



ANTTI KAUPPI

Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia

Esimerkkinä Suomen
Liikemiesten Kauppaopiston
opettajakoulutus

Laadun arvioinnin sijasta olisi mielekkäämpää ottaa lähtökohdaksi laadun kehittäminen. Sen sijaan, että arvioitaisiin onko koulutus ollut laadukasta, olisi järkevää rakentaa koulutus prosessiksi, jossa kouluttaja ja koulutettavat tuottavat yhteistyössä muiden kanssa laatua. Laadun tuottaminen nivoutuisi paitsi koulutusprosessiin, myös erilaisiin koulutuksen ulkopuolisiin toimintaympäristöihin ja niiden kehittämiseen.

Ei ole yhtä oikeaa laadukasta koulutusta, vaan laadukkuus näkyy koulutuksen kykynä nivoutua joustavasti hyvinkin erilaisiin oppimisprosesseihin, joita eri ympäristössä toimivat opiskelijat, oppilaitokset ja työpaikat käyvät läpi.

Laadun arvioinnista laadun kehittämiseen

Koulutuksen laatua lähdetään yleisesti tarkastelemaan kahdesta näkökulmasta. Toisaalta pyritään luomaan **objektiivinen** käsitys laadusta. Muodostetaan erilaisia kriteerejä ja standardeja, joiden avulla määritellään laatua. Laatu on silloin lähinnä sitä, mitä nämä mittarit ja standardit mittaavat. Laadun arviointi on mittarien ja standardien soveltamista koulutuksen arvioinnissa.

Koulutukseen liittyen laadun kriteerit ja standardit, samoin kuin koulutuksen arviointi yleisemminkin, on perinteisesti sidottu koulutuksen tavoitteisiin. Selkeästi ja yksiselitteisesti määritelty tavoitetaso mahdollistaa laatustandardien muodostamisen ja tältä perustalta määritellyn laadun mittaamisen. Koulutus voidaan sitten valjastaa laadun tuottamiseen.

Toisaalta laatua tarkastellaan vedoten **subjektiiviseen** näkökulmaan. Laatu on sidoksissa esimerkiksi asiakkaan odotuksiin ja kokemuksiin. Laatua voidaan tutkia esimerkiksi arvioimalla

asiakastyytyväisyyttä. Tällöin laatu voi olla eri asiakkailta erilainen. Laadukkaampi tuote tai palvelu on sellainen, johon useammat asiakkaat ovat tyytyväisiä.

Koulutukseen liittyen asiakastyytyväisyys tulee esille lähinnä henkilökohtaisina palautteina kouluttajille sekä erilaisten arviointilomakkeiden kautta. Tällöin koulutuksen laatua arvioidaan mitä erilaisimmin perustein: paitsi koulutuksen sisällöllinen anti, myös ulkoiset puitteet ja yleinen viihtyvyys vaikuttavat suuresti laadun määrittelyyn. Seuraamalla koulutettavien toiveita ja palautteita voidaan tuottaa laadukkaampaa koulutusta.

Nämä perinteiset tavat tarkastella koulutuksen laatua eivät kuitenkaan tuo mitään uutta koulutuksen arviointiin. Objektiiivinen laatu muistuttaa huomattavassa määrin behavioristisen psykologian ja opetusteknologisen koulutuksen suunnittelun käsitystä arvioinnista. Subjektiiivinen laatu puolestaan perustuu koulutusorganisaatioiden olemassa olevalle arviointikäytännölle sekä kokemuseräisyyttä ja ihmisuhteita korostavalle oppimis- ja koulutusajattelulle.

Yrityksissä laatuajattelu on mitä ilmeisimmin siirtymässä pois perinteisistä objektiiivisuutta tai subjektiiivisuutta koskevista laatuikäsitteistä. Lillrank (1990, 262) kuvaa japanilaisen laatuajattelun kehittymistä siirtymällä kokonaisvaltaisesta laadunvalvonnasta (TQC = Total Quality Control) kokonaisvaltaiseen laadun luomiseen (TQC = Total Quality Creation).

Siirtymä laadun tarkastelussa on hyvin kuvattu filosofisen diskurssin muodossa Pirsigin (1986, 249–258) romaanissa, jossa hän kritisoi objektiiivista ja subjektiiivista laadun määrittelyä. Pirsig tulee siihen tulokseen, että laatu on itse asiassa se prosessi, joka on joko subjektiiivisesti tai objektiiivisesti havaittujen ilmiöiden takana. Tällöin subjektiiivisesti tai objektiiivisesti määritelty laatu ei itse asiassa ole laatua, vaan seurausta laadusta.

Laatu syntyy ja määritellään prosessissa, jossa sitä tuotetaan ja tarkastellaan. Kaikki pyrkimykset määritellä laatua vaikuttavat itse laatuun, joka näin ollen jatkuvasti muuttuu. Laatuun vai-

kuttavat paitsi tarkasteltavan kohteen ominaisuudet ja tarkastelijoiden viitekehukset, myös niiden keskinäinen muotoutuminen ajassa ja tilassa.

Laadun arvioimisen sijasta olisikin mielekkäämpää ottaa lähtökohdaksi laadun kehittäminen. Sen sijaan, että arviotaisiin, onko koulutus ollut laadukasta, olisi järkevämpää rakentaa koulutus prosessiksi, jossa kouluttaja ja koulutettavat tuottaisivat yhteistyössä muiden kanssa laatua. Laadun tuottaminen nivoutuisi näin paitsi koulutusprosessiin myös erilaisiin koulutuksen ulkopuolisiin toimintaympäristöihin ja niiden kehittymiseen. **Koulutuksen laadun luomisesta muodostuisi keskeinen koulutuksen organisoinnin periaate.** Näin laatu määriteltäisiin koulutukseen liittyen dynaamisesti koulutusprosessista lähtien.

Koulutusprosessi ja laatu

Koulutusprosessia tarkasteltaessa puhutaan yleensä kursseista tai koulutusohjelmista. Näkökulma voi olla koulutusorganisaation, koulutustapahtuman tai koulutettavan. Koulutusorganisaation näkökulmasta kyse on koulutuksen järjestämisestä, koulutustapahtuman näkökulmasta koulutuksen toteuttamisesta ja koulutettavan näkökulmasta osallistumisesta koulutukseen.

Mikäli kuitenkin koulutusprosessia lähdetään näistä näkökulmista tarkastelemaan, helposti käy niin, että keskeisiksi toiminnoiksi muodostuvat 'koulunkäyntitoiminta' ja 'kouluoppiminen' (ks. Miettinen 1990, Engeström 1992). Koulutukseen osallistuminen muodostuu omaksi toiminnakseen ja koko koulutustapahtuma organisoidaan ja toteutetaan sen ympärillä. Tuloksena saattaa olla näyttävää ja asiakkaita miellyttävää koulutusta. Mutta jää miettimättä, onko koulutuksella joitain seurauksia koulutettavan työhön tai elämään yleisemmin.

Pikemminkin pitäisi kysyä, **mikä on koulutuksen ydinprosessi** – minkä prosessin ympärille voidaan rakentaa laadukasta koulutusta. Itse olen argumentoinut (Kauppi 1993), että koulutuksen keskeinen tarkoitus on tukea ja mahdollistaa oppimista, jonka avulla oppija ky-

kenee ottamaan haltuun ja vastaamaan niihin haasteisiin, joita hänen toimintaympäristöistään ja niiden muuttumisesta kumpuaa. Kysymys ei ole tällöin vain sopeutumisesta muutoksiin, vaan ennen kaikkea sellaista uusien ajattelu- ja toimintamallien tuottamisesta, joiden avulla voidaan myös muuttaa toimintaympäristöjä.

Jos oppimisprosessi nähdään keskeisenä koulutuksen laadun luomisen kannalta, tärkeää on nähdä oppiminen laajemmin kuin koulutukseen sitoutuneena tapahtumana. Oppiminen on kohteellista toimintaa, johon nivoutuu paitsi sisäistäminen - ymmärtäminen ja reflektointi - myös ulkoistaminen - soveltaminen ja uuden tuottaminen.

Koulutusprosessin laadun kehittäminen edellyttää tältä perustalta jatkuvaa oppimistoiminnan kehittämistä. Koulutuksen ja opetuksen suunnittelusta tulisi siirtyä oppimisen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Oppimisen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista pitäisi tehdä jatkuva prosessi, joka täsmentyy ja kohdistuu uudelleen jatkuvasti prosessin edetessä.

Kun puhutaan koulutuksen organisoimisesta, pitäisi ehkä puhua ensin oppimisprosessien organisoimisesta. Kun puhutaan koulutuksen laatujärjestelmästä, pitäisikin puhua ensin oppimisen laatujärjestelmästä, jossa keskeiseksi muodostuu oppimisprosessien tukemisen ja ohjaamisen järjestelmä. Tältä perustalta voidaan sitten vetää johtopäätöksiä koko koulutuksen suunnitteluun.

Näin esille tuotuna koulutuksen laadun kehittäminen näyttäytyy teoreettisena ja abstraktina asiana. Seuraavassa hahmotellaan esimerkin avulla, mitä se voi tarkoittaa käytännössä.

ESIMERKKI KOULUTUKSEN LAADUN KEHITTÄMISESTÄ:

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutus

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusosasto on valtakunnallinen ammatillinen opettajankoulutuslaitos, joka järjestää

40 opintoviikon mittaista ammatillisiin oppilaitoksiin pätevoittävää opettajankoulutusta. Opiskelijoiksi hakeutuu valtaosaltaan kauppaopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa kaupan ja hallinnon koulutusohjelmissa jo toimivia opettajia, joilla on valtaosalla ylempi korkeakoulututkinto ja työkokemusta kaupan ja hallinnon alan tehtävistä. Vuosittain opettajankoulutuksen suorittaa noin 85 opettajaa.

Opettajankoulutus järjestetään monimuotokoulutuksena. Opiskelijoilla on kuusi lähijaksoa (yhteensä 10 viikkoa), joiden väliin sijoittuu opiskelua. Valtaosa opiskelijoista toimii lisäksi opettajankoulutuksen aikana opetustehtävissä oppilaitoksissaan eri puolilla Suomea.

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusosastolla käynnistyi ammatillisen opettajankoulutusjärjestelmän muutokseen liittyen 1986 kehittämisprojekti, jossa keskeiseksi tavoitteeksi muodostui tuottaa uudenlaista opettajankoulutusta ja siihen liittyen uudenlaisia opetuskäytäntöjä opettajankoulutukseen ja kauppaopetukseen. Kehittämisprojektia ja sen seuraamuksia kuvaa Reijo Miettinen väitöskirjassaan 'Oppitunnista oppimistoimintaan' (1993).

Keskeisinä seuraamuksina kehittämistyöstä ovat esille nousseet oppimisen kohteen uudelleen määrittely, oppimisen ja opiskelun joustavampi ja tietoisempi organisoiminen sekä oppimisympäristön näkeminen laajemmin kuin pelkästään opetustilanteeseen liittyvänä. Miten näitä johtopäätöksiä on sitten opettajankoulutukseen rakennettu? Seuraavassa esitellään lähemmin kolme ulottuvuutta.

Hankeperustaisuus opetussuunnitelman lähtökohtana

Suomen Liikemiesten Kauppaopiston (SLK) opettajankoulutuksen oppimisteoreettisina lähtökohtina ovat olleet toiminnan teoria ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Perinteisesti opettajankoulutuksessa on perusyksikkönä ja oppimisen kohteena ollut oppitunti. Opettaja on opettajankoulutuksensa kuluessa 'teoria-

opintojen' ohessa sosiaalistunut olemassa olevaan opetuskäytäntöön seuraamalla opetusta ja pitämällä harjoitustunteja. SLK:n opettajankoulutuksessa keskeiseksi lähtökohdaksi on otettu opetuksen kehittämishankkeet, joiden kautta opettajiksi opiskelevat oppivat paitsi pedagogisen ajattelu- ja toimintatavan, myös kehittämään uudenlaisia ratkaisuja opetukseen sekä uudenlaisia opetuskäytäntöjä.

Hankkeen näkeminen keskeisenä oppimisen kannalta perustuu paitsi oppimisteoreettisiin lähtökohtiin, myös innovatiivisten yritysten tapaan organisoida toimintaansa. Löytyy paljon konkreettisia esimerkkejä yrityksistä, joissa oppiminen on olennaisen tärkeä tuotannon tekijä. Voidaan argumentoida, että laadukkaita tapoja organisoida oppimista ei ehkä löydykään oppilaitoksista, vaan oppivista yrityksistä, joiden eloonjääminen riippuu oppimisen tuloksellisuudesta. Esimerkiksi Block ja MacMillan (1993) osoittavat, miten hankkeiden kautta oppiminen ja kehittäminen rakennetaan osaksi yritysten toimintaa. Toisaalta esimerkiksi Schön (1987) korostaa hankkeen ('reflective practicum') merkitystä oppimiselle ja ammatilliselle kehitykselle.

Hankkeeseen nivoutuu sekä sisäistämisaspekti - pedagogisen ajattelutavan oppiminen - että ulkoistamisaspekti - käytännön ratkaisujen kehittäminen opetukseen. Toisaalta hankkeessa toimiminen kehittää 'metavalmiuksia': oppimisen ja opetuksen reflektiivisen tarkkailun ja tutkimisen sekä käytännön ongelmanratkaisun oppiminen mahdollistuvat.

Käytännössä hanke on lähes koko opiskeluvuoden kestävä laaja toiminnallinen kokonaisuus, jossa ohjaava opettaja, opettajakokelaat ja kauppaopiskelijat yhdessä tuottavat uudenlaisia ratkaisuja opetukseen ja opiskeluun. Uudenlaiset ratkaisut voivat kohdistua erilaisiin opetuksen ja oppimisen ulottuvuuksiin, vaikkakin viime aikoina on korostettu monimutkaisten todellisten business-ympäristöjen ottamista lähtökohdaksi ja avoimien oppimisympäristöjen kehittämistä.

Esimerkiksi hankkeena SLK:n opettajankoulutuksessa toteutetaan yhteistyössä Havaijin yliopiston kanssa kokeilua, jossa suomalaiset

kauppaopiskelijat keskustelivat ja pelasivat business-simulaatiota yhdessä Havaijin yliopiston opiskelijoiden kanssa. Ohjaava opettaja ja opettajakokelaat tutkivat ja perehtyivät avoimeen kansainväliseen oppimisympäristöön ja sen mahdollistamiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Hanke on ohjaavan opettajan ohjaama kokonaisuus, jossa jatkuvasti työstetään sekä pedagogisia ajattelumalleja että käytännön ratkaisuja opetukseen. Hankkeessa jatkuvasti arvioidaan ja kehitellään yhteistyössä laadukkaita ratkaisuja koulutukseen. Opettajankoulutuksen laatu määräytyy pitkälle sen perustalle, millaisia ratkaisuja opetukseen ja oppimiseen tuotetaan sekä toisaalta millaiseen oppimiseen hankeperustainen työskentely opettajakokelasta ohjaa.

Oppimisen suunnittelu ja opiskelusopimus

Perinteisesti opettajankoulutukseen on rakennettu opetussuunnitelma, jossa on määritelty, mitä on opiskeltava ja missä järjestyksessä. Opettajankoulutuksessa on sitten edetty opetussuunnitelman mukaan suorittaen kurssi kerrallaan, kuten ohjelmaan on merkitty. SLK:n opettajankoulutuksessa on pyritty kehittämään uudenlaista käytäntöä, joka mahdollistaisi opiskelun tietoisemman ja joustavamman organisoimisen. Opetussuunnitelmaan on rakennettu sisälle lisää joustoa ja valinnaisuutta sekä kurssien että suoritustapojen suhteen. Opettajakokelaille mahdollistuu opettajankoulutuksen puitteissa oman opiskelun suunnittelu opiskelusopimuksen perustalle.

Opiskelusopimus liitetään läheisesti itseohjautuvan oppimisen traditioon. Esimerkkejä sen soveltamisesta löytyy mm. Knowlesin (1984) teoksista. SLK:n opiskelusopimusikäntöön taustalla on kuitenkin tietoisemmin oppimisen kohdetta ja oppimisprosessia tutkiva ja kehittävä ote, joka kumpuaa toiminnan teoriasta, sekä pyrkimys muodostaa opiskelusopimuksesta kehittävä diskurssi ohjaavan opettajan ja opettajakokelaan kesken. Tällöin yhteisiä piirteitä löytyy myös esimerkiksi Mezirowin (1990) transformatiivisen oppimisen teorian kanssa.

Käytännössä opiskelun suunnittelu tapahtuu niin, että opintojen alussa perehdytään sekä

kauppaopetuksen kehityshaasteisiin että opetuksen ja oppimisen teorioihin. Toisaalta paneudutaan kunkin opettajakokelaan omiin oppimiskäsityksiin ja toimintamalleihin opettajana. Tämän jälkeen opettajiksi opiskelevat ryhtyvät rakentamaan itselleen opiskelusuunnitelmaa. He tekevät ehdotuksen opiskelusuunnitelmaksi ohjaavalle opettajalle, jonka kanssa käydään pohdiskelevaa keskustelua opiskelusta ja sen suhteesta opettajakokelaan opettajana kehittymiseen ja kauppaopetuksen kehittymiseen yleisemminkin. Tässä keskustelussa sovitaan opiskelusta opettajankoulutusohjelmassa ja opiskelusuunnitelmasta muodostuu opiskelusopimus, johon sekä opettajakokelas että ohjaava opettaja laittavat nimensä alle.

Opiskelusopimusta voidaan muuttaa yhteisesti sopimalla opiskelun kuluessa. Opiskelusopimuksen perustalta on laadittu opiskelun arvioinnin kaavake, jonka opettajakokelaat täyttävät opintojensa loppupuolella. Arviointia suoritetaan jatkuvasti opiskelun edetessä ja laajempi loppuarviointi suoritetaan varsinaisesti arviointikeskustelussa ohjaavan opettajan kanssa viimeisellä opiskelujaksolla.

Opiskelusopimus mahdollistaa oppimisen joustavan suunnittelun opettajankoulutuksessa. Joustavassa ja monimuotoisessa opettajankoulutusohjelmassa tarvitaan perinteisen opetus suunnitelman ja lukujärjestyksen tilalle tai oheen uusi opiskelun suunnittelun väline. Opiskelusopimus tuntuu toimivan tällaisena.

Opiskelusopimus muodostaa myös opiskelun ohjauksen välineen. Sopimuksen ympärillä käydään keskustelua opiskelun tavoitteista, sisällöistä, muodoista, tavoista ja arvioinnista. Sen perusteella voidaan katsoa, mitä on ollut tarkoitus tehdä ja miten, mitä on käytännössä tehty sekä miten tästä jatketaan. Ohjaava opettaja pysyy ajan tasalla opiskelijan opiskelujen etenemisessä ja voi tarvittaessa tukea ja auttaa eteenpäin.

Opiskelusopimuksen avulla voidaan myös kontrolloida, että muodollisen pätevyyden saavuttamiseen tarvittavat opinnot on suoritettu. Sopimus myös varmistaa, että oppilaitos sitoutuu hyväksymään sovitut opinnot opintosuorituksiksi. Vastaavasti sopimus varmistaa, että opettajakokelas sitoutuu suorittamaan sovitut opinnot eikä jotain aivan muuta.

Monimuotoisemmissa ja joustavammissa opintokokonaisuuksissa opiskelijan on otettava tietoisempi ote omaan opiskeluunsa ja sen ohjaamiseen. Ei riitä, että opiskelija seuraa kurssia tai koulutusta ja tekee niihin liittyvät tehtävät. Hänen tulee tietoisemmin paneutua oman oppimisensa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä kantaa enemmän vastuuta näistä. Erityisen tärkeää tämä on opettajakokelailla, jotka joutuvat ohjaamaan omien opiskelijoidensa oppimista.

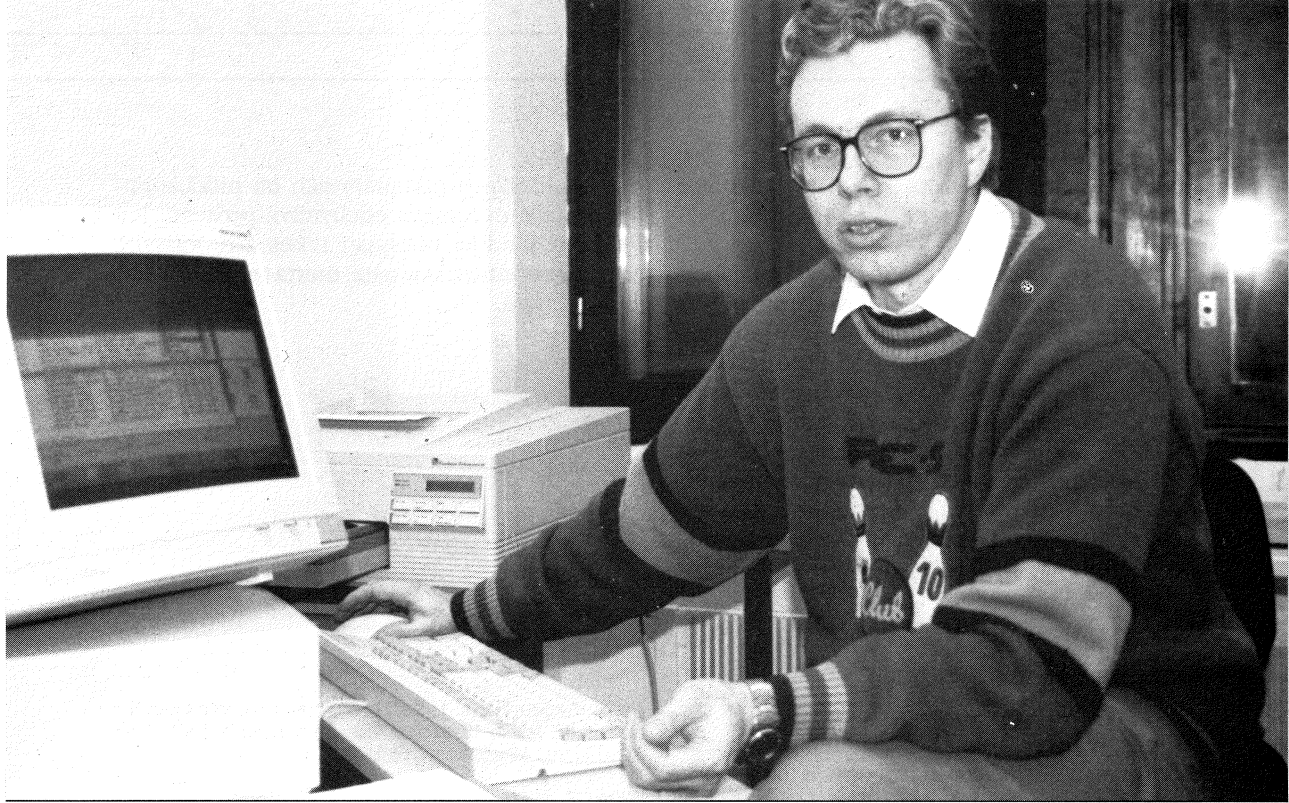
Opettajakokelaan toimiessa opiskelunsa ohessa käytännön töissä, opiskelusopimuksen avulla mahdollistuu myös monenlaisten perinteisestä opiskelusta poikkeavien mielekkäiden opiskelustrategioiden käyttöönotto. Esimerkiksi oman oppilaitoksen kehittämisprojekteihin osallistuminen voidaan lukea osaksi opettajankoulutusta. Laajemminkin opiskelua ja omaa opettajan työtä yhteennivovien opiskeluratkaisujen kehittäminen mahdollistuu.

Paitsi joustavuuden mahdollistajana opiskelusopimus voi toimia myös opintoja integroivana kokonaisuutena. Joustavuus johtaa helposti siihen, että kerätään opintoja sieltä täältä ilman riittäviä perusteita. Opiskelusopimuksen tekemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin kohdistuvat 'kehittämiskeskustelut' mahdollistavat asioiden yhteensovittamisen ja oppimisen näkemisen kokonaisvaltaisesti opettajana kehittymistä tukevana.

Koulutuksen laadun kannalta opiskelusopimus näyttäytyy oppimista tukevana ja ohjaavana välineenä. Opiskelusopimuksen ympärille rakentuva ohjaus- ja tukitoiminta mahdollistaa kokonaisvaltaisen laadun luomisen koulutuksen aikana. Prosessin kuluessa tehty arviointi antaa lisäksi vankan perustan kehittämään koulutusta kohti laadukkaampia ratkaisuja.

Verkostoituminen ja laadun kehittäminen

Verkostoituminen on nykyään eräs keskeisiä koulutuksen kehittämisen strategioita. Esimerkkejä löytyy mm. ammatilliseen koulutukseen liittyen (esim. Nasta 1993). Verkostoituminen koulutukseen liittyen nähdään myös laajemmin



"Oppimisen mahdollisuudet moninkertaistuvat verkostoissa", sanoo Antti Kauppi, ahkera päivittäinen verkostojen käyttäjä.

työelämää ja koulutusta yhteennivovien ratkaisujen kehittämisenä (esim. Forrest & al. 1992).

Oppimisen mahdollisuudet moninkertaistuvat verkostoissa. SLK:n opettajankoulutukseen on mahdollista nivoa eri puolilla suoritettuja opintoja. Valinnaisten opintojen määrää ollaan jatkuvasti lisätty ja niiden suoritushallinnaksi jatkuvasti laajennetaan.

Opettajankoulutuksessa ollaan nivomassa yhteen peruskoulutusta ja täydennyskoulutusta jatkuvan opettajana kehittymisen järjestelmäksi. Täydennyskoulutuksen kurseja voi jo nyt nivoa osaksi päteväntä opettajankoulutusta, vastaavasti opettajien peruskoulutuksen kurseja tarjotaan täydennyskoulutuskursseiksi opettajille. Vähitellen tulee raja perus- ja täydennyskoulutuksen välillä joiltain osin hämärtyämään. Samalla kurssilla jo nyt on opettajiksi opiskelevia ja kokeneita opettajia.

Päteväntä opettajankoulutuksen osia on myös jo nyt järjestetty työelämän henkilöstökoulutuksena. Vastaavasti esimerkiksi kauppaoppilaitoksen tai ammattikorkeakoulun kehittämissuunnitelmaan osallistuminen voidaan sovitta-

vin osin lukea osaksi opettajankoulutusta. Näin verkostoituminen työelämän ja oppilaitosten suuntaan rakentuu vähitellen osaksi peruskoulutusta.

Opettajankoulutus verkostoituu myös kansainvälisesti. Lukuvuonna 1993-94 päteväntä opettajankoulutukseen voidaan liittää neljä ulkomaalaisen asiantuntijan SLK:ssa vetämää opintojaksoa. Niissä perehdytään kaupan ja hallinnon koulutuksen uusimpiin pedagogisiin ratkaisuihin (esim. Achtenhagen & al. 1992). Kansainvälistä osuutta opiskelussa on SLK:n opettajankoulutuksessa jo laajennettu hyödyntämällä uusinta viestintäteknologiaa.

Opettajankoulutuksen rahoitusta ollaan rakentamassa joustavammaksi kehittämällä voucher-järjestelmää, joka mahdollistaa joustavan perus- ja täydennyskoulutuksen yhteennivomisen. Tulevaisuudessa opiskelijat voivat yhä joustavammin hakea omaa opettajana kehittymistään tukevia ja opetuskäytäntöjä kehittäviä opiskelumahdollisuuksia. SLK:ssa on jo käytössä lukuvuonna 1993-94 sisäinen voucher, joka mahdollistaa resurssien kohdentamisen siten,

että täydennyskoulutusta voidaan rakentaa osaksi pätevöittävää opettajankoulutusta.

Koulutuksen laadun kehittämisessä mielekäs lähtökohta rakentaa asiantuntijaverkostoja. Kellään ei voi olla kaikkea asiantuntemusta. Opiskelun rakentaminen joustavaksi siten, että eri paikoista löydettävää asiantuntemusta voidaan mielekkäällä tavalla liittää osaksi opintoja, mahdollistaa laadukkampien opiskeluratkaisujen tuottamisen. Koulutuksen laatujärjestelmää kehitettäessä on pyrittävä ratkaisuihin, joissa laadun kehittäminen avartuu laajempiin verkostoihin.

Johtopäätökset

Koulutuksen laadun kehittäminen rakentuu ruohonjuuritasolta oppimista ohjaavien ja tukemien ratkaisujen kautta. Laatujärjestelmä voi täten rakentua vain koulutettavien ja kouluttajien toiminnalle. Se kuitenkin edellyttää joustavia opetussuunnitelmaratkaisuja, uusia välineitä opiskelun suunnitteluun ja organisointiin sekä mahdollisuuksia ulottaa opiskelu asiantuntija-verkostoihin.

Joustavat ratkaisut mahdollistavat erilaiset prosessit. Tämä lienee laadukkaalle koulutukselle ominaista – ei ole oikeaa laadukasta koulutusta, vaan laadukkuus näkyy koulutuksen kykyä joustavasti nivoutua hyvinkin erilaisiin oppimisprosesseihin, joita eri ympäristöissä toimivat opiskelijat, oppilaitokset ja työpaikat käyvät läpi.

Kokonaisvaltaisen laadun luomisessa on erityisen tärkeää kokonaisuuden rakentuminen mielekkästä oppimisen kohteesta käsin. Mikäli opiskelulle ei löydy integroivaa ydintä, on olemassa vaara, että opiskelu hajoaa neeksi puuhasteluksi erilaisten irrallisten kursien parissa. Laatua tavoiteltaessa tuloksena saattaakin olla laadun irvikuva.

Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia ja sen ohjaamista on vaativaa ja haasteellista työtä. Se edellyttää uudenlaisia valmiuksia paitsi kouluttajilta myös koulutusorganisaatioilta ja niiden johdolta. Laadun kehittämiselle perustu-

van koulutuksen rakentaminen on pitkäjänteinen ja sitoutumista edellyttävä prosessi. Jos laatua ei lähdetä tosissaan tekemään, vaarana on, että puhutaan laadusta, mutta tehdään aivan jotain muuta.

LÄHTEET

Achtenhagen, F. u.a. 1992. Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler.

Block, Z. & MacMillan, I.C. 1993. Corporate venturing. Creating new businesses within the firm. Boston: Harvard Business School Press.

Engeström, Y. 1992. Non scolae sed vitae discimus – Towards overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction

Forrest, G. & Miller, A. & Fiehn, J. (Ed.) 1992. Industrialists and teachers. Case studies & developments. London: Falmer Press.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisen oppimisen uudet muodot. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura / Kansanvalistusseura.

Knowles, M.S. & Ass. 1984. Andragogy in action. San Francisco: Jossey Bass.

Lillrank, P. 1990. Laatumaa. Helsinki: Gaudeamus.

Mezirow, J. (Ed.) 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey Bass.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.

Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Helsinki: Gaudeamus.

Nasta, T. (Ed.) 1993. Change through networking in vocational education. London: Kogan Page.

Pirsig, R.M. 1986. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Porvoo: WSOY.

Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey Bass.