



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309201357>

Author(s): Ruusuvuori, Johanna
Title: Graduarvioinnin kehittämistyö - laitosten yhteisön reflektioivaa oppimista
Main work: Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s): Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year: 2003
Pages: 100-120
ISBN: 951-44-5762-5
Publisher: Tampere University Press
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201309201357

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

GRADUARVIOINNIN KEHITTÄMISTYÖ

- laitossyhteisön reflektovaa oppimista

Ryhdyttäessä muuttamaan ja kehittämään olemassa olevia opetuskäytäntöjä lähdetään useimmiten liikkeelle ”instituutiolähtöisesti”, jolloin toimitaan olemassa olevien mallien ja oppimiskäsitysten pohjalta ja määritellään myös tavoitteet näistä lähtökohdista. Valmiiksi määritettyjen tavoitteiden saavuttamisen lisäksi kehittämisellä voi kuitenkin olla myös laajempia vaikutuksia. Ne luovat tilan olemassa olevien mallien ja käsitysten tarkistamiselle ja muuttamiselle. Tämä mahdollistuu ennen kaikkea läpikäydyn prosessin reflektoinnin kautta. Kehittämishankkeen kaltaiseen yhteistoiminnalliseen prosessiin osallistumisen mukanaan tuoma tilaisuus keskustella, argumentoida, selittää ja perustella valittua tehtävää ja sen toteuttamismahdollisuuksia voi sellaisenaan toimia oppimisen mahdollistajana, vallitsevien oppimista koskevien asenteiden tuulettajana (ks. myös Öystilä ja Ruoho tässä teoksessa). Lisäksi hankkeen kriittinen tarkastelu siihen osallistuneiden erilaiset näkökulmat huomioon ottaen voi tuoda uusia oivalluksia oppivan yhteisön käyttöön.

Tarkastelen tässä artikkelissa pro gradu -tutkielmien arvioinnin yhtenäistämiskokeilua yhdellä Tampereen yliopiston ainelaitoksella. Suhteutan tätä käytännön opetustyön kehittämiseen liittyvää hanketta kokemuksellisen (ja osin myös konstruktivisen) oppimisen teorioihin kolmesta eri näkökulmasta: opiskelijan, opettajien yhteisön sekä kehittämiskokeilun toteuttaneen tutkijan kannalta. Ensinnäkin tarkastelen pro gradu -tutkielman tekemistä oppimiskokemuksena, jossa kokeilussa tuotettu gradun arvioimisen kriteeristö toimii parhaassa tapauksessa opiskelijoiden itsereflektion apuvälineenä. Toiseksi, analysoin arviointikäytäntöjen yhtenäistämiskokeilua työyhteisön oppimiskokemuksena, paikkana reflektoida kriittisesti olemassa olevaa arviointikäytäntöä ja sen taustalla vaikuttavia oppimiskäsitteitä. Kolmanneksi, pohdin kyseisen kokeilun ja siitä kirjoittamisen paikkaa suhteessa omaan oppimiseeni. Tämän ”kolmiulotteisen” reflektioprosessin tuloksena merkittäväksi nousee kysymys kyseisen kaltaisten konkreettisten kehittämishankkeiden mahdollisuuksista oppimisprosessin käynnistäjinä ja siten sekä yhteisöllisen että yksilöllisen oppimisen edistäjinä.

Kehittäminen luo tilan oppimiselle

Käsillä oleva graduarvioinnin kehittämishanke syntyi varsin institutionaalisista lähtökohdista. Sen tavoite määrittyi opetussuunnitelmatyöryhmässä ennen kaikkea siitä käytännöllisestä ongelmasta, että Tampereen yliopiston sosiologian ja sosialipsykologian laitoksella ei aiemmin ole ollut julkilausuttua graduarviointikriteeristöä. Hankkeen tuloksena tällainen kriteeristö kehitettiin, hyväksyttiin ja julkaistiin laitoksen [www-sivuilla](#). Hankkeen varsinainen anti osoittautui kuitenkin paljon monipuolisemmaksi. Sen toteuttaminen ikään kuin ”pakotti” laitostyhteisön miettimään syvällisemmin yhtäältä pro gradu -tut-

kielman merkitystä oppimiselle ja toisaalta opettajien omia oppimiskäsityksiä. Varsin käytännöllisistä ja ennemmin byrokraattisista kuin sisällöllisistä lähtökohdista liikkeelle lähtenyt hanke toimi siis eräänlaisena katalysaattorina perustavampien oppimista koskevien asenteiden keskusteluttamiselle.

Toisaalta hanke toi esiin yhteisölliseen oppimiseen liittyvän ongelman. Kun yhteisön jäsenten (tässä opettajien) lähtökohdat, oppimiskäsitykset ja kehittämistarpeet ovat jo ennestään toisistaan poikkeavia, yhteisten tavoitteiden löytäminen voi olla vaikeaa, jopa mahdotonta. Vaikka tavoitteet saataisiin ryhmäpäätöksellä määriteltyä, ei ole takeita siitä, että kaikki sitoutuisivat niihin aidosti. Koko yhteisön tai työorganisaation oppimisen asettaminen päämääräksi suppeassa, yksittäisen työyhteisön jäsenen vetämässä kehittämishankkeessa onkin ehkä tavoitteena liian idealistinen. Kyseisen kaltainen hanke tarjoaa kuitenkin mahdollisuuksia paikantaa ja tarkastella lähemmin työorganisaation oppimisen mahdollisia ongelmakohtia.

Tavoitteet ja tausta

Kehittämishankkeen tavoite eli arviointi- ja palautejärjestelmien, erityisesti graduarvioinnin kehittäminen määriteltiin sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksella opetussuunnitelmatyöryhmässä käydyissä keskusteluissa. Yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin graduarvioinnissa käytettyjen arviointikriteerien ja arviointiasteikon yhtenäistäminen. Tavoite oli verrattain radikaali, sillä aikaisemmin laitoksen gradunteko-ohjeissa on korostettu kaavamaisuuden välttämistä ja jokaisen työn yksilöllistä luonnetta. Lisäksi laitoksen epäviralliseen kulttuuriin on kuulunut ajatus jokaisen opettajan ammattitaidon kunnioittamisesta, luottamus siihen, että jokainen opettaja osaa ja haluaa arvioida tutkielmat oikeudenmukaisesti ilman virallisia ohjeita.

Opetussuunnitelmatyöryhmässä ja epävirallisissa opettajien kesken käydyissä keskusteluissa kävi ilmi, että käytännössä kriteeristön puuttuminen on kuitenkin aiheuttanut ongelmia. Sekä arviointiasteikon tiukkuus että eri kriteerien painoarvo saattavat vaihdella paljonkin eri opettajien kesken. Lisäksi ongelmaksi määrittyi yhtenäisen ohjeistuksen puuttuminen siitä, millaisia seikkoja gradua kirjoitettaessa kannattaa ottaa huomioon.

Alustavissa keskusteluissa ilmenneistä asennoitumistavoista saattoi päätellä, että uuden arviointikriteeristön kehittäminen ja arvostelukäytännön yhtenäistäminen ei ole aivan yksinkertainen tehtävä. Laitoksella vuosikymmeniä työskennelleet eivät välttämättä koe muutosta tarpeellisena, vaan mahdollisesti jopa heidän totunnaisia työtapojaan hankaloittavana. Lisäksi kaikki ylimääräinen (hallinnollisten velvollisuuksien piiriin luettava) työ, kuten kyselyihin vastaaminen, koetaan helposti rasitteena. Mahdollista muutosvastarintaa ennakoiden hanketta valmisteltiin laitoksen opettajakunnalle suunnatulla kyselyllä, jolla testattiin, kuinka radikaaliin muutokseen laitoksella ollaan valmiita. Kyselyn perusteella hanke muovautui lähinnä arviointikriteerien kehittämiseksi, ei niinkään yhtenäisen arviointiasteikon valmisteluksi. Kyselyyn vastasi lähes koko opetushenkilökunta, ja lopuilta pyydettiin palaute henkilökohtaisesti.

Toteutus ja tulokset

Seuraavassa vaiheessa kehiteltiin ehdotusta arviointikriteeristöksi. Ehdotus muotoiltiin kyselyn sekä muilta laitoksilta ja muista yliopistoista saatujen esimerkkien avulla laitoksen tarpeisiin sopivaksi. Ehdotuksesta keskusteltiin sekä opetussuunnitelmatyöryhmässä että yksityisesti muutamien aktiivisten opettajien kesken. Palautteen perusteella valmisteltiin kriteerilista, jonka

toimivuutta halukkaat saivat kokeilla käytännössä. Kriteeristö käsitti seitsemän osa-aluetta, joihin graduja tarkastettaessa tulisi kiinnittää huomiota. Osa-alueita konkretisoitiin luettelemalla esimerkkejä seikoista, joita kunkin osa-alueen kohdalla on hyvä tarkastella (ks. liite 1).

Kriteerilistan pilottikokeiluun osallistui kaikkiaan seitsemän opettajaa, joiden kaikkien palautteet olivat myönteisiä. Opettajat olivat kokeneet kriteerit hyödyllisinä ja suhtautuivat positiivisesti niiden käyttöön myös jatkossa. Palautteissa kriteerilistaa pidettiin monipuolisena, selkeänä ja kattavana eikä siihen ehdotettu lisäyksiä tai poistoja.

Tapa, jolla listaa hyödynnettiin, vaihteli. Joillekin lista toimi lausunnon kirjoittamisen apuvälineenä, toiset käyttivät sitä eräänlaisena tarkistuslistana lausunnon kirjoitettuaan. Ensimmäisiä lausuntojaan kirjoittavat kokivat listan erityisen hyödyllisenä apuvälineenä relevanttien seikkojen huomioimiseksi. Jo useita graduja arvioineet arvostivat listaa muistilistana, jonka avulla saattoi täydentää lausuntoaan tarvittaessa. Joissakin tapauksissa listan koettiin myös nopeuttavan lausunnon kirjoittamista.

Huonoina puolina mainittiin listan mahdollinen kahlitsevuus. Joidenkin mielestä gradutyön oman logiikan seuraaminen on vaikeaa, jos yrittää kirjoittaa lausuntoa kriteerilistan mukaan. Toinen mainittu ongelma oli vaara, että kriteeristöä tulkittaisiin liian ahtaasti: siten, että erinomaisessa gradussa pitäisi olla kaikki listan osa-alueet erinomaisesti käsiteltyinä. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, että listassa asiat esitetään toisistaan irrallisina, vaikka käytännössä ne ovat päällekkäisiä.

Ensimmäisen ongelman maininneet listan kokeilijat olivat ratkaisseet sen jo itse: kirjoittamisavun sijaan he käyttivät listaa lausunnon tarkistuslistana. Toiseen ongelmaan reagoitiin hiomalla laitoksen www-sivuille menevän version sanamuotoja siten, että tällaista vaikutelmaa ei syntyisi, tosin tätä lienee mahdollon taata. Myös kolmas ongelma otettiin huomioon kriteeri-

listan esittelyjaksoa muokkaamalla. Palautteissa tuli esiin myös ajatus listan jakamisesta tutkimusharjoituksia ja graduja tekeville opiskelijoille. Yksi opettaja kokeili listan toimivuutta omassa tutkimusharjoitusryhmässään, ja opiskelijoiden antama palaute oli hyvin myönteistä.

Viimeisessä vaiheessa kriteeristön käyttönotosta keskusteltiin henkilökuntakokouksessa. Keskustelussa kriteerilistaa pidettiin hyödyllisenä, mutta sillä varauksella, että sen tehtäväksi muotoutuisi ennemmin apuvälineenä tai tarkistuslistana toimiminen, ei pakollinen muotti tai kaava gradulausuntojen kirjoittamiseen. Jotta kriteeristö olisi helposti sekä opettajien että opiskelijoiden saatavilla, se päätettiin viedä laitoksen www-sivuille osaksi tutkielman teosta annettavia ohjeita (ks.<http://www.uta.fi/laitokset/sosio/opetus/tutkielma.html>.)

Hankkeen arviointi

Kuvattuun kehittämishankkeeseen voi nähdä kytkeytyvän ainakin kolme erilaatua oppimisprosessia: opiskelijan pro gradu -tutkielman tekeminen, työyhteisön kehittämishankkeen myötä tapahtunut oppiminen sekä oma oppimisprosessini hankkeen toteuttajana. Arvioin seuraavassa näitä erilaisia oppimisprosesseja suhteuttamalla niitä kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Kokemuksen reflektointi on keskeinen osa kokemuksellisen oppimisen prosessia. Lähtökohta on, että ihmisen tajunnassa kokemusten kautta kehkeytyvät merkitykset ovat tärkeä osa oppimista. Jotta oppiminen mahdollistuisi, on oppijan prosessoitava ja tulkittava kokemuksiaan: siis reflektoitava niitä. (Ojanen 2000.)

Näkemyks kokemuksellisesta oppimisesta suhtautuu kriittisesti yleiseen käsitykseen ihmisten välisestä viestinnästä ja vuorovaikutuksesta tiedonsiirtona, jossa henkilö A (opettaja) läh-

tää viestin henkilölle B (opiskelijalle) ja jossa B sitten reagoi tähän viestiin. Tässä niin kutsutussa *kommunikaatiomallissa* katsotaan, että viestin merkitys on muotoutunut jo sitä lähetettäessä, viesti on ”valmis” reagoitavaksi (esim. Lahikainen & Pirttilä-Backman 1997). Toiminnallisemmin orientoituneissa lähestymistavoissa sen sijaan painotetaan, miten merkitykset syntyvät vasta viestiä tulkittaessa, siinä vuorovaikutuksessa, jossa viestin lähettäminen tapahtuu (esim. Maynard & Whalen 1995; Edwards 1997).

Kokemuksellisen oppimisen teoria irrottautuu kuitenkin myös viimeksi mainitusta näkemyksestä. Lähtökohtana ei ole niinkään merkityksen muotoutuminen vuorovaikutuksessa (toiminnassa) vaan ennen kaikkea yksilön persoonallisuuteen ja elämänhistoriaan kytkeytyvä tapa merkityksellistää uutta aikaisemman kokemuksen valossa. Puhutaan yksilön omasta sisäisestä maailmasta, johon opittu sijoitetaan. (Ojanen 2000, 101.) Näkemys lähenee konstruktivisen oppimisen teoriaa, jossa ajatellaan, että tieto ei sellaisenaan siirry oppijaan, vaan tämä konstruoi sen itse olemassa olevan tietonsa pohjalta. Toisin kuin kognitiivisessa psykologiassa, konstruktivismissa painotetaan, että merkityksenanto on kytköksissä paitsi tiedolliseen ainekseen, myös motivaatioon, emootioon ja arvoihin (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Sosiaalisemmin painottuneessa konstruktivismissa ajatellaan lisäksi, että tärkeä tekijä oppimiseen liittyvässä merkityksenannossa on yhteisö ja yksilön sosiokulttuurinen tausta (Ojanen 2000, 41; ks. myös Vygotsky 1982).

Reflektion merkitys oppimisprosessissa

Kokemuksellisen ja konstruktivisen oppimisen teorioille on yhteistä ajatus reflektion keskeisyydestä oppimisprosessissa. Reflektointi on vaihe, jonka tuloksena koettu muuntuu uudeksi

ymmärrykseksi ja sitä kautta käytäntöön sovellettavaksi osaamiseksi. Reflektion avulla uudet oppimiskokemukset integroidaan osaksi aikaisempia merkitysrakenteita. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppimisen mielletään koostuvan neljästä toistuvasta vaiheesta: kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja käytännön testaus (Kolb 1984). Koulutuksen tehtäväksi määritellään omakohtaisen tiedostamisprosessin tukeminen ja välineeksi dialogi (Ojanen 122). Kriittisessä reflektiossa aiemmin opitun sisältämät ennakko-oletukset asetetaan kyseenalaisiksi ja niille etsitään vaihtoehtoja (Mezirow 1995, 28–29). Kriittisen asenteen sisäistänyt ihminen ei pelkää arvostele olemassa olevaa tilannetta vaan pyrkii aktiivisesti etsimään uusia merkitysperspektiivejä, joista sitä tarkastella (Järvinen-Taubert & Valtonen 1999; ks. myös Törmä 1994).

Yliopistomaailmassa edellä kuvatun kaltainen kriittinen asenne asettuu erityisen tärkeään asemaan. Sosiaalitieteellisessä koulutuksessa kriittisyyttä tai kriittistä ajattelua pidetään yleisenä valmiutena, johon voidaan kouluttaa. Kriittisyyden perustana toimivat valmiudet, kuten looginen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky, lienevät yleisiä koulutustavoitteita myös muilla ainelaitoksilla ja muissa tiedekunnissa. Nämä tavoitteet tulevat lähelle konstruktivisen oppimisenäkemyksen piirissä esitettyjä osaamisen kriteereitä, joita ovat ymmärtäminen, tietojen ja taitojen käyttö uusissa yhteyksissä, ongelmanratkaisuvalmiudet sekä itsereflektio (Lindholm 1998).

Opintojen päätteeksi tehtävää maisterin tutkielmaa voi pitää yhtenä merkittävänä näytteenä siitä, millä tavoin mainittu kriittinen asenne on sisäistetty. Tällöin asiaa katsotaan lähinnä opettajan näkökulmasta, eli huomio ohjautuu arvioinnin kontrollitehtävään, jossa opettaja arvioi opiskelijoiden osaamista (Räisänen 1994; Rauste-von Wright & von Wright 1997). Toisaalta voidaan painottaa tutkielman arvoa dokumenttina siitä oppimisprosessista, jonka oppija on läpikäynyt yliopisto-opin-

tojensa aikana. Tällöin tutkielma hahmottuu tuotokseksi, joka voi toimia konkreettisenä välineenä opiskelijan itsereflektiossa.

Pro gradu -tutkielma oppimiskokemuksena

Maisteritutkintoon kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa on mahdollista tarkastella oppimiskokemuksena, jossa oma tekeminen korostuu. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkielman-teko-ohjeistuksessa gradun muodollisina kriteereinä mainitaan, että tutkielman tulee osoittaa perehtyneisyyttä tutkielman aihepiiriin, tarvittavien tutkimusmenetelmien hallintaa ja valmiutta tieteelliseen esitystapaan sekä kirjalliseen ilmaisuun. Nähdäkseen tutkielma on ennen kaikkea mahdollisuus kokeilla käytännössä, miltä tuntuu toteuttaa kokonainen tutkimus kohtalaisen itsenäisesti, vaikka toki opettajan ohjauksessa. Gradun tekeminen tuottaa kokemuksen, joka voi parhaimmillaan toimia selkeänä reflektiopohjana sille, mitä yliopisto-opintojen aikana on opittu ja millaisia taitoja saavutettu. Tämä tavoite mainitaan myös laitoksen ohjeissa tutkielman tekijöille: ”tutkielma on kuitenkin selkeästi jokaisen opiskelijan oma henkilökohtainen projekti, jolle hän itse antaa muodon, ja jonka toteuttaminen antaa mahdollisuuden arvioida ja kehittää omia kykyjään ja osaamistaan”.

Pro gradu -tutkielma on hedelmällinen itsereflektion kohde siinäkin mielessä, että siinä tieto ja taito yhdistyvät. Oppijalla on tilaisuus ottaa käyttöön koulutuksen aikana hankitut taidot muokkaamalla siihen mennessä prosessoimiansa teorioita ja keräämäänsä aineistoperäistä tietoa tutkimuksen muotoon. Itse-reflektiota tapahtuu koko graduntekoproessin ajan. Gradunteon eri vaiheissa opiskelija kohtaa varsin erityyppisiä haasteita ja joutuu käyttämään siihen asti oppimaansa tiedollista ja tutkimustaidollista ainesta haasteisiin vastatessaan. Näkisin, että gra-

duohjaajan yksi tärkeä tehtävä on juuri reflektioprosessin nostaminen pohdittavaksi opiskelijan ja ohjaajan välisissä ohjaustuokioissa. Tässä prosessissa oppija voi arvioida tekemisiään, keinoja ja tavoitteidensa saavuttamiseksi, keinojen yhteyksiä oppimisprosessiin sekä tarkkailla itseään oppijana (Lindholm 1998). Tämän reflektioprosessin jäsentämisessä ja rakentamisessa ohjaaja käyttää hyväkseen oman ammattiuransa aikana oppimiaan ja sisäistämiään tieteellisen työn kriteereitä. Opiskelijoille nämä kriteerit eivät kuitenkaan yleensä ole yhtä sisäistyneitä, vaikka ne ovat osa opittavaa ainesta.

Aloittaessani kehittämishanketta sosiologian ja sosiaalipsykologian laitokselta puuttui yhtenäinen julkilausuttu tieteellisen tutkielman kriteeristö. Hanketta käynnistettäessä tämä nähtiin ongelmalliseksi opiskelijoiden kannalta lähinnä siksi, että eri arvioitsijoiden kriteerit saattoivat poiketa toisistaan, jolloin myös arvosana saattoi määräytyä pikemminkin arvostelijan henkilökohtaisen kuin laitoksen yhteisen arvosteluasteikon pohjalta. Kehittämishankkeen edetessä hankkeeseen osallistuneet opettajat ryhtyivät kuitenkin oma-aloitteisesti soveltamaan kehiteltävää kriteeristöä myös tutkielmantekoprosessin jäsentämiseen ja sen opettamiseen. Sekä opiskelijat että opettajat kokivat selkeän ja jäsennellyn kriteerilistan työtään ja oppimistaan helpottavana. Olikin mielenkiintoista huomata, miten kokeilun alkuperäinen, lähinnä opiskelijoiden oikeusturvan parantamiseen liittyvä tavoite laajeni yhteisön toiminnan kautta koko tutkielmantekoprosessin reflektointia mahdollistavaksi resurssiksi.

Prosessiarvioinnin lisäksi pro gradu -töitä arvioidaan lopputuloksen kannalta (reflection in action vs. reflection on action). Usein on niin, että lopputuloksen arviointi eli gradulausunto on ainoa palaute, jonka opiskelija työstään saa. Lieneekin tärkeää, että viimeistään tässä vaiheessa opiskelija saisi lausunnon muodossa resursseja arvioida omaa työtään ja oppimistaan. Tässäkin

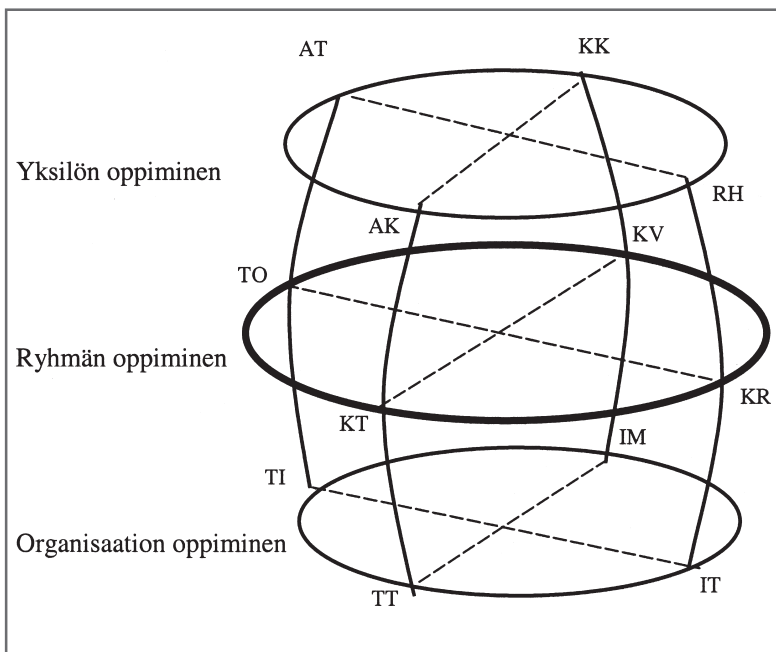
mielessä yhtenäisen tieteellisen tutkimuksen laatua määrittävän kriteerilistan voisi ajatella toimivan opiskelijan itsereflektiota helpottavana. Kun kriteerilista on nähtävillä laitoksen www-sivuilla, opiskelija voi verrata lausunnossa esiin nostettuja seikkoja yhteisiin julkisesti määritettyihin kriteereihin.

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa korostetaan dialogisuutta yhtenä keskeisenä periaatteena (Ojanen 2000). Gradulausuntoakin voi ajatella dialogin mahdollistavana, vaikkakin opiskelijat harvoin antavat siitä palautetta lausunnon antajille. Nähdäkseni gradulausunnon voisi kirjoittaa sellaiseen muotoon, joka ei pelkästään listaa tutkielman puutteita, vaan nostaa esiin jatkossa pohdittavia kysymyksiä ja vaihtoehtoisia tulkintoja (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1997, 203). Parhaassa tapauksessa tällaiset kommentit voivat saada opiskelijan merkityksellistämään omia menettelytapojaan ja tuloksiaan uudella tavalla.

Kehittämishanke työyhteisön oppimiskokemuksena

Kehittämishankkeen suunnittelu ja toteuttaminen toimivat oppimiskokemuksena myös hankkeeseen osallistuneiden opettajien yhteisön näkökulmasta. Kehittämiskokeilun laajuus määritettiin ja kriteerilista kehitettiin yhteistyössä koko laitoksen opetushenkilökunnan kesken, sovelluskokeiluun taas osallistuvat aiheesta kiinnostuneet opettajat. Hankkeen myötä työyhteisö siis jakautui kahteen suurempaan ryhmään, joiden kokemus hankkeesta muotoutui jo lähtökohtaisesti erilaiseksi.

Järvinen ja Poikela (2000) ovat tehneet kolmesta kokemuksellisista oppimista eri tasoilla käsittelevästä mallista synteetin, jossa kokemuksellisen oppimisen kehää laajennetaan yksilöstä ryhmää ja lopulta koko organisaatiota koskevaksi (kuvio 1).



Kuvio 1 Oppiminen työorganisaatiossa (Järvinen & Poikela 2000)

Malli kuvaa prosessia, jossa yksilön oppiminen (*konkreettinen kokemus*, KK – *reflektiivinen havainnointi*, RH – *abstrakti käsitteellistäminen*, AK – *aktiivinen tekeminen*, AT), ryhmän oppiminen (*kokemuksen vaihto*, KV – *kollektiivinen reflektointi*, KR – *käsitteellisen tiedon käyttö*, KT – *tekemällä oppiminen*, TO) ja organisaation oppiminen (*intuition muodostus*, IM – *intuition tulkinta*, IT – *tulkitun tiedon integrointi*, TT – *tiedon institutiointi*, TI) integroituvat toisiinsa vaikuttaviksi prosesseiksi. Työyhteisössä intuition kautta muotoutunut tieto kulkeutuu ryhmän oppimisen kautta koko työorganisaation käyttöön. Mallissa on erotettavissa integroivia *sosiaalisia* (KK – KV – IM), *reflektiivisiä* (RH – KR – IT), *kognitiivisia* (AK – KT – TT) ja *toimin-*

nallisia (AT – TO – TI) prosesseja, jotka voivat toimia samaan aikaan sekä yksilön, ryhmän että organisaation tasoilla. Esimerkiksi ryhmätasolla yksilön konkreettinen kokemus laajenee kokemusten vaihdoksi, joka organisaatiotasolla voi johtaa osaamisen tuottaman intuition muodostumiseen. Samalla tavoin reflektiivinen havainnointi laajenee kollektiiviseksi reflektoinniksi, jota organisaation tasolla vastaa intuitioiden tulkinta. Organisaationaalisen tiedon tuottamisessa ovat olennaisia abstrakti käsitteellistäminen ja käsitteiden yhdistely sekä tulkintatiedon integrointi, sekä aktiivinen kokeilu, tekemällä oppiminen ja lopulta tiedon institutiointi.

Kun graduarvioinnin kehittämistehtävää tarkastellaan näiden prosessien kautta, on havaittavissa, miten kehittämishanke toimi ennemminkin tiettyjen opettajaryhmien kuin koko organisaation oppimiskokemuksena. Osa virkailtään vanhemmista ja kokeneemmista opettajista koki yhtenäisen kriteeristön kehittämisen epärelevanttina. Jokaiselle heistä on vuosien kuluessa muodostunut oma yksilöllinen ja käytännöllinen tapansa arvioida graduja ja tehdä gradulausuntoja, jolloin yhtenäisen kriteeristön käyttöönotto tuntui työmäärää lisäävältä ja pakottamiselta turhaksi nähtyyn muutokseen. Oletan, että näin kokevat opettajat eivät ole hyödyntäneet kehitettyä kriteerilistaa. Toinen ryhmä olivat kokeneet tai jo jonkin verran opetuskokemusta hankkineet opettajat, jotka käyttivät kriteerilistaa eräänlaisena tarkistuslistana graduja arvostellessaan ja pitivät sitä varsin hyödyllisenä tällaiseen tarkoitukseen. Tuoreet, vähemmän opettaneet opettajat sen sijaan kokivat listan ehdottoman hyvänä apuvälineenä gradulausuntojen kirjoittamisessa. Osa teki myös omia innovaatioita listan käyttömahdollisuuksista ja hyödynsi sitä yllä kuvatulla tavalla opiskelijoiden oppimisen ja itsereflektion apuvälineenä.

Vaikka listan hyödyntämisen tavasta annettiin kohtalaisen selkeät ohjeet (ks. liite 2), sitä päädyttiin käyttämään hyvin eri-

laisilla tavoilla. Kukin opettajaryhmä vaikutti tulkitsevan sen tarkoitusta oman sen hetkisen tilanteensa, kokemuksensa ja asemansa mukaisesti. Kehittämishanke ja siihen liittyvä kriteerilistan laatiminen hahmottui siis eri opettajille varsin erilaisena oppimiskokemuksena. Toisilla hanke johti olemassa olevien toimintakäytäntöjen uudelleenorganisointiin, kun taas toiset jättivät sen lähes huomiotta.

Kehittämishankkeen myötä pilottikokeiluun osallistuneista opettajista muodostui ikään kuin laitoksen sisällä toimiva alaryhmä, jolle kokeilu tarjosi mahdollisuuden paitsi kollektiiviseen kokemusten vaihtoon ja reflektointiin, myös tiedon käsitteellistämiseen ja tekemällä oppimiseen (Nonaka & Takeuchi 1995, ref. Järvinen & Poikela 2000). Kokeilu synnytti kokemusten vaihtoa palvelevia uusia tilanteita, joissa kriteeristöä kehitettiin aluksi dialogissa muiden kanssa omien opetuksessa saatujen kokemusten pohjalta. Tämä tieto yhdistettiin muualta saatuun tietoon (esimerkiksi muiden yliopistojen graduarviointikäytännöistä) ja näin saatiin uusi malli käytännössä kokeiltavaksi. Mallin kokeilusta saadut kokemukset olivat sitten jälleen käytettävissä kollektiivista reflektointia varten. Hankkeen raportoinnin myötä yksittäisten opettajien tekemät innovaatiot kulkeutuivat koko ryhmän ulottuville, eli hanke auttoi tässä mielessä ulkoistamaan ja tekemään eksplisiittiseksi aiemmin yksittäisten opettajien käytössä ollutta hiljaista tietoa.

Järvisen ja Poikelan kokemuksellisen työssä oppimisen mallia (2000) mukaillen työyhteisön oppimisprosessissa tavoitettiin siis tilanne, jossa yksilöistä lähtöisin olevaa intuitiota tulkittiin ja toimeenpantiin tietyssä ryhmässä. Sen sijaan on edelleen auki, missä määrin kyseisen ryhmän toiminta ja oppiminen riittävät välittämään ja integroimaan tiedon koko organisaation käytettäväksi, eli missä määrin kehittämishankkeen kautta saavutettu uusi tieto voi institutionalisoitua sellaiseksi, joka ohjaa koko organisaation jäsenten käyttäytymistä.

Tietynlaista institutionalisoitumista on toki jo tapahtunut. Kehitetyt arviointikriteerit ja kehittämishankkeen aikana syntyneet uudet toimintatavat on saatettu koko henkilökunnan tietoon ja niistä on keskusteltu henkilökuntakokouksessa. Lisäksi kriteerit on yhteisellä sopimuksella julkaistu laitoksen www-sivuilla kohdassa, jossa annetaan ohjeita tutkielman tekemiseen. Arviointikriteerit ovat siis institutionaalisia julkisessa mielessä. On kuitenkin eri asia, missä määrin niitä käytännössä hyödynnetään koko laitoksen mittakaavassa, eli onko niillä potentiaalia institutionalisoitua kattaviksi arviointikäytännöiksi.

Hiljaisena tietona olemassa olevien kriteerien eksplikointi ja käyttö gradulausuntojen kirjoittamisen ja opetuksen apuvälineenä ei loppujen lopuksi tuo ratkaisua myöskään alkuperäiseen ongelmaan, *miten* arvosana määräytyy kriteerien pohjalta. Opettajat voivat edelleen pitää joitakin kriteerejä toisia tärkeämpinä omiin vanhoihin olettamuksiinsa nojaten ja määrittää tutkielman arvosanan niiden mukaan. Kriteerien eksplikoiminen tekee olemassa olevia käytänteitä kuitenkin läpinäkyvämmiksi ja helpottaa arvioinnin kehittämistä jatkossa.

Itselfreflektion tuottamia oivalluksia

Kehittämishankkeen toteuttaminen omassa työorganisaatiossa tekee hankkeen arvioinnin relevantiksi myös oman oppimisen kannalta. Mezirowin termistöä hyödyntäen (1995, 30–31) voisi sanoa, että omalla kohdallani hankkeen läpivieminen johti pienimuotoiseen perspektiivin muutokseen. Kehittämishankkeen tuloksena näkemyksestäni suhteessa graduarviointiin muodostui kattavampi, erottelukykyisempi ja sallivampi (joskaan ei välttämättä johdonmukaisempi) lähtötilanteeseen verrattuna. Kun hankkeen alussa näin kehittämistarpeen suppeammin, lähinnä kontrolloivaan arviointiin kiinnittyvänä yhtenäistämisen

tarpeena, hankkeen toteuttamisen ja reflektoinnin myötä sekä käsitykseni arvioinnin roolista että siihen liittyvistä kehittämistarpeista laajeni huomattavasti. Nyt arviointi näyttäätyy varsin laaja-alaisena ja merkittävänä osana oppimisprosessia. Kehittämisen kohteena olleen arviointikriteeristön merkitys on käsitteellistynyt uudelleen resurssina, joka on sekä työyhteisön että opiskelijoiden käytettävissä mitä moninaisimmilla tavoilla.

Ensimmäisissä opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksissa ja henkilökuntakeskusteluissa graduarvioinnin kehittämistä ja yhtenäistämisen tarvetta perusteltiin lähinnä instrumentaalisilla syillä. Tavoitteena oli monipuolistaa ja yhteismitallistaa opiskelijoiden saamaa palautetta (lähinnä oikeusturvasyistä), sekä helpottaa opettajien työtä tekemällä arviointikriteerit eksplisiittisiksi. Mainittiin myös mahdollisuus ottaa arviointikriteerit huomioon gradunteossa. Hankkeen reflektoinnin yhteydessä merkittävämmiksi nousivat kuitenkin kysymykset siitä, mikä oikeastaan on tutkielman merkitys oppimisessa, millaisessa suhteessa graduarviointi on opiskelijan oppimisprosessiin ja miten arviointia voisi kehittää edelleen vuorovaikutteisempaan suuntaan. Konkreettinen hanke johti siihen, että arvioinnin käsite määrittyi uudelleen merkittävänä osana oppimisprosessia, ei pelkästään välttämättömänä seikkana muodollisten, tieteellisten tai käytännöllisten tavoitteiden täyttämiseksi.

Lopuksi

Kuvatun kaltaiset konkreettiset kehittämishankkeet voivat toimia sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista mahdollistavina prosesseina. Avainasemassa tässä oppimisessa vaikuttaisi olevan toiminnallisen hankkeen luoma uusi tila yksilölliselle ja kollektiiviselle reflektoinnille ja sen kautta oppimiselle. Mutta mitä sitten, kun hanke on päättynyt, raportoitu ja arkistoitu? Missä

näkyvät tai miten saadaan esiin mahdolliset jäljet koko organisaation tason oppimisesta pidemmällä tähtäimellä? Jatkossa olisikin mielenkiintoista pohtia, millä tavoin ja missä määrin tällaisten prosessien tuottaman tiedon institutioitumista olisi mahdollista seurata.

Lähteet

- Edwards, D. 1997. *Discourse and cognition*. London: Sage Publications.
- Järvinen, A. ja Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4/2000. 316–323.
- Järvinen-Taubert, J. ja Valtonen, P. 1999. Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, *Juvenes-Print*.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lahikainen, A-R. ja Pirttilä-Backman, A-M. 1997. *Sosiaalipsykologian perusteet*. Helsinki: Otava.
- Lindholm, M. 1998. *Arviointi auttaa oppimaan - vai auttaako*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Maynard, D. ja Whalen, M. 1995. *Language, action and social interaction*. Teoksessa: Cook, K. S., Fine, G. A. & House, J.S. (toim.) *Sociological perspectives on social psychology*. Boston: Allyn Bacon. 149–175.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. ja von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen ja P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Törmä, S. 1994. Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys korkeakouluopetuksen kehittämisessä. Teoksessa: A. Järvinen ym. (toim.) *Opimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa*. Korkeakoulupedagoginen opetusmoniste I. Tampere: Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto. 141–154.
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: WSOY.

LIITE 1: Kehitetty kriteeristö graduarviointia varten

TUTKIMUSKYSYMYS

- ongelman perustelu
- ongelman rajaus
- ongelmanasettelun sosiaalitieteellinen/yhteiskunnallinen relevanssi

AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIA

- käytetyn kirjallisuuden relevanssi (suhteessa tutkimus ongelmaan sekä valittuun teoriaan ja metodologiaan)
- kirjallisuuden laajuus
- valitun teoreettisen lähestymistavan tuntemus/ymmärtäminen
- valinnan perustelu (suhteessa tutkimuskysymykseen)
- teorian ja empirian yhteensopivuus

METODI

- valitun metodin tuntemus/ymmärtäminen
- valinnan perustelu (suhteessa tutkimuskysymykseen)

AINEISTOT

- empiirisen aineiston laatu ja määrä
- aineistonkeruumenetelmien soveltuvuus
- aineistonkeruumenetelmien innovatiivisuus
- eettisten kysymysten huomioon ottaminen

TULOKSET

- analyysin johdonmukaisuus
- analyysin innovatiivisuus
- tulosten vakuuttavuus

POHDINTA

- tulosten kytkeminen aiempaan tutkimukseen
- johtopäätösten asianmukaisuus
- tuloksista tehtävien päätelmien sosiaalitieteellinen/yhteiskunnallinen/käytännöllinen relevanssi

TUTKIELMATEKSTI

- johdonmukainen eteneminen
- rakenteen selkeys
- tekstin ja argumentaation sujuvuus
- kieliasu
- viimeistely
- lähteiden merkitsemisen huolellisuus

LIITE 2: Kriteerilistan pilottikokeilun saatekirje

Hei hyvät ihmiset,

Graduarvioinnin yhtenäistämisen kehittäminen jatkuu. Seuraavaksi olisi tarkoitus kokeilla kriteereiden toimivuutta käytännössä.

Tämä voisi tapahtua toukokuun aikana, kun graduja yleensä jätetään paljon. Tarkastettavien gradujen mukana tulee kriteerilista ja löyhät sovellusohjeet. Toivomus olisi, että kirjoittaisitte ainakin yhden gradulausunnon kyseistä ohjenuoraa noudatellen ja reflektoisitte kokemuksianne ja näkemyksiänne allekirjoittaneelle mahdollisimman pian lausunnon kirjoittamisen jälkeen. Tämä onnistuu e-mailitse, ohjeiden loppuun liitetyn palautelapun välityksellä tai vaikka suullisesti, jos näin näette parhaaksi.

Graduarvioinnin yhtenäisten kriteerien kehittämisen tarkoitus on siis helpottaa lausunnonkirjoittajien työtä, antaa opiskelijoille netin kautta informaatiota arvioinnissa käytetyistä kriteereistä, sekä tietysti pyrkiä mahdollisimman yhdenmukaiseen käytäntöön laitoksen sisällä. On selvää, että koska gradut ovat hyvin erilaisia, yhdestä puusta veistetty lomake ei kaikkien arvioinnissa ole käyttökelpoinen. Tämän takia lista osa-alueista (isoilla kirjoitetut otsikot), jotka lausunnossa toivotaan huomioitavan, on yritetty laatia mahdollisimman joustavaksi. Osa-alueiden alla olevat kriteerilistat ovat ohjeellisia, niiden on tarkoitus toimia lähinnä esimerkkeinä siitä, minkä tyyppisiä seikkoja kunkin osa-alueen kohdalla voi lausunnossa ottaa huomioon.

Palautettanne odotellen,

terveisin
Johanna R.