pidemminkin ajan ammatillisessa koulutuksessa opettajina, minulla ei siitä ollut kokemusta. Olin opettanut vain peruskoulussa ja lukiossa. Muistan miten ajattelin, että mitä ihmeen ammatillisen opetuksen slogaaneita ne oikein toistavat puhuessaan tietävästi itseohjautuvuudesta. Muut



ryhmässämme valitsivat aiheeksemme itseohjautuvuuden, minä en osannut siitä sanoa mitään. Ihmettelin vain mitä tekemistä sillä olisi tutkivan oppimisen kanssa, joka tuntui olevan se tärkeä teoreettinen näkökulma opettajaopinnoissa. Muiden keskusteluista päätellen itseohjautuvuus oli trendikäs termi ammatillisessa koulutuksessa.

Tuntui, että olimme kuin laivoja sankassa yöllisessä sumussa, jossa toista ei erottanut sumun keskeltä. Kuului vain ääniä ja joskus näkyi jotain valoja. Ja meidän piti jotenkin päättää yhdessä, että ylipäättään tekisimme jotain yhdessä, kulkisimme samaan suuntaan, mihin etenisimme ja millä vauhdilla. Miten pystyisimme päättämään tästä kaikesta ja tekemään matkaa yhdessä, jos emme edes ymmärtäneet mistä toinen oikein puhui!

Pikku hiljaa keskustelujemme kautta kuvani pienryhmäläisten taustoista ja työnkuvista laajeni. Syksyn tapaamiskertojen myötä ymmärsin yhdistää jollain tavalla asioita ihmisiin: Mari oli metsäalan ihminen, valmistunut Tampereen ammattikorkeakoulusta, Petri oli töissä Poliisiammattikorkeakoulussa, J-P oli Raumalla Novida-instituutissa, mitähän J-P oikein opettikaan? Heikillä oli jotain tekemistä rakentamisen kanssa. Ajan myötä kuulin Poliisikorkeakoulusta paljon ja tajusin myös, että J-P opettaa tietotekniikkaa. Kertomiensa konkreettisten työelämään liittyneiden kokemusten myötä aloin hahmottaa mihin kukin viittasi itseohjautuvuuden käsitteellä. Tarvitsin konteksteja ymmärtääkseni toisen käyttämää käsitettä.

#### 4.3 Vertaisarviointi

Ryhmätyössä kysymyksessä on aina uniikki ryhmäprosessi, jonka luova luonne ei mahdollista tarkkaa lopputuotoksen kuvausta (Kalli 2009, 129). Kriteerien asettaminen ryhmätyön lopputulokselle on vaikeaa. Myös vertaisarviointi oppimisprosessin tuloksesta oli helpommin annettavissa kuin vertaisarviointi pienryhmän työnprosessista. Heinilä (2009, 144) tuo esille niitä hankaluuksia, joita oli vertaisarvioinnin antamisessa oppimisprosessista, kuten esimerkiksi oppimisprosessin näkyvyys. Arvioiva ryhmä ei välttämättä, Moodlesta huolimatta, nähnyt arvioitavan ryhmän oppimisprosessia. Tutkivassa oppimisessa ryhmätyön esitys ja siihen liittyvä läpinäkyvä arviointikeskustelu antavat kuitenkin mahdollisuuden oppimisprosessiin koko ryhmälle.

Päämääränä oli yhdessä sovitut kriteerit mutta yhden näkökulman ryhmätyössä pienryhmä määritteli itse kriteerit, jotka olisivat pohjana itsearviointiin että vertaisarviointiin. Heinilä (2009, 144) kuvailee lähtökohdaksi sen, että ”koska oppimisryhmä asettaa itselleen tutkimuskysymyksen

ja sitä kautta opiskelunsa tavoitteet ja strategian, on heidän myös itse voitava miettiä arvioinnin kohteet ja kriteerit. Arvioinnin pitää olla nimenomaan suhteessa oppimisryhmän tavoitteisiin ja toimintastrategiaan eikä ulkopuolelta asetettuihin tietohierarkioihin.”

Vertaisarviointi edellyttää luottamusta sekä harjaantumista palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Tutkivan oppimisen näkökulmasta katsoen opettajan työssä keskeistä onkin yhteisön rakentavan ilmapiirin luominen, jotta ryhmä toimisi mahdollisimman hyvin ja jokaisella sen jäsenellä olisi turvallinen ja hyvä olo omaa panostaan ryhmätyöhön antaessaan. Tämä siksi, että ”jokaisessa palautetilanteessa ihmisen on maksettava niin sanottu tunnehinta siitä, että hän joutuu kohtaamaan keskeneräisyytensä ja haavoittuvuutensa.” ”Oppimisyhteisöjen valmiudet käsitellä konflikteja, palkita ja tuottaa rakentavaa palautetta ovat erityisen keskeisiä oppimisen ja viihtyvyyden kehittämiseksi.” (Hakkarainen et al, 2005, 259).

Palautteessa otettiin huomioon myös konteksti, jossa ryhmä oli työskennellyt, kuten ryhmänjäsenten mahdolliset sairastumiset ja siitä syystä työhön tulleet hankaluudet. Sosiokulttuurisen tietokäsitteen mukaan tieto on kontekstuaalista, tilanteesta syntyvää, myös eikognitiiviset seikat vaikuttavat sen sisältöön.

#### 4.4 Opettajan suullinen ja kirjallinen arviointi

Ohjaavan opettajan seuraaman harjoittelutunnin jälkeen opettaja antaa välittömästi harjoittelutunnista palautetta. Pyrkimys on saattaa opettajan ja opiskelijan näkemykset keskusteluun. Ohjaava opettaja aloittaa kysymällä opettajaoppilaalta hänen tuntojaan siitä, miten tunti oli sujunut, mitä hyvää siinä oli ja mitä parannettavaa oli.

Kuten edellä on kerrottu ennen harjoitustunteja opettajaoppilaat kirjoittavat ulos oman oppimista ja opettamista koskevan käyttöteoriasa. Näin ohjaava opettaja ymmärtää paremmin niitä taustoja, joita vasten harjoitustunti rakentuu. Ohjattava antaa suuntaviivat, jonka perusteella ohjaaja ohjaa opettajaopiskelijaa eteenpäin.

Ohjaava opettaja antaa lopuksi kirjallisen palautteen koko harjoittelujaksosta. Kirjallisella arviolla on erityinen funktio suulliseen arviointiin nähden. Kirjallisen palautteen saajan on pakko lukiessaan kuunnella palautteen antajaa. Toisaalta palautteen saaja pystyy palaamaan palautteeseen ja tarkistamaan lukemaansa.

Ryhmän opettaja antaa myös palautetta pienryhmän työstä ja työskentelystä (prosessin arviointi). Palautteen ohjaava opettaja antaa tunnilla suullisesti sekä Moodleen kirjallinen palaute.

Hätinen ja Romppanen (2007) neuvovat suullista arviota annettaessa tarkistamaan, onko arvioitava ymmärtänyt saamansa palautteen samalla tavalla kuin antaja on sen tarkoittanut. Arvioija pyytää palautteen saajaa toistamaan kuulemansa.

Opettajan suullisen ja kirjallisen palautteen päämääränä on sama kuin kaiken muunkin arvioinnin, pyrkimys dialogiin. Opettaja esittää oman kontekstuaalisen näkemyksensä. Palautteen merkityshän on ensisijaisesti dialogin synnyttäminen, reflektio ja oppiminen.

## 5. POHDINTOJA

Arvioinnin päämääriä tutkivassa oppimisessa on mm. ihmisyyden ja asiantuntijuuden kasvu. Arvioinnissa päämääränä on dialogi, joka on luonteeltaan ohjaavaa ja kehittävää. Tutkivassa oppimisessa oppimistulosten mittaaminen päämääränä heikkenee ja arviointi asettuu reflektoinnin kanavaksi. Arvioinnin merkitys oppimismahdollisuutena korostui. Arviointi nähdään osana oppimista. Päämääränä ovat oppijalähtöiset ja yhteisökeskeiset oppimiskulttuurit.

Opettajakorkeakoulun tapauksessa koko koulun opetussuunnitelmaa muotoiltiin kunnioittaen uudenlaista arvioinnin ymmärrystä. Arvioinnin teoreettisia perusteita muutettiin ja siitä seurasi myös tarve muuttaa arviointikäytäntöjä. Mietityttämään jää yksittäisen opettajan mahdollisuus toteuttaa tutkivan oppimisen mukaista prosessuaalista arviointia instituutiossa, joka ei ole kirjannut opetusnäkökulmaksi tutkivaa oppimista. Prosessuaalinen arviointi kun toisaalta tarvitsisi toteutuakseen koko oppimisyhteisön jaetun arviointivastuun. ”Arvioinnin kasvatusfilosofiset ja pedagogiset perustelut suhteessa koulutuspoliittiseen viitekehykseen synnyttävät jännitteen, jossa opettaja joutuu työstämään prosessuaalisen arvioinnin ja oppimistulosarvioinnin yhteensovittamisen problematiikkaa. Prosessuaaliseen arviointiajatteluun sisältyy ajatus oppijan ja opettajan ja toisaalta koko oppimisyhteisön jaetusta arviointivastuusta” (Heinilä 2009, 137). Hakkarinen et al (2005, 242) peräänkuuluttavat yksittäisen opettajan vastuuta arvioinnin mielekkyydestä ja arvioinnin soveltamisesta palvelemaan pedagogisia tarkoituksia, vaikka opettajan virkavelvollisuus onkin arvioida instituution olettamalla tavalla.

## Kirjallisuus

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti ja Lasse Lipponen, 2002. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, Kai, Bollström-Huttunen, Marianne, Pyysalo, Riikka ja Kirsti Lonka, 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Porvoo: WSOY

Heinilä, Henna, 2009. Arvioinnin tulkinnallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa Henna Heinilä, Pekka Kalli & Kaarina Ranne (toim.): *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Tutkimuksia 15. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Juice, 2007. *Itseohjautuvuus ja merkityksellinen oppiminen*, 7Take, näkökulma 1:n ryhmätyö, joulukuu 2007.

Juice, 2008. *Arviointi, palaute ja ohjaus*, 7Take, näkökulma 2:n ryhmätyö, toukokuu 2008.

Kalli, Pekka, 2009. Arvioinnin rajapinnat ja vertaisarvioinnin mahdollisuudet tutkivassa oppimisessa. Teoksessa Henna Heinilä, Pekka Kalli & Kaarina Ranne (toim.): *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Tutkimuksia 15. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Kalli, Pekka, 2009b. Kontekstuaalisuus tutkivan oppimisen avainkäsitteenä. Teoksessa Henna Heinilä, Pekka Kalli & Kaarina Ranne (toim.): *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Tutkimuksia 15. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Kalli, Pekka, 2007. *Osaamisen arvioinnin kehittäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa: auditointi ja validointi*. Teoksessa Jääskeläinen ym. (toim.), Ammatikasvatuksen soihdunkantoa, ss.243-258. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kalli, Pekka, 2007b. Arviointi ja tutkiva oppiminen, luento, Taokk/Topakka

Ranne, Kaarina, 2007. Polun varrelta poimittua eli taipaleeni opettajien kouluttajaksi Teoksessa Jääskeläinen ym. (toim.), *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa*, ss.111-117. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ranne, Kaarina, 2009. Ryhmät, ryhmädynamiikka ja tutkivan oppimisen prosessin johtaminen. Teoksessa Henna Heinilä, Pekka Kalli & Kaarina Ranne (toim.):*Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Tutkimuksia 15. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön julkaisuja. Saarijärvi; Saarijärven Offset Oy.

Muu aineisto

Oppimispäiväkirjamerkintäni syksyltä 2007