

Opetussuunnitelman arviointi toimintatutkimuksena Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa

Risto Rönberg

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2003
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rönberg, Risto 2003. Opetussuunnitelman arviointi toimintatutkimuksena Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 s.

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli toimintatutkimuksen keinoin arvioida, miten Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelman painopistearvioinnilla voidaan arvioida opetussuunnitelman toteutumista. Tutkimuksessa on selvitetty arvioinnin käsitettä, tarkoitusta ja tehtäviä opetussuunnitelman arvioinnissa sekä esitelty opetustoiminnan arvioinnin lainsäädännöllinen ja opetussuunnitelmallinen perusta. Työssä on käsitelty arvioinnin tavoitteet kunnallisessa opetussuunnitelmaohjauksessa ja oppilaitoksen opetussuunnitelmassa. Samoin on selvitetty koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun käsitteistöä sekä koulutuksen vaikuttavuutta.

Tutkimuksessa on analysoitu opetustoiminnan tuloksellisuuden arvioinnin kriteereitä ja koottu oppilaitoksen itsearvioinnin kriteerit. Näiden kriteerien avulla on arvioitu opetussuunnitelman toteutumista Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa.

Toimintatutkimus oli osa Nenäinniemen päiväkodin ja koulun itsearvioinnin kehittämistä. Toimintatutkimus itsessään vaikutti päiväkodin ja koulun arviointikäytäntöihin.

Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmasta valittiin kaksi osa-aluetta, joita painotettiin opetus- ja kasvatustyössä. Itsearviointi kohdistui näihin painopistealueisiin. Painopistealueiden osalta henkilökunta eritteli arviointilomakkeelle tavoitteet ja laati toimintasuunnitelman. Toimintakauden lopussa arvioitiin painopistealueiden tavoitteiden toteutumista yhteisesti koko henkilökunnan kesken.

Opetussuunnitelman ja koulun tuloksellisuuden arviointi edellyttää oppilaitoksen itsearviointia. Painopistearviointi vastaa osittain opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen seurantaan. Samalla itsearviointi tukee henkilöstön opetustyön kehittämistä, yhteistoiminnallisia työskentelytapoja ja oppilaitoksen johdon työskentelyä.

Itsearviointi edellyttää henkilöstöltä avointa suhtautumista omien työrotiiniensa muuttamiseen. Koko henkilöstön sitoutuminen arvioimaan omaa työtään vaatii työyhteisöltä luottamusta ja avointa ilmapiiriä, jonka kehittyminen on pitkäjänteisen toiminnan tulos. Itsearviointi itsessään myös tukee avoimen ja yhteisöllisen työskentelykulttuurin muodostumista. Toimiva itsearviointi edellyttää organisoituja arviointikäytänteitä, jotka ovat luonteva osa muuta päivittäistä opetus- ja suunnittelutyötä ja joitten suorittaminen on ajankäytöllisesti taloudellista. Toimintatutkimuksen kehys sopii hyvin oppilaitoksen toiminnan jatkuvaan kehittämiseen.

Luotettava opetussuunnitelman toteutumisen arviointi edellyttää itsearvioinnin tueksi ilmapiirikartoituksia, lasten vanhempien osallistumista arviointiin ja ulkoista arviointia.

Asiasanat: opetussuunnitelma, arviointi, itsearviointi, peruskoulu, päiväkotiki, esiopetus, alkuopetus, toimintatutkimus, diskurssi, oppiva organisaatio, yhteistoiminnallisuus.

SISÄLTÖ

ALKUSANAT	1.
JOHDANTO	2.
1. OMAT LÄHTÖKOHTANI TUTKIMUSTYÖHÖN	
"Suuri murros" ja opettajanhuoneen avautuminen	5.
Esiopetuksen haasteet	6.
Kehittämistavoitteet omalle työlleni	7.
2. OPETUSSUUNNITELMAN ARVIOINTI TOIMINTATUTKIMUKSENA	
2.1 Tutkimustehtävä	8.
2.2 Tutkimusote	9.
2.2.1 Kasvatustieteen kriittinen toimintatutkimus	10.
2.2.2 Toimintatutkimuksen elementit	11.
2.2.3 Toimintatutkimuksen luotettavuus	12.
2.2.4 Diskurssin totuus	14.
2.2.5 Toimintatutkimuksen totuus	15.
2.3 Tutkimushankkeen toteutus	16.
2.3.1 Painopistealueiden valinta ja arviointisuunnitelma	16.
2.3.2 Tutkimustyön kuvaus	17.
3. OPETUSTYÖN ARVIOINNIN PERUSTA	
3.1 Arviointi käsitteenä	19.
3.2 Arviointi ja oppimiskäsityksen muutos	20.
3.3 Arviointitiedon tarve	21.
3.4 Arvioinnin tehtävät	24.
3.5 Opetusprosessin ja opetussuunnitelman arviointi	26.
3.6 Opetussuunnitelman arvioinnin tasot	27.

4. KOULUN TOIMINNAN ARVIOINTI

4.1	Arviointi ja opetussuunnitelma lainsäädännössä	29.
4.2	Opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistyö 1999 -2003	34.
4.3	Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden vertailua	36.
4.4	Kunnan tason arviointiratkaisut	37.
4.5	Toiminnan ja opetussuunnitelman arviointi Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmassa	39.

5. ARVIOINNIN KRITTEERIT

5.1	Arvioinnin näkökulmat	42.
5.2	Koulutuksen tuloksellisuus ja koulutuksen laatu	42.
5.3	Tuloksellisuuden arviointi	44.
5.4	Koulutuksen vaikuttavuus	47.
5.5	Oppilaitoksen itsearviointi	48.
5.6	Yhteenvetoa arvioinnin kriteereistä	50.

6. TULOKSET

6.1	Päiväkodin ja koulun arvioinnin tausta ja toteutus	54.
6.2	Arvioinnin tulokset	56.
6.2.1	"Satujen maailma" -painopistealueen arvioinnin tulokset	56.
6.2.2	Yhteistyö-painopistealueen arviointi ja ilmapiirikysely	60.
6.2.3	Painopistealueiden arviointi oppilaitoksen kehittämisessä	67.
6.2.4	Painopistealueiden arviointia tukevat kyselyt ja arvioinnit	69.
6.2.5	Yhteenvetoa	75.

7. POHDINTA

7.1	Painopistearviointi oppilaitoksen arviointityössä	78.
7.2	Toimintatutkimuksen luotettavuus	81.
7.3	Toimintatutkimus oppilaitoksen kehittämistyössä	82.

LÄHTEET

LIITTEET

ALKUSANAT

"Tietää mitä on tapahtunut, sehän on, eräältä kannalta katsoen viisaus suuri. Jos visusti harkitset mikä kylvö menneistä päivistä saattoi hyödyllisiä, mikä vahingollisia hedelmiä, ja sen mukaan asetat elämäsi, työs ja toimes, niin oletpa viisas mies." (Aleksis Kivi)

JOHDANTO

Oppilaitoksessa opetuksen keskeisin ohjausväline on opetussuunnitelma. Kahden viime vuosikymmenen aikana opetussuunnitelmien normatiivisuutta on vähennetty, lainsäädäntöä väljennetty ja opetussuunnitelmien laadinta hajautettu kunnille ja oppilaitoksille. Valtakunnalliset yhtenäiset opetus- ja oppimistavoitteet eivät enää ohjaa opetusta niin paljon kuin aiemmin vaan opetussuunnitelmat tehdään paikallisesti valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin sekä koululainsäädäntöön nojaten. Oppilaitos voi paremmin ottaa huomioon oman toimintaympäristönsä: opetushenkilökunnan pätevyyden ja vahvuudet, fyysisen toimintaympäristön mahdollisuudet ja koulun ulkopuolisten yhteistyökumppanien resurssit.

Opetussuunnitelman toteutumisessa on alettu 1980 -luvulta lähtien puhumaan kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuvan opetussuunnitelman ristiriidasta, käytännössä toteutuvasta piilo-opetussuunnitelmasta (mm. Broady 1986). Käytännön opetustyön toteutuminen on muitten ympäristövaikutusten ohella viime kädessä riippuvainen opettajan pedagogisesta ajattelusta, joka koostuu opettajan arvoista, uskomuksista sekä pedagogisesta käyttötiedosta (Patrikainen 1999, 17).

Paikallisesti tehty opetussuunnitelma sitouttaa opetushenkilökunnan opetussuunnitelman tavoitteisiin paremmin kuin "ylhäältä" lainsäätäjältä annetut määräykset ja tavoitteet. Sen tekeminen oppilaitoksessa myös syventää ja yhtenäistää opetushenkilökunnan omaa näkemystä kasvatus- ja opetustoiminnan perusteita: arvoista, ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä, oppimiskäsityksestä ja opetustoiminnan yhteiskunnallisesta tarkoituksesta ja päämääristä.

Miten opetussuunnitelma sitten käytännössä toteutuu? Opetustoiminnan vaikuttavuus - persoonallisuuden kehittyminen, tiedollisten ja sosiaalisten taitojen kehittyminen, oppimisvalmiuksien kehittyminen, oppisaavutukset, työelämän tarpeisiin vastaaminen - on niin moninaista ja pitkäjänteistä, että sen arviointi on vaikeaa ja erittäin haasteellista. (Jakku-Sihvonen 1994, 12 ja Nikkanen & Lyytinen 1996, 117).

Tutkimukseni tarkoituksena on etsiä niitä keinoja, joilla koulu ja päiväkotiki voi arvioida omaa työtään suhteessa opetussuunnitelmaan ja miten toimintatutkimuksen keinoin työyhteisö voi kehittää toimintaansa. Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa on lukuvuosittain valittu opetussuunnitelmasta kahdesta kolmeen osa-alueetta painopistealueiksi, joita toiminnassa painotetaan ja joita lukuvuoden aikana ja lopussa arvioidaan. Painopistealueista on laadittu muuta toimintasuunnitelmaa tarkemmat tavoitteet ja toimintasuunnitelmat. Painopistealueiden arvioinnin myötä on tavoitteena saada tietoa toiminnan tuloksellisuudesta yleisemminkin. Samalla tämä arviointityö on kirjoitetun opetussuunnitelman jatkuvaa arviointia ja kehittämistä.

Tutkimukseni ajoittuu lukuvuoteen 2000 – 2001, jolloin painopistealueiksi valittiin ”Satujen maailma” - kirjallisuuden käyttö opetuksessa, ja ”Yhteistyö” - yhteistyönä oppilaitten kesken, työyhteisön jäsenten kesken ja oppilaitoksen ja kodin kesken. Olen tutkinut opetussuunnitelman arviointia näiden kahden painopistealueen kautta opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisenä.

Toimin rehtorina Nenäinniemen koulussa ja minulla on myös oma luokka, jossa minulla on 18 vuosiviikkotuntia opetusta. Työparinani johtamisessa on päiväkodin johtaja. Näkökulmani on siten sekä toiminnasta vastaavan työyhteisön johtajan, opetuksesta omassa luokassaan vastaavan luokanopettajan että tutkijan.

Opetuksen laadullinen arviointi on 90-luvulla noussut yhdeksi tärkeimmäksi kysymykseksi keskustelussa opetusjärjestelmästämmme. Opetussuunnitelmalainsäädännön väljentyminen on pakottanut koulutuksen ylläpitäjän kysymään kunta- ja oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien tarkoituksenmukaisuutta mm. kansalaisten tasa-arvon näkökulmasta. Elinkeinoelämässä yhä voimakkaammin esiin nousseet vaatimukset tuottavuudesta ja tuotoksen laadusta ovat siirtyneet myös opetusjärjestelmäämmme.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistymisen myötä opetuksen painopiste on siirtynyt tuotoksesta oppimisprosessiin. Opetuksessa ovat keskeisiksi käsitteiksi nousseet havainnointi- ja työskentelytaidot, tiedon etsintä, sosiaaliset opiskelutai-

dot, oppimistaidot yleensä ja oppimaan oppiminen. Painopistealueiden toimintasuunnitelmissa olevia tavoitteita olen verrannut näihin laadullisiin tavoitteisiin.

Opetustoiminnan laadullisuuden arvioinnissa on tämän hetken tutkimuksessa päädytty korostamaan opiskelijoiden taitojen mittaamisen ohella opetusprosessin tarkkailua ja arviointia työyhteisön ulkopuolisella arvioinnilla sekä työyhteisön ja työntekijöiden itsearviointilla. Tavoitteeksi on nostettu ”oppiva organisaatio”, jossa reflektoinnin ja ulkoisen arvioinnin avulla jatkuvasti kehitetään omaa toimintaa.

Opetustoiminnan arvioinnista on tuotettu viime vuosikymmenenä melko runsaasti tutkimustietoa. Myös opetusjärjestelmää on arvioitu aina 1960-luvulta lähtien. Mm peruskouluun siirryttäessä kutsuttiin peruskoulun opetussuunnitelmauudistusta arvioimaan ulkopuoliset asiantuntijat Britanniasta (Norris & al., 1996).

Käytännön arviointityöstä on vasta aivan viime vuosina ilmestynyt kokeiluraportteja. Vuosina 1992-1994 tehtiin Opetusministeriön, opetushallituksen ja useiden kuntien ja kuntayhtymien yhteistyönä Oppilaitoksen tuloksellisuus ja tulosohtaus -hanke OTTO (Vuorela, Nieminen & Ojala, 1994). Vuonna 1994 opetushallitus aloitti eri oppilaitoksissa itsearviointiprojektin, jonka tavoitteena oli auttaa oppilaitoksia etsimään itsearviointin malleja ja toimintatapoja (Räisänen & Vainio, 1996).

Tämän tutkimustyöni tavoitteena on tarkastella miten Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa toteutettu arviointimalli soveltuu opetuksen laadulliseen arviointiin. Samalla on tarkoitus tarkastella sitä, miten kyseinen toimintamalli sopii laajemminkin muihin yleissivistäviin oppilaitoksiin.

1. OMAT LÄHTÖKOHTANI TUTKIMUSTYÖHÖN

"Suuri murros" ja opettajanhuoneen avautuminen

Olen toiminut 16 vuotta opettajantyössä peruskoulun ala-asteella, josta viimeiset 7 vuotta myös vastuullisena Nenäinniemen koulun ja päiväkodin yhteistyön kehittämisestä. Aloittaessani työni 80-luvulla koulujärjestelmä oli suuressa murroksessa. Peruskoulua kuten myös korkeakoulujärjestelmää oli kritisoitu voimakkaasti positivistisesta tutkimus- ja kasvatustieteestä, joka sirpaloi ja esineellistää ihmisen kasvun ja kehityksen.

Vuosikymmenen loppupuolella alkoivat muunmuassa ns. vaihtoehtopedagogiat saada yleisempää hyväksyntää, ja myös kasvatustieteessä alettiin suhtautua liberaalimmin uusiin tutkimusotteisiin. Uusien valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden myötä 1985 kunnat alkoivat luopua keskusjohtoisuudesta opetuksen sisältöjen säätelijöinä ja kouluille annettiin valtaa päättää opetuksen sisällöistä ja menetelmistä. Koulun toimintaan tuli entistä voimakkaammin *käsitys koulusta itsenäisenä toimijana, jossa korostuu opettajakunnan kasvatustietoisuus ja tavoitteellisuus sekä vastuu opetustyön tuloksista.*

Työssäni peruskoulussa havaitsin johtajan aseman entistä oleellisemmaksi tässä opetus- ja kasvatustyön muutoksessa. Johtajan asenne opettajien työn tukijana, vastuu opettajien työskentelyn ohjaamisessa ja opettajakunnan sitouttamisessa yhteisiin tavoitteisiin oli mielestäni yksi koulun kehittymisen avaintekijöitä. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä oppilaitosten johtajille annettiin suuri vastuu muuttaa koko opetustyön kulttuuri. Käsitys opettajasta itsenäisenä, vain omasta opetustyöstään vastuullisena toimijana tuli muuttua ajatukseen koko opettajakunnan yhteisestä vastuusta koulun opetustyön tuloksellisuudesta ja jatkuvasta yhteistyöstä kollegojen kanssa.

Tämä muutos yhdessä sen yhteiskunnan muuttumisen myötä, joka alkoi korostamaan itsenäisyyttä ja yksilöllisyyttä myös lasten ja nuorten maailmassa – ja johon vastauksena myös koulujärjestelmässä haluttu muutos pyrki vastaamaan – asetti

koulut ja opettajat joskus jopa epätietoisuuden ja kyvyttömyyden tilaan, joka mielestäni osittain leimaa koulujamme edelleen.

Kun valtaa ja vastuuta oli jaettu oppilaitoksille, nousi 90-luvulla esille koulujen opetustyön tulosten arviointi. Arviointi on välttämätöntä niin oppilaitoksen ylläpitäjälle kuin myös opettajille työn kehittämisen välineenä. Arvioinnin järjestämisen ongelmana on kasvatus- ja opetustyön pitkäjänteisyys sekä ihmisen kasvun moniulotteisuus, henkinen kehitys. Kasvatustyön tärkeimmät tulokset ilmenevät vasta vuosien kuluttua, ja silloinkin on usein vaikea arvioida tuloksiin johtaneita syitä.

Esiopetuksen haasteet

Esiopetus nousi koulujärjestelmämme keskustelunaiheeksi laajemmin 80-luvun lopussa. Aiemmin oli jo 70-luvulta sosiaalitoimen ja päivähoidon piirissä esiopetuskokeiluja ja synnytetty keskustelua varhaiskasvatuksesta ja 6-vuotiaiden esiopetuksesta.

Aloimme Jyväskylässä suunnitella 80-90-lukujen taitteessa "pienten lasten koulu", Nenäinniemitaloa, jossa toimisivat sekä päiväkoti ja peruskoulun alkuopetusluokat saman katon alla. Samaan aikaan minut nimitettiin silloisen kouluhallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen yhteiseen työryhmään, jonka tavoitteena oli tehdä kouluille ja päivähoidolle yhteiset 6-vuotiaiden esiopetussuunnitelman perusteet. Vaikka työryhmän tuotos oli hyvin ristiriitainen, tuki työryhmätyöskentely myös Nenäinniemitalon toiminnan suunnittelua. Teimme Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa, Nenäinniemitalossa, yhteisen opetussuunnitelman lähtien aina 1-vuotiaiden lasten hoidosta peruskoulun toisen luokan oppisisältöihin ja tavoitteisiin.

Nenäinniemitalossa aloitti toimintansa sosiaali- ja terveystoimen alainen päiväkoti ja opetustoimen alainen peruskoulu (1.-2.luokat) syksyllä 1993. Päiväkoti toimi omana yksikkönään ja koulu toimi Pohjanlammen koulun alaisena "filiaalina". Työtehtäviini luokanopettajana kuului vastata päiväkodin ja koulun yhteistyön johtamisesta.

Nenäinniemitalon opetussuunnitelmatyön myötä käsitykseni henkilöstön johtamisen ja koulun muutosprosessin hallitsemisen tärkeydestä korostui entisestään. Kahden eri kasvatuskulttuurin yhteensovittaminen, asenteiden, tapojen ja käytäntöiden yhteen nivominen oli vaikeampaa kuin olin kuvitellut. Yhteinen arvoperusta ja kasvatuskäsitys löytyi hyvinkin yhden lukuvuoden työskentelyllä, mutta kasvatuksen ja muun toimintakulttuurin käytännön erot olivat kuitenkin melko suuret. Tämän tutkimuksen alkuun mennessä kahdeksan vuotta kestänyt koulun ja päiväkodin yhdessäelä on hionut Nenäinniemen päiväkodin ja koulun henkilöstöä mielestäni melko yhtenäiseksi yhdeksi henkilökunnaksi.

Sain kokonaan vastuulleni Nenäinniemen koulun johtajan tehtävät marraskuussa 1999. Olin jo syyslukukauden alussa yhdessä päiväkodin johtajan kanssa pannut alulle työn opetussuunnitelman uudistamisesta. Työssä keskityttiin arvoperustaan ja lukuvuoden painopistealueisiin ja niiden arviointiin. Lukuvuonna 2000 - 2001 oli tavoitteena uudistaa opetussuunnitelman arviointia ja etsiä toimivia arviointikäytänteitä.

Kehittämistavoitteita työlleni

Omassa työssäni koen tärkeimmiksi kehittää omia johtajankykyjäni ohjata työyhteisöä oman työnsä monipuoliseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tähän sisältyy tietoisuus henkilökunnan resursseista, koulutustarpeesta, kasvatus-tietoisuudesta ja itsearviointista. Se tarkoittaa käytännössä aikataulujen ja arviointimenetelmien suunnittelua siten, että kehittämis- ja arviointityö sisältyy mielekkäästi opettajan muuhun työhön ja että se tukee oman työn suunnittelua. Samoin siihen kuuluu opetustyön arvioitavien aiheiden rajaaminen opetussuunnitelmasta siten, että rajaukset palvelevat sekä opetussuunnitelman arviointia, koulun toiminnan vaikuttavuuden arviointia ja opetustyötä että ottavat huomioon henkilökunnan resurssit arviointityön tekemiseen.

2. OPETUSSUUNNITELMAN ARVIOINTI TOIMINTATUTKIMUKSENA

2.1 Tutkimustehtävä

Olen tutkinut Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelman arviointia työyhteisön jäsenenä, rehtorina ja opettajana. Tavoitteenani on ollut tutkia Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelman arviointiprosessia ja samalla kehittää sitä. Olen kuvannut arviointiprosessia alkaen arviointialueiden, painopisteiden, valinnasta ja näiden alueiden kasvatus- ja opetustavoitteiden määrittelystä. Olen verrannut tavoitteita opetuksen arvioinnille määritelyihin kriteereihin ja kuvannut henkilökunnan toimintatapaa tavoitteiden saavuttamiseen ja itsearvioinnin suorittamiseen. Tämä arviointi on ollut prosessin aikana tapahtuvaa arviointia, jolloin oma tutkimustyöni on osaltaan ohjannut henkilökunnan käytäntöjä niin tavoitteiden määrittelyssä kuin niiden toteutumisen arvioinnissa.

Tutkimukseni keskeisin kysymys on:

Miten opetussuunnitelman tavoitteet ovat toteutuneet opetuksessa ?

Tätä kysymystä lähestyn painopistealueiden arvioinnin kautta. Painopistealue edustaa yhtä opetussuunnitelman osa-aluetta, jonka tarkastelun avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä koko opetussuunnitelman toteutumisesta tai eri painopisteiden arvioinnin jaksottamisen avulla voitaisiin useamman vuoden aikana arvioida koko opetussuunnitelman toteutuminen osa-alueina perätysten.

Tutkimuksen aikana ovat prosessissa kiteytyneet seuraavat kysymykset, joilla pyrin selvittämään painopistealueen tavoitteiden toteutumista Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa.

1. Miten on asetettu painopistealueen lähitavoitteet suhteessa opetussuunnitelmassa annettuihin tavoitteisiin; oppilaan kehitystasoon ja opetuksen kehittämiseen ?
2. Miten nämä tavoitteet on saavutettu ?
3. Miten henkilökunta on kokenut painopistealueen määrittelyn ja sen arvioinnin oman työnsä tukijana ?
4. Miten arviointi on palvellut oppilaitoksen kehittämistä ?

Tässä tutkimuksessa käsittelen arviointia ja painopistealueita yhdessä. Myös painopistealueen tai muun yhteisen teeman valinnalla ilman siihen kytkettyä arviointitoimintaa voi olla merkityksellinen panos oppilaitoksen toiminnan parantamiseen. Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa painopistealueet ja niiden arviointi liittyvät oleellisesti toisiinsa, eikä niiden vaikutusten erottaminen ole mielekäästä.

Tuloksissa tulen vertaamaan Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa tehtyä itsearviointia aiemmin luvussa 5.6. kokoamiini arviointitoiminnan kriteereihin ja pohtimaan kuinka luotettavia arviointitulokset ovat.

2.2 Tutkimusote

Toimintatutkimus on viime vuosina yleistynyt varsinkin kasvatustieteissä. Se sopii luontevasti sosiaalisen yhteisön, kuten koulun toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimus pitää itsessään sisällään oppimisen ja kehittämisen. (Heikkinen 2001, 175.)

Toimintatutkimuksen käsitteen otti käyttöön 1940-luvulla amerikkalainen sosiaalipsykologi Kurt Lewin, joka teki sitä tunnetuksi useissa kirjoituksissaan. Lawrence Stenhouse otti 1970-luvulla toimintatutkimuksen käyttöön kehittäessään "luokkahuonetutkimusta", jossa opettajat itse tutkisivat ja kehittäisivät työtään. (Heikkinen 2001, 173.)

Deakinin yliopistossa Australiassa kehittynyt toimintatutkimuksen koulukunta painottaa prosessin yhteisöllisyyttä ja demokraattisuutta ja pitää tutkimuksen tavoitteena kriittisten yhteisöjen luomista. Tällaisessa yhteisössä pyritään siihen, että ratkaisut tehdään mahdollisimman avoimessa ja vapaassa keskustelussa. Tämä toimintatutkimuksen suuntaus perustuu kriittisen teorian filosofisen perinteeseen. Toimintatutkimus on yhteiskuntaa muuttava voima, jonka päämääränä on tasa-arvon ja emansipaation edistäminen. Tämän suuntauksen tunnetuimpia edustajia ovat Wilfred Carr ja Stephen Kemmis. (Heikkinen 2001, 174.)

2.2.1 Kasvatustieteen kriittinen toimintatutkimus

Kasvatustieteen kriittisen toimintatutkimuksen taustalla on emansipatorinen tiedonintressi. Kriittisen suuntauksen teoreettisena ja tieteenfilosofisena perustana on yleisesti sosiaalitieteissä vaikuttanut ”kriittinen teoria”. Kriittinen teoria on tutkimusperinne, joka tarkastelee kriittisesti inhimillisen vapautumisen suurta kertomusta, valistuksen projektia. Valistuksen projektin lähtökohtana on Immanuel Kantin ajatukset järjestä ihmisen vapautumisen lähteenä. (Kuula 1999, 61 ja Heikkinen 2001, 180-181.)

Kriittisen teorian perusajatuksia on löytää yhteys tutkimuksen ja käytännön välille. Kriittinen toimintatutkimus on jatkanut kriittisen teorian aloittamaa suuntaa. Jürgen Habermas on tämän tutkimusotteen tunnetuimpia filosofian ja yhteiskuntateorian ajattelijoita (Heikkinen 2001, 181).

Toimintatutkimukselle on merkittävin ollut Habermasin tiedonintressiteoria. Habermas esitti, että ei ole olemassa yhteiskunnallisista intresseistä vapaata tietoa. Hän kohdisti kritiikkinsä käsityksen tieteestä arvoista vapaana tutkimuksena. Tiede tyytyi pohtimaan teknisiä kysymyksiä kyseenalaistamatta päämääriä. Kriittisen teorian tehtävänä on tuottaa vapauttavaa, emansipatorista tietoa (Huttunen ja Heikkinen 1999, 160).

Kriittisessä toimintatutkimuksessa yhdistyy tutkimus ja muutospyrkimys, tieteellinen tavoite ja poliittinen vaikuttaminen. Kriittisen toimintatutkimuksen laajempi tavoite on vapauttaa ihminen opetusjärjestelmien ja yhteiskuntarakenteiden määrävyydestä (Kuula 1999, 61).

Kasvatustieteen toimintatutkimuksessa esiintyy vahvana kriittisyys olemassaolevia kasvatuksen käytänteitä ja yhteiskuntaa kohtaan. Lähtökohtana on samalla myös oletus kasvatuksen ja opetuksen epäoikeudenmukaisuudesta, jolloin toimintatut-

kimuksen keskeisenä tavoitteena on epäoikeudenmukaisuuden poistaminen (Kuula 1999, 63).

Kuula (1999) esittää Carr'in ja Kemmis'in (1986) pohjalta, että toimintatutkimus on kasvatuksen käytäntöjen kriittistä analyysiä, jonka tavoitteena on luoda muutosta sekä kasvatustyötä tekevien käsityksiin ja arvoihin että työskentelyn viitekehykset määrääviin sosiaalisiin ja institutionaalisiin rakenteisiin. Tutkimuksen ominaispiirteenä on olla osallistuvaa ja yhteistoiminnallista (Kuula 1999, 65).

Carr'in ja Kemmis'in (1986) mukaan kasvatustieteen kriittisen teorian totuuskäsitys on erilainen kuin positivistisen tutkimusotteen totuus. Kun positivismi etsii löydettävissä ja havaittavissa olevia tosiseikkoja, pyrkii kriittinen teoria löytämään syvempää todellisuutta, osoittamaan joitain asioita todemmiksi ja toisia vähemmän tosiksi. Olennaista on samalla myös pyrkimys saada aikaan muutoksia kasvatuksen käytännöissä (Kuula 1999, 66).

Kriittisen kasvatustieteen totuuskäsitystä voi valottaa autenttisuuden käsitteellä. Ihmisen tieto syntyy hänen omaan toimintaansa kohdistuvan reflektoinnin perusteella. Ihminen on itse toiminnan tulkitsija ja samalla tämän tulkinnan autenttisuuden tuomari. Tulkintaa syventää tutkijoiden ja muiden osallisten välinen rationaalinen diskurssi, jonka kautta syntyy autenttinen ja tosi tulkinta. Carr ja Kemmis esittävät, että totuus ei ole koskaan heti havaittavissa mutta se voidaan saavuttaa kriittisen teorian ajatuksiin nojautuvassa vuoropuhelussa ja analyysissä (Kuula 1999, 66-67).

2.2.2 Toimintatutkimuksen elementit

Reflektiivisyys

Reflektiivisyys toimintatutkimuksessa tarkoittaa sitä, että ajattelu käännetään toiminnan tuloksista omiin toimintatapoihin. Olemassaolevat käytännöt ja totut toimintatavat asetetaan kyseenalaisiksi ja arvioidaan, mitä tarkoituksia toiminta kokonaisuudessaan palvelee. Ihminen etäännyttää itsensä omasta toiminnastaan ja

tarkastelee ikään kuin ulkopuolisena omaa toimintaansa. Reflektointiin kuuluu syk-
lisyys, jolloin toimintaa arvioidaan ja suunnitellaan uudelleen tietyin aikavälein.
Havainnointi, arviointi, johtopäätökset, uudelleensuunnittelu ja taas toiminta seu-
raavat toisiaan. (Heikkinen 2001, 175-178 ja Poikonen 1999,29.)

Interventio

Toimintatutkimuksessa tutkija on itse mukana toimijana tutkimassaan yhteisössä.
Hän ei pyrikään olemaan ulkopuolinen tarkkailija, vaan tekee aloitteita ja vaikuttaa
kohdeyhteisön toimintaan. Tätä toimintaa kutsutaan interventioksi. Tutkija tarkas-
telee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan. Toimintatutkimus usein mää-
ritellään arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. (Heikkinen 2001,
179.)

Yhteisöllisyys

Toimintatutkimuksessa keskeisenä piirteenä on myös yhteisöllisyys, kaikkien toi-
mijoiden osallistuminen tutkimukseen. Osallistuminen voi olla eritasoisista, tutki-
mukseen sitoutumisesta ja yhdessä toimimisesta enemmän itsereflektiiviseen ja
yksilölliseen toimintaan. Toimintatutkimukseen liittyy yleensä myös emansipatori-
nen intressi, jolloin yhteisö pyrkii irrottautumaan niistä ulkoisista ja sisäisistä pa-
koista, jotka rajoittavat toimintaa ja sen suunnittelua. (Heikkinen 2001,181.182.)

2.2.3 Toimintatutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimustraditio on irtautunut perinteisistä sosiaalitieteissä käytetyistä
validiteetistä ja reliabiliteetistä luotettavuuden mittareina. Validiteetillä kuvataan
kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetillä
taas tarkoitetaan kuinka samana tutkimustulos pysyy jos tutkimus toistetaan uu-
delleen. Sekä reliabiliteetti että validiteetti perustuvat totuuden korrespondenssi-
teoriaan. Totta on sellainen väite, joka kuvaa tosiasioiden tilaa. Kriittisyys näiden
käsitteiden yksiselitteisyyttä kohtaan on kasvanut. Validiteetin epätarkkuus tulee
sosiaalitieteissä esille jo siinä, että tosiasiatkin ovat tulkintaa eikä tulkinta ei ole
yksiselitteinen, vaan se riippuu tulkitsijan asemasta ja näkökulmasta. Reliabiliteetin

käyttäminen toimintatutkimuksessa on usein mahdotonta jo itse tutkimusasetelman vuoksi. Toimintatutkimus on itsessään "väliintuleva muuttuja", interventio ja sillä pyritään tarkoituksellisesti vaikuttamaan tutkittavaan kohteeseen. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,113 -114).

Toimintatutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa pitäisi mieluummin käyttää käsitteitä "pätevyys", "laatu", "uskottavuus", "oikeudenmukaisuus" ja "käyttökelpoisuus". Kriteerit on asetettava sen mukaan, mikä on toimintatutkimuksen tarkoitus. Koska reliabiliteetti ja validiteetti eivät kriteereinä riitä, on toimintatutkimuksen pätevyyden tarkasteluun otettu avuksi pragmatistinen totuusteoria (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,112 - 119).

Toimintatutkimuksen pätevyys voidaan mitata sillä, miten sen avulla voidaan kehittää yhteisön toimintaa. Näkökulma on pragmatistinen: totta on se mikä toimii. Pragmatismien mukaan käytäntö ohjaa tutkijoiden mielipidettä. Käytännöstä saadaan palaute jolloin muodostetaan uusi käsitys mikä taas ohjaa käytäntöä (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,119).

Tutkimus on tosi jos se johtaa toivottuun lopputulokseen. Tutkimuksesta voi olla seuraamuksena myös muita, jopa yhteisön kannalta negatiivisia, tuloksia, joiden ilmenemistä ei heti huomata. Tällöin tutkimustulosta voidaan joutua arvioimaan uudelleen ja tutkimuksen totuus riippuu siitä, mitä seuraamuksia painotetaan (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,119).

Yhteiskuntatieteissä on vahvistunut ymmärtävä, hermeneuttinen ote. Hermeneuttisessa toimintatutkimuksessa totuuden vaatimus ja pyrkimys eroavat korrespondenssiteoriaan nojautuvasta positivistisesta yhteiskuntatutkimuksesta. Saksalainen filosofi Martin Heidegger esittää totuuden erilaisina totuuksina, jotka ilmenevät erilaisina riippuen tarkastelijasta, ajasta ja paikasta. On olemassa tutkijan totuus, tutkittavan totuus, historian totuus, eikä mikään niistä ole koskaan koko totuus. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 123 - 125).

2.2.4 Diskurssin totuus

Kriittisessä toimintatutkimuksessa osallistuvat käyvät diskurssia omasta toiminnastaan, käytännöistään ja sen ehdoista. Tutkimuksen tuloksena ei tarvitse olla tehokkaampi toiminta tai uusi tieto. Tulos voi olla myös se, että yhteisö alkaa keskustella niistä arvoista, jotka ovat oman toiminnan ja käytäntöjen takana. Tutkimuksen tuloksena voi olla uusi keskustelukulttuuri, joka perustuu avoimuuteen, vastavuoroisuuteen ja reflektiivisyyteen. Habermasin mukaan totuuden kriteerinä on saavutettu konsensus keskusteltavasta asiasta. Kyse ei ole siis väitteiden ”totuudesta” vaan oikeasta menettelytavasta saavuttaa pätevä käsitys (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 126).

Habermasin teoriassa ilmaisujen pätevyysvaatimukset voivat olla erilaiset sen mukaan, mikä puheen tarkoituksena kulloinkin on. Habermas jakaa diskurssit tarkoituksen mukaan seuraavasti. Teoreettisempiirisen diskurssin tarkoituksena on tosiasioiden esittäminen ja pätevyysvaatimuksena totuus. Sen suhde maailmaan on ulkoinen luonto ja ilmenemismuotona objektiivisuus. Praktisen diskurssin tarkoituksena on normien asettaminen ja pätevyysvaatimuksena oikeudenmukaisuus. Sen kohteena on yhteiskunta ja se ilmenee normatiivisuutena. Kolmas diskurssi on ekspressiivis-esteettinen kritiikki, jonka tarkoituksena on subjektiivisten elämysten ilmaisu. Pätevyysvaatimuksena on autenttisuus, ilmenemismuotona on subjektiivisuus. Kohteena on ihmisen sisäinen luonto. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 127.)

Demokraattisessa toimintatutkimuksessa ovat läsnä koko ajan kaikki edellämainitut diskurssit. Tärkeää on erottaa niiden pätevyysvaatimukset toisistaan ja pitää ne erillään. Keskusteltaessa olemassaolevista käytänteistä tulee pystyä ottamaan etäisyyttä ja irrottautumaan käytännöstä toisella tapaa kuin silloin kun puhutaan arvoista ja normeista ja siitä, mihin suuntaan yhteisöä tulisi kehittää. Oikea ja väärä suhteutuu tilanteisiin, aikaan, paikkaan, käytänteisiin ja perinteeseen, joita on keskustellen reflektoitava. Tärkeitä ovat ne menettelytavat joiden kautta yhteisymmärrykseen päästään. Tutkimuksen onnistumista tulee arvioida sen mukaan

kuinka hyvin siinä on pystytty turvaamaan argumentatiivinen toiminta. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,128.)

Totuuden määrittelemineen on myös riippuvainen tutkijan intresseistä. Tutkimukselle asetetut tavoitteet ovat riippuvaisia siitä, kenellä on valta asettaa tutkimustavoitteet, mitkä ovat tavoitteenasettajan intressit. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,130.) Esimerkiksi koulu yhteisössä tutkimuksen tavoitteisiin vaikuttavat ainakin oppilaitoksen ylläpitäjän intressit, rehtorin asettamat intressit ja ehkä vasta viimeisenä opettajakunnan ja muun henkilökunnan intressit. Arvioitaessa tutkimuksen tuloksia ne voivat näyttäytyä erilaisina kaikille näille intressiryhmille.

2.2.5 Toimintatutkimuksen totuus

Toimintatutkimus ei pyri löytämään vastaavuutta teorian ja empiiristen havaintojen välille. Toimintatutkimus pyrkii olemaan osa yhteisön toimintaa ja sen tarkoituksena on muuttaa olemassaolevia käytäntöjä palvelemaan yhteisön tarkoitusta entistä paremmin. Eri osallistujien mahdollisimman avoin intressien esiintuominen, avoin keskusteluyhteys parantaa demokraattisen toimintatutkimuksen tavoitteiden saavuttamista ja sen luotettavuutta. Varsinkin tutkijan on reflektoitava ja tuotava julki omat käsityksensä, sitoumuksensa ja oletuksensa tutkimuskohteesta ja odotuksista. (vrt. Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999,130 -131.)

Olen edelläolevan perusteella kiteyttänyt kirjallisuudessa esiintulleita toimintatutkimuksen kriteereitä koskemaan omaa tutkimustani seuraavasti:

- Mitkä valtaintressit toteutuivat toimintatutkimuksessa
- Miten avoimesti tutkijan intressit tuotiin julki
- Oliko argumentatiiviselle toiminnalle tilaa ja mahdollisuuksia
- Päästiinkö keskustelussa oman toiminnan reflektointiin
- Auttoiko keskustelu yhteisten toimintatavoitteiden ja -käytänteiden asettamiseen
- Auttoiko toimintatutkimus muuttamaan yhteisön toimintatapoja
- Syntyikö työyhteisössä pysyviä uusia toimintatapoja

2.3 Tutkimushankkeen toteutus

Olen seuraavassa kuvauksessa jakanut tutkimustyön kahteen osaan. Ensimmäisessä kuvaan sitä toimintaa, mitä koko työyhteisö teki painopistealueiden suunnittelun ja arvioinnin osalta. Toisessa osassa kuvaan omaa työskentelyäni tutkimusmateriaalin koostamiseksi.

2.3.1 Painopistealueiden valinta ja arviointisuunnitelma

Syyskuussa 2000 Nenäinniemen päiväkodin ja koulun henkilökunta valitsi syksyn 2000 suunnittelukokouksissaan (liite 1) lukuvuoden painopistealueiksi 1) "satujen maailman" - satujen ja kirjallisuuden käyttö opetuksessa ja 2) yhteistyö - lasten kesken, henkilökunnan kesken ja henkilökunnan ja lasten vanhempien kesken.

Työtiimeittäin tehtiin lukuvuodeksi suunnitelma, miten tiimi ottaa huomioon toiminnassaan painopistealueet, mitä tavoitteita niille asetetaan ja miten niiden toteutusta arvioidaan. Tiimit muodostuivat päiväkodissa kunkin lapsiryhmän lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista: 0-3 -vuotiaitten lapsiryhmässä 5 henkeä, 3-4 -vuotiaitten, 5-vuotiaitten ja kokopäiväisessä 6-vuotiaitten esikouluryhmässä 3 henkeä kussakin ja puolipäiväisessä esikouluryhmässä 2 henkeä. Koulun luokanopettajat, 5 henkeä, muodostivat yhden tiimin.

Tavoitteista keskusteltiin suunnitteluillassa yleisesti. Tiimeille jäi tehtäväksi tarkentaa arvioitavat tavoitteet omaan toimintaansa sopiviksi. Tavoitteet ja toiminnot kirjattiin yhtenäisille lomakkeille, joita käytettiin rinnan ryhmien muun toimintasuunnitelman kanssa (liitteet 2-5).

Toiminnan arviointi suunniteltiin siten, että tammikuussa henkilökunnan yhteisessä kokoontumisessa pidettäisiin väliarviointi, jossa esiteltäisiin yhteisesti mitä on tehty ja miten suunnitelmat ovat toteutuneet ja toukokuussa pidettäisiin arviointi koko vuodesta.

Joulukuussa sovittiin pidettäväksi ilmapiirimittauskysely koko henkilökunnalle (liitteet 6-7). Lisäksi huhtikuulle sovittiin pidettäväksi arviointikysely lasten vanhemmille päiväkodin ja koulun toiminnasta (liite 8).

	SYYSKUU	LOKAKUU	TAMMIKUU	TOUKOKUU	
O- PE- TUS- SUUN- -NI- TEL- MA	Suunniteluilta Talon henkilökunnan kokous Lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, luokanopettajat	Työskentelytiimit tekevät toimintasuunnitelman painopistealueista: - 0-1 vuotiaat - 1-2 vuotiaat - 3-4 vuotiaat - 5 vuotiaat - esikouluryhmät (2) - 1.-2. luokat (5)	Talon henkilökunnan kokous Tiimit arvioivat lomakkeelle painopistealueiden huomioonottamista toiminnassa ja niiden tavoitteiden toteutumista	Talon henkilökunnan kokous Tiimit arvioivat lomakkeelle painopistealueiden huomioonottamista toiminnassa ja niiden tavoitteiden toteutumista	Päiväkodin ja koulun suunnitteluilta Seuraavan toimintavuoden työskentelytiimit ja painopistealueet.
	Painopistealueiden valinta a) Satujen maailma b) Yhteistyö	Toimintasuunnitelma, tavoitteet	Painopistealueiden välisarviointi	Painopistealueiden lukuvoosi-arviointi	Seuraavan lukuvouden suunnittelu . Opetussuunnitelman tarkistaminen

KUVIO 3: Arvioitavien painopistealueiden valintaprosessi ja arviointi Nenäinniemmen päiväkodissa ja koulussa lukuvuonna 2000 - 2001.

2.3.2 Tutkimustyön kuvaus

Tutkimukseeni olen analysoinut työtiimien tekemiä tavoite- ja toimintasuunnitelmia painopistealueista sekä niiden arviointia. Tavoite- ja toimintasuunnitelmalomakkeista olen analysoinut

1) tavoitteiden tasoa:

- miten tavoitteet kuvaavat opetussuunnitelman tavoitteita,
- millä tasolla tavoitteet on kirjattu,

2) lomakkeisiin kirjatun toiminnan vastaavuutta tavoitteisiin ja

3) lomakkeisiin kirjatun ja kokouksissa tehdyn arvioinnin vastaavuutta esitettyihin tavoitteisiin

Ilmapiiromittauksen tuloksia olen verrannut "Yhteistyö" -painopistealueen tavoitteisiin ja arviointiin.

Suunnittelu- ja arviointikokouksista olen tehnyt muistiinpanoja, joissa olen luonnehtinut henkilökunnan asennoitumista yhteiseen suunnitteluun ja arviointiin. Osassa kokouksia on ollut läsnä "konsulttina" kasvatustieteen lisensiaatti Pirjo-Liisa Poikonen, joka on esitellyt henkilökunnalle tuloksia omasta Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmatyön kehittämistä koskevasta toimintatutkimuksesta.

Oppilaiden vanhemmille osoitetun arviointikyselyn tuloksia olen analysoinut ja verrannut henkilökunnan omaan arviointiin painopistealueiden toteutumisesta.

Toukokuussa 2001 olen tehnyt kyselylomakkeen talon henkilökunnalle, jossa olen kartoittanut henkilökunnan kokemuksia painopistealueiden valinnasta, arvioinnista ja merkityksestä omaan toimintaan.

Koko prosessia olen verrannut tutkimuksessa ja normeissa esitettyihin arviointitoiminnalle asetettuihin tavoitteisiin.

3. OPETUSTYÖN ARVIOINNIN PERUSTA

3.1 Arvioinnin käsite

Koulun toiminnan arviointi on yleisesti käsitetty oppilaitten todistusarvosanojen valossa. Koulun toiminnan on oikeuttanut päästötodistusten ja ylioppilaskirjoitusten arvosanat, oppilaitten jatko-opintokelpoisuus ja sijoittuminen työmarkkinoilla.

Utilitaristinen evaluaatioperinne korostaa toiminnan arvon määrittelyä hyötyta-voitteen kannalta, kun taas pluralistiselle evaluaatioperinteelle on ominaista arvojen monipuolinen puntarointi ja erilaisten painotusten huomioonottaminen. Arviointikäytänteiden kehittyessä on lisääntynyt myös arviointitiedon monipuolisuuden vaatimus, joka on lisännyt arvioinnin arvoperustan avointa analyysiä osana arviointiprosessia (Jakku-Sihvonen 1997, 1).

Opetushallitus on ARMI-projektissaan (Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisen kehittämisen projekti) 1995 määritellyt arvioinnin seuraavasti: "Arvioinnilla tarkoitetaan yleensä tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulokinnallista analyysiä ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittelemistä." Arvioinnin on oltava mahdollisimman avointa ja siinä "korostuvat arvioijan perehtyneisyys arviointikohteeseen, arvioijan etiikka sekä laaja tieto ja ymmärrys koulutuksen yhteiskunnallisten ja inhimillisten vaikutusten luonteesta" (Opetushallitus, Arviointi 9/1995, 7-8).

Arviointi on sanana suomen kielessä monimerkityksellinen. Opintosuoritusten arviointi on tavallisimmin suorituksen tason numeerista tai sanallista määrittelyä. Englannin kielessä vastaava termi on assessment ja ruotsin kielessä bedömning. Tutkimuksessa ja poliittishallinnollisessa kielenkäytössä arvioinnin eli evaluaation tarkoitus on analysoida toiminnan arvoa, hyötyä ja haittoja, heikkouksia ja vahvuuksia monipuolisesti. Toiminnan arvon ja hyödyn arvioinnista käytetään englannin kielessä termiä evaluation ja ruotsin kielessä termiä utvärdering (Jakku-Sihvonen 1997, 1).

Nykyisin arviointi, evaluaatio (engl. "evaluation") käsitetään arvon, jonka perustana ovat julkilausutut ja perustellut kriteerit, määrittelemiseksi (Konttinen 1995, 10). Arvopäätösten perustana olevia kriteereitä voivat olla 1) vaikuttavuus (effectiveness), 2) tehokkuus (efficiency), arvojen loukkaamattomuus tai oikeudenmukaisuus (fairness or justice), 4) hyväksyttävyyys (acceptability) ja 5) esteettiset seikat (aesthetics). Evaluaatiolla viitataan laajojen prosessien, innovaatioiden ja koulutusohjelmien arvon ja laadun määrittämiseen (Nikkanen & Lyytinen, 1996, 93).

3.2 Arviointi ja oppimiskäsityksen muutos

Historiallisesti arvioinnin tausta löytyy kansakoulutarkastajien työstä. He valvoivat säädösten toteuttamista mutta samalla myös ohjasivat, neuvoivat ja kehittivät koulujen toimintaa. Lääninhallitusten tehtäväksi koulujen tarkastustoiminta - ohjaus ja seuranta - annettiin 1970 (Opetushallitus, Arviointi 9/1995, 7-8).

Käytännön opetustyössä laaditut koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat herättäneet koulutuksen ylläpitäjissä tarpeen koulujen toiminnan arviointiin. Entiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat määräisivät opetettavan oppiaineksen ja tavoitteet eri koulu- ja jopa luokka-asteille. Kuntien ja koulujen itsensä päätettävissä olevien opetussuunnitelmien myötä tämä ylläpitäjän määräysvalta ja kontrolli on hävinnyt.

1980-luvulla on jatkunut yhteiskunnallisen päätösvallan hajauttaminen mahdollisimman alas lähelle kansalaista, palveluista ja toiminnasta vastaaville asiantuntijaorganisaatioille (Nikkanen & Lyytinen 1996, 1). Hallinnon hajauttamisen ja määräysten - mm. valtakunnallisten opetussuunnitelmien - purkamisen myötä Suomessa opetustoimi on siirtynyt laajalti informaatio-ohjaukseen, mikä on lisännyt arviointitiedon tarvetta (Opetushallitus, Arviointi 9/1995, 7-8). Arvioinnin keskeiseksi tavoitteeksi on tullut tuloksellisuuden arviointi. Arviointimallien luominen edellyttää laajaa yhteistyötä, jossa mukana ovat opettajat, oppilaitosten johto, opetustoimen hallinto ja päätöksentekijät (Jakku-Sihvonen 1994). Koulun tulosten arviointia vaikeuttaa se, että usein on hyvin vaikea varmistua siitä, onko oppilaissa tapahtuva muutos juuri koulun toimenpiteiden aiheuttama. Oppilaan kasvuun ja

oppimisen vaikuttaa samanaikaisesti koulun toiminnan kanssa kaikki muu ympäröivän yhteiskunnan vaikutukset, jotka voivat olla samansuuntaisia tai ristiriidassa koulun tavoitteiden kanssa. Tulosten vaikea arvioitavuus ei silti mitätöi koulun tuloista. Koulun tulos onkin määriteltävä erilaisena pätevyytenä, jonka alueina ovat tiedot, taidot, asenteet ja niiden erilaiset yhdistelmät, tämän pätevyyden soveltamisena tai tehokkuutena (Nikkanen & Lyytinen 1996, 114-115).

Lisäksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistyminen on muuttanut opetuksen tavoitteita ja siten myös arviointia. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omia kokemuksia, oppijan oppimisvalmiuksien kehittymistä, omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa ja tiedon monipuolista soveltamista. Arvioinnin tulisi kohdistua myös näihin tavoitteisiin. Koulutuksessa, jossa oppilaitten yksilöllisyyttä ja erilaisuutta pidetään toivottavana, on oppimistuloksia arvioitava ulkoapäin asetettujen kriteereiden sijasta mahdollisimman monipuolisilla laadullisilla perusteilla. (Linnakylä 1994, 29, Herman et al. 1992, von Wright 1993.)

Oppimiskäsityksen muutoksen myötä on koulun oppilasarviointi muuttunut tiedollisen ja määrällisen oppiaineen oppimisen arvioinnista oppimisprosessien ja oppilaan oppimistaitojen kehittymisen arviointiin. Tämän ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä on sekä oppilaille, heidän huoltajilleen ja ylläpitäjälle tuleva informaatio koenumeroitten ja todistusarvosanojen kautta muuttunut oppimistulosten arvioinnin osalta vaikeammin vertailtavaksi ja tulkittavaksi. Koulutuksen arviointikeinoja onkin alettu etsimään ja kehittämään niin opetushallituksen, kuntien kuin koulujen toimesta.

3.3 Arviointitiedon tarve

Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001) jäsentävät arvioinnin tarkoituksen seuraavasti: 1) tilivelvollisuuden osoittaminen, 2) toiminnan kehittäminen ja 3) tiedon tuottaminen.

Tilivelvollisuus nousi korostetusti esille 1990-luvulla, jolloin julkisen sektorin taloudelliset resurssit niukkenivat ja vaatimukset julkisten varojen optimaalisesta käytöstä voimistuivat. Toiminnan tuloksellisuudesta alettiin puhua yleisesti. Koulutuksen ylläpitäjällä on velvollisuus osoittaa toiminnan tuloksellisuus. Kysymys on viime kädessä siitä, mitä hyötyä on koulutuksesta ja mitkä ovat sen vaikutukset. Tilivelvollisuudessa ensisijaisia ovat poliittisen päätöksenteon hallinnollisen toimenpanon näkökulmat. Arviointi on valvonnan väline, jolla osoitetaan että hallinnonalat toimivat tuloksellisesti (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 48-49).

Toiminnan kehittämiseen tähtäävä arviointi on koulutusprosessin arviointia. Arvioijan ja arvioinnin kohde ovat paljon läheisemmässä tekemisessä toistensa kanssa kuin tilivelvollisuusarvioinnissa. Oman toiminnan itsearviointi on juuri tällaista arviointia, jossa sen onnistuneisuuden kriteerinä voidaan pitää mm. miten hyvin tuloksia voidaan hyödyntää käytännön kehittämistyössä (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 51).

Tiedon tuottamiseen tähtäävä arviointi pyrkii ymmärtämään ja selittämään arvioitavaa kohdetta. Tällöin korostettuun asemaan nousee tulosten luotettavuus ja arvioinnin puolueettomuus. Näkyvimmin tämä toteutuu arviointitulosten arvioinnissa eli arviointitutkimuksessa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 51).

Linnakylän (1994) mukaan arviointitietoa tarvitaan ainakin

- koulutuspoliittisten päätösten tueksi,
- opetussuunnitelman toteutumisen seurantaan,
- oppimistulosten vahvuuksien ja heikkouksien paikallistamiseen,
- oppilasarvostelun vertailtavuuteen ja yhdenmukaistamiseen,
- opetusmenetelmien tehokkuuden tarkistamiseen,
- yksittäisten koulujen toiminnan seurantaan,
- opettajan työn kehittämiseen,
- vanhempien kasvatuksen avuksi sekä
- oppilaan oppimisen ja kasvun tueksi.

Arvioinnin muodot ja kriteerit vaihtelevat tiedon tarpeen mukaan. Oppilaan oppimista tai opetuksen onnistumista arvioidaan eri keinoin kuin henkilöstön pätevyyttä, koulun toimintaa yleisesti tai koulutuksen järjestelmätasosta tuloksellisuutta (Linnakylä 1994, 30).

Tiedon tarvitsijat	Tietoa tarvitaan	Tietoa kerätään	Tietoa suhteutetaan	Miten usein ?
Koko kansa Poliitikot	Onko koulutusjärjestelmä tuloksellinen	Eri kouluasteiden arvioinneista, tutkimuksista	Suunnitelmiin, tavoitteisiin, normeihin	Harvoin, 5-10 vuoden välein
Opetushallinto Koulutuksen kehittäjät	Ovatko opetussuunnitelmat ja rakenteet tuloksellisia	Otostetuista kouluista, otostetuista oppilaista	Tavoitteisiin ja normeihin, aiempiin arviointeihin	5-10 vuoden välein
Koulut	Onko koulun oma opetussuunnitelma tuloksellinen ?	Oman koulun oppilailta, opettajilta, vanhemmilta	Oman koulun tavoitteisiin, periaatteisiin	Vuosittain
Opettajat	Onko opetukseni tuloksellista ? Mitä opitaan, mitä ei ? Millä menetelmällä?	Luokasta, oppilasyksilöistä	Koulun ja luokan tavoitteisiin	Jatkuvasti
Vanhemmat	Onko lapseni edistynyt ? Onko koulu onnistunut ? Olenko tukenut ?	Omasta lapsesta	Lapsen edellytyksiin, vahvuuksiin ja muihin lapsiin	Jatkuvasti
Oppilaat	Mitä osaan ? Miten opin ? Miten edistyn ? Millainen olen oppijana ?	Omista vahvuuksista ja puutteista	Omiin edellytyksiin, kiinnostuksiin, toiveisiin	Jatkuvasti

TAULUKKO 1: Arviointitiedon tarve (Linnakylä 1994, 31, vrt. Farr 1992, 29)

Jakku-Sihvonen (1994) nostaa kansallisesti tärkeiksi arviointikohteiksi koulutuksen tavoitteet, koulutuksen suoritteet ja tulokset (saavutetut taidot ja persoonallisuuden kehittyminen), opetustoimen työprosessien laadukkuuden eri tasoilla, koulutuspolitiikan sekä koulutukseen osoitetut resurssit. Nämä konkretisoituvat arvioinnin kohteiksi sellaisina tietoaalueina, joiden avulla välittyy keskeistä opetuksen kehittämistyön ainesta, kuten

- opetussuunnitelman perusteet, tutkintovaatimukset ja kasvatustavoitteet,

- koulutusjärjestelmä,
 - opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet,
 - kouluverkko (kunnan. alueen, valtakunnan)
 - tutkinnot ja koulusaavutukset,
 - oppilaitos työ- ja oppimisympäristössä,
 - opetusprosessin onnistuneisuus,
 - oppimisen ja persoonallisuuden kehityksen arviointi,
 - erityisopetus sekä
 - koulutukseen osoitettujen resurssien kehitys
- (Jakku-Sihvonen 1994, 10).

Opetussuunnitelmaan kirjoitetut tavoitteet eivät ilmennä itse toiminnan tuloksellisuutta. Niiden arvioiminen antaa kuvan siitä, miten säädöksiä määrittelemät kasvatuksen tavoitteet tulkitaan ja millaisilla työprosesseilla niihin pyritään. Kasvatuksen tuloksellisuutta ei myöskään ilmennä erilaisin koulusaavutustestien tuotetut tiedot koulusaavutuksista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kasvaminen ja kehittyminen ovat jatkuvia prosesseja, joiden mittaaminen testeillä on mahdoton tehtävä. On kehitettävä arviointimenetelmiä, jotka kuvaavat suotuisia kasvatuksellisia prosesseja ja edistävät sellaisten kehittämistä (Jakku-Sihvonen 1994, 11).

3.4 Arvioinnin tehtävät

Räisänen (1994) jaottelee arvioinnin tehtäviksi 1) toteavan tehtävän, 2) ohjaavan ja valikoivan tehtävän, 3) motivointitehtävän ja 4) kontrollitehtävän.

Toteava arviointi kuvaa ominaisuuksia, tietoja ja taitoja. Arvioinnin kohteena voi olla yksilö, ryhmä, yhteisö, tilanne, toimintaedellytykset tai järjestelmä. Se muodostaa lähtökohdan kaikelle toiminnalle. Toteava arviointi voi olla kertaluonteista tai jatkuva prosessi (Räisänen 1994, 22).

Ohjaava arvioinnin avulla suunnataan toimintaa tarkoituksenmukaiseksi. Sen avulla tehdään valintoja toiminnan suuntaamiseksi. **Valikoiva arviointi** on kytköksissä arvoihin, joitten perusteella valinnat tehdään. Valinnat voivat olla itseohjautuvia tai ulkoohjautuvia, riippuen valinnan suorittajasta. Valikoiva arviointi korostaa erottelevuutta ja samalla se antaa erityistä painoarvoa objektiivisuudelle, jota käytännössä on erityisesti kyseenalaistettava. (Räisänen 1994, 23-24.)

Arvioinnilla vaikutetaan toimintaa suuntaaviin ja ylläpitäviin asenteisiin. Tämä **motivoiva** vaikutus voi olla joko kielteistä tai positiivista. Motivoivalla arvioinnilla pyritään ilmiö tekemään kiinnostavaksi ja merkitykselliseksi arvioitaville ja näin oletetaan arvioitavien suuntaavan omaa toimintaansa tavoitteiden mukaisesti. Motivoiva arviointi on kannustavaa (Räisänen 1994, 24).

Kontrolloivassa arvioinnissa voi olla monen tasoisia tarkoituksia. Se on sekä toteavaa, motivoivaa että ohjaavaa. Yksilötason arvioinnin ohella kontrolloiva arviointi antaa tietoa laajempaa suunnittelua, kehittämistä ja päätöksentekoa varten. Sen kontrollitehtävä korostuu, kun arviointiin liittyy uhka sen kielteisistä seurauksista ja samalla motivointitehtävä estyy. Mitä enemmän arviointi perustuu vastavuoroiseen yhteistyöhön arvioitsijan ja arvioitavan välillä, sen kontrollitehtävä vähenee. Kontrolloiva arviointi voi kohdistua tilaan, lopputulokseen tai prosessiin (Räisänen 1994, 25-26).

Edellä mainitun arvioinnin kolmen tehtävän ohella voidaan myös puhua arvioinnin **ennustavasta tehtävästä** ja **kehittävästä tehtävästä**. Ne molemmat ovat ohjaavia: mihin suuntaan kohde tulee kehittymään ja mihin suuntaan sitä pyritään kehittämään. Toiminnan aktiivinen kehittäminen sidotaan kiinteästi arviointiin ja jokaista kehitysvaihetta arvioidaan. Arvioitsija ja arvioitava toimivat yhteistyössä ja kehittävät omaa ja toistensa toimintaa. Arviointi on avointa ja kokonaisvaltaista (Räisänen 1994, 27).

Uuden näkökulman arviointiin antaa informaali oppiminen. Informaalia oppimista on kaikki se, mitä me opimme jokapäiväisessä ympäristössämme, myös työssä, yleensä tiedostamattamme. Tämä oppiminen perustuu vastaantuleviin kokemuk-

siin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää sisällään sen, että opimme kaiken aikaa erilaisia asioita: työssä, vapaa-aikana, perheen parissa jne. , ei pelkästään järjestetyissä koulutuksissa. Jotta kokemus tulisi merkittäväksi on se nostettava tietoiseksi refleктоimalla kokemuksiaan ja työtään. Tutkimuksissa on havaittu, että työaikana opituista asioista jopa 80% opitaan informaalisesti. (Hätönen & Muukkonen 1999, 8 ja Sallila & Vaherva 1998, 10).

Arkityössä ja rutiinissa saatujen kokemusten konkreetti erittelemine ja tietoiseksi tekeminen vaatii koko työyhteisöltä oppimista ja jatkuvaa arviointia tukevaa ilmapiiriä. Oman toiminnan reflektointi ei yksin riitä, vaan työntekijän on myös kyettävä samalla vaikuttamaan työoloihinsa ja ympäristöönsä. Arviointi on osa työssä oppimista ja sekä työntekijän että organisaation jatkuvaa kehittämisprosessia. (Hätönen & Muukkonen 1999, 8., Vaherva 1998 ja Lehtinen & Palonen 1998.)

3.5 Opetusprosessin ja opetussuunnitelman arviointi

Opetusprosessi on kokonaisuus, jota käytännössä on lähes mahdotonta arvioida kokonaisuutena ja siten päästä tasapainoiseen eri prosessin osat huomioonottavaan arviointiin. Yleensä prosessi jaotellaan osiin ja niiden arvioinnista muodostetaan arvioinnin kokonaisuus. Arvioinnin kriteerejä ovat produktikriteerit, kuten oppimistulokset. Koska oppimistuloksia ei voida arvioida aina yksiselitteisesti, tarvitaan prosessikriteereitä, jolloin tarkastellaan opetustoimintaa. Tulostuullisuus korostaa oppimisprosessin seurauksia, jolloin vaarana on unohtaa millä keinoin tulokset on saavutettu. Kuitenkin eettisesti mitkä tahansa keinot eivät ole hyväksyttävissä, jolloin tarvitaan prosessin arviointia (Kansanen 1997, 429).

Kehitetyillä ja käytetyillä arviointikeinoilla on usein saatu vain yksipuolinen kuva opetusprosessista. Perinteisesti opetusprosessin arviointia on harjoitettu asiantuntija-arviointina, jolloin tarkastajat ovat käyneet kouluissa observoimassa opetustapahtumaa. Asiantuntija-arviointia leimaa autoritaarisuus ja sille on ominaista kuvauksen ja sen arvioinnin yhteenkietoutuneisuus. Asiantuntija-arvioinnin heikko kohta onkin arvioinnin perustelun vaikeus (Kansanen 1997, 435).

3.6 Opetussuunnitelman arvioinnin tasot

Opetussuunnitelma on asiakirja, jossa opetuksen osatekijät esitetään johdonmukaisessa järjestyksessä. Opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa ja opetusprosessin edellytetään muotoutuvan sen mukaiseksi. Yksi arvioinnin näkökulma onkin, miten käytännön opetustoiminta vastaa opetussuunnitelman tavoitteita ja määrittelyjä opetukselle. Opetussuunnitelman kaikinpuolista toteutumista on mahdoton arvioida ja siksi arvioinnin kohteeksi valitaan jokin tietty edustava osa. Kuitenkin kaikki arviointi on opetussuunnitelman toteutumisen arviointia. Kun opetussuunnitelmaa verrataan opetustapahtumaan, pitäisi ainakin teoreettisesti saada yhteisiä tulokset oppimistulosten kanssa. Opetussuunnitelman ja opetuksen näkökulmasta oppiminen yleensä ei ole arvioinnin kohteena, vaan opetustoiminnan tavoitteiden mukainen oppiminen. Kuitenkin usein tavoitteista irtaudutaan ja arvioidaan oppimista ylimalkaan. Tällöin arvioitava oppiminen perustuu yksilön kehitykseen, kypsymiseen, älykkyyteen tai jollain muulla tavalla hankittuun kokemukseen. Pedagogisesti tällainen arviointi ei ole mielekästä. Silti opetusprosessin arvioinnissa niitä voi olla usein vaikea erottaa toisistaan (Kansanen 1997, 429).

Koko koulun toimintaa määräävänä tekijänä opetussuunnitelma arviointi pitää sisällään useita eri tasoja ja vaiheita. Olen jaotellut opetussuunnitelman arvioinnin seuraaviin tasoihin.

- 1) *Oppilasarviointi ja oppimistulokset.* Oppimistulosten arvioinnilla saadaan selville, onko oppilaan työskentelytavoissa, taidoissa ja tiedollisessa omaksumisessa tapahtunut muutosta.
- 2) *Tavoitteenasettelun* arviointi antaa kuvan siitä, millainen on oppilaitoksen oppimiskäsitys ja miten tavoitteet on asetettu suhteessa oppijoiden valmiuksiin.
- 3) *Opetusympäristön, opetusjärjestelyjen ja ilmapiirin* arvioinnilla saadaan kuvaus siitä onko oppilaille tarjottavat oppimisedellytykset optimaaliset ja mikä on se henkinen kokemus, jonka oppilaat saavat työskennellessään.
- 4) *Henkilöstön työskentelyn arviointi, ammattitaito, innovatiivisuus.* Saavatko oppilaat parasta mahdollista ohjausta ja esimerkkiä oppimiseensa tiedollisesti, työskentelytavoiltaan ja sosiaalisessa arvostuksessa.

- 5) *Opetussuunnitelmatyön kehittämisen arviointi* vastaa siihen, onko opetussuunnitelman kehittäminen osa opetussuunnitelman jatkuvaa käyttöä ja antaako se tukea opetustyölle.
- 6) *Koulun työn suunnittelun ja arvioinnin arviointi* (ennakointi, johtaminen, koulun päämäärä ja oikeutus) kohdistuu koko organisaation työskentely ja kehittämisprosessiin ja pitää sisällään edellä mainitut tasot. Tämän arvioinnin perusteella muutetaan myös opetussuunnitelmaa vastaamaan lähemmäksi sitä tavoitetta, jollaisiksi oppimisen laatu ja organisaation työskentelytavat asetetaan.

4. KOULUN TOIMINNAN ARVIOINTI

4.1 Arviointi ja opetussuunnitelma lainsäädännössä

Koulujärjestelmää koskevassa lainsäädännössä arviointi on varsin uusi asia. Melko tiukasti keskushallinnosta normiohjattu koulujärjestelmän ylläpito ja opetuksen sisällöt nähtiin aikaisemmin riittäviksi turvaamaan yhtenäisen ja oikeudenmukaisen opetuksen toteutuminen.

Arvioinnin lähtökohtana on koululaitoksessa aina 1960- ja 1970-luvuille asti ollut oppilasarvostelu ja oppimistulosten mittaaminen. Arviointitutkimusta on Suomessa ollut vasta 1940-50 lukujen vaihteesta. 1950-luvun lopulla tuotiin kouluihin suhteellinen arvostelu opettajien välisten subjektiivisten arviointikriteereiden eliminoinniseksi. Toisen lähtökohdan, kasvatustieteellisen ja psykologisen mittaamisen tavoitteena oli luotettavien mittareiden kehittäminen. Mittaaminen kuitenkin kohdistui lähinnä yksilöihin, oppilaisiin (Konttinen 1995, 10).

Siirtyminen peruskouluun toteutettiin kokeilujen myötä vuosina 1972-1977 ja samalla näiden kokeilujen tuloksia arvioiden. Niin sanottu koulujärjestelmälaki 1968 antoi puitteet peruskoulujärjestelmään siirtymiselle. Vaikka laki oli tarkoitettu ainoastaan siirtymävaiheen säädökseksi, sen perusteella kuitenkin annettiin laaja peruskouluasetus, joka antoi yksityiskohtaiset säädökset peruskoulussa toteutettavasta opetuksesta. (Konttinen 1995, 10 ja Numminen 2000, 36.)

Kansakoulun ja oppikoulun korvaaminen peruskoululla synnytti muiden yhteiskunnallisten uudistusten myötä laajamittaisen koulutuksen arvioinnin. Arviointitoiminnan ideaalina pidettiin koulujen ja opettajien kattavaa kuulemistä ja että kokeilujen tulokset raportoitaisiin suoraan ylimmille poliittisille päätöksentekijöille, jotka niiden perusteella tekisivät nopeita toimenpiteitä järjestelmän hyväksi. Tältä pohjalta syntyi useita erilaisia arviointisysteemeitä, joita moniakaan ei kuitenkaan pystytty toteuttamaan. Nykyinen ajattelutapa koulutuksen arvioinnista perustuu paljolti tuon ajan uudistusten kritiikkiin (Konttinen 1995, 10-11).

Normiohjauksen purku 1980- ja 1990-luvuilla antoi kunnille ja muille koulutuksen järjestäjille vapaammat kädet koulutuksen järjestämiseen ja syntyi tarve koulutuksen tavoitteiden toteutumisen arviointiin ja seurantaan.

Peruskoulu- ja lukiolait vuodelta 1983 ja -asetukset vuodelta 1984 eivät vielä pidä sisällään opetusjärjestelyjen arviointia, ainoastaan määräykset oppilasarvioinnista. Kyseisten lakien pohjalta kouluhallitus hyväksyi uudet valtakunnalliset Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, joka oli opetuksen sisältöjen, opetusjärjestelyjen ja tavoitteiden suhteen huomattavasti väljempi kuin edellinen valtakunnallinen opetussuunnitelma, Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970. Opetussuunnitelman perusteiden 1985 pohjalta tuli kuntien laatia kouluille opetussuunnitelma, joka työ tehtiin kunnissa 1980-luvun loppupuoliskolla.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 ei opetuksen arvioinnista lukuun ottamatta oppilasarviointia varsinaisesti puhuta. Opetussuunnitelmien paikallisesta kehittämisestä kuitenkin mainitaan, että se edellyttää "omaa toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan aikaisempaa enemmän" (s.18). Kunnat myös veloitetaan tekemään "oma-aloitteista kehittämistyötä" (s.18) ja korostetaan koulujen itseohjautuvuutta pedagogisen suunnittelun edellytyksenä. Esiin nostetaan myös joustavien yhteyksien luominen koulun ja hallinnon eri tasojen välillä, jotta ohjausjärjestelmä voisi käyttää hyväkseen kunnissa ja kouluissa saatuja kokemuksia (s.19). Vaikkei näihin arviointitavoitteisiin pääsemiseksi osoiteta varsinaisesti mitään keinoja, voidaan kuitenkin katsoa opetuksen suorittajan itsearviointiin sisältyvän implisiittisesti näihin perusteisiin.

Samanlainen idea opetussuunnitelmien kehittämisestä ja uudistamisesta sisältyy jo Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön 1970 ensimmäiseen osaan. Esimerkiksi kohdassa 9.1.2. puhutaan opettajan velvollisuudesta pohtia opetustapojaan ja opetusjärjestelyjä oppimistulosten parantamiseksi (s.158-159), kohdassa 4.3. arviointitulosten hyväksi käytöstä opetussuunnitelman edelleen kehittämisessä ja kohdassa 12.8. opetusta ja opetuksessa saavutettujen tulosten analysoimista (s.231). Pääpaino mietinnössä on kuitenkin oppilaan oppimisen arvioinnissa ja oppimistulosten mittaamisessa.

1980-luvun lopun kunnallinen ja koulukohtainen työ opetussuunnitelmien parissa sai rinnalleen voimakkaan arviointitoiminnan kehittämisen opetushallinnossa. Oleellisena piirteenä arvioinnissa on yleistynyt oppilaitosten itsearviointi, jonka avulla on mahdollista arvioida opetuksen laatua ja joka on keskeinen osa oppilaitoksen työtapojen ja oppimisympäristön ja koko opetussuunnitelman kehittämistä.

1990-luvun alussa tuli koulujen johtamiseen ja koulujärjestelmän kehittämiseen vallitsevaksi toimintamalliksi tulosohjaus. Tämän taustalla vaikuttivat lukuisat julkisen hallinnon rakenteelliset muutokset, kuten vapaakuntakokeilu, valtionosuusuu- distus, valtion budjettiuudistus, normiuudistus sekä keskusvirastouudistukset. (Vuorela, Nieminen & Ojala, 1994.)

Laki Opetushallituksesta (182/1991 §2.) sisällytti opetushallituksen tehtäviin kou- lutuksen tuloksellisuuden edistämisen ja koulutuksen järjestämisen seurannan. Vuoden 1992 alusta käynnistettiin opetustoimen arviointistrategian valmistelu, jon- ka työn tuloksena julkaistiin 1996 "Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli", ja vuonna 1998 julkaisun tarkistettu versio. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 14.)

Valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta valmisteltiin 1990-luvun alussa ja se sai ilmiasun 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteina. Opetussuunnitel- mauudistuksen tukemiseksi opetushallitus käynnisti 1993 Akvaario-projektin, jo- hon valittiin 12 pilottikuntaa. Näiden kuntien koulut aloittivat opetussuunnitelmauu- distuksen rinnan opetussuunnitelmien perusteiden viimeistelyn kanssa. Tätä uu- distusta arvioimaan kutsuttiin englannista tutkijaryhmä, jonka arviointi kohdistui koulujen toimintaan ja opetukseen luokkahuoneissa. Arviointiraportissaan tutkija- ryhmä toteaa, että monissa kouluissa oli saavutettu hyviä tuloksia varsinkin ope- tussuunnitelman tasolla, mutta monenlaisesta uudistustyöstä huolimatta opetus luokissa oli enimmäkseen ennallaan. Tutkijat muistuttivat kuitenkin, että uudistus- työ oli vasta alkuvaiheessa. (Sahlberg 1997, 214 ja Norris et al. 1996.)

Vuosina 1992-1994 tehtiin Opetusministeriön, opetushallituksen ja useiden kuntien ja kuntayhtymien yhteistyönä Oppilaitoksen tuloksellisuus ja tulosohjaus -hanke

(OTTO), jonka tarkoituksena oli luoda tulosohejaus ja tuloksellisuus osaksi koko julkisen opetustoimen kehittämistä (Vuorela, Nieminen & Ojala, 1994). Hankkeessa pyrittiin luomaan koulun itsearviointilomakkeistoa ja sen käyttöä oppilaitoksen tuloksellisuuden arviointiin ja siihen, miten opetushallinto tukee oppilaitoksen toimintaa. (Jyväskylän kaupungin kouluvirasto A6/1998.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 on jo kirjoitettuna selkeä muutos opetussuunnitelma-ajattelussa: "Koulutuksen kehittäminen pohjautuu aiempien keskusjohtoisten mallien sijasta koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, johon sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja kouluyhteisön vahvuuksien tunnistaminen" (s.9). Näissä perusteissa (s.22), samoin kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1996 (s.30), edellytetään koululta oman toiminnan jatkuvaa suunnitelmallista itsearviointia.

Opetushallitus aloitti vuoden 1994 alussa itsearviointiprojektin eri koulu- ja oppilaitosmuodoissa. Projektissa oli tavoitteena eri oppilaitosten omien itsearviointimallien ja -toimintatapojen löytäminen niiden omista tavoitteista ja lähtökohdista. Projektissa selvitettiin myös mahdollisuuksia kehittää eri oppilaitosmuodoille yhteisiä malleja. Projektiin osallistui 23 eri oppilaitosta ala-asteista toisen asteen oppilaitoksiin. Projekti perustui opetusministeriön ja opetushallituksen keskinäiseen tulossopimukseen vuodelle 1994 (Räisänen & Vainio 1996, 3).

Valtioneuvoston vuonna 1993 hyväksymän koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaisesti Opetusministeriö ryhtyi valmistelemaan opetustoimen hajanaisen lainsäädännön kokoamista. Hallitusohjelmassa 1995 asetetaan tavoitteeksi koulutuksen laadusta ja reagointiherkkyydestä huolehtiminen mm jatkuvalla arvioinnilla (HE 86/1997, yleisperustelut kohta 1. ja kohta 5.).

Tuloksellisuuden arvioinnin järjestämistä varten valmisteltiin samanaikaisesti lakiuudistuksen kanssa opetustoimen kansallinen arviointistrategia, joka astui voimaan vuonna 1997. Strategiassa ja koululaeissa arvioinnin lähtökohtana on, että ministeriöjohtoisesti keskushallinto, paikallinen koulutuksen järjestäjä ja oppilaitos

arvioivat koulutusta. Tavoitteena on tuottaa monipuolista laadullista ja määrällistä arviointitietoa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 17).

Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa (1998) opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin ulottuvuudet on jäsennetty

- 1) tehokkuuteen, joka sisältää lähinnä taloudelliseen ja ajalliseen resurssointiin liittyviä määreitä,
- 2) vaikuttavuuteen, joka sisältää oppilaan oppimiseen liittyviä määreitä ja
- 3) taloudellisuuteen, joka sisältää taloudellisen tehokkuuden kriteerit. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 15 ja Opetushallitus, Arviointi 7/1998.) Näistä vaikuttavuuteen liittyvät määreet ovat lähinnä itsearviointin kautta mitattavissa.

Jakku-Sihvosen ja Heinosen (2001) mukaan "koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli perustuu toisaalta valtionhallinnossa käytettyyn tuloksellisuuskäsitteistön tulkintaan, toisaalta käsitteiden sisällölliseen kuvaukseen on saatu runsaasti vaikutteita tilivelvollisuussuuntauksesta ja ennen kaikkea kasvatustieteen piirissä käydystä keskustelusta ymmärtää koulutuksen vaikuttavuus toisaalta yksilön ja toisaalta ympäröivän yhteiskunnan kannalta" (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 17).

Opetushallitus käynnisti koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalliin perustuen hankemuotoisen arviointitoiminnan, jota tuki kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998. Vuoden 1999 koululakien myötä arviointitoiminta tuli ratkaisevan tärkeään asemaan opetustoimen ohjausjärjestelmässä. Laki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia arvioimaan itse toimintaansa ja antamaan siitä tuloksia koulutuksen ylläpitäjille. Velvoite koskee myös koulutuksen ylläpitäjiä suhteessa opetushallitukseen ja muihin opetusministeriön osoittamiin tahoihin (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 17).

Itsearviointi tuli näin jokaisen oppilaitoksen ja myös koulutuksen ylläpitäjien veloitteeksi (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 17). Myös kuntalaissa vuodelta 1995 kunnat velvoitettiin arvioimaan kunnan toiminnallisten ja taloudellisten tavoitteiden toteuttamista (KL 365/95, §69).

Hallituksen esityksessä koululaeiksi todetaan, että arviointisäännöksen avulla selkeytetään ja yhdenmukaistetaan koulutuksen arviointia (HE 86/1997, §21). Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietinnössä koulutuksen arviointia käsitellään "uutena" asiana. Siinä korostetaan, että "lakisääteisen arviointijärjestelmän luominen onkin tullut välttämättömäksi siirryttäessä koulutusprosessin ennakollisesta sääntelystä yhä enemmän koulutuksen tavoitteisiin ja toimintaan perustuvaan lainsäädäntöön". Koulutuksen järjestäjän velvollisuus itsearviointiin koskee niin oppilaitostasoa kuin koulutuksen järjestäjätasoa. Kansallisen tason arvioinnissa arvioidaan koulutuksen tuloksellisuutta, jonka osa-alueina ovat vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Mietinnössä korostetaan arvioinnin tehtävänä miten tasarvoisesti toteutuu oppilaiden mahdollisuus saada laadukasta ja korkeatasoista opetusta asuinpaikasta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta sekä "miten on onnistuttu lain tärkeimmässä tehtävässä eli lasten oppimisessa ja kasvatuksessa". (SiVM 3/1998.)

Pääministeri Paavo Lipposen II hallituksen ohjelmassa 1999 todetaan, että "Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallista ja koulukohtaista arviointia kehitetään." Samoin siinä päätettiin maksuttomasta esiopetuksesta 6-vuotiaiden ikäluokalle, mikä "uudistus käynnistetään 1.8.2000" (Hallitusohjelma 15.4.1999). Valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymässä Koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa todetaan lakiin sisältyvä arviointivelvoite koulutuksen järjestäjän itsearviointina ja ulkoisena arviointina. Kehittämissuunnitelmassa perustellaan arvioinnin lisäämistä mm rahoitusjärjestelmän uudistamisella (Koulutus ja tutkimus 1999-2004).

4.2 Opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistyö 1999 -2003

Vuonna 1999 opetushallitus aloitti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen ja sen loogisena jatkona peruskoulun opetussuunnitelmien uudistaminen ensin luokka-asteille 1.-2.

Opetushallitus perusti esi- ja alkuopetuksen kehittämiseksi vuosiksi 1999-2003 kehittämishankkeen, johon kuuluu 100 kuntaa. Kunnissa tietyt koulut ja päiväkodit osallistuvat verkostoon, jossa osallistutaan kansallisten esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämiseen. Keski-Suomessa koordinaattorikuntana on Jyväskylä ja yhtenä kouluna ja päiväkotina työhön osallistuu Nenäinniemen koulu ja päiväkotit.

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisverkkoon kuuluvissa kouluissa ja päiväkodeissa oli mahdollista ottaa syksystä 2000 käyttöön Opetushallituksen 15.5.2000 hyväksymä esiopetuskokeilun opetussuunnitelman perusteet ja laatia niiden pohjalta oma opetussuunnitelmansa. Nenäinniemen päiväkotit sai luvan kokeiluun ja päiväkodin ja koulun yhteistä opetussuunnitelmaa uudistettiin kyseisten perusteiden mukaisiksi. Uudet valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin 19.12.2000 otettaviksi käyttöön 1.8.2001 ja viimeistään 1.8.2002 mennessä. Opetusministeriön muistiossa esiopetusuudistuksesta 16.6.2000 on kirjattu arvioinnin velvoitteet esiopetuksen osalta. Sen mukaan koulutusta on arvioitava sekä koulutuksen kehittämistä koskevaa päätöksentekoa varten että sen vaikuttavuutta on arvioitava itsearviointina niin kunta- kuin yksikkötasollakin. (Opetusministeriö, muistio 16.6.2000.)

Opetussuunnitelmien perusteiden kehittämishanketta jatkettiin perusopetuksen 1-2. luokkien osalta, jolloin verkostosta jäivät pois päiväkodit. 1.-2. luokkien opetuskokeiluun 29.6.2001 hyväksytyt opetussuunnitelman perusteet otettiin Nenäinniemen koulussa käyttöön syksystä 2001. Lukuvuonna 2002-2003 kokeilussa mukana olevat koulut noudattavat tulevia valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita vuosiluokille 1.-2. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että 1.-2. luokan opetussuunnitelman ns. kokeiluperusteissa on koulutuksen ja opetussuunnitelman arviointi mainittu hyvin vaatimattomasti yhdellä lauseella: "Opetussuunnitelmasta tulee ilmetä ... 19) toiminnan toteutumisen jatkuva kehittäminen ja arviointi" .

Opetushallitus perusti 14.6.2001 uuden hankkeen perusopetuksen vuosiluokkien 3-9 opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseksi.

4.3 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden vertailua

Esi- ja alkuopetuksen kasvatustavoitteiden kirjaamisessa on selkeitä eroavaisuuksia valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Hytönen (1997) on arvioinut Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1994 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1996. Päivähoidon kasvatustavoitteiden tapaan esiopeutuksessa tavoitteet esitetään yleensä väljästi muotoiltuna, siten, että kasvattajan toiminnalle jää paljon toteuttamistilaa. Toiminnan sisältöjen ja tapojen valinta sekä vastuu jää kasvattajalle. Toiminnan peruseriaatteena on tarjota lapsille ikää ja kehitystasoa vastaavaa toimintaa. Kasvattajan ratkaistavaksi jää, miten paljon ja kuinka perusteellisesti esille otetaan tietyn tavoitealueen asioita (Hytönen 1997, 437).

Alkuopetuksessa - ja koko peruskoulussa - tavoitteet taas pyritään ilmaisemaan selkeästi ja riittävän yksiselitteisesti. Etätavoitteet ilmaistaan yläkäsittein ja analysoidaan konkreettisiksi osatavoitteiksi, jotka pyritään ilmaisemaan oppilaan käyttäytymismuotoina tai suorituksina. Tämä ilmaistaan esim. mitä oppilas osaa, kun tavoite on saavutettu (Hytönen 1997, 437).

Esiopetuksessa kasvatustavoitteet eivät sisällä lapseen kohdistuvia muutosvaatimuksia, vaan pikemminkin ne ovat muistilista siitä, mitä lapsille on tarjottava. Yksilöiden väliset kehityserot sallitaan. Alkuopetuksessa taas kasvattajan on tiedostettava, mitä oppilaiden on osattava ja hallittava suoritettuaan tietyn luokka-asteen (Hytönen 1997, 437).

Vaikka alkuopetuksen kasvatustavoitteissa eritellään hyvin kattavasti kasvatustavoitteet, jää niiden puutteeksi se, että yleinen kokoava kasvatuspäämäärä jää määrittelemättä. White (1990, 8) pitää kasvatuspäämäärien puuttumista kohtalokkaana, sillä kaikessa suunnittelussa on oltava selkeästi määritelty se, mitä ollaan tavoittelemassa. Hytönen (1997, 439) esittelee Whiten määrittelemät opetussuunnitelman oppiaineiden tavoitteiden yläpuolelle sijoittuvat kolme "kasvatuksen lähtökohdat muodostavaa kategoriata": Ne ovat "lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin (personal flourishing) edistäminen, altruististen toimintatapojen (altruistic concern)

vahvistaminen ja henkilökohtaisen riippumattomuuden (personal autonomy) edistäminen". (White 1990, 8-9 ja Hytönen 1997, 439.)

4.4 Kunnan tason arviointiratkaisut

Jyväskylän kaupungin sosiaali- ja terveyslautakunta ja koululautakunta hyväksyivät vuonna 1994 Jyväskylän kaupungin Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Näissä perusteissa esitetään periaatteet esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien laadinnalle ja opetuksen ja opetussuunnitelmatyön arvioinnille. Perusteet korostavat opetussuunnitelmaprosessin jatkuvuutta sekä opetus- ja kasvatustyön että itse opetussuunnitelmatyön arviointia. "Arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa työyhteisön toiminnasta sekä kasvatus- ja oppimistavoitteiden toteuttamisesta." Perusteet esittää myös, että oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa on esitettävä koko toiminnan arvioinnin periaatteet. (Jyväskylän kaupunki, Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmä, I ja II, 1993.)

Jyväskylän kaupungin "Kunnan opetussuunnitelmalliset ratkaisut lukuvuonna 1995-1996" sekä sama asiakirja seuraavalta lukuvuodelta tyytyy toistamaan esi- ja alkuopetuksen osalta kaupungin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjaukset toiminnan arvioinnista. Muun perusopetuksen osalta keskitytään vain oppilasarviointiin eikä opetustoiminnan arvioinnista ole annettu periaatteellisia eikä yksityiskohtaisia ohjeita. Samoihin aikoihin kuitenkin, vuosina 1992 - 1994, osallistui Jyväskylästä Huhtaharjun yläaste sekä sen rinnalla muutama muu koulu valtakunnalliseen Oppilaitoksen tuloksellisuus- ja tulosohjaus eli OTTO-hankkeeseen. (Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A6:1998.)

1990-luvulla oppilaitoskohtaista toiminnan arviointia ei ole edellisiä mainintoja enempiä ohjattu vaan oppilaitosten toiminnan arviointi on perustunut valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja oppilaitosten omaan opetussuunnitelmaan.

Syksyllä 1996 aloitettiin Jyväskylän kaupungin opetustoimessa strategiatyö, jonka tavoitteena oli analysoida kaupungin opetustoimen nykytila ja kartoittaa sen muut- ja kehitystarve. Strategiatyö "Koulunpidosta oppivaan opetustoimeen" määrittää opetustoimen perustarkoituksen, opetustoimen visiot ja strategiat vuoteen 2010. (Alava 2002.)

Julkaistussa "Opetustoimen strategiat" -kalvosarjassa esitetään visiot oppilaitosten kehittämiseksi: tuloksellisuustavoitteet, asiakkaiden ja sidosryhmien odotukset sekä resurssit työn toteuttamiseen. Visioiden saavuttamiseksi on oleellista kehittää arviointikeinoja työyhteisön toiminnan jatkuva arviointiin.

"Opetustoimen strategiat" -kalvosarja (Alava 2002) esittää arvioinnin osalta seuraavat visiot:

OPETTAJUUDEN VISIO

Opettaja tunnistaa omat ja oppijoiden voimavarat

Opettaja arvioi ja kehittää työtään muuttuvassa yhteiskunnassa

JOUSTAVUUS JA OPPIJALÄHTÖISYYS

Kehittämisesurssi

- lisä-, jatko- ja täydennyskoulutus

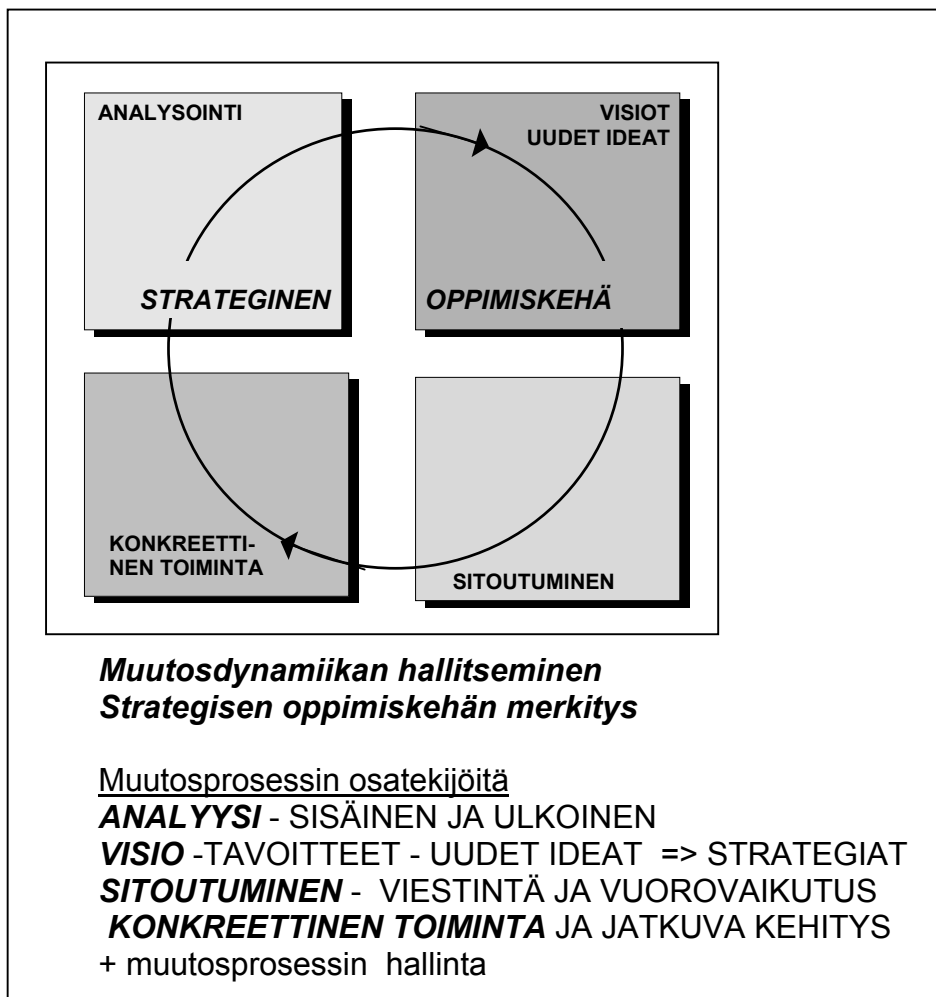
- hankkeet, innovaatiot

- arviointi

OPPIJALÄHTÖISYYS

Tuemme itseohjautuvuutta ja itsearviointia

Jyväskylän kaupungin opetustoimen visioiden toteuttamisen malli perustuu Koulutuspalvelu Didactica Oy:n kehittämään organisaatioiden muutoksen viitekehys malliin. Mallissa "strategisella oppimiskehällä" on nykytilan analyysi, pitkän aikavälin visiointi, sitoutuminen tavoitteiden saavuttamiseen ja konkreettisista toimenpiteistä päättäminen (Alava 2002, 13-14).



KUVIO 1: *Strateginen oppimiskehä* (Alava 2002, 14).

4.5 Toiminnan ja opetussuunnitelman arviointi Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmassa

Nenäinniemen päiväkoti ja koulu aloittivat toimintansa syksyllä 1993. Toiminnan kehittämisen suurimpana lausuttuna tavoitteena oli esi- ja alkuopetuksen kasvatustavoitteiden ja toiminnan niveltäminen saumattomaksi jatkumoksi päiväkodista kouluun. Esiopetusta ei rajattu 6 vuotiaiden ikäluokkaan vaan se määriteltiin 3-6 vuotiaiden lasten kasvatukseksi (Jyväskylän kaupunki, Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmä, I, 1993.) Yhteisen opetussuunnitelman laatiminen aloitettiin heti toiminnan käynnistyttyä mutta pääsi paremmin vauhtiin keväällä 1994. Kirjallisen

muodon yhteinen opetussuunnitelma sai keväällä 1996. (Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 12.5.2000, 1.)

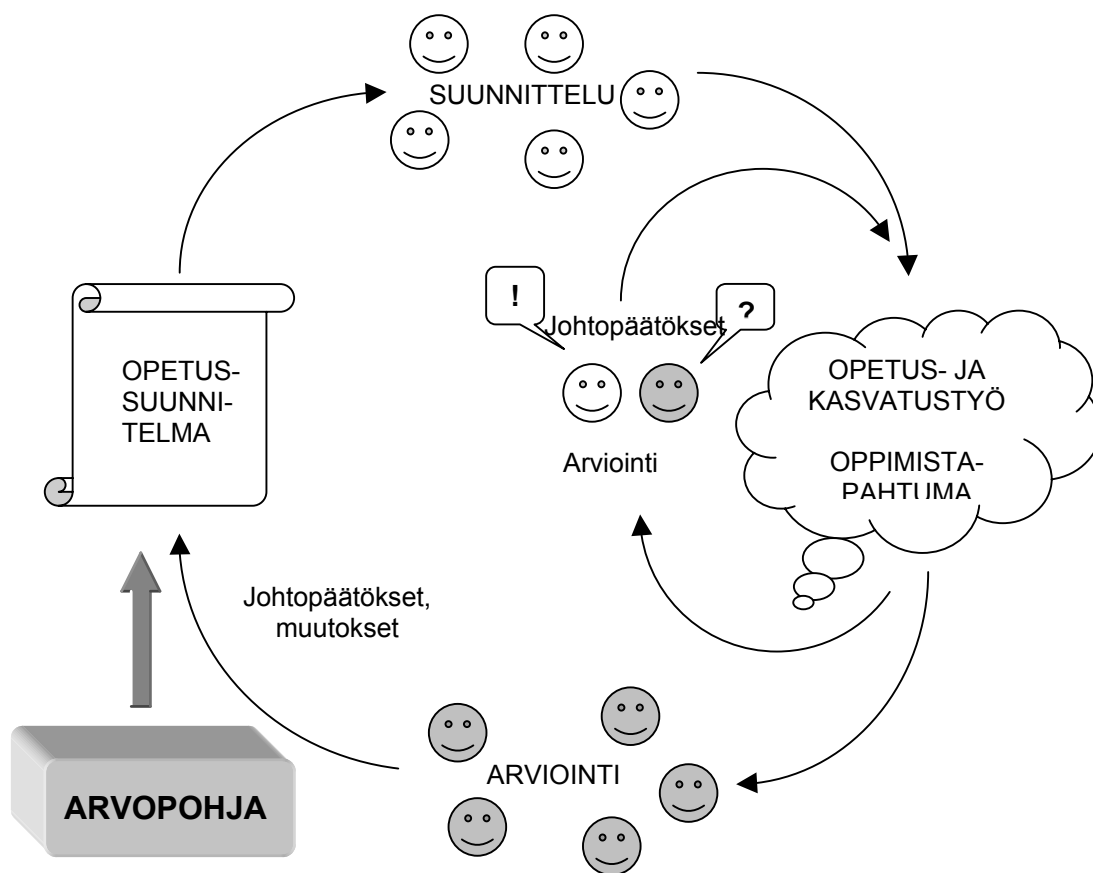
Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmassa 1996 toiminnan arviointi perustuu lapsen kehityksen ja oppimisen seurannalle. Opetustoimintaa arvioidaan sekä päiväkodissa että koulussa suhteessa siihen, millaisen toimintaympäristön ja -ilmapiirin kasvattajat ovat pystyneet luomaan ja miten lapsi viihtyy ja edistyy taidoissaan. Päiväkodissa harjoitellaan ikätason mukaista itsearviointia keskustellen lapsen osaamisesta ja edistymisestä kuvien avulla. Lapsen kehityksen arvioinnin ja lapsituntemuksen apuna ovat lapsikohtaiset portfolioit. Koulussa oppimistilanteissa tapahtuvan palautteen lisäksi arviointi painottuu päiväkotia enemmän kirjalliseen arviointiin ja viestintään oppilaan reissuvihkon ja oppilastodistusten avulla. Oppilaan itsearviointitaitoja edistetään. (Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 24.4.1996, 12-13.)

Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmassa 1996 korostuu kasvattajan työn arviointi oman ammatillisuuden kehittämisessä. Kollegiaaliset keskustelut, työpäiväkirjan pitäminen ja lukukausittaiset palautekeskustelut on esitetty keinoina oman työn arviointiin. Työyhteisön toiminnan arvioinnin keinoina ovat ammatilliset keskustelut, esimies-alaiskeskustelut ja ilmapiirikyselyt. Opetussuunnitelmaa ja työskentelytapoja esitetään - varsin kunnianhimoisesti - arvioitavaksi 1-2 kertaa kuukaudessa tapahtuvien palautekeskusteluin. (Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 24.4.1996, 13-14.)

Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmassa 2000 on työyhteisön toiminnan arviointia tarkennettu siten, että arviointia pyritään suunnitelmallisemmin kohdistamaan toimintaprosessiin. Kuukausittaisista keskustelut osoittautuivat liian työläiksi. Toimintaprosessin arviointiin esitetään valittaviksi arvioitavia osa-alueita. Itsearviointia suoritetaan ilmapiirimittauksilla, kollegiaalisella arvioinnilla, kehityskeskusteluilla ja esimiehen toiminnan arvioinnilla. Ulkoista arviointia tekevät lasten vanhemmat vuosittain kyselylomakkeella. Lasten vanhempia myös rohkaistaan jatkuvan palautteen antamiseen mm. suullisesti, lasten reissuvihkon ja päivähoi-

don yhteistoimintalomakkeen avulla. (Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 12.5.2000, 13-14.)

Opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen on esitetty toiminnan kehänä, jossa opetussuunnitelmaa seuraa suunnittelu, opetustoiminta, oppimisen ja opetustyön arviointi ja johtopäätökset opetussuunnitelman kehittämiseksi.



KUVIO 2: *Opetussuunnitelman ja opetustyön arviointi* (Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 12.5.2000, 15.)

5. ARVIOINNIN KRITEERIT

5.1 Arvioinnin näkökulmat

Arvioinnin taustalla ovat aina arvioijan arvot ja tarkoitukset. Opetushallitus määritteli erilaisia näkökulmia arvioinnin suorittamiseen ARMI-projektissa 1995 seuraavasti:

- humanismin ehdoilla tapahtuva arviointi: korostaa yksilön oikeutta itse arvioida kehitystään,
- emansipatorinen arviointi: tavoitteita ja toimintaa tarkastellaan kriittisesti ja samalla pyritään muutoksiin arvioitavassa toiminnassa,
- taloudellinen arviointi: resurssien tehostaminen ja minimoiminen ja
- tulosten arviointi ahtaasti: koulutuksen aikana saadun lisäarvon määrittely tai hyödyn arviointi (Opetushallitus, Arviointi 9/1995, 12-13).

5.2 Koulutuksen tuloksellisuus ja koulutuksen laatu

Tuloksellisuus käsitetään helposti lyhytnäköisesti taloudellisen tuloksen maksimoimisena kustannusten minimoimisen ja tuotteen myyntiarvon maksimoimisen kautta. Laatu taas helposti liitetään johonkin sellaiseen, johon pyrkimisessä ei sovi kyseenalaistaa kustannustekijöitä ja aikaa tuotteen aikaansaamiseksi.

Laatu ja tuloksellisuus kulkevat kuitenkin käsi kädessä myös taloudellisin mittarein katsottuna. Jos laatu heikkenee tai jos laatua ei ole ollenkaan, se tulee arvaamattoman kalliiksi. Sengen (1990, 65) mukaan matalat kustannukset ja laatu voivat olla yhtenevät kun tarkastellaan asiaa riittävän pitkällä ajanjaksolla. Mitä parempi on laatu, sen vähemmän resursseja tarvitaan korjaaviin toimenpiteisiin. Varsinkin koulutuksessa laadulla on sen välinearvon lisäksi myös itseisarvo jo elämisen ja oppimisen viihtyisyytenä. (Vrt. White 1990, 8-9 ja Hytönen 1997, 439.)

Helakorpi (1994) varoittaa näkemästä laatuajattelua pelkästään tekniselle sektorille kuuluvaksi asiaksi. Julkisten palveluiden tuottamiseen laatuajattelua sopii mitä

parhaimmin. Julkisen sektorin menetelmät ovat luonteensa mukaisesti itseään toistavia, standardoituja ja myös helposti alttiita virheille. Niiden ei edes välttämättä tarvitse ottaa huomioon asiakasta (Helakorpi 1994, 51).

Myös Sarala (1997) käsittelee tuottavuutta ja laatua toistensa tukijoina, jopa synonyymeinä. Sekä laadun että tuottavuuden kehittäminen on toimintaprosessien kehittämistä (Sarala 1997, 94).

Suomessa laatu käsitteenä virallistettiin viimeistään 1993 valtioneuvoston päätöksessä tarkistaa "Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa vuosille 1991-1996" (Helakorpi 1994). Määrällisten tavoitteiden ja yksittäisten suoritusten mittaamisen ohella on alettu painottamaan koulutuksen laatua: koulun tulisi pyrkiä laadukkaaseen toimintaan. Laatu määritellään usein asiakkaan tyytyväisyytenä tuotteeseen. Laatua on myös se, että työ tehdään tehokkaasti, oikein ja sovituksessa aikataulussa (Nikkanen ja Lyytinen, 1996, 130-132). Laadun määrittelyminen vaatii pohdintaa siitä, kenen näkökulmasta laatu määritellään - ylläpitäjän ja rahoittajan, työntekijöiden vai asiakkaan - ja kuka lopputuloksen lopuksi on koulun asiakas.

Nikkanen ja Lyytinen (1996) esittelevät useiden tutkijoiden määrittelyjä laadusta. Laatu on suhteellista riippuen määrittelijän tarpeista, haluista, tiedoista, arvoista ja uskomuksista. Koulun toiminnan kannalta näkisin Taanilan (1993) määritelmän laadusta käyttökelpoiseksi. "Laatu on sekä tuotetta että toimintaa. Tuotteen (tai palvelun) laatu on hyvä, kun asiakkaan kokemukset siitä ovat vähintään hänen tarpeitaan ja odotuksiaan vastaavat. Toiminnan laatu kohdistuu yrityksen sisäisiin prosesseihin ja yksityisiin toimintoihin. Laatua on se, että työ tehdään tehokkaasti ja kerralla oikein (Nikkanen ja Lyytinen 1996, 131)." Laadun on opetustoiminnassa käsitettävä tuotosten ja tulosten ohella myös organisaation sisäiset prosessit (vrt. Kansanen 1997, 429).

Objektiivisesta laatuksityksestä on kyse silloin, kun kriteereinä ovat määrään ja yleensä lopputulokseen liittyvät arvostukset. Relativistisen laatuksityksen mukaan todellisuutta voidaan tarkastella useasta näkökulmasta ja saada useita eri näke-

myksiä todellisuudesta. Kehityksellinen laatukäsitys on koulun sisäinen näkemys itsestään ja se suuntautuu koulussa tehtävän työn laadun parantamiseen. Se ei sulje pois objektivistista ja relativistista lähestymistapaa vaan niitä käytetään vertailupohjana sisäiselle arvioinnille (Nikkanen ja Lyytinen 1996, 132).

5.3 Tuloksellisuuden arviointi

Tuloksellisuus määritellään toiminnan vaikuttavuutena, tehokkuutena ja taloudellisuutena. Nämä eivät ole ehdottomia absoluuttisia lukuja vaan dimensioita, joitten arvoasteikko on erikseen määriteltävä toimintaympäristön mukaan. Niiden arvioinnissa on eriteltävä, mitkä seikat koulun toiminnassa kuvaavat niitä ja kohdistettava arviointi niihin (Jakku-Sihvonen 1994, 12 ja **Opetushallitus** 1995, 16).

Yksi tapa jaotella tuloksellisuus Lyytisen ja Nikkasen (1996) mukaan on

a) **vaikuttavuus**, jonka tuloksia voidaan eritellä

- osaamiskokemuksiin,
- itsensä kehittämisen haluun (motivaatio),
- tavoitesidonnaisiin suorituksiin oppimistilanteissa
- tiedollisten, sosiaalisten jne. taitojen kehittymiseen ja
- opiskelijoiden tarpeiden tyydyttymiseen.

b) **laatu**, kuten

- koulutuspalvelun laatu,
- asiantuntevuus,
- uskottavuus,
- viestinnällisyys,
- palveluhalukkuus,
- ymmärtämys,
- oppimisympäristön laatu,
- fyysinen ympäristö,
- oppimisaineistot,
- yksilölliset opiskeluvaihtoehdot,

- oppijoiden tarpeiden tuntemus,
- oppisisältöjen koettu mielekkyys,
- oppisisältöjen koettu laajuus ja
- opetuksen tuloksellisuutta edistävät opetusmenetelmät esim. yhteistoiminnalliset oppimisen menetelmät.

c) **kehitys**, jonka tuloksia voivat olla

- innovaatiot (esim. toimintaa parantavat sovellukset)
- uudet yhteistyömuodot, esim. yhteisöllisen oppimisen ratkaisut,
- menetelmäkehitys
- uudet palvelumuodot,
- kehittämisaktiivisuus ja
- muutosavoimuus.

d) **yhteisöllinen toimivuus**, kuten

- organisaatiokulttuuri,
- ilmapiiri,
- yhteistoiminta,
- palautteen toimivuus,
- työtyytyväisyys,
- johtamistyyli,
- motivaatiotaso sekä
- henkinen hyvinvointi.

e) **taloudellisuus ja tuottavuus**, jonka tuloksia ovat

- kustannustehokkuus,
- kannattavuus,
- koulutuskustannukset suhteessa vertailuarvoihin,
- koulutustuotokset suhteessa panoksiin
- hyöty suhteessa kustannuksiin
- tuottavuutta lisäävät rationalisointiratkaisut.

(Nikkanen & Lyytinen 1996,117).

Nikkasen ja Lyytisen (1996) mukaan seuraavia toimintaprosesseja voidaan hyödyntää arvioitaessa koulun tuloksellisuutta.

1. Selkeä käsitys koulun perustehtävästä ja sisäistynyt tavoitetietoisuus
 - niin opettajilla, oppilailla, muilla koulu yhteisön jäsenillä kuin vanhemmilla
 - koulussa käytävä kasvatustavoitekeskustelua
 - koulunjohtajalla vastuu kasvatustavoitetietoisuuden luomisessa
2. Vahva pedagoginen johtajuus
 - koulunjohtajalla selkeä näkemys koulun perustehtävästä ja opetussuunnitelmatyön kehittämisen painopistealueista
 - koulunjohtajalla keskeinen vastuu henkilökunnan ammatillisesta kehittämisestä
 - keskustelu opettamisen ja oppimisen laadullisesta kehittämisestä ja opettaja-oppilassuhteen parantamisesta
3. Haasteelliset oppimiseen ja sen laatuun kohdistuvat odotukset
 - koulu luo oppilaisiin opiskelua aktivoivia odotuksia
 - oppimistuloksiin ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseen kohdistetaan korkeita odotuksia
 - vaatimustaso ja oppilaan oppimisvalmiudet sovitetaan yhteen
4. Oppimismahdollisuuksien turvaaminen ja opiskeluun sitoutumisen varmistaminen
 - oppimista edistäviin ja tekijöihin kiinnitetään huomiota
 - oppimisen sisäiseen motivointiin kiinnitetään erityistä huomiota
 - ajan käytön tarkoituksenmukaisuus
5. Oppilaiden edistymisen jatkuva seuranta
 - pedagoginen seuranta on oleellinen osa toimintaa
 - johtopäätökset ja muutokset seurannan pohjalta
 - arviointimenetelmät jatkuvan kehittelyn kohteina
6. Turvallinen ja hyvin järjestetty ympäristö
 - hyvä työrauha
 - turvallisuudentunne
 - opettaja-oppilassuhteen laatu
 - ilmapiiri myönteinen ja rohkaiseva

7. Kodin ja koulun välinen yhteistyö

- hyvin organisoidut toimintatavat koulun, luokan ja oppilaan tasolla yhteydenpitoon
- kodit saavat sekä psykologista että teknistä tukea oppilaiden opiskelun tukemiseen
- kodit tuntevat koulun kasvatustavoitteet ja niistä käydään keskustelua
- yhteistyö on vastavuoroista ja monipuolista

8. Jatkuva henkilöstön kehittäminen

- täydennyskoulutuksen systemaattinen järjestäminen

(Nikkanen & Lyytinen 1996, 118-122).

5.4 Koulutuksen vaikuttavuus

Koulun vaikuttavuuden tutkimus on osoittautunut hyvin kompleksiseksi kysymykseksi. Ongelmana on, miten osoittaa mikä on juuri koulun toiminnan vaikutusta. Amerikkalaisen J. Colemanin tutkimus 1966 osoitti, että koulun toiminta selittää saavutuksista vain 10 % ja merkittävin selittäjä oli oppilaan sosiaalinen tausta. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 118).

Opetustyön pitkäjänteisyydestä johtuen vaikuttavuuden arvioinnin hankaluus tulee esille silloin, kun arviointitietoa pitäisi voida käyttää esim. vuosittain hyväksi oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen. Vaikuttavuuden arviointi on muutoksen arviointia, jossa voidaan käyttää kyselyjä, haastatteluja, kokeita ja testejä sekä laajoja elämäntapatutkimuksia ja toimintatutkimuksia. Arviointi voi perustua myös johtopäätöksiin tutkimustiedon, seurantatiedon ja tilastojen perusteella. Myös yhteiskunnallisten keskustelujen analyysit, asiantuntijalausunnot ja esim. työryhmien selvitykset ja katsaukset voivat toimia arvioinnin välineinä. Ongelmana on se, mikä vaikutuksen juuri koulutus on saanut aikaan, mikä vaikutus on taas ympäristön muilla tekijöillä (Jakku-Sihvonen 1994, 17 ja Nikkanen & Lyytinen 1996, 117).

5.5 Oppilaitoksen itsearviointi

Jotta opetusta voidaan kehittää on tärkeää, että opettaja, koulu arvioi jatkuvasti omaa työtään oppilaitteen kehittymisen kautta. Opetusprosessi on luonteeltaan syklinen ja sen jatkuva arviointi suuntaa sen etenemistä. Sen mukaan tehdään päätöksiä, jotka ilmenevät opetusprosessissa toimintana. Opetustoiminnan vaikutusten monimutkaisuuden vuoksi arviointi usein kohdistetaan helposti mitattaviin oppisuorituksiin. Tähän käytäntöön painostaa myös se arvostus joka opiskeluun ja opettamiseen tulee päästötodistusten ja esim. ylioppilaskirjoitusten kautta (Kansanen 1997, 431).

Arviointi liittyy keskeisesti kaikkiin opetuksen käsitteisiin eikä sitä voi irrottaa omaksi erilliseksi alueekseen. Arviointi sijoitetaan opetusprosessissa usein opetusjaksojen loppuun arviointiin ja suunnitteluun, varsinaista opetusprosessia edeltäväksi ja seuraavaksi vaiheeksi. Opetus on kuitenkin kaiken aikaa myös opetusprosessin arviointia (Kansanen 1997, 432).

Opetustoiminnan arvioinnissa oleellinen kysymys on miten siitä saadaan riittävästi tietoa. Todistusarvostelujen ja tilastollisten dokumenttien lisäksi kaikki muu tieto on erikseen kerättävä (Kansanen 1997, 433).

Arvioinnin keskeisin tavoite on toiminnan kehittäminen. Oppilaitoksen sisäisen toiminnan kehittämisen ensisijainen väline on itsearviointi. Itsearvioinnissa henkilöstö, kuten myös muut organisaatiossa toimivat - mm. opiskelijat - voivat vaikuttaa itse työyhteisön kehittämiseen. Ulkoinen arviointi sisältää yleensä paljon numeraalista ja standardoitua tietoa. Itsearvioinnissa arviointituotokset ovat paljon myös ei-numeraalista arviointia. Onnistunut itsearviointi edellyttää ilmapiiriltään avointa organisaatiota (Helakorpi 1994, 47).

Yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmissa 1994 edellytetään oppilaitoksilta oman toiminnan jatkuvaa arviointia. Toiminnan arviointi on kiinteästi yhteydessä oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittämiseen ja se on osa koulutusorganisaation strategista kehittämistyötä (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 51).

Itsearviointi edistää yksilön ja työyhteisön tietoisuutta toiminnastaan. Siinä yhdistyy yksilön kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen omista kokemuksistaan, toimintastrategioistaan ja toimintansa tuloksista (Lyytinen 1996, 94). Itsearvioinnilla oppilaitoksessa tarkoitetaan koko koulun, koko työyhteisön omaan toimintaansa, tavoitteisiinsa, toimintaedellytyksiinsä ja toimintansa tuloksellisuuteen kohdentamaa arviointia. (Lyytinen 1995, 39.)

Lapsikeskeisen pedagogiikan edustajat näkevät kasvatustavoitteet laaja-alaisina, toisiinsa yhteydessä olevina prosesseina, jotka eri oppilailla voivat muodostua erilaisiksi. Tällaisiin tavoitteisiin perustuva progressiivinen pedagogiikka korostaa oppimiskokemusten avoimuutta, sitä että lapset voivat tehdä henkilökohtaisia valintoja ja ilmaista itseään vapaasti. Tällainen oppimiskäsitys edellyttää uudenlaisia arviointeja, joissa tärkeää on kokonaisvaltaisten, opiskelutilanteen ilmapiiriä kuvaavien muuttujien: esimerkiksi opiskeluympäristön tunteenomainen ilmasto ja tietyn tiedollisen tehtävän henkilökohtainen merkitys lapselle. Perinteisen koulutestauksen sijasta tulisi arvioida sitä ympäristöä, jossa lapsi opiskelee (Hytönen 1997, 443).

Koulukasvatuksessa tulisi pyrkiä luovuuden ja monimuotoisuuden edistämiseen (ks. Whiten kolme kasvatustavoitetta.) Näiden arviointiin eivät sovellu kaikille yhteiset standardit, jotka mittaavat vain yhtä puolta kasvatustavoitteiden toteutumisessa. Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen huomioonottaminen vaatii myös suorituksen tai tuotoksen hyvyden arviointia. Tärkeää on sen kokemus, arvostaako oppilas saavuttamaansa ja oppimaansa (Hytönen 1997, 443).

Hytönen (1997) esittää kolme menettelytapaa, joilla voidaan täydentää perinteistä lapsen suoritukseen perustuvaa arviointia.

1. *Yhteistoiminnallista oppimista* käytettäessä oppilaat työskentelevät heterogeenisissä, organisoiduissa ryhmissä. Tavoitteet ovat laaja-alaisia, esim. samanaikaisesti tiedolliset oppimistulokset, sosiaalisen arvoperustan omaksuminen ja vuorovaikutussääntöjen oppiminen. Lapset työskentelevät yhteisen ta-

voitteen hyväksi toisiaan auttaen. Kullakin ryhmän jäsenellä voi olla vastuu tietystä osa-alueesta.

2. *Pedagoginen dialogi* täydentää yhteistoiminnallista oppimista. Kognitiivisia oppimistuloksia ovat tiedon hankkiminen, itseymmärryksen lisääminen, toisten ajattelutapoihin perehtyminen ja yhteisymmärryksen kasvattaminen. Dialogissa kuitenkin affektiiviset seuraukset ovat kognitiivisia tärkeämpiä. Käytännössä tiedollisia ja tunteenomaisia osatekijöitä on mahdoton erottaa toisistaan: hyväksyntä, rohkaisu jne. Burbules (1993) liittyy pedagogiseen dialogiin kuusi emotionaalista tekijää, jotka ovat kiinnostus, luottamus, kunnioitus, arvonnanto, kiintymys ja toivo.
3. *Luokan tai koko koulun yhteiset näyttötilaisuudet*
Julkisten ja avointen näyttöjen avulla ilmennetään koulun kasvatuskulttuuria ja erityispiirteitä. (Hytönen 1997, 444 - 446 ja Burbules 1993, 36-41).

Arviointi, joka perustuu oppilaan suoriutumiseen eri oppiaineissa, vastaa vain osittain Whiten muotoilemien kolmen kasvatuspäämäärän toteutumisen arviointia. Hytösen (1997) mukaan näiden "kolmen kasvatuspäämäärän alle sijoitettuna alkuopetuksen valtakunnalliset kasvatustavoitteet suonevat siten aikaisempaa paremmat edellytykset käyttää myös perinteisistä poikkeavia alkuopetuksen laadun arvioinnin toteuttamistapoja" (Hytönen 1997, 442).

5.6 Yhteenveto tässä tutkimustyössä käytetyistä arvioinnin kriteereistä

Itsearviointi on ensisijaisesti toiminnan kehittämiseen tähtäävää työskentelyprosessin arviointia. Päiväkodin ja koulun toiminnan itsearvioinnilla on - Räisäsen (1994) jaottelun mukaan - sekä toteava, ohjaava että motivoiva tarkoitus. Kontrollioivaa itsearviointi on lähinnä oppilaitoksen johdolle, jonka vastuulla on opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristön edellytyksistä huolehtiminen.

Yhä tärkeämmäksi oppilaitoksen henkilöstön kehittymisen kannalta näkisin myös informaalin oppimisen. Itsearviointi antaa avaimet oman osaamisen ja ammattitaidon kehittämiseen vuorovaikutuksessa muun työyhteisön kanssa.

Oppilaitoksen itsearvioinnissa jaottelen opetussuunnitelman arvioinnin

1) oppilasarviointiin ja oppimistuloksiin, 2) tavoitteiden asettelun arviointiin, 3) opetusympäristöön, opetusjärjestelyihin ja ilmapiiriin, 4) henkilöstön työskentelyyn, ammattitaitoon ja innovatiivisuuteen, 5) opetussuunnitelmatyön kehittämiseen ja 6) koko koulun työn suunnittelun ja arvioinnin arviointiin.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti korostan arvioinnissa oppijan valmiuksien ja kykyjen kehittymistä, en tiedollisia saavutuksia. Tällöin arvioin myös opetuksessa ja arviointimenetelmässä asetettuja tavoitteita.

Oppilaitoksen opetussuunnitelmaan sisältyy myös arviointitoiminnan järjestäminen. Kun arvioidaan opetussuunnitelman toteutumista, kuuluu oppijakohtaisten, henkilöstön kehittämisen ja organisaation kehittämisen tavoitteiden arviointiin myös arvioida arviointia.

Arviointikriteerit olen jakanut neljään ryhmään sen mukaan, kenen tarpeita ne tyydyttävät ensisijaisesti:

1. Oppijan taitojen ja tietojen kehittyminen. (oppilas)
2. Opettajan opetustyön kehittäminen. (opettaja)
3. Oppilaitoksen kehittäminen. (oppilaitoksen johto)
4. Ylläpitäjälle annettava palaute oppilaitoksen toiminnasta. (ylläpitäjä)

Arviointikriteerit, jotka olen koonnut pääosin Nikkasen ja Lyytisen (1996) esittämien tuloksellisuuden jaottelun perusteella, on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2: Arvioinnin kriteerit oppilaan, opettajan, oppilaitoksen johdon ja ylläpitäjän tarpeiden mukaan jaoteltuna

ARVIOINTIKRITEERI	KENEN TARVE
Onko arvioinnilla saatu tietoa oppijan edistymisestä: tiedot, ajattelun kehittyminen, elämysten kokeminen	OPPILAS
Ovatko oppijan valmiudet parantuneet: omatoimisuus, taidot	OPPILAS
Onko oppijan motivaatio työskentelyyn korkea: kiinnostus, halukkuus	OPPILAS
Onko oppijan sosiaalisessa käyttäytymisessä havaittu muutosta: empatia, yhteistyö, auttaminen	OPPILAS
Onko vaatimustaso oikea suhteessa oppijan valmiuksiin.	OPPILAS OPETTAJA
Onko tavoitteet asetettu ohjaamaan oppijan oppimisvalmiuksien kehittymistä, omaa aktiivista tavoitteellista toimintaa ja tiedon soveltamista.	OPPILAS OPETTAJA
Onko työskentelytavat valittu niin, että ne edistävät oppijan tavoitteen saavuttamista.	OPETTAJA
Onko opetusympäristössä tehty muutoksia tavoitteiden saavuttamiseksi.	OPETTAJA
Onko henkilökunnan työskentelytavoissa tapahtunut muutosta tavoitteen saavuttamiseksi: opetusmenetelmien valinta, yhteissuunnittelu, oppiaineksen valinta, tavoitteiden tiedostaminen.	OPETTAJA
Onko ilmapiiri ollut suotuisa tavoitteiden saavuttamiselle.	OPETTAJA
Onko oppilas-opettaja -suhde hyvä ja luottamuksellinen.	OPETTAJA
Onko ympäristö ollut turvallinen ja viihtyisä.	OPETTAJA JOHTO
Onko henkilöstön ammattitaito päässyt oikeuksiinsa.	OPETTAJA JOHTO
Onko painopistealueet ja niiden arviointi ylläpitänyt/lisännyt kasvatustavoitekeskustelua.	OPETTAJA JOHTO

Onko painopistealueet ja niiden arviointi lisännyt henkilöstön yhteistoimintaa ja yhteissuunnittelua.	OPETTAJA JOHTO
Onko henkilöstön motivaatio ja innovatiivisuus parantunut painopistealueiden valinnan johdosta.	OPETTAJA JOHTO
Onko henkilöstön motivaatio ja innovatiivisuus parantunut arviointikäytäntöjen johdosta.	OPETTAJA JOHTO
Onko itsearviointi edistänyt henkilökunnan ammattitaitoa ja koulutushalukkuutta.	OPETTAJA JOHTO
Onko itsearviointi lisännyt henkilökunnan kiinnostusta oman työn arviointiin.	OPETTAJA JOHTO
Onko arviointimuoto palvellut henkilöstön tavoitteellista työskentelyä.	OPETTAJA JOHTO
Onko henkilöstö sisäistänyt arvioinnin tavoitteet.	OPETTAJA JOHTO
Onko arviointiin käytetty aika ollut tarkoituksenmukaista.	OPETTAJA JOHTO
Onko opetussuunnitelmatyön kehittäminen saanut lisäarvoa käytetyistä arviointimenetelmistä.	JOHTO
Onko arviointi osoittanut kehittämisalueita koulun toiminnassa (oppimistulokset, henkilöstön viihtyvyys, oppimisjärjestelyt).	JOHTO
Ovatko lasten/oppilaiden vanhemmat olleet tyytyväisiä päiväkodin ja koulun kasvatustyöhön.	JOHTO
Antaako arviointi informaatiota ylläpitäjälle opetustoiminnan vaikuttavuudesta	JOHTO YLLÄPITÄJÄ

6. TULOKSET

6.1 Päiväkodin ja koulun arvioinnin tausta ja toteutus

Toiminnan suunnittelu

Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa on sen toiminnan alkamisesta lähtien sovittu lukuvuosittain päiväkodin ja koulun yhteisistä teemoista, joita painotetaan kunkin lukuvuotena opetuksessa. Teemoina ovat olleet suomalainen kulttuuri, hyvät tavat ja vuorovaikutus, työyhteisön kehittäminen, ympäristökasvatus (opetussuunnitelma 1996, 9-10), yhteistyö ja itseilmaisun kehittäminen. Teemat ovat osaltaan ohjanneet ryhmien toimintasuunnitelman tekemistä. Painopistealueiden toteutumisen dokumentointi aloitettiin lukuvuonna 1999-2000, jolloin painopistealueina olivat "yhteistyö", "hyvät tavat" ja "itseilmaisun kehittäminen".

Seuraavana lukuvuotena 2000-2001 painopistealueita karsittiin kahteen, jotta arviointiin voitaisiin keskittyä paremmin. "Itseilmaisun kehittäminen" oli koettu kovin laajaksi aiheeksi, joten nyt tavoiteltiin hieman konkreetimpaa aihetta. Painopistealueet valittiin päiväkodin ja koulun yhteisessä suunnittelukokouksessa 17.8.2000 (liite 1). Henkilökunta oli hyvin innostunut ja yksimielinen painopistealueiden valinnasta. Yhdeksi painopisteeksi ehdotettiin "Satujen maailma" - kirjallisuuden ja satujen käyttö päiväkotiryhmien ja luokkien toiminnassa. Toisena painopisteenä päätettiin jatkaa edelleen teemaa "yhteistyö", joka opetussuunnitelmassa on yhtenä perusajatuksena päiväkodin ja koulun toiminnassa.

Vaikka kantavan teeman, painopisteen valinta saikin varauksettoman kannatuksen henkilökunnan kesken, koettiin painopisteiden arvioiminen epäyhtenäisemmin. Osa käytti arviointia tukevia puheenvuoroja, mutta osalle arviointi tuntui olevan vain ylimääräinen rasite. Yhtenäiselle lomakkeelle raportointi herätti jopa vastustusta osassa henkilökuntaa. Edellisenä lukuvuonna ensi kerran käytössä ollut lomakepohja koettiin liian pikkutarkaksi ja sitä muutettiin yksinkertaisemmaksi siten, että toiminnan tavoitteiden saavuttaminen jaettiin kolmiportaiseen asteikkoon minimi-, reaali- ja maksimitavoitteisiin OTTO-projektin arviointimallin mukai-

sesti (liitteet 2 ja 4). Yhteisesti päätettiin kokeilla painopisteiden arviointia uudistetulla lomakkeella.

Suunnitteluillassa 17.8.2000 jaettiin henkilökunta satunnaisotannalla ryhmiin, joissa laadittiin tavoitteita tulevan lukuvuoden yhteistyölle. Ryhmätöissä kirjatusta tavoitteista valittiin keskustelemalla yhteiset tavoitteet. Työtiimeille jäi tehtäväksi nimetä ja suunnitella sekä koota lomakkeille ne toiminnot, joilla yhteistyölle asetettuihin tavoitteisiin päästään.

Henkilökunnan kokouksessa 27.9.2000 valittiin "Satujen maailma" toiseksi painopisteeksi ja tavoitteet päätettiin kirjata siten, että jokainen työtiimi kokoaa oleellimmat tavoitteet, jotka koskevat kyseistä lasten ikäryhmää.

Vanhempaintoimikunnan kokouksessa painopisteet esiteltiin toimikunnan jäsenille. Vanhempaintoimikunta kävi painopisteistä keskustelun mutta ei syvällisempää käsittelyä.

Henkilökunnan arviointikokous pidettiin 7.2.2001, jolloin esiteltiin painopistealueiden tavoitteet, toiminta ja arviointi ryhmittäin. Kokous ja johtoryhmä ohjeistivat painopistealueiden arviointityötä kevään osalta siten, että arviointilomaketta yksinkertaistettiin (liitteet 3 ja 5). Samalla toivottiin myös "satujen maailma" –painopisteen tavoitteiden tarkennusta ja rajaamista muusta toiminnasta.

Tammikuussa tehtiin henkilökunnalle myös työilmapiirikysely. (Liite 6. ja 7.)

Henkilökunnan iltapäiväkokouksessa 25.4.2001 esittelivät työtiimit oman arviointinsa painopistealueiden tavoitteiden toteutumisesta kuluneena lukuvuotena. Luokat ja ryhmät olivat yhtä lukuun ottamatta koonneet arviointinsa lomakkeille.

6.2 Arvioinnin tulokset

Olen luvussa 4.6. asettanut arviointikriteerit suhteessa oppijan oppimiseen, opettajan työn kehittämiseen, oppilaitoksen kehittämiseen ja ylläpitäjän kontrollitehtävään.

6.2.1 "Satujen maailma" -painopistealueen arvioinnin tulokset

Syyslukukauden 2000 tavoitteet ja arviointi

Helmikuussa 2001 esittelivät koulun luokat ja esikouluryhmät tavoitteensa ja toimintansa "Satujen maailma" -painopiste-alueesta sovitulla koontilomakkeella. Muut, 5-vuotiaitten, 3-4 vuotiaiden ja alle 3-vuotiaiden ryhmät, esittelivät satujen osuutta toiminnassaan oman vapaamuotoisen toimintasuunnitelmansa puitteissa. Luokat ja ryhmät olivat enimmäkseen kirjanneet toimintamuotoja eikä niinkään kasvatuksellisia tavoitteita. Jotkut ryhmät eivät pitäneet arviointilomaketta ollenkaan omaan toimintaansa sopivana.

Koululuokkien ja esikouluryhmien kirjaamat tavoitteet olivat osin hyvin toiminnallisia, esim. mitä asioita on syksyn mittaan tehty: teatteria, lukukortin käyttöä, viikoittaisia satutuokioita, lasten keksimiä tarinoita ja lukuleikkejä. Lasten käyttäytymistavoitteita oli esim. kiinnostus satuihin ja lukemiseen, itseilmaisutaitojen kehittyminen, mielikuvituksen ja muistin kehittyminen, itsetuntemuksen kehittyminen roolihahmojen avulla, oppimisvalmiuksien kehittyminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja keskittyminen sadun kuunteluun.

Alle 6-vuotiaiden toiminnan tavoitteet olivat hyvin kokonaisvaltaisia, kuten turvallisuuden ja läheisyyden kokeminen, toisen huomioonottaminen, sääntöjen ymmärtäminen ja sanavaraston kartuttaminen.

Toiminnan kirjallinen ja suullinen arviointi oli kuvailevaa, sitä miltä eri toimintamuodot olivat tuntuneet ja miten lapset olivat hoitajien ja opettajien mielestä toimintaan

osallistuneet. Kuvaus oli kauttaaltaan hyvin positiivista ja "satujen maailma" -teemaa pidettiin onnistuneena ja toimintaan hyvin liittyvänä.

Kevätlukukauden 2001 tavoitteet

Huhtikuun lopussa pidetyssä arviointikokouksessa käsiteltiin painopistealueet samalla tavoin kuin helmikuussa. Pienimpien lasten, alle 3-vuotiaiden ryhmät (2 ryhmää) olivat kirjanneet tavoitteet toimintamuotoina: mitä kirjoja, satuja on luettu ja työstetty toimintakauden aikana (liite 11.). Arvioinnissa ja keskustelussa tavoitteina ja tuloksina mainittiin "lasten innostuneisuus", "keskittyminen ja kuunteleminen", "lasten omaehtoinen leikki ja eläytyminen rooleihin" ja "koko ryhmää yhdistävä kokemus".

3-4 -vuotiaitten lasten ryhmän esityksessä tuli esiin kokonaisvaltainen eläytyminen toimintaan, niin satuihin, tutkimukseen kuin muihin yhteisiin hetkiin. Ryhmä oli käsitellyt toiminnassaan satujen avulla värien kokemista, väreillä tekemistä ja kokeilemistä. Teema ja sen käsittely koettiin antoisaksi ja lapsia innostavaksi.

5-vuotiaitten lasten ryhmän tavoitteet oli kirjattu "vuorovaikutustaitoina", elämyksellisyytenä", "tutkimuksena ja lasten omana ideointina", kielellisenä ilmaisuna", "motorisina taitoina", "erilaisiin materiaaleihin tutustumisena", "talven ja lumen aistimisena" ja "yhteistoiminnallisuutena". Arvioinnissa kiinnitettiin huomiota lasten osallistumiseen satuteemoihin monipuolisesti, tutkimusaiheiden - lumi ja jää - innokkaaseen käsittelyyn, eläytymiseen roolihahmoin, omaan ideointiin ja vapaaseen leikkimiseen käsitellyillä aiheilla.

Esikoululaisten tavoitteet oli kirjattu "kiinnostuksena satuihin, lukemiseen ja kirjoitettuun kieleen", "kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisena", "itseilmaisutaitojen kehittymisenä", mielikuvituksen ja muistin kehittymisenä", "omien tarinoiden keksimisenä", "oivallusten tekemisenä", "itsetuntemuksen kehittymisenä roolihahmojen avulla", "oppimisvalmiuksien kehittymisenä", "syyn ja seurauksen tajun kehittymisenä", "sosiaalisten taitojen kehittymisenä" ja "keskittymisenä sadun kuuntelemaan". Arvioinnissa todettiin, että lapset olivat motivoituneita lukuleikeistä, luke-

maan oppimista on tapahtunut omaehtoisesti, ja että itseilmaisu ja kielellinen ilmaisu on vahvistunut.

Koulun 1. ja 2. luokkien opettajat tekivät suunnittelun ja arvioinnin yhtenä tiiminä. Tavoitteiksi oli kirjattu "mielikuvituksen rikastuttaminen", "elämyksellisyys", "lasten eläytyminen satuihin", tarinoiden arvostaminen", "lukuharrastuksen herättäminen", "satuihin tutustuttaminen", "satujen monipuolinen käyttö opetuksessa" ja "tarinan kehittyminen teatteriksi". Arviointi kohdistui enimmäkseen toiminnan toteuttamiseen, mitä suunniteltuja toimintoja luokissa oli toteutettu. Satujen käsittely koettiin painopistealueena hyväksi ja varsin oleelliseksi alkuopetuksen osa-alueeksi.

Taulukossa 3 on ryhmien kirjaamat tavoitteiden konkretisoinnit esitetty sanatar-kasti.

TAULUKKO 3: Yleistavoitteiden konkretisointi: **Satujen maailma**, lukuvuosiarviointi toukokuu 2001

Tavoitteiden konkretisointi	
RYHMÄT	TAVOITTEEN KONKRETISOINTI
Alle 3-vuotiaitten lasten ryhmät (2 ryhmää)	"lasten innostuneisuus" "keskittyminen ja kuunteleminen" "lasten omaehtoinen leikki ja eläytyminen rooleihin" "koko ryhmää yhdistävä kokemus"
3-4 -vuotiaitten lasten ryhmä	- kokonaisvaltainen eläytyminen toimintaan, niin satuihin, tutkimukseen kuin muihin yhteisiin hetkiin - satujen avulla värien kokemista, väreillä tekemistä ja kokeilemistä
5-vuotiaitten lasten ryhmä	"vuorovaikutustaitoina" "elämyksellisyytenä" "tutkimuksena ja lasten omana ideointina" "kielellisenä ilmaisuna" "motorisina taitoina" "erilaisiin materiaaleihin tutustumisena" "talven ja lumen aistimisena" "yhteistoiminnallisuutena"
Esikoululaisten lasten ryhmät (2 ryhmää)	"kiinnostuksena satuihin, lukemiseen ja kirjoitettuun kieleen" "kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisena" "itseilmaisuaitojen kehittymisenä"

	"mielikuvituksen ja muistin kehittymisenä" "omien tarinoiden keksimisenä" "oivallusten tekemisenä" "itsetuntemuksen kehittymisenä roolihahmojen avulla" "oppimisvalmiuksien kehittymisenä" "syyn ja seurauksen tajun kehittymisenä" "sosiaalisten taitojen kehittymisenä" "keskittymisenä sadun kuunteluun"
1. ja 2. luokkien ryhmät (5 ryhmää)	"mielikuvituksen rikastuttaminen" "elämyksellisyys" "lasten eläytyminen satuihin" "tarinoiden arvostaminen" "lukaharrastuksen herättäminen" "satuihin tutustuttaminen" "satujen monipuolinen käyttö opetuksessa" "tarinan kehittyminen teatteriksi"

Kevätlukukauden 2001 arviointi

Arviointia oli lomakkeille kirjattu hyvin eri tasoisesti aina plus-merkeistä sanalliseen kuvaukseen. Kirjallista arviointia täydennettiin suullisesti.

Arviointi suhteessa oppijakohtaisiin kriteereihin

Oppijan edistymisen tavoitteet oli kauttaaltaan nimetty sellaisena ajattelun kehittymisenä, jonka edistymistä on mahdoton todeta yhden lukuvuoden puitteissa muutoin kuin satunnaisina huomioina. Jos niitä pyrittäisiin pilkkomaan mitattaviksi osiksi, osaset tuskin tekisivät oikeutta kokonaisuudelle, eikä osasten mittaamisen käytettävä aika tuskin olisi taloudellista työskentelyajan käyttöä. Luottamus opetusaiheen sisällön ja työskentelymuotojen merkityksellisyyteen oppijaa tukevana oli kuitenkin suuri.

Oppijan aiheeseen ja oppimistilanteeseen asennoitumisesta pystyttiin tekemään luotettavia huomioita ainakin yleisesti, osittain varmasti myös yksilökohtaisesti. Oppijan työskentelytaitojen, -halukkuuden ja kiinnostuksen osalta saavutuksiin oltiin tyytyväisiä.

Tavoitteiden vaatimustaso oli väljä, eikä ehdottomia päättö- tai suoritustavoitteita oltu kirjattu yhdenkään ryhmän osalta. Tältä osin tavoitteet olivat hyvin konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisia.

Arvioinnista ja tavoitteiden asettelusta ei pystynyt tekemään tarkkoja johtopäätöksiä siitä, mitkä oppijan valmiuksien ja toiminnan muutokset olisivat päiväkodin ja koulun toiminnan aikaansaamia, mitkä oppijan yleistä kehittymistä ja muun ympäristön aikaansaamia.

Arviointi suhteessa opettajan työskentelyyn

Suuri osa tavoitteista oli asetettu vaatimuksina opetusjärjestelyille: mitä toimintaa aiotaan tehdä ja kuinka paljon. Opetusjärjestelyjä ja aiheiden valintaa oli tehty painopistealueen teeman mukaisesti. Ilmapiiriin oli kiinnitetty paljon huomiota ja se koettiin eri ryhmissä kauttaaltaan hyväksi. Oppilas-opettaja -suhdetta ei suoranaisesti tullut esille, joidenkin ryhmien kuvauksissa kuitenkin toissijaisesti yleisellä tasolla positiivisessa merkityksessä. Henkilökunnan työskentelyyn painopistealueet olivat tuoneet jonkin verran lisää yhteistä suunnittelua useilla ryhmillä. Enemmän aikaa yhteiseen suunnitteluun kättätiin varsinkin koulun puolella.

6.2.2 Yhteistyö-painopistealueen arviointi ja ilmapiirikysely

Syyslukukauden 2000 tavoitteet ja arviointi

Yhteistyö-painopistealueen tavoitteet oli laadittu yhteisiksi syksyn suunnitteluillansa. Helmikuun arviointikokoukseen eivät kaikki ryhmät olleet valmistelleet Yhteistyö -painopisteen esittelyä ja arviointia syksyn osalta.

Henkilökunnan ja kotien välisen yhteistyön tavoitteet "vanhempien kasvatustyön tukeminen" ja "vanhempien vaikutusmahdollisuudet talon toimintaan" oli konkretisoitu vanhempainiltojen määränä, keskusteluna, tiedotteina ja muuna vuoropuheluna.

Yhteistyössä lasten tasolla tavoite "hyvät kaveruussuhteet ja kyky yhteiseen toimintaan ja leikkiin" oli konkretisoitu sääntöjen ymmärtämisenä, ryhmätoiminnan

määränä, hyvän ilmapiirin ja turvallisuuden kokemisena ja yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien käyttönä.

Kevätlukukauden 2001 tavoitteet ja arviointi

Huhtikuun lopussa arvioitiin yhteistyö-painopistealuetta koko vuoden osalta. Tavoitteita ei mikään ryhmä ollut jakanut osatavoitteisiin, kuten oli yhdellä ryhmällä tehty tammikuun arvioinnissa. Aiemmassa lomakkeessa jaottelu minimi-, reaali- ja maksimitavoitteisiin oli todennäköisesti kannustanut osatavoitteiden etsimiseen.

Yhteistyön tavoitteet lasten toiminnassa oli kirjattu toiminnaksi seuraavasti

- 1) "Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö (johdonmukaisuus)": yhteiset säännöt, kasvatuseriaatteet, johdonmukaisuus ja fyysinen turvallisuus.
- 2) "Hyvät kaveruussuhteet, kyky yhteiseen toimintaan ja leikkiin": sosiaaliset taidot, leikki, ristiriitojen selvittäminen ja pienryhmätoiminta.
- 3) "Kyky toimia yhdessä eri-ikäisten kanssa": pienryhmätoiminta, välituntikäyttäytyminen ja vierailut.
- 4) "Empatian tunteminen": yhteiset tilaisuudet ja tunteiden osoittaminen.
- 5) "Ryhmätyötaitojen oppiminen (6-8 vuotiaat)": pienryhmätoiminta ja yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät.

Taulukossa 4. on ryhmien kirjaamat tavoitteiden konkretisoinnit esitetty sanatar-kasti.

TAULUKKO 4: Yleistavoitteiden konkretisointi, lukuvuosiarviointi toukokuu 2001

Tavoitteiden konkretisointi: Yhteistyö lasten toiminnassa	
YLEISTAVOITE	TAVOITTEEN KONKRETISOINTI
Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö (johdonmukaisuus)	- yhteiset rajat ja säännöt, - yhteiset kasvatuseriaatteet, - tarpeellinen määrä aikuisia lapsiryhmässä ja - johdonmukaiset käytännöt
Hyvät kaveruussuhteet, kyky yhteiseen toimintaan ja leikkiin	- sosiaalisten taitojen kehittäminen, - toisten huomioiminen, - päivittäinen vapaan leikin mahdollisuus (päivä-koti), - ristiriitatilanteiden selvittäminen, - hyvät tavat, - pienryhmätoiminta ja - tunneleikkiharjoitukset
Kyky toimia yhdessä eri-ikäisten kanssa	- vierailut kodeissa tms. retket, - pienryhmätoiminta 6-8 -vuotiaitten kesken ja - välituntikäyttäytyminen
Empatian tunteminen	- tunteiden osoittaminen (myös aikuiset) ja - yhteiset juhlat (yhteisyyden kokeminen)
Ryhmätyötaitojen oppiminen (6-8 vuotiaat)	- 6-8 -vuotiaitten pienryhmätoiminta 1kerta/kk - ryhmätoiminta esikoulussa päivittäin, - koulun luokissa työryhmätyöskentelyä ja - yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien käyttö

Arviointi suhteessa oppijakohtaisiin kriteereihin

Yhteistyön osalta oli tavoitteet helpompi kirjata mitattavalla toiminnan tasolla kuin "satujen maailman" osalta. Kuitenkin seuranta oppijan valmiuksien, työskentelytaitojen ja yhteistyöhalukkuuden kehittymiseen koettiin hyvin vaikeaksi koska lasten havainnointiin ei opetustyössä riitä aikaa niin paljon, että jokaisen osalta voisi aivan varmaa kehittymistä objektiivisesti sanoa. Yleisarvio oli kuitenkin positiivinen ja usko kaikkien lasten kehittymiseen tavoitteiden suuntaan vahva. Lasten käyttäytymisestä ilmaistiin mm "keskittymiskyky parantunut", "kaveruussuhteet lujittuneet" ja "pohdinta ja keskustelu asioista kehittynyt". Arvioinnista ei käy ilmi, mikä on lasten luonnollista kehitystä, mikä nimenomaan päiväkodin ja koulun toimenpiteiden aikaansaannosta.

Tavoitteissa ei oltu asetettu ehdottomia päättötavoitteita vaan tavoitteita kasvatus toiminnan suuntaamiseksi.

Arviointi suhteessa opettajan työskentelyyn

Painopistealueen tavoitteet suuntasivat henkilökunnan työskentelytapaa, aiheiden valintaa ja suunnittelua. Yhteistoiminnan määrään oltiin tyytyväisiä. Esikoululaisten ja koululaisten pienryhmätoiminta sai useita erinomaisia arvioita. Yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä oli käytetty vain satunnaisesti. Välituntikäyttämisen ohjaamisessa ja valvomisessa koettiin olevan hankalia tilanteita silloin tällöin. Työskentelyilmapiiri koettiin yleisesti hyväksi.

Henkilökunnan yhteistyön tavoitteita oli konkretisoitu seuraavasti:

- 1) "Yhteenkuuluvaisuuden vahvistaminen": henkilökunnan yhteiset kokoukset, suunnittelut, retket, kahvit, TYKY-toiminta (työkyvyn ylläpitäminen) ja arkipäiväinen yhteistyö.
- 2) "Toisen työn tunteminen ja arvostaminen": päivittäinen apu ja yhteistyö, suunnittelut, yhteistyö ja samanaikaisopetus.
- 3) "Avoin, rehellinen ilmapiiri": keskustelutilanteet, ongelmien esiin ottaminen ja ilmapiirikysely.
- 4) "Vastuun jakaminen": henkilökohtaisen vastuun ottaminen, organisoitu vastuu jako ja tiedottaminen.
- 5) "Ammatillinen kasvu": täydennyskoulutus ja tehtäviin sitoutuminen.
- 6) "Työkyvyn ylläpitäminen": taukojumppa, liikuntaillat ja työnohjaus.
- 7) "Työyhteisön kokonaisvaltainen kehittäminen": epäkohtiin puuttuminen, organisoitu suunnitteleminen ja opetussuunnitelmatyöskentely.
- 8) "Yhteiset arvot ja kasvatuseriaatteet ja yhtenäiset kasvatuskäytännöt": opetussuunnitelman tunteminen, epäkohtien esille ottaminen, kehittämistarpeiden tunnistaminen ja suunnittelu- ja keskustelutuokiot.
- 9) "Päiväkodin ja koulun välisen kynnyksen poistaminen": keskustelut toiminnasta ja lapsista, suunnittelupalaverit ja koululuokkien ja päiväkotiryhmien välinen yhteistyö.

Taulukossa 5. on ryhmien kirjaamat tavoitteiden konkretisoinnit esitetty sanatar-kasti.

TAULUKKO 5: Yleistavoitteiden konkretisointi, lukuvuosiarviointi toukokuu 2001

Tavoitteiden konkretisointi: Henkilökunnan välinen yhteistyö	
YLEISTAVOITE	TAVOITTEEN KONKRETISOINTI
Yhteenkuuluvaisuuden vahvistaminen	<ul style="list-style-type: none"> - henkilökunnan virkistysillat, - yhteiset juhlat, - yhteinen kuukausittainen kahvihetki, - ryhmien väliset palaverit, - työkyvyn ylläpitäminen (TYKY), - arkipäivän yhteistyö ja - esikoulun ja koulun pienryhmätoiminta
Toisen työn tunteminen ja arvostaminen	<ul style="list-style-type: none"> - nukkarivalvonnassa (päiväkodin lasten lepo- hetki) apu yli ryhmärajojen, - työapu yli ryhmärajojen, - suunnitteluillat, - yhteisistä käytännöistä keskusteleminen, (tammikuun arvioinnissa) - esikoulun ja koulun pienryhmätoiminta - samanaikaisopetus koululuokissa.
Avoin, rehellinen ilmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> - avoin keskustelu, - ongelmatilanteiden purku, - toimintakäytännöistä keskusteleminen ja on- gelmien esilletuominen (tammikuun arvioinnissa) - tiivis tiimityöskentely - ilmapiirikysely
Vastuun jakaminen	<ul style="list-style-type: none"> - jokaisen tunnettava vastuunsa, - yhteiset lapset, valvonta, - yhteisten toimintahetkien suunnittelu ja vas- tuunjako - tiedotteet henkilökunnalle
Ammatillinen kasvu	<ul style="list-style-type: none"> - täydennyskoulutus (mm. esi- ja alkuopetus), - kouluttajana toimiminen - tehtäviin sitoutuminen ja (tammikuun arvioin- nissa) - opetussuunnitelmatyö
Työkyvyn ylläpitäminen	<ul style="list-style-type: none"> - TYKY -toiminta (taukojumpat, liikuntaillat, lii- kuntavälineet henkilökunnan käyttöön) - työnohjaus

Työyhteisön kokonaisvaltainen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> - epäkohtien esilletuominen ja niiden korjaaminen, (tammikuun arvioinnissa) - opetussuunnitelmatyöskentely - tavoitteena yhteinen koulutussuunnitelma
Yhteiset arvot ja kasvatuseriaatteet ja yhtenäiset kasvatuskäytännöt	<ul style="list-style-type: none"> - opetussuunnitelman tunteminen - epäkohtien esille ottaminen - kehittämistarpeiden tunnistaminen - opetussuunnitelman kehittämistyö - ryhmien keskinäiset suunnittelu- ja keskustelutuokiot
Päiväkodin ja koulun välisen kynnyksen poistaminen	<ul style="list-style-type: none"> - päiväkodin ja koulun henkilökunnan välinen keskustelu, - esikoulunopettajien, luokanopettajien ja erityisopettajan väliset lapsikohtaiset keskustelut, - esikoululaisten ja koululaisten pienryhmätoiminta, - luokanopettajat esikoululapsille tutuiksi, - koululuokkien ja päiväkotiryhmien välinen yhteistyö - koulun opetustilat lapsille tutuiksi

Arviointi suhteessa opettajan työskentelyyn

Tavoitteissa kuvailtiin yhteistoimintaa edistävän toiminnan muotoja ja määrää. Toimintaa oli ohjannut painopistealueen tavoitteet ja työskentelytapoja ja opetusympäristön muutoksia oli tehty tavoitteiden suuntaisesti. Ilmapiiiriä pidettiin yleisesti kannustavana ja hyvänä.

Tyytyväisimpiä oltiin esikoulun ja koulun yhteistoimintaan. Tyytymättömmimpiä oltiin siihen, että kaikissa asioissa ei henkilökunnalla ole samanlaisia johdonmukaisia kasvatuskäytäntöjä. Näitä oli kuitenkin vaikea konkretisoida ja arvio jäi lähinnä tuntemukseksi ja yksittäisiksi kokemuksiksi.

Tavoitteista suurin osa koettiin toteutuneiksi hyvin tai erittäin hyvin. Toteutumaton asia oli työnohjaus eikä täydennyskoulutusta ei ollut tarjottu kaikille toivottavassa määrin. Talon sisäistä työkiertoa myös peräänkuulutettiin.

Tavoitteiden asettelussa huomiota herättävä seikka on, ettei mikään ryhmä ole nähnyt oman ja toisen työn arviointia tavoittelemisen arvoisena asiana. Syynä on ehkä tällaisen arvioinnin vähyyys yleisestikin työyhteisöissä.

Henkilökunnan ja kotien välisessä yhteistyössä oli nimetty seuraavat tavoitteet ja toiminnot:

- 1) "Vanhempien kasvatustyön tukeminen": kasvatukselliset vanhempainillat, vanhempien tapaamiset, ja tiedottaminen.
- 2) "Vanhemmilla mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kehittämiseen ja tilaisuus arviointiin": tiedottaminen, vanhempainillat, yhteistyökeskustelut ja arviointikyselyt.

Taulukossa 6. on ryhmien kirjaamat tavoitteiden konkretisoinnit esitetty sanatar-kasti.

TAULUKKO 6: Yleistavoitteiden konkretisointi, lukuvuosiarviointi toukokuu 2001

Tavoitteiden konkretisointi: Henkilökunnan ja kotien välinen yhteistyö	
YLEISTAVOITE	TAVOITTEEN KONKRETISOINTI
Vanhempien kasvatustyön tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> - perheellä päävastuu kasvatuksesta, - Meidän Jykä -kasvatusyhteistyöhankkeen toteuttaminen, - yhteistyökeskustelut lasten vanhempien kanssa; 1-2 kertaa lukuvuodessa, - päivittäiset tapaamiset ja kuulumisten vaihdot - lapsen mukana kulkeva reissuvihkon tiedotteet
Vanhemmilla mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kehittämiseen ja tilaisuus arviointiin	<ul style="list-style-type: none"> - tiedotteet koteihin, - vanhempainoimikunnan toiminta: vanhempainillat, talkoot, tapahtumapäivät, - vanhempainillat, - yhteistyökeskustelut lasten vanhempien kanssa; 1-2 kertaa lukuvuodessa - vanhempien arviointikaavakkeet

Arviointi suhteessa opettajan työskentelyyn

Opettajan työn organisointiin ja kehittämiseen sekä oppilaitoksen toiminnan järjestämisen osalta koettiin tavoitteet toteutuneiksi melko hyvin. Toiminnot koettiin mielekkäiksi ja varsinkin päivittäiset tapaamiset ja keskustelut antoivat "tuttuuden" ja yhteisen kasvatustyön tunteen. Tyytyväisimpiä oltiin vanhempainoimikunnan osallisuuteen päiväkodin ja koulun arviointi, vanhempainilta ja tapahtumien järjestelyissä.

6.2.3 Painopistealueiden arviointi oppilaitoksen kehittämisessä

Painopistealueiden arvioinneista voi koko oppilaitoksen kehittämisen osalta nähdä seuraavia tuloksia. Osa tuloksista on kirjallisena arviointilomakkeissa, osa omaa tulkintaani arviointikeskustelusta:

- Arvioinnissa *työskentely-ympäristö* koettiin hyväksi, viihtyisäksi ja turvallisiksi.
- Painopisteiden valinta koettiin mielekkääksi ja niiden parissa tehty yhteissuunnittelu ja arviointi *lisäsi jonkun verran keskustelua kasvatustavoitteista*. Tavoitteiden pohtiminen ja yhteissuunnittelu oli kuitenkin joidenkin ryhmien mielestä jäänyt liian vähälle.
- *Ammattitaito* ei erikseen noussut arvioinnissa esiin.
- Painopistealueiden valintaan oltiin tyytyväisiä ja ne koettiin aiheeltaan hyvinä ja mielekkäinä päiväkodin ja koulun yhteistyölle. Henkilöstön *motivaatio ja innovatiivisuus nousi*.
- Arvioinnin tarkoitukseen ja arviointimenetelmään suhtauduttiin hyvin eri tavoin. Arviointitilanteiden keskustelu ja osin lomakkeiden kyseenalaistaminen osoitti, että osa henkilöstöä ei katsonut arvioinnin antavan lisäarvoa omalle työlleen. Osa taas piti arviointia mielekkäänä ja pohti miten arviointimenetelmää voisi kehittää luotettavammaksi ja enemmän opetustyötä palvelevammaksi. *Osa henkilöstöä koki arvioinnin motivoivana ja innovatiivisena*. Näin osa henkilöstöstä ei ole *sisäistänyt arvioinnin tavoitteita* ja samoin vain osa henkilöstöstä on kokenut arvioinnin palvelleen *tavoitteellista työskentelyä*.
- Arviointiin käytetty aika koettiin samalla tavoin kaksijakoisesti kuin arvioinnin tarkoituskin. Arvioinnin mielekkäänä kokeneet olisivat halunneet löytää lisää aikaa tavoite- ja arviointikeskusteluihin, osa suhtautui ajankäyttöön lähinnä neutraalisti.
- Suoranaista viittausta henkilökunnan *koulutushalukkuuteen* ei arvioinnista käy ilmi.
- Keskustelua *oman työn arvioinnista* on ollut kollektiivisen arvioinnin tasolla. Kiinnostusta työtoverin antamaan oman työn arviointiin ja henkilökohtaisen itsearviointiin ei ole sanottavasti vielä syntynyt.

- Oppilaitoksen *toiminnan kehittämisalueeksi* on painopistealuearviointi itsessään osoittanut arviointitoiminnan.

Painopistealuearviointi ei antanut suoranaisesti vastauksia muihin oppilaitoksen kehittämiseksi nimeämiini kriteereihin: opetussuunnitelmatyön kehittämiseen ja lasten/oppilaiden vanhempien tyytyväisyyteen oppilaitoksen toimintaan.

Taulukossa 7. on henkilökunnan kirjaamat vastaukset kysymykseen 1. ammattiryhmittäin.

TAULUKKO 7. Kyselylomake henkilökunnalle: Tulokset sanallisista vastauksista ammattiryhmittäin, kysymys 1.

Kysymys 1. Olitko toimintakauden alkaessa tyytyväinen valittuihin painopistealueisiin		
SATUJEN MAAILMA		
<i>Ammattiryhmä</i>	<i>Kokemus/mielipide</i>	<i>Vastausten määrä</i>
Luokanopettajat (5)	- yhdistää koko pienten lasten taloa, luonteva aihe	2
	- konkreettinen ja helppo arvioita	1
	- sopii eri ikäryhmille, ei sytyttänyt itseä kauheasti	1
Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat	- keskeinen osa varhaiskasvatusta	1
	- täsmentävät työn sisältöä	1
	- tärkeä alue	1
	- mielekäs työväli tavoitteiden saavuttamiseksi	1
	- sopi erinomaisesti ryhmämme teemoihin/opetukseen	3
	- konkreettinen aihe, mutta ei rajaa toimintaa liikaa	1
	- hyvä alku työskentelylle	1

Kysymys 1. Olitko toimintakauden alkaessa tyytyväinen valittuihin painopistealueisiin		
YHTEISTYÖ		
<i>Ammattiryhmä</i>	<i>Kokemus/mielipide</i>	<i>Vastausten määrä</i>
Luokanopettajat (4))	- yhtenäistää kahta eri toimintakulttuuria	1
	- tärkeä työyhteisön kehittämisen kannalta	1
	- pitäisi kuulua vakiona painopisteeksi tällaisessa työyhteisössä, suoraan toiminta-ajatukseen liittyvä	1
Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat (7)	- tuetaan tietoisesti työyhteisön kehittämistä	1
	- tärkeä alue	1
	- kulki omalla painollaan	1

6.2.4 Painopistealueiden arviointia tukevat kyselyt ja arvioinnit

Työilmapiirikysely

Tammikuussa 2001 tehtiin työilmapiirikysely (liitteet 6 ja 7), johon vastasi 15 talon 22 päätoimisesta työntekijästä ja 5 perhepäivähoitajasta. Kysely antoi selkeitä viitteitä henkilökunnan ilmapiiriin ja yhteistyön toteutumiseen. Yhteistyökysymykset saivat ilmapiirimittauksessa varsin positiivisen sävyn. Spontaani ja hallinnollinen yhteistyö sekä esi- ja alkuopetuksen jatkumoon sitoutuminen olivat selvästi keskitasoa parempia, yli 2:n kolmiportaisella asteikolla 1 - 3. Opetussuunnitelman kehittämistyöhön oltiin erittäin tyytyväisiä.

Melko neutraalisti tai negatiivisesti suhtauduttiin yhteisten palaverien määrään ja niiden sisältöön. Osa kriittisistä kannanotoista kritisoi palaverien vähäistä määrää, osa niistä tiedottamista tai sisältöä. Tiedottaminen sai joko neutraalia tai hieman negatiivista palautetta.

Avoimissa kysymyksissä tuli esille yksittäisiä negatiivisia kokemuksia. Kritiikkiä sai "oma ryhmä" keskeisyys ja sokeus koko talon joustavaan toimintaan. Kritiikkiä kohdistui myös "epäoleellisiin asioihin", jotka ohittavat tärkeimmän tehtävän, lasten hoidon. Lisäksi kaivattiin enemmän talon yhteisiä tiedotuspalavereja.

Ilmapiirikyselyn tulokset käsiteltiin henkilökunnan yhteisessä palauteillassa 8.2.2001. Useimmista epäkohdiksi koetuista asioista, kuten palaverien koollekutsumiset ja tiedottaminen, sovittiin tai kerrattiin menettelytavat ja johtoryhmälle annettiin vastuuta johtajien työn tukena mm henkilökunnan suunnitteluiltojen järjestämisessä. Esiin ei kuitenkaan noussut konkreetteja asioita esim. palautteessa mainituista "epäoleellisista asioista".

Arviointikysely huoltajille

Vanhempaintoimikunta ja henkilökunta päättivät tehdä vuosittaisen arviointikyselyn esikoululaisten ja koululaisten vanhemmille (liite 8) huhtikuun 2001 lopussa. Arviointeja palautettiin 106 kappaletta 141:stä, 75%. Palautusprosentti vaihteli ryhmittäin/luokittain 55 - 100%:iin. Lomakkeessa kysyttiin tiedon kulkua, mielipidettä päiväkodin ja koulun yhteistyöstä, mielipidettä ryhmän ilmapiiristä ja turvallisuudesta, kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa toimintaan.

Mielipidettä kysyttiin viisiportaisella asteikolla, jossa 1 oli erittäin hyvä ja 5 oli erittäin heikko. Missään osiossa ei koko kyselyn keskiarvo ylittänyt 2:a. Ryhmittäin keskiarvot nousivat suurimmillaan 2,4:ään luokan työrauhan osalta. Kolmessa koulun luokassa työrauhan keskiarvo oli yli 2. Avoimissa kysymyksissä kävi ilmi, että suurimmat murheet olivat koulumatkoilla nimittelyt ja joskus kiusaamisetkin. Huomattavan moni, 28 vastaajaa, oli jättänyt vastaamatta kysymykseen millaista päiväkodin ja koulun yhteistyö on ollut.

Vastauksista voi päätellä, että vaikka lasten vanhemmat eivät voi tarkkaan tuntea toiminnan sisältöä, heillä on *vankka luottamus toiminnan monipuolisuuteen ja laatuun*. Heidän käsityksensä päiväkodin ja koulun *ilmapiiristä ja yhteistyöstä* on hyvä ja he kokevat lapsensa viihtyvän päiväkodissa ja koulussa. He kokevat Nenäin niemitalon *turvalliseksi* ja sopivan pieneksi paikaksi pienten lasten siirtyä päiväkodista kouluun.

Henkilökunnan suunnitteluilta

Toukokuussa 2001 pidettiin henkilökunnan yhteinen palaute- ja suunnitteluilta. Tutkija Pirjo-Liisa Poikonen esitteli tuloksiaan tutkimustyöstä, jossa hän on seurannut Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelman kehittämistyötä. Poikonen kertoi, mitä hänen tutkimuksensa on tuonut esiin henkilökunnan yhteisöllisyydestä. Tuloksista näkyi hyvä keskusteluyhteys henkilökunnan sisällä. Mm erimielisyyttä ei koeta uhkaksi vaan asioista pystytään keskustelemaan. "Yhteisöllisyys ei merkitse, että olisimme aina samaa mieltä, vaan että ratkomme asioista yhteisesti".

Illassa keskusteltiin yleisesti kokemuksista painopistealueiden suhteen sekä muista toiminnan onnistumisista ja ongelmista. Esille nousivat työvoiman jakautuminen eri-ikäisten lasten hoitoon, uusien työntekijöiden parempi perehdyttäminen sekä päätösten selkeämpi vastuunjako; mitkä yhteisiä, mitkä johdon päätettäviä.

Kysely henkilökunnalle

Toukokuun lopussa jaoin henkilökunnalle kyselylomakkeen, jossa halusin kartoittaa, miten painopistealueita arvioimalla on saatu palautetta tavoitteiden saavuttamisesta (liite 10).

Kyselylomakkeen palautti 11 henkilöä talon 22 päätoimisesta työntekijästä: kaikki 4 luokanopettajaa, 5 lastentarhanopettajaa 8:sta ja 2 lastenhoitajaa 9:stä (liite 9.)

Lomakkeessa kysyttiin suhtautumista **painopistealueiden valintaan ja suunnitteluun**, kysymykset 1.-4. sekä **painopistealueiden arviointia**, kysymykset 5.-9.

Painopistealueiden valinta ja suunnittelu (kyselylomakkeessa)

Painopistealueista "Satujen maailmaan" oltiin lähes poikkeuksetta erittäin tyytyväisiä (5, asteikolla 1-5). "Yhteistyö" - painopistealueeseen oltiin tyytyväisiä (4, asteikolla 1-5). "Satujen maailman" valintaa perusteltiin sillä, että se yhdistää päiväkodin ja koulun toimintaa, sopii eri ikäisille lapsille ja on keskeinen osa lasten kasvatusta. Muutamat olisivat halunneet sen jopa vakituiseksi painopisteeksi. "Yh-

teistyön" valintaa perusteltiin sillä, että se yhtenäistää kahta eri toimintakulttuuria, kuuluu työyhteisön kehittämiseen ja pitäisi olla vakituinen painopiste.

Toinen kysymys käsitteli sitä, mitkä seikat vaikuttivat ryhmässä painopistealueen toimintojen suunnitteluun. Nimettyjä asioita oli kysymyksessä a) oma kokemus, b) ed. vuosien toimintasuunnitelmat, c) aiheeseen liittyvä kirjallisuus, d) muu materiaali (mikä), e) opetussuunnitelma ja f)jokin muu (mikä).

Kysymykseen olivat vain luokanopettajat vastanneet myös yhteistyön osalta. Satujen maailman -osalta olivat vastanneet kaikki. Merkittävämmäksi suunnittelun osalta nousi oma kokemus ja ammattitaito. Yhteistyön osalta opetussuunnitelma oli ohjaavin seikka, satujen maailman osalta kirjallisuus ja esim. esikoulun käyttämä lukemisto oli keskeisin ohjaava materiaali. Opetussuunnitelma oli kaikilla vahvasti esillä. Osalla vastaajista vanhoja toimintasuunnitelmia ei koettu uuden suunnittelussa ollenkaan tärkeiksi.

Kolmas kysymys käsitteli sitä, miten painopistealueiden toiminnan suunnittelu ryhmässä/luokassa tehtiin ja neljäs kysymys sitä, miten painopistealue näkyi toimintasuunnitelmassa.

Päiväkodin suunnittelussa korostui päiväkodissa jo ominainen töiden organisointi siten, että yhtä lapsiryhmää kohden on keskimäärin kolme aikuista. Suunnittelu tällaisen ryhmän kesken oli luonnollista. Esikouluryhmillä - kaksi ryhmää - suunnittelu oli myös yhteistä. Koulun puolella pitkän aikavälin suunnittelu tehtiin luokanopettajien yhteisessä kokouksissa, mutta tarkempi arjen työn suunnittelu jäi rinnakkaisluokkien opettajien väliseksi työksi. Osin yhteissuunnittelua tehtiin, osin ei.

Satujen maailma -teema näkyi kaikkien mielestä arjen työssä jatkuvana painopisteenä. Yhteistyö korostui esikouluryhmien välillä ja esikoulun ja koulun ryhmien kesken. Osalla ryhmistä yhteistyö toteutui hieman "omalla painollaan".

Arviointi (kyselylomakkeessa)

Lomakkeen 5. ja 6. kysymys kartoitti painopistealueen arvioinnin onnistumista ja tiimin toiminnan laadun arviointia.

Lähes kaikki kokivat arviointikäytännön lomakkeineen, tiimin koonteineen ja henkilökunnan yhteisenä kokoontumisena mielekkääksi. Muutamasta kommentista kävi esille epäily lomakkeiden tarpeellisuudesta. Yksi kommentti myös ilmaisi prosessin olleen työläs.

Luokanopettajat kiinnittivät huomiota arvioinnin syvyyteen. Heidän mielestään arviointi jäi määrälliseksi eikä vielä osattu asettaa tavoitteita laadullisesti niin, että sitä voitaisiin analyttisemmin arvioida. Luokanopettajat kiinnittivät huomiota ajanpuutteeseen syvällisemmän arvioinnin tekemisen esteenä.

Lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla huomio kiinnittyi henkilökunnan yhteistä arviointia enemmän ryhmän omaan arviointiin. Se koettiin mielekkääksi ja tärkeäksi. Henkilökunnan yhteisen arvioinnin arvo nähtiin lähinnä siinä, että tilanteessa sai informaatiota muiden ryhmien toiminnasta ja onnistumisesta.

Taulukossa 8. on henkilökunnan kirjaamat vastaukset kysymyksiin 5. ja 6. ammattiryhmittäin.

TAULUKKO 8. Kyselylomake henkilökunnalle: Tulokset sanallisista vastauksista ammattiryhmittäin, kysymykset 5. ja 6.

Kysymys 5. Kuvaile, miten tiiminne teki ja miten onnistuitte arvioimaan painopistealueita. Kysymys 6. Auttoiko painopistealueiden arviointi arvioimaan tiiminne toimintaa laadullisesti.		
<i>Ammattiryhmä</i>	<i>Kokemus/mielipide</i>	<i>Vastausten määrä</i>
Luokanopettajat	- sadut yhdistivät esikoululaisia ja koululaisia	1
	- toimintakauden lopussa toteutettu yhteinen arviointitilaisuus oli realistisen objektii- vinen ja palveli tavoitteita	2
	- määrää arvioitiin enemmän kuin laatua	3
	- laadullinen arviointi on jäänyt hieman pinnalliseksi	3
	- oman työn tarkempi arviointi olisi ollut paikallaan	1
	- arviointia siitä, miten lapset ovat edisty- neet ei osattu nyt tehdä	1
	- arviointi palveli huomion kiinnittämistä asiaan	1
	- osa jäi arvioimatta, aikapula	1
	- kehityskeskusteluissa arvioitu luokan- opettajaryhmän toimintaa	1
Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat	- arviointi oman tiimin kanssa	4
	- prosessi ollut työläs	1
	- lapsilta saatu spontaani palaute toimii	2
	- pari kertaa vuodessa tapahtuva arviointi auttaa tarkastelemaan toimintaa laajem- massa perspektiivistä	1
	- painopistealueiden arviointi auttaa tie- dostamaan keskeiset tavoitteet	1
	- arviointi oli arvokas osa työtä	1
	- arviointi oman ryhmän parissa ei ollut vaikeaa	2
Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat	- painopistealueiden arviointi ei suoranaisesti vaikuttanut oman ryhmän toiminnan arvioin- tiin eri tavalla kuin mitä on ennekin tehty	1
	- talon yhteinen arviointitilanne antoi tietoa siitä, mitä muut ovat tehneet	1
	- auttoi arvioimaan laadullisesti toimintaa	3
	- arvioinnin kohteen on oltava tärkeä osa työtämme	1
	- kaavakkeiden täyttäminen on hieman vastenmielistä	1
	- omassa ryhmässä toteutui hyvin	1

Seitsemännessä kysymyksessä kysyttiin väittämällä: "painopistealueiden arviointi a) antoi aineksia tulevan toimintakauden suunnitteluun, b) antoi aineksia toisen työn tuntemiseen ja c) tutustutti toisten ryhmien työhön".

Kahdeksannessa kysymyksessä kysyttiin myös väittämällä: "mielestäni painopistealueiden a) yhteys opetussuunnitelmaan on jäänyt hataraksi, b) arviointi tukee omaa työtäni ja c) arviointi tukee talon yhteisiä tavoitteita".

Lähes kaikissa vastauksissa painopistealueiden arviointi koettiin mielekkääksi ja kysymyksissä esitetyt väittämät toteutuivat erittäin hyvin tai hyvin. Myös yhteys opetussuunnitelmaan koettiin mielekkäänä.

Yhdeksännen kysymyksen vastauksissa yhteisen arviointitilaisuuksien määrästä kannatettiin sekä yhtä arviointikertaa että kahta arviointikertaa lukuvuoden aikana. Muista kyselylomakkeen vastauksista kävi ilmi, että oman työskentelyryhmän osalta olisi syytä pitää arviointitilanne kaksi kertaa toimintavuoden aikana ja henkilökunnan yhteiseksi arviointitilaisuudeksi voisi riittää yksi toimintavuoden lopulla.

Kehityskeskustelut rehtori - luokanopettaja

Kävin luokanopettajien kanssa kehityskeskustelut toukokuussa 2001. Yhteistyöhön liittyen keskusteluissa oltiin tyytyväisiä yhteistyöhön koulun ja esikouluryhmien kanssa. Päiväkodin ja koulun yhteisen johtoryhmän toiminta olisi luokanopettajien mielestä saanut olla näkyvämpää. Oman työn arvioinnin kehittämiseen suhtauduttiin positiivisesti ja sitä pidettiin hyvänä mahdollisuutena oman ammattitaidon kehittämiseen. Ilmapiiiriin ei kaikilta osin oltu tyytyväisiä vaan siinä nähtiin tarvetta parantamiseen.

6.2.5 Yhteenvetoa

Opetussuunnitelman painopistealueiden arviointi on monissa kohdin onnistunut suhteessa itsearviointiin esitettyihin tavoitteisiin. Yhteistyö -painopisteen valinta arvioitavaksi alueeksi on ollut erittäin kiitollinen henkilöstön työn kehittämiseksi.

Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus katsotaan uusimmissa tutkimuksessa yhdeksi kehittyvän organisaation tärkeimmistä tunnusmerkeistä. Painopistearvioinnissa tapahtunut yhteistyön erittely ja arvioiminen oli jo itsessään henkilöstön työn kehittämistä edistävää, ei pelkästään yhden työskentelytavan ja oppimistavan arviointia. Henkilöstön yhteistoiminnan arviointi rinnakkain lasten yhteistoiminnan edistämisen arvioinnin kanssa on toisiaan erinomaisesti tukevaa toimintaa.

"Satujen maailma" -teeman valinta painopisteeksi oli ryhmien erittelemien tavoitteiden valossa melko laaja. Siitä johdetut ja siihen yhdistetyt tavoitteet olivat oppijan tasolla hyvin laajoja ja yleisiä, joskin myös erittäin keskeisiä ja tärkeitä kasvatuksen ja oppimisen tavoitteita. Niiden toteutumisen arvioiminen ei ollut oppijan oppimistaitojen ja kehittymisen tarkkaa arviointia, vaan tavoitteet palvelivat enemmän kasvattajan toiminnan suuntaamista.

Selkeä ero oppijalle asetettujen tavoitteiden kirjaamisessa ja siten myös arvioimisessa näkyi suhteessa ryhmän lasten ikään. Mitä pienemmistä lapsista oli kyse, sitä kokonaisvaltaisemmin tavoitteita oli käsitelty. Esikouluryhmien ja koulun luokkien arviointilomakkeissa tavoitteet olivat enemmän eriteltyjä. Tällainen tavoitteiden eroavuus on perusteltua lapsen kehitykselle kokonaisvaltaisesta kokemisesta eriytyvämpään ilmiöiden erotteluun sekä ajattelun taitojen kehittymiseen iän myötä. Tavoitteiden kokonaisvaltaisuutta alle kouluikäisten lasten kasvatuksessa tukee myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa käytetty tavoitteenasettelu (vrt. Hytönen 1997).

Tavoitteiden arvioiminen oli eri ryhmillä hyvin eritasoista, koska niiden erittelemisen ryhmäkohtaisesti oli varsin erilaista. Tavoitteiden kirjaaminen koettiin osin jopa turhaksi, "koska ne ovat jo kirjattu opetussuunnitelmaan", eikä niiden muotoilemiseen ollut kaikissa ryhmissä motivaatiota. Ryhmien arviointilomakkeista kokoomani tavoitteet ovat kokonaisuutena melko kattavia, mutta mikään ryhmä ei ollut kirjannut niitä kaikkia. Kuitenkin arviointikokouksessa näistä kaikista keskusteltiin ja ne käsiteltiin ainakin jollain tasolla.

Arviointilomake ja sen käsittely arviointikokouksessa ei tuonut esille negatiivisia kokemuksia ilmapiiristä. Työilmapiirikyselyssä ja kyselylomakkeessa tällaisia kokemuksia kuitenkin ilmeni. Näyttää siltä, että ryhmittäin tehdyssä arviointilomakkeessa negatiivisia kokemuksia on vaikeampi tuoda esiin kuin yksilökyselyissä. Työtoverin antamaan arviointiin totuttautuminen voisi tehdä myös työntekijöitä koskevan negatiivisen palautteen antamisen luonnollisemmaksi ja työyhteisöä rakentavaksi.

Painopistearvioinnin tarkoituksena on ollut arvioida tiettyä opetussuunnitelman osan toteutumista ja sen avulla tehdä päätelmiä koko opetussuunnitelman toteutumisesta. "Satujen maailma" -painopisteen osalta on arvioitu enimmäkseen kasvattajan opetusmenetelmiä ja valintoja, varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa erittäin keskeisen satujen ja kertomusaineiston valintaa ja käyttöä. Varsinaista lasten oppimista ja kehittymistä on ollut vaikea arvioida.

Henkilöstön yhteistyön arviointi on antanut työntekijöille erittäin hyvää palautetta työyhteisön toimivuudesta. Se on myös antanut tuloksia yhteistyön onnistumisista ja tuonut ilmi selviä kehittämisen kohteita. Lasten oppimisen ja edistymisen seuranta yhteistoiminnan kehittymisen osalta on jäänyt hyvin yleiselle tasolle.

Molemmat painopistealueet ovat antaneet valitun oppimisympäristön, opetusmenetelmien, oppimisympäristön ja ilmapiirin osalta tyydyttävästi palautetta. Hytösen (1997) mukaan ensisijaisesti opetuksen tavoitteet olisikin asetettava oppimisympäristölle. Tältä osin painopistearviointi on vastannut opetussuunnitelman toteutumisen arviointiin hyvin.

Painopistearviointi on vahvistanut henkilökunnan yhteenkuuluvaisuutta ja antanut tunteen saman kasvatuspäämäärän tavoittelemisesta. Se on näin vahvistanut yhteisöllisyyttä ja rakentanut pohjaa opetustyön kehittämiseksi yhteistoiminnallisuuden ja oman työn arviointiin.

7. POHDINTA

Olen jakanut ”pohdinnan” kolmen osaan, jossa ensimmäisessä pohdin painopistearvioinnin soveltuvuutta Nenäinniemen päiväkodin ja koulun toimintaan. Toisessa osassa pohdin toimintatutkimuksen luotettavuutta ja viimeisessä sen soveltuvuutta oppilaitoksen kehittämistyön välineenä.

7.1 Painopistearviointi oppilaitoksen arviointityössä

Painopistearviointi on subjektiivista arviointia, jossa arvioivan henkilöstön on jatkuvasti arvioitava kriittisesti myös omaa arviointitoimintaansa, suoritettava metaarviointia. Rungas avoin keskustelu arvioinnista ja omien toimintojen esittely työtovereille on edellytys sen toimivuudelle. Sen luotettavuutta parantavat erilaiset ilmapiiromittaukset ja -kyselyt, lasten vanhempien osallistuminen arviointitoimintaan sekä oppijoiden kehittymisen seuranta esimerkiksi koulun oppilastodistusten avulla.

Työskentelyn arvioinnissa annettujen tavoitteiden kirjaamisen tarkkuuteen vaikuttaa se, kuinka hyvin opetushenkilöstö on sisäistänyt arvioinnin tavoitteet: kuinka paljon se on työskennellyt opetussuunnitelman parissa ja onko itsearviointiin totuttu. Näiden osalta voidaan ajatella tavoitteenasettelun ja itsearvioinnin paranevan sen myötä, miten enemmän tavoitteellista itsearviointia tehdään ja siten sisäistetään itsearvioinnin tavoitteet oman työn kehittämiseksi.

Painopistearviointi voisi olla paremmin omaan työhön liittyvää, jos siihen kirjatut tavoitteet ja toiminnot olisivat osana oman ryhmän toimintasuunnitelmaa. Tällainen tekninen uudistus voisi tarkentaa arviointia jota voitaisiin kirjata jatkuvana havainnointia.

Nenäinniemen päiväkodin ja koulun painopistearvioinnissa voidaan nähdä paljon positiivisia kehittyvän oppilaitoksen piirteitä. Painopistearviointi ei kata kaikkia oppilaitoksen arviointitarpeita, mutta vastaa osittain henkilöstön ja opetustoiminnan kehittämisen tarpeisiin.

Monet tutkijat (Hytönen 1997) näkevät tärkeäksi tavoitteiden asettamisen oppimisympäristölle, ilmapiirille ja oppimistilanteen tunteenomaiselle kokemiselle. Tämän perusteella arviointi olisi kohdistettava henkilöstön käyttäytymiseen, koulutukseen sekä yhteistoiminnan ja opetuksen taitoihin.

Oppilaitoksemme kasvatus- ja opetustyön tulosten arvioinnissa olen kokenut kriittisinä kohtina seuraavat asiat:

1. Henkilökunnan sitoutuminen opetussuunnitelman kehittämisen ja työskentelyn arviointiin.

Kaikki eivät koe mielekkääksi sitä lisätyötä, mitä tavoitteiden pohtiminen ja kirjoittaminen vaatii. Päivähoidon väljät kasvatustavoitteet eivät tue tavoitteiden yksityiskohtaisempaa kirjaamista ja niiden toteutumisen arviointi on vaikeampaa. Koulun ja esiopetuksenkin osalta perinne ja käytäntö tukee tarkempaa tavoitteellisuutta. Myös painopistearvioinnin tarkoitukseen ja tavoitteeseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Henkilöstön motivointi asiaan on arvioinnin onnistumisen perusta. Itsearvioinnin sisäistäminen vie työyhteisössä useita vuosia, eikä oppilaitoksen johdon ole syytä odottaa nopeita muutoksia suhtautumisessa arviointiin.

2. Työajan riittävyys arviointiin

Oman työn arviointitapojen kehittäminen vaatii lisätyötä, johon on vaikea löytää riittävästi aikaa. Virkaehtosopimuksen mukainen suunnittelu-aika on riittämätön ja moni voi kokea, että kehittämistyö on joskus jopa pois oman luokkatyön suunnittelusta. Myös päivähoidon henkilökunnan erilaiset virkaehtosopimukset hankaloittavat työajan järjestämistä.

3. Arvioitavien osioiden valinta

Opetussuunnitelman arvioitavien osa-alueiden rajaus mielekkäisiin kokonaisuuksiin on oleellinen tehtävä. Niiden valitseminen työyhteisön yhteisellä keskustelulla on työlästä mutta välttämätöntä. Alueet olisi valittava niin, että ne edustaisivat opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita ja silti ne pystyttäisiin purkamaan arvioitaviksi osa-tavoitteiksi.

4. Työskentelytapojen ja suunnittelun ohjaamisen vaikeus

Jotta koko henkilöstö motivoituisi suunnittelemaan opetusta, olen kokenut erittäin tärkeäksi yhteisten suunnittelupalaverien työjärjestyksen ja työskentelytapojen suunnittelun. Suunnitteluhetkien rajallinen aika luo puitteet, jossa työskentelyssä pitäisi päästä asiaan hyvin nopeasti. Työskentelyajan ja menetelmien suunnittelussa joutuu tasapainoilemaan yhteisen keskustelun ja ryhmätyöskentelyn kesken. Ennako- ja välitehtävät työtiimeille ovat olleet hedelmällisiä, mutta niihinkin paneutuminen on ollut epätasaista riippuen työtiimien motivaatiosta ja omista aikatauluista.

5. Lasten vanhempien mahdollisuus olla mukana kehittämistyössä

Lasten vanhempien ottaminen mukaan suunnittelu- ja arviointityöhön antaa perspektiiviä ja objektiivisuutta arvioinnille. Ongelmana on, että vanhemmilla ei välttämättä ole aikaa osallistua koulun suunnittelu- ja arviointityöhön. Mahdollisuus tällaiseen osallistumiseen on kuitenkin tarjottava.

Rehtorin näkökulmasta painopistearviointi on ollut vaikea ja haastava tehtävä. Itsearviointiin edellytyksenä on hyvä työskentelyilmapiiri, henkilöstön luottamus toisiinsa ja innokkuus kehittää työtään. Ihanteellinen tilanne on, kun arviointitarve syntyy henkilökunnasta itsestään. Opetus- ja kasvatustoiminnassa ei henkilöstö kuitenkaan saa suoraa palautetta "tuotteen" laadusta, vioista tai käytön hankaluuksista, kuten esim teollisuudessa. Kasvatuksen ja opetuksen tulokset näkyvät viiveellä vasta kansalaisten yhteiskunnallisessa käyttäytymisessä, ja silloinkin on hyvin hankala erottaa, mikä on ollut oppilaitoksen opetustoiminnan vaikutusta.

Opetustyössä opettajan saama palaute ei useinkaan johda toimintatapojen muutokseen, vaan palaute kohdistetaan yksittäisiin toimintoihin ja niiden korjaamiseen. Oppilaitoksen ja opettajien toimintatapojen ja prosessien perusteellisempi analysointi vaatii muunlaista palautejärjestelmää, jonka avulla opetushenkilöstölle syntyy tarve työnsä arvioimiseen. Ulkoinen pakko esim. johdon taholta ei yleensä ole hedelmällinen lähtökohta. Oman työn asettaminen arvioinnille alttiiksi edellyttää vahvaa oman työn arvostamista ja eettistä vastuuta sen yhteiskunnallisesta tärkeydestä ja tarkoituksesta. Tämän lisäksi täytyy olla näkemys siitä, että arviointi

parantaa omaa suoritusta ja tekee työn mielekkäämmäksi eikä suinkaan kiireisemmäksi ja raskaammaksi.

Oppilaitoksen työn arviointi edellyttää aktiivista johtamista, resurssin osoittamista arviointiin, pieniä onnistuneita askeleita arviointikäytäntöjen suuntaan ja henkilöstön opettelua oman työn arviointiin. Toimiva arviointi edellyttää myös sellaisia arviointikäytäntöjä, jotka luontevasti sopivat "päivittäiseen" työskentelyyn ja jotka tukevat opetustyötä konkreettisesti.

Itsearviointiin aloittamisessa yhtenä vaikeutena koin työyhteisössämme sen, että arviointiin toimeenpanijana katsoin asiaa työyhteisön jäsenenä. Etäisyyden ottaminen työyhteisöön ja sen tarkastelu ikään kuin ulkoapäin oli välttämätöntä, mutta myös vaikeaa ja työlästä. Arviointiin perusteleminen työyhteisön ulkopuolisena jäsenenä olisi monessa tilanteessa tuntunut paljon helpommalta. Tätä kokemusta kuitenkin helpotti se, että työparinani oli päiväkodinjohtaja ja usein tukenamme myös ulkopuolinen työyhteisömme opetussuunnitelmatyön tutkija.

Oman työni kehittämisessä olen kokenut tämän toimintatutkimuksen erinomaiseksi avuksi johtajantyölle. Arviointitoiminnan tutkiminen on antanut johtamiseen taitoja ja tietämystä, jotka ovat olleet erittäin hyödyllisiä työyhteisön itsearviointiprosessissa.

7.2 Toimintatutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimuksen tavoitteena itsessään on vaikuttaa työyhteisön toimintatapoihin. Arviointiprosessissa pyrittiin työyhteisön yhteisellä keskustelulla - työryhmissä ja koko työyhteisönä - analysoimaan työyhteisön toimintatapoja ja niiden taustalla olevia arvoja. Tähän tavoitteeseen toimintatutkimus vastasi mielestäni erinomaisen hyvin. Prosessi jatkoi sitä keskustelun perinnettä, joka Nenäinniemen päiväkodissa ja koulussa jo oli syntynyt. Mielestäni se myös auttoi uusia työntekijöitä sisälle toimintatapoihin ja reflektointiin. Tutkimusprosessi myös kohdisti ja kiteytti arvioitavia toiminnan kohteita ja auttoi yhteisen käsitteistön luomiseen.

Haastatteluvastausten perusteella voi sanoa, että argumentatiiviselle toiminnalle oli edellytykset keskusteluilmapiirin osalta. Spontaani keskustelu toimi myös työryhmissä, mutta koko työyhteisön yhteisiä keskustelumahdollisuuksia oli rajoitusti. Oman toiminnan reflektoinnissa eri työyhteisön jäsenet pääsivät eri tasoille. Arviointitulosten valossa voi sanoa, että toiminnan määrällinen arviointi oli helppoa ja laajinta, sisällöllinen ja laadullinen arviointi oli vähäisempää ja osin satunnaista. Subjektiiivinen havaintoni on, että työntekijöitten oma motivaatio osallistumiselle arviointiprosessiin vaikutti eniten oman toiminnan reflektoinnin syvyyteen.

Työntekijöiden erivahvuisesta motivaatiosta voin olettaa, että yhteinen keskustelu ja sitoutuminen tutkimusprosessiin oli liian vähäistä. Prosessista puhuttiin arviointiprosessin kehittämisenä, ei varsinaisesti toimintatutkimuksena. Omat intressini rehtorina ja tutkimuksen tekijänä tulivat mielestäni avoimesti esille. Osa työntekijöistä koki prosessin enemmän ulkoisena pakkona kuin oman työyhteisön kehittämisenä.

Tutkimusprosessi jatkoi ja kehitti Nenäinniemen koulun arviointiprosessia. Suurta toimintatapojen muutosta on vaikea osoittaa, mutta tutkimusjakson aikana työskentelymenetelmät toiminnan arvioimiseksi kehittyivät säännöllisiksi. Arviointi- ja keskustelutilanteille pyrittiin löytämään sopiva aika joka niveltäisi mahdollisimman hyvin toimintajaksoon. Tutkimus piti yllä hyvää keskustelukulttuuria työyhteisössä.

7.3 Toimintatutkimus oppilaitoksen kehittämistyössä

Toimintatutkimuksen periaatteet ja käytännöt soveltuvat mielestäni erinomaisesti oppilaitoksen kehittämistyöhön. Hallintovastuun lisääntyminen, opetussuunnitelman oppilaitoskohtainen soveltaminen ja oppilaitoksen yhä suurempi vuoropuhelu asiakkaiden, oppilaiden ja heidän huoltajiensa, kanssa vaativat oppilaitokselta jatkuvaa tarkoituksensa määrittelyä. Arviointitapojen demokraattinen valinta ja avoin diskurssi vahvistavat työyhteisön sitoutumista toiminnan yhteisiin tavoitteisiin. Ta-

voitteellinen arvokeskustelu on luontevaa toimintatutkimuksen kehyksessä. Oman toiminnan reflektointi mahdollistaa työssäoppimisen ja itsensä kehittämisen. Toimintatutkimus voi olla erinomainen keino työyhteisön kehittäessä itseään oppivaksi organisaatioksi ja se voi toimia myös pysyvänä toimintakehyksenä oppivalle organisaatiolle.

LÄHTEET

- Alava, J. 2002. Teoksessa Leisimo, E., Nissinen, H. ja Suortamo, M (toim.). Koulunpidosta oppivaan opetustoimeen (5-19). Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4:2002.
- Asetus 718/84 Peruskouluasetus (12.10.1984)
- Asetus 719/84 Lukioasetus (12.10.1984)
- Asetus 852/98 Perusopetusasetus (20.11.1998)
- Asetus 810/98 Lukioasetus (6.11.1998)
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching : theory and practice. Columbia university. New York : Teachers College Press.
- Jyväskylän kaupungin koulutoimi. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet - laadinnan lähtökohdat 1993. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmän työryhmäraportti I.
- Jyväskylän kaupungin koulutoimi. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1993. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmän työryhmäraportti II.
- Jyväskylän kaupungin koulutoimi. Kunnan opetussuunnitelmalliset ratkaisut luvuonna 1995 - 1996.
- Jyväskylän kaupungin koulutoimi. Kunnan opetussuunnitelmalliset ratkaisut luvuonna 1996 - 1997.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Farr, R. 1992. Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle. The Reading Teacher, 46, 1, 26-37.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. HE 86/1997 vp.
- Hallitusohjelma 15.4.1999. Pääministeri Paavo Lipposen II hallituksen ohjelma.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I (170 - 185). PS-kustannus. Jyväskylä: PS-kustannus ja Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helakorpi, S. 1994. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna. Riihimäki: Riihimäen kirjapaino Oy.

-
- Huttunen, R. ja Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. ja Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkijassa tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Huttunen, R., Kakkori, L. ja Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. ja Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkijassa tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Hytönen, J. 1996. Yksilökeskeisen oppimisen ylistys. Esiopetukselle opetussuunnitelman perusteet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Didacta varia 1, 2, 109-118.
- Hytönen, J. 1997. Mihin alkuopetuksen laadun arviointi tulisi kohdentaa?. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen - oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa (437-448). Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hätönen, H. ja Muukkonen, J. 1999. Oppia arvioinnista - menetelmänä 360-arviointi. Educa-instituutti. Helsinki :Pen&pen Oy / Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. ja Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille (8-21). Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen - oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. ja Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus, Arviointi 2/2001. Yliopistopaino Oy.
- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. 1998. Opetushallitus. Arviointi 4/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Kansanen, P. 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen - oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa (429-436). Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

-
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön - koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa Takala, S. (toim.) 1994. Koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Koulunpidosta oppivaan opetustoimeen. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4:2002.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1995. Opetushallitus. Arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Opetushallitus. Arviointi 7/98. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Kehittämissuunnitelma. 2000. Opetusministeriö (29.12.1999). Helsinki: Edita Oy.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Laki 476/83 Peruskoululaki (27.5.1983)
- Laki 477/83 Lukiolaki (27.5.1983)
- Laki 365/95 Kuntalaki (17.3.1995)
- Laki 628/98 Perusopetuslaki (21.8.1998)
- Laki 629/98 Lukiolaki (21.8.1998)
- Laki 182/91 Laki opetushallituksesta (25.1.1991)
- Lehtinen, E. ja Palonen, T. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.) 1998 Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. ja Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille (29-41). Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Lyytinen, H.K. 1995. Johdatus oppilaitoksen itsearviointiin. Teoksessa Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. ja Vanne, A. (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä (37-55). Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Nenäinniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma, versio 12.5.2000. Jyväskylän kaupungin koulutoimi ja Nenäinniemen koulu.

-
- Nikkanen, P. ja Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. ja Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus, Arviointi 11/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Numminen, J. 2000. Peruskoulu elää - peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Wass, S. (toim.) 2000. Onko peruskoulu romuttunut - peruskoulu 25 vuotta (36-46). Luokanopettajaliitto ry ja OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Opetushallituksen päätös 2/400/2000. Opetushallituksen päätös esiopetuskokeilussa 2000-01 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. (15.5.2000)
- Opetushallituksen päätös 187/423/2001. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilut 2001-03. (29.6.2001)
- Opetushallituksen päätös 1/400/2001. Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeiluissa 2001-03 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. (19.6.2001)
- Opetusministeriön muistio 16.6.2000. Esiopetusuudistus. Julkaisua ei ole painettu.
- Otto itsearvioinnin välineenä Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A6:1998. Jyväskylä.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II 1970: A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus 1971.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus ja Painatuskeskus.
- Poikonen, P. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. ja Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille

-
- (22-28). Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Räisänen, A. ja Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi - itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus. Arviointi 12/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sallila, P. ja Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.) 1998 Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sarala, U. ja Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.
- Sivistysvaliokunnan mietintö SiVM 3/1998 vp. (4.6.1998)
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.) 1998 Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja (7-14). BTJ Kirjastopalvelu, Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- White, J. 1990. Education and the Good Life. Beyond the National Curriculum. London: Kogan Page.
- Vuorela, T., Nieminen, P. ja Ojala, T. 1994. Mihin oppilaitos tarvitsee opetushallintoa: ohjaus ja tuki oppilaitoksen onnistumiselle: Otto-hankkeen seurantaraportti. Valtionhallinnon kehittämiskeskus ja Efektia-palvelu Oy. Helsinki : Painatuskeskus.

LIITE 1: Suunnitteluillan ohjelma 17.8.2000



Nenäinniemitalo

Nenäinniemen päiväkodin ja koulun yhteinen suunnittelu

Torstai 17.8.2000 klo 15.00 – 19.00

TAVOITTEET:

- 1) Vuoden toimintakalenteri ja jaksoaiheet
- 2) Keskustelu yhteisistä päivittäisistä käytännöistä ja niistä sopiminen; vastuualueet, vanhempaintoimikunnan jäsenet, johtoryhmän toiminta ja jäsenet
- 3) Ajankohtaiset asiat: Meidän Jykä
- 4) Mitä tavoitteita YHTEISTYÖLLE
- 5) Talon yhteinen vai ryhmien itsenäiset teemat: mietintään

MUKAAN:

- * Viime vuoden oman ryhmäsi viikko- tms. aiheiden runko
- * Talon uusi ops-versio (ryhmille jaettu)
- * Listaa itsellesi päivittäisiä ongelmia !!!

ILLAN OHJELMA

15.00 Aloitus ruokalassa

Tulevan vuoden aiheiden jaksotukset (viikkoaiheet tms.)

- 1) eri ryhmien viime vuoden jaksosten rungot - toimittakaa Askolle **Asko**
- 2) lyhyt esittely aiheista, keskustelu
- 3) sovitaan, mitä yhteistä otetaan kaikille
-> ryhmille pohjaksi omaa työskentelyä varten

15.45 Keskustelu yhteisistä päivittäisistä käytännöistä

Risto

(listaa ongelmia etukäteen !)

- 1) sisätilat: toimivuus, käytännöllisyys, käytön vastuullisuus
- 2) piha: toimivuus, käytännöllisyys, käytön vastuullisuus
- 3) sisätilojen vastuualueet: jaetaan

16.15 Kahvi

16.30 Ajankohtaiset asiat

- 1) Meidän Jykä -kasvatusprojektin esittely **Asko ja Risto**
- 2) Vanhempaintoimikunta: tehtävät ja edustus
- 3) Johtoryhmä: tehtävät ja edustus
- 4) Sovitaan: Talon palaverit, toinen suunnitteluilta, TYKY, risteily (?), pikkujoulut (17.11.), arviointi- ja ilmapiirimittaukset

17.15 YHTEISTYÖSUUNNITELMA

Asko ja Risto

Yhteistyö: ryhmien välillä, päiväkodin ja koulun välillä, talon ja lasten vanhempien välillä
- mitä tavoitteita OPS antaa yhteistyölle aikuisten tasolla
- mitä tavoitteita OPS antaa yhteistyölle lasten tasolla

TYÖTAPA: Ryhmätyöskentelyä sekaryhmissä n. 20 min
Koonti 20 min

- mitä konkreetteja toimintoja voisimme tehdä

TYÖTAPA: Ryhmätyöskentelyä tiimeissä n. 20 min
Koonti 20 min

18.50 Loppukeskustelu: ideoita yhteiseksi teemaksi

19.00 Siivotaan paikat

ARVIOINTILOMAKE

Ryhmä: _____ Toimintakausi 2000 - 2001 Pvm: ___/___/____ Sivu 1.

LIITE 2: Painopistealue: Yhteistyö, syyskuu 2000

Toiminnan tavoitteet ja muodot	Minimitavoite	Reaalitavoite	Maksimitavoite	Onnistuminen
<p><u>HENKILÖKUNNAN TASOLLA</u></p> <p>Yhteenkuuluvaisuuden vahvistaminen</p> <p>Toisen työn tunteminen ja arvostaminen</p> <p>Avoin, rehellinen ilmapiiri</p> <p>Vastuun jakaminen</p> <p>Ammatillinen kasvu</p> <p>Työkyvyn ylläpitäminen</p> <p>Työyhteisön kokonaisvaltainen kehittäminen</p> <p>Yhteiset arvot ja kasvatuseriaatteen</p> <p>Yhtenäiset kasvatuskäytännöt</p> <p>Päiväkodin ja koulun välisen kynnoksen poistaminen</p>				

Toiminnan tavoitteet ja muodot	Minimitavoite	Reaalitavoite	Maksimitavoite	Onnistuminen
<p><u>HENKILÖKUNNAN JA KOTIEN KESKEN</u></p> <p>Vanhempien kasvatustyön tukeminen</p> <p>Vanhemmilla mahdollisuus vaihtaa toiminnan kehittämiseen ja tilaisuus arviointiin</p>				
<p><u>LASTEN TASOLLA</u></p> <p>Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö (johdonmukaisuus)</p> <p>Hyvät kaveruusuhteet, kyky yhteiseen toimintaan ja leikkiin</p> <p>Kyky toimia yhdessä eri-ikäisten kanssa</p> <p>Empatian tunteminen</p> <p>Ryhmätöiden oppiminen (6-8 vuotiaat ?)</p>				



Menäinlehti
AIHE: YHTEISTYÖ HENKILÖKUNNAN, PERHEIDEN JA LASTEN OSALTA

ARVIOINTILOMAKE

Ryhmä: _____

Toimintakausi 2000 - 2001

Pvm: 25.4.2001

Sivu 1.

LIITE 3: Painopistealue: Yhteistyö, tammikuu 2001

Toiminnan tavoitteet ja muodot	Mitä olette tehneet, mitkä ovat tuke- neet aihetta	Prosessin ja tuotoksen arviointi (Myös: Miten arvioitu)
<u>HENKILÖKUNNAN TASOLLA</u>		
Yhteenkuuluvaisuuden vahvistaminen		
Toisen työn tunteminen ja arvostaminen		
Avoin, rehellinen ilmapiiri		
Vastuun jakaminen		
Ammatillinen kasvu		
Työkyvyn ylläpitäminen		
Työyhteisön kokonaisvaltainen kehittäminen		
Yhteiset arvot ja kasvatuseriaatteet		
Yhtenäiset kasvatuskäytännöt		
Päiväkodin ja koulun välisen kynnoksen poistaminen		

Toiminnan tavoitteet (Toimintasuunnitelmosta)	Mitä olette tehneet, mitkä ovat tuke- neet aihetta	Prosessin ja tuotoksen arviointi (Myös: Miten arvioitu)
<p><u>HENKILÖKUNNAN JA KOTIEN KESKEN</u></p> <p>Vanhempien kasvatustyön tuke- minen</p> <p>Vanhemmilla mahdollisuus vai- kuttaa toiminnan kehittämiseen ja tilaisuus arviointiin</p>		
<p><u>LASTEN TASOLLA</u></p> <p>Turvallinen kasvu- ja oppimisym- päristö (johdonmukaisuus)</p> <p>Hyvät kaveruussuhteet, kyky yh- teiseen toimintaan ja leikkiin</p> <p>Kyky toimia yhdessä eri-ikäisten kanssa</p> <p>Empatian tunteminen</p> <p>Ryhmätöitätojen oppiminen (6- 8 vuotiaat ?)</p>		

LIITE 4: Painopistealue: Satujen maailma, syyskuu 2000

Toiminnan tavoitteet ja muodot	Minimitavoite	Reaalitavoite	Maksimitavoite	Onnistuminen

AIHE: SATUJEN MAAILMA

ARVIOINTILOMAKE

Ryhmä: _____

Toimintakausi 2000 - 2001

Pvm: 25.4.2001

Sivu _____

LIITE 5: Painopistealue: Satujen maailma, tammikuu 2001

Toiminnan tavoitteet ja muodot	Mitä olette tehneet, mitkä ovat tuke- neet aiheetta	Prosessin ja tuotoksen arviointi (Myös: Miten arvioitu)

LIITE 6: Ilmapiirimittauksen kyselylomake osa 1.



Nenäinniemen päiväkodin ja koulun suunnitteluilta XX.XX.2001

Vastaa kysymyksiin asteikolla 3-1

	(3=tyytyväinen ...1=tyytymätön)	(3=muuttunut paremmaksi ...1=muuttunut huonommaksi)
Miten sujuu oman työn kannalta pk:n ja koulun . . .	NYKYTILANNE	VERRATTUNA ENTISEEN
- spontaani yhteistyö	3-----2-----1	3-----2-----1
- hallinnollinen yhteistyö	3-----2-----1	3-----2-----1
- työyhteisön kehittäminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- OPS:n kehittäminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- jatkumoon sitoutuminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- talon yhteisöllisyyden toteutuminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- kokoukset ja niiden arvostus	3-----2-----1	3-----2-----1
- rakentava, positiivinen avoimuus	3-----2-----1	3-----2-----1
- Sivutaskun keittiötöiden organisointi	3-----2-----1	3-----2-----1
Käytäntö		
- ryhmien koko	3-----2-----1	3-----2-----1
- ryhmien toimivuus	3-----2-----1	3-----2-----1
- henkilökunnan määrä	3-----2-----1	3-----2-----1
- sijaisten saaminen sairaalomiin	3-----2-----1	3-----2-----1
- palaverien määrä	3-----2-----1	3-----2-----1
- palaverien sisältö	3-----2-----1	3-----2-----1
- läsnäolo talon kokouksissa	3-----2-----1	3-----2-----1
- talon kokouksien tarpeellisuus	3-----2-----1	3-----2-----1
- tiedottaminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- yhteinen suunnittelu-aika	3-----2-----1	3-----2-----1
- projektien samanaikaisuus	3-----2-----1	3-----2-----1
- toisen työn tunteminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- toisen ammattitaidon kunnioitus	3-----2-----1	3-----2-----1
- työkuvien selkeys	3-----2-----1	3-----2-----1
- työtahti	3-----2-----1	3-----2-----1
- yhteisistä tavaroista huolehtiminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- pihan toimivuus	3-----2-----1	3-----2-----1
Muuta		
- työssä jaksaminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- oman työn kehittäminen	3-----2-----1	3-----2-----1
- koulutusmahdollisuudet	3-----2-----1	3-----2-----1
-	3-----2-----1	3-----2-----1
-	3-----2-----1	3-----2-----1
-	3-----2-----1	3-----2-----1

LIITE 7: Ilmapiiromittauksen kyselylomake osa 2.



Nenäinniemitalo

Nenäinniemen päiväkoti ja koulu

HENKILÖKUNTAKYSELY

Päiväkoti ja koulu saman katon alla

Suunnitteluillassa valitsimme työyhteisön kehittämisen ja yhteistyön yhdeksi tärkeäksi kehittämisalueeksi. Siispä on hyvä itse kunkin meistä pysähtyä tarkastelemaan nykyistä tilannetta, missä työyhteisössä mennään ja mitä lähitulevaisuudelta odotamme. Pohdi ja kirjoita ajatuksiasi seuraavista 31.1.2000 mennessä.

Vastaukset voit jättää nimettömänä ilmoitustaulun postilaatikkoon. Yhteenvedon kyselyistä tekee johtoryhmä.

Voit vastata vapaamuotoisesti. Paperi ei rajoita vastauksen pituutta, vaan anna palaa.

Terveisin Johtoryhmä

1. Mitkä asiat toimivat mielestäsi hyvin/ mihin yhteisössä olet tyytyväinen?

2. Mitkä asiat sujuvat mielestäsi huonosti ja haittaavat yhteistyötä sekä yhteisön toimintaa?

LIITE 8: Oppilaiden vanhempien arvio päiväkodin ja koulun toiminnasta



Nenäinniemitalo

Nenäinniemen päiväkoti ja koulu

18.4.2001

Lasten vanhempien arvio toimintakaudesta 2000-2001

Hyvät lasten vanhemmat. Nenäinniemitalon vanhempaintoimikunta on yhdessä henkilökunnan kanssa laatinut tämän talon toimintaa koskevan arviointikyselyn. Kysely jaetaan tänä vuonna esikoululaister sekä 1.lk:n ja 2.lk:n vanhemmille. Arvion tarkoituksena on kehittää päiväkodin ja koulun toimintaa saamamme palautteen perusteella. Pyydämme teitä ystävällisesti vastaamaan tähän kyselyyn ja palauttamaan sen 27.4. mennessä.

Toivomme, että ilmoitatte oman mielipiteenne mahdollisimman aidosti! Halutessanne voitte myös allekirjoittaa vastauksenne.

Arvioikaa seuraavia seikkoja päiväkodissa / koulussa.

Lapseni on päiväkodin esiopetusryhmässä koulussa

1. TIEDON KULKU (suullinen, kirjallinen)	riittävää	kohtuullista	heikkoa		
1)Tiedottaminen koulun/päiväkodin tapahtumista ja työjärjestyksen poikkeamista on ollut	1	2	3	4	5
2) Lapsen viihtymisestä ryhmässä/luokassa	1	2	3	4	5
3) Lapsen kasvusta ja oppimisesta	1	2	3	4	5
4)PÄIVÄKODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ on ollut	1	2	3	4	5
5)Lapseni hoitajat/opettajat ovat tavoitettavissa	tarvittaessa	yleensä	heikosti		
	1	2	3	4	5

Millaisia muutoksia toivotte tiedottamiseen ja vuorovaikutukseen henkilökunnan kanssa.

2. ILMAPIIRI, TURVALLISUUS	hyvin	vaihtelevasti	huonosti		
Miten lapsesi kokee hoito/koulupäivän					
1) viihtyy	1	2	3	4	5
2) on kavereita	1	2	3	4	5
3) kokee turvalliseksi	1	2	3	4	5

Tunteeko lapsesi päiväkodissa/koulussa tai -matkoilla ahdistusta, yksinäisyyttä, kiusaamista ? Jos näin on, niin kerro miten ja missä tilanteissa. Voit myös ehdottaa miten haluaisit asiaan puuttuttavan ja sitä hoidettavan.

3. HOITAJAN/OPETTAJAN JA LAPSEN VUOROVAIKUTUS, TOIMINNAN SISÄLTÖ

Kertokaa käsityksenne seuraavista (esim. huomioiden lapsenne päivittäiset tarpeet, oppimisvaikeudet, taipumukset, taidot jne.)

a) Saako lapsenne mielestänne tarvitsemaansa hoitoa / ohjausta / opetusta? **hyvin kohtuullisesti huonosti**
1 2 3 4 5

b) Käsitykseni mukaan ryhmän/luokan
- työskentelyilmapiiri on **hyvä kohtuullinen huono**
1 2 3 4 5
- työrauha on 1 2 3 4 5

c) Olen tyytyväinen lapseni hoitajien/opettajien **tyytyväinen tyytymätön**
- suhtautumisen lapseeni 1 2 3 4 5
- suhtautumisen lapsiryhmään 1 2 3 4 5

Jos olet tyytymätön niin kerro, miksi ja mihin asioihin haluaisit muutosta.

4. VAIKUTTAMINEN

a) Minulla on ollut mahdollisuus halutessani vaikuttaa päiväkodin/koulun/ryhmän toimintaan ja lapseni kasvuympäristöön päiväkodissa/koulussa. **tyytyväinen tyytymätön**
1 2 3 4 5
b) Mieleni on huomioitu 1 2 3 4 5

5. YLEISARVIO

Miten päiväkodin / koulun toiminta on vastannut odotuksianne ja lapsenne tarpeita?

Mitä muita mielipiteitä / parannusehdotuksia teillä on?

Kokonaisarvio päiväkodin / koulun toiminnasta.

(Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.)

1 = erittäin hyvä 2 = aika hyvä 3 = tyytyväinen 4 = aika heikko 5 = erittäin heikko

Palautus päiväkodille tai koululle 27.4. mennessä. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

KIITOS PALAUTTEESTANNE!



NENÄINNIEMEN PÄIVÄKOTI JA KOULU

Nenäinniemen päiväkoti ja koulu aloitti toimintansa syksyllä 1993. Talo suunniteltiin jo alun alkaen "pienien lasten kouluksi". Sekä päiväkodin että koulun käyttäjämäärä on kasvanut tasaisesti, ja päiväkodin tarpeisiin rakennettiin lisärakennus kahdelle lapsiryhmälle keväällä 1998.

Sosiaali- ja terveystoimi:

Päiväkoti: 115 lasta:

- * 6 kokopäiväryhmää
- * 1 osapäiväryhmä
- 5 perhepäivähoitajaa

Henkilökunta:

- päiväkodin johtaja
- 8 lastentarhanopettajaa
- 9 lastenhoitajaa
- 5 perhepäivähoitajaa
- 2 harjoittelijaa

Avoin päiväkoti toimii ryhmänä kerran viikossa.

Koulutoimi:

Peruskoulu: 101 oppilasta

- * 5 luokkaa, luokka-asteet 1.-2.
- Peruskoulun 3. Luokalle oppilaat siirtyvät Pohjanlammen kouluun

Henkilökunta:

- rehtori
- 4 luokanopettajaa
- koulunkäyntiavustaja
- erityisopettaja 10 h/vko
- koulusihteeri 1 päivä/vko

Koululaisten iltapäivähoito toimii yhdistysmuotoisena.

Henkilökunnan toiminta ja hallinto

Päiväkodin hallinnosta vastaa päiväkodin johtaja. Koulun hallinnosta vastaa rehtori.

Talossa toimii johtoryhmä, johon kuuluu kahden johtajan lisäksi 1 lastenhoitaja, 2 lastentarhanopettajaa, 1 luokanopettaja ja 1 perhepäivähoitaja. Johtoryhmä suunnittelee talon toimintaa johtajien tukena ja valmistelee asioita henkilökunnan kokouksiin.

Talon henkilökunnan yhteisiä kokouksia pidetään noin kerran kuussa. Yhteisiä suunnittelupäiviä ja -iltoja pidetään lukuvuoden aikana 4-5.

Päiväkodin ja koulun yhteinen vanhempainoimikunta kokoontuu 3-4 kertaa lukukaudessa. Se järjestää tapahtumia sekä osallistuu ja ottaa kantaa talon kehittämisprosesseihin ja arviointiin.

Nenäinniemen päiväkoti

Naattiantie 15, 40520 Jyväskylä
Johtaja Asko Parkkinen
p. 625 704 toimisto
p. 625 700 osastot, hlökunta
email: asko.parkkinen@jkl.fi

Nenäinniemen koulu

Naattiantie 15, 40520 Jyväskylä
Rehtori Risto Rönnberg
p. 624 595 kanslia, 050-566 8573
p. 624 596 fax, hlökunta
email: risto.ronnberg@jkl.fi

LIITE 10: Kyselylomake talon henkilökunnalle

Risto Rönberg

1

Toimintatutkimus 2001

Kyselylomake Nenäinniemen päiväkodin ja koulun henkilökunnalle

29.5.2001

KYSELYLOMAKE

Kuluvana toimintakautena meillä on ollut painopistealueina "yhteistyö" ja "satujen maailma". Olemme valinneet ne viime syksynä henkilökunnan yhteisessä suunnitteluillassa. Olemme myös esitelleet ja arvioineet niiden toteutumista tammikuussa ja huhtikuussa. Tämän jatkona olemme tehneet alustavan suunnitelman ensi vuoden painopistealueiksi.

Tämä kyselylomake on osa toimintatutkimusta. Tässä kyselylomakkeessa haluan kartoittaa henkilökunnan kokemusta siitä, miten painopistealueita arvioimalla saatiin palautetta päiväkodin ja koulun tavoitteiden savuttamisesta. Vastaa oman henkilökohtaisen kokemuksesi mukaan. On tärkeää, että jokainen vastaa ja palauttaa kyselyyn. Kenenkään henkilökohtaisia vastauksia ei tule esiin eikä se olisi edes mielekästä tutkimukseni kannalta. Voit vastata kyselyyn myös keskustellen tiimisi työtovereiden kanssa: täytyy silti OMA vastauslomake.

Tärkeää on, että vastaat rehellisesti oman tuntemuksesi perusteella. Ei ole olemassa "hyviä" tai "huonoja" vastauksia. Tekemämme arviointityö on kaikille opettelua ja järkevien arviointimallien etsimistä. Hyvän arvioinnin on sovittava työhön, sen on tuettava työn mielekkyyttä, ei päinvastoin.

Palautathan lomakkeen **perjantaihin 8.6. mennessä** henkilökunnan huoneessa olevaan laatikkoon.

Kiitos vaivannäöstäsi. (Ja tervetuloa kiitoskakkukahveille pe 8.6. välillä klo 11-16 Nenäinniemitalolla. - Tai jos et pääse niin sovitaan sitten tarjous toisaalla.)

t. Risto

TAUSTATIEDOT

Työtehtäväni: ___ lastenhoitaja ___ lastentarhanopettaja ___ luokanopettaja
Ryhmä: ___ alle 3 v. ___ 4 – 5 v. ___ 6.v ___ 7 – 8 v.

Työvuosia päiväkodeissa tai kouluissa (yhteensä jos eri tehtävissä)
___ 0 – 3 v. ___ 4 – 7 v. ___ 8 – 15 v. ___ yli 16 v.

PAINOPISTEALUEIDEN VALINTA JA SUUNNITTELU

1. Olitko toimintakauden alkaessa tyytyväinen valittuihin painopistealueisiin

	tyytymätön ----- tyytyväinen				
"Satujen maailma"	1	2	3	4	5
"Yhteistyö"	1	2	3	4	5

Perustelusi: _____

2. Mitkä alla olevat seikat vaikuttivat tiimissänne painopistealueen toimintojen suunnitteluun ?
Kerro tärkeimmäksi katsomistasi asioista, miten niitä käytettiin.

	vähän				paljon
a) oma kokemus	1	2	3	4	5
b) ed. vuosien toimintasuunnitelmat	1	2	3	4	5
c) aiheeseen liittyvä kirjallisuus	1	2	3	4	5
d) muu materiaali: _____	1	2	3	4	5
e) opetussuunnitelma	1	2	3	4	5
f) jokin muu: _____	1	2	3	4	5

3. Kuvaile, miten painopistealueiden toiminnan suunnittelu tiimissänne tapahtui (ajallisesti, ketkä osallistuivat, teittekö yhteistyössä muiden kanssa).

4. Kerro, miten painopistealue näkyi tiimin toimintasuunnitelmassa.

PAINOPISTEALUEIDEN ARVIOINTI

5. Kuvaile, miten tiiminne teki ja miten onnistuitte arvioimaan painopistealueita.

6. Auttoiko painopistealueiden arviointi arvioimaan tiiminne toimintaa laadullisesti. (Miten arvioitte tiiminne toimintaa.)

	eri mieltä		samaa mieltä		
7. Mielestäni painopistealueiden arviointi					
a) antoi aineksia tulevan toimintakauden suunnitteluun	1	2	3	4	5
b) antoi aineksia toisen työn tuntemiseen	1	2	3	4	5
c) tutustutti toisten ryhmien työhön	1	2	3	4	5
8. Mielestäni painopistealueiden					
a) yhteys opetussuunnitelmaan on jäänyt hataraksi	1	2	3	4	5
b) arviointi tukee omaa työtäni	1	2	3	4	5
c) arviointi tukee talon yhteisiä tavoitteita	1	2	3	4	5

9. Painopistealueita tulisi arvioida ____ kertaa toimintavuoden aikana.
