

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**KADETTIEN ARVIOINTIMENETTELYT: ILMASOTALINJAN KADETTIEN JA
KOULUTTAJIEN NÄKEMYKSIÄ NIIN MYÖTÄ- KUIN VASTOINKÄYMISSÄ**

Pro gradu -tutkielma

Kadetti
Aaro-Matti Meisalmi

Kadettikurssi 92
Ilmavoimien ohjaajalinja

Maaliskuu 2009

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Kadettikurssi 92	Linja Ilmavoimien ohjaajalinja
Tekijä Kadetti Aaro-Matti Petteri Meisalmi	
Tutkielman nimi Kadettien arviointimenettelyt: Ilmasotalinjan kadettien ja kouluttajien näkemyksiä niin myötä- kuin vastoinkäymisissä	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika: Maaliskuu 2009	Tekstisivuja 77 Liitesivuja 4
TIIVISTELMÄ <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää arviointi- ja arvostelukäsitteiden merkityksiä, sekä niiden eroavaisuuksia. Tarkoituksena oli myös perehtyä arviointiin kadettikurssilla – millaista se on ja mihin sillä pyritään. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppimiskäsitysten vaikutusta arviointiin kadettikurssilla ja selvitettiin mitä muutoksia Bolognan prosessi toi mukanaan kadettien arviointimenettelyihin. Tutkimukseen saatiin myös käytännön näkemyksiä aiheesta. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Kohderyhminä toimivat ilmasotalinjan kadettikurssit 92, 93 ja 94, sekä niiden kouluttajia. Kohteena oli yhteensä 10 kadettia ja 3 kouluttajaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että arviointi ja opetus kadettikurssilla ovat suuntautumassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntaan. Bolognan prosessi muutti numeerista arviointia yhteneväksi muiden korkeakoulujen kanssa. Kadettikurssilla on kuitenkin oppiaineita, joissa behavioristinen opetus ja arviointi ovat lähes välttämätön vaihtoehto. Arvioinnin ei tulisi olla pelkästään numeerista. Kadettien ja kouluttajien mielestä suullinen ja kirjallinen palaute ovat ehdottoman tärkeää oppimisen kannalta. Kadetit kaipaisivat yksilöllisempää arviointia, mikä on vaikeaa suurten opiskelijamäärien takia. Samoja ilmiöitä on kohdattu myös muissa korkeakouluissa.</p>	
AVAINSANAT Arviointi, Arvostelu, Bolognan prosessi, Arviointi kadettikurssilla, Oppimiskäsitys, Arvioinnin linjakkuus, Arvioinnin vaikuttavuus	

SISÄLLYS

KADETTIEN ARVIOINTIMENETTELYT: ILMASOTALINJAN KADETTIEN JA KOULUTTAJIEN NÄKEMYKSIÄ NIIN MYÖTÄ- KUIN VASTOINKÄYMISSÄ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 ARVIOINTI	4
2.1 Bolognan prosessi arvioinnin taustalla	7
2.2 Arvostelu	8
2.3 Arvioinnin ja arvostelun suhde	9
2.4 Oppimisen arviointi	10
2.5 Arvioinnin linjakkuus	11
2.6 Arvioinnin vaikuttavuus	12
2.7 Palaute	12
2.8 Motivaatio	13
3 ARVIOINTI KADETTIKURSSILLA	15
3.1 Arviointi ja oppimiskäsitykset kadettikurssilla	18
3.1.1 Behaviorismi	18
3.1.2 Konstruktivismi	20
3.1.3 Humanistis-kokemuksellisuus	23
3.2 Yhteenveto oppimiskäsityksistä ja niiden mukaisista arvioinneista	23
3.3 Kadettikurssin arviointi teoriassa	24
4 METODOLOGINEN RATKAISU	28
4.1 Miksi teemahaastattelu?	28
4.2 Tutkimusongelmat	29
4.3 Tutkimuksen toteuttaminen	31
5 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	35

6 KADETTIEN JA KOULUTTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ARVIOINTIIN	37
6.1 Arviointia vai arvostelua? Kumpaa se nyt on?	37
6.2 Millaista arviointi on kadettikoulussa?	39
6.2.1 ”Mun mielestä se arviointikin on sillon oikeudenmukasempi”	40
6.2.2 ”Saa tietää oman sijoituksensa kurssilla, perus puolustusvoimien juttu”	42
6.2.3 ”Se ero näkyy hyvin Santahaminan ja Tikkakosken välillä”	44
6.3 Miksi arvioidaan?	46
6.4 Vaikuttavaa arviointia	47
6.4.1 ”Power-Pointtejahan paljon siellä jaetaan, että mitä on”	48
6.4.2 ”Mitä isompaa ratasta pyörittää niin totta kai pitää perusteet olla kohallaan ja mallit mitä käyttää”	49
6.4.3 ”Joissain on vähän korkeemmat tavoitteet ja joissain on pelkkä läpimeno”	52
6.5 Linjakasta arviointia	53
6.5.1 ”Kurssikohtaisesti tulee mun mielestä aika hyvin, että mitä sillä kurssilla haetaan”	53
6.5.2 ”Ite en o saanu juurikaan tota palautetta”	57
6.5.3 ”Opettaja kertoo ja se on sitte kaikkietävä”	57
6.6 Itsearviointi ja -ohjautuvuus	59
6.7 Arvioinnin kehittämiskohteita	62
6.8 Tyytyväisyys arviointiin	65
7 YHTEENVETO JA POHDINTA	67
7.1 Tutkimustulokset kootusti	67
7.2 Vapaamuotoista vai tarkoin määriteltyä arviointia?	69
7.2 Koulutustason määrittäminen	70
7.3 Ohjattua itsearviointia	72
7.4 Arviointi jatkossa	72
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	74
8.1 Siirrettävyys	75
8.2 Tutkimusetiikka	76
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	76

LÄHTEET

LIITTEET

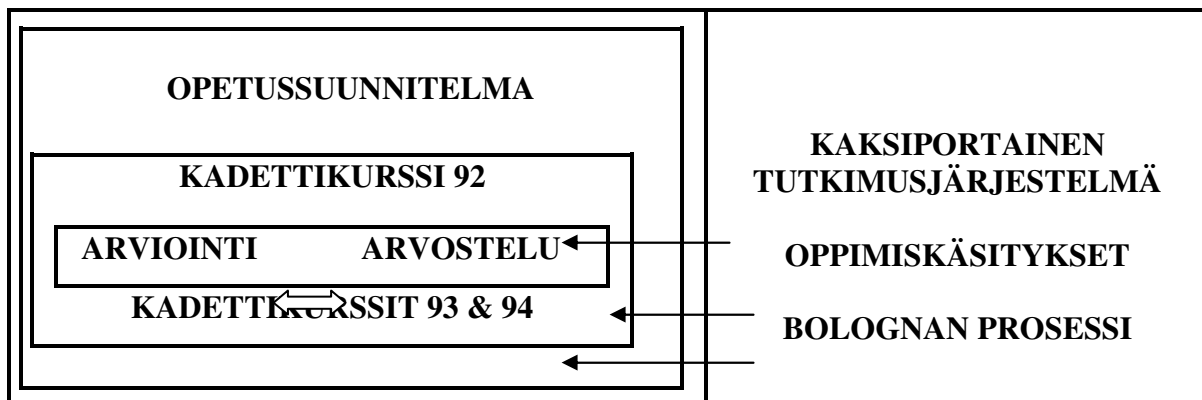
1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa perehdytään ilmasotalinjan kadettien arviointi- ja arvostelumenettelyihin kurssista riippuen joko kadettikurssin perusopinnot tai moduulin 1 aikana. Perusopinnoista puhutaan kadettikurssin 92 kohdalla, ja ne ovat opintolinjoista ja suuntautumisvaihtoehdoista riippumatta yhtäläiset. Moduulista 1 puhutaan kadettikurssista 93 eteenpäin. Perusopinnot ja moduuli 1 suoritetaan kadettikoulun ensimmäisen vuoden aikana.

Kadettien arvioinnista puhuttaessa herää usein kysymys, mitä arviointi on. Miten arviointi eroaa arvostelusta? Kadeteille arviointi merkitsee usein numeerista arvosanaa tai hyväksyty/hylätty merkintää. Välillä numeerinen arvosana on täysin riittävä, mutta toimiiko se joka tilanteessa? Onko hyvä, että kadetit laitetaan kurssien jälkeen numeeriseen paremmuusjonoon? Nykyisin sanallinen arviointi on lisääntynyt jonkin verran palautteen merkityksen kasvaessa.

Kadetteja arvioidaan ja arvostellaan monesta eri näkökulmasta. Heitä arvioivat esimiehet, vertaiset sekä alaiset. Myös itsearviointi on lisääntynyt. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella teoreettisesti arviointia ja kohdentaa se kadettien nykyisiin arviointi- ja arvostelumenettelyihin. Tutkimuksessa haetaan kadettien ja kouluttajien näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista ja arvostelusta kadettikoulussa. Tällöin käytännön näkemys ja opiskelijan ääni aiheeseen saadaan esille. Tarkoituksena on selvittää, millaista arviointi kadettikurssilla yleensäkin on, miten sitä voisi kehittää ja miten oppimiskäsitykset vaikuttavat siihen. Tutkimuksen tavoitteena on myös herättää ajatuksia kadettien arviointiin ja arvosteluun liittyen, ja sitä kautta kehittää nykyisiä käytäntöjä. Kouluaikaisen arvioinnin kohteena on opiskelijoiden oppimistulosten lisäksi opiskelijoiden työskentely ja koko oppimisprosessi (Hongisto 2000, 91).

Tämän tutkimuksen lähtötilanne on kadettikurssin arviointiin ja arvosteluun liittyvien käsitteiden teoreettinen määrittäminen. Tutkimuskohteina ovat kadettikurssit 92, 93 ja 94 sekä niiden arviointiperusteiden vastakkainasettelu. (Kuva 1.) Tähän lähtökohtaan haetaan kadettien omakohtaisia näkemyksiä aiheesta. Tämä tutkimus perustuu opinto-oppaiden opetussuunnitelmiin, Maanpuolustuskorkeakoulun arviointiohjeisiin ja kadettien haastatteluihin. Kasvatustieteen ja sotilaspedagogiikan kirjallisuus ovat olleet keskeisimpiä tutkimuksen lähdemateriaaleja.



Kuva 1. Tutkimuksen lähtökohta ja viitekehys

Arvioinnin keskeinen tavoite on edistää opiskelijan syvällistä ymmärtämistä ja oppimista. Tämä asettaa tiettyjä vaatimuksia oppimisen tavoitteille sekä arviointikäytännöille ja -kriteereille. Tavoitteena on miettiä, mitä opiskelijoiden halutaan oppivan ja ymmärtävän. Tämä vaatii siis opettajalta suunnittelua, jotta opiskelijat pääsisivät laadukkaisiin suorituksiin. Arviointi vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja asenteisiin. Opiskelijoiden opiskelustrategiat muodostuvat arviointikäytäntöjen perusteella eivätkä välttämättä tavoitteiden pohjalta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 253–254.)

Tämän tutkimuksen rakenne on johdonmukainen ja lineaarinen. Alkuosa koostuu teoriaosuudesta, jolla pohjustetaan tutkimusongelmia. Tutkimuksen loppuosa pitää sisällään käytännön näkemyksen ja tutkimustulokset. Kappaleessa 2 tarkastellaan arviointia ja arvostelua käsitteenä. Kyseisessä kappaleessa käsitellään myös muita tutkimukseen liittyviä oleellisia käsitteitä. Kappale 3 sisältää teoriaa oppimiskäsityksistä ja kadettikurssin arvioinnista. Kappaleessa 4 pohditaan tutkimuksen metodologisia ratkaisuja ja kappaleessa 5 aineistoin analyysia ja tulkintaa. Kappale 6 sisältää tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset. Siinä esitellään sekä kadettien että kouluttajien näkemyksiä kadettikoulun arvioinnista. Kappaleessa 7 ovat tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta. Lopuksi kappaleessa 8 käsitellään tutkimuksen luotettavuutta.

Aiempiä tutkimuksia arvioinnista on siviilipuolella tehty lukuisia. Ne liittyvät usein kasvatustieteisiin, kuten Meriläisen (1994) ja Pökösen (2000) tutkimukset. Puolustusvoimissa arviointia on myös tutkittu jonkin verran, esimerkiksi varusmieskoulutuksessa sitä on tutkinut Valmu (2003). Kadettien arvioinnista tutkimuksia on

tehty hyvin vähän. Tutkimukset ovat usein keskittyneet fyysisen kasvatuksen arviointiin, kuten Tuupasen tutkimus Kadettien käsityksiä fyysisen kunnan arvioinnista kadettikoulussa (1995). Uusin kadettien arviointiin liittyvä tutkimus on Heikkisen (2008) tutkimus, joka keskittyy ainoastaan kadettien lentoarvosanajärjestelmään. Kadettien yleisestä arvioinnista tutkimuksia ei ole aiemmin tehty.

Kadettien arvioinnin tutkiminen liittyy johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitokseen kuuluvaan perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen ja kehittämistutkimukseen. Kyseisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa turvallisuuden ja puolustuksen edistämiseen suuntautuvan opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen, arvioimiseen ja kehittämiseen. Näin ollen palkatun henkilökunnan koulutus, tässä tapauksessa kadettien koulutus, on oleellinen kohdeyleisö tutkimusta koskien. (vrt. Maanpuolustuskorkeakoulu Koulutustaidon laitos: Tutkimussuunnitelma 2007–2009 Sotilaskoulutus osana kokonaisturvallisuutta, 2.)

2 ARVIOINTI

”Evaluation is a judgment about how good, useful or successful something is.”
(Longman 2003, 534)

Evaluaatiolla eli arvioinnilla tarkoitetaan toimintaa, jonka tarkoituksena on määrittää, kuinka hyvää, käytännöllistä tai menestyksekkästä jokin on. Arviointiin tarvitaan erilaisia kriteerejä. Esimerkiksi, kun oppimistulosten arvo määritetään, se tapahtuu vertaamalla arvioinnin kohteita ennalta asetettuihin kriteereihin (Hirsjärvi 1983, 16). Arviointi voidaan määrittellä arvioitavan asian tai toiminnan arvon määrittämiseksi (House 1993, 4). Arvioinnilla tarkoitetaan kaikkia niitä arviointitoimenpiteitä, joiden avulla pyritään vertaamaan opetuksessa saatuja tuloksia asetettuihin tavoitteisiin eli kriteereihin (Määttä 1991, 115).

Arvioinnilla on kolme tärkeää tavoitetta. Ensimmäinen ja tärkein on oppimisen ohjaaminen ja tukeminen, jolloin opiskelija saa palautetta vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Toinen tavoite on niin sanottu kontrollivaihe, jossa kontrolloidaan opiskelijan edistymistä. Kolmas tavoite on opetuksen kehittäminen, jossa opettaja saa palautetta opetuksen onnistumisesta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 188.) Suppeimmillaan arviointi käsittää ainoastaan opiskelijoiden oppimistulosten arviointia (Heikkurinen 1994, 111).

Arviointi on käsitteenä laaja, mutta siitä voidaan nähdä pienempiä kokonaisuuksia. Siinä tulisi kuitenkin pyrkiä ottamaan huomioon myöhemmät ja pidemmällä aikavälillä ilmenevät vaikutukset. Arviointi ei välttämättä tarkoita pelkästään yhden henkilön tarkastelua, vaan se voidaan kohdistaa kokonaiseen koulutus suunnitelmaan tai –järjestelmään. (Vaherva 1983, 43; Heikkurinen 1994, 111.)

Arviointia on luonteeltaan kvalitatiivista eli laadullista ja kvantitatiivista eli määrällistä. Laadullinen arviointi kiinnittää huomiota oppimisen yksityiskohtiin, niin oppituotoksiin kuin myös oppijan oppimisprosessiin. Sen avulla voidaan saada tietoa oppijan ymmärtämisen tasosta ja siitä, kuinka oppija osaa soveltaa oppimaansa. Määrällinen arviointi kiinnittää huomiota siihen, kuinka monia asiaan liittyviä tekijöitä oppija pystyy ottamaan huomioon. (Määttä 1991, 119.) Kuvassa 2. tarkastellaan määrällisen ja laadullisen arvioinnin eroavaisuuksia.

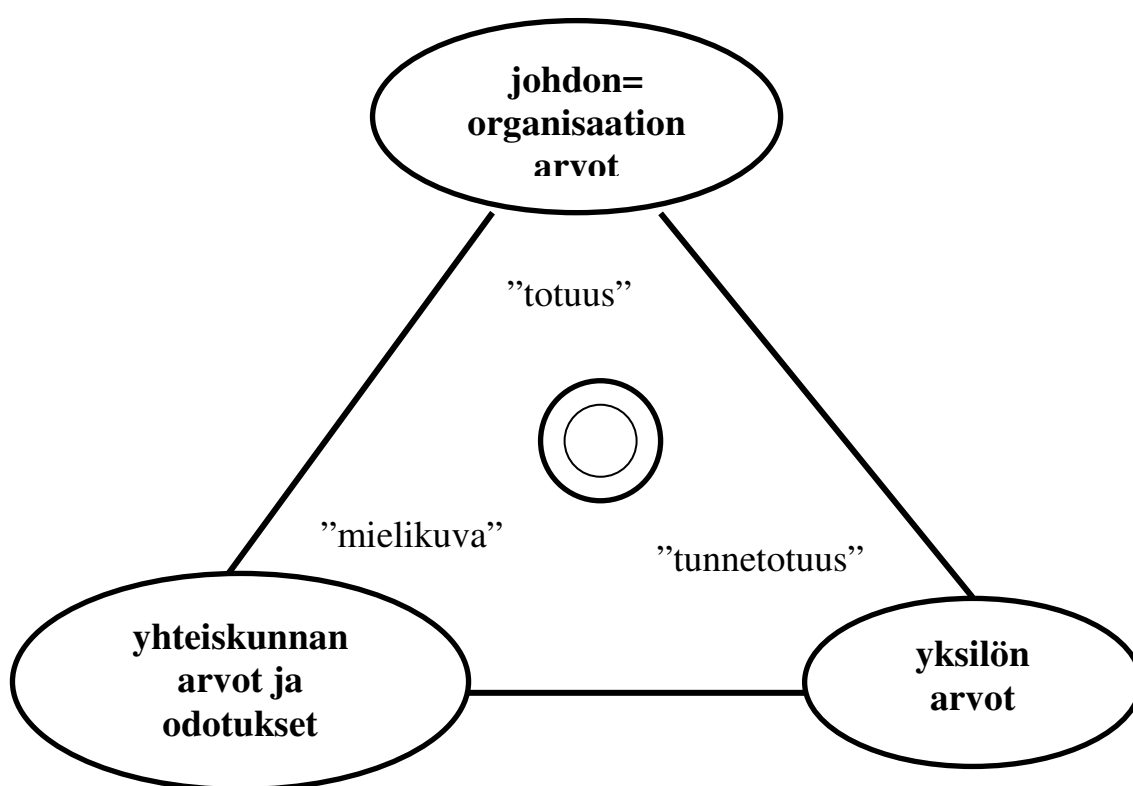


Kuva 2. Määrällisen ja laadullisen arviointimuodon tehtävät (Määttä 1991, 122)

Määrällinen arviointi voidaan jakaa absoluuttiseen tai suhteelliseen arviointiin. Absoluuttisessa arvioinnissa on tietyt ennalta sovitut normit, joihin tulosta verrataan. Suhteellisessa arvioinnissa puolestaan tulosta verrataan muihin arviointituloksiin, esimerkiksi toisten oppilaiden saamiin tuloksiin. (Määttä 1991, 122.)

Arvioinnin käsite on muuttunut vuosien myötä. Vielä jokin aika sitten saatettiin arvioinnin käsitteellä tarkoittaa lähinnä yksittäisten ihmisten työsuoritusten, koulusaavutusten tai edistymisen laadun arviointia ja kirjaamista virallisina arvosanoina ja kriteerein. Nykyään arvioinnilta vaaditaan kuitenkin monipuolista ja laaja-alaista, sekä yleisemmin käyttökelpoista informaatiota. Ei kysytä pelkästään, mitä oppilaat ovat oppineet, vaan keskeisempi kysymys on, miten oppilaat ovat oppineet ja aikaansaaneet. (Leimu 1996, 60.)

Kadettien arvioinnissa arvoilla on merkitystä. Jokaisella kadetilla on henkilökohtaiset arvonsa, sekä organisaatiolla ja yhteiskunnalla omansa. Majuri Jukka Ojala (2002) luonnehtii upseeriominaisuuksia esimerkiksi seuraavilla muuttujilla: vastuuntuntoisuus, oikeudenmukaisuus, esimerkillisyys, luotettavuus ja kutsumuksellisuus. Nämä ovat esimerkkejä arvoista, joita kadettien tulisi vaalia. Johtotehtävissä kyseisten arvojen laiminlyöminen vaikuttaa arviointiin kielteisellä tavalla. Arvot vaikuttavat johtajana kehittymisen sanallisen arvioinnin osuuteen. (vrt. PAK: Johtajana kehittymisen arviointi upseerin koulutusohjelmassa R4291/5.1/D/II 2004, 1.)



Kuva 3. Arvototuus (Ajatuksia upseerin arvomaailmasta 2002, 22)

Arvioinnin taustalla arvot ovat hyvin suuressa osassa. Jakku-Sihvonen (1998) määrittelee, että arviointi perustuu aina joihinkin arvoihin ja tarkoituksiin. Tämän perusteella parhaimpaan tulokseen päästään, kun yksilön, yhteiskunnan ja organisaation arvot ovat mahdollisimman pitkälle samankaltaisia ja tavoittelevat samoja asioita, kuten Ojalan (2002) kuvasta 3. ilmenee.

Tätä kutsutaan niin sanotuksi arvototuudeksi, jossa kaikkien kolmen osatekijän arvot yhdistyvät suuremmaksi kokonaisuudeksi.

Arvojen lisäksi arviointiin vaikuttavat sen tavoitteet. Arviointi heijastaa yleensä joitakin yhteiskunnassa tai yhteisössä olevia arvoja, tarkoituksia tai tavoitteita, määriteltiin arvioinnin käsitettä sitten miltä kantilta tahansa. Tämän taustalta löytyvät muun muassa eettiset valinnat, näkemykset oppimisesta ja opettamisesta, sekä yleisesti tiedon merkityksestä. (Itä-Suomen Virtuaaliyliopisto.)

Ihminen perustaa elämänsä ja siihen liittyvät ratkaisut hyvin pitkälle arvoihin. Arvot, moraali ja eettiset käsitykset ovat yksilönäkökulmasta tarkasteltuna ihmiselle osa elinvoimaa. Nämä kaikki tekijät vaikuttavat myös yksilön harjoittaessa ammattiaan. Puolustusvoimissa arvoperusta ja puolustusvoimiin kohdistuvat odotukset nousevat yhteiskunnasta. Yhteiskunta osaltaan arvottaa instituutionsa tarpeidensa ja mielikuviansa mukaisesti. (Ojala 2002, 22.)

2.1 Bolognan prosessi arvioinnin taustalla

Bolognan prosessi toi tullessaan paljon muutoksia upseerin koulutusohjelmaan, niin sen läpivientiin kuin arviointiinkin. Taustalla on ollut hyvin laaja prosessi, jonka tarkoituksena on ollut yhtenäistää korkeakoulutusta ja niiden vertailtavuutta. Bolognan prosessin tuomien muutosten vaikutuksia on vaikea arvioida vielä näin varhaisessa vaiheessa. Teoreettinen tarkastelu on kuitenkin mahdollista.

Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportissa (2006) kerrotaan, että Bolognan prosessi sai alkunsa 1998 Sorbonnen julistuksesta, jossa allekirjoitettiin yhteinen julistus eurooppalaisten korkeakoulututkintojärjestelmien harmonisoinnista. Seuraavana vuonna 29 Euroopan maata allekirjoittivat Bolognan julistuksen, jonka perimmäinen tavoite on synnyttää yhteinen eurooppalainen tutkimus- ja korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tarkoituksena on kehittää ja lisätä opettaja- ja opiskelijaliikkuvuutta Euroopassa, sekä lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Maanpuolustuskorkeakoulu liittyi prosessiin syksyllä 2006, mutta osittainen siirtyminen samaan suuntaan tapahtui jo vuoden 2001 uudistuksessa, jossa otettiin käyttöön kandidaatti- ja maisteriopintojen muodostama kaksijakoisuus ja oppiainepohjaisuus. (Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 3–4.)

Kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaan opiskelijat pystyvät saamaan opinto-oikeuden joko alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet opiskelijat nimitetään nuoremman upseerin määräaikaiseen virkaan, ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet puolestaan nuoremman upseerin vakinaiseen virkaan. Näiden lisäksi opiskelijoiden tulee suorittaa sotilasammattilliset opinnot. Bolognan prosessin myötä kaikkien perustutkintoa suorittamaan hyväksytyjen opiskelijoiden on mahdollisuus suorittaa maisterin tutkinto. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintojen väliin on tällä hetkellä sijoitettu neljän vuoden työelämäjakso. (vrt. Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 8.)

Korkeakoulujen palaute- ja laadunvarmistusjärjestelmien kehittäminen sekä niiden liittäminen olennaisiksi osiksi korkeakoulujen toimintaa on asetettu yhdeksi Bolognan prosessin päätavoitteeksi. Maanpuolustuskorkeakoulun laatu toiminnan olennaiset osat ovat myös koulutuksen, tutkimuksen sekä niiden vaikuttavuuden arvioinnit, toiminnan laadusta ja tuloksista kertovat seurantaraportit sekä opiskelijapalautejärjestelmät. (Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 23–24; Maanpuolustuskorkeakoulu Opintojen eteneminen.)

2.2 Arvostelu

Arvostelu sana yhdistetään hyvin usein kritiikkiin, ja siitä saattaa tulla kuulijalle kielteinen mielikuva. Arvostelusta saatetaan puhua jopa jotain ihmistä moitittaessa. Tämä johtuu siitä, että jokapäiväisessä kielenkäytössä kritiikki tarkoittaa moitivaa, virheisiin ja puutteisiin kohdistuvaa arvostelua. (Nykysuomen Sanakirja 1978, 532.)

”Assesment is a process in which you make a judgment about a person or situation.” (Longman 2003, 76)

Arvostelu on prosessi, jossa tehdään tuomio henkilöstä tai tilanteesta. Sanasta tuomio tulee jo hyvin kielteinen mielikuva, vaikka sillä ei kielteisyyttä välttämättä haeta.

Arvostelusta ei kuitenkaan pitäisi tulla kielteinen mielikuva. Se edellyttää arvosteltavan kohteen tarkkaa tuntemista, joten kielteinen mielikuva pohjautuu monesti totuuteen. Kritiikkiä kun ei aina ole helppo ottaa vastaan, etenkin kielteistä kritiikkiä. Arvostelu käsitteenä on kasvatustieteellisesti hyvin tärkeä. Se on erittäin osuva käsite kuvaamaan kasvatustieteen arviointikäytäntöä. Arvostelulla voidaan käsittää yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän

suoritustulosten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin. Näin saaduista vertailutuloksista pystytään muodostamaan arvosanat. Arvosanojen ilmoittamiselle on monta vaihtoehtoa. Ne voidaan ilmoittaa numeroin, sanallisena tuloksena tai suullisena arvosteluna eli palautteena. (Valmu 2003, 9.)

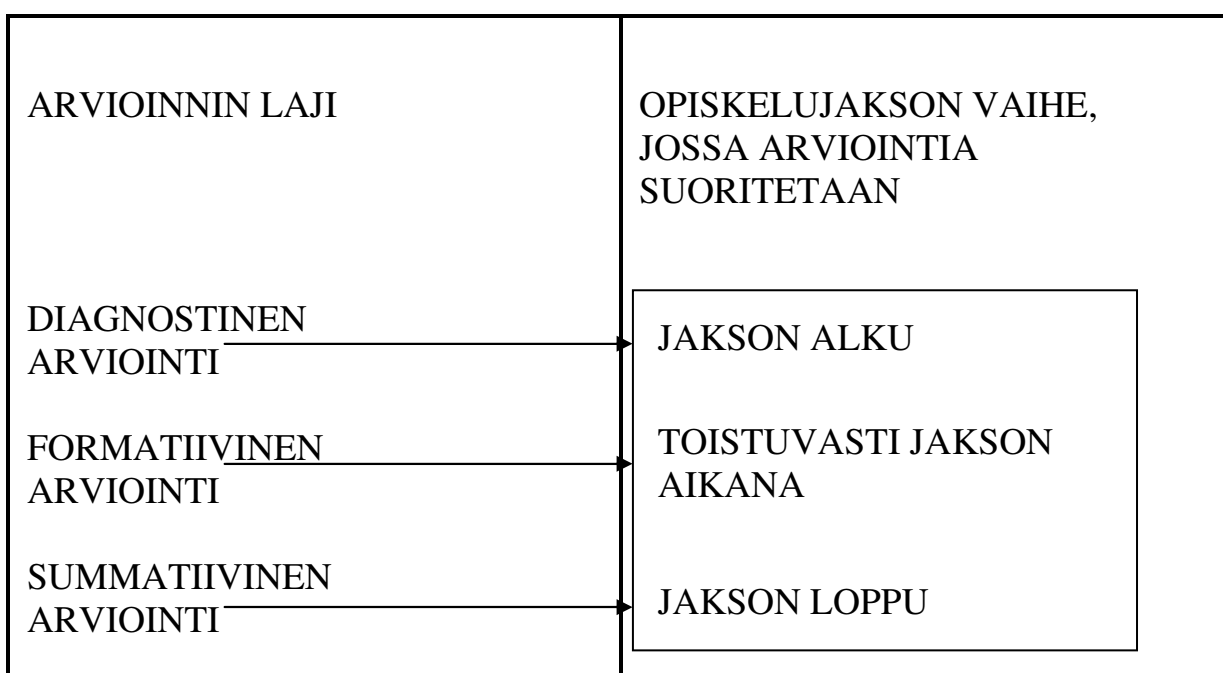
Peltonen (1973) kuvailee, että arvostelulla tarkoitamme oppilaiden, oppimistulosten, opettajien, opetusmenetelmien ja opetuksen tavoitteiden arviointia ja mittausta. Näin saatujen mittaustulosten ilmaisu on myös osa arvostelua. Arvostelun tehtäväksi voidaan kuvata tiedon tuottaminen arvioinnin pohjaksi. Tämä tuotettu tieto on yleensä sanallisessa tai numerollisessa muodossa (Valmu 2003, 10). Arvostelu on melko kapea-alaista arviointia kohteenaan esimerkiksi yksittäinen opiskelijasuoritus tai tutkimus, jonka tulos raportoidaan järjestyksen ilmaisevina arvosanoina tai arvostelmina (Raudasoja 2005, 52; ks. myös Brinkerhoff & Dressler 1983, 10–12.)

2.3 Arvioinnin ja arvostelun suhde

Arviointi ja arvostelu -sanoja käytetään usein sekaisin tietämättä niille kovinkaan suurta käytännön eroa. Tämä saattaa johtua arviointi ja arvostelu -käsitteiden määritelmien häilyvästä erosta. Niille on myös lukuisia englanninkielisiä vastineita, kuten esimerkiksi *evaluation, estimation, assessment, appraisal* ja *testing* (vrt. Vuorenmaa 2001, 29.) Arvostelu -käsitettä ei edes määritellä kaikissa kasvatustieteen teoksissa. Voidaan hyvin puhua esimerkiksi väliarvioinnista tai väliarvostelusta tarkoittaen samaa asiaa. Kirjallisuudessa arviointi käsitetään usein välineeksi, jolla voidaan mitata henkilöiden ominaisuuksia. Voidaan esimerkiksi vertailla kahden henkilön soveltuvuutta ja ominaisuuksia johonkin tehtävään. Tai sitten voidaan vertailla suurempia kokonaisuuksia keskenään, kuten kahden oppilaitoksen menestymistä valtakunnallisessa vertailussa. Arvostelu taas on arvioinnissa käytetty väline. Hyvin usein puhutaan vain pelkästä arvioinnista. Arviointi on siis suurempi kokonaisuus, jonka tukena arvostelu toimii. (Valmu 2003, 9–11.) Kadettien arvioinnissa kyseisistä käsitteistä käytetään hyvin pitkälti pelkkää arviointi -käsitettä. Johtamiskäyttötymisen arviointi on hyvä esimerkki kadettien arvioinnista, jossa sen kokonaisuus muodostuu pienemmistä arvosteluista (LIITE 1.) Ensin kootaan johtamissuorituksien arvosteluja, jotka osaltaan vaikuttavat johtamiskäyttötymisen kokonaisarviointiin. Kokonaisarviointi koostuu täten pienemmistä arvosteluista.

2.4 Oppimisen arviointi

Oppimisen arviointia koskevat tietyt perusasiat ja lähestymistavat. Sen tarkoitus on tuottaa tietoa oppimisen edistämistä ja ohjaamista varten. Tiedon tuottaminen opetuksen ja koulutuksen kehittämistä varten on tärkeää. Oppimisen arvioinnin tarkoitus on tuottaa tietoa myös oppimistulosten osoittamiseksi erilaisten todistusten ja tutkintojen avulla, sekä osaamisesta ja edellytyksistä toimia tietyllä tavalla. (Frisk 2005, 22.)



Kuva 4. Kuvio 16 Eri arviointimuodot (Määttä 1991, 116)

Frisk (2005) ja Heikkurinen (1994) määrittävät myös oppimisen arvioinnille kuvassa 4. näkyvät kolme päätehtävää, jotka ovat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Nämä kolme arvioinnin päätehtävää ilmenevät kadettien koulutuksessa nykyisellä tasolla jossain määrin. Diagnostisella arvioinnilla selvitetään juuri ennen koulutusta tai koulutuksen alussa oppijan osaamisen lähtötasoa. Kadeteille järjestetään lähtötasokokeita, joiden perusteella suunnitellaan opetuksen tasoa. Formatiiivinen arviointi antaa koulutuksen aikana tietoa sekä opiskelijalle että kouluttajalle oppimisen ohjaamisesta. (vrt. Frisk 2005, 22.) Kouluttajan antama formatiivinen arviointi kadeteille on melko vähäistä. Opintopäiväkirjoissa perusopintovaiheessa suoritetaan kuitenkin jonkin verran itsearviointia. Tämä tarkoittaa oman älyllisen toiminnan tiedostamista, ohjaamista sekä säätelyä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen

1999, 165). Itsearviointi on hyvin usein sellaista, kuin itse toivoisi sen olevan, vaikka toiminta ei aina olisi arvioinnin kaltaista. Tämän takia on ongelmallista, kun tekijä itse tuottaa arviointitietoa siten, kuin sen parhaaksi näkee (Jakku-Sihvonen 2005, 14). Itsearvioinnin avain on oppilaan reflektointikyky. Oppilaan oma arviointikyky on osaamisen arvioinnissa erittäin tärkeää. (Poikela 2003, 110.) Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on koota oppimistulokset koulutuksen lopussa (Frisk 2005, 22). Tämä toteutuu kadeteilla jokaisen kurssin lopussa, jolloin se arvioidaan numeerisesti. Kurssista saadaan numeerinen arvosana ja kadetit laitetaan paremmuusjärjestykseen.

Toiskallio (1998) erottaa arvioinnin kolme tyyppiä, alkuarvioinnin, koulutuksen aikaisen arvioinnin ja loppuarvioinnin. Kyseiset kolme tyyppiä ovat täysin vastaavat kuin mistä Frisk (2005), Heikkurinen (1994) ja Määttä (1991) kertovat. Kaikissa ideana on, että opiskelijoita arvioidaan eri tavalla eri koulutusvaiheessa. Näin arvioinnista saadaan luotettavampaa ja se saadaan suhteutettua opiskelun määrään. Silloin kun arviointi on järkevää, säilyy myös opiskelijoiden motivaatio parempana. Oppilasarvioinnin tulisi siis mahdollisuuksien mukaan antaa tietoa opiskelun onnistumisesta. Tällöin se vaikuttaisi hyvin paljon myös opiskelumotivaatioon. (Määttä 1991, 118.)

2.5 Arvioinnin linjakkuus

Linjakkaan opetuksen tärkeimpiä asioita ovat opiskelijan oppimiseen tähtääminen ja opiskeltavan asian syvälinen ymmärtäminen. Siinä pyritään suhtautumaan kriittisesti tietoon ja yhdistämään uutta asiaa aiemmin opittuun. Pintasuuntautuneessa oppimisessä puolestaan pyritään ainoastaan rutiininomaiseen oppimiseen ja kurssivaatimuksista selviytymiseen. Tämän pohjalta linjakkaassa opetuksessa pyritään määrittämään selkeät oppimistavoitteet jo etukäteen, minkä vuoksi myös arvioinnin linjakkuus on hyvin tärkeä asia. Arviointikäytännöt ohjaavat opiskelijan oppimista hyvin pitkälle. Ne vaikuttavat opiskelustrategioiden valintaan. Jos halutaan muuttaa opiskelijoiden oppimista, sitä voidaan edesauttaa muuttamalla arviointimenettelyjä. Linjakkaassa arvioinnissa olennaista on oppimistavoitteiden toteutuminen. Opiskelijoiden on tiedettävä, mitä heiltä odotetaan. Heille voidaan antaa oppimisprosessia edistävää arviointia esimerkiksi palautteena oppimisprosessin aikana. Myös lopputuloksen syvälinen arviointi kurssin päätyttyä on tärkeää. Oppimisen arviointikäytäntöihin on olemassa paljon vaihtoehtoja perinteisen tentin ohella. Todellinen linjakkuus toteutuu vain, kun mukana on paitsi opettajan myös oppilaiden näkökulma. (Repo-Kaarento 2007.)

2.6 Arvioinnin vaikuttavuus

Arviointiin on olemassa paljon erilaisia lähestymistapoja. Sen kohteena ei aina ole välttämättä yksi henkilö, vaan taustalla voi olla suurempi kohdeyleisö tai järjestelmä. Arvioinnin kohderyhminä voivat olla joko yksilö, opetusohjelma tai koko koulutusjärjestelmä. Arviointi onkin syytä nähdä prosessina, joka selvittää laaja-alaisesti koulutustoiminnan tarkoituksenmukaisuutta. Se pyrkii mittaamaan muun muassa seuraavia asioita: Miten hyvin tietty koulutussuunnitelma vastaa koulutustarpeita? Kuinka tehokkaita ovat koulutukseen käytettävät henkilöresurssit, menetelmät, oppimateriaalit sekä muut apukeinot ja vaikuttajat? Millaisia ovat koulutettujen oppimistulokset ja saavutukset, sekä miten hyvin koulutus vastaa tuleviin työelämän vaatimuksiin? (Vaherva 1983, 43.)

Vaikutuksilla tarkoitetaan muutoksia, joita tuotetuilla tuotteilla saadaan aikaan, esimerkiksi oppimista koulutuspalveluissa. Vaikuttavuutta voidaan mitata tuotoksien ja vaikutusten avulla. Vaikuttavuuden ja tuottavuuden ero on kohtuullisen selkeä. Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan ottaa resurssien käyttö opetustoiminnassa. Tuottavuudella mitataan sitä, kuinka monta oppituntia tietyillä resursseilla voidaan järjestää. Vaikuttavuudella puolestaan mitataan oppilaiden oppimista tietyllä määrällä resursseja. (Tyni 2007.) Vaikuttavuudella pyritään siis kuvaamaan, missä määrin tulokset saavutetaan ja suunnitellut toimenpiteet toteutetaan.

Puolustusvoimien ympäristössä todellista vaikuttavuutta koulutuksessa on mahdollista saavuttaa, sillä sotilashenkilöstön koulutuksessa on käytössä oma koulutusjärjestelmä. Koulutuksen sisällön on vastattava yhteiskunnassa yleisesti vallitsevia opetuksen linjauksia. Tätä yhteiskunnan muutospainetta ei kuitenkaan tulisi kokea rasitteena vaan mahdollisuutena. (Halonen 2007, 167.)

2.7 Palaute

Kirjallinen tai suullinen palaute on yksi tärkeimmistä arvioinnin keinoista. Palautteen avulla opiskelija pystyy oppimaan ja kehittymään huomattavasti paljon paremmin kuin pelkän numeerisen arvosanan avulla, ja sitä tulisikin harjoittaa huomattavan paljon enemmän. Opiskelijan olisi tärkeää oppia vastaanottamaan myös kielteistä palautetta, koska sen avulla kehittyy myös hyvin. Tärkeää olisi saada rakentavaa palautetta koko oppimisprosessin ajan. Palautetta tulisi saada sekä opettajalta että vertaisilta. Arvostelukriteerien tulisi olla selkeitä, ja ne pitäisi selvittää jo kurssin aikana, mielellään jo ennen kurssia. Kurssin päättyessä on tärkeää kertoa arvostelun perusteet ja antaa opiskelijoille tietoa heidän vahvuuksistaan ja

kehittämisalueistaan. Tällä tavoin opiskelija pystyy kehittämään itseään ja parantamaan suoritustaan seuraavalla kerralla. Myös opiskelijan opiskelutaidot kehittyvät. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 185.) Epäreilu tai perusteeton palaute vaikuttaa heikentävästi koulutettavien asenteeseen. Tämän vuoksi arviointiperusteet pitäisi aina ilmoittaa ennen palautetta. (Kouluttajan opas 2007, 77.)

Palaute on suuressa roolissa erityisesti johtajana kehittymisessä ja sen arvioinnissa. Johtajana kehittymisestä kadetit saavat sekä numeerisen että sanallisen palautteen. Palautteen antamisen tulisi olla kaikessa koulutuksessa jatkuvaa toimintaa. Palautetilaisuuksissa toimiva kaava on kysyä ensin kohteelta itseltään, miten toiminta sujui. Näin kyseinen henkilö tai joukko pääsee itse analysoimaan omaa toimintaansa. Vasta itsearvioinnin jälkeen tulisi kouluttajan antaa kommentteja tapahtumasta. (Toiskallio 2002, 130.) Opiskelijoiden motivaation kannalta on hyvä, jos palaute on kaksisuuntaista. Näin kouluttaja saa itse palautetta ja koulutettavat pääsevät arvioimaan. (Kouluttajan opas 2007, 77.)

Palautteessa on tärkeää arvioida myös oppimisen sisäistä puolta ja prosessia, ei pelkästään näkyviä suorituksia. Tällöin ymmärtäminen ja motivaatio ovat tärkeitä tekijöitä. Palautteen avulla arvioinnissa ei myöskään tule pelkästään todeta harjoitusta tietynlaatuiseksi. Hyvässä palautteessa pohditaan, mitkä tekijät johtivat tähän ja miksi harjoituksesta tuli tietynlainen, esimerkiksi tylsä tai hyvä. Tärkeä idea arvioinnissa ja siihen perustuvassa palautteessa on, että arviointi on kehittävää eikä pelkästään toteavaa. (Toiskallio 1998, 78.)

2.8 Motivaatio

Motivaatio kuvastaa johonkin tilanteeseen liittyvää yksilön muuttuvaa henkistä tilaa. Siihen vaikuttaa paljon yksilön vireystaso ja mihin suuntautuneena hän toimii. (Peltonen & Ruohotie 1987, 19.) Motivaatio on yksi oppimiselle asetetuista perusedellytyksistä (Kouluttajan opas 2007, 22). Arviointi ja etenkin palaute vaikuttavat molemmat osaltaan opiskelijan motivaatioon. Erilaiset johtamistyyli vaikuttavat opiskelijoiden ja alaisten motivaatioon. Kannustava tyyli auttaa kasvattamaan alaisten työsuorituskykyä ja omaa tyytyväisyyttä. Liialti ohjaava tyyli puolestaan saattaa häiritä opiskelun kulkua. Palautteen laatu vaikuttaa motivaatioon myös merkittävästi. Palautteen ollessa myönteistä opiskelija muistaa sen kauemmin ja se motivoi enemmän. Kielteinen palaute puolestaan saatetaan torjua ja sen hyväksyminen ei ole itsestään selvää. (Peltonen & Ruohotie 1987, 65–69.) Kielteinen palaute saattaa myös usein heikentää motivaatiota (Kouluttajan opas 2007, 22). Motivointi edellyttää sisäisen mielenkiinnon herättämistä opiskeltavaa asiaa kohtaan. Tämä vaatii oppilaalta vanhan

ja uuden tiedon ristiriidan tiedostamista. (Määttä 1991, 37.) Myös opettajalta vaaditaan paljon, jotta motivointi olisi kohdallaan. Tämä taito on yhtä tärkeää kuin osaaminen ja analyyttinen asenne. (Hagemann 1991, 24.)

3 ARVIOINTI KADETTIKURSSILLA

Arviointi on tärkeä osa sotilaskoulutuksessa ja kaikessa koulutuksessa. Se luo perusteet palautteen saamiselle ja näin oppimiselle. Arvioinnin ja palautteen avulla itsensä kehittäminen on tehokkaampaa. Tehokkaan oppimisen yksi edellytys on, että koulutettavat harjaantuvat myös itse arvioimaan omia suorituksiaan. Kouluttajan tekemän arvioinnin keskeinen tehtävä puolestaan on selvittää oppimisprosessin eri vaiheissa, kuinka yksilöiden toimintakykyisyys ja joukon suorituskyky kehittyvät asetettujen tavoitteiden suunnassa. (Toiskallio 1998, 95.) Puolustusvoimien koulutuskulttuurissa tehtävien, tarpeiden ja perinteiden synnyttämät arvot ovat suuressa roolissa. Aiemmin ne ohjasivat koulutuskulttuuria hyvin pitkälle. Nykyisin yhteiskunnalla on enemmän vaikutusta puolustusvoimien koulutuskulttuuriin, joka on menossa yhä kognitiivisempaan suuntaan. Yleisen koulutusjärjestelmän rakenteelliset muutokset näkyvät palkatun henkilöstön koulutuksessa. (Halonen 2007, 137–140.) Puolustusvoimien arviointikulttuuri on muuttunut viime vuosien aikana merkittävästi koulutuskulttuurin muutoksien myötä. Tämä muutos pohjautuu puolustusvoimien osaamisen varmistamisen strategiassa 2002–2012 määriteltyyn suuntaan. Siinä keskeisinä periaatteina ovat yksilön oma-aloitteisuus ja jatkuva itsensä kehittäminen. Yleisesti puolustusvoimien – ja näin myös kadettien opetuksen – merkittävimmäksi oppimiskäsitykseksi on muotoutunut konstruktivismi. (vrt. Valmu 2003, 1; PvKK tuotanto-osasto 2002, 13–15.)

Arviointi on ollut tutkituimpia käyttäytymistieteen osa-alueita 1980-luvulta lähtien. Siitä on kirjoitettu paljon suomenkielisiä tutkimuksia ja kansainvälisiä tutkimuksia on käännetty suomen kielelle. Everstiluutnantti Vesa Nissinen on käsitellyt arviointia eli evaluaatiota tutkimuksissaan puolustusvoimien johtajakoulutuksesta. Tutkimusten painopiste on ollut johtajakoulutus yleisesti puolustusvoimissa. (Valmu 2003, 2.) Nissinen on jaotellut johtajakoulutuksen arvioinnin seuraaviin osa-alueisiin: johtajakoulutuksen perusrakenteeseen, johtajakoulutusjärjestelmän sisäiseen arviointiin kaikilla tasoilla, sotilasohtajien yksilölliseen kehittymiseen, johtamiskulttuuriin paikallisella tasolla, organisaatiokulttuuriin koko puolustusvoimissa sekä johtajakoulutuksen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin. Nissisen johtajakoulutuksen arviointi perehtyy niin yksilön kuin organisaation kehittymismahdollisuuksiin. (Nissinen 2002, 68–69.)

Peruslähtökohtana ja vaatimustasona kadettikurssilla arvioinnissa on, että kaikki kurssit täytyy läpäistä hyväksytysti. Tämä mahdollistaa perusopintojen, sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnon hyväksytyn suorittamisen. Tämä edellyttää jokaisessa numeerisesti arvioitavassa oppiaineessa vähintään 50 prosentin tietämystä. (Opinto-opas 2005–2006, 50.)

Kadettikurssilla yleisimpiä arviointitapoja ovat kirjallinen tai suullinen koe. Arvioitavia suoritteita ovat myös essee, esitelmä, kirjallinen työ, portfolio, projektityö, oppimispäiväkirja, verkkotentti, harjoitus, fyysisen suorituskyvyn testi tai muu oppimisen ja osaamisen arviointimenetelmä. Arviointimenetelmissä jatkuvan arvioinnin ohella on myös itsearviointia ja vertaisarviointia. (Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintoa suorittavien opiskelijoiden opintojen ja oppimisen arviointi, opintojen aikaiset valinnat sekä annettavat tutkintotodistukset 2006, 5.) Kunkin oppiaineen arvioinnista vastaa kyseisestä jaksosta vastaava opettaja ja ainelaitos (vrt. MPKK arvosteluohje 2003, 3).

Kyseisessä taulukossa (kuva 5.) on vertailtu kaksiportaisen tutkimusjärjestelmän mukaista arviointia ja Bolognan prosessin mukaista arviointia. Se on koottu opinto-oppaan 2005–2006, 2006–2007 antamien tietojen mukaisesti. Taulukkoon on listattu tenttien tai osajaksojen ohjeelliset vaatimusrajat suhteutettuna hallitun tiedon määrään. Taulukossa ilmenee myös sanallinen arvostelu.

Nro:	Arviointi kaksiportaisen tutkimusjärjestelmän mukaan	%	Nro:	Arviointi Bolognan prosessin mukaan
3	Kiitettävät tiedot	90%	5	Erinomaiset tiedot (ET)
3-	Kiitettävät tiedot	85%	4,5	Erinomaiset tiedot (ET)
2,5	Kiitettävät tiedot	80%	4	Kiitettävät tiedot (KT)
2+	Hyvät tiedot	75%	3,5	Kiitettävät tiedot (KT)
2	Hyvät tiedot	70%	3	Hyvät tiedot (HT)
2-	Hyvät tiedot	65%	2,5	Hyvät tiedot (HT)
1,5	Tyydyttävät tiedot	60%	2	Tyydyttävät tiedot (TT)
1+	Tyydyttävät tiedot	55%	1,5	Tyydyttävät tiedot (TT)
1	Tyydyttävät tiedot	50%	1	Välttävät tiedot (VT)
0	Hylätty	alle 50%	0	Hylätyt tiedot (HYLT)

Kuva 5. Kadettien opintojen arviointitaulukko

Taulukosta ilmenee, että numeeristen arvosanojen skaala on muuttunut kolmesta viiteen. Sanallinen arviointi on pysynyt lähestulkoon samana, mutta uusina määritelminä ovat tulleet

erinomaiset tiedot(ET) ja välttävät tiedot(VT). Prosentuaalinen skaala on myös pysynyt ennallaan. (Opinto-oppaat 2005–2007.) Kyseiset muutokset mahdollistavat kadettikoulussa saatujen tulosten vertaamisen muihin korkeakouluihin.

Uuden Maanpuolustuskorkeakoulun johtosäännön mukaisesti kadettien arvioinnissa noudatetaan Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin vahvistamaa ohjeistusta. Kyseinen ohjeistus määrittää arvostelun kriteereiksi asteikon hyväksyty, hylätty tai numeerisen asteikon 0-5 puolen numeron välein. Kurssin läpäisyyn riittää arvosana 1. Osassa kursseista vaatimustaso saattaa olla kuitenkin korkeampi.

Kullekin oppiaineelle on määritetty vastaava opettaja. Kyseinen opettaja vastaa kadettien opintosaavutuksen arvioinnista, jossa arvostellaan kadettien tietämyksen lisäksi henkilökohtaiset ominaisuudet ja soveltuvuus eri tehtäviin. Kadettien opintosaavutuksia koskevat väli- ja loppuarvioinnit ja opinnäytetöiden arvosanat käsitellään opettajaneuvoston päätöksellä. (Opinto-opas 2006–2007.)

Bolognan prosessi muutti kadettien koulutusta entistä korkeakoulumaisemmaksi. Samalla arviointimenetelmiin tuli muutamia muutoksia. Opintoja arvioidaan edelleenkin sanallisesti hyväksyty/hylätty periaatteella. Osasta kursseista saa pelkästään suoritettu-merkinnän. Aiemmin numeerinen arvosteluasteikko oli siis 0-3 0,25:n tarkkuudella. Bolognan prosessin myötä arvosteluasteikko muuttui 0-5 0,5 numeron tarkkuudelle. (Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 20.)

Siviiliyliopistoissa on käytössä Bolognan prosessin mukainen opintosuoritusten arvosteleminen. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa opintosuorituksia arvioitaessa käytetään asteikkoa hyväksyty, hylätty tai viisiportaista asteikkoa 1=välttävä (VT), 2=tydyttävä (TT), 3=hyvä (HT), 4=kiitettävä (KT), 5=Erinomainen (ET). (Tampereen yliopisto Opinto-opas 2006–2008, 12.) Vastaavat arviointikriteerit ovat myös Tampereen teknillisessä yliopistossa. Esimerkiksi Automaatiotekniikan perusteiden arvioinnissa arvosanat 1-3 edellyttävät perusasioiden ja analyysin tyydyttävää (1), keskinkertaista (2) tai hyvää (3) hallintaa. Arvosana (4) edellyttää lisäksi analyysin erinomaista hallintaa ja suunnittelumenetelmien keskinkertaista hallintaa. Arvosanaan 5 tarvitaan myös suunnittelumenetelmien erittäin hyvää hallintaa. (Tampereen teknillisen yliopiston Intranet.) Näin ollen kadettikurssien arviointien vertailu siviiliopistojen arviointien kanssa on täysin mahdollista.

3.1 Arviointi ja oppimiskäsitykset kadettikurssilla

Kadettien opinnot rakentuvat sotatieteellisistä opinnoista, sotilasammattillisista opinnoista ja upseerikasvatuksesta. Sotatieteellisten opintojen päämääränä on antaa kadeteille korkeakoulututkintoon liittyvät tiedolliset valmiudet ja osaaminen. Sotilasammattillisten opintojen tarkoituksena on antaa heille upseerin virkatehtävissä tarvittavat ammatilliset pätevyudet ja osaaminen. Upseerikasvatuksen päämääränä on antaa heille perusteet ja valmiudet toimia upseerina erilaisissa toimintaympäristöissä kotimaassa ja ulkomailla. (Opinto-opas 2008–2009, 40.)

Eri oppimiskäsityksillä on paljon vaikutusta arviointiin ja opetuksen laatuun. Ne antavat perustan opetukselle. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 82.) Jokainen oppimiskäsitys antaa omanlaisensa lähestymistavan arviointiin. Näin ollen koko suhtautuminen opetukseen ja oppilaaseen muuttuu oppimiskäsityksen myötä. Korkeakouluissa liikehdintää on tapahtunut konstruktivistiseen suuntaan. (Rauste- von Wright 2003, 194–200.) Kadettikurssilla oppimiskäsitykset vaihtelevat behaviorismista humanistis-kokemuksellisuuteen. Näin ollen opetus ja arviointi ovat hyvin erilaisia.

3.1.1 Behaviorismi

Behaviorismi on melko pelkistetty oppimiskäsitys. Sen pohjimmaisina idea on, että oppiminen on reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen eli ärsykkeen ja reaktion ketjujen muodostumista. Behavioristinen oppimiskäsitys kuitenkin tavoittaa yhden erittäin tärkeän oppimisen ulottuvuuden. Oppimisen yksi perusta on vaiheittain ja asteittain etenevä harjoitus, jossa oppilaan tietotaito kasvaa vaihe vaiheelta. Tämä kasvattaa myös opiskelijan motivaatiota. Vaikka behavioristinen oppimiskäsitys onnistuukin tavoittamaan näin tärkeän osan oppimisprosessia, on se silti hyvin pitkälle viety yksinkertaistus oppimiskäsityksestä. Behavioristinen oppimiskäsitys on riittämätön kuvaamaan oppimisen monimutkaisia prosesseja. (Puolimatka 2002, 84–85.)

Behavioristiset oppimisteoriat ovat parhaimmillaan, kun tarkoituksena on opettaa suhteellisen yksinkertaisia asioita. Behaviorismin heikkous kuitenkin paljastuu nopeasti, kun pyritään ymmärtämään ihmistä subjektina eli aktiivisena toimijana ja tiedon käsittelijänä. Syvällinen ymmärtäminen jää behaviorismissa liian vähäiseksi. (Määttä 1991, 31.)

Behavioristinen oppimiskäsitys ilmenee kadettien koulutuksessa ainakin taistelu- ja ampumakoulutuksessa, sekä sulkeisjärjestysharjoituksissa. Näin ollen arviointi on myös behavioristista. Taistelu- ja ampumakoulutuksessa kouluttaja antaa selkeitä käskyjä, joita noudatetaan mahdollisimman hyvin. Arvioinnissa käytetään valmista pistetaulukkoa, jonka pohjalta numeerinen arviointi suoritetaan. Sulkeisjärjestysharjoituksissa arviointi ja palaute ovat välitöntä ja hyvin toteavaa. Toteava arviointi painottuu useimmiten koulutuksen loppuvaiheille. Se on sananmukaisesti saavutettujen tulosten mittaamista suhteessa koulutusvaatimuksiin. Tämä on hyvin yleistä taisteluammunnoissa ja taisteluharjoituksissa. (vrt. Toiskallio 1998, 96.)

Taistelu- ja ampumakoulutuksessa behavioristinen arviointi on hyvin toimivaa ja selkeää. Se antaa koulutuksen jälkeen välittömän palautteen oppimisesta ja on hyvin turvallinen tapa opettaa asioita, koska toiminta on niin systemaattista. Esimerkiksi peruskoulutuskaudella opittaessa sotilaan perustaitoja, kuten taistelukoulutusta sekä ase- ja ampumakoulutusta, on välttämätöntä edetä loogisessa järjestyksessä osataito kerrallaan kohti tavoitetta tai päämäärää. Tietty hierarkkisuus ja selkeä malli taitojen oppimisessa luo turvallisuuden tuntua ja antaa selkeyttä kaikkeen toimintaan niin oppijan kuin kouluttajan näkökulmasta. (Toiskallio 2002, 33.) Tämä tietysti pätee myös kadettikoulussa, koska taistelu, ase- ja ampumakoulutus ovat vastaavanlaisia kuin peruskoulutuskaudella.

Tehtävissä, joissa vastaus on selkeästi oikea tai väärä, on yksilöiden välisten suorituserojen mittaaminen kaikkein helpointa. Tällöin tuloksien laskeminen ja ilmaiseminen ”objektiivisesti” numeroina on helppoa. Tiettyihin normeihin ennalta määritellyillä muuttujilla on hyvin yksinkertaista tehdä yksilöllisten tuotosten kvantitatiivista vertailua. Tämä on yksinkertaista ja objektiiviselta vaikuttavaa karsintoja ja valintoja tehtäessä, mutta myös koulusuorituksia vertailtaessa. (Rauste- von Wright 2003, 147.)

Behavioristista opetusta ja arviointia tapahtuu myös hyvin paljon tavallisilla oppitunneilla. Opettaja esittää PowerPoint-pohjaan rakennetun luennon monologina, jolloin vastuu lähtee kuulijalta pois. Tämän perusteella laaditaan koe. Koe saattaa olla monivalintakoe, jonka oikein tai väärin -kohdat eivät takaa syvällistä ymmärtämistä. Myös koe, jossa testataan ulkoa opeteltuja listoja, jättää syvällisen ymmärtämisen melko pintapuoliseksi. Toiskallion (2002) mukaan lähtökohtana tulisi kuitenkin olla ajatus siitä, että yksilö oppii samalla myös älyllisiä taitoja. Näitä älyllisiä taitoja voidaan myöhemmin soveltaa eri tilanteissa, jolloin voidaan toimia ilman ulkoista ohjausta ja opastusta. Behavioristinen opetustapa sen sijaan ei jätä älyllisen toiminnan vastuuta yksilölle itselleen. Oppituntitoiminnan ei kuitenkaan tarvitsisi

olla niin passiivista, jos opiskelijoita hivenen aktivoitaisiin. He tulkitsisivat opetusta omien uskomustensa ja aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta, kuten Tynjälä, Heikkinen sekä Huttunen (2005) ilmaisevat teoksessa *Konstruktivismi ja realismi*.

Tällaisesta kurssista esimerkkinä on Ampumakouluttajan kurssi, joka on sotilasammattillinen opintojakso. Kurssin tavoitteena on saada kadeteille ammunnan valvojan oikeudet. Kurssiin kuuluu teoriaosuus ja käytännön osuus. Teoriaosuuden suurin osa koostuu varomääräyksistä. Niiden osalta kadeteille pidetään kirjallinen varomääräystentti, missä läpäisyvaatimus on 75 %. Tulitoiminnan valvojan tehtäviin liittyen pidetään myös kirjallinen tentti, jonka läpäisyvaatimus on 75 % (Opinto-opas 2005–2006, 73–74.) Käytännön osuus onneksi varmistaa syvemmän ymmärtämisen tapahtumisen. Käytännön harjoituksissa, kuten kouluammunnat ja taisteluammunnat, harjoitusta valvoo ammunnan valvoja. Valvojan tehtävänä on varmistua, että jokaisella kadetilla on riittävä osaamistaso, ennen kuin heille voidaan esittää kyseisiä oikeuksia. (Opinto-opas 2005–2006, 73.) Behaviorismi on kuitenkin väistymässä konstruktivistisen oppimiskäsityksen tieltä. Voi tietenkin olla, että ase- ja ampumakoulutus tulee säilymään behavioristisena, koska se on niin turvallinen ja selkeä tapa arvioida ja opettaa.

Useimmiten opetuksessa pitäisi olla muita vaihtoehtoja kuin “valmiiksi pureskellun” tiedon siirtäminen massaluennoilta opiskelijoille. Koulutuksessa tulisi yhdistää konkreettisemmin teoria ja käytäntö. Tutkiva työote sekä kokemuksellinen oppiminen ovat oppimisen kannalta hyvin tärkeitä. Ne ovat yksi tapa sitoa opetettavaa asiaa käytäntöön.. (Halonen 2007, 61.)

3.1.2 Konstruktivismi

Konstruktivismissa pohjimmaisimpana ajatuksena on, että tieto ei siirry. Tieto tarvitsee itse rakentaa eli konstruoida uudelleen oppijan omasta toimesta. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon asioiden havainnointia ja sitä, miten asioita tulkitaan. Opiskelun tulisi olla mielekästä ja tämä tulisi etenkin opiskelijan kokea. Mielekkyyttä edesauttaa, jos omat arvot ja tavoitteet sekä omaan elämäntilanteeseen liittyvät haasteet ovat oppimisen mukaiset. Tärkeintä ei ole uusien tietojen oppiminen. Tärkeämpää on, että opiskelija osaa tulkita ja jäsentää tuttuja ilmiöitä oppimillaan uusilla tavoilla. Tehokas oppiminen edellyttää opiskelijalta ehdotonta aktiivisuutta ja opettajalta aktiivointia. Oppiminen on muutosta, joka on suoraan yhteydessä ihmisen toimintaan. Oppimme vanhan toiminnan välityksellä uutta toimintaa varten. (Kupias 2004, 8; Phillips 1995, 10–11.)

Oppija rakentaa koko ajan tiedollisia käsityksiään paremmiksi. Aikaisemmat tietorakenteet eli skeemat päivittyvät uusilla tiedoilla. Uudet tiedolliset käsitykset rakentuvat täysin vanhojen aiemmin opittujen käsitysten pohjalta. (Puolimatka 2002, 41.)

Puolustusvoimien osaamisen varmistamisen strategian mukanaan tuoma suunta konstruktivistista arviointia kohti on tuottanut paljon muutoksia arviointiin ja opetukseen. Itsearviointia on lisätty, jotta opiskelija oppisi itse tuntemaan oman kyvykkyytensä ja samalla oppisi tuntemaan itseään paremmin. Hyvän suorituskyvyn saavuttaminen edellyttää, että kouluttaja ja koulutettavat itse arvioivat omaa suoritustaan, oppimistaan ja osaamistaan, kuten Toiskallio (1998) sanoo. Itsearviointi on taito, jota voi ja kannattaa kehittää. Alkuvaiheessa kuitenkin on tärkeää, että kouluttaja ohjaa itsearviointia selvillä kysymyksillä ja pohdiskelevilla tehtävillä. (Toiskallio 1998, 103.)

Esimerkiksi johtajana kehittymisen arvioinnissa kiinnitetään nykyään enemmän huomiota opiskelijan oikeaan kehittymiseen, eikä ainoastaan kurssien eteenpäin viemiseen. Johtajuuden kehittämisellä, ohjauksella ja arvioinnilla on kolme tärkeää päämäärää. Ensimmäinen päämäärä on kannustaa opiskelijoita jatkuvaan itsenäiseen itsensä kehittämiseen sekä palautteen aktiiviseen hankkimiseen, analysointiin ja hyödyntämiseen. Toinen on auttaa opiskelijoita tunnistamaan kyvykkyytensä ja kehittämistarpeensa. Kolmas on luoda edellytykset johtajuuden kehittämisen pitkäaikaiselle, työelämään kantavalle prosessille. Johtajuuden kehittämisen ohjaus ja arviointi ovat osa muuta opiskelua, jolloin kaikessa palautteessa pitää huomioida opiskelijan ammattitaidolliset lähtökohdat ja kehittymistarpeet. (Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 19–20.)



Kuva 6. Johtamiskäyttämisen jakautuminen (Opinto-opas 2005–2006, 62)

Johtamiskäyttämisen arvosana peruskoulutuskaudella koostuu kuvan 6. mukaisista tekijöistä. Johtamiskäyttämisen arvosanasta opiskelija tekee oman ehdotuksen sanallisen arvioinnin muodossa eli itsearviointina. Tämän jälkeen arvosanasta keskustellaan esimiehen, kurssinjohtajan tai vastaavan kanssa, joka on tehnyt oman arvioinnin opiskelijasta.

Johtajana kehittymisen kokonaisarviointi käsittää ensinnäkin johtamiskäyttämisen arvosanan sekä sanallisen kokonaisarvioinnin. Kokonaisarviointi muodostuu sanallisesta henkilökuvauksesta, jossa hahmotetaan opiskelijan vahvuuksia ja kehittymistarpeita sekä numeerisesta arvosanasta, jolla ilmentetään kokonaisarviota opiskelijasta suhteessa muihin opiskelijoihin. Kurssien johtajien kokoamat johtajana kehittymisen arvioinnit ja opiskelijan muodostama käsitys itsestään ovat perusta kahdenkeskisille analysointi- ja kehittämiskeskusteluille. Nämä keskustelut käydään opintojen ohjaajan ja opiskelijan kesken kehittämiskeskusteluihin liittyen. (PAK: Johtajana kehittymisen arviointi upseerin koulutusohjelmassa R4291/5.1/D/II 2004, 4.)

Tulevaisuudessa oppivassa organisaatiossa täytyy kaikessa opetuksessa korostaa vuorovaikutuksen lisäämistä ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien entistä suurempaa

käyttöä. Perinteisen lähiopetuksen, luentojen ja oppituntien, merkitystä ja erityisesti tarvetta tulee pohtia nykyistäkin kriittisemmin. (Halonen 2003, 14.)

3.1.3 Humanistis-kokemuksellisuus

Humanismilla tarkoitetaan ihmisen, hänen arvonsa, oikeuksiensa ja toimintansa kunnioittamista. Tähän liittyen tulee myös kunnioittaa hänen uskonnollisen, poliittisen ja sosiaalisen suvaitsevaisuuden vaatimusta. (Iisalo 1999, 28; ks. myös Cooper 2002, 7–9.)

Humanistis-kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että opettajan tehtävä ei ole opettaa. Opettajan tehtävä on olla saatavilla resurssina ja opettajana, auttamassa oppijaa selvittämään oppimistavoitteitaan, suunnittelemaan oppimistilanteita ja arvioimaan tuloksia. Tällaiseen auttajan rooliin samaistuminen merkitsee, että kouluttaja hyväksyy valikoimatta oppijan. Tällainen suhde edellyttäisi myös, että suhde oppijaan ei ole autoritaarinen, vaan empaattinen. Humanistinen näkemys siis hylkää perinteisen opettamisen idean. Se korostaa kokeilevaa, keksivää ja itseohjautuvaa oppimista. Humanistis-kokemuksellisuus lisää myös vuorovaikutusta oppimisryhmässä. (Määttä 1991, 34.)

Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys on ongelmallinen sotilasorganisaatiossa, koska esimiehillä on jo arvomerkkien puolesta autoritaarinen suhde alaisiin. Tämän kaltainen opetus kuitenkin onnistuu, jos opettaja on siviili tai esimerkiksi vertainen. Kadettikursseilla humanistis-kokemuksellista opetusta on hyvin vähän. Muutama sotilaspedagogiikan kurssi sisältää hivenen humanistis-kokemuksellista oppimiskäsitystä, ja niiden arviointi on sanallista ja kurssista saa ainoastaan suoritusmerkinnän.

Sotilaspedagogiikan perusopintojen tavoitteena on, että opiskelija tuntee pedagogisen suunnittelun perusteet. Opiskelija osaa soveltaa erilaisia oppimismenetelmiä sekä osaa toimia erikokoisten joukkojen kouluttajana, valmentajana ja ohjaajana. Opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa erilaisia peruskoulutuskauden harjoituksia ja arvioida saavutettuja koulutustuloksia sekä tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä. (Opinto-opas Ilmavoimalinja 2005–2006, 67.)

3.2 Yhteenveto oppimiskäsityksistä ja niiden mukaisista arvioinneista

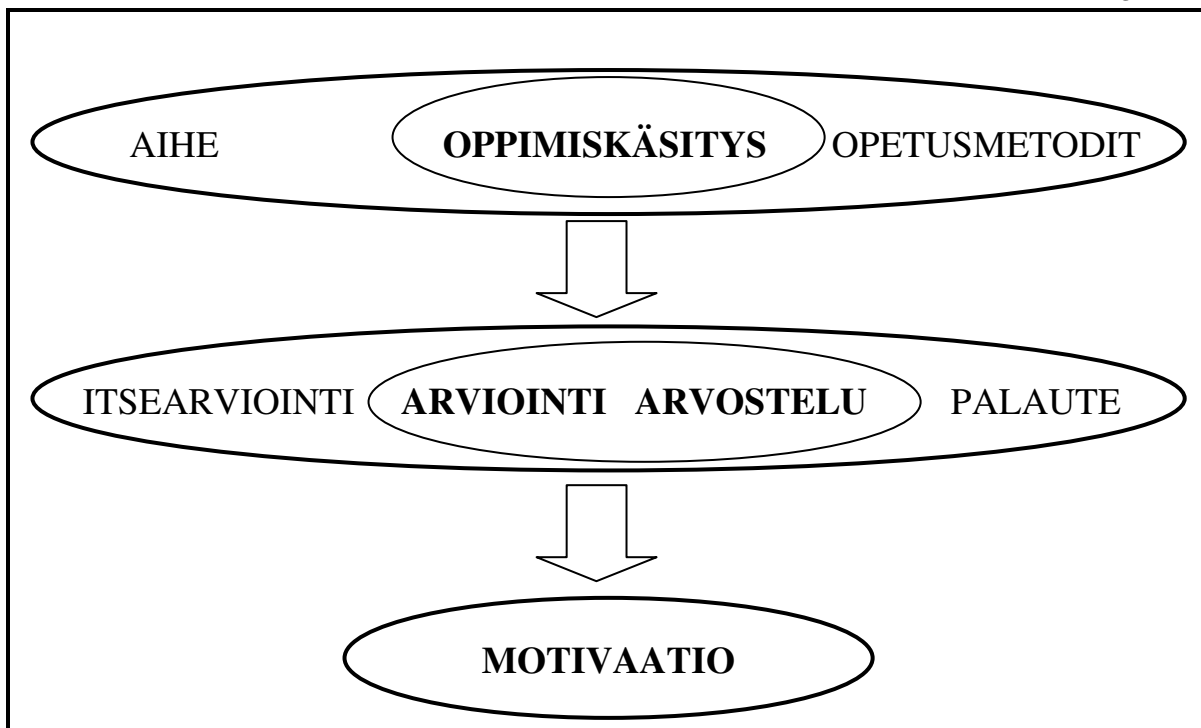
Varusmieskoulutuksessa kouluttaminen on hyvin kontrolloitua (Toiskallio 1998, 96). Kadettikoulussa opetuksen laatu on jo monipuolisempaa, koska siellä tavoitteena on asioiden syvällisempi ymmärtäminen. Oppimiskäsityksillä voidaan vaikuttaa hyvin paljon opetuksen

laatuun ja arviointiin. Erillisten osatavoitteiden saavuttamisen kontrolli kun ei kuitenkaan takaa, että koulutettava oppii ymmärtämään ja hallitsemaan laajoja kokonaisuuksia (Raustevon Wright 2003, 182). Kadettikurssilla opetus ja arviointi ovat menossa hyvin paljon konstruktivistiseen suuntaan. Vanha behavioristinen ärsyke-reaktio malli on siirtymässä pois. Tietysti kadettikurssilla on vielä paljon arviointia, joka perustuu täysin opettajan määrittämiin kriteereihin, joita opiskelijat eivät etukäteen tunne. Tällöin arviointi ei ole oppimistapahtumaa vaan tuntuu irralliselta suoritteelta. Näin se ei myöskään motivoi opiskelijoita hyvin. (vrt. Hongisto 2000, 86–87.)

Konstruktivistisen arvioinnin avulla kadetit oppivat asioiden syvällisemmän ymmärtämisen ja itsensä kehittämisen periaatteet. Näin heidän oma kykynsä myös arvioijana kehittyy. He ovat tulevia kouluttajia ja johtajia, joten on tärkeää, että heillä on pitkän aikavälin arviointimallit opetustilaisuuksia varten. Konstruktivistisessa arvioinnissa nojataan hyvin pitkälle hyvän oppimisen peruspilareihin. Arvioinnissa tarkastellaan yhteisöllisen arvioinnin elementtejä. Näin arviointi ei ole ainoastaan yksilöllistä arviointia. (vrt. Hongisto 2000, 90.) Tämä luo edellytykset asioiden syvällisemmälle ymmärtämiselle ja vastuun kasvamiselle, kun opiskelijoille annetaan enemmän vastuuta omasta opiskelustaan. Oppija on aktiivinen tiedon konstruoija eli omien tietorakenteiden muodostaja, kuten Toiskallio (2002) ilmaisee konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä.

3.3 Kadettikurssin arviointi teoriassa

Oppimiskäsityksillä on oma vaikutuksensa kadettien arviointiin. Jokainen oppiaine vaatii tietynlaiset opetusmenetelmät. Oppimiskäsitys vaikuttaa näiden opetusmenetelmien kautta suoranaisesti kadettikurssin arviointiin. Arviointi voi olla ääri-laidoissaan hyvin behavioristista tai sitten hyvin humanistista. Tämä esiintyy parhaiten, kun arviointi annetaan suullisena palautteena. (Kuva 7.) Näin se voidaan lajitella esimerkiksi määrälliseen tai laadulliseen arviointiin (Kouluttajan opas 2007, 72).



Kuva 7. Oppimiskäsitysten suhde arviointiin

Arviointi kadettikursseilla on melko monipuolista, mutta samalla hyvin vaihtelevaa. Osalla kurseista arviointi on jatkuvaa ja sitä tapahtuu koko ajan, esimerkiksi johtajana kehittymisessä. Osasta kurseista saa ainoastaan hyväksyty/hylätty tai suoritettu merkinnän. Niiden sisäistäminen jää täysin opiskelijan itsensä varaan. Näin tapahtuu esimerkiksi sotahistorian perusteiden kurssilla, jonka tavoitteena on, että opiskelija osaa ja hallitsee Suomen sotahistorian perusteet ja historialliset näkökulmat 1900-luvun sodista. Kurssista saa kuitenkin suoritettu merkinnän. (Opinto-opas Ilmavoimalinja 2005–2006, 104.) Tällöin opiskelijalle jää täysi vastuu omasta tietämyksensä tasosta.

Summatiivista arviointia harjoitetaan kadettikursseilla eniten. Kaikki tärkeimmät arvioinnit ovat summatiivisia, ja niissä lähes aina muodostetaan paremmuusjono. Esimerkiksi väliarvostelu, joka suoritetaan upseerin perusopinnojen pohjalta, vaikuttaa jatko-opiskeluun. Sotatieteiden kandidaattien maisterin opinto-oikeudet ja joukko-osastovalinnat määräytyvät sen mukaan. (MPKK arvosteluohje 2003, 5–6.)

Opiskelijoiden paremmuusjärjestykseen laittamisesta voidaan olla montaa mieltä. Sotilasorganisaatiossa se nyt kuitenkin on oleellinen osa arviointia, sillä jokaisen väliarvostelun jälkeen opiskelija saa tietää, mikä oma sijoitus muihin kurssitovereihin

verrattuna kurssilla on. Työpaikat ja opintolinjat määräytyvät myös opintomenestyksen perusteella. Paremmuusjono muodostetaan kolmen desimaalin tarkkuudella, jotta riittävä ero opiskelijoiden kesken saavutetaan. Tasatuloksen sattuessa joillekin opiskelijoille ratkaisee johtamiskäyttämisen arvosana. Jos paremmuusjärjestystä ei vielä voida määrittää, ratkaistaan järjestys muiden aineiden arvosanojen perusteella. (MPKK arvosteluohje 2003, 4.) Vastaavanlainen menettely on olemassa myös siviiliyhteiskunnassa. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa opiskelijat asetetaan paremmuusjonoon. Suosituimmille kursseille opiskelijoita päästetään opintomenestyksen perusteella. Kyseistä menettelyä kutsutaan jonolaiksi. (Tampereen yliopisto Opinto-opas 2006–2008, 13.) Paremmuusjono on yksinkertainen ja oikeudenmukainen tapa, sillä jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan menestymiseensä. Numeerinen arviointi kadettikurssilla on lähes täysin vastaavaa kuin siviilikorkeakouluissa. Tämä on Bolognan prosessin mukanaan tuoman viisiportaisen arviointiasteikon ansiota.

Paremmuusjonoa ei kuitenkaan käytetä, jos luonnehditaan kadettien henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tästä hyvänä esimerkkinä on johtajana kehittymisen arviointi. Siinä arviointia käytetään itsensä kehittämisen välineenä. Sitä ei tule käyttää arvostelun välineenä, eikä sitä käytetä opiskelijoiden paremmuusjonon määrittämiseen. (Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 20.)

Formatiivista arviointia kadettikurssilla esiintyy esimerkiksi kontrolloivan arvioinnin muodossa. Kontrolloivaan arviointiin liittyy useita ongelmia, käytettäessä sitä perinteisissä muodoissa ”kertaevaluointina”. Keskeisin ongelma on se, että arviointi viestittää oppijalle vain sen, kuinka ”hyvä tai huono” hän on käytetyllä arviointiasteikolla. Kyseessä voi olla organisaatio tai yksilö, jota verrataan suhteessa muihin saman suorituksen tiettyinä ajankohtana tehneisiin. Tällainen arviointi ei sellaisenaan anna palautetta siitä, missä, miten ja miksi hänen tulisi korjata omaa toimintaansa. Palautteen tulkinta jää täten riippumaan yksilön aiemmin omaksumista toimintamalleista. Se voi riippua esimerkiksi yksilön omista strategioista testata itsearvostustaan. Yhteen laskemalla saadut suoritusten keskiarvot sisältävät vielä vähemmän informaatiota siitä, miten tuotosta voitaisiin parantaa. (Raustevon Wright 2003, 183.)

Kadettien arviointiin olisi hyvä ottaa lisäksi enemmän kehityskeskusteluja. Tällöin saataisiin enemmän välineitä itsearvioinnin kehittämiseen ja formatiivisen arvioinnin määrää kasvatettua. Keskustelujen ei tulisi keskittyä pelkästään arviointiin. Aiemmat arvioinnit voisivat kuitenkin toimia keskustelujen tukena ja näin edesauttaa opiskelijaa opinnoissaan

eteenpäin. Näin keskusteluista tulisi kehittäviä, eikä pelkästään arvioivia keskusteluja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta opiskelijoille tulisi asettaa konkreettisia tavoitteita, joista opiskelija itse motivoituisi. Näin opiskelija tulevaisuudessa itse asettaa itselleen tavoitteita ja vastaa omasta opiskelustaan. Opettaja toimii ohjaajana ja neuvojana. (vrt. Hongisto 2000, 92–93.) Arviointi ja palaute vaikuttavat suoraan opiskelijan motivaatioon. Myös oppimiskäsityksellä ja opetusmetodeilla on vaikutusta motivaatioon. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 253–254.) Syvällisen oppimisen kannalta motivaatio on opiskelussa yksi avaintekijä. (Kupias 2004, 8). Näin ollen kadettien oppimisen kannalta oppimiskäsityksellä ja arvioinnin suunnittelulla on merkittävä vaikutus.

4 METODOLOGINEN RATKAISU

Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiassa kvalitatiivista metodologiaa, koska arviointia halutaan tutkia luonnollisena tilanteena. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään arviointia ilmiönä, eikä niinkään selittämään sitä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan antamaan teoreettinen tulkinta ilmiölle. Ilmiön syvä ymmärtäminen on tärkeää. (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 61; Tuomi & Sarajärvi 2002, 27; Strauss & Corbin 1998, 19–20.) Toki tulkinnan apuna voidaan käyttää tilastoja. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään arviointia kadettien näkökulmien avulla.

4.1 Miksi teemahaastattelu?

Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisimmät metodit ovat havainnoiminen, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi, kuten Silverman (1993) määrittää. Tämän tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi vaihtoehtoina ovat havainnointi ja kysely. Kadettien arvioinnin tarkkailu olisi hyvin työlästä ja vaatisi pitkän aikavälin. Yksittäisen kadetin arviointia olisi mahdollista seurata, mutta tutkimuksen tavoitteena on saada laajempi katsaus kadettien kokemuksiin arvioinnista. Vaikka tutkija on itse kadetti, olisi havainnointi haastavaa. Se olisi pitänyt aloittaa jo kadettikurssin alkuvaiheessa. Menetelmä ei välttämättä olisi ollut tarkkailtaville kadeteille kovin miellyttävä, ja olisi jopa saattanut häiritä heidän opintojaan. Tällä menetelmällä ei myöskään saisi kouluttajien näkemyksiä mukaan. Havainnoinnin eli observoinnin menetelmä olisi näin ollen hankala. (vrt. Metsämuuronen 2006, 88.)

Kysely puolestaan jättää vaihtoehtoiksi haastattelumenetelmän tai kyselylomakkeet. Ilmasotalinjalla on kadetteja kaikki kurssit yhteenlaskettuna noin sata. Kohdeyleisö on näin ollen kohtuullisen suppea kyselytutkimukselle, vaikka siihen lisättäisiin kouluttajat. Kyselytutkimus olisi kyseiselle kohdeyleisölle mahdollinen, mutta kyselylomakkeiden kato ja vastauksien pinnallisuus kuitenkin tekevät kyselytutkimuksesta epäkäytännöllisemmän. (vrt. Hirsjärvi 2004, 172–184; Robson 1995, 188–189.) Tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpien aiheiden käsittely voisi olla hankalaa kirjallisten vastauksien keräämisen osalta. Kadettien kirjalliset vastaukset eivät välttämättä menisi tarpeeksi syväisiksi, koska heidän motivaationsa saattaisi olla kyseenalaista ylimääräisten tehtävien osalta. Tämä menetelmä olisi voinut olla toimiva kouluttajia ajatellen, mutta se olisi tuottanut heille ylimääräistä työtä, joka olisi saattanut vaikuttaa vastauksien laatuun.

Näin ollen luontevin tutkimusmenetelmä ilmasotalinjan kadettien arviointia tutkittaessa on teemahaastattelu. Täten saadaan sekä kadettien että kouluttajien näkemykset samalla menetelmällä, eikä se tuota heille kohtuutonta vaivaa. Teemahaastattelun avulla kohdeyleisöä pystytään motivoimaan ja saadaan heidän omakohtaisia kokemuksia. Sen avulla ihminen pystytään näkemään tutkimustilanteessa subjektina. Näin kadetit ja kouluttajat saavat mahdollisuuden tuoda mielipiteitään esille vapaasti. Teemahaastattelujen avulla pystytään saamaan kohdeyleisöltä syvällisiä vastauksia. Voidaan esimerkiksi pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille lisäkysymysten kautta. (vrt. Hirsjärvi 2004, 194.) Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat välittömässä vuorovaikutuksessa, joten asioiden läpikäyminen on luonnollista ja henkilökohtaista. Haastattelut nauhoitetaan ja ne suoritetaan alusta loppuun suullisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75–78.) Haastattelun alussa haastateltavat saattavat jännittää nauhuria. Haastattelun edetessä he kuitenkin usein unohtavat koko nauhurin olemassaolon. Äänityksen avulla koko haastattelu saadaan taltioitua, eikä haastattelijalla kiinnity huomio muistiinpanojen tekemiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 92.)

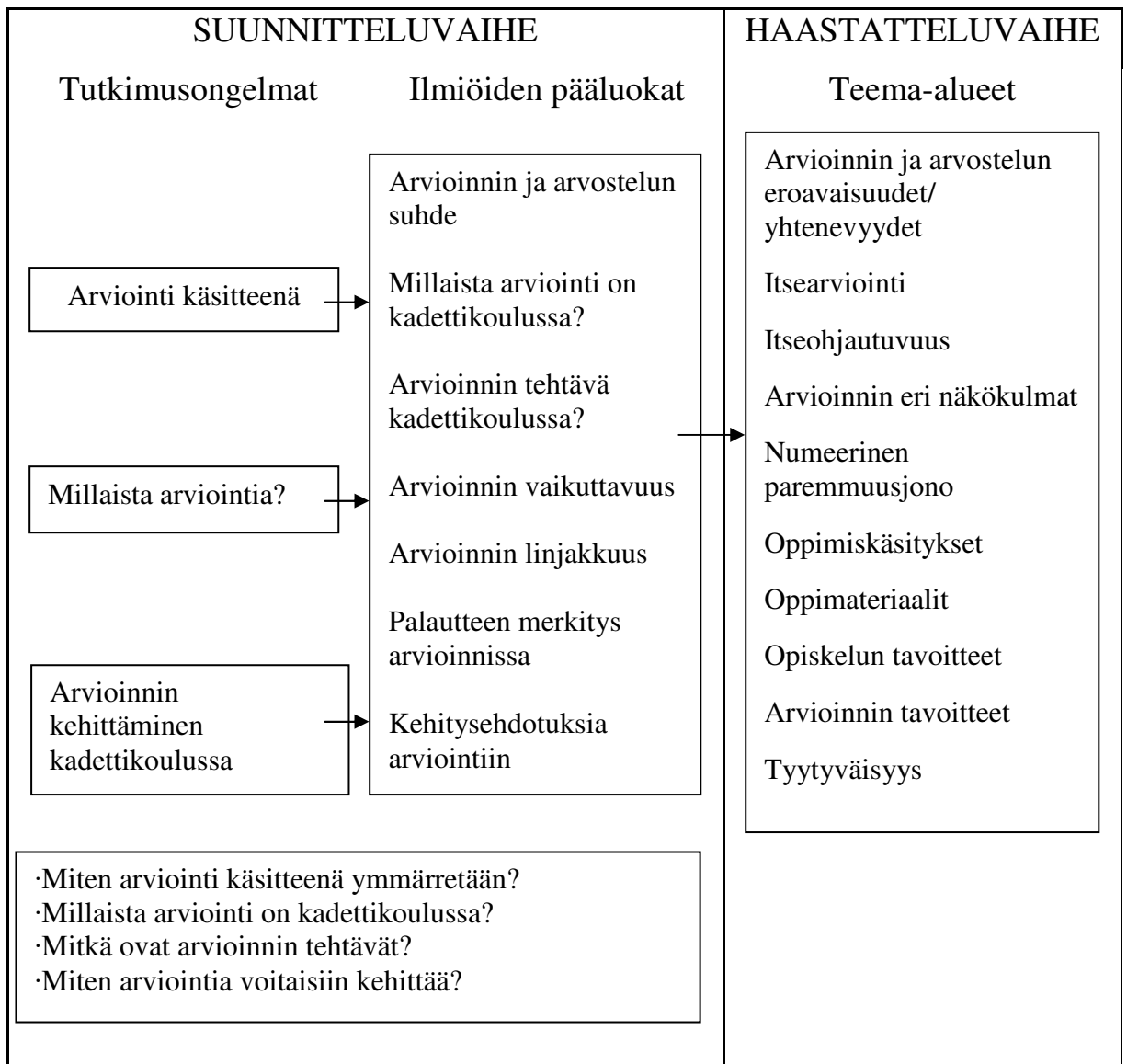
Teemahaastattelussa aihepiirit ja teema-alueet on etukäteen määrätty. Haastattelussa pyritään käsittelemään jokainen teema-alue haastateltavan kanssa läpi, mutta teemojen järjestys saattaa vaihdella. Haastattelutilanne on mahdollisimman vapaamuotoinen ja tarkennettavat kysymykset muokkautuvat tilanteen mukaan. Tämä tuo haastattelutilaisuuteen vapautta ja pitää haastateltavan motivaatiota yllä. (vrt. Flick 1998, 149–155; Eskola & Suoranta 2005, 86.)

4.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat ovat lähtöisin kadettien arjesta, jossa arviointi on yksi suuri osa opiskelun etenemistä. Tutkimuksessa tavoitteena on saada kadettien ja kouluttajien näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista kadettikoulussa, ja sitä kautta kehittää arviointikäytänteitä. Haastattelurungon teemat ovat yhteydessä tutkimusongelmiin. Tutkittavat ilmiöt ja ongelmat saivat lähtökohtansa perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon. Niistä kerättiin tutkimukseen pääluokkia, joita on käsitelty tutkimuksen alun teoriaosuudessa. Pääluokat muodostavat osaltaan tutkimuksen teoreettisen peruskäsitteistön. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 66.)

Pääluokkien avulla lähdettiin rakentamaan teemahaastattelurunkoa. Haastattelurungosta ei pyritty tekemään yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan suurempia kokonaisuuksia käsitteleviä teema-alueita. Kyseisiä teema-alueita täydennettiin myöhemmin tarkentavilla kysymyksillä. Näin haastateltavan mielipiteet saatiin mahdollisimman hyvin esille. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 67.)

Nämä haastattelurungon synnyn vaiheet on laadittu taulukon muotoon kuvassa 8. Siitä on nähtävissä myös tutkimusongelmat. Kyseinen taulukko kuvaa haastattelurungon syntyä Hirsjärven ja Hurmeen 2006 ”Teema-alueet tutkimuskokonaisuudessa” kuvioon pohjautuen. Taulukolla pyritään kuvaamaan ja selkeyttämään eri vaiheiden vaikutusta haastattelurungon rakentumiseen. Ensimmäinen vaihe on suunnitteluvaihe, joka luo perustan koko tutkimukselle ja haastattelun rakentumiselle. Se koostuu tutkimusongelmista ja ilmiöiden pääluokista. Toinen vaihe eli haastatteluvaihe rakentuu teema-alueista ja niistä syntyvistä haastattelukysymyksistä. Teemahaastattelujen rungot on nähtävissä kokonaisuudessaan liitteissä 2. ja 3.



Kuva 8. Haastatteluteemojen synty ja tutkimusongelmat

Tutkimusongelma on rajattu arvioinnin ja palautteen väliseen tematiikkaan. Teemojen avulla lähdetään hakemaan ratkaisuja ja kehitysehdotuksia tutkimusongelmiin. Haastatteluilla pyritään selvittämään kadettien ja kouluttajien yleisiä näkemyksiä arvioinnin tavoitteita ja tehtäviä koskien. Niissä syvennyttään esimerkiksi oppimateriaaleihin, laatuun ja oppimiskäsityksien vaihtelevuuteen. Samoin niissä selvitetään myös arvioinnin linjakkuutta ja vaikuttavuutta. Kadetit ja kouluttajat pääsevät myös vapaasti kertomaan omia kehitysehdotuksiaan ja tyytyväisyyttään arviointiin. Mitä pitäisi kehittää ja millä eväillä?

4.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Kohdeyleisönä teemahaastatteluissa olivat sekä kadetit että kouluttajat. Haastatteluihin valittiin sattumanvaraisesti 10 ilmasotalinjan kadettia, heistä kolme oli kadettikurssilta 92, neljä kurssilta 93 ja kolme kurssilta 94. Tutkimus ei koske ilmatorjuntalinjan kadetteja. Ilmasotalinjan kadetteja on ohjaaja-, elektronisensodankäynnin- ja johtokeskuslinjoilta. Heidän joukossaan oli sekä miehiä että naisia. Sattumanvaraisuus tässä yhteydessä tarkoittaa niitä kadetteja, joilla opiskelun ohella oli aikaa. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan tiedonantajia ei tulisi valita satunnaisesti, jotta tieto olisi mahdollisimman moniulotteista ja syvällistä. Tässä tutkimuksessa satunnainen valinta on kuitenkin perusteltua, koska kadeteista kaikki tuntevat tutkittavan aiheen vähintäänkin hyvin. Kaikilla on myös omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Kadettien joukossa oli sekä hyvin että huonosti menestyviä opiskelijoita.

Kadettien teemahaastattelut järjestettiin kesä- ja heinäkuussa 2008, jolloin saatiin tutkimuksen primaarimateriaali. Tällöin otettiin yhteyttä kursseista sillä hetkellä vastaavaan henkilöön, ja sovittiin aika ja paikka, jolloin haastattelut sopisi kurssin johdon puolesta suorittaa. Kurssista vastaava henkilö ei saanut tietoonsa, ketkä kadetit osallistuisivat haastatteluihin. Kadetteja lähestyttiin henkilökohtaisesti ja kerrottiin, mitä haastattelu koskee. Kadeteilla oli myös tiedossa, että haastatteluun osallistuminen olisi täysin vapaaehtoista. Tämä on tärkeä ilmaista, vaikka suostuttelu onkin osa teemahaastattelua. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 85.) Yksikään kadetti ei kuitenkaan kieltäytynyt. Haastattelut suoritettiin normaalin koulupäivän ohessa, joten kadeteille ei aiheutunut haastattelusta ylimääräistä ajankulua.

Tässä tutkimuksessa tutkija ja haastattelijat ovat sama henkilö. Tutkija on itse viimeisen vuoden opiskelija kadettikurssilta 92, joten hän on itse suorittanut perusopinnot jo vuoteen 2006 mennessä. Tutkija haastatteli vertaisiaan ja kahden nuoremman vuosikurssin kadetteja.

Nuoremman vuosikurssin kadeteista osa oli tuntemattomia haastattelijalle ja osa entuudestaan tuttuja. Haastatteluihin saavuttiin virkapuvussa. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman luonnollinen kahden henkilön tapaaminen, jotta eriarvoisuudesta ei koituisi haittaa tai ylimääräistä jännitystä haastateltavalle. Vieraisiin haastateltaviin tutustuttiin aluksi vapaamuotoisella esittäytymisellä, ja juteltiin hetken aikaa kuulumisia sekä koulutuksen vaihetta. Näin pyrittiin murtamaan mahdollista jäätä. Kadettien haastatteluissa käytettiin liitteen 2. mukaista haastattelurunkoa. Koko haastattelutilanne suoritettiin tavallisella puhekielellä ja jokaisen omalla murteella. Kysymysten ymmärrettävyyden kannaltakin akateemista kielenkäyttöä tulisi välttää (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 105; ks. myös Blaxter, Hughes & Tight 1998, 162.)

Haastattelutilana oli jokin kadeteille entuudestaan tuttu luokkahuone. Luokkahuone oli varattu pelkästään haastatteluja varten, jotta se olisi mahdollisimman rauhallinen tila. Luokkahuoneeseen oli asetettu pöytä, jossa oli tuolit vastakkain, mahdollisimman hyvän kontaktin saamiseksi haastateltavaan. Tällöin myös äänityksen laadusta saatiin paras mahdollinen. Toisten ilmeiden ja eleiden havaitseminen on myös palautteen kannalta olennaista. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 90–91.)

Haastattelut kestivät 30 minuutista 45 minuuttiin. Ennen nauhoituksen aloittamista haastattelijat kertoivat haastateltavalle tarkemmin aihealueen ja sen rajaukset. Hän kertoi, että haastateltavan tulisi pohtia ainoastaan perusopintojen aikaista arviointia. Painotettiin, että eriytyvien opintojen esimerkiksi lentämisen ja taistelunjohtamisen arviointia ei otettaisi huomioon. Haastattelijat kertoivat myös, minkä takia haastattelu tarvitsee nauhoittaa ja että haastateltavan henkilöllisyys jää vain tutkijan tietoon. Pyrittiin myös painottamaan haastattelutilanteen vapautta, jotta haastateltava pystyisi olemaan mahdollisimman rentona. Tämä edesauttaa luotettavuutta, mikä on Brennerin (1981) mukaan tärkeää haastattelun kannalta. Haastateltavalle on tärkeää voida luottaa siihen, että hänen kertomisiinsa käsitellään luottamuksellisesti. (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 85.)

Haastattelijan ote haastateltaviin oli haastattelujen ajan objektiivinen. Haastattelijat vastasivat keskustelun jatkumisesta uusien teemojen esittämisellä. Tarkentavia kysymyksiä ei käytetty muissa tilanteissa, kuin jos haastateltava ei ymmärtänyt kysymystä tai ei osannut vastata mitään. Tällöin tarkentava kysymys oli mahdollisimman avoin, jotta valmiita mielipiteitä ei siirrettäisi haastateltavan päähän. Haastatteluissa oli myös hiljaisia hetkiä. Niitä ei pyritty heti täyttämään lisäkysymyksillä, koska haastateltava usein pohti tällöin. Näin saatiin joskus syvällisempiä vastauksia, kun haastateltavalla oli rauhassa aikaa miettiä. Hiljaisien hetkien

täyttäminen lisäkysymyksillä saattaisi aiheuttaa vastauksien muuttumisen. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 121.)

Teemahaastattelut osoittautuivat ajoittain melko haastaviksi. Joidenkin kadettien kanssa haastattelut sujuivat lähes normaalin keskustelun tavoin. Heillä oli yleensä paljon kerrottavaa, ja aihealue tuntui kiinnostavan heitä. Tällöin teemat etenivät yleensä kronologisessa järjestyksessä ja tarkentavia kysymyksiä ei välttämättä tarvinnut paljon esittää, koska kysymykset ymmärrettiin jo kokonaisuutena. Tällöin haastattelija toimi melkein jopa enemmän kuuntelijana kuin haastattelijana. Riitti, kun keskustelua piti yllä osoittamalla kuuntelua ja kiinnostusta. Usein eleet ja esimerkiksi kommentit ”niin”, ”joo” ja ”aivan” toimivat tässä hyvin. Myös haastateltavan ajatusten kehuminen oli hyvä keino pitää haastateltavan motivaatiota yllä.

Toisten kadettien kanssa puolestaan teemat tuntuivat välillä hankalilta. Kysymyksiä ei välttämättä ymmärretty tai ne tuntuivat haastavilta. Osa heistä usein osasi pyytää tarkentavia kysymyksiä jos ei ymmärtänyt jotain. Näissä tilanteissa selvisi joskus toistamalla kysymyksen tai selittämällä sitä vähän. Tällöin myös haastattelijan rooli kasvoi suuremmaksi. Jos tarkentavat kysymykset eivät riittäneet, niitäkin tarvitsi keksiä lisää. Haastattelukysymykset oli mietitty siten, että pelkkä ”kyllä” tai ”ei” oli riittämätön vastaukseksi. Osa kadeteista saattoi kuitenkin vastata ”en tiedä”. Tämä saattoi johtua alun jännityksestä, tai sitten kysymystä ei heti ymmärretty. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1993, 92–93.) Vastausta ”en tiedä” ei kuitenkaan hyväksytty. Kysymyksiä tarkennettiin tai selitettiin niin kauan, että jonkinlainen vastaus syntyi. Vastauksia ei kuitenkaan johdateltu. Haastattelutilanne vaati haastattelijalta aktiivista kuuntelua ja kyselyä. Tällöin haastateltavan aktiivisuus usein heräsi hänen huomattessaan haastattelijan olevan aidosti kiinnostunut hänen vastauksistaan. Välillä haastateltavan vastauksiin joutui puuttumaan, kun ne karkasivat liian kauaksi teemoista. Joskus joutui jopa keskeyttämään ja kehottamaan palaamaan takaisin aiheeseen.

Haastattelut piti saada nauhoituksista sellaiseen muotoon, että niiden analysointi olisi mahdollista. Niiden litterointi aloitettiin välittömästi haastattelujen jälkeen, jotta haastattelut olisivat vielä tuoreessa muistissa. (vrt. Metsämuuronen 2001, 51.) Kadettien haastatteluista litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 84 sivua.

Kouluttajien haastattelut suoritettiin joulukuun 2008 aikana. Kohderyhmänä oli kaksi ennestään tutkimusaiheesta tietävää kouluttajaa. Kouluttajat ovat työskennelleet kadettien parissa useiden vuosien ajan monissa eri tehtävissä. He ovat toimineet esimerkiksi

aineopettajina ja kurssinjohtajina. He tuntevat sekä kaksipuolisen tutkimusjärjestelmän että Bolognan prosessin mukaisen arviointijärjestelmän. Kouluttajia lähestyttiin henkilökohtaisesti ja sovittiin sopiva ajankohta haastattelulle. Niissä noudatettiin toimintamalleissa lähes samaa kaavaa kuin kadettien haastatteluissa. Haastatteluihin saavuttiin virka-asussa ja ne suoritettiin erikseen varatussa luokkahuoneessa pöydän ääressä kasvotusten istuen. Kouluttajien haastatteluissa käytettiin liitteen 3 mukaista haastattelurunkoa. Haastattelurunkoa on muokattu kouluttajien näkökulmalle sopivammaksi. Erityisesti arvioinnin vaikuttavuutta ja linjakkuutta koskevia tarkentavia kysymyksiä on muokattu. Haastattelut nauhoitettiin ja tämän jälkeen litteroitiin. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 25 sivua.

Näiden lisäksi joulukuussa 2008 järjestettiin vielä yksi puhelinhaastattelu. Haastattelun kohteena oli arvioinnin asiantuntija Ilmasotakoulusta. Haastattelu ei mennyt teemahaastattelurungon mukaisesti. Haastattelussa käsiteltiin ainoastaan arvioinnin vaikuttavuutta ja linjakkuutta. Puhelinhaastattelu nauhoitettiin puhelimella, jonka jälkeen sitä litteroitiin neljän sivun verran.

5 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Analysoinnissa olennaista on aineistolähtöisyys. Aineistosta lähdetään aluksi etsimään erilaisia kadettien näkökulmia ja käsityksiä. Tällaisessa osittain induktiivisessa lähestymistavassa ei kokeilla teorian toimivuutta, vaan lähdetään hakemaan tietoa aineistosta. Aineistosta etsitään haastateltavien vastauksien eroja ja yhtäläisyyksiä, mutta poikkeukset otetaan myös huomioon. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 155.) Tutkimuksen analysointivaihe on täysin aineistolähtöinen, mutta tutkimus kokonaisuudessaan ei sitä täysin ole. Teemahaastattelujen teemat on poimittu teoriasta, johon on perehdytty aikaisemmin. Näin täysin induktiivinen aineiston lähestyminen ei ole mahdollista, koska se edellyttäisi, että aiheesta ei ole minkäänlaisia ennakkokäsityksiä. Aineiston havainnointiin siirtyy teoriapohjaisia ajatuksia. Aineiston analyysissa voidaan puhua käytettävän abduktiivista päättelyä. Tutkimus on teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa, joten se on teoriasidonnainen. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston havainnointi ei suoraan pohjautu teoriaan, mutta selkeä yhteys teoriaan on havaittavissa. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.)

Aineiston yhtenä analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua, sen ollessa toimiva menetelmä haastatteluiden purkuun. Teemoittelun avulla isosta pinosta litteroituja haastatteluja saadaan pienempiä ja selkeämpiä kokonaisuuksia. Aineiston analyysi käynnistyi litteroidun tekstin jaottelulla teema-alueisiin. Jokainen litteroitu haastattelu käytiin läpi ja vastaukset jaoteltiin haastattelurungon mukaisiin teemoihin. Jokaisen haastateltavan samaa teemaa koskevat vastaukset koottiin omiksi teema-alueikseen. Lopuksi kaikkien haastateltavien mielipiteet tiettyä teemaa kohden koottiin yhdeksi suureksi teemakokonaisuudeksi. Näin haastattelujen analyysi pystyttiin käynnistämään selkeällä metodilla. Teema-alueisiin jaotellun materiaalin analysointi on selkeää, vaikka aineistoa onkin kertynyt useita sivuja. Aineistojen sisältö on tuttua, sillä siihen on tutustuttu jo haastattelutilanteessa ja purkamisvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 141–143.)

Lisäksi teemoiteltua aineistoa lähdetään analysoimaan sisällönanalyysin avulla. Aineistosta ei pyritä löytämään lukumääräisesti keskenään samanlaisia vastauksia. Olennaista on se, että pystyttäisiin löytämään kadettien mielipiteistä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin teorian avustuksella. Kyseessä on siis laadullinen, eikä määrällinen sisällönanalyysi. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–116; KvaliMOTV, luku 2.3.2.3.) Teemoiteltua aineistoa aletaan purkaa ilman minkäänlaisia ennako-oletuksia. Näin

subjektiiviset ennakkokäsitykset aiheesta eivät muuta analysoitavaa aineistoa. (vrt. Metsä-Muuronen 2006, 121.)

Sisällönanalyysi on toimiva menetelmä tälle tutkimukselle, sen ollessa tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle tyypillistä on kohdejoukon tarkka rajausta sekä määrällisesti että ajallisesti. Voidaan tutkia yhtä kohderyhmää, joka voidaan liittää myöhemmin suurempaan kokonaisuuteen. (vrt. Gerring 2007, 5-6.) Tutkitaan siis nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä, sen omassa ympäristössä. Tapaustutkimuksessa voidaan tutkia myös useampaa tapausta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin yhteen tapaukseen, eli ilmasotalinjan kadetteihin ja kouluttajiin. (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 65; ks. myös Yin 1987, 23–25.)

Tässä tutkimuksessa aineistoa lähdetään siis analysoimaan teoriasidonnaisesti, valmiiksi teemoiteltujen litterointien pohjalta. Litteroitua aineistoa lähestytään sisällönanalyysin menetelmin. Aluksi pyritään katsomaan, mitä kadetit ovat sanoneet. Pyritään lähestymään mahdollisimman objektiivisesti, jotta teoria ei vaikuttaisi liikaa tutkimustuloksiin, kuten Krippendorff (1985) myös määrittelee. Valmiiksi teemoitellussa materiaalissa on oletusarvona, että vastaukset ovat yhteydessä kyseiseen teemaan. Tässä ei kuitenkaan suljeta pois mahdollisuutta, että aineistosta löytyisi uusia teemoja tai muita ilmiöitä. Aluksi aineistoa luettiin ja silmäiltiin läpi, mikä on Deyn (1993) mukaan tärkeää ajattelutyön käynnistymisen kannalta. Aineistosta alleviivattiin karkeasti kadettien merkittävimpiä näkemyksiä. Niistä tarkasteltiin mielipiteiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Esimerkiksi osa kadeteista näki numeerisessa paremmuusjonossa hyviä ja osa huonoja puolia. Aineistosta nostettiin esiin myös uusia ilmiöitä ja näkemyksiä, kuten opiskelijoiden lähtötasojen huomiointi. Tämän jälkeen löydöksiä alettiin tiivistää ja yhdistellä, jolloin teemat täsmentyivät. Samaa mieltä olleet näkemykset koottiin yhteen ja eriävät mielipiteet jaoteltiin erilleen. Näkemyksiä jaoteltiin ja yhdisteltiin niin valmiiden teemojen kuin myös uusien löydöksiin mukaan. Näitä näkemyksiä alettiin liittää laajempiin konteksteihin ja mahdollisiin aiempiin tutkimustuloksiin. Tällä tavoin saatiin luotua hyvät raaka-aineet tulosten pohdintaa varten. (vrt. Grönfors 1985, 161; Syrjäläinen 1994, 90.)

Kouluttajien haastattelujen analysoinnissa lähdettiin liikkeelle samoilla menetelmillä kuin kadettienkin haastatteluissa. Litteroidut haastattelut jaoteltiin ja koottiin teema-alueisiin. Tämän jälkeen teema-alueista lähdettiin poimimaan kadettien vastauksia tukevia tai puolestaan vastustavia näkemyksiä. Näin saadaan sekä kouluttajan että koulutettavan näkemyksiä aiheeseen.

6 KADETTIEN JA KOULUTTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ARVIOINTIIN

Tämä tutkimuksen tulosten läpikäyntijärjestys pohjautuu teemahaastattelurunkoon, mutta ei täysin noudata sen järjestystä. Tutkimustuloksissa pyritään kuvaamaan kadettien mielipiteitä ja tulkintoja mahdollisimman hyvin ja saamaan ratkaisuja tutkimusongelmiin. Kadettien näkemyksiin haetaan vahvistusta teoriasta ja muista tutkimuksista. Kouluttajien näkemykset saattavat myös tukea kadettien näkemyksiä, mutta saattavat joissakin tapauksissa olla myös niitä vastaan. Alkuun käsitellään arviointia yleisesti, minkä jälkeen siirrytään arvioinnin yksityiskohtiin. Lopuksi keskitytään arvioinnin kehittämiseen ja vaihtoehtoisiiin ratkaisuihin. Analysoinnin ja tulkinnan elävöittämiskeinona käytetään suoria lainauksia haastatteluaineistosta. Niistä on kuitenkin kaikki tunnistettavuus poistettu, esimerkiksi erityisten murteiden osalta. Kouluttajien lainauksissa on etuliite *KOUL:* ja ne on kursivoitu. Kadettien lainaukset on pelkästään kursivoitu. Keskeisimmät tutkimustulokset on tekstissä lihavoituna.

6.1 Arviointia vai arvostelua? Kumpaa se nyt on?

Haastattelujen alkuun kadeteilta kysyttiin arviointi ja arvostelu käsitteiden tuntemusta ja merkitystä. Tämä sen takia, että niiden **teoreettinen eroavaisuus on melko häilyvää**. Arviointi oli käsitteenä tuttu kaikille haastateltaville, samoin arvostelu. Niiden merkityksen ymmärtäminen puolestaan oli vähän haastavampaa. Jokaisella kadetilla oli omanlaisensa tulkinta aiheeseen, mutta kuitenkin samansuuntainen teoriaan nähden. **Arviointi nähtiin laajempänä ja kokonaisvaltaisempänä käsitteenä. Arvostelu puolestaan saatettiin yhdistää johonkin negatiiviseen palautteeseen.**

”...ainaki tuntu siltä että toi arvostelu on vähän negatiivis-sävytteisempi kun toi arviointi. Et arviointi on enemmän semmosta, että pannaan ihmisiä jonoon ja sit arvostelu tulee taas sillai, että jos töttölet esim jotain niin sit arvostellaan, mutta nytte tota on oikeestaan alkanu tulee sillain, että ne on yks ja sama asia, enemmän ja enemmän”.

KOUL: ”Mun mielestä se on ehkä jopa myönteisempi termi kun arvostelu.”

”...niinku mun mielestä arvostelu niinkun liittyy öö.. hyvin tiiviisti jonkun tietyn asian niinkun tietyn yksittäisen asian arvosteluun. Niinkun oli se sitten koe, tai

esiintyminen, tai vastaava, ja sit arviointi on enemmän niinkun sellasta pitkäjänteisempää”.

Kadetit eivät myöskään nähneet arvioinnille ja arvostelulle joka tilanteessa kovin suurta eroa, ja niiden ajateltiin tarkoittavan **lähes samaa asiaa**.

” Emmä tiää ne on ollu aika limittäin toisiaan menee”.

” No eihän tota o ikinä tullu mietittyä edes, mutta mun mielestä ne on melkein sama asia”.

Kouluttajat jakoivat arvioinnin ja arvostelun selkeästi tarkoittamaan kahta eri asiaa. Arvostelun ajateltiin tarkoittavan jonkin asian mitattavaa arvoa, joka usein ilmoitetaan numeerisena arvosanana.

KOUL: ” Arvosteluhan jo siis arvo sanasta varmaan juontuu arvostelu. Ja arvo on siis jonkin asian suhde johonkin toiseen asiaan. Eli rahalla on arvo, on oppiarvo, sitten on arvonimi tai lämpömittarissa arvot, ja ne on aina niinkun suhteessa johonkin toiseen. ”

Arvot ovat siis merkittävä asia arvioitaessa ja arvosteltaessa jotain kohdetta, kuten arvototuudessa määritettiin. Kouluttajien mielestä arvo on siis suhteessa aina johonkin toiseen asiaan. Arvioijan eri rooleilla on myös vaikutusta arvoihin. On eri asia olla esimerkiksi arvioiva johtaja kuin arvioiva alainen. Näissä tilanteissa juuri arvot nousevat esiin. (vrt. Newman & Brown 1996, 127.)

KOUL: ”No arvostelun mää käsitän aika lailla numeraalisena arvosteluna ja MPKK:n ohjeiden mukaan.”

Arviointi heidän mielestään tarkoitti yksilöllisempää ja reflektioivampaa toimintaa kuin arvostelu. Myös kouluttajat näkivät arvioinnin myönteisempänä terminä kuin arvostelun.

KOUL: ”Arviointi on taas enempi sitä sellaista joka kykenee, jos se kyetään niinkun löytämään se se henkilön kehittyminen suhteessa itseensä. Arviointi antaa mahdollisuuden niinkun tietyltä osin reflektioivampaan toimintaan kun arvostelu.”

Kouluttajien näkemykset olivat hyvin samoilla linjoilla teorioiden kanssa. Yksinkertaistettuna kasvatustieteen arvioinnilla tarkoitetaan edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä. Arvioinnilla, englanninkielistä termiä *evaluation* käyttäen tarkoitetaan laajalaisia arvon tai ansion määrittämiä. Puolestaan arvostelu, eli englanninkielistä termiä *assessment* käyttäen, sisältää suppeamman, erityisesti yksilöön kohdistuvan arvon antamisen. Joskus kuitenkin *evaluation* ja *assessment* käsitteillä on täysin sama merkitys. (Atjonen 2007, 19–20.) Karjalaisen (2001) mukaan arvioinnilla ei viitata arvosanojen antamiseen, vaan tällöin puhutaan termistä arvostelu.

6.2 Millaista arviointi on kadettikoulussa?

” Palautetta siitä ei saa eli se on käytännössä melkein aina se numero”.

”Noo sillä on mun mielestä liian suuri painoarvo sillä loppupäätteen numerolla”.

KOULU: ”No, tota eihän sitä tietysti niinkun alkuvaiheessa niin suurin osa näistä on ihan tuntemattomia mulle, että sitte se pikkuhiljaa sen kurssin aikana ni kehitty sitte se näitten tekojen ja seurausten ja kokeiden tuloksena ni semmonen mielikuva niistä opiskelijoista. Niin sanoisin että siinä kurssin loppuvaiheessa se alkaa olla varmaan kaikkein parhaimmillaan.”

Arviointia kadettikoulussa on laidasta laitaan. Usein on hyvin paljon kurssista tai opettajasta kiinni, millaista arviointia harjoitetaan. Arviointi painottuu useimmiten kurssin loppuun ja sanallisen palautteen määrä on vähäistä. Näin ollen **summatiivisen arvioinnin** osuus on suurin. Arviointi on lähes kokonaan numeerista tai muulla arvosteluasteikolla suoritettavaa arviointia. Kadetit tiedostavat kurssin tenttiarvosanan merkityksen ja usein tyytyvät pelkkään numeroarvosanaan. Arvioinnin toinen tarkoitus on tuottaa opiskelijoille numeroita ja todistuksia, kuten Black (2003) määrittelee.

” Arviointi kadettikoulussa lähinnä, tulee mieleen, no numeroiden perusteella, että täällä mitenkään muuten se ei oikein ilmenekään. Kursseilta ei hirveesti saa henkilökohtasta palautetta varsinkin joku jos on joku pienryhmäopetus niinku kieliä tai vastaavaa. Siellä se öö arviointi menee, menee henkilökohtasemmaks, mutta muuten se on ihan vaan se kurssin arvosana”.

Ryhmätöiden arviointia pidetään mieluisana. Siinä arviointi on vapaampaa, eikä se ole pelkästään numeerista. Pienryhmätyöskentely on tuttu ja yhä suosittumaksi tuleva opiskelumuoto, koska pyritään yhä enemmän pois opettajajohtoisesta opetuksesta (vrt. Turkia 2007, 210; Healey 1981, 223–234.)

”...Tuli mieleen tämä perusyksikkö johtamisympäristönä kurssi mikä käytiin. Niin siellä oli lakitekstiä sun muuta, että minkälaisia ongelmia voi tulla esitutkintoja sun muita. Käytännössä se miten se arvioitiin niin tehtiin ryhmätöitä, esitutkinta ryhmätöitä. Laitettiin pöytäkirjat sun muut ja sitten joku ryhmä esitteli ne luokalle ja sitten sitä arvioitiin koko kadettikurssi ja sitten opettajat arvioi sen siellä luokassa josta sen sitten oppi aika tehokkaasti. Siitähän ei sitten mitään arvosanaa tullut, että tuli pelkästään suoritettu tai hylätty”.

6.2.1 ”Mun mielestä se arviointikin on sillon oikeudenmukasempi”

Oppimiskäsitykset olivat kadeteille entuudestaan tuttuja. Osa heistä ei vaan muistanut, mikä oppimiskäsitys termi kuvasi mitäkin tyyliä. Pienen keskustelun jälkeen he kuitenkin muistivat käsitteiden merkitykset. Kadetit ja kouluttajat olivat hyvin samoilla linjoilla oppimiskäsitysten vaikutuksista arviointiin. Behavioristinen arviointi yhdistetään usein massaluentoihin liittyvään opetukseen. Siinä arviointia pidetään usein **tarkkaan määriteltynä**, mutta pelkästään numeerisena.

”Luulis, että behavioristisella opettajalla se on se ainoastaan se koe mikä merkkää”.

Behavioristinen arviointi saattaa jäädä usein vain kapea-alaiseksi, jonkin tietyn toiminnan toteamiseksi. Tämä ilmenee usein opettajan antaessa oppilaalle summatiivisesta kokeesta pelkästään numeron. Näin voi käydä myös silloin, jos oppilas palauttaa jonkin loppuraportin saamatta siitä minkäänlaista palautetta. (Atjonen 2007, 156.) Oppiminen on behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan usein yksinäinen ja asiayhteyksistään eristetty tapahtuma. Opetus on usein yksisuuntaista vuorovaikutusta opettajalta tai oppimateriaalista oppilaalle. Motivoivana tekijänä voidaan olettaa olevan mahdollisesti saatava hyvä numero. (Hongisto 2000, 86–87.)

”...behavioristiset kurssit eli opettajajohtoset. Niin niissä on yleensä huomattavasti tarkemmin määritely nimenomaan nää asteikot mistä saa mitäkin”.

KOUL: ”Behaviorismiin kuuluu yleensä se, että opiskelija ei juurikaan sitä omaa näkökantaansa voi tuoda esille. Vaan hänen on niinkun imettävä se mitä opettaja kertoo. Ja behaviorismiin edelleen kuuluu se että opettaja tarkasti niinkun mittaa niitä asioita mitä hän on ikäänkun vaatinut joko sisäistettäväksi tai ulkoa opittavaksi.”

”No ööö tälleen nopeesti ajateltuna niin varmaan behavioristista tapaa on huomattavasti helpompi arvioida just niinkun öö numeerisin menetelmin ja on niinkun helpompi järjestää jonoon ihmisiä numeroitten perusteella”.

Konstruktivistinen arviointi puolestaan nähdään **vapaamuotoisempana**, mutta syvällisenä. Konstruktivistisessa opetuksessa opetus ja arviointi nähdään tehokkaampana. Esimerkkinä tästä on ryhmätöiden arviointi, jossa opiskelija joutuu itse jo arvioimaan itseään. Konstruktivistinen arviointi on **henkilökohtaisempaa** ja antaa enemmän eväitä oppilaalle itsensä kehittämiseen. (vrt. Puolimatka 2002, 41.)

KOUL: ”Konstruktivismi kattoo suurempaa kokonaisuutta jossa opiskelija saamaansa tietoa liittää jotenkin omaan kokemusmaailmaan. Ja sitä kautta siellä on se arviointi luonnollinen osa sitä.”

”Mun mielest se on niinku, se on ku mieltii sitä konstruktivismii, et on pieni porukka, tehään pienellä porukalla tai sitte niinku ite, ite sitä, pohditaan sitä pähkinää, niinku siinä kuitenkin sitte syvemälle pääsee, niin mun mielest se arviontiki. Kun antaa sitä arviointia, palautetta, siihen pystyy helpommin niinku, helpommin pääsemään ehkä kii ite siihen palautteeseen. Että ku sä oot, ku se oppimistapa on kuitenkin aika paljon tehokkaampi siinä konstruktivismissa niin tota sillon ehkä sillä arvioinnillaki on niinku enemmän, enemmän arvoa”.

”...konstruktivistinen arviointi vois olla enemmänki niinkun sellasta henkilökohtasta, siten, että jokaisen omat kehittämisalueet otetaan huomioon ja saa jotakin konkreettista. Sen, että jää käteen jotakin siitä palautteesta ja arvioinnista. että pystyy kehittää itteensä”.

Konstruktivistisen arvioinnin vapaa-muotoisuus saattaa aiheuttaa hankaluutta. Kadettien mielestä arvioinnin kriteerit eivät ole välttämättä tarpeeksi hyvin selvillä. Arviointi nähdään myös vaikeana toteuttaa, koska oppiminen on niin vapaata, että kaikkea oppimista ei kyetä havainnoimaan ja arvioimaan. Oppiminen on hyvin vuorovaikutteista, ja sitä tapahtuu kaiken aikaa. Oppimisympäristönä tämä koetaan hyvänä, mutta arviointi on paikoitellen haastavaa.

”...Kun taas tämmöset hieman meidän mielestä löysemmät eli nää enemmän ihmisläheiset humanistiset aiheet ja oppitunnit. Niin niissä yleensä voi saada pisteitä vähän sieltä täältä ja niin pois päin. En nyt väitä, että se on huono asia, päinvastoin mutta kuitenkin”.

”Mut sit taas niinkun konstruktivistinen niin se arviointi muuttuu ulkopuoliselle henkilölle paljon vaikeammaks koska siellä tapahtuu niinkun oppimista. Niin niit asioita tapahtuu niin hirveen paljon siellä niinkun öö sen oppijan päässä sisällä et se niinkun... Et sitä on hyvin mahotonta kenenkään ulkopuolisen arvioida sitä koko oppimisprosessii, et minkälainen alue sekin on...”

Suhteiden ja olosuhdetekijöiden huomioon ottaminen kunnioittaa ihmisen **kokonaisvaltaisuutta** ja arvoa. Tämä on konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ominaista. Arviointiin saadaan turvattua pysyvyyttä ja osuvuutta menetelmällisinä ydinpiirteinä, jotka edesauttavat arvioinnin uskottavuutta ja luotettavuutta. (Atjonen 2007, 156.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys motivoi oppilasta, mutta se vaatii myös opettajalta paljon. Parhaimmat edellytykset opiskelumotivaatiolle luodaan, kun opettaja kohtelee oppilaitaan hyvin ja tasavertaisesti (Uusikylä 2006, 83). Se vaatii myös motivoivaa prosessiarviointia tuekseen. Arvioinnin tulisi sisältää myös oppimistilanteen tarkasteluja.. Näin arviointi ohjaa oppijaa toteuttamaan hyvän oppimisen ominaisuuksia. Oppimisen ja arvioinnin tulisi olla jatkuvassa yhteydessä toisiinsa. Tämä edellyttäisi oppilaiden ja arvioijien keskinäistä kanssakäymistä. (Hongisto 2000, 90.)

6.2.2 ”Saa tietää oman sijotuksensa kurssilla, perus puolustusvoimien juttu”

” No öö se on. Sanotaanko, et se on välttämätön paha”.

Numeerinen paremmuusjono on osa kadettien arjen arviointia. Kurssien jälkeen numeerinen paremmuusjono ilmestyy ilmoitustaululle. Siitä jokainen voi tarkastaa oman menestyksensä

tentissä tai muussa koulutyössä. Paremmuusjonoa käytetään myös opinto-oppaan pohjalta opiskelijoiden väliarvosteluissa ja loppuarvosteluissa. Kadetit asennoituivat numeerista paremmuusjonoa kohtaan siten, että se olisi taustalla vaikuttava pakollinen, mutta kohtuullisen harmiton tekijä.

”Kai sekin täytyy tehdä. Emmää tota nää siinä mitään ongelmaa. Ei se ny mun omaan toimintaan ainakaan hirveesti vaikuta, että mää teen sen oman suorituksen ja siitä tulee mikä tulee, enkä mää siitä ny ressaakaan sen enempää”.

Kouluttajat näkivät numeerisessa paremmuusjonossa muutamia ongelmia. Se ei ensinnäkään kerro arvioitavan koko potentiaalia. Toisekseen sillä on suuri merkitys tulevien uravalintojen kanssa.

KOUL: ”...siis numeerinen arvostelu joka kadettikoulussa annetaan, niin se ei yksin selitä sen kaverin kompetenssia. Se yksittäinen arvosanaepäonnistuminen voi olla niinkun uran tai tulevan työn kannalta tai työvalinnan kannalta niin hyvinkin merkittävä.”

KOUL: ”...se helpottaa niinkun, että joukko-osasto saa sen ja sen tyyppin tän arvosanan perusteella. Mut saako se sellasen tyyppin jonka se joukko-osasto oikeasti tarvitsisi niinkun osaamisen näkökulmasta ni on kokonaan toinen juttu.”

”Niin no konstruktivistisessä arvioinnissa mun mielestä ei niinkö välttämättä kuulu semmonen jonoarviointi vaan mun mielestä se on vähän sellasta behavioristista oppimiskäsitystä noudattelevaa”.

Numeerista paremmuusjonoa pidetään behavioristisena arviointityylinä. Siitä löydetään sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvänä puolena nähdään, että jonoarviointi motivoi sekä hyvin että huonosti menestyviä opiskelijoita edelleen parempiin suorituksiin. Hyvät opiskelijat haluavat pysyä listan kärjessä, ja huonot haluavat nostaa itseään listalla ylöspäin.

” No siinä on hyvät ja huonot puolensa. Toisaalta se psyykkaa niitä jotka pärjää ja jotka on siinä siinä niinkö hyvin sijottunu ni entistä parempiin suorituksiin ja samalla ne saattaa myös motivoida jotakin joka sisuuntuu huonosta sijotuksesta ni tsemppaamaan jatkossa enemmän, mutta sitte taas kuitenkin siitä huonona

puolena on se, että, että se mun mielestä jakaa entistä enemmän kahtia porukkaa tavallaan niihin menestyjiin ja lainausmerkeissä luusereihin”.

Huono puoli numeerisessa paremmuusjonossa on se, että se saattaa lannistaa huonosti menestyviä opiskelijoita. Tämä ei näy välttämättä opiskelujen alkuvaiheessa. Aluksi opiskelija saattaa jaksaa yrittää, mutta ainainen listan hännillä pysyminen syö motivaatiota. ”Oppilaiden tuotosten julkinen vertailu on parhaita luovan uskalluksen tappajia”(Uusikylä 2006, 77). Hyvät oppilaat eivät välttämättä tiedosta saattavansa toimia toisiaan vastaan. Heitä ohjaa vain halu saavuttaa jotain arvosanaa, eikä heitä yleensä kiinnosta saavuttiko joku toinen saman. Kilpailuetiikka ei siis välttämättä lisää opiskelijoiden motivaatiota. (Atjonen 2007, 167.)

” No se on ihan hyvä. Se voi toisaalta antaa lisämotivaatiota yrittää enemmän että näkee kaikkien tulokset ja laitetaan oikeesti jonoon, että tuskin kukaan siellä viimisenä haluaa olla. Mutta toisaalta sitten ei ehkä kaikkien mielestä oo hyvä juttu että kaikki saa tietää toisten arvosanat ja jos sattumalta on aina siellä loppupäässä, ni se voi vähän kans vaikuttaa siihen, että ei enää jaksa keskittyäkään opiskeluun niin paljon ku tietää, että on taas siä loppupäässä”.

Arviointi pitää sisällään vertailua ilmaistujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välillä, tutkittavan ohjelman ja muiden ohjelmien välillä tai aikaisempien suoritusten ja uusien suoritusten välillä (Raivola 1995, 22). Numeerinen paremmuusjono on siis osa arviointia. Kysymys onkin tarvitseeko vertailun olla julkista. Kadettien keskuudessa siitä ei ainakaan tunnu olevan haittaa. Iso-Britanniassa on harjoitettu paremmuusjonoarviointia jonka tavoitteena oli pelkästään saada opiskelijat jonoon. Tämän pohjalta heitä valittiin toisen asteen koulutukseen. (vrt. Brooks 2002, 46.) Menetelmä on kyseenalainen, mutta toimiva valintakeino.

6.2.3 ”Se ero näkyy hyvin Santahaminan ja Tikkakosken välillä”

Kadettien koulutuspaikka vaihtuu ilmasotalinjalla ensimmäisen vuoden aikana Tikkakoskella sijaitsevan Ilmasotakoulun ja Santahaminassa sijaitsevan Maanpuolustuskorkeakoulun välillä. Eri koulujen vaikutus arviointiin on vaikuttava tekijä. Eri koulujen vaikutusta ei ollut huomioitu teemahaastattelurungossa, mutta se nousi esiin vaikuttavana ilmiönä haastatteluaineistosta.

Arviointi Maanpuolustuskorkeakoululla nähdään melko behavioristisena lukuun ottamatta ryhmätyötilanteita. Tähän syynä nähdään opiskelijoiden suuri määrä, kun koko kadettikurssia opetetaan yhdellä kertaa. Auditorioissa pidettävät ”massaluennot” eivät tunnu motivoivan oppilaita suuresti. Arviointi usein noudattelee myös behavioristisen oppimiskäsityksen piirteitä. Se koostuu usein vain kurssin loppukokeen arvosanasta. Tällöin kehittävän arvioinnin määrä jää pieneksi. Tämä johtuu siitä, että arvioija ei tunne opiskelijoitaan henkilökohtaisesti.

” No varsinki tuolla Santahaminan päässä meitä on niin paljon siellä, että se arviointi on aikalailla sellasta että katotaan numero paperista ja sitten laitetaan miehet jonoon, että siitä puuttuu se sellanen henkilökohtanen näkemys ku ei siellä oikeen kukaan tunne toisiaan, varsinkaan kouluttaja ja koulutettava”.

”...että jos miettii et ottaa semmosen esimerkin, että jos ottaa behaviorismia ni semmosena isona massaluentona, mitä tääl audiksessa on sata tyyppiä, kaks sataa tyyppiä ja sit siel on, et on todella väsynyt tyyppi edessä kertomassa jotain. Niin itse en ainakaan opi semmosella mitään. Ja silloin varmaan se pitäis ite, ite tota opiskella ne asiat sitten ja saa siitä sen palautteen, arvioinnin”.

KOUL: ”Emme arvosta sitä että kaveri pelkästään muistaa ulkoa jonkun jutun. Vaan se on sitten niinkun että millä tavalla tämä sisältötietoisuus, mitä on saatu niin näkyy vaikkapa tässä omassa toimintaympäristössä. Miten kykenee käsittelemään sitä, siis liittämään konstruktivisesti tsäp tsäp tsäp ja tuota siis nyt puhun ilmavoimien meillä täällä antamasta opetuksesta. Mutta tuota se että miten se esimerkiks kadettikoululla on tällä hetkellä niin siellä on varmaankin hyvinkin perinteisiä niinkun varmaan monessa muussakin puolustusvoimien asiassa.”

Tikkakoskella puolestaan arviointi nähdään ihmisläheisenä ja oppilaan huomioivana. Tähän hyvänä edesauttajana on Ilmasotalinjan pieni koko suhteutettuna Santahaminassa toimivaan koko kadettikurssiin. Tällöin yksittäisen kadetin toimintaa voidaan seurata tarkemmin ja arviointiin saadaan enemmän syvyyttä. Kadetteja pystytään arvioimaan muutenkin kuin loppulentin perusteella. Arviointi on siis konstruktivistista oppimiskäsitystä noudattavaa. Arvioinnissa oppilaan ja opiskelijan välille voi kehittyä joskus jopa ystävyysuhde, heidän tuntiessaan toisensa paremmin. Tämä ei mitenkään kyseenalaista arvioinnin luotettavuutta.

Päinvastoin, molemminpuolinen ammatillinen kiintymys saattaa edesauttaa arviointia ja luottamusta. (vrt. Atjonen 2007, 122.)

”Sitte täällä Tikkakoskella nyt on vähän enemmän ku on pienempi porukka ja sama opettaja koko ajan niin se oikeestaan vähän helpottuu opettajan kannaltaki se arviointi”.

”No mun mielestä, no just se, että se ero näkyy hyvin Santahaminan ja Tikkakosken välillä. Että täällä(Tikkakoskella) on paljon ihmisläheisempää toi opetus. Mun mielestä se arviointikin on silloin oikeudenmukaisempi, koska nää toi kouluttaja kautta opettaja näkee ja pystyy seuraamaan paljon pitemmän aikaa sitä oppilasta ja näkee sen kehittymisen ja osaamisen”.

Huomioitava tekijä on koulujen opetuksen vastuualuejako. Ilmasotakoulu vastaa lähinnä ammatillisesta koulutuksesta ja akateemisuuden suhteen päävastuu on Maanpuolustuskorkeakoululla. Tämä saattaa hieman vaihdella oppiaineittain ja vaikuttaa kadettien näkemuseroihin eri koulujen välillä. (Opinto-opas 2005–2006, 20.)

6.3 Miksi arvioidaan?

Arvioinnin tehtävä tulisi olla mielessä, kun pohditaan arviointia kadettikoulussa. Kadetit ja kouluttajat määrittivät arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi koulutuksen tason tarkastamisen. Arvioinnista pitäisi saada palautteen avulla edellytyksiä itsensä kehittämiseen. Tärkeäksi tehtäväksi nähtiin myös paremmuusjärjestyksen aikaansaaminen, jonka avulla eri koulutusvalintoja tehdään.

”...nähdä se mille tasolle päästään sen koulutuksen, mikä on se lopullinen taso joka sieltä saavutetaan. Tai se niinkun pitäis olla sen arvioinnin pääasiallinen tehtävä, että ennen kaikkea sen koulun saada sitä palautetta että miten ne onnistuu siinä tehtävässään. Ja sitten se toissijainen tehtävä silloin järjestää se jonkinlainen jono sitä tulevaisuutta varten”.

KOUL: ”...jolloin niinkun saadaan sellanen luotettava jono niistä kadeteista, paremmuusjono tehtyä.”

”Sanoisin että se just antaa meille kuvan siitä että miten me pärjätään. Ja loppupeleissä meillä muodostuu se koko kurssin paremmuusjärjestys ja sen perusteella määritetään sitte työpaikat. Mut perimmäinen idea on vissiin se että sillä saadaan ne työpaikat jakoon ja parhaat valitsee ekana”.

KOUL: ”... ulkopuoliset antaa siitä kadetista kuvan, jolloin se pystyy sitten ite kehittämään niitä osa-alueita mitä ei ehkä ite tuu huomanneeks. On puutteita tai sitten taas niinkun vahvuuksia. Niin pystyy käyttämään niitä vahvuuksia mitä ulkopuoliset näkevät niissä kadeteissa, niin pystyy käyttämään niitä sitten hyväkseen.”

Kadetit olivat näkemyksissään hyvin samoilla linjoilla olemassa olevien arviointiohjeiden kanssa. ”Yliopistojen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan sekä taiteellista toimintaansa. Yliopistojen on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa arviointiin”. (Opetusministeriö, L 645/1997, 5 § 1 mom.) Näin arvioinnin tehtävä määritetään Suomen yliopistolaissa.

Maanpuolustuskorkeakoulun arvioinnin ohjeessa on määritelty arvioinnin tavoitteet kadettikoulussa. Sen tavoitteena on ohjata opiskelijaa opiskeluun ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Se pyrkii mittaamaan opiskelijan opintosaavutuksia tutkintojen sekä oppiaineiden ja niiden opintokokonaisuuksien osalta. Se myös tuottaa tietoa opetuksen, valintajärjestelmän ja arvostelujärjestelmän kehittämiseksi, sekä antaa perusteita opiskelijan tarkoituksenmukaiselle valinnalle puolustusvoimien ja rajavartiolaitoksen eri tehtäviin. (MPKK arvosteluohje 2003, 1.)

6.4 Vaikuttavaa arviointia

Haastatteluissa käsiteltiin koulutuksen ja arvioinnin vaikuttavuuden kannalta merkittäviä tekijöitä. Käsitteenä vaikuttavuudesta ei teemahaastatteluissa keskusteltu. Vaikuttavuuden teemaa lähestyttiin sen sisältöön vaikuttavien tekijöiden avulla. Vaikuttavuus koostuu monesta osatekijästä. Niistä merkittävimiksi arvioinnin kannalta on valittu oppimateriaalit, koulutuksen- ja arvioinnin vastaavuus tuleviin työtehtäviin sekä omien tuloksien ja tavoitteiden saavuttaminen. Yliopistolaissa määritetään koulutuksen arvioinnin tavoitteita. Sen mukaan opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamansa koulutuksen lisäksi sen vaikuttavuutta (Opetusministeriö, L 645/1997, 5 § 1 mom).

KOUL: ”lähtökohtana on se, et on tarvittu joskus tällaista kehittävää arviointia, jossa voitaisiin niinkun tavallaan muutos nähdä eli kehityksen muutos eli ei arvioida niin sanotusti tota pelkkää tulosta, vaan arvioidaan enemmän sitä muutosta.”

6.4.1 ”PowerPointtejahan paljon siellä jaetaan, että mitä on”

Oppimateriaalit nähtiin vaihtelevina ja opettajasta riippuvaisena, mutta pääosin hyvinä. Opettajan perehtyneisyys aiheeseen nähtiin tärkeänä. Myös oppimateriaalin laadintaan nähtävä vaiva on tärkeää oppimateriaalin laatua ajatellen. Osa opettajista on laatinut suppean materiaaliin pieneen teoriapohjaan nojautuen. Toiset taas ovat nähneet paljon vaivaa materiaalin laadinnassa perehtyen laajalti eri lähteisiin.

KOUL: ”Meillä henkilöstö on siis tämmösessä tietyllä tavalla behavioristisessa asennossa. Samaten kun meidän meidän niinkun organisaatorakenteet tukevat sen tapaista toimintaa.”

” No sekin on hyvin vaihtelevaa. Jotkut opettajat luennoitsijat niin on tehny omat materiaalinsa, jolloin ne saattaa olla joko A:hyviä B:huonoja. Jotkut nojautuu todella raskaasti jo olemassa oleviin teoksiin. Eli just jos nyt sattuu löytymään kirjastosta joku kirja mikä koskettaa aihetta niin sit nillon kaikki materiaali siitä yhestä kirjasta. Ja sit on nää jotka oikeesti kokoaa eri lähteistä hienoja esityksiä, aihetta on peilattu monesta suunnasta”.

PowerPoint-esitykset nähtiin yleisimmäksi oppimateriaaliksi. Ne todettiin toimiviksi, mutta laadultaan vaihteleviksi. Osa esityksistä vaatii tuekseen muistiinpanoja ja perehtymistä jälkikäteen. Oman aktiivisuuden avulla oppimateriaalista saa monipuolisempaa ja laajempaa. Lähdeviitteitä, joista lisätietoa voi hakea, jaetaan hyvin.

” Se sitte riippuu tapauksesta aika paljon. Osa niistä on ihan hyviä ja sanotaan että osa niistä vaatii sitte tuekseen muistiinpanoja. Sitte ku jälkeinpäin kattoo että mitä on opetettu”.

Yhtä ainoaa oikeata tapaa oppimateriaalin laatimiseen ei ole olemassa. Oppimisessa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta. Tämän vuoksi oppimateriaalin laadulla kuitenkin voidaan vaikuttaa oppijaan merkittävästi. Oppimateriaalin tulisi herättää opiskelijoiden kiinnostus, aktivoita heitä tarkastelemaan omaa osaamistaan ja kannustaa itsenäiseen

ajatteluun. Liika materiaali voi olla haitaksi opiskelijalle. Oppimateriaalin tulisi kannustaa opiskelijaa hankkimaan ja arvioimaan tietoa päättämisen sijasta. (Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Oppimateriaalin kehittäminen.) Oppimateriaalin tärkeä tavoite on aktivoida oppimaan ja käyttämään opittua koulun ulkopuolella. Pitäisi pyrkiä ulos oppikirjan ja luokkahuoneen rajoituksista. (Aalto 2007.)

Nämä tavoitteet näkyvät myös kadettien oppimateriaalin laadinnassa. Oppimateriaali antaa edellytykset lisätiedon hankkimiselle. Materiaali aktivoi opiskelijaa ajattelemaan, ja se pohjautuu usein luentoön. Oppimateriaalia ei ole liikaa, jotta opiskelijalle jää oma roolinsa materiaalin täydentämisessä.

” No oppimateriaalit on itse asiassa yllättävänkin hyviä, että nää kaikki öö nyt jaetaan niinku tota hyvin vapaasti kaikkii luentomateriaaleja mitä siel on niinku noi opettajat valmistellu PowerPointtien muodossa. Niit jaetaan ja niissä on hyvin paljon tietoo, plus sitten tääl selvästi niinkun opastetaan lisätiedon lähteille tarvittaessa. Että se taas sit menee siihen omaan aktiivisuuteen”.

6.4.2 ”Mitä isompaa ratasta pyörittää niin totta kai pitää perusteet olla kohallaan ja mallit mitä käyttää”

Perusopintojen ja moduulin 1 aikaisen koulutuksen vastaavuuden tuleviin työtehtäviin kadetit näkivät melko heikkona. Yksittäisten aineiden, kuten esimerkiksi johtamisen ja strategian, opetuksesta nähtiin olevan eniten hyötyä. Osa koulutuksesta nähtiin hyödyllisenä vasta uran myöhemmässä vaiheessa. Tämä kyseenalaisti kurssien ajankohdan, mahdollisesti niistä olisi enemmän hyötyä myöhemmässä vaiheessa koulutusta.

”Mutta sanotaan että sillain sitte totta kai siellä on osittain joku johtamisen perusteet, että on vähän hajua että mitenkä sun ny kannattais johtaa. Mutta tota noin se sanotaan että niinku ei ehkä ekan viiden vuoden aikana työtehtävissä tuskin hyvin vähän tulee vastaan mitään niitä asioita mitä siä on opetettu”.

” ...et se kaikki akateemisuus liittyy hyvin paljon niinkun myöhempään vaiheeseen urallaan ja et siellä pyritään sillä akateemisuudella pyritään luomaan sellasta analyyttistä ajattelua ja valmiuksia myöhempää varten mut niinkun varsinaisia valmiuksia sitä ensimmäistä tehtävää varten, täl hetkellä

tuntuu että se akateeminen puoli ei o antanut juurikaan. Se on laajentanut käsityksiä ja tietyl tapaa muovannu ajattelutapaa”.

Kadetit olivat myös sitä mieltä, että kaikki koulutus ei olisi ilmasotalinjan kadetteja koskevaa. On sellaisia kursseja, joiden opetus ei liity välttämättä mitenkään tuleviin työtehtäviin. Kyseiset kurssit ovat lähinnä kadettien näkemyksiä laajentavia.

”... ilmasotalinjalle niin ei välttämättä kaikki oo sellasta ihan niinku relevanttia tietoa, että ehkä pitäs mun mielestä jo aiemmin keskittyä siihen olennaiseen”.

” Noo vähän semmoselta pakkopullaltahan se tuntuu siellä jotain miinojen ominaisuuksia tuntea. Ei sitä voi koskaan sanoo ettei niistä ois välttämättä hyötyä, mutta epäilen vähän, että tuskin tuun tarviin koskaan”.

KOUL: ”No sehän on ollu pyrkimyksenä että kaikki nää jollain tapaa tukis niitä, niitä tulevia työtehtäviä, mutta sitten ilmasotalinjallakin on monta eri linjaa et se että liippaako se sitten jokaista linjaa tai jokaista kadettia niin riippuu tietysti sitä että mimmosiin työtehtäviin sitten se opiskelija menee koulutuksen jälkeen. Mutta kyl mä nyt luulisin että siinä aika hyvät evät annetaan ainaki semmosiin perusjuttuihin.”

Toisaalta kurssit, jotka eivät liittyneet omaan alaan, nähtiin yleissivistävinä ja sitä kautta hyödyllisinä. Kursseilla käsitellään asioita, joita jokaisen upseerin pitäisi tietää. Valmistuvalla upseerilla tulisi olla tietty yleistietämys puolustusvoimien asioista. Tällä pystytään luomaan perusteet suurempien kokonaisuuksien hahmottamiselle ja laajemman maailmakuvan syntymiselle. Tämän vuoksi kurssien siirtäminen myöhemmälle vaiheelle ei olisi niin järkevää, koska perusteiden luominen aikaisessa vaiheessa luo hyvän pohjan tietämykselle. Perustutkinnon suorittanut henkilö osaa tarvittaessa turvautua asiantuntijoiden apuun, ja kykenee kommunikoimaan heidän kanssaan asiallisesti (Opinto-opas 2005–2006, 20).

” kaikki ei välttämättä oo ihan ihan juuri sitä oman alan koulutusta. Mutta esimerkiks semmoset sotahistorian kurssit tai tämmöset turvallisuuspolitiikat ja strategiat ni ne on sellasia mitä ehkä jokaisen kadetin tai jokaisen upseerin joka valmistuu niin pitää tietää”.

KOUL: Ja ja tuota kuitenkin kun me olemme teettäneet niitä tehtäviä. Esimerkiksi tämmönen joka liittyy tähän moduulitettiin. Niin mä väitän että tällä hetkellä pelkästään perusoppimisen lähtökohdasta niillä kadeteilla on kohtuullisen hyvä kuva tukikohdan kokonaisuudesta.”

”Jos pärjää koulussa hyvin niin kyllä varmasti pärjää sitten työelämässäkin hyvin”

Arvioinnin hyöty tulevia työtehtäviä ajatellen nähtiin merkittävänä. Oman itsensä kehittämisen kannalta arviointi oli kadettien mielestä tärkeää. Sen avulla kehittämiskohteet ovat havaittavissa ja niihin pystytään puuttumaan ajoissa. Arviointi on tärkeää, koska ihmisen toiminta ei ole virheetöntä. Arvioinnin avulla pyritään takaamaan onnistuminen ja välttämään epäonnistumista tilanteessa, jossa molemmat ovat mahdollisia. (vrt. Karjalainen 2001, 216–217.)

KOUL: ”No se että se opiskelija oppii tunnistamaan niitä omia vahvuuksia ja heikkouksia ja pystyy sitten käyttään niitä hyväkseen ja parantamaan niitä heikkouksia.”

Toinen tärkeä tehtävä arvioinnille tulevien työtehtävien kannalta on työpaikkajako. Tämä on arvioinnin piilevämpi osuus. Arvioinnin avulla tuleville työpaikoille voidaan jaotella tasaisempi työntekijäryhmä. Sen avulla työpaikan osaajista saadaan monipuolisempia, kun henkilöt ovat erilaisia ja eri alan osaajia. Kyseessä on tarkkailevaa arviointia, joka tarkoittaa ulkoapäin seuraavaa, kontrolloivaa tai määrittävää arviointia. Se on toiminnan ulkoista, toimintaan kohdistuvaa, normatiivista seurantaa ja luokittelua. (vrt. Karjalainen 2001, 222.)

” Noo ehkä jossain vaiheessa sitte tasasemmin porukka niinku vähän kaikennäköisiä ihmisiä vähän joka puolelle. Ei välttämättä missään paremmuusjärjestyksessä, mut niinku erilaisia oppijoita ja niitä sitte tulee vähän joka paikkaan sijoitettua lopuks niin siinä mielessä on hyvä”.

Itseensä kohdistuvan arvioinnin avulla voi kehittää itseään myös arvioijana. Hyvien arviointisuoritusten jälkeen voi itse ottaa mallia suorituksista ja hyödyntää niitä tulevissa työtehtävissä. Jos kadetit joskus joutuvat arvioijan rooliin, on heillä valmiita malleja käytettävissään.

” No ehkä siinä että kerta on eri arviointimenetelmiä nähny koulun ja kurssien aikana niin tietää ite nyt mitä on olemassa ja mitä voi käyttää. Sit jos on nähny jonkun hyvän suorituksen ni sen voi toistaa ja viedä työelämään ja esim varusmieskoulutukseen. Jos siellä pitää arvioida jotain niin voi sitten soveltaa sitä siellä”.

6.4.3 ”Joissain on vähän korkeemmat tavoitteet ja joissain on pelkkä läpimeno”

” Tähän mennessä kaikki kurssit läpäisty eli olen saavuttanut tavoitteeni. Mulla ei sen kovempia tavoitteita oo ku valmistua koulusta ja päästä työelämään”.

Kadettien omien tuloksien ja tavoitteiden saavuttamiseen vaikutti muutama oleellinen tekijä. Kaikki kadetit olivat kuitenkin asettaneet itselleen jonkin tavoitteen. Se saattoi olla esimerkiksi pelkästään kurssin läpäisy, mutta tavoite kuitenkin. Ihminen jaksaa yrittää paremmin ja enemmän, jos on jokin tavoite jota varten työskentelee. (vrt. Keith 1998, 4-5.) Oppiaineeseen kohdistuva kiinnostus oli tärkeä tekijä. Motivoivat aineet saivat heidät yrittämään enemmän. Puolestaan aineet, jotka olivat vähemmän kiinnostavia, eivät innostaneet yhtä suureen yrittämiseen.

” Omat tavoitteet riippuu tosi paljon oppiaineesta”.

”...ehkä etenki noissa akateemisissa opinnois ei välttämättä suurta tavoitetta oo. Niissä että mullakin on se että mikä kiinnostaa nii totta kai sillonhan sit mieluusti halua siihen panostaa. Mut sit on myös semmosii aineita et mitkä ei vaan yksinkertaisesti nappaa. Ni sillon on vaikee tota, vaikee saada semmosta niinku kevyttä draiviakaan siihen”.

Kadetit kokevat itsensä valikoituneeksi joukoksi. Tämän vuoksi he jaksavat yrittää, vaikka aihealue ei välttämättä kovin paljoa kiinnostaisikaan.

” Meillä on varmaan se, tai yleensäkin tää porukka joka valikoituu tänne ni on semmosta että ei lyö läskiks vaikka nyt ois mikä. Että kumminki on semmonen tietynlainen menestymisenhalu on kaikilla, ainaki nyt itellä on että ei halua tötöillä turhaan missään”.

Kouluttajien mielestä kadettien yksi saavutus oli oman ajattelun kehittyminen ja lisääntyminen. Kadetit kyseenalaistavat enemmän ja näin heidän kiinnostus aiheeseen kasvaa. Decin & Flasten (1995) mielestä itsenäinen ja aidosti aiheesta kiinnostunut on myös paremmin motivoitunut. Tämän perusteella kadettien aktiivisuus on menossa hyvään suuntaan.

KOUL: ”No tos viime syksynä me sitä mietittiin sen moduuli 1. jälkeen, verrattiin siihen lähtötilanteeseen niin aikasempiin kursseihin niin tuntu, että semmosta omaa ajattelua on tullu selkeesti lisää ja asioita kyseenalastetaan paljon enemmän, mikä toisaalta on hyvä. Mutta sit myös vaatii siltä opettajalta aina vaan enemmän ja enemmän.”

6.5 Linjakasta arviointia

Teemahaastatteluissa käsiteltiin myös arvioinnin linjakkuuden kannalta merkittäviä asioita. Linjakkuutta ei teemahaastatteluissa terminä käsitelty. Arvioinnin linjakkuuteen vaikuttaa monta tekijää. Haastatteluissa kadeteilta kysyttiin opiskelun ja arvioinnin tavoitteista, sekä palautteen merkityksestä arvioinnin kannalta. Palautteen merkityksen lisäksi käsiteltiin myös sen saatavuutta oppimisprosessin aikana. Perehdyttiin myös opettajan ja oppilaiden näkökulmien ilmenemiseen oppimisessa. Nämä kaikki ovat arvioinnin linjakkuuteen vaikuttavia tekijöitä.

KOUL: ”Arvioinnin tulee olla laajalti läpinäkyvää ja tää mahdollistetaan mun mielestä niinku enemmän sen yksilön itsearvioinnin vertailuna suhteessa siihen joka on asetettu sitten tähän arviointivastuuseen, sanotaan näin. Eli se yksilö itse asettaa sen peilin sinne ensimmäiseks ja sitten on tää joka vastaa niinku tavallaan sen arvioinnin linjakkuudesta. Ni tavallaan siinä se suhde pitää asettaa niinku tavallaan läpinäkyväks sille yhteisölle tai sitten sille arviointiympäristölle.”

6.5.1 ”Kurssikohtaisesti tulee mun mielestä aika hyvin, että mitä sillä kurssilla haetaan”

Opetuksen tärkeimpiä tavoitteita ovat ”tietoyhteiskunta”, ”osaaminen” ja ”elinikäinen oppiminen”. Ei myöskään sovi unohtaa, että tietäminen, tehokkuus ja tuleva ammattitaito ovat osa persoonallista eheyttä ja kasvavat sen myötä. (Uusikylä 2006, 40.) Kadeteilta selvitettiin heidän omia näkemyksiään opiskelun tavoitteiden selvydestä. Haastatteluissa ei pureuduttu siihen mitä tavoitteet ovat. Opiskelun tavoitteet ovat yleisesti hyvin selvillä. Ne ilmenevät

selvinä opetussuunnitelmina, joista opetuksen etenemistä on helppo tarkastella. Niiden pohjalta opiskelun yleisiä tavoitteita on mahdollista tarkastella. Kouluttajien mielestä opiskelun tavoitteet ovat nähtävissä, mutta niiden esittämisessä olisi kuitenkin parantamisen varaa.

” Kyllä niitä ihan alusta asti ollaan sanottu, että mikkä on tavoitteet eli miten miten tota mistä toi koostuu toi opiskelu ja millä miten mennä eteenpäin. Eli aina saadaan läpiviennit ja muut, eli kyllä kaikilla pitäis ainaki olla tavoitteet aina mielessä”.

KOUL: ”Mun mielestä ne on kyllä ihan nähtävissä, mut sitte kadettien mielestä ne ei välttämättä oo. Että ehkä ne ei sitten kuitenkaan oo kaikille niin selvät. Siinä on ehkä meillä parantamisen varaa.”

Kurssikohtaisesti tavoitteet ovat myös melko hyvin selvillä. Tietenkin on poikkeuksia, kursseja, joissa tavoitteita ei kerrota ollenkaan. Tämäkin riippuu hyvin paljon opettajan aktiivisuudesta, sillä kurssin alkuun olisi hyvä käydä läpi kurssin tavoitteet. Kurssikohtaiset tavoitteet on löydettävissä ainekohtaisesti opinto-oppaista (Opinto-opas 2008–2009, 71–224).

” Vaihtelee tosi paljon kurseittain. Jotkut sanoo tosi selkeesti, että mitä pitää osata ja mikä on toissijaista ja useimmiten niitä painotetaan aika hyvin. Joskus ne jää jonnekin kauas ja toisessa opintojaksossa ei käydäkään tavoitteita ollenka”.

”En muista, että kertaakaan ois käyty läpitte varsinaisesti, että mitä haetaan arvioinnilla”

Jos opiskelun tavoitteet olivat melko hyvin selvillä, arvioinnin tavoitteet eivät yhtä hyvin olleet. Osa kadeteista ei muistanut kuullensa kertaakaan puhuttavan arvioinnin tavoitteista. Tässäkään teemassa ei käsitelty, mitkä arvioinnin tavoitteet ovat. Selvitettiin, miten niistä yleensä kerrotaan, vai kerrotaanko ollenkaan. Kurssi- ja opettajakohtaisesti arvioinnin tavoitteiden kertomisessa on vaihtelua. Kadeteilla oli kuitenkin selvillä, mistä arvioinnin tavoitteet on nähtävissä. Ne löytyvät sekä puolustusvoimien koulutusportaalista että opinto-oppaista (vrt. Verkkosotakoulu.)

”Muutamalla kurssilla näytettiin ihan selkeesti, että millä perusteella arvioidaan ja mitä pitää olla työssä. Niitä oli muutamalla kurssilla ja muutenki vaihtelee opettajakohtaisesti tosi paljon. Ne jotka on innostuneempia ni ne tekee arviointiasteikonki, minkä perusteella ne arvioi. Toiset sit jättää taas vähän oman onnensa nojaan”.

”...nekin löytyy sitten koulutusportaalista jos jaksaa käydä kattomassa”.

KOUL: ”Eli eli tuota arviointi kerrotaan aluksi, arviointiasteikko on nähtävissä ja se on esimerkiks nyten koulutusportaalissa selvästi siellä että määhän pääsen tämmöseen tavoitteeseen jos määhän huomioin nämä nämä nämä ja nämä näkökohdat tässä siis sisällön käsittelyssä.”

Palautteen merkitys arvioinnissa oli kadettien mielestä suuri. Heidän mielestään palaute on paljon tärkeämpää kuin kokeesta saatava numero. Yliopistoista on tehty tutkimuksia, joiden mukaan opiskelijan on saatava opintojen alkuvaiheessa tarpeeksi palautetta edistymisestään. Muuten hän saattaisi pahimmassa tapauksessa keskeyttää opintonsa. (vrt. Atjonen 2007, 89.) Myös kouluttajat näkivät palautteen merkittävänä osana arviointia. Se toimii jopa kadettien mielenkiinnon herättäjänä.

”No mun mielestä se on paljon tärkeempää ku se numero, että sieltä tulee jotain kommenttia, että mikä on mennä hyvin ja missä pitäis kehittyä. Koska se ny on kumminki se pohjimmainen tarkotuskin varmaan tolla koulutuksella. Että välillä se pelkkä numero ei kerro yhtään mitään, varsinkaan ny ku on näitä kokeita ja muita esseitä ni ei o saanu takas. Sieltä tulee pelkkä numero, eikä se kerro oikeen mitään, mutta sitte jos sieltä tulee muutama rivi ees tekstiä niin se mun mielestä on se pääjuttu siinä”.

KOUL: ”Se on aivan keskeinen. Ihan keskeinen juttu että jokainen meistä, varsinkin silloin kun sitä on näillä nykymetodeilla lähestytty niin musta tuntuu että se opiskelijan tarve on myös suurempi saada se palaute. Niinkun joku kysymys että oonko määhän käsitelly oikein tätä asiaa tai mitähän se opintojakson vastaava tai opettaja on mieltä tästä tai näin päin pois. Yleensä kun mahdollisuus siihen keskusteluun on arvioinnin yhteydessä tai palautteeseen niin niin se on erittäin tärkeä osa juuri sitä oppimista. Se ei niinkun lopu siihen.

Parhaimmillaan se jättää sen opiskelijan mielenkiinnon aiheeseen niin suureksi että se jatkaa siitä eteenpäin.”

Kadettien mielestä palautteen saaminen on melko ongelmallista. Kadetteja on yhdellä kurssilla niin monta, että jokaisen kadetin henkilökohtainen palaute vaatisi opettajalta hyvin paljon aikaa ja vaivannäköä.

” No mun mielestä siitä saa melkein se suurimman annin, annin tuota mutta se, että isolle joukolle vedettäessä niin eihän se o mahollinen ja sillon helpommin laittaa niitä kokeitten perusteella jonoon sitä porukkaa”.

Kadetit näkivät myös itsensä tärkeinä palautteen antajina. Kurssin kehittämisen kannalta heidän antamansa palaute on tärkeää.

”No, palaute mitä nyt no jos itte saa palautetta niin tietysti se on todella tärkeetä vaikka se on vaan se murto-osa mitä on saanu. Mut sitte jos itte pääsee antamaan palautetta kurssista niin se on tietysti, on juuri se mitä niinku itte ajattelee varsinkin jos sen saa anta porukalleen nimettömänä niin sitten tulee aina rehellisemmin annettua sitä palautetta”.

Palaute nähtiin tärkeänä, mutta ainoastaan, jos se on tehty oikeista syistä. Jos opettaja on todella miettinyt palautetta ja kenelle sitä on tekemässä, hyödyttää se opiskelijaa parhaiten. Palaute, jossa tärkeä ja rutiininomainen kommentointi sekoittuvat, hämmentää opiskelijaa ja estää hyötymästä siitä (Atjonen 2007, 91).

”Mä ite näkisin, että se on tota todella tärkeetä. Ja se on just ikävää ku sitä ei tuol akateemisella puolella juurikaan tule, että se on. Se on tärkeetä sillon ku se on niinkun palautetta järkevistä syistä. Sit jos se menee siihen, että se on palautetta palautteen takia niin sit se menettää sen merkityksen, koska ainaki ite on niinkun jo oppinu sellasen pahan tavan, että siin vaiheessa ku sen huomaa, että se on vaan palautetta palautteen takia niin se menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Että jos ne on itsestäänselvyyksiä tai epäolennaisuuksia niin ei se hyödytä minua millään tavalla”.

6.5.2 ”Ite en o saanu juurikaan tota palautetta”

Palautetta oppimisprosessin aikana saadaan kadettien mielestä liian vähän. Palaute on kuitenkin avainsana itsensä kehittämiseen. Atjosen (2007) mukaan palautetta voidaan pitää kaiken oppimisen moottorina. Tämän perusteella kadeteille annetaan henkilökohtaista palautetta liian vähän. Yksi syy siihen on ajan puute. Kehittävän palautteen avulla kadetit pystyisivät yhä parempiin suorituksiin. (vrt. Race, Brown & Smith 2005, 106.)

KOUL: ”Toki siinä aikaa kuluu.”

KOUL: ”...se jää liian vähälle. Ja se on opiskelijalle ahdistavaa. ”

”Hyvin harvoin. Ne on lähinnä noita pienryhmä juttuja mistä saa. Esimerkiks jos on joku oppimispäiväkirja mikä pitää viedä opettajalle jollai isommalla kurssilla niin todennäköseti sitä ei keritä lukemaan läpi ja jos keritään nii ei keritä paneutuu siihen nii, että siitä pystyis antaa kunnan palautetta”.

Palautetta käsitellään hyvin usein kurssin päätyttyä. Silloin kadetit vain ovat väärällä ”puolella” palautetta. He ovat itse palautteen antajina. Kadetit antavat palautetta opettajalle kurssista, mutta eivät useinkaan itse saa palautetta. Suullisen palautteen teho perustuu sen nopeuteen ja siihen, että sen saa jo oppimisprosessin aikana (Atjonen 2007, 89). Tämän vuoksi kadettien olisi tärkeä saada enemmän palautetta.

” Mut ei o niinkun öö omatoimisesti opettajat koko kurssille niin todella harvoin tai juurikaan ei koskaan anna mitään palautetta. Et enemmän vaan pyydetään sitä et opettajat pyytää siitä kurssista palautetta mut sit niinkun kurssina ei saada juurikaan palautetta”.

6.5.3 ”Opettaja kertoo ja se on sitte kaikkietävä”

KOUL: ”Arviointi on mun mielestä tässä yhteydessä niinkun hieno, jos siihen saadaan molempien näkökannat. Me voidaan niinkun löytää joku semmonen testi. Että siinä kehitty opettaja ja ennen muuta tietysti kehitty se oppilas. Joka sinänsä on niinkun se keskeisin tavoite.”

Arviointi on kuin tiedettä, jossa tiedot ja taidot kehittyvät sen kuluessa, esimerkiksi opettamisesta ja oppimisesta. Nykyään arviointi on kuitenkin enemmän matematiikkaa kuin tiedettä. (Scriven 1991, 3–4.) Jos oppimisessa ja arvioinnissa olisi mukana sekä opettajan että oppilaan näkökulmia, olisi tilanne hyvinkin tavoitteellinen ja kehittävä. Kadettien mielestä näkökulmien ilmenemiselle oppimisessa oli kuitenkin melko selkeä jako. Pääasiassa kadettien mielestä opettaja määrää oppimisen kulun. Tähän syynä ovat jälleen massaluennot ja oppilaiden suuri lukumäärä.

” Ööö tollasille massaluennoille on aika vaikee järjestää sillain että. Se on se oppilas joka kuuntelee siellä ja tekee sitten mitä tekee ja opettaja yrittää sit esittää sillain, että kaikki ymmärtäis suurin piirtein. Ehkä jos ois pienemmät ryhmät vähän niin vois saada niinku vähän sillain, että pystyis huomioimaan kaikkia siinä opetuksessa niinku sitte”.

”...nois massaluento tyyppisissä jutuissa tai missä on niinkun öö koko pääaineen opiskelijat kaikki samas kasassa ni se on aika pitkälti sitä, että opettaja ilmoittaa, että mitä tehään ja oppilaat tyytyy siihen”.

Perinteisimmillään luokkahuoneessa tapahtuvaa opiskelua on kuvattu opettajan johtamaksi peliksi. Siinä opettaja ohjaa vuorovaikutusta ja keskustelua kohti tiettyä päämäärää. Kadettikoulun opetus sopii melko hyvin tuon tyyppisten määritelmien alle. Opettaja johtaa toimintaa ja kadetit kuuntelevat. (vrt. Vepsäläinen 2007, 156.)

” No ehkä se on enemmänki sellasta opettajan näkökulma tulee enemmän esille. Tietysti jos on semmonen opettaja, joka ottaa huomioon tai on vuorovaikutteinen opettaja niin siinä saattaa sitten tulla myös opiskelijoiden mielipiteet ja muut esille mutta yleensä se kyllä ainaki sotilasopetuslaitoksissa on se, että opettaja, opettajan mukaan mennään”.

On myös olemassa toinen vaihtoehto perinteiselle opettajajohtoisille massaluennoille, mutta se on harvinaisempi kadettien opetuksessa. Tämä edellyttää opettajalta aktiivisuutta ja vuorovaikutteisuutta, myös pienestä opetusryhmästä on hyötyä. Tällaisissa opetustilaisuuksissa myös kadetit pääsevät näyttämään omia mielipiteitään ja ehdotuksiaan. Joillakin oppitunneilla oppilaan rooli voi olla myös aktiivisen aloitteentekijän rooli. Tällöin opettaja asettaa tietyt rajoitukset ja antaa oppilaille vapaat kädet. Näin oppilaat osallistuvat

vuorovaikutuksen luomiseen ja opetuksessa on muitakin kuin pelkkiä opettajajohtoisia osioita. (vrt. Vepsäläinen 2007, 156.)

KOUL: ”No määhän näkisin että nyt ku kadetit entistä enemmän kyseenalaistaa niitä asioita niin kyllä sielä niinkun tulee se opiskelijankin näkökulma aika selvästi esille. Niin niin sanoisin että niinkun enenemissä määrin on sellasta vuoropuhelua että molempien näkökulmat tulee esille.”

” Annetaan aika löysät raamit minkä puitteissa pitää tehdä asiat. Ne kuitenkin annetaan, että kyllä opettaja määrittää sen, että mihkä suuntaan sitä pitää tai mitä siltä hommalta haetaan. Mutta sen niinku suunnan saa oikeestaan hakee ite aika lailla”.

6.6 Itsearviointi ja -ohjautuvuus

”...suhtautuminen itsearviointiin on sitä, että se on semmonen jatkuva prosessi et sit sit tekee niinkun tavallaan jopa tiedostamatta, ainaki ite teen”.

KOUL: ”Tehtiin tuota sotilaspedagogiikan opintoihin liittyen niin että kun siellä oli seittemän erilaista oppimistehtävää. Niin tää viimeinen tehtävä oli sellainen että niiden piti arvioida omaa oppimisprosessia näiden kuuden edeltävän tehtävän perusteella. ”

Kadeteille on annettu itsearvioinnista perusteet ja mallit, joiden pohjalta sitä voi suorittaa. Ohjattuna itsearviointia harjoitetaan melko vähän. Joissakin yksittäisissä tehtävissä sitä harjoitellaan ohjatusti. Kadetit ovat kuitenkin oivaltaneet itsearvioinnin pohjimmaisen tarkoituksen. He osaavat rakentaa omaa itsekontrolliaan sisäisesti kypsyessään ymmärtämään omaa käyttäytymistään sekä ulkoisesti oppimalla kokemuksista ja muiden palautteesta. (vrt. Aarnos 1998, 7.) He arvioivat itseään ja lisäävät omaa tietoisuuttaan omista kokemuksistaan. Tätä tapahtuu tietoisesti ja tiedostamatta erilaisten tehtävien jälkeen. (vrt. Nikkanen & Lyytinen 1996, 93–94.)

”Ei oo jääny sellasta fiilistä, että ois kannustettu tai oltais käsketty tai ylipäättänsä niinkun ei o koko asiaa edes tuotu esille. Mut se..ee tai ite oon ajatellu sen siten että se kuuluu vähän niinkun lähtökohtasesti tohon

ympäristöön, että siellä sit itsearviointii täytyy tehdä. Ja katsoo peiliin aina välillä, että onko menny hyvin vai eikö o menny ja mitä pitäis parantaa”.

”Ja ei sitä niin erikseen oo kerrottu, että hirveesti pitäis suorittaa, mutta kyllähän sitä aina tietysti esimerkiks kurssien jälkeen kokeen jälkeen miettii että, esimerkiks jos tuli vaikka vähän huonompi numero niin mitä ois voinu tehdä paremmin. Ja se on tavallaan sitä omaa itsearviointia, joka ei tuu muiden tietoon”.

Kadettien itsearviointi on asetettu lähes kokonaan heidän omalle vastuulleen. Itsearvioinnista olisi hyvä myös saada jonkinlaista palautetta, jotta arviointi on oikean suuntaista. Itsearviointi on arvioinnin perusmuoto ja ensivaihe, mutta sen voima on rajallinen. Kun itsearviointi ei voi ratkaista valintojen pätevyyttä, tarvitaan arviointiin apua. Kun ihminen ei itse pysty määrittämään, onko hän oikeilla jäljillä, hän tarvitsee arviointiapua. Sitä voivat antaa kollegat ja yhteistyökumppanit, erilaiset asiantuntijat ja tentaattorit. (vrt. Karjalainen 2001, 218.)

”Itsearviointihan on hyvää jos siitäkin saa jonkinäköisen palautteen, mutta jos sen vaan tekee ja sit se jää jonnekki ni ei siitä mitään hyötyä oo. Että ennen kun sitä pystyy itteensä kehittään ni se voi olla hyvinkin väärä se kuva jos ei sitä palautetta tuu”.

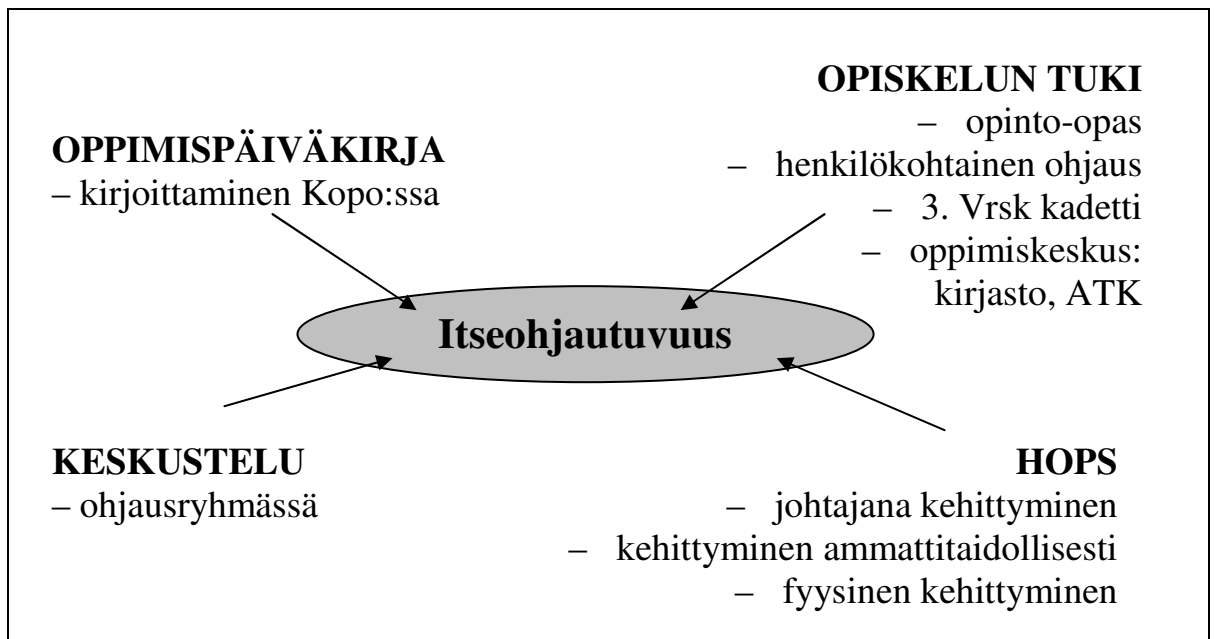
Itseohjautuvuudesta on tullut merkittävä käsite nyky-yhteiskunnassa. Kansalaisille on siirretty enemmän vastuuta omasta toiminnastaan, jolloin itseohjautuvuuden merkitys korostuu. Itseohjautuvuuden korostaminen näkyy myös puolustusvoimien koulutuskulttuurissa ja toimintaympäristössä. (Kallioinen, Mäkinen & Toiskallio 1999, 27.) Itseohjautuvuus oli kadeteille käsitteenä tuttu. Kadettien ja kouluttajien mielestä arviointi ja itsearviointi olivat hyödyllisiä oman itseohjautuvuuden kannalta. Kouluttajat näkivät myös opettajan roolin tärkeänä itseohjautuvuuden kannalta. Pitää antaa myös opiskelijalle mahdollisuus oivaltaa itse. (vrt. Piaget 1983, 113.)

KOUL: ”Mää pidän semmosta tota opettajaa johtajaa niinkun oikeasti suurena ihmisenä, joka saa niinkun opiskelijan tuntemaan itsensä suureksi tai kasvamaan. Koska tuota se lyttääminen niin se on kyllä helppoa. Ei tarvi oppia juuri ollenkaan ja tässä mielessä niin nään kyllä että tuo arviointi on sellanen joka tukee itseohjautuvuutta, vahvistaa itsetuntoa kun se on hyvin tehty.”

”...Mutta nytte ku on saanu itsearviointin kautta vähän kartottaan tota omaa osaamista, niin pystyy sitten paremmin mallittaan sitä omaa toimintaakin sen jälkeen”.

”... mutta jos tulee niinku semmosta hyvää, rakentavaa arviointia niiin sillonhan siitä on apua itseohjautuvuuteen”.

Kuvasta 9. ilmenee, mitkä asiat opinto-oppaan 2005–2006 mukaan edesauttavat ja kehittävät kadettien itseohjautuvuutta. Siitä näkee, että itseohjautuvuuteen vaikuttaa suurimmaksi osaksi oma aktiivisuus oppimispäiväkirjan ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman osioissa. Tukea ja neuvoa on kuitenkin saatavissa opastavilta tahoilta. Itseohjautuvuuden lähtökohta on kysyminen, tutkiminen, kyseenalaistaminen ja ongelman asettelu, eikä valmiiden vastausten antaminen. Vastauksen etsijällä on monta eri vastausvaihtoehtoa. (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 159.)



Kuva 9. Oppimisen ohjaaminen – tavoitteena itseohjautuvuuden kehittyminen sekä itsetuntemus omasta oppimisesta (Opinto-opas 2005–2006, 36)

Vertaisarviointi on myös tärkeä osa itseohjautuvuutta. Sen avulla kadetit saavat näkemystä myös kurssitovereiltaan ja pystyvät näin kehittämään ja ohjaamaan itseään. Vertaisarvioinnin

avulla voidaan toteuttaa vastavuoroisuuden periaatetta, jonka avulla opiskelija sekä saa että antaa ajatuksiaan (Atjonen 2007, 81).

KOULU: ”Että nythän sitä palautetta kerätään niinkun todella paljon opintojaksojen jälkeen ja vertaisarvioinneissa ja sitten tota ollaan pidetty tälläisiä kehityskeskusteluja. Niin se on tietysti jokaisesta ittestään kiinni että miten suhtautuu siihen palautteeseen että ottaako siitä onkeensa, mutta ainakin eväitä koitetaan antaa.”

Kadetit ovat oppineet analysoimaan omaa toimintaansa koulussa ja ohjaamaan itseään. Tämän lisäksi he ovat oppineet soveltamaan itseohjautuvuuden taitoa myös koulun ulkopuolella. Tämän avulla he pystyvät kehittämään itseään elinikäisinä oppijina. (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 171.)

”...se on hirveen paljon lisänny sitä että on oppinu analysoimaan sitä omaa toimintaa. Ja niinkun tämä niinkun tänkin alueen ulkopuolelta. Sit ku on missä tahansa tuola muualla ni arvioi huomattavasti enemmän niitä omia toimia ja yrittää niinkun miettiä, että mitä seuraavalla kerralla tekee toisin ja mikä meni tässä pieleen”.

6.7 Arvioinnin kehittämiskohteita

” ...kerrotais mitä huonoo, mitä pitäis parantaa, mitä hyvää, miten sitä pystyy vielä parantaa”.

Kehitysehdotuksia arviointiin kysyttiin kadeteilta suoraan. Osalla oli mielessä paljon kehityskohteita ja toisilla taas ei juuri mitään. Tämän lisäksi haastattelujen lomassa heiltä tuli mieleen hyviä ideoita arvioinnin kehittämiseksi. Kadettien mielestä arvioinnin tavoitteet eivät aina ole hyvin selvillä. Yksi kehitysehdotus tavoitteiden selkeyttämiseksi olisi esimerkiksi määrittää kaikille kursseille yhtenäiset tavoitteiden esittämiskaavat.

” ois kiva jos useemmin ois etukäteen merkattu ja sanottu et mitä pitää olla et saa mitään arvosanoja tai mitä pitää tehdä minkäkin eteen. Mut toisaalta sitä nyt on vaikee sanoo kun nyt on jo sellasia kursseja jotka tekee sillä tavalla ja ne on todella hyvin suunniteltu. Se pitää saada sillä tavalla että kaikki kurssit on sellasia”.

Kadetit toivoisivat enemmän formatiivista eli opintojakson aikaista arviointia. Pienimuotoisten väli- tai pistokokeiden avulla kadetit pystyisivät jo kurssin aikana tarkkailemaan omaa oppimisen tasoaan ja kehittämään itseään oikeaan suuntaan. Formatiivisella arvioinnilla voisi myös olla kadettien oppimista motivoivaa vaikutusta. (vrt. Karjalainen 2001, 207–208.)

”...pitäs olla ehkä vähän enemmän esimerkiksi välikokeita, jossa niinku kokeista annetaan arviointia kautta arvostelua niin se antas mun mielestä vähän paremman kuvan”.

” No ainaki se että just noi pienet väliosaimisen kartoitukset ja tehtävät joista sitten tulee jonkinlainen palaute niin tietää että on oikeilla jäljillä sen opetustavoitteen kanssa”.

Kadetit kaipaivat pelkän numeerisen arvosanan lisäksi myös sanallista palautetta. Palautteen avulla itsensä kehittäminen olisi luontevampaa kuin pelkän tentistä saatavan numeron avulla. Tähän hyvä esimerkki olisi opettajan pitämä tentin jälkeinen palautetilaisuus. Se tietysti vaatisi opettajalta vaivannäköä, mutta olisi varmasti hyvin antoisa tilaisuus kadeteille.

” No jonkin näkönen palautetilaisuus olis ehkä hyvä tentin taikka suorituksen jälkeen”.

” En nyt keksi heti että miten se on mahdollista mutta jotenki siihen suuntaan että se ois justiin niinkö enemmän sitä semmosta että se tarjois enemmän työkaluja siihen itsensä kehittämiseen eikä vaan se sä oot saanu jonkun numeron jostaki ja. Just semmosta niinkö henkilökohtasta palautetta”.

Arvioinnin nopeus oli asia, joka mietitytti kadetteja. Tässä tapauksessa voisi puhua arvioinnin hitaudesta. Arvosanoja saattaa ilmestyä jopa puoli vuotta myöhässä, jolloin esimerkiksi tentti on saattanut unohtua. Tällöin kurssista ei luultavimmin jää kadetille muuta kuin numero todistukseen. Itsensä kehittäminen vaikeutuu, mitä pidemmälle arvosanoja ja palautetta venytetään. Isojen kouluryhmien vuoksi palautteen odottelu on melko normaalia. Palaute on tehokkainta ja hyödyttää parhaiten silloin, kun se tulee mahdollisimman nopeasti tehtävän jälkeen. Jos palaute edellisestä tehtävästä tulee uuden jo alettua, ei siihen enää kiinnitetä niin paljoa huomiota. (vrt. Atjonen 2007, 90.)

” No ehkä sen vois saada vähän niinku nopeemmaks. Että välillä tulee yli puol vuotta myöhässä niitä arvosanoja. Että et sä ees muista enää mitä sä oot vastannu paperille. Siinä on niinku paha mennä kysymään että mikä on menny pieleen ku ei muista enää että mitä on kysytty ja että jos sen prosessin sais vähän nopeemmaks ni ois ihan hyvä”.

Nämä kehittämissuositukset olisi täysin toteutettavissa pienillä muutoksilla ja vähän suuremmalla vaivannäöllä. Kadeteilta tuli myös erittäin haastavia kehityssuosituksia arviointia koskien. Yksi haaste oli arvioinnin tuominen lähemmäksi yksilöä. Tämän toteuttaminen on haastavaa korkeakoulumaailmassa, jossa opiskelijoita on lukuisia. Kadetit toivoivat, että arvioitaessa arviointia yksilöä eikä suurta massaa. Tämä tietysti vaatisi, että opettaja tuntisi oppilaansa ja tämän pohjalta antaisi yksilöllisempää arviointia ja palautetta.

” en osaa sanoa, että miten se pitäis käydä toteuttamaan, mutta jos vertaa nyt esimerkiksi jotain ala-asteen tai vielä yläasteen, jossa se on vielä opettaja joka opettaa jotain tiettyä luokkakokonaisuutta. Se on mun mielestä hirveen läsnä verrattuna sit tommoseen yliopistoon missä on joukko opettajia ja jokaisella kurssilla suurin piirtein eri opettaja.”

” Se pitäis niinkun jollain tapaa pyrkii tuomaan niinkun lähemmäks niit yksilöit. Siis se että öö niinkun se että mitä on tehnyt edellisessä kurssissa ja mitä tekee seuraavassa kurssissa ni niihin saada sellasta jonkin sortin siltaa”.

Toinen haastava kehittämissuositus oli opiskelijoiden eri osaamistasojen huomioiminen. Tämä on osa yksilöllisempää arviointia. Siinä arviointia yksilön kehittymistä kurssin aikana eikä verrattaisi opiskelijoiden oppimistulosta keskenään. Opiskelijaa arviointia kokeen lisäksi myös muun kurssilla tapahtuvan toiminnan perusteella. Se vaatisi opettajalta oppilaiden hyvää tuntemusta ja heidän opintojensa seuraamista ja tarkastelua pidemmällä aikavälillä.

”...joku henkilö lähtee tietyltä tasolta ja pysyy tietyllä tasolla ja saa loistavat arvioinnit koska se niinkun se lähtötaso on ollut jo niin korkea, kun taas sitten joku lähtee niinkun hyvin matalalta tasolta mutta nousee sen oppimisen kanssa sitten pikkusen alemmalle tasolle kun se edellinen tyyppi. Niin se saa siit huonomman arvioinnin sen takia koska ei pystytä mittaamaan sitä että se on oikeesti

tehny töitä sen eteen. Ja se on vaan niinku lähinnä ongelma on niinkun ton arvioinnin suhteen”.

”Tietyillä kursseilla se sitten menee vähän silleen et vaikka ois tehny kuinka paljon töitä ja nähny vaivaa sen eteen niin sitten ei välttämättä kun ne opettajat ei nää kun sen pienen osan siitä valmistautumisesta niin se voi mennä siihen että saa vähän huonomman numeron, jos koe menee huonosti”.

Kouluttajien mielestä tärkein kehittämiskohde olisi yhtenäisen arviointimenetelmän laatiminen. Sen avulla kurssien arvioinneista tulisi yhtenäisempiä. Samalla arvosanoista tulisi vertailukelpoisempia eri aineiden välillä.

KOUL: ”No se vois olla ehkä, tai sen pitäis olla ehkä vähän samankaltasempaa jokaisella kurssilla, että nyt se riippuu aika paljon siitä opettajasta. Miten se sen arvioinnin tekee että, että siihen ehkä vähän enemmän ohjeistusta kaipais.”

KOUL: ” mää ennen muuta kehittäisin semmosen hyvän menetelmän mitenkä laaditaan hyvä arviointi. Koska öh oikeestaan siinähan on kaikki se missä mä teen jotakin. Et eli mullon tapa ajatella että minkälaisia ydinkompetensseja tavoitellaan. Niin miten mä sen osaan niinkun tehdä. Tällä hetkellä työvälineitä on aika vähän siihen hommaan. En tarkoita sitä että niitten pitää olla just precis saman kaltasia mutta se prosessi miten niinkun päädytään siihen mikä on se arviointi, lopputulos, mitä on arviointi niin sen haltuunotto jotenkin.”

6.8 Tyytyväisyys arviointiin

” No suhteellisen tyytyväinen oon ollu”.

Kadetit olivat pääosin tyytyväisiä arviointiin. Tämä ilmeni heidän vastauksissaan kysyttäessä, kuinka tyytyväisiä he ovat yleisesti arviointiin kadettikoulussa. He olivat myös tyytyväisempiä Tikkakosken arviointiin kuin Santahaminan arviointiin.

” No oon ollu tyytyväinen Tikkakosken tai Ilmasotakoulun arviointiin mutta toi Santahamina oli semmonen että sieltä tuli se numero ehkä kolme neljä kuukautta myöhässä niin se yks numero tuli eikä siinä muista enää että mitä on kokeeseen ees vastannu”.

Kadetit eivät ota arvioinnista turhia paineita. Heidän mielestään kadettikoulun arvioinnissa on sekä hyviä että huonoja puolia. Suuren joukon ollessa arvioinnin kohteena jää yksilölle melko vähän murehdittavaa.

”Se ei o aiheuttanu silleen itselle painetta. Ja nyt nyt se on ollu sellasta että on voinu vapaasti mennä siel massan mukana ja tehdä niit kurseja. Et siin on hyvät ja huonot puolensa”.

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Kadetteja arvioidaan niin myötä- kuin vastoinkäymisissä. He saavat palautetta riippumatta siitä, menikö heidän suorituksensa sitten hyvin tai huonosti. Palaute puolestaan voi olla monenlaista. Se voi ääritapauksissa olla pelkkä numeerinen arvosana tai tarkkaan laadittu kuvaus oppimisen ja suorituksen kulusta. Tämän osion tarkoituksena on tehdä yhteenvetoa aineiston analyysin ja tulkinnan pohjalta. Tarkoituksena on pohtia aineistosta ilmentyneitä keskeisimpiä kadettien arviointiin vaikuttavia tekijöitä. Samoin tässä tarkastellaan sekä hyviä että huonoja tekijöitä ja etsitään niille mahdollisia vaihtoehtoisia ratkaisuja ja kehitysehdotuksia.

Haastatteluaineisto osoitti, että arviointi on kadettien keskuudessa merkittävä asia. He ovat pohtineet asiaa, ja kaikilta löytyy jotain sanottavaa aiheeseen. Arviointi on siis aihe, joka puhuttaa ja on tärkeä asia opiskelijoille. Aineistosta selvisi, kuinka oppiminen ja arviointi ovat yhteydessä toisiinsa. Erityisesti arviointi kirjallisena tai suullisena palautteena nähtiin kadettien keskuudessa tärkeänä edellytyksenä oppimiselle. Se on asia, joka motivoi ja auttaa kehittymään. Arvioinnilla ja käytännöllä on läheinen yhteys toisiinsa (Patton 1986, 15).

7.1 Tutkimustulokset kootusti

Arvioinnin käsitteistössä on monta variaatiota. Voidaan puhua arvioinnista, arvostelusta tai evaluaatiosta tarkoittamalla samaa asiaa. Myös englanninkielisiä termejä on lukuisia. Arvioinnista ei ole olemassa yhtä yleispätevää määritelmää. Sille on kuitenkin esitetty lukuisia eri luonnehdintoja. Pääpiirteissään arviointi on laaja-alaisempi termi kuin arvostelu. Arvostelulla tarkastellaan pienempiä yksityiskohtia kuin arvioinnilla. Arvostelu saatetaan myös usein yhdistää johonkin kielteiseen tulkintaan. Niitä voidaan kuitenkin kaikkia käyttää puhuttaessa esimerkiksi jonkin tuloksen arvon määrittämisestä. Tällöin asiayhteys ymmärretään, oli käytössä sitten mikä tahansa arvioinnin termien eri variaatioista. (vrt. Atjonen 2007, 19–20; Karjalainen 2001, 207; Vuorenmaa 2001, 29–30.)

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset on koottu taulukkoon kuvassa 10. Taulukon vasemmassa sarakkeessa on arviointia koskevat merkittävimmät tulokset. Keskimmaisessä sarakkeessa tuloksia peilataan tutkimuksen alussa esitettyyn teoriataustaan. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa niitä verrataan myös muissa oppilaitoksissa tai tutkimuksissa ilmenneisiin vastaaviin ilmiöihin.

TÄMÄN TUTKIMUKSEN TUTKIMUSTULOKSET	TEORIATAUSTA	MUITA OPPILAITOKSIA & TUTKIMUKSIA ARVIOINNISTA
·Henkilökohtainen arviointi ·Vapaamuotoinen arviointi ·Kokonaisvaltainen arviointi	·Konstruktivismi ·Laadullinen arviointi	·Pienryhmät
·Tarkoin määritelty arviointi ·Numeerinen paremmuusjono	·Behaviorismi ·Määrällinen arviointi	·Massaluennot ·Tampereen yliopisto jonolaki
·Arvioinnin tehtävänä koulutustason määrittäminen ·Perusteiden luominen	·Arvioinnin vaikuttavuus	·Oulun yliopiston oppimisen jatkuva arviointi
·Opettajajohtoisuus ·Palautteen merkitys	·Arvioinnin linjakuus	·Oulun yliopiston palautepyramidi
·Itsearviointi/-ohjautuvuus	·Johtamiskäyttäytyminen	·Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmä
·Arvioinnin nopeus	·Oppimisen arviointi	·Massaluennot
·Arviointimenetelmän laatiminen ·Yksilön tason huomioiminen	·Arvototuus ·Arvioinnin kehittäminen	·Oulun yliopisto / Tutki ja viritä oppijan lähtötaso

Kuva 10. Tutkimustulosten yhteenvetotaulukko

Arviointi kadettikoulussa on kadettien näkemysten mukaan hyvin vaihtelevaa. Heidän mielestään sen laatuun vaikuttaa moni tekijä. Tärkeimpiä tekijöitä ovat oppiaine, opettaja, oppimiskäsitys ja koulu. Eri oppiaineissa voidaan käyttää erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä. Esimerkiksi sotatekniikan matematiikan tulosten arviointi on hyvin erilaista kuin sotilaspedagogiikan opintojen arviointi. Matematiikassa tulos on joko oikein tai väärin, kun pedagogiikassa tulos on tekijän näkemyksestä kiinni. Tässä vaiheessa opettajan rooli astuu mukaan. Eri oppiaineiden arviointi vaatii opettajilta erilaista paneutumista. Sama pätee tietysti myös opetukseen.

7.2 Vapaamuotoista vai tarkoin määriteltyä arviointia?

Oppimiskäsitykset tuovat mukanaan myös oman vaikutuksensa kadettien arviointiin. Behavioristinen arviointi on kadettien ja kouluttajien mielestä hyvin kapea-alaista ja usein pelkästään numeerista. Sen pohjalta laaditaan usein numeerinen paremmuusjono, jossa nähdään sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvänä puolena on sen motivoiva vaikutus ja huonona sen lannistava vaikutus heikosti menestyville oppilaille. Suurta haittaa siitä ei kuitenkaan nähty olevan. Hyvänä puolena behavioristisessa arvioinnissa pidetään myös sen tarkkaan määriteltyjä arviointikriteerejä. Tarkoin määritelty arviointi ja numeerinen paremmuusjono ovat osa behavioristista oppimiskäsitystä ja Määtän (1991) määrällistä arviointia. Vastaavanlaista arviointia on myös siviilioppilaitoksissa, kuten Tampereen teknillisessä yliopistossa ja Tampereen yliopistossa, joissa massaluennoilla on satoja oppilaita. Tampereen yliopistossa on jopa käytössä paremmuusjonoa vastaava jonolaki. Bolognan prosessin myötä myös arvosanat ovat vastaavia kadettikoulun ja muiden korkeakoulujen kanssa. (vrt. Tampereen yliopisto Opinto-opas 2006–2008; Tampereen teknillisen yliopiston Intranet.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys nähdään vapaamuotoisempana ja tehokkaampana itsensä kehittämisen kannalta. Sen heikkoutena nähtiin arvioinnin vaikeus ja arviointikriteerien väljyys. Henkilökohtainen, vapaamuotoinen ja kokonaisvaltainen arviointi ovat kaikki osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Ne ovat myös osa Määtän (1991) jaottelemaa laadullista arviointia. Samankaltaista arviointia voi tavata muiden oppilaitosten pienryhmäopetuksessa samoin kuin kadettien opetuksessa.

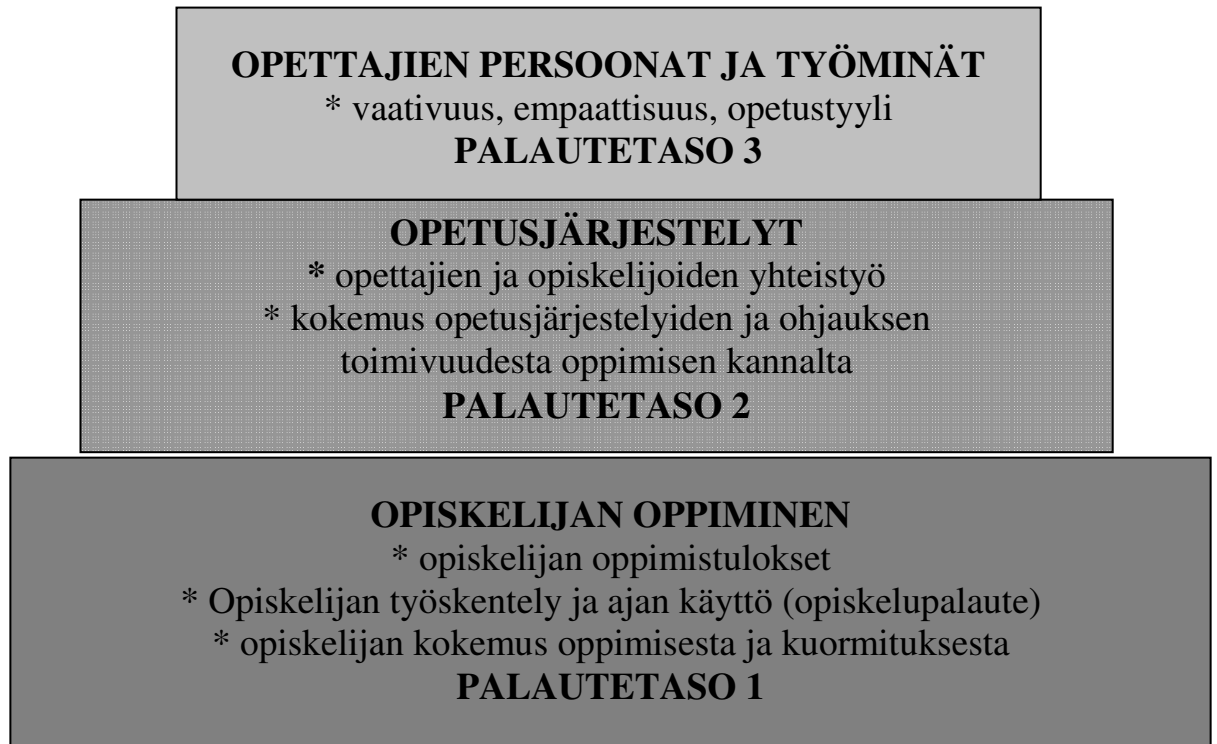
Maanpuolustuskorkeakoulun ja Ilmasotakoulun arviointimenetelmissä nähdään olevan eroavaisuuksia. Ilmasotakoulun arviointia pidetään henkilökohtaisempana kuin

Maanpuolustuskorkeakoulun arviointia. Tähän päällimmäisimpänä syynä on Maanpuolustuskorkeakoulun massaluennoilla olevat suuret opiskelijamäärät. Tarvittaisiin enemmän aikaa ja resursseja, jotta jokainen opiskelija saisi yksilöllisempää arviointia.

7.3 Koulutustason määrittäminen

Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä pidetään opiskelijan tason tarkastamista ja sen avulla itsensä kehittämistä. Myös paremmuusjonon aikaansaamista pidetään osaltaan tärkeänä. Arvioinnin vaikuttavuutta lähestyttiin pienempien osatekijöiden avulla. Oppimateriaalit ovat tasoltaan riittävän hyviä. Perusteiden luominen tulevia työtehtäviä varten nähtiin tärkeänä, vaikka kaikki oppiaineet eivät suoranaisesti välttämättä liittyneet ilmasotalinjan opintoihin. Kadetit ovat myös asettaneet itselleen tavoitteita opintojaan varten. Tämän perusteella kadettikoulun arviointia voidaan pitää pohjimmiltaan melko vaikuttavana. Opiskelijoiden oppimisen edistymistä pidetään tärkeänä myös esimerkiksi Oulun yliopistossa. Opiskelijoiden oppimisen jatkuvaa arviointia on ylläpidettävä koko opetuksen ajan, jotta tiedetään, mihin asettaa oppimistavoitteet. (vrt. Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Opettajan opas ABC.)

Arvioinnin linjakkuutta käsiteltiin myös eri tekijöiden kautta. Opiskelun tavoitteet yleisesti ja kurssikohtaisesti ovat hyvin selvillä. Arvioinnin tavoitteet eivät ole kaikille yhtä selkeitä, mutta ne ovat kuitenkin löydettävissä monestakin tietolähteestä. Palautteen merkitys arvioinnissa nähdään ehdottoman tärkeänä, mutta se jää liian vähälle. Tähänkin vaikuttavina syinä ovat ajan ja resurssien puute. Kadettikoulua pidetään hyvin opettajajohtoisena, joten kadettien näkökulmat eivät useinkaan näy opetuksessa ja arvioinnissa. Kuitenkin kadetit ovat yhä enemmän alkaneet kyseenalaistaa asioita ja vaatia asioita. Tämän avulla he saavat omia näkemyksiään esille. Siviiliyliopistoissa opettajajohtoisuus on myös yleinen piirre opinnoissa suurien opiskelijamäärien vuoksi. Kadetit ja kouluttajat pitävät palautetta erittäin tärkeänä osana arviointia. Kadetit vain jäävät usein ainoastaan antavan osapuolen asemaan kurssia arvioitaessa. Oulun yliopistossa on kehitetty palautepyramidi (Kuva 11). Siinä kuvataan kolme erilaista palautetasoa, joilla jäsennetään opiskelijapalautteen sisältöä.



Kuva 11. Kuvio 3. Palautepyramidi (Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Opettajan opas ABC.)

Palautetasot yksi ja kaksi ovat palautteen keräämisen kannalta tärkeimpiä. Taso kolme keskittyy enemmän opettajan rooliin. Opettajan ja opiskelijan oppimistekojen välisessä vuorovaikutuksessa arvioinnilla on keskeinen tehtävä. Usein kuitenkin opiskelija nähdään vain palautteen antajan roolissa, joka passiivisesti vastaa palautelomakkeeseen. Oppimista hyödyttävässä arvioinnissa opiskelijan tulisi toimia aktiivisena. Hän voi osallistua palautteen suunnitteluun, kysymysten laatimiseen, tulosten analysointiin ja kehittämiskohteiden esille nostamiseen. Oppimista on mahdollista arvioida osana opettajan ja opiskelijan luonnollista työskentelyä. Siihen ei välttämättä tarvita edes palautelomakkeita. Tähän palautepyramidi on yksi mahdollinen malli, jota voitaisiin hyödyntää myös kadettien arvioinnissa. (vrt. Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Opettajan opas ABC.)

7.4 Ohjattua itsearviointia

Itsearvioinnista kadeteille on annettu perusteet. Kadetit kuitenkin kaipaisivat enemmän ohjattua itsearviointia ja palautetta siitä. Tämän pohjalta he pystyisivät tekemään siitä jatkuvan ja oma-aloitteisen prosessin omaa uraansa varten. He pitävät itsearviointia ja vertaisarviointia tärkeänä edellytyksenä itseohjautuvuudelle. Sen avulla he pystyvät kehittämään itseään jopa opiskelujen ulkopuolella. Tällainen toiminta edesauttaa opiskelijan metakognitiivisia eli oman oppimistavan tunnistamiseen ja säätelyyn liittyviä vaikutuksia (Atjonen 2007, 81).

Itsearviointi ja –ohjautuvuus ovat tärkeä osa kadettien arviointia ja erityisesti johtamiskäyttäytymistä. Useimmissa korkeakouluissa itsearviointi on laadunvarmistusjärjestelmään sisältyvä työkalu. Sen avulla pyritään tunnistamaan kehittämishankkeita ja kehittämään toimintaa edelleen. Itsearviointia pidetään työläänä ja aikaa vievänä tapahtumana suuressa organisaatiossa toteutettuna. Useimpien korkeakoulujen olisi tarkoitus ottaa käyttöön Euroopan laatupalkintomalliin (EFQM) perustuva itsearviointi. Sen olisi tarkoitus olla sähköinen menetelmä, jotta työmäärä säilyisi kohtuullisena (vrt. Tampereen teknillinen yliopisto.)

7.5 Arviointi jatkossa

Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosastolla on tällä hetkellä kehitteillä uusi oppimista tukeva arviointijärjestelmä. Se tuo varmasti muutoksia kadettien tämän hetkiseen arviointiin. Kadetit ovat kuitenkin suhteellisen tyytyväisiä kadettikoulun tämänhetkiseen arviointiin. Siitä huolimatta kehittämisehdotuksia löytyi melko paljon. Yksi kehitysehdotuksista olisi laittaa kursseille yhtenäiset tavoitteet ja arviointimenetelmät. Tämä oli erityisesti kouluttajien näkemys. Kadetit toivoisivat enemmän formatiivista arviointia ja palautetta kurssin aikana, ettei arviointi rajoittuisi vain kurssin loppuvaiheille. He haluaisivat arviointia myös lähemmäksi yksilöä, ja että osaamistasot huomioitaisiin. Nämä ovat haastavia kehityskohteita ja niissä kohdataan taas samat kaksi ongelmaa, jotka ovat aika ja resurssit. Tämän vuoksi oppimisen arviointiin tulisi panostaa. Formattiivisen arvioinnin määrää tulisi lisätä, jotta opiskelijat saisivat arviointia kurssin kuluessa. Nykyisin arviointi on hyvin summatiivista ja painottuu kurssin loppupuolelle. Tämä sama ongelma kohdataan muissakin oppilaitoksissa.

Näihin ongelmiin yhtenä ratkaisuna voisi olla tietokoneavusteinen arviointi. Kokeet voitaisiin suorittaa kokonaan tai osittain tietokoneella. Kynän ja paperin tilalle tulisi näyttö, näppäimistö

ja hiiri. Ideaalitulanteessa koevastaukset voitaisiin tarkastaa heti vastaushetkellä. Näin opiskelija näkisi koetuloksensa välittömästi kokeen jälkeen, mikä edesauttaisi oppimista välittömän palautteen avulla. Nopea kokeiden tarkastusaika antaisi opettajalle aikaa ja resursseja laatia esimerkiksi sanallista palautetta opiskelijoille. Siinä voitaisiin myös hyödyntää ihmisen ja tietokoneen välistä yhteistyötä. Tietokone voisi esimerkiksi esseevastauksissa korostaa etukäteen valittuja avainsanoja. Tietokoneavusteinen arviointi voisi tarjota analysoitavaksi myös uudenlaisia tilastoja. Esimerkiksi opiskelijan tehtäväänsä käyttämä aika, jota ei voida arvioida kynän ja paperin avulla. (vrt. Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003, 161–162.)

Arvioinnin tärkeimpiä kehittämiskohteita tutkimuksessa ovat yhtenäisen arviointimenetelmän laatiminen ja arvioinnin yksilötasojen huomioiminen. Sitä toivottaisiin muutenkin saatavan lähemmäksi yksilöä. Yhtenäistä arviointimenetelmää ei ole vielä kehitetty, mutta siihen saatetaan vielä löytää hyviä ratkaisuja teknologian kehittyessä. Yksilön huomioimisessa vaikuttaa teorian arvototuus periaatteet. (vrt. Ajatuksia upseerin arvomaailmasta 2002, 22.) Yksilön lähtötason huomioimista on mietitty esimerkiksi Oulun yliopistossa. Sen pohjalta ihanteellisessa opetuksessa opiskelijan alkutietämys/lähtötaso täytyy ottaa huomioon. Esimerkiksi, jos opiskelijan lähtötaso on huono, hän ei ymmärrä opetusta. Jos opiskelija hallitsee jo opetettavat asiat, opetus ei vie opiskelijan osaamista eteenpäin. Liian vaativalta tasolta lähtevä opetus puolestaan voi romahduttaa opiskelijan motivaation. Opiskelijoiden lähtötason selvittäminen perustuu oppimiskäsitykseen, jossa opiskelijan rakentaa tiedon itse mielessään ja poimii informaation aikaisemman kokemushistoriansa ohjaamana. Se on siis hyvin konstruktivistista. (vrt. Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Opettajan opas ABC.)

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa vastaaviin tutkimuksiin muissa oppilaitoksissa. Samoja haasteita ja ilmiöitä kohdataan yhteiskunnassa, ja niihin pyritään löytämään ratkaisuja ja kehitysehdotuksia. Tutkimustulokset vaikuttavat myös toisiinsa paljon. Pelkkä oppimiskäsitys vaikuttaa suuresti arvioinnin kulkuun ja nopeuteen. Arvioinnin linjakkuutta ja vaikuttavuutta pohtimalla puolestaan voidaan vaikuttaa esimerkiksi itsearviointiin ja –ohjautuvuuden kulkuun suuresti. Kaikki siis vaikuttaa kaikkeen. Yleisesti arvioinnin kehittämiseksi tärkeää olisi löytää jonkin yhtenäinen, turvallinen ja oppilaan oppimista tukeva arviointimenetelmä. Sen avulla tutkimuksessa esiin nousseisiin ilmiöihin pystyttäisiin vaikuttamaan suoranaisesti ja yhdenaikaisesti.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksessa tähdätään mahdollisimman hyvään luotettavuuteen. Tutkimuksessa pyritään pitämään objektiivinen ote läpi koko tutkimuksen, jotta kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteet säilyisivät. (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 17.) Tutkimukselle tärkeää on johtaa teoriasta keskeisimpiä käsitteitä koskien kadettien arviointia. Tämä on käsitevalidiuden kannalta olennaista. Myös sisältövalidiuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Kysymyksien tulee tavoittaa halutut merkitykset, ja lisäkysymyksiä tulee olla riittävästi jokaista teema-alueen kohden. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1993, 129.)

Ennen teemahaastattelujen aloittamista teemahaastattelurunko testattiin kahdella koehenkilöllä, jotka kuuluivat perusjoukkoon, mutta eivät tutkimuksen otokseen. Näiden haastattelujen pohjalta haastattelurunko hiottiin lopulliseen muotoonsa. Näin saatiin parannettua tutkimuksen validiutta. Kyseessä olivat esihaastattelut, jotka ovat tärkeä osa teemahaastattelua. Niiden avulla todelliset haastattelut sisältävät vähemmän virheitä. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 72–73.) Esihaastatteluja ei nauhoitettu, eikä niistä tehty muita muistiinpanoja kuin haastattelurungon muutosehdotuksia.

Ensimmäisen koehaastattelun jälkeen haastattelurunkoon lisättiin tarkentavia kysymyksiä ja aiempia kysymyksiä muokattiin. Tarkentavat kysymykset vaihdettiin muodosta ”onko” kuvaavimpiin kysymyksiin, kuten ”millainen”. Esimerkiksi kysymys, ”onko oppimiskäsityksellä vaikutusta arviointiin”, vaihtui kysymykseen, ”millainen suhde oppimiskäsityksillä on arviointiin”. Tällä pyrittiin karsimaan ”kyllä” ja ”ei” vastauksien määrä kokonaan pois, koska haastateltavat joutuivat kuvaamaan aiheita tarkemmin. Arvioinnin linjakkuuden teemaan lisättiin myös tarkentava kysymys, joka koski palautteen saamista oppimisprosessin aikana.

Toisen koehaastattelun jälkeen haastattelurungon loppuun lisättiin uusi teema tyytyväisyydestä arviointiin. Itsearviointin ja itseohjautuvuuden teemoihin lisättiin kaikki tarkentavat kysymykset. Lisättiin myös muistutus haastattelijalle, että hän muistaa tarvittaessa kuvata, mitä oppimiskäsityksillä tarkoitetaan. Ne eivät olleet selviä molemmille koehenkilöille.

Haastattelutilanteista on pyritty tekemään mahdollisimman samankaltaisia kaikille haastateltaville. Jokaiselta haastateltavalta pyydettiin kirjallinen suostumus haastatteluun ennen sen alkua. (LIITE 4.) Haastattelija on pyrkinyt olemaan haastattelutilanteessa

mahdollisimman neutraali. Teemahaastattelukysymykset on myös laadittu mahdollisimman objektiivisiksi, jotta haastattelijan omia asenteita ja uskomuksia ei sekoittuisi kysymyksiin. Näin haastateltavien mielipiteisiin vaikutetaan mahdollisimman vähän.(vrt. Eskola & Suoranta 2005, 17.) Osalle haastateltavista tarkentavia kysymyksiä tuli heidän toiveestaan enemmän, jotta teemat aukeaisivat haastateltavalle paremmin. Jokaisen haastateltavan kanssa pyrittiin samantyyliiseen haastatteluun, mutta teemojen käsittely oli haastateltavalle täysin vapaamuotoista. Kyseessä on puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä haastattelussa tietyt näkökulmat on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2006, 47.)

Jokainen teemahaastattelu litteroitiin sanatarkasti tutkijan omasta toimesta. Haastattelut kuunneltiin vielä uudelleen ja litteroinnit tarkastettiin. Litterointia ei kuitenkaan suoritettu etnometodologisesti, mikä tarkoittaisi sitä, että esimerkiksi äänenpainot ja huokauksetkin huomioitaisiin (Hirsjärvi & Hurme 2006, 140). Sanatarkassa litteroinnissa aineistosta saadaan kyseiseen tutkimukseen riittävän luotettava. Siinä ei jää mikään haastateltavan kommentti huomioimatta, ainoastaan elekieli puuttuu aineistosta. Äänitiedostot kuitenkin säilytetään analysointivaiheen ajan, joten tarvittaessa nauhoituksiin pystytään palaamaan.

8.1 Siirrettävyys

Tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä pohdittaessa on otettava huomioon kohdeyleisö. Ilmasotalinjan kadettien näkemykset voidaan periaatteessa siirtää koskemaan kaikkia kadetteja, koska perusopintojen ja moduuli 1. vaiheen opinnot ovat puolustushaarasta riippumatta kadeteilla hyvin samankaltaiset. Siirrettävyys on siis mahdollista, vaikka yleisesti naturalistisessa paradigmassa katsotaankin, etteivät yleistyksyet ole, sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia, mahdollisia (Eskola & Suoranta 2005, 211–212).

Yliopistomaailmaan tuloksien siirrettävyys ei ole mahdollista sellaisenaan, koska kadettien opiskelukulttuuri on niin erilainen. Heillä on tiukasti aikataulutettu ohjelma, jossa kaikkien kadettien on tarkoitus valmistua samana päivänä, saman opiskeluajan jälkeen. Kadettikoulu on omanlaisensa sisäoppilaitos, jossa on omat rajoituksensa. Niissä on myös yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi arviointijärjestelmät ovat sekä siviiliyliopistoissa että kadettikoulussa hyvin samankaltaiset, jopa arvosana-asteikot ovat yhteneviä. Puolestaan, esimerkiksi kadettien arvioinnin linjakkuutta ja itseohjautuvuutta on hankala yleistää. Sotilasyhteisössä ei ole aina perusteltua toteuttaa yksilön etua ja linjat ovat etukäteen tarkkaan suunniteltuja. Useimmat kadetit tietävät jo koulun alkaessa tulevan työpaikkansa. Jossain määrin tällaisessa yhteisössä

voidaan nähdä itseohjautuvuutta ehkäiseviä piirteitä. (vrt. Kallioinen, Mäkinen & Toiskallio 1999, 28.)

8.2 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikka on käsitteenä hyvin laaja. Sille on esitetty kahdeksan yleistä vaatimusta, joihin jokaisen tutkijan tulisi tähdätä. Vaatimuksia ovat älyllisen kiinnostuksen vaatimus, tunnollisuuden vaatimus, rehellisyyden vaatimus, vaaran eliminoiminen, ihmisarvon kunnioittaminen, sosiaalisen vastuun vaatimus, ammatinharjoituksen edistäminen ja kollegiaalinen arvostus. (Pietarinen 1999, 7–12.)

Tässä tutkimuksessa ainakin viisi ensimmäistä vaatimusta täyttyy. Älyllisen kiinnostuksen vaatimus täyttyy tutkijan ollessa aidosti kiinnostunut uudesta informaatiosta tutkimusta koskien. Tähän vaikuttavana osatekijänä on ollut, että tutkija tutki oman alansa koulutusta. Tunnollisuuden vaatimus täyttyy osittain samoista syistä, mutta lisäksi tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman luotettavaan informaatioon. Rehellisyyden vaatimus täyttyy, koska tutkimuksessa ei ole harjoitettu vilppiä. Tutkimus ei aiheuta kellekään vahinkoa, joten vaaran eliminointi on huomioitu. Tutkimus kunnioittaa ihmisarvoa, koska se ei loukkaa ihmisarvoa yleisesti eikä kenenkään ihmisen tai ihmisryhmän moraalista arvoa. (vrt. Pietarinen 1999, 7–10.)

Kolmeen viimeiseen vaatimukseen on myös pyritty, mutta niiden täyttymistä on tutkijan vaikea itse arvioida. Sosiaalisen vastuun vaatimukseen on pyritty käyttämällä tieteellistä informaatiota eettisten vaatimusten mukaisesti. Ammatinharjoituksen edistämiseen on pyritty toimimalla tavalla, joka edistää tutkimuksen tekemisen mahdollisuuksia. Kollegiaaliseen arvostukseen on tutkimuksessa pyritty myös parhaan mukaan. Toisia tutkijoita tai tieteenaloja ei ole vähätelty ja tiedonhankinnan luonteen moninaisuuteen on suhtauduttu arvostavasti. (vrt. Pietarinen 1999, 11–12.)

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusta voisi laajentaa koskemaan myös muiden puolustushaarojen kadetteja sekä eri sotalinjojen sotilasammattillisia opintoja. Tässä tutkimuksessa saatiin ainoastaan ilmasotalinjan kadettien näkemyksiä arviointiin. Näin saataisiin maa- ja merisotalinjojen näkemystä aiheeseen. He kuitenkin viettävät suuremman osan opiskeluajastaan

Maanpuolustuskorkeakoululla Santahaminassa kuin ilmasotalinjan kadetit. Voitaisiin vertailla, onko eri puolustushaarojen näkemyksillä eroavaisuuksia keskenään.

Toinen laajennusehdotus olisi laajentaa tutkittavan arvioinnin aikaväliä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin ainoastaan perusopintojen tai moduuli 1. aikaista arviointia. Voitaisiin tutkia koko sotatieteiden kandidaatin- ja maisteriopintojen aikaista arviointia, jolloin opiskelijan omaa alaa koskeva arviointi tulisi paremmin esille.

LÄHTEET

- Aalto, Eija: Hyvä oppimateriaali – autenttista toimintaa, Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulutusyhteisössä, Tampere 2007
[\(24.9.2008\)](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/eija_aalto.pdf)
- Aarnos, Eila: Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana, Gummerus kirjapaino Oy, Kokkola 1998.
- Ahteenmäki-Pelkonen, Leena, (toim.) Kajanto, Anneli, Tuomisto, Jukka: Elinikäinen oppiminen, Gummerus kirjapaino oy, Jyväskylä 1994.
- Atjonen, Päivi: Hyvä, paha arviointi, Tammi, Helsinki 2007.
- Black, Paul, Harrison, Chris, Lee, Clare, Marshall Bethan, William, Dylan: Assessment for learning: Putting it into practice, Open University Press, New York 2003.
- Blaxter, Lorraine, Hughes, Christina, Tight, Malcolm: How to research, Open University Press, Buckingham 1998.
- Brenner, Michael: Social methods and social life, Academic Press, New York 1981.
- Brinkerhoff, Robert, Dressler, Dennis: Productivity measurement: A guide for managers and evaluators, Sage Publications, Newbury Park 1983.
- Brooks, Val: Assessment In Secondary Schools: The New Teacher's Guide to Monitoring, Assessment, Recording, Reporting and Accountability, Open University Press, Philadelphia 2002.
- Cooper, David: The measure of things: Humanism, Humility, and Mystery, Oxford University Press, New York 2002.
- Deci, Edward, Flaste, Richard: Why we do what we do: Understanding self-motivation, Penguin Group, New York 1995.
- Dey, Ian: Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists, Routledge, London 1993.
- Eskola, Jari, Suoranta, Juha: Johdatus laadulliseen tutkimukseen, Vastapaino, Jyväskylä 2005.
- Flick, Uwe: An introduction to qualitative research, Sage Publications Ltd, London 1998.
- Frisk, Tarja: Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä, Suomen Printman Oy, Hyvinkää 2005.
- Gerring, John: Case study research: Principles and practices, Cambridge university press, New York 2007.
- Grönfors, Martti: Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät, WSOY, Juva 1985.
- Hagemann, Gisela: Motivoinnin taito, Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1991.
- Hakkarainen Kai, Lonka Kirsi, Lipponen Lasse: Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen, WSOY, Porvoo 1999.

- Halonen, Pekka: Puolustusvoimien Koulutuskulttuurin Kehityspyrkimykset - Askel kohti oppivaa organisaatiota, 2003
[http://209.85.129.132/search?q=cache:FG5hKBjA7bQJ:www.mpkk.fi/attachment/ad9d29e3539815313b364464a41b98a9/55e7bd42fa6e027e6c1206cf177d5620/Koulutuskulttuuri+http://www.mpkk.fi/attachment/Oppiva%2Borganisaatio%2Bpuolustusvoimissa.&hl=fi&ct=clnk&cd=1&gl=fi.\(3.8.2008\)](http://209.85.129.132/search?q=cache:FG5hKBjA7bQJ:www.mpkk.fi/attachment/ad9d29e3539815313b364464a41b98a9/55e7bd42fa6e027e6c1206cf177d5620/Koulutuskulttuuri+http://www.mpkk.fi/attachment/Oppiva%2Borganisaatio%2Bpuolustusvoimissa.&hl=fi&ct=clnk&cd=1&gl=fi.(3.8.2008))
- Halonen, Pekka: Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen, Edita Prima Oy, Helsinki 2007.
- Healey, Mary, Frederiksen, Carl (toim.): Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication, Lawrence Erlbaum Associates Inc, Hillsdale 1981.
- Heikkinen, Janne: Oppilaiden kokemuksia lennonarviointijärjestelmästä arviointimenetelmänä, Maanpuolustuskorkeakoulu, Helsinki 2008.
- Heikkurinen, Toivo: Kouluttamisen perusteet, RT-paino, Pieksämäki 1994.
- Hirsjärvi, Sirkka (toim.): Kasvatustieteen käsitteistö, Otava, Keuruu 1983.
- Hirsjärvi, Sirkka: Tutki ja kirjoita, Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä 2004.
- Hirsjärvi, Sirkka, Hurme, Helena: Teemahaastattelu, Yliopistopaino, Helsinki 1993.
- Hirsjärvi, Sirkka, Hurme, Helena: Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö, Yliopistopaino, Helsinki 2006.
- Hongisto, Annika, (toim.) Vuorinen, Jukka: Arviointi ja kehityskeskustelu, Gummerus kirjapaino OY, Jyväskylä 2000.
- House, Ernest R: Professional evaluation: Social Impact and Political Consequences, Sage Publications, Newbury Park, 1993.
- Iisalo, Taimo: Kouluopetuksen vaihteita, Otava, Keuruu 1999.
- Itä-Suomen Virtuaaliyliopisto
http://www.joensuu.fi/isvy/arviointimateriaali/arvioinnin_kasite.html.(3.8.2008)
- Kalli, Pekka, Malinen Anja (toim.): Konstruktivismi ja realismi, Dark Oy, Vantaa 2005.
- Kallioinen, Outi, Mäkinen, Jarmo, Toiskallio, Jarmo: Orientaatiot ja mielekkäisyys upseerikoulutuksessa, Edita Oy, Helsinki 1999.
- Karjalainen, Asko: Tentin teoria, Väitöskirjatyö, Oulun yliopistopaino 2001.
- Keith, Ellis: The Magic Lamp: Goal setting for people who hate setting goals, Three rivers press, New York 1998.
- Kouluttajan opas (KoulOpas), Edita Prima Oy, Helsinki 2007.
- Krippendorff, Klaus: Content analysis: An Introduction to Its Methodology, Sage Publications, Thousand Oaks 1985.
- Kupias, Päivi: Oppia opetusmenetelmistä, Edita Prima Oy, Helsinki 2004.
- KvaliMOTV: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>.(24.9.2008)

- Leimu, Kimmo, Laukkanen, Reijo, Stenvall, Kirsi (toim.): Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa, Tampereen yliopisto Jäljennepalvelu, Tampere 1996.
- Lindblom-Yläne, Sari, Nevgi, Anne (toim.): Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja, WSOY, Vantaa 2003.
- Longman, Summers, Della (director): Dictionary of contemporary english, Printed in China, Nimrod Letterpart UK 2003.
- Maanpuolustuskorkeakoulu Arvosteluohje: Opiskelijoiden arvostelu upseerin koulutusohjelmassa 2003
[\(1.5.2008\)](http://www.mppk.fi/attachment/ad9d29e3539815313b364464a41b98a9/98b0e67adfc938357203edba0f7c1942/arvosteluohje.pdf)
- Maanpuolustuskorkeakoulu Opintojen eteneminen:
<http://www.mppk.fi/fi/Upseerikoulutus/eteneminen>. (20.02.2009)
- Maanpuolustuskorkeakoulu PAK: Johtajana kehittymisen arviointi upseerin koulutusohjelmassa R4291/5.1/D/II, 2004.
- Maanpuolustuskorkeakoulu Koulutustaidon laitos: Tutkimussuunnitelma 2007-2009 ”Sotilaskoulutus osana kokonaisturvallisuutta”.
- Maanpuolustuskorkeakoulu: Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintoa suorittavien opiskelijoiden opintojen ja oppimisen arviointi, opintojen aikaiset valinnat sekä annettavat tutkintotodistukset, Helsinki 2006.
- Meisalo, Veijo, Sutinen, Erkki, Tarhio, Jorma: Modernit oppimisympäristöt: Tieto- ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena, RT-Print Oy, Pieksämäki 2003.
- Meriläinen, Matti: Arviointia vai arvailua? : oppilaiden ja opettajien arvioinnille antamia merkityksiä, Jyväskylän yliopisto 1994.
- Metsämuuronen, Jari: Laadullisen tutkimuksen käsikirja, International Methelp Ky, Jyväskylä 2006.
- Metsämuuronen, Jari: Laadullisen tutkimuksen perusteet: Metodologia –sarja 4, International Methelp Ky, Helsinki 2001.
- Määttä, Kaarina: Opetustyön perusteet, Lapin yliopiston monistuskeskus, Rovaniemi 1991.
- Newman, Dianna, Brown, Robert: Applied ethics for program evaluation, Sage publications, London 1996.
- Nikkanen, Pentti, Lyytinen, Heikki: Oppiva koulu ja itsearviointi, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 1996.
- Nissinen, Vesa: Puolustusvoimien johtajakoulutus: Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen, Edita Prima Oy, Helsinki 2002.
- Ojala Jukka, Kadettikunta ry: Ajatuksia upseerin arvomaailmasta, Gummerrus kirjapaino oy, Jyväskylä 2002.

- Opetushallitus Jakku-Sihvonen, Ritva: Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, Helsinki 1998.
- Opetusministeriö: Yliopistolaki L 645/1997, Helsinki 1997
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1997/19970645>.(8.10.2008)
- Opinto-opas Ilmavoimalinja 2005-2006, Jyväskylä, Kopijyvä.
- Opinto-opas 2006-2007
http://www.mppk.fi/fi/opiskelijoille/opinto-opasA/tutkinnon_suorittaminen/Arviointi.html.(1.5.2008)
- Opinto-opas 2008-2009: Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot
<http://www.mppk.fi/fi/opiskelijoille/Opinto-opas%202008-2009.html> (21.10.2008)
- Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Opettajan opas ABC
<http://www.oulu.fi/opetkeh/opettajille>. (8.2.2009)
- Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, Oppimateriaalin kehittäminen
<http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/oppimat/index.html>.(25.9.2008)
- Patton, Michael: Utilization-Focused Evaluation: Second Edition, Sage Publications, Beverly Hills, 1986.
- Peltonen, Matti: Johdatusta opetustaitoon, Otava, Keuruu 1973.
- Peltonen, Matti, Ruohotie, Pekka: Motivaatio: Menetelmiä työhalun parantamiseksi, Otava, Keuruu 1987.
- Phillips, Denis: The Good, the Bad, and the Ugly: The many faces of constructivism, Opinion Papers; Journal Articles, Educational Researcher, v24 n7 p5-12 Oct 1995
<http://www.educ.msu.edu/DWongLibrary/CEP900/Library/Phillips-Constructivism.PDF> (17.2.2009)
- Piaget, Jean, Mussen, Henry (toim.): Handbook of child psychology, Wiley, New York 1983.
- Pietarinen, Juhani, Lötjönen, Salla (toim.): Tutkijan ammattietiikka 1999
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi (14.1.2009)
- Poikela, Sari: Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen, Cityoffset Oy, Tampere 2003.
- Puolimatka, Tapio: Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin, Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 2002.
- PvKK tuotanto-osasto, Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2002-2012, Ykkös-offset Oy, Vaasa 2002 http://www.forsvarsmakten.fi/julkaisut/pdf/henk_s.pdf (17.02.2009)
- Pökönen, Aulis: Arviointi alkuopetuksessa, Jyväskylän yliopisto 2000.
- Race, Phil, Brown, Sally, Smith, Brenda: 500 tips on assessment, Routledge Falmer, Milton Park 2005.

- Raivola, Reijo, (toim.) Kajanto, Anneli: Aikuiskoulutuksen arviointi: Panoraamoja ja lähikuvia, Gummerus kirjapaino oy, Helsinki 1995.
- Raudasoja, Eva Maria: Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997-2001, Tampereen yliopistopaino oy, Tampere 2005.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa , von Wright, Johan , Soini, Tiina: Oppiminen ja koulutus, WSOY, Helsinki 2003.
- Repo-Kaarento, Saara: Linjakas Opetus, Avoin Yliopisto 2007
www.avoin.helsinki.fi/asp/datastore/download.asp?ds_id=11355&070904LINJAKAS_OPETUS.ppt.(1.5.2008)
- Robson, Colin: Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers, Blackwell Publishers Ltd, Oxford 1995.
- Sadeniemi, Matti (toim.): Nykysuomen Sanakirja 1, WSOY, Porvoo 1978.
- Scriven, Michael: Evaluation thesaurus: Fourth edition, Sage publications, Newbury Park, 1991.
- Silverman, David: Interpreting qualitative data, Sage Publications Ltd, Thousand Oaks 1993.
- Sotatieteellisten perustutkimusten uudistuksen raportti, Helsinki 30.11.2006.
- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet: Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures of developing grounded theory, Sage Publications Ltd, Thousand Oaks 1998.
- Syrjäläinen, Eija, (toim.) Saari, Seppo: Laadullisen tutkimuksen työtapa, Kirjayhtymä, Helsinki 1994.
- Tampereen teknillinen yliopisto
<http://www.tut.fi/index.cfm?MainSel=5686&Sel=13560&Show=18429&Siteid=92>.
 (8.2.2009)
- Tampereen teknillisen yliopiston Intranet
https://oinfo.tut.fi/cgi-bin/hopsv3/courseDesc.pl?course_id=ACI-20010.
 (3.1.2008, vaatii sisäänkirjautumisen)
- Tampereen yliopisto: Informaatiotieteiden tiedekunta, Opinto-opas 2006-2007 2007-2008, Kirjakas Ky, Nurmijärvi 2006.
- Toiskallio, Jarmo: Sotilaspedagogiikan perusteet, Karisto Oy, Hämeenlinna 1998.
- Toiskallio, Jarmo, Kalliomaa, Mika, Halonen, Pekka, Anttila, Jussi: Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille, Ykkös-Offset Oy, Vaasa 2002.
- Tuomi, Jouni, Sarajärvi, Anneli: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, Tammi, Helsinki 2002.
- Turkia, Niina, (toim.) Tainio, Liisa: Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkemyksenä keskusteluanalyysi, Yliopistopaino, Helsinki 2007.

- Tuupanen, Kimmo: Kadettien käsityksiä fyysisen kunnon arvioinnista kadettikoulussa, Maanpuolustuskorkeakoulu, Helsinki 1995.
- Tyni, Tero: Vaikuttavuus, 2007
http://www.kuntatieto.fi/k_perussivu.asp?path=1;29;347;93749;119498;119581.(1.5.2008)
- Uusikylä, Kari: Hyvä, paha opettaja, Gummerus kirjapaino, Jyväskylä 2006.
- Vaherva, Tapio: Koulutuksen vaikuttavuus, Jyväskylän yliopisto, 1983.
- Valmu, Jyri: Oppilasarviointi lääkintäkoulun reserviupseerikurssilla, Maanpuolustuskorkeakoulu, Marraskuu 2003.
- Vepsäläinen, Mari, (toim.) Tainio, Liisa: Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkemyksenä keskustelunanalyysi, Yliopistopaino, Helsinki 2007.
- Verkkosotakoulu: Puolustusvoimien koulutusportaali
<https://www.milnet.fi> (21.10.2008 vaatii sisäänkirjautumisen)
- Vuorenmaa, Maritta: Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen: Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2001.
- Yin, Robert: Case study research, Sage Publications Ltd, London 1987.

JOHTAMISSUORITUKSEN ARVIOINTILOMAKE

Nimi _____

Harjoitus _____ Aika _____

Tehtävä _____

Arviointiasteikko:

- 1=keskimääräistä huomattavasti huonompi (paljon kehitettävää)
- 2=keskimääräistä huonompi (tydyttävä)
- 3=keskimääräinen
- 4=keskimääräistä parempi (hyvä)
- 5=keskimääräistä huomattavasti parempi (kiitettävä)

ARVIOITAVAT KOKONAISUUDET JA ASTEIKKO	Oma	Koul	Alainen
VALMIUS			
- sotilaalliset tiedot			
- sotilaalliset taidot			
- asenne sotilaskoulutukseen ja omaan tehtävään			
JOHTAMISKÄYTTÄYTYMINEN			
- selkeys ja tavoitteellisuus			
- päätöksenteko			
- käskytystekniikka			
- toimeenpano- ja järjestelykyky			
- ajankäytön hallinta, käskyjen valvonta			
- keskittyminen oleelliseen ja kokonaisuuksien hallinta, vaativuus			
- luottamuksen rakentaminen			
- motivointitaidot			
- kriittisyys, luovuus, ennakkoluulottomuus, ajattelun korostaminen			
- ihmisten kuuntelu ja yksilöllinen kohtaaminen, huolenpito alaisista			
JOHTAMISEN VAIKUTUS			
- tavoitteiden saavuttaminen, tehtävän täyttäminen			
- oman joukon tehokkuus, työkyky			
- oman joukon yhteishenki ja tahto yrittää parhaansa			
- luottamuksen ja kiinteyden lujittuminen, joukon kiinteys			

Avoin arviointi ja kehittymistarpeiden määrittely (jatka tarvittaessa kääntöpuolella):

Arvioinnin vahvistaja _____

TEEMAHAASTATTELUIJEN HAASTATTELURUNKO KADETEILLE

Arvioinnin ja arvostelun suhde?

Millaista arviointi on kadettikoulussa?

- Arvioinnin eri näkökulmat
- Numeerinen paremmuusjono?
- Millainen suhde oppimiskäsityksillä on arviointiin? (Selvennä oppimiskäsitykset)

Mikä on arvioinnin tehtävä kadettikoulussa?

Arvioinnin vaikuttavuus?

- Millaisena näet oppimateriaalin?
- Miten koulutus vastaa tuleviin työtehtäviin? Entä arviointi?
- Missä määrin olet saavuttanut suunnitellut tulokset ja tavoitteet?

Arvioinnin linjakuus?

- Miten opiskelun tavoitteet ovat selvillä?
- Entä arvioinnin tavoitteet?
- Saatteko palautetta oppimisprosessin aikana? Jos, Millaista?
- Onko oppimisessa mukana sekä opettajan että oppilaan näkökulmat? Miten ne näkyvät?

Itsearviointi?

- Millaista itsearviointia on ollut? (ohjattua/oma-aloitteista)

Itseohjautuvuus?

- Ymmärrätkö käsitteen?
- Onko arvioinnista ollut hyötyä itseohjautuvuuteen?

Palautteen merkitys arvioinnissa?

Kehitysehdotuksia arviointiin?

Tyytyväisyys arviointiin?

TEEMAHAASTATTELUIJEN HAASTATTELURUNKO KOULUTTAJILLE

Arvioinnin ja arvostelun suhde?

Millaista arviointi on kadettikoulussa?

- Arvioinnin eri näkökulmat
- Numeerinen paremmuusjono?
- Millainen suhde oppimiskäsityksillä on arviointiin?

Mikä on arvioinnin tehtävä kadettikoulussa?

Arvioinnin vaikuttavuus?

- Miten hyvin tietty koulutussuunnitelma vastaa koulutustarpeita?
- Kuinka tehokkaina näet koulutukseen käytettävät henkilöresurssit, menetelmät, oppimateriaalit?
- Millaisia ovat koulutettujen oppimistulokset ja saavutukset?
- Miten hyvin koulutus vastaa tuleviin työelämän vaatimuksiin?
- Onko arvioinnista siihen hyötyä?

Arvioinnin linjakkuus?

- Miten opiskelun tavoitteet ovat selvillä?
- Entä arvioinnin tavoitteet?
- Saavatko kadetit palautetta oppimisprosessin aikana? Jos, Millaista?
- Onko oppimisessa mukana sekä opettajan että oppilaan näkökulmat? Miten ne näkyvät?

Itsearviointi?

- Millaista itsearviointia on ollut? (ohjattua/oma-aloitteista)

Itseohjautuvuus?

- Näetkö että arvioinnista olisi hyötyä itseohjautuvuuteen? Millaista?

Palautteen merkitys arvioinnissa?

Kehitysehdotuksia arviointiin?

SUOSTUMUS HAASTATTELUUN

Teidät on valittu tutkimukseen jonka tarkoituksena on kerätä kadettien näkemyksiä ja kehitysehdotuksia nykyisiä kadettikoulun arviointikäytäntöjä kohtaan. Näin teille tarjoutuu mahdollisuus antaa oma näkemyksenne tutkittavaan aiheeseen ja kehittää kadettien arviointia. Tutkimuksessa tutkijana ja haastattelijana toimii kadetti Aaro Meisalmi. Tutkimustulokset julkaistaan keväällä 2009 valmistuvassa pro gradu tutkimuksessa.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Siinä antamianne tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Henkilöllisyytenne jää ainoastaan tutkijan tietoon. Voitte halutessanne keskeyttää haastatteluun osallistumisen milloin tahansa ilman, että teidän tarvitsee perustella keskeyttämistänne.

Suostun siihen, että minua haastatellaan ja haastattelussa antamiani tietoja käytetään kyseisen tutkimuksen tarpeisiin.

Paikka ja aika

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys
