



# Arvioinnin merkitys oppimistaidoissa

**Kimmo Forssander; Jan Tuominen**

**Kehittämishankeraportti  
Kesäkuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**

*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) Forssander Kimmo, Tuominen Jan	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 37	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Arvioinnin merkitys oppimistaidoissa		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Miettinen Raija, Vuortama-Räsänen Marja		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Kehittämistehtävämme käsittelee arvioinnin merkitystä opiskelijoiden oppimistaitojen kehityksessä. Halusimme selvittää ensinnäkin, miten arviointi vaikuttaa opiskelijoiden oppimismotivaatioon ja miten arvioinnin avulla voitaisiin lisätä oppimishalukkuutta ja kehittää oppimistaitoja.</p> <p>Työssämme esille tulleita tuloksia käytämme kehittääksemme oppilaitoksessamme, Huittisten Ammatti- ja yrittäjäopistossa opiskelijoiden oppimistaitoja. Puutteellisista oppimistaidoista johtuviksi ongelmiksi ovat nousseet muun muassa huono opiskelumenestys, motivaation puute, välinpitämättömyys opiskelua kohtaan ja pitkittynyt opiskeluaika. Toivomme löytävämme työstä ratkaisun näihin ongelmiin. Kehittämistehtävän henkilökohtaisena tavoitteena pyrimme kumpikin kehittymään arvioijina ja saavuttamaan asiantuntemusta arvioinnista, jolla opiskelijan oppimistaidot kehittyvät.</p> <p>Tutustuimme työssämme oppimistaidon käsitteeseen. Oppimistaidolla tarkoitetaan muun muassa oppijan oman oppimistyylin tiedostamista, oppimistilanteeseen sopivan oppimisstrategian tietoista valintaa ja oppijan metakognitiivisten taitojen itsenäistä kehittämistä. Oppimistaitoon liittyy läheisenä käsitteenä myös opiskelutaidon käsite. Opiskelutaito on suppeampi ja mekaanisempi, lähinnä konkreettisiin taitoihin liittyvä käsite. Opiskelija tarvitsee menestyäkseen opinnoissaan kumpiakin taitoja. Arvioinnilla voidaan kannustaa ja tukea opiskelijaa ja antaa hänelle työkaluja parempaan oppimismenestykseen esimerkiksi itsearviointin kautta. Eri arviointitapoja tulisi hyödyntää laajasti ja arvioinnin tulisi ulottua koko oppimisprosessin ajalle. Toisen asteen oppilaitoksessa pitäisi pyrkiä erityisesti autenttisiin arviointitapoihin. Oppilaitoksemme opettajien arviointitapojen monipuolistaminen ja yhtenäisen arviointikulttuurin kehittäminen ovat tapoja, joilla opiskelijoiden oppimistaitoja voidaan parantaa. Oppimistaitojen kehittämiseksi toteutamme niihin liittyvän kurssin, joka omalta osaltaan kehittää opiskelijoiden oppimistaitoja.</p>		
Avainsanat (asiasanat) arviointi, oppimistaidot, opiskelutaidot, itsearviointi, metakognitiiviset taidot		
Muut tiedot		

Author(s) Forssander Kimmo, Tuominen Jan	Type of Publication Development project report	
	Pages 37	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title  The meaning of evaluation in learning skills		
Degree Programme Teachers education college		
Tutor(s) Miettinen Raija, Vuortama-Räsänen Marja		
Assigned by		
Abstract <p>Our work handels the meaning of evaluation in improvement of students learning skills. At first we wanted to find out how the evaluation affects to learning skills of the students and how we could improve students willingness to learn and skills to learn.</p> <p>The results we did find out during our work are going to be used to develop students learning skills in Huittinen Business and vocational college. Because the lack of learning skills students don't achieve as good degrees as they could, they lack motivation, negligence towards studying occures and graduation times are prolonged. We hope to find the solution to these problems from our results. Our personal goal is to improve ourselves as evaluators and to achieve evaluation expertise trough which the learning skills of our students improve.</p> <p>We studied the concept of learning skills in our work. Learning skills include ie. becoming concious of persons own methods of learning, conscious selecting of suitable learning strategy and independent developing of metacognitive skills. Closely connected to learning skills is also a concept of study skills. Study skills as concept is more narrow and mechanistic, mostly connected to concrete skills. To be able to succeed in his studies, student needs both of these skills. With evaluation we can encourage and support hin and also give him better tools to achieve better studying results through for example self-evaluation. Different evaluation methods should be used extensively and evaluation should cover whole studying process. Authentic evaluation methods should be used specially in vocational schools.</p> <p>Different ways to improve students learning skills are ie. diversification of teachers evaluation methods and creating standards of evaluation culture to our school. To improve learning skills we have decided to carry out learning skills course, which has contributory influence on improving learning skills of our students.</p>		
Keywords Evaluation, learning skills, study skills, self evaluation, metacognitive skills		
Miscellaneous		

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>2</b>
1.1 Kehittämistehtävän tavoite	3
<b>2. OPISKELIJAN OPPIMIS- JA OPISKELUTAIDOT</b>	<b>4</b>
2.1 Eri oppimiskäsitykset	6
2.2 Oppimisprosessi	12
2.3 Mistä asioista oppimis- ja opiskelutaidot muodostuvat?	13
2.3.1 Motivaation merkitys	15
2.3.2 Oppijan oppimistyylin tiedostaminen	16
2.3.3 Metakognitiiviset taidot	20
2.3.3 Oppimisstrategioiden valinta	20
<b>3. ARVIOINTI</b>	<b>23</b>
3.1 Arvioinnin tehtävät	25
3.2 Miten arvioinnilla voidaan kehittää oppimistaitoja	27
3.2.1 Itsearviointi	27
3.2.2 Opettajan arviointi	29
3.2.3 Vertaisarviointi	29
3.2.4 Ryhmäarviointi	30
3.2.5 Autenttinen arviointi	30
<b>4 MITEN HUITTISTEN AMMATTI- JA YRITTÄJÄOPISTOSSA VOIDAAN KEHITTÄÄ OPISKELIJAN OPPIMISTAITOJA ARVIOINNIN AVULLA.</b>	<b>32</b>

## 1. Johdanto

Toimimme kumpikin tuntiopettajina Huittisten Ammatti- ja yrittäjäopistossa Jan Tuomisen opettaessa datanomiopiskelijoita ja Kimmo Forssanderin opettaessa merko-  
nomeja. Jan Tuomisen datanomeille opettamien kurssien keskeisiä aihealueita ovat  
mm. yrityksen tietojärjestelmät ja ohjelmointi. Kimmon opetus painottuu erityyppi-  
siin markkinoinnin ja asiakaspalvelun kursseihin, vaihdellen markkinoinnin perusteis-  
ta aina opinnäytetöiden ohjaukseen asti. Opetamme useamman vuosikurssin opiskeli-  
joita, opiskelija-aineksen ollessa aika-ajoin huomattavan heterogeenistä. Esimerkiksi  
aloittavassa luokassa saattaa yhtä hyvin olla opiskelijana suoraan peruskoulusta vält-  
tävin arvosanoin tullut 16-vuotias nuori, jolla ei ole kokemusta työelämästä, kuin yli  
parikymppinen, vuosien työkokemuksen omaava ylioppilas. Oppimistaidoiltaan ja  
taustoiltaan hyvinkin eritasoisia opiskelijoita on usein vaikea opettaa ja arvioida.

Aloitimme yhdessä vuonna 2004 pedagogiset opinnot Jyväskylän ammatillisessa opet-  
tajakorkeakoulussa ja olemme tehneet hedelmällistä yhteistyötä opintoihin kuuluvien  
kurssien yhteydessä. Aluksi lähdimme kumpikin tekemään opintoihin liittyvää kehit-  
tämistehtävää omista aiheistamme. Kävimme keskustelua kummankin kehittämisteht-  
ävästä sekä jokapäiväisestä työstämme opettajina. keskustelujen myötä havaitsimme  
työssämme saman ongelman: merkonomi- ja datanomi- opiskelijoiden heikot oppi-  
mistaidot haittaavat heidän oppimistaan.

Koska kumpikin teemme samaa tehtävää ja olemme työssä samassa oppilaitoksessa,  
oli tarkoituksenmukaista yhdistää voimat ja tehdä samasta, molempien ongelmaksi  
kokemasta, aiheesta yhteinen työ. Mielestämme on hyvä, että olemme eri alojen opet-  
taji, koska näin saamme kattavamman yleiskuvan kaikkien opiskelijoiden oppimis-  
taidoista. Alunperin tarkoituksenamme oli tehdä työ opiskelijoiden oppimistaidoista ja  
niiden kehittämisestä. Käytyämme mielipiteenvaihtoa ohjaajiemme kanssa, tulimme  
siihen tulokseen, että oppimistaidot itsessään ovat aivan liian laaja aihealue käsiteltä-  
väksi yhdessä työssä. Rajasimme työmme aiheita ja otimme uudeksi näkökulmaksi  
arvioinnin merkityksen opiskelijan oppimistaidoille.

Henkilön oppimisesta ja opiskelusta puhuttaessa tulee esiin yleensä kaksi eri käsitettä:  
*oppimistaito ja opiskelutaito. Opiskelutaidot* eivät käsitteenä ole täysin yksiselitteinen.

Opetushallituksen ylläpitämällä Internet-sivuilla ([www.edu.fi](http://www.edu.fi)) opiskelutaidot määritellään osuvasti: ”Opiskelutaidot tai -strategiat ovat menettelytapoja, taktiikoita ja ongelmanratkaisumenetelmiä, joita oppilas käyttää kohtaamissaan opiskelutilanteissa”. Kyseessä ovat siis suhteellisen suppeat ja mekaaniset opiskelijan taidot, kuten muistiinpanojen tekotyö, nopea lukuteknikka tai esseen kirjoittaminen. Oppimistaito (learning skill) puolestaan on laajempi ja abstraktimpi käsitteenä. Hyvä oppimistaito kertoo enemmänkin oppijan kyvystä reflektointiin ja metakognitiivisten taitojen käyttöön eli oman oppimisen tietoiseen arviointiin ja jatkuvaan kehittämiseen. Arvioinnin rooli opiskelijan oppimistaitojen kehittymisessä on keskeinen. Kannustavalla ja rakentavalla arvioinnilla voidaan ohjata oppimisprosessia ja vaikuttaa myönteisesti opiskelijan oppimistaidon eri osa-alueiden kehittämiseen.

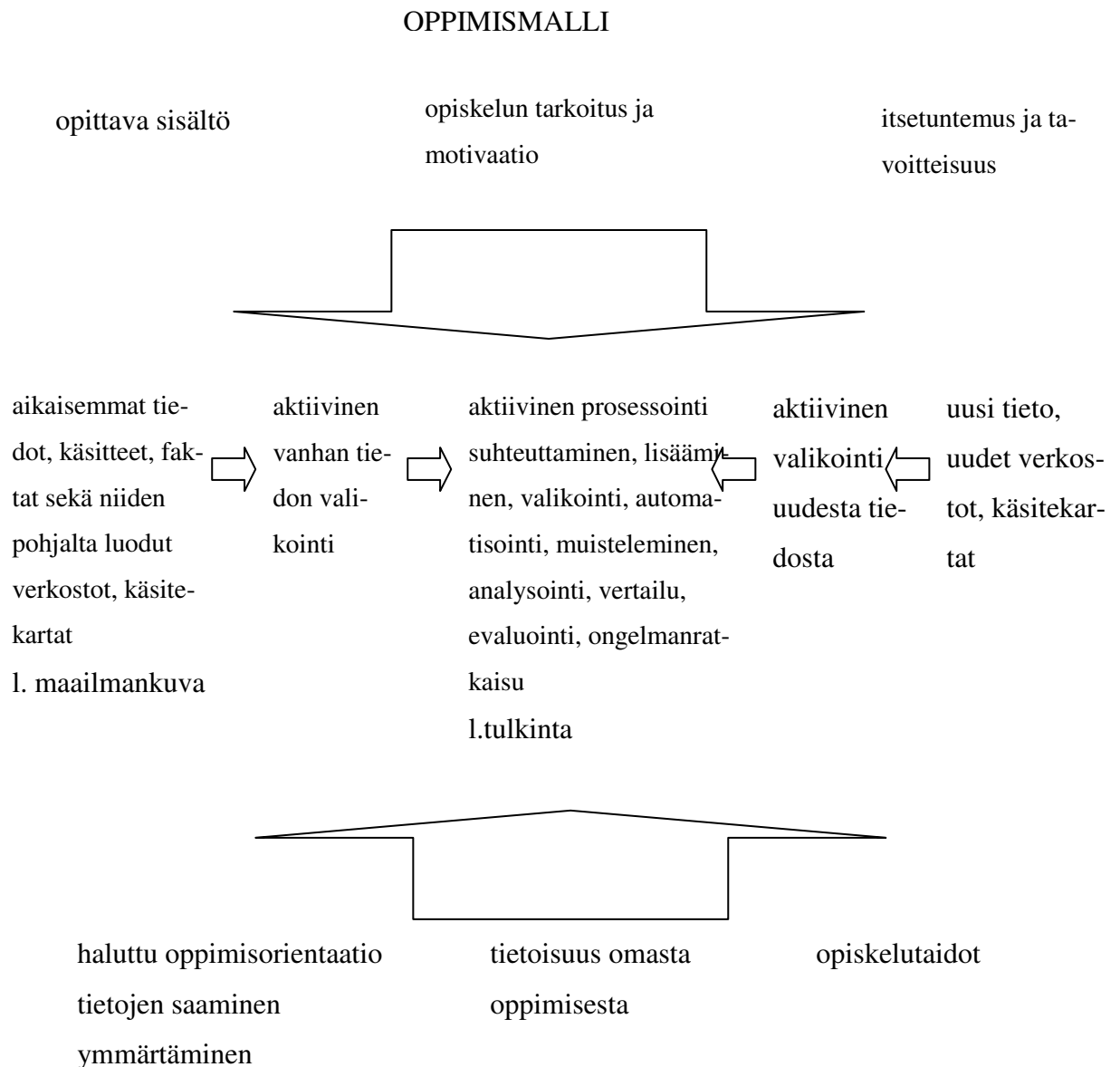
## **1.1 Kehittämistehtävän tavoite**

Kehittämistehtävän tavoitetta määritellessämme olemme jakaneet tavoitteet toisaalta henkilökohtaisiin ja toisaalta oppilaitoksen tavoitteisiin. Mielestämme edellä mainittujen tavoitteiden jaottelu on tarpeellista, koska kehittämistehtävän aihealue ei kata täysin oppilaitoksen tavoitteita, joita oppimistaitojen kehittämiseksi on asetettu. Henkilökohtaisena tavoitteena pyrimme kumpikin kehittymään arvioijina ja saavuttamaan asiantuntemusta arvioinnista, jolla opiskelijan oppimistaidot kehittyvät. Onnistuneella ja rohkaisevalla arvioinnilla voidaan mm. vaikuttaa myönteisesti opiskelijan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Sitä kautta lisätään opiskelijan motivaatiota, joka on perusedellytys, jotta opiskelutaidot voivat kehittyä. Oppilaitoksen kehittämisen tavoite puolestaan on toteuttaa syksyllä 2006 oppilaitoksessamme opiskelijoiden opiskelutaitoja kehittävä kurssi, jossa käytämme hyödyksi arvioinnista oppimiamme asioita. Tämän kurssin tavoitteena on, että opiskelijoiden opiskelutaidot kehittyvät ja sitä kautta opiskelumenestys paranee. Opiskelijat myös motivoituvat enemmän opiskelusta. Organisaation työtehokkuus kasvaa, kun opettajat voivat paremmin keskittyä opetustyöhön, eikä heidän tarvitse painia opiskelijoiden puutteellisten opiskelutaitojen kanssa.

Kurssin varsinainen käytännön suunnittelu- ja toteutustyö tehdään myöhemmin syksyllä 2006, siinä käytetään kehittämistehtävästä saatuja tietoja hyväksi.

## 2. Opiskelijan oppimis- ja opiskelutaidot

Johdannossa käsitelimme oppimis- ja opiskelutaitoja yleisellä tasolla. Brown & Atkinsin kehittämä oppimismalli valottaa oppimistaidon ja opiskelutaidon suhdetta sekä oppimisprosessia yleisesti (Lindberg 1998, 15) (Brown & Atkins 1988, 159).



KUVIO 1. Oppimismalli

Kuvion keskellä on kuvattuna oppimisprosessi, johon vaikuttavat toisaalta oppijan aikaisemmat tiedot, taidot ja käsitykset asioista. Oppija valikoi aktiivisesti vanhoja tietojaan ja reflektoi niitä uuteen tietoon nähden. Toisaalta uudesta tiedosta valikoi-

daan oppijan mielestä merkityksellinen tieto ja näistä opiskelija konstruoi itselleen uuden tietorakenteen eli skeeman opittavasta asiasta.

Oppijan aikaisempien tietojen ja uuden tietoaineksen lisäksi oppimisprosessiin ja sen onnistumiseen vaikuttavat myös muunlaiset, toisaalta opiskelijaan itseensä liittyvät ja toisaalta opiskelijasta riippumattomat tekijät. Opittavan asian sisällön tulee mahdollistaa opiskelijan itsensä tekemä uusien tietojen aktiivinen vertailu jo olemassa oleviin tietorakenteisiin ja tätä kautta uusien rakenteiden konstruointi.

Opiskelun tarkoitus ja motivaatio vaihtelevat oppijakohtaisesti. Osalla oppijoista opiskelulla on lähinnä välinearvoa eli opiskelua käytetään välineenä esimerkiksi työpaikan saamiseen tai määrätyn oppiarvon saavuttamiseen. Toisaalta itsensä kehittäminen opiskelun avulla voi olla tärkein opiskelun tarkoitus toiselle oppijalle. Oppijan oma motivaatiotaso vaikuttaa suoraan siihen, että jäävätkö opiskelun tulokset ”pintaoppimiseksi” vai linkittyvätkö ne osaksi jotain suurempaa tietorakennetta eli siirtyvätkö ne pitkäkestoiseen muistiin. Esimerkiksi oppija saattaa opiskella tenttiä tai hyvää numeroa varten, jolloin tieto unohtuu pian opintojakson jälkeen ja sitä ei enää saada käyttöön vaikkapa työelämän ongelmatilanteessa (Lehtinen; Kuusinen 2001, 153) (Peltonen; Ruohotie 1992, 16-18).

Oppijoiden itsetuntemus ja tavoitteisuus liittyvät läheisesti toisiinsa. Tavoitteet asetetaan sen perusteella, millaisiksi omat vahvuudet ja heikkoudet mielletään. Omasta mielestään huono kielten oppija ei edes pyri kiitettävän arvosanan tasoon vaan asettaa opiskelutavoitteensa vaikka vain hyväksytyyn arvosanaan. Aina kuitenkin yksilön käsitys itsestään oppijana ei ole täysin oikea vaan se saattaa olla esimerkiksi todellista negatiivisempi. Itsetuntemusta tulisi siis pyrkiä lisäämään jotta käsitys itsestä oppijana olisi mahdollisimman totuudenmukainen. Itsetuntemusta voidaankin lisätä sekä itsearvioinnilla, että saamalla ja vastaanottamalla palautetta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opintojakson yleisten tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen tulisi myös vaikuttaa opiskelijan henkilökohtaiseen tavoitteenasetteluun. Opettajan tehtävänä on pitää huoli siitä, että oppijat ovat tietoisia ja ymmärtävät edellä mainitut asiat.

Opintojakson orientaatiovaiheessa oppijalle annetaan tarvittavat pohjatiedot, jotta hän voi menestyksellisesti suorittaa ko. jakson. Opettajan on tärkeää varmistaa, että opis-



kelija ymmärtää orientaatiovaiheessa annetut pohjatiedot. Tehokas tapa orientatiopohjan ymmärtämisen varmistamiseksi on keskustella em. pohjatiedoista oppijoiden kanssa.

Tietoisuus omasta oppimisesta liittyy metakognitiivisiin taitoihin. Tapoja, joilla ihminen järjestää, organisoii muistiaan ja kehittää keinoja arvioida, seurata ja hakea muistin sisältöjä kutsutaan metamuistiksi. Tämän tapaisia prosesseja kutsutaan yleisesti metakognitiivisiksi prosesseiksi. Metakognition perusoivalluksia on se, että ihminen voi itse asiassa ajatella omaa ajatteluaan. Tällainen oman ajattelun ajattelu voi kohdistua niihin asioihin, mitä henkilö tietää eli niin sanottu metakognitiivinen tieto, siihen, miten hän organisoii toimintaansa eli metakognitiiviseen taitoon tai jopa henkilön omaan kognitiiviseen tai affektiiviseen tilaan, metakognitiiviseen kokemukseen. Opiskelijan metakognitiiviset taidot pitävät sisällään tiedon omista voimavaroista, ajattelutavoista, strategioista ja ongelmanratkaisutilanteista sekä tehtävätyypeistä. Kognitiivisten taitojen vaikuttaessa henkilön tiedon käsittelyyn ja tapaan toimia eri tilanteissa, vaikuttavat opiskelijan hyvät metakognitiiviset taidot luonnollisesti kykyyn analysoida omaa oppimistoimintaa ja antavat opiskelijalle lopulta mahdollisuuden asettua oman osaamisensa arvioijaksi. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 141-142) (Hakkarainen, Lonka, Lippinen 1999, 165).

Opiskelijan opiskelutaidot vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa perehtyä opettavaan aiheeseen. Esimerkiksi tehokas lukeminen mahdollistaa opiskelijalle laaja-alaisen tutustumismahdollisuuden meneillään olevan kurssin aiheeseen kirjallisuuden kautta. Hyvät opiskelutaidot antavat näin opiskelijalle paremmat lähtökohdat opiskeltavan aineiston omaksumiseen ja opiskeluun.

## 2.1 Eri oppimiskäsitykset

On tärkeää, että sekä opettaja että oppija tiedostavat, mitä oppimiskäsitystä he edustavat. Nykyisin kaikki tahot rummuttavat konstruktivismin puolesta. Oppimiskäsityksiä ovat seuraavat:

*Behavioristinen oppimiskäsitys* -" oppiminen tiedon määrän lisääntymisenä"

### 1. Tavoitteet:

- tarjotaan tarkasti etukäteen suunniteltua "täsmäopetusta" (esimerkiksi ohjelmoitu opetus)
- tiedon välittäminen opiskelijoille.

### 2. Opettaja:

- toimii auktoriteettina ja sisällön asiantuntijana
- jakaa tietoa esim. opetuskeskustelun avulla.

### 3. Opiskelija:

- on passiivinen tiedon vastaanottaja (lukee esimerkiksi valmiita tekstejä ja kuuntelee nauhoitettuja luentoja),
- tekee strukturoituja testejä.

### 4. Oppimateriaali:

- valmista, itseohjaavaa materiaalia sisältävät oppimateriaalipankit
- pilkottu selkeästi rajattuihin sisältöalueisiin, jotka on jaettu osatehtäviksi
- osatehtäviin voi vastata yksiselitteisesti (kyllä tai ei -vastaukset tai monivalintatehtävät eli strukturoidut testit).

### 5. Palaute ja arviointi:

- opiskelijalle annetaan välitön palaute oikeasta ja väärästä vastauksesta; erityisesti onnistumisesta palkitaan mahdollisimman pian, jotta palkinnon merkitys pysyisi mahdollisimman suurena
- ohjaajan tekemä opintosuoritusten arviointi.

## *Humanistinen oppimiskäsitys - "oppiminen persoonallisena kasvuna"*

### 1. Tavoitteet:

- tukea opiskelijan omaa aktiivista toimintaa, kokemuksellisuutta, "minän" kasvua, luovuutta, itseohjautuvuutta sekä luontaista itsensä toteuttamisen tarvetta
- opiskelijan kasvaminen ja kehittyminen persoonana
- yksilöllisiä

- huomioida ihmisen sosiaalinen ja vuorovaikutukseen pyrkivä luonne (yhteistoiminnalliset opiskelumuodot).

## 2. Opettaja:

- ei ole suunnitellut kurssia yksityiskohtaisesti etukäteen
- on joustava ja tarjoaa opiskelijoille yksilöllisiä vaihtoehtoja
- on sivustaseuraajan ja auttajan roolissa
- asettaa vain välttämättömät rajat ja suuntaviivat
- tarjoaa opiskelijoille näiden tarvitsemaa ohjausta, ei kuitenkaan oma-aloitteisesti
- käyttää yksilöviestintään soveltuvia välineitä neuvontapalvelujen ja tutoroinnin apuna (esimerkiksi sähköposti, puhelin, verkko-oppimisympäristön yksilöviestinnän työkalu).

## 3. Opiskelija:

- on vapaa ja vastuullinen omasta oppimisestaan
- opiskelee yksilöllisen opiskelusuunnitelmansa mukaisesti (toteutus, aikataulu, sisällöt, ohjaus)
- hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan uutta oppiessaan
- on itseohjautuva
- etsii itseohjautuvasti tietoa tietoverkoista, kirjallisuudesta ja muista lähteistä.
- opiskelee yhteistoiminnallisesti; vapaamuotoiset ja asiakeskeiset keskustelut
- on velvollinen pyytämään ohjausta sitä tarvitessaan

## 4. Oppimateriaali:

- ei valmiita oppimateriaaleja.

## 5. Palaute ja arviointi:

- yksilöllinen palaute ja arviointi
- pyritään välttämään muihin vertaamista
- arviointi kohdistuu yksilöllisiin oppimisprosesseihin
- hyödynnetään opiskelijoiden itsearviointia.

## *Kognitiivinen oppimiskäsitys - "oppiminen muistamisena"*

### 1. Tavoitteet:

- ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmässä tapahtuvat muutokset (=oppiminen)
- metakognition (= yksilön tiedot omasta oppimisestaan ja oppimisstrategioistaan)
- oppimisen, ajattelun, ongelmanratkaisun ja itsearvioinnin kehittäminen
- tarjota täydellisen oppimisen mallin mukainen valmis oppimispolku.

### 2. Opettaja:

- analysoi opiskelijoiden mentaalisia malleja (tarkkaavaisuus, muistaminen, mieleen palauttaminen, mielessä säilyttäminen, sisäiset ajattelun prosessit)
- pyrkii ohjaamaan näitä malleja oikeaan suuntaan
- ohjaa opiskelijoita yksilöllisesti

### 3. Opiskelija:

- on aktiivinen toimija
- käyttää erilaisia oppimisstrategioita ja -taktiikoita
- prosessoi tietoa yhteistoiminnallisesti muiden kanssa keskustelujen avulla (keskustelulistat, puhelin, lähitapaamiset, sähköposti)
- tekee soveltavia, ongelmanratkaisua vaativia tehtäviä.

### 4. Oppimateriaali:

- tarkoin laadittu valmis oppimateriaali
- harkitusti valittuja sisältöjä ja oppimistehtäviä
- tehtävät sisältävät soveltavia, autenttisia ongelmia
- tehtävät perustuvat opiskelijoiden keskinäiselle ongelmanratkaisulle.

### 5. Palaute ja arviointi:

- opettaja antaa yksilöllistä palautetta opiskelijalle mentaalisten mallien kehittymisestä, ongelmanratkaisuprosessin etenemisestä sekä erilaisten oppimisstrategioiden hyödyntämisestä
- yksilöllisen oppimisprosessin arviointi
- sekä ohjaaja että opiskelija itse osallistuvat arviointiin.

*Konstrukttiivinen oppimiskäsitys - "oppiminen tiedon yksilöllisenä rakentamisena"*

1. Tavoitteet:

- opiskelijoiden yksilölliset tiedon rakentamisen prosessit
- tiedon rakentamisessa hyödynnetään opiskelijoiden valmiuksia (mitä hän jo tietää tai luulee asiasta), tiedonkäsittelytaitoja sekä niitä ohjaavia metakognitiivisia taitoja.

2. Opettaja:

- ei siirrä tietoa opiskelijoille
- kollegan rooli
- kannustaa ja tukee opiskelijaa aktiiviseen ajatteluun ja toimintaan.

3. Opiskelija:

- seuraa konkreettisesti oman oppimisen kehittymistä ja edistymistä
- on aktiivinen ja tavoitteellinen toimija
- on itseohjautuva
- tiedostaa, ymmärtää ja arvioi omia kokemuksiaan
- konstruoi tietoa itse valikoimalla ja tulkitsemalla informaatiota sekä jäsentämällä sitä aikaisempien tietojensa pohjalta
- oppii oppimaan ja hyödyntää erilaisia oppimisstrategioita
- hyödyntää kokemuksiaan oppimistehtävien työstämisessä.

4. Oppimateriaali:

- sekä opettajan valmistamaa oppimateriaalia että opiskelijoiden itsensä etsimää ja tuottamaa materiaalia
- sallii opiskelijan tehdä valintoja omien tarpeidensa mukaisesti
- opiskelijoiden omiin kokemuksiin perustuvat oppimistehtävät.

5. Palaute ja arviointi:

- monipuolista ja joustavaa
- oppimisprosessin arviointi
- sekä ohjaaja että opiskelija osallistuvat arviointiin.

*Sosio-konstrukttiivinen oppimisenäkemyk*s - "oppiminen tiedon yhteisöllisenä rakentamisena"

1. Tavoitteet:

- oppiminen sosiaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa
- yhteisöllisen oppimiskulttuurin luominen.

2. Opettaja:

- opiskelijoiden kanssa tasavertainen neuvottelija ja keskustelija
- kannustaa opiskelijoita auttamaan ja neuvomaan toinen toisiaan.

3. Opiskelija:

- toimii yhteistoiminnallisesti muiden opiskelijoiden kanssa luoden sosiaalisesti jaettu- ja merkityksiä esim. keskustelulistoilla ja ryhmän toteuttamissa projekteissa
- tuo julki ja reflektoi ajatuksiaan muiden kanssa
- kyseenalaistaa omia ajatusprosessejaan ja ennakko-oletuksiaan muiden kautta
- oppii muilta opiskelijoilta
- jakaa tietoa muiden opiskelijoiden kanssa
- keskustelee ja neuvottelee
- antaa tukea muille opiskelijoille.

4. Oppimateriaali:

- sekä opettajan valmistamaa oppimateriaalia että opiskelijoiden itsensä etsimää ja tuottamaa materiaalia
- sallii opiskelijoiden tehdä valintoja omien tarpeidensa mukaisesti
- opiskelijoiden yhteistoimintaan perustuvat oppimistehtävät.

5. Palaute ja arviointi

- monipuolista ja joustavaa
- oppimisprosessin sekä ryhmän toiminnan ja vuorovaikutuksen arviointi
- sekä ohjaaja että opiskelija osallistuvat arviointiin
- käytetään myös vertaisarviointia.

(Kiviniemi, K. 2000)

Vaikka jo opetussuunnitelmissa pyritään tuomaan konstruktivistista opetusmallia peruskouluun ja muihin kouluasteille on behavioristinen oppimiskäsitys vallalla yleisesti. Tutkimusten mukaan moni oppija kokee itsensä passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Tästä johtuen opettajan rooli nähdään keskeisenä. Oppijan on myös vaikea ymmärtää oppimaansa; hän oppii ulkoa, mutta syvällistä ymmärtämistä ei tapahdu. Suomessa opiskelijat pitävät yksilöllistä oppimista parempana kuin ryhmässä tapahtuvaa yhteistoiminnallista oppimista. Tämä kertoo sen, että koulujärjestelmä yleensäkin on behavioristinen; oppijalla ei ole välineitä itsearviointiin. (Vuorinen 2000, 87-88). Myös meidän oppilaitoksessamme opiskelijat edustavat behavioristista oppimiskäsitystä. Voimme kurssin kautta tuoda heidän tietoisuuteensa konstruktivistisen ajattelutavan. Opiskelijoiden itsearviointitaitojen kehittyminen on myös ensisijaisen tärkeää.

## 2.2 Oppimisprosessi

Oppiminen on oppijan henkisen rakenteen kehittämistä. Oppimisprosessiin kuuluu monia eri tekijöitä: Oppija, opettaja, tutor, vuorovaikutus, oppimistilanne, oppimistehtävät, oppimistoiminta, oppimiskriteerit, oppimisvälineet ja oppimisympäristö. Opiskeluprosessiin liittyvät myös sosiaaliset ja muut tiedolliset kontekstit. Oppimisprosessissa opiskelijalla on omat erityispiirteensä niin kuin opettajallakin. Oppijan ennakkotiedot ja erilaiset –asenteet saattavat joko estää tai edistää oppimista. Lähes aina uutta opittaessa joudutaan kohtaamaan muutosvastarintaa. Oppimisprosessi voidaan jakaa seuraaviin osatekijöihin (Kauppila 2003, 17-18).

*Oppimistilanne* muodostuu vuorovaikutussuhteista, joiden kautta oppiminen tapahtuu. Tärkeä, keskeinen, vuorovaikutussuhde pitäisi muodostua oppijan ja opettajan välille. Vuorovaikutus parantaa oppijan ajatteluprosessia. Tätä kautta syntyy pohdintaa ja tiedon syvällisempää prosessointia. Sosiaalinen konteksti tulee oppimista tehokkaasti.

*Oppimistehtävät* ovat sisällöllisiä seikkoja, joiden kautta voidaan määrittää tehtävien vaikeusaste, muoto ja rakenne.

*Oppimistoiminta* edellyttää tarkkaavaisuutta, aktiivisuutta, oppimisstrategioiden hyödyntämistä sekä tiedon muistiin tallennusprosessia.

*Oppimisympäristö* on oppijan psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Oppimisympäristö vaikuttaa suoraan oppimistuloksiin. Oppimisympäristön tulisi tukea oppijan henkistä kasvua ja oppimistuloksia. Oppimisympäristö voi olla kannustava tai se voi heikentää motivaatiota. Oppimisympäristön tulee mahdollistaa helppo ja laaja-alainen tiedon saanti. Puhutaan mielikuvaoppimisesta, jossa oppimistilanteeseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi musiikin tai erilaisten värien avulla. Motivoiva oppimisympäristö on sellainen, jossa oppijalla on työskentelyrauha. Tämä on ongelmakoh- ta meidän oppilaitoksessamme; opiskelijat usein valittavat luokassa olevaa meteliä. Oppimisympäristön tulee olla: kiinnostava, motivoiva ja virikkeitä antava. Voidaan todeta, että oppimisprosessi on viime kädessä kiinni kuitenkin oppijasta itsestään. Hänen tulee olla aktiivinen ja motivoitunut, tällöin oppimisprosessin muut tekijät voivat hyvin tukea oppimisprosessia. (Kauppila 2003, 17-19).

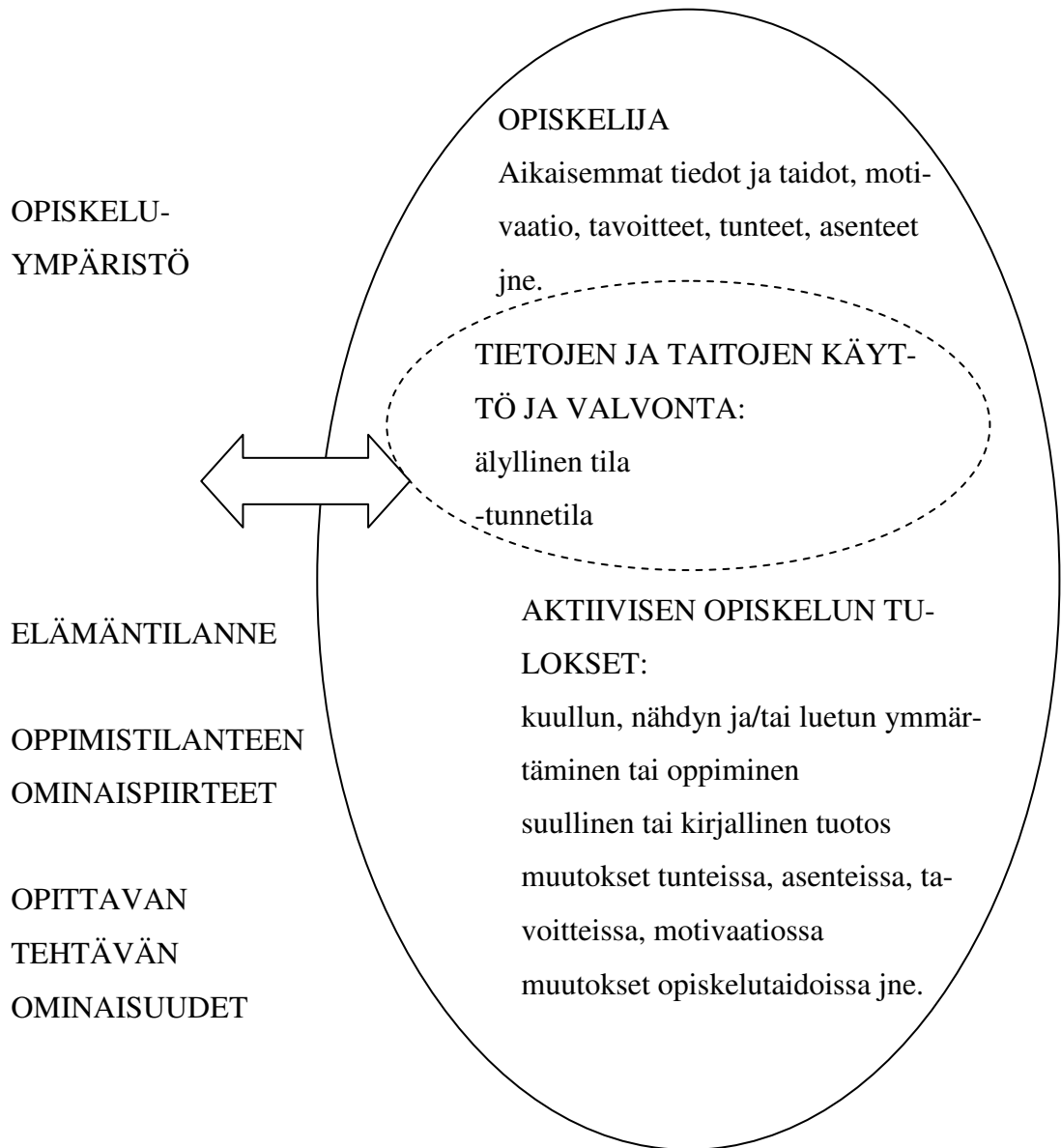
### **2.3 Mistä asioista oppimis- ja opiskelutaidot muodostuvat?**

Kuten jo on todettu, ovat oppimistaidot eri asia kuin opiskelutaidot. Oppimistaito (learning skill) laajana käsitteenä tulee siis erottaa suppeammasta ja mekaanisemmasta opiskelutaidon (study skill) käsitteestä. (Lindberg 1998, 14). Oppimaan oppimisena voidaan pitää sitä, kun oppija aktiivisesti miettii omaa oppimisprosessiaan; hän tutkii mm. sitä, onko hänen käyttämänsä oppimistapa paras mahdollinen tapa uuden asian oppimiseen vai pitääkö hänen muuttaa toimintatapaansa eli oppimisstrategiaansa. Se miten oppija jäsentää ja hahmottaa omaa oppimistaan, auttaa häntä edistymään oppijana (Lindberg 1998, 15) (Kivi 2000, 16-18).

Oppijan ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessit ovat tärkeimmät tekijät oppimisen edistämässä. Oppilaitoksessamme koemme tärkeänä juuri em. prosessit, joiden kautta opiskelijoiden itsereflektio sekä -arvio parantuvat. Opettajan on tärkeää tiedostaa, että hänen tulee olla ohjaaja, joka tukee oppijoiden omaehtoista uuden tiedon prosessointia. Opettaja ei siis ole pelkkä tiedon siirtäjä, vaan enemmänkin kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ohjaaja. Opettaja voi vaikuttaa oppijan oppimisprosessiin valitsemalla oikeat työskentelymuodot eli oppimistyyli sen mukaan, mitkä niistä kulloinkin sopivat oppijalle. Jotta em. työskentelymuodon valinta on mahdollista, tulee opettajalla olla tieto siitä, millaisilla eri tavoilla ihminen oppii. (Koli & Silander 2002, 8-10).



Kuvion 2. avulla voidaan kuvata oppijan opiskelutaitoja (Silvén; Kinnunen; Keskinen 1991, 36).



KUVIO 2. Opiskelutaidot

Opiskelutaidot riippuvat oppijan ominaisuuksista. Ominaisuuksia ovat esimerkiksi aiemmat tiedot ja taidot, tavoitteet ja tunteet. Edellä mainitut ominaisuudet ovat kehittyneet aikaisempien kokemusten pohjalta erilaisiksi tietorakenteiksi. Opiskelutaidot vaikuttavat suoraan pitkäkestoiseen muistiin varastoituneisiin tietorakenteisiin; siihen kuinka niitä voidaan myöhemmin käyttää hyödyksi työmuistissa. Opiskelutaitojen kehittymisen myötä olemassa olevat tietorakenteet muuttuvat. Esimerkiksi näkökulmat laajenevat, ymmärrys asioista syvenee. Oppijan kehittyminen on sidoksissa opiskeluympäristöön, -tilanteeseen, -tehtäviin sekä hänen elämäntilanteeseensa.

Oppijan tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden tietoinen kohdentaminen on tärkeää eli esimerkiksi luokkahuoneessa esiintyvät häiriötekijät tulee poistaa. Opiskelutaitojen kehittyminen näkyy myös siinä, kuinka oppija toimii opittuaan uusia prosessointitapoja. Ympäristön tulisi vahvistaa oppijan odotuksia, toimintatapoja ja jopa herättää uusia odotuksia ja toimintatapamalleja. Keskeinen opiskelutaito on oppijan jatkuva vuoropuhelu ympäristönsä kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi: oppimista tapahtuu kuulemalla, katselemalla, keskustelemalla, pohtimalla, sitomalla oppiminen reaalimaailmaan, jne. Ei ole olemassa vain yhtä oikeaa opiskelutapaa. Oppimistilanteen mukaan oppijan tulee aktiivisesti etsiä oikea tapa oppia. Jotta edellä mainittu aktiivinen valinta on mahdollista tulee oppijan olla tietoinen erilaisista opiskelutaidoista ja -tekniikoista. Mitä paremmin oppija tuntee oppimisen käsitteet ja mitä paremmin hän osaa eritellä eri oppimistyyliä, sen paremmat edellytykset hänellä on tehokkaaseen oppimiseen (Silvén; Kinnunen; Keskinen 1991, 37-38)

### **2.3.1 Motivaation merkitys**

Kirjassaan ”Verkko-oppiminen - Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus” Koli ja Sillander kuvaavat oppimisen tasomallin, jossa yhtenä tärkeänä osatekijänä on motivaatio. Oppimista voidaan tehostaa, kun oppija löytää itselleen sopivan oppimistyylin. Toisaalta oppimisvaikeudet ovat usein joko keskittymiseen tai motivaatioon liittyviä. Myös Huittisten Ammatti- ja yrittäjäopistossa opiskelijoiden keskittymisvaikeudet ovat suuri oppimista haittaava tekijä. Kirjassaan *Opi ja Opeta tehokkaasti* Reijo A. Kauppila on nimennyt kymmenen keskeistä tehokkaan oppimisen aluetta: 1. motivaation vahvistaminen, 2. tiedon prosessoinnin kehittäminen, 3. strategioiden hiominen, 4. opiskelutekniikan kehittäminen, 5. muistin parantaminen, 6. myönteisen asenteen edistäminen, 7. lukemisen nopeuttaminen, 8. keskittymiskyvyn kehittäminen, 9. optimaalisen aktiivisuustason saavuttaminen, 10. itseluottamuksen kehittäminen. Kuten huomataan, motivaatio ei ole suinkaan ainoa tehokkaan oppimisen edellytys, mutta se on välttämätön osatekijä menestyksekkäässä oppimisessa.

Hyvä motivaatio tarkoittaa vastuun ottamista omasta oppimisestaan. Oppilaitoksesamme on ongelmana opiskelijoiden itseohjautumattomuus; motivaatiolla voidaan edistää opiskelijan itseohjautuvuutta. Motivoitunut oppija vie koulutehtävät läpi riip-

pumatta siitä, ovatko ne kiinnostavia vai eivät; hän on motivoitunut kokonaisvaltaisesti opiskeltavasta asiasta, ei vain behavioristisen mallin mukaisesti pienistä yksityiskohdista. Motivoitunut oppija asettaa tavoitteensa korkealla, eikä hän anna periksi. Hän suoriutuu tehtävistä ja seuraa suoraan se, että hänen motivaationsa kasvaa. Hyvä motivaatiotaso mahdollistaa oppijan saavuttaa itselleen asettamansa tavoitteet. Oppiminen on aina työläs prosessi, mutta hyvän motivaation kautta tämä prosessi helpottuu. Jos oppija ei ole motivoitunut opiskeltavaan aiheeseen, jäävät hänen oppimistuloksensa pinnalliseksi. Tämä tulisi mielestämme erityisesti huomioida opetustilanteissa. (Kauppila 2003, 43-44)

Reijo Kauppila jakaa motivaation viiteen eri tasoon. **Estyneessä motivaatiossa** erilaiset alitajuiset ja tietoiset esteet ja ongelmat estävät tehokkaan opiskelun. **Hajaantuneessa motivaatiossa** muut, epäoleelliset, asiat menevät opiskelun edelle. **Selviytymismotivaatiossa** oppiminen on paljolti ulkolukua ja mekaanista toimintaa; oppimisen kautta ei synny pitkäkestoista oppimista, joka muodostuu oppijalle ymmärtämisen ja konstruoinnin kautta. **Saavutusmotivaatiossa** Opiskelija pyrkii saavuttamaan hyvän arvosanan tai muun tuloksen. Motivaatiotasoista paras on **Opiskelijan sisäinen motivaatio**, jossa opiskeltavalla tiedolla on opiskelijalle henkilökohtainen merkitys. Opiskelija käyttää paljon aikaa opiskeluunsa. Sisäisessä motivaatiossa opiskelija syväprosessoi tietoa eli hän pohtii asiaa usealta eri kannalta. Opiskelijalla on vahva sisäinen motivaatio opiskeluun nähden ja hän käyttää kaikki voimavaransa siihen. Sisäinen motivaatio mahdollistaa myös itseohjautuvuuden. Ulkoiset palkkiot eivät vaikuta oppimisprosessiin, vaan opiskelijalla on valmiudet elinikäiseen oppimiseen. (Kauppila 2003, 44-47)

### 2.3.2 Oppijan oppimistyylin tiedostaminen

Oppijan on tärkeää tiedostaa, mikä on hänen luontainen tapansa tehdä havaintoja, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa eli mikä on hänen oppimistyyliinsä. Oppimistyyli on eri asia kuin oppimisstrategia. Oppimistyylin löytäminen on tärkeää siksi, että luonnollisesti jokainen oppija oppii parhaiten omalla tavallaan (Kauppila 2003, 59). Opetustilanteessa opettajan ja oppijan tulee tunnistaa oppijan oppimistyyli; tällöin oppimistilannetta voidaan räätälöidä paremmin oppijan oppimistyyliin sopivaksi. Op-

pijoiden vahvuudet tiedon vastaanottamisessa voivat olla auditiivisia, visuaalisia, kinesteettisiä tai taktiilisia.

*Visuaalinen* henkilö oppii julisteista, kalvoista, monisteista ja kuvista. Hän tekee useimmiten muistiinpanoja ja se auttaa kuuntelemisessa. Tällainen henkilö pitää kuvailusta ja kertoessaan asioita näkee ne ikään kuin filminä eli saattaa hyppiä ”kuvasta toiseen”. Visuaaliselle ihmiselle kokonaisuudet ovat tärkeitä eli esimerkiksi kalvoja näytettäessä hän haluaa nähdä ne kokonaan heti eikä osittain peitettynä. Hän puhuu nopeasti ja puhuessaan saattaa käsillään piirtää ilmaan. Toisista henkilöistä visuaalinen ihminen muistaa lähinnä kasvot. Katsekontakti keskustelukumppaniin on tärkeä. Visuaalisen henkilön kannattaa tehdä oppimistehtävät itsensä näköisiksi vaikkapa kuvien ja värien avulla. Muistiinpanot ja piirustukset hänen kannattaa ripustaa seinälle näkyville oppimista tukemaan.

*Auditiivisen* henkilön tehokkain tapa oppia on kuunteleminen. Hän pitää kirjoissa vuoropuheluista, muttei juuri pitkistä kuvailuista eikä kuvituksesta. Muistiin jäävät paremmin ihmisten nimet kuin kasvot. Äänet ovat auditiiviselle ihmiselle tärkeitä ja niinpä hän saattaa puhua itsekseen, sillä puhe auttaa häntä ajattelemaan. Puhe on yleensä rytmikästä, ei liian nopeaa ja hän pitää taukoja, kertoo asioiden taustoja, selittää niitä laajasti ja kertoo tarinoita, etenee esityksessä perusteellisesti ja yksityiskohteisesti. Eleet ovat yleensä niukkoja ja katsekontakti ei ole niinkään tärkeä. Rythmi ja toisto ovat tärkeitä. Auditiivinen ihminen tarvitsee aikaa uuden asian prosessointiin. Opiskeltavia asioita voi muokata riimeiksi ja hokemiksi. Ääneen luetun tekstin voi äänittää nauhalle ja sitä voi opiskella kuuntelemalla. Myös keskusteleminen opiskeltavista asioista auttaa niiden oppimisessa.

*Taktiilinen* henkilö oppii parhaiten oppimisilmapiirin ollessa miellyttävä ja kun hän voi kirjoittaa tai piirrellä kuunnellessaan. Kosketus on tällaiselle henkilölle tärkeää, hän käyttää paljon käsiään ja sormiaan. Samoin tunteet ja fyysiset tuntemukset ovat tärkeitä ja hän havaitsee herkästi niin omat kuin muidenkin tunteet. Sanaton viestintä, kehonkieli ja äänenpainot, kiinnittävät hänen huomionsa ja sanaton viestintä onkin usein tärkeämpää kuin puhutut sanat. Kuunnellessaan taktiilinen ihminen yleensä puuhailee jotain samalla. Oppimisilmapiiri on tärkeä; oppimista tukevat miellyttävä ympäristö, vaihteleva toiminta ja mukavat ihmiset.

*Kinesteettinen* henkilö tarvitsee oppimistilanteessa liikkumista ja hän käsittelee maailmaa kehonliikkeidensä avulla. Oppiminen on tehokkainta tekemisen ja asioiden kokeilemisen kautta. Hän ei jaksakaan istua paikallaan kauan vaan kaipaa toimintaa koko kehollaan. Vapaa-ajan harrastukset ovat usein toiminnallisia, esimerkiksi liikunta-harrastuksia. Puhuessaan kinesteettisen henkilön huomio kiinnittyy liikkeeseen ja kirjaa lukiessaan sen toimintakuvauksiin. Hän ei ole kovin innokas lukija, tehokas tapana oppia on kävellä lukiessaan edestakaisin. Parhaiten jäävät mieleen asiat, joita hän on tehnyt. Kinesteettinen henkilö tarvitsee aikaa uusien asioiden käsittelyyn. Oppimisen tulisi myös tarjota toimintaa ja liikettä. (Laine; Ruishalme; Salervo; Siven; Välimäki 2005, 35-41) (Leitola 2001, 30-34)

Edellä mainitut oppimistyylyt jaoteltiin aisteihin perustuen. Toisen näkökulman oppimistyylyihin saamme Reijo Kauppilalta. Hän jaottelee oppimistyylyt yksilön persoonallisuuden mukaan. Nämä oppimistyylyt ovat: aktiivinen toimija, looginen ajattelija, käytännön toteuttaja, harkitseva tarkkailija.

#### *Aktiivinen toimija*

Aktiivinen toimija on realisti, joka usein oppii erehdyksen ja onnistumisen kautta. Hänellä on luovuutta, joten uusien ideoiden löytyminen ei ole työlästä. Aktiivinen toimija oppii uusien kokemusten kautta, hänellä on hyvä ongelmanratkaisukyky. Tällainen henkilö on parhaimmillaan nopeatempoisessa, tässä ja nyt tapahtuvassa toiminnassa. Hän ei pidä rajoitteista, vaan haluaa suorittaa tehtävät itselleen parhaiten näkemänsä tavan mukaan. Aktiivinen toimija on hyvä erilaisissa ryhmätyötilanteissa (Kauppila 2003, 60-61).

#### *Looginen ajattelija*

Looginen ajattelija jäsentää tietoa ajattelun – pohtimisen kautta. Hän pystyy luomaan teoreettisia malleja sekä päättämään yksityiskohdista yleiseen. Looginen ajattelija on kiinnostunut pikemminkin abstrakteista kuin fyysisen maailman ilmiöistä. Hän ratkaisee ongelmia selkeinä osakokonaisuuksina edeten kohden päämäärää. Hän käyttää tehokkaasti metakognitiivisia taitoja hyödykseen. Looginen ajattelija paneutuu tilanteiden välisiin loogisiin yhteyksiin ja suhteisiin. Looginen ajattelija asettaa ongelma-

lähtöisiä kysymyksiä, hän kyseenalaistaa, etsii epäjohdonmukaisuuksia. Hänellä on myös kyky ja halu analysoida sekä menestystään että epäonnistumisiaan. Looginen ajattelijaksi oppii parhaiten, kun hänelle perustellaan järkevästi uudet asiat (Kauppila 2003, 61-62).

#### *Käytännön toteuttaja*

Käytännön toteuttaja oppii kaikkia aistejaan hyväksikäyttäen. Hän muistaa hyvin yksittäisiä ehkä epäkuranttejakin asioita. Parhaimmillaan käytännön toteuttaja on projekteissa, joissa hän saa loistaa järjestelijänä ja organisaattorina. Hän pystyy nopeasti sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin, koska on joustava. Ongelmien ratkaisu tapahtuu yleensä yrityksen ja erehdyksen kautta. Hän on hyvä ongelmakeskeinen oppija. Hän on aktiivinen, kysyy muilta tietoa, jos ei tiedä. Hän toimii nopeasti kiinnostavien asioiden puolesta, mutta pitkästyä, jopa ärsyyntyy, pitkistä suunnittelupalavereista. Oppimistulokset ovat hyviä, kun häntä ohjaa osaava asiantuntija. Käytännön toteuttaja pitää siitä, että hän voi soveltaa oppimansa heti käytäntöön, oman elämänsä aihepiiriin. Hän haluaa erityisesti saada konkreettista hyötyä opiskelustaan. Käytännön toteuttaja on kiinnostunut käytännön sovelluksista, hän tarvitsee selkeät ohjeet sekä haluaa tavoittaa oleellisen nopeasti (Kauppila 2003, 62-63).

#### *Harkitseva tarkkailija*

Harkitseva tarkkailija osa käyttää tehokkaasti mielikuvitustaan. Häneltä tulee paljon uusia ideoita sekä hän löytää hyvin uusia näkökulmia asioihin. Hän haluaa toimia omalla tavallaan – ideoidensa ohjaamana. Harkitseva tarkkailija kerää aktiivisesti tietoa ympäröivästä maailmastaan ja työstää sitä ennen kuin tekee johtopäätöksiä. Ajattelu hänellä on sekä käsitteellistä että analyttistä. Hänen on helppo keskittyä oleelliseen. Harkitseva tarkkailija kuuntelee ensin toisia ja tämän jälkeen tekee omat johtopäätöksensä ja ottaa kantaa käsiteltävään asiaan. Hän ajattelee ennen kuin toimii – hänelle sopii hyvin tutkimustyö. Hän haluaa opiskella harkiten ja rauhallisesti (Kauppila 2003, 63-64).

Paras tilannehan olisi varmasti se, että oppija ymmärtäisi soveltaa kaikkien oppimistyylien parhaita puolia. Varmasti se onnistuukin, mutta ensin oppijan pitää ymmärtää

eri oppimistyyliä ja niiden merkitys, jotta hän voi tarvittaessa aktiivisesti muuttaa toimintaansa. Meidän tulisi opettajana pyrkiä auttamaan opiskelijaa löytämään itselleen kulloinkin sopiva oppimistyyli. Ehkä kurssin alussa olisi hyvä läpi käydä niitä oppimistyyliä, jotka sopivat juuri kyseisen kurssin skeemaan.

### **2.3.3 Metakognitiiviset taidot**

Metakognitiivisia taitoja kehittämällä voidaan parantaa mm. muistia ja tarkkaavaisuuden ohjaamista. Tarkkaavaisuus on resurssi, jota on käytössä vain rajallinen määrä. Uudet ja vaikeat asiat voivat viedä ihmisen kaiken käytettävissä olevan tarkkaavaisuuden, kun taas tutut, hyvin opitut toiminnot sujuvat lähes ilman tarkkaavaisuutta. Metakognitiiviset taidot ovat osa oppimisstrategioita. Niiden avulla opittavaa asiaa voidaan järjeistää ja pohtia; tätä kautta syntyy oppimista. (Tampereen Yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2006)

Reflektio on merkityksellinen erityisesti konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Reflektiossa oppija aktiivisesti miettii uutta asiaa; hän peilaa sitä vanhoihin tietorakenteisiin. Oppija oppii uutta, kun hänen vanhat skeemansa muuttuvat ja rakentuvat. Uusi tieto konstruoituu vanhan tiedon ja osaamisen päälle. Aktiivinen refleктоiva oppija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa itsensä ja ympäristön kanssa; tätä kautta syntyy uusia näkökulmia eli oppimista. Arviointi liittyy kiinteästi reflektioon. Itsearviointi ja ryhmäarviointi ovat hyviä oppimiskeinoja. (Tampereen Yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2006)

### **2.3.3 Oppimisstrategioiden valinta**

Sisäisten oppimis- ja ymmärtämiskriteereiden kehittyminen ja jäsentyminen luo perustaa muun muassa järkevälle oppimisstrategian valinnalle ja ohjaa oppijaa asettamaan osuvia – ymmärrystä edistäviä – kysymyksiä itselleen.

Oppimisstrategiaksi kutsutaan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla oppijat opiskelevat uusia asioita tai taitoja.

Oppimisstrategiat muodostuvat toimintavoista, joiden avulla oppijan oppimisprosessi sujuu mahdollisimman kitkattomasti; oppimisstrategiat ovat erilaisia opittavan tiedon

muokkauskeinoja. Oppija voi aktiivisesti vaikuttaa siihen kuinka hän oppii ja ymmärtää opiskeltavan asian. Oppimisstrategiaan kuuluvat kognitiiviset taidot, jotka kehittyvät ja joita opitaan kokemuksen kasvun myötä. Strategiat ovat tilanne- ja persoonariippuvaisia. Yhtä strategiaa ei suoraan voida soveltaa vaikkapa toiseen oppiaineeseen, vaan oppijan pitää ehkä tehdä muutoksia oppimisstrategiaansa.

Oppijan taito valita tilanteeseen sopivat strategiat vaatii häneltä metakognitiivisia taitoja. Oppimisstrategioita tulisi harjoitella erilaisissa ongelmatilanteissa (vrt. ongelma-perustainen oppiminen). Tätä kautta opiskelija oppii hyödyntämään eri strategioita mahdollisimman monipuolisissa ja ennen kaikkea realistisissa tilanteissa. Jos oppija kohtaa harjoittelutilannetta vastaavan aidon ongelmatilanteen työelämässä, hän hyödyntää juuri sen tyyppiseen tilanteeseen liittyvää aiemmin oppimaansa strategiaa. Ei ole tarkoituksenmukaista yrittää sovittaa yhtä strategiaa kaikkiin oppimistilanteisiin. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 146 – 147). Erilaiset oppimisstrategiat mahdollistavat oppijan oppimisprosessin nopeutumisen ja tehostumisen. Oppimisstrategiat voidaan jakaa *Pintasuuntautuneisuuteen* ja *syväsuuntautuneisuuteen*. Seuraavalla sivulla oleva kuvio 3. kuvailee asiaa tarkemmin. (Päivi Mäkinen Tampereen Yliopiston Täydennyskoulutuskeskus 2006)

	<b>Oppimisen strategiat</b>	
	<b>Pintasuuntautunut</b>	<b>Syväsuuntautunut</b>
<b>Käsitys tiedon luonteesta</b>	Määrällinen; yksittäisten tietojen muistaminen ja toistaminen	Laadullinen; todellisuutta koskevien käsitysten syveneminen ja tarkentuminen. Opiskelija luo itse tietoa.
<b>Suuntautuminen opiskelussa</b>	Passiivinen; huomio opittavan ulkoisissa tekijöissä (esim. luettavassa tekstissä sinänsä), yksityiskohdissa. Pyrkimys toistaa esitetty. Opiskelu heikosti tiedostettua.	Aktiivinen; pyrkimys ymmärtää sisältö ja luoda opittavasta kokonaiskuva. Opiskelu tietoista ja kriittistä.
<b>Oppimistulos</b>	Nopeasti unohtuvia erillisiä yksittäistietoja	Asian ymmärtämistä ja sijoittamista laajempiin yhteyksiin. Pysyviä toimintaan vaikuttavia ajattelutapoja.

KUVIO 3. Oppimisen strategiat



Opiskelijoiden oppimisstrategioihin liittyvät ongelmat, joihin olemme opetuksessamme törmänneet sopivat nimenomaan pintasuuntautuneen oppijan oppimisstrategiaan: opiskelijamme eivät pyri ymmärtämään opetettua asiaa syvällisemmin, vaan pikemminkin opiskelevat ulkoa yksittäisiä asioita ja yksityiskohtia. Ongelman huomaa erityisesti, jos opiskelijoilta kysyy pitemmän ajan kuluttua uudestaan jo opituista asioista. Yllättävää kyllä, jopa sellaiset henkilöt jotka ovat saaneet hyvän arvosanan, eivät muista paljoakaan opetetuista asioista. Opiskelijat pyrkivät ensisijaisesti suorittamaan opintoviikkoja, kun heidän pitäisi pyrkiä ymmärtämään laajoja kokonaisuuksia. Opettajina luonnollisesti pyrimme opiskelijan kokonaisvaltaiseen oppimiseen ymmärtämisen kautta, kun taas opiskelijat haluavat suoriutua mahdollisimman nopeasti ja helposti.

Monilla opiskelijoilla opiskelu tuntuu olevan lähinnä väline, jolla saadaan päättötodistus, saadaan merkonomi/ datanomien paperit, päästään töihin, jne. Tällaista strategiaa kutsutaan *suoritusstrategiaksi* ja se ei tähtää niinkään ymmärtämiseen kuin odotettujen vaatimusten täyttämiseen (Rauste-Von Wright; Von-Wright; Soini 2003, 97). Varsinkin kokemattomilla opiskelijoilla voi olla vaikea löytää toimiva strategia ilman opettajan ohjausta. Opiskelijat valitsevat oppimisstrategian kulloiseenkin tilanteeseen sen mukaan, mitä he pitävät oppimisen tärkeimpänä päämääränä. Ongelma on siis se, että opettajan ja opiskelijan oppimiselle asettamat päämäärät eivät ole samoja. Opiskelija voi ymmärtää päämääräksi aineiston ulkoaopetteluun, kun taas opettaja pyrkii kokonaisuuksien ymmärtämiseen.

Oppilaitoksessamme opiskelee sekä lukio- että peruskoulupohjaisia opiskelijoita samoilla kursseilla. Tätä taustaa vasten voimme todeta, että eritasoisilla opiskelijoilla on myös erilaiset oppimisstrategiat. Käytännön esimerkkinä voidaan ottaa tilanne, jonka Rauste-Von Wright, Von-Wright ja Soini esittävät kirjassaan *Oppiminen ja koulutus: Oppijan kulloinkin käyttämästä strategiasta riippuu, mitä hän oppii ja millaisia ovat opitun aineksen piirteet*. Kahden erilaisen oppimisstrategian omaavan henkilön lukies- sa samaa kirjaa, toinen pyrkii opettelemaan tekstin ulkoa, kun taas toinen keskittyy hahmottamaan kuvaa tekstin juonesta. Lopputuloksena kumpikin luo oman versionsa kirjan sisällöstä ja oppii laadullisesti aivan eri asioita.

Hyvä kysymys on, miten me voimme vaikuttaa kurssimme kautta opiskelijan oppimisstrategiaan. Ymmärtävän oppimisstrategian toteutumiseksi käytännössä ei riitä pelkästään syväsuuntautuneen strategian tiedostaminen, vaan oppijan pitäisi olla valmis ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Olemme kumpikin kokeneet, että opiskelijamme ovat ns. opettajakeskeisiä eli odottavat, että opettaja huolehtii koko opetustilanteesta, eikä opiskelijan tarvitsisi itse mitenkään osallistua oppimiseen.

### 3. Arviointi

Arviointi on nykyisin olennainen osa elämäämme ja sen merkitys jokaiselle ihmiselle on kiistaton. Meitä arvioidaan ja mitataan koko elämämme ajan syntymästä saakka vanhuuteen asti. Arviointia tapahtuu muodossa jos toisessa mitä erilaisimmissa tilanteissa; lastentarhassa, koulussa, ylemmissä oppilaitoksissa, armeijassa, työelämässä, erilaisilla kursseilla ja koulutuksissa, harrastusseuroissa johon kuulumme jne. Arviointi vaikuttaa myös huomattavasti moneenkin elämämme kannalta tärkeään asiaan ja tilanteeseen. Arvioinnista mm. riippuu, pääsemmekö haluamaamme oppilaitokseen tai työpaikkaan ja miten tämän jälkeen koko elämämme muotoutuu. Varsinaisen virallisten tahojen suorittaman arvioinnin lisäksi arvioimme jatkuvasti tietysti kukin myös itse itseämme. Omaan arviointiimme ja käsitykseen itsestämme ja osaamisestamme jossain asiassa vaikuttaa osaltaan tietysti myös muista lähteistä (esim. opettajat, kollegat, esimiehet) saamamme arviointipalaute. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää arvioinnin suuri merkitys ja rooli elämässämme; arviointi vaikuttaa huomattavasti itsetuntoomme ja menestymiseemme elämässä!

Vaikka arviointia on aina pyritty tieteellistämään ja siitä on pyritty saamaan mahdollisimman objektiivista, ei täysin objektiivista henkilön suorittamaa arviointia mielestämme voi olla olemassa. Vaikka arvioinnin pohjana olisi standardoitu kysymyskaavake, on kaavakkeeseen valittujen kysymysten valikointi pakostakin ollut subjektiivinen tapahtuma. Kysymyskaavaketta tehdessään arvioija on siis tehnyt tietoisena ja osittain varmasti myös tiedostamattoman päätöksen siitä, mitä asioita hän kysymyksillä pyrkii arvioimaan, millä tavalla, miten muotoilee kysymykset. (Novak B. 2002, 227-228) Vaikka objektiivinen arviointi ei ole täysin mahdollista, niin siihen pitäisi pyrkiä poistamalla sitä estävät toiminta- ja ajattelutavat. Objektiivisuus on esimerkiksi sitä,

että opettaja tiedostaa omat henkilökohtaiset arviointinsa taustalla olevat subjektiiviset ennakkokäsitykset ja pyrkii niistä aktiivisesti eroon.

Arvioinnin päätehtävänä voidaan katsoa olevan motivoida oppijaa kehittymään ja kehittämään oppimistaitojaan. Arviointi on luonnollisesti mukana jokaisessa oppimisen ja opettamisen vaiheessa. Arviointi on silloin onnistunutta, kun se tukee sekä oppimistapojen että opettamisen kehittymistä. Parhaimmassa tapauksessa arviointi saa myös oppijan sidosryhmän (koulu, ystävät) kiinnostumaan oppijan opiskelusta. On hyvä myös arvioida arviointia. Tätä prosessia kutsutaan meta-arvioinniksi. Kurssin tai opintojakson oppimiskokonaisuutta ajatellen, tulee arviointi ottaa merkittävänä osana huomioon; arviointi on tärkeä osa koko oppimisprosessia. (Koppinen & Korpinen & Pollari 2000, 8-9).

Arviointi voi olla *laadullista*, jossa kokonaistilannetta havainnoidaan olennaisilta osilta ja sen pohjalta tehdään päätelmiä. Oppijan, ryhmän tai opettajan tulee arvioida *millaista* oma- tai yhteistoiminta on tai *millaisia* tuloksia se tuottaa. *Määrällisessä arvioinnissa* arvioitavaa kohdetta mitataan ja pyritään selvittämään, missä määrin oppiminen on edistynyt tai jäänyt edistymättä.

*Ajallisessa arvioinnissa* arviointi ajoitetaan oppimisprosessin eri vaiheisiin. *Diagnostisella* arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen alussa tehtävää opiskelijan oppimisedellytysten ja saavutustason analysointia. Diagnostinen arviointi toimii lähtötilanteen tai arviointiajankohdan tilanteen kartoittajana ja sen tuottamaa tietoa hyödynnetään koulutusprosessin suunnittelussa. Myös *prognostisessa* arvioinnissa tarkastellaan opiskelijan oppimisedellytyksiä ja saavutustasoa mutta näkökulma on opiskelijan tulevan kehittymisen ja menestymisen ennakoinnissa.

*Formatiivista* arviointia tehdään koulutuksen kuluessa. Formatiiivisella arvioinnilla hankitaan palautetietoa siitä, miten opiskelija on edistynyt suhteessa opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin. Formatiiivisen arvioinnin tuottamaa tietoa hyödynnetään opiskelijoiden motivoinnissa ja ohjauksessa. *Summatiivinen* arviointi on koulutuksen jälkeen tapahtuvaa kokoavaa, yleisten tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Summatiivisen arvioinnin tuottamaa tietoa hyödynnetään muun muassa oppilasarvostelussa yleissivittävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. (Jakku-Sihvonen; Heinonen 2001, 22-23)

### 3.1 Arvioinnin tehtävät

Opetushallituksen julkaisema opas ammatillisen koulutuksen opiskelija-arvioinnista määrittää arvioinnin tehtävät lakien ja asetusten pohjalta seuraavasti: ”Opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Sen lisäksi, mitä laissa ammatillisesta koulutuksesta (Laki L630/98, 25§) on säädetty, arvioinnin tulee tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, luku 4). Oppimistaitojen kehittymiseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja halu itsensä kehittämiseen. Opiskelijan on saatava valmiudet arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan sekä suunnitella opiskeluaan. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, luku 1.2). Arvioinnin tulee opiskelijan ohjauksen lisäksi tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta opettajille, työnantajille ja jatko-opintoihin pyrkimistä varten (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, luku 4).”

Kuten Opetushallituksen ohjeista huomaa, arvioinnille on Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä asetettu monenlaisia tehtäviä ja vaatimuksia. Eri tahot käyttävät arviointitietoa hyvinkin erilaisiin tarkoituksiin. Se miten me arvioimme oman oppilaitoksemme opiskelijoita, vaikuttaa koko heidän loppuelämäänsä eli arvioinnilla on todella tärkeä merkitys. Mielestämme opettajilla olevan suuren vastuun ymmärtäminen ja tiedostaminen on ensisijaisen tärkeää ja tätä seikkaa tulemme pitämään esillä oppilaitoksessamme.

Myös muualla maailmassa arviointi katsotaan merkitykselliseksi. Mm. Yhdysvalloissa on laadittu arviointia koskevat standardit, joiden mukaisesti opettajien tulisi pystyä suorittamaan arviointi. Mielestämme alla kuvatut Yhdysvaltalaisille opettajille tarkoitetut arviointiin liittyvät osaamisvaatimukset sopisivat edellytyksiksi myös meidän suomalaisten opettajien arviointitaitoihin.

Yhdysvaltalaisessa opettajien ja arviointiviranomaisten ja tutkijoiden yhteistyössä laatimassa opiskelija-arviointia koskevissa opettajille tarkoitetuissa standardeissa esitetään arvioinnin edellyttävän opettajalta seuraavia taitoja:

1. Opettajan on osattava valita tarkoitukseen sopiva arviointimenetelmä.
2. Opettaja tulee osata laatia menetelmän mukainen arvioiva tehtävä tai tehtäväsarja.
3. Opettajan tulee osata tulkita ja pisteyttää sekä itse valmistelemiensa että muualta hankkimiansa tehtävien tulokset.
4. Opettajan tulee osata hyödyntää arvioinnin tulokset yksittäisen opiskelijan hyödyksi ja oman opetuksensa kehittämiseksi.
5. Opettajan tulee osata käyttää hyväksi arviointien tuloksia opiskelijan päättöarviointien ja todistusten laatimisen yhteydessä.
6. Opettajien tulee osata viestiä arvioinnin tulokset opiskelijalle, vanhemmille ja opettajakollegoilleen sekä muille tietoa tarvitseville tahoille.
7. Opettajien täytyy olla tietoisia arviointiin liittyvistä mahdollisista laittomista ja epäeettisistä käytänteistä ja arviointitiedon käyttömahdollisuuksista. (Jakku-Sihvonen; Heinonen 2001, 83)

Standardi on johdonmukainen arvioinnin työkalu myös suomalaiselle opettajalle. Sen vaatimusten toteuttaminen käytännössä on opettajan ja oppilaitoksen vastuulla. Esimerkiksi kohdan 1. vaatimus tarkoitukseen sopivan arviointimenetelmän valinnasta voi käytännössä tarkoittaa aivan erityyppisiä arviointimenetelmiä ja niiden toteutusta kahden opettajan kohdalla. Meidän oppilaitoksessamme erääksi arviointiin liittyväksi kysymykseksi on noussut se, miten opiskelijan tuntiaktiivisuus tulisi näkyä arvossaan? Eri opettajillamme on eroavat käsitykset asiasta. Olemme keskustelleet tunti-toiminnan arvioinnista eri opettajien kanssa ja huomanneet, että toisten opettajien kursseilla tuntiaktiivisuudella on vain vähän merkitystä oppijan lopulliseen arvossaan, kun taas toisten kohdalla sillä voi olla suurikin merkitys arvossaan. Täten olisi hyvä, että oppilaitoksessamme olisi yhtenäinen arviointikulttuuri tässä asiassa; tämä helpottaisi myös opiskelijoiden itseensä kohdistuvan arvioinnin ymmärtämistä ja arvioinnin oikeudenmukaisuutta.

## 3.2 Miten arvioinnilla voidaan kehittää oppimistaitoja

Oppijoiden näkeminen yksilöinä ja sitä kautta opetuksen yksilöllistäminen myös mahdollistaa oppijalähtöisemmän arvioinnin. Opetuksessa ja arvioinnissa opiskelijan oppimistyylin huomioonottaminen kehittää opiskelijan omia oppimistaitoja. Esimerkiksi hyvin auditiivisen henkilön kohdalla opettaja pyrki mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti kertomaan opetettavan asian sisällön, käyttämään ryhmäkeskustelua opetusmenetelmänä, käyttämään asiantuntijahaastatteluja, videoita, nauhoitettuja puheita ja muita auditiivisia menetelmiä. Arvioinnissa voitaisiin käyttää suullista tenttiä, ryhmätenttiä tai arvioitava voisi vaikkapa pitää suullisen esitelmän. Oppimisprosessin arvioinnissa painottuisivat erityisesti auditiiviset piirteet.

Annetaan enemmän vastuuta oppimisprosessin arvioinnista oppijalle itselleen. Otetaan opiskelijat siis mukaan arviointitapahtumaan! Tällöin opiskelijoiden itsearviointi ja metakognitiiviset taidot kehittyvät. Esimerkiksi kurssin alussa käydään opettajan johdolla ops:n yleiset tavoitteet läpi ja tämän jälkeen keskustelun ja pohdinnan kautta pohditaan yhdessä kurssin tärkeimmät osattavat aihe-alueet. Tämän jälkeen *kukin opiskelija tekee oman suunnitelman opintojaksolle siitä, mitä hän haluaa opintojaksolla oppia ja mitä oppiminen häneltä edellyttää*. Arviointia pyritään jakamaan myös koko jakson ajalle, ei pelkästään lopussa olevaan arviointiin. Arviointitapoina käytämme muun muassa portfolioita ja oppimispäiväkirjaa, jotka kehittävät itsearviointitaitoja. Arviointitapoina käytämme myös ryhmäarviointia ja vertaisarviointia riippuen opetettavasta asiasta ja opetustilanteesta. Arviointitapojen käytössä pyrimme sekä opastamaan että ohjaamaan opiskelijoita, tällä tavalla arviointiprosessi pysyy opiskelijoiden hallinnassa.

### 3.2.1 Itsearviointi

Itsearviointi nimitys johtaa helposti harhaan, sillä kyse ei ole siitä, että oppija arvioisi itseään, vaan itsearvioinnissa hänen tulisi arvioida omaa oppimistaan, opiskelutekniikkaansa, tehokkuuttaan, vastuullisuuttaan jne.

Tavoitteina on oppijan itsetuntemuksen, luottamuksen ja arvostuksen edistäminen sekä refleктоivan ajattelun tukemien ja sitä kautta yksilön kehittäminen. Itsearviointin kautta oppijasta kehittyy myös itsenäinen ja vastuullinen. Opettaja pyrkii itsearviointin avulla siihen, että oppijan käsitys omasta oppimisesta selkiytyy ennen kaikkea hänelle itselleen, mutta myös opettajille ja vanhemmille. Opettajan ja vanhempien arvioinnit ja odotukset antavat lähtökohdan oppijan itsensä suorittamaan itsearviointiin. Oppija reagoi saamaansa palautteeseen ja tätä kautta oppimisprosessi tehostuu. Yhtenä tavoitteena itsearviointinissa on nimenomaan selvittää oppijalle hänen vahvuutensa ja heikkoutensa. Tämän jälkeen voidaan keskustella siitä, mihin heikkouksiin oppija voi ja mihin hän ei voi vaikuttaa. Oppijan tulee ymmärtää, että onnistuminen on kiinni omasta yrittämisestä eikä vain sattumasta. (Vuorinen 2000, 74-75) (Aho; Laine 1997)

Itsearviointia voi suorittaa joko ryhmä tai yksilö ja samalla itse päättää se, mitä, miten ja milloin arvioidaan. Arviointiprosessi voi koskea esim. toimintaympäristöä, opetusta tai oppimista. Yksilö tai ryhmä voi arvioinnissa ottaa lähtökohdaksi oman toimintansa, tavoitteensa, toimintaedellytyksensä tai toimintansa tulokset. (Koli; Silander 2002, 63)

Arviointimuotona itsearviointinista tekee erityisen se, että se tuo esille oppijan oman näkökulman oppimistapahtumaan. Jos itsearviointi on koko opiskeluajan kestävä prosessi, niin se on oivallinen tiedotuskanava oppijan vanhemmille hänen ja koulun toiminnasta sekä oppijan kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista liittyen opiskeluun. Näin saatu palaute auttaa vanhempia muodostamaan käsityksen lapsensa koulumenestyksestä. Itsearviointinista saatu tieto voi kertoa pelkän koulun liittyvän tiedollisen osaamisen lisäksi myös lapsen tunteista, käyttäytymisestä, iloista ja ongelmista. Vanhemmat pysyvät ajan tasalla, ja he voivat reagoida tarvittaessa ongelmatilanteisiin. Itsearviointin yhteydessä opettajan antama palaute voi myös ohjata vanhempia antamaan lapselleen juuri hänen tarvitsemaansa tukea. (Vuorinen 2000, 75-76)

Itse koemme itsearviointin tärkeäksi, mutta vaikeaksi toteuttaa käytännössä. Arvioidessaan omia tuotoksiaan oppija käyttää arviointikriteereinä yleensä eri seikkoja kuin opettaja. Oppilaitoksemme peruskoulusta tulleet opiskelijat eivät vielä ole välttämättä riittävän kypsiä ymmärtämään itsearviointin koko merkitystä. Itsearviointitaitojen

kehittäminen on varmasti yksi pääteema, johon pyrimme vaikuttamaan oppimistaidotkurssilla, jonka järjestämme syksyllä 2006.

### 3.2.2 Opettajan arviointi

Opiskelijan arviointi on perinteisesti opiskelijan opintosuoritusten arviointia. Arviointia tapahtuu kuitenkin koko oppimisprosessin ajan, ei vain opintokokonaisuuden lopussa. Oppimisen aikana annettu arviointi ohjaa ja motivoi oppimista. Opiskelijaraviointiin liittyy myös päättäminen arvion määrittelyä kuvaavasta symbolista, esimerkiksi arvosanasta. Arvostelussa käytetään säädettyä arviointiasteikkoa. Opiskelijan oppimistulosten tiedottamista kutsutaan arvosteluksi. (Koli; Silander 2002, 63-64)

Opettajan arviointi tulee nähdä laajempänä käsitteenä kuin vain pelkkänä kirjallisten tuotosten arviointina. Opettajan olisi aina tärkeää ymmärtää, että arviointi itseasiassa suuntaa oppimista. Evaluaatio ohjaa opiskelijan oppimistavoitteiden asettamista, mutta myös oppimisstrategioiden valintaa. Opettajan on siis määriteltävä se, mihin arviointilla pyritään. (Suonperä 1993, 143) Arvioinnin tehtävänä tulisi olla tukea oppijan oppimista, ohjata, kannustaa ja motivoida opiskelijaa sekä kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. Onnistuneella arviointilla voidaan tuottaa tietoa paitsi opiskelijan osaamisen tasosta niin myös vahvistaa oppijan myönteistä minäkuvaa ja motivaatiota. (Koli; Silander 2002, 60)

### 3.2.3 Vertaisarviointi

Vertaisarviointi tarkoittaa oppijoiden keskinäistä arviointia. Vertaisarviointi on yksilöiden tai yhteisön kesken tehtävää arviointia, jolle on ominaista selkeiden arvioitavien kohteiden sopiminen ja yleensä vastavuoroisuus. (Koli; Silander 2002, 63) Palautetta annetaan ja saadaan esimerkiksi koko opiskeluprosessista, yksittäisestä tehtävästä tai keskusteluaktiivisuudesta. Vertaisarviointi voi olla vapaamuotoista kommentointia keskustelupuheenvuoroihin tai ohjatumpaa opponointia, joka pohjautuu yleisiin arviointikriteereihin. Oppilaitoksessamme opinnäytetöiden opponointi täyttää vertaisarvioinnin piirteet. Oppijoiden kannalta vertaisarviointi saattaa olla hankalaa, sillä muiden töiden arviointi voi tuntua vaikealta. Tärkeää on, että vertaisarviointi tapahtuu opettajan selkeästi määritellyissä puitteissa ja että vertaisarvioinnin rinnalla käytetään



myös muita arvioinnin välineitä. Opettaja voi palauttaa vastuuta oppimisesta oppijoille itselleen. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät, kun oppija oppii arvioimaan, sekä antamaan että vastaanottamaan palautetta. Vertaisarviointi on siten hyödyllistä meta-kognitiivisten taitojen kehittämisessä. Oppijan itsearviointitaidot kehittyvät, kun hän muita arvioidessaan vertailee toisen oppijan työtä omaan työhönsä. (Kasvatus- ope- tuspalvelukeskus 2006)

### **3.2.4 Ryhmäarviointi**

Vertaisarvioinnin kanssa hyvin samantyyppinen arviointitapa on ryhmäarviointi. Ryhmäarviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi opettajan ja ryhmän välisin keskusteluin oppimispäiväkirjojen tai arviointikeskustelujen pohjalta. Hyvin toimivassa ryhmässä jäsenet kannustavat toisiaan rehellisesti. Ja kuten vertaisarvioinnissa, ryhmän jäsenet pystyvät avoimesti antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Varsinaisen arviointitehtävän lisäksi myös ryhmän sosiaalisuus lisääntyy, jota voidaan varsinaisen tehtävänannon sivussa harjoitella. Oppijoista ei saa tuntua siltä, että opettaja jättää heidät oman onnensa nojaan, tai ei ole kiinnostunut ryhmän työskentelystä. Arvioiva keskustelu koko kurssin ajan on hyvä keino tehdä ryhmän työskentelyä näkyväksi, mikä helpottaa ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamista. (Koppinen & Korpinen & Pollari 2000, 81-84)

Ryhmäarviointi on hyvä arviointimuoto erityisesti verkko-oppimisessä. Varsinkin puhuttaessa etäopiskelusta ryhmäarviointi verkko-oppimisessä pystytään toteuttamaan nykyisin teknisin apuvälinein (IP-Puhelut). Opettajaopintojemme päätteeksi esimerkiksi käydään yhteinen arviointikeskustelu ohjaajiemme kanssa, jossa pohditaan sekä opituista sisällöistä mahdollisesti nousevia kysymyksiä että opintojen onnistumista.

### **3.2.5 Autenttinen arviointi**

Arvioinnissa on esitetty kritiikkiä perinteisille testaamiskäytännöille. On havaittu, että perinteiset testit ennustavat huonosti todellisen maailman tilanteissa menestymistä (Novak, B 2002, 251).

Autenttinen arviointi on oppijalle merkityksellistä, elämänläheistä arviointia, joka painottaa oppijan vahvuuksia. Autenttinen arviointi on suoritusarviointia. Autenttisen arvioinnin päämääränä on suorittaa arviointia oppijan oman elämän kontekstissa. Oppimisen ja arvioinnin liittyessä suoraan oppijan omaan elämään, hänen on helpompi konstruoida oppimansa aikaisempiin tietorakenteisiinsa. (Niikko 2000, 40).

Autenttinen arvioinnin lähtökohtana on, että oppija soveltaa hankkimaansa ja prosessoimaansa tietoa käytäntöön eli autenttiseen tilanteeseen. Tällöin uusi tieto yhdistyy oppijan aikaisempiin tietoihin ja se saa merkityksen oppijan omassa elämänpiirissä. Kun oppija on autenttisen arvioinnin piirissä, hän ei voi kysyä kummallekin kirjoittajalle tutuksi tullutta kysymystä: ”Kerro ne oikeat vastaukset, joilla tentistä saa kiitettävän!”. Autenttinen arviointi korostaa nimenomaan laajempia, erityyppisiä ja muotoisia vastauksia. On mahdollista, että autenttisen arvioinnissa tulee eteen tilanne, jossa opettajakaan ei tiedä oikeaa vastausta. Autenttinen arviointi tarjoaa hyvän lähtökohdan oppijan työelämään siirtymiselle. Työelämän ongelmat ovat lähes aina ennalta arvaamattomia, omaa pohdintaa vaativia, aivan kuten autenttisessa arvioinnissakin. (Takala 1996, 209 – 210). Autenttisessa arvioinnissa lähtökohtana on työelämä, ei koulumaailma. Työelämän edustajien osallistuminen ohjaukseen ja arviointiin on suotavaa.

Ongelmaperustainen oppiminen (Problem Based Learning) ja autenttinen arviointi sopivat hyvin yhteen. Ongelmalähtöisessä oppimisessä ongelmanratkaisu ja arviointiprosessi ovat yhteydessä todelliseen tilanteeseen joko koulussa tai vielä parempaa aidossa työympäristössä (vrt. näytöt). (Niikko 2000, 40). Ongelmana on se, että koululla ei aina ole mahdollista toteuttaa aitoja ongelmatilanteita. Tällöin juuri työelämä voisi tulla hyvin avuksi. On myös järkevää pyrkiä laatimaan kokeet ja tentit tavalla, jotka vastaavat mahdollisimman paljon aitoja elämän tilanteita.

Autenttisuuteen pyrkiviä arviointimuotoja ovat muun muassa portfoliot, näyte- projektityöt, näytöt, autenttisuutta tavoittelevat tenttimuodot. Tärkeintä on, että autenttisuus toteutuu käytetyssä arviointimuodossa ja arvioinnin kohde on koko prosessi, ei vain lopputuotos. Opettajalta autenttinen arviointi vaatii rohkeutta muuttaa perinteisiä arviointitapoja ja käytänteitä. Mielestämme arvioinnin autenttisuuden tulisi korostua nimenomaan toisen asteen oppilaitoksissa, jotka kouluttavat ihmisiä suoraan ammattiin.

Pyrimme itse kumpikin arvioinnissamme toteuttamaan autenttisuuden periaatetta mahdollisimman hyvin (Linnakylä; Pollari; Takala 1994, 4-5).

## **4 Miten Huittisten Ammatti- ja yrittäjäopistossa voidaan kehittää opiskelijan oppimistaitoja arvioinnin avulla.**

Käsittelimme aikaisemmin kohdassa 3.2 sitä, miten arvioinnilla voidaan kehittää oppijoiden oppimistaitoja. Samat yleiset oppimiseen liittyvät lainalaisuudet, joita käsitelimme, pätevät tietysti myös Huittisten Ammatti- ja yrittäjäopistoon. Arvioinnin kohdalla kehittämiskohteita voisivat olla ensinnäkin arviointitapojen monipuolistaminen opettajien keskuudessa. Erityyppisiä arviointivälineitä tulisi ottaa enemmän aktiiviseen käyttöön, esimerkiksi autenttiseen arviointiin liittyviä. Arvioinnin monipuolistamisella pystyttäisiin lisäämään opiskelijoiden vastuunottoa omasta oppimisprosessistaan sekä kehittämään heidän metakognitiivisia taitojaan. Tätä kautta myös opiskelijoiden motivaatio oppimiseen lisääntyy. Arviointia voitaisiin laajentaa enemmän koko opintojaksoa koskevaksi. Tätä kautta arvioinnin loppupainotteisuus vähenisi eli arviointi vastaisi paremmin oppijan koko opintojakson osaamista.

Käytännön toimenpiteiksi, joilla tavoitteita pyritään saavuttamaan on suunniteltu:

1. Oppimistaidot -kurssin suunnittelu ja toteuttaminen alkaen syksyllä 2006. Myös muiden opettajien sitouttaminen kurssin onnistumiseen; kurssista tiedottaminen, kurssimateriaalin jakaminen opettajille, ideointi kurssin sisällön suhteen ja kurssin jatkokehitys.
2. Arviointiin liittyvät kehityskeskustelut opettajakunnan ja eri koulutusohjelmien kesken. Tarkoituksena saada uusia näkökulmia arviointiin ja arviointikeinoihin ja jakaa kokemuksia.
3. Oppilaitoksemme opettajien arviointikulttuurin yhtenäistäminen etsimällä yhteisiä arvioinnin periaatteita.

## LÄHTEET

- Aho, S ja Laine K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Brown, George & Atkins, Madeleine 1988. Effective teaching in higher education, London, Methuen.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti; Lipponen, Lasse 1999. Tutkiva oppiminen – älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: Wsoy.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari; Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus, Arviointi 2/2001. Yliopistopaino Oy.
- Kauppila, Reijo A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti Juva: Ws Bookwell Oy.
- Kasvatus- ja opetuspalvelukeskus 2006. Perusopetuksen verkkokurssien oppimateriaaleja internetissä. Viitattu 06.06.2006 Saatavissa:  
<http://info2.info.tampere.fi/eta/to/opas/arviointi/vertaisarv.doc>
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. Hyvä itsetunto. Juva: Wsoy.
- Kinnunen, Elisabeth; Halmesvuori, Tiina (toim.) 2003. Opiskelijan arvioinnin opas ammatilliseen koulutukseen. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kivi, Taru 2000. Oppimisen taidot. Vantaa, Tummavuoren kirjapaino.
- Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola. KP-paino. . Viitattu 04.06.2006.  
<Http://verkkoluotsi.chydenius.fi/salatutsivut/pedagoginen/oppimiskasitys.html>
- Koli, Hanne; Silander, Pasi 2002. Verkko-oppiminen -Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Koppinen, Marja-Leena; Korpinen, Eira; Pollari, Jorma 2000. Arviointi Oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Laine, Anne; Ruishalme, Outi; Salervo, Pirjo; Sivén, Tuula; Välimäki, Päivi 2005. Opi ammattiin. Helsinki: Wsoy.

Leitola, Kaisa 2001. Oppimisen NLP. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Lehtinen, Erno; Kuusinen, Jorma. Kasvatuspsykologia 2001. Juva: WS Bookwell Oy.

Lindberg, Julian 1998. Oppimaan oppiminen – opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:65. Turku: Painosalama Oy.

Linnakylä, Pirjo; Pollari, Pirjo & Takala, Sauli (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena., Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopistopaino.

Lonka, Kirsti; Lonka, Irma 1991. Aktivoiva opetus. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Mäkinen, Päivi 2004. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Viitattu 7.6.2006. [Http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppija.htm](http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppija.htm)

Niikko, Anneli 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tampere:Tammer-Paino.

Novak, (A) Joseph D., Gowin, Bob D. Opi oppimaan 1995. Suom. teoksesta Learning how to learn. Cambridge University Press, 1993. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Novak, (B) Joseph D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Suom. teoksesta Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Lawrence Erlbaum Associates, Inc 1998. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Peltonen, Matti; Ruohotie, Pekka 1992. Oppimismotivaatio, Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Rauste-Von Wright; Von Wright, Johan; Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Ringbom, Björn 1992. Opi oppimaan. Helsinki: Innotiimi, Kaukaa viisas, Kansanvalistusseuran etäopisto, Opintotoiminnan Keskusliitto OK ry.

Silvén, Maarit; Kinnunen, Riitta; Keskinen, Soili 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.

Suonperä, Matti 1993. Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Hämeenlinna: Educons Oy.

Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa Pollari, Pirjo; Takala, Sauli; Linnakylä, Pirjo. Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän Yliopisto.

Tampereen Yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2006. Mitä on oppiminen? Viitattu 02.06.2006. [Http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppimin.htm](http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppimin.htm).

Vainionpää, Jorma: Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opetuksessa, Viitattu 02.06.2006. [Http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6553-9.pdf](http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6553-9.pdf)

Vuorinen, Jukka (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.