



YKSIVUOTINEN PUNTARISSA

Kehittävää arviointia opettajankoulutuksen arjessa



Liisa Torvinen
Hannu Valkama



YKSIVUOTINEN PUNTARISSA

Kehittävää arviointia opettajankoulutuksen arjessa

Tiedustelut julkaisusta

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Contact Centre

puh. (09) 2296 5240 ■ asiakaspalvelu@haaga-helia.fi

© kirjoittajat ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

HAAGA-HELIA:n julkaisusarja

Puheenvuoroja 5/2008

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi on kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Taitto:

Oy Graaf Ab/Ella Smeds

Kannen kuva:

Marek Sabogal

ISSN 1796-7643

ISBN 978-952-5685-17-6

Sisällys

1 Taustoitusta	4
1.1 Opettajakorkeakoulu ja kehittävän arvioinnin jatkumo.....	4
1.2 Kehittävä arviointi?	6
1.3 Opettajakorkeakoulun toimintatapa ja -ideat	9
2 Arviointia ja kehittämistä	11
2.1 Yleiskuvaus ja arviointisapluuna	11
2.2 Perusryhmäjako ja pikkutiimit.....	14
2.3 Ryhmienväliset toteutukset	17
2.4 Ohjausvälineet.....	20
2.5 Muita arvioita	23
2.6 Arttuli -palautetta.....	26
3 Oppia ja ojennusta	30
3.1 Opiksi otettua.....	30
3.2 Arvioinnin tasoja	31
3.3 Ops08.....	32
Lähteet	33
Liitteet	35
1 Opettajankoulutusohjelman opinnot (60 op).....	35
2 Opettajankoulutusohjelman ryhmämuotoinen toteuttamistapa	36
3 Arviointisapluuna.....	37
4 Kalanruoto (opintojen ideaaliprosessi).....	38

1.1 Opettajakorkeakoulu ja kehittävän arvioinnin jatkumo

■ Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun yksivuotisen koulutusohjelman ohjaajatiimi päätyi syksyllä 2006 arvioimaan käyttöön ottamiaan ohjelman uudistuksia tavallista tarkemmin. Näin tehdessään tiimi itse asiassa tuli astuneeksi syvemmälle siihen kehittävän arvioinnin virtaan, joka opettajakorkeakoulussa oli lähtenyt muodostumaan jo 1980-luvun puolivälissä.

Hakkaraisen (1982) laadullisen arvioinnin kehittelyt yhdistyneenä Engeströmin (esim. 1981, 1982, 1983) oppimisteorioihin olivat merkittävä pohja ns. Miettisen projektille (Miettinen&Kinnunen 1988; Miettinen 1993). Ulkopuolelta kutsuttuna aikuiskasvatuksen asiantuntijana Reijo Miettinen käynnisti 1986 Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusyksikössä kehittämisprojektin, jossa oli mukana silloisia yksikön yliopettajia. Haaviston (1990) evaluointi opettajankoulutusopintojen vaikuttavuudesta jatkoi projektin viitoittamaa linjaa.

Varsinkin yliopettaja Seppo Peisa piti sittemmin ammattididaktiikan opetuksessaan yllä projektin käynnistämiä innovaatioita ja viritteli uusia. Vastaavanlainen kehittämishakuinen ajattelutapa oli vuosien mittaan virinnyt myös Helsingin sairaanhoito-opiston antamassa opettajankoulutuksessa. Näistä kahdesta opettajankoulutusyksiköstähän muodostui 1997 Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu, joka ammattikorkeakoulufuusion seurauksena on nykyisin nimeltään Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Vuosien varrella arvioinnin olemusta on opettajakorkeakoulussamme tarkasteltu useassakin projektissa, kuten esimerkiksi EVA-projektissa (Torvinen, Härkäpää & Tommila 1992) tai REAL-projektissa (Mikkonen 1999), mutta nimenomaan kehittävän arvioinnin käsite nousi voimakkaasti esiin 1990-luvun aikana tutkimuspäällikkö Antti Kaupin korostaman uudistavan oppimisen yhteydessä (mm. Kauppi 1992, 1998). Ja onhan ylipäätään ns. kehittämisen liekistä vuosien mittaan puhuttu paljonkin

opettajankoulutusyksikkömme koko ideologiaa kuvaavana metaforana. Kehittävään ja uudistavaan toimintaan kietoutuu myös Valkaman ja Vuorelan (1995) tulosajattelua ja –arviointia kyseenalaistava näkökulma.

Kehittävään arviointiin enemmän tai vähemmän liittyen toteutui sitten 1990-luvun uusia projekteja:

HEVA -projekti (Helian kehittävän arvioinnin projekti) käynnistyi keväällä 2000. Sen avulla haluttiin kytkeä arviointia lähemmin ammattikorkeakoulun toimintaan ja sen pedagogiseen kehittämiseen. Projektin tavoitteena oli yhtäältä kehittää ammatillisen opettajakorkeakoulun omaa tietoperustaa ja toimintaa, mutta toisaalta samalla edistää kehittävän arvioinnin tietoperustan, mallien ja sovellusten kehittämistä ammatilliseen koulutukseen. (Kauppi 2005, 13).

KATTIa eli kehittävän arvioinnin tietokantaa luotiin 2000-luvun taitteessa opettajakorkeakoulun verkkoon. Tietokanta käsitti mm. artikkelireferaatteja arvioinnin teoriasta, arviointimallien esittelyä sekä tietoa arviointimenetelmistä ja -sovelluksista.

Opettajakorkeakoulun julkaisusarjassa ilmestyi 2005 Antti Kaupin toimittama teos *Kehittävä arviointi - periaatteita ja sovelluksia*. Saman sarjan julkaisuissa *Hyppyjä sameaan veteen* (Saranpää 2006) sekä *Tiimejä Turuntiellä* (Kekkonen, Mäki & Saranpää 2006) *kehittävä arviointi* on mukana tarkasteluissa; näkökulmaa kuljettaa muassaan myös Kotilan ja Auvisen (2007) julkaisu *restonomikoulutuksen arvioinnista*.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun yksivuotisen opettajankoulutusohjelman ohjaajatiimiin kuuluivat lukuvuonna 2006–2007 yliopettajat Kimmo Mäki, Seppo Peisa, Elina Peltola, Liisa Torvinen, Hannu Valkama ja Heli Viirola. Meidän kuuden ohjaajan arviointiprojektimme otti ”yksivuotisen puntariin” kokeilemalla ao. opettajankoulutusohjelman arkisia uudistuksia ja arvioimalla niiden toimivuutta saman tien prosessin kuluessa. Puntariin otettiin muun muassa perusryhmiin jakautumisen toimivuus, ryhmien välillä tapahtuneet yhteiset toteutukset (esimerkiksi hankeryhmät ja yhteistoiminnalliset aamupäivät) ja ohjausvälineiden (ohjeistukset, kaaviot yms.) toimivuus. Useimpia arvioinnin tuloksia voitiin käyttää hyödyksi välittömästi prosessia ohjaamaan, ja osa taas oli luonteeltaan sellaisia, että niiden oli jäätävä odottamaan hyödyntämistä vasta seuraavalla toimintakaudella.

Hakkarainen (1982) aikanaan systematisoi kehittävän arvioinnin viitekehyksen, joka sitten jossain määrin vuosien mittaan hiipui. Hiipuminen voi johtua monesta syystä, ei vähiten asian ja käsitteen vaativuudesta. Vaativuuden ovat vuosien mittaan opettajaopiskelijammekin maininneet. Hakkarainen on ottanut tämän esille myös itse (2002) ja todennut samalla, että käsitteen idea on hänelläkin muuntunut sitten 1980-luvun.

Kehittävään arviointiin sinällään kuitenkin usein viitataan, mutta sen olemuksen syvempää tarkastelua ja varsinkaan sen käytäntöä ei kovin paljon näe esitellyn. Ehkä kaiken kaikkiaan aika vain ei ole ollut kypsä tälle käsitteelle, mutta nyt saattaisikin jo olla otollista ottaa se jälleen tarkempaan syyniin, onhan kehittävän arvioinnin retoriikka muutoinkin viime aikoina yleistynyt (mm. Helakorpi 2006). Myös oma opettajankoulutuksen arviointitradition dynamiikkamme näyttäisi solahdavan hyvin tähän kehityksen vaiheeseen, jossa yhteisöllisyyttä korostetaan – yhteisöllisyyshän liittyy elimellisesti kehittävään arviointiin. Tämä julkaisu pyrkii osaltaan nostamaan esiin kehittävän arvioinnin käsitettä ja käytäntöä.

Julkaisun aluksi kuvaamme sitä käytännön kehystä, johon yksivuotisen ohjaajatiimin arviointiprojekti asettuu. Kutsumme projektiamme lyhyesti puntariprojektiksi. Käsilläolevassa Taustoitusta -luvussa esittelemme seuraavaksi kehittävän arvioinnin käsitettä ja jatkamme Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun ja sen toiminnan pääkohtien valaisulla, siinä määrin kuin projektimme taustoittamiseksi on tarpeen.

Luvussa 2 kerromme itse arviointikokeilusta tarkemmin. Se saa lisäväriä opettajakorkeakoulussa vuosittain toteutettavasta ”virallisesta” arvioinnista, ns. arttulistasta, jossa opettajaopiskelijat opintojensa loppuvaiheessa arvioivat ohjelmaa. Luvussa 3 tarkastelemme, mitä johtopäätöksiä ja toimia arviointimme pitkän päälle aiheutti eli mitä opimme ja mitä otimme ojennukseksi opettajankoulutusohjelman seuraaviin toteutuksiin.

1.2 Kehittävä arviointi?

Koulutuksen maailmassa arvioinnista puhutaan monin käsittein: kontrolloiva arviointi, itsearviointi, vertaisarviointi, formatiivinen arviointi, summatiivinen, konstruktiiivinen, kommunikatiivinen, toteava, kehittävä, uudistava jne. arviointi.

Mitä onkaan kehittävä arviointi?

Arvioitaessahan tarkastellaan jonkin arvoa, merkittävyyttä, vaikuttavuutta, tärkeyttä; jokin voi olla hyvää tai huonoa, toimivaa tai ontuvaa, merkittävää ja huomionarvoista tai vähämerkityksistä ja turhaakin. Olennaista joka tapauksessa on, mitä arviointi palvelee eli mitä sen avulla voi saada aikaan tai mitä siitä muuten voi seurata. Entä onko arviointi jonkin päätepiste vaiko lähtöpiste eli päättyykö siihen jotakin vai alkaako siitä jotakin?

Usein arvioidaan, mutta arviointiprosessin tulokset saattavat jäädä hyödyntämättä. Onko myös tavallista, että arviointitietoa kerätään ja raportteja tuotetaan vain, jotta täytetään laatu järjestelmien ja kansallisenkin tason arviointien vaatimukset? Väitetään arviointitoiminnan institutionalisoituvan, mikä taas arvioitavan toiminnan kehittämisen kannalta johtaa paradoksaaliseen tilanteeseen: toimintaa arvioidaan, jotta sitä voitaisiin ohjata ja kehittää, mutta arviointi itse ohjaa näistä irralliseen raportointityöhön. (Kauppi 2005, 10–11).

Valkama & Vuorela (1995) kiteyttivät arvioinnin lähtökohdat joko kehittämistä palveleviksi tai tilivelvollisuutta täyttäväksi. Arvioinnin kulkuvälineinä he näkivät belgialaiseen Bouckaertiin viitaten luotettavuuden, legitimiisyyden ja funktionaalisuuden. Kehittämistä palvelevan arvioinnin tuli ennen kaikkea osallistaa asianosaiset prosessiin, jotta tulokset voitiin kokea luotettaviksi ja hyväksyttäväksi sekä arvioinnin toteuttaminen tarkoituksenmukaiseksi. Arviointi saatettiin näin myös nähdä osana organisaation oppimista.

Hakkaraisen (1982) kehittävän arvioinnin muotoiluissa oli ideana synnyttää oppimista arvioinnin avulla. Opetus- ja oppimisprosessissa arviointi oli (ja on) keskeinen ohjausväline. Kehittävän arvioinnin on rakentuminen koko oppimisprosessin sisälle ja tähtääminen muutoksiin opiskelijan ajattelun rakenteessa ja tuon ajattelun suhteessa reaali maailmaan, todellisuuteen (vrt. myös Engeström 1981, 1982, 1983). Hakkaraisen kehittämissä opetuskokeilut ja niissä puolestaan erilaiset oppimistehtävät olivat keskeisessä asemassa. (Ks. myös Hakkarainen 1991).

Toimintaa arvioitaessa perustehtävä on selvittää, millainen on toiminnan toimivuus - miten (hyvin) jokin toimii. Kehittävä arviointi tähtää tukemaan toiminnan kehittämistä eli se on toiminnan kehittämisen väline. Arvioinnin oikeutuksena voidaan kysyä, paraneeko jokin toiminta arvioinnin kautta ja sen seurauksena. Toiminnan kehittämisen yhteydessä arvioinnin voidaan nähdä kohdistuvan kehiteltyjen ratkaisujen toivottavuuteen, toteutettavuuteen ja toimivuuteen: norjalaisen Kallebergin mukaan asiantilojen parantamiseen tähtäävä tutkimus onkin toimintaa, jossa pyritään varmistelemaan sitä, että ratkaisut ovat asianosaisten toivomia, että ne ovat toteutettavissa tarkoitetuissa yhteyksissä ja että ratkaisut myös toimivat (Valkama 2004).

Kehittävän arvioinnin käsite ei välttämättä ole tulkinnaltaan täysin yksiselitteinen, mutta siihen liitetään yleensä seuraavia luonnehdintoja (mm. Hanski 2005, 54; Kauppi 2005, 21–23):

1. Kehittävä arviointi kytkeytyy läheisesti **toiminnan kehittämiseen**: Arvioinnin avulla tuotetaan kehittämistietoa toimintaan ja toimintaa kehittämällä tuotetaan arviointitietoa. Arvioinnin sysäämä jat-

kuva parantaminen on tässä luonteeltaan iteratiivista. Arvioinnin keskeiseksi funktioksi asettuu siis kehittäminen.

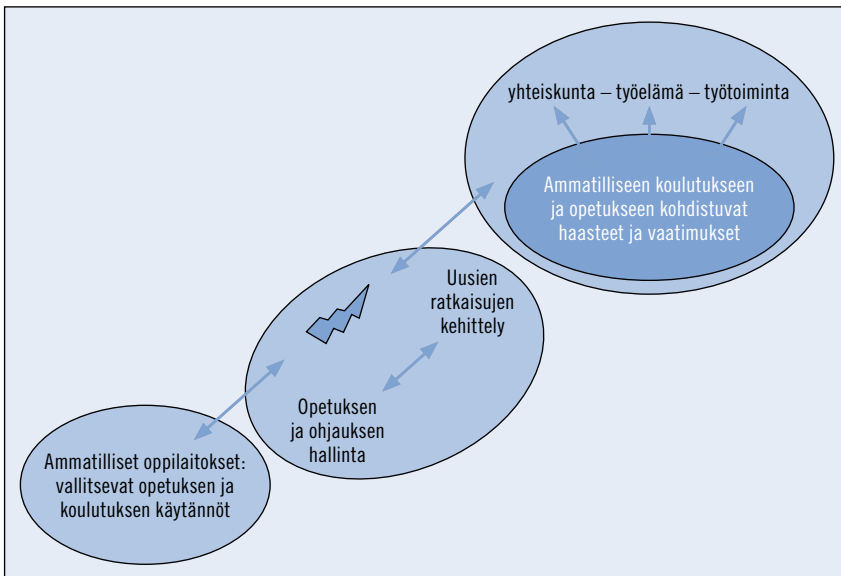
2. Arviointi ja toiminta (toiminnan kehittäminen) käyvät **jatkuvaa vuoropuhelua**: Arviointi tukee kehittymistä ja siitä tulee elimellinen osa toiminnan kehittämistä. Kehittävä arviointi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa käytännön toiminnan kanssa.
3. Kehittävä arviointi on **osallistavaa ja yhteistoiminnallista**: Toimijat osallistetaan arviointiin prosessoimaan ja refleктоimaan tietoa. Näin he ovat mukana luomassa yhteistä ymmärrystä ja jakamassa oivallusta siitä, mitä toiminnassa pitäisi kehittää - ja tekevät myös tätä kehittämistä koskevia päätöksiä. Kehittävä arviointi tarkastelee toimintaa kriittisellä otteella, ja se on myös luonteeltaan paljolti itsearviointia. Yhteisöllisessä prosessissa luodaan yhteistä tietoperustaa ja nostetaan se yhteiseen keskusteluun. Samalla kehitellään yhteisiä toimintamalleja. Edellä kuvattuun perustuen arviointia voi pitää myös yhteisöllisenä oppimisprosessina.
4. Kun kehittävä arviointi on kontekstuaalista, toimintaympäristöönsä saumattomasti liittyvää ja yhteistoiminnallista, niin eri tahojen osallistuminen lisää tulosten **tulkinnan luotettavuutta**. Side kontekstiin ja yhteisöllisyys lisäävät myös todennäköisyyttä, että **arviointituloksia hyödynnetään**.
5. Arviointi rakentuu **jatkuvana sisälle prosessiin**. Kehittävä arviointi muistuttaa kehittävää tutkimusta, jonka prosessissa ratkaisujen luominen ja koettelu yhdistyvät (ks. Valkama 2001; 2002). Kun arviointi integroituu toimintaan sekä sen suunnittelun, sen toteuttamisen että sen kehittämisen vaiheissa, niin se tukee arviointitiedon keräämistä ja tuon tiedon merkityksen tulkintaa ja pohdintaa. Arvioinnin tuloksia hyödynnetään jo itse toiminnan aikana eikä vasta sen päätyttyä. Arvioinnille ei siten oikeastaan olekaan alku- ja loppupistettä, vaan se etenee toiminnan rinnalla osana sitä; arviointi ja toiminnan kehittäminen ovat samaa prosessia. Kulloisetkin tulokset loppupisteessään ovat jo osa seuraavaa vaihetta.
6. Arvioinnissa voi käyttää **erilaisia menetelmiä**; ratkaisevaa on vain se, että arviointi palvelee toiminnan kehittämistä.

Miten sanat sitten saadaan muuttumaan teoiksi eli millaista kehittävä arviointi voi käytännössä olla? Aiemmin jo totesimme, että esimerkkejä kehittävän arvioinnin käytännön toteutuksista näkyy aika vähän. Olkoon tämä julkaisu meidän ohjaajatiimimme puheenvuoro kehittävästä arvioinnista opettajankoulutuksen arjessa.

1.3 Opettajakorkeakoulun toimintatapa ja -ideat

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu (AOKK) on yksi maamme viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Opettajankoulutusohjelman (60 op) suorittaminen antaa pedagogisen kelpoisuuden opettajan tehtävään. Ammatillisuus tarkoittaa sitä, että pedagoginen tarkastelu nousee ammatillisen opetuksen tarpeista. Opetussuunnitelman (2006–2007) mukaan ohjelman on tarkoitus tuottaa uutta tietoa ja uusia toimintatapoja opettajan työhön. Ammatillisen opetuksen kehittämiskeskuksena Haaga-Helia AOKK järjestää em. päteväyttävän opettajankoulutusohjelman lisäksi opettajien täydennyskoulutusta sekä panostaa ammattipedagogiseen tutkimus- ja kehittämistoimintaan.

Opettajaksi opiskelussa painotetaan yhdessä työskentelyä ja yhdessä oppimista. Opettajankoulutus on luonteeltaan kehittämisohjelma, joka kohdentuu sekä oppilaitosyhteisön että opetustyön tarpeisiin. Se pyrkii kehittämään opettajaopiskelijan tietämyksen ja toimintavalmiuksien kehittymistä ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä. Yhtäältä on kyse siitä, että hallittaisiin ammatillisissa oppilaitoksissa tällä hetkellä vallitsevia koulutuksen, opetuksen ja ohjauksen käytäntöjä. Toisaalta on kyse uusien toimintamallien ja ratkaisujen kehittelystä ammatilliseen koulutukseen. Nämä kaksi halutaan opettajankoulutuksessa yhdistää: vakiintunut käytäntö yhdistyy uudistamistyöhön, kun kehitellään uusia ratkaisuja vallitsevaan opetus- ja koulutuskäytäntöön ja koetellaan, miten nämä ratkaisut toimivat.



Kuvio 1. Opettajankoulutuksen tehtävän määrittelyä

Opettajankoulutusohjelman opetussuunnitelman pääosat (ks. tarkemmin liite 1) ovat kasvatustieteellisten perusopinnojen lisäksi:

1. Ammattipedagogiset perusopinnot, joissa orientoidutaan ammatillisena opettajana kehittymiseen (mm. etätehtävä A), eritellen ammatillista oppimista ja opetustyötä (mm. etätehtävä B) sekä opiskellaan laajahko osio nimeltään Johdatus ammatilliseen opetukseen. Viimemainittu koostuu pedagogisista asiantuntija-luennoista, Studia Generalia –luennoista ja laajasta kirjallisuuteen perehdyttävästä yhteistoiminnallisesta lukupiiritehtävästä.
2. Opetusharjoittelu (opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen)
3. Kehittämispinnot, joissa pääpaino on lopputyön luonteisella kehittämishankkeella.

Opettajankoulutusopinnot tapahtuvat sekä lähijakso-opiskeluna että itsenäisenä etätyöskentelynä. Lisäksi opiskellaan yhteistyöverkostoissa ja verkko-oppimisympäristöissä. (ks. tarkemmin liite 2). Opinnot voi toteuttaa vuoden tai puolentoista vuoden ohjelmassa taikka näyttömuotoisesti.

Yhden vuoden ohjelmassa opettajaopiskelijoilla on noin 20 lähipäivää, joihin sisältyy pääasiassa perusryhmätyöskentelyä ja asiantuntijaluentoja. Lähipäivät on ryhmitelty yleensä kolmen päivän mittaisiksi jaksoiksi. Lisäksi opintoihin sisältyy 2–8 päivää valinnaisia opintoja. Perusryhmään kuuluu 10–20 opiskelijaa. Perusryhmässä työskennellään oman ohjaajan johdolla yhteistoiminnallisesti ja keskitytään etätehtävien purkuun sekä opetusharjoittelun ja kehittämishankkeen kysymyksiin.

2

Arviointia ja kehittämistä

2.1 Yleiskuvaus ja arviontisapluuna

■ Tässä luvussa kuvaamme Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun yksivuotisen ohjelman ohjaajatiimin yhteistoimin tekemää lukuvuoden 2006–2007 toiminnan arviointia, joka koskee erityisesti ohjelman uusia ratkaisuja ja kokeiluja. Kun tässä puhutaan meistä, niin puhutaan yliopettajien tiimistä, jonka jäseniä olivat Kimmo Mäki, Elina Peltola, Seppo Peisa, Liisa Torvinen, Hannu Valkama ja Heli Viirola. Ohjaajatiimi ryhtyi jäməköittäämään arviointimenettelyä pikkuhiljaa, omasta harrastuksestaan.

Toiminnan arviointiahan oli ohjaajatiimissä tehty jo vuosien varrella:

”Studia[Generalia]luento oli koettu enemmän pintaraapaisuna ja todettiin, että kaivattu keinovalikoima jäi kokonaan puuttumaan.”

”[Yhteinen] hankeryhmäiltapäivä oli koettu vähän eri tavoin. Toisaalta yli ryhmien käyvänä hyväksi ja uusia ideoita ynnä kontakteja tarjonneeksi, toisaalta ajoittuminen pikkuisen myöhäiseksi hankkeiden kannalta ja ryhmät heterogeenisiksi aihekirjon ja työvaiheen mielessä. Katsottiin, että seuraavan vuoden toteutuksessa hankeryhmiä on asiallista käyttää teemaan/ilmiöön pureutumisessa ja pidempänä prosessina aloittaen ehkä jo marraskuulla.”

(Hannu Valkaman tiimikokousmuistio 18.3.2005)

Opettajankoulutuksen lähijaksoja on seitsemän: aloitetaan toukokuussa ja lopetetaan vuoden päästä toukokuussa. Väliin mahtuvat jaksot syys-, loka-, marras-, tammi- ja maaliskuulle. Kukin ohjaaja oli jo toimintakauden alusta saakka tehnyt tahollaan omalla tavallaan arviointia ryhmässään ja ryhmästään, ja näkymistä oli tiimipalaverissa keskusteltu. Tiimipalaveritahan pidettiin vähintään aina ennen ja jälkeen lähijakson, monasti useamminkin.

Syksyn 2006 kuluessa päädyttiin yhdessä ns. Valkaman arviointisapluunaan (liite 3). Sen pohjalta kukin ohjaaja alkoi koota arvioita, kuitenkin sapluunaa vapaasti omaan käyttöön soveltaen. Lähijaksoilla ohjaa-

jat selvittelivät arviointisapluunan kulloinkin ajankohtaisia kysymyksiä omassa perusrhymässään pääasiassa pienryhmätöinä ja yhdessä keskustellen. Ohjaajien tiimipalaverissa arviointitiedot sitten käsiteltiin yhdessä ja pääteltiin, mitä pitää ottaa toiminnassa huomioon joko heti tai viiveellä. Näkemykset, ehdotukset ja päätökset kirjattiin tiimin kokousmuistioihin. Ja myös ryhdyttiin useisiin tarvittuihin toimiin. Moni ohjaaja ilmeisesti vei yhteiskäsittelyn tietoa myös takaisin ryhmälleen, kun tapasi heidät seuraavalla lähijaksolla. Kukaan ohjaajista kuitenkaan tuskin halusi ryhmässään ”tehrä numeroon” arvioinnista, vaan pikemminkin tiedon keruu ja palaute yritettiin upottaa luontevaan keskusteluun.

Arviointia tapahtui voimallisesti marras- ja tammijaksolla, mutta kun useimmilla ohjaajilla oli vähintään näppituntuman tai kantapään kautta koottua tietoa jo aiemmistakin jaksoista, niin talven selässä helmikuulla pääsimme tekemään ensimmäisiä ohjaajakohtaisia yhteenvetoja koko kuluudesta kaudesta. Maaliskuun jakson yhteydessä niitä vielä tiivistettiin kunkin ohjaajan omaksi kirjalliseksi arviointikoosteeksi koko kaudesta. Yksilölliset tuotokset puolestaan yhdisteltiin maaliskojakson jälkeen ohjaajapareittain, ja saatoimme tässä vielä ottaa maaliskojaksonkin kokemukset huomioon. Käydyistä kierroksista suodatettiin lopuksi vielä esille koko yksivuotisen ohjaajatiimin yhteinen ääni.

Huhtikuun alussa saimme myös ns. arttuliarviointin tulokset. Arttuliksi kutsutaan opettajakorkeakoulun jokavuotista ”virallista” arviointia, jonka opettajaopiskelijat tekevät pari kuukautta ennen opiskelunsa loppumista, yksivuotisen ohjelman tapauksessa maaliskuussa. Jo muutaman vuoden ajan arviointi on tehty verkossa, mutta lähijakson yhteydessä. Koska arviointi tehdään vasta opintojen loppupuolella, niin arttulia päästään hyödyntämään pääosin vasta seuraavaa kautta suunniteltaessa. Toimintamme oli siis tänäkin vuonna viimeistä jaksoa, toukokuun päätösjaksoa, vaille, joten siihen arttulin kehittävän arvioinnin ote ei juuri enää voinut ulottua. Olemme kuitenkin kirjanneet jonkin verran arttulin tuloksia näkyviin myös tähän käsillä olevaan raporttiin.

Tämän luvun kuvaukset arvioinneista pohjautuvat siis ohjaajien raportteihin ja koostepapereihin, joita kauden aikaiset tiimipalaverikeskustelut ovat taustoittaneet ja ohjanneet. Arttuli paikoin sitten maustaa niitä.

Kun raportissamme tuodaan esille palautetta ja arvioidaan, niin samalla jo koetetaan nostaa esille korjattavaa ja korjaustoimia, pohdittavaa, ideoita, johtopäätöksiä jne. Varsinkin tehtyjä korjaustoimia ja merkittäviä päätelmiä on tekstissä vielä erikseen korostettu ► -merkinnällä.

Teimme caseamme yhdessä ”porukkahengessä” ja ”on-line”. Ohjaajan arki näyttäytyi yhdessätekemisen rennossa ja spontaanissa kommunikoinnissa, jossa kukin ilmaisee itseänsä omalla tyylillään ja viestii kiireessä

vaikka väpjäväinkin tekstein tai puuttuvin kirjaimin jne. Kun esimerkiksi yhteenkoostamisen dead-linet koittivat, niin kokoaminen sujui niin kuin sen kaiketi on tapana näissä tilanteissa sujua...

1. ”Kollegat! Liitteenä oman perusryhmäni näkökulmasta (toisin sanoen minun muistini kätköistä) toukokuun 2006 alkanut opettajaopiskeluprosessi peilattuna Vakaman sapluunaan. Teksti on niukkaa, myönnän. Kimmo”
2. ”Hyvät Kollegat! Ohessa arviointikooste 1 v 06–07 toteutuksesta perusryhmäni osalta. Terveisin Elina”
3. ”Päässäni välähti! Hei! Sain elämyksen!! Ajattelin ensivuoden rupeamaa lähteä virittelemään tämän pohjalta. Ei välttämättä mitään uutta ja ihmeellistä, mutta oman sisäisen opettajuuteni kannalta itselleni hyvä punainen lanka. T: Kollega-Kimmo”
4. Moips, tässä mun osuus - lyhyt, mutta runsassanainen. Terv. Liisa”
5. ”Jepsis 1v, Ohessa omat muistelut. Toivottavasti pysyy kasassa yli käyttöjärjestelmien. t. hannu, kotitsto”
6. ”Hei 1-vuotisten tiimi, Pahoittelen, että oman perusryhmäni arviointi saapuu näin viime tinkaankin. Jouduimme lomallamme trooppisen syklonin uhreiksi ja pääsimme palaamaan Suomeen vasta tiistai-iltana. t. Heli”
7. ”Arvon kollegat - hyvät ystävät, Liitteenä perusryhmäni tulkintaa omasta tilanteestaan. Valitan, että meni taas näin viime tinkaankin, mutta...? [Seppo]”

Ja seuraavassa vaiheessa:

8. ”HEI, Liitteenä koosteemme arvioinnista, ei paljon nousut, mutta kehittämisehdotukset sitäkin viltimpiä. Liisa lisää Jos jotakin puuttuu. T: Kimmo”
9. ”Hei Liisa, Hyvää alkanutta viikkoa säästä huolimatta! Ohessa kooste Helin ja Elinan arviointipapereista. t. Heli”

Arviointisapluuna

Hannu Valkaman marraskuun jaksolle muodostelemaa arvioinnin pohjasapluunaa muut ohjaajat käyttivät joko sellaisenaan tai hieman muokaten. Pääkohdista vallitsi yksimielisyyttä. Marraskuun jaksolla sovittiin myös menettelytavat arvioiden kokoamisessa ja käsittelyssä.

Sapluuna listasi toimintaa koskevia ratkaisuja ja kokeiluja, joita sitten arviointiin. Tämän palautteen ja arvioinnin pohjalta tehtiin sitten johtopäätöksiä. Ratkaisuja ja kokeiluja olivat erityisesti:

1. Tiimiratkaisu eli opettajaopiskelijoiden jako ohjaajakohtaisiin perusryhmiin, opiskelijatiimeihin: miten toimiva oli ratkaisu ja kaa heidät toimintakontekstinsa mukaan?
2. Pikkutiimien toimivuus : Joissain (suuremmissa) perusryhmis-

sä muodostui kiinteitä pienryhmiä. Useimmissa ryhmissä toimi joka tapauksessa muutoinkin ainakin Johdatuksen [ammattipedagogisiin opintoihin -osion] lukupiirejä sekä kehittämishankeryhmiä.

3. Yhteiset (perusryhmärajat ylittävät) toteutukset, joita olivat muun muassa hanketori ja hankeryhmät, B-tehtävän purku ja yhteistoiminnalliset aamupäivät eli YTO-sessiot.
4. Yhteiset ohjausvälineet kuten esimerkiksi opetussuunnitelma, HOPS, ns. kalanruotomalli, verkko (opettajakorkeakoulun sivut ja Blackboard-oppimisolusta) ja eri perusryhmien omat sisäiset ohjeistukset.
5. Asiantuntijaluentojen sisältö, asian käsittelytavat ja anti yleensäkin (Johdatusluennot ammatilliseen opetukseen ja Studia Generalia -luennot)
6. Opetusharjoittelun toteutukset (erityisesti ei-opettajien tapauksissa)
7. Valinnaiset opinnot (miten olivat integroituneet muihin opintoihin, miten opinnot oli koettu)
8. (Joissain ryhmissä myös) oman oppimis- ja opiskeluprosessin arviointi
9. Muuta merkille pantavaa; yllätykset ja sattumat

2.2 Perusryhmäjako ja pikkutiimit

Perusryhmäjako

Vuosien mittaan on uusista opettajaopiskelijoista muodostettu perusryhmiä esimerkiksi a) alakohtaisesti b) oppilaitosmuotojen pohjalta c) sattumanvaraisesti (lähes ”arpomalla”) d) ohjaajien poiminnolla eli ohjaajat ovat valitsemispalaverissa vuorotellen poimineet kerrallaan aina 1–2 omaan kokoonpanoonsa sopivaa opiskelijaa ja muodostaneet ryhmät tällä tavoin pala kerrallaan – ja useimmiten e) edellisten yhdistelmänä.

Keväällä 2006 yhden vuoden ohjaajatiimissä uudet opettajaopiskelijat jaettiin kuuteen perusryhmään (opiskelijatiimiin) siten, että ammattikorkeakoulussa opettavat opiskelijat keskitettiin neljälle ohjaajalle ja samalla näihin neljään ryhmään jaettiin elinkeinoelämän kouluttajat, yleiskoulun opettajat ja kouluttomat opiskelijat. Kaksi ohjaajaa otti hoitaakseen ne opiskelijat, jotka olivat suuntautuneet toisen asteen ammatillisiin oppi-

laitoksiin, ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin ja vapaan sivistystyön oppilaitoksiin.

Useimmat ohjaajat samoin kuin heidän perusrhymänsä opettajaopiskelijat kokivat käytetyn jaon hyväksi ratkaisuksi: Opettajien ja elinkeinoelämän yhdistelmä todettiin antoisaksi. Myöskin jakoa koulutusasteen ja toimintakentän mukaan pidettiin järkevänä, toimivana ja jopa erinomaisena ratkaisuna; ko. jaossa ryhmän sisällä opettajaopiskelijoita yhdistää paljolti se, että heidän omat kohderyhmänsä ovat keskenään melko samankaltaisia. Opettajaopiskelijat totesivat rikkaudeksi myös sen, että perusrhymässä kuitenkin samalla on taustaltaan erilaisia jäseniä, esimerkiksi eri aloilta. Oman ryhmän antoisaksi kokeminen on ilmeisesti useassa ryhmässä vaikuttanut myös keskustelevuuteen ja ryhmähenkeen.

- ▶ Vaikutti siis siltä, että päälinjana ratkaisu on hyvä käytettäväksi myös jatkossa, varsinkin jako yhtäältä ammattikorkeakoulusuuntautuneisiin ja toisaalta toiselle asteelle ja aikuiskoulutuskeskuksiin suuntautuneisiin perusrhymiin.

Hyvästä yleiskuvasta huolimatta oli myös pantava muistiin, että ainakin yksi ohjaaja koki yhteisen ryhmäpohjan ja sen vaikutuksen jääneen hämäräksi – hänenkin ryhmässään oli monentaustaisia opiskelijoita. Lisäksi jako ei onnistunut täydellisesti, vaan kauden aikana osoittautui, että joidenkin ammattikorkeakoulusuuntautuneeseen ryhmään sijoitettujen muiden ryhmäläisten joukossa oli myös toiselle asteelle suuntautuvia. Joskushan opiskelijoiden työkenttä ehtii muuttuakin aloitusvaiheen, siis toukokuun ja kesän, kuluessa.

Kävi myös ilmi, että ohjaajien työkuormat saattoivat muodostua keskenään epätasapainoisiksi siitä syystä, että eri ryhmiin kasautui eri tavalla ei-opettajia ja etäisillä paikkakunnilla asuvia. Ei-opettajien opetusharjoittelun järjestäminenhan on usein työlästä, ja kauaksi matkustaminen opetusharjoittelun seurantaan on luonnollisesti raskaampaa kuin lähelle.

- ▶ Näistä ongelmista, varsinkin työkuorman tasaamisesta, keskusteltiin tiimipalavereissa. Vaikka niihin ei kauden aikana enää juuri päästy vaikuttamaan, niin ne jäivät otettaviksi huomioon seuraavia vastaavia ryhmäjäkoratkaisuja tehtäessä.

Jatkossa on lisäksi syytä muistaa, että opettajaopiskelijat usein luonnehtivat hyväksi kokemukseksi sitä, että samasta oppilaitoksesta tulevat opettajaopiskelijat sijoitetaan samaan ryhmään. Jotkut ohjaajista taas korostivat, että ohjaajalle voi olla tärkeätä saada ryhmään oman asiantuntijuusalueensa

opiskelijoita; näin hän pääsee hyödyntämään omaa asiantuntijuuttaan ohjauksessa.

Ja Kimmolta tuli vielä pohdittavaksi ehdotus:

”Keskeneräinen ajatus!

Voisiko 2007 aloittavien ryhmäjako tapahtua yliopettajien järjestämän osaamistorin pohjalta. Eli osaamistorilla olisi tulevan opsin osaamisalueet ”kaupan”: ohjaamisosaaaminen, työyhteisö- ja verkosto-osaaminen ja tutkimus- ja kehittämisosaaaminen. Opiskelijat etsisivät raflaavista mainoksista omansa eli sen missä työn tai oman kehityksen puolesta ovat intressit ja ilmoittautuisivat siihen. Näin meillä olisi joukko kolmessa ryhmässä, reilun 30 hlön porukoissa ja ne jakautuisivat vielä 2 ryhmään. Tämän jaon voisi toteuttaa GT-otteella eli joukosta jonkin pedagogisen menetelmän avulla seuloutuisi kaksi vahvaa teemaa, jotka muodostaisivat ryhmät. Tietenkin jokaisessa joukossa vuoden aikana kaikki osaamisalueet olisivat läsnä, mutta etupainotteisesti valitulla osaamisalueella eli mitä tarkoittaa esim. T&K-osaamisryhmäläisen työhaasteissa ohjaavaote tai työyhteisöosaaminen, miten mahdollistan sen T&K-työssän jne jne... En tiedä, toimiiko, kunhan heitin...”

Pikkutiimit

Eri perusryhmissä oli ryhmän koosta ja ryhmäkoostumuksesta riippuen eri määrä pikkutiimejä. Ne saattoivat olla pidempiaikaisia tai niitä muodostettiin esimerkiksi kullakin jaksolla erikseen. Kaikissa perusryhmissä toimivat tietenkin Johdatuksen lukupiirit, ja vaihdellen perusryhmissä saattoi toimia myös hankeryhmiä, jotka työstivät yhteistä kehittämishanketta. Näitä ei ilmeisesti ollut kovinkaan monta eivätkä ne olleet järin suuria.

Joissain perusryhmissä pysyvistä alakohtaisista pikkutiimeistä tuli varsin itseohjautuvia. Ne toteuttivat keskuudessaan lukupiirejä, ja niiden ”koululliset” tarjosivat tukea ja opetusharjoittelupaikkoja ei-opettajille – ei-opettajathan oli siis sijoitettu samoihin ryhmiin ammattikorkeakouluopettajien kanssa.

- ▶ Pikkutiimit todettiin hyväksi ratkaisuksi isommassa perusryhmässä. Ryhmittelyperusteena voi olla ala- tai organisaatiokohtaisuus.

Erilaisten pienryhmien toiminnasta kuullut kokemukset ovat kaiken kaikkiaan myönteisiä, kielteisiä kommentteja ei kuulunut laisinkaan. Opiskelijat ovat pitäneet pienryhmiä mukavana vaihteluna ja hyväksyneet myös niiden tietynlaisen ”pakollisuuden”.

2.3 Ryhmienväliset toteutukset

Yhteiset toteutukset on koettu kiintoisiksi ja erityisesti YTO antoisaksi. Saattoi tutustua myös uusiin opiskelijakollegoihin. On mukavaa työskennellä muidenkin kanssa. (Ohjaajien koosteista poimittua opiskelijapalautetta)

Hanketori ja hankeryhmät

Hanketori, kaikkien perusryhmien yhteinen tilaisuus, toteutettiin syksyllä, kun kehittämishankkeita käynnisteltiin.

Opettajaopiskelijat tekevät opiskeluvuoden aikana kehittämishankkeen. Hankkeessa kehitetään uusia ratkaisuja opettajan työhön ja oppilaitosten tai työelämän tarpeisiin. Viime vuosina tyypillisiä aihepiirejä ovat aina ajankohtaisten ohjauksen ja opetusmenetelmien, opetussuunnitelmien tms. rinnalla olleet esimerkiksi työssäoppimisen, näyttöjen, pedagogisen strategian ja verkko-oppimisen kehittämiskysymykset.

Kehittämishankkeen voi tehdä yksin, parityönä tai ryhmätyönä. Useimmiten se tehdään yksin, vaikka opettajakorkeakoulu koettaa painottaa myös yhteistoiminnallista vaihtoehtoa. Hanketorin järjestämisen taustalla juuri tämä on ollut yhtenä tekijänä: myös nyt haluttiin saattaa opettajaopiskelijoita kontaktiin muiden samantapaista aihetta pohtivien kanssa. Vähintäänkin saattoi hanketorilla nähdä ja kuulla, mitä aiheita toisten hankkeissa liikkui. Hanketoriin liitetyissä ryhmätapaamisissa puolestaan oli mahdollisuus käydä keskustelua saman aihepiirin hankkeiden tekijöiden kanssa.

Hanketori organisoitiin niin, että jokainen opettajaopiskelija toi oman aiheensa esille yhdellä A4:llä. Paperit aseteltiin näkyviin pöydille (tarkoitus kylläkin alun perin oli, että seinille) ja niitä sai ensin kierrellä katsomassa. Kiertelyn jälkeen kuunneltiin opettajakorkeakoulun tutkimuspäällikön esittely talon omista hankkeista ja opettajaopiskelijoiden mahdollisuuksista osallistua niihin. Kaiken tämän jälkeen keräännettiin ohjaajien vetämiin aihepiireittäisiin keskusteluryhmiin. Hankeryhmätyötä oli sitten pitkin toimintakautta mahdollista jatkaa erilaisissa vapaaehtoisissa ja -muotoisissa kokoonpanoissa, edelleen siis yli perusryhmärajojen.

Arvioinnin näkymät hanketorille

Hanketorin saamat arviot hajosivat kovin ja painoutuivat korjaamisen puolelle. Yhtäältä hanketori ja -ryhmätapaaminen oli koettu hyödylliseksi. Toisaalta hankeryhmät olivat kuitenkin hiipuneet, ja jonkin verran oli syntynyt myös epäselvyyttä, kuka ohjaa yli perusryhmärajojen menevää hanketta, toisin sanoen ohjaako hanketta pidemmän päälle oma perus-

ryhmäohjaaja vai ao. aihepiiriin ehkä nimenomaan erikoistunut (toisen perusryhmän) ohjaaja.

- ▶ Ohjausepäselvyydet koetettiin sittemmin hoitaa hankkeita ohjauksen kesken. Pantiin myös korvan taakse, että seuraavalla kaudella on hyvä varautua selvempään ohjausyhteistyöhön.

Eri ryhmistä kuului myös selkeästi kriittisiä ja jopa huonotunnelmaisia ääniä. Hanketoria pidettiin suorastaan sekavana ja toteutusta moitittiin huonoksi. Mainittiin myös, että asiat ja torin idea taikka hyöty eivät auenneet näin suurella joukolla tai että hanketori ei sovi kaikille. Hanketoriin ei pidä myöskään osallistua pakollisesti.

Opettajaopiskelijoilta saatiin myös konkreetteja parannusehdotuksia:

- Levitetään hankeidealaput seinille eikä pöydille, jotta niihin voi tutustua paremmin. [Tämähän oli alkuperäinen tarkoitus ollutkin, mutta tapahtui sekaannus – nyt opettajaopiskelijat vielä jäivät saman tien pöytiin istumaankin.]
- Sijoitetaan valmiit hankesuunnitelmat eri tilaan kuin vasta idea-asteella olevat.
- Hankeidean voisi jo etukäteen kirjoittaa jonkekin verkkoon, jolloin sen näkisi jo ennen toria ja mahdollista ryhmäytymistä.

Kimmolta tulee Vinkki!

”Voisiko ideatorin jälkeen muodostaa hankeryhmät (pysyvät), joilla on yhteinen kehittämisen haaste ja tai viitekehyksellinen yhteneväisyys. Silti he toteuttaisivat työnsä omakohtaisina (toivottavasti myös pareina, trioina...) omassa organisaatiossaan. Kehittämisryhmä olisi kuin ”tutkijajoukko”, joka etenisi sateenvarjomaisena rihmastona eri organisaatiossa tapahtuvien kehittämishakkeiden innostamana. Ohjaaja olisi koordinaattori, viitekehyksen mahdollistaja, yhteisen ymmärryksen avaaja. Jos haluamme yhteisöllistä, yli ryhmärajojen tapahtuvaa hanketyöskentelyä, viimevuotinen malli ei kannata.”

B-tehtävän purku Disney-menetelmällä

Ammatillisen oppimisen ja opetustyön erittelyn, ns. B-tehtävän, opettajaopiskelijat tekevät etätehtävänä opintojen alkupuolella, syyskuun loppuun mennessä. Tehtävässä tutustutaan oman organisaation oppimisajatteluun ja haasteisiin.

Lokakuun lähijaksolla ohjaajat kokeilivat kaikkien perusryhmien yhteistä tehtävän purkua. Kimmo Mäki johdatteli aiheeseen esityksellään organisaatiokulttuurista, ja sen jälkeen jakauduttiin kolmeen ryhmään

pohtimaan Disney-menetelmällä oppilaitoksien oppimiskulttuuria. Yksi ryhmä pohti oppimisen unelmaorganisaatiota, toinen ryhmä tarkasteli realistin silmin todellisuudessa vallitsevaa organisaatioiden tilaa ja kolmas etsi kriitikkona oppimiskulttuurin ongelmakohtia. (Menetelmästä enemmän ks. Kekkonen ym. 2006, 35–36.) Ryhmät vaihtoivat vuorotellen kaikkiin kolmeen rooliin. Näkemykset koottiin fläpeille ja tuotiin lopuksi vielä yhteiseen keskusteluun.

Neljällä ohjaajalla oli jälkikäteen esittää perusryhmänsä kommentteja, ja seuraavista kommentteista päätellen yleiskuva oli monenkirjawa: Disney [-menetelmä] oli ok. Opiskelijat kokivat olevansa koekaniineja. Ryhmät olivat liian suuret; olisi pitänyt mieluummin purkaa B-tehtävä omassa perusryhmässä. Disney oli turhauttava. Disney oli hauska ja synnytti keskustelua. Disney oli himmeä. Disney ja B:n purku oli hyvä. Disney ei toimi näin suurilla ryhmillä. B-tehtävän purku ja linkitys itse tehtävään jäi auki.

YTO, opetusmenetelmien yhteistoiminnallinen oppiminen

Kolmannen perusryhmärajat ylittävän kokeiluforumin kohteena oli opetusmenetelmien demonstrointi. Kuusi perusryhmää ja lisäksi seitsemäntenä INKLIS-ryhmä eli englanninkielisen kansainvälisen ohjelmamme ryhmä otti kukin hoitaakseen yhden opetusmenetelmän esittelyn jollain osallistavalla tavalla. Toteutukset kohdennettiin marraskuun, tammikuun ja maaliskuun lähijaksoille, yhteensä kahteen aamupäivään ja yhteen erillisesittelyyn.

Menetelmät ja aiheet olivat:

1. Cooperative Learning Puzzle, aiheena Ilmastonmuutos ja sen vaikutus opettajan työhön
2. Opetuskävely, aiheena Motivaatio
3. Ajatteluhatut, aiheena Tulevaisuuden opettajuus
4. Reflektiivinen tiimi, aiheena Miten annan vaikuttavaa palautetta
5. Draamapedagogiikka, aiheena The Good, the Bad and the Ugly of Presenting
6. Väittely, aiheena Leikkaukset
7. Tulevaisuuden lööpit, aiheena Ammatillinen koulutus

Ohjaajina halusimme kuulla ryhmiemme kokemuksia näistä yhteistoiminnallisista YTO-sessioista: Miten ryhmät yleisesti ottivat vastaan tilaisuudet, millaista oli toimia muitten ryhmien ohjaajina sekä mitä ajateltiin esittelystä

menetelmistä ja niiden toimivuudesta? Peruskysymykset ryhmille olivat: miten meni ja mitä itselle jäi opiksi?

Sessiot saivat erinomaisen vastaanoton. Ennen kaikkea koettiin, että saatiin menetelmäeväitä omaan käyttöön, mutta sessiot myös vahvistivat kontakteja yli perusryhmärajojen. Näissä demonstraatiotilanteissa toimittiin ”uusien tuttavien” kanssa ja päästiin tutustumaan paremmin myös kansainväliseen INKLIS -ryhmään, kielivaikeudetkin yhteistoiminnallisesti ylittään.

Pedagogian ulkopuoliset aiheet antoivat vinkkejä metodien aidosta opetustilannekäytöstä ja sen myötä vihjasivat havaitsemaan myös monia ei-heti-ilmeisiä tilanteesta avautuvia pedagogisia funktioita, joskin ulkopuoliset aiheet herättivät myös kritiikkiä.

Aivan erityisesti oli pantavissa merkille YTOjen iloinen tunnelma. Leikkimielttä viljeltiin runsain mitoin, nauru kajahteli ja myönteinen, hymyilevä yhdessäolon meininki vallitsi.

Parannusehdotuksiakin toki esitettiin: Kokonainen aamupäivä pelkkiä menetelmiä muodostuu helposti raskaaksi. Toiminnan voisikin hajauttaa useammalle päivälle, esimerkiksi niin, että olisi yksi-kaksi demonstraatiota päivässä. Tai sitten ainakin pidettäisiin kunnon tauot – nyhän tauot jäivät hyvin lyhyiksi. Kuultiin myös ehdotus, että kaikkien ryhmien yhteinen orientaatio YTO:on olisi tarpeellinen.

Idea menetelmäpankin kokoamisesta oli ohjaajapuolella alunperin ollut yhtenä sysäjäjänä YTOihin. Itse idea taisi touhutessa hautautua, mutta paimensimme kyllä ryhmiämme tallentamaan lyhyen kuvauksen menetelmistään opettajakorkeakoulun verkkosivuille. Tämäkin sitten osoittautui toteutuneen puutteellisesti. Ryhmien sisällä ja yksilötasolla ilmeisesti kuitenkin menetelmiä vuoden aikana kertyi hyvin ”plakkariin”, koska arttuli-arvioinnissa usein annettiin kiitosta menetelmien oppimisesta.

2.4 Ohjausvälineet

Opettajakoulutusrupeaman alussa korostuu ohjaajan ohjaava ote, työvuoden haasteiden seikkaperäinen selvitys ja niiden konkreettinen vieminen opettajaopiskelijan arkeen, esimerkiksi ”mitä tarkoittaa opetusharjoittelu minun kohdallani?”. Ohjeistus on alussa keskeistä kalanruotoineen. (Ohjaajien näkemyksiä)

Opettajaopiskelijoiden ohjaamisen laajin kirjallinen väline on opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma. Kirjallisina välineinä käytimme myös malleja opetussuunnitelman suhteesta opintotekoihin ja ns. kalanruotoa eli kuvausta opintojen etenemisen ideaaliprosessista (liite 4). Viimemai-

nitut mallit oli kehitelty Turun ryhmässä (ks. Kekkonen ym. 2006). Eri ohjaajilla oli käytössä myös omia perusryhmän sisäisiä ohjeistuksia sekä pohjia HOPSiksi, henkilökohtaiseksi opiskelusuunnitelmaksi.

Opettajakorkeakoulun verkkosivut ovat merkittävä ohjausväline. Lisäksi useassa perusryhmässä käytettiin varsin aktiivisesti Blackboard -oppimisalustaa.

Opetussuunnitelma

Opettajaopiskelijoilta kuultiin käsityksiä, että opetussuunnitelma saattaa olla osin vaikeaselkoinen. Todettiin myös, että sen rakenteellinen systemaattisuus ontuu.

- ▶ Opetussuunnitelman luettavuusongelmista välitettiin kauden aikana viestiä koordinaattoreille eli eri ohjelmien ohjausryhmälle.
- ▶ Eräs opetussuunnitelmaa selkeyttävä toimi voisi olla se, että sen sisällöt ja toteutus olisivat erillään.

Arttuli-tuloksista oli kuitenkin havaittavissa, että opetussuunnitelma sai pääosin hyviä arvioita tavoitteiden ja opintojen sisältöjen kuvaamisesta. Noin kaksi kolmasosaa 64 vastaajasta oli nimittäin sitä mieltä, että opetussuunnitelmassa kuvataan opintojen tavoitteita ja sisältöjä hyvin tai erittäin hyvin. Huonoiksi tai erittäin huonoiksi ne arvioi neljä vastaajaa. Loput eli lähes kolmannes antoivat arvioksi kohtalaisen.

Kalanruoto ym. prosessia ohjaavat rakennemallit

Turun ryhmässä oli jo sovellettu rakennemallia opintotoeista (suhteessa opetussuunnitelmaan) ja ns. kalanruotomallia, joka kuvaa opintojen etenemistä ja aikataulua. Myös meillä ne toimivat hyvin. Varsinkin kalanruodosta pidettiin. Käyttökelpoiset mallit todettiin jatkossakin tarpeellisiksi. Jokin ryhmä ilmoitti: ”Deadlinet on pop!”

- ▶ Ohjelmaa voisi ehkä enemmänkin kalanruodottaa?

HOPS, henkilökohtainen opiskelusuunnitelma

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman eli HOPSin tekemistä tukee ns. A-tehtävä, jossa orientoidutaan ammatillisena opettajana kehittymiseen.

Joitain kommentteja kuului, että HOPSin tarkoitus ja tarpeellisuus A-tehtävän ohessa on jäänyt muutamille opettajaopiskelijoille aukeamatta ja opiskelijoita oli pitänyt ko. suunnitelman tekoon patistella.

- ▶ Vaikka kyse ei luultavasti ollutkaan laajemmasta ongelmasta, on HOPSin pohjia syytä parannella ensi vuonna.

Ryhmien sisäiset ohjeistukset

Perusrhymissä oli erilaisia sisäisiä ohjeistuksia oman ryhmän tarpeiden mukaan. Niistä saatiin opiskelijoilta myönteistä palautetta. Ohjeet koettiin vähintäänkin hyväksi, joskus myös erittäin hyväksi. Ohjeistuksia pidettiin selkeinä ja monipuolisina.

Verkko

Verkosta eli opettajakorkeakoulun nettisivuista ja Blackboard -oppimisalustasta opiskelijat lausuiivat vain seuraavia yksittäisiä, ehkä silti yleisemminkin päteviä kommentteja:

”Verkkomateriaalin rakenne pitäisi saada selkeämmäksi.”

”Opettajan tuottama materiaali voisi sekin olla verkossa.”

”Blackboard on sekava, onneksi sitä ei käytetä paljon.”

Ohjaajat puolestaan moittivat sitä, että kehittämisopinnot puuttuivat opettajakorkeakoulun verkkosivuilta, vaikka muilta osin arvelivatkin verkossa olleen kohtuomääräisesti ohjeita.

- ▶ Verkon aukkoja on täydennelty ohjaajakohtaisesti Blackboardin avulla. Myös opettajakorkeakoulun sivuja on paikkailtu.

Ohjaajien mielestä Blackboard -alusta on ollut hyvä kanava viestimiseen sekä materiaalien toimittamiseen ja esillepanoon.

- ▶ Jatkossa Blackboardia (tai jotain muuta alustaa) tulisi kuitenkin hyödyntää monipuolisemmin.

Arttulin tuloksien mukaan verkkoympäristöä on mielestään pystynyt hyödyntämään erittäin hyvin 11 opiskelijaa (n. 17 %), hyvin 22 opiskelijaa (n. 35 %), kohtalaisesti 17 opiskelijaa (27 %) ja huonosti 13 opiskelijaa (n. 21 %). Yleiskuva ei ole huono, mutta voisi olla parempikin.

2.5 Muita arvioita

Joitakin arvioita kertyi kauden mittaan myös muista asioista. Asiantuntijaluennoista keskusteltiin opettajaopiskelijoiden kanssa säännöllisesti. Joissain ryhmissä kertyi kommentteja mm. opetusharjoittelusta, valinnaisista opinnoista ja omasta oppimisprosessista.

Asiantuntijaluennot: Johdatus ammatilliseen opetukseen ja Studia Generalia

Arviot luennoista vaihtelivat kovasti. Merkitsevää näytti olevan luennoitsijan persoona ja ote tai kiinnostus asiaansa, samaten suhtautuminen kuulijoihin. Aiheen ajankohtaisuus ja käsittelytapa vaikuttivat nekin. Kritisoiitiin sitä, ettei luennoija ota huomioon kohderyhmää ja että hän etenee paikoin liian nopeasti. Moitteita tuli joskus esityksen korkealentoisuudesta ja joskus taas pintapuolisuudesta. Usein kuultiin positiivista palautetta esimerkiksi osaamisesta (asiantuntemuksesta) ja luennon vuorovaikutteisuudesta. Jos luennoilla jotain jäikin saavuttamatta tai kesken, jatkettiin aiheiden pu- reskelua kuitenkin välittömästi luentojen jälkeen perusryhmien omissa keskusteluissa.

- ▶ Asiantuntijaluennoitsijoille on välitetty kuultua palautetta, jos se suinkin on ollut mahdollista.

Joistakin aihepiireistä kaivattiin omaa esitystä (jota siis nyt ei ollut). Ainakin opetustilanteiden dynamiikka (haasteelliset opetustilanteet), opettajan- työn säädösperusteet ja kansainvälisyysnäkökulma todettiin puuttuviksi aihepiireiksi.

- ▶ Aihepiirit on viestitetty Johdatus -osion vetäjille ja Studia Generalian osalta T&K -ryhmälle (tutkimus&kehittäminen -ryhmälle). He järjestelyvastuisina ottanevat nämä huomioon seuraavaa kautta suunnitellessaan.

Pari ohjaajaa välitti opiskelijoidensa ehdotuksia otettaviksi huomioon jatkossa:

- Opiskelijat tulisi paremmin orientoida luennon aiheeseen
- Ainakin Johdatuksen luennoille olisi hyvä varata vähintään kolme tuntia aikaa, jotta perusryhmien yhteinen keskustelu ja ajatusten- vaihto saisi riittävästi aikaa itse luentotilanteessa.

- Luentoaineisto tulee saada opettajakorkeakoulun verkkosivuille ajoissa.
- Luennoilla voisi olla taukoja.

”Jos olisi tiennyt etukäteen, että Johdatukset kootaan näin ryhmätyönä [Johdatuksen yhteenvetosessio], niin olisimme älynneet paremmin perehtyä materiaaleihin ennen tilaisuutta.”

Opetusharjoittelu

”Opetusharjoittelun käynnistäminen puhutti kovasti oppijoita. Mitä harjoittelu tarkoittaa, miten se toteutetaan, kuinka paljon on 20 tuntia?” (Ohjaaja välittää opiskelijoidensa pohdintoja)

Vaikka opetusharjoittelu oli tätä arviointikoostetta tehtäessä vielä joillakin kesken, niin yleisesti jo oli nähtävissä, että opettajaopiskelijat pitivät opetusharjoittelua positiivisena kokemuksena. Oli saatu eväitä, mm. opetusmenetelmiä, omiin toteutuksiin, ja harjoittelun ryhmäpurut lähijaksoilla olivat olleet antoisia, näistä kuulemma ”saa hyvin vinkkejä omaan toteutukseen”.

Arttuli-arvioissakin lähes 70 % opettajaopiskelijoista katsoi opetusharjoittelun kehittäneen hyvin tai erittäin hyvin heidän työtään opettajana.

Opetusharjoittelun ohjeistusta pidettiin periaatteessa hyvänä, mutta opettajaopiskelijoiden opetuskokemus, taidot ja mahdollisuudet harjoitteluun ovat erilaiset. Joku ohjaaja korostikin, että tämä pitäisi ottaa huomioon ohjeistamisessa eli antaa tilaa henkilökohtaistamiselle.

- ▶ Kuluneella kaudella tätä problematiikkaa oli ratkottu ottamalla joustava kanta harjoittelun toteuttamiseen, ja oli esimerkiksi pyritty järjestämään seurantaa ja opetusnäytteitä yhdistäviä ryhmäosallistumisia. Joissain ryhmissä opetustilanteita oli järjestetty myös lähijaksoilla, mikä osoittautui toimivaksi ja hyödylliseksi.

Valinnaiset opinnot

Yleisesti ottaen opettajakorkeakoulun tarjoamat valinnaiset opinnot oli koettu antoisiksi (esimerkiksi kommentti ”mielenkiintoisia tuttavuuksia ja kivoja hankkeita”) ja ne oli yleensä osattu ainakin jotenkin integroida muuhun opiskeluun. Tarjottuja vaihtoehtoja katsottiin myöskin olevan riittävästi. Samaten opintojen korvauskäytäntöä pidettiin asianmukaisena.

Arttulissa kysyttiin, kuinka onnistuneesti ajankohtaisia teemoja oli valinnaisissa opinnoissa otettu huomioon. Vastaajien kaksi kolmannesta on sitä mieltä, että on onnistuttu ”erittäin hyvin” tai ”hyvin”, yksi kolmannes arvioi huomioonoton onnistuneen ”kohtalaisesti”.

Pari ohjaajaa välitti opiskelijoiden kommentteja valinnaisista opinnoista:

”Valinnaisten opintojen sisältöä olisi vielä enemmän avattava, koska olemme valinneet ”väärin” eli luulleet saavamme jotain muuta.”

”OOT (Oppimisen ohjaus ja opettajan työ) saisi alkaa aikaisemmin. Kenttäselvitysten idea pitäisi saada ajoissa tietoon, jotta selvitykset voisi helpommin yhdistää opetusharjoitteluun.”

Oman oppimis- ja opiskeluprosessin arviointi

”Paljon vaativaa tehtävää, mutta koko ajan oppii ja on mielenkiintoista. Tarpeellisia asioita.” (Opettajaopiskelija)

Oman oppimis- ja opiskeluprosessin arvioinneista oli kommentteja kerännyt vielä erikseen vain pari ohjaajaa. Heidän opiskelijansa toteavat, että ”nyt huomaa, että kaikenlaista on tullut opituksi”, että ”ollaani aikataulussa” ja että on ”hyvä, kun lähijaksoilla tehdään yhdessä töitä, sillä kotona ei välttämättä jaksaa”. Jossain ryhmässä todettiin, että ”omaa arviointia tapahtuu lähijaksolla paljon; meitä myös pysäytetään arvioimaan”.

Muuta merkille pantavaa toimintakauden varrelta

a. Tammikuun ajoitus

Ammattikorkeakoulujen kauden aloitus jouluvapaan jälkeen osui samaan aikaan tammikuun lähijakson kanssa. Joissain ryhmissä hankala päällekkäisyys aiheutti närää ja verotti läsnäoloa rajustikin.

▶ Ajoitusongelmasta viestitettiin koordinaattoreille.

b. Ohjaajien yleisvaikutelma kaudesta maaliskuulle ehdittäessä

Kevään korvalla ohjaajilla oli positiivinen yleisvaikutelma toimintakaudesta. Opiskelijat olivat olleet motivoituneita ja aktiivisia. Tuolloin maaliskuussa näytti myös siltä, että valtaosa opiskelijoista etenee suunnitellun aikataulun mukaisesti. Kehittämishankkeet kyllä näyttivät tänäkin vuonna jäävän viime tintaan. Ilmeisesti opettajaopiskelijoilla oli ollut paljon muuta tekemistä helmikuuhun saakka, ajoittuihan esimerkiksi Johdatuksen lukupiirien raportointi juuri siihen.

2.6 Arttuli -palautetta

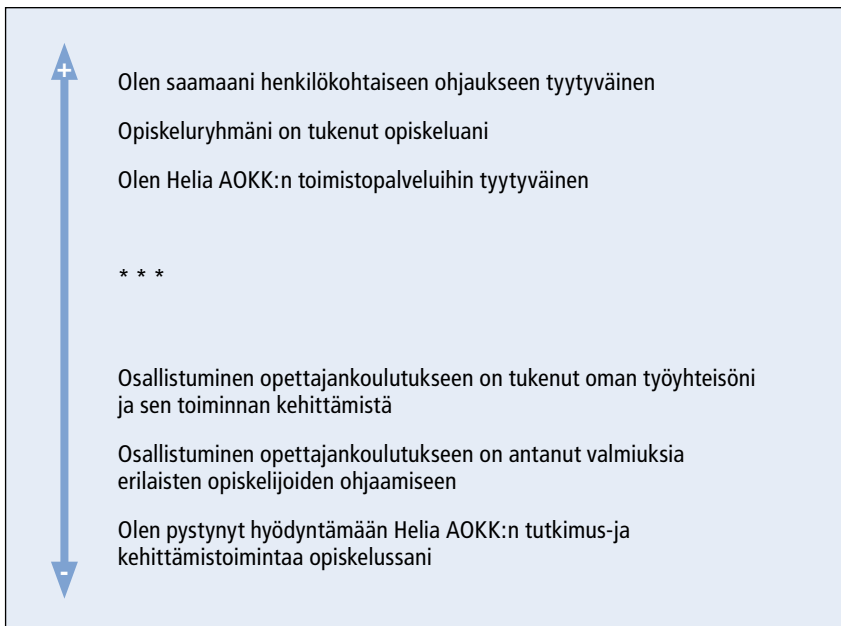
Kevään 2007 arttuli-arvioita on availtu jo aiempaankin tekstiin, mutta tässä näytämme vielä Hannu Valkaman tekemän pelkistykseen arttulin keskeisistä plussista ja miinuksista eli kuvion arttulinavoista. Lisäksi raporttoimme eräistä opiskelijoiden vastauksista arttulin avoimiin kysymyksiin.

Arttulinavat

Arttulinapakooste esittää pelkistetysti, kuinka plusnapaan keskittyy positiivisia arvioita varsinkin henkilökohtaisesta ohjauksesta. Avoimista vastauksista näkyi moninkertaisesti, että ohjauksen ja ohjaajan osuus todellakin on erittäin keskeinen opettajankoulutusohjelmassa! Oma opiskeluryhmä, perusryhmä, on sekin koettu arvokkaaksi ja myönteiseksi asiaksi, ja opettajakorkeakoulun toimisto on palvellut hyvin.

Miinusnavasta taas on havaittavissa, että epämääräiseksi tai heikoksi sen sijaan on jäänyt opettajankoulutuksen ja oman työyhteisön kehittämisen yhteys, valmius erilaisten opiskelijoiden ohjaamiseen ja hyödyntämisen linkitys Helia AOKK:n tutkimus- ja kehittämistoimintaan.

Oman mielekkään opintopolun suunnittelua auttaisi, jos opetussuunnitelman idea koulutusohjelmastamme sekä opiskelijan omana että oppilaitoksen kehittämisojelman kirkastettaisiin paremmin.



Kuvio 2. Arttulinavat

Arvio omasta kehittämisestä opettajankoulutuksen aikana

Vastauksissa todetaan sängen monenlaisia asioita. Ehkä eniten kuitenkin nousevat esille seuraavat: Opettajuuden kokonaiskuva on hahmottunut, oma toiminta on jäsentynyt ja on saatu varmuutta. Omaa toimintaa on opittu reflektoimaan ja arvioimaan. On saatu uusia ideoita ja perehdytty useisiin menetelmiin. Käytännönläheisyys ja vuorovaikutus on ehkä myös syytä tässä mainita.

”Olen oppinut jäsentämään ja elävöittämään opetusta käytännönläheisemmäksi.”

”Kyky arvioida omaa työtä on kehittynyt. Tietämys ammatillisen koulutuksen kentästä on laajentunut. Koulutus on tuonut ammatillista itsevarmuutta, kokeilevaa otetta ja uusia näköaloja.”

”Käsitys opettajuudesta on muuttunut ehkä armeliaammaksi. Sallin itselleni tietämättömyyttä ja olen saanut työkaluja vaikeisiin tilanteisiin.”

”Olen perehtynyt useisiin eri opetusmetodeihin ja ennen kaikkea vuorovaikutukseen opettajan ja opiskelijan välillä.”

”Ehkä word-osaaminen on lisääntynyt.”

Minkälaista ohjausta kaivattaisiin enemmän?

Edellä jo todettiin, että arvioissa ohjaus kiipesi arttulin plusnapaan. Ohjausta näyttää olleen riittävästi ja hyvin usein sitä kehutaan. Esiin tuodaan myös opiskelijan oman aktiivisuuden merkitys ohjauksen saamisessa.

”Ei ole valittamista eikä myöskään kehittämishdotuksia!”

”Ohjaus on ollut todella onnistunutta ja palvellut opiskelijoitten tarpeita.”

”En oikeastaan kaipaa enempää ohjausta. Aikuiset ihmiset kyllä lähestyvät ohjaajaa itse, jos kaipaavat apua. Kynnys on matala – homma toimii nyt vallan hyvin.”

Opettajakorkeakoulun ja oppilaitosten yhteistyömuodot ja niiden kehittäminen

Myös tämä kohta näkyi jo arttulinavoissa, tämä miinusnavassa. Opettajakorkeakoulun ja oppilaitosten yhteistyö näyttää liittyvän lähinnä opetusharjoitteluun ja kehittämishankkeeseen. Varsinaisia selviä yhteistyömuotoja ei oikein ollut, ellei mm. täydennyskoulutusta Heliassa oteta lukuun. Joku arveli, että opiskelu pikemminkin tukee työpaikkaa:

”Mielestäni opiskeluni on pikemminkin tukenut työpaikkaani eli siellä on oltu kiinnostuneita oppimistehtävissä tekemistäni analyyseistä sekä täältä ammentamistani pedagogisista opeistani.”

Yhteistyö, onko sitä vai ei, näyttää olevan monelle kysymysmerkki. Ajatuksia yhteistyön mahdollisuuksista tuli jonkin verran.

”Tietääkseni jotakin, mutta en sen paremmin tiedä.”

”Ei mitään kovin näkyvää yhteistyötä. Näyttää siltä, että yhteistyö on opettaja-opiskelijoiden varassa.”

”Mielestäni Haaga-Helian sisällä pitäisi järjestää omille opettajille sijaiset lähipäivien ajaksi. Jos omat aikuisopiskelijamme ovat poissa lähiopetuksesta, tulkitsemme, että he eivät osaa arvostaa opintojaan riittävästi. Samaan aikaan meitä kehoitetaan hoitamaan omat työmme (ainakin osittain) myös AOKK:n lähipäivinä.”

”Yhteisten kehittämishankkeiden toteuttamisessa voisi olla ideaa!”

”Pedagogisten opintojen jälkeen voisi olla työpaikalla järjestettävää täydennyskoulutusta esim. 1–2 päivää vuodessa.”

Omat täydennys- ja jatkokoulutustoiveet

Omat täydennys- ja jatkokoulutustoiveet ovat kirjavia tai niitä ei osata taikka haluta tässä vaiheessa eritellä. Näyttäytyvätköhän kuitenkin kasvatustieteet, erityisopetus ja näyttöosaaminen muita useammin?

Opettajaopintojen tärkein anti (tähän mennessä)

Kysymykseen on saatu runsaasti vastauksia. Näkyvissä ovat ehkä eniten verkostoituminen, varsinkin oman perusryhmän tiivis yhteistyö ja ryhmäytyminen, vuorovaikutus, pedagogisen ajattelun vahvistuminen, menetelmät...

”Vertaistuki, eväät monipuoliseen asioiden tarkasteluun, vinkit tiedonhakuun.”

”Oppinut tuntemaan todella mahtavia tyyppejä eri aloilta!”

”Lähipäivien aikana käydyt keskustelut.”

”Kokeileva työskentelyote ja omien vakiintuneiden tapojen ja käsitysten kyseenalaistaminen.”

”Ryhmissä tehtävien töiden oppiminen, oppimaan oppiminen, tietojen hakeminen ja löytäminen, oman näkemyksen avartuminen, kiinnostuksen lisääntyminen open työtä kohtaan, halu kehittyä edelleen.”

Ei-opettajien tarpeet: opintojaksojen ja työskentelytapojen istuvuus sekä kehittämistarpeet ja -keinot

Ei-opettajien määrä näyttää koko ajan kasvavan ja koulutusta joudutaan yhä enemmän pohtimaan myös heille paremmin soveltuvaksi. Lienemme rakentaneet ohjelman liiaksi vain opettajana toimivien lähtökohdista. Tähän tulemme tarvitsemaan hyviä vinkkejä, mutta vielä niitä ei runsain määrin putkahdellut.

”Kun ei ole koskaan itse tehnyt opettajan työtä, on osa tehtävistä ollut melko työläitä [...] Onneksi tehtäviä on kuitenkin saanut tehdä soveltaen.”

”Luoda selkeämmät yhteistyökuviot oppilaitosten välillä.”

”Tämä on ollut koko ajan ongelma. Miten pohtia opettajuutta, jos siitä ei ole mitään kokemusta! Ei-opettajilla voisi olla esimerkiksi oma valinnaisaine ”Tutustuminen ammatillisen koulutuksen kentään”.”

”Ei suurta tarvetta. Opintoja voi rajata ja suunnata niin paljon, että muissa kuin päätoimisissa opettajan töissä oleva henkilö löytää kyllä paikkansa.”

Vapaa sana

Ehkäpä otteet sinällään antavat parhaiten kuvan koko kirjosta:

”Ihan hyödyllinen koulutusohjelma, kiitos.”

”Opinnot ovat olleet erittäin antoisat. Luennot joskus pitkävetisiä.”

”Blackboard on oppimisympäristönä melko järkyttävä!”

”Olen ollut erittäin tyytyväinen koko prosessiin alkaen jo hakuprosessista.”

”Tuntuu jotenkin, että käytännön opettamisesta ei koko aikana puhuta mitään.”

”Opinnot ovat onnistuneet hyvin hyvän perusr ryhmäohjauksen ansiosta.”

”Lähiopetuspäivät ovat olleet turhauttavia.”

”Auditoriossa olisi oltava langaton mikrofoni luennoitsijalle. Uusi rakennus, mutta yllättävän vanha tekniikka!”

”Töitä näytätte tekevän lujasti!”

Pitäisikö meidän ohjaajien tästä kuitenkin päätellä ainakin se, että luentojen ja lähipäivien mukaansatempaavuus ja kiinnostavuus ovat varteenotettavia kehittämisen kohteita? Pohtikaamme myös sitä, tulisiko kosketuksen käytännön opetukseen kenties olla kouraantuntuvampi.

3

Oppia ja ojennusta

3.1 Opiksi otettua

■ Toimintakausi 2006–2007 oli arviointia yhteenvedettäessä viimeistä jaksoa vaille, joten kauden loppupäähän arvioinnin ote ei enää voinut tarttua. Kehittävän arvioinnin katse siirtyikin jo uuteen kauteen.

Päätöksiä ohjelman seuraavan vuoden toteutuksen kehittämiseksi tehtiin osin yksivuotisen ohjaajatiimin kesken sekä osin opettajakorkeakoulun eri työryhmissä, joihin palautetta vietiin käsiteltäväksi. Palautteen ja arvioinnin perusteella seuraavan vuoden ohjelmassa toteutui muun muassa seuraavaa:

- Arviointia päätettiin jatkaa kokeillulla kehittäväällä otteella ja tuottaa nyt kerätyistä kokemuksista raportti, josta muutkin toteutukset voivat ammentaa ideoita.
- Ryhmäjakoratkaisua jatkettiin pääpiirteissään samanlaisena.
- Opettajaopiskelijat kirjoittivat hankeideansa syyskuun jaksolla ennen hanketoria verkkoon [uuteen T&K-ympäristöön](#) kaikkien nähtäväksi.
- Luovuttiin ammatillisen oppimisen ja opetuksen erittelytehtävän (B-tehtävän) koko toteutusta kattavasta yhteisestä purkamistilaisuudesta.
- YTO säilytettiin ohjelmassa ja menetelmädemostratiot hajautettiin kolmelle jaksolle, kaksi demonstraatiota kullekin.
- Opintoteko- ja kalanruotomalli otettiin välineiksi edelleen.
- Oppimisolustakokemusten pohjalta siirryttiin koko toteutuksen mitassa käyttämään MOODLEa.
- Otettiin ohjelmaan asiantuntijaluento opettajan työtä koskevista säädöksistä.
- Studia Generalia -sarjaan sisällytettiin luennot koulutuksen ja työelämän suhteiden vertailevasta näkökulmasta sekä haasteellisista opetustilanteista.
- Johdatuksen luentoja pidennettiin kolmituntisiksi.

Hiertäväksi kysymyksiksi jäivät erityisesti valinnaisuuden toteuttamistapa, ei-opettajien huomioonotto ja opiskelijoiden oman yhteisön kytkeminen mukaan.

Arttulukyselystä saadut täydennyskoulutukseen liittyvät toiveet toimitettiin välittömästi opettajakorkeakoulun vastuuhenkilön tietoon.

3.2 Arvioinnin tasoja

Olemme raportissamme avanneet erästä arviointiprosessia ja pyrkineet näyttämään, miten arvioimalla ja arviointitiedolla koetetaan kehittää toimintaa sekä välittömästi että pidemmällä aikavälillä.

Projektimme oli toimintamallien kokeilua ja kehittelyä yhteisöllisesti ja koko ajan arvioiden. Toiminta ja arviointi kulkivat käsi kädessä, usein epämuodollisestikin, mutta aina yhteisesti suuntautuen. Mukana olivat toiminnan kaikki osalliset, ohjaajat ja heidän välityksellään opettajaopiskelijat – ja palautetiedon kohteina prosessiin kytkeytyivät myös opettajakorkeakoulun muut osalliset. Arjen arviointituloksia saatiin pikku erinä ja niitä hyödynnettiin prosessissa mahdollisimman nopeasti.

Opettajakorkeakoulun arviointikäytännöissä on nähtävissä kolme tasoa. Ensimmäinen on taso, jolla ohjaajat kokoavat ja käsittelevät toiminnallisissa yhteyksissä tihkuvaa tietoa siitä, miten opiskelijat asiat kokevat ja miten erilaiset arkiset ratkaisut toimivat. Toinen taso on opetussuunnitelmasa virallistetun arvioinnin taso. Tätä edustavat opintojen loppuvaiheen arttulipalautte sekä henkilöstökokouksissa esiteltävät ja käsiteltävät arviointiraportit. Kolmannen tason aktiviteetit juontuvat opettajakorkeakoulun perustyöhön etupäässä ulkoisten intressien kautta. Tätä tasoa edustavat tulokorttikäytäntö, laatutyön ja -järjestelmien auditoinnit sekä datapaljouden keruu objektiivisen arviointitiedon kokoamiseksi.

Puntariprojektin missio on ollut suunnitelmallista ja systematisoida ensimmäisen tason arviointikäytäntö. Raportti yksivuotisen puntaroinnista osoittanee, että tämä taso todella on olemassa ja hyödynnettävissä toiminnan kehittämiseen. Tämä ei silti kyseenalaista tarvetta vakuutella myös ulkopuolisia toiminnan laadukkuudesta ja laadun varmistelusta. Yhden toteutuksen puitteissa tehtävän arvioinnin on paikoin myös noustava laajempaan käsittelyyn opettajakorkeakoulun yhteisten työryhmien tasolla, jotta koko ohjelman tai opetussuunnitelman tarkistuksiin tarvittavat muutokset voivat toteutua.

3.3 Ops08

Rinnan tämän raportin kirjoittamisen kanssa opettajakorkeakoulu on toteuttanut yhteisöä laajasti osallistavaa opetussuunnitelmauudistusta. Uudistuksen kantavia ideoita ovat osaamisperustaisuus sekä henkilökoh- taistaminen, ja tähtäimessä on opettajankoulutuksen opetussuunnitelma vuodelle 2008–09.

Ops08 painottaa myös arviointia monessa mielessä. Opettajaopiske- lijat arvioivat osaamistarpeitaan ja omaa kehittymistään aiempaa perus- teellisemmin, peilaten näitä sekä omaan työhönsä että työyhteisöönsä. Ohjaajien tehtävät osaamisten tunnistamisessa ja kehityksen tukemisessa ovat uudentyyppisiä haasteita. Oppilaitosyhteistyö haastaa toiminnan verkostomaiseen kehittämiseen ja yhteiseen arviointiin.

Kehittävän arvioinnin kokemusten pohjalta suunnitelmallistettavissa oleva arviointikäytäntö on syytä nähdä koko oppimisyhteisön yhtei- senä toimintana sekä tutkivan ja kehittävän työotteen elimellisenä juonteena.

Lähteet

- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Julkaisusarja B nro 17. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Tutkijaliiton julkaisusarja 24. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Haavisto, V. 1990. Suunnittelevan työtavan kehittäminen kauppaopettajakoulutuksessa. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja nro 4. Helsinki: SLK.
- Hakkarainen, P. 1982. Arviointi aikuisopetuksessa. Osa 2, opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi. Julkaisusarja B n:o 20b. Helsinki: Valtion koulutuskeskus/ Valtion painatuskeskus.
- Hakkarainen, P. 1991. Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi korkeakouluissa. Teoksessa P. Hakkarainen, R. Wahlström & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:71. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä arviointi. Luento Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 13.5.2002.
- Hanski, K. 2005. Opettajaopiskelijat arviointia oppimassa. Teoksessa A. Kauppi (toim.) Kehittävä arviointi – periaatteita ja sovelluksia. Helian julkaisusarja C:12. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi: työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kauppi, A. 1992. Towards transformative evaluation of training. In M. Parjanen (Ed.) Legitimation in adult education. Publications A2/92. Tampere: University of Tampere, Institute for Extension Studies.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppi, A. 2005. Kehittävän arvioinnin lähtökohtia ja periaatteita. Teoksessa A. Kauppi (toim.) Kehittävä arviointi – periaatteita ja sovelluksia. Helian julkaisusarja C:12. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kekkonen, K., Mäki, K. & Saranpää, M. 2006. Tiimejä Turuntiellä – ammatillinen koulutus yhteistoiminnallisena prosessina. Helian julkaisusarja C: 14. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kotila, H. & Auvinen, P. 2007. Haagan restonomikoulutuksen opetussuunnitelmien arviointi. Haaga-Helia Puheenvuoroja 3. Helsinki: Haaga-Helia Ammatikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. & Kinnunen, P. 1988. Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittäminen. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja nro 3. Helsinki: SLK.
- Mikkonen, M. 1999. Transformative evaluation. A draft for an evaluation model. REAL project. Helsinki: Helia.
- Opetussuunnitelma 2006–2007. Ammatillinen opettajankoulutus. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Helsinki.
- Saranpää M. 2006. Hyppyjä sameaan veteen. Opettajuuden ja opettamisen kehittyminen Dopin –projektissa. Helian julkaisusarja C :13. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

- Torvinen, L., Härkäpää, L. & Tommila, T. 1992. Arviointi ja orientaatio – opettajat prosessissa. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja nro 7. Helsinki: SLK.
- Valkama, H. 2001. Kehittämistutkimus – metodista ja institutionaalista paikantelua. <http://ope.helia.fi/namu/julkaisuja.html>
- Valkama, H. 2002. Kehittämistutkimus – idean kehittelyä ja ankkurointia. Metodologiaprojekti, työpapereita 1/2002. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. <http://ope.helia.fi/-valha/kehittamistutkimus2.pdf>
- Valkama, H. 2004. Tutkimus – utile et dulce. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita
- Valkama, H. & Vuorela, T. 1995. Tulosajattelun umpikujasta kehittävään arvioon. Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura.

Liite 1

HAAGA-HELIA AMMATTILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU OPETTAJANKOULUTUSOHJELMAN OPINNOT (60 op)

- 1 Kasvatustieteelliset perusopinnot (20 op)
- 2 Ammattipedagogiset perusopinnot (13 op)
 - 2.1 Orientoituminen ammatillisena opettajana kehittymiseen (4 op)
 - 2.2 Johdatus ammatilliseen opetukseen (5 op)
 - 2.3 Ammatillisen oppimisen ja opetustyön erittely (4 op)
- 3 Opetusharjoittelu (10 op)
- 4 Kehittämisoopinnot (17 op)
 - 4.1 Kohti tutkivaa työtapaa (5 op)
 - 4.2 Valinnaiset opinnot (5 op)
 - Arviointi (ARV)
 - Erityisoppijan oppimisprosessin ohjaaminen (ERKE)
 - Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen (NTOPI)
 - Ohjaustaidot verkko-opetuksessa (OTVO)
 - Oppimisen ohjaaminen ja opettajan työ (OOT)
 - Monikulttuurinen opetus ja oppiminen (MOO)
 - Työelämä, muutos ja koulutus (TYMUKO)
 - Yhdessä kehitellen, ongelmia ratkaisten -projekti oppimisympäristönä (YKEPRO)
 - 4.3 Kehittämishanke (7 op)

Liite 2

OPETTAJANKOULUTUSOHJELMAN RYHMÄMUOTOINEN TOTEUTTAMISTAPA (yhden vuoden ohjelma)

- Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS)
- Perusryhmä
- Lukupiiri
- Työskentely verkkoympäristössä
- Oppimistehtävät
- Asiantuntijaluennot ja Studia Generalia -luentosarja

Yhden vuoden toteuttamistapa sisältää noin 20 lähipäivää perusryhmätyöskentelyä sekä 2–8 päivää valinnaisia opintoja. 10–20 opiskelijasta koostuvat perusryhmät kokoontuvat pääsääntöisesti kolmen päivän mittaisiin lähijaksoihin (yhteensä 7 lähijaksoa) toukokuun 2006 ja toukokuun 2007 välisenä aikana.

Opettajankoulutusopinnot koostuvat sekä lähijaksoista että itsenäisestä etätyöskentelystä. Lisäksi opiskellaan yhteistyöverkostossa ja verkko-oppimisympäristöissä. Seuraavaksi kuvataan keskeisimmät työskentelymuodot.

Perusryhmä

Yhden vuoden toteuttamistapa sisältää yhteistoiminnallista työskentelyä perusryhmissä lähipäivinä. Perusryhmässä työskentely alkaa oman opettajuuden pohdinnalla ja etenee perehtymisenä vallitseviin koulutus- ja opiskelukäytäntöihin, opetuksen ja oppimisen ongelmien ja haasteiden tunnistamiseen sekä päättyy uusien koulutuksen ja opetuksen ratkaisujen ideointiin, suunnitteluun sekä kokeiluihin.

Lukupiiri

Jotkut opettajankoulutusohjelman tehtävät voit suorittaa lukupiirinä. [Yhden vuoden ohjelmassa lähinnä Johdatuksen osio] Lukupiirissä ryhmä kokoontuu alustuksen pohjalta keskustelemaan opiskeltavasta kirjallisuudesta. Opiskelumuotona lukupiiri vaatii yhteistoiminnallisen oppimisen taitoja. Onnistunut ryhmätyö edellyttää ennen kaikkea vastuullisuutta omasta ja muiden oppimisesta. Lukupiiri voi halutessaan työskennellä kokonaan tai osaksi verkossa, käyttäen joko sähköpostia tai jotain keskustelufoorumia.

Asiantuntijaluennot ja Studia Generalia -luentosarja

Asiantuntija- ja Studia Generalia -luennoilla käsitellään mm. ajankohtaisia ammatilliseen koulutukseen liittyviä tutkimuksia, opetusta ja ohjausta sekä koulutuspoliittista keskustelua. Asiantuntijaluennot liittyvät oppimistehtäviin sekä perusryhmässä käytävään keskusteluun ja työskentelyyn.

Liite 3

ARVIOINTISAPLUUNA

RATKAISUJA/ KOKEILUJA	PALAUTETTA/ ARVIOINTEJA	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ/ TOIMENPITEITÄ

Liite 4 Kalanruoto (opintojen ideaaliprosessi)

