

*”Arviointi on aina hieman vastenmielistä,
mutta kuitenkin ammattiin kuuluvaa”*

Arviointi opettajan työssä

Sissi Huhtala

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen lehtori, KT
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
sissi.huhtala@hamk.fi

Marjo-Riitta Järvinen

Laatu- ja arviointipäällikkö, KT
Lahden ammattikorkeakoulu
marjo-riitta.jarvinen@lamk.fi

Johdanto

Täydennyskoulutuspäivillä opettajat kirjoittivat metaforia arvioinnista. Metaforat kertovat arvioinnin olevan opettajille vaikeata, hieman epämääräistä ja opettajan työssä suhteellisesti hyvin paljon aikaa vievää ja erilaista pohdintaa herättävää. Arvioinnin voidaan sanoa olevan haaste opettajan työssä. Opettajien kirjoittamia metaforia olivat esimerkiksi: ”Arviointi on kuin suojuoksua”, ”Arviointi on kuin suklaarasia” ja ”Arviointi on kuin jäätelötöttele helteellä”. Näiden metaforien perusteella arvioinnin voidaan päätellä ole-

van työlästä, rankkaa ja ”upottavaa” sekä täynnä yllätyksiä; niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Toisaalta arviointi on opettajien mielestä kunnossa, toisaalta ”vuotaa”...

Arviointi on perinteisesti kuulunut kiinteästi opettajan työhön, mutta menetelmät ja osin kohdekin ovat vuosien varrella muuttuneet. Tätä muutosta ja myös tulevaisuuden haasteita voidaan kuvata opettajan sanoin: ”*mukautetut lisääntyvät ja näytöt tulee mukaan...*” Opettaja viittaa erityisopiskelijoiden määrän lisääntymiseen ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa ja syksyllä 2006 alkavassa koulutuksessa toteutettavaan ammattiosaamisen näyt-

töihin. Erilaiset oppijat, opiskelijoiden lähtötason heterogeenisuus ja suuret opiskelijaryhmät haastavat myös ammattikorkeakouluopettajan arviointityötä. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen arvioinnissa mietityttää niin opettajia kuin opiskelijoitakin.

Myös opiskelijan arvioinnin käsite on matkan varrella muuttunut. Aiemmassa lainsäädännössä käsite oli **opiskelija-arviointi**, joka ymmärrettiin lähinnä opettajan suorittamaksi arvioinniksi. Vuoden 1998 laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 630/98) **opiskelijan arviointi** kuvaa laajempaa arviointikäsitystä. Sillä tarkoitetaan, että arviointia ja palautetta antavat opettajan lisäksi työnantajan edustajat, opiskelijat itse sekä muut opiskelijat. Arviointitapahtuma on vuorovaikutteinen, ja sillä pyritään kehittämään opiskelijan kykyä arvioida omaa ja toisten osaamista ja oppimista (Kinnunen & Halme-vuo 2003).

Tällaiseen yhteisymmärrykseen arvioinnin käsitteestä on kuljettu pitkä matka, myös ajallisesti. Alun perin ”arviointi” on tarkoittanut oppijoille toteutettuja tiukkoja kuulusteluja, ulkoaopitun sanatarkan toistamisen ja opettajan viisaiden sanojen omaksumisen arviointia (ks. esim. Bruhn 1964), jossa itsearvioinnilla ja opiskelijanäkökulmalla ei ole ollut mitään tilaa. Jotain elementtejä tästä käsitteestä saattaa edelleenkin olla olemassa esimerkiksi hyvin opettajakokeskeisen opetuksen arvioinnissa.

Kansainväliset haasteet tuovat omat paineensa myös yksittäisen opettajan arviointityöhön. Laadun kehittamisestä on tullut yksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamisen peruskivistä. Korkeakoulujen laadunvarmistusta selvitelleen työryhmän mukaan kansallisten laa-

dunvarmistusjärjestelmien tulee mm. nivoutua osaksi normaalia toimintaa sekä mahdollistaa kaikkien korkeakoulu-yhteisöjen jäsenten osallistumisen (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004). Arvioinnin kehittäminen on noussut koulutuksen kentällä yhdeksi painopisteeksi, sillä laadun tasoa ei voi määritellä ilman arviointia. Arviointia on tehtävä monella eri tasolla ja erilaisin menetelmin. Opettaja ei enää arvioi pelkästään opiskelijan oppimista ja sitä kautta omaa opetustaan, vaan hänen tulee yhä enemmän arvioida myös muita kollegoja, koulutusohjelmaa, johtoa, laitosta, alueellista vaikuttavuutta, erilaisia prosesseja ja jopa koko koulutusorganisaatiota. Huolimatta hallinnollisten tehtävien lisääntymisestä opettajan keskeisin tehtävä on tai ainakin tulisi olla opiskelijan oppimisen edistäminen ja sen arvioiminen. Arvioinnin pitäisi nimenomaan tukea oppimista. Paljon on puhuttu siitä, että opiskelijoita, mutta myös opettajia, tulisi ohjeistaa palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen.

Artikkeli perustuu kahden Webropol-kyselyn tuloksiin. Erityisopetusta käsittelevän kyselyn kohderyhmänä oli toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opetushenkilöstö, ja arviointiosaamista koskeva kysely kohdistettiin sekä toisen asteen oppilaitoksen että ammattikorkeakoulun opetushenkilöstölle. Suorat lainaukset ovat aineistosta.

Artikkelissa keskitytään erityisesti arvioinnin kokemiseen, erilaisiin oppijoihin ja ammattiosaamisen näyttöjen arviointiin liittyviin haasteisiin. Lopuksi pohditaan sitä, mistä opettajat tunnistavat oman opetuksensa laadun. Monia kysymyksiä heräsi tuloksia analysoitaessa. Mm. riittääkö opettajan arviointiosaaminen uusien haasteiden edessä? Ja miten opettajien arviointityötä voitaisiin tukea?

Tärkeä ja vaikea arviointi

Arviointilla on tärkeä tehtävä ammatillisessa koulutuksessa. "Arviointin tulee tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä" (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001, 136). Tämä arviointin tärkeys tuottaa myös sen vaikeaksi kokemisen. Oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden säilyttäminen arvioinneissa tuottaa joillekin vastanneista erityistä painetta. Samalla vierastetaan arviointin mukanaan tuomaa valtaa ja asiantuntijaroolia: "Arviointi on vieläkin liikaa makuasia tai joillain vaan löysempi skaala. Ja mikäs minä olen ketään arvioimaan". Lisäksi opettajat joutuvat yhä enemmän opettamaan ja samalla arvioimaan aineita, joissa he eivät itsekkään koe olevansa asiantuntijoita. Tämä vaikeuttaa arviointia entisestään.

"Miten ammattitaito tai osaaminen voidaan tunnistaa ja saada näkyväksi ja luotettavasti todennetuksi? Millainen arviointi kannustaa ja vie kehitystä eteenpäin? Miten työpaikoille saadaan riittävää arviointiosaamista?" Opettajilla on arviointiin liittyen paljon kysymyksiä ja opettajat kokevat itsensä epävarmoiksi arviointitehtävässään. Arviointista ammatillisessa peruskoulutuksessa on määrätty: "Arviointimenetelmät tulee valita siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opiskelumenetelmiin ja tukevat opiskelijan oppimista. Koska opiskelijat osaavat ilmaista osaamisensa eri tavoin, heillä on oltava mahdollisuus näyttää osaamisensa muutenkin kuin kirjallisesti." (Muutos ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteisiin 2005). Mutta miten tämän käytännössä toteuttaa: miten olla tasapuolinen, miten huomioida erilaiset

oppijat, miten ottaa huomioon opiskelijoiden mahdollisesti runsaatkin poissaolot tai miten arvioida opiskelijaa niin, että arviointi kantaisi opinnoissa eteenpäin ja saisi opiskelijan motivoitumaan ja sitoutumaan opintoihinsa yhä enemmän?

Opettajat kokevat, että arviointi on muuttunut yksilöllisemmäksi, itsearviointi on tullut mukaan ja yksittäisten taitojen sijasta arvioidaan kokonaisuutta ja oppimisprosessia. Lisäksi ammattiosaamisen näytöt muuttavat arviointia yhtenäisemmäksi ja työelämälähtöisemmäksi.

"Arviointi on muuttunut henkilökohtaisemmaksi. Jokaista opiskelijaa pitäisi arvioida hänen omien tavoitteidensa toteutumisen kautta. Tämä varmasti vielä lisääntyy samoin kuin itsearviointi ja sen ohjaaminen."

Arviointi mielletään jopa yhdeksi opettajan vaikeimmista tehtävistä. Siinä on niin monta eri muuttujaa. Ongelmana on myös se, ettei arviointia koeta luonnollisena osana muuta työskentelyä. "Ihan kuin arviointi olisi vain jokin "loppukaneetti", muodollisuus esim. kurssin loputtua." Vastauksista käy ilmi, että opettajat kaipaavat lisää tietoa, tukea ja ohjausta arviointiin.

"Tukea arviointin kehittämiseen ei ole horisontissakaan näkyvissä. Työ on usein yksinäistä ja suossa räppimistä – puhe työtään kehittävistä opettajasta tuntuu turhauttavalta."

Yhteisistä arviointikriteereistä ja toimintatavoista pitäisi pystyä sopimaan. Tällä hetkellä jokainen arvioi miten haluaa. Yhteinen keskustelu arviointista puuttuu. Ja kyse on kuitenkin opiskelijan oppimisen ja opinnoissa etenemisen kannalta erittäin tärkeästä asiasta. Opettajatkin ymmärtävät tämän. "Arviointi on koko oppimisprosessin ydinasioita ja valitettavasti heikosti hallittu ja huonosti määritetty." Joku

opettajista ehdottaakin samantapaista arviointia tekevien (esim. näyttöjen arviointi) opettajien verkostoitumista. Arvioinnin haasteellisuutta korostaa nimenomaan se, että opettajan pitäisi pystyä antamaan rakentavaa ja kannustavaa palautetta. Jotkut opettajat pohtivatkin, minkälaisesta arvioinnista ja palautteesta olisi opiskelijalle eniten hyötyä. Vastausta heillä ei siihen ole.

Nämä monet vaikeudet ja haasteet aiheuttavat sen, ettei arvioinnista ylipäänsä pidetä. Arviointiin on kuitenkin tavallaan alistuttu, koska tiedetään sen olevan olennainen osa oppimisprosessia ja siten opettajan työtä. *”Arviointi on aina hieman vastenmielistä mutta kuitenkin ammattiin kuuluvaa, joten se täytyy ottaa realiteettina.”* Arvioinnista tulee myös eniten ristiriitoja opiskelijoiden kanssa, ja joskus arvioitsijoiden mielipiteet menevät ristiin ja silloin opettaja joutuu toimimaan erotuomarina.

Erialaisten oppijoiden arviointi

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) vuosille 2003-2008 linjataan, että *”ammattillista koulutusta kehitetään siten, että erityisopetus on luonnollinen osa yleistä koulutustarjontaa ja käytännön työtä oppilaitoksissa”* (Koulutus ja tutkimus 2003-2008, 40). Erityisopiskelijoiden määrä on kasvanut voimakkaasti erityisesti ns. tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Vuonna 1999 ammatillisen peruskoulutuksen erityisopiskelijamäärä oli hieman yli 8 000 ja vuonna 2004 jo lähes 14 000 (Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio 2005, 28).

Opettajien tiedot oppimisen vaikeuksista, erityisopetuksen menetelmistä tai erilaisten oppijoiden kohtaamisesta eivät kuitenkaan ole lisääntyneet samassa tahdissa erityisopiskelijamäärän kasvun kanssa: *”olen lähes täysin ilman työkaluja, jotain koulutusta pitäisi saada”, ”kaikille pitäisi saada perustietoa ko. asioista, jotta pystyttäisiin suhtautumaan oikein ja asiallisesti erityisopetuksen kenttään”.*

Ehkä tästä tietojen ja taitojen puutteesta johtuen oppilaitosten arjessa erilaiset oppijat vielä tällä hetkellä herättävät hämmennystä ja jakavat mielipiteitä. Pohditaan sitä, pitäisikö erityisopetusta toteuttaa integroidusti vai pienryhmissä. Välikäällä työhönsä uupuvat opettajat toivovat opiskelurauhaa oppitunneilleen: *”Pitäisi olla erillistä opetusta erityisoppilaille, koska he häiritsevät liian paljon normaalia opetusta.”* ja taas toisaalta kannattavat integrointia: *”Erityisopetusta ei tulisi eristää erillisiin ryhmiin, vaan se olisi integroitava normaaliopetukseen ja erityisopetuksen keinojen olisi oltava osa jokaisen opettajan osaamista.”*

Kun samassa ryhmässä on erilaisia ja monenlaisia oppijoita, työ on raskasta: *”Opintoja loppuun suorittavien ”aikuisten” sekä peruskoulussa mukautetun opetuksen läpikäyneiden oppijoiden ”sullominen” ns. normaalien oppijoiden joukkoon tuo tavattomasti vaikeuksia.”*

Erilaisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa on huomioitu juuri tämä opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tärkeä, opettajien puutteelliseksi kokema alue. Esimerkiksi KESUn mukaan *”Ammatillisten opettajien pedagogisessa koulutuksessa painotetaan erityisopetusta ja opinto-ohjausta.”* (Koulutus ja tutkimus 2003 - 2008, 39). Samaa luvataan myös muissa opetusministeriön julkaisuissa, esimerkiksi: *”Opettajien*

perus- ja täydennyskoulutusta kohdenne-
taan lasten ja nuorten elämäntilanteen ja
ongelmien kokonaisvaltaiseen tunnista-
miseen ja käsittelyyn” (Peruskoulun ja toi-
sen asteen koulutuksen nivelvaiheen ke-
hittämistyöryhmän muistio 2005, 76).

Erityisopiskelijat ja muut erilaiset op-
pijat sekä heidän ongelmansa (tai opetta-
jien kokemat ongelmat) koetaan myös ar-
vioinnin osalta suureksi haasteeksi. Haas-
teita aiheuttavat opiskelijoiden poissaolot
(koska arviointikriteereissä läsnäolo vai-
kuttaa arviointiin), mukautetut opiskeli-
jat ja se, että opettajien mielestä valtakun-
nallisen opetussuunnitelman arviointikri-
teerit ja opiskelijoiden osaaminen ei ole
samalla tasolla.

*”Tällä hetkellä koen haastaviksi ar-
vioitaviksi opiskelijat, joilla on vakavia
tarkkaavaisuushäiriöitä ja jotka tarvitse-
vat useiden opettajien tukea saadakseen
jonkinlaisen tuloksen valmiiksi sekä opis-
kelijat, joiden äidinkieli ei ole suomi,
mutta joilta vaaditaan suomenkielinen
opinnäytetyö, vaikka kirjallinen kielitaito
ei olisi kovin hyvä. Näissä tapauksissa vä-
lillä tuntuu, että olen itse ansainnut ar-
vosanan, ei opiskelija. Arviointikriteerinä
joudun käyttämään tällöin esim. opiskeli-
jan asennetta tehtävää kohtaan tai läs-
näoloa oppitunneilla/ohjaustilanteessa -
ja joskus vain ”arvaan arvosanan”, mutta
aina yläkanttiin.”*

Opettajat eivät tunne mukautetun ar-
vioinnin kriteerejä. Samoin heitä mieti-
tyttävät opiskelijoiden elämäntilanteet
sekä opiskelijoiden lähtötaso opintojen
aloitusvaiheessa. Kun aloittavien opiskeli-
joiden lähtötaso on erilainen, kenen mu-
kaan edetään? ”Mukaan tulee ns.
”erityisopiskelijoiksi” luokiteltuja opiskelijoita,
joilla ei mene hyvin omassa elämässä saati sit-
ten koulussa.”

Moni opettaja kokee ristiriitaa sen vä-
lillä, että hänen pitäisi toisaalta varmistaa
opiskelijoidensa jatko-opintokelpoisuus ja
toisaalta hän opettaa opiskelijoita, jotka
hädin tuskin selviytyvät opinnoistaan.
Kumpaan opiskelijajoukkoon hänen tuli-
si panostaa: niihin, jotka todennäköisesti
jatkatavat opintojaan toisen asteen koulu-
tuksen jälkeen, vai niihin, joilla on riski
keskeyttää opintonsa ja syrjäytyä.

*”Ilmeisesti, vaikka sitä näin sisältä-
päin on vaikea nähdä, rimaa on laskettu.
Toisen asteen ammatillinen koulutus on
saamassa yhä enemmän yhteiskunnallista
hoivatehtävää syrjäytyvien nuorten koh-
dalla. Asia on OK, jos se tunnustetaan
esim. opetussuunnitelmia ja arviointioh-
jeistoja laadittaessa. Entäpä sitten se toi-
nen rooli rinnakkaisväylänä korkeakou-
luihin?”*

Työssäoppimisen ja ammatti- osaamisen näyttöjen arviointi

Tulevat ammattiosaamisen näytöt
herättävät monenlaista pohdintaa
ja tunteita. Pääasiassa näytöt koe-
taan positiiviseksi muutokseksi. ”Tulevai-
suudessa näyttöjen kautta tapahtuva arvioin-
ti on haasteellisempaa.”

Yksi opettajista kuvaa muutosta sa-
noilla ”kirjoittamisesta näyttöihin” tarkoitta-
en sitä, että enää ei pelkästään suoriteta
arviointia opiskelijan kirjoittaman koe-
vastauksen perusteella, vaan opiskelija
pääsee näyttämään osaamistaan kokonais-
valtaisemmin myös toiminnallisesti sekä
aidoissa työympäristöissä.

*”Ulkopuolelta tulevan kategorisen
”arvostelun” sijaan ihmisille tarjotaan
enemmänkin erilaisia välineitä ikään
kuin peileiksi, joiden avulla voi itsear-
vioinnin ja kehityskeskusteluiden kautta
hahmottaa omaa osaamistaan ja kehitty-
mistarpeitaan suhteessa työn, ammatin ja*

ympäröivän todellisuuden vaatimuksiin.”

”Näytöt ovat tulleet mukaan; arviointi kohdistuu tällöin kokonaisuuksiin.”

Näyttöjä on kehitetty ja kokeiltu pilot-tihankkeiden avulla vuodesta 1999 (ks. esim. Räcköläinen 2005; Suursalmi 2003; Vehviläinen 2004a; 2004b). Kokeilujen pohjalta ammattiosaamisen näytöt määritellään seuraavasti:

Ammattiosaamisen näytöt

- ovat koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttamia ja arvioimia työtilanteita
 - antavat opiskelijalle mahdollisuuden osoittaa käytännön töissä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn keskeisen osaamisen
 - sijoittuvat koko koulutuksen ajalle
 - ovat osa opiskelijan arviointia
 - annetaan kaikista ammatillisista opintokokonaisuuksista
- (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön - opas 2006, 6).

Eri osapuolten (opiskelijan, koulutuksen järjestäjän, opettajan ja työelämän) näkökulmasta ammattiosaamisen näytöt tuovat mukanaan erilaisia etuja. Esimerkiksi opiskelijan näkökulmasta ammattiosaamisen näytöt mm. tuovat opiskeluun tavoitteellisuutta, yksilöllistävät opiskelua ja helpottavat työllistymistä. Opettajan kannalta näytöt monipuolistavat opiskelijan arviointia ja arviointimenetelmiä, auttavat opettajia ylläpitämään ammattitaitoa sekä antavat koulutuksen järjestäjille välineitä itsearviointiin ja tietoa koulutuksen kehittämisen pohjaksi. Työelämä taas puolestaan voi näyttöjen kautta vaikuttaa siihen, millaisia työntekijöitä alalle valmistuu ja varmistaa alalle valmistuvien työntekijöiden ammatillisen osaamisen ja koulutuksen työelämävastaavuus sekä am-

matillisen koulutuksen tasalaatuisuus eri oppilaitoksissa (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön - opas 2006, 7-8).

Työssäoppimisen kautta useat opiskelijat löytävät myös tulevan työpaikkansa valmistumisen jälkeen. Virtasen, Tynjälän & Valkosen (2005) tutkimuksessa neljäsosa kyselyyn vastanneesta valmistumisvaiheessa olevasta ammatillisen toisen asteen opiskelijasta kertoi työllistytävänsä työssäoppimispaikkaansa.

Työssäoppimisen ja näyttöjen yhteydessä tapahtuva arviointi sinänsä koetaan positiivisena asiana. Työpaikkaohjaajan arviointiosaamisesta ei kuitenkaan olla varmoja:

”Haasteena on näyttöjen arviointi, on ohjattava niin opettajat kuin opiskelijat ja erityisesti työpaikkaohjaajat arvioimaan näyttöjä. Pelkään, että käytännössä opettaja mahdollisesti osaa eritellä näytön arvioinnissa eri näkökulmista suoritusta ja työpaikkaohjaaja sanoo vain että ”hyvinhän se meni”, tai päinvastoin vaatii mahdottomasti oppilaalta eikä osaa nähdä kuinka pienessä ajassa (siis 3 vuotta) opiskelija on edistynyt. Haasteena näyttöjen järjestämispaikkojen hankinta ja työelämän paneutuminen näyttöihin.”

Vehviläisen tutkimuksessa (Vehviläinen 2004b, 33) opettajien kokemuksista, asenteista ja ennako-odotuksista ammattiosaamisen näyttöjä kohtaan lähes kaikki (92 %) opettajat arvelivat näyttöjen kehittävän ammattitaidon arviointia sekä opiskelijan itsearviointia. Monet opettajat uskoivat näyttöjen lisäävän myös työelämän ja oppilaitosten yksimielisyyttä arviointikriteereistä, oppimista ohjaavaa arviointia ja kehittävän oppimisprosessin arviointia. Sen sijaan arvioinnin todenmukaisuuden ja tasapuolisuuden lisääntymiseen opettajat eivät uskoneet.

Pääasiassa opettajat kokevat ammatti-osaamisen näyttöjen olevan hyvä asia. Niiden uskotaan monipuolistavan arviointia sekä suuntaavan arviointia suurempiin kokonaisuuksiin, osaamisen arviointiin todellisissa työtehtävissä, tekemisen arviointiin ja työelämälähtöisyyden lisäämiseen. Silti vastakkaisiakin mielipiteitä esiintyi:

”Arviointi on muuttunut enemmän pikkutietojen arvioinniksi ja kokonaisvaltainen opiskelijan arviointi on jäänyt vähemmälle. Näyttöjen arviointi on hölmö keksintö ainakin nuorisoasteen koulutuksessa, koska oppiminen tapahtuu pitkällä aikavälillä ja näytöissä katsotaan varsin pieniä osioita.”

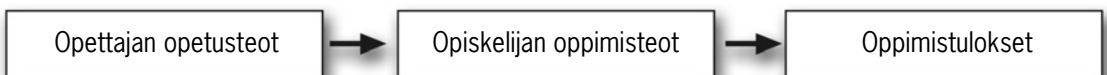
Opetuksen laadun arviointi

Yksi laatu- ja arviointityön peruskysymyksistä on, mistä tiedetään, että toiminta on laadukasta?¹ Mistä opettaja tietää opetuksensa laadun? Ja mitä ylipäänsä on laadukas opetus? Karjalaisen (2005) mukaan opiskelija voi oppia ilman opettajaa/opettajasta huolimatta, mutta peruslähtökohtana on, että laadukkaana opetuksen avulla opiskelija oppii nopeammin, tehokkaammin ja syvällisemmin kuin ilman opetusta (ks. myös Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa 2005). Parhaimmat oppimistulokset tehdään yhdessä, ja opettajan tehtävänä on tuoda lisäarvoa oppimiseen. Opettajan tulisikin kyetä tekemään sellaisia opetustekoja, että hän saa opiskelijat motivoitumaan oppimistekoi-

hin (ks. kuvio 1). Opiskelijan on otettava vastuu omasta oppimisestaan. Vastuunottaminen helpottuu, mikäli opettaja saa opiskelijan mielenkiinnon heräämään opetettavaan aineeseen (Karjalainen 2005). Myös Ziehe (1991) puhuu opiskelijan mielenkiinnosta ja asiasisältöjen liittymisestä opiskelijan elämään ”kosketavuuden pedagogiikassaan”. Ziehen mukaan opiskelu tuottaa huonon tuloksen, jos asiat eivät kosketa opiskelijaa.

Ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun opettajilta kysyttiin, miten he tunnistavat oman opetuksensa laadun. Ja mitä keinoja heillä on käytettävissään tunnistamiseen? Ylivoimaisesti yleisin keino on kerätä opiskelijapalautetta. Oppimistulokset kertovat opetuksen laadusta eli siitä, miten hyvin opiskelijat ovat oppineet kurssin asiat. Opettajat arvioivat myös itse omaa opetustaan: *”...Omatunto. Kyllä se kertoo, jos tuntinsa tekee huonosti. Samoin opiskelija.”*

Opiskelijapalautetta kerätään eri tavalla; suullisesti, kirjallisesti, virallisesti, epävirallisesti. Palautteen pohjalta opetusta muutetaan ja kehitetään. Palautteen kerääminen ei välttämättä kuitenkaan ole säännöllistä tai systemaattista. ”Keräilen oppilailta silloin tällöin palautetta”. Kaikki vastanneet eivät myöskään pitäneet asetettua kysymystä relevanttina. Tosin vastaajalla heräsi samalla kysymys, mikä loppujen lopuksi on opetuksen laatua. Asia ei ehkä sittenkään ollut niin itsestään selvä.



Kuvio 1. Oppimistulokset yhteistyönä (ks. Karjalainen 2005).

¹Ks. esim. Uppsala University's Quality Enhancement programme 2002.

”Olen ammattitaitoinen opettaja! Minusta jokaisen ammattinsa osaavan opettajan (työntekijän) työ on laadukasta. Kysymyksen esittäjälle voisi esittää vastakysymyksen, tarkoittaako hän kvantitatiivista tai kvalitatiivista laatua. Mikä on sitten laatua...”

Palautetta kerätään paljon työelämässä. Opetuksen laatu todentuu viime kädessä vasta työelämässä, kun konkretisoi- tuu 1) millaisiin tehtäviin valmistuneet sijoittuvat työelämässä, 2) millaisiksi työnantajat arvioivat palkkaamiensa opiskelijoiden osaamisen ja 3) kuinka hyvin tai huonosti valmistuneet katsovat hankkimansa koulutuksen/osaamisen vastaavan työtehtäviään ja työelämän tarpeita (ks. esim. Paakki 1996). Opettajat toteavatkin muun muassa:

”Laatua ei määrittele opettaja, vaan opiskelijan osaaminen työelämässä. Opettajan ja työelämän arvioinnit voivat kohdistua hyvin eri asioihin”.

Yhtenä tärkeänä opetuksen laadun mittarina pidetään juuri opiskelijoiden työllistymistä. Monilla opettajilla on tiiviit yhteydet työelämään (etenkin toisella asteella) ja palautetta kerätään myös entisiltä opiskelijoilta.

Opetuksen laadun arviointi näyttääkin liian usein päättyvän siihen, kun opiskelija valmistuu. Systemaattiset uraseurannat ja palaute rekrytointipäätöksiä tehneiltä työnantajilta liittyy olennaisena osana laadunvarmistukseen, vaikka näin ei välttämättä aina mielletäkään (ks. Järvinen 2004, 13). Kuten Harvey (2002, 102) toteaa, työnantaja määrittää hakijan kyvykkyyden ja mahdollisesti muuttaa työllistymiskyvyn työllistymiseksi. Koulutusorganisaation tehtävänä on antaa opiskelijalle mahdollisimman hyvät edellytykset

työllistyä (työllistymiskyky) ja menestyä työelämässä.

Jotkut kyselyyn vastanneista opettajista arvioivat oman opetuksensa laatua pyytämällä palautetta toisilta kollegoilta (esim. näyttämällä opetusmateriaaliaan) ja benchmarkkaamalla muita laitoksia (esim. seuraamalla, mitä ja miten muualla samaa oppiainetta opetetaan). Muiden kollegojen arviointiavun käyttäminen ei kuitenkaan näytä olevan yleistä ja tämä lienee hyvin tyypillistä opettajan työssä. Mielikuva yksin luokkahuoneen sisällä puurtavasta opettajasta pitää valitettavan usein vielä paikkansa. Opettajat pitävät opetuksensa laadun mittareina myös sitä, että he käyttävät monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja yksilöllistävät opetustaan sekä päivittävät jatkuvasti omaa opetustaan, kouluttavat ja kehittävät itseään. Oma innostuneisuus opetettavista aineista mainitaan yhdeksi laadun takeeksi. Toisaalta myös oma jaksaminen ja selviytymisen nousevat esille.

”En ole lainkaan vakuuttunut oman opetukseni laadusta! Jotta jaksaa opettajana, on yritettävä selviytyä opetuksesta inhimillisesti niin, että opiskelijoiden kanssa on mielekästä työskennellä.”

Jatkuvan itsensä kehittämisen sijaan painopiste näyttääkin välillä olevan omassa selviytymisessä. Mutta niin aktiivista kehittämistä kuin selviytymistäkin auttaa mielekäs työskentelyilmapiiri.

Laatu on ihmisten luomaa ja siitä syystä sitä voidaan myös muuttaa, tosin pitkäkestoisen ja tavoitteellisen kehittämistyön seurauksena. Keskinertaisesta laadusta on mahdollista kehittää hyvää ja valitettavasti myös toisinpäin. Ennen muuta kehittämistyö perustuu opettajien asiantuntijuudelle ja heidän kyvyilleen motivoitua

yhä uudestaan, vuosi toisensa jälkeen opetuksen kehittämiseen (Lämsä 2003, 96). Opettajien jaksaminen ja hyvinvointi on keskeinen laadunvarmistuksen elementti. Lienee selvää, että mielellään töihin tulevat opettajat tekevät laadukkaampaa työtä kuin vastahankaan töihin tulevat. Sama pätee opiskelijoihin. Opetuksen laadun kehittäminen on kyselyyn vastanneiden mukaan työlästä: ”ainaista kokeilua ja sopivien opetusmenetelmien etsimistä”.

Osa opettajista tunnistaa opetuksensa laadukkuuden opiskelijoiden oivalluksista ja ahaa-elämyksistä. Laadukkaan opetuksen tulos näkyy, kun opiskelijat sisäistävät opetettavat asiat ja osaavat myös soveltaa niitä käytännössä. Myös miellyttävä, motivoiva ilmapiiri luokkahuoneessa kertoo siitä, että opetuksessa ollaan ”oikealla tiellä”. Osa opettajista arvioikin oman opetuksensa laadukkuuden siitä näkökulmasta, miten opiskelijat viihtyvät ja osa siitä, miten opiskelijat motivoituvat oppimiseen. Kyse ei ole välttämättä lainkaan samasta asiasta – viihtyminen/tyytyväisyys ei takaa oppimista, mutta toki yleensä edesauttaa sitä.

Vastaajat tarkastelevat opetuksen laatua yllättävänkin erilaisista näkökulmista. Yksi opettajista tunnistaa oman opetuksensa laadukkuuden vertaamalla omia saavutuksiaan muiden kanssa. ”Vertaan muiden vastaavien opettajien saavutuksia omiini”. Keiden ”saavutuksista” tässä on kysymys? Toki lähtökohtana on, että hyvät oppimistulokset tehdään yhdessä, mutta lopulliset saavutukset lienevät kuitenkin opiskelijan. Opiskelijan oppimisessa näkyy koulutusorganisaation toiminnan tulos.

Seuraavassa on yhden opettajan oivallinen näkemys oman opetuksensa laadukkuudesta. Hän nimenomaan pyrkii teke-

mään sellaisia opetustekoja, jotka motivoivat opiskelijoita työskentelemään ja tekemään oppimistekoja (vrt. Karjalainen 2005):

”En tiedä oikeastaan mistään, oppivatko opiskelijat minun vuokseni vai minusta huolimatta. En pysty arvioimaan, mikä osa opiskelijoiden osaamisesta on tarjoamani opetuksen vaikutusta ja mikä ei. Omalla kohdalla ainoa käyttökelpoinen kriteeri on se, miten opiskelijat suhtautuvat opiskeluun: onko heidän asenteensa opettamiani asioita kohtaan myönteinen, työskentelevätkö he tosissaan ja kekevatko he oppiaineeni opiskelun mielekkääksi vai turhauttavaksi?”

Lähteet

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2001. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Helsinki: Opetushallitus.

Ammattiosaamisen näytöt käyttöön -opas. 2006. Helsinki: Opetushallitus.

Bruhn, K. 1964. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.

Harvey, L. 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education* 7 (2), 97 – 109.

Järvinen, M-R. 2004. Laadunvarmistusta Lahden ammattikorkeakoulussa ja vähän muuallakin. Teoksessa P.Pulkkinen, J.Mikkonen & I.Henriksson (toim.) *Yksi maakunta, monta näkökulmaa II*. Artikkeleita Päijät-Hämeestä. Päijät-Hämeen liitto A 147.2004, 10-14.

Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Opetuksen kehittämisyksikkö. Oulun yliopisto.

Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.

Kinnunen, E. & Halmevu, T. (toim.) 2003. Opiskelijan arvioinnin opas ammatilliseen koulutukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmien muistioita ja selvityksiä 2004:6. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>.

Lämsä, A-M. 2003. Työyhteisö laatua luomassa. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2003:7. Helsinki: Edita, 96-108.

Muutos ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteisiin (luvut 4 Opiskelijan arviointi ja 6 Opetussuunnitelma). Määräys 30.9.2005 M 32/011/2005. Opetushallitus. http://www.edu.fi/julkaisut/maarakset/ops/opisk_arv_luv46_05_b5_netti.pdf

Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa. 2005. Manuaali laitoksille. Oulun yliopisto. Opetus- ja opiskelijapalvelut.

Paakki, J. 1996. Akateemisen tuotteen laatu ja prosessin kypsyyt. Yliopisto 1996:7.

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.

Räkköläinen, M. 2005. Kansallisen näyttöpe-

rusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin - Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Suursalmi, P. 2003. Kolmikantaperiaatteen toteutuminen ammatillisen peruskoulutuksen näytöissä. Helsinki: Opetushallitus.

Uppsala University's Quality Enhancement programme 2002.

Vehviläinen, J. 2004a. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Helsinki: Opetushallitus.

Vehviläinen, J. 2004b. Ammattiosaamisen näytöt - kokemuksia, asenteita ja ennako-odotuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2005.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoris. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

