

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja **2**
2014

**Ammatillisen koulutuksen
vaikuttavuus**





Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2014

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén

puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätöjohtaja
OKKA-säätiö

Jäsenet

Eeva-Liisa Antikainen, KT

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/koulutuksen tutkimuslaitos

Antti Kauppi, KL

Jari Laukia, KL, johtaja

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti, toiminnanjohtaja
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, ARENE ry.

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti,
johtaja Hämeen ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Raji, KT, johtaja Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sänntti, FT, yliopistolehtori Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT, Associate professor Tallinn University

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

• **www.ottu.fi**

• Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

• Tampereen yliopisto,

• Kasvatustieteiden yksikkö

• Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere

• petri.nokelainen@uta.fi

• Sihteerit

• **Hannu Kotila**, Haaga-Helia Amma-

• tillinen opettajakorkeakoulu

• Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

• hannu.kotila@haaga-helia.fi

• **Raija Meriläinen**, Opetus- ja kulttuuriminis-

• teriö, Koulutuspolitiikan osasto

• Meritullinkatu 10, 00170 Helsinki

• raija.merilainen@minedu.fi

Kustantaja

• Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö –

• OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Toimituksen osoite

• OKKA-säätiö

• Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

• puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418 email:

• tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

• 1–4/2014 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,

• 1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

• **Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

• Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

• Ammattikasvatuksen aikakaus-

• kirjaa ilmestyy vuonna 2014

• neljä numeroa.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Mari Räcköläinen ja Raija Meriläinen Koulutuksen vaikuttavuus – mitä se oikein on?	4
---	---

Artikkelit

Hannele Seppälä Arvioinnit ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena	12
Harri Kukkonen, Annukka Tapani, Hanna Ilola, Maija Joensuu ja Eero Ropo Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa	28
Tiina Mäenpää Terveystoimintajärjestäjien ammatillisen osaamisen kehittyminen opinnäytetyöprosessissa	50
Reijo Laukkanen Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaansaamisen haasteeseen	64
Petri Lempinen Työelämä muuttuu, entä koulutus?	74

Katsaukset

Lainattua vai omaa laatua – kriittinen näkökulma oppilaitoksen laatuajatteluun Jari Kalavainen	82
Ammattiosaamisen näyttöjen vaikuttavuus ammatillisen oppilaitoksen toimintaan toimielimen puheenjohtajan näkökulmasta Leena Nummelin	91
”Työelämä sä tarviit mua” – mitä ammattioppilaitosten opiskelijat haluavat työltä? Joonas Pikkarainen ja Anniina Sulku	101
Vaikuttavuuden kääntäminen indikaattoreiksi on vaikeata Anita Lehikoisen ja Mika Tammilehdon haastattelu Markku Tasala	109
Ohjeita kirjoittajille	121

Koulutuksen vaikuttavuus –mitä se oikein on?

Mari Räcköläinen
Opetusneuvos, FT, VTM, SH
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
(Karvi)
mari.rakkolainen@karvi.fi

Raija Meriläinen
Opetusneuvos, KT, YTM, FM
Koulutuspolitiikan osasto/ammattilinen
koulutus,
Opetus- ja kulttuuriministeriö
raija.merilainen@minedu.fi

Koulutuspolitiikkaa, arviointia ja vaikuttavuutta

Ilahduin, kun minut kutsuttiin toimittamaan Ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemanumero ammatillisen koulutuksen vaikuttavuudesta. Pyysin mukaan opetus- ja kulttuuriministeriöstä kollegani Raijan, jonka kanssa olemme yhteistyömme lomassa pohtineet koulutuspolitiikkaa ja vaikuttavuutta. Koulutuspoliittinen päätöksenteko lähtee opetus- ja kulttuuriministeriön ohjauksesta, jota meillä on ollut mah-

dollisuus seurata ja olla myös osaltamme vaikuttamassa. Koulutuspoliittisen tahtotilan muuttuminen todellisuudeksi ja sen myötä toiminnan vaikutusten havainnointi, arviointi ja vaikuttavuus ovat arvioinnin ja tutkimuksen kohteita, joilla saadaan näkyväksi tehdyt koulutuspoliittiset linjaukset ja niiden tulokset. Nämä ovat tämän Ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemat, joita lehden artikkelit ja katsaukset avaavat.

Me molemmat olemme myös tutkineet työstämme nousseita aiheita. Oma tutkimukseni on arviointinäkemysten muo-

toutumisesta ja koulutuksen arvioinnin paradigman muutoksesta oppimistulosten arvioinnissa (Räkköläinen, 2011). Tutkin koulutuksen arvioinnin vaikuttavuutta ja sitä, miten käsitykset arvioinnin hyödyllisyydestä ja käyttökelpoisuudesta muuttuvat arviointinäkemysten muuttuessa kohti kehittävää arviointia. Käsitys arvioinnin käyttökelpoisuudesta muuttuu kehittävässä arvioinnissa ja haastaa aiempien arviointisukupolvien näkemyksiä ulkopuolisen arviointitoiminnan hyödyistä ja arviointien perinteisistä luotettavuuskriteereistä. Vaikuttava arviointi johtaa oppimiseen ja sen ehtona on luottamus ja arvioinnin kohteen osallisuus arvioinnissa. Vaikuttavalla arvioinnilla on myönteisiä seuraamuksia arvioinnin kohteena olevaan toimintaan. Todellinen muutos arvioinnin vaikuttavuudessa saadaan vain arvioinnin tarkoitusta kirkastamalla ja osallistumisastetta lisäämällä. Arvioinnin tarkoituksen linjaaminen avoimesti osana koulutuspolitiikkaa on luottamuksen perusta.

Koulutuspoliittinen päätöksenteko, sen toteutuminen ja taustavaikuttajat ovat olleet Raijan tutkimuskohteita (Meriläinen, 2006, 2008, 2011). Koulutuspoliittinen päätöksenteko on Suomessa tapahtunut hitaasti ja varsin suuressa yhteisymmärryksessä, jolloin päätösten vaikuttavuuden arviointi edellyttää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusta. Koulutuspolitiikan vaikuttamistavat muuttuvat ajassa: 1970-luvun komiteatyöskentelystä siirryttiin 1990-luvun kehittämissuunnitelmiin ja hallitusohjelmiin. 2010-luvulla päätöksenteon tahti on nopeutunut muun muassa rakennepoliittisen ohjelman myötä.

Keskeinen koulutuspoliittinen kysymys näinä vuosikymmeninä on ollut ta-

sa-arvon toteutuminen koulutuksessa, kuten koulutuksen saavutettavuus ja oppimistulosten tasa-arvo. Ammatillisen koulutuksen kannalta tämä merkitsi vaatimusta tasa-arvoisista mahdollisuuksista toisella asteella, kuten ylioppilastutkintoon osallistumista ja jatko-opintokelpoisuutta. Toinen vuosikymmeniä mukana ollut teema on yleissivistys, joka tosin yhdistettiin ammatilliseen koulutukseen vasta 1990-luvulla. Sekä ”tasa-arvo” että ”yleissivistys” ovat toimineet perusteluina monille päätöksille. Suomessa tyypillistä on, että koulutuspolitiikan vaikuttajien ryhmä on ollut pieni ja sen jäsenet yleensä tuntevat toisensa. Keskeisiä koulutuspoliittisia vaikuttajatahoja ovat opetusministerit, virkamiehet ja järjestöt. (Ks. Meriläinen, 2008; Meriläinen & Varjo, 2008.)

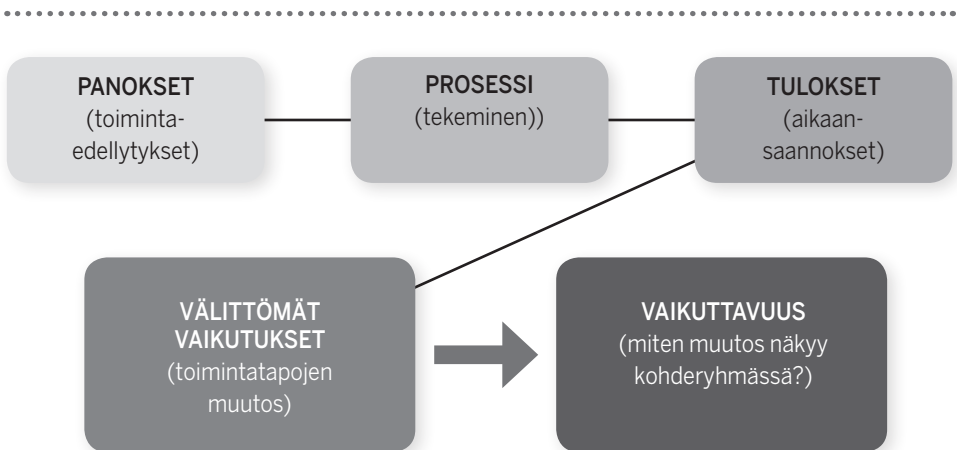
OKKA-säätiön vuosikirjat vuosilta 2008 ja 2011 käsittelivät suomalais-ta koulutuspoliittista todellisuutta, joka on teemana myös tässä aikakauskirjassa. Vuonna 2008 vuosikirja pureutui suomalaiseseen koulutuspolitiikan murrokseen 1990-luvulla ja sen merkitykseen opettajuuden, arvioinnin ja tutkintojen näkökulmasta. Vuonna 2011 julkaistu vuosikirja tarkasteli edelleen toisen asteen koulutuksen kehittämistä ja laadun arviointia 1990-luvulla yleissivistyksen ja koulutuspolitiikan ristipaineissa. Koulutuspolitiikka ja arviointinäkemykset kulkevat rinta rinnan, ja arviointi on osa suomalaista koulutuspolitiikkaa. Kun tarkastustoiminta poistui ja hallintoa hajautettiin 1990-luvulla, arvioinnin ja tutkimuksen merkitys koulutuspoliittisessa ohjauksessa ja päätöksenteossa kasvoi ja arvioinnin paradigma muuttui. (Meriläinen, 2008; Meriläinen & Vuorio-Lehti, 2011.)

Vaikuttavuuden käsite on moninainen eikä siihen ole yhtä täsmällistä määritelmää. Olen itse viime aikoina jäsentänyt vaikuttavuutta tuloksellisuuden arviointimallin avulla (esim. Räcköläinen, 2014). Malli perustuu ns. muutoksen teorian (theory of change) -viitekehykseen ja ohjelma-arvioinnin (programme evaluation) periaatteisiin (esim. Anttila, 2005; Pawson & Tilley, 1997; Weiss, 1995, 1997). Lähtökohtana on, että vaikuttavuus merkitsee aina muutosta. Muutos, joka on haluttu saada aikaan poliittisilla päätöksillä ja linjauksilla, on vaikuttavuuden arvioinnin kohteena. Muutos liittyy pitkän tähtäimen yhteiskunnallisesti merkittäviin päämääriin, jotka ovat sidoksissa arvoihin ja asenteisiin.

Koulutuspoliittisiin päämääriin pyrkimistä tukee valtakunnallinen kehittämistoiminta, jolle luodaan toimintaedellytykset taloudellisilla ja inhimillisillä resursseilla. Tuloksena syntyy esimerkiksi uudenlaisia palveluita ja pedagogisia malleja. Kehittämistoiminnan välittömät vaikutukset näkyvät lyhyen ai-

kavälin tavoitteiden toteutumisenä, jolloin otetaan käyttöön esimerkiksi jokin kehittämistoiminnan tulos. Vaikutukset ovat silloin tulosten soveltamista, vakiinnuttamista tai siirtämistä toisiin olosuhteisiin. Vaikuttavuuden arviointi sen sijaan edellyttää pitkän aikavälin seurantaa. Vaikuttavuus on muutosta, jolla on seurauksia lopulliseen kohderyhmään, oppilaisiin, opiskelijoihin ja heidän oppimiseen, osallisuuteen, tasa-arvoon tai hyvinvointiin. Vaikuttavuus näkyy myös olosuhteissa, jotka saavat aikaan muutoksia kohti asetettuja päämääriä.

Arvioinnilla on kaksi keskeistä funktiota: Tavoitteena on ymmärtää, mikä kehittämistyössä saa aikaan muutoksia eli miten jokin interventio (toimenpide, järjestely, ratkaisu, linjaus yms.) johtaa muutokseen. Lisäksi arvioitavasta ohjelmasta tai hankkeesta tehdään teoreettisia yleistyksiä, jolloin syntyy uutta tietoa esimerkiksi päätöksenteon tueksi. Vaikutuksia arvioidaan siinä ympäristössä, jossa on tarkoitus saada aikaan muutosta. (Ks. myös Stame, 2004.)



Kuvio 1. Tuloksellisuuden arviointimalli soveltaen muutoksen teorian viitekehystä (Räcköläinen, 2014).

Taustalla on realistinen arviointinäkemys, joka on uusimpien arviointisukupolvien mukaista kontekstiperusteista arviointia, jossa ei pyritä kaiken kattaviin yleisyyksiin, vaan tuloksellisuuden arviointi sidotaan aikaan ja paikkaan sekä interventioihin. Tällöin tärkeintä on tunnistaa niitä prosesseja ja rakenteita, jotka tuottavat (toivottuja) tuloksia ja saavat aikaan muutosta toimintakulttuurissa. Lähtökohtana tässäkin ovat kehittävä arvioinnin periaatteet siitä, että arvioinnin tulee olla hyödyllistä, osallistavaa ja toimintaa kehittävää (esim. Patton, 1997; ks. myös Räcköläinen, 2011).

Koulutuspoliittinen päätöksenteko ja vaikuttavuuden arvioinnin kehittyminen ovat sekä aika- että paikkasidonnaisia. Suomessa koulutuspolitiikka ja arviointi ovat kulkeneet rinnan 1990-luvulta lähtien ja niiden yhteiselon tulokset tulevat näkyviksi esimerkiksi tilatuissa arviointitutkimuksissa sekä tässä Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa teemanumerossa, jossa on mahdollisuus nähdä väläyksiä siitä, miltä tilanne ”kentällä” vaikuttavuuden näkökulmasta näyttää – kentällä, jossa me opetushallinnon toimijat itsekin pyrimme vaikuttamaan.

Näkökulmia ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuteen

Teemanumeron ideana on koulutuspolitiikka, arviointi ja vaikuttavuus ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Haluamme avata vaikuttavuutta sekä ammatillisen koulutuksen kentällä toimivien työn arjessa että ajankohtaisessa tutkimuksessa. Tämän vuoksi lähestyimme mahdollisia kirjoittajia hyvin avoimella kirjoittajakutsulla. Toivoimme, että kukin kirjoittaja tarkas-

teele koulutuksen vaikuttavuutta ja arviointia sekä niissä tapahtuneita muutoksia valitsemastaan itselle läheisestä näkökulmasta. Lähtökohtana oli myös peilata tulevaisuuteen, mikäli se oman artikkelin aiheeseen sopi. Kirjoituksissa toivottiin olevan käytännön esimerkkejä ja empiriaa tai ne voivat olla teoreettisesti aihetta käsitteleviä. Artikkelien lisäksi lehteen oli tulossa myös katsauksia ja haastatteluja.

Nyt käsissämme on teemanumero, jossa on kahdeksan näkökulmaa vaikuttavuudesta. Aloitamme julkaisun referree-menettelyn läpikäyneillä artikkeleilla, joiden tutkimusaiheet liittyvät kansallisten arviointimenetelmien vaikuttavuuteen ja käytettävyyteen, opettajaintiteettiin ammatillisessa opettajankoulutuksessa sekä ammattikorkeakoulun opiskelijoiden osaamisen kehittymiseen. Jatkamme sitten vaikuttavuutta eri näkökulmista tarkastelevilla kirjoituksilla, joissa pohditaan koulutuksen vaikuttavuuden kehittymistä, työelämän ja koulutusrakenteen muutosta, organisaatioiden laatuajattelua, ammattiosaamisen näyttöjen hyötyjä sekä opiskelijoiden kokemuksia ja odotuksia työelämästä.

Koulutuspoliittista todellisuutta aikakauskirjaamme tuovat opetus- ja kulttuuriministeriön toimijat eli virkamiehet, joiden haastattelut kuvastavat muun muassa 2010-luvun nopea tempoista päätöksentekoa.

Artikkelit

Hannele Seppälä (2014) tarkastelee artikkelissaan arviointimenetelmien vaikuttavuutta ja käytettävyyttä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena. Artikkelin teoreettisena viitekehysten muo-

dostaa kehittävän arvioinnin periaatteet. Tutkimusaineistona hänellä on meta-arviointi korkeakoulujen teema-arvioinneista. Tutkimusta varten on analysoitu arviointiin osallistuneiden palautelomakkeet. Arviointien vaikuttavuutta peilataan kansallisen arvioinnin keskeisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin, joilla tuetaan korkeakouluja tunnistamaan toimintansa vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet. Arviointeihin osallistuneet kokevat itsearvioinnin ja tiedon tuottamisen omasta toiminnastaan hyödyllisenä. Arviointien vahvuutena pidetään kattavaa arviointitietoa, joka mahdollistaa oman toiminnan vertailun kansallisiin tuloksiin. Tutkimus osoittaa, että selkeä ja avoin arvioinnin tavoitteiden ja arviointikohteiden määrittely on välttämätön ehto arviointien vaikuttavuudelle. Meta-arviointi tuotti myös ehdotuksia arviointien kehittämiseksi.

Harri Kukkonen, Annukka Tapani, Hanna Ilola, Maija Joensuu ja Eero Ropo (2014) tarkastelevat artikkelissaan opettajaidentiteetin muotoutumista ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Ammatillisen opettajan osaamisen perustana on vahva substanssisidonnainen osaaminen, työelämän asiantuntijuuden ylläpitäminen ja ohjauksellinen työskentelyote. Opettajuuteen kasvaminen on identiteettityötä, joka perustuu opettajaopiskelijan toimintaan ja merkityksenantoon eri konteksteissa. Tutkimuksen aineistona on neljän opettajaopiskelijan teemahaastattelu. Siirtyminen aiemman ammatin osaajasta ammatilliseksi opettajaksi ei tarkoita vain opettamiseen liittyvien taitojen omaksumista, vaan edellyttää syvällistä identiteetin muotoutumisen prosessia, jossa muun muassa opettajankoulutuksen ohjuskäytännöillä on merkitystä. Artikkelissa jäsennetään identi-

teettityön kannalta keskeiset merkityksenannot ja tuodaan esiin, minkälaisista aineksista opettajaidentiteetti rakentuu. Lisäksi tuodaan esiin opettajankoulutuksen ohjaukskäytäntöjen kehittämiseksi ehdotuksia, joilla voidaan lisätä opettajankoulutuksen vaikuttavuutta opettajan identiteettityössä.

Terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillista osaamista on tutkinut Tiina Mäenpää (2014). Artikkelissa käsitellään opiskelijoiden työelämälähtöisten opinnyte- ja kehittämistöiden perusteella osaamisen kehittymistä opinnäytetyöprosessin aikana. Tutkimuksen aineistona on opiskelijoiden opinnyte- ja kehittämistyöt, joihin on tehty sisällönanalyysi. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista osaamista opinnäytetyöprosessissa syntyy. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehksessä jäsennetään osaamisen käsitettä. Opinnäytetyön prosessissa syntyvä osaamista oli tiedon lisääntyminen, yhteistyöosaaminen kehittyminen, persoonallisuuden kasvu ja terveydenhoitajatyön olemuksen sisäistyminen. Ammatillisen osaamisen kehittymiseen vaikutti opinnyte- ja kehittämistöiden työelämälähtöisyys. Yhteistyöosaamisen kehittymiseen liittyi yhteistyökumppani ammatillisen kasvun tukijana ja yhdysiteenä työelämään. Työelämälähtöiset opinnyte- ja kehittämistyöt ovat merkityksellinen tapa oppia ammattia sekä muodostaa itsestä kuva ammatissa toimijana. Opinnäytetyön myötä tullut tieto koettiin hyödylliseksi tulevassa työssä.

Reijo Laukkanen (2014) tuo kirjoituksessaan esiin näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden käsitteen määrittelyyn ja sen sisällön muuttumiseen. Hänen mukaansa vaikuttavuus tarkoittaa sitä, että koulutus saa aikaan sellaisia tuloksia

ja laajempia vaikutuksia, joihin on pyritty, kuten oppimista, tyytyväisyyttä, työllistymistä tai muuta hyvinvointia. Hän luonnehtii suomalaisen koulutuspolitiikkaa pragmaattiseksi, mikä tarkoittaa, että koulutuspoliittisia päätöksiä on tehty vasta, kun on luotu riittävästi yhteistä näkemystä ja kun kokeilut ovat tuoneet tietoa ratkaisuvaihtoehtoista. Hän tarkastelee myös, miten koulutuksen vaikuttavuus ja laatu ilmenevät ja tuo esiin pohdinnoissaan vaikuttavuuden arvioinnin haasteellisuuden monesta eri näkökulmasta. Teknisten ja akateemisten kysymysten rinnalla tulisi hänen mukaansa arvioida myös, miten koulutus lisää hyvinvointia.

Petri Lempinen (2014) kysyy kirjoituksessaan, miten koulutus muuttuu työelämän muuttuessa ja pystyykö ammatillinen koulutus vastaamaan muutuneisiin osaamistarpeisiin. Hän näkee, että koulutuksen sisältöjä ja menetelmiä tulisi uudistaa. Tiedon nouseminen tärkeäksi tuotannon tekijäksi vaatii myös uutta ajattelutapaa. Hän tarkastelee työelämän muutosta ja sen vaikutuksia erilaisten ajankohtaisten selvitysten ja mientöjen avulla. Hän pohtii, mitä koulutukselle tulisi tehdä, jotta se olisi vaikuttavaa työllistymisen kannalta. Näin hän päätyy lopuksi tarkastelemaan koulutuksen ajankohtaista rakenneuudistusta ja tekee ehdotuksia ammatillisen koulutuksen uudistamiseksi. Hän näkee, että Suomen on huolehdittava jo kerran hyvin koulutettujen osaamisesta läpi työuran.

Katsaukset

Jari Kalavainen (2014) tuo esiin kriittisen näkökulman oppilaitosten laatuajatteluun. Hän tarkastelee laatuajattelua oppilaitosorganisaatioissa ja

esittelee useita käytössä olevia laadun arvioinnin ja toimintajärjestelmien kehittämisen malleja ja niiden seurauksia. Hän pohtii, miten käyttökelpoisia yleiset mallit ovat laadun kehittämisessä ja miten olisi mahdollista soveltaa kunkin organisaation tilanteeseen sopivaa toiminnan kehittämisen tapaa. Hän esittelee vaihtoehdoksi toimintaa, reflektiota ja oppimista painottavan laatuajattelun. Tarvi-taan laatuajattelun, jotka mahdollistavat oman toiminnan reflektoinnin.

*Tarvitaan laatuajattelun,
jotka mahdollistavat
oman toiminnan
reflektoinnin.*

Leena Nummelin (2014) tarkastelee koulutuspoliittisesti merkittävän uudistuksen, ammattiosaamisen näyttöjen, vaikuttavuutta koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Hän arvioi, millaista tietoa näytöt ja niihin perustuva kansallinen arviointi tuottaa ja miten sitä voi hyödyntää oppilaitoksessa. Hän näkee ammattiosaamisen näyttöllä olleen selvästi myönteisiä vaikutuksia muun muassa läpäisyyn. Näytöt ovat parantaneet myös opiskelijan arvioinnin laatua. Ammattiosaamisen näyttö toimii osaamisen arvioinnissa koulutuksen järjestäjän näkökulmasta, mutta nostaa esiin jo aiemmissa tutkimuksissa ja kansallisissa arvioinneissa esiin tulleen arvioinnin luotettavuuden haasteen. Kirjoituksessa tulee esiin koulutuksen järjestäjän oman seurannan ja arvioinnin keskeinen merkitys laadun varmistamisessa.

Joonas Pikkarainen ja Anniina Sulku (2014) esittelevät selvityksen, joka koskee nuorten ammattiin opiskelijoiden, ”amisten”, odotuksia työelämästä ja tulevaisuudesta. Se tuo esiin opiskelijoiden kokemukset ammatillisesta koulutuksesta ja toiveet työelämään siirryttäessä. Hyvä työelämä on nuorten mielestä toimivia perusasioita, kuten arvostusta, rehellisyyttä ja lupauksen pitämistä. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden usko omaan tulevaisuuteen ja työllistymiseen on luottavainen ja positiivinen. Selvitys kyseenalaistaa ammatillisissa oppilaitoksissa opiskeleviin liitettyjä stereotypioita. Selvityksen tulos on, että ammattioppilaitos valitaan lukion sijaan, koska nuori tietää, mitä haluaa. He arvostavat valintaansa ja ovat ylpeitä oppilaitoksestaan. Suurin osa uskoo, että valittu oma koulutus valmistaa hyvin työelämään. Työelämä tosin toivoo enemmän työelämälähtöisyyttä. Vastavalmistunut nuori puolestaan kaipaa tukea työuransa alussa.

Teemanumeron tekee kokonaisuudeksi kansliapäällikkö Anita Lehiköisen ja ammatillisen koulutuksen vastuualueen johtajan Mika Tammilehdon haastattelut, jotka on toimittanut Markku Tasala. Haastatteluissa pohditaan koulutuksen vaikuttavuuden lisäksi uuden kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen roolia ja ulkopuolisen arvioinnin merkitystä sekä tarkastellaan merkittävää rakennepoliittista uudistusta ja sen merkitystä koulutuksen laatuun ja vaikuttavuuteen.

Lopuksi

Kiitos Ammattikasvatuksen aikakauskirjan toimituskunnalle mahdollisuudesta yhdistää koulutuspolitiikka, arviointi ja vaikuttavuus

ja siitä uutta oppien. Omien ja toisen ajatusten peilaaminen ja sparraaminen on ollut antoisaa ja idearikasta meille ope-tushallinnossa työtään tekeville. Koulutuksen vaikuttavuuden edistämiseksi tarvitsemme aitoa kehittävää arviointia, koulutuspoliittisen päätöksenteon tietoperustan vahvistamista sekä kehittämisen, arvioinnin ja tutkimuksen aitoa vuoropuhelua.

Kiitos kaikille, niin haastateltaville kuin kirjoittajille, ilman teitä tämä julkaisu ei olisi syntynyt. Jokainen artikkeli on saanut meidät keskustelemaan ja miettimään ja siten oppimaan teidän näkemyksistänne. Toivomme ennen kaikkea, että lehti herättää lukijoiden mielenkiinnon ja innostaa luoviin pohdintoihin ammatillisen koulutuksen vaikuttavuudesta.

Lähteet

Anttila, P. (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi oy.

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidenteetin rakentumisen ai-nekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–49.

Laukkanen, R. (2014). Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaansaamisen haasteeseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 64–73.

Lempinen, P. (2014). Työelämä muuttuu, entä kou-lutus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 74–81.

Kalavainen, J. (2014). Lainattua vai omaa laatua – kriittinen näkökulma oppilaitoksen laatuajatteluun. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 82–90.

Meriläinen, R. (2006). *Toinen aste ja yleissivistys*. Di-dacta Varia 1/2006. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Meriläinen, R. (2008). Näkökulma 1990-luvun suomalaiseen koulutuspolitiikkaan kolmen OAJ:n toimi-

jan kautta. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla* (pp. 78 – 91). OKKA-säätiön vuosikirja. Saarijärven Offset: Saarijärvi.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vai ko molemmat? Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. Akateeminen väitöskirja. Superin julkaisuja 1/ 2011. Helsinki: Unigrafia.

Meriläinen, R., & Varjo, J. (2008). Nuorisokoulu osana opetusministeriön visiotyöskentelyä. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla* (pp. 64 – 77). OKKA-säätiön vuosikirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Meriläinen, R., & Vuorio-Lehti, M. (2011). *Toisen asteen koulutuksen kehittäminen yleissivistyksen ja koulutuspolitiikan ristipaineissa 1990-luvulla*. OKKA-säätiön vuosikirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Mäenpää, T. (2014). Terveystenhoitajaopiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittyminen opinnäytetyöprosessissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 50–63.

Nummelin, L. (2014). Ammattiosaamisen näyttöjen vaikuttavuus ammatillisten oppilaitoksen toimintaan toimielimen puheenjohtajan näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 91–100.

Patton, M.Q. (1997). *Utilization –focused Evaluation: The new Century Text*. Kolmas painos. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Pawson, R., & Tilley, T. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.

Pikkarainen, J., & Sulku, A. (2014). ”Työelämä sä tarviit mua” – mitä ammattioppilaitosten opiskelijat haluavat työltä? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 101–108.

Räkköläinen, M. (2011). *Mitä näyttöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

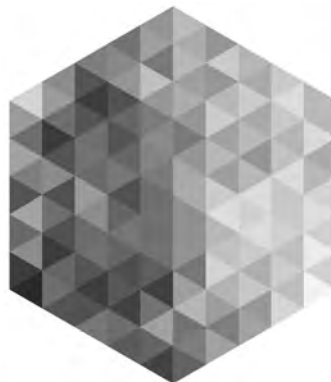
Räkköläinen, M., Frisk, T., Hätönen, H., & Kotimäki, E. (2014). *Laadukkaasta hankkeesta vaikuttavuuteen. Teoksessa Opetustoimen henkilöstön koordinoitunutta 2011 – 2013. Osaamista kehittämässä herkällä korvalla, ennakoivalla otteella ja punnitulla arvopohjalla*. Raportit ja selvitykset 2014:5. Helsinki: Opetushallitus.

Seppälä, H. (2004). Arvioinnit ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 12 – 26.

Stame, N. (2004). Theory based Evaluation and Types of Complexity. Evaluation. *The International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(1), 58 – 76.

Weiss, C. (1995). Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. Teoksessa J.P. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr & C.H. Weiss (toim.), *New Approaches to Evaluation Community Initiatives: Volume 1. Concepts, Methods, and Contexts*. Washington, DC: The Aspen Institute.

Weiss, C. (1997). Theory-based Evaluation: Past, Presence and Future. Teoksessa D. J. Rog & D. Fournier (toim), *Progress and Future Directions in Evaluation* (pp. 41 – 55). New Directions for Evaluation 76. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.



Arvioinnit ammattikor- keakoulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena

Hannele Seppälä
Erikoissuunnittelija, KT
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
hannele.seppala@karvi.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Kansallisen korkeakoulujen arviointitoiminnan tavoitteena on tukea ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämistä. Tässä artikkelissa tarkastellaan korkeakoulujen teema-arvioinneissa käytettyjä menetelmiä ja niiden vaikuttavuutta am-

mattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämisessä. Artikkelin teoreettinen viitekehys muodostuu arviointitutkimuksen kentällä esitetyistä kehittävän arvioinnin periaatteista, joita peilataan kansallisen arviointitoiminnan tavoitteisiin. Korkeakoulujen käsityksiä arviointien vaikuttavuudesta tarkastellaan teema-arviointeihin osal-

listuneiden korkeakoulujen palautteiden pohjalta. Korkeakoulujen arviointineuvoston (1.5.2014 alkaen osa kansallista koulutuksen arviointikeskusta) keräämissä palautteissa korkeakoulut ovat pohtineet arviointien toteutuksen toimivuutta sekä arviointimenetelmien ja raportoinnin vaikuttavuutta korkeakoulujen kehittämisen tukena. Artikkelin tavoitteena on tuottaa meta-arviointi teema-arviointien toteutuksesta ja tuoda sen avulla esiin arviointimenetelmiin sisältyviä vahvuuksia ja kehittämisalueita. Lopuksi pohditaan, miten kansallinen arviointitoiminta voisi jatkossa yhä paremmin vastata odotuksiin, jotka liittyvät arviointien vaikuttavuuteen ja käytettävyyteen.

Avainsanat: *Arviointi, ammattikorkeakoulut, yliopistot, kehittävä arviointi, vaikuttavuus*

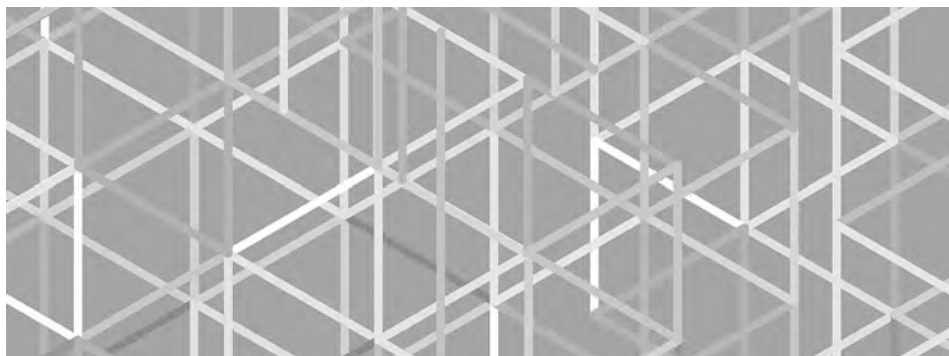
Evaluations as support for development of higher education

Abstract

The purpose of national evaluations of higher education institutions is to support the development of universities of applied sciences and universities. This article examines the methods used in the-

matic evaluations of higher education institutions and their impact on developing universities of applied sciences and universities. The theoretical framework of the article comprises the principles of enhancement-led evaluation put forward in the field of evaluation research, which are juxtaposed with the objectives of national evaluation activities. The higher education institutions' views of the impact of evaluations are examined on the basis of feedback received from higher education institutions having taken part in thematic evaluations. In the feedback collected by the Finnish Higher Education Evaluation Council, the higher education institutions reflected upon the effectiveness of the manner in which the evaluations were conducted and the impact of evaluation methods and reporting on supporting the development of higher education institutions. The article aims to produce a meta-evaluation of the implementation of thematic evaluations and use it to highlight the strengths and development areas of the evaluation methods. Finally, the article discusses ways in which national evaluation activities could in the future better meet expectations related to the impact and usability of evaluations.

Keywords: *Evaluation, universities of applied sciences, universities, enhancement led evaluation, impact*



Johdanto

Korkeakoulujen ulkoisen arviointitoiminnan tavoitteet

Kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tehtävänä on toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen toimintaan sekä oppimistuloksiin liittyviä arviointeja. Lisäksi arviointitoiminnan tehtävänä on tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä sekä korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia. Arvioinneissa noudatetaan riippumattomuuden ja kehittävän arvioinnin periaatteita. (Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta, 1295/2013.)

Kehittävällä arvioinnilla on suomalaisessa korkeakoulutuksen ulkoisessa arvioinnissa pitkät perinteet¹. Korkeakoulujen arvioinneista vuoteen 2014 asti vastanneen Korkeakoulujen arviointineuvoston määritelmän mukaan ”Kehittävän arvioinnin tavoitteena on auttaa korkeakouluja tunnistamaan toimintansa vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet. Pyrkimyksenä on siten tukea korkeakouluja niiden omien strategisten tavoitteidensa saavuttamisessa ja tulevan kehittämistoiminnan suuntaamisessa sekä luoda näin edellytyksiä korkeakoulujen jatkuvalla kehitymiselle.” (KKA, 2012). Kehittävän arvioinnin periaatteet ovat ohjanneet voimakkaasti kansallista korkeakoulujen arviointitoimintaa ja tarkoituksena on ennen kaikkea ollut korkeakoulujen toiminnan kehittämi-

sen tukeminen. Selkeää arviointitoiminnan tavoitetta voidaan pitää suomalaisen korkeakoulujen ulkoisen arvioinnin vahvuutena. Arviointitoiminnan ja erityisesti laatu järjestelmien auditointien vaikuttavuudesta on tehty myös useita tutkimuksia ja meta-analysejä (esim. Moitus, 2009; Ala-Vähälä, 2011; Haapakorpi, 2011; Talvinen, 2012 ja Saarilampi, 2013). Korkeakoulujen ulkoista arviointia Euroopassa analysoineet tutkijatkin ovat todenneet, että yleisellä arviointitoiminnan viitekehyksellä ja periaatteilla on usein jopa käytettyjä arviointimenetelmiä enemmän vaikuttavuutta toiminnan kehittämiseen (Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman & Westerheijden, 2011). Arviointien toteuttamisen lisäksi KKA on ollut mukana korkeakouluja kehittämisessä muun muassa tukemalla korkeakoulujen kansallisia ja kansainvälisiä benchmarking-hankkeita, arviointitutkimusta ja korkeakoulujen laadunkehittämiseen liittyvää koulutusta sekä järjestämällä seminaareja ja työpajoja korkeakoulujen eri toimijaryhmille.

Arviointitoiminnan luonnetta voidaan tarkastella myös arvioinnin tavoitteiden ja käyttötarkoitusten sekä toimijoiden roolien välisten suhteiden kautta. Eleanor Chelimsky (1997) on luokitellut arviointityypit kolmeen eri dimensioon, jotka ovat kehittävän arvioinnin näkökulma, arviointi tiedontarvetta varten sekä arviointi tilivelvollisuutta varten (taulukko 1). Kansallinen korkeakoulujen ulkoinen arviointitoiminta on ollut luonteeltaan kehittävä, mutta esimerkiksi koulutusala- ja teema-arvioinneissa tavoitteena on ollut kehittämisen rinnalla tiedon tuottaminen ajankohtaisen kou-

¹Myös Koulutuksen arviointineuvosto (KAN) toteutti arvioinneissaan kehittävän arvioinnin linjaa. Lisäksi kehittävän arvioinnin periaatteet ovat yleisiä korkeakoulujen ulkoisessa arviointitoiminnassa muualla Euroopassa (esim. NOKUT Norjassa, QAA Skotlannissa, QAA Englannissa ja OAQ Sveitsissä).

lutuspoliittisten keskustelun tueksi. Korkeakoulujen lakisääteinen velvollisuus osallistua ulkopuoliseen toiminnan ja laatujärjestelmien arviointiin sisältää tilivelvollisuutta varten tehtävän arvioinnin piirteitä. Muussa muodossa tilivelvollisuus ja tulosten mittaaminen ei sen sijaan ole ollut KKA:n arviointien lähtökohtana. Myös arvioitsijan rooli suhteessa arvioitaviin on noudattanut kehittämistä ja tiedontuotantoa tavoittelevan arvioinnin piirteitä. Korkeakoulujen ulkoinen arviointi on perustunut vahvasti vertaisarvioinnin menetelmään eli arvioitavan korkeakoulun ulkopuolisista asiantuntijoista koottujen arviointiryhmien käyttöön. Arviointitiedon keräämisessä ja arvioin-

tityöskentelyssä on korkeakoulujen arvioinneissa vakiintunut menetelmä, joka sisältää korkeakoulujen itsearvioinnin, ulkoisen arviointiryhmän työskentelyn sekä julkisen arviointiraportin tuottamisen. Tämä kolmivaiheinen menettely noudattaa Euroopan opetusministeriöiden yhteisesti hyväksymää kriteeristöä (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) korkeakoulujen ulkoisesta arviointitoiminnasta. Arviointitiedon keräämisessä käytetään myös muita täydentäviä menetelmiä arviointiprojektien tavoitteiden mukaisesti. Esimerkkejä menetelmistä on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Kolme arviointinäkökulmaa (Chelimsy, 1997; Atjonen, 2007, mukailtu).

Dimensiot	Arviointi kehittämistä varten	Arviointi tiedontarvetta varten	Arviointi tilivelvollisuutta varten
Tavoite	Vahvistaa instituutioita; lisätä toiminnallista suorituskykyä tai uusia toimintamuotoja.	Avata näkökulmia julkisiin ongelmiin, politiikkaan tai prosesseihin: kehittää uusia menetelmiä ja kritisoida vanhoja.	Mitata tuloksia tai arvoa suhteessa resursointiin; määritellä kustannukset; arvioida tehokkuutta.
Tyypillinen käyttö	Institutionaalinen käyttö osana arviointiprosessia; julkinen ja yksityinen hyödyntäminen.	Tiedostaminen, politiikka, tutkimus ja toistaminen, koulutus, tietoperustan rakentaminen.	Poliittinen, väittely ja neuvottelu, tiedostaminen, hallinnollinen uudistus, julkinen käyttö.
Arvioijan rooli suhteessa arvioitaviin	Läheinen, arvioija on "kriittinen ystävä" tai voi olla ryhmän osa. Riippumattomuudelle vain vähäistä tarvetta.	Etäinen tai läheinen riippuen arviointi-asetelmasta ja -menetelmästä.	Etäinen. Riippumattomuus on arvioinnin edellytys.
Esimerkkejä arvioinneista ja menetelmistä korkeakoulujen ulkoisissa arvioinneissa	Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnit, koulutusala- ja teema-arvioinnit, laatuyksikköarvioinnit. Vertaisarviointi, itsearviointi, haastattelut, vuorovaikutteiset menetelmät (esim. teemakeskustelut, työpajat, benchmarking).	Koulutusala- ja teema-arvioinnit. Vertaisarviointi, itsearviointi, haastattelut, kyselyt, dokumenttianalyysit.	Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnit. Vertaisarviointi, itsearviointi, haastattelut.

Kehittävän arvioinnin tunnuspiirteet

Arviointia koskevan tutkimuksen kentällä ei ole olemassa kehittäville arvioinnille vakiintunutta määritelmää, mutta tutkimusten ja arviointitoiminnan yhteydessä esitetyistä kuvauksista on kuitenkin löydettyissä joitakin yhteisiä kehittävän arvioinnin piirteitä (esim. Patton, 1997; Patton, 2011; Chelimsky, 1997; Huusko, 2009; Vataja, 2012; Räisänen, 2005; Saari, 2002, Linnakylä, 2005; Moitus & Saari, 2004). Tämän luvun tarkoituksena on tehdä yhteenvetoa niistä periaatteista, joita on liitetty kehittävään arviointiin.

Selkeä kehittämiseen liittyvä tavoiteorientaatio

Kehittävän arvioinnin keskeinen piirre on selkeä tavoiteorientaatio. Arviointia tehdään ensi sijassa kehittämisen ja sitä tukevan päätöksenteon tueksi. Arvioinnin käytettävyys ja arvioinnin vaikuttavuus ohjaavat arvioinnin toteutusta ja vaikuttavat myös arviointimenetelmien valintaan. Arviointimenetelmien avulla voidaan pyrkiä esimerkiksi lisäämään yhteisön tai yksilön toiminnan ymmärrystä ja erilaisten näkökulmien esiintuomista. Arviointimenetelmät voivat edistää toiminnan kehittämistä myös sitoutumisen, vastuun ja omistajuuden kokemuksen lisäämisellä (Patton, 1997). Patton (1997) onkin korostanut kehittävän arvioinnin piirteinä subjektiivisuutta ja oppimisprosessimaista luonnetta. Myös Räisänen (2005) pitää oppimista, kokemusta ja oppimisen avulla syntyvää uutta ajattelua kehittävän arvioinnin keskeisinä piirteinä ja on tuonut esiin, että kehittävän arvioinnin tavoitteena onkin tukea prosessin aikana syntynyttä ymmärrystä

ja muutosta. Kehittymisen tavoitteet voivat olla asetettuja sekä yksilötasolle että muille tasoille organisaatioissa.

Arviointiperusteiden julkisuus ja avoimuus

Yhtenä kehittävän arvioinnin periaatteena on pidetty arviointiperusteiden ja kriteerien julkisuutta ja avoimuutta, jolloin myös arviointiin liittyvät arvot tulevat näkyviksi (ks. Scriven 1991). Tätä periaatetta voidaan pitää jopa välttämättömänä toimijoiden välisen yhteistyön toimivuuden ja luottamuksen synnyn kannalta.

Arviointiperusteet ja kriteerit voidaan laatia myös arvioitsijoiden ja arvioinnin kohteen välisenä yhteistyönä, jolloin myös arvioinnin kohteena voivat olla mukana päättämässä arviointiin ja kehittämiseen liittyvistä tavoitteista. Tällä tavoin eri toimijoiden (ml. sidosryhmien) arvostukset ja tavoitteet pyritään sovittamaan yhteiseksi arviointiperustaksi. Yhteisesti sovittua arvoperustaa voidaan pitää arvioinnin peruseriaatteina, koska juuri sen varassa arviointitietoa hankitaan, tulkitaan ja hyödynnetään (House, 1997; Linnakylä, 2005). Chelimskyn (1997) mukaan toimintatapa, jossa arvioinnin tarkoitus, kriteerit ja seuraukset selvitetään avoimesti ennakkoon, on erityisesti arvioitavan edun mukainen.

Yhteinen työskentely ja vuorovaikutus

Toiminnan kehittämistä tukevassa arvioinnissa arvioitsijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde on tärkeä. Chelimskyn (1997) mukaan kehittävässä arvioinnissa (evaluation for development) arvioija on ”kriittinen ystävä” ja suhde eroaa

selkeästi esimerkiksi tilivelvollisuusarvioinnissa (evaluation for accountability) ja tiedontuotantoarvioinnissa (evaluation for knowledge) olevasta arvioitsijan ja arvioinnin kohteen välisestä suhteesta, joka on etäisempi ja tavoittelee objektiivisuutta. Kehittävässä arvioinnissa asiantuntijavastuu jakautuu eri toimijoiden kesken ja tavoitteena on avoin vuorovaikutus ja yhteinen työskentely arvi-

Laaja-alainen osallisuus arvioinnissa voi kattaa myös opiskelijoiden osallistumisen.

oinnin eri vaiheissa, joissakin tapauksissa myös arvioinnin johtopäätösten tekemisessä. Arvioitsijoiden keskeisenä roolina kehittävässä arvioinnissa on toimia kehittämisprosessin käynnistäjinä, ylläpitäjinä, opastajina, valmentajina, selvittäjinä ja kyseenalaistajina (Patton, 1997; Räisänen, 2005). Vertaisarvioinnin menetelmä, jota on paljon käytetty kehittävässä arvioinnin menetelmänä, tavoittelee kaikkien osallisten vahvistamista, yhteistä oivaltamista ja kasvua (Seppänen-Järvelä, 2005). Parhaimmillaan arviointihankkeen yhteydessä aktivoitunut kehittämiseen liittyvä keskustelu tukee koko organisaation toimintakulttuurin kehittymistä. Laaja-alainen osallisuus arvioinnissa voi kattaa myös opiskelijoiden osallistumisen. Opiskelijoiden näkökulman kuuntelemisen ja konkreettisen opiskelijoiden osallistumisen ja kehittämiseen sitouttamisen voidaan nähdä keinoina kehittää opiskelijoiden oppimisprosessin laatua sekä yksilötasolla että koko koulutusohjelman tasolla (McClaran, 2013).

Oman toiminnan arviointi ja reflektiivisyys

Yksilöiden tai yhteisöjen toteuttamat itsearvioinnit ovat tyypillinen elementti kehittävässä arvioinnin periaatteella toteutetuissa arvioinneissa. Itsearviointien käyttö kehittävässä arvioinnin menetelmänä on perusteltua menetelmän vaikuttavuuden vuoksi. Itsearviointiin sisältyy oman toiminnan reflektiivinen tarkastelu, jonka kautta yksilö (tai yhteisö) tulee aiempaa tietoisemmaksi omasta toiminnastaan ja toiminnan muutoksista (mm. Saari, 2002; Huusko, 2009). Itsearvioinnin tavoitteena voi olla esimerkiksi oman toiminnan seuraaminen, oman toiminnan arvojen esiin nostaminen, toiminnan kuvailu ulkopuolisille ja toiminnan arvottaminen toisten tarpeisiin (Huusko, 2009). Yhteisenä piirteenä on kuitenkin, että itsearvioinnin avulla voidaan uudistaa toimintaa, nostaa esiin arvostuksia ja lisätä itseymmärrystä (Atjonen 2007).

Systemaattinen tiedonkeruu

Kehittävässä arviointia on vaikea määrittää yksittäisten tiedonkeruumenetelmien kautta tai rajata vain joitakin menetelmiä kehittävässä arviointiin kuuluviksi. Kehittävässä arvioinnin elementtejä on mukana esimerkiksi seuraavissa menetelmissä: itsearvioinnit, vertaisarvioinnit, benchmarking, yksilö- ja yhteisöportfoliot, konsultatiivinen arviointi ja arvostava haastattelu (appreciative inquiry). Arvioinnin tulosten ja käytettävyyden kannalta yksittäisiä menetelmiä tärkeämpiä ovat kuitenkin tiedonkeruun systemaattisuus ja asioiden tarkastelu useista näkökulmista (Patton, 1997).

Tutkimuksen tavoitteet, aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella korkeakoulujen teema-arvioinneissa käytettyjä menetelmiä ja korkeakoulujen käsityksiä menetelmien toimivuudesta toiminnan kehittämisen tukena. Lisäksi tavoitteena on tarkastella sitä, millaisia odotuksia korkeakouluilla on arviointien vaikuttavuuteen ja käytettävyyteen liittyen sekä sitä, miten kansallisella arviointitoiminnalla voidaan vastata näihin odotuksiin. Korkeakoulujen arviointien vaikuttavuutta on aiemmin tarkasteltu tutkimuksissa, jotka ovat kohdistuneet laatujärjestelmien auditointien vaikuttavuuteen (esim. Moitus, 2009; Ala-Vähälä, 2011; Haapakorpi, 2011; Talvinen, 2012 ja Saarilampi, 2013) tai koulutusala-arviointeihin (Moitus & Seppälä, 2004). Sen sijaan korkeakoulujen teema-arviointien menetelmiä ja vaikuttavuutta koskevia analyysejä ei ole aiemmin toteutettu.

Tämä tutkimus koskee kahta KKA:n toteuttamaa teema-arviointia, niissä käytettyjä menetelmiä ja arviointeihin osallistuneiden korkeakoulujen palautteita arviointiprosesseista, menetelmistä ja tulosten raportoinnista. Tutkimukseen valitut arvioinnit ovat ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan arviointi (Maassen et al., 2012) ja korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointi (Ilmavirta et al., 2013). Arviointien tavoitteet, arviointeihin osallistuneiden korkeakoulujen määrät sekä käytetyt arviointimenetelmät on esitetty taulukossa 2.

Aineisto sisältää 9 ammattikorkeakoulun palautteet ammattikorkeakoulujen TKI-arviointiin liittyen sekä 10 am-

mattikorkeakoulun ja 8 yliopiston palautteet korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiin liittyen. Palautteet on kerätty arviointien toteuttamisen jälkeen KKA:n laatujärjestelmän mukaisesti. Vastausprosentit sekä ammattikorkeakoulujen TKI-arvioinnin että korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arvioinnin palautekyselyssä oli 38%. Palautteiden keräämisessä käytettiin samaa lomaketta.

Tutkimusta varten analysoitiin sisällönanalyysejä käyttäen seuraavat palautelomakkeen avoimet kysymykset:

- *Arvioikaa arviointimenetelmiä kokonaisuutena: Mikä toimi hyvin ja miten menetelmiä voisi kehittää?*
- *Arvioikaa arviointiprosessia kokonaisuudessaan: Mikä oli korkeakoulunne kansallisen korkeakoulujärjestelmän kehittämisen kannalta parasta arvioinnissa ja miten prosessia olisi voinut parantaa?*
- *Arvioikaa arviointiraportin sisältöä: Mikä oli hyvää, mikä mielestänne epäselvästi ilmaistu tai kokonaan tarpeetonta?*
- *Miten kehittäisitte KKA:n arviointien raportointia?*

Lisäksi käsiteltiin kaksi Likert-asteikollista raportoinnin osuvuutta ja kehittämisehdotusten käyttökelpoisuutta koskevaa kysymystä. Sisällönanalyyseissä korkeakoulujen avoimista vastauksista muodostettiin kysymyskohtaisesti sisältöluokkia. Analyysin toisessa vaiheessa luokkia tiivistettiin ja yhdistettiin siten, että saatiin laajemmat sisältöluokat, joiden avulla tulokset esitellään.

Taulukko 2. Arviointien tavoitteet, arviointeihin osallistuneiden korkeakoulujen määrät sekä käytetyt arviointimenetelmät.

Arviointi-projekti	Suunnittelu	Toteutus		Tulosten raportointi
	Arvioinnin tavoitteet	Osallistujat	Arviointimenetelmät	Tulosten analysointi ja esittäminen
Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan arviointi (2012)	<p>Tuottaa laadullista ja osittain myös määrällistä arviointitietoa Suomen ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön asemasta, roolista, laadusta, tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta.</p> <p>Arviointikohteet: 1) TKI- toiminnan asema ja rooli ammattikorkeakoulussa ja innovaatiojärjestelmässä, 2) Ammattikorkeakoulujen TKI- toiminnan käytäntö ja 3) TKI- toiminnan tuloksellisuus, vaikuttavuus ja laatu.</p>	Kaikki ammattikorkeakoulut (n=26).	<p>Kansainvälinen arviointiryhmä (6 jäsentä), jossa TKI-asiantuntemus ammattikorkeakoulusektorilta ja yrityselmästä kotimaasta sekä ammattikorkeakouluista ja yliopistoista muualta Euroopasta.</p> <p>Menetelmät: 1) Tilastoaineistojen analysointi 2) Ammattikorkeakoulujen itsearvioinnit 3) Sidosryhmien haastattelut 4) Väliraportti 5) Arviointivierailut (6 ammattikorkeakoulua)</p>	<p>Arviointiraportti koostuu ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan nykytilan ja kehitystrendien tarkastelusta kotimaisessa ja kansainvälisessä viitekehityksessä sekä TKI-toiminnan indikaattorien rakentamista koskevasta analyysistä.</p> <p>Raportti sisältää kehittämissuhteita TKI-toiminnan kehittämiseen ja indikaattorien rakentamiseen.</p> <p>Arviointiprosessin aikana tuotettiin väliraportti opetus- ja kulttuuriministeriöön indikaattorien kehittämistä varten.</p>
Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointi (2013)	<p>Tukea korkeakoulujen kehittämistä tuottamalla tietoa korkeakoulujen yhteiskunnallisesta ja alueellisesta vaikuttavuudesta ja vuorovaikutuksesta.</p> <p>Selvittää, 1) miten yliopistot ja ammattikorkeakoulut määrittelevät yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tehtävänsä, 2) millaisia toimintaansa liittyviä yhteiskunnallista vaikuttavuutta edistäviä tai estäviä tekijöitä korkeakoulut tunnistavat ja 3) miten korkeakoulut seuraavat toimintansa yhteiskunnallista vaikuttavuutta.</p>	Kaikki yliopistot (n=15), ammattikorkeakoulut (n=27) ja yliopistokeskukset (n=6). (Arviointiin osallistuivat myös OKM:n hallinnonalan ulkopuoliset kolme korkeakoulua.)	<p>Kansallinen arviointiryhmä (6 jäsentä), jossa edustettuina molemmat korkeakoulusektorit, elinkeinoelämä, julkinen sektori sekä opiskelijat.</p> <p>Menetelmät: 1. Dokumenttianalyysi aiempiin selvityksiin pohjautuen 2. Asiantuntijoiden kuuleminen 3. Korkeakoulujen strategioiden pohjalta laadittu analyysi ja yhteenvedo 4. Kysely kaikille korkeakouluille ja yliopistokeskuksille (sis. 21 avointa kysymystä) 5. Alueelliset seminaarit/työpajat sekä väliseminaari (yhteensä 195 osallistujaa).</p>	<p>Tulokset perustuvat arviointiryhmän näkemykseen, joka on syntynyt eri menetelmillä kerätystä aineistosta.</p> <p>Raportissa tuotu esiin paljon hyviä käytänteitä sekä kehittämissuhteita vaikuttavuuden lisäämiseksi.</p> <p>Raportti sisältää erillisen teoreettisen artikkelin, joka on alan tutkijan kirjoittama.</p>

Korkeakoulujen käsityksiä teema-arviointien menetelmien toimivuudesta ja vaikuttavuudesta

Käsitykset arviointimenetelmien toimivuudesta

Arviointeihin osallistuneiden korkeakoulujen palautteiden mukaan itsearviointi sekä vuorovaikutteisuutta sisältävät työskentelytavat ja tiedon tuottaminen keskustellen ovat toimivimpia arviointitiedon keräämisen menetelmiä. Ammattikorkeakoulujen TKI-arvioinnin menetelminä olivat ammattikorkeakoulujen itsearvioinnit sekä haastattelut. Erityisesti itsearvioinnit koettiin arviointiin osallistuneiden mielestä opettavaisiksi ja ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisen kannalta merkityksellisiksi. Vastaajat toivat esiin, että itsearviointien laatimisen tavat kuitenkin vaihtelevat paljon: osa itsearvioinneista toteutetaan hyvin perusteellisesti, jolloin tuloksena on usein analyttinen ja reflektiivinen korkeakoulun omaa toimintaa arvioiva raportti, mutta osa itsearvioinneista jää kuvailevalle tasolle.

Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arvioinnissa toteutettiin alueellisia työpajoja sekä laaja kysely, joilla kartoitettiin korkeakoulujen määritelmiä yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta ja siihen liittyvistä tekijöistä sekä kerättiin tietoa konkreettisista yhteistyön muodoista ja niiden tuloksista. Alueelliset työpajat saivat vuorovaikutteisuuksensa vuoksi hyvää palautetta. Työpajat kokosivat laajan joukon korkeakoulujen sidosryhmiä yhteisiin keskusteluihin. Sitä vastoin kyselyjen toteuttamista ei pidetty erityisen tehokkaana arviointimenetelmänä: korkeakoulujen mukaan ky-

selyt ovat usein aikaa vieviä ja riskinä on, että vastaukset jäävät yleiselle tasolle vastaajan voidessa valita asiat, joita haluaa tuoda esille. Kyselyjä käytettäessä niiden tueksi ehdotettiin järjestettävän esimerkiksi haastatteluja.

Arviointeihin osallistuneet korkeakoulut kiinnittivät huomiota myös arviointitiedon keräämisen systemaattisuuteen. Erityisesti tuotiin esille arviointiin valikoidun kohdejoukon rajaukset ja valintojen perustelut. Lisäksi korkeakoulut toivoivat, että arviointitiedon luotettavuuden ja edustavuuden vuoksi kiinnitettäisiin enemmän huomiota otantoihin ja siihen, ettei esimerkiksi haastatteluihin tulevat olisi etukäteen valikoituneita henkilöitä. Yleisesti ottaen korkeakoulut arvostivat monipuolisuutta arviointimenetelmien käytössä sekä kumulatiivisuutta tiedon keräämisessä.

Arvioinnin tulosten raportointi

Ammattikorkeakoulujen TKI-arvioinnista sekä korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arvioinnista palautetta antaneista korkeakouluista 96 % piti arviointiraporteissa esitettyjä arvioita osuvina. Vastaavasti myös kehittämissuosituksen osuvuuteen ja käyttökelpoisuuteen oltiin yleisesti tyytyväisiä.

Arviointitulosten raportointiin liittyvä positiivinen palaute

Arviointeihin osallistuneiden korkeakoulujen mukaan keskeisimmät arvioinnin tulosten raportointiin liittyvät vahvuudet olivat suositusten kattavuus ja hyödyllisyys, jotka tulivat esiin joka kolmannessa vastauksessa. Useat vastaajat toivat esiin arviointiraporttien vahvuuksina hyvien käytänteiden esiintuomisen

ja konkreettisten esimerkkien käyttämisen raportoinnissa sekä arviointiraporttien kattavuuden ja kokonaisvaltaisuuden sekä raportoinnin selkeän tyylin. Lisäksi muutamat vastaajat pitivät tärkeinä arviointiraporttien taustoitusta ja kytkentää laajempaan koulutuspoliittiseen kontekstiin. Arviointiryhmän asiantuntemukseen ja ammattitaitoon kiinnitettiin myös huomiota.

Raportointiin liittyvät odotukset ja kehittämistoiveet

Suurin osa arviointitulosten raportointiin liittyvistä korkeakoulujen edustajien kehittämisehdotuksista liittyi arviointien kohdentumiseen. Noin kolmannes vastanneista toi esiin, että arviointien hyödynnettävyyttä voitaisiin parantaa, jos arvioinneissa tarkastelutasoina olisivat myös yksittäiset korkeakoulut ja alueet ja niiden erilaiset profilit huomioitaisiin arvioinnin tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa. Toinen keskeinen kehittämissuositus liittyi arviointiraportteihin sisältyvien suositusten määrään ja luonteeseen. Useat vastaajat toivoivat, että suositukset olisivat konkreettisempia ja selkeämmin kirjoitettuja. Korkeakoulujen edustajat toivat esiin myös toiveen, että arvioinnin tulosten julkistamisen jälkeen suositusten käytäntöön saattamista tuettaisiin sekä yksittäisten korkeakoulujen että päättäjien, rahoittajien ja kehittäjien toiminnassa. Keinoiksi esitettiin kehittämisseminaarien järjestämistä sekä laajaa osallistumista tukevien verkostojen perustamista ja jatko-hankkeita. Arviointiraportteilta toivottiin siis enemmän selkeitä avauksia kehittämiseen.

Arviointien hyödynnettävyyteen liittyen korkeakoulujen edustajat toivat esiin toiveen, että arviointitulosten vies-

tintää kehitettäisiin. Esitettiin, että arviointiraportteja voitaisiin esitellä esimerkiksi korkeakoulujen yhteisten tilaisuuksien yhteydessä. Lisäksi korkeakoulujen edustajat toivoivat, että arvioinnin tuloksiin liittyen olisi saatavilla eri näkökulmista laadittuja yhteenvetoja ja esitelymateriaaleja. Yhtenä mahdollisuutena voisi olla niin sanotun miniraportin tuottaminen, joka esittelisi keskeiset arvioinnin tulokset tiiviissä muodossa. Arviointitulosten viestintään toivottiin myös lisää kansainvälisyyttä: raporttien tiivistelmät voisivat olla kansainvälisiä kumppaneita varten useille kielille käännettyjä. Toisaalta myös englanninkielisistä raporteista toivottiin suomenkielisiä käännoiksi, jotta arviointiraporttien lukemisen kynnyks olisi matala korkeakoulujen koko henkilöstön keskuudessa.

Arvioinnissa käytettävien käsitteiden määrittelyyn kiinnitettiin huomiota. Käsitteiden määrittelyä pidettiin tärkeänä erityisesti silloin, kun arvioinnin kohteena on toiminto tai prosessi, josta ei ole koulutuksen kentällä vakiintunutta määritelmää (esim. koulutuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus). Käsitteiden selkeä määrittely auttaa arviointiin osallistuvia hahmottamaan arvioinnin rajaukset ja kohteet, jolla edelleen on merkitystä arvioinnin vaikuttavuuteen ja onnistumiseen.

Sisällöllisten kehittämistoiveiden lisäksi korkeakoulujen vastauksissa tuotiin esiin ehdotuksia raporttien rakenteeseen ja käytettävyyteen. Raporteista toivottiin tiiviimpiä ja jäsennellympiä ja visuaalisen esittämisen pyydettiin kehittämään siten, että esimerkiksi analyyseja, johtopäätöksiä ja suosituksia esitettäisiin graafisesti, valintapolkuina tai vastaavina.

Ehdotuksia arviointien kehittämiseksi

Arviointeihin osallistuneiden mukaan keskeisimmät arviointiin osallistumisen hyödyt liittyvät oman toiminnan itsearviointiin, vuorovaikutteisuuteen arvioinnin aikana sekä arvioinnin tuloksena syntyvän kansallisen kokonaiskuvan saamiseen ja siihen liittyvään mahdollisuuteen verrata omaa toimintaa kansalliseen tasoon. Kansallisen arviointitoiminnan kehittämiskohteiksi korkeakoulut nimesivät arvioinnin vaikuttavuuden tehostamiseen ja tulosten levittämisen siten, että arviointeja hyödynnettäisiin entistä paremmin koulutuspoliittisen päätöksenteon pohjana. Korkeakoulujen edustajat toivat esiin myös palautteen saamisen tärkeyden. Vastaajat toivoivat, että arviointiprosessit suunniteltaisiin siten, että arviointiin osallistuneet voisivat saada korkeakoulukohtaista palautetta oman toiminnan kehittämisen tueksi. Myös arviointiryhmien kokoamiseen toivottiin kiinnitettävän entistä enemmän huomiota. Korkeakoulujen vastausten perusteella näyttää siltä, että erityisesti arviointiryhmien laaja-alaisuutta ja kansainvälistä näkemystä arvostetaan. Tietyillä aihealueilla myös korkeakoulumaailman ulkopuolisen näkemyksen lisäämistä arviointiryhmissä toivottiin harkittavan.

Johtopäätöksiä arviointien roolista kehittämisen tukena

Arviointien vahvuudet ja kehittämisaalueet

Keskeisin kehittävän arvioinnin tunnuspiirteistä on arvioinnin selkeä kehittämisorientaatio. Arvioinnin toteutuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, joka palvelee kehittä-

mistä. Sitoutuminen kehittävän arvioinnin tavoitteisiin näkyy teema-arviointeihin osallistuneiden korkeakoulujen palautteissa. Korkeakoulut ovat valmiita työskentelemään arviointitiedon tuottamiseksi eli arvioimaan omaa toimintaansa, organisoimaan arviointien toteutuksia sekä tuottamaan tietoa arviointiprojektin tarpeisiin, mutta korkeakoulut myös odottavat arviointien tuottavan tietoa, joka on hyödynnettävissä konkreettisessa kehittämistyössä. Korkeakoulut arvostavat teema-arviointien tuloksena syntyvää ajankohtaista ja kattavaa kansallista arviointitietoa ja hyödyntävät sitä vertaamalla omaa toimintaansa kansalliseen tilaan. Kehittämis ehdotuksena korkeakoulut kuitenkin ovat esittäneet, että teema-arviointit tuottaisivat myös korkeakoulukohtaista palautetta, jolloin arviointiin osallistumisesta saisi konkreettisemmän hyödyn toiminnan kehittämiseksi.

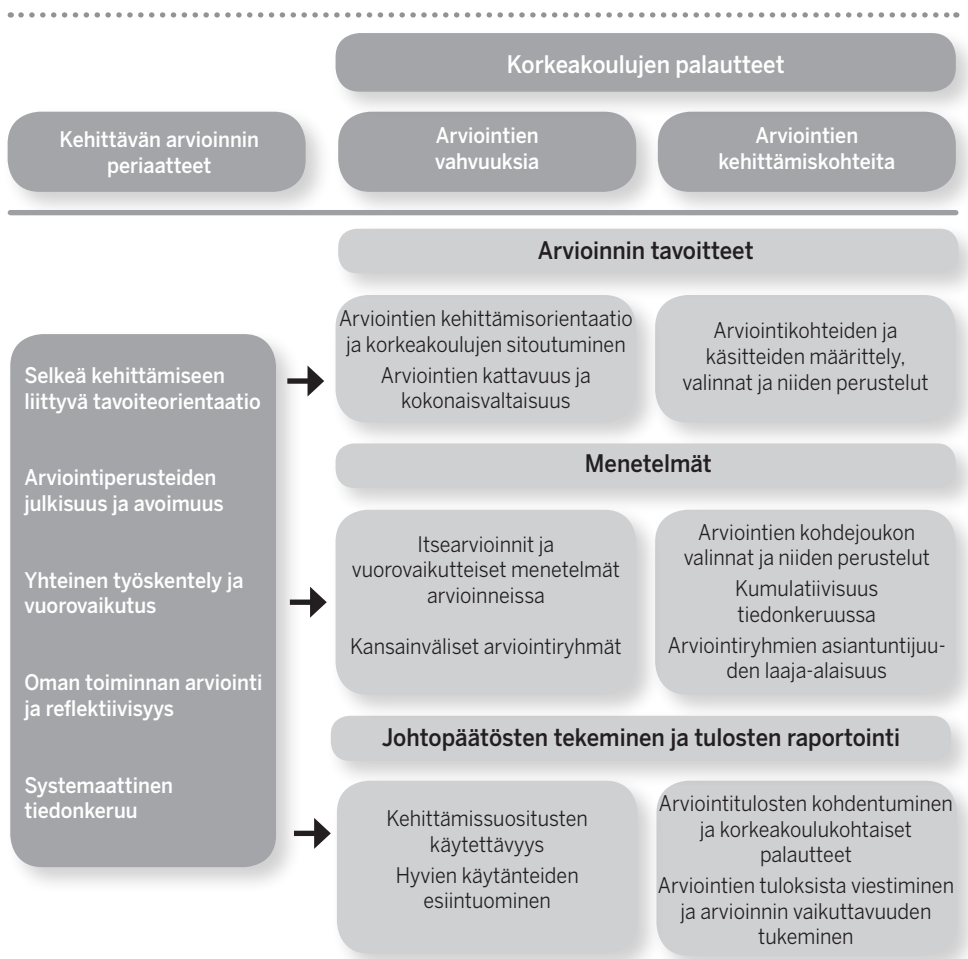
Kehittävän arvioinnin piirteenä pidetään myös arviointiperusteiden ja kriteerien julkisuutta sekä sitä, että myös arvioinnin kohteena olevat osallistuvat niiden laadintaan. Korkeakoulujen arvioinneissa avoimuus ja arviointiperusteiden julkisuus ovat olleet tärkeitä toimintaperiaatteita. Arviointimenetelmien kehittäminen arviointien suunnitteluryhmissä ja molempien korkeakoulusektoreiden sekä opiskelijoiden ja työelämän osallistuminen on koettu tärkeäksi. Erityisesti opiskelijoiden ja korkeakoulujen ulkopuolisen työelämän edustajien rooli on ollut kansainvälisestäkin poikkeuksellisen vahva. (Pyykkö et al., 2013.) Arviointien perusteiden läpinäkyvyyden periaatetta voidaan pitää myös luotettavuuden edellytyksenä (ks. Saari, 2002).

Kysyttäessä arviointeihin osallistumisen hyötyjä, korkeakoulut toivat usein esiin itsearviointiraporttien laatimisen yhteydessä syntyvän oppimisen ja oivalluksen omasta

toiminnasta ja kehittämisen tarpeista. Itsearviointitiedon tuottamisen rinnalla myös välineinä toiminnan kehittämisessä ja joidenkin tutkimusten mukaan itsearviointiprosessien vaikuttavuus toiminnan kehittämiseen on jopa suurempi kuin ulkoisen arvioinnin tuottama tieto (Kis, 2005). Yleisesti voidaan todeta, että menetelmillä, jotka lisäävät yksilöiden ja yhteisön tietoisuutta toimintatavoista voidaan tukea organisaatioiden kehittämistä ja muutosta (ks. esim. Darandari & Hoke, 2013). Arviointimenetelmien valinnalla ja systemaattisella tiedon keruulla on erityisesti merkitystä, kun tavoitellaan toiminta- ja laadukulttuurien kehittämistä. Yritet-

täessä päästä käsiksi toimintakulttuurien hiljaiseen tietoon, on tärkeää, että asioita tarkastellaan useista näkökulmista ja käytetään riittävän montaa tiedon keräämisen menetelmää. Itsearviointien lisäksi korkeakoulut ovatkin kokeneet hyödyllisiksi sellaiset menetelmät, jotka lisäävät keskustelua ja vuorovaikutusta korkeakoulun sisällä, korkeakoulujen välillä sekä ulkoisten sidosryhmien kanssa.

Kuviossa 1 on esitetty yhteenvedona korkeakoulujen palautteista nousevat teema-arviointien vahvuudet ja kehittämiskohteet kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti ryhmiteltynä.



Kuvio 1. Kehittävän arvioinnin keskeiset periaatteet ja korkeakoulujen arviot teema-arviointien vahvuuksista ja kehittämistarpeista.

Haasteena arvioinnin tavoitteiden yhteensovittaminen

Teema-arviointeihin osallistuneiden ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen palautteista nousee esille kaksi keskeistä odotusta arviointien vaikuttavuuteen liittyen. Toinen odotuksista liittyy kehittävän arvioinnin tavoitteiden saavuttamiseen eli korkeakoulujen oman toiminnan kehittämiseen ja korkeakoulukohtaisen palautteen saamiseen. Toinen odotuksista liittyy luotettavan ja kattavan arviointitiedon tuottamiseen eli arviointimenetelmien tarkoituksenmukaiseen valintaan, valintojen perusteluun ja menetelmien systemaattiseen käyttöön. Korkeakoulujen odotusten täyttäminen edellyttää kahden arviointitoiminnan tavoitteen yhdistämistä (ks. taulukko 1 artikkelin ensimmäisessä luvussa) ja niihin sisältyvien menetelmällisten haasteiden ratkaisemista.

Kehittävän arvioinnin ja tiedon tarpeeseen perustuvan arvioinnin yhteensovittamisen haasteet kytkeytyvät myös tiedon oikeutukseen ja luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin. Arviointitoiminnan luonnetta on usein pyritty määrittelemään vertaamalla arviointitoimintaa tutkimustoimintaan ja erittelemällä näiden kahden eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä (esim. Patton, 2002, ks. myös Räcköläinen, 2011). Arviointitoiminnassa voidaan tunnistaa useita tutkimustoimintaan rinnastettavia piirteitä ja voidaan sanoa, että tieteen peruskysymyksiä sivutaan jokaisessa arviointiprojektissa (ks. myös Moitus & Saari, 2004). Arviointien lähtökohdissa on usein teoreettisia ennako-oletuksia joiden pohjalta arvioinnin tavoitteet ja arviointikysymykset asetetaan (esimerkiksi opetukseen, oppimiseen tai korkeakouluorganisaatioiden

toimintaan liittyen). Arvioinneissa käytettävät menetelmät valitaan arvioinnin tavoitteiden mukaisesti ja arviointiaineistojen analysoinnissa käytettyjen menetelmien luotettavuutta ja tarkoituksenmukaisuutta arvioidaan suhteessa arvioinnille asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi- ja tutkimustoiminta poikkeavat kuitenkin toisistaan tiedon tuottamisen tavoitteiden, käyttötarkoituksen sekä tuotetun tiedon luonteen suhteen.

Arvioinneissa käytettävät menetelmät valitaan arvioinnin tavoitteiden mukaisesti.

Arviointitoiminnan kentällä eri arviointityypeillä on erilaisia tavoitteita. Tiedontarpeeseen liittyvää arviointia, jonka tavoitteena on tiedon tuottaminen esimerkiksi päätöksentekoa varten, voidaan nimittää arviointitutkimukseksi. Sen prosesseille on ominaista tutkimuksellisen tiedonhankinnan kurinalaisuus, ja analyyseissä on mukana myös yhteyksien etsiminen ja mallintaminen (ks. esim. Rossi & Freeman, 1993). Arviointitutkimuksen tavoitteena on tuottaa arviointia enemmän yleistettävää, yhteyksiä tarkastelevaa, hypoteeseja rakentavaa sekä tuloksia ja ratkaisumalleja kriittisesti tarkastelevaa tietoa. Sen sijaan kehittävän arvioinnin periaatteella toteutetuissa arvioinneissa tiedon objektiivisuutta tärkeämmiksi nousevat arviointien menetelmissä korostuvat vuorovaikutteisuus arvioinnin toteuttajien ja arvioinnin kohteiden välillä sekä arvioinnin lopputuloksena tapahtuva oppiminen ja kehitty-

minen. Toisaalta, jotkin arviointimenetelmistä voivat palvella useampaa eri tarkoitusta. Esimerkiksi vertaisarvioinnin menetelmä, joka nojaa ulkoisen arviointiryhmän asiantuntijuuteen, mutta jossa tiedon luotettavuus ja toistettavuus eivät ole tutkimustoimintaan verrattavia periaatteita, soveltuu parhaiten kehittävän arvioinnin tavoitteisiin, vaikka sitä on usein käytetty myös tiedon tuottamiseen suuntautuneissa arvioinneissa (Langfeldt et al., 2009).

Kansallinen arviointitoiminta rakentuu sekä kehittävän arvioinnin että tiedontuotantoa korostavan arvioinnin tavoitteista. Koska näiden arviointitoiminnan muotojen sisältämät menetelmät poikkeavat osin toisistaan, on tärkeää, että yksittäisten arviointihankkeiden tavoitteet määritellään selkeästi. Selkeä tavoitteiden ja arviointikohteiden määrittely mahdollistaa tarkoituksenmukaisten arviointimenetelmien valinnan ja siten myös suotuisat lähtökohdat arviointien vaikuttavuudelle. Myös arviointitoiminnan vastuullisuuden kannalta on tärkeää, että arviointeihin osallistuvilla on selkeä käsitys arviointien tavoitteista. Arviointitoiminnan suunnittelun lähtökohtana tulee olla arviointien vaikuttavuus sekä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskuudesta nousevat kehittämiseen ja arviointitiedon tuottamiseen tarpeet.

Lähteet

Ala-Vähälä, T. (2011). *Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2011. Tampere: Tammerprint Oy.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Darandari, E.Z., & Hoke, T. (2013). Using quality assurance mechanism to enhance change and organizational learning. *Higher Education Evaluation and Development*, 7(3), 37-58.

Chelimsky, E. (1997). The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp. 1-26). London Sage.

Haapakorpi, A. (2011). *Auditointiprosessi ja sen vaikutukset yliopistossa*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2011. Tampere: Tammerprint Oy.

House, E. R. (1997). Ethics of evaluation studies. Teoksessa J.P. Keeves (Eds.), *Educational research methodology, and measurement: an international handbook* (pp. 257-261). Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Huusko, M. (2009). *Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 46. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävälkö, M., Kaisto, H., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Sepälä, H., & Apajalahti, T. (2013). *Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiryhmän loppuraportti*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2013.

Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. Paris: OECD.

Korkeakoulujen laatu järjestelmien auditointikäsikirja vuosiksi 2011-2017. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14:2012. Tampere: Tammerprint Oy.

Langfeldt, L., Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D.F. (2010). The role of peer review in Norwegian quality assurance: potential consequences for excellence and diversity. *Higher Education*, 59, 391-405.

Linnakylä, P. (2005). Aikuisten avaintaitojen kansainvälinen arviointi – monitahoinen ja jännetäinen. *Aikuiskasvatus*, 25(4), 260-271.

Maassen, P., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M., Spaapen, J., Wiedenhofer, R., Kajaste, M., & Mattila, J. (2012). *From the bottom up. Evaluation of RDI activities of Finnish Universities of Applied Sciences*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2012. Tampere: Tammerprint Oy.

McClaran, A. (2013). Innovative approaches to external quality assurance: A UK perspective. *Higher Education Evaluation and Development*, 7(3), 1-18.

Moitus, S. (2009). *Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien tuloksista vuosilta 2005–2008*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14:2009. Tampere: Tammerprint Oy.

Moitus, S., & Saari, S. (2004). *Menetelmistä kehittämiseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996–2003*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2004. Tampere: Tammerprint Oy.

Moitus, S., & Seppälä, H. (2004). *Mitä hyötyä arvioinneista? Selvitys Korkeakoulujen arviointineuvoston 1997-2003 toteuttamien koulutusala-arviointien käytöstä*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 9:2004. Tampere: Tammerprint Oy.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3.painos. London: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2011) *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.

Pyykkö, R., Eriksson, S., Krusberg, J-E., Rauhala, P., Rissanen, R., Vieltojärvi, M., Kekäläinen, H., Hiltunen, K., Moitus, S., & Apajalahti, T. (2013). *Korkeakoulujen arvioinnin suunnan näyttäjät. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996-2013 ja arviointitoiminnan tulevaisuus*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2013. Tampere: Tammerprint Oy.

Rossi, P.H. & Freeman H.E. (1993). *Evaluation. A systematic approach*. Viides painos. New Pury Park: Sage Publications.

Räisänen, A. (2005). Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen, & A. Räisänen (Toim.), *Kehittämisseuranta arviointiprosessissa*. Acta Universitatis Tampereensis 1636. Tampere: Tampere University Press.

Räikköläinen, M. (2011). *Mitä näyttöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Acta Universitatis Tampereensis 1636. Tampere: Tampere University Press.

Saari, S. (2002). *Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa*. Acta Universitatis Tampereensis 893. Tampere: Tampere University Press.

Saarilampi, M-L. (2013). The impact of the first audit round in Finland – The Views of Finnish HEIs and HE-Experts. *Higher Education Evaluation and Development*, 7(3), 19-36.

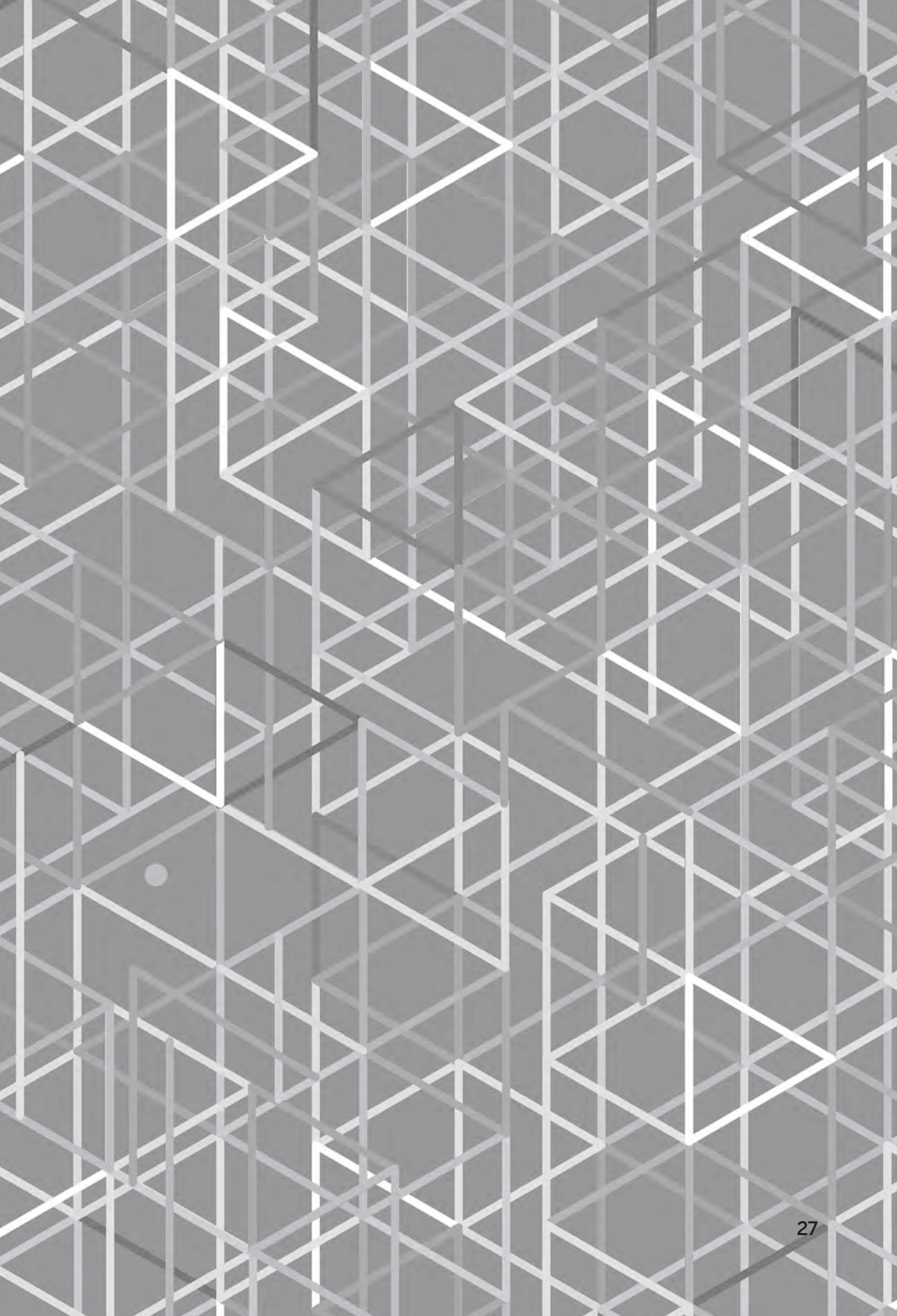
Scriven, M. (1997). Truth and objectivity in evaluation. Teoksessa E. Chelmsky & W. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp. 477-500). London: London Sage.

Seppänen-Järvelä, R. (toim.) (2004). *Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä*. Stakes, FinSoc. Arviointiraportteja 2/2005. Helsinki.

Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.

Talvinen, K. (2012). *Enhancing quality. Audits in Finnish Higher Education Institutions 2005-2012*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:2012. Tampere: Tammerprint Oy.

Vataja, K. (2012). *Kehittyvä työyhteisö. Itsearviointin hyödyntäminen työyhteisön kehittämisessä kunnallisessa sosiaalitoimessa*. Tampere: Tampere University Print.



Opettaja- identiteetin rakentuminen ammattillisessa opettajan- koulutuksessa

Harri Kukkonen

Yliopettaja, FT

Ammatillinen opettajankoulutus,
Tampereen ammattikorkeakoulu
harri.kukkonen@tamk.fi

Annukka Tapani

Yliopettaja, VTT

Ammatillinen opettajankoulutus,
Tampereen ammattikorkeakoulu
annukka.tapani@tamk.fi

Hanna Ilola

Yliopettaja, KL

Ammatillinen opettajankoulutus,
Tampereen ammattikorkeakoulu
hanna.ilola@tamk.fi

Maija Joensuu

Projektsuunnittelija, KM

Ammatillinen opettajankoulutus,
Tampereen ammattikorkeakoulu
maija.joensuu@tamk.fi

Eero Ropo

Professori, FT

Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
eero.ropo@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Abstrakti

Artikkelissa tarkastellaan identiteettityön ilmenemistä kertomuksissa, joissa opettajaopiskelijat kuvasivat opiskeluaan. Tutkimuksen kontekstina ovat ammatillinen opettajankoulutus ja ammatillinen opettajuus. Opettajuuteen kasvaminen ja opettajan profession muotoutuminen ymmärretään tässä tutkimuksessa ensisijaisesti tarinalliseksi identiteettityöksi, joka perustuu opettajaopiskelijan omaan toimintaan ja sille annettuihin merkityksiin yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tutkimuksessa mukana olleen opettajankoulutusryhmän pedagogiset periaatteet, joilla identiteettityötä tuettiin, olivat toiminta, autenttisuus, osallistavuus ja ohjauksellisuus.

Tutkimuksen aineistona käytettiin neljän opettajaopiskelijan teemahaastatteluja ja siitä, miten he kokevat ja ymmärtävät itsensä opettajina ammatillisen opettajankoulutuksen ryhmäprosessin jälkeen. Aineiston analyysissä käytettiin positiointiin perustuvaa lähestymistapaa. Positiointin avulla tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden asemoitumista suhteessa opettajaidentiteetin eri kehyksiin ja identiteettityön prosesseihin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että siirtyminen oman ammattialansa osajasta opettajien ammattikunnan jäseneksi ei perustu pelkästään uuden tiedon saamiseen, prosessointiin ja soveltamiseen, vaan se edellyttää tilaa ja aikaa opettajuuteen liittyvien merkitysrakenteiden uudelleenmuotoutumiselle, identiteettityölle. Ohjaamisen ja identiteettityön tukemisen näkökulmasta on tärkeää, että koulutuksessa ei keskitytä vain opettamiseen liittyviä tietoihin ja menetelmiin. Identiteettityön kannalta ovat keskeisiä opettajaopiskelijan kokemukselliset merkityksenannot, jotka virittävät

oman opettajuustarinan tunnistamista, reflektointia ja uudelleenmuotoutumista.

Avainsanat: *ammatillinen opettajankoulutus, identiteettityö, positiointi, narratiivisuus, ohjaus*

Abstract

In this article we analyze teacher students' identity work that appears in the narratives concerning their studies. The context of the research is vocational teacher education. The professional growth of a teacher and the formulation of teacher's profession are primarily understood as a narrative identity work. This narrative identity work is based on teacher student's own action and meaning-giving in individual, communal and societal context. The pedagogical principals for supporting the identity work used in this research were action, authenticity, participation and guidance.

The empirical data comprise four thematic interviews of teacher students. The interviews focused on how the teacher students experience and perceive themselves as vocational teachers after participating in the group process in vocational teacher education. The data was analyzed by a method based on positioning approach. The focus of positioning was to analyze how teacher students position themselves in reference to different frameworks of teacher identity and teachers' identity processes. The results of this research show that the transition from a subject expert to being a member of a teachers' profession is not only based on acquiring, processing and applying new knowledge but it also requires time and space for reformulating and restructuring the meaning structures related to teacher's profession, the identity work. In order to sup-

port teacher students' identity work it is necessary to focus not only on the knowledge and methods of teaching. The crucial parts of identity work are meanings given to being a teacher based on teacher students own experience. They initiate the process of recognizing teacher students' own teacher narrative, reflection and reformulation of teacher identity.

Key words: *vocational teacher education, identity work, positioning, narrativity, guidance*

Johdanto – Ammatillinen opettajankoulutus opettajaksi kasvun kontekstina

Ammatillinen opettajankoulutus on pääasiassa ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajille ja opettajiksi aikoville suunnattua koulutusta. Koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja koulutukseen sisältyy kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (VN asetus 2003/357). Ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeutuvilta edellytetään ammatillisen opettajan kelpoisuusehtojen täyttymistä eli heillä tulee olla pääosin soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään kolme vuotta omaan koulutusalaan liittyvää työkokemusta. Opiskelijan opinto-oikeus on kolme vuotta ja opiskelun kesto yksilöllisistä suunnitelmista riippuen 1-3 vuotta.

Useimmilla opiskelijoilla on ammatillisiin opettajaopintoihin siirryttäessä kokemusta myös ammatillisena opettajana työskentelystä. Opettajaopiskelijoiden hakeutuminen ammatilliseen opet-

tajankoulutukseen tapahtuu usein sattumanvaraisesti eikä ole välttämättä pitkäjänteisen harkinnan tulosta (Manninen, 2010). Myös Opettajat Suomessa 2010 -raportissa (2011) on todettu, että opettajaksi identifioituminen on harvoin syy aloittaa ammatillinen opettajankoulutus ja opettajankoulutus nähdään yhtenä mahdollisuutena muiden uravaihtoehtojen joukossa.

Opettajan työ on muuttunut tiedon välittäjästä ohjaukselliseen ja verkostoituvaan, oppimisen edistäjän suuntaan (ks. esim. Luukkainen, 2008). Tämä on usealle opettajankoulutukseen tulevalle yllättävä asia, sillä moni ajattelee voitavansa opettajana jakaa omaa osaamistaan motivoituneille oppijoille. Ammatillisia opettajia luonnehtii vahva substanssiosaaminen ja työelämäyhteys (esim. Luukkainen, 2000), mutta myös ohjauksen ja opettamisen taidot. Kasvu asiantuntijasta ammatilliseksi opettajaksi on yksi ammatillisen opettajankoulutuksen keskeinen haaste ja kulmakivi.

Siirtyminen ammattialan osaajasta ammattiin valmistuvien opettajaksi ei tarkoita vain uusien, opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen omaksumista. Se edellyttää syvällisempää uudenlaisen identiteetin muotoutumiseen liittyvää prosessia. Ammatillisen opettajankoulutuksen ydintehtävänä voidaankin pitää opettajaidentiteetin rakentumista, jonka tukemisessa on keskeistä ohjauksellinen toimintaote. Barnettin ja Coaten (2010) mukaan korkeakoulujen opetussuunnitelmissa tulevat kyllä esille opiskelijoilta vaadittavat tiedot ja taidot, mutta oppiva ihminen ja hänen tarkoituksellinen toimintansa ovat unohtuneet. Tietojen ja taitojen lisääntymisen lisäksi tarvitaan siis jotakin, joka antaa opettajalle perus-

tan toimia erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Juuri tätä tukee identiteettityö tekemällä opettajasta toimijan. Opettajankoulutuksessa on tarpeen käsitellä erilaisia opettajana toimimiseen liittyviä sisältöjä ja opetusmenetelmällisiä aiheita, mutta ohjaamisen ja oppimisen tukemisen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää, että erilaisissa suunnitelmissa – opetussuunnitelma mukaan lukien – jätetään tilaa myös identiteettityön edellyttämälle ennakoimattomalle toiminnalle. Opettajaidentiteettiin liittyvää tutkimusta on tehty paljon (esim. Tiilikkala, 2004; Vähäsantanen, 2013; Koski-Heikkinen, 2014) ja on tärkeää, että opettajankoulutukseen kehitetään myös tutkimukseen perustuvia identiteettityötä tukevia käytänteitä. Tämän artikkelin lopussa esitetään käytännöllisiä suosituksia ohjaamisen kehittämiseksi ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

On tärkeää, että opettajankoulutukseen kehitetään myös tutkimukseen perustuvia identiteettityötä tukevia käytänteitä.

Artikkeli perustuu yhdessä opettajankoulutusryhmässä toteutettuun tutkimukseen opettajaidentiteetin rakentumisesta. Tutkimustehtävänä on tarkastella opettajaksi kasvua ammatillisen opettajuuden kontekstissa ja tutkimuskysymys on: miten identiteettityö ilmenee ammatillisten opettajaopiskelijoiden kertomuksissa opiskelustaan.

Viitekehys – Identiteettityö ja pedagogiset ratkaisut opettajankoulutuksessa

Seuraavassa tarkastellaan kirjallisuuden perusteella ammatti-identiteetin olemusta sekä kuvataan koulutusryhmän kanssa toteutettuja pedagogia ratkaisuja.

Identiteetti osana opettajaksi kasvamista

Identiteetti rakentuu erilaisista henkilöiden itseensä liittämistä tai toisten heihin liittämistä merkityksistä (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Rodgers ja Scott (2008) tiivistävät useiden tutkijoiden käsitykset identiteetistä seuraaviin oletuksiin: a) ihmisellä ei ole vain yhtä identiteettiä, b) identiteetit eivät ole pysyviä vaan niitä tuotetaan jatkuvasti vuorovaihtuksessa muiden kanssa ja c) identiteetti muotoutuu ja rakentuu uudelleen tarinoiden avulla. Salon (2008) mukaan tarina ja kertomus voidaan ymmärtää synonyymisiksi tai väljästi synonyymisiksi. Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiassa termiä kertomus kuvaamaan aineistossa ilmenevää identiteettityötä.

Opettajan identiteetti tarkoittaa henkilön elämänselämään perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se sisältää opettajana olemista koskevat uskomukset, mielenkiinnon kohteet, arvot, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.) Tarinoiden merkitys identiteetin rakentumisessa perustuu siihen, että erilaisten tilanteiden ja tapahtumien tulkinat virittävät kokemuksellisia merkityksenantoja. Nämä saavat sanallisen muodon tarinoissa, joita ihminen kertoo.

(Yrjänäinen & Ropo, 2013.) Opettajana olemiseen liittyvistä tarinoista voidaan tunnistaa, miten ihminen ymmärtää itsensä ja tehtävänsä opettajana erilaisissa konteksteissa.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ammattialaan ja substanssiin perustuvan identiteetin rinnalle rakentuu tai uudelleenmuotoutuu opettajan identiteetti. Nämä identiteetit perustuvat niiden yhteisöjen erilaisille sosiaalisille ja kulttuurisille käytänteille, joissa opettaja (opiskelija) toimii (Wenger, 1998). Identiteetti on myös lähtökohtana opettajan pedagogisille ratkaisuille sekä käsityksille opiskelijoiden oppimisesta ja sen tukemisesta (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). On tärkeää, että opettaja tiedostaa oman identiteettinsä, sillä opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde rakentuu opettajan oman ammatti-identiteetin perustalle (Vähäsantanen, 2013; Koski-Heikkinen, 2014).

Identiteetin tarkastelussa on tärkeää ottaa huomioon sen monitasoisuus. Stets & Burke (2000) esittävät identiteetin kolmitasoisena kokonaisuutena, jonka tutkimisessa on syytä kiinnittää huomiota ihmisen suhteeseen erilaisiin makrotason (esimerkiksi yhteiskunnalliset liikkeet), mesotason (esimerkiksi ryhmäjäsenyydet) ja mikrotason (esimerkiksi itsearvostus) ilmiöihin. Opettajan identiteettityön tukeminen ei tarkoita pelkästään opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvää tukea, vaan identiteettityö edellyttää suhteen luomista erilaisiin kulttuuriin, yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tekijöihin (Ropo, 2009; Yrjänäinen & Ropo, 2013). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajaopiskelijalla tulisi olla tilaa pohtia yleisesti opettajan työtä, tehtäviä, vastuita ja veloituksia (kulttuurinen

tai yhteiskunnallinen taso), yksilöiden ja ryhmien välisiä kommunikaatio- ja vuorovaikutusprosesseja (yhteisön taso) sekä omia sisäisiä tietämyksen rakentumisen prosessejaan (yksilötaso). Ammatillinen identiteetti siis toimii perustana sille, millaisia tulkintoja opettaja tekee itsestään opettajana ja ohjaajana, erilaisten yhteisöjen jäsenenä sekä opettajaprofession edustajana.

*Sekä kriittisyys
että hyväksyminen
ovat osa
identiteettiä.*

Opettajan identiteettien rakentuminen ja uudelleenmuotoutuminen ei tarkoita jonkin valmiin roolimallin tai ”opettajaihanteen” omaksumista. Identiteetin rakentuminen on yksilöllinen prosessi, joka perustuu sekä eri toimintaympäristöjen ihmiseen kohdistamiin odotuksiin että ihmisen aiempaan tietoon, kokemuksiin, ammatillisiin arvoihin ja uskomuksiin (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Billett, 2006; Fenwick & Somerville, 2006). Tämä muutosprosessi ei ole aina ongelmaton. Olennainen osa uuden identiteetin rakentumisessa on muutoksen vastustaminen mutta uuden vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä (Britzman, 1994). Sekä kriittisyys että hyväksyminen ovat siis osa identiteettityötä.

Identiteetti voidaan ymmärtää elämän-tarinallisena eli kertomuksena siitä, mistä tulen, kuka olen ja mihin olen menossa. Identiteettityölle on keskeistä syvälli-

nen reflektio, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva minä ovat dialogissa. Näin henkilö tulee tietoiseksi jännitteestä, joka on tämän hetkisen ja ideaalin identiteetin välillä. Usein tämä jännite saa henkilön muuttamaan käsityksiään ja toimintaansa. (Arnon & Reichel, 2007; Lutovac & Kaasila, 2011.)

Pedagogiset ratkaisut opettajaksi kasvun tukena

Pedagogiset ratkaisut tässä tutkimuksessa olleessa opettajankoulutusryhmässä jakaantuivat yksilölliselle ja yhteisölliselle tasolle. Identiteettityö on sekä yksilöllistä että sosiaalista toimintaa ja tässä ryhmässä tuettiin molempia. Yksilötasoinen identiteettityön tuki näkyi siinä, miten aikuisuus otettiin huomioon opinnoissa ja oppimisen tukemisessa. Aikuisen oppiminen pohjautuu aiemmin opittuun ja eletyn elämän tuomaan kokemukseen ja tämän vuoksi oppiminen tehostuu, jos opitun voi yhdistää ennestään tuttuihin asioihin. Rikas kokemusreservi on oivallinen oppimisresurssi. Aikuisen myös punnitsee uuden tiedon arvoa ja hyödyllisyyttä suhteuttamalla niitä vanhoihin tietoihin: oppimisvalmius suuntautuu sosiaalisten roolien edellyttämiin kehitystehtäviin ja aikaperspektiivinä korostuu tiedon välitön soveltaminen. (Paane-Tiainen, 2000; Vaherva, 1986.) Yksilöllisessä kehityksessä ihminen nähdään ainutlaatuisena olentona, jolla on omat uskomuksensa, arvonsa ja ajatuksensa. Kuitenkin ohjauksen taustalla on myös näkemys siitä, että ihminen on pohjimmiltaan sosiaalinen olento. (Burr, 2004.) Yhteisöllinen identiteettityön tukeminen perustuu ajatukselle, että ihmisellä on tarve kuulua ryhmään, ryhmä tarjoaa pohjan itsemäärittelylle, kuka tai mikä minä olen ja keitä olemme me, suh-

teessa muihin ryhmiin (Tajfel & Turner, 1979). Uusia identiteettejä ei voi ”tuputtaa”, vaan yhteisen identiteetin löytymiseksi on oleellista, että toimijoilla on yhteistä, jota jakaa keskenään (Haslam et al, 2003; Kaunismaa, 1997).

Identiteetin rakentumista yksilöllisessä ja yhteisöllisessä kehityksessä tuettiin toiminnan ja autenttisuuden, osallistavuuden ja ohjauksellisuuden kautta. Toiminta ja toiminnan autenttisuus tarkoitti sitä, että opetus integroitui oppijoiden arkeen ja sieltä esiin tuleviin kysymyksiin. Tärkeää oli opitun soveltaminen omassa työssä. Autenttisuutta edistettiin aidoilla, opiskelijoiden tarpeista nousevilla kysymyksillä ja niihin vastausten etsimisellä, toimimalla erilaisissa oppimisympäristöissä, asiantuntijamateriaalin saavutettavuudella, tiedon yhteisellä luomisella, ohjaavalla arvioinnilla ja reflektoinnilla (Collins, 1988; Herrington, 2006). Toiminnan ja autenttisuuden merkitys identiteettityössä voidaan perustella myös tutkivan oppimisen periaatteella (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen, 2004): siinä opettajaksi opiskeleva saa nostaa esiin sellaisia kysymyksiä, joita hän opettajan työssä kohtaa ja pääsee pohtimaan yksin ja yhdessä toisten kanssa niihin ratkaisumalleja ja vastauksia.

Osallistavuus ja ohjauksellisuus pedagogisina ratkaisuinä tarkoittivat oppimistilanteiden suunnittelua toimintaa ja autenttisuutta lisääviksi. Tutkiva oppimisen toiminnan taustalla mahdollisti opiskelijoiden aktiivisuuden, ongelmakohtaisuuden, eri alojen opettajien kohtaamisen ja monitieteisyyden, jossa opettaja-opiskelijat ovat aktiivisia tiedon rakentajia ja tuottajia (ks. esim. Gibb, 1993). Ohjauksellisuutta voi perustella oppimisen kaikkiallistumisella ja vastuun ja va-

pauden tasapainon ylläpitämisellä, mutta myös havainnoilla siitä, että ammatillisen opettajan työn painotus on siirtymässä substanssiosaamisesta oppimisen tuke- misen ja ohjaamisen suuntaan, kohti valmentajuutta ja vertaisuutta (Stenlund et al, 2012; Sallila, 2002). Opettajan iden- titeettityössä tämä tarkoittaa opettaja- opiskelijan kykyä siirtyä opettajakeskei- syydestä oppijalähtöisyyteen ja osallista- vaan työskentelyyn (Vaherva, 2002).

Tutkimuksen toteuttaminen – Teemahaastatteluista kertomuksiksi

Opettajaopiskelijat työskenteli- vät kahdessa suuressa toisen as- teen ammatillisessa oppilaitok- sessa, joten heidän organisatoriset puit- teensa opettajana toimimiselle olivat sa- mansuuntaisia. Osalla opiskelijoista oli jo vuosien opettajakokemus taustallaan, osa oli aloittanut samanaikaisesti opetta- jan työn ja opettajankoulutuksen. Opet- tajaopiskelijaryhmän koko koulutuksen alkaessa oli 24 opiskelijaa ja ikähaitari 28-62 vuotta.

Tutkimusaineisto koostuu neljän opet- tajaksi opiskelleen teemahaastatteluista, jotka toteutettiin alkusyksystä 2013. Laadullisessa tutkimuksessa ei tutkimuk- seen osallistuvien määrälle voi asettaa mi- täään alarajaa. Aineiston kriteerinä tulisi- kin olla tarkoituksenmukaisuus ja mah- dollisuus tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. (Patton, 2002). Tä- sä tutkimuksessa lähtökohdaksi ei otet- tu osallistujien määrää, vaan jo neljän osallistujan tuottamalla aineistolla ha- vaittiin olevan riittävä informaatioar- vo tutkimuskysymykseen vastaamiseksi. Pattonin (2002) mukaan tutkimukseen voidaan valita sellaisia erilaisia tapauksia,

joista on mahdollista oppia tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita. Haastateltavat voidaan valita ns. maksimaalisen variaa- tion periaatteen mukaan. Tällöin mikä tahansa yhteinen, joka nousee esille variaatiosta, on arvokasta tietoa. Jokaiselta haastateltavalta on mahdollista saada se- kä korkealaatuista ja tarkkaa henkilökoh- taista kuvausta että löytää yhteisesti jaet- tuja kokemuksia tai teemoja. Tämän yh- teisen merkitys on juuri siinä, että se on löydetty heterogeenisuudesta. Tässä tut- kimuksessa haastateltavat edustivat kou- lutusryhmänsä opiskelijoiden erilaisia profiileja: osalla oli opettajankokemusta, osalle alue oli uusi, osa valmistui ryhmän mukana, joku hieman sen jälkeen ja yh- dellä opinnot olivat haastatteluvaiheessa kesken. Osallistujat olivat eri-ikäisiä, eri ammattialoilta ja eri toimipisteistä.

Haastateltavat olivat yrittäjätaustainen *Elisa*, jolla ei ollut opettajankokemusta, mutta vankka osaaminen yritystoimin- nasta ja myös työssäoppijoiden ohjaami- sen kautta hän oli omassa yrityksessään saanut kontakteja ammatillisen koulu- tuksen opiskelijoihin ja oppilaitosmaail- maan. *Kaarina* oli tekniseltä alalta pitkän kokemuksen omaava, mutta hänellekin oppilaitosmaailma oli melko tuore ko- kemus: vasta puoli vuotta ennen koulu- tuksen alkua hän oli aloittanut opettaja- nuransa. *Oiva* oli ammattikorkeakoulu- taustainen tekniikan alan opettaja, oman erityisalansa osaaja ja pari vuotta opetus- tehtävissä toiminut. *Pekka* tuli myynnin ja markkinoinnin alalta, taustalla yliopis- to-opinnot ja kolme vuotta opettajanko- kemusta. Pekka oli haastatelluista ainoa, joka oli opiskellut kasvatustiedettä ennen opettajankoulutuksen aloittamista.

Opettajaidentiteetin rakentumisessa on keskeistä ihmisen oma kokemus, jo-

ten on tärkeää kuunnella hänen omaa tarinaansa. Aineiston keruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, koska kohdenettujen teemojen avulla osallistajat saivat omalla tavallaan kertoa opiskeluprosessistaan. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001; Tuomi & Sarajärvi, 2002.)

Ihmisellä ei ole vain yhtä kertomusta itsestään (Yrjänäinen & Ropo, 2013) ja teemahaastattelulla oli mahdollista kohdentaa tarinan tuottaminen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen suuntaan. Teemahaastatteluja varten koottiin tutkimuskysymystä erittelevät teemat, jotka perustuivat tutkimuksen viitekehykseen ja siihen, että tutkimuksella haluttiin saada tietoa opettajankoulutuksessa tapahtuvan ohjaamisen kehittämiseen. Haastattelussa oli neljä pääteemaa: alkavaan opettajankoulutukseen kohdistuvat intressit, odotukset ja käsitykset, oppimisen kannalta tärkeät kokemukset, oman ajattelun ja toiminnan muuttuminen ja muutokset kokemuksessa itsestä opettajana.

Litteroitua haastatteluaineistoa oli yhteensä 58 sivua (fontti Times New Roman koko 12) ja se jakaantui haastattelujen kesken seuraavasti: Elisan aineistoa oli 13 sivua, Kaarinan 18, Oivan 14 ja Pekan 13. Haastattelun kesto vaihteli 32 minuutista 44 minuuttiin. Aineiston analysoinnissa käytettiin lähestymistapana positiointia, joka tarkoittaa ihmisen asemoitumista suhteessa johonkin ilmiöön. Se ilmentää tapaa, jolla ihminen kuvaa ja ymmärtää asioita, ilmaisee omia käsityksiään sekä myös vaikuttaa toimintaansa (Harré & van Langenhove, 1999).

Tämän perusteella haastattelutilanne ymmärrettiin oman opettajuustarinan tuottamisen tilaksi ja haastattelutekstit ymmärrettiin tarinoiksi, joista identifioitiin erilaisia teemoja ja juonellisia rakenteita (ks. Kukkonen, 2007). Identiteetin rakentumisessa ja uudelleenmuotoutumisessa on otettava huomioon sekä henkilökohtainen että sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. Positioinnin avulla on mahdollista tarkastella sekä yksilön itsensä suorittamaa asemointia suhteessa maailmaan (person-to-world) että yksilöön itseensä hänen ulkopuoleltaan kohdistuvaa asemointia (world-to-person) (Bamberg, 2004).

Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista.

Tutkimusaineiston analysointi oli kolmivaiheinen prosessi ja sitä tehtiin tutkimusryhmässä: jokainen luki aineistoa itsenäisesti, teki siitä omat analyysinsä ja tuloksia verrattiin toisiinsa. Ensimmäisessä vaiheessa kertomuksista identifioitiin kuvailuja, jotka liittyivät identiteetin kehyksiin, seuraavaksi identifioitiin identiteettityön prosesseja kuvaavia ilmaisuja ja sitten tehtiin näiden tulosten ”ristiinlukeminen”, jossa tarkasteltiin ja arvioitiin kehysten ja prosessien välisiä yhteyksiä. Tämän jälkeen konstruointiin uusi kertomus, jossa oli aineksia jokaisesta alkuperäisestä tarinasta. Uusi kertomus muodostui yhdistämällä eri kertomuk-

sista yhteisiä teemoja ja juonirakenteita. Uuden kertomuksen tarkoituksena oli konkretisoida opiskelijoiden identiteettityötä vastauksena tutkimuskysymykseen.

Uudelleenkonstruoitu opettajuuskertomus lähetettiin kommentoitavaksi tutkimukseen osallistuneille opettajaopiskelijoille. He tunnistivat siitä oman identiteettityönsä kehyksiä ja prosesseja. Se esiteltiin myös arvioitavaksi toisen opettajaopiskelijaryhmän kahdeksalle opintojensa loppuvaiheessa olevalle opettajaopiskelijalle. He kaikki arvioivat uuden kertomuksen sopivan hyvin kuvaamaan myös heidän identiteettityötään ja oppimispolkuaan.

Tuloksia opettajuuden kertomuksista – Identiteettityön kehykset ja prosessit

Identiteetin monitasoisuuden (Stets & Burke, 2000; Ropo, 2009) perusteella ensimmäisessä vaiheessa aineistosta tarkasteltiin, miten yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntataso näkyivät osallistujien kertomuksissa. Näistä näkökulmista käytetään nimitystä identiteettityön kehykset. Toisessa vaiheessa identifioitiin kertomuksista identiteettityön prosesseja. Opettajankoulutus voidaan ymmärtää matkaksi, jossa opettajaopiskelija siirtyy opettajien yhteisön jäseneksi tai jo opettajana toimiva vahvistaa jäsenyyttään opettajien yhteisössä. Tällöin on tärkeää tunnistaa, kertoa ja muokata yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja kulttuurisia tarinoita opettajuudesta ja opettajana olemisesta. Matkaan kuuluvista prosesseista voidaan käyttää nimityksiä ajallisuus, yhteistoinnallisuus, yhdentyminen, ristiriitaisuus ja työläys.

Identiteettityön kehykset

Yksilötason kehyksessä tarkastellaan suhdetta itseen sekä omaan pedagogiseen ajatteluun ja osaamiseen. Yksilö on monella tapaa uuden kynnyksellä: uudessa työpaikassa, opettajuuden ilmiön ja ”oikeintekemisen” äärellä.

”Kylhän mulla semmonen olo oli välillä, et välillä mä aattelin, et mä en oikein ymmärrä mistä puhutaan, mutta sitten taas mä huomasin, että hirmu suuri apu on siitä elämänkokemuksesta.” (Elisa)
”enemmän rohkeutta kokeilla erilaisia asioita, mitä oli sitten ennen koulua” (Oiva)
”oonks mä tehny oikein niitä asioita ennen” (Pekka)

Kerronnan keskiössä olivat omaan ajatteluun, opiskelijoiden opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvät tiedot ja taidot, oppituntien sujuminen ja yleensä suhde opiskelijoihin. Myös tietoisuuden lisääntyminen itsestä oli merkittävä yksilötason tekijä. Opettajuuden fokus oli muuttunut tai tarkentunut.

Yhteisökehyksessä tarkastellaan yhteisöjäsenyyksiin liittyviä kysymyksiä kuten suhdetta omaan pienryhmään, kollegoihin ja oman työyhteisön tapoihin, normeihin ja käytäntöihin.

”et kauheeta, mitä mä täällä porukas teen ja, sit kuitenkin tuli semmonen, innostus. Et, jotenki se oli kauheen kiva se alotus, siinä” (Kaarina)
”ryhmä oli mun mielest heti kauheen hyvä” (Elisa)
”se on vähän semmonen oma pöytäporukka” (Oiva)

Opettajaopiskelijoiden kertomuksissa korostuivat kanssakäyminen ja jäsenenä toimiminen työyhteisössä, omassa pienryhmässä ja koko opiskelijaryhmässä. Työyhteisön tasolla yhteenkuuluvuuden tunne oli lisääntynyt.

Yhteiskunnan ja globaalien kehysten tarkastelussa kiinnitetään huomio opettajuuteen liittyviin kulttuurisiin käytänteisiin, tapoihin ja oletuksiin. Näitä ovat esimerkiksi opettajan työtä ohjaavat periaatteet ja opettajuuden muutos.

”Et tää on niin levällään tää pakka nykyään niin ku moneen suuntaan saa olla, olla mukana ja ymmärrän senki et jotkut poteroituu” (Pekka)

”Huomaa hyvin että, kun, toiset tulee, niin kun aikuiset nykyään mulle, niin tulee, oikeesti oppimaan. Toiset tulee päivähoitoon.” (Kaarina)

”Älyttömän haastava ammatti, monipuolinen” (Elisa)

Opettajuuden tarkastelu näkyi opettajana toimimisen sekä ammatin olemuksen ja tehtävien pohdintoina. Uusien kokemusten myötä käsitys opettajan ammatissa toimimisesta oli alkanut muuttua.

Analyysin seuraavassa vaiheessa kertomuksia luettiin uudelleen ja identifioitiin identiteettityön kehyksissä esiin tulleita kokemuksia ja merkityksenantoja. Näistä kokemuksista ja merkityksenannoista käytetään nimitystä identiteettityön prosessit.

Identiteettityön prosessit

Ajallisuus. Opettajan identiteetti tarkoittaa henkilön käsitystä itsestä ammatilli-

senä toimijana ja perustuu sekä hänen elämänhistoriaansa että tulevaisuuskäsityksiinsä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Opettajaopiskelija rakentaa tarinaa siitä, mistä hän tulee, kuka hän on nyt ja mihin hän on menossa.

”Pikkuhiljaa sen koulutuksen aikana alko huomaamaan sitä muutosta ittesänsäkin. Se ajatusmaailma muuttuu... ammatillinen ajatteleminen on muuttunu... varmaan semmonen et, tarkkailee sitä. Sekä oppilaitten tekemistä ja omaa tekemistä tarkkailee ihan uudelta kantilta... kattelee sitä sillai vähän niin kun olis ulkopuolinen välillä. Putkiaivoista, muuttuu laaja-alaiseksi. Niinköhän se pitäisi sanoa” (Kaarina)

”Se on iso ero siihen alkuun, mulla ehkä keskitty ne ajatukset omaan itteeni, että mä en pystyny siihen, että mä tarkkailen opiskelijaa niin paljon, mutta nyt taas kyl sen on huomannu, että mun mielestä se, että pystyy sen ryhmän pitämään, mutta sitten vielä yksilöinä ohjaamaan, niin se on niinku, tosi haastava ammatti.” (Elisa)

”Se on varmaan 20 vuoden päästä sitten, että ihan opettajamielessä, että kyllä mä kuitenkin siinä pomppailen siinä välimaastossa, mutta rohkeemmin päässy sinne opettajaidentiteetin puolelle.” (Oiva)

Koulutuksen alussa opettajaopiskelijat positioivat itsensä ikään kuin opettajuuden ulkopuolelle, siitä irrallisiksi. Myöhemmissä vaiheissa tuli esiin pääsy sisälle opettajuuteen. Kokemukset omasta elämänhistoriasta suhteessa opettajuuteen, käsitys itsestä opettajana ja opettajaopiskelijana sekä tavoitteet, toiveet ja oletukset itsestä opettajana tulevaisuudessa oli-

vat tietoisien reflektoinnin kohteena.

Yhteistoiminnallisuus. Identiteettityön kannalta on tärkeää, että opettajaopiskelija ei jää yksin arvioimaan ja tulkitsemaan mennyttä ja olemassa olevaa sekä konstruoimaan uutta.

”Oltiin niin semmosia erikaltasia ihmisiä, Se, mikä jollekin oli näin, niin toiselle oli vähän eri asia, et siinä sai älyttömästi ammennettua toisista irti. Kun katto muitten näkökulmia ja tulokulmia niihin tilanteisiin ni sieltä sai sitte ittelleen uusia ajatuksia.”

(Elisa)

”Varmaan just se, että tajunnu, että niitä samoja ongelmia on muillakin, että ei se oo vaan aina tuol (omalla koulutusosalalla) se ongelma, vaan kaikilla on ne samat ongelmat ja siihen löytyy ratkasuja, kun niitä hakee vaan.” (Oiva)

”Et hirveesti yhdes pähkäiltiin niit juttui et, sit se aukes kaikille, että jos yks tiesi niin jaettiin se. Meil oli aika hyvä se pienryhmä.” (Kaarina)

Vertaisuuteen ja kollegiaalisuuteen (vrt. Haslam & al, 2003) perustuva ohjaaminen ja tuki auttoivat huomaamaan, että muutkin olivat pohtineet samantyyppisiä asioita, jotka itseä askarruttavat. Yhdessä tapahtuva kokemusten jakaminen ja arvioiminen auttoivat ymmärtämään opettajan identiteettiin ja opettajuuden ilmiöihin liittyvää monitulkintaisuutta ja antoivat uusia näkökulmia omiin opettajuustarinoihin.

Yhdentyminen. Identiteetin rakentuessa ja uudelleenmuotoutuessa aiemmin irrallisilta vaikuttavien kokemusten ja ilmiöiden välille alkaa löytyä yhteyksiä. Kyse ei siis ole vain tiedon määrän lisääntymi-

sestä, vaan merkityksenannon (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) tai tietämisen ja ymmärtämisen tavan muuttumisesta.

”Mun mielestä mä oon saanu enemmän opettajana irti siitä alasta, et se on kääntyny vähän pääläelleen se semmonen, että mä piän haastavampana tehdä sitä liiketyötä nytten. Onhan mulla varmaan semmonen auktoriteetti kasvanu siinä ja semmonen, että uskallan varmemmin ottaa kantaa asioihin.” (Elisa)

”Et kun on pitäny itte sitä omaa tapaa opettaa, koska sehän on varmaan syntyny siitä, et miten ite oppii.

Niin, tunkee sen myös niille muille, näihän tää opitaan. Mutta sitten ku sen oppi, että ei ne kaikki opi samalla tyyllillä niin, sitten on ottanu sitä kautta erilaisia tapoja siihen opettamiseen.” (Kaarina)

”Kun on epäpätevänä tehny sitä hommaa niin pitkään ehkä mulle tärkein juttu oli löytää se, et mä oon tehny asioita oikeesti ihan oikein. Et mul on se oma kokemus, niin mä löysin sen teorian sille mitä mä olin tehny. Kun on löytäny sen oman linjansa ni uskaltaa rohkeemmin vetää siihen sitä teoriaankin perustuvaa puolustusta miksi niin voi tehdä.” (Pekka)

Epäselvät ja hämmennystä aiheuttaneet asiat ikään kuin alkoivat ”loksahdella paikoilleen”. Myös uusia esille tulevia asioita alettiin hahmottaa eri tavalla kuin aiemmin. Teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon linkittyminen toi selkeyttä ja vahvuutta identiteettiin.

Ristiriitaisuus. Opettajan kokemusmaailmassa on olennaista myös yhteisön käytänteistä sekä yhteiskunnallisista ja globaaleista muutoksista heijastuvat vai-

kutukset opettajan työhön. Erilaiset käsitykset ja oletukset opettajuudesta eivät aina ole samansuuntaisia.

”On se mun mielestä, että voidaan oikeesti opetella sitä ammattialaa eikä tarvii siihen semmoseen kasvatukseen puuttua niin paljon.” (Elisa)

”Vähän semmonen sekotus, että varmaan ne oppilaatkin on ihan ihmisissään. Kyllä mä nään, että mä oon edelleen substanssiasiantuntija. Mutta ennen se oli selkee, että asiantuntija ja nyt ehkä sekottuu pikkasen se opettajaidentiteettikin siihen mukaan. Huomaa itessä muutoksia paljon.” (Oiva)

”Emmä tiedä, onks toi opettaja nyt enää sitte pelkästään perinteisessä muodossa, mitä nykyään itsestäni käyttäisin. Substanssiasiantuntija, joo mä väitän että mulla on tosi kova substanssi tietyissä osa-alueissa mutta sitte taas se että, kun työelämä pirstaloituu kuitenkin semmost vauhtia, sitä asiantuntijuuttaki täytyy olla niin monelta osa-alueelta. Ei vaan voi kaikkee osata.” (Pekka)

Opettajan identiteetti ei rakentunut kumuloituvasti, jatkuvasti harmonisemmalta tuntuvaksi kokonaisuudeksi. Identiteettityössä ei riitä pelkästään kokemus opettamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen lisääntymisestä. Merkittävää olikin oman opettajuustarinan eri osien kiinnittyminen kokonaisuudeksi, oman tarinan hahmottaminen ehyenä, huolimatta erilaisista, eri kehyksistä nousevista ristiriitaisista elementeistä.

Työläys. Identiteettityö saattaa olla vaivalloinen prosessi, sillä keskeistä identiteetin muotoutumisessa on ns. kynnyksellä oleminen. Se on epävakaa tila, väli-

tila tai siirtymävaihe, johon kuuluu ”em-piminen ja ailahtelevainen” aiemman ja syntymässä olevan uuden ymmärryksen välillä. Hämmennyksellä ja epävarmuudella on siis keskeinen osa ammatillisessa kasvussa. (Cousin, 2006; Britzman, 1994.)

”Eka mä aattelin, et ihan kun puhutas mulle jotain vierasta kieltä, et mä en vaan tajua.” (Elisa)

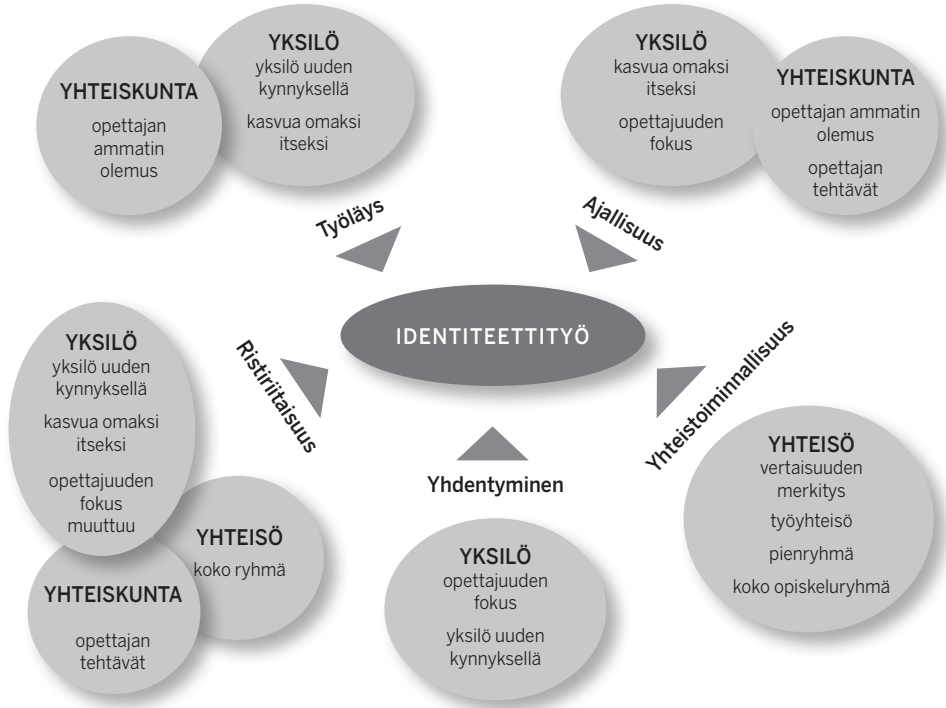
”Yhtäkkiä... et ei täst tuu mitään... et nyt mä en tee sit yhtään mitään et mä annan olla. Jotenki semmonen et, plah. Hyi. ... Kai se on sit vaan itte aiheutettua luomisen tuskaa” (Kaarina)

”Ehkä mä oon tämmönen tyypillinen mies. Nää tunnekokemukset on vähä vaikeita... Jos sitä muutosta on, että ymmärtää sen oman riittämättömyytensä mutta, että pystyy elää sen kans sillai että kehittyy kuitenkin koko ajan siinä mukana ja on valmis tekemään, ja valmis muuttumaan.” (Pekka)

Opettajana olemiseen liittyvä tieto ja identiteetin rakentuminen ei ollut vain kognitiivisesti työlästä, vaan tunteet olivat koko ajan läsnä. Epäselvät kokemukset, jäsentymättömät merkityssuhteet sekä erilaiset odotukset ja vaatimukset aiheuttivat turhautumista ja epävarmuutta. Merkityssuhteiden uudelleenjärjestäminen ja selkiytyminen olikin oppimisen ja identiteettityön ydintä.

Tämän jälkeen tehtiin identiteettityön kehyksien ja prosessien ristiintarkastelu, joka on esitetty kuviossa 1. Siinä kuva-

taan identiteettityön prosessien yhteys identiteettityön kehyksiin.



Kuvio 1. Identiteettityön kehykset ja prosessit.

Ajallisuuden prosessia taustoittavat yksilöllisen ja yhteiskunnallisen kehyksen tekijät. Yksilökehyksessä ajallisuus tarkoittaa sitä, että tarkastellaan omaa toimintaa uusin silmin. Omat tavat opettaa muuttuvat ja opettaja(opiskelija) huomaa oppijoiden erilaisuuden ja erillisyyden, mukaan tulee rohkeutta kokeilla uudenlaisia opetusmenetelmiä. Yhteiskunnan kehyksessä ammatillinen ajattelu muuttuu, opettajan ammatin monipuolisuus avautuu ja opettamisen ohella pohditaan kasvatus, opiskelijoiden motivaatiota ja opiskelijan kasvua ihmisenä.

Yhteistoiminnallisuuden prosessi rakentaa identiteettiä yhteisökehysten kautta:

siinä korostuu vertaisuuden merkitys, työyhteisön rooli mutta myös opettajakoulutuksen aikana oman pienryhmän ja koko opiskelijaryhmän merkityksellisyys. Monenlaisuuden näkeminen avaa silmiä ja antaa tilaa myös omalle ainutlaatuisuudelle ja oman itsensä hyväksymiselle ja ”sietämiselle”. Pienryhmä auttaa oppimisen kaikkiallistumisen tunnistamisessa ja arjen oppimishaasteissa erityisesti tilanteissa, joissa ryhmään kuuluu oman työyhteisön jäseniä. Tärkeää ”itsensä näköiseksi opettajaksi” kasvamisessa on sekä kokemus ryhmäjäsenyydestä ja omasta merkityksellisyydestä osana ryhmää että toisilta saatujen ajatusten ja kokemusten arvostaminen.

Identiteetin yhdentyminen näyttäytyy *yksilökehityksen* kautta: silloin korostetussa asemassa on ajatukset siitä, että ollaan uuden kynnyksellä, oman ammatillisuuden äärellä ”uutena” toimijana. Toisaalta myös opettajuuden fokus ja sen muuttuminen on yksilötasoinen tapahtuma: aluksi ajatukset keskittyvät omaan tekemiseen, mutta vähitellen opettajuuteen tulevat mukaan myös muut osalliset, esimerkiksi opiskelijat.

Identiteettien ristiriitaisuus heijastaa sekä *yksilö-*, *yhteisö-* että *yhteiskuntakehityksen* vaateita. Opettajaopiskelija kokee opettajankoulutuksen aikana ja opettajuutensa alkumetreillä olevansa yksilönä uuden kynnyksellä ja kasvamassa omaksi itsekseen. Pikkuhiljaa opettajuuden fokus alkaa muuttua, keskittyminen omaan itseen väistyy ja huomataan myös opetus- ja ohjaustilanteiden muut tekijät, kuten opiskelijoiden erilaisuus. Yhteisön kehityksessä koko ryhmällä on vaikutusta identiteetin rakentumiseen: ryhmässä ollessaan yksilö huomaa oman ja muiden erilaisuuden ja tapahtuu vertailua; kuinka selviydyn, kuinka pärjään. Lopulta identiteettien ristiriitaisuutta kuvastaa myös opettajan tehtävät ja niiden muutos yhteiskunnan kehityksessä, ajatukset siitä, mikä on opetuksen ja kasvatuksen suhde ja millainen olen ammattikunnan edustajana suhteessa muihin vertaisiini.

Identiteetin rakentumisen työläisyys näytetään sekä *yksilö-* että *yhteiskuntakehityksessä*. Yksilökehityksessä uuden aloittaminen on työlästä ja hankalaa: opettajuuden käsitteet ja teoriat tuntuvat monelle käytännön tekijälle vierailta. Opettajankoulutusryhmien monialaisuus saattaa tuoda epäilyä omasta ryhmäroolista, jos muut tuntuvat paljon ”osaavammilta”. Yhteiskuntakehityksessä opettajan am-

matti huomataan jatkuvasti päivittämistä vaativaksi, siinä ei ole valmis koskaan. Toisaalta työläisyyttä korostaa myös ammatin monipuolisuus: pitää olla monessa mukana eikä perinteinen opettaminen, tiedonjakaminen enää riitä.

Seuraavaksi esitellään, millaisen uuden kertomuksen opettajuudesta edellä kuvattut identiteettityön prosessit ja kehukset tarjoavat. Uusi kertomus on muodostettu aineiston perusteella ja siihen pitäytyen. Pieniä muokkauksia on tehty, mutta asiasisältö on täysin osallistujien tuotamaa.

Uusi kertomus opettajuudesta

Uusi kertomus opettajuudesta on synteesi neljän opettajaopiskelijan kuvauksista identiteettityöstään ammatillisissa opettajaopinnoissa. Kertomuksen juonellistamisen takia prosessit on kuvattu eri järjestyksessä kuin aiemmin esitetyn analyysin yhteydessä.

Yhteistoiminnallisuus: ”Jos jollekin auksi käsitteet, se oivallus jaettiin kaikille”

Opettajaopiskelijaryhmässämme oli hirveästi erilaisia ihmisiä. Aluksi pelottikin, että mitä mä tässä ryhmässä teen ja onko mulla mitään annettavaa, kun käsitteetkin oli ihan vieraita. Onneksi kohdalle osui hyvä pienryhmä ja työkavereita samasta yksiköstä. Siitä sitten syntyi sellainen innostus ja lopulta omaan työyhteisöönkin sellainen oma pöytäporukka. Kyllähän sitä vuorovaikutusta ryhmässämme oli paljon ja mitä pidemmälle meni niin ryhmäytymisenkin vaikutti siihen, että alkoi olla niin tuttua ja kivaa porukkaa,

että lähipäivään oli aina kiva mennä. Päästiinhän me ryhmän kanssa myös tutustumaan muihin yksiköihin ja nähtiin, millaiset tilat on ja muuta. Uutena opettajana sitä pyrkii hakemaan vastakaikua innostukselleen työyhteisöstä; aina sitä ei saa ja joku sanoikin mulle, että ne uudet opettajat on rasittavia, kun ne yrittää muuttaa vanhoja opettajia. Onneksi oli se ryhmä, erilaisine tulokulmineen ja positiivisine asenteineen. Sieltä sai valtavasti uusia ajatuksia. Yhdessä pähkäily oli rakentavaa: jos jollekin jokin asia tai käsite aukesi, se jaettiin kaikille ja näin siis kaikki opimme.

Yhdentyminen: ”Oma ammattitaito yhdistettynä opettajuuteen synnyttää vahvan jutskan”

Koulutuksen aikana huomasin, että on tärkeää yhdistää ammatillisuus ja opettajuus, oma ala ja humanistinen puoli. Nyt se ei edes enää pelota tai kummastuta, ainakaan niin paljoa kuin alussa. Toisaalta itsellä oli myös tarvetta löytää tutkittuja perusteluja tekemiselle ja suurin anti oli huomata, että itse asiassa olen jo ennenkin tehnyt ja toiminut oikein, en ole vain tiennyt toimintaani ohjaavien periaatteiden nimiä. Mä löysin teorian sille, mitä mä olen tehnyt. Koulutus antoi luottamusta omaan tekemiseen. Uskallan nyt rohkeammin vetää omaa linjaani, omaan ammatilliseen kokemukseeni ja teoriaankin perustuvaan puolustukseen nojautuen. Opin myös sen, että opettaja ei enää ole se perinteinen ainoa tiedonlähde, vaan oppiminen voi olla

yhdessä opiskelijoiden kanssa kulke- mista. Koulutuksessakin meille annettiin paljon valtaa ja siitä opin, ettei se saarnaaminen ole ainoa tapa, jolla opitaan. Ajatusmaailma muuttui, siihen tuli muunlaisia tapoja ajatella. Osaaminen ja ammattitaito, siinä se opettajuuden vakaa perusta.

Työläys: ”Nyt vasta tajuun, että onhan tää älyttömän haastava ammatti, monipuolinen”

Olihan se aikamoinen se koulutuksen alku, varsinkin, kun olin etukäteen huhuja koulutuksesta. Ihan kuin mulle olisi puhuttu vierasta kieltä, käsitteet oli ihan ennen kuulemattomia tällaiselle käytännön opettajalle. Enhän mä osannut edes asettaa tavoitteita, kun en tiennyt, mitä tarkoittaa riittävä. Siitä tuli suorituspaineitakin, vaikka en mä kokenut mitään ylivoimaisena mut nää tunnekokemukset on mulle vähän vaikeita. Jossain vaiheessa tuli tunne, että nyt mä annan olla, luomisen tuska iski päälle. Mutta onneksi oli pienryhmä, kannustavaa ohjausta ja muita tukihenkilöitä. Kyllähän tämä matka kannatti tehdä, kyllä se muuttaa ihmistä hirmu paljon. Opettaminen on sellainen juttu, että ei siinä oo ikinä valmis ja tää oli hyvä herätys siinäkin mielessä, jos ajatteli, että on. Mun mielestä jokaisen pitäisi suorittaa jotkut pedagogiset opinnot, siis ihan oman itsensä takia.

Identiteettien ristiriitaisuus: ”Tää on levällään tää pakka”

Ensimmäisessä lähipäivässä tein parityötä opiskelijakollegan kanssa. Se avasi silmäni ihmettelemään: voiko toikin olla opettaja? Ekaksi mä ajattelin, että kuinka me voidaan tehdä ryhmätöitä, kun toi ajattelee noin ja mä ajattelen näin. Siitä lähti tarkastelu, mitä opettajana olo oikeasti merkitsee. Huomasin, kuinka erilaisuutta voi hyödyntää. Ryhmässäkin kun meitä oli niin monialaisesti ja monesta tulokulmasta edustettuna. Opettajaidentiteetin kasvu alkoikin opettajaopiskelijaidentiteetin pohdinnalla: miten mä tuun pärjään näissä opinnoissa, täällähän on kauhian sivistyneitä ihmisiä. Opettajana toimiessanikin on identiteettini joutunut koetukselle: olenko ammatillinen opettaja vai kasvattaja. Osa opiskelijoista on tullut oikeasti oppimaan, osa sen sijaan tulee päivähoitoon. Yksilöllisyyden vaade korostuu, mutta aikaa siihen ei ole tarpeeksi. Joskus mietinkin, riittääkö, että vien opiskelijaa ihmisenä eteenpäin, kurssin sisällön kustannuksella. Noina hetkinä pohdin omaa olemistani ammattialani edustajana, johon on hieman opettajaidentiteettiä sekoittunut. Tai olenko sittenkin kasvamassa ohjaajakonsultiksi, sillä huomaan itsessäni muutosta ja opiskelijatkin välillä katsoo ihmeissään. Kuitenkin tää on sellainen henkilökohtainen prosessi, oppii sietämään itseään paremmin. Ei se välttämättä oo ihan mukavaakaan, kun huomaa, ettei olekaan sellainen, kun on kuvitellut, järjestelmällinen tai pitkäjänteinen tai jotain. Mutta antaahan se

ihmisenä olemiseenkin sellaista vahvuutta, kun huomaa, että tää onkin hyvä näin, että ei mua tarvi muuttaa miksikään muuksi. Moneen suuntaan saa olla mukana ja ymmärrän, että joku poteroituu. On tää niin levällään tää opettajuuden pakka.

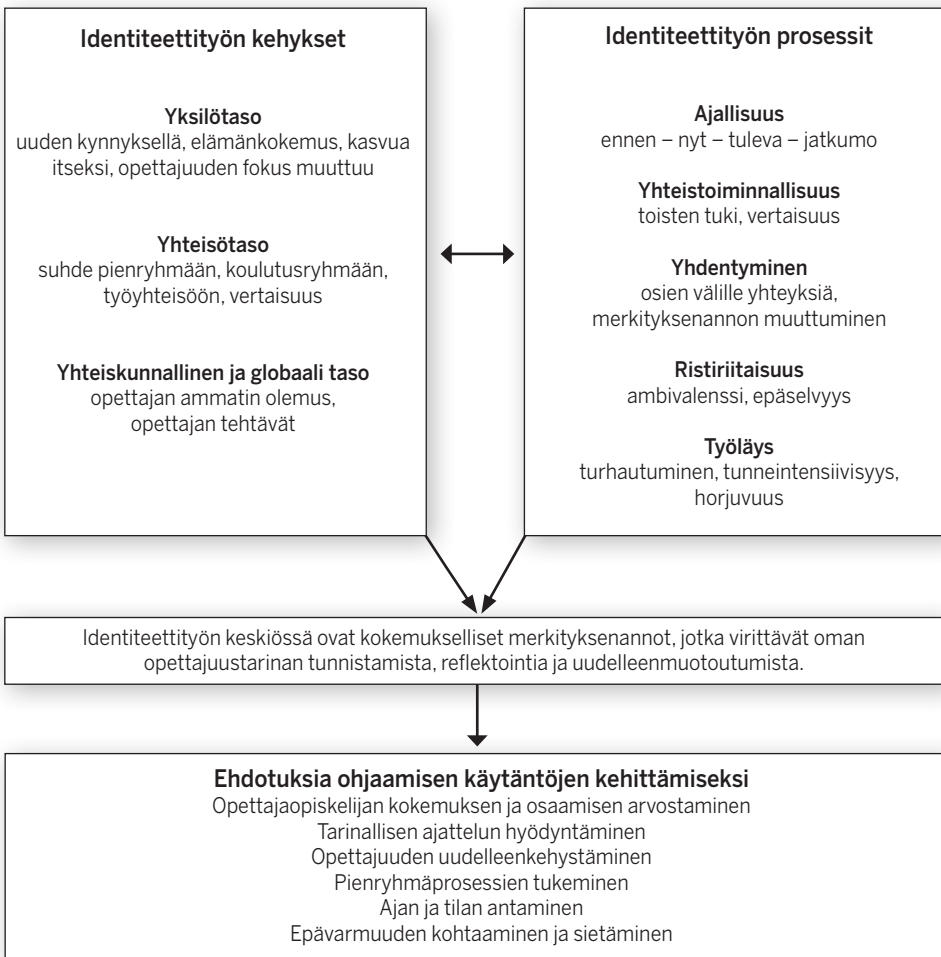
*Ajallisuus: ”Kyllä mä varmaan vielä 20 vuoden päästä pomppailen väli-
maastossa”*

Omaa opettajankoulutuksen polkuani näin jälkikäteen tarkastellessani naurahdellen katselen ensimmäisiä oppimistehtäviäni: kuinka mä oon noita kehdannut lähettää. Mitä ihmettä mä oon siellä ensimmäisen puoli vuotta sählännyt? Nyt huomaan tarkkailevani omaa toimintaa- ni ikään kuin ulkopuolisin silmin: olen rauhoittunut, huomaan luokassani myös opiskelijat, olen saanut varmuutta tekemiseen. Ammatillinen ajattelemisen on muuttunut, putkiaivoista muuttuu laaja-alaiseksi. Aiemmin omat oppimisen mallit vaikuttivat taustalla, oma tapa opettaa oli sitä, kuinka itse oppii. Nyt tunnistan, että opiskelijat oppivat eri tavoin ja voin myös opettaa erilailla. Minulla on motivaatiota kokeilla ja kehittää uutta. Huomaan, että osaan valita ammattitaitoni perusteella, mitä keskeistä opiskelijan tulee osata; teen sen ehkä pehmeämmin kuin ennen. Vaikka kyllä mä varmaan vielä 20 vuoden kuluttua pompin edelleen asiantuntijan ja opettajan identiteettien väli-
maastossa. Kontekstin löytäminen oli ehkä se, minkä päälle on nyt hyvä rakentaa tästä eteenpäin.

Pohdinta - Identiteettityön tukeminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Artikkelin tarkoituksena oli tarkastella, miten identiteettityö ilmenee ammatillisten opettajaopiskelijoiden kertomuksissa opiskelustaan. Edellä on todettu, että identiteettityötä tehdään yksilöllisesti, yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti. Prosesseina voidaan havaita ajallisuus, yhteistoiminnallisuus, yhdentyminen, ristiriitaisuus ja työläys.

Identiteettityötä taustoittaa se, että ammatilliseen opettajankoulutukseen tulevilla ihmisillä on jo oman alan substanssille ja sen asiantuntemukselle rakentuva identiteetti. Opettajankoulutuksessa pyritään siihen, että tämän rinnalle rakentuu uusi, ensisijaisesti pedagogiseen viitekehykseen perustuva identiteetti. Tässä luvussa esittelemme käytännöllisiä johtopäätöksiä identiteettityön tukemiseen perustuvan ohjaamisen kehittämiseksi. Kuviossa 2 on esitetty tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset.



Kuvio 2. Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset.

Ohjaamisen lähtökohtana on opettajaopiskelijan *kokemuksen ja osaamisen arvostaminen*. Opettajaopiskelijat korostivat vertaisuuden merkitystä ja oman paikan löytymistä opiskeluryhmässä, mutta myös työyhteisössä. Tärkeä kokemus oli, että olen tehnyt asioita oikein ja olen hyvä tällaisena ihmisenä. Kun opettajaopiskelijalla olevia käsityksiä, tietoa ja osaamista ei ohiteta, voidaan identiteettityön tukeminen yhdistää myös tutkivan ja reflektiivisen toimintaotteen kehittymiseen. Sillä tarkoitetaan opettajan kykyä tarkastella ja arvioida omaa toimintaansa ja jatkuvasti muuttuvaa toimintaympäristönsä.

Identiteettityön tukemisen kannalta on tärkeää muistaa, että identiteetit eivät ole pysyviä ja että tarinoilla on keskeinen asema identiteetin uudelleenmuovautumisessa (Rodgers & Scott, 2008). *Tarinallisuutta* voidaan siis käyttää opettajana olemiseen kuuluvien merkityssuhteiden rakentumisen ja uudelleenmuovautumisen mahdollistajana. Tarinallisuus ilmeni vastaajien kertomuksissa siinä, että he osasivat hyödyntää aiempaa ammatillista osaamistaan ja elämänkokemustaan opettajan työssään. Johdattamalla opettajaopiskelija tunnistamaan ja ymmärtämään omia kokemuksiaan ja peilaamaan niitä erilaisiin ryhmissä, yhteisöissä ja yhteiskunnassa ylläpidettäviin tarinoihin, hänen on mahdollista ymmärtää myös itsensä osaksi opettajuuteen liittyviä tarinoita. Ei vain niiden ylläpitäjäksi, vaan myös muokkaajaksi ja uudistajaksi.

Opettajankoulutuksen aikana tapahtuva identiteettityö voidaan ymmärtää eräänlaiseksi uusien tarkastelu- tai ymmärtämiskehysten rakentumiseksi, *uudelleenkehystymiseksi*. Käsitys itsestä opettajana, työyhteisön jäsenenä sekä opet-

tajan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen tehtävän toteuttajana laajenee, syvenee ja muotoutuu uudelleen. Opettajaopiskelijat kuvasivat fokuksensa muuttumisesta ja erilaisten oppimistyylien havaitsemista, mutta myös havaintoja siitä, että opettajan ammatti on monipuolinen ja haasteellinen eikä siinä koskaan tule ”valmiiksi”. Ohjaamisen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että opettajaopiskelija ei konstruoi merkityksiä vain käsiteltävästä oppisisällöstä, vaan myös itsestään ja kontekstista, jossa hän elää ja toimii (Ropo, 2009; Yrjänäinen & Ropo, 2013).

Ohjaamisen lähtökohtana on opettajaopiskelijan kokemuksen ja osaamisen arvostaminen.

Pienryhmissä tapahtuva toiminta perustuu käsitykselle sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä yksilön itsemäärittelylle sekä identiteetin uudelleenmuovoutumiselle tarinoiden avulla (Tajfel & Turner, 1979; Burr, 2004; Rodgers & Scott, 2008). Pienryhmän ohjaaminen edellyttää ohjaajalta avoimuutta ja herkkyyttä tunnistaa ja joskus myös yhdistää erilaisia tarinoita ja niiden aineksia osaksi oppimisen prosesseja. Opettajaopiskelijoiden kertomuksissa pienryhmillä oli suuri merkitys opettajaopintojen käytännön tekemisen auttajana, mutta myös oman opettajaidentiteetin reflektiopintana.

Identiteettityöhön olennaisesti kuuluva työläys ja ristiriitaisuuden tunne edellyttää *ajan ja tilan* antamista myös ennakkoimattomasti eteneville ja ”viipyville” prosesseille. Näin ollen ohjaamisen aiheita tai käytäntöjä ei voi tarkkaan päättää etukäteen. Koulutusryhmässä ajan ja tilan antamista tuettiin lähipäiväjärjestelyin ja haastateltavat kokivat, että lähipäiviin osallistuminen oli mieluista. Se, että myös opettajaopiskelija osallistetaan osaksi omaa ja toisten opettajuuden kasvua, on tärkeä tekijä siinä, että he saavat vahvistusta omalle osaamiselleen ja sitä kautta identiteettityölleen. Uudet tilanteet ja uuden kokeilu lisäävät valmiutta toimia ennakoimattomissa tilanteissa ja *kohdata ja sietää epävarmuutta*, joka on keskeistä uudenaikaisessa opettajuudessa.

Tämän tutkimuksen yksi käytännöllinen kontribuutio on, että tulosten perusteella on mahdollista arvioida opettajakoulutuksen sisältöjä, käytäntöjä ja ohjausmenetelmiä erityisesti siitä näkökulmasta, kuinka hyvin ne tukevat ammatillisen opettajuuden reflektointi- ja identiteettityötä. Koski-Heikkisen (2014) mukaan on tärkeää, että opettajilla on aikaa ja työkaluja itsensä sekä ammatti-identiteettinsä tietoiseen kehittämiseen. Tämän kehittämis- ja kehittämistyön tulisi alkaa järjestelmällisesti jo opettajakoulutuksen aikana. Toinen käytännöllinen kontribuutio on tutkimuksen tuottamisessa ohjaamisen käytäntöjen kehittämisessä: opettajakoulutuksessa puhutaan paljon ”uudenaikaisesta opettajuudesta”, ohjauksellisesta opettajuudesta. Kuinka valmiita itse opettajakouluttajina olemme sitä toteuttamaan? Ohjaamisen käytännöt toimivat myös opettajakouluttajien osaamisen arviointikriteereinä.

Tämän tutkimuksen tulokset on otettu huomioon ammatillisen opettajakoulutuksen uudessa opetussuunnitelmassa, joten niitä arvioidaan koulutuksen toteutuessa. Verkkopainotteisuus on lisääntymässä kansallisesti ja kansainvälisesti niin opettajakoulutuksessa kuin muussakin ammatillisessa koulutuksessa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia esimerkiksi sitä, onko opettajaopiskelijan ”identiteettimatka” samanlainen myös verkkopainotteisessa ja sosiaalista mediaa painottavissa koulutuksissa. Ammatilliseen opettajakoulutukseen tulee yhä enemmän opiskelijoita, joilla ei ole aikaisempaa kokemusta oppilaitosmaailmasta. Onko 1-1,5-vuotinen ”identiteettimatka”, suurelta osin verkossa toteutettuna, toimiva ja riittävä? Siinä kiintoisa aihe jatkotutkimukselle myös.

Lähteet

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.

Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings and Identities. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative Analysis: studying the development of individuals in society* (pp. 135-157). Thousand Oaks, CA: Sage.

Barnett, R., & Coate, K. (2010). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Glasgow: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity*, 13(1), 53-69.

- Burr, V. (2004). *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsitä.* Tampere: Vastapaino.
- Britzman, D. (1994). The Terrible Problem of Knowing Thyself. Toward a Post-structural Account of Teacher Identity. *JCT: Journal of Interdisciplinary Curriculum Studies*, 9(3), 23-46.
- Collins, A. (1988). Cognitive apprenticeship and instructional technology (*Technical Report No. 6899*): BBN Labs Inc., Cambridge, MA.
- Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet No. 17*. December 2006.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja* (pp. 26-49). Vantaa: Dark.
- Fenwick, T., & Somerville, M. (2006). Work, subjectivity and learning: Prospects and issues. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life* (pp. 247-265). Dordrecht: Springer.
- Gibb, A. (1993). *Enterprise in Education. Educating Tomorrow's Entrepreneurs*. Luettu 20.6.2014 osoitteesta: <http://www.enorssi.fi/opeutus-ja-materiaalit/yritystajuyksikasvatus/pdf/Gibb.pdf>.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). Positioning and Personhood. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action* (pp. 32-52). Oxford: Blackwell.
- Haslam, A., Eggin, R.A., & Reynolds, K.J. (2003). The ASPIR model Actualizing Social Identity Resources to enhance organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 83-138.
- Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks*. University of Wollongong. Research Online.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaunismaa, P. (1997). Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia*, 34(3), 220-229.
- Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Acta Universitatis Lappeenensis 271. Lappei: Lappeen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2011). Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 225-236.
- Luukkainen, O. (2008). Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Postmoderni AMMATTIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, N. (2010). *Soveltuvuuden arvioinnin suuntia – Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopinnoissa*. Kehittämisorjenteja 3/2010. Helsinki: Haaga-Helia
- Opettajat Suomessa 2010*. (2011). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Paane-Tiainen, T. (2000). *Oppijaksi aikuisena*. Helsinki: Edita Oy.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3th edition. California: Sage.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.732-755). New York: Routledge.

Ropo, E. (2009). Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus* (pp. 141-157). Saarijärvi: OKKA-säätiö.

Sallila, P. (2002). Johdannoksi. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.), *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja* (pp. 264-277). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Salo, U.-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä* (pp. 68-104). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Stenlund, A., Mäkinen, M., & Korhonen, V. (2012). Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu - kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Campus Co-nexus projektin julkaisuja A:1.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly* 2000, 63(3), 224-237.

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and W.G. Austin (Eds.), *The Social psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä: University Printing House.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vaherva, T. (2002). Opettajuuden muotoutuminen aikuiskasvatuksen perinteessä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.), *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja* (pp. 264-277). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Vaherva, T. (1986). Millainen on aikuinen oppijana? Teoksessa T. Vaherva & J. Ekola: *Aikuis-ten opettamisen taito*. Yleisradio: Opetusohjelmat.

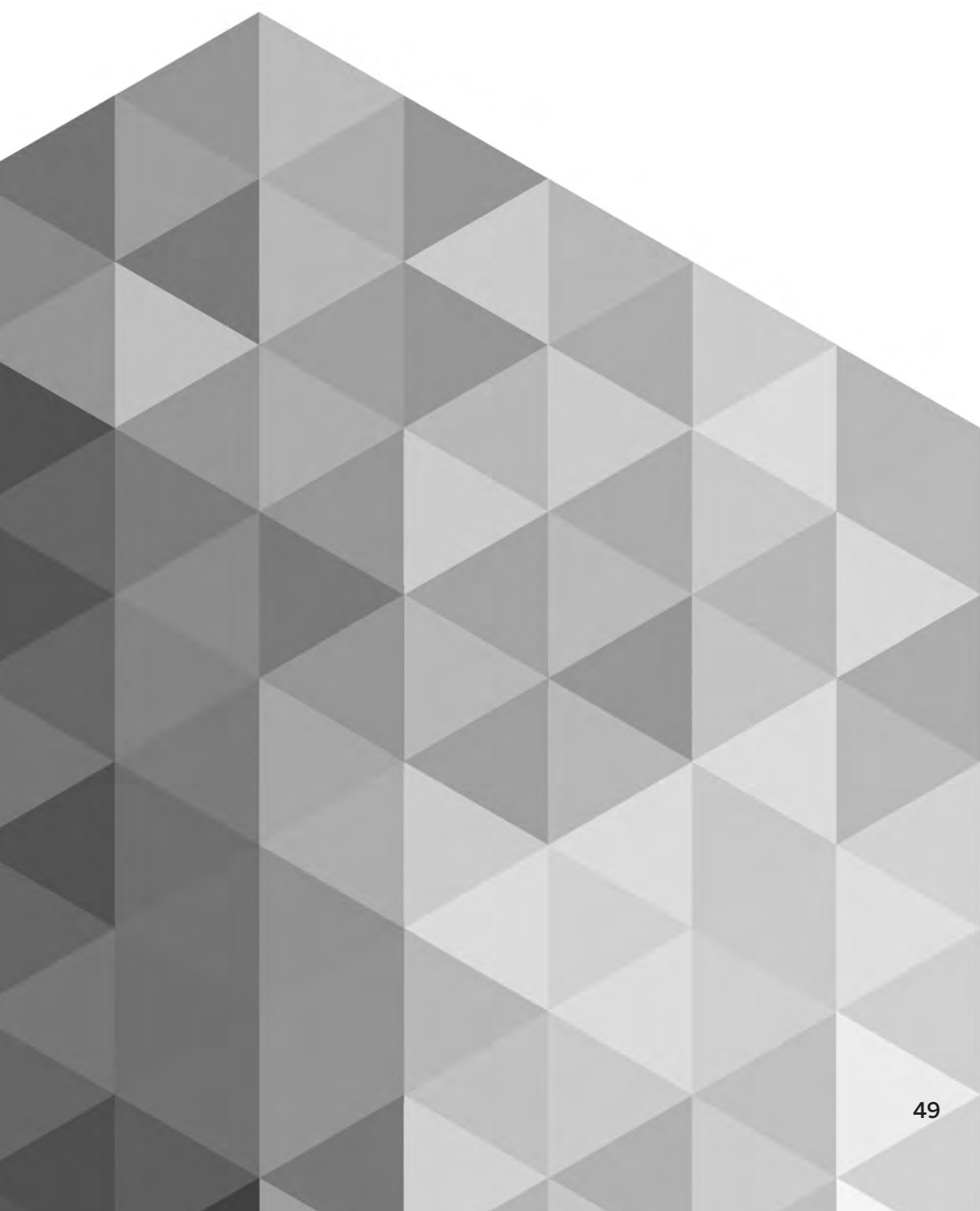
Valtioneuvoston asetus 2003/357.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Yrjänäinen, S., & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä* (pp. 17-46). Tampere: Tampere University Press.





Terveysten- hoitajaopiskeli- joiden ammatil- lisen osaamisen kehittyminen opinnäytetyö- prosessissa

Tiina Mäenpää

Yliopettaja, TtT

Hyvinvointiosaamisen koulutus- ja
tutkimuskeskus, Hämeen ammatti-
korkeakoulu

tiina.maenpaa@hamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa kuvataan terveydenhoitajaopiskelijoiden työelämälähtöisten opinnäyte- ja kehittämistöiden perusteella ammatillisen osaamisen kehittymistä opinnäytetyöprosessin aikana. Aineiston

muodosti 13 työelämälähtöistä opinnäytetyötä ja 14 kehittämistyötä. Aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä. Opinnäytetöiden työelämälähtöisyys koettiin merkitykselliseksi ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Terveystenhoitajaopiskelijat kuvasivat ammatillisen

osaamisen kehittymistä neljän pääkategorian avulla: tiedon lisääntymisenä, yhteistyöosaamisen kehittymisenä, persoonallisena kasvamisena ja terveydenhoitajatyön sisäistymisenä.

Tiedon lisääntyminen kuvattiin vahvistuneina tiedonhakutaitoina sekä lisääntyneenä tietämyksenä opinnäytetyön aihealueesta. Lisäksi varmuus omasta tiedollisesta osaamisesta oli vahvistunut. Opiskelijat arvostivat yhteistyötä työelämäkumppaneiden kanssa. Yhteistyöosaamisen kehittymiseen liittyi yhteistyökumppani ammatillisen kasvun tukijana ja yhdysiteenä työelämään. Persoonallista kasvamista kuvattiin vuorovaikutustaitojen vahvistumisena ja itsenäisen työskentelytaidon lisääntymisenä. Terveydenhoitajatyön sisäistyminen ilmeni ammatin ydintehtävän selkiytymisenä, perhehoitotyön osaamisen kehittymisenä, työmenetelmien kehittymisenä ja ohjaustaitojen vahvistumisena.

Tutkimuksella tuotettua tietoa voidaan hyödyntää hoitotyön opinnäytetyöprosessin kehittämisessä, ammatillisen kehittymisen tukemisessa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroinnissa opetukseen.

Avainsanat: *terveydenhoitajaopiskelija, osaaminen, opinnäytetyö*

Abstract

This article describes the development of public health nurse students' professional skills during a worklife-related thesis process. The data consisted of 13 project-based theses and 14 development tasks, which were analyzed using inductive content analysis. Public health nurse students described the development of professional skills through four main categories: increase of knowledge, development of co-operational skills, personal growth and understanding of the profession.

Increase of knowledge was described by improved information acquisition skills and increased knowledge of the thesis topic. The cooperation with working life partners was valued. Cooperation partner was a supporter of professional development and a contact to working life. Personal growth was described by improvement of communication skills and independent work skills. Understanding of the profession manifested as understanding the core task of a public health nurse, development of family nursing skills, development of working methods and increased guidance skills. Information provided by this study can be used in developing nursing thesis process, in supporting professional development and in integrating research and development projects into teaching.

Keywords: *public health nurse student, professional skills, thesis*



Johdanto

Terveystieteiden ja terveydenhoitajan on eri elämäntilanteiden vaiheissa olevien ihmisten hoitotyön, terveydenhoitotyön, terveyden edistämisen ja kansanterveystyön asiantuntija. Terveystieteen tehtävälueeseen kuuluu terveysriskien ja sairauksien ehkäisy, varhainen toteaminen ja sairastuneiden hoitaminen, terveyden edistäminen sekä terveellisen ympäristön suunnittelu- ja kehittämistyö. (Haarala, Honkanen, Mellin & Tervaskanto-Mäentaus, 2008.) Työ edellyttää tutkittuun tietoon ja näyttöön perustuvaa osaamista, oman alan kehityksen seuraamista sekä käytössä olevien menetelmien kriittistä arviointia (Andrew, 2012; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2012).

Terveystieteen koulutetaan ammattikorkeakouluissa. Tutkinnon laajuus on 240 opintopistettä ja koulutus kestää neljä vuotta. Terveystieteen koulutuksessa suoritetaan kaksoistutkinto, jolloin valmistuva opiskelija laillistetaan hakemuksesta Sosiaali- ja terveysalan valvontaviraston toimesta sekä sairaanhoitajaksi että terveydenhoitajaksi. Terveystieteen koulutuksessa tehdään 15 opintopisteen työelämälähtöinen opinnäytetyö sekä terveydenhoitajatyön ammattiopintoihin sisältyvä 5 opintopisteen kehittämistyö. (Haarala, 2014.)

Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoitteena on ”kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä” (Opetusministeriö, 2005). Opinnäytetyöllä pyritään vahvistamaan opiskelijan ammatillista

osaamista sekä työn ja ammatin kehittämistä. Ammatillisen osaamisen kehittämiseen vaikuttaa oman alan tietämyksen omaksuminen, mutta myös toiminta asiantuntijoiden verkostossa, kuten työelämälähtöisissä opinnäytetyöhankkeissa (Rissanen, 2007).

Ammatillista osaamista on tutkittu runsaasti eri näkökulmista. Tutkimusta on tehty esimerkiksi hoitotyön opiskelijoiden (Vesterinen, 2005), eri-koisalojen sairaanhoitajien (Puhtimäki, 2007; Tuomi, 2008) työterveyshoitajien (Kyrönlahti, 2005) ja terveysalan opettajien (Hyvärinen, 2012) osaamisen näkökulmasta. Terveystieteen opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämistä opinnäytetyön kontekstissa on tutkittu vain vähän. Tällä tutkimuksella haluttiin selvittää, minkälaista ammatillista osaamista opinnäytetyöprosessissa syntyy opiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kehittämisen tukemisessa.

Terveystieteen ammatillinen osaaminen

Ammatillinen osaaminen muodostuu Helakorven (2010) mukaan ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista, mutta myös henkilön persoonallisuuden piirteistä, jotka muokkaantuvat perimän ja sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta. Osaamisen käsitettä käytetään muillakin elämäntilanteilla kuin ammatissa toimittaessa. Siksi osaamista pidetään yläkäsitteenä ja ammattitaitoa ja asiantuntijuutta sen alakäsitteinä. Osaamisella tarkoitetaan ihmisen käyttäytymiseen liittyviä valmiuksia. Osaaminen on taitojen soveltamista työyhteisössä tai muussa sosiaalisessa kontekstissa.

Paukkusen (2003) mukaan osaamisen rinnakkaiskäsitteiksi kuvataan pätevyys eli kompetenssi, kvalifikaatio, ammattitaito ja asiantuntijuus. Osaamisella ja sen rinnakkaiskäsitteillä on yhteistä jonkin tehtävän tai tekemisen taito ja asian hallinta. Ero ilmiöiden välillä muodostuu siitä, onko kyse ammatillisesta koulutuksesta vai tietystä ammatista tai kontekstista, jossa työntekijä toimii. Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito liittyvät ammattia kuvaavaan käsitteeseen. Jokisen, Lähtenmäen ja Nokelaisen (2009) mukaan ammatilliseen osaamiseen liittyvät kvalifikaatiot, joilla tarkoitetaan kompetenssia, jota työtehtävä vaatii ja joka määräytyy yksilön ominaisuuksista. Hanhinen (2011) kuvaa kvalifikaatioiden olevan työelämästä asetettuja työn vaatimuksia, joita työntekijän tulee hallita. Työntekijä vastaa näihin vaatimuksiin ammatillisilla valmiuksillaan eli kompetenssillaan suorittaa tietty työtehtävä. Osaaminen ilmenee ammatitaitona.

*Uran edetessä
terveydenhoitaja oppii
analysoimaan ja kehittämään
työtään ja ammatissa
kasvuun.*

Haaralan (2014) mukaan terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen muodostuu valmistuvan terveydenhoitajan, sairaanhoitajan ja ammattikorkeakoulututkintojen yhteisestä ammatillisesta

osaamisesta. Terveystenhoitajan ammatilliset osaamisalueet ovat terveyttä edistävä terveydenhoitajatyö, yksilön, perheen ja yhteisön terveydenhoitajatyö, terveellisen ja turvallisen ympäristön edistäminen, yhteiskunnallinen terveydenhoitajatyö sekä terveydenhoitajatyön johtaminen ja kehittäminen. Kyrönlahden (2010) tutkimuksen mukaan terveydenhoitajan osaaminen on usein uran alussa tietämisen, ymmärtämisen ja soveltamisen tasolla. Uran edetessä terveydenhoitaja oppii analysoimaan ja kehittämään työtään ja ammatissa kasvuaan.

Opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluilla on kolme perustehtävää: opetus, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitystehtävä (Ammattikorkeakoululaki 2003/351; Asetus ammattikorkeakouluista 2003/352). Tutkimus- ja kehitystoiminta on kiinteä osa ammattikorkeakoulujen pedagogiikkaa ja sitä pyritään sisällyttämään eri tavoin opetukseen ja oppimiseen koulutuksen eri vaiheissa. (Lohiniva, Autio, & Siitonen, 2007; Rissanen, 2007.) Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyössä keskeistä on toiminnan alueellisuus, jolloin tutkimus- ja kehitystyö palvelee alueellisia tarpeita. Alueellisen vaikuttamisen lisäksi ammattikorkeakoulut ovat tutkimus- ja kehittämistyöllään työelämän kehittäjiä ja asiantuntijoita. (Venninen & Laela, 2006). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opinnäytetyöt ovat tärkeä yhteistyömuoto työelämän kanssa. Työelämää koskevaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa opinnäytetöinä toteutetaan usein erilaisissa hankkeissa, jotka luovat opiskelijalle mahdollisuuden ammatitaidon oppimiselle, ammatillisten ilmiöiden tut-

kimiselle ja kehittämiselle ja osaamisen kehittymiselle. (Frilander-Paavilainen, 2005; Venninen & Laela, 2006; Lohiniiva et al., 2007; Jokinen et al., 2009.)

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tietoa rakennetaan ja tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työelämän edustajien kanssa. Tällä tavalla opiskelija pääsee aidosti näkemään ja kokemaan oman opinnäytetyönsä merkityksen ja tarpeen työyhteisölle. Hän voi myös päästä soveltamaan työnsä tuloksia yhdessä työyhteisön toimijoiden kanssa sekä arvioimaan työnsä merkitystä. (Rissanen, 2007.) Yhteistyö opinnäytetyöprosessissa tuottaa myös työyhteisölle arvokasta tietoa ja osaamista. (Kaaresvirta, 2004; Rissanen, 2007.)

Hyvässä opinnäytetyössä sekä prosessiin että lopputulokseen sisältyy ennakkoluulottomuutta ja luovuutta. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöaiheen ja sen taustan tulee olla perusteltu ja toteutustavan innovatiivinen ja uutta luova. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on työelämälähtöinen ja monialainen. Opinnäytetyössä aihetta tarkastellaan mieluummin suppeasti ja syvällisesti kuin laajasti ja pinnallisesti. Lisäksi sen tulee olla tavoitteellinen, johdonmukainen sekä työelämässä hyödynnettävissä. (Hakala, 2004; Heinonen, 2006.) Työelämälähtöiset opinnäytetyöt voivat olla hankkeistettuja, jolloin niiden tulee täyttää ainakin yksi seuraavista, kirjallisesti sovittavista ehdoista 1) työelämä maksaa ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, 2) opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja ja 3) työyhteisön on alusta lähtien ollut tarkoituksena hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan (Projektiryhmä, 2006).

Työelämähankkeiden lisäksi opinnäytetyöt voivat olla erilaisia työelämän kehittämistehtäviä ja tuotekehitystöitä, mutta ne voivat olla myös tutkimuksellisia, toiminnallisia tai taiteellisia töitä (Projektiryhmä, 2006; Salo, Söderqvist, & Toikko, 2007). Ammattikorkeakoulun opinnäytetoissa korostuu yhä enemmän toiminnallisuus, jolloin opinnäytetyö on jokin tuotos, kuten opas, video, esite, perehdytyskansio, peli tai verkkosivut. Toiminnallinen opinnäytetyö voi myös olla toimintaa, kuten koulutuspäivä, tapahtuma tai vanhempainilta. (Vilkkä & Airaksinen, 2003.) Työelämäyhteistyössä toteutetut opinnäytetyöt ovat hyvin erilaisia, koska työn tilaajayhteisötkin ovat oppimis-, tutkimis- ja kehittämissympäristöinä hyvin erilaisia (Rissanen, 2007).

Valmiudet

opinnäytetyön tekemiseen

hankitaan koko

opiskelun aikana.

Valmiudet opinnäytetyön tekemiseen hankitaan koko opiskelun aikana. Näitä valmiuksia ovat muun muassa edeltävien ammattiopintojen antama osaaminen, tiedonhankinta- ja käsittelyvalmiudet, informaatiolukutaito ja informaation soveltamisvalmiudet sekä kyky työskennellä itsenäisesti ja erilaisten tiimien jäsenenä. (Projektiryhmä, 2006.) Työelämälähtöisissä hankkeissa ja kehittämissuhteissa toteutettavissa opinnäytetoissa opiskelijan tulee olla itseohjautuva, aktiivinen ja oma-aloitteinen. Opiskelija on hankkeessa vastuussa omasta työs-

tään, mutta häntä ei kuitenkaan jätetä yksin selviytymään. Ohjaavan opettajan lisäksi opiskelijan oppimista voi tukea ja edistää muut hankkeessa työskentelevät opiskelijat sekä työelämän yhteistyökumppanit ja hanketyöntekijät. (Lohiniiva et al., 2007.)

Tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata terveydenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, minkälaista ammatillista osaamista opinnytöprosessissa syntyy. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa opiskelijälähtöistä tietoa hoitotyön opinnytöprosessin kehittämiseksi, ammatillisen kehittymisen tukemiseen sekä opinnytöprosessin ohjauksen vahvistamiseen. Tutkimuksella tuotettua tietoa voidaan hyödyntää hoitotyön opinnytöprosessin kehittämisessä, ammatillisen kehittymisen tukemisessa, työelämälähtöisten hankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroinnissa opetukseen.

Aineistonkeruu ja analysointi

Aineisto on kerätty ammattikorkeakoulujen Theseus-julkaisuarhiveeseen (www.theseus.fi) vuosina 2011 ja 2012 tallennetuista eteläsuomalaisen ammattikorkeakoulun 13 opinnytöprosessista ja 14 terveydenhoitajatyön kehittämistehtävästä. Aineistoon valikoitui sellaiset opinnytö- ja kehittämistyöt, joissa oli kuvattu ja eritelty ammatillisen osaamisen kehittymistä. Työt olivat sekä tutkimuksellisia että toiminnallisia ja aihepiiriltään ne liittyivät kaikille terveydenhoitajatyön osa-alueille.

Aineistoon valikoituneiden töiden tekijät olivat kaikki naisia. Opinnytöprosessien sivumäärä vaihteli 33 sivusta 60 sivuun keskiarvon ollessa 43 sivua. Kehittämistöiden sivumäärä vaihteli 10-22 sivuun keskiarvon ollessa 15 sivua. Opinnytö- ja kehittämistyöt arvioitiin asteikolla 1-5. Tutkimukseen valikoituneiden töiden arvosanojen keskiarvo oli 4.

Opinnytö- ja kehittämistöistä kerättiin opiskelijoiden ilmaisuja siitä, minkälaista ammatillista osaamista heille on kehittynyt opinnytöprosessin aikana. Ammatillisen osaamisen kehittymistä kuvattiin opinnytö- ja kehittämistyön pohdintaosiossa. Kuvauksien laajuus vaihteli muutamasta lauseesta kahden A4 -sivun mittaisiin kuvauksiin. Oman oppimisen ja ammatillisen osaamisen kehittymisen sanallinen konkretisointi ja yksityiskohdainen kuvaaminen vaihteli töissä. Opiskelijoille ei ollut annettu yksilöityjä ohjeita ammatillisen osaamisen kehittymisen erittelyyn, vaan he kuvasivat sitä vapaamuotoisesti omien kokemustensa pohjalta.

Aineistot analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysiä käyttäen. Yleisesti se määritellään menetelmäksi, jolla voidaan analysoida dokumentteja järjestelmällisesti ja objektiivisesti (Elo & Kyngäs, 2008). Analyysi käynnistyi huolellisella aineistoon perehtymisellä. Tämän tutkimuksen sisällön analyysissä analyysiyksiköksi valittiin lause tai lausuma, kuten kirjallisuudessa (Polit & Beck, 2008; Burns & Grove, 2005) kuvataan. Valitut lauseet tai lausumat kuvasivat opinnytöprosessin aikaista ammatillisen osaamisen kehittymistä. Lauseet ja lausumat pelkistettiin, kuten Graneheim ja Lundman (2004) esittävät. Pelkistettyjä ammatillisen osaamisen kehittymistä

kuvaavia ilmauksia muodostui 235. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin siten, että samansisältöiset ilmaisut yhdistettiin samaan alakategoriaan, joka nimettiin sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Samansisältöiset alakategoriat yhdistettiin yläkategorioiksi ja yläkategorioista muodostettiin yhdistäviä kategorioita, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen. (Polit & Beck, 2008.)

Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksella haettiin vastausta kysymykseen, minkälaista ammatillista osaamista opinnäytetyöprosessissa syntyy terveydenhoitajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan. Aineiston analyysin perusteella ammatillisen osaamisen kehittyminen kuvattiin tiedon lisääntymisenä, yhteistyöosaamisen kehittyminenä, persoonallisena kasvamisena ja terveydenhoitajatyön olemuksen sisäistymisenä.

Tiedon lisääntyminen

Opinnäytetyöntekijät olivat kuvanneet tiedon lisääntymistä tiedonhakutaitojen lisääntymisenä, aihealueen tietämyksen lisääntymisenä sekä varmuutena tiedollisesta osaamisesta. Useissa opinnäytetyöissä tuotiin esiin tekijöiden tiedonhakutaitojen vahvistuminen. Tekijät olivat oppineet käyttämään entistä monipuolisemmin erilaisia tiedonhakukanavia ja tekemään tiedonhakuja. Opiskelijat kehittivät lähteiden käyttäjinä. Lähteiden käyttöön tuli opinnäytetyöprosessin aikana kriittisyyttä. Lisäksi opiskelijoiden mukaan tutkimustiedon prosessointitaidot, tiedon soveltaminen ja hyödyntäminen kehittivät. Useissa raporteissa kirjoitettiin, että tekijät olivat oppineet

perustelevaan kirjallisuuden avulla tekemiään valintoja ja päätöksiä.

Opinnäytetöiden tekijät olivat oppineet paljon uutta tietoa opinnäytetyön aihealueesta. Koulutuksessa oli tullut opinnäytetyön aihealueista perustietoa, mutta opinnäytetyön tekeminen oli syventänyt tietoja ja toisaalta myös laajentanut aihealueen tietämystä. Suhtautumistapa aihetta kohtaan oli tullut entistä avoimemmaksi. Opinnäytetyön tekeminen oli myös jäsentänyt aiheeseen liittyviä näkökulmia entistä selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Tekijät olivat oppineet hahmottamaan aihekokonaisuuksia ja asiayhteyksiä uudella tavalla. Opiskelijat kokivat oppineensa soveltamaan tutkittua tietoa, mikä ilmeni opinnäytetyön toiminnallista osuutta toteutettaessa sekä työharjoittelujaksolla. Tekijät kokivat, että opinnäytetyön tekemisen myötä saatua tietoa tarvitaan työelämässä ja se hyödyttää heitä tulevassa terveydenhoitajan työssä. Eräs opiskelija kirjoitti seuraavasti.

....aiheeseen perehtyminen oli huolellista ja sain paljon uutta tietoa, joka auttaa terveydenhoitajan työssä.
[9_T_4]

Opinnäytetyöprosessin myötä opiskelijoiden varmuus tiedollisesta osaamisesta vahvistui. Opiskelijat kirjoittivat, että he oppivat aihealueestaan niin paljon, että heille oli tullut hyvin varma olo omasta tietämyksestään. Tietämys heijastuu varmuutena, kun kertoo muille aihealueeseen liittyvistä asioista. Varmuus tietämyksestä on vaikuttanut positiivisesti myös harjoittelukokemuksiin. Opiskelijat kokivat, että olivat osanneet keskustella asiakkaiden kanssa monipuolisesti ja vakuuttavasti opinnäytetyönsä pohjalta. Lisäksi opiskelijat kertoivat osaavansa en-

tistä paremmin perustella asioita ohjaus-tilanteissa. Lisääntynyt tietomäärä lisäsi myös itsevarmuutta ja uskallusta ottaa harjoittelujaksoilla vaikeitakin asioita puheeksi ja tarkasteluun asiakkaiden kanssa.

Yhteistyöosaamisen kehittyminen

Opiskelijat arvostivat yhteistyötä työelämäkumppaneiden kanssa ja kuvasivat osaamisen kehittymistä työelämäyhteistyössä. Yhteistyöosaamisen kehittymiseen liittyy yhteistyökumppani ammatillisen kasvun tukijana ja yhteistyökumppani yhdyssiteenä työelämään.

Opiskelijat kuvasivat runsaasti sitä, miten merkityksellistä ja motivoivaa opinäytetyön tekemisessä oli se, että oli yhteistyökumppani tai useita kumppaneita työelämästä. Yhteistyökumppani koettiin ammatillisen kasvun tukijaksi. Osalla opinäytetyön tekijöistä tapaamiset yhteistyökumppanin kanssa olivat olleet säännöllisiä ja tiiviitä. Yhteistyökumppanin tuki ja kannustus koettiin työtä eteenpäin vieväksi. Osa opiskelijoista oli saanut paljon ideoita ja ohjausta aiheensa tarkasteluun ja työn toteuttamiseen yhteistyökumppaneilta, kuten eräässä opinäytetyössä kuvattiin.

Meillä on ollut hyviä yhteistyökumppaneita, heiltä olemme saaneet hyviä ideoita opinäytetyöhömmme, lähdevinkkejä, positiivista tukea ja vahvistusta koko ajan. [2_T_4]

Ohjeet ja ideat olivat työelämälähtöisiä ja konkretisoivat terveydenhoitajan työtä. Yhteistyön koettiin auttaneen terveydenhoitajaksi kasvamisessa ja yhteydenpito yhteistyötahoihin oli kasvattanut terveydenhoitajan työhön. Työelämän yhteistyökumppanin antama palaute ja

korjausehdotukset vahvistivat opinäytetyön toteutusta ja opiskelijoiden osaaamista.

Toisaalta opiskelijat kuvasivat, että yhteistyöllä oli myös kääntöpuolensa, sillä yhteistyössä tuli pyrkiä huomioimaan kaikkien hankkeeseen osallistuneiden toiveet ja ajatukset ja yhdistää ne kokonaisuudeksi ja työstää niiden pohjalta opinäytetyön toteutus. Yhteisen näkemyslöytöminen oli ajoittain vaikeaa ja se haittasi opinäytetyön toteuttamista. Haasteelliseksi koettiin myös yhteistyökumppaneiden erilaiset aikataulut sekä sitoutuneisuuden eriaisteisuus. Opiskelijat toivatkin esiin, että tarkka aikataulutus ja entistä selkeämmät pelisäännöt olisivat tehostaneet työskentelyä moniammatillisessa ryhmässä.

Yhteistyökumppanin koettiin olevan yhdysside työelämään. Useissa opinäytetöissä tuotiin esiin se, että aiheenvalintaan vaikutti työelämälähtöisyys ja terveydenhoitajan työtä oikeasti hyödyttävä ja kehittävä aihe. Opiskelijat kuvasivat, että yhteistyökumppanilta saadun palautteen ja käytyjen keskustelujen kautta he ovat pohtineet syvällisesti tulevaa terveydenhoitajan työtä ja työelämää. Keskustelut eri alojen asiantuntijoiden kanssa olivat mielenkiintoisia ja ammatillisesti avartavia. Vuoropuhelua kuvattiin monipuolisesti erilaisia tulevaan työhön liittyviä näkökulmia avaavaksi.

Opinäytetyön kautta opiskelijat kertoivat saaneensa konkreettista yhteyttä työelämään. Opiskelijat kertoivat oppineensa tuntemaan eri alojen ammattilaisia ja heidän työtään. Ammatillaisia tavatessa verkostoitumisvalmiudet ja rohkeus hakeutua kontaktiin oli vahvistunut. Neuvottelutaitojen kerrottiin myös

vahvistuneen opinnäytetyötä tehtäessä. Useissa töissä tuotiin esiin, että opiskelijoita arvostettiin yhteistyökumppaneina. Opiskelijat kokivat kannustavaksi sen, että heidän mielipiteitään ja ideoitaan huomioitiin ja he saivat vahvasti vaikuttaa kumppaneiden tilaamaan tuotteen. Yhteistyökumppanin arvostus motivoi opinnäytetyön tekemistä.

Persoonallinen kasvaminen

Opinnäytetöissä kuvattiin persoonallista kasvamista vuorovaikutustaitojen vahvistumisena ja itsenäisen työskentelytaidon lisääntymisenä. Opiskelijat kirjoittivat, että opinnäytetyöprosessin aikana vuorovaikutustaidot olivat vahvistuneet, sillä he olivat saaneet olla erilaisten ihmisten kanssa tekemisissä. Vuorovaikutustaidot eri-ikäisten asiakkaiden kanssa olivat vahvistuneet. Myös eri kulttuureista olevien asiakkaiden kohtaaminen ja vuorovaikutus heidän kanssaan oli saanut opinnäytetyöprosessin kuluessa syvyyttä. Eräät opiskelijat kirjoittivat oppineensa paljon vuorovaikutuksen merkityksestä hyvän hoidon onnistumisen lähtökohdanna.

Monessa opinnäytetyössä tuotiin esiin itsenäisen työskentelytaidon lisääntymisen opinnäytetyöprosessin aikana. Itsenäistä työskentelytaitoa kuvattiin myös siten, että yksin toimimisen valmiudet olivat vahvistuneet, mistä on hyötyä tulevassa työelämässä ja terveydenhoitajan työssä. Eräässä opinnäytetyössä itsenäistä työskentelytaitoa kuvattiin näin

Oli kasvattavaa ottaa vastuuta yksin ja huolehtia, että asiat tulee hoidettua. Opinnäytetyön tekeminen lisäsi myös itsenäisyyttäni ja luottoa siihen, että pystyn hoitamaan isot-

kin projektit loppuun asti kunnolla. [3_T_5]

Opinnäytetyöntekijät kertoivat, että suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys omassa työskentelyssä olivat lisääntyneet. Lisäksi kerrottiin organisoitaitojen vahvistuneen. Opinnäytetyön tekemisen pitkässä prosessissa kärsivällisyys ja paineensietokyky olivat kehittyneet. Opinnäytetyöprosessi kasvatti myös pitkäjänteisyyttä.

Terveydenhoitajatyön sisäistyminen

Terveydenhoitajatyön olemuksen sisäistyminen muodostui ammatin ydintehdävän selkiytymisestä, perhehoitotyön osaamisen kehittymisestä, työmenetelmien kehittymisestä ja ohjaustaitojen vahvistumisesta. Opinnäytetyö on saanut monet opinnäytetyön tekijät miettimään terveydenhoitajatyön olemusta ja siihen liittyviä nykyisiä ja tulevia haasteita. Työn edetessä opiskelijoille oli sisäistynyt, että terveydenhoitajan on mahdollista edistää ihmisten terveyttä ja parantaa heidän hyvinvointiaan. Ennaltaehkäisevä työ koettiin merkitykselliseksi, vaikka konkreettisia tuloksia ei ole heti nähtävissä. Useat opiskelijat kirjoittivat hahmottaneensa terveydenhoitajan työn mahdollisuuksien moninaisuuden. Lisäksi opinnäytetyön kautta oli tarkentunut terveysneuvonnan palvelut sekä uudenlaiset tavat tarjota väestölle palveluita esimerkiksi internetin välityksellä.

Useimmat opinnäytetyöt liittyivät aiheisiin, joissa tarkoituksena oli erilaisen perheiden terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Useissa töissä tuotiin esiin perhehoitotyön osaamisen kehittyminen. Opiskelijat kirjoittivat saaneensa ymmär-

rystä erilaisten perheiden lähtökohtiin, oppineet heidän kohtaamistaan sekä herkyneet tunnistamaan perheiden erilaisia ongelmia. Tietämys perheiden ongelmista oli laajentunut ja opiskelijat saivat työvälineitä perheiden auttamiseen. Monen opinnäytetyön mukaan tekijät saivat vahvuutta vanhemmuuden tukemiseen.

Terveystieteiden työmenetelmät kehittyivät opinnäytetyöprosessissa. Opiskelijoille tuli voimavara- ja lähtökohtainen toimintatapa entistä tutummaksi. Heille konkretisoituivat myös puheeksiottamisen keskustelukäytännöt. Asiakastilanteisiin useat opinnäytetyön tekijät olivat saaneet rohkeutta perheitä koskevien huolien puheeksiottamiseen. Moni opinnäytetyön tekijä oli perehtynyt neuvontamateriaalin tuottamiseen ja oppinut arvioimaan entistä kriittisemmin olemassa olevaa materiaalia. Myös terveysteknologiaan tutustuminen lisäsi työelämävalmiuksia.

Opiskelijat kuvasivat ohjaustaitojensa vahvistuneen. Ohjauksen asiakaslähtöisyys selkiytyi käytännössä, sillä opiskelijat olivat oppineet entistä enemmän huomioimaan asiakkaiden ajatuksia, kokemuksia ja tunteita terveyteen liittyvässä ohjauksessa. Monet toivat esiin kokemuksensa ryhmäohjaustaitojensa vahvistumisesta. Ryhmäohjaustilanteissa korostettiin erityisesti esiintymisvalmiuksien lisääntyneen, kuten seuraavassa tuodaan esiin.

Opin ryhmäohjaustaitoja ja sain lisää kokemusta ja valmiuksia esiintymiseen.[11_T_4]

Ohjaustilanteiden huolellisen suunnittelun merkityksellisyyttä korostettiin ja näitä taitoja oli opittu opinnäytetyöprosessissa. Opiskelijat toivat esiin, että ryhmäohjaustilanteiden järjestämiseen liit-

tyvät asiat jäsenyivät hyvin, ja he saivat entistä enemmän valmiuksia toimia ryhmän ohjaajana terveydenhoitajan työssä.

Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomioon tulee kiinnittää Burns ja Groven (2005) mukaan tutkimusaineiston keruuseen, aineiston analyysiin ja tutkimuksen raportointiin. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin valmiista työelämälähtöisistä opinnäyte- ja kehittämistöistä. Aineisto on pieni ja siksi tuloksia ei voida yleistää. Niitä voidaan hyödyntää ammatillisen kehittymisen tukemisessa, hoitotyön opinnäytetyöprosessin kehittämisessä sekä ohjauksen vahvistamisessa.

Burns ja Groven (2005) mukaan analyysivaiheen keskeinen luotettavuustekijä on yhteyden säilyminen aineiston ja tulosten välillä. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä. Aineistoa luettiin useaan kertaan ja siihen palattiin jatkuvasti varmistuen, että tulokset vastaavat opinnäytetöissä esitettyjä asioita. Tulosten luotettavuuden vahvistamiseksi esitetään autenttisia lainauksia tutkimusaineistosta. Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin lupa ammattikorkeakoulun opetusjohtajalta. Opinnäytetöitä eikä niiden tekijöitä voida tulosten raportoinnista tunnistaa.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen mukaan terveydenhoitajaopiskelijat pitivät yhteistyötä työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa merkityksellisenä tekijänä opinnäytetyön valmistumisen ja oman ammatillisen osaamisensa kehittymisen kannalta. Opinnäytetyö on laaja opintokokonaisuus, joka on useimmiten opiskelijoiden ensimmäinen itsenäinen iso työ. Työelämäkumppanin tuki voi olla erittäin motivoiva tekijä ja edistää opinnäytetyöprosessin etenemistä sekä ammatillista kasvua, kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat. Yhteistyökumppani koettiin ammatillisen kasvun tukijana ja yhdyssiteenä työelämään.

Sosiaali- ja terveysministeriön (2012) mukaan terveydenhuollon rakenteiden ja toimintatapojen muutokset asettavat uusia osaamisvaatimuksia valmistuville terveydenhoitajille. Tulevaisuudessa korostuu yhä enemmän hoitotyön asiantuntijana toimiminen moniammatillisissa ja monialaisissa työryhmissä. On tärkeää, että opiskelijoilla on erilaisia mahdollisuuksia toimia jo opintojen aikana työelämän monialaisissa työryhmissä ja saada valmiuksia terveydenhoitajatyön asiantuntijana toimimiseen. Myös Andrew (2012) näkee, että yhteistyötä tekemällä hoitotyöntekijä ja ammatillisuus kehittyvät. Yhteinen jakaminen ja työelämäkumppaneiden oman osaamisen esiintuominen on merkityksellinen tapa oppia ammattia ja muodostaa itsestään kuvaa hoitajana.

Tutkimus tuotti ammatillista osaamista kuvaavia valmiuksia, joita opiskelijat voivat soveltaa työelämässä. Opiskelijoiden kuvaaman ammatillisen osaamisen alueet

kiinnittyvät Haaran (2014) kokoamaan valtakunnalliseen terveydenhoitajan ammatilliseen osaamisen kuvaukseen. Frilander-Paavilaisen (2005) mukaan opiskelija kehittää opinnäytetyössään sekä yksilöllistä että yhteisöllistä osaamista. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä. Yksilöllistä osaamista opiskelijat kuvasivat persoonallisena kasvamisena. Persoonallinen kasvu oli vuorovaikutustaitojen vahvistumista ja itsenäisten työskentelytaitojen lisääntymistä. Yhteisöllistä osaamista kuvaavat tiedon lisääntyminen, opiskelijoiden yhteistyöosaamisen kehittyminen ja terveydenhoitajatyön sisäistyminen. Tulokseksi saadut ammatillista osaamista kuvaavat osa-alueet vastaavat opinnäytetyölle asetettuihin osaa- mistavoitteisiin.

Opinnäytetyö on useimmiten opiskelijoiden ensimmäinen itsenäinen iso työ.

Opinnäytetöiden tekijät kokivat, että opinnäytetyön tekemisen myötä saattua tietoa tarvitaan työelämässä ja se hyödyttää heitä tulevassa terveydenhoitajan työssä. Myös Lundgrenin ja Robertssoinin (2013) tutkimuksen mukaan työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa kehittyneet tiedot ja taidot voidaan siirtää suoraan hoitotyöhön ja hyödyntää niitä hoitotyön käytännössä. Vesterisen (2005) tutkimuksen mukaan ammatti-osaamisen oppiminen syvenee, kun opinnäytetyö on työelämälähtöinen.

Tutkimustulosten perusteella on edelleen tärkeää jatkaa opinnäyteyhteistyötä työelämän kanssa. Opiskelijoiden kiinnittäminen opinnäytetyöntekijöiksi terveydenhoitajatyön tutkimus- ja kehittämishankkeisiin vahvistaa heidän ammatillista osaamistaan monipuolisesti ja luo vahvan pohjan jo koulutuksen aikana monialaiseen ja moniammatilliseen kehittämissyhteistyöhön. Myös työelämän yhteistyökumppanit sekä työyhteisöt hyötyvät innokkaista ja työelämän kehittämisestä kiinnostuneista tulevista työntekijöistä. Yhteistyötä tulee nykyisestä monimuotoistaa ja laajentaa. Uudenlaisia yhteistyömuotoja tulisikin etsiä aktiivisesti.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki. (2003). Luettu 11.11.2013 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/2003/20030060.pdf>.
- Andrew, N. (2012). Professional identity in nursing: Are we there yet? *Nurse Education Today*, 32, 845-849.
- Asetus ammattikorkeakouluista. (2003). Luettu 10.11.2012 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>.
- Burns, N., & Grove, S.K. (2005). *The practice of nursing research conduct, critique & utilization*. St. Louis: Elsevier Saunders.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005). *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. (Tutkimuksia 199). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Haarala, P., Honkanen, H., Mellin, O.-K., & Tervaskanto-Mäentausta, T. (2008). *Terveydenhoitajan osaaminen*. Helsinki. Educa.
- Haarala, P. (2014). *Terveydenhoitajan ammatillisen osaamisen kuvaus. Terveydenhoitajakoulutuksesta valmistuvien osaamisalueet, tavoitteet ja keskeiset sisällöt*. Luettu 9.5.2014 osoitteesta: <http://www.metropolia.fi/terveydenhoitotyto>.
- Hakala, J. (2004). *Opinnäytetyöopas ammattikorkeakouluille*. Tampere: Gaudeamus Kirja.
- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 57-67.
- Hanhinen, T. (2011). Osaamisen hallinta on työelämän haaste ja valtti. *Työpoliittinen Aikakauskirja*, 1, 5-17. Luettu 9.5.2014 osoitteesta: <http://www.tem.fi/files/29368/hanhinen.pdf>.
- Heinonen, J. (2006). *Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tampereensis 1175. Väitöskirja.
- Helakorpi, S. (2010). Työ ja ammattitaito. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio, & M. Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin* (ss. 55-80). HAMK Julkaisut. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hyvärinen, K. (2012). *Ammatillinen osaaminen osana työhyvinvointia. Kyselytutkimus terveysalan opettajille*. Terveystieteiden tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L., & Nokelainen, P. (2009). *Työssä oppimisen luno. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytännöt*. HAMKin julkaisuja 2/2009. Hämeenlinna: HAMK.
- Kaarevirta, P. (2004). *Oppiminen työelämäprojekteissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.

Kyrönlahti, E. (2005). *Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen. Itsesäätelyvalmiuksien kehittäminen ammattikorkeakoulussa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1111. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kyrönlahti, E. (2010). Terveydenhoitajan ammatillisen osaamisen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(1), 14-23.

Lohiniva, V., Autio, S. & Siitonen, S. (2007). Tutkimus- ja kehitystyön integroituminen oppimiseen Rovaniemen ammattikorkeakoulussa – Hankkeet oppimisympäristönä. Teoksessa L. Yrttiaho, & V. Lohiniva (toim.), *Ammattikorkeakoulu tutkimus- ja kehitystoiminnan suuntaa etsimässä. Rovaniemen ammattikorkeakoulun T&K-toiminnan kohdealueet ja integroituminen koulutustehtävään* (ss. 40-68). Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 13. Rovaniemi: Painatuskeskus Finland.

Lundgren, S., & Robertsson, B. (2013). Writing bachelor thesis generates transferable knowledge and skills useable in nursing practice. *Nurse Education Today*, 33(11), 1406-1410.

Opetusministeriö. (2005). *Korkeakoulututkin-tojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista*. Opetusministeriön työryhmämuis-toita ja selvityksiä 4. Helsinki: Opetusministeriö.

Paukkunen, L. (2003). *Sosiaali- ja terveysalan yhteistyöosaamisen kehittäminen. Koulutuskokeilun arviointitutkimus*. Kuopion yliopiston julkaisu- ja E. Yhteiskuntatieteet 103. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Polit, D., & Beck, C. (2008). *Nursing research. Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Projektiryhmä. (2006). *Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville*. Raportti opinnäytetöiden kehittämishankkeesta. Luettu 14.3.2014 osoit-teesta: http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf.

Puhtimäki, K. (2007). *Sairaanhoitajan tarvitsema hoitotyön ammatillinen osaaminen päivytyso-poliklinikalla*. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.

Rissanen, R. (2007). Työelämäyhteistyö ja kumppanuus opinnäytetyössä. Teoksessa M. Toljamo, & A. Vuorijärvi (toim.), *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohdeena. Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja* (ss. 104-111). Oulu: Kalevaprint Oy.

Salo, K., Söderqvist, M., & Toikko, T. (2007). Lohdutuksen sanoja opinnäytetyön ohjaajalle. Teoksessa M. Toljamo, & A. Vuorijärvi (toim.), *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohdeena. Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja* (ss. 92-102). Oulu: Kalevaprint Oy.

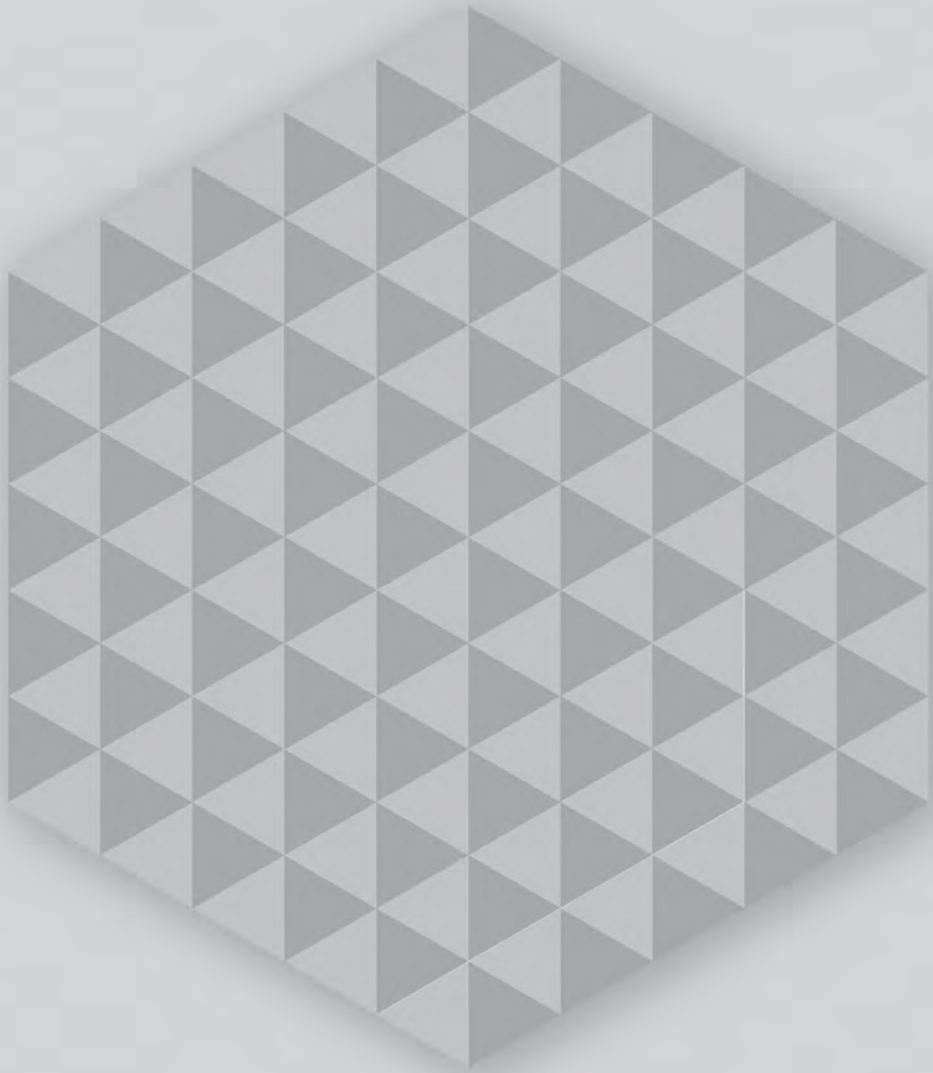
Sosiaali- ja terveysministeriö. (2012). *Koulutuksella osaamista. Asiakaskeskeisiin ja moniammatillisiin palveluihin. Ehdotukset hoitotyön toimintaohjelman pohjalta*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Tuomi, S. (2008). *Sairaanhoitajan ammatillisen osaamisen lasten hoitotyössä*. Kuopion yliopiston julkaisu ja E. Yhteiskuntatieteet 156. Väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Venninen, T., & Laela, S. (2006). Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyö opettajan haasteena. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Opettajana ammattikorkeakoulussa* (ss. 216-226). Helsinki: Edita.

Vesterinen, A. (2005). *Terveysalan opiskelijan hoitotyön osaamisen oppiminen opinnäytetyön kontekstissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaattitutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vilkka, H., & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Helsinki: Tammi.



Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaan- saamisen haasteeseen

Reijo Laukkanen
Dosentti, KT
Tampereen yliopisto
reijo.laukkanen@uta.fi

Tiivistelmä

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan sitä, että koulutus saa aikaan sellaisia tuloksia ja laajempia vaikutuksia, joita koulutukselle asetetuilla tavoitteilla haluttiin saada aikaan. Useimmin vaikuttavuuden tarkastelu jää siihen, että katsotaan, tuot-

taako koulutusjärjestelmän jokin tietty taso sellaista osaamista, jota on edellytetty kansallisissa normeissa. Tätä tietenkin tarvitaan myös jatkossa, mutta vielä enemmän pitäisi panostaa sen tutkimiseen, miten ja missä määrin koulutus muuttuu hyvinvoinniksi. Tämä on tietysti hyvin vaikea tutkimusalue, sillä koulutuksen rahoituk-

sen tai tavoitteiden osallisuudesta jonkun ihmisen työuraan tai elämään tai yhteiskunnan hyvinvointiin ei ole kerättävissä tarkkaa autenttista tutkimustietoa.

Avainsanat: *vaikuttavuus, yhteiskunnalliset vaikutukset, laatu, pragmatismi*

Abstract

Views to the challenge of generating educational effectiveness

By educational effectiveness we understand that education reaches the outputs and outcomes that educational goals and

objectives have wanted to be gained. Mostly 'effectiveness' scrutiny includes only analysis if a certain level of education system produces skills and knowledge that the national norms require. That kind of analyses we need also in the future, but in the future we should put more effort in research how and in which extent education produces wellbeing. That is, of course, a very difficult area of research as there are no detailed, exact, authentic data to be collected on the exact effect of education to the work carrier or private life of an individual person or to the wellbeing of a society.

Keywords: *educational effectiveness, outcomes, quality, pragmatism, Finland*

Johdanto

Tämän tekstin kirjoittaminen kiinnosti minua siksin, että vuosien ajan Opetushallituksessa otin vastaan lukemattomia ulkomaalaisia delegaatioita,

joille kerroin, millaisia asioita on korkean osaamisemme takana. Kerroin pitkän aikavälin tavoitteenasettelun konsensusesta, jatkuvasta parempien toimintatapojen etsimisestä, koulutuksellisesta tasa-arvosta, korkeatasoisesta opettajan-koulutuksesta, korkeasta vaatimustasosta, kaikista huolehtimisesta ja resurssien järkevästä allokoinnista (Laukkanen, 2013). Tämä on koulutusosaamisemme perusta.

Suomen koulutusjärjestelmässä eri koulutusasteet rakentuvat toinen toistensa tuottaman osaamisen varaan. Niinpä 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen toimeenpanon jälkeen oli mahdollista uudistaa toisen asteen koulutusta. Tämän

jälkeen oli kehittämisvuorossa kolmannen asteen koulutus. Haluttiin olla varmoja, että alemman koulutusasteen asiat olivat kunnossa ennen kuin edettiin seuraavan asteen uudistamiseen. Uudistuksessa edettiin varovasti kokeilujen pohjalta.

Osmo Lampinen (1998, 22-27) kuvaa tätä niin, että koulutuspolitiikallamme on ollut kolme erityistä linjaa: koulutuksen laajeneminen, kohoaminen ja eriytyminen. Laajeneminen tarkoittaa koulutustarjonnan lisäämistä ja ulottamista kaikille. Kohoaminen näkyy koulutuksen umpiperien poistamisena, siis opintoväylien aukaisemisena ja ammatillisen koulutuksen korottamisena kolmannen asteen koulutuksen piiriin. Eriytyminen puolestaan näkyy koulutuspolun haaroitumisena peruskoulun jälkeen yleissivistäväksi ja ammatilliseksi koulutukseksi. Jako näkyy myös kolmannen asteen koulutuksessa.

Kuitenkin tuloksena oli myös integraa-

tio, mitä toteutettiin ammatillisen oppilaitosverkoston yhteistoiminnan tehostamisena. Lukion ja ammatillisten oppilaitosten integraatiossa kuitenkin ei poliittisesta väännöstä huolimatta edetty. Iso myönteinen askel kuitenkin oli luki- on ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyön käynnistyminen niin, että opiskelijat saattoivat alkaa ottaa opintoja kum- mastakin koulutusmuodosta ja suorittaa tutkinnon samanaikaisesti sekä ammatil- lisessa oppilaitoksessa että lukiossa.¹

Kaiken kaikkiaan suomalaista koulu- tuspolitiikkaa voi luonnehtia pragmaat- tiseksi. Päätöksiä on tehty, kun komi- teatasolla on saatu yhteistä näkemystä ja kun kokeiluista on saatu tietoa ratkaisu- vaihtoehtojen toimivuudesta. Pragmatis- mi korostaa, että arvokasta ja toivottavaa on käytännössä hyväksi havaittu (Droit, 2012).

Varsinkin kansainväliset vertailut pys- tyvät aineistojensa laajuuden vuoksi ker- tomaan, mitä koulutus tuo yksittäisen ihmisen elämänlaatuun ja yhteiskunnan yleiseen kehitykseen. Erityisesti Suomen kokemien talouskriisien opetus työn ka- toamisesta panee kysymään, miten voi- taisiin varautua nykyistä paremmin vai- kuttavaan koulutukseen. Juuri siksi tässä kirjoituksessa nostan esille koulutuspoli- tiikan perusolettaman: koulutus auttaa yksittäisen ihmisen ja koko yhteiskun- nan hyvinvoinnin lisäämisessä.

Koulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuus on sen saavuttamista, mihin koulutuk- sella pyritään. Pyritään oppimi- seen, tyytyväisyyteen, työllistymiseen ja

muuhun hyvinvointiin. On poliittisia, teknisiä, sosiaalisia ja taloudellisia vai- kuttavuustavoitteita. Tärkeitä on havai- ta, että vaikuttavuutta pitää tarkastella se- kä mikro- että makrotasolla, siis yksilön ja yhteiskunnan kannalta.

Reijo Raivolan (2000, 178) mukaan vaikuttavuus on häilyvä ja tulkinnanva- rainen suhdekäsite, koska sekä tavoit- teet että saavutukset jäävät epätäydelli- sesti määritellyiksi tai mitatuiksi. Effec- tive school -koulukuntaa edustava Jaap Scheerens (2000, 18) toteaa, että kou- lun vaikuttavuudessa on kysymys kou- lun tuotoksesta (output), jota mitataan oppilaiden keskimääräisenä tuotokse- na koulutusjakson jälkeen. Pelkkä kou- lutuksen tuottaman lisäarvon mahdolli- nen mittauskaan hänen mukaansa ei ole riittävä lisätieto tähän silloin, kun päät- täjät haluavat tietää, miksi yksi koulu suoriutuu paremmin kuin toinen, kun koulusaavutuserot eivät johdu vain op- pilaiden taustojen siis lähtötason eroista. Näin siksi, että haluttaisiin päästä muut- tamaan asioita, joilla vaikuttavuutta voi- taisiin lisätä.

Olennaista on siis tutkia tavoitteiden saavuttamista. Kohteena on tärkeiden ta- voitteiden saavuttaminen. Opetussuun- nitelmat asettavat tavoitteita eri oppiai- neiden sisältöjen hallinnalle (tiedot, tai- dot, asenteet). On kuitenkin myös esi- merkiksi tasapainoisena ihmisenä kasvun tavoitteita. Ongelmana on, että vaikut- tavuuden arvioinnissa tarkastellaan vain helposti mitattavia tavoitteita, jotka kos- kevat pääosin vain esimerkiksi ammatil- lista perusosaamista. Tähän ajaututaan, sillä tasapainoista kasvua ja kehitystä on äärimmäisen vaikeata tutkia niin, että tulospäätelmät olisivat kiistattomat. Vai-

¹Toisen asteen koulutuksen kehityksestä tarkemmin Meriläisen (2011) väitöskirjassa.

kuttavuudesta ei siis kaikilta osin tiedetä mitään, vaikka pitäisi. Mielenterveys on tärkeä asia.

Koulutuksen vaikuttavuuteen ovat otaneet kantaa myös taloustieteilijät, joiden mukaan vaikuttavuuden tarkastelussa tarvitaan myös tehokkuuden käsitettä. Tehokkuus tarkoittaa mahdollisimman pienillä kustannuksilla tuotettua toivotua tulosta (Scheerens, 2000, 21). Raivola (2000, 202) näkee, että tehokkuus tulee esille koulutuksen tuloksessa tuottavuutena ja taloudellisuutena.

Vaikuttavuus pitää ymmärtää myös muuna kuin välittömänä koulutustavoitteiden saavuttamisena, sillä ensisijaisen tärkeätä on huolehtia koulutuksen laajemmasta vaikuttavuudesta. Tältä osin Raivola (emt., 204) arvostelee Opetushallituksen (1995) omaksumaa tuloksellisuuden arviointimallia, jossa vaikuttavuus rajataan koulutuksen aikana tai välittömästi sen lopussa saavutettuun tulokseen. Raivola ja Scheerens pitävät tärkeänä organisaatioiden teknisen ja sosiaalisen vaikuttavuuden sekä sisäisen palvelukyvyyn ja ulkoisen palvelukyvyyn tarkastelua. Tämä laajentaa vaikuttavuuden tutkimisen työmarkkinoille ja loppukäyttäjien tyytyväisyyteen.

Sisäisen ja ulkoisen palvelukyvyyn erottaminen toisistaan on tarkastelussamme olennaisen tärkeää. Koulutus voi tuottaa tavoitteidensa mukaista erinomaista sisäisen palvelukyvyyn tulosta, jolloin koulutukseen osallistuvat ovat omaksuneet koulutuksen tavoitteet ja saavuttaneet ne esimerkillisesti. Tuloksena saattaa kuitenkin lopulta olla henkilökohtaisia tragedioita, kun korkeasti koulutetuille ei olekaan kysyntää työmarkkinoilla. Tämän me olemme nähneet esimerkiksi teatterialalla, kun työpaikkoja ei ole riittävästi.

Miten vaikuttavuus ilmenee

Päätöksentekijöiden mielenkiinto kohdistuu koulusaavutuksiin ja siihen, vastaavatko ne asetettuja tavoitteita. Tällainen tulosten tutkiminen ei kuitenkaan johda vielä koulutusjärjestelmän hallintaan, sillä tuloksiin ei voida pyrkiä millä ehdoilla tahansa. Eihän olisi mahdollista, että koulutus saa maksaa vaikka mitä. Koulutuksen pitää olla siis tehokasta ja taloudellista, mutta nämäkään näkökulmat eivät riitä, koska pitäisi saada aikaan tavoiteltuja tuloksia ja vaikutuksia. Pitäisi siis lähteä yhteiskunnan tarpeista ja vaatimuksista eli siitä, millaisia laajempia vaikutuksia koulutukselta odotetaan.

Vaikuttavuus pitää ymmärtää myös muuna kuin välittömänä koulutustavoitteiden saavuttamisena.

Kun pyritään laajempiin vaikutuksiin, koulutukselle voitaisiin asettaa eri yleisyystasoilla määriteltyjä toimintakehyksiä, jotka yhdessä koostavat koulutusehtojen supistuvien kehysten ideaalimallin. Kehykset rakentuvat sisäkkäin siten, että kukin laajempi kehys supistaa sisempänä olevien kehysten vaihtoehtojen määrää. Kehysten järjestäytyminen juuri näin heijastaa rationalistista politiikkaa, jossa yhteiskunnan poliittiset kehitystavoitteet määräävät koulutukselle asetettavat

tavoitteet. Ne puolestaan asettavat ehto- ja määrärahojen mitoitukselle, minkä jälkeen pitää päättää koulutusprosessien yksityiskohdat ja sääntelytarpeet. Kehykset ovat seuraavat (Laukkanen, 1997):

- Ensimmäinen kehys (laajin): yhteiskunnan odotukset ja vaatimukset.
- Toinen kehys: koulutukselle asetetut tavoitteet.
- Kolmas kehys: koulutuksen taloudellinen panostus.
- Neljäs kehys (suppein): koulutusprosessin osatekijät ja niiden sääntely.

Päättäjien kysymykset ovat monimuotoisia. Kunkin kehän asiat sisältävät sekä poliittisia että arviointikysymyksiä. Kysymysten muodot esimerkiksi ensimmäisen kehyksen osalta olisivat seuraavat: Mil-laista yhteisöllistä, taloudellista ja poliittista kehitystä koulutuksen tulisi tukea (poliittinen kysymys)? Vastaaivatko koulutustavoitteet yhteiskunnan odotuksia (arviointikysymys)?

Olisi siis loogista, että yhteiskunnan tarpeet olisivat primääri lähtökohta, minkä jälkeen edettäisiin supistuvien kehien mallin mukaisessa järjestyksessä. Käytännössä asiat eivät aina kuitenkaan mene tällaisen rationalistisen mallin mukaisesti. Tosiasiassa usein ensimmäinen ratkaiseva asia on käytettävien varojen riittävyys, mikä useinkaan ei ole ollut este korkeiden tavoitteiden asettamiselle. Toisaalta usein on näytännyt käyvän myös niin, että tavoitteet asetetaan korkealle riippumatta siitä, että koulutuksen rahoitus on olematonta tai sitä leikataan. Kun tavoitetasoa ei lasketa, jos rahoituksen taso vähennetään olennaisesti, on erittäin hyvä syy kysyä, mikä vaikutus resurssien vähentämisellä on ollut tulokseen. Vastauksen antaminen tai saaminen ky-

symykseen ei ole helppoa, mutta tämän tapaisiin tiukkaamisiin pitäisi varautua, sillä opetustoimen henkilöstön epäo- nistumisen piikkiin ei pitäisi laittaa mitä tahansa.

Tosiasiassa usein ensimmäinen ratkaiseva asia on käytettävien varojen riittävyys.

Politiikan tekemisen realiteetti on, että rationalistinen, ideaalitavoitteisiin pyrkivä, toimintapolitiikka ei yksin toimi, sillä samalla täytyy ottaa huomioon käytännön mahdollisuuksia. Tästä syystä politiikan tekemisessä yhdistyvät rationalistinen ja inkrementalistinen päätöksenteko (Ham & Hill, 1993).² Suomessa on tehty radikaaleja koulutuspoliittisia rationalistisia yleislinjauksia, mutta niiden toteutuksessa on yleensä edetty askel askeleelta inkrementalistisesti. Tästä on klassinen esimerkki Koulujärjestelmän säätäminen 1968, jota vielä seurasi kokeilu edellä eteneminen (Laukkanen, 2013). Hyvänä esimerkkinä on myös ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän kokeiluun perustuva toiminnan muotojen etsiminen ja hionta (Räkköläinen, 2011). Tämä edustaa pragmatismia.

Koulutuksen tuotantoprosessin klassiset elementit ovat panokset, prosessi, tulokset ja laajemmat tuotokset (Johnsto-

²Tässä on kysymys myös tiukan suunnitelmatalouden ja vapaan talouden erosta.

ne, 1981; myös esim. Hill & Bramley, 1994). Kehittämistoimien tarkastelut kohdistuvat siihen, miten panokset muutetaan koulutukselliseksi vaikutukseksi. Vaikuttavuuden tarkastelu taas kohdistuu siihen, missä määrin tavoitteet on saavutettu.

Kun tarkastelemme Johnstonen kuvaaman tuotantoprosessin ensimmäistä osaa – panoksia (inputs) – kysymys on siitä, paljonko rahaa voidaan käyttää koulutukseen. Rahoituskehys Suomessa asetetaan koko koulutussektorille, mutta samalla kerrotaan myös eri koulutustasojen ja -alojen rahoitusosuudet. Panokset ovat siis rahaa.

Prosessi taas tarkoittaa opetusmenetelmiä, opetussuunnitelmia, toiminnan organisointitapoja, oppimateriaaleja, opettajia jne.

Tulokset (outputs) kuvaavat sisäistä palvelukykyä. Tulokset ovat akateemisia oppimistuloksia, käytännön osaamista, taitoja ja muita koulutuksen aikana ja heti sen jälkeen nähtävissä olevia tuloksia.

Laajemmat tuotokset (outcomes) kuvaavat ulkoista palvelukykyä. Kysymys on pitkän aikavälin vaikutuksista. Tällaista on sosiaalinen liikkuvuus, työllistyminen, ansiotaso, tuottavuus ja yksilöiden sekä yhteiskunnan taloudellinen ja sosiaalinen hyvinvointi.

Miten koulutus vaikuttaa?

OECD on tehnyt analyysija koulutuksen pitkäaikaisista vaikutuksista yksittäisten ihmisten elämään ja tutkinut myös makrovaikutuksia eli koulutuksen vaikutusta talouskasvuun ja sitä kautta hyvinvoinnin li-

säntymiseen. Näiden analyysien kautta tiedetään jo aika paljon.

Koulutus vaikuttaa positiivisesti työllistymiseen ja vastaavasti sen puute heikentää työllistymistä. Vähintään toisen asteen koulutuksen saaneiden työllistymisen mahdollisuudet ovat huomattavasti suuremmat kuin ilman tätä koulutusta olevilla. Ammatillisen koulutuksen saaneiden mahdollisuudet ymmärrettävästi ovat paremmat kuin vain toisen asteen yleissivistävän koulutuksen saaneilla (OECD, 2012, 118). Myös talouskriisin aikana työllisyys toisen asteen koulutuksen saaneilla on ollut parempi kuin niillä, joilta tuon asteen koulutus tykkäänään puuttuu.

Kansainvälinen aikuistutkimus, PIAAC, tarkasteli aikuisväestön lukutaitoa, numeraalisia taitoja ja tietotekniikkaa soveltavia ongelmanratkaisutaitoja (Malin et al., 2013). Tutkimuksessa mm. selvitettiin, missä määrin työntekijän saama koulutus ja hänen tekemänsä työn vaatima koulutustaso sopivat yhteen. Todettiin, että huomattava osa koulutuksen kautta hankitusta osaamisesta on vajaakäytössä. Toisaalta huomattavalla osalla työntekijöistä oli vaatimattomampi koulutus kuin työ olisi edellyttänyt. Erityisen hyödyllistä nyt jatkossa onkin selvittää tarkemmin, missä määrin meillä Suomessa on ylikouluttamista, osaamisvajetta ja väestön perustaitojen vajaakäyttöä.

Koulutuksen vaikuttavuusvajeen kohdalla ei oltane moittimassa opettajia ylikouluttamisesta. Haasteena on enemmänkin kunkin koulutusalan opetussuunnitelman realistisuudesta suhteessa työelämän tarpeisiin. Lievä ylikoulutus ei liene ongelma, vaan ehkä välttämättömyys, jotta koulutus antaa mahdollisuuksia liikkua eri tehtävissä työntarjon-

nan muuttuessa. Ongelmana kuitenkin on, jos ylikoulutetaan alisuorittajia, kuten Bengt Holmström väittää (Sajari, 2014).

Alikouluttamisen osalta voidaan kuitenkin antaa moitteita, jos koulutetut eivät kelpaa työmarkkinoille tai tietyn tutkintonimikkeen omaava henkilö osoittautuukin työhönsä epäpäteväksi. Kysymys olisi tuolloin laadunkontrollin pettämisestä. Meillä ammatillisessa koulutuksessa työelämän edustajien osallistuminen tutkinnon tavoitteiden tekemiseen ja näyttöjen arviointiin ohjaa laatua vahvasti. Näytöt ohjaavat laadukkuuteen merkittävästi, sillä niissä voidaan ottaa huomioon muuttuvia osaamistarpeita.

Koulutuksen laatu

Koulutuksen laatu on suhteellinen ja subjektiivinen käsite. Koulutuksen laadukkuus voi tarkoittaa tavoitteidenmukaisuutta, ylivoimaisuutta, erinomaisuutta, täydellisyyttä, tarkoitukseen sopivuutta, tehokkuutta ja muutoksen aikaansaamista (Raivola, 2000). Tärkeätä on katsoa, kuka tai mikä taho päättää, että koulutus on laadukasta. Opiskelijat, opettajat ja viranomaiset saattavat nähdä koulutuksen laadun eri tavoin (Woodhouse, 1999). Myös työnantajien käsitykset voivat olla muista poikkeavia.

Opiskelijat voivat arvostella koulutusta esimerkiksi sillä perusteella, että opetus ei tuo esille sellaisia asioita, joita käytännön työssä välttämättä tarvitaan, mikä viittaa koulutuksen ja työelämän väliseen kuluun. Opettajien kritiikki saattaa kohdistua resurssien riittämättömyyteen ja opiskelijavalinnan kriteereihin. Viranomaiset

puolestaan moittivat sitä, että tavoitteisiin ei ole päästy. Työnantajat sanovat, etteivät he saa tarvitsemaansa työvoimaa. Eri tahoilla laadusta voi siis olla erilainen käsitys. Kysymys on siitä, tuottaako koulutus toivottuja vaikutuksia.

Millaisia vaikutuksia?

On tutkittu inhimillisen pääoman³ ja taloudellisen tuotoksen keskinäissuhdetta yksilöiden ja kansantalouksien kannalta. Tiedetään, että palkka-ansiot kasvavat koulutusasteen noustessa (OECD, 2012, 141). Kolmannen asteen koulutuksen saaneet saavat 45-54 -vuotiaina kolme kertaa parempaa palkkaa kuin työllistetyt ilman toisen asteen koulutusta olevat (emt., 182). Palkkatulojen ero eri koulutustasojen välillä on siis kovin jyrkkä.

Merkittävää on, että kansantalouksien tasolla koulutustason nousu näkyy taloudellisena kasvuna. Käytännössä tämän asian indikaattorina pidetään sitä, että koulutustason noustessa työllistymismahdollisuudet ja ennen kaikkea palkat nousevat. Tällä on vaikutusta BKT:n kasvuun. (OECD, 2012, 183). On myös esitetty, että yhden vuoden koulutusajan lisäyksellä saavutetaan OECD:n alueella yleensä 3-6 prosentin pitkän ajan taloudellinen tuotos (OECD, 2006, 152). Tämä tieto on todella tärkeä eri maiden hallituksille varsinkin nyt, kun ne miettivät, miten kansantaloudet saataisiin taas kasvu-uralle.

Koulutuksen sosiaalisista vaikutuksista on tutkimusnäyttöä. Mitä korkeampi koulutus aikuisväestöön kuuluvalla henkilöllä on, sitä todennäköisemmin hän osallistuu yhteisöllisiin aktiviteetteihin,

³Tässä inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan suoritettuja tutkintoja.

on tyytyväisempi elämäänsä ja käy äänestämässä. (OECD, 2012, 203). Jatkossa esimerkiksi kysymykset, miten koulutuksella vähennetään rikollisuutta, ylipainoisuutta tai teiniraskauksia ovat varmasti tärkeitä hyvinvoinnin kannalta.

Kouluoppimisen pitäisi antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Valmius siihen pitäisi olla kaikilla, mutta sitä pitäisi myös tukea täydennyskoulutuksella. Kansainväliset selvitykset osoittavat, että täydennyskoulutus menee suurimmaksi osin niille, jotka eivät tarvitsisi sitä kiipeimmin. Koulututtavien kärjessä ovat korkeakoulututkinnon suorittaneet, toimihenkilöt ja johtajat (Schleicher, 2006; Liiten, 2013). Heidänkin joukossa on aktiivisia ja passiivisia täydennyskoulutuksen hyödyntäjiä, minkä hyvin tiedämme suomalaisten opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen aktiivisuuseroista (Mikkola, 2014).

Vaikuttavuuden varmistaminen

Koulutuksen laajempien vaikutusten (outcomes) tuottamisen mekanismeista ei ole varmaa tietoa. Ei esimerkiksi tiedetä, mikä on jonkin tietyn koulutusasteen vaikutus. Yrittäjäksi päätyminen ei välttämättä ole kiinni koulutustaustasta. Yksilön kohdalla työelämässä onnistumisessa voi olla kysymys sattumien summasta, jolloin koulutuksen todellisesta vaikutuksesta ei ehkä voida sanoa niinkään paljon. Myös henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten kyky työskennellä ryhmässä, taito pyrkiä yhteisiin tavoitteisiin, motivaatio, työhön tarttumisen alttius jne. ovat asioita, jotka vaikuttavat työllistymiseen ja uralla etenemiseen. Nämäkään taidot eivät välttämättä kerro koulutuksen onnistumisesta. Yhteiskunnan tasolla ollaan samalla tavalla tie-

don puutteessa, mutta tilannetta helpottaa, että voidaan vertailla erilaisen koulutuksen saaneiden keskimääräistä sijoittumista elämässä.

Kun täsmällistä tietoa tai varmuutta vaikutuksista ei ole, tehdään kahdentasoisia oletuksia. Ensiksikin oletetaan, että opetussuunnitelman tavoitteet ovat sellaisia, että niiden saavuttaminen tuottaa yksilön ja yhteiskunnan tasolla odotettua hyvinvointia (outcomes). Toiseksi oletetaan, että oppimistulokset (outputs) ennakoivat laajempien vaikutusten tuottamista.

*Kouluoppimisen
pitäisi antaa
valmiuksia
elinikäiseen
oppimiseen.*

Koulutuksen välittömään tulokseen voidaan vaikuttaa lisäämällä panoksia tai vaikuttamalla prosessiin. Rahan lisäämisellä kehitetään oppimisympäristöä ja lisätään opettajia ja/tai opiskelijoiden määrää. Prosessiin voidaan vaikuttaa esimerkiksi muuttamalla opetussuunnitelmaa, tehostamalla tulosrahoitusta, lisäämällä ja kehittämällä opettajankoulutusta tai lisäämällä informaatio-ohjausta.

Suomessa keskushallinto ei sääntele yksityiskohtaisesti opetuksen järjestämistä. Tällöin kansallisesti on hyödyllistä esimerkiksi arviointi- ja tutkimustoimintaan perustuva informaatio-ohjaus. Oppilaitostasolla käyttökelpoinen tapa varmistaa koulutusprosessien laatua on auditointi, mutta myös vertaisarviointeja

voisi lisätä. Korkeakoulusektorilla niistä on ollut suurta apua. Myös ammatillisen koulutuksen näyttöperustaisen arvioinnin laadunvarmistuksessa kokemukset vertaisarvioinnista ovat olleet myönteisiä (Räkköläinen, 2011).

Lopuksi

Koulutuksen vaikuttavuutta on koulumaailmassa tarkasteltu paljolti teknisenä ja akateemisenä kysymyksenä, jossa pyritään kovin paljon vain siinä, saavutetaanko opetus-suunnitelmissa asetetut tavoitteet tietynä hetkenä tai viimeistään koulutuksen päättyessä tietyllä koulutusasteella. Tällainen vain sisäsiirtoinen ajattelutapa pitäisi asettaa kyseenalaiseksi, sillä päätelmiä tavoitteiden saavuttamisesta pitäisi tehdä ihan toisella tasolla. Olisi kiireesti lähdeävä tutkimaan eri koulutusasteiden yhteisvaikutusta ja sen tuottamaa lopputulosta. Olisi oleellista tutkia, missä määrin ja miltä osin koulutus lisää hyvinvointia. Tärkeätä esimerkiksi on, että koulutetut henkilöt jopa työllistyvät!

Vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös siltä kannalta, millaisia vaikutuksia voitaisiin saada aikaan. Tähän johtaa mm. kansainvälisten vertailujen tuoma näköalan laajeneminen ja vertaispaine, jolloin nähdään koulutuksen tuloksellisuuseroja, mikä puolestaan johtaa opetussuunnitelmien ja toimintatapojen korjaamiseen. Viranomaisten tulisikin lakiesityksissään nykyistä uskottavammin selostaa, millaisia etuja muualla tehdyistä ratkaisuksista voisi olla myös meillä.

Koulutuksen ohjausjärjestelmältä voisi edellyttää nykyistä joustavampaa reagointia tuleviin haasteisiin. Koulutus tuottaa tulosta pitkällä aikavälillä. Siksi on tärkeätä yrittää nähdä, mitä muu-

toksia tulevaisuus tuo. Huomispäivän yhteiskunta on liikkuva maali, johon tähtääminen edellyttää muutospolitiikkaa, joka perustuu erityisesti paikalliseen kontrolliin, laatutyöhön ja laadunvarmennukseen. Tavoitteita ei tarvitse lyödä kiinni tiukasti useiksi vuosiksi, sillä taktisia suunnankorjauksia voidaan tehdä pitkin matkaa.

Lähteet

Droit, R.-P. (2012). *John Dewey, philosophe du pragmatisme*. Luettu 26.3.2014 osoitteesta: http://www.lepoint.fr/grands-entretiens/john-dewey-philosophe-du-pragmatisme-19-07-2012-1490061_326.php.

Ham, C., & Hill, M. (1993). *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Hill, M., & Bramley, G. (1994). *Analysing social policy*. Oxford: Blackwell.

Johnstone, J. N. (1981). *Indicators of Education Systems*. London: Kogan & Page.

Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.

Laukkanen, R. (1997). Vertailevan tutkimuksen mahdollisuuksia koulutusjärjestelmän arvioinnissa. *Hallinnon tutkimus*, 16(1), 15-26.

Laukkanen, R. (2013). Finland's experiences of compulsory education development. *ART-Seduca*, 5, 140-166. Luettu 26.3.2014 osoitteesta: <http://www.artseduca.com/descargar-revista>.

Liiten, M. (2013). Henkilöstökoulutus kasautuu toimihenkilöille ja johtajille. *Helsingin Sanomat* 26.1.2013.

Malin, A., Sulkunen, S., & Laine K. (2013). *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. PIAAC 2012*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat*. Superin julkaisuja 1/2011. Helsinki: Super.

Mikkola, A. (2014). Pätevät opettajat ovat a ja o. Etusivu. Luettu 30.4.2014 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2014/2404/opettajatutkimus.html?lang=fi>.

OECD. (2006.) *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

Opetushallitus. (1995). *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Helsinki: Opetushallitus.

Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Juva: WSOY.

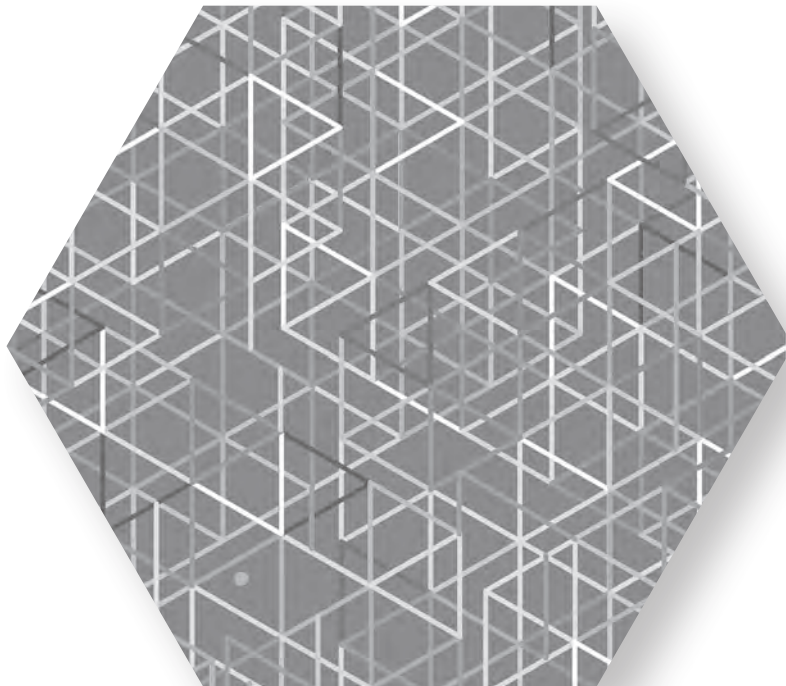
Räkköläinen, M. (2011). *Mitä näytöt näyttävät? Luottavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sajari, P. (2014). ”Suomi on ylikoulutettujen alisuorittajien maa.” Bengt Holmström haluaa lisää kilpailua yliopistoihin. Helsingin Sanomat 13.4.2014, B 8-9.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning – No. 68*. Paris: UNESCO - IIEP.

Schleicher, A. (2006). *The Economics of Knowledge: Why Education is Key for Europe's Success*. Brussels: Lisbon Council.

Woodhouse, D. (1999). *Quality and Quality Assurance. Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: OECD – IMHE.



Työelämä muuttuu, entä koulutus?

Petri Lempinen

Koulutuspoliittinen asiantuntija, FT
Toimihenkilökeskusjärjestö STTK
petri.lempinen@sttk.fi

Tiivistelmä

Digitalisaatio ja teknologian nopeaa kehitys muuttavat elinkeino- ja työelämää sekä työn tekemistä, kun rutiinit entisestään siirtyvät koneiden tai tekoälyjen hoidettavaksi. Muutos koskettaa työnsä menettävien lisäksi niitä, joiden työ muuttuu sisällöllisesti. Erityisesti suurten säästöjen kohteena olevalta aikuiskoulutukselta edellytetään paljon.

Uusien teknologioiden käyttöönotto edellyttää koulutuksen sisällön ja menetelmien uudistamista. Teknologia mahdollistaa myös uudenlaiset opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt. Tiedon ja sen analysoinnin nouseminen tärkeimmäksi tuotantotekijäksi vaatii uutta tapaa ajatella. Korkeakoulutetun asiantuntijan kokemusperäinen asiantuntemus ei riitä big datan rinnalla. Toimihenkilöiden ja työntekijöiden teknisen osaamisen rinnalla korostuvat yleiset taidot, jotka parantavat yksi-

lön kykyä sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Ihmistyö keskittyy luovuutta tai empatiaa edellyttäviin tehtäviin, näiden taitojen kehittäminen tapahtuu koulutuspolun aikana varhaiskasvatuksesta alkaen.

Korkean osaamisen ympärille syntyy työpaikkoja enemmän kuin perinteisen teollisen tuotannon ympärille. Tämän vuoksi Suomen on huolehdittava jo keran hyvin koulutettujen osaamisesta läpi työuran. Pelkkä täydennyskoulutus ei aina riitä, jolloin tarvitaan aiemman koulutuksen päälle rakentuvia ammatillisia korkeakoulututkintoon johtavia ohjelmia. Aikuväestön koulutustarpeiden muuttumiseen vaikuttaa työikäisten koulutustason nousu. Aiempaa suurempi osa työikäisistä on suorittanut ammatillisen tai korkeakoulututkinnon.

Avainsanat: *ammattitaito, digitalisaatio, koulutus, osaaminen, teknologia*

Tammikuussa 2014 Elinkeinoelämän tutkimuslaitos (ETLA) julkisti raportin, jossa ennakoitiin jopa kolmanneksen nykyisistä ammateista katoavan tai muuttuvan tietotekniikan lisääntyvän käytön seurauksena seuraavien 10–20 vuoden aikana (Pajarinen & Rouvinen, 2014). Sen jälkeen Suomen läpäisi tietoisuus työelämän tulevasta suuresta mullistuksesta teknologian kehityksen myötä, mikä vaikuttaa osaamistarpeisiin säilyvissä ja syntyvissä ammateissa. Artikkelissa pohdin teknologisen kehityksen aiheuttamia vaatimuksia työelämässä tarvittavalle osaamiselle. Mitä koulutukselle pitäisi tehdä, jotta meillä on työtä vielä 2030-luvullakin?

Teknologia mullistaa maailman

Suomi elää neljättä teollista vallankumousta, jonka käyttövoimana on internetissä leviävä digitaalinen tieto. Se on yleiskäyttöistä kuin höyry- tai sähkövoima leviten eri toimialoille. Samalla hyödyntämisen kustannukset alenevat ja innovaatiot on mahdollista ottaa käyttöön kaikkialla maailmassa jopa samanaikaisesti.

Tietoyhteiskunnassa taloudellinen kasvu ja hyvinvointi perustuvat innovaatioihin, jotka edellyttävät korkeaa osaamista. Tietotalouden, inhimillisen hyvinvoinnin ja ekologisen kestävyuden välillä on synerginen kolmio, jonka toteutumisen taustalla on osaaminen. (Castells & Himanen, 2013, 34.) Kehitys perustuu lisääntyneen tiedon järkipäiseen hyödyntämiseen. Muutos on nopeampaa ja yhteiskunnalliset rakenteet voivat muuttua jo yhden sukupolven aikana. Uusi tieto osoittaa uusia kasvusuuntia eikä kaikkia kerrannaisvaihtokutsia osata ennakoida aiemman tietä-

myksen valossa. (Schön, 2013, 37-39.)

Reaalinen ja virtuaalinen maailma yhdistyvät asioiden internetiksi, jossa kymmenet miljardit koneet tietoa keräävine sensoreineen ovat yhteydessä toisiinsa ja tietokantoihin luoden ns. big datan. Tätä voivat hyötyä teollisuus, kauppa, hyvinvointipalvelut ja kansalaisyhteiskunta. Teollinen internet kasvaa koko ajan.

Digitalisaatio on lähempänä kuin uskomme. Jo vuonna 2007 arvioitiin, että vain seitsemän prosenttia tiedosta oli analogisessa muodossa kuten kirjana, äänilevynä tai vedostettuna valokuvana. Voimme helpommin analysoida suurempia tietomääriä kuin aiemmin eikä se edes maksa paljoa. Digitalisaatio vähentää keskittämisen tuotantoetujen merkitystä, kun suurten tietomäärien käyttö ei riipu paikasta. Tulevaisuuden mittakaavaetu syntyy mahdollisuudesta hyödyntää mahdollisimman paljon tietoa. (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013, 8, 146.) Tätä työtä voi syntyä Suomeen, jos meillä on suurten tietomäärien analysoimisen vaatimaa osaamista. Se poikkeaa tavaroiden tai palveluiden tuottamisen edellyttämästä osaamisesta.

Big data muuttaa tapaamme ajatella analyyttisesti. Perinteinen kokemusperäinen asiantuntijuus häviää, kun rajatun otoksen sijasta $N =$ kaikki kerättävä tieto. Kun kaikki tieto voidaan analysoida, tilastolliset menetelmät voivat paljastaa seikkoja, joita ei aiemman tiedon perusteella voi päätellä. Opetuksessa on huomioitava, että kausaalisen päättelyn sijasta tarvitsemme kykyä analysoida tilastotietoa. (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013, 142.) Tilastotieteilijän on osattava big datan louhiminen ja eri alojen specialistien on osattava ymmärtää suuren tietomäärien luonnetta ja käyttömahdoli-

suuksia, jotta tiedosta voidaan tehdä kannattavaa liiketoimintaa.

Tietointensiivisessä taloudessa ylhäältä ohjatun massatuotannon sijasta keskiössä ovat uudet teknologiat ja sosiaaliset verkostot. Ne mahdollistavat tiedon jakamisen ja soveltamisen missä tahansa yhteyksissä samaan tapaan kuin energiantuotanto- ja jakelukanavat muuttivat tuotannon tapoja kahden ensimmäisen teollisen vallankumouksen aikana. (Castells & Himanen, 2013, 23, 25.) Vanha maailma loi suuryrityksiä, nyt pienetkin voivat saada samat mittakaavaedut ja menestyä globaaleilla markkinoilla.

*Teollisuus on ollut
henkilökohtaisia palveluita
helpommin
ulkoistettavissa.*

Automaatio ja tietokoneiden käyttö ovat korvanneet ihmistyötä rutiiniluonteisissa työtehtävissä toimihenkilö- ja työntekijäammateissa. Ulkoistaminen on vienyt halvemman työvoiman markkinoille toimintaa, jonka lisäarvo asiakkaalle ei ole sidottu paikkaan. Teollisuus on ollut henkilökohtaisia palveluita helpommin ulkoistettavissa. (Böckerman & Vainiomäki, 2014.) Tulevaisuudessa palvelemme itse itseämme yhä enemmän ja 3D-tulostamme tuotteita, mikä vaikuttaa kaupan ja logistiikan työvoimatarpeisiin. Hurjimmissa visioissa nykyisenkaltainen vähittäiskauppa korvautuu verkkokaupalla ja logistiikasta huolehtivat automaattiset ajoneuvot.

Kiinan sijasta työ ulkoistetaan nyt koneille ja keinoälyille, joiden kanssa ihminen ei pysty kilpailemaan tuottavuudessa tai hinnassa. Autonomiset robotit kykenevät korjaamaan virheitä omassa toiminnassaan, jolloin ihminen ei enää käytä konetta vaan työskentelee sen rinnalla. Robotiikka etenee länsimaiden lisäksi myös kiinalaisessa ja korealaisessa teollisuudessa, joten siellä on samat haasteet. Robotista voi tulla tietokoneen sijaan uusi käyttöliittymä ihmisen ja digitaalisen tiedon välille.

Ihmistyö menestyy keskittymällä vahvuksiimme, joista koneet eivät selviä. Näitä ovat esimerkiksi ideointi ja luovuus, joita kumpaakin tarvitaan erilaisissa ammateissa kondiittorista ja kampaajasta tutkijan työhön. Myös monimutkaista analysointikykyä vaativissa ammateissa on samankaltaisina toistuvia tehtäviä, jotka mallinnetaan koneen työksi. (Brynjolfsson & McAfee, 2014, 197, 202.) Kognitiivisten rutiinien väheneminen ihmistyössä heijastuu ammattirakenteisiin. Esimerkiksi talous- ja yrityshallinnon sekä logistiikan työpaikat voivat vähentyä nopeastikin.

Taloudellinen menestyminen ja hyvinvointi perustuvat yhä enemmän innovaatioiden hyödyntämiseen, mikä edellyttää teknisten taitojen lisäksi luovaa ajattelua ja käyttäytymistaitoja (Hoidn & Kärkkäinen, 2014). Työelämässä menestyminen ja innovaatiotoimintaan osallistuminen edellyttävät yhteisöllistä oppimista ja toimintaa (Tekniikan akateemiset TEK, 2009, 36). Tieto- ja viestintätekniikan, automaation ja ohjelmistojen tiukempi nivoutuminen yhteen vaatii työntekijöiltä laajempaa ammattitaitoa. Teknisen osaamisen ohessa mitä erilaisimmissa ammateissa tarvitaan sosiaalista ja organisaatio-osaamista. (Bundesmi-

nisterium für Bildung und Forschung, 2013, 59.)

Työntekijöiden lisäksi myös toimihenkilöiden ammattitaitovaatimukset muuttuvat. Korkeakoulutettukaan ei ole turvassa, kun teknologinen edistys vanhentaa nopeasti alakohtaisen osaamisen. Yksilön kannalta tilanne on hankala. Huippuosaaminen vaatii erikoistumista, mutta laaja-alainen osaaminen mahdollistaa sopeutumisen ja sijoittumisen erilaisiin työtehtäviin. Tulotason säilyttäminen tai parantaminen voi onnistua paremmin erikoistumalla.

Yleisiin taitoihin kuuluu myös työelämä- ja kansalaistaitoja, tietotekniikka ja kommunikaatiotaitoja. Monilla aloilla vuorovaikutus, empaattisuus, eettisyys ja etiikka sekä moraalit ovat keskeisiä työtapoja ja työkaluja. Yleiset taidot parantavat yksilön kykyä sopeutua erilaisiin tilanteisiin, mikä voi olla ammattitaidon ydintä muuttuvilla työmarkkinoilla. Näiden taitojen kehittäminen tapahtuu koulutuspolun aikana varhaiskasvatuksesta alkaen yli oppiainerajojen.

Tutkinnot tuskin pysyvät teknologian vauhdissa eikä kaikkea ei voi mahdollistaa perustutkinnon sisälle. Valmistautuminen digitaaliseen maailmaan ei tarkoita vain tieto- ja viestintäteknikan tai koodauksen opettamista. Kyse on uusista työmenetelmistä ja ajattelutavoista, joita hyödynnetään eri ammateissa. Eri alojen ammatillisissa ja ammattikorkeakoulututkinnoissa on haettava erilainen tasapaino ammattikohtaisen osaamisen ja yleisten taitojen välillä. Ammattiin opettamisen on oltava käytännöllistä jatkossakin, jossa se motivoi opiskelijoita. Yleisten taitojen korostaminen ei tarkoita ammattiopetuksen muuttamista teoreettiseksi.

Koulutuksen rakenneuudistus

Maksuton julkinen koulutus esiopetuksesta yliopistoihin sekä sosiaali- ja terveystalvet etuuksineen ovat olleet suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tukipilareita (Himanen, 2013, 75). Talouskriisiään ratkoessaan Suomi määrittää uudelleen julkisia palveluja. Koulutusjärjestelmän osalta kyse on toistaiseksi ollut menoleikkauksista ja oppilaitosrakenteiden tiivistämisestä.

Marraskuussa 2013 maan hallitus linsjasi rakennepoliittisessa päätöksessä oppilaitosverkon saneerauksesta ja toisen asteen koulutukseen ja vapaaseen sivistystyöhön kohdistuvista leikkauksista. Korkeasti koulutettujen keskusjärjestö Akavassa on arvioitu, että kuluvalle vaalikaudella koulutukseen kohdistuu noin 1,5 miljardin euron leikkaukset.

Suurin leikkaus kohdistuu ammatilliseen aikuiskoulutukseen, joka on menettämässä 34 prosenttia vuoden 2012 rahoitustasosta vuoteen 2017 mennessä. Ammattikorkeakouluilta on leikattu noin 20 prosenttia ja ammatillinen peruskoulutus on menettämässä noin 15 prosenttia rahoituksesta. Korkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen rahoitusperusteet uudistuvat siten, että opintojen keskeytyminen ja viivästyminen vähentävät oppilaitosten saamaa rahoitusta. Oppilaitoksia kannustetaan huolehtimaan opiskelijoistaan ja edistämään heidän työllistymistä aiempaa paremmin, mikä on myönteistä. Oppilaitosten on tuotettava vähemmällä enemmän.

On muistettava, että koulutusjärjestelmä ei ole syntynyt johdonmukaisten päätösten seurauksena, eikä sitä tarvit-

se sellaisenaan säilyttää. Rakennepoliittiset linjaukset tarkoittavat, että jo lähitulevaisuudessa Suomessa on suurempia koulutusorganisaatioita, joilla on nykyistä vähemmän nykyistä suurempia oppilaitoksia. Vuoden 2007 hallitusohjelman linjaukset ovat jo johtaneet useisiin korkeakoulufuusiioihin. Ongelmaksi nousee toisen asteen koulutuksen saavutettavuus haja-asutusalueilla, joissa etäisyydet ovat pitkiä ja joukkoliikenneyhteydet huonoja.

Opetusministeriö ei ole nähnyt digitalisoinnin mahdollisuuksia osana järjestäjaverkon kokoamista. Koulutuspilvi voi olla väylä opetukselle kuten korkeakoulujen perustamat avoimet verkkokurssit, MOOC. Pilvi voisi sisältää esimerkiksi virtuaalisen lukion, ammattiopiston ja peruskoulun täydentämään oppilaitosverkkoa. Virtuaalikoulu toisi monipuolisen kielivalikoiman ja maan parhaat opettajat jokaisen opiskelijan ulottuville. Tämä on hyvä esimerkki digitalisaation mittakaavaeduista, jotka eivät edellytä suurten organisaatioiden luomista.

*Opetusministeriö
ei ole nähnyt
digitalisoinnin
mahdollisuuksia osana
järjestäjaverkon kokoamista.*

Laajeneva verkko-opetus helpottaisi harvemmin asuttujen seutujen palvelamista, mahdollistaisi myös harvinaisten opiskeluvalikoimien tuomisen asuinpaikasta riippumatta ja vapauttaisi oppi-

misen koulutuksen tarjoamisen ajallisista rajoituksista. Tämä kaikki palvelee myös aikuisia, jos heillä on riittävät taidot tietoverkon hyödyntämiseen. Lapset ja nuoret voivat perusopetuksen aikana oppia toimimaan uusissa oppimisympäristöissä. Aikuisten tavoittaminen on hankalampaa.

Suomen suunta haussa

Suomen talous on supistunut syksyllä 2008 Lehman-Brothersin konkurssista kärjistyneen talouskriisin alusta alkaen. Keväällä 2014 maassa oli yli 300 000 työtöntä, joiden lisäksi noin 200 000 työkäistä on työkyvyttömyys- tai sairaseläkkeellä. Elinkeinorakenteiden muutoksen ja työmarkkinoiden polarisaation on ennustettu jatkuvan. Rutinistyön osuus on vähentynyt asiantuntijatyön rinnalla. Uudet syntyvät yritykset tarvitsevat aiempaa vähemmän suorittavaa työtä, mikä on vaikuttanut työntekijöiden lisäksi alempiin toimihenkilöihin. (Pajarinen & Rouvinen, 2014; Böckerman & Vainiomäki, 2014.)

Suomi toivoo talouden uusiksi kärkiailoiksi biotaloutta ja cleantechia Nokian jälkeisessä maailmassa. On muistettava, että uusien tuotteiden, palveluiden ja menetelmien kilpailukyky perustuu uusimman teknologian luomiin mahdollisuuksiin. Valtioneuvosto on tunnistanut digitalisaation uutena yleiskäyttöisenä teknologiana, mistä odotetaan lähes kaikkiin työtehtäviin vaikuttavaa trendiä ja tuottavuuden nousun lähdeä (Hallituksen päätös rakennepoliittisen ohjelman toimeenpanosta osana julkisen talouden suunnitelmaa 25.3.2014).

Siirtyminen tavaratuotannosta tiedon tuotantoon on tehnyt jo inhimillisestä

pääomasta eli osaavista ihmisistä aiempaa tärkeemmän tuotannontekijän fyysisen pääoman sijaan. Osaavan työvoiman tarjonta vetää puoleensa kehittyviä yrityksiä. Ne puolestaan vetävät parhaat työnhakijat puoleensa. Moretti (2012, 134) puhuu ekosysteemeistä, jossa kokonainen toimiala menestyy. Ekosysteemien perustana on koulutuksen ja tutkimuksen luoma osaaminen, mikä on ollut Suomen kilpailukyvyyn perusta.

Aikuiskoulutus uusiksi

Valtaosa aikuisten oppimisesta tapahtuu työtä tehden ja se perustuu aiemmin opitun soveltamiseen uusissa tilanteissa. Tätä on täydentänyt osallistuminen työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen tai omaehtoinen kouluttautuminen.

Aikuiskoulutukseen osallistuu yhä noin puolet 18-64-vuotiaista suomalaisista. Huippuvuonna 2000 aikuiskoulutukseen osallistuttiin 12,6 päivää, mutta vuonna 2012 enää 8,9 päivää. Olemme samalla tasolla kuin vuonna 1990. (Tilastokeskus 2013.) Myös henkilöstökoulutus on vähentynyt ja muuttunut, kun työhön opastaminen, perehdytys ja seminaareihin osallistuminen ovat yhä yleisempiä osaamisen kehittämisen muotoja yrityksissä (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2014). Vastuu osaamisesta on yhä enemmän yksilöllä itsellään.

Aikuiskoulutus on Suomessa ollut toinen mahdollisuus niille, jotka lapsuudessaan eivät voineet kouluttautua. Tämä oli perusteltua aikana, jolloin työikäiset olivat heikosti koulutettuja. Vielä 1970-luvun alussa työikäisistä 74 prosenttia oli vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa. Vuonna 2012 heitä oli enää 18

prosenttia. Vastaavasti korkeakoulutettujen osuus on noussut 11 prosentista 38 prosenttiin. (Kalenius, 2014.)

Koulutusasteen kohotessa suomalaisen osaaminen on noussut maailman huipulle, vaikka erityisesti ikääntyvällä työväestöllä on ongelmia perustaidoissaan. Vuoden 2013 PIAAC-tutkimuksen mukaan suomalaiset aikuiset osaavat hyvin verrattuna muiden OECD-maiden väestöön, mutta kaikki eivät ole huippuosajia. Suomessa on 650 000 aikuista, joilla on ongelmia tietotekniikan kanssa. Heistä 70 prosenttia on yli 50-vuotiaita. Perustaitojen, luku- ja numerotaidot, kanssa kamppailee 300 000 aikuista. (Malin, Sulkunen, & Laine, 2013.)

Ensi vuosikymmenen työvoimareservi on jo työmarkkinoilla. He ovat niitä henkilöitä, joiden työpaikkojen ET-LA on ennustanut katoavan. Toisaalta he ovat henkilöitä, joiden työn sisältö tulee muuttumaan uuden teknologian myötä. Reserviin kuuluu heikosti koulutettujen lisäksi huippuosajia. He luovat uuden työn Suomeen, kun sitä syntyy.

Uuden työn tai ammatin hankkiminen edellyttää osaamista, mutta aikuisten mahdollisuudet kouluttautua supistuvat päätettyjen leikkausten vuoksi. Tämä on ristiriidassa kansallisen tavoitteen kanssa pidentää työuria ja nostaa tosiasiallista eläkkeelle siirtymisen ikää. Jos lisää rahaa ei tule, on entistä tärkeämpää suunnata vähentyvät voimavarat tehokkaasti.

Yhdysvalloissa yksi korkean osaamisen työpaikka luo kerrannaisvaikutuksina yli viisi työpaikkaa, kun yksi perinteinen teollinen työpaikka luo ympärilleen vain 1,6 työpaikkaa (Moretti, 2012, 13). Korkeakoulutuksen laajentaminen on järke-

vää, mutta se ei välttämättä tarkoita lisää aloituspaikkoja nuorten korkeakoulutukseen. Suomen menestymisen kannalta on olennaista huolehtia jo koulutettujen osaamisesta, koska työttömyyden selättäminen on mahdollista vain kasvulla, jonka ympärille syntyy muita työpaikkoja. Tämän rinnalla koulutusta on käytettävä estämässä syrjäytymistä.

Aikuisten koulutustarpeet ovat muuttuneet, kun suurempi osa työikäisistä on suorittanut ammatillisen tai korkeakoulututkinnon. Ammatti- ja erikoissammattitutkinnot eivät riitä työelämän osaamistarpeisiin vaan korkeakoulujen on otettava isompi rooli aikuiskoulutuksessa.

Ensimmäiseksi tarvitsemme uudenlaisia ammatillisia korkeakoulututkintoon johtavia ohjelmia, jotka rakentuvat aiemman koulutuksen ja työkokemuksen päälle. Niitä pitää voida suorittaa jopa oppisopimuksena, koska sirpaloituvassa työelämässä tarvitaan yksilöllisiä ja joustavia koulutusratkaisuja. Osaamistarpeiden uudistuessa täydellisesti täydennyskoulutus ei aina riitä.

Korkeakouluissa syntyvää osaamista on siirrettävä työelämään myös täydennyskoulutuksena, jossa uusimpia tuotteita ovat erikoistumiskoulutukset. Niistä pitää tehdä näyttötutkintojen kaltaisia joustavia jatkoväyliä työssä oleville asian tuntijoille. Erikoistumiskoulutusten vahvuus on, että niillä voidaan reagoida nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Niille ei tule valtakunnallisia sisältöjä samaan tapaan kuin ammatillisten näyttötutkintojen perusteilla on.

Osaamisen tunnustaminen ja opintojen henkilökohtaistaminen ovat tarpeen johtaapa koulutus tutkintoon tai osaami-

sen vahvistamiseen. Olemassa olevan osaamisen tunnustaminen ei kuitenkaan riitä monimutkaisessa maailmassa. Uuden oppiminen edellyttää teoreettistakin osaamista ja vanhoista toimintatavoista luopumista.

Instituutioihin ja tutkintoihin keskittynyt koulutuspolitiikka on käännettävä samaan suuntaan yhteiskunnan kehityksen kanssa. On vaara, että lyhytnäköiset säästö päätökset ja keskittyminen oppilaitosorganisaatioihin rampauttavat aikuiskoulutuksen ja estävät sen uudistamisen.

Lähteet

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age. Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York London: W.W Norton & Company.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). *Deutschlands Zukunft als Produktionsstandort sichern Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0. Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0*. Luettu 10.4.2014 osoitteesta: http://www.bmbf.de/pubRD/Umsetzungsempfehlungen_Industrie4_0.pdf.

Böckerman, P., & Vainiomäki, J. (2014). Kutistuuko keskiluokka Suomessa? *Talous ja Yhteiskunta*, 1, 40-47.

Castells, M., & Himanen, P. (2013). Kehitysmallit globaalissa informaatioajassa: analyttinen viitekehys. Teoksessa M. Castells & P. Himanen (toim.), *Kestävän kehityksen malli* (pp 23-41). Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Elinkeinoelämän keskusliitto. (2014). *Työ, verkot ja verkostot. Osaamisen kehittäminen monimuotoistuu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Luettu 9.6.2014 osoitteesta: http://ek.fi/wp-content/uploads/henko_tiedustelu2013.pdf.

Hallituksen päätös rakennepoliittisen ohjelman toimeenpanosta osana julkisen talouden suunnitelmaa 25.3.2014. Luettu 7.4.2014 osoitteesta: <http://valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/kehysneuvottelut-2014/paatos/fi.pdf>.

Himanen, P. (2013). Suomen malli: kohti kestävää kehitysmallia? Teoksessa M. Castells & P. Himanen (toim.), *Kestävän kehityksen malli* (pp. 73-110). Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Hoidn, S., & Kärkkäinen, K. (2014). *Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours*. OECD Education Working Papers, No. 100. OECD Publishing. DOI: 10.1787/5k3ts-j67l226-en.

Kalenius, A. (2014). *Suomalaisten koulutusraenteen kehitys 1970–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 10.4.2014 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>.

Malin, A., Sulkunen, S., & Laine, K. (2013). *Kansainvälisen aikuistutkimuksen esituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big Data. A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think*. London: John Murray.

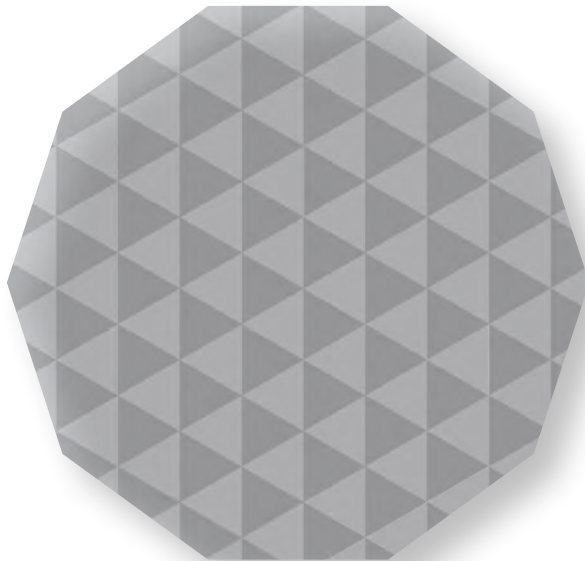
Mielityinen, I. (Toim.) (2009). *Suomi tarvitsee maailman parasta insinööriosaaamista*. Tekniikan yhteistyöryhmä. Helsinki: Tekniikan akateemisten liitto TEK.

Moretti, E. (2013). *The New Geography of Jobs*. New York: Mariner Books.

Pajarinen, M., & Rouvinen, P. (2014). *Computerization Threatens One Third of Finnish Employment*. ETLA Muistio – ETLA Brief 22. Luettu 7.4.2014 osoitteesta: <http://www.etla.fi/julkaisut/computerization-threatens-finnish-employment>.

Schön, L. (2013). *Maailman taloushistoria - Teollinen aika*. Tallinna: Vastapaino.

Tilastokeskus. (2013). *Aikuiskoulutuspäivien määrä henkeä kohden laskenut*. Luettu 13.6.2014 osoitteesta: http://www.stat.fi/til/aku/2012/01/aku_2012_01_2013-06-13_tie_001_fi.html.



Lainattua vai omaa laatua

– kriittinen näkökulma oppilaitoksen laatuajatteluun

Jari Kalavainen

Täydennyskoulutuspäällikkö, YTM, MSc
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
jari.kalavainen@jamk.fi

Tiivistelmä

Organisaatioiden toiminnan laadun kehittämisen mallit kantavat mukanaan perusoletuksia, jotka ovat sidoksissa kunkin mallin syntyvaiheen toimintaympäristöön ja aikakauteen. Tällaisia malleja ja niiden mukaisia ajattelutapoja on viime vuosina otettu sovellettaviksi myös oppilaitosorganisaatioissa. Yhtenä syynä rakenteellisesti selkeiden, mutta käytännön toiminnan näkökulmasta mekaanisten mallien suosiolle on ihmisen perustavanlaatuisen tarve jäsentää maailmaa ympärillään saavuttaakseen hallinnan tunteen. Tässä artikkelissa esitetään laajalti käytetyn "suunnittele – tee – tarkista – korjaa" -mallin vaihtoehdoksi oppilaitosten pedagogisen ajattelun kanssa paremmin linjassa olevaa sys-

teemisen konstruktionismin pohjalta nousevaa "toiminta – reflektio – oppiminen" -ajattelua.

Avainsanat: *laadunhallinta, Demingin kehä, PDCA, systeeminen konstruktionismi*

Abstract

Models for quality improvement always carry with them the basic assumptions related to the operating environment and the decade in which they were created. These models are nowadays being applied also in educational organizations. One reason for popularity of models that have a clear structure, but which are mechanical in practice, is human being's fun-

damental need to analyse the reality in order to achieve feeling of control. In this article, widely used "plan – do – check – act" -model is replaced with "action – reflection – learning" -model, which has its origin in systemic constructionism and is more coherent with the pedagogical thinking in educational organizations.

Keywords: *quality improvement, Deming Cycle, PDCA, systemic constructionism*

Oppilaitosten tietoinen pyrkimys pysytellä mukana ympäröivän työelämän organisaatioiden kehityksessä heijastuu myös toiminnan sisäiseen kehittämiseen. Menneinä vuosina oppilaitokset ovat voineet toimia perinteisistä lähtökohdistaan käsin, mutta nykyään millään kouluasteella – ei varsinkaan ammatillisella koulutuksella tai ammattikorkeakouluilla – ole varaa kietoutua ajattelussaan pelkästään oman "koulunpitosan" ympärille.

Oppilaitosorganisaatioiden koon kasvaminen synnyttää myös uudenlaista tarvetta määritellä toimintaa ja seurata asetettujen tavoitteiden ja toimintamallien toteutumista. Mielenkiintoinen kysymys onkin miten oppilaitokset voisivat parhaiten hyödyntää muiden organisaatioiden hyviä käytäntöjä toiminnan kehittämisessä, mutta samalla säilyttää pedagogisen yhteisön erityisluonteensa. Oppilaitoksille on tarjottu vuosien varrella erilaisia suosituksia ja kriteerejä, joilla oppilaitosten laatutyötä pyritään ohjaamaan, esimerkiksi "Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta" vuodelta 1999 tai "Perusopetuksen laatukriteerit" vuodel-

ta 2012. Myös näiden asiakirjojen tausta-ajattelu nousee samoista teollisten organisaatioiden toiminnan pohjalta vuosikymmeniä sitten rakennetuista malleista, joita tässä artikkelissa nostan kriittiseen tarkasteluun.

Jäsennetyin todellisuuden tarve

Ihmisyksilön perustavanlaatuisen tarve hahmottaa elämänsä kokonaisuutena ja muodostaa siitä ehjä kertomus heijastuu myös yhteisöjen ja organisaatioiden toimintaan. Samoin kuin yksilötasolla, myös organisaatioissa huomion valokeila suuntautuu aina vain osaan ympäröivää todellisuutta ja jättää suuren osan tapahtumista ja ympäröivistä ilmiöistä näkymättömiin (White & Epston 1990). Tästä lähtökohdasta ajateltuna jokainen yritys kuvata tai jäsentää kokonaisuutta ympärillämme on aina vajavainen, vaikka olisikin sinänsä toimintaa tai todellisuutta hyvin kuvaava.

Vuosikymmenien varrella organisaatioiden toimintaa on kuvattu ja jäsennetty erilaisia tarkoituksia varten tavoilla, joista osa on jäänyt elämään ja saavuttanut vakiintuneen aseman. Huomattavaa on, että jokainen näistä on tarjonnut omassa tilanteessaan hyödyllisen mallin jäsentää todellisuutta. Oleellinen kysymys kuitenkin on, onko mielekästä käyttää näin syntyneitä malleja kontekstistaan irrotettuina myös toiminnan suunnitteluun tai ohjaamiseen. Seuraavassa kolme lyhyttä esimerkkiä:

Max Weberin mukaan eri maissa parin sadan vuoden aikana kehittynyt byrokraatia oli rationaalisin ja tehokkain hallinnon muoto (Vartola 2013, 2). Weberin byrokratiamalli ei ole tarkoitettu esiku-

vaksi, vaan on lähinnä kuvaus länsimaisesta rationalisoitumisen prosessista. Se on esimerkki helposti hahmotettavasta ja toimivaksi mielletävästä organisoitumisen tavasta. On kovin helppoa ajatella organisaatiotasolla, että asiat hoituvat jämäkästi kun on olemassa virkoja, toimia, velvollisuuksia ja vastuita, joihin liittyy selkeä työnjako ja yhteisesti noudatettavat säännöt. Samalla kuitenkin jokainen tunnistaa, kuinka jäykkyys organisaatioissa heikentää sekä tulosta että viihtyvyyttä. Työyhteisöissä, joissa olen vuosien varrella työskennellyt, on voinut helposti kuulla nuo molemmat äänet. Kun kyse on puhujaan itseensä kohdistuvista säännöistä tai rajoituksista, kuuluu huudahdus: ”Miksi tämäkin pitää tehdä näin byrokraattisesti”? Kun taas halutaan palauttaa työkavereita ruotuun, sanotaan: ”Täytyyhän meillä olla yhteiset pelisäännöt, joista kaikki pitävät kiinni!” Elämme siis jatkuvassa vapauksien etsimisen ja kontrolloinnin tarpeen ristipaineessa. Laadunhallinta-ajatteluun ”weberiläisyyden” voi nähdä heijastuvan ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin yleisesti näytetään pidettävän oikeampana tai tavoiteltavampana tilannetta, jossa voidaan määrittellä selkeitä prosesseja ja toimijoiden rooleja niissä. Toinen heijastuma ovat ulkoisten auditointien ja arviointien arvostus siitä huolimatta, että niissä arviointikriteerit voivat olla aivan muuta kuin organisaation omat pyrkimykset.

Toisena esimerkkinä suurta suosiota saaneista malleista nostan esille toiminnan tehostamiseksi kehitetyn Lean-ajattelun. Leanin juuret voidaan jäljittää alkuperältään autoteollisuuteen, jossa Toyotan kehittämien periaatteiden pohjalta rakennettiin yleisesti käytössä oleva malli (Womack, Jones & Roos 2007, 36). Lean-ajattelussa on monia asioita, joiden

on helppo ajatella olevan totta ja hyödyllisiä, kun halutaan kehittää tuotantoa ja asiakastyytyväisyyttä. Leanin terminologiaan kuuluvat ”pullonkaulat” ja ”arvoa lisäämätön toiminta” ovat varmasti hyödyllisiä tunnistaa teollisissa prosesseissa, mutta myynti- tai asiakaspalveluyrityksissä – oppilaitoksista puhumattakaan – on riski ajautua harhateille. Kun kyseisen mallin mukaisia aamupalavereja aletaan toteuttaa organisaation muuhun toimintaan nähden päälle liimattuina, johtavat ne pikemminkin uuteen arvoa lisäämätömään toimintaan.

*Jokainen tunnistaa
kuinka jäykkyys
organisaatiossa heikentää
sekä tulosta että
viihtyvyyttä.*

Yhdessä aiemmista työyhteisöistäni koulutettiin asiakaspalveluorganisaation esimiehiä pitämään Lean-palavereita tiimeillensä. Monissa tapauksissa niiden strukturoitu ja ajallisesti tiivis tapa nostaa keskeisiä kehittämistarpeita esille oli muun keskustelukulttuurin rinnalla kovin vieras. Tämä herättää kysymyksen siitä, kantavatko asiayhteydestään irrotetut tehostamis-, kehittämis- tai laatumallit mukanaan mahdollisesti sellaista tausta-ajattelua, joka itse asiassa sekoittaa organisaation toimintaa enemmän kuin tehostaa sitä.

Kolmas esimerkki on Demingin kehä ja siitä johdetut mallit, joihin törmää

usein oppilaitosten laatuajattelussa. Jo aiemmin mainitussa Perusopetuksen laatu-kriteerit -julkaisussa (OKM 2012, 13) todetaan: ”Yksi tunnetuimmista laadun kehittämisen malleista on Demingin kehittämä PDCA-menetelmä (plan – do – check – act). Demingin mallia soveltaen opetuksen laadun jatkuva kehittäminen on suunnitelmallinen ja vaiheittainen prosessi, jossa voidaan erottaa suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja edelleen kehittämisen vaihe”.

Demingin ajattelu nousee 1950-luvulta ja on myös alun perin luotu teollisten tuotantoprosessien tehostamisen tueksi. Tässäkin tapauksessa kiistattoman toimiva ajattelutapa puettuna yksinkertaistettuun muotoon houkuttelee sovelta- maan sitä myös sellaisiin toimintoihin, joiden olemus on luonteeltaan toisenlainen. Vaikkakin Demingin kehä tai PD- CA -ajattelu pitää sisällään jatkuvan pa- rantamisen idean, on riskinä rakentaa sen ympärille liian staattinen toimintamalli. Tähän johtaa varsinkin isoissa organisaa- tioissa se yksinkertainen tosiasia, että toi- mintamalleissa tai laatuoppaissa on valta- va määrä erilaisia seurattavia asioita, joita tarkastellaan aikataulusyistä kohtuullisen harvoin. Tällöin nopeasti itseensä korjaa- va toiminta ei toteudu, vaan seurannas- ta tulee aina menneisyyden tapahtumien toteamista.

Kritiikkini ei kohdistu tässä malleihin sinänsä, vaan niiden harkitsemattomaan kontekstistaan irrottamiseen. Konteks- ti luo merkityksen ja synnyttää samalle puheelle tai muulle tekemiselle erilaisia tulkintakehyksiä (Puutio 2002, 34). Jos malli on rakennettu teollisuuden tarpei- siin, ja todettu siihen tilanteeseen toimi- vaksi, pitää se vääjäämättä sisällään syn- ty-ympäristönsä rakenteita ja tausta-aja-

tuksia. Tällöin se johtaa myös tulkitse- maan todellisuutta näiden kautta. Yhte- nä esimerkkinä voi olla vaikka uskomus eksaktin, numeerisen, arvioinnin parem- muuteen verrattuna väljemmin kuvail- tuun tarinaan todellisuudesta.

Keskustelin joitakin aikoja sitten erään organisaation henkilöstöpäällikön kans- sa heidän käyttämänsä henkilöstöbaro- metrin toimivuudesta. Hän totesi, että siinä on monia asioita, jotka eivät oike- astaan kuvaa lainkaan todellisuutta. Kun kysyin kannattaisiko siitä sitten luopua, hän vastusti ajatusta, koska silloin trendi- tiedon kokoaminen katkeaisi. Eli oli siis tärkeämpää saada tarkkaa seurantatietoa, joka ei pidä paikkaansa, kuin etsiä uu- sia tapoja löytää todellisuutta tarkemmin kuvaavaa tietoa. Samasta ilmiöstä kertoo Puutio (2002, 25) todetessaan miten län- simaissa numerotietoa pidetään vakuut- tavana riippumatta siitä, miten lukumää- riin on päädytty, ja mihin seurauksiin ne johtavat.

On siis selvää, että pyrimme jäsentä- mään maailmaa ympärillämme saadak- semme kokemuksen hallinnan tuntees- ta. Organisaatioiden toiminnan kehittä- misessä on luontevaa ja perusteltua valita toimiviksi todettuja tapoja tällaisten jä- sennysten tekemiseen. Seuraavassa nos- tan esille yhden esimerkin oppilaitoksen laatuajattelusta ja sen mahdollisesta ke- hittämisuunnasta.

Laatuajattelu oppilaitosorganisaatiossa

Oppilaitosorganisaatiot elävät täl- lä hetkellä vaihetta, jossa tasa- painoillaan yleisyyden ja erityi- syyden välillä. Ovatko oppilaitokset poh- jimmiltaan kuitenkin niin samanlaisia

työyhteisöjä kuin kaikki muutkin, että niihin voidaan soveltaa hyväksi havaittuja toimintamalleja vaikkapa teollisuudesta tai asiakaspalveluyrityksistä? Vai onko oppilaitosorganisaation toiminnassa jotain niin erityistä, jopa eriskummallista, etteivät yleiset lainalaisuudet sovi sinne ollenkaan? Aiheesta ja puhujasta riippuen omaa valittua linjaa perustellaan vuorotellen kummalla tahansa edellä mainituista ajatuksista.

Useat ammattikorkeakoulut ovat valinneet koulutuksen laadunhallinnan ajattelutavakseen edellä mainitun Demingin kehän pohjalta jatkuvan parantamisen periaatteen: ”Plan – do – check – act”. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa, koko talon tasolla laadittua laatukäsikirjaa täydentää prosessikuvauksista koostuva toiminnanohjauksikäsikirja, jossa on kuvattu toiminnanohjauksen kannalta keskeisimmät prosessit. Toiminnanohjauksikäsikirjalla tehdään näkyväksi yhteisesti sovittu tapa toimia. Laadunhallinnan toteutusta tulosyksikössä täsmennetään laatuoppailla, joissa on kuvattu yksiköiden menettelyt myös erikoistumisopintojen, täydennyskoulutuksen ja maksullisen palvelutoiminnan laadunhallintaan (Laatukäsikirja JAMK 2012, 8). Omassa yksikössä, ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, opettajankoulutuksen ja jatkokoulutusten koulutusprosesseihin liittyen on kuvattu koulutuksen suunnitteluun, opiskelijahaun ja valinnan koordinointiin sekä koulutuksen toteutukseen liittyviä keskeisiä toimintoja. Seurantaindikaattoreita ovat erilaiset tunnusluvut, kerättävät palautteet, seurantakyselyt ja sidosryhmäpalautteet.

Puhuttaessa toiminnan laadun hallinnasta, lähtökohtana näyttää olevan aina

jokin etukäteen määritelty tapa toimia, johon varsinaista toteutumista sitten verrataan. Vaikka tuo tavoitteeksi asetettu toiminnan ideaali olisi itse määritelty, muodostuu siitä kuitenkin staattinen vertailupiste. Ulkoisilla auditoinneilla ja muilla arviointimenettelyillä pyritään varmistamaan, että organisaation laadunhallinta vastaa asetettuja standardivaatimuksia ja että käytännön toiminta on niiden mukaista. Vaatimuksen täyttymättä jäämistä tai tavoitteiden suunnasta poikkeavaa toimintaa nimitetään yleensä laatu-poikkeamaksi. Laatu-poikkeama käsitteenä kuulostaa hyvin jämäkältä, mutta lähtökohtaisesti jäykistää ajattelun. On tilanteita, joissa sopivalla tavalla toisin toimiminen itse asiassa voikin olla poikkeama laatuun, ei poikkeama laadusta.

Oppilaitosorganisaatioiden yhtenä haasteena on se, kuinka koko organisaation eri toimintoja ohjaavat ajattelutavat saataisiin riittävän yhteneviksi. Mikäli varsinaisen perustehtävän, eli oppimisen ohjaamisen, taustalla oleva oppimiskäsitys tukee vaikkapa sellaisia ilmiöitä kuin itseohjautuvuus, omistajuus ja reflektiivisyys, on luvalla sanoen kummallista, jos johtamisen ja kehittämisen tausta-ajatuksia ovatkin ulkoinen ohjaus, kontrollointi ja todellisuuden yksipuolinen tulkinta kerättyjen tunnuslukujen kautta. Voisiko laadunhallinnan ”plan – do – check – act” olla sittenkin korvattavissa mallilla ”action – reflection – learning”? Oleellisimmat erot näissä kahdessa ajattelutavassa ovat siinä, kuinka eksaktisti uskotaan olevan mahdollista suunnitella monimutkaisesti rakentuvaa toimintatodellisuutta ja millaisilla tavoilla tästä todellisuudesta ajatellaan saatavan toiminnan kehittämisen kannalta relevanttia tietoa.

*Kuinka koko
organisaation eri toimintoja
ohjaavat ajattelutavat
saataisiin riittävän
yhteneviksi.*

Vasta ilmestyneessä koulun kehittämisen toimintamalleja kuvaavassa raportissa (Rajakaltio 2014, 45-47), kuvataan kehittämisen sudenkuoppia. Vaikka kyseinen raportti ei käsittelekään laatua vaan kehittämistyötä yleisemmin, on esitetystä sudenkuopista löydettävissä yhteyksiä myös laatuajattelun vastaaviin kuoppiin. Rajakaltio nostaa esiin kahdeksan sudenkuoppaa. 1. Uudistus pelkkää retoriikkaa – byrokraatisoituminen. Tässä oleellisena pidetään, että asianosaiset tuntevat itsensä osallisiksi, toimijoiksi, joilla on vaikutusta muutoksen toteutumiseen. Laatu-kysymyksissä langetaan helposti samaan kuoppaan. Toimijoista tulee ulkoa annettujen määritteiden toteuttajia, joilla ei ole omistajuutta vaan joiden toiminta on pikemminkin arvioinnin kohteena. Aiemmin toimiessani organisaatioiden kehittäjänä, kohtasin aika ajoin tilanteita, joissa jotakin tehtiin vain siksi, että saatiin merkittävä rasti hoidetun asian merkiksi laatuksikirjaan. Laatumittareiden näkökulmasta tilanne näyttäytyy tällöin laadukkaana toimintana ja toimijoille itselleen taas ulkokohtaisena pelleilynä. 2. Pedagogisen johtamisen puuttuminen – näköalattomuus. Yhteisen näkemyksen puuttuminen tekee Rajakaltion mukaan koulusta vain pakon edessä reagoivan organisaation. Samaa on helppo langeta laadunhallinnan kysymyksissä. Annettujen kriteerien noudattaminen ilman yh-

teistä merkityksen muodostamista tuottaa ulkokohtaista tottelemista tai suoranaista vastustusta. 3. Muutospaineet ja sisäiset jännitteet. Voimia kehittämistä voivat viedä lukuisat projektit, jotka voidaan kokea häiriötekijöiksi. Samoin laatuksymyksissä epäoleellisiksi tai turhiksi koetut monilukuiset seurannat ja huomion kohteet voivat itse asiassa heikentää toiminnan todellista laadukkuutta. 4. Kehittäminen jää työorganisaatiosta irralliseksi. Rajakaltion mukaan kehittämistyö voi onnistua vain, jos se muodostuu luontevaksi osaksi arjen toimintaa. Samoin käy laadunhallinnalle. Mitä mekanistisempaa ja ulkoa ohjatumpaa se on, sitä vähemmän sillä on mitään tekemistä laadun kehittämisen kanssa. 5. Yhteisöllisten rakenteiden puuttuminen. Onnistunut kehittämistyö vaatii yhteisöllisiä rakenteita, joilla rikotaan syvään juurtunutta yksin tekemisen kulttuuria. Näkisin, että ilman yhteisöllisiä, toimintaa reflektoivia ja kokemuksista oppivia foorumeita, laadusta keskusteleminen jää pelkästään tyydyttämään eksaktiuden illuusiota tunnuslukuja tutkivissa asiantuntijoissa ja esimiehissä. 6. Lapsi menee pesuveden mukana – oppilas unohtuu. Rajakaltion mukaan ei ole itsestään selvää, että koulun ja henkilöstön kehittäminen palvelee myös oppilasta. Samaa itsekriittisyyttä on syytä käyttää laadittaessa menettelytapoja laadunhallintaan. Ei ole itsestään selvää, että muualta lainatut ajatukset laadun arvioinnista palvelevat sen paremmin opiskelijoita, henkilöstöä kuin koko oppilaitoksen perustehtävääkään. 7. Opetustyön jäykät rakenteet. Kehittämistyössä opettajien tarkasti rajaamat perinteiset työnkuvat voivat olla esteenä aidolle kehittämislle. Tämä pätee kaikkien rakenteellisten jäykistävien käytäntöjen osalta. Näin ollen laadunhallintaan liittyvien

tarkasti määriteltyjen prosessien ja tehtäväkuvien sijaan tulisi etsiä joustavam-
pia ja kontekstisidonnaisempia toimin-
tamalleja ja rooleja. 8. Resurssien niuk-
kuus. Kehittämistyössä vaatimusten ja
voimavarojen tulee olla tasapainossa.
Laatutyössä voisi ajatella, että kriteerien
ja pyrkimysten tulisi olla vastaavalla ta-
valla tasapainossa. Toiminnan kannalta
epäoleellisten asioiden arviointi tai asia-
yhteyteen sopimattomalla tavalla toteu-
tettu arviointi, on pelkkää resurssien tuh-
lausta.

Kun häntä heiluttaa koiraa

Oppilaitosorganisaatiot ovat yh-
teisöjä, jossa todellisuutta täytyy
rakentaa jatkuvasti pyrkimyksenä
riittävä yhteinen ymmärrys asioiden
tilasta. Teollisista organisaatioista poike-
ten ”raaka-aineet” ovatkin ajattelevia ja
itsenäisiä valintoja tekeviä ihmisiä, ”tuot-
tantoprosessia” ei voi automatisoida, eikä
edes ”kokoonpanolinjan” toimintaa
voi rajattomasti nopeuttaa, vaikka val-
mistumisaikoja ja läpäisyastetta pyrit-
täisiinkin parantamaan. Kaikki toiminta
on osa toimintojen ja suhteiden systeemiä
(Hornstrup 2014, 24). On hyödyllisempää
etsiä toistuvuuksia ja kytköksiä
tapahtumissa ja ihmisten välisissä suh-
teissa, kuin lineaarisia syy-seuraussuhteita.
Tällöin tullaan ajattelullisesti lähemäs
sosiaalisen konstruktionismin pohjalta
nousevia ajatuksia.

Laadunhallinnan näkökulmasta yksi
keskeinen kysymys on virheistä oppi-
minen. Kinnunen (2010, 143) esittelee
tutkimustensa pohjalta organisaation vir-
heistä oppimisen mahdollistajia. Hänen
näkemysensä mukaan kuusi keskeistä
mahdollistajaa ovat: 1) avoin ja luotta-

muksellinen ilmapiiri, 2) systeemiajatte-
lu, 3) johdon sitoutuminen ja esimies-
ten tuki, 4) systemaattinen ja vastuutet-
tu tiedonsiirto ja keskustelu, 5) kehittä-
mismyönteisyys ja 6) vanhasta poisoppi-
misen helpottuminen. Tässä yhteydessä
virheistä oppiminen on ajatuksellises-
ti läheistä sukua laatu-poikkeamien tun-
nistamiselle ja mainittu systeemiajattelu
on samaa perua kuin vaikkapa Sengen
(1990) teksteissä tai Lean-ajattelussa.

Campbell (2000) kuvailee kuinka (sys-
teeminen) sosiaalinen konstruktionismi
eroaa perinteisestä systeemiajattelusta.
Hänen näkemysensä mukaan ero tulee
näkyviin siirtymisenä kysymyksestä
”mitä tapahtuu” kysymykseen ”miten se
tapahtuu”. Toinen siirtymä on ”tarkkai-
lusta” kohti ”toiminnan selittämistä”. Pe-
rinteinen laatuajattelun kokonaisuus ra-
kentuu suunnittelun ja kontrolloinnin
pohjalle. Tällöin laadusta poikkeaminen,
eli ei-toivottu tila, tarkoittaa toimimista
toisin kuin joskus aiemmin on suunnit-
teltu toimittavan. Campbellin ajattelua
mukaillen tällöin ensin tarkkaillaan mi-
tä tapahtuu, ja sitten ryhdytään toimeen,
kun ei tapahdu niin kuin oli suunniteltu.

Systeemisen konstruktionismin mu-
kainen laatuajattelu voisi edetä ”toimin-
ta – reflektio – oppiminen” -mallin mu-
kaisesti, jolloin huomio kiinnittyy siihen,
miten asiat tapahtuvat ja mikä tämän ai-
heuttaa. Tällöin laadunhallinnan keskei-
nen kysymys ei olisikaan enää vertailu
suunniteltuun, vaan arvio tässä hetkessä
tarkoituksenmukaisimmasta tavasta toi-
mia. Sinänsä tällainen ”toiminta – reflek-
tio – oppiminen” saattaa näyttää saman-
kaltaiselta kuin PDCA -kehäkin, mutta
oleellinen ero on ajatuksessa todellisuuden
rakentumisesta. Ajattelemmeko, et-
tä suhdeverkostossa toimintaa ohjaavien

jatkuvasti syntyvien uusien merkitysten koordinoiminen on samalla tavalla mallinnettavissa kuin esimerkiksi liukuhihnalla vaihe vaiheelta rakentuvan auton kokoaminen? Varmasti löytyy ilmiöitä, joissa on tunnistettavissa samankaltaisuutta, mutta nykyisin kompleksisen suhdeverkoston synnyttämät asiat yritetään liian usein ratkaista prosessikuvauksilla tai uimaradoilla.

Kaikki toiminta

on osa

*toimintojen ja suhteiden
systeemiä.*

Yksi merkittävimmistä sosiaalisen konstruktionismin kehittäjistä, Kenneth Gergen kuvaa tätä ajattelun lähtökohtien eroa muun muassa johtamiseen liittyen. Jos käytämme organisaation metaforana konetta tai tehdasta, johtajan tehtävänä on huolehtia, että kaikki palikat ja laatikot ovat toimintakunnossa. Jos taas näemme organisaation jatkuvana virtana yksilöiden ja ryhmien synnyttämiä merkityksiä (jotka taas puolestaan ohjaavat toimintaa ja päätöksiä), johtajan tehtävä onkin keskittyä näiden merkitysten syntymisen johtamiseen (Gergen 2009; Hedman & Virolainen 2010, 13). Gergenin ajatusta soveltaen oppilaitosorganisaation laadunhallintaan, ensimmäinen ja ratkaiseva kysymys on millaise-
na näemme oman organisaatiomme perustehtävän ja siitä seuraavan arkipäivän työnteon (toiminta). Tästä voidaan johtaa tarve kiinnittää huomiota niihin asioihin, joita pidämme toimintamme kannalta oleellisina. Tämän jälkeen

voimme pohtia, millaisilla menettelyillä tuemme laadukasta toimintaa ainakin näissä valituissa asioissa (reflektio). Vasta näiden vaiheiden jälkeen on perusteltua määritellä mitä ja miten asioiden tilaa seurataan ja miten toimintaa suunnataan uudelleen tilanteesta riippuen (oppiminen).

Vaikka oppilaitosten on syytä elää ajassa ja oppia toisenlaisten organisaatioiden ja työyhteisöjen toimintamalleista, kannattaa olla tarkkana, mitä luonteenomaista ei kannata menettää vaikka toiminta ja sen perusrakenteet muuttuisivat rajustikin. Huolestuttavaa on, jos esimerkiksi laadunhallinta – niin hyvä ajatus kuin se pohjimmiltaan onkin – toimii varomattomissa käsissä Troijan hevosena tuoden mukanaan perustoiminnan kannalta epätarkoituksenmukaisia toimintamalleja. Haasteena onkin, kuinka oppilaitosten laatu voisi olla omaa eikä lainattua.

Lähteet

-
- Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta. (1999). *Suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille*. Arviointi 9/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Campbell, D. (2000). *The socially constructed organisation. Systemic thinking and practice series*. London: Karnac Books.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedman, E., & Virolainen, L. (2010). Jokainen keskustelu on mahdollisuus uuteen todellisuuteen. *Ratkes*, 4, 12-13.
- Hornstrup, C. (2014). *Vuorovaikutussuhteiden johtaminen. Systeemisen ajattelun työkaluja*. Englanninkieleisestä versiosta kääntäneet ja täydentäneet Hellevi Kojo ja Erika Hedman. Helsinki: Humap Oy.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (2012). *Laatukäsikirja*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kinnunen, M. (2010). *Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja. Acta Waseansia no 230. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Perusopetuksen laatukriteerit. (2012). *Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja ilta-päivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.

Puutio, R. (2002). *Merkitysmysteeri – organisaatiot ja kehittämisen kieli*. Jyväskylä: Painoporras.

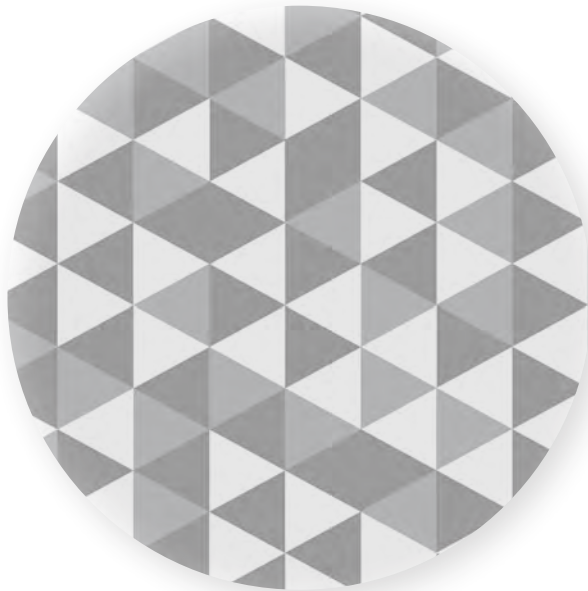
Rajakaltio, H. (2014). *Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisen yhteennivominen*. Raportit ja selvitykset 2014:9. Helsinki: Opetushallitus.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. London: Century Business.

Vartola, J. (2013). Byrokrazia modernin hallinnan muotona. Teoksessa I. Karppi (toim.), *Governance - Hallintaa uusin muotoiluin*. Tampereen yliopiston vuoden 2013 hallintotieteiden valintakokeen ennakkoinneisto.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.

Womack, J., Jones, D., & Roos, D. (2007). *The Machine That Changed the World: The Story of Lean Production*. New York: Free Press.



Ammattiosaamisen näyttöjen vaikuttavuus ammatillisen oppilaitoksen toimintaan toimielimen puheenjohtajan näkökulmasta

Leena Nummelin
Koulutusjohtaja, KTM
Omnia
leena.nummelin@omnia.fi

Tiivistelmä

Artikkelissa luodaan katsaus ammattiosaamisen näyttöjen käyttöön ottamiseen ja niiden vaikutukseen koskien ammatillista koulutusta. Näyttöjen käytänteitä ja niiden kehittymistä tarkastellaan Omnian ammattiopistossa, tarkastelu sisältää kytkentöjä myös Omnian laatujärjestelmiin.

Avainsanat: *ammattiosaaminen, näyttö, vaikuttavuus, ammatillinen oppilaitos*

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen ammattiosaamisen näyttöjen vaikutusta Omnian ammattiopiston toimintaan Ammattiosaamisen toimikunnan puheenjohtajan näkökulmasta. Jätän aikuisten näyttötutkinnot kokonaan tämän artikkelin ulkopuolelle. Arvioinnilla tarkoitetaan sekä opiskelijan oppimistulosten ar-

viointia (engl. assessment) että seurannan ja valvonnan osalta koulutuksen arviointia (engl. evaluation) (ks. esim. Rökköläinen, 2011). Tarkastelussa käytän uudistettujen tutkinnon perusteiden mukaista terminologiaa.

Ammattiosaamisen näytöt ovat suuri pedagoginen haaste.

Ammattikoulutuksessa tapahtui suuri muutos 1.8.2006 alkaen, jolloin ammatillisten tutkinnon osien pakolliseksi arviointimenetelmäksi tuli ammattiosaamisen näytöt (L 601/2005). Koulutuksen arviointineuvoston kansallisen arvioinnin mukaan ”Ammattiosaamisen näytöt ovat suuri pedagoginen haaste; ne muuttavat opettajan työtä ja ammatia sekä opettajan ammatin paradigmaa. Opettajan työn ja pedagogisten käytäntöjen muutokset ovat suuri haaste pedagogiselle johtamiselle. Opiskelijoiden opiskelu on ammattiosaamisen näyttöjen myötä muuttunut entistä työelämälähtoisemmäksi.” (Anttila et al., 2010.)

”Ammattiosaamisen näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi, joka voidaan toteuttaa työpaikoilla tai mahdollisimman aitoina työelämän toimintakokonaisuuksina oppilaitoksissa. Opiskelija osoittaa näytössä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn ja työelämän edellyt-

tämän ammattitaidon” (L 601/ 2005; Rökköläinen, 2011, 15). Tutkimus on osoittanut, että näytöt muuttivat myös opiskelijan arviointia entistä työelämälähtoisemmäksi tuoden mukanaan uusia haasteita arviointiin. Erityisesti arvioinnin luotettavuuteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyvät ongelmat nousivat esiin. (Rökköläinen, 2011.)

Tarkasteluni alkaa ammattiosaamisen näyttöjen käyttöön ottamisesta ja etenee tarkastelemaan niiden vaikutusta ammatilliseen koulutukseen. Tarkastelen myös näyttöjen käytänteitä ja niiden kehittymistä Omnian ammattiopistossa hyödyntäen näytöistä tehtyjä tutkimuksia ja seurannasta saatua palautetta. Tarkastelu sisältää kytkentöjä myös Omnian laatu-järjestelmiin.

Ammattiosaamisen näyttöjen vaikuttavuus

Heti ammattiosaamisen näyttöjen käyttöön ottamisen yhteydessä on aloitettu arviointi niiden vaikuttavuudesta. Seurantaa ovat tehneet Opetushallitus ja Koulutuksen arviointineuvosto.

Näyttöjärjestelmän yleiset laatuvaatimukset ovat seuraavat:

- Opetussuunnitelmaperusteisuus: Osaaminen, arvioinnin kohteet ja kriteerit vastaavat tutkintojen perusteita.
- Työelämälähtöisyys: Ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi toteutetaan oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä.
- Tavoitelähtöinen ja kriteeriperusteinen opiskelijan arviointi: Näytön arvioinnille on asetettu ennalta arvioinnin kohteet ja kriteerit, jotka ovat

kaikkien osapuolten tiedossa. Opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin.

- Laaja-alaisen osaamisen arviointi: Näytöissä tulee arvioida laaja-alaista, toiminnallista, tiedollista, sosiaalista ja reflektiivistä osaamista.
- Yhteisarviointi: Näyttöjen arviointiin osallistuvat opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja.
- Arviointitiedon tallentaminen yhdenmukaisesti ja läpinäkyvyys: Näyttöjen arviointitieto tallennetaan kaikissa tutkinnoissa yhdenmukaisella tavalla. (Räkköläinen & Kilpeläinen, 2008.)

Kysymykseen, mitaako ammattiosaamisen näyttö osaamista luotettavasti, saatiin vastaus Koppi-hankkeessa tehdyistä arviointikokeiluista. Kokeilut osoittivat, että näytöt ovat osuvia (valideja) ja eri osapuolia motivoivia arvioinnin välineitä. Eri osapuolet toivat esiin, että näytöt lisäsivät arvioinnin osuvuutta, relevanssia ja autenttisuutta. Aikaisemmat päätökokeet korostivat enemmän relevanssia eli kuinka luotettavasti mittari mittaa tarkasteltavaa asiaa. Sen sijaan kansallisen arvioinnin kannalta ongelmat liittyvät arvioinnin reliabiliteettiin. Näyttötilanteet vaihtelevat ja arviointikäytännöt vaihtelevat yhteisistä ammattitaitovaatimuksista ja kriteereistä huolimatta. Haasteena onkin löytää tasapaino validiteetti- ja reliabiliteettivaatimusten välillä. (Räkköläinen, 2005; ks. myös Räkköläinen, 2011.)

Omniassa suoritetuissa itsearvioinneissa on yleisesti arvioitu, että näytöt mitaavat osaamista hyvin – itsearvioinnissa tämä kohde sai arvon 4 asteikolla 1-5. Muuta parempaa menetelmää ei kukaan osannut nimetä.

Ammattiosaamisen näyttöjen tuomat muutokset oppilaitoksen käytänteisiin

Ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönotto edellytti koulutuksen järjestäjältä toimielimen perustamista (L601/2005). Omniaan perustettiin yksi monialainen toimielin nimeltään Ammattiosaamisen toimikunta. Toimielimen lisäksi tarvittiin toimielimen jäsenten kouluttamista, opettajien kouluttamista uudenlaiseen arviointimenetelmään, uudenlaisia toimintoja opiskelijahallintajärjestelmiltä, läheisempää yhteistyötä työpaikkojen kanssa, työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen sopimusten ja suunnitelmien tekemistä, työpaikkaohjaajien kouluttamista ja perehdyttämistä sekä arvioinnin dokumentointia ja seurantarjestelmien luomista. Lisäksi Opetushallitus aloitti kansallisen oppimistulosten arvioinnin. ”Näyttöperusteisella arvioinnilla on haluttu lisätä erityisesti arvioinnin validiteettia ja autenttisuutta johtamalla arvioinnin kriteerit todellisesta elämästä” (Räkköläinen, 2011, 67).

Omnia Ammattiosaamisen toimikunnalla on vain lakisääteiset tehtävät: hyväksyä opetussuunnitelman osana olevat suunnitelmat näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista, päättää arvioijista, valvoa näyttötoimintaa ja käsitellä opiskelijoiden arviointia koskevat oikaisuvaatimukset. Toimikuntaan kuuluu koulutuksen järjestäjän edustajien ja opettajien lisäksi työ- ja elinkeinoelämän edustajia sekä opiskelijajäseniä. Toimikunnan toimikausi on enintään kolme vuotta. Omniassa on meneillään kolmas Ammattiosaamisen toimikunnan toimikausi. Toimikunta on sijoitettu virallisesti organisaatorakenteeseen vuonna 2014,

mikä vahvistaa sen asemaa. Toimikunnan valvontatehtävä on mukana Omnian sisäisen valvonnan ohjeissa. Toimikunnan toiminta on julkista. Pöytäkirjat ovat olleet saatavilla Omnian kotisivuilta. Toimikunnan toiminnasta on tiedotettu henkilöstölle viikkotiedotteissa ja opiskelijoille heidän omassa digitaalisessa julkaisussaan OmniDigi. Opiskelijajäsenten aktiivinen osallistuminen toimikunnan toimintaan on lisännyt opiskelijoiden tietoisuutta.

Toimikunnan perustamisen lisäksi tapahtui myös muita muutoksia. Opiskelijan osaamisen arvioinnin painopiste muuttui teorian osaamisesta laaja-alaiseen osaamiseen. Ammattiosaamisen näytöissä arviointi kohdistui arvioinnin kohteisiin, jotka nykyään ovat työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien hallinta, työprosessin hallinta, työn perustana olevan tiedon hallinta ja elinikäisen oppimisen avaintaidot. Opiskelijan arviointi oli tätä ennen painottunut käytännössä työn perustana olevaan tiedon hallintaan, jota arvioitiin monella alalla pelkästään kirjallisilla kokeilla tai oppimistehtävillä. Kirjallisista kokeista saadut arvosanat eivät kertoneet työnantajille opiskelijan todellisesta osaamisesta. Näyttöjen käyttöönoton yhteydessä esiteltiin arviointilomakkeen malli, jossa ammattiosaamisen näytössä arvioitiin kaikki arvioinnin kohteet. Kun arviointiin osallistuivat opettajan lisäksi opiskelija ja työpaikkaohjaaja, arvioinnista tuli paljon monipuolisempaa ja läpinäkyvämpää kuin yksittäisen opettajan suljetussa luokkatilassa pitämän kirjallisen kokeen perusteella tehty arviointi. Arvioinnin laatu parani huomattavasti.

Arvioinnin dokumentointi ja perustelut lisäsivät opiskelijan oikeusturvaa. La-

kiin kirjattiin uudet menettelytavat arvioinnin oikaisulle (L601/ 2005). Käytännössä ohjeistus oikaisumenettelyyn kirjattiin opiskelijan oppaaseen. Johdon tietoon oikaisupyynnöjä ei tullut kahta toimielimelle lähetettyä oikaisupyynnöä lukuun ottamatta. Syynä saattoi olla se, että opiskelijan kanssa käytiin arviointikeskustelut, jolloin myös perustelut tulivat selvitettyä, tai sitten opiskelijat eivät olleet tietoisia oikeuksistaan. Aikaisemmin arvioinnin oikaisupyynnöt käsittelee Lääninhallitus, mutta nyt oikaisua on mahdollista hakea lähempää. Myös Lääninhallitukselle menneet arvioinnin oikaisupyynnöt olivat harvinaisia.

Kun arviointiin osallistuivat opettajan lisäksi opiskelija ja työpaikkaohjaaja, arvioinnista tuli paljon monipuolisempaa ja läpinäkyvämpää.

Omnian ammattiopisto muodostui vuonna 2006 neljästä oppilaitoksesta. Näyttöjä koskevissa linjauksissa yhtenäistettiin käytäntöjä eri toimipisteissä ja tutkinnoissa. Ammattiosaamisen näytöt olivat kaikille uusia, joten niihin liittyviä käytänteitä ei kenelläkään ollut ennestään. Ensimmäisen toimikunnan antamien ohjeiden mukaan tutkintokohtaisten näyttösuunnitelmien formaatti yhtenäistettiin noudattaen Opetushallituksen julkaisemaa Ammattiosaamisen näytöt käyttöön -opasta (Opetushallitus, 2006).

Ensimmäisen toimikunnan aika kului pääasiassa suunnitelmien hyväksymiseen, yksi oikaisuvaatimus tuli ensimmäisen toimikunnan käsiteltäväksi. Toisen toimikunnan tehtäväksi tuli hyväksyä vuosina 2008-2010 voimaan tulleiden tutkinnon perusteiden mukaiset näyttösuunnitelmat sekä päivitetty työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen järjestämissuunnitelma sekä ohje opiskelijan arviointiin. Toinen toimikunta aloitti myös näyttötoiminnan valvonnan.

Valvonta ja seuranta systematisoituvat

Oppilaitoksissa arvioinnin laadun valvonta on toimikunnan tehtävä. Ellei koulutuksen järjestäjä valvo arvioinnin laatua, ei kansallisesta oppimistulosten arvioinnista saada vertailukelpoista arviointitietoa (Räkköläinen, 2011, 50).

Seuranta- ja valvontatehtävää aloitettaessa pohdittiin, mistä saadaan tietoa näyttöjen toteutumisesta laatuvaatimusten mukaisesti ilman, että joudutaan rakentamaan heti alkuvaiheessa järjestelmiä tiedon keräämiseksi. Päätettiin hyödyntää sekä olemassa olevaa tietoa omista järjestelmistä että muiden keräämää tietoa.

Prosessien ja tulosten seurannassa toimikunta päätti hyödyntää Koulutuksen arviointineuvoston ja Opetushallituksen raportteja, joihin kerätty tieto on strukturoitua ja antaa vertailutietoja myös muihin koulutuksen järjestäjiin nähden. Vähitellen seurattavaan aineistoon lisätään myös opiskelijahallintojärjestelmistä ja Omnian laatujärjestelmästä kerättävää tietoa. Vuosilta 2006-2010 opiskelijahallintojärjestelmistä kerätty aineisto ei

ole kaikilta osin vertailukelpoista nykyisin järjestelmistä saatavan tiedon kanssa. Tutkinnon perusteet muuttuivat vuosina 2008-2010. Muutoksia oli tapahtunut tutkintojen rakenteissa ja nimissä. Arvioinnin kohteita oli enää neljä. Arviointiasteikko ja Omnian opiskelijahallintojärjestelmä muuttuivat.

Tavoitteena on tuoda arviointi osaksi oppilaitoksen toimintaa. Opiskelijoiden ammattiosaamisen näytöissä tuotettu osaamisen arviointitieto voidaan yhdistää valtakunnalliseen oppimistulosten arviointiin siten, että tulevaisuudessa kansallinen arviointi tukee koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia oppimisen edellytysten parantamisessa entistä paremmin tuottamalla tietoa säännöllisesti ja riittävän usein.” (Räkköläinen, 2011, 41.) ”Arviointitiedon tulee olla käyttökelpoista ja hyödyllistä kaikille osapuolille. Tietoa tuotetaan koulutuksen järjestäjille itsearviointia varten, jotta ne voivat jatkuvasti kehittää toimintaansa oppimistulosten parantamiseksi. Arvioinnin avulla tuetaan oppilaitoksia ja opettajia opetuksen kehittämistyössä. Työelämä puolestaan tarvitsee tietoa siitä, millaista osaamista koulutus tuottaa ja mitä opiskelijat osaavat työelämään siirtyessään” (Räkköläinen & Kilpeläinen, 2008, 10). Laki ammatillisesta koulutuksesta velvoittaa koulutuksen järjestäjät laatutyöhön, jolloin toiminnan kehittämiseksi saatu tieto on arvokasta. Työelämän tiedon tarvetta tyydytetään muun muassa kiinnittämällä huomiota näyttötodistuksiin kirjattuihin näytön kuvauksiin.

Koulutuksen arviointineuvoston arvioinnissa ”Näyttöä on!” tarkasteltiin seuraavia kohteita:

- ammattiosaamisen näyttöjärjestelmän toimivuus käytännössä, erityi-

sesti ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelu, toteutus ja arviointi yhteistyössä työelämän kanssa

- ammattiosaamisen näytöille asetettujen tavoitteiden toteutuminen
- ammattiosaamisen näyttöjen kustannusvaikutukset
- ammattiosaamisen näyttöjen hallinnolliset vaikutukset, mukaan lukien oikaisupyynnöt.

(Anttila et al., 2010, 29.)

Kansallinen arviointi osoitti, että yleensä hallittiin paremmin näyttöjen suunnittelu ja niiden toteuttamista koskeva linjausten laatiminen kuin systemaattinen seuranta ja valvonta, jotka olivat heikoimpia osa-alueita. Tämä johtui osaltaan siitä, että tuloksia oli kertynyt tutkimuksen tekemisen aikaan vasta muutamalta vuodelta, jolloin koulutuksen järjestäjät olivat näyttöjen osalta vasta käynnistämävaiheessa. Opettajien työelämäosaaminen vahvistui näyttöjen järjestämisen myötä. (Anttila et al., 2010, 9-10.)

Koulutuksen arviointineuvoston arvioinnin tuloksena saatiin joukko kehittämishdotuksia myös koulutuksen järjestäjille. Tärkeimmät näistä ovat linjausten ja ohjeiden tarkentamisia. Omniassa on Työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen järjestämissuunnitelmaa ja ohjetta opiskelijan arviointiin on päivitetty ja tarkennettu useita kertoja. Pedagogista johtamista on kehitetty muun muassa ammattiopiston organisaatiomuutoksella 1.8.2011 sekä hyödyntämällä AMKERY:n pedagogisen johtamisen verkostotyöskentelyn tuloksia. Toiminnan kehittämiseksi Omniassa on osallistuttu useisiin kehittämishankkeisiin.

Ammattiosaamisen näyttöjen hallinnolliset vaikutukset olivat merkittäviä. Opettajat kokivat järjestelmän byrokraattiseksi. Kun ensimmäinen opiskelija valmistui ammattiosaamisen näytöillä arvioituun tutkintoon, todettiin että tarvittiin yhteensä 27 lomaketta liiketalouden perustutkinnon asiakaspalvelun ja markkinoinnin koulutusohjelman ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamiseksi ja arvioimiseksi.

Opetushallituksen oppimistulosten seuranta tuotti tietoa sekä viranomaisille (OPH ja OKM) että Omnialle. Omniasta oli seurannassa mukana ensimmäisenä rakennusalan perustutkinto, jonka uudistetut tutkinnon perusteet tulivat voimaan 1.8.2008. Vuonna 2008 aloitaneita rakennusalan opiskelijoita seurattiin kolmen vuoden ajan. Opetushallitukselle lähetettiin näyttöjen arvosanat tutkinnon osittain ja arvioinnin kohteittain sekä muuta näytöihin liittyvää tietoa. Arvosanatietojen keräämisen lisäksi kolmantena vuonna järjestettiin ammattiosaamisen näyttöjen itsearviointi Opetushallituksen antamiin ohjeisiin perustuen. Itsearviointiin osallistuivat rakennusalan koulutusjohtaja, koulutuspäällikkö, toimikunnan jäsen, opettajia, opiskelijoita ja työpaikkojen edustajia.

Itsearviointiraportti käsiteltiin Ammattiosaamisen toimikunnassa ja todettiin, että koko näyttöprosessia pitää tehostaa. Omniassa oli olemassa suunnitelmat, linjaukset ja järjestelmät, mutta kaikki opettajat eivät olleet niistä tietoisia tai noudattaneet ohjeita. Puutteita ryhdyttiin korjaamaan heti. Kolmannen vuoden jälkeen saatiin Omniaa koskeva raportti, jossa verrattiin Omnian arvosanoja ja näyttöjen toteuttamistapoja muiden koulutuksen järjestäjien arvosanoihin ja

menettelytapoihin. Tutkinnonosakoh-
taiset tulokset paljastivat, että arvioinnin
kohteiden arvosanat ja näytön arvosana
poikkesivat toisistaan tavalla, joka edel-
lytti asian tarkempaa tutkimista. Epäjoh-
donmukaisuuksia käsiteltiin opettajien
kanssa, jolloin myös arvioinnin käytän-
teet selvenivät.

Opetushallituksen oppimistulosarvi-
oinnit ovat jatkuneet sen jälkeen Om-
niassa sähkö- ja automaatiotekniikan pe-
rustutkinnossa ja hiusalalan perustutkin-
nossa, joista on saatu jo Opetushallituk-
sen arvioinnin loppuraportit. Kotityö- ja
puhdistuspalvelujen perustutkinnosta,
käsi- ja taideteollisuusalan perustutkin-
nosta ja liiketalouden perustutkinnos-
ta on saatu Omniaa koskevat raportit.
Kunkin tutkinnon raportit on käsitelty
ammattiopiston johtoryhmässä, osasto-
kokouksissa ja Ammattiosaamisen toi-
mikunnassa.

*Ovatko oppilaitoksissa
laaditut näyttötehtävät
kenties vaativampia
kuin työelämässä
suoritettavat tehtävät?*

Tähän asti saaduista raporteista (Räi-
sänen, Kilpeläinen ja Väyrynen, 2012)
on voitu havaita, että joissakin tutkin-
noissa arvosanojen keskiarvot koulutuk-
sen järjestäjittäin poikkeavat toisistaan
melko vähän, joissakin enemmän. Säh-
kö- ja automaatiotekniikan perustutkin-
nossa alimmat koulutuksen järjestäjien

keskiarvot olivat alle 2 ja ylimmät lähel-
lä 2,75 (Väyrynen, Räisänen & Kilpeläi-
nen, 2013). Joissakin Omnia on sijoittu-
nut koulutuksen järjestäjien arvosanojen
keskiarvojen mukaan yläpäähän, joissa-
kin tutkinnoissa keskivaiheille ja joissa-
kin loppupäähän.

Näitä tuloksia on analysoitu ja ryhdyt-
ty tarkemmin seuraamaan näyttöjen to-
teutumista myös Omnian laatujärjestel-
mään kuuluvilla mittareilla (esimerkiksi
tulostiedon mittarit työelämässä toteutu-
neet näytöt ja työelämäjaksolle osallistu-
neet opettajat). Työelämässä toteutettu-
jen näyttöjen mittarilla seurataan, kuinka
toteutuu Omnian linjaus siitä, että vain
perustelluista syistä näytöt voidaan järjes-
tää oppilaitoksessa. Myös Ammattiosaam-
amisen toimikunta seuraa tätä mittaria ja
pyytää selvityksiä vastuussa olevilta kou-
lutuspäälliköiltä ja apulaisrehtoreilta.

Oppimistulosraporteissa heikoimmat
tulokset ja keskiarvot ovat niissä tutkin-
noissa, joissa työpaikoilla toteutettavien
näyttöjen osuus on pieni. Ovatko oppi-
laitoksessa laaditut näyttötehtävät kenties
vaativampia kuin työelämässä suoritetta-
vat tehtävät? Tähän kysymykseen Am-
mattiosaamisen toimikunta velvoitti etsi-
mään ratkaisua jonkun toisen oppilaitok-
sen kanssa tehtävällä vertaisarviointilla
ja ottamalla tulevaisuudessa myös työelä-
män edustajat mukaan oppilaitoksessa
toteutettavien näyttötehtävien suunnit-
teluun. Vertaisarviointi toteutetaan syk-
syllä 2014 yhteistyöoppilaitosten kanssa
TOP-kumppanuus hankkeessa sähkö- ja
automaatiotekniikan perustutkinnossa.

Ammattiosaamisen toimikunnan pu-
heenjohtaja allekirjoittaa yli tuhat näyt-
tötodistusta vuodessa sekä suuren joukon
erotodistusten näyttötodistuksia. Lisäksi

on vielä jonkun verran todistuksia suoritetuista tutkinnon osista, kun opiskelijat suorittavat tutkinnon osia esimerkiksi toisesta koulutusohjelmasta tai haluavat korottaa arvosanojaan valmistumisen jälkeen. Näiden todistusten merkitys on suuri, kun opiskelijat rakentavat yksilöllisiä opinto- ja urapolkuja tutkinnon osista tulevaisuuden ammatteihin, joista ei vielä tällä hetkellä ole tarkkaa käsitystä.

Todistuksia allekirjoitettaessa on voitu havaita, että arviointikäytännöt ovat selkeästi muuttuneet parempaan suuntaan. Näyttöjen kuvaukset kertovat pääosin selvästi, mitä opiskelija on tehnyt näytössä osoittaakseen osaamisensa. Näyttötodistus on nuorelle työelämään astuvalle kuin työtodistus. Moni opiskelija onkin saanut vakinaisen työpaikan siitä yrityksestä, jossa on ollut työssäoppimassa ja antanut ammattiosaamisen näytöt.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Ammattiosaamisen näyttöjen merkitys osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on erittäin suuri. Opiskelija, joka on työkokemuksella hankkinut osaamista voi saada sen tunnustettua osoittamalla osaamisensa ammattiosaamisen näytöllä. Ammattiosaamisen näytöt yhdistettynä laajennettuun työssäoppimiseen ovat edistäneet opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja ja nopeuttaneet valmistumista myös niissä tutkinnoissa, joissa ei ole yksisarjaisuuden vuoksi muuten valinnan mahdollisuuksia.

Arvioinnin vaikutus läpäisyyn

Kaiken kaikkiaan Omniassa ammattiosaamisen näytöt ovat vaikuttaneet toimintaan monella tavoin. Ammattiosaamisen näyttö arviointimenetelmänä on helpottanut myös erityisopiskelijoiden ja maahanmuuttajien osaamisen arviointia. Ammatillisen osaamisen osoittamisessa ei painotu kirjallisen tekstin tuottaminen kokeessa, vaan käden taidot, työmenetelmät ja prosessit arviointikohteiden mukaisesti sillä tasolla, että opiskelija voi työllistyä. Työelämän edustajat ovat arvioinneillaan tuoneet esiin, minkälainen osaaminen riittää työelämässä.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin erottaminen toisistaan viimeisessä tutkinnon perusteiden uudistuksessa on ollut hyväksi.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin erottaminen toisistaan viimeisessä tutkinnon perusteiden uudistuksessa on ollut hyväksi. Kannustavan ja motivoivan palautteen antaminen opiskelijoille oppimisen aikana ilman arvosanoja on edistänyt opiskelijan mahdollisuuksia oppia virheistään ja parantaa suorituksiaan todistuksen arvosanoja varten. Omniassa otettiin ammatillisiin tutkinnon osiin käyttöön oppimisen arviointiin arvosanojen sijasta palautesymbolit (S) = suoritettu niin, että opiskelija voi edetä am-

mattiosaamisen näyttöön, (S+) = suoritettu ja opiskelijalla on hyvät edellytykset näytössä saada hyvä tai kiitettävä arvosana ja (S-) = opiskelija voi edetä ammattiosaamisen näyttöön, mutta lisäharjoittelua suositellaan. Tämä opintokorttiin merkitty symbolinen palaute on osoitautunut erittäin kannustavaksi. Aika moni oppimisen arvioinnista (S-) -merkinnän saanut opiskelija on kehittynyt oppimisen arvioinnin jälkeen ja saanut näytöstä jopa hyvän arvosanan. Tulevaan lainsäädäntöön on kirjattu erikseen oppimisen arviointi ja osaamisen arviointi, jolloin arvioinnin eri muotojen määrittely tulee Opetushallituksen määräyksen sijasta lakiin. (HE 12/2014.)

Tulevaisuuden näkymät

Nyt hallituksen esityksenä oleva lainsäädäntö korostaa osaamisperusteisuutta ja yhä enemmän toiminnallisten opetusmenetelmien ja niitä vastaavien arviointimenetelmien käyttämistä. Siirtyminen osaamispisteisiin antaa mahdollisuuden nopeille oppijoille valmistua ammattiin nopeammin ja entistä helpommin saada tunnustettua osaamistaan. Tuleva lakimuutos pakottaa myös koulutuksen järjestäjät muuttamaan rakenteita koulutuksen järjestämisessä siten, että opetus toteutuu tutkinnon osa kerrallaan kaikissa tutkinnoissa ja mahdollistaa yksilölliset opintopolut.

Lakiin ja asetuksiin sekä Opetushallituksen määräyksiin liittyvät muutokset tullevat voimaan 1.8.2015. Muutoksiin on varauduttu aloittamalla verkostoyhteistyö alueen muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. Jos suunniteltu aikataulu toteutuu, jokaisen Omniassa tarjolla olevan 19 perustutkinnon opetussuunnitel-

man on oltava valmis vuoden 2015 maaliskuuhun mennessä, jotta seuraavan lukuvuoden työnjako voidaan aloittaa. Tapahtuu myös suuri pedagogisen paradigman muutos siirryttäessä opintoviikoista osaamispisteisiin. Opetuksen aikasidonaisuus poistuu ja yksilölliset tavat hankkia osaamista korostuvat. Poisoppimista edellytetään johdolta, henkilökunnalta ja opiskelijoilta. Myös jo opintonsa aiemmin aloittaneet siirtyvät uuteen järjestelmään 1.8.2015. Ammattiosaamisen toimikunnalla on kiireinen syksy, kun se hyväksyy uudistetut opetussuunnitelmat.

Yhteenveto

Suurimpia haasteita, jotka ovat ilmenneet tutkimuksissa ja arvioinneissa (Räisänen, Kilpeläinen & Väyrynen, 2013; Räcköläinen, 2011) ja havainnoissa Omnian valvontatehtävässä, on arvioinnin luotettavuus, vaikka ammattiosaamisen näyttö onkin osuva mittari osaamisen arviointiin. Arvioinnin luotettavuus riippuu arvioijista ja siitä, kuinka he ymmärtävät kriteerit ja ammattitaitovaatimukset. Erilaiset näyttöympäristöt, niissä esiintyvät tehtävät ja prosessit, työpaikkaohjaajien taidot, opettajien taidot kirjata näytöt ohjeiden mukaisesti sähköisiin järjestelmiin arvioinnin kohteittain ja perustella näytöt heikentävät reliabiliteettia. Näyttöjen kuvauksen osuvuudesta vastata tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksiin on vielä joiltakin osin kehittämisen tarvetta, mikä aiheuttaa ongelmia reliabiliteetin kannalta. Tutkinnonuudistus mahdollistaa koulutuksen kehittämisen. Toimikunnan haasteena on kehittää arvioinnin laatua lisäämällä seurantaan osuvia mitareita ja vaatimalla entistä selkeämpiä näyttöaineistoja.

Lähteet

Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R., & Räisänen, A. (2010). *NÄYTTÖÄ ON! Ammattiosaamisen näyttöjen toteutuminen käytännössä*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 45. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta (2005). 603/21.7.2005.

Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta sekä eräiksi niihin liittyviksi laeiksi. (2014). 12/2014.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta (2005). 601/15.7.2005.

Opetushallituksen määräys. (2000). *Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, Liiketalouden perustutkinto*. Opetushallitus 21/011/2000.

Opetushallitus. (2006). *Ammattiosaamisen näytöt käyttöön*. Vantaa: Dark.

Räisänen, A., Kilpeläinen, P., & Väyrynen, P. (2012). *Ammatillinen osaaminen rakennusalan perustutkinnossa*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.

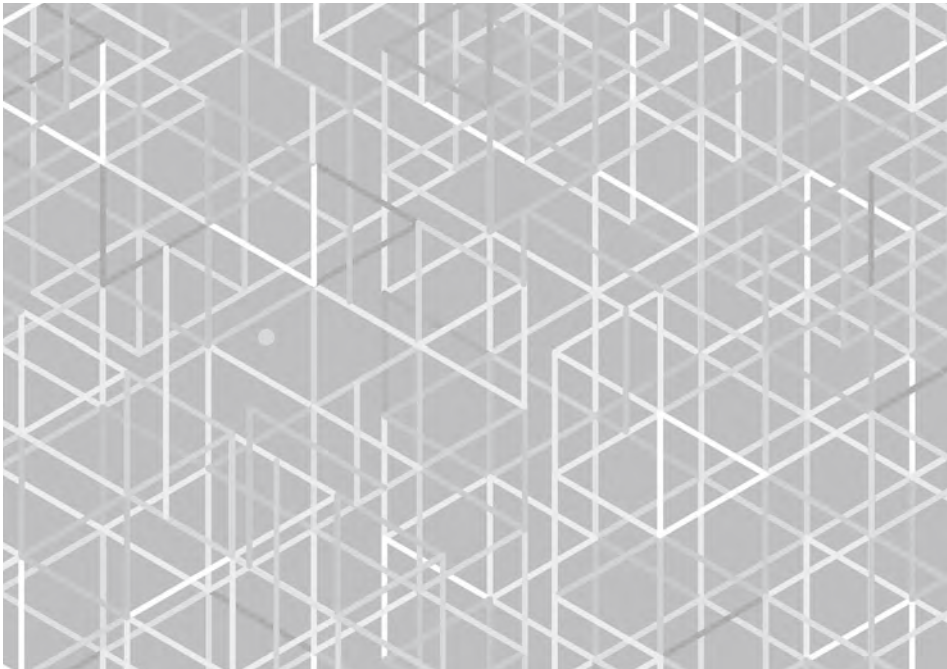
Räisänen, A., Kilpeläinen, P., & Väyrynen, P. (2013). *Ammatillinen osaaminen hiusalalan perustutkinnossa*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:6. Helsinki: Opetushallitus.

Räikköläinen, M. (2005). *Kansallisten näyttöperusteisten oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin*. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Räikköläinen, M. (2011). *Miltä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

Räikköläinen, M., & Kilpeläinen, P. (2008). *Tuloksia ja johtopäätöksiä Koppi-bankeesta 2002-2008*. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Väyrynen, P., Räisänen, A., & Kilpeläinen, P. (2013). *Ammatillinen osaaminen sähkö- ja automaatiotekniikan perustutkinnossa*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:8. Helsinki: Opetushallitus.



”Työelämä sä tarviit mua” – mitä ammattioppi- laitosten opiskelijat haluavat työltä?

Joonas Pikkarainen
Viestinnän tekijä
Viestintätoimisto Ellun Kanat
joonas.pikkarainen@ellunkanat.fi

Anniina Sulku
Viestinnän tekijä
Viestintätoimisto Ellun Kanat
anniina.sulku@ellunkanat.fi

Tiivistelmä

Amis-Dialogi on suurin Suomessa tehty selvitys ammattiin opiskelevien työelämätoiveista. Amis-Dialogin tulokset kertovat painavaa asiaa: millaista tulevaisuuden työelämää ammattioppilaitosten opiskelijat haluavat, mitä he työltä odottavat ja mitä tämä tarkoittaa Suomelle?

Ammattioppilaitoksessa opiskeluun ja ammattioppilaitosten opiskelijoihin, amiksiin, liitetään usein negatiivisia stereotypioita, joita ajassamme vellova työttömyys- ja syrjäytymiskeskustelu perusteellisesti ruokkii. Amis-Dialogin tulokset ja julkinen keskustelu ovat kuitenkin ristiriidassa. Ammattioppilaitokseen ei jouduta, vaan sinne halutaan. Oppiala valitaan omien mielenkiinnon kohtien mukaan. Kun moni muu etsii kutsumusammattiaan vuosi, monelle ammattioppilaitoksessa opis-

kevalle ammatinvalinta on luonnollinen päätös jo 16-vuotiaana.

Amisten mielestä hyvä työelämä on toimivia perusasioita, kuten toisten arvostusta, rehellisyyttä sekä lupausten pitämistä. Kun suuret ikäluokat eläköityvät, amikset ovat yhä halutumpaa, jopa kilpailtua työvoimaa yrityksissä. 19-vuotias ammattioppilaitoksesta valmistunut nuori tarvitsee kuitenkin tukea ja ohjausta, jotta hän voi kasvaa alansa ammattilaiseksi. Yrityksien, ammattioppilaitosten sekä yhteiskunnan ja kuntien on tarjottava eväät paremman työelämän puolesta. Tähän ei tarvita taitemppeja vaan nuorten kunnioittamista ja heidän kuuntelua. Tämän varaan rakentuu tulevaisuuden Suomi, joka on parempi kuin koskaan aikaisemmin.

Avainsanat: *amis, ammattioppilaitos, työelämä, tulevaisuus*

Suomessa tykätään puhua työstä. Voidaan jopa sanoa, että työ, työelämä ja varsinkin sen parantaminen on eräänlainen aikamme trendi. Samalla suomalainen työelämäkeskustelu on usein varsin elitististä ja tietotyön ympärille juurtunutta. Yllättävää on, että ammattioppilaitosten opiskelijoiden, amisten, työelämänäkemyksiä ei ole juurikaan tutkittu, vaikka Suomessa on noin 1 700 000 ammattioppilaitoksen käynnyttä henkilöä sekä vajaat 133 000 ammatillista perustutkintoa opiskelevaa nuorta.

Amis-Dialogi on vuonna 2013 tehty selvitys amiksista, heidän työelämänäkemyksistään ja heidän työnsä tulevaisuudesta. Selvitys tuo uutta tietoa ja näkökulmaa amisten työelämäkeskusteluun ja yhteiskunnan puheenvuoroihin.

Miksi ja miten Amis-Dialogi toteutettiin?

Amis-Dialogi toteutettiin, koska Suomessa on yllättävän vähän tutkittua tietoa ammattiin opiskelevien työelämätoiveista ja -näkökymyksistä. Selvityksen tarkoituksena oli katsoa stereotyyppien taakse ja perusteellisesti selvittää kuinka opiskelijat kokevat koulutuksensa ja työelämän valmistumisen jälkeen, jotta sekä suomalaisella yhteiskunnalla ja yrityksillä olisi enemmän työkaluja kehittää nuorten kanssa toimimista. Amis-Dialogi oli viestintätoimisto Ellun Kanojen hanke. Mukana hank-

keessa oli kymmenen ammattioppilaitosta ympäri Suomea, kuusi yritystä sekä viisi muuta valtiollista ja kolmannen sektorin yhteistyökumppania¹. Amis-Dialogin rahoittivat mukana olevat yritykset, jotka selvityksen kautta halusivat tiedon lisäksi parantaa omaa sisäistä ja ulkoista työnantajakuvaa erityisesti amisten suuntaan. Selvityksen kautta yritykset halusivat myös saada tapoja kehittää omaa työnantajuuttaan tulevaisuudessa. Uudet työnteon tavat ja hyvä työelämä, kun eivät kuulu pelkästään sisäsiistiin korkeasti koulutettuun tietotyöhön.

Tietoa hankkeessa hankittiin vuoropuhelun eri muodoilla. Kaikissa selvityksen ammattioppilaitoksissa vierailtiin ja opiskelijoiden kanssa keskusteltiin heidän työelämäodotuksistaan. Vuoden 2013 marraskuussa järjestettiin Dialogi-jättityöpaja, jossa amikset, yritysten edustajat sekä työelämän asiantuntijat pohtivat yhdessä konkreettisia tekoja tulevaisuuden työelämän parantamiseksi. Lisäksi opiskelijoille toteutettiin sähköinen kysely, josta tässä artikkelissa esiintyvät prosenttiluvut ovat peräisin.

Sähköiseen kyselyyn vastasi 3573 ammattioppilaitoksen opiskelijaa, joiden keski-ikä oli 18-vuotta. Vastaajista 52,5 % oli naisia ja miehiä 47,5 %. Kysely toteutettiin keskitetysti ryhmän- ja opinto-ohjauksen tunneilla, minkä avulla saatiin kattava otos. Tutkimuksessa edustettuina olivat humanistinen ja kasvatustieteiden ala, kiinteistöpalveluala, kulttuuriala, luonnontieteiden ala, luonnonvara- ja ym-

¹Amis-Dialogissa oli mukana kymmenen ammattioppilaitosta: Jyväskylän ammattiopisto, Keuda, Lappia, Omnia, PKKY, Saimaan ammattiopisto Sampo, Salpaus, Stadin ammattiopisto, Tredu ja Varia. Mukana olevat kuusi yritystä mahdollistivat Amis-Dialogin toteutuksen. Hartwall, Helsingin Energia, ISS Palvelut, Lemminkäinen, McDonald's ja Metsä Group valitsivat oppilaitokset sen perusteella, mistä etsivät työntekijöitä tulevaisuudesta. Amis-Dialogin yhteistyökumppanit olivat opetus- ja kulttuuriministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö, Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE, Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto Sakki ry ja Suomen Opiskelija-Allianssi Osku ry.

päristöala, matkailu-, ravitsemus- ja talousala, tekniikan ja liikenteen ala, sosi-aali-, terveystieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Lisäksi Amis-Dialogissa mukana oleville yrityksille suoritettiin laadullinen tutkimus, johon sisältyi 26 ylimmän johdon edustajien haastattelua.

Selvityksen tuloksista tehtiin maksuton ja julkinen loppuraportti, joka julkaistiin helmikuussa 2014. Loppuraporttia on saatavilla maksutta viestintätoimisto Ellun Kanoilta.

Amikseen halutaan ja koulutuksesta ollaan ylpeitä

Ensimmäinen kysymys, johon Amis-Dialogi halusi vastata oli, minkä takia nuori valitsee ammattioppilaitoksen lukion sijaan. Vastaus on yksinkertainen: koska hän tietää, mitä haluaa. Peräti kolme viidestä amiksesta tietää, mitä haluaa tulevaisuudessa tehdä työkseen. Ammattioppilaitokseen ykkösvaihtoehtona hakee kolme neljästä. Ammattioppilaitokseen ei siis ajauduta, vaan sinne haetaan määrätietoisesti. Amikset arvostavat valitsemaansa opin-totietä: 74 % amiksista kertoo olevansa ylpeä koulutuksestaan ja 63 % ylpeä oppilaitoksestaan.

Amiksista tytöt kokevat suurimmaksi vahvuudekseen vuorovaikutustaidot (57 %) ja käsillä tekemisen (54 %). Pojilla käsillä tekeminen on ykkösvahvuus (68 %) ja liikunnallisuuden tullessa toisena (36 %). Sukupuolien vastausten välillä on eroa: naiset pitävät vuorovaikutustaitojaan useimmiten vahvuutenaan, kun taas miehistä vain 26 % nostaa ne vahvuudeksi. Tämä huomattavaa eroa voidaan pitää tietynlaisena haasteena pojil-

le, koska uusien työntekijöiden rekrytoinnissa vuorovaikutus- ja tiimitaito- ja arvostetaan tehtävässä kuin tehtävässä. Teknisiä taitoja pitää päivittää töissä kaiken aikaa, mutta vuorovaikutustaidot ovat perusta työssä selviämiseksi. Työelämätaitojen merkitys rekrytoinnin perustana korostui kaikissa tehdyissä yritys-haastatteluissa.

*Neljä viidestä
amiksesta näkee,
että työssä on tärkeää
olla tekemisissä
muiden ihmisten kanssa.*

Neljä viidestä amiksesta näkee, että työssä on tärkeää olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Yli kolme neljästä toivoo myös työkavereiden pysyvän pitkään samana. Samankokoinen porukka haluaisi myös nähdä työkavereitaan vapaa-ajalla. Tuloksista näkee, että nuori sukupolvi on tottunut yhdessä tekemiseen ja tiimityöhön. Lisäksi jopa kolme neljästä amiksesta haluaa auttaa ihmisiä työssään. Kohtaamisia ja palveluhenki-syyttä arvostetaan.

Ammattioppilaitokset varsinkin pääkaupunkiseudulla ovat Suomen monikulttuurisimpia ympäristöjä, ja nykyiset nuoret ovat kasvaneet monikulttuuriiseen Suomeen. Tämä näkyy myös vasta-uksissa. Vain 15 % amiksista ei haluaisi työskennellä toisesta kulttuurista tulevien kanssa. Suurimmalle osalle vastaa-jista kollegan kulttuuritaustalla ei ollut

mitään väliä ja jopa 60 % naisista toivoi monikuluttuurista työyhteisöä.

Yritykset kaipaavat työelämätaitoja

Yritykset näkevät amikset elintärkeänä menestystekijänä nyt ja tulevaisuudessa. Heidän osaamistaan arvostetaan ja heistä halutaan pitää kiinni. Jotta amikset eivät vaihtaisi työpaikkaansa, yritykset panostavat huomattavasti työhyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Samalla yritysten haaste on, että he eivät aina tiedä, miten päästä ammattioppilaitosten opiskelijoihin ”käsiksi”. Missä houkutella heitä töihin? Miten kertoa kaikista niistä mahdollisuuksista, joita heille voisi olla tarjolla?

Amiksista 83 % uskoo, että oma koulutus valmistaa hyvin työelämään, mikä on 16 % enemmän kuin korkeakoulu-laisten parissa tehty Dialogi-aineisto vuodelta 2011 kertoo. Erityisen vankka usko on humanistisen, kasvatustieteiden ja sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoiden keskuudessa. Töitä valmistumisen jälkeen uskoo saavansa 78 % vastaajista. Yritysten haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että vastavalmistuneen amiksen jatkokouluttaminen on lähes sääntö kuin poikkeus. Erään yrityksen henkilöstöjohtajaa lainataksemme: ”Kolme koulutuspäivää vuodessa ei riitä yhtään mihinkään, jos haluamme pitää henkilöstöämme osaamista yllä.”

Ovatko amikset siis valmiita työelämään? Omasta mielestään kyllä, mutta työelämä on toista mieltä. Yritykset toivovat ripeämpää opintopolkua ja arvostelua saa myös opintojen ontuva työelämälähtöisyys. Suurennuslasin alla ovatkin ammattioppilaitosten, opettajien ja

erityisesti opinto-ohjaajien asenteet sekä tietotaito. Opettajien ja opojen pitää olla selvillä työelämän muutoksista ja nykytilasta ja uskaltaa katsoa uutisten stereotyyppien taakse. Kuinka muuten pitää huoli, että juuri heillä on paras tieto työelämästä?

Rehelistä perusmeininkiä

Amikset haluavat työelämältä rehellisyyttä, säännöllisyyttä, mukavaa porukkaa ja selkeää johtajuutta – asioita, jotka ovat kaiken työn ytimessä. Esille nousi myös rahan merkitys, varsinkin verrattuna korkeasti koulutettuihin. Amiksista 70 % ajattelee, että raha on tärkein korvaus työstä. Palkkaa haluttiin ”tarpeeksi” niin, että sillä selviää. Silti pelkkä raha houkuttimena ei riitä. Työnantajien on hyvä muistaa, että vaikka rahalla saisikin hyvät ammattiin valmistuneet työntekijät, heidän sitouttamiseen tarvitaan mukava työilmapiiri, reilu johtaminen sekä mielekäs työn sisältö. Kuten eräs kyselyyn vastannut nuori totesi, kaikki työ on mielekästä silloin, kun tietää, mikä sen merkitys yrityksen menestykselle on.

Vaikka amikset kokevat valmistuvansa tärkeään ammattiin, he eivät pidä itseään muutosvoimana. Vain 35 % amiksista uskoo edustavansa sukupolvea, joka tulee muuttamaan tulevaisuudessa työnteon tapoja, kun vuonna 2011 samaiseen kysymykseen vastasi myöntävästi 70 % korkeakouluopiskelijoista. Muutoksen abstraktius ja se, että työelämä ei ole vielä konkretisoitunut, saattaa olla yksi seilittävä tekijä. Myös amisten työn luonne, joka on usein aika- ja paikkarajoitteinen, vaikuttaa mielipiteisiin.

Amikset ovat yrittäjähenkisiä.

Ovatko amikset valmiit pidentämään työuriansa ja pelastamaan yhteiskunnan kestävyysvajeen ahdingosta? Amis-Dialogin tulokset kertovat, että eivät. Eläkkeelle amikset haluavat ennen eläkeikää. Jopa kolmas Dialogi-kyselyyn vastanneista amiksista jättäisi työelämän 50-60-vuotiaana ja melkein samankokoinen joukko 60-70-vuotiaana. 18-vuotiaalle eläkeikä on hyvinkin abstrakti asia. Samalla kuitenkin koulutusjärjestelmää uudistetaan, jotta työelämässä voitaisiin olla pidempään – työurien pidentämisestä puhutaan uutisissa, joita nuoretkin seuraavat. Näin eläketematiikka ei ole suinkaan yhdentekevää. Samalla tämä on selvä haaste yrityksille. Miten saada työntekijät pysymään motivoituneita kuudenkymppin rajapyykin jälkeenkin?

Työn perässä valmiita muuttamaan Suomen rajojen sisällä

Amikset ovat valmiita liikkumaan työn perässä. Lähes 60 % on valmis muuttamaan työpaikan perässä toiselle paikkakunnalle ja jopa puolet on tekemään töitä poissa perheen luota. Ongelmana kuviossa on se, että tällä hetkellä työ ei aina kohtaa tekijäänsä. Yritysten täytyy olla kekseliäitä, kun he rekrytoivat osaajia ympäri Suomea ja houkuttelevat heitä esimerkiksi pääkaupunkiseudulle.

Vaikka Suomen rajojen sisällä ollaan valmiita matkaamaan työn perässä, ovat amikset perin ujoja lähtemään ulkomaille töihin. Vain 38 % olisi valmis jättämään kotimaan työpaikan takia. Tulokseen vaikuttanee se, että harvalla amiksilla on kokemusta ulkomailla olosta. Vain seitsemän prosenttia vastaajista on opiskellut tai työskennellyt ulkomailla.

Amikset ovat yrittäjähenkisiä. 43 % vastaajista voisi perustaa yrityksen ja oma firma oli työllistymismuodoista suosituin heti toisen omistamassa yrityksessä työskentelyn jälkeen. Tämä kertoo siitä, että jos työtä ei löydetä, sitä luodaan itse.

Amikset työskentelisivät mieluiten pienessä yrityksessä. Suosituin yrityskoko on alle viidenkymmenen tai kymmenen hengen yritys. Vaikka työsuhteelta halutaan vakinaisuutta ja säännöllisyyttä, amisten mielestä sopiva aika yhdessä työpaikassa on kolmesta viiteen vuotta. Reilu puolet vastaajista haluaa kerätä kokemusta eri työnantajilta uransa aikana. Ei ole ollenkaan yllättävää, että uraa ei enää luoda yhden työnantajan palveluksessa, vaan vaihtuvuutta toivotaan. Aikamme dynaamisesta työelämästä kertoo myös se, että neljäkymmentä prosenttia vastaajista olisi valmis kouluttautumaan uudelleen. Jos siis robotisaatio vie työpaikan alta pois, sitten kouluttaudutaan uudelleen.

Vanhemmat esikuvina

Erityisen ilahduttavaa Amis-Dialogin tuloksissa oli se, että nuoren esikuva löytyi monesti lähipiiristä. Omat vanhemmat olivat usealle esikuva ja lukuisat nuoret jatkavatkin ammatinvalinnassaan vanhempiensa jalan-

jälkiä. Kiintoisaa oli, että edellisten sukupolvien trendi korkeakouluttaa omat lapset ei päde amisten perheissä. Yksi selitys voi olla se, että tänä päivänä korkeakoulutus ei ole tae paremmasta sosiaalisesta statuksesta tai tulonnoususta. Nykyajan perheissä kasvaakin vahvoja ammattilaiskupolvia, jotka ovat ylpeitä itsestään ja toisistaan.

Selvästi amiksiin liittyvä piirre on se, että työuransa aloittavat nuoret haluavat pitää työn ja vapaa-ajan visusti erillään. Perinteistä vakityötä arvostetaan ja tavoitellaan, eikä jatkuva liikkuva tietotyö ole tuttu ajatusmalli ammattioppilaitoksesta valmistuneille. Voisiko tämä ”työ työnä ja vapaa-aika vapaa-aikana” -asenne olla myös syy miksi vastaajat uskovat jaksavansa työelämässä? Vain 25 % vastaajista oli huolissaan työelämässä jaksamisestaan.

Monet amikset pitävät tiukasti kiinni työnantajan ja työntekijän ”roolijaosta”. Ainakaan vielä vastaajat eivät näe itseään pomoina. Vain 33 % kertoi haluavansa esimiestehtäviin, kun korkeakoulutettujen parissa luku on viisikymmentä prosenttiyksikköä suurempi. Herääkin kysymys, voimmeko luottaa siihen että eri ammattialojen esimiestehtäviin löytyy innokkaita ja motivoituneita tekijöitä? Fakta on se, että yrityksillä on suuriakin vaikeuksia löytää osaavia esimiehiä eri tasoilla.

Optimisti muuttuu valittajaksi?

Kun suomalainen amis siirtyy opinnoista työelämään, hän uskoo tulevaisuuteensa. Silti, aivan liian usein, optimismin liekki palaa loppuun. Milloin innokkaasta, yritteliästä

opiskelijasta tulee pessimistinen, työstään valittava aikuinen?

Vastavalmistunut nuori kaipaa tukea työuransa alkumetreillä.

Vastavalmistunut nuori kaipaa tukea työuransa alkumetreillä. Monet miettivät, olenko hyvä siinä, mitä teen? Kuinka hyvä minusta voi tulla? Kokeneempien työntekijöiden pitää tukea uusia työntekijöitä. Esimerkiksi työpaikan kummi tai mentori, joka tukee nuorta hänen aloitettuaan työpaikassa, on oivaltava esimerkki siitä, kuinka työpaikalla voidaan luoda matalan kynnyksen vuorovaikutusta.

Odottaako amiksia pettymys työelämässä tai pääsevätkö he edes töihin kun nuorisotyöttömyys jyllää yhteiskunnassamme? Mielestämme ei. Vaikka nuorisotyöttömyys on haaste, amisten työllistymisnäköymät ovat suhteellisen hyvät – ainakin, jos on intoa muuttaa työn perässä ja kerryttää sitä kautta kokemusta. Samalla suurten ikäluokkien eläköityminen on aidosti käynnissä ja töitä vapautuu enemmän ja enemmän. Lisäksi vaikka aikamme työsuhteet ovat yhä enemmän pätkätöitä, mutta kokemuksen myötä ne muuttuvat usein vakituisiksi. Työuran ensiaskeleet eivät ole helppoja, mutta syytä synkkyytteen ei ole.

Sanoista tekoihin

Amis-Dialogin aikana luotiin lista tekoja, jotka toteuttamalla työelämän laatu paranisi niin amik-

sille kuin yrityksillekin. Ensinnäkin, yritysten pitää kartoittaa ja kirjata, minkälaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan. Viestimällä näistä tarpeista oppilaitoksiin ja opiskelijoille opetus pysyy ajan tasalla tiheään vaihtuvista osaamistarpeista. Tärkeätä yrityksille on jalkautua oppilaitoksiin ja luoda mahdollisuuksia vuorovaikutukselle. Yritykset voivat esimerkiksi kertoa oppitunneilla käytännön työelämästä ja tehtävistä. Usein unohdamme, että pienillä teoilla voi saavuttaa jo paljon. Ammattioppilaitoksissa syöminen, opetustunneilla vierailu tai rahan kohdentaminen opiskelijaesitteiden sijaan opiskelijoiden ekskursion, tuo työnantajalle yllättäviä hyötyjä kohtuullisella panostuksella.

Lisäksi perusasiat, kuten nuoreen luottaminen, rehellinen ja suora palaute sekä esimerkillä johtaminen pitää olla kunnossa. Myös työpaikan salliva ilmapiiri sekä jatkokoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen ovat tekoja, joita nuoret arvostavat. Muistammehan, että työpaikalla asioista keskusteleminen ja vuorovaikutuksen vaaliminen ovat perusta, jolle nämä teot rakentuvat.

Amiksia Amis-Dialogi rohkaisee oma-aloitteiseen työnhakuun. Projektin jättityöpajassa kirjatut tärkeimmät vuorovaikutustaidot, toisen tervehtiminen, kiittäminen ja kysyminen, ovat asioita, jotka kantavat läpi koko työuran. Tärkeää on harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Amiksella pitää olla rohkeutta olla oma-aloitteinen, esimerkiksi palautteen kysymisessä tai yritysvierailun toivomisessa. Itseensä uskominen ja ammattilypeys ovat ominaisuuksia, joita jokaisen nuoren kannattaa kasvattaa. Oleellisen tärkeää amisten pärjäämiselle on se, että opintopolku kuljetaan

loppuun asti. Vaikka keskeyttäneiden osuus on laskenut vuosi vuodelta, heitä on yhä liikaa.

Ammattioppilaitoksille ja opettajille Amis-Dialogi suosittelee lisäämään konkreettista työelämäyhteistyötä yritysten kanssa. Tätä tehdään jo paljon, mutta samalla eroja on liikaa oppilaitosten, alueiden ja opintoalojen välillä. Myös opettajien kannattaa kerryttää kokemusta työelämästä ja lähteä vaikka päiväksi tutustumaan työpaikan arkeen opiskelijansa kanssa. Opiskelijoilla on työssäoppimisjaksoja ja mielestämme niiden pitäisi olla kaikkien opettajienkin ohjelmassa.

Abstraktien kalvosulkeisten sijaan opinto-ohjaajan tunneilla kannattaa harjoitella työhaastattelutilanteita. Aktiivisuuden ja osallisuuden kannustaminen sekä jouston tarjoaminen työn ja opiskelujen suhteen ovat myös opiskelijaa tukevia tekoja.

Ensimmäinen työpaikka elintärkeä

Meidän pitää muistaa, että ensimmäinen työpaikka on nuorelle kovin merkityksellinen, koska silloin nuori oppii työnteon kulttuurin. Positiivisuus säilyy, kun nuori saa kiitosta ja palautetta työpaikallaan. Kohduttavaa Amis-Dialogin tuloksissa on se, että 81 % amiksista haluaa toteuttaa työpaikalla unelmiaan. Mielestämme tämä on työnantajille mahdollisuus ja kertoo, että nuorilta löytyy intohimoa työn tekoon. Jos työnantaja ei ymmärrä merkityksellisyyden rakentamisen tärkeyttä, hyvät ammattilaiset pakenevat muualle töihin. Unelmien ja merkityksellisyyden luominen eivät ole mahdottomia asioi-

ta – kyse on lähinnä siitä viestintäänkö työntekijöille, miksi heidän työroolinsa on olemassa.

Työelämään siirtyminen on yhteiskunnalle suuri haaste ja nuorelle herkkä vaihe. Joillakin uudella paikkakunnalla työn aloittamiseen mullistaa koko elinpiirin, jolloin tukea kaivataan sekä työpaikalta että ympäröivältä yhteisöltä. Emmehän halua, että nuoren tiivis ystäväpiiri muuttuu elämään neljän seinän sisällä kera six-packin ja sipsipussin? Arkeen on tartuttava kiinni ja uusien verkostojen luomiseen kannustettava.

Suuri osa Amis-Dialogiin vastanneista astuu työelämään vuosina 2014-2016. He eivät ole ongelmanuoria, vaan osajia, joilla on kansainvälisestikin ainutlaatuisia osaamista. Amikset eivät odota työpaikaltaan ihmetekoa, vaan simppeleitä perusasioita. Hyvää ilmapiiriä, viihtymistä, riittävää palkkaa ja mielenkiintoista sisältöä. Asioita joiden pitäisi olla kaikkien työntekijöiden perusoikeuksia.

Lähteet

Perheentupa, I., Nieminen, E., Inget, A., & Poussa, L. (2014). *Työelämä, sä tarviit mua! Dialogi-selvitys amiksista ja työn tulevaisuudesta*. Helsinki: Viestintätoimisto Ellun Kanat Oy.



Tervetuloa AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäiville 2014

6-7.11.2014 | JAMK Dynamo, Piippukatu 2, Jyväskylä

Haluatko esitellä tutkimuksesi tai kehittämisprojektisi tuloksia? Jätä abstraktisi tai posteriehdotuksesi 4.8.-15.9.2014. Myös päivien ilmoittautuminen alkaa 4.8.2014!

www.jamk.fi/aokk/tutkimuspaivat | info.tutkimuspaivat@jamk.fi

jamk.fi

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

”Vaikuttavuuden kääntäminen indikaattoreiksi on vaikeata”

*Opetus- ja kulttuuriministeriön kansliapäällikön **Anita Lehikoisen** mielestä ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus tulee selkeimmin esiin siinä vaiheessa, kun valmistunut siirtyy työelämään ja tarjoaa työnantajalleen koulutuksessa hankkimaansa osaamistaan. Mutta millä tavalla mitata sitä?*

– Vaikuttavuuden kääntäminen indikaattoreiksi on tavattoman vaikeata. Suurinta vaikuttavuutta voidaan arvioida vasta hyvin pitkän aikavälin jälkeen, Lehikoinen pohtii.

Ammatillisen koulutuksen pitkän aikavälin vaikuttavuutta mitattaessa joudutaan pohtimaan monia kysymyksiä. Miten koulutus onnistuu vastaamaan työelämän tarpeisiin? Täyttääkö se laadullisesti ja määrällisesti asetetut tavoitteet?

– Yksilön kannalta koulutuksen vaikuttavuus voi ilmentyä sitä kautta, että

onnistuuko hän työllistymään tai ovatko hänen jatko-opintovalmiutensa riittävät.

– Mutta vaikuttaako koulutus esimerkiksi siihen, että jokin ala lähtee tai ei lähde kasvuun? Tällaisten kysymysten ratkaisemisessa emme ole Suomessa päässeet kovin pitkälle. On toki sanottava, ettei siihen ole kyetty muuallakaan.

Koulutuksen vaikuttavuudella on luonnollisesti merkitystä koulutuksen suunnitteluun tai rahoituksen liittyvään päätöksentekoon. Sellaisesta ammatillisen koulutuksen osalta parhaiten tunne-



– Toisen asteen koulutuksen rakenteellinen uudistus laskee kokonaisopiskelijamäärää, koska opintojen suorittaminen tehostuu ja opintoajat lyhenevät, Anita Lehikoinen sanoo.

taan tuloksellisuusrahoitus. Vaikuttavuuden voi arvioida sisältyvän useampiinkin tuloksellisuutta mittaaviin indikaattoreihin.

– Työllistyminen on paljon käytetty indikaattori, mutta sitäkin on tällaisina aikoina pakko problematisoida. Kun meillä on elinkeinorakenteissa tapahtumassa niin suuri murros, niin työllistyminen ei välttämättä kerro koulutuksen vaikuttavuudesta tai osuvuudesta mitään.

– Jos toimiala hiipuu alta pois, on tietenkin mahdotonta työllistyä. Paras esimerkki sellaisesta on koko elektroniikkateollisuuden klusteri, joka on kokenut ly-

hyessä ajassa todella valtavan murroksen, Lehikoinen kuvailee.

Hyödyt työelämässä ovat vaikuttavuutta

Ammatillisen koulutuksen vastuualueen johtaja **Mika Tammi-Lehto** opetus- ja kulttuuriministeriöstä muistuttaa, ettei koulutus vain vastaa työvoima- tai osaamistarpeisiin. Parhaimmillaan koulutetut pystyvät tuomaan työelämään uusia käytäntöjä ja sitä kautta kehittämään sitä.

– Tämä rooli kasvaa tulevaisuudessa entisestään. Vaikuttavuutta tullaan mittaamaan entistä enemmän siitä näkökulmasta, että mitä positiivisia hyötyjä koulutus työelämässä aiheuttaa, Tammilehto toteaa.

Ammatti- ja toimialarakenteiden muutosten keskellä eivät yrityksetkään välttämättä pysty hahmottamaan, millaista osaamista ne tarvitsevat juuri tänään tai viiden vuoden päästä. Tammilehdon mielestä koulutuksella olisi nyt hyvä mahdollisuus lähteä ottamaan vahvempaa yhteiskunnallista roolia osaamisen, kilpailukyvyyn ja hyvinvoinninkin kehittämisessä.

Kun vaikuttavuutta lähestytään tehokkuuden näkökulmasta, tarkasteltaviksi nousevat myös opintojen läpäisy ja keskeyttäminen.

– Kuinka hyvin opiskelijat saadaan sille ja kuinka hyvin heistä pystytään huolehtimaan? Kykenevätkö he eteneään tutkinnon perusteissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti? Tammilehto pohdiskelee.

– Laatu on tärkeä näkökulma, joka kytkeytyy kaikkiin näihin tekijöihin. Laatupalkintoakin voi pitää jonkinlaisena vaikuttavuuden mittarina. Toki se on vapaaehtoinen ja koskee vain pientä osaa koulutuksen järjestäjistä.

Tammilehto muistuttaa vielä ammatiosaamisen näytöistä, jotka mittaavat konkreettisesti ammattiosaamista. Näytöperusteinen arviointi, näytöt, on yksi vaikuttavuuden ja laadun kannalta oleellinen väline, jolla voidaan varmistua siitä, että koulutuksessa on saavutettu asetetut tavoitteet.

Arviointiosaaminen yhteen keskuksen

Koulutuksen ja korkeakoulujen arvioinnit tuottavat tärkeää tietoa koulutuspoliittisen päätöksen teon ja ohjauksen tueksi. Arviointitieto tukee paikallista, alueellista ja valtakunnallista kehittämistyötä, jolla parannetaan koulutuksen laatua, opiskelijoiden oppimista sekä opetustoimen henkilöstön työtä.

Ulkopuolisella koulutuksen arvioinnilla saadaan riippumatonta tietoaineistoa, jota ei ole saatavissa viranomaistyönä. Sillä luonnollisesti kyetään tukemaan myös koulutuksen vaikuttavuutta.

Tätä arviointia ovat suorittaneet viime kevääseen saakka Koulutuksen arviointineuvosto ja Korkeakoulujen arviointineuvosto. Opetushallitus on laatinut oppimistulosten arviointeja.

– Ammattiosaaminen muodostaa koulutuksen vaikuttavuuden kovan ytimen, Mika Tammilehto toteaa.

Hallitusohjelman mukaisesti maahamme on perustettu toukokuussa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, johon on koottu edellä mainittu arviointitoiminta. Näin osaaminen kootaan selkeämmäksi, tehokkaammaksi ja vaikuttavamaksi kokonaisuudeksi.

– Arviointiosaaminen on meillä varsin korkealla tasolla. Se on kansainvälisestikin sellaiseksi tunnustettu, Anita Lehtikoinen mainitsee.



– Ei meillä ole mitään hätää sen suhteen ollut. Mutta tulevaisuuden tarpeita ajatellen yksi vahvempi yksikkö on parempi kuin kolme toisistaan kuitenkin aika lailla irrallaan olevaa toimijaa.

Vaikka arvioinnin kohteet ovat toimielimillä olleetkin erilaisia, työhön liittyä paljon yhteistä metodiosaamista ja tietopohjaa. Kokoamalla porukka yhteen saatutetaan monia synergiaetuja, joista yksi on se, että koulutusjärjestelmää voidaan katsoa kokonaisuutena ja katvealueilta välttyään.

– Tiedämme, että meillä on vaikeuksia erilaissa nivelkohdissa ja niiden hoitamisessa.

Lehikoisen mukaan viimeaikaiset arvioinnit – niin kansalliset kuin kansainvälisetkin – ovat havahduttaneet siihen tosiasiaan, että osaamistasoomme on ilmaantunut rapautumisen merkkejä. Meidän 15-vuotiaamme eivät olekaan ihan yhtä hyviä lukutaidossa, äidinkiessä, matematiikassa tai luonnontieteissä kuin aikaisemmin.

– Jos emme tee mitään, osaamisen heikentyminen siirtyy paikattavaksi toiselle asteelle ja mahdollisesti vielä kolmannellekin asteelle. Nyt kun voimat on koottu yhteen, voimme reagoida kokonaisvaltaisemmin arvioinnin tuloksiin.

Kansainvälisyys luo uskottavuutta

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on virasto, jossa on korkeakouluasioita varten oma jaostonsa. Lehikoinen sanoo sen johtuvan siitä, että korkeakoulupuolella ovat eurooppalaiset standardit ja menettelytavat,

joihin myös Suomi on sitoutunut.

– Se tunnustettu asema, mikä meidän Korkeakoulujen arviointineuvostollamme on tällä hetkellä, tulee tässäkin rakenteessa säilymään.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on osallistunut kansainväliseen yhteistyöhön arvioimalla joidenkin eurooppalaisten yliopistojen laadunhallintajärjestelmiä. Tällaisia kansainvälisiä toimeksiantoja on tarkoitus jatkossakin ottaa jossain määrin vastaan. Kysyntää suomalaiselle arviointiosaamiselle riittää kaikilla koulutustasoilla.

Pienelle maalle ja sen koulutusjärjestelmälle on kansainvälisyys välttämätöntä uskottavuuden säilyttämiseksi. Sen takia Suomi on osallistunut aktiivisesti OECD:n jäsenmaiden yhteisiin tutkimusohjelmiin, sekä kouluikäisten PISA:an että aikuisten PIAAC:iin.

Hallituksen esityksessä arviointikeskuksen perustamiseksi todetaan, että perustamisella korostetaan ja selkeytetään arviointitoiminnan riippumatonta ja itsenäistä asemaa. Lehikoisen mielestä ei ole lähtökohtaisesti hyvä, että sama organisaatio sekä päättää osaamisen tavoitteista että arvioi siinä onnistumista.

Opetushallitus on toki onnistunut osaamisen arvioinneissaan erinomaisesti, mutta arvioinnin uskottavuuden kannalta on kaksoisrooli ollut ongelmallinen.

Millaisia odotuksia ja toiveita opetus- ja kulttuuriministeriöllä on arviointikeskuksen toimintaa kohtaan? Lehikoisen mukaan tärkeintä on se, että nyt saadaan kootusti yhdestä paikasta paljon arviointitietoa käyttöön.

– Meille muodostuu tietynlaisia aikasarjoja siitä, miten eri osaamistulokset kehittyvät. Pystymme myös vertailemaan, mitkä siellä ovat esimerkiksi väestöryhmien, koulujen ja oppilaitosten väliset erot.

– Ja ennen kaikkea seuraamme tuloksia riittävän systemaattisesti. Kertyvän tietopohjan perusteella on sitten hyvä lähteä kehittämään koulutus- ja tutkintojärjestelmiä, Lehikoinen arvioi.

Koulutukseen tulossa mullistavia muutoksia

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa tapahtuu lyhyen ajan sisällä jopa mullistavia muutoksia. Hallituksen rakennepoliittisen ohjelman mukaisesti toisen asteen koulutuksen rakenteellinen uudistus astuu vaiheittain voimaan vajaan kolmen vuoden sisällä.

– Työelämän vaatimukset kasvavat ja muuttuvat koko ajan nopeammin. Kun resurssiperusta väistämättä niukkenee, on koulutuksen palvelukyky kyettävä turvaamaan vähemmällä kuin aikaisemmin, selittää Mika Tammilehto uudistuksen lähtökohtaa.

Rahoitusperusteiden muuttamista koskeva hallituksen esitys annetaan syksyllä. Jatkossa rahoituksen määräytymisessä nousevat ratkaisevaan osaan saavutetut tulokset. Vuoden 2017 alussa järjestämisluvut tullaan uudistamaan.

– Kuluvan vuoden loppuun mennessä täsmennetään ne kriteerit, jotka uusien järjestämislupien hakemiselle tullaan asettamaan.

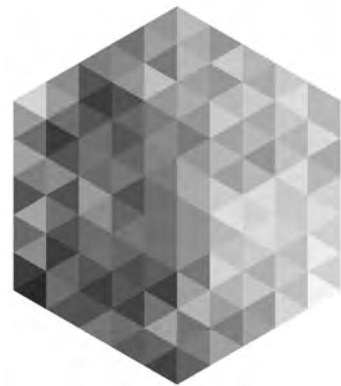
Kesän alussa saadaan hallitukselta järjestäjärakenteeseen liittyviä linjauksia. Kriteereissä tulee korostumaan koulutuksen vaikuttavuus, mikä on omiaan vahvistamaan myös arvioinnin roolia. Selvää on, että haetaan isompia järjestäjäkokonaisuuksia.

– Tietysti toiveena on, että vahvempien työelämälähtöisten järjestäjien syntymisen kautta myös koulutuksen vaikuttavuus ja laatu paranevat, Tammilehto kiteyttää.

Tutkintojärjestelmän uudistuksesta on keväällä annettu hallituksen esitys. Uudistuksella pyritään vahvistamaan osaamisperusteisuutta. Tutkinnon perusteet rakennetaan työelämän ammattitaitovaatimuksista käsin. Koulutuksen järjestäjille annetaan suurempi vapaus päättää toiminnasta, jolla tavoiteltuun osaamiseen päästään.

– Kun tutkinnot ovat modulaarisia, niin uusia osaamistarpeita voidaan lähestyä tutkinnonosien kautta. Ketteryyttä tuo se, että johonkin tutkintoon voidaan ottaa osia toisesta tutkinnosta.

Markku Tasala





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Maarit Virolainen

Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences

Interest in learning through work experience as a part of higher education has increased during the last decades. In this dissertation the focus is on internships, because they are the most influential form of learning through work experience organized by Finnish universities of applied sciences. A connective model has been used to examine how learning at school and work has been combined. This study explores how teachers, graduates and employers have experienced the internships.

2014. 156 s. 28 e. Tilauskoodi T029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



*Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann,
Sanna Honkimäki, Sakari Valkonen, Jouni Välijärvi*

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset

Miksi opettajan työhön hakeudutaan? Pysyvätkö opettajat ammatissaan vai harkitsevatko he alan vaihtoa? Millaisia ovat opettajan ammatin tulevaisuuden osaamistarpeet? Raportti perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä tutkimus- ja kehittämishankkeen (2010–2013) tuloksiin.

2013. 102 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



*Johanna Lasonen, Marianne Teräs, Minna Oksanen,
Katarzyna Kärkkäinen, Karita Hakala*

Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen

OPPIMISEN JA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ MUUTTUVASSA
MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Maahanmuuttotyötä tekevien kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseksi on kahdeksan maan yhteistyönä kehitetty pilottikurssi "Kulttuurienväläinen kompetenssi". Tämän Euroopan komission rahoittaman hankkeen Suomen materiaali on koottu tähän julkaisuun.

2013. 86 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (toim.)

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle

EUROOPPALAISEN ELINIKÄISEN OHJAUKSEN
TOIMINTAPOLITIIKAN VERKOSTON (ELGPN) RAPORTTI

Tämän "eurooppalaisen työkirjan" tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja muita sidosryhmiä arvioimaan maansa tai alueensa elinikäisen ohjauksen nykytarjontaa ja mahdollisia pulonkaloja muiden Euroopan maiden käytäntöjen pohjalta.

2013. 105 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raportti eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston työstä kaudella 2011–2012

Tässä toimintakertomuksen tiivistelmässä esitellään Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) työn tuloksia kaudella 2011–12. Toiminnan kuvauksen lisäksi raportissa kerrotaan muun muassa verkoston vaikuttavuuden arvioinnista jäsenmaissa.

2013. 34 s. Saatavilla vain verkosta: kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



muita uusia ja aiempia julkaisuja

Taru Siekkinen: Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa. 2013. 45 s. 22e. F029. Saatavilla myös verkosta.

Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Anneli Ete-läpelto (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. 194 s. 30 e. D108.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12. 2012. 91 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen: Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. 2012. 297 s. G045. Saatavilla vain verkosta.

Helena Aittola & Taina Saarinen (toim.): Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. 2012. 238 s. 29 e. D104.

Matti Vesa Volanen: Theoria | Praxis | Poiesis. Individualization as the constitution of sociality. 2012. 136 s. 26 e. T028. Saatavilla myös verkosta.

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.): Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues. 2012. 442 s. 32 e. D103. Saatavilla myös verkosta.

Kari Nissinen, Jouni Välijärvi: Opettaja- ja opettajankoulutus-tarpeiden ennakoinnin tuloksia. 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen (toim.): Game Bridge. Kohti ammatillisia avaintaitoja. 2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta.

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila: Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen. 2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta.

Ilo Kuronen: "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämis-kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. 2011. 89 s. 25 e. G041. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland. 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model. 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa. 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa. 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. 2010. 141 s. Saatavilla vain verkosta.

Ilo Kuronen: Peruskoulusta elämäkoululuun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitteet johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojoh-tamiseen? 2010. 348 s. 30 e. T025. Saatavilla myös verkosta.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: Osioanalyysi testien arvioinnissa. 2009. 288 sivua. 29 e. Tilauskoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. 2009. 309 sivua. 29 e. Tilauskoodi D090.

Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilauskoodi D089. Saatavilla myös verkosta.

Raija Hämäläinen: Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. 2008. 88 s. Saatavilla myös verkosta.

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): Pelaa ja opi. Räättäläytyjä verkkopelejä ammatilliseen oppimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

TILAUKSET:

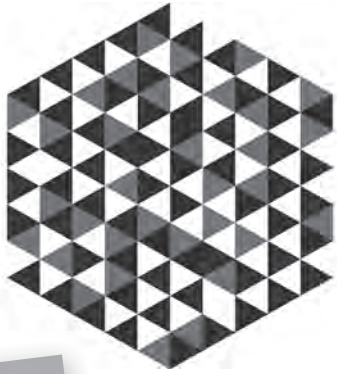
p. 040 805 4276 • kti-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.kti-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



Raaili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös

eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittämään aktiiviseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.



25€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajakouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

Ammatikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammatikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammatikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammatikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



10€/4 numeroa
2010



20€/4 numeroa
2011



30€/4 numeroa
2012



30€/4 numeroa
2013



30€/4 numeroa
2014

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehdin toimittama kirja on säätöön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukio-koulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiseksi.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€

Professori **Soili Keskinen** toimittama kirja **Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä** on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksen tehtyjen laadukkaiden oppinäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



10€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuva- tai taitelijaa **Antti Huovinen** hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorokautuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taitelijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumukset, arjesta ja juhlasta.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepelien.

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kielioopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä. Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Eizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielen opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.



60€



Professori **Taimi Tulvan** toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot** aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

10€



Pekka Ruohotien ja **Rupert Macleanin** toimittama professori **Tapio Variksen** juhla-kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntijaartikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and Literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

12,50€

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätöön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: **Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhala** ja **Veli-Matti Värri**. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

3€



Äly ja tunne on **Anneli Kalajoen** toimittama kirja **Jukka Sarjalan** puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaisen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyssejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkonesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

7,50€

OKKA ammattikirjallisuus



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: **Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.**

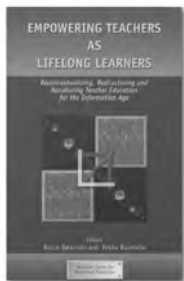
4€

Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet ovat valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuihin tai päättöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.



Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatilliset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoa kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors **Bruce Beairst and Pekka Ruohotie.**

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri **Teuvo Ellonen** ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri **Keijo Nivala.**



3€

Markku Tuominen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteeseen kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.



Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa koulutuksessa. Kasvatustieteiden filosofiaa teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

12,50€



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itseäätelyssä.

3€

Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin opinnoista, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori **Vesa Raitaniemi**, varat. **Heikki Suomalainen** ja prof. **Pekka Ruohotie.**



3€



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsa reportaasikuvitus.

12,50€



Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja. Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen.

Linjajakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämänkin koulutyypin tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

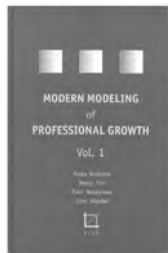
Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustais-telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?

30€

Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatus-tieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joi-ta voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. **Pekka Ruohotie** (TaY) ja **Henry Tirri** (HY) sekä **Petri Nokelainen** ja **Toni Silander**. Paketti sisältää kirjan ja CD-rom:n.

7,50€



Elinikäinen oppija - Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarinan. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3€

Mediakasvatuksen professori **Tapio Variksen** toimittamassa kirjassa **Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatukseen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.

10€



Vanhuuden monet kasvat on toimittanut **Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra**. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhenemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsitäisiä elinikäisestä oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä.

Se toteutettiin Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätö- OKKAsäätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat **Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülle Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö**. Artikkelien kommentoijina olivat emeritaprofessori **Marjatta Marin** ja yliopettaja **Raili Gothóni**. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10€

Raija Meriläinen (toim.) **Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla**. Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspolitiikka todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen**.

7€



Ossi Naukkarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

7€





Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulututtavien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnalli-

senä ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10€

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelutapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdانا yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TOPAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelutapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajankoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.

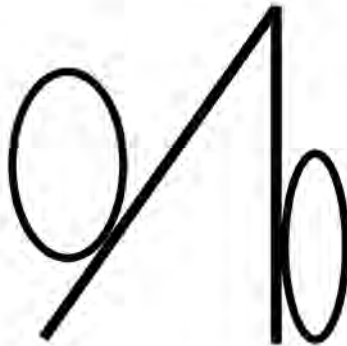


12€



Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Ohjeita kirjoittajille

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyvät neljä numeroa: maaliskuu-, kesä-, syys- ja joulukuussa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harjennuksen mukaan.

Vuoden 2014 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta
Petri Nokelainen
- 2) Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus
Mari Rökköläinen & Raija Meriläinen
- 3) Käytäntölähtöinen tutkimus ammattikasvatuksen oppimisympäristöissä
Raija Hämäläinen & Hannu Kotila
- 4) Historiallisia näkökulmia ammattikasvatukseen
Jari Laukia & Mailis Korhokangas

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuvien pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelin kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalle. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitelmien pituus (lähteinen ja liitteinen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetellut ovat seuraavat: riviväli 1,5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. *Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.

Väljärvi, J. 2000. Kohti vointia opettajuutta. Teoksessa J. Väljärvi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma koulussa*. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

APA -tyyli

Toivomme, että referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA -tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa:

<http://www.apastyle.org>. Lisäksi Internet tarjoaa yksityiskohtaista tietoa ja esimerkkejä APA -tyylin soveltamisesta, esim. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01>. Ns. normaalityylin käyttö ei estä julkaisemista. APA -tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).



Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yk-

sittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. Publication Manual of the American Psychological Association. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painoalmita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle 8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua.

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuositain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelit valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.

