

AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA

4.2009

KOULUTUKSEN JA OSAAMISEN LAATU
EUROOPPALAISISSA KONTEKSTISSA

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

4.2009

Päätoimittaja

Petri Nokelainen, TaY/AkTkk
puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimitussihteeri

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

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, erikoistutkija
Tampereen yliopisto/Ammattikasvatuksen
tutkimus- ja koulutuskeskus

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja
Laurea-AMK

Antti Kauppi, KL

Johanna Lasonen, PhD, ma. professori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Timo Luopajarvi, KT, ammattikasvatuksen
dosentti, pääsihteeri
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Pekka Ruohotie, FT, ammattikasvatuksen prof.
Tampereen yliopisto/Ammattikasvatuksen
tutkimus- ja koulutuskeskus

Marja-Leena Stenström, YTT, professori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Petri Nokelainen, erikoistutkija*
Paul Iisley, professori
Keijo Kaisvu, yliopettaja
Timo Lankinen, pääjohtaja
Seija Mahlamäki-Kultanen, johtaja
Pekka Ruohotie, professori
Hannu Sirén, johtaja
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra, säätiönjohtaja*

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Timo Luopajarvi*
ARENE ry.
Pohjoinen Makasiinikatu 7 A 2, 00130 Helsinki
timo.luopajarvi@arene.fi

Sihteeri *Outi Kallioinen*
Laurea ammattikorkeakoulu
Ratatie 22, 01300 Vantaa
outi.kallioinen@laurea.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- 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: kimmo.harra@okka-saatio.com
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2009 kotimaahan yhteensä 20 €

Ilmoitukset: toimituksen osoitteella

Ilmoitushinnat

Koko sivu 336 €, 1/2 sivua 168 €,
1/4 sivua 84 €

Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2009 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

Outi Kallioinen ja Timo Luopajarvi	4
--	---

Artikkelit

Tarja Riihimäki Ammattikoulutuksen laadunhallinta Suomessa eurooppalaisen laatutyön eturintamassa	8
Riitta Pyykkö Laadunarviointi ja moninaisuuden hyväksyminen	17
Carita Blomqvist ja Seija Rasku Tutkintojen viitekehykset eurooppalaisessa yhteistyössä	33
Pentti Rauhala AHELO – korkeakoulujen oppimistulosten osaamista mittaava tutkimushanke käynnistymässä	41
Outi Kallioinen ja Timo Luopajarvi Opetuksen laatu korkeakoulujen toiminnan keskiössä	44

Katsauksia

Koulutuksen ja osaamisen laatu eurooppalaisessa kontekstissa Anita Lehikoisen haastattelu	50
Päivi Korhonen	
Koulutusta ei voi toteuttaa vain työelämän ehdoilla Hannele Louhelaisen ja Inkeri Toikan haastattelu	53
Markku Tasala	

Ammattikasvatuksen kentältä

Ajankohtaista ammattiterminologiaa... ..	60
Aki Pyykkö	

Ajankohtaista

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja	65
--	----

Ohjeita kirjoittajille	73
------------------------------	----

Pääkirjoitus

Timo Luopajarvi ja Outi Kallioinen

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 4/2009 teema on koulutuksen ja osaamisen laatu eurooppalaisessa kontekstissa. Merkittävää otsikon kannalta onkin koko eurooppalaisessa yhteisössä tapahtuva siirtymä koulutuksesta ja opetuksesta osaamisen keskiöön. Osaamisen nostaminen keskiöön korostuu useiden eri painopisteiden kautta. Ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa osaaminen on ollut opetussuunnitelmissa ja niiden tavoitteissa esillä jo vuosikymmeniä. Menneeseen palatessa voidaan tarkastella esimerkiksi 1970-luvun pedagogisia virtauksia, jolloin osaamista kuvattiin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa pääteikäyttämisenä kolmella eri alueella tiedot, taidot ja asenteet. Pedagogisena näkemyksenä oli osaamisen korostaminen ulkoisesti näkyvinä toiminnallisina suorituksina, jolloin magerilaisen tavoitetaksonomia-ajattelun mu-

kaisesti tavoitteet tuli kuvata eritasoisina osaamisina jopa niin, että vain tietyt ulkoista käyttäytymistä kuvaavat verbit olivat tavoitekuvauksissa sallittuja. Esimerkiksi sellaiset verbit kuin ”ymmärtäminen” olivat kiellettyjä, koska ne eivät riittävän hyvin kuvanneet oppilaan ulkoisesti havaittavaa toimintaa ja siten osaamista. Toivoa sopii, ettei nyt tutkin-tojen ja opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden laadinnassa päädytä eräänlaiseen uusbehaviorismiin ja ruveta laatimaan liian yksityiskohtaisia, pääteikäyttämistyyppisiä osaamiskuvauksia millekään koulutusasteelle. Korkeakoulutasolle se sopii vielä huonommin kuin toisen asteen koulutukseen.

Koulutuksen ja osaamisen laatua tarkasteltaessa voidaan päätyä useampaan tarkastelukulmaan. Varsin usein koulutuksen laadusta puhuttaessa ja laatutyökaluja käytettäessä tarkastellaan järjestelmän ja organisaation toiminnan laatua. Tällaiseen tarkasteluun päädyttäessä vaarana on se, että tarkastellaan koko

koulutusorganisaation toimintaa muilla indikaattoreilla kuin varsinaisesti osaamisen ja opetuksen laatua korostaen. Laatutyökaluja voidaan myös käyttää opilaitoksia ja korkeakouluja koskevien ranking-listojen muodostamiseen. Tunnetuimpia tämän alueen tarkasteluja ovat maailmanlaajuiset korkeakoulujen Ranking-listat. Toistaiseksi tämä on keskittynyt yliopistojen Ranking-listoihin kuten Times Higher Education Supplement, World University Ranking ja Shanghai Jiao Tong University' n Academic Ranking of World Universities. Jälkimmäistä arvioitaessa on kritisoitu mm. sitä, että se mittaa vain tuotosmääriä ottamatta huomioon panoksia. Lisäksi opetus on jätetty kokonaan käytettävän mittariston ulkopuolelle.

Toinen merkittävä ero koulutuksen laadun arvioinnissa on kysymys akkreditoinnin ja auditoinnin välillä. Akkreditointi on Euroopan maissa yleisempi ratkaisu, jolloin kriteerit ja standardit tulevat korkeakoulun ulkopuolelta. Auditointi sen sijaan on pehmeämpi menetely, ja kuten Riitta Pyykkö artikkelissaan toteaa auditointi, on ”kypsän” korkeakoulujärjestelmän malli, jonka tavoitteena on toiminnan kriittinen itsearviointi ja kehittäminen. Suomessa on Bolognan prosessin mukaisessa korkeakoulujen arvioinnissa päädytty auditointiin.

Koulutuksen arvioinnin toinen lähestymistapa on arvioida sen tuottaman osaamisen laatua. Tähän olemme varmasti siirtymässä. Pedagogisesti merkittävä suunnan muutos koko koulutusjärjestelmän osalta on siirtyminen koulutuksen tuottaman osaamisen ja sen laadun korostamiseen ja arviointiin. Merkittävää eivät ole enää järjestelmät, joissa osaaminen syntyy, vaan hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Korkeakoulujen osalta merkittävää on sen tuottaman osaamisen lisäksi tutkimus- ja kehitystyön laatu ja sen arviointi. Tätä kirjoitettaessa on juuri julkaistu kaksi merkittävää arviointiraporttia koskien tutkimustoimintaa. Suomen Akatemian julkaisema Suomen tieteen tila ja taso 2009 arvioi, että tieteellisen merkittävyyden ja laadun mittarit (julkaisujen viittauskertoimet) ovat olleet laskusuunnassa, joka on alkanut vuosina 2000-2002. Tällä mittarilla mitattuna Suomen tieteellisen tutkimuksen laatu on nyt täsmälleen OECD-maiden keskitasoa ja pohjoismaisessa tarkastelussa heikoin.

Kansainvälinen Suomen innovaatiojärjestelmän arviointi tuottaa samansuuntaisen tuloksen ja suhtautuu varsin kriittisesti yliopistojen tutkimuksen laatuun. Samanaikaisesti voidaan todeta, että ammattikorkeakoulujen toiminnan tarkastelu jää raportissa varsin vähälle. Osittain ongelmana lienee se, ettei arvioinnin panelisteissa näytä olleen juurikaan ammattikorkeakoulujen TKI -toiminnan asiantuntijoita.

Yhteenvedona voidaan todeta, että korkeakouluissa hankitun osaamisen arviointiin kuuluu keskeisenä osana osaamisen laadun rinnalla tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan arviointi. Tulevaisuudessa tulee kiinnittää erityistä huomiota toiminnan laadun arviointiin kokonaisuutena, käytettävien indikaattorien sekä myös arviointia tekevien asiantuntijoiden valintaan siten, että koko TKI -kentän toimintaa arvioidaan tasapuolisesti.

Käsillä olevan julkaisun ensimmäisessä artikkelissa opetusneuvos Tarja Riihimäki opetusministeriöstä käsittelee ammatillisen koulutuksen laadunhallintaa ja sen kehittämistä eurooppalaisen laatu-työn kontekstissa, eurooppalaisessa yh-

teistyössä syntyneitä laadun arvioinnin konkreettisia välineitä sekä toiminnan tulevaa kehittämistä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston puheenjohtaja, vararehtori Riitta Pyykö käsittelee korkeakoulujen laadunarvioinnin kehitystä eurooppalaisesta ja suomalaisesta näkökulmasta nostaen esiin laadunarvioinnin kytkeytymisen Bolognan prosessiin, akkreditointi- ja auditointimallien kehittämisen sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston roolin suomalaisen korkeakoulutuksen laadunarvioinnissa.

Opetusneuvokset Carita Blomqvist (OPH) ja Seija Rasku (OPM) käsittelevät tutkintojen viitekehystä eurooppalaisessa ulottuvuudessa. Molemmat kirjoittajat toimivat sihteereinä opetusministeriön työryhmässä, joka laati eurooppalaisen viitekehysten (EQF) pohjalta esityksen tutkintojen kansalliseksi viitekehyyksi (NQF). Työryhmä luovutti raporttinsa opetusministerille elokuussa 2009. Tätä kirjoitettaessa työryhmän muistiosta on käyty laaja lausuntokierros, jonka tuloksia käsitellään joulukuussa 2009 järjestettävässä seminaarissa. Kuten kirjoituksesta ilmenee useat maat ovat parhaillaan laatimassa kansallisia viitekehyyksiään. Suomi on tältä osin ollut yksi eurooppalaisen kehityksen kärkimaita. Laadituilla viitekehyyksillä on keskeinen merkitys tutkintojen sekä kotimaisen että kansainvälisen vertailtavuuden lisäämisessä. Sen tulisi myös omalta osaltaan toimia eurooppalaisen korkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen takaajana. Kansallisen viitekehysten vaatimien jatkotyöskentelynä tulee olemaan eteneminen tutkintojen viitekehyyksestä kohti osaamisen viitekehystä.

Korkeakoulutuksen tuottamien oppimistulosten osaamisen mittaaminen on noussut keskeiseksi asiaksi osaamisen korostumisen myötä. Korkeakoulujen arviointineuvoston varapuheenjohtaja, rehtori Pentti Rauhala kuvaa kirjoituksessaan korkeakouluopiskelijoiden osaamista mittaavan OECD:n tutkimushankkeen AHELO (Assesment of Higher Education Learning Outcomes) käynnistymistä. Rauhala perustelee artikkelissaan koko korkeakoulukentän osallistumisen tärkeyttä hankkeeseen. Arvioinnin kehittäminen on keskeinen tehtävä myös edellisessä artikkelissa kuvatun kansallisen viitekehysten vaatimusten todentamisessa korkeakoulututkintojen osalta.

Omassa artikkelissamme tarkastelemme opetuksen laatua korkeakoulujen toiminnan keskiössä. Kuten jo aiemmin totesimme, koulutuksen laadun arvioinnissa tulee organisaatiotason toiminnan arvioinnin rinnalla painottaa opetuksen tai pikemminkin osaamisen laatua ja sen arviointia. Artikkelin perustuu pääosin OECD:n IMHE -ohjelmassa käynnistetyn Quality Teaching -projektin tähän mennessä saatuihin tuloksiin. Tulokset ovat vielä melko yleisellä tasolla ja viime kädessä tuleekin muistaa myös opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja opiskelijajärjestelyjen merkitys. Tällöin sellaiset tekijät kuin opiskelun mielekkyykokemukset ja opiskelijakeskeisten menetelmien käyttö nousevat toiminnan keskiöön.

Opetusministeriön johtaja Anita Lehiköisen haastattelussa (viestintäjohtaja Päivi Korhonen, Laurea ammattikorkeakoulu) nousevat keskeisiksi jo edellä mainitut koulutuksen laatu järjestelmätasolla sekä osaamisen laatu. Jälkimmäisessä keskeinen tekijä on opiskelijoiden

ja sidosryhmien tiivis osallistuminen laadunvarmistukseen. Kansainvälisesti kilpailukykyisen osaamisen elementeiksi Lehtikoinen nostaa kansainvälisyystaidot sekä hyvän ammattiosaamisen ja geneeriset taidot.

Toimittaja Markku Tasalan haastattelumat OAJ:n erityisasiantuntijat Hannele Louhelainen ja Inkeri Toikka pitävät suomalaisen ammatillisen koulutuksen vahvuutena erinomaisia työelämäyhteyksiä. Mutta he katsovat tarpeelliseksi samaan hengenvetoon muistuttaa siitä, että koulutusta ei voi toteuttaa vain työelämän ehdoilla. Heidän mukaansa yritysten kanssa toteutetut kehittämissankkeet ovat tärkeitä, mutta ensisijaisesti oppilaitosten on kuitenkin pyrittävä opetussuunnitelmallisten tavoitteiden täyttämiseen.

Yhteenvedon voidaan todeta, että julkaisussa olevat artikkelit pureutuvat tällä hetkellä eurooppalaisen ja suomalaisen koulutuksen kehittämisen keskiössä oleviin koulutuksen ja opetuksen

laadun sekä valmisteilla olevaan kansalliseen tutkintojen ja osaamisen viitekehukseen. Julkaisu tuokin ammatillisen koulutuksen kentässä kaikilla tasoilla toimiville ajankohtaisen ja monipuolisen katsauksen ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen kehittämisen kentällä meneillään olevista tärkeimmistä kehittämiskohteista.

Lähteet

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. 2007. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. European Universities' Association. EUA report. (www.eua.be/publications).

Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsi kirja vuosille 2008-2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007.

Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma.

Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24:2009.



Ammattikoulutuksen laadunhallinta Suomessa eurooppa- laisen laatutyön etu- rintamassa

Tarja Riihimäki

Opetusneuvos, YM

Opetusministeriö, Ammatillisen koulutuksen yksikkö

tarja.riihimaki@minedu.fi

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien systemaattinen laatutyö on lähtenyt lupaavasti käyntiin. Opetushallituksen keväällä 2009 tekemän kyselyn perusteella yli kymmenen vuotta systemaattista laatutyötä oli tehnyt lähes 30 % ammatillisen koulutuksen järjestäjistä. Saman verran oli niitä, jotka olivat vasta aloittaneet laadunvarmistuksen eli laatutyön kesto oli alle 3 vuotta. Loput 40 % olivat jo saaneet laatutyönsä hyvään vauhtiin ja laatutyötä

oli tehty 3-10 vuotta. Tämän perusteella voi todeta, että kaikki ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat päässeet laadunvarmistuksen saralla joko hyvään vauhtiin tai ainakin saaneet herätteen laatutyön aloittamiselle (Väyrynen 2009).

Laadunvarmistuksen rooli koulutuksen järjestäjän oman toiminnan kehittämässä vaihtelee kuitenkin huomattavasti. Lähes puolet koulutuksen järjestäjistä ilmoitti, että laatutyötä johti laatu-päällikkö ja laatutyössä oli mukana useita kehittämisryhmiä. Oli kuitenkin

myös koulutuksen järjestäjiä (lähes 20 %), jotka ilmoittivat, että laatu työ hoidetaan oman toimen ohella eikä siihen ole suunnattu erillisiä resursseja (Väyrynen 2009).

Opetushallituksen kyselyn analysointi on tätä kirjoitettaessa vielä osittain kesken, mutta tulokset antavat kuitenkin rohkaisevan kuvan siitä, että ammattikoulutuksen laadunvarmistus etenee vähitellen osaksi ammattikoulutuksen kokonaisvaltaista kehittämistä. Tarkana toivottavasti alkavat olla ajat, jolloin laatu käsitelmä tehtiin kovin ponnistuksin yksinäisen laatu puurtajan toimesta. Valmistuttuaan se sai sitten rauhassa pölyntyä johdon kirjahyllyssä ilman, että mitään varsinaisia toimenpiteitä tai yhteistä laatu ajattelua organisaatioissa olisi syntynyt.

Yritykset tekevät systemaattista laatu työtä ja edellyttävät samaa myös yhteistyökumppaneiltaan. Samoin nopeasti etenevä kansainvälistyminen sekä opiskelijoiden ja tutkinnon suorittaneiden liikkuvuuden lisääntyminen edellyttävät, että oppimisprosessien ja tulosten laatu tulee voida osoittaa konkreettisesti. Laatu työlle tulee tätä kautta painetta ja toiminnan jatkuva kehittäminen edellyttääkin, että laadunvarmistus tulee osaksi koulutuksen järjestäjän normaalia toimintaa eikä muodosta mitään erillistä "laatu vastaavan" työ kenttää.

Ammattikoulutuksen laadunvarmistus

Ammattikoulutuksen laadunvarmistuksella on vankat perusteet sekä lainsäädännössä että koulutuksen ohjaus järjestelmässä. Ammattikoulutuksen laadunvarmistus järjestelmän voidaan katsoa koostuvan kolmes-

ta pääosasta, jotka ovat kansallinen koulutus poliittinen ohjaus, koulutuksen järjestäjien omat laadunvarmistus- ja arviointimenettelyt ja sekä koulutuksen ulkopuolinen arviointi.

Ammattikoulutusta koskeva lainsäädäntö asettaa koulutuksen järjestämiselle yleiset tavoitteet (Op 301, 1. luku). Säädökset edellyttävät, että koulutuksen järjestäjä säännöllisesti arvioi antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistuu koulutuksen ulkopuoliseen arviointiin. Laki edellyttää myös avoimuutta - arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa. Koulutuksen ulkopuolista arviointia varten opetusministeriön yhteydessä toimii erillinen koulutuksen arviointineuvosto, jonka tehtävänä on ulkopuolisten arviointien toteuttaminen. Ministeriö voi kuitenkin antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin koulutuksen arviointineuvoston tehtäväksi (Op 301, 24 §).

Opetushallitukselle lainsäätäjä on antanut tehtäväksi edistää opetuksen ja koulutuksen korkealaatuisuutta ja tehokasta järjestämistä sekä toteuttaa oppimistulosten seuranta arviointeja (Va 313, 1 §). Ammattikoulutuksen oppimistulosten seuranta varten Suomella onkin käytettävissään melko ainutlaatuinen työkalu - ammattiosaamisen näyttöt. Näyttöjen tuottamaan arviointitietoa voidaan monipuolisesti hyödyntää paitsi oppimistulosten arvioinnissa, niin myös ammattikoulutuksen laadunvarmistuksessa.

Koulutus poliittinen ohjaus

Valtioneuvosto ja opetusministeriö ohjaavat ammattikoulutuksen järjestämistä normi-, tulos-, rahoitus- sekä informaatio-ohjauksella.

Ohjausvaikutusta on myös koulutuksen arvioinnilla. Laadunvarmistuksen kannalta keskeistä ohjausinformaatiota sisältävät hallitusohjelma ja valtioneuvoston hallituskaudelle vahvistama koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (Opetusministeriö 2007), joka sisältää koulutuksen tärkeimmät kehittämis- ja mitoitustavoitteet. Hallitusohjelman ja KESUn tavoitteita täsmennetään vuosittain valtion talousarviossa, jossa myös määrillään tavoite- ja seuranta-indikaattoreita.

Ohjausinformaatiota sisältää myös opetusministeriön ammatillisen koulutuksen järjestäjälle myöntämä koulutuksen järjestämislupa, jossa määritellään mm. enimmäisopiskelijamäärä, koulutusalat, erityiset koulutustehtävät sekä kunnat, joissa koulutusta voidaan järjestää. Opetusministeriö arvioi lupaa antessaan koulutuksen järjestäjän edellytykset koulutuksen järjestämiseen. Lupa voidaan tarvittaessa myös peruuttaa, jos arvioidaan, että koulutuksen järjestämisedellytykset ovat riittämättömät.

Parhaillaan uudistettavina olevat perustutkintojen perusteet määrittelevät tavoitteet koulutuksen tuottamalle osaamiselle, jonka laadunvarmistuksena toimivat yhteistyössä työelämän kanssa järjestettävät ammattiosaamisen näytöt. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmien tulee olla tutkinnon perusteiden tavoitteiden mukaisia, mutta samalla niiden tulee ottaa huomioon alueelliset painotukset.

Rahoitusjärjestelmä ja laadunhallinta

Ammattikoulutuksen rahoitusjärjestelmää on kehitetty ja kehitetään edelleen palkitsemaan kou-

Tulosrahoitusjärjestelmä tuottaa tärkeitä informaatiota toiminnan laadusta.

lutuksen järjestäjää tuloksellisesta toiminnasta. Tuloksellisuusrahoitus koostuu kahdesta osasta. Tulosrahoituksesta, joka perustuu määrällisistä tilastotiedoista johdettuihin indikaattoreihin sekä laatupalkinnoista, jotka toteutetaan vuosittaisena laatupalkintokilpailuna.

Tulosrahoitusjärjestelmä tuottaa tärkeitä informaatiota toiminnan laadusta tuloksellisuus-näkökulmasta koulutuksen järjestäjien ja opetushallinnon käyttöön. Useat koulutuksen järjestäjät ovatkin ottaneet tulosindikaattorit osaksi omaa toimintaansa kuvaavia indikaattoreita. Tulosrahoitus on osa ammatillisen koulutuksen perusrahoitusjärjestelmää ja tällä hetkellä tulosindikaattoreiden avulla jaetaan n. 2 % ammatillisen peruskoulutuksen kokonaisrahoituksesta. Indikaattoreiden laskentatapaa ollaan uudistamassa ja sen valmistuttua on tarkoitus lisätä tulosrahoituksen osuutta kokonaisrahoituksesta jonkin verran.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointikohteet (Opetushallitus 2008a) on johdettu tavoitteista, joita lainsä-

däntö ja opetusministeriö ammatilliselle koulutukselle asettavat. Arviointikohteet on ryhmitelty Balanced Scorecard (BSC) viitekehyksen pohjalta vaikuttavuuteen, prosessituloksiin ja henkilöstöön. Kullekin arviointialueelle on määritelty sitä kuvaavat mittarit. Koulutuksen vaikuttavuutta mitataan työelämään sijoittumisella ja jatko-opintoihin siirtymisellä. Prosessituloksellisuutta kuvaavat opiskelijoiden keskeyttämisen vähentyminen ja opintoaika. Henkilöstön osaamista ja sen kehittämistä on valittu kuvaamaan opettajakunnan muodollinen kelpoisuus ja henkilöstön kehittämiseen kohdennetut voimavarat. Koulutuksen järjestäjän ammatillisen koulutuksen yksikköhintaan sisältyvä tulosrahoitusporrastus perustuu tulosindeksiin, joka on yhdistetty edellä mainituista tuloksellisuuden arviointialueiden mittareista.

Tulosrahoituksen mittarit muodostavat rajatun kokonaisuuden, jonka puitteissa tuloksellisuutta arvioidaan. Tärkeämpää kuin yksittäisen mittarin arvo on tulostuloksellisuuden tuottamien tietojen muodostama kokonaisuus. Merkittävää on myös se, että tuloksellisuutta mitattaessa tarkastellaan aina historiatietoja. Koulutuksen järjestäjän kannalta tämä tarkoittaa sitä, että toimintaa tulee tarkastella pidemmällä aikajänteellä, jotta tulostuloksellisuuden tuottamaa informaatiota voidaan peilata relevantisti omaan toimintaan. Tuloksellisuuden ja laadun parantamiseksi tehdyt toimenpiteet näkyvät mittareissa vasta useamman vuoden päästä, mikä korostaa tarvetta pitkäjänteiseen kehittämistoimintaan. Tulosrahoitusjärjestelmän tuottaman ohjausinformaation arvo ja hyöty koulutuksenjärjestäjälle on sidoksissa siihen, millä tavalla tulosrahoituksen mittarit on kytketty omaan toiminnan kokonais-

valtaiseen kehittämiseen, laadunhallintaan ja tuloksellisuuden seurantaan.

Laatupalkintokilpailu

Tuloksellisuusrahoituksen indikaattoreihin perustuvaa tulosrahoitusta täydentää ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailu. Sen tavoitteena on tukea ja kannustaa koulutuksen järjestäjiä perustehtäviin liittyvään jatkuvaan laadun arviointiin ja kehittämiseen. Lisäksi kilpailun avulla pyritään löytämään parhaita käytäntöjä muiden organisaatioiden oppimisen perustaksi. Laatupalkintokilpailujen vuosittaisilla painopistealueilla kiinnitetään huomioita koulutuspoliittisesti tärkeisiin erityisteemoihin. Vuoden 2009 erityisteemana on ennakointi- ja palautejärjestelmät ja niiden hyödyntäminen laatutyön tukena ja vuoden 2010 erityisteema on opettajien työelämäosaamisen kehittäminen ja työpaikkaohjaajien koulutus.

Laatupalkinto tukee organisaatiota suorituskyvyn parantamisessa ja kilpailuihin osallistumalla organisaatio voi lisätä kehitystyönsä tavoitteellisuutta ja järjestelmällisyyttä. Kokemusten mukaan osallistuminen kannustaa myös henkilöstöä mukaan kehittämistyöhön. Se myös edistää hyvien käytäntöjen ja niillä saavutettujen tulosten tunnistamista ja levittämistä. Ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailuissa tarkastellaan laatua kaikilla toiminnan ja tulosten alueilla sen ohella, että kilpailussa on joka vuosi erityinen teema, jota tarkastellaan tarkemmin.

Laatupalkintokilpailun organisoii Opetushallitus opetusministeriön linjausten mukaisesti. Kilpailijoiden arvioinnin suorittaa sidosryhmien edusta-

jista koottu arviointiryhmä, joka tekee hakemusten arvioinnin, tarvittavat arviointivierailut sekä esityksen palkittavista organisaatioista. Kilpailuun osallistuminen on koulutuksen järjestäjälle mainio tilaisuus saada laadunhallintansa ulkoinen arviointi, jonka suorittaa asiantunteva arviointiryhmä. Monien osallistujien mielestä arviointiryhmän palauteraportti onkin ollut paras tulos kilpailuun osallistumisesta.

Laatupalkintokilpailu järjestetään Euroopan laatupalkintokriteeristön (EFQM-malli) mukaisesti. Malli muodostaa viitekehyksen suorituskyvyn ja erinomaisuuden kehittämiseksi pyrkiä silti tarkasti ohjailemaan, millaisia toimintatapoja organisaatioiden tulisi soveltaa. Perusajatuksena on se, että erinomaisen suorituskyvyn voi saavuttaa monin eri tavoin. EFQM-mallissa erinomaisuutta osoitetaan yhdeksällä arviointialueella, joista viidellä esitetään toimintaa ja neljällä osoitetaan toiminnan avulla saavuttuja tuloksia.

Laadunhallintasuositus

Opetusministeriön vahvisti ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuosituksen (Opetushallitus 2008b) alkuvuodesta 2008. Sen tehtävänä on tukea ja kannustaa ammatillisen koulutuksen järjestäjiä kehittämään toimintansa laatua kohti erinomaisuutta. Suositus perustuu ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (CQAF, Common Quality Assurance Framework). Laadunhallintasuosituksen valmisteli Opetushallitus yhteistyössä mm. ammatillisen koulutuksen järjestäjien, opetushenkilöstön, työ- ja elinkeinoelämän sekä opiskelijoiden kanssa. Sen tarkoituksena on tarjota

puitteet laadunhallinnan pitkäjänteiselle kehittämiselle. Suositus on sovellettavissa eri tavoin toteutettavaan ammatilliseen koulutukseen sekä koulutuksen järjestäjän että toimintayksikkötasolla. Suositus on pyritty myös laatimaan siten, että se soveltuu laadun kehittämisen eri vaiheissa oleville.

Laadunhallintasuositus ei esitä valmiita ratkaisuja tai toimintamalleja, vaan ne koulutuksen järjestäjän tulee aina valita omaan toimintaansa soveltuviksi. Suositus ei myöskään anna vähimmäiskriteerejä laadunhallintaan, vaan kannustaa toiminnan kehittämiseen kohti erinomaisuutta. Suositusten soveltamistapa on siis kaikilta osin käyttäjien harkinnassa. Laadunhallintasuosituksen tarkoituksena ei myöskään ole korvata olemassa olevia laadunvarmistusjärjestelmiä tai ohjata koulutuksen järjestäjiä käyttämään jotain tiettyä järjestelmää. Suositukset ovat sovellettavissa kaikkiin olemassa oleviin järjestelmiin.

Opetushallituksen laatukyselyn (Väyrynen 2009) mukaan koulutuksen järjestäjät käyttävät laadunhallintasuositusta laatutyön viitekehyksenä ja toimivana ”tarkistuslistana” asioista, jotka tulee ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja laadun parantamisessa. Suositus myös auttaa henkilöstöä motivoitumaan laadunhallintaan päivittäisessä toiminnassa asettamalla laatutyön koulutuksen toteuttamisen kontekstiin.

Laatusuosituksen kehittämisestä saatiin edellä mainitussa kyselyssä myös selviä ehdotuksia. Suositus keskittyy nyky muodossaan koulutuksen järjestäjän laadun kehittämiseen. Verkostoissa toimiminen ja palvelujen tuottaminen ver-

Ammattikoulutuksen eurooppalainen laatutyö

*Suomalaiset
ovat tunnettuun
tapaansa
olleet aktiivisia
kehittämis-
työssä.*

kostomaisesti asettaa laadukkaalle toiminnalle omat vaatimuksensa, joita toivottiin otettavaksi huomioon jatkokehittämissä. Samoin toivottiin käytännön konkreettisia esimerkkejä onnistuneesta laatutyöstä. Tästä hyvänä esimerkkinä voisivat olla ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailussa menestyneet koulutuksen järjestäjät. Palkittuina on ollut pieniä, yksialaisia sekä monialaisia, maakunnallisia koulutuksen järjestäjiä, joten hyviä esimerkkejä tai benchmarking-kohteita on tarjolla kaiken tyyppisille koulutuksen järjestäjille.

Onnistuneeseen laatutyöhön voi pehdyä monilla eri menetelmillä, joista vertaisoppiminen ja vertaisarviointi ovat konkreettinen tapa tutustua ja oppia laadunhallinnasta samantyyppisessä organisaatiossa. Opetushallitus on ollut koordinaattorina Itävallan ammatillisen koulutuksen tutkimusinstituutin (Öibf) hallinnoimassa Leonardo-projekteissa, jossa on kehitetty vertaisarviointia Suomessa ja laadittu sitä varten myös toimiva opas (Opetushallitus 2007).

Ammatillisen koulutuksen laatu-yhteistyötä Euroopassa on tehty osana eurooppalaista ammattikoulutuspolitiikkaa eli Kööpenhaminan prosessia, jonka tavoitteena on parantaa ammatillisen koulutuksen tuloksellisuutta, laatua ja vetovoimaa. Myös ammatillisessa koulutuksessa olevien ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden liikkuvuuden edistäminen on ollut yksi prosessin painopisteistä. Laajemmin prosessin tavoitteena on edistää Euroopan laajuisten työmarkkinoiden kehittymistä, mikä onkin oleellista, jos halutaan lisätä esimerkiksi työvoiman ja opiskelijoiden liikkuvuutta.

Eurooppalaisen yhteistyön tuloksena on syntynyt useita työkaluja, joiden tavoitteena on tutkintojen läpinäkyvyyden ja vertailtavuuden lisääminen sekä laadun parantaminen. Suomalaiset ovat tunnettuun tapaansa olleet aktiivisia tässä kehittämistyössä, mukana on ollut edustajia sekä opetushallinnosta että työmarkkinajärjestöistä. Aktiivisuus näkyy myös työn tuloksissa, sillä esimerkiksi opintosuoritusten siirtojärjestelmän ja ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen linjauksissa on mukana Suomessa kehitettyjä ja käytännössä kokeiltuja menettelyjä.

Yhteistyön tuloksena on syntynyt useita konkreettisia välineitä:

- ECVET eli ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (European Credit system for Vocational Education and Training), joka on tarkoitettu edistämään ammatillisten opiskelijoiden liikkuvuutta ja opintosuoritusten siirtoa.

- EQF = Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (European Qualifications Framework), joka koskee kaikkea koulutusta. Suomessa on tämän pohjalta valmisteltu ehdotus kansalliseksi viitekehykseksi, joka on tarkoitus hyväksyä vuonna 2010.
- EQARF = ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen eurooppalainen viitekehys (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training), joka tukee ammatillisen koulutuksen laadunhallintaa.

ECVET- ja EQF -suositukset sisältävät myös laadunvarmistusosiot, joiden avulla pyritään varmistamaan vertailtavan koulutuksen laatu ja sen läpinäkyvyys. Tämä on merkittävä osa suositusten käyttöönottoa, sillä suositusten valmisteluvaiheessa käytiin vilkasta keskustelua mm. siitä, kuinka voidaan varmistaa, että suositusten soveltaminen jäsenmaissa tapahtuu keskinäistä luottamusta herättävällä tavalla. Suomen ongelmana eurooppalaisessa katsannossa on ollut se, että meillä ammatillisessa koulutuksessa ei ole päättötutkintojärjestelmää, vaan osaamisen arviointi tapahtuu opintojen koko keston ajan. Tähän varmasti ammattiosaamisen näytöt ja niihin liittyvä oppimistulosten arviointi tuo lisää ulkoista luotettavuutta toteutetaanhan näyttöjen arviointi yhdessä työelämän edustajien kanssa.

EQARF eli ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen eurooppalainen viitekehys kattaa laadunvarmistuksen kaikki vaiheet: suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja palaute- ja muutosten toteutuksen. Viitekehys perustuu yhteisiin laatuvaatimuksiin ja niiden ohjeellisiin kuvaajiin sekä indikaattorei-

hin, joita sovelletaan laadunhallintaan sekä ammatillisen koulutuksen järjestelmien että koulutuksen järjestäjien tasolla. Viitekehysten tavoitteena on tukea laadunhallintaa ammatillisessa koulutuksessa ja turvata laadunhallinnan välineiden monipuolinen käyttö. Viitekehys muodostaa ”työkalulaatikon”, josta eri käyttäjät voivat valita oman laatu järjestelmänsä vaatimuksiin parhaiten soveltuviksi katsomansa kuvaajat ja indikaattorit. Useat esitetyistä indikaattoreista ovat samoja, joita Suomessa on käytetty tuloksellisuusrahoituksessa.

Viitekehysten käyttöönotto on vasta alkuvaiheessaan, joten on mielenkiintoista seurata kuinka se istuu eri maiden hyvin erilaisiin ammatillisen koulutuksen järjestelmiin. Myös laadunvarmistuksen rooli ammatillisessa koulutuksen vaihtelee huomattavasti eri maissa.

Elinikäisen oppimisen ohjelma ja laatutyö

Aiemmin itsenäisenä toiminut Leonardo da Vinci -ohjelma on nyt osa Elinikäisen oppimisen ohjelmaa. Sen merkitys on ammatillisen koulutuksen kehittäjänä eurooppalaisessa kontekstissa merkittävä. Leonardo-ohjelman osuus on noin 25 % koko ohjelmakauden noin 7 miljardin euron budjetista. Ohjelman yhtenä teemana on ollut ammatillisen koulutuksen laatu ja sitä kautta on mahdollista tehdä toiminnan ja laadun kehittämistyötä eurooppalaisten kumppaneiden kanssa. Kansainväliset kehittämishankkeet tuovat uutta näkökulmaa laadunhallintaan ja esimerkiksi vertaisoppimishankkeen voi suunnitella myös yhteistyössä ulkomaisen kumppanin kanssa. Jatkossa ohjelma pyrkii tukemaan liikkuvuuden

ohella erityisesti yhteisten eurooppalaisten välineiden käyttöönottoa ja hyvien käytäntöjen levittämistä.

Ammattikoulutuksen laadunvarmistuksen toimijoita Euroopassa

Euroopan komission aloitteesta on perustettu ammattikoulutuksen laatuverkosto-projekti ENQAVET (www.enqavet.eu), jonka toiminta on rahoitettu Elinikäisen oppimisen ohjelmasta. Verkoston tehtävänä on ollut "jalkauttaa" ammatillisen koulutuksen laadunhallintaa ja viitekehystä jäsenmaiden käyttöön sekä muodostaa keskustelufoorumi laadunvarmistuksen kulttuurin vahvistamiseksi Euroopassa. Verkosto on toiminut vuodesta 2005 alkaen ja tuottanut ammatillisen koulutuksen laadun kehittämiseen liittyviä raportteja ja tutkimuksia. Lisäksi se on aktiivisesti organisoanut vertaisoppimista pahtumia eri puolilla Eurooppaa, joihin myös suomalaiset ovat aktiivisesti osallistuneet.

Verkostossa on toiminut joukko teemaattisia työryhmiä, jotka ovat pohtineet laadunvarmistusta eri näkökulmista. Työryhmät ovat mm. valmistelleet ehdotusta laadunvarmistuksen indikaattoreiden tarkemmasta määrittelystä, pohtineet ammattikoulutuksen vetovoiman lisäämistä ja kehittäneet vertaisoppimista. Työryhmissä ovat olleet edustettuina sekä kansalliset viranomaiset että työmarkkinaosapuolet. Ulkopuolisia asiantuntijoita on myös käytetty työryhmien työn tukena.

Ammatillisen koulutuksen monipuolista kehittämistyötä on jo pitkään tehnyt Cedefop, joka on Kreikassa sijaitseva Euroopan ammatillisen koulutuksen

kehittämiskeskus. Sen työn tavoitteena on edistää elinikäistä oppimista Euroopan unionissa tuottamalla tietoa ammatillisesta koulutuksesta. Se tukee ammatillisen koulutuksen kehittämistä ja tutkimusta sekä tuottaa ja välittää ammatillisen koulutuksen järjestelmiä ja koulutuspolitiikkaa koskevaa tietoa. Se on aktiivisesti ollut mukana mm. ENQAVET -verkoston toiminnassa ja tukenut esim. kaikkien teematyöryhmien toimintaa asiantuntijoidensa avulla. Cedefop on jo lähes kymmenen vuoden ajan vetänyt ammatillisen koulutuksen laatu-työtä omassa laatuverkostossaan, jonka toiminnan pääfoorumi on nykyisin avoin virtuaaliyhteisö, jonka työn tuloksiin voi tutustua sen nettisivuilla (www.Cedefop.europa.eu). Se on myös tuottanut lukuisia tutkimuksia ja selvityksiä liittyen laatu-työhön teemoina mm. tulostavoitteet ja laadunvarmistus sekä laadunvarmistus ja ammatillisen koulutuksen järjestäjien sertifiointi.

Cedefop toimii verkostoperiaatteella, ammatillista koulutusta koskevat tiedot se hankkii pääasiassa kahden verkoston Refernetin ja TTnetin (opettajat ja kouluttajat) kautta. Refernet-verkoston tavoitteena on edistää jäsenmaiden keskinäistä tiedonvaihtoa ja tukea kumppanuuden perustamista. Opettajien ja kouluttajien verkosto tekee merkittävää kehittämistyötä mm. liittyen opettajan-koulutukseen. Suomessa molempia verkostoja hallinnoi Opetushallitus.

Lähteet

Kahri K. (toim.) 2009. Opetustoimen lainsäädäntö. Op 301 L Ammatillisesta koulutuksesta. Suomen Laki. Helsinki: Talentum Media Oy.

Kahri K. (toim.) 2009. Opetustoimen lainsäädäntö. Va 313 VNA Opetushallituksesta. Suomen Laki. Helsinki: Talentum Media Oy.

Opetushallitus. 2007. Eurooppalaisen vertaisarvioinnin opas ammatilliseen koulutukseen. http://www.oph.fi/download/46867_eurooppalaisen_vertaisarvioinnin_opas_ammattilliseen_koulutukseen.pdf

Opetushallitus. 2008a. Ammatillisen peruskoulutuksen tulosrahoitus. Tulomittariseloste vuodelle 2009. <http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/tulosr09/tulosmittariseloste%202009.pdf>

Opetushallitus. 2008 b. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. Helsinki: Yliopistopaino. http://www.oph.fi/download/46734_ammattillisen_koulutuksen_laadunhallintasuositus.pdf

Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf

Väyrynen, P. 2009. Luento: Laadunhallinnan tila laadunhallintaselvityksen tulosten valossa. Opetushallituksen Laatu Laivalla Seminaari 24.8.



Laadunarviointi ja moninaisuuden hyväksyminen

Riitta Pyykkö

Professori, FT

Turun yliopisto

riitta.pyytko@utu.fi

Kulttuurinen moninaisuus eli diversiteetti tulee nykyisin vastaan useimilla yhteiskunnan alueilla: kunkin kulttuurin erityisluonne halutaan ottaa huomioon päätöksiä tehtäessä ja toiminnan tuloksia arvioitaessa. Korkeakoulutuksen laadunarvioinnin yhteydessä siitä harvemmin puhutaan. Päinvastoin arvioinnin ja laatutyön pelätään tasapäistävän korkeakouluja ja kaventavan niiden autonomiaa. Onko näin?

Tarkastelen tässä artikkelissa korkeakoulutuksen laadunarviointia sekä

Euroopassa kokonaisuudessaan että Suomessa. Bolognan prosessin tässä vaiheessa tunnustetaan jo yleisesti, että sen enempää täysin harmonisoitua tutkintojärjestelmää kuin yhtä ja yhtenäistä laadunvarmistusjärjestelmääkään ei Eurooppaan ole saatavissa – eikä sen tavoittelemisen ole edes tarkoituksenmukaista. Kunkin maan koulutusjärjestelmän taustalla on kansallinen konteksti, kansallinen traditio, säädökset ja toimintakulttuuri, joita vasten myös koulutuksen laatua ja laadunvarmistusjärjestelmiä on arvioitava. Suuri kysymys on, miten samalla mahdollistetaan koulutuksen kansainvälinen vertailtavuus.

Erilaisia mutta saman arvoisia?

Keskeinen eurooppalainen korkeakoulutuksen periaate on kansallinen vastuu ja yksittäisten korkeakoulujen autonomisuus. Koulutuksen arvioinnin perusmenetelmistä on vallinnut kohtalainen yksimielisyys 1990-luvulta asti (ks. esim. Moitus & Saari 2004, 14-17). Arviointiin sisältyy kohteen tekemä itsearviointi, ulkoinen vertaisarviointi, julkinen arviointiraportti sekä mahdollisesti seurantajärjestelmä. Yksityiskohdat voivat poiketa toisistaan (esimerkiksi raporttien julkisuudessa on kansallisista traditioista ja säädöksistä johtuvia eroja, eikä kaikissa maissa toteuteta seuranta-arviointeja), mutta itsearviointi ja ulkoisen arviointiryhmän vierailu kuuluvat yleensä aina prosessiin.

Arviointiorganisaatioiden roolissa ja toimintatavoissa on suuria eroja. Organisaatioita voi maassa olla yksi tai useampia, arvioitsijoina toimivat ”arviointiammatillaiset” tai arviointiprojekteihin valittavat ulkopuoliset asiantuntijat, opiskelijoiden ja työelämäedustajien roolissa on suuria eroja, kansallinen työnjako ja paikka kansallisessa korkeakoulujärjestelmässä vaihtelevat. Organisaatioita rahoittaa tavallisesti jokin niiden sidosryhmä, mutta rahoituslähteet voivat olla erilaisia: rahoitus voi tulla opetusministeriöltä tai korkeakouluilta tai organisaatio voi olla kaupallinen. Kaikki ainakin pyrkivät noudattamaan toiminnassaan eurooppalaisia suuntaviivoja (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, ESG), mutta joutuvat usein jonkinasteisiin ristiriitatilanteisiin niiden ja kansallisen säätelyn kohdatessa.

Laadunarviointi ja Bolognan prosessi

Laadunvarmistus on ollut mukana Euroopan korkeakoulualueen rakentamisessa eli Bolognan prosessissa alusta alkaen. Jo Bolognan julistus vuodelta 1999 mainitsi välineenä liikkuvuuden esteiden poistamiseen ”eurooppalaista laadunvarmistusta koskevan yhteistyön edistämisen vertailtavien kriteereiden ja menetelmien kehittämiseksi”.

Prosessia rytmittävistä ministerien seurantakokouksista ensimmäisessä, Prahassa vuonna 2001, ministerit ilmaisivat erityisen ilonsa laadunvarmistuksen kehittämistoimista, mutta asettivat loppujulkilausumassaan myös jatkotehtäviä. He korostivat tiiviin eurooppalaisen yhteistyön tarvetta ja kansallisten laadunvarmistusjärjestelmien keskinäistä hyväksymistä. Tämän osalta he hotoivat korkeakouluja, muita kansallisia toimijoita ja eurooppalaisten laadunarviointiorganisaatioiden verkostoa ENQA:a edistämään yhteisen viiteke-

*Päävastuu
laadunvarmistuksesta
kuuluu
autonomisille
korkeakouluille
itselleen.*

hyksen luomista. Näihin vaatimuksiin vastattiin seuraavassa ministerikokouksessa.

Korkeakoulutuksen kansallisten ja yhteisten eurooppalaisten laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisen kannalta seuraava, Berliinin seurantakokous vuonna 2003, oli merkittävin. Laadun korostettiin olevan Euroopan korkeakoulualan rakentamisen ytimessä, ja prosessissa mukana olevat maat sitoutuivat konkreettisiin tavoitteisiin. Samalla painotettiin, että päävastuu laadunvarmistuksesta kuuluu autonomisille korkeakouluille itselleen. Ministerien julkilausumassa annettiin selvä ”neljän kohdan ohjelma”:

”Tässä tarkoituksessa he sopivat, että vuonna 2005 kansallisiin laadunvarmistusjärjestelmiin tulisi kuulua:

- eri asianosaisten elinten ja laitosten välinen vastuunjako
- koulutusohjelmien tai korkeakoulujen arviointi, mukaan lukien sisäinen arviointi, ulkoinen arviointi, opiskelijoiden osallistuminen arviointiin sekä tulosten julkistaminen
- akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä
- osallistuminen kansainväliseen toimintaan, yhteistyöhön ja verkostoihin.”

Jatkon kannalta oli myös olennaista, että Berliinin julkilausumassa kehoitettiin ENQA:a yhteistyössä myöhemmin E4:nä tunnetun ryhmän muiden jäsenten, EUA:n, EURASHE:n ja ESIB:n (nyk. ESU) ”kehittämään yhteiset laadunvarmistuksen standardit, toimintamenetelmät ja ohjeistot ja etsimään keinoja riittävän vertaisarviointijärjestelmän varmistamiseksi laatujärjestelmässä ja/tai akkreditaatiovirastoissa tai -elimissä”. Tälle työlle annettiin määräajak-

si vuosi 2005, ja siihen mennessä tulikin valmista.

Bergenin seurantakokouksessa 2005 hyväksyttiin yhteiset linjaukset ja periaatteet eli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, myöhemmin useimmiten lyhenteellä ESG tunnettu ohjeisto. Sanan ”standard” tulkinta johti aluksi monessa yhteydessä siihen, että tekstiä luettiin liiankin sananmukaisesti. Nytemmin on tunnustettu, että ESG on ennen muuta apuväline, tiivis ja yleinen periaatteellinen linjaus ja hyvien käytänteiden ilmaus, joka ei merkitse standardisointia. ESG kertoo sen, mitä pitäisi tehdä, mutta se ei määrittele tarkasti, miten se tulee toteuttaa.

Bergenin julkilausumassa edellytettiin lisätoimia opiskelijoiden osallistumisen ja kansainvälisen yhteistyön osalta. Samoin painotettiin korkeakoulujen sisäisten, suorassa yhteydessä ulkoiseen laadunvarmistukseen olevien laadun parantamisen mekanismien tärkeyttä. Uudeksi eurooppalaiseksi tehtäväksi annettiin E4-ryhmälle ”kansalliseen arviointiin perustuvan laadunvarmistusorganisaatioiden eurooppalaisen rekisterin” kehittäminen. Rekisteri olisi ”vapaaehtoinen, omarahoitteinen, riippumaton ja avoin”. Olennaisinta rekisteriin ottamiselle olisi ESG:n suuntaviivojen täytäminen. Kaiken kaikkiaan Bergenin julkilausuman laadunvarmistusta koskeva osuus on julkilausumista laajin.

Lontoossa vuonna 2007 todettiin ESG:n toteutuksen päässeen hyvään vauhtiin, opiskelijoiden osallistumisen lisääntyneen ja korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisenkin edistyneen. Parantamisen varaa oli kuitenkin vielä. Kansainvälisessä yhteistyössä oli myös edistytty. Omana kohta-

naan todettiin myös alan nyt jo keskeiseksi muodostuneiden vuosittaisten tapahtumien, ns. eurooppalaisten laadunvarmistusfoorumien (European Quality Assurance Forum) aloittaminen vuonna 2006. Suurimman huomion julkilausumassa sai Bergenissä tehtäväksi annettu laadunvarmistuselinten eurooppalainen rekisteri.

”Rekisterin tarkoituksena on tarjota kaikille sidosryhmille ja kansalaisille mahdollisuus saada vapaasti puolueetonta tietoa luotettavista laadunvarmistuselimistä, jotka noudattavat eurooppalaisen korkeakoulutusalueen laadunvarmistusstandardeja ja -suuntaviivoja. Näin ollen rekisteri lisää luottamusta korkeakoulutukseen eurooppalaisella korkeakoulutusalueella ja sen ulkopuolella sekä edistää laadunvarmistus- ja akkreditointipäätösten vastavuoroista tunnustamista.”

Leuvenin/Louvain-la-Neuven julkilausumassa vuonna 2009 sekä ESG että EQAR todetaan jo saavutettuina. Laadun keskeisyys korkeakoulutuksessa on edelleen painopiste: ”Pyrkimällä korkeakoulutuksen kaikenpuoliseen korkeaan laatuun vastaamme uuden aikakauden haasteisiin. Tämä edellyttää laadun jatkuvaa painottamista.” Samassa yhteydessä todetaan myös moninaisuuden tärkeys: ”säilyttämällä koulutusjärjestelmien suuresti arvostetun monipuolisuuden julkinen politiikka tunnustaa täysin korkeakoulutuksen eri tehtävien arvon...”. Myöhemmin julkilausumassa mainitaan vielä kielellinen moninaisuus ja monikielisyyden perinne, joita liikkuvuus vahvistaa.

Sanat ”laatu” ja ”laadukkuus” (*quality*) liitetään korkeakoulutukseen monessa julkilausuman kohdassa. On luotava yhtenäiset mahdollisuudet ”laadukkaa-

seen koulutukseen”, elinikäisessä oppimisessa tärkeää on ”laadukas tarjonta”, työllistyvyys edellyttää ”uraohjauksen laatua”, opetussuunnitelmauudistus tähtää ”laadukkaiden koulutuspolkujen” kehittämiseen ja korkeakoulujen tulisi kaikilla tasoilla kiinnittää erityistä huomiota ”opetuksen laatuun”, minkä tulisi myös olla painopisteenä ESG:n toimeenpanossa jne. ESG:n noudattaminen mainitaan myös rajat ylittävän koulutuksen yhteydessä. Julkilausuman lopun tehtävälistassa E4-ryhmää pyydetään jatkamaan rekisterin ja muun laadunvarmistuksen eurooppalaisen ulottuvuuden kehittämistä.

Laadunarviointiin liittyvä uusi asia on kohdassa 22 implisiittisesti mainittu eurooppalainen ranking, josta tosin puhutaan ”läpinäkyvyyttä lisäävänä työkaluna” (*transparency tool*). Se määrittellään kauniisti ”moninaisuutta esille tuovaksi” työvälineeksi, jonka avulla ”korkeakoulut voivat tunnistaa ja vertailla omia vahvuuksiaan”, ja sen tulee perustua ”vertailtavaan tietoon sekä asianmukaisiin mittareihin kuvatakseen korkeakoulujen ja niiden koulutusohjelmien erilaisia profiileja”. Tätä, pohjimmiltaan kuitenkin rankingiin johtavaa kohtaa vastusti esimerkiksi opiskelijajärjestö ESU (ESU Statement 2009) ”Läpinäkyvyyttä edistävät mekanismit” mainitaan myös vielä uudelleen seurantaryhmän tehtäväluettelossa, ja niiden raportointivuosi on 2012.

Bolognan prosessin kymmenenä vuotena on siis opittu, että kulttuurinen monimuotoisuus Euroopan keskeisenä arvona koskee myös korkeakoulutuksen laadunvarmistusta ja on myös sen vahvuus. On tunnustettava, että erilaiset kansalliset traditiot ja säädökset edellyttävät erilaisia ratkaisuja kansallisissa kor-

keakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmissä. Samalla on tärkeä pyrkiä noudattamaan yhteisiä periaatteita ja linjauksia, koska ne ovat edellytys keskinäiselle vertailtavuudelle. Yhteistyö ja yhteiset projektit ovat pohja toinen toistensa tuntemukselle ja keskinäiselle luottamukselle.

”Akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä”

Bolognan prosessin vuoden 2003 seurantakokouksen julkilausumassa edellytti mukana olevilta mailta jonkinlaisen selkeän kansallisen laadunvarmistusjärjestelmän käyttöönottoa. Sitä, mikä sen tulisi olla, se ei määritellyt.

Euroopan vanhimmat kansalliset korkeakoulutuksen arviointiyksiköt perustettiin 1980-luvun jälkipuolella Ranskaan, Hollantiin, Iso-Britanniaan ja Tanskaan. Suurta kasvun aikaa oli 1990-luku, jolloin Suomeenkin perustettiin Korkeakoulujen arviointineuvosto. Euroopan maiden järjestelmäratkaisut poikkeavat toisistaan monella tavalla, ja kaiken aikaa on myös nähtävissä liikettä eri mallien välillä. Useimmat arviointiorganisaatiot soveltavat lisäksi toiminnassaan monia eri malleja. Eurooppalaisten arviointielinten järjestö ENQA julkaisi vuonna 2008 katsauksen (Costes et al. 2008), jonka mukaan arviointia (*evaluation*) harjoittaa suuri osa kansallisista elimistä, ja tavallisinta on koulutusohjelmien (23/35 vastaajaa) ja korkeakoulujen (14/35) arviointi. Harvat tekevät oppiaine- tai teema-arviointeja. Auditointia tehdään ainoastaan korkeakouluille, ja sitä tekee vuoden 2008 tietojen mukaan noin kolmannes (13/32). Akkreditointi kohdistuu ensisijaisesti

ohjelmiin (25/38) ja toissijaisesti korkeakouluihin (13/34). Neljäs arviointityyppi on benchmarking, jota harjoitetaan pääasiassa suoraan korkeakoulujen kesken.

Käytäntö on osoittanut, että jopa arvioinnin ammattilaiset käyttävät samoja termejä eri merkityksissä ja toisaalta ymmärtävät eri termit eri tavalla. Siten se, minkä toinen nimeää ”auditoinniksi”, voi sisältää akkreditoinnin piirteitä, tai päinvastoin. Tuloksiin on siksi suhtauduttava varovaisuudella. Ne osoittavat kuitenkin, että kolme päätyyppiä ovat arviointi, akkreditointi ja auditointi. Selvitys osoitti myös suuria eroja siinä, kuka on eri arviointien alullepanija ja tilaaja sekä toteuttaja, kuka maksaa arvioinnin, ja mikä on eri sidosryhmien, kuten opiskelijoiden ja työelämän edustajien osuus arviointiprosessissa. Syyt ratkaisuihin löytyvät pääosin kansallisesta koulutuspoliittisesta perinteestä. Kun samalla tällä hetkellä korostetaan laadunvarmistuksen tulosten vertailtavuutta, voi kahdeksi keskeiseksi eurooppalaiseksi tendenssiksi nimetäkin toisaalta laadunvarmistuksen yhtenäistämisen (*standardisation of QA*) ja toisaalta sen sitomisen kansalliseen kontekstiin (*contextualisation of QA*).

Arvioinnin kohteet voivat olla hyvin erilaisia. Kun laadunvarmistuksella on suora yhteys korkeakoulupoliittiseen ohjaukseen, kyse on nykyisin tavallisimmin joko akkreditoinnista tai auditoinnista. Akkreditointi (varsinkin ohjelma-akkreditointi) on Euroopan maissa auditointia yleisempää. Sen keskeisyyteen löytyy myös syitä suurista muutoksista, joita monissa maissa, erityisesti itäisessä Keski-Euroopassa ja Itä-Euroopassa, on tapahtunut. Akkreditointi sopiikin erityisesti kehittymässä oleviin korkeakou-

lujärjestelmiin, uuden koulutuksen aloittamiseen tai toimiluvan saamiseen, sillä sen tuloksena on aina kyllä- tai ei-päätös, joka toteaa akkreditoitavan sijoittumisen suhteessa minimistandardeihin. Akkreditoinnin kriteerit ja standardit tulevat korkeakoulujen ulkopuolelta, ja akkreditointi katsoo tulevaisuuteen, arvioi akkreditoitavan mahdollisuuksia selviytyä tehtävistään. Akkreditoivia maita ovat esimerkiksi Ranska, Italia, Alankomaat ja Venäjä, sekä useimmat itäisen Keski-Euroopan maat ja sitä harjoittavat myös Itävalta, Saksa ja Espanja (joissa kaikissa muutos on käynnissä ja kiinnostusta myös auditointia kohtaan on runsaasti).

Auditointi on ”kypsän” korkeakoulujärjestelmän malli, jonka keskeisenä tavoitteena on toiminnan kriittinen itsearviointi ja kehittäminen. Se arvioi tämänhetkistä ja mennyttä, mutta mukana on myös tulevaisuuspotentiaalin arviointi. Auditoinnin tuloksena annetaan kehittämissuosituksia, ja standardit tulevat korkeakouluilta itseltään, eli toimintaa verrataan korkeakoulun itselleen asettamiin tavoitteisiin. Auditotivia maita ovat Englanti, Pohjois-Irlanti, Wales, Skotlanti, Suomi, Sveitsi ja Norja, ja vuodesta 2007 lähtien auditointi on lisääntynyt Espanjassa, Itävallassa ja Saksassa. Auditointimallit eivät ole täsmälleen samanlaisia, ja esimerkiksi Suomen auditointimallissa voi sanoa olevan se akkreditoinnin piirre, että Korkeakoulujen arviointineuvosto tekee myös kyllä/ei-päätöksen: läpäisekö korkeakoulu auditoinnin vai edellytetäänkö siltä uusinta-auditointia.

Pohjoismaiden tilanne on mielenkiintoinen. Ne näyttävät kaukaa varsin homogeenisiltä, mutta läheltä katsoen tulevat ilmi niidenkin välillä olevat erot,

*Auditointi arvioi
tämänhetkistä ja
mennyttä, mutta
mukana on myös
tulevaisuuspotentiaalin
arviointi.*

niin korkeakoulutusjärjestelmissä kuin laadunarvioinnissa. Suomen perusmalli on kuuden vuoden välein uusittava korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Ammattikorkeakoulujen 1990-luvulla suoritetun toimilupa-arvioinnin voi katsoa olleen niiden ”akkreditointia”. Norjassa perusmalli on myös korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi (tosin nimellä ”evaluering”) kuuden vuoden välein. Toisaalta siellä on tehty ohjelma-akkreditointia, ja malli on uudistettavana. Ainoastaan alemmaa tutkintoa antavien korkeakoulujen (høgskole) koulutusohjelmat akkreditoidaan, ellei koko korkeakoulua ole akkreditoitu.

Islanti on saanut valmiiksi kaikkien koulutusalojen akkreditoinnin ja aloittanut vuonna 2008 korkeakoulujen tai oppiaineiden auditoinnit. Ne on suunniteltu kolmen vuoden välein tehtäväksi, toisaalta kontrolloivaksi, toisaalta kehittämiseen kannustavaksi malliksi. Tanskassa on tehty auditointia, mutta nyt akkreditoidaan ohjelmat kuuden vuoden välein. Ruotsissa kansallinen ar-

viointielin Högskoleverket on tehnyt laatu-työn arviointeja vuosina 1995-2001 ja aloitti auditoinnit uudelleen vuonna 2007. Se arvioi koulutusaloja ja ohjelmia ja päättää myös tutkintojen anto-oikeuksista. Vuodesta 2010 Ruotsissa otetaan käyttöön uusi malli, jonka mukaan koulutusalat käydään läpi neljän vuoden välein ja arviointien fokus on tuloksissa. Arvioinnilla on suora yhteys rahoitukseen. Edes kulttuuriltaan monella tavalla yhteneväisissä pohjoismaissa ei siten ole realistista ajatella yhtä pohjoismaista korkeakoulutuksen laadunvarmistusmallia.

Euroopan akkreditoivat maat ovat liittyneet yhteen konsortioksi (European Consortium for Accreditation in Higher Education, ECA), ja auditoivat maat tiivistävät yhteistyötään. ECA tähtää akkreditointien ja muiden laadunvarmistusta koskevien päätösten keskinäiseen tunnustamiseen. Audittoivat maat ovat vielä pikemmin verkostoitumisen ja yhteistyön tiivistämisen vaiheessa. Yhteistyöhön osallistuvat aktiivisimmin Englanti/Pohjois-Irlanti, Espanja, Itävalta, Norja, Saksa, Skotlanti, Suomi, Sveitsi ja Tanska (ks. esim. Trends of Quality Assurance 2009).

Kansainvälisissä arviointiverkostoissa voikin tällä hetkellä sanoa olevan tietynlainen epämääräisyyden tila: ovatko tavoitteena yleinen yhteistyö, ristiinarviointi ja toinen toistensa arviointien tunnustaminen, vai rintamanomaiset tiiviit yhteenliittymät? Aika näyttää. Keskeinen jakolinja tuntuu kuitenkin tällä hetkellä kulkevan kontrollia ja tilivelvollisuutta painottavan ja kehittämistä painottavan laadunvarmistuksen välillä, eikä ole oletettavissa, että Eurooppa voisi tuottaa mitään yhtenäistä arviointikäytäntöä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan perusteet

Korkeakoulujen arviointineuvoston taustalta löytyy vuosina 1966-95 toiminut Korkeakouluneuvosto. Sen tehtävänä oli käsitellä yliopistojen yleistä kehittämistä, niiden menoarvioita ja muita korkeakouluasioita pitäen silmällä tutkimuksen ja opetuksen edistymistä ja yliopistojen hyvinvointia. Käytännössä korkeakouluneuvosto antoi lausuntoja korkeakoulujen budjettiesityksistä ja esityksiin sisällytyneistä hankkeista, teki alakohtaisia arviointeja tutkintojen ja korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen edistämiseksi ja kehitti tuloksellisuuskriteerejä (Asetusmuistio 1995). Se valitsi myös ensimmäiset opetuksen huippuyksiköt.

Merkittävä seikka arvioinnin kannalta oli uusi kehittämislainsäädäntö: kehittämislaki sekä siihen liittyvä valtioneuvoston päätös vuodelta 1986 korkeakoululaitoksen kehittämisestä vuosina 1988-1991, joka edellytti, että kaikissa korkeakouluissa otetaan käyttöön toiminnan arviointijärjestelmä. Jo sitä ennen, vuonna 1985, oli tehty ehdotus arvioinnin järjestämisestä ja valtakunnallisen tiedonkeruun organisoinnista ns. KOTA -työryhmässä (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien kehittämistyöryhmä). Tulosoikeuteen siirtyminen edellytti yliopistojen toiminnan arviointia, joka vuoden 1997 yliopistolaisissa (645/1997) kirjattiin yliopistojen toiminnan kehittämisen ja laadun varmistamisen kiinteäksi osaksi. Lain perusteluissa mainitaan jo ilmaus ”laadun varmistaminen”, tosin silloin vielä erikseen kirjoitettuna. Itseohjautuvuuden edellytykseksi tuli jatkuva arviointi, jota voi kutsua tilivelvollisuusar-

vioinniksi. Vuodesta 1999 alkaen yliopistot raportoivat tulosneuvotteluissa myös arviointitoiminnasta ja sen keskeisistä tuloksista ja niiden pohjalta päätettyistä kehittämistoimenpiteistä (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004, 13).

Myös ammattikorkeakoulujen perustaminen ja niiden toimilupa-arviointi vauhdittivat arviointitoiminnan vakiintumista. Laki ammattikorkeakouluopinnoista vuodelta 1995 kirjasi toimiluvan myöntämisen edellytykseksi koulutustarpeen ja tiettyjen arviointiperusteiden täyttämisen. Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten arviointi poikkesi eräänlaisena ”viranomaistehtävänä” neuvoston muista, korkeakouluja avustavista ja tukevista tehtävistä (Visakorpi 1996).

Taustalla vaikutti myös 1990-luvun kansainvälinen kehitys, arviointiorganisaatioiden perustaminen moniin maihin ja myöhemmin Euroopan unionin suositukset yhteistyöstä korkeakouluopetuksen arvioinnissa vuodelta 1998 (Neuvoston suositus 1998). KKA:n perustamisessa tehtiin myös se tulevaisuuden kannalta tärkeä linjaus, että luovuttiin suunnitteilla olleen ammattikorkeakouluneuvoston perustamisesta korkeakouluneuvoston rinnalle, ja uuden neuvoston toimialaksi tulivat molemmat korkeakoulusektorit (Visakorpi 1996).

Korkeakoulujen arviointineuvosto aloitti toimintansa vuonna 1996 edellisenä vuonna hyväksytyin asetuksen pohjalta (nykyiset asetukset 1320/1995, 465/1998, 548/2005, 965/2007). Korkeakoulujen arviointineuvosto on riippumaton asiantuntijaelin, jonka tehtävänä on avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointia koskevissa asioissa. Arviointien pe-

rusperiaatteena on kehittävää arviointi, eli arviointitietoa tuottamalla avustetaan korkeakouluja kehittämään toimintaansa. Neuvoston jäsenet tulevat yliopistoista, ammattikorkeakouluista, opiskelijajärjestöistä ja korkeakoulujen ulkopuolisesta työelämästä ja heidän on oltava korkeakoulujen arviointiin perehtyneitä. Neuvoston nimittää opetusministeri, normaalisti nelivuotiseksi toimikaudeksi. Parhailaan (syyskuu 2009) on lausuntokierroksella uusi arviointineuvostoa koskeva asetus.

Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnit voidaan jakaa nykyisellään kolmeen kategoriaan: korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit, koulutuksen laatuysikköarvioinnit sekä koulutusala- ja teema-arvioinnit (aiempien toimintakausien arvioinneista ks. Moitus & Saari 2004 sekä Moitus & Seppälä 2004). Laadunvarmistusjärjestelmien auditoinneissa arvioidaan niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestel-

*Korkeakoulujen
arviointineuvoston
päättävöitteena
on tukea Suomen
korkeakoulutuksen
laadun kehittämistä.*

miä, joiden avulla korkeakoulu ylläpitää ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua (ks. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi 2007). Koulutuksen laatuysikköarviointeja toteutetaan erikseen yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreilla ja valintamenetelmää kehitetään jokaiselle kierrokselle. Koulutusala- ja teema-arviointeja toteutetaan koulutus- tai yhteiskuntapolitiittisesti tärkeillä, nopeasti kasvavilla ja kehittyvillä tai ongelmallisilla aloilla. KKA voi myös sopia opetusministeriön kanssa arviointiprojekteja koskevista toimeksiannoista.

Toimintaperiaatteikseen KKA on määritellyt (ks. esim. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Laatuksikirja 2009) olevansa riippumaton toimija, kehittävä arvioija, kansainvälinen sillanrakentaja ja proaktiivinen vaikuttaja. Korkeakoulujen arviointineuvoston päätavoitteena on tukea Suomen korkeakoulutuksen laadun kehittämistä ja kansainvälistä kilpailukykyä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston päätöksenteko ja arviointien sisältö on riippumatonta. Läheisestä yhteistyöstä sidosryhmien kanssa ja opetusministeriön rahoituksesta huolimatta päätökset arvioinneista tehdään itsenäisesti. Itsenäisyys opetusministeriöstä on kuitenkin kysymys, johon useimmiten kansainvälisessä yhteistyössä joutuu vastaamaan. Kuten edellä mainitsin, kaikki arviointielimet saavat rahoituksensa joltakin sidosryhmältään, ja siten kysymys itsenäisyydestä on ensisijaisesti kysymys toiminnallisesta itsenäisyydestä. Se KKA:lla täysin on. Opetusministeriö ei puutu sen enempää arviointineuvoston toimintasuunnitelmaan kuin sen päätöksiinkään, mutta hyödyntää korkeakoulujen tapaan sen tuottamaa tietoa.

Vuosina 2005-2008 käytiin myös keskustelua Korkeakoulujen arviointineuvoston ja muuta kuin korkeakoulutusta arvioivan Koulutuksen arviointineuvoston yhdistämisestä. Vuonna 2007 muistionsa jättänyt koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmä (Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio 2007, 43) esitti, että jatkossakin neuvostoja tulee olla kaksi. Sen sijaan myöhemmin samana vuonna selvityksen opetushallituksen asemasta jättänyt selvitysmies Timo Lankinen esitti, että kaikki kansallinen koulutuksen arviointi koottaisiin yhdelle toimijalle, perustettavalle Koulutuksen arviointikeskukselle (Lankinen 2007, 188-194). Lankisen ehdotus ei toteutunut, vaan sivistyspoliittinen ministerityöryhmä päätti maaliskuussa 2008 pitää neuvostot erillään. Ratkaisu oli kansainvälisen linjan mukainen. Uutena ja koulutuksen arviointikentän yhteisyyttä korostavana asiana valmisteltiin vuonna 2008 tiivis kansallinen Koulutuksen arviointisuunnitelma (Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009-2011). Suunnitelma lähinnä yhdistää kummankin neuvoston omat toimintasuunnitelmat. Sen laatiminen sisältyi vuoden 2007 kehittämismuistion ehdotuksiin.

Tiivistäen voi sanoa, että 1990-luvulla suomalaiseen korkeakoulutuksen arviointiin vaikuttivat eniten kansalliset linjaukset ja muutokset. Tosin silloin syntyivät myös monet kansainväliset verkostot, joissa KKA:kin oli aktiivisesti mukana. 2000-luvun aikana tärkein vaikuttaja on ollut Bolognan prosessi, joka on tehnyt kansallisen arviointipolitiikan uudenlaisen pohdinnan välttämättömäksi.

Auditoinnit ja diversiteetti

Suomen perinteinen toimintalinja on ollut, että korkeakoulujen laatu ”varmistetaan” lailla tai toimiluvalla. Lähtökohdana ei siten ole ollut koulutuksen ulkoinen akkreditointi. Voidaan toki sanoa, että suomalaiset yliopistot on akkreditoitunut eduskunta.

Kun Berliinin seurantakokouksen jälkeen oli pohdittava suomalaista korkeakoulutuksen arviointia uudelta pohjalta, lähtökohdaksi otettiin sellaisen ratkaisumallin etsiminen, joka sopii kansalliseen korkeakouluperinteeseen eli soveltaa kehittävän arvioinnin perinnettä, mutta on kansainvälisesti pätevä ja uskottava ja täyttää eurooppalaisen kehityksen edellyttämät vaatimukset. Auditoinnissakin ensisijainen tavoite on siis tukea korkeakoulua sen oman toiminnan kehittämisessä, tuottaa sellaista tietoa, jota se voi käyttää hyväkseen. Tavoitteena on myös välittää arvioinneissa esiin tulleita hyviä käytänteitä muihin korkeakouluihin, mitä tarkoitusta palvelevat sekä aina julkiset raportit että arviointien päätteeksi järjestettävät julkistamisseminaarit. Vastuu arviointitiedon hyödyntämisestä on aina korkeakoululla itsellään.

Kukin korkeakoulu kehittää itselleen sopivan laadunvarmistusjärjestelmän, jonka toimivuus arvioidaan KKA:n auditointimallissa esitetyin kriteerein (Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi 2007, 10-11; 29-31). Kriteerit eivät aseta mitään ”laatuideologiaa” toisten edelle, eikä auditoinnissa oteta kantaa korkeakoulun tavoitteisiin tai toiminnan tuloksiin sinänsä. Peruskysymyksiä ovat korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän kattavuus, toimi-

vuus ja vaikuttavuus sekä avoimuus ja viestivyy.

Laatutyöllä on korkeakouluissa usein pitkä historia osana korkeakoulujen strategioita ja toiminnan kehittämistä. Ensimmäisenä elementtinä ovat useimmiten olleet opetukseen liittyvät arviointimenettelyt sekä opiskelijapalautteen kerääminen. Ammattikorkeakouluissa perustamisvaihe arviointineen oli tärkeä ja antoi runsaasti alan osaamista. Korkeakoulut kokeilivat erilaisia valmiita laatutyökaluja, mutta työllä ei ollut vielä järjestelmärakennetta. Auditoinnin myötä – mutta myös muista syistä – laadunvarmistus on liitetty tiiviimin johtamiseen ja toiminnanohjaukseen, mikä on tehnyt toiminnasta järjestelmällisempää ja tavoitteellisempaa.

Korkeakoulujen arviointineuvostossa tehty seuranta-analyysi (ks. Moitus 2009) kertoo, että auditointien myötä laadunvarmistusjärjestelmät on saatu kattaviksi, korkeakoulujen johto sitoutunut laadunvarmistukseen, joka nähdään kiinteässä yhteydessä toiminnanohjaukseen, ja henkilökunnan ja opiskelijoiden osallistuminen on lisääntynyt. Opetuksen palautejärjestelmän yhteydet ohjaukseen ja opetus suunnitelmatyöhön näkyvät aiempaa selvemmin. Mielenkiintoista on, että samat kohteet ovat toisen korkeakoulun vahvuuksia ja toisen kehittämiskohteita, mikä kertoo korkeakoulujen erilaisesta vaiheesta mutta myös erilaisista malleista kehittää laadunvarmistusta. Ehkä tärkein tulos on, että korkeakoululla itsellään on nyt realistinen kokonaiskuva laadunvarmistusjärjestelmästä ja sen kehittämistarpeista. Tiedetään, missä ollaan ja missä ei.

Jo auditoidutkin korkeakoulut ovat

*Perimmäisenä
tavoitteena
on aidon
laatukulttuurin
kehittäminen
korkeakouluihin.*

siis keskenään erilaisessa tilanteessa ja niillä on myös erilaiset tavoitteet. Toiset tavoittelevat useita kansallisia ja/tai kansainvälisiä akkreditoituja tai sertifioituja, toiset taas haluavat toistaiseksi keskittyä oman laadunvarmistusjärjestelmänsä kehittämiseen eteenpäin. Tämä heijastuu myös mielipiteissä auditoinnin toisesta kierroksesta: toiset tähtäävät kansainväliseen, mahdollisesti jonkun muun organisaation kuin KKA:n toteuttamaan arviointiin, toiset taas haluaisivat varmistua tilastaan käymällä läpi toisen kierroksen pääosin samanlaisena kuin ensimmäinen.

Auditoitujen korkeakoulujen raporteissa esitetään runsaasti auditoinnin jälkeisiä kehittämistoimenpiteitä, sekä konkreettisia että yleisen laatukulttuurin vahvistamiseen tähtääviä. Jotkut ovat siirtyneet kokonaan uuteen laatu-järjestelmään. Yleisintä on oman laatu-järjestelmän yksinkertaistaminen ja mitaristojen keventäminen. Useimmat ovat myös kiinnittäneet lisää huomiota

sidosryhmäyhteistyöhön ja lisänneet benchmarkingia muiden korkeakoulujen kanssa.

On kuitenkin vaikea täsmällisesti sanoa, mitkä toimenpiteistä ovat seurausta juuri auditoinnista, mitkä olisi tehty muutenkin. Auditoidut korkeakoulut itse arvioivat raporteissaan, että auditointi tuki ja tehosti merkittävästi laadunvarmistusmenettelyjen kehitystä ja soveltamista. Ne kokevat myös saaneensa jo selvää näyttöä laadunvarmistusjärjestelmän vaikutuksista toiminnan tehostumiseen. Laadunvarmistusta ei enää mielletä muusta työstä irralliseksi, vaan se nähdään luontevana osana henkilöstön työtä. Seuranta-, arviointi- ja palautetietoa hyödynnetään tehokkaammin ja toimijoiden näkemykset laadunvarmistusjärjestelmän, korkeakoulun strategioiden ja toiminnanohjauksen yhteyksistä ovat selkiytyneet. Kokonaisuudet nähdään paremmin ja yhteisten käytäntöjen merkitys on korostunut, mikä tekee toiminnasta myös helpommin seurattavaa.

Perimmäisenä tavoitteena on aidon laatukulttuurin kehittäminen korkeakouluihin. Silloin laatu työ ymmärretään keinoksi oman työn ja työyhteisön jatkuvaan ja systemaattiseen parantamiseen. Laatukulttuuri edellyttää avointa ja keskustelemaa ilmapiiriä, sillä ilman sitä motivaatio jatkuvaan parantamiseen ja halu jakaa tietoa eivät säily. Se edellyttää myös vahvaa johtajuutta, joka yhdistyy organisaation sisällä vallitsevaan luottamukselliseen ja avoimeen ilmapiiriin. Laatukulttuurin perustan muodostaa yhteisössä jaettu ymmärrys siitä, mitä on hyvä laatu.

Auditointimallin kehittäminen

Korkeakoulujen arviointineuvosto kokoaa jokaisesta auditointiprosessista palautetta sekä auditointin kohteena olleesta korkeakoulusta että auditioijilta. Palautteiden perusteella on tehty muutoksia sekä itse auditointimalliin, erityisesti uusittaessa käsikirjaa vuosille 2008-2011, että käytännön toteutukseen. Parhaillaan (syksy 2009) on käynnistymässä auditointien toisen kierroksen mallin kehittäminen, sillä ensimmäisenä auditoitujen korkeakoulujen osalta kuusi vuotta on täytymässä samaan aikaan vuonna 2011 kun viimeiset käyvät läpi ensimmäistä kierrosta vuonna.

Myös toisen kierroksen mallia pohdittaessa tullaan korkeakoulujen yksilöllisten tarpeiden ja vertailtavissa olevan tiedon tarpeen dilemmaan. Jos kehittävän arvioinnin perimmäisenä tehtävänä on tuottaa kunkin korkeakoulun omien tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaista ja kehittämisen mahdollistavaa tietoa, mallissa pitäisi olla runsaasti valinnaisuutta. Toisaalta kriteerien tulisi olla tasapuolisesti kaikkia kohtelevia, ja auditoinnin tulisi myös tuottaa uskottavaa tietoa suomalaisesta korkeakoulutuksesta kokonaisuudessaan. Mallin tulisi myös pystyä olemaan voimassa useita vuosia, jotta kaikki korkeakoulut auditoitaisiin samalla mallilla. Ajankohtaiset tarpeet tuskin kuitenkaan nykyisessä nopeasti muuttuvassa korkeakoulumaailmassa pysyvät samoina viiden-kuuden vuoden ajan. Lisämausteena on eurooppalaisen arviointirekisterin kehitys: ehkä toisella kierroksella korkeakoulu voikin tilata auditoinnin tai muun vastaavan kokonaisarvioinnin miltä tahansa eurooppalaiselta rekisteröidyltä ar-

viointielimeltä. Silloin malli ei liene sama, jonka KKA vuoteen 2010 mennessä kehittää, mikä herättää jälleen kysymyksen saatavan tiedon vertailtavuudesta.

Yllä esitetyt vaihtoehdot heijastuvat myös Korkeakoulujen arviointineuvoston tulevaisuuteen. Neuvoston vuoden 2008 kehittämispäivillä syntyi kuusi mahdollista tulevaisuuden skenaariota. Ensimmäinen oli, että KKA säilyisi nykyiseen tapaan riippumattomana kansallisena asiantuntijaorganisaationa. Skenaarioon liittyy paljon vahvuuksia, mutta myös joitakin uhkia. Monet edelläkin jo mainitut toimenpiteet, kuten kansallisen arviointisuunnitelman laatiminen, kansainvälisen toiminnan vahvistaminen entisestään, arviointitiedon meta-analyysien tuottaminen ja KKA:n oman laatutyön selkiyttäminen, on tämän skenaarion uhkien ehkäisemiseksi vuoden aikana suoritettu. Se kertoo siitä, että skenaariota pidetään KKA:n sisällä varsin todennäköisenä.

Muita mahdollisia skenaarioita olivat ”markkinaskenaario”, jossa kansainvälinen kilpailu arviointielimien kesken lisääntyy, ”virastoskenaario”, jossa KKA:sta tulee kansallinen opetusministeriön apuorganisaatio, sen positiivisempi tulkinta KKA:sta vahvana kansallista etua ja suomalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ajavana arviointitoimijana, ”turboversio”, jossa KKA olisi täyden palvelun eurooppalainen toimija ja viimeisenä skenaario, jossa KKA menettää merkityksensä ja lakkautetaan poliittisella päätöksellä. Kuten edellä mainitsin, nyt, vuotta myöhemmin, voidaan nähdä, että moniin ykkösskenaariota tukeviin toimenpiteisiin on jo ryhdytty. Toisaalta on myös aloitettu joitakin muita skenaarioita mahdollistavia toi-

*Pohjimmainen
tarkoitus on
parantaa
koulutuksen laatua
ja vaikuttavuutta.*

mia eli varaudutaan muihinkin mahdollisiin tulevaisuudenkuviin.

Ovatko laatuysiköt keskenään samanlaisia?

Koulutuksen huippu- ja myöhemmin laatuysiköiden valinta on myös näkyvä osa Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintaa, ja myös sen yhteydessä on keskustelu paljon toiminnan mahdollisesta tasapäistävästä vaikutuksesta. Voivatko vain tietyn tyyppiset yksiköt saada laatuysikköstatuksen?

Huippu/laatuysikkötoiminnan juuret ovat 1980-luvulla, ja ennen Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan aloittamista niitä valitsi Korkeakouluneuvosto. Vuodesta 1983 tutkimuksen arviointi siirtyi Suomen Akatemialle. Laatuysiköiden valinta on ainoa taloudellisia kannustimia sisältävä KKA:n toimintamuoto. Valitut yksiköt saavat valinnan perusteella tuloksellisuusrahaa,

joka on määrältään merkittävää. Tosin autonomiset korkeakoulut itse sen jälkeen päättävät, kuinka suuri osa rahasta päätyy statuksen ansainneelle yksikölle. Se onkin ollut yksi keskeinen keskustelun aihe korkeakoulujen sisällä.

Laatuysikkötoiminnassakin pohjimmainen tarkoitus on parantaa koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta, ei vain jakaa taloudellisia kannustimia. Tavoitteena on, että nostettaessa esiin hyviä käytänteitä ja uusia pedagogisia ratkaisuja saadaan laatu paranemaan kaikilla aloilla ja koko korkeakoulutuksessa, ei vain palkituissa yksiköissä. Yksi tavoite on kiinnittää huomiota juuri koulutukseen (vrt. tutkimuksen huippuyksiköt) ja lisätä tietoisuutta koulutuksen laadun merkityksestä ja vaikutuksista.

Laatuysikköarvioinnin tulee olla myös prosessina uskottava, sellainen, että se koetaan korkeakouluissa oikeudenmukaisena ja tasapuolisena, ja mielellään jo itsessään hyödyllisenä, keskustelua lisäävänä. Sen tulee olla objektiivinen ja luotettava, mikä edellyttää tiettyä jatkuvuutta, mutta samalla jatkuvuuden kanssa tasapainossa olevaa muutosta. Menetelmä ”kuluu”, toisaalta äkkinäiset muutokset eivät kannusta aitoon kehittämiseen. KKA:n periaatteiden mukaisesti laatuysikkövalintojenkin tulee olla kehittävää arviointia eli niillä tulisi olla ohjaava vaikutus pitkäjänteiseen kehittämistyöhön.

Pitkään valinnat erityisesti yliopistosektorilla perustuivat kirjallisiin hakemuksiin, jotka arvioitiin kansallisissa alakohtaisissa paneeleissa. ”Paperivalinta” ja pienen maan kansallisten ryhmien käyttö alkoivat vähitellen saada yhä enemmän kritiikkiä osakseen (ks. Centres of Excellence 2009, 17-18; Knubb-

Manninen & Nuutinen 2002). Tukiko menetelmä jatkuvaa kehittämistä? Tuki-ko se innovatiivista ajattelua? Mittasiko se todellista laatua vai kirjoitustaitoa? Ammattikorkeakoulusektorilla oli myös saatu hyviä kokemuksia arviointivierailuista ja kuulemistilaisuuksista.

Vuonna 2008 sovellettiin yliopisto-sektorilla uutta menetelmää, jonka ydin oli kansainvälisten asiantuntijoiden käyttö ja arviointivierailujen sisällyttäminen prosessiin (Centres of Excellence 2009, 7-18). Lisäksi ensimmäinen karsinta tehtiin anonymisti, korkeakoulua mainitsematta. Menetelmä edellytti käytännössä hakemusten määrän vähentämistä, mikä sopi hyvin tilanteeseen, jossa myös opetusministeriö puolitti laatuksiköiden määrän.

Kokemukset uudesta mallista ovat mielenkiintoisia ja rohkaisevia. Diversiteetin kannalta kiinnostavaa on myös se, että valituksi tuli sekä sellaisia yksiköjä, joiden opiskelija-aines on erittäin valikoitunutta että sellaisia, joissa opiskelupaikan saa helposti. Valituiksi tuli myös sekä sellaisia, jotka ovat olleet laatuksikkoina aiemmin että uusia. Pedagogiset sovellutukset yksiköissä olivat keskenään hyvin erilaisia, eli vaikutelma on, että malli tukee aiempaa paremmin innovatiivisuutta ja monimuotoisuutta.

Tulevaisuuden haasteet

Eurooppalaisella korkeakoulutuksen laadunvarmistuksella on edessään monia yhteisiä haasteita. Keskeisin on yhtenäisyyden vaatimusten ja kansallisen suvereniteetin keskinäinen suhde ja tasapainoilu niiden välillä. Kansallisten arviointiorganisaatioiden toiminta pohjautuu kansalliseen kon-

tekstiin ja traditioihin sekä maan historian vaiheeseen. Ne sijoittuvat eri tavoin ”kolmioon” valtiovallan ja korkeakoulujen kanssa, ja työnjako tiedontuotannossa ja päätöksenteossa on erilainen. Kirjavyys voi ilmetä myös arviointiorganisaatioiden määrässä ja laadussa (kansallisia vs. alueellisia tai ammatillisia). Jotta arviointitoiminta olisi korkeakoulujen toimintaa tukevaa ja kansallisesti uskottavaa, kansallista kontekstia tulisi kunnioittaa. Linjakasta on, että kun kunnioitetaan korkeakoulujen autonomiaa, tulee kunnioittaa myös kansallisten arviointielimien autonomiaa ja moninaisuutta.

Toisaalta niin Euroopan unionin jäsenmaat kuin muutkin Bolognan prosessissa mukana olevat maat pyrkivät muodostamaan yhden eurooppalaisen korkeakoulutusalueen, jossa toimitaan yhteisten periaatteiden ja linjausten - kuten laadunvarmistuksessa ESG:n - mukaisesti. Eurooppalaisen arviointitoimijoiden rekisterin käynnistysvaihe on herättänyt monia kysymyksiä, eikä sen todellista merkitystä vielä pystytä määrittelemään.

Selvästi tällä hetkellä nähtäviä eroja Euroopan maiden kesken ovat suhtautuminen akkreditointiin ja auditointiin, arviointien suorittaminen korkeakoulujen tai ohjelmien tasolla ja opiskelijoiden sekä työelämän edustajien systemaattinen osallistuminen arviointeihin. Myös arviointien tulosten julkisuudessa ja kommunikoinnissa yhteiskunnalle on eroja, vaikka kaikki Bologna-maat periaatteessa ovatkin hyväksyneet tulosten julkisuuden. Suomalaisena hyvänä käytänteenä on esille tullut julkistamisminärien järjestäminen jokaisen arvioinnin päätteeksi. Ne mahdollistavat avoimen keskustelun ja antavat myös

mahdollisuuden - toisinaan ”asiantuntijakielellä” kirjoitettujen - raporttien avaamiseen. Samalla ne rakentavat luotamusta arvioitavien ja arvioitsijoiden välille.

Erilaiset rankingit, ”joista kukaan ei pidä mutta joita kaikki lukevat”, ovat myös näkyvä osa korkeakoulutuksen arviointia, ja samalla yksi kritisoiduimmista. Eurooppalaisenakin tavoitteena on luoda aiempaa monipuolisempia ja oikeudenmukaisempia rankkeerausmenetelmiä (ks. esim. Leuven/Louvain-la-Neuven seurantakokouksen julkilausuma, kohta 22), mutta tuloksia ei vielä ole nähtävillä. Rankingien uskotaan olevan tulevaisuudessa yhä tärkeämpiä niin uusien lahjakkaiden opiskelijoiden kuin opettajien ja tutkijoiden houkuttelussa korkeakouluihin. Lyhytnäköinen etujen tavoittelu voi kuitenkin johtaa pitkäaikaisiin ongelmiin, jos trendit alkavat syödä perinteisiä akateemisia arvoja, vapautta, autonomiaa, korkealaatuista tutkimusta ja opetusta sekä kriittistä ajattelua.

*Korkeakoulu-
pedagogisessa ajattelussa
on nähtävissä
selkeä muutos kohti
osaamislähtöistä
ajattelua.*

Korkeakoulupedagogisessa ajattelussa on nähtävissä selkeä muutos kohti osaamislähtöistä ajattelua. Se näkyy niin Bolognan prosessiin liittyvissä opetusohjelmien oppimistulosperusteisessa (*learning outcomes*) kuvaamisessa, eurooppalaisen ja kansallisten viitekehysten rakentamisessa ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisessä kuin OECD:n alulle panemassa korkeakoulututkintojen oppimistulosten arviointihankkeessa (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO). Myös tässä asiassa maat ovat eri tilanteessa: toisissa esimerkiksi koulutusohjelmien akkreditointi korostaa enemmän opetuksen rakenteita ja järjestelyjä, toisissa taas tuloksia. Vain osa on mukana AHELO:n parhailaan alkamassa olevassa testausvaiheessa.

Osaaminen on noussut korkeakoulupoliittiselle agendalle monista syistä, joista keskeisimpiä ovat elinikäisen oppimisen taustalla olevat demografiset muutokset ja globaali talous. Korkeakouluihin tulevat opiskelijat ovat yhä heterogeenisempää joukkoa niin iältään kuin taustaltaan ja tarpeiltaan, koulutukseen pääsyä aliedustetuille ryhmille halutaan edistää ja liikkuvuutta lisätä. Erilaisten yksilöllisten opintopolkujen tarve on yhä suurempi ja korkeakoulut ja maat kilpailevat yhä enemmän keskenään.

Osaamis- ja siten myös opiskelijälähtöisessä ajattelussa on paljon hyviä puolia. Kun oppimistulokset kuvataan sekä tutkintojen että niiden osien tasolla, kommunikointi opiskelijoiden ja opettajien mutta myös työnantajien kanssa helpottuu. Ne auttavat ohjauksen kehittämisessä ja lisäävät myös kansainvälistä

vertailtavuutta. Opiskelijat oppivat niiden avulla itse myös paremmin arvioimaan omaa oppimistaan. Vaarana on, että oppimistulosten kuvaamiseen ei syvennytä kunnolla, kuvaukset jäävät formaalille tasolle eikä todellista ajattelun muutosta tapahdu. Kuvauksista voi myös tulla liian mutkikkaita, jolloin niiden todellinen informaatioarvo on vähäinen. Niillä voi tulevaisuudessa olla myös yhteys laadunvarmistusjärjestelmiin ja niitä voitaisiin käyttää mahdollisessa uuden koulutuksen aloittamisen arvioinnissa samoin kuin muissakin arvioinneissa. Tämä edellyttää kuitenkin niiden soveltamista kautta korkeakoulujärjestelmän, johon lienee vielä aikaa. Kaiken kaikkiaan nähtävissä on kuitenkin myös laadunarvioinnissa liikettä toimintojen ja prosessien arvioinnista kohti tulosten arviointia.

Lähteet

Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta. Muistio 20.11.1995. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.

Bolognan prosessin seurantakokousten julkilausumat esimerkiksi osoitteesta: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>

Bolognan prosessin viralliset sivut 2009: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Costes, N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Helle, E., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Knezevic, B., Sits, T. & Sohm, K. 2008. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond. Second ENQA Survey. ENQA Occasional papers 14. Helsinki.

ESU Statement on the development of rankings and classification in the EHEA. 2009. <http://www.esib.org/documents/statements/ESU%20rankings%20statement.pdf> [31.7.2009]

Hiltunen K. (Ed.) 2009. Centres of Excellence in Finnish University Education 2010-2012. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 3:2009. Helsinki

Knubb-Manninen, G. & Nuutinen, A. 2002. Laatuysikköjärjestelmä opetuksen ja oppimisen välineenä. Muistio Korkeakoulujen arviointineuvostolle.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2009. Laatuksikirja. <http://www.kka.fi/index.phtml?s=6> [29.7.2009]

Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. 2007. Auditointikäsikirja vuosille 2008-2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007.

Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:27.

Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009-2011. 2008. Opetusministeriön julkaisuja 2008:38.

Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6.

Lankinen, T. 2007. Opetushallituksen asema, rooli ja tehtävät sekä koulutustoimialan ohjaus muuttuvassa toimintaympäristössä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:46.

Moitus, S. 2009. Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien tuloksista vuosilta 2005-2008. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14:2009. Helsinki.

Moitus, S. & Saari, S. 2004. Menetelmistä kehittämiseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996-2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2004. Helsinki.

Moitus, S. & Seppälä, H. 2004. Mitä hyötyä arvioinneista? Selvitys Korkeakoulujen arviointineuvoston 1997-2003 toteuttamisen koulutusala-arviointien käytöstä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 9:2004. Helsinki.

Neuvoston suositus eurooppalaisesta yhteistyöstä korkeakouluopetuksen laadun arvioinnissa. 1998. Euroopan yhteisöjen virallinen lehti 7.10.1998.

Trends of Quality Assurance and Quality Management in Higher Education Systems. 2009. Österreichische Qualitätssicherungsagentur. Wien.

Visakorpi, J. 1996. Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminnan suuntaviivat. Korkeakoulutieto 4:1996.

Tutkintojen viite- kehukset eurooppa- laisessa yhteistyössä

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi

Carita Blomqvist

Yksikön päällikkö,
opetusneuvos CB, FK, HTT
Opetushallitus
carita.blomqvist@oph.fi

Seija Rasku

Opetusneuvos, FM
Opetusministeriö,
Ammatillisen koulutuksen yksikkö
seija.rasku@minedu.fi

Tutkintojen viitekehukset nousivat koulutuspoliittiseen keskusteluun Euroopan unionissa 1990-luvun lopussa. Taustalla olivat Euroopan unionin pitkäaikaiset koulutuspolitiikkaan liittyvät tavoitteet, kuten tarve lisätä koulutusjärjestelmien ja tutkintojen avoimuutta ja läpinäkyvyyttä, edistää aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista elinikäisen oppimisen hengessä, helpottaa ammatillista ja akaateemista liikkuvuutta sekä korostaa oppimistulosten merkitystä koulutuksen järjestämisessä. Ta-

voitteet nähtiin hyväksi myös jäsenmais-
sa.

Eurooppalaisen tutkintojen viitekeh-
yksen (European Qualifications Fram-
ework, EQF) kehittäminen alkoi
vuonna 2004, kun jäsenvaltiot, työ-
markkinaosapuolet ja muut sidosryh-
mät halusivat saada käyttöön yhteiset
puitteet tutkintojen vertailun helpotta-
miseksi. Euroopan parlamentti ja neu-
vosto antoivat suosituksen eurooppalai-
sesta tutkintojen viitekehuksesta elin-
ikäisen oppimisen edistämiseksi huhti-
kuussa 2008 (EQF-suositus 2008, EQF-
esite 2008). Suosituksen antamisen jäl-

keen kehittämistyön painopiste on siirtynyt kansallisten viitekehysten rakentamiseen (National Qualifications Framework, NQF) sekä kansallisen tutkintojärjestelmän tai viitekehysten ja EQF:n välisten vastaavuuksien määrittelyyn.

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys ei korvaa kansallisia tutkintojärjestelmiä.

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten avulla kytketään yhteen eri maiden tutkintojärjestelmiä ja kansallisia viitekehysjä. Viitekehysten tavoitteena on helpottaa eri jäsenmaissa suoritettavien tutkintojen vertailua, ymmärtämistä ja tunnustamista sekä edistää liikkuvuutta ja elinikäistä oppimista. Lisäksi suosituksen avulla halutaan edistää koulutusjärjestelmien nykyaikaistamista sekä luoda ja vahvistaa yhteyksiä koulutuksen ja työelämän välillä. Laatuun, avoimuuteen ja luottamukseen liittyvät kysymykset ovat keskeisiä viitekehyselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (EQF-suositus 2008).

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten ydin ovat sen kahdeksan tasoa, jotka kattavat kaikki tutkinnot perustasosta edistyneimpään tasoon. Viitekehys sisältää kaikki yleissivistävän, amma-

tillisen ja akateemisen koulutuksen tutkintotasot. Kunkin viitekehysten tason pitäisi periaatteessa olla saavutettavissa erilaisten koulutus- ja uravalintojen kautta. Viitekehysten tasokuvaukset perustuvat oppimistuloksiin, jotka kuvataan tietoina, taitoina ja pätevytenä. Kukin kahdeksasta tasosta on määritelty kuvailemalla oppimistulokset, jotka olennaisesti liittyvät kyseisen tason tutkintoihin missä tahansa tutkintojärjestelmässä. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehysessä keskitytään siihen, mitä tietyn tutkinnon suorittanut henkilö tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi. Viitekehys on tasojen 5 – 8 osalta yhdenmukainen Bolognan prosessin yhteydessä kehitetyn korkeakoulututkintojen viitekehysten kanssa (EQF-suositus 2008, EQF-esite 2008).

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys ei korvaa eikä siinä määritellä kansallisia tutkintojärjestelmiä ja/tai tutkintoja. Viitekehysessä ei kuvata yksittäisiä tutkintoja tai yksittäisen henkilön pätevyksiä. Yksittäiset tutkinnot sijoitetaan soveltuvalle eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten tasolle kansallisten tutkintojärjestelmien tai kansallisten viitekehysten kautta (EQF-suositus 2008).

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys on vapaaehtoinen, mutta suosituksenä on, että jäsenmaat kuvailevat vuoteen 2010 mennessä vastaavuudet kansallisten tutkintojärjestelmiensä ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten välillä joko viittaamalla kansallisissa tutkintotasoihin EQF:n tasoihin tai kehittämällä kansallisia tutkintojen viitekehysjä kansallisen lainsäädännön ja käytännön mukaisesti. Jäsenmaiden on lisäksi tarkoitus vuoteen 2012 mennessä varmistaa, että jokainen tutkintotodis-

tus, todistus ja Europass-asiakirja (erityisesti tutkintotodistusten liitteet) sisältää maininnan kyseisen tutkinnon EQF-tasosta. Lisäksi suositellaan, että jäsenvaltiot noudattavat osaamiseen perustuvaa lähestymistapaa tutkintojen määrittelyssä ja kuvauksessa, edistävät epävirallisen ja arkioppimisen tunnustamista sekä edistävät ja soveltavat koulutuksen laadunvarmistuksen periaatteita kuvatesaan kansallisten tutkintojärjestelmien mukaisia tutkintoja eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen mukaan. Jäsenmaita kehoitetaan myös nimeämään kansallinen koordinaatiopiste tukemaan ja yhdessä muiden kansallisten viranomaisten kanssa ohjaamaan kansallisen tutkintojärjestelmän ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen välisiä suhteita (EQF-suositus 2008).

Suomen kansallisen viitekehyksen lähtökohdat

Suomi on päättänyt ottaa eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen käyttöön ja edetä suosituksen mukaisessa aikataulussa. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2007 - 2012 mukaan suomalaisen tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttä parannetaan valmistelemalla tutkintojen tuottaman ja muun osaamisen kuvaamiseen perustuva kansallinen viitekehys vuoteen 2010 mennessä. Opetusministeriö nimesi kesäkuussa 2008 Suomen kansalliseksi koordinaatiopisteeksi Opetushallituksen ja asetti elokuussa 2008 työryhmän valmistelemaan tutkintojen tuottaman ja muun osaamisen kuvaamiseen perustuvaa kansallista viitekehystä (NQF-työryhmä). Työryhmän tehtävänä oli tehdä ehdotus kansallisesta viitekehystä ja kuvata sen tasot osaamisena sekä kuvata periaatteet, joiden mukaisesti tutkinnot tulisi sijoittaa

kansallisen viitekehyksen ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen tasoille ja tehdä ehdotus tutkintojen sijoittelusta viitekehysiin. Lisäksi työryhmän tuli tehdä ehdotus siitä, miten kansallista viitekehystä ylläpidetään, päivitetään ja kehitetään sekä kuvata, miten laadunvarmistus on järjestetty, sekä tehdä esitys siitä, voidaanko kansallista viitekehystä laajentaa tutkintojen viitekehystä osaamisen viitekehyksen suuntaan. Lisäksi tuli tehdä ehdotus tarvittavista sääntömuutoksista. Työryhmän muistio valmistui kesäkuussa 2009. Työryhmän ehdotuksista järjestetään laaja lausuntokierros syksyllä 2009. Lausunnoista saadun palautteen perusteella työryhmän ehdotuksiin tehdään tarvittavat muutokset, ja viitekehyksen valmistelu- ja jatkokehitystyötä jatketaan opetusministeriön koordinoimana.

Työryhmän ehdotus tutkintojen ja muun osaamisen kansalliseksi viitekehyyksi

NQF-työryhmä esittää muistiossaan, että tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys rakentuu eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen pohjalta niin, että viitekehyyksessä on kahdeksan tasoa. Viitekehyyksessä kuvataan suomalaisten tutkintojen, oppimäärien ja korkeakoulutettujen erityispätevyysien edellyttämä osaaminen (oppimistulokset) eurooppalaisessa yhteistyössä sovituin kriteerein tietoina, taitoina ja pätevyysinä EQF:n tasokuvausten pohjalta. Osaamisen eri ulottuvuuksia ei kuitenkaan erotella toisistaan, ja EQF:n tasokuvauksia täsmennetään kansallisista lähtökohdista käsin. Työryhmän näkemyksen mukaan selkeät ja ymmärrettävät tutkintojen, oppimäärien ja korkeakoulutettujen eri-

tyispätevyyskuvaukset parantavat suomalaisen koulutuksen laatua ja koulutusjärjestelmän läpinäkyvyyttä ja ymmärrettävyyttä. Tutkinnoille, oppimäärille ja korkeakoulutettujen erityispätevyyksille asetetut tavoitteet ja niiden saavuttaminen toimivat keskeisenä lähtökohtana laadun arvioinnissa.

Sekä opetusministeriön hallinnon alan että muiden hallinnonalojen lainsäädännössä määritellyt tutkinnot sijoitetaan työryhmän esityksen mukaan kansalliseen viitekehukseen tutkinnon edellyttämän osaamisen perusteella siten, että vaikka tutkinnossa voi olla elementtejä useilta viitekehysten vaativuustasoilta, tutkinto sijoitetaan sille tasolle, johon se kokonaisuutena parhaiten sopii. Samalle tasolle sijoittuvissa tutkinnoissa voivat painottua osaamisen eri ulottuvuudet. Tutkinnot sijoitetaan viitekehukseen ensisijaisesti siten, että samaan tutkintotyyppiin kuuluvat tutkinnot ovat samalla kansallisen viitekehysten tasolla.

Lisäksi työryhmä esittää, että Suomen oppimäärät, tutkinnot ja erityispätevyudet sijoitetaan eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen kansallisen viitekehysten kautta niin, että kansallisen viitekehysten tasot vastaavat vastaavan numeroista EQF-tasoa. Suomalaisten tutkintojen edellyttämät oppimistulokset sopivat hyvin yhteen eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten kuvausten kanssa. Suomen lainsäädännössä on määritelty eri tasoilla suoritettaville tutkinnoille osaamistavoitteita, ja nämä kuvaukset ovat yhdensuuntaisia eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten tavoitteiden kuvauksen kanssa. Oppimistulokset koulutuksen järjestämisen yhtenä lähtökohtana eivät ole uusi asia Suomessa. Toisen asteen ammatilliset tut-

kinnot ovat olleet jo pitkään oppimistulospohjaisia. Korkea-asteen tutkintojen edellyttämistä oppimistuloksista tehtiin esitys jo vuonna 2005 (Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005), ja korkeakoulut ovat hyödyntäneet sitä työssään. Esitystä ja siitä saatua palautetta on hyödynnetty myös tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehysten laatimisessa.

Työryhmän mukaan viitekehykselle on varmistettava vankka pohja ja hyvä näkyvyys.

Työryhmän esityksessä suomalaiset korkeakoulututkinnot sijoittuvat kansalliseen viitekehukseen Bolognan prosessissa vakiintuneen syklijatellun mukaisesti: ensimmäiseen sykliin kuuluvat ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot (taso 6). Toiseen sykliin sijoittuvat ylemmät korkeakoulututkinnot ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot (taso 7). Kolmannen sykliin kuuluvat tieteelliset ja taiteelliset jatkotutkinnot, esim. lisensiaatin tutkinto ja tohtorin tutkinto (taso 8). Ammatilliset perustutkinnot ja ammatitutkinnot sijoittuvat tasolle 4 ja erikoisammattitutkinnot tasolle 5. Yksittäiset ammatilliset tutkinnot voivat poikkeustapauksessa kuitenkin sijoittua

tutkintotyyppin perustasoa ylemmälle tasolle, jos tutkinnon vaativuustaso selkeästi poikkeaa muista saman tutkintotyyppin tutkinnoista. Ylioppilastutkinto ja lukion oppimäärä sijoittuu samalle vaativuustasolle kuin ammatilliset perustutkinnot (taso 4). Tasolle 4 sijoittuvat myös ne muiden hallinnonalojen tutkinnot, jotka vastaavat osaamisvaatimuksiltaan ammatillisia perustutkintoja tai ammattitutkintoja, ja tasolle 5 sijoittuvat ne muiden hallinnonalojen tutkinnot, jotka vastaavat osaamisvaatimuksiltaan erikoisammattitutkintoja. Perusopetuksen oppimäärän tuottama osaaminen sijoittuu tasolle 2 (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009).

Työryhmän ehdotuksessa ei tasolle 1 sisälly lainkaan osaamiskokonaisuuksia. Työryhmä piti kuitenkin tarpeellisena kuvata myös taso 1 tutkintojen ja muun osaamisen kansallisessa viitekehyksessä, jotta viitekehys olisi helpommin laajennettavissa osaamisen viitekehysten suuntaan. Tasolle 3 tai tason 3 ja 4 väliin sijoittuu muutama vanhimmista ammatillista perustutkinnoista ja ammattitutkinnoista. Näiden tutkintojen perusteet odottavat uudistamista, ja tutkintojen vaativuustaso tullaan tällöin määrittelemään työelämän kasvaneita ammattitaitovaatimuksia ja tutkintotyyppin vaativuustasoa vastaavaksi (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009).

Kansallista viitekehystä valmistellut työryhmä esittää, että viitekehyksestä säädetään lailla, johon kerätään tutkintojen ja oppimäärien kokonaisuus sellaisena, kuin siitä on säädetty eri säädöksissä. Lakiin ehdotetaan koottavaksi myös korkeakoulutettujen erityispätevydet. Laissa annettaisiin valtuus kuva-

ta vaativuustasot sekä säätää tutkintojen, oppimäärien ja korkeakoulutettujen erityispätevyysien sijoittumisesta vaativuustasoille valtioneuvoston asetuksella. Tutkintotodistuksia ja muita todistuksia koskevat säädökset, määräykset ja ohjeet olisi myös tarkistettava. Työryhmä päätyi esittämään lakitaseista säätämistä, koska sen näkemyksen mukaan tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys ja sen toimeenpanoon liittyvät tavoitteet ovat niin tärkeitä, että viitekehykselle on varmistettava vankka pohja ja hyvä näkyvyys. Voimassa olevassa lainsäädännössä ei myöskään ole valtuutta kansallisesta viitekehyksestä säätämiseen. Valtuussäännös on joko liisättävä sekä opetusministeriön hallinnonalan että muiden hallinnonalojen tutkintoja ja koulutusta koskeviin lakeihin tai säädettävä erillinen laki, jolla valtuus annetaan. Työryhmä päätyi esittämään erillistä lakia, jotta Suomen koulutus- ja tutkintojärjestelmää sekä sen tuottamaa/edellyttämää osaamista voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti. Erillistä lakia puoltaa myös se, että aiemmin missään ei ole kootusti säädetty eri hallinnonalojen tutkinnoista.

Työryhmän näkemyksen mukaan tutkintojen tuottaman ja muun osaamisen viitekehysten ylläpito tulisi hoitaa samoin kuin vastaavien säädösten ylläpito muutoinkin. Opetusministeriö esittelisi kansalliseen viitekehykseen liittyvät säädökset ja vastaisi myös säädösmuutosten valmistelusta ja esittelystä sekä muiden ministeriöiden ja sidosryhmien kuulemisesta säädösten valmisteluvaiheessa. Viitekehysten päivitys- ja kehittämistarpeiden kartoittaminen yhteistyössä sidosryhmien kanssa yhdistettäisiin olemassa oleviin sidosryhmäyhteistyön muotoihin ja tutkintorakenne-esitysten valmisteluun. Kartoituksessa hyödyn-

nettäisiin koulutus- ja tutkintotoimikuntia ja niiden osaamista (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009).

Työryhmän näkemyksen mukaan aiemmin hankittu osaaminen pyritään ensisijaisesti sisällyttämään kansallisessa tutkintojärjestelmässä ja kansallisessa viitekehyksessä oleviin tutkintoihin. Tutkintojen viitekehyksestä tulee kuitenkin edetä osaamisen viitekehysten suuntaan. Tällöin tulee ensisijaisesti tarkastella niitä tutkintojärjestelmän ulkopuolella olevia eri hallinnonalojen laajoja osaamiskokonaisuuksia, joita suoritetaan paljon ja joille joku toimivaltainen taho on määritellyt osaamistavoitteet. Tällaisia osaamiskokonaisuuksia ovat esim. kelpoisuus- tai pätevyysvaatimuksiin liittyvät osaamiskokonaisuudet sekä osaamisen kehittämiseen ja ammattitaidon parantamiseen tähtäävät osaamiskokonaisuudet (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009).

Suomen kansallista viitekehystä valmistellut NQF-työryhmä katsoo muistiossaan, että tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehysten tarkoituksena on lisätä tutkintojen kansallista ja kansainvälistä läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta, parantaa tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttä, helpottaa koulutusjärjestelmässä liikkumista, yhtenäistää ja lisätä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista sekä konkretisoida elinikäisen oppimisen periaatetta ja korostaa oppimislähtöisyyttä ja oppimistuloksia korostavaa näkökulmaa koulutuksessa. Lisäksi kansallinen viitekehys tuo mukanaan myös välillisiä hyötyjä, joista keskeisimmät ovat seuraavat: osaamiseen ja oppimistuloksiin kiinnitetään nykyistä enemmän huomiota,

tutkintojen laatuun kiinnitetään nykyistä enemmän huomiota, tutkintojen kehittämässä ja niiden edellyttämässä osaamisessa otetaan nykyistä paremmin huomioon työelämän osaamistarpeet sekä tutkinnoissa ja niiden kuvaamisessa käytettävien käsitteiden yhtenäisyys lisääntyä (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009).

Kansallinen tutkintojen viitekehys muissa Euroopan maissa

Komission ja CEDEFOPin laatimasta 32 maata kattavasta tilannekatsauksesta käy ilmi, että lähes kaikki maat näkevät viitekehysten tärkeänä viestinnän ja läpinäkyvyyden edistäjänä, joka helpottaa myös tutkintojen ja niiden tuottaman osaamisen vertailua. Käytännössä kaikki maat ovatkin ilmoittaneet, että ne laativat kansallisen viitekehysten. Työ on käynnistynyt ja edennyt niin nopeasti, että monet maat pyrkivät vastaamaan suosituksen sinänsä kunnianhimoiseen aikatauluun. Joissain maissa keskustellaan kuitenkin vielä siitä, laaditaanko yhtenäistä lähtökohdista yksi viitekehys vai erilliset viitekehys toisen asteen ammatillista koulutusta ja korkea-asteen koulutusta varten. Tätä keskustelua on käyty mm. Tanskassa. Kesällä 2009 Tanska raportoi, että sillä tulee olemaan yksi viitekehys, mutta periaatteet tutkintojen sijoittelussa ovat erilaiset korkeakoulututkintojen ja korkeakoulututkintoja edeltävien tutkintojen osalta (The Development of National Qualifications Frameworks in Europe, julkaisematon luonnos 2009).

Viitekehysten tasojen osalta useimmat maat näyttävät olevan laatimassa kahdeksantasoista viitekehystä, jolloin

myös vertailu eurooppalaiseen viitekehukseen ja tutkintojen sijoittelu siihen on helpompaa. Yksittäiset maat (Kroatia, Slovenia) saattavat ottaa käyttöön myös alatasoja. Islannin viitekehysessä tulee olemaan seitsemän tasoa. Muutamat maat eivät ole vielä tehneet päätöstä asiassa (esim. Alankomaat, Norja, Puola, Ruotsi, Unkari). Irlannin jo 2000-luvun alussa laaditussa viitekehysessä on kymmenen tasoa. Englannin, Walesin ja Pohjois-Irlannin viitekehysessä on yhdeksän tasoa, Skotlannin viitekehysessä kymmenen (The Development of National Qualifications Frameworks in Europe, julkaisematon luonnos 2009).

Alun varauksellisen suhtautumisen jälkeen Suomi on edennyt ripeästi sekä kansallisen viitekehysten valmistelussa että kansallisen viitekehysten tasojen ja EQF-tasojen vastaavuuksien määrittelyssä. Olemme Euroopan kärkimaita tässäkin asiassa. Erityisen huomattava ero on muihin Pohjoismaihin, poikkeuksena Tanska. Vain neljällä Euroopan maalla on jo kaikki tutkinnot kattava kansallinen tutkintojen viitekehys (Irlanti, Ranska, Malta ja Britannia). Ranskassa harkitaan jo kauan käytössä olleen viisiportaisen viitekehysten korvaamista kahdeksantasoisella viitekehyksellä.

Tutkintojen viitekehukset laadun, avoimuuden ja luottamuksen edistäjinä Euroopassa

EQF-suosituksessa suositellaan, että jäsenmaat edistävät ja soveltavat koulutuksen laadunvarmistuksen periaatteita kuvaillessaan kansallisten tutkintojärjestelmien mukaisia korkea-asteen ja ammatillisen koulutuksen tutkintoja eurooppalaisen tutkinto-

jen viitekehysten mukaan. Viitekehysten toimeenpanon laadunvarmistuksen periaatteet on koottu varsinaisen EQF-suosituksen liitteeksi. Laadunvarmistuksen periaatteilla katsotaan olevan keskeinen tehtävä korkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen luotettavuuden ja kehittämisen varmistamisessa. Kansallinen viitekehys ei periaatteessa edellytä omaa erillistä laadunvarmistusjärjestelmäänsä, mutta EQF-suosituksessa esitetyt laadunvarmistuksen periaatteet tulee ottaa huomioon osana kunkin koulutussektorin laadunvarmistusmenettelyjä ja niiden kehittämistä. Koulutuksen ja oppimistulosten luotettavuuden ja laadun varmistamiseksi on oleellista huomioida se, miten laadunvarmistus kytkeytyy esimerkiksi osaamisen määrittelyyn ja toisaalta sen arviointiin, onko osaaminen saavutettu. Asian kuvaaminen on tärkeää erityisesti kansainvälisen vertailun ja avoimuuden näkökulmasta.

Eurooppalaisella ja kansallisille viitekehyksille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää luottamusta prosessiin, jonka tuloksena kansalliset tutkinnot sijoitetaan eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen. On tärkeää, että kaikki maat tekevät sijoittelun yhteenvien EQF-suositukseen perustuvien kriteerien perusteella. Ensisijainen tutkintojen sijoittelun kriteeri ovat oppimistulokset. Järjestelmä perustuu luottamukseen, mutta luottamus edellyttää myös kansainvälisessä käytössä olevaa tietoa siitä, mitä on tehty, miten on tehty, kuka on ollut mukana ja mihin kansalliset ratkaisut perustuvat.

Tiedon ja luottamuksen lisäämiseksi komission asettama EQF:n neuvonantava ryhmä on maaliskuussa 2009 hyväksynyt suositukset yhteisiksi kritee-

reiksi ja menettelytavoiksi tukemaan ja ohjaamaan kansallisten tutkintojen sijoittelua EQF-tasolle. Tarkoitus on ohjata sijoitteluprosessin yleistä suuntaa. Erityistä painoa laitetaan sille, että menettelystä ja sijoittelusta käytössä oleva informaatio on kansallisen toimivaltaisen tahon laatimaa ja/tai hyväksymää sekä läpinäkyvää. Kansallisen tutkintojen viitekehysten tutkintotasojen ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten tasokuvausten välillä on oltava selvä yhteys. Menettelyjen, joilla tutkintoja sisällytetään kansalliseen viitehykseen, on oltava läpinäkyvä. Lisäksi sijoitteluprosessissa tulee käyttää kansainvälisiä asiantuntijoita. Suositukset kriteereiksi ja menettelytavoiksi testataan tosiasiasa käytännössä. Viime kädessä kukin maa päättää itse, miten se menettelee asiassa.

Kokemusta kansallisten tutkintojen sijoittelusta eurooppalaiseen viitekehukseen ja siitä raportoinnista edellä kuvattujen suositusten mukaan on vasta hyvin vähän. Irlanti on ainoa jäsenmaa, joka on jo julkaissut raporttinsa tutkintojen sijoittelusta eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen (Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)). Sijoitteluprosessi on menossa ainakin Englannissa ja Maltalla. Tällä hetkellä kuitenkin useat maat ovat laatimassa kansallisia tutkintojen viitekehksiä ja sijoittelu eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen on suunnitteilla vasta myöhemmin. Suomi saattaa olla ensimmäisiä Manner-Euroopan maita, joka sijoittelee tutkintonsa.

Opetusministeriön työryhmä esittää, että Suomen tutkintojen viitekehukseen sisältyvien tutkintojen sijoittelusta eurooppalaiseen tutkintojen viitekeh-

seen tehdään yllä kuvattujen suositusten mukainen englanninkielinen raportti. Raportissa vastataan kuhunkin suosituksen kohtaan. Raportin valmistuttua se esitellään muutamalle erikseen valittavalle ulkomaiselle asiantuntijalle, joilta pyydetään Suomen ulkopuolinen näkemys raportin selkeydestä ja mahdollisista parannusehdotuksista. Raportista voidaan keskustella myös komission neuvoo-antavassa EQF-ryhmässä, joka vastaa kuvailuprosessien yleisestä johdonmukaisuudesta. Prosessin päätteeksi englanninkielinen raportti julkaistaan. Opetusministeriö koordinoi prosessia.

Lähteet

EQF-esite 2008. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Euroopan komissio.

EQF-suositus 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi (2008/C 111/01). 23.4.

Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) National Report June 2009 <http://www.nqai.ie/documents/EQFReferencingReportfinalJune2009.pdf>

The Development of National Qualifications Frameworks in Europe. Draft, not edited, not revised. 2 September 2009. Toistaiseksi julkaisematon komission ja CEDEFOPin laatima yhteenveto.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

AHELO

– korkeakoulujen oppimistulosten osaamista mittaava tutkimushanke käynnistymässä

Pentti Rauhala

Rehtori, Korkeakoulujen arviointineuvoston varapj., FT

Laurea-ammattikorkeakoulu

pentti.rauhala@laurea.fi

OECD on käynnistänyt korkeakouluopiskelijoiden osaamista mittaavan tutkimushankkeen esiselvityksen. Hankkeesta käytetään nimeä AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). Hankkeen taustalla on kasvanut tarve korkeakouluopiskelijoiden keskeisiä oppimistuloksia arvioivalle ja vertailevalle tutkimukselle. Tutkimuksen esiselvitys jakautuu neljään osa-alueeseen. Näitä

ovat geneeriset taidot, oppiainekohtaiset taloustiede ja tekniikka sekä korkeakoulutuksen tuottaman lisäarvon arviointi. Suomi kuuluu geneeristen taitojen mittaamista koskevaan ryhmään yhdessä Korean, Meksikon ja Norjan kanssa. Esiselvitys toteutetaan vuoden 2011 loppuun mennessä. Vuonna 2012 on tarkoitus päättää, onko varsinaisen tutkimuksen toteuttaminen tieteellisesti ja käytännöllisesti mahdollista. Suomen osuudesta esiselvitysvaiheessa vastaa opetusministeriön toimeksiannosta Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutki-

muslaito (KTL) yhteistyössä Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön (YTY) sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston kanssa. Opetusministeriö järjesti 11.9.2009 seminaarin, jossa esiteltiin hanketta ja sen tavoitteita.

Korkeakoulujen laadunvarmistuksen yhteinen kehittäminen on noussut erääksi keskeiseksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tavoitteeksi. Toistaiseksi suomalaisessa laadunvarmistusjärjestelmien auditointimallissa on auditoitu lähinnä järjestelmää ja sen prosesseja kiinnittämättä varsinaisesti huomiota toiminnan tuloksiin. Tosin käytännön auditointityössä ei ole aina ollut helppo erottaa järjestelmän laatua tulosten laadusta. Olisi myös epäloogista, jos laadunvarmistusjärjestelmä todettaisiin mallikkaaksi, mutta sen avulla saatavat tulokset huonoiksi. Korkeakoulujen arviointineuvosto on kuitenkin äskettäisessä kehittämisseminaarissaan todennut, että toisen kierroksen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnissa on välttämätöntä ottaa jossain laajuudessa huomioon myös järjestelmän vaikuttavuus ja sen avulla saavutetut tulokset.

Tuloksia koskevan tiedon vaikutusta osoittavat hyvin PISA-tutkimukset ja Suomen menestys niissä. Vuosikausia, ellei peräti vuosikymmeniä käytiin julkista keskustelua peruskoulun tasosta, jota väitettiin huonoksi. Monelle yllätykseksi kansainväliset PISA-vertailututkimukset osoittivat suomalaisessa peruskoulussa saavutetut oppimistulokset kansainvälistä kärkitasoa edustaviksi monessa eri oppiaineessa ja kaikissa jo useampaan kertaan tehdyissä vertailututkimuksissa.

Suomalainen ammattikorkeakoulu on näyttäytynyt julkisessa pintakeskustelussa usein korkeakoululaitoksen laadun ongelmalapsena. Ennen kuin oppimistuloksista on luotettavaa vertailutietoa, keskustelun lähtökohdat ovat kuitenkin hatarat puolin ja toisin. Laadunvarmistusjärjestelmien tähänastiset auditoinnit ovat toisaalta osoittaneet, että korkeakoulujen yhteisillä kriteereinä arvioituna ammattikorkeakoulut ovat täyttäneet yhtä hyvin kuin yliopistot vaaditut korkeakoulujen laadunvarmistuskriteerit esimerkiksi auditointien läpäisyprosentin ollessa vertailukohtena. Ammattikorkeakoulut myös lähtivät yliopistoja innokkaammin mukaan ensimmäisiin laadunvarmistusjärjestelmien auditointeihin.

Oppimistulosten arvioinnin kehittäminen on välttämätön edellytys myös sille, että valmistuneen kansallisen tutkintojen viitekehysten vaatimusten tähtyminen voidaan todentaa korkeakoulututkinnoissa. Ammattikorkeakoulujen kannalta erityistä tarvetta tähän olisi ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa, mutta kansainvälinen arviointi rajautuu nyt Bachelor-tasoon. Jos kokemukset käynnistyvästä arvioinnista ovat myönteiset, tullee oppimistulosten arviointi kuitenkin laajenemaan ja sitä voi pitää toivottavana myös Master-tason osalta. Toinen ajankohtainen asia, johon oppimistulosten arviointi liittyy, on aiempien opintojen tunnustaminen, joka edellyttää opiskelijan kannalta objektiivisesti toimiakseen kehittyntä oppimistulosten arviointia.

Uskon, että suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat valmiita osallistumaan alkavaan geneeristen taitojen arviointiprojektiin, joka alkaa menetelmäkehi-

tykseen keskittyvällä pilottivaiheella. Arvioinnin tuloksilla, jos ne ovat hyviä, on ammattikorkeakouluille huomattavan suuri merkitys niiden todellisen korkeakouluaseman todentamisessa. Uskon, että tulos voi olla samankaltainen kuin peruskoulun PISA-tutkimuksilla eli kumoaa perusteettomia ennakkoluuloja. Jos kävisi toisin, sekin tulos on arvokas ja osoittaa, miten oppimista tulee parantaa. Mutta tämän arvioinnin jälkeen käsitys ammattikorkeakoulujen oppimistuloksista ei perusta enää pelkkiin kuvitelmiin, vaan joiltakin osin tutkituun tietoon.

Korkeakoulujen oppimistulosten arviointi on vaativa ja haasteellinen tehtävä. Siksi on paikallaan, että hankkeessa merkittävä panos suunnataan menetelmän kehittämiseen.

Tarkoituksena on käyttää geneeristen taitojen mittaamiseen kohdemaissa USA:ssa kehitettyä testiä. Poikkileikkausmittauksena toteutettava testi voi jättää pimentoon monia tärkeitä asioita. Erityisen haasteellista on myös, miten monien eri tutkimusten todentamat havainnointityypit otetaan huomioon. Kasvatustieteen piirissä on paljon tutkimusta erilaisten oppimis- ja havainnointityylien vaikutuksesta, kuten vanha Hollandin ammatinvalintatyyppiteoria, Rancourtin oppimistyyli, enneagrammityyppit jne. Kriittisimpänä pidän osaluuetta, joka koskee ongelman ratkaisua. Testin tulee sisältää riittävästi myös matemaattista ja visuaalista ajattelua vaativaa aineistoa. Ongelman ratkaisu voi olla myös sosiaalisii tilanteisiin liittyvää. Vaarana testissä on se, että verbaalisten taitojen merkitys ylikorostuu, mihin tulisi esitutkimusvaiheessa kiinnittää erityistä huomiota. Asia on tärkeä erityisesti ammattikorkeakoulujen kan-

nalta, joiden oppimistulosten arvioinnissa perinteinen akateeminen näkökulma ei riitä. Toisaalta uskoisin, että vaikkapa diplomi-insinöörin, lääkärin tai hammaslääkärin tavoiteltavissa oppimistuloksissa voivat osin korostua samat asiat. Kriittinen ja analyttinen ajattelu sekä kirjallinen kommunikointi ovat ehkä osa-alueina yksikäsitteisempiä. Asian vaikeus ja asian tärkeys korreloivat kuitenkin usein keskenään, joten arvioinnin vaikeuden taakse ei pidä liikaa piiloutua. Pyrkimys tulosten kansainväliseen vertailuun, joka mielestäni on välttämätön, edellyttää myös suhteellisen yksinkertaista arviointivälinettä. Pitkällä tähtäyksellä korkeakoulujen oppimistulosten arvioinnilla voi olla merkitystä myös korkeakoulumaisuuden kriiteerien täsmentäjänä edellyttäen, että arviointimenetelmä on riittävän monipuolinen

On perusteltua, että OECD:n ohjeen mukaisesta kymmenestä pilottiprojektin korkeakoulusta viisi on ammattikorkeakouluja edustaen sopivilla muuttujilla kuvattuna erityyppisiä ammattikorkeakouluja. Olisi paikallaan kiinnittää huomiota myös siihen, miten ammattikorkeakoulun toiminta painottuu koulutukseen ja toisaalta tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan ja valita pilottiprojektiin tässä suhteessa erityyppisiä ammattikorkeakouluja. Tällä painotuksella voi olla vaikutusta geneerisiin oppimistuloksiin.

Opetusministeriö lähettää lähiaikoina korkeakouluille kirjeen, jossa halukkaita korkeakouluja pyydetään ilmoittautumaan pilottihankkeeseen.

Opetuksen laatu korkeakoulujen toiminnan keskiössä

Outi Kallioinen

Kehittämisjohtaja, KT
Laurea ammattikorkeakoulu
outi.kallioinen@laurea.fi

Timo Luopajarvi

Päsihteeri, KT
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry
timo.luopajarvi@arene.fi

Verkottuneessa, globaalissa maailmassa yksittäisten korkeakoulujen autonomia ja mahdollisuus päättää omasta toiminnastaan ja sen perusteista on voimakkaiden muutospaineiden alla. Tulevaisuuden osaamisen tarpeet ovat entistä vaikeammin ennakoitavissa toimintaympäristön dynaamisessa muutoksessa ja siitä syystä opetuksen ja oppimisen sekä tuotetun osaamisen laatu onkin alkanut herättää korkeakoulu- maailmassa yhä kasvavaa kiinnostusta. Ympäröivää yhteiskuntaa kiinnostaa erityisesti korkeakoulutettujen asiantuntijoiden ammatillisen osaamisen lisäksi uudenlaisten, aloista riippumattomien osaamisten tuottaminen, kuten esimerkiksi projekti-, ennakointi- ja johtamisosaaminen. Yhteiskunnan tasolla ollaan erityisen kiinnostuneita korkeakoulujen

tilivelvollisuudesta sekä tuotetun osaamisen laadusta ja vaikuttavuudesta.

Korkeakoulut ovat havahtuneet huomaamaan, että uudet kehityssuunnat, vaatimukset ja trendit edellyttävät painopisteen siirtämistä kohti laatukulttuuria sekä opetuksen ja oppimisen parantamista. Korkeakoulujen tulee entistä paremmin kyetä vastaamaan työmarkkinoiden tarpeisiin, globalisaatioon, opiskelija-aineksen muutoksiin, rahoitusmuutoksiin sekä tiukentuvaan tulosvastuuseen. Vuodesta 1999 lähtien Euroopan tasolla on näihin haasteisiin vastattu Bolognan prosessin myötä, joka edistää näiden tavoitteiden saavuttamista sekä korostaa laadunvarmistusta - pitäen sisällään myös opetuksen laadun kehittämisen. Odotuksena on, että 'opetushenkilöstön tulee olla työssään pätevää ja osaavaa (ENQA Guidelines 2005).

EUA:n (European Universities' Association) Trends V -raportin analyysi osoittaa, että Bolognan prosessin laatufookus on todella lisännyt korkeakoulujen tietoisuutta tehokkaan laadunvarmistuksen ja kehittämisen mahdollisista eduista ja haasteista. Raportissa myös todetaan, että vastanneista yliopistoista kahdella kolmasosalla on pakollisia laatumenettelyjä yksittäisten opettajien arviointiin ja lisäksi 17 %:lla vastaavia vapaaehtoisia lautuprosesseja. Tämä viittaa siihen, että koko Euroopan tasolla ollaan siirtymässä kohti aloitteellisempaa laatukuluttuuria ja hyvän opettamisen korostamista (Crosier, Purser & Smidt 2007).

Barr ja Tagg (1995) ovat tutkineet painopisteen siirtymistä opettamisesta oppimiseen ja todenneet, että korkeakoulujen sisäisten ja ulkoisten paineiden sekä viimeaikaisen kehityksen vauhdittamana olemme perustavanlaatuisesti siirtymässä yhä vahvemmin kohti oppimisen kulttuuria. Korkeakoulut ovat olemassa tuottaakseen oppimista ja tämä uusi paradigma muuttaa kaiken – se on samalla sekä kaivattu että tarpeellinen muutos.

Lorentsen (2009) on tutkinut korkeakoulutason laatustrategioita ja hänen mukaansa koulutukseen liittyvä laatutyö mielletään usein tilivelvollisuudeksi, kontrolliksi ja ulkoiseksi ohjeiksi, mistä johtuen korkeakouluissa on perinteisesti asennoiduttu osin negatiivisesti tällaisiin ulkoisiin vaatimuksiin, jotka on kehitetty korkeakoulujen ulkopuolella ja joita implementoidaan ilman syvempää kulttuurista ymmärrystä (Land 2004; Duke 2002). Jotta laatutyö voidaan aidosti integroida osaksi korkeakoulun omaa kulttuuria johdettaessa tulevaisuuden menestyksekkäitä yksiköitä, on

aidosti synnyttävä toimintoja, jotka on istutettu osaksi korkeakoulujen omaa strategiatyötä ja arkikäytäntöjä (EUA 2006).

Erilaisia laadun kehittämisen ja arvioinnin käytänteitä on kehitetty korkeakouluissamme viime vuosien aikana valmistauduttaessa koko korkeakoulukenttää koskeviin laadunvarmistusjärjestelmien auditointeihin. Tässä yhteydessä opetuksen laadun kehittäminen ja systemaattinen arviointi sekä sen merkitys korkeatasoisen osaamisen tuottamisessa on noussut keskiöön. Korkeakoulut pyrkivät tekemään parhaansa opetuksen laadun kehittämisessä, opiskelijoiden ohjauksessa, opintoprosessien sujuvoittamisessa sekä läpäisyn edistämisessä opiskelijoiden hyvän työllistymisen turvaamiseksi. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa opettajuuden merkitys korostuu korkeakouluyhteisöissä.

Maailmantalouden kehittyminen saa yhä vahvempia vaikutteita osaamista korostavasta ajattelusta ja siinä yhteydessä korkeakoulutuksesta odotetaan merkittävää tekijää taloudellisen kilpailukyvyn vauhdittamisessa. Kun maailman korkeakoulujärjestelmät kehittyvät, alkavat yhteiskunnat kiinnittää yhä enemmän huomiota koulutusohjelmien laatuun. Valtaosa huomiosta kiinnittyy korkeakoulujen ulkoihin sekä kansainvälisiin arviointeihin ja vertailuun. Näissä vertailuissa ja arvioinneissa kuitenkin edelleen korostuu tutkimuksen laatu korkeakoulun arvon määrittämisessä. Opetuksen laadun arviointi on problemattista ja siksi se näissä kansainvälisissä arvioinneissa ja vertailuissa onkin jäänyt huomattavasti vähemmälle huomiolle (Hénard 2009).

Myös OECD:n tasolla opetuksen laa-

tuun on kiinnitetty erityistä huomiota. Opetuksen laadun nähdään puolestaan selkeästi heijastuvan myös valmistuvien opiskelijoiden laatuun. Opettajien motivaation ja opetusjärjestelyjen yhteydestä opiskelijoiden opiskelumotivaatioon (ks. esim. Luopajarvi 1995, 186-195). Tutkimuksen mukaan sellaiset tekijät kuten opettajien kannustavuus, opetuksen mielekkäisyys ja ajanmukaisuus sekä opiskelijakeskeisyys ovat yhteydessä opiskelijan opiskelumotivaatioon ja oppimistuloksiin.

Quality Teaching -projekti

Tässä artikkelissa kuvataan Hénardin (2009) toimittaman julkaisun pohjalta OECD:n Institutional Management of Higher Education (IMHE) -ohjelmassa vuonna 2008 käynnistetyn Quality Teaching -projektin tuloksia. Projektissa tutkitaan korkeakoulujen opetuksen laatuun liittyviä aloitteita ja käytänteitä eri puolilla maailmaa, levitetään tietoa ja osaamista näiden osalta sekä edistetään korkeakoulujen reflektiota. Tutkimuksessa analysoitiin henkilöstön, osaston/laitoksen/yksikön/koulutusohjelman, koko yliopiston sekä valtion roolia opetuksen laadun kehittämässä. Siinä tunnistettiin myös instituutioihin, päätöksentekoihin sekä opetushenkilöstöön vaikuttavia pitkäaikaisia kehitystekijöitä.

Projektiin haettiin osallistujia korkeakouluille lähetetyllä avoimella kutsunettelyllä vuoden 2007 lopussa, jolloin korkeakouluilta pyydettiin vapaasti muotoiltuja Quality Teaching Initiative - eli aloitteita, joissa kuvataan institutionaalisia rakenteita, systemaattisia käytänteitä, mekanismeja sekä erilaisia menetelmiä opetuksen laadun kehittämässä ja arvioimisessa. Quality Teaching

projektiin valittiin 29 yliopistoa ja korkeakoulua, joiden joukossa Suomesta ovat mukana Arcada- ja Laurea-ammattikorkeakoulut.

Korkeakoulujen tulee löytää tasapaino teknisten ja periaatteellisten näkökulmien välillä.

Projektin ensimmäisessä vaiheessa, joka päättyi kesäkuussa 2009, koottiin pääasiallisesti kyselytutkimuksen avulla katsaus opetuksen laatuun liittyvistä tunnistus-, toimeenpano- ja levityskäytänteistä tutkimukseen osallistuneissa 29 korkeakoulussa 20:stä eri maasta eri puolilta maapalloa. Osallistujat edustivat korkeakoulutuksen monimuotoisuutta, teknologiaan painottuvista korkeakouluista ammatilliseen korkeakoulutukseen tai liiketalouteen keskittyviin korkeakouluihin, kokojen vaihdellessa alle 1000 opiskelijan korkeakouluista aina lähes 60 000 opiskelijan korkeakouluihin.

Tutkija Fabrice Henard IMHE:stä esitteli Laurean Learning by Developing - New Ways to Learn -konferenssissa keväällä 2009 alustavia tuloksia projektista; "Insight into institutional support to the quality of teaching". Projektin ensimmäisen vaiheen päätyttyä tuloksia

esiteltiin OECD:n What Works Conference on Quality of Teaching in Higher Education -konferenssissa lokakuussa 2009 Istanbulissa (<http://www.oecdistanbul2009.com/>). Heinäkuussa 2009 alkaneessa projektin toisessa vaiheessa toteutetaan ristiinarviointeja sekä pureudutaan syvemmälle ensimmäisen vaiheen esille tuomiin tuloksiin.

Miten ja miksi parantaa opetuksen laatua? – Quality Teaching -projektin ensimmäisen vaiheen päätuloksia

- Opetuksen laatu on tärkeä tekijä korkeakouluissa. Opetuksen laadun määrittely ja käsitteet sisältävät suurta vaihtelua ja ovat samalla jatkuvassa muutoksessa, mutta opetuksen laadun kehittämisessä on käytössä yhä enemmän erilaisia aloitteita (toimenpiteitä, strategioita, ohjelmia).
- Suurin osa opetuksen laadun kehittämiseen tähtäävistä aloitteista on käytännöstä lähteviä ja ne vastaavat instituutioon senhetkisiin tarpeisiin. (Akateemiseen kirjallisuuteen pohjautuvia aloitteita on harvassa).
- Aloitteiden käytäntöön vieminen korkeakouluissa on pitkäjänteistä toimintaa, johon vaikuttavat monista eri suunnista tulevat tekijät.
- Teknologia on parantanut pedagogiikkaa ja opiskelija-opettaja -vuorovaikutusta.
- Opetuksen laatu muuntuu dynaamisesti toimintaympäristön muutosten myötä. Opinnot kansainvälistyvät ja korkeakouluilta edellytetään osallistumista uusiin tehtäviin (innovaatiotoiminta, yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja aluekehitys) tuottaessa osaavaa työvoimaa tulevaisuuden työelämän tarpeisiin.
- Ylimmän johdon tulee olla sitou-

tunut ottamaan huomioon opetuksen laatuun vaikuttavat eri ulottuvuudet. Opiskelijat pitää sitouttaa antamaan palautetta opetussuunnitelmas- ta ja opetuksesta koulutusohjelmien arvioinneissa.

- Opetukseen laatuun vaikuttava korkeakoulun toimintalinja tuo yhteen sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Ulkoisina tekijöinä voidaan mainita esim. Bolognan prosessi, joka edistää opetuksen laatua priorisoivaa myönteistä ilmapiiriä. Sisäisinä tekijöinä ovat esimerkiksi korkeakoulun konteksti sekä avainrekrytoinnit, joiden avulla voidaan vauhdittaa opetuksen laadun kehittämistä.
- Ihmisten johtaminen (leadership) johtamisen eri tasoilla on selkeä menestystekijä. Keski johdon osallistuminen opetuksen laadun kehittämiseen on elintärkeää, koska he ovat välittäjiä sekä johtoon että opetushenkilöstöön päin. Heillä on suuri vastuu strategioiden arkeen tuomisessa, käytännön osaamis yhteisöjen rakentamisessa ja tukemisessa sekä innovaatioiden vaalimisessa opetuksen arkipäivän käytännöissä.
- Opetuksen laatuun myötävaikuttaa se, että tuetaan ja rohkaistaan alhaalta ylös -syntyvien erilaisten aloitteiden syntymistä sekä niiden edistämistä ja tukemista innostavassa reflektiossa, joka liittyy opetuksen rooliin oppimisprosessissa.
- Korkeakoulun koko tai muoto ei hankaloita korkeakoulutusoisten opetuksen laatuun liittyvien aloitteiden eteenpäin viemistä kunhan korkeakoulun johto on vahvasti sitoutunut ja toimintaan allokoidaan riittävät taloudelliset ja fyysiset resurssit.
- Korkeakoulujen tulee löytää tasapaino teknisten ja periaatteellisten näkökulmien välillä, esim. opetuksen

laatukyselyiden kehittäminen vs. opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisen yhteys opetuksen laatu -aloitteisiin.

- Korkeakoulujen tulee kehittää innovatiivisia lähestymistapoja arvioida opetuksen laadun tukemisen vaikuttavuutta. Edelleen on haasteita ymmärtää opetuksen laadun kehittämisen yhteyttä oppimistulosten laatuun. Korrelaatioiden tutkiminen korkeakoulutuksen panoksista, prosesseista ja tuloksista edellyttää edelläkävijyyttä ja pitkälle kehitettyjä arviointimenetelmiä (Hénard 2009).

Miten opetuksen laatua saadaan edistetty?

Projektissa tunnistettiin erilaisia hyviä käytänteitä ja menettelyjä, joilla opetuksen laatua edistettiin korkeakouluissa. Opetuksen laadun kehittäminen edellyttää opetushenkilöstön täyttä sitoutumista ja vie oman aikansa ennen kuin uudenlainen opetuksen laatu alkaa syntyä. Opetushenkilöstön ryhmäyttäminen sekä erilaiset täydennyskoulutukset edistävät opetuksen laadun kehittämistä ja korostavat sen merkitystä osana korkeakoulun ydintoimintaa. Opetushenkilöstöllä tulee edelleenkin olla suuri toiminnan vapaus työssään mutta se ei poissulje sitä, että opetukselta tulee vaatia korkeaa laatua. Akateemisen vapauden nimissä ei voida hyväksyä laadutonta toimintaa ja siksi onkin hyvä sitouttaa uusi opetushenkilöstö toimintansa laadun kehittämiseen ja arviointiin jo perehdyttämävaiheessa. Myös opiskelijoiden roolin korostaminen ja heidän aktiivisempi osallistamisensa laadun kehittämiseen on avainasemassa kohotettaessa opetuksen laatua.

Quality Teaching -projektin toinen vaihe

Projektin ensimmäisen vaiheen tulosten pohjalta on käynnistetty projektin toinen vaihe heinäkuussa 2009 ja se kestää vuoden 2010 loppuun. Toisessa vaiheessa pääpaino on korkeakoulujen yksilöllisissä arvioinneissa (individual review), jotka toteutetaan dialogisesti kumppanuusverkostossa. Toisen vaiheen tavoitteena on 1) kehittää nykyisten hyvien käytänteiden analysointia, 2) edelleen tarkemmin tutkia opetuksen ja oppimisen välistä yhteyttä ja 3) tutkia parhaita mahdollisia tapoja arvioida opetuksen vaikuttavuutta. Projektissa tuotetaan osallistuville korkeakouluille lisäarvoa stimuloimalla ja edistämällä sisäistä reflektiota sekä mahdollistamalla ulkopuolinen näkökulma korkeakoulujen omaan kehityskaareen. Samalla tunnistetaan niitä avaintekijöitä, jotka liittyvät eri osa-alueiden edelleen kehittämiseen. Arvioinnissa tuodaan näkyväksi korkeakoulujen sisäisten näkökulmien monimuotoisuus ja erilaisuus. Tärkeänä painopisteenä on jakaa kokemuksia muiden korkeakoulujen kanssa sekä nostaa kansainvälisesti esiin onnistuneita hyviä opetuksen kehittämisen käytänteitä. Lisätietoa löytyy osoitteesta www.oecd.org/edu/imhe/qualityteaching.

Lähteet

Barr, B. & Tagg, J. 1995. From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. Available at <http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. 2007. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. European Universities' Association. EUA report. Available at www.eua.be/publications/

Duke, C. 2002. *Managing the Learning University*. Open University Press.

ENQA European Association for Quality in Higher Education. 2005. *Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance within Higher Education Institutions*.

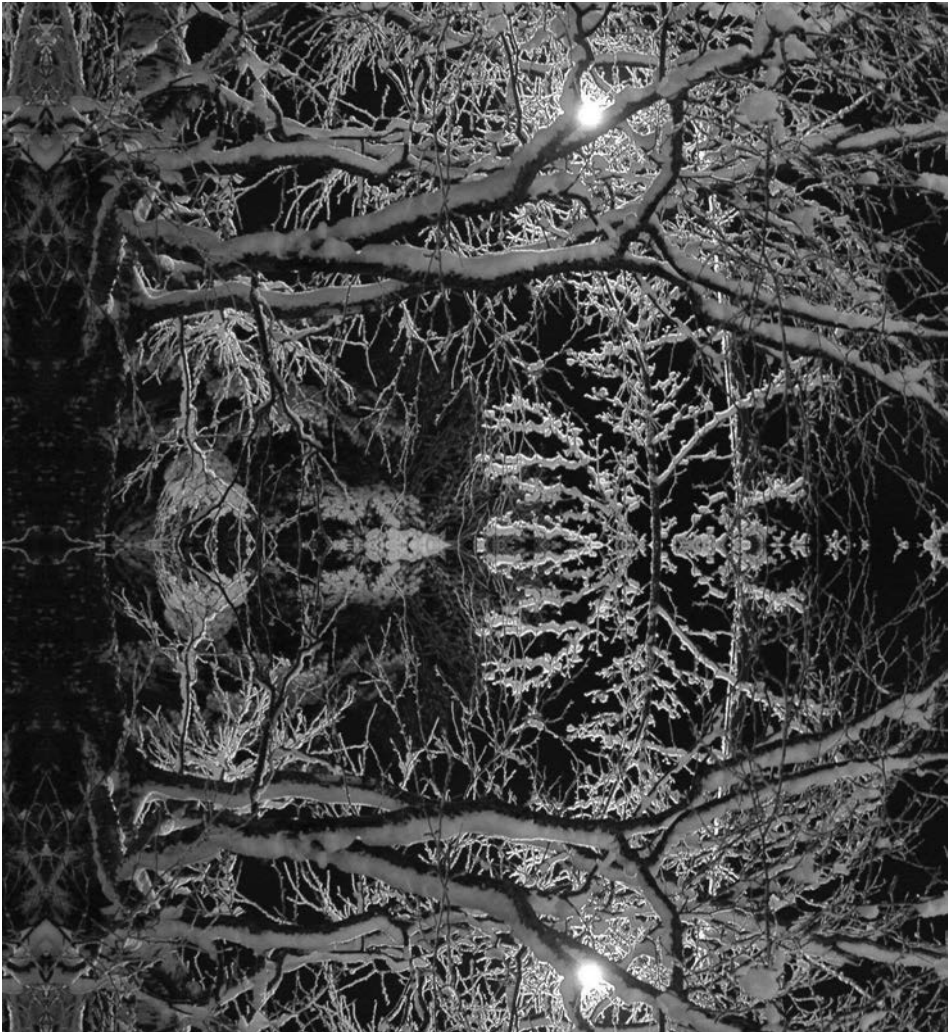
Hénard, F. 2009. *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. OECD.

Land, R. 2004. *Educational Development. Discourse, Identity and Practice*. Open University Press.

Lorentsen, A. 2009. *Reaching for the Stars. Reflections on institutional quality strategies and practices in a top-down bottom-up perspective*. A paper presented at OECD/IMHE What Works – Quality Teaching conference. October 12.-13. Istanbul, Turkey.

Luopajarvi, T. 1995. *Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta*. Acta Universitatis Tampereensis ser A vol. 452. Tampereen yliopisto.

EUA 2006. *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006. European University Association. Available at http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf



Koulutuksen ja osaamisen laatu eurooppalaisessa kontekstissa

Haastateltavana opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeyksikön johtaja Anita Lehikoinen

Koulutuksen ja osaamisen laatu järjestelmätasolla

Millä keinoin Suomessa määritellään koulutuksen ja osaamisen laatua?

-Lainsäädäntö Suomessa määrittelee vahvasti korkeakoululaitoksen suuruuden, jolloin julkinen valta pystyy tarjoamaan tarvittavat resurssit korkeakoululaitoksen toiminnan ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Laki määrittelee osaltaan myös tuotettavan osaamisen niin tutkintojen, tutkimuksen kuin aluekehityksen osalta.

-Opetusministeriö käy korkeakoulujen ja niiden ylläpitäjien kanssa tavoite-sopimusneuvottelut, joissa määritellään toiminnan tavoitteet ja yhteiset tehtävät. Sopimuskaudeksi 2010 - 2012 on kullekin ammattikorkeakoululle ja yliopistolle määritelty keskeiset kehittämistehtä-

vät kansainvälisyyden, t&k-toiminnan ja opetuksen osalta tavoitetasona hyvä laatu.

Millaisia keinoja Suomessa käytetään koulutuksen ja osaamisen laadun arviointiin?

-Laki velvoittaa ammattikorkeakoulut ja yliopistot osallistumaan toimintansa arviointiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) auditoinnit tekevät korkeakoulujen arvioinnit julkisiksi. Kokonaisuutena suomalaisessa arviointikulttuurissa on ehkä liikakin itsearviointia eikä välttämättä ole ryhdytty havaittujen laatuerojen perusteella korjaustoimenpiteisiin. Ministeriön kannalta ohjausjärjestelmän on tuettava laadunvarmistusta, lisättävä koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyttä ja perustuttava luottamuksellisuuteen. Tämän vuoksi Suomessa ei ole alettu laatia ranking-

listoja, joiden arvioidaan osaltaan heikentävän luottamuksellisuutta. Laadun arvioinnin tulokset eivät meillä vaikuta perusrahoituksen määräytymiseen.

-Suomalaisten korkeakoulujen tuloskunto on tiedossa, sillä AMKOTA- ja KOTA-tietojärjestelmät antavat hyvän tietopohjan samoin kuin ulkoisina arviointina suoritettavat KKA:n arvioinnit. OECD:n suorittamat arvioinnit ja eri järjestelmien arvioinnit kuten viimeisimpänä suomalaisen tutkimus- ja innovaatiojärjestelmän kansainvälinen arviointi antavat kuvan suomalaisen koulutuksen ja osaamisen laadusta kansainvälisesti.

Suomalaisen koulutuksen ja osaamisen hyvä laatu

Mistä muodostuu koulutuksen ja osaamisen hyvä laatu?

-Osaamisen hyvästä laadusta voidaan puhua silloin, mikäli koulutuksella ja siinä saavutetulla osaamisella pystytään täyttämään yhteiskunnan ja erityisesti ammattialan tarpeita. Yhä useammin ja enenevässä määrin osaamisen hyvään laatuun liittyvät laajat geneeriset taidot eli sellaiset taidot, jotka ovat siirrettävissä ja joita voidaan soveltaa uusissa tilanteissa ja jotka ovat yleensä opintoalasta riippumattomia taitoja. Projektissa työskentelemisen taito, asenteet, oppimaan oppiminen ja kansainvälisyystaidot ovat esimerkkejä geneerisistä taidoista.

-Koulutuksen hyvään laatuun liittyy myös itse koulu-

tusprosessi ja sen pituus. Tällä hetkellä ei kuitenkaan ole vielä käytettävissä tarpeeksi tutkimustietoa tutkintojen suoritusajan pituuden vaikutuksesta osaamisen laatuun.

-Suomalaiseen laadunvarmistusjärjestelmään kuuluvat opiskelijoiden ja sidosryhmien osallistuminen laadunvarmistukseen ja näin ollen samalla laadun kehittämiseen. Opiskelijapalaute ja sidosryhmien kuten työnantajien antama palaute ovat suomalaisessa koulutuksen ja osaamisen arvioinnissa vielä suhteellisen uusi asia. Suomessa ei ole totuttu vaatimaan kuten monissa maissa, joissa koulutus on maksullista.

-Suomen korkeakoulujärjestelmän rakenteellinen kehittäminen on osaltaan laadun ja vaikuttavuuden tekijä. Opetuksen ja t&k-toiminnan resurssipohjan on oltava vankka, jotta koulutusyksiköissä pystytään aikaansaamaan moni-



alaisia yhteisöjä, joissa on monipuoliset opetus- ja oppimisympäristöt. Näiden yhteisöjen on tarjottava opiskelijoille mahdollisuus työskennellä tulevaisuuden työelämän tarpeita vastaavissa ympäristöissä.

Kansainvälisesti kilpailukykyisen osaamisen elementit

Miten edistetään kansainvälisesti kilpailukykyisen osaamisen muodostumista?

-Monipuoliset kansainvälisyystaidot ovat oleellinen osa tulevaisuuden osaajan osaamispääomaa. Yritykset kansainvälistyvät ja omistajuudet vaihtuvat hyvinkin nopeasti. Suomessa ei vielä ole korkeakoulujen aidosti kansainvälistä yhteisöä, jossa toimisi sekä kansainvälisiä opiskelijoita että opettajia ja muuta henkilöstöä. Tarvitsemme kaikki toiminnot läpäisevää kansainvälistä toimintaa, sillä muun muassa kv-opetuksen kehittämisessä usein unohdetaan konteksti ja kulttuurinäkökulma. Nykyinen kansainvälinen liikkuvuus tuo mukanaan kulttuuriosaamista, mutta tarvitsemme aitoa kansainvälistymistä. Nämä tavoitteet on kirjoitettu OPM:n kansainvälisyysstrategiaan, jossa kuvataan kansainvälisyyden ja kv-toiminnan muutokset.

-OPM on lähtenyt mukaan OECD:n käynnistämään AHELO-hankkeeseen (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), jossa tutkitaan korkeakouluopiskelijoiden osaamista. Suomi osallistuu geneerisiä taitoja mittaavaan ryhmään yhdessä Korean, Meksikon ja Norjan kanssa. Tällä hetkellä on käynnissä menetelmäkehitys, ja mikäli mitta-

ri saadaan valmiiksi, saatetaan kansainvälinen arviointi geneeristen taitojen osalta suorittaa Suomessa vuonna 2013.

Millaisena näette suomalaisen koulutuksen ja osaamisen tulevaisuudessa?

-Ennakointityö on yksi oleellinen koulutuksen ja osaamisen laadun elementeistä. Perusteellisella ennakkoinnilla voidaan työelämän muutokset huomioida koulutusaikana hyvinkin tehokkaasti, ja opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus hankkia taitoja, joita tulevaisuuden työelämässä tarvitaan.

-Suomen menestymisen ainekset nyt ja tulevaisuudessa ovat hyvä ammatti-osaaminen ja laajat geneeriset taidot. Substanssiosaamistason jatkuva kohoaminen saa aikaan työn tuottavuuden jatkuvan kasvun. Koska työvoima tulevaisuudessa vähenee, tällä tavoin Suomessa mahdollistetaan terve talouskasvu.

Päivi Korhonen
Viestintäjohtaja, FM
Laurea-ammattikorkeakoulu



”Koulutusta ei voi toteuttaa vain työelämän ehdoilla”

OAJ:n erityisasiantuntijat Hannele Louhelainen ja Inkeri Toikka pitävät suomalaisen ammatillisen koulutuksen vahvuutena erinomaisia työelämäyhteyksiä. Mutta he katsovat tarpeelliseksi samaan hengenvetoon muistuttaa: koulutusta ei voi toteuttaa vain työelämän ehdoilla. Yritysten kanssa toteutetut kehittämishankkeet ovat tietysti tärkeitä, mutta ensisijaisesti oppilaitosten on kuitenkin pyrittävä opetussuunnitelmallisten tavoitteiden täyttämiseen.

Kummankin tahon on tarpeen opetella tuntemaan toistensa tapa ja rytmi toimia. Parhaimmillaan tällainen yhteistyö johtaa esimerkiksi siihen, että voimavaransa yhdistäneet suomalaiset yritykset ja oppilaitokset voivat esiintyä yhdessä globaaleilla markkinoilla, tähdentää OAJ:n edunvalvontasuostolla työskentelevä Hannele Louhelainen, jonka työskaraan kuuluvat muun muas-

sa ammattikorkeakoulutuksen koulutuspoliittiset haasteet ja amk-opettajien kelpoisuuksiin liittyvät asiat.

Hyvä esimerkki siitä, kuinka nopeasti ja ennakoimattomasti koulutustarpeet voivat työelämän näkökulmasta katsottuna muuttua, on ollut työvoimatarpeen täydellinen romahtaminen paperi- ja metsäteollisuudessa. Synkät uutiset paperitehtaiden alasajosta tyrehdyttivät nopeasti myös kiinnostuksen alan ammatillista koulutusta kohtaan.

- Koulutuksen ennakointi on äärimmäisen haasteellista. Mielestäni ei pitäisi enää puhua määrällisestä ennakoinnista vaan pikemminkin siitä, minkälaista osaamista Suomessa tarvitaan. Koulutuksenjärjestäjillä tulisi olla mahdollisuus kehittää koulutustuotteitaan siten, että ne voivat reagoida nopeammin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja odotuksiin.

Aikuiskoulutuksessa on tällaisia elementtejä jo olemassa. Reagointiherkyys olisi Louhelaisen mielestä turvattava myös lainsäädännöllisin keinoin. Ei ole myöskään järkevää pakottaa aikuisia yhteishakuun. Nyt sopivaan tutkintokoulutukseen voi hakeutua kerran puolella vuodessa tai koulutus saattaa huonoimmassa tapauksessa alkaa seuraavan kerran vasta kahden vuoden päästä.

- Kun työelämässä tulee tarve osaamisen täydentämiseen, kaksi vuotta on pitkä aika odottaa työmarkkinoilla. Siinä ajassa opiskelusta kiinnostunut voi menettää tärkeän tilaisuutensa.

Inkeri Toikka on kiinnittänyt huomiota siihen, että tällä hetkellä puhutaan kiivaasti työurien pidentämisestä, mutta samalla ei ole otettu riittävästi esiin ikääntyvien työntekijöiden mahdollisuutta uudistaa osaamistaan. Miten taataan se, että 68-vuotiaaksi asti työelämässä mukana oleva henkilö on loppuun asti työkykyinen ja tuottava?

- Koulutuksella ja osaamisen uudistamisella on suuri merkitys myös työhyvinvoinnin kannalta. Mahdolliset negatiiviset oppimiskokemukset voidaan muuttaa positiivisiksi uusien opetusmenetelmien avulla. Hyvät oppimiskokemukset auttavat jaksamaan ja motivoivat myös työuran jatkamiseen, korostaa

Toikka, jonka tehtäviin kuuluu vaikuttaa koulutuspolitiikan suuntaan ja kehittää erityisesti ammatillista peruskoulutusta.

- Eräänä keinona on tarjota ikääntyville mahdollisuus uudistaa osaamistaan yhdessä nuorempien kanssa. Näin hän voisi löytää itselleen työyhteisöstä uuden roolin, jossa hänen kokemustaan voisi hyödyntää mielekkäällä ja hänen voimavaransa huomioivalla tavalla.

Louhelainen ja Toikka uusina kasvoja OAJ:ssä

Hannele Louhelainen ja Inkeri Toikka ovat kumpikin aloittaneet vastikään nykyisessä työtehtävässään. Toikka tuli taloon viime keväänä ja Louhelainen puolitoista vuotta sitten. Molemmat ovat aiemmin työskennelleet lehtoreina sekä toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa että ammattikorkeakouluissa.

Toikka kouluttautui Vantaan ammatinoppilaitoksessa lehtorin työn ohessa opintojen ohjaajaksi. Hän sai olla mukana kehittämässä opistoastetta ammattikorkeakouluksi, mikä tarjosi mielenkiintoisia haasteita ja mahdollisuuksia jatkuvaan osaamisen päivittämiseen. Vuonna 2000 hän siirtyi Helsingin teknikan alan oppilaitokseen päätoimiseksi opintojen ohjaajaksi.

- Olin laatimassa oppilaitoksen ensimmäistä ohjaussuunnitelmaa ja kehittämässä työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä, Toikka kertoo.

Ennen OAJ:tä hän toimi puolenkymmentä vuotta Suomen Kuntaliiton opetus- ja kulttuuriyksikössä ammatillisen koulutuksen erityisasiantuntijana. Toi-

kan vastuualueena oli ammatillinen toinen aste ja koko yksikön ammatillisen koulutuksen asioiden koordinointi. Ammatillisen koulutuksen kehittämisen ja koulutuspoliittisten kysymysten lisäksi hänen vastuullaan olivat myös opinto-ohjaukseen liittyvät asiat.

Louhelainen aloitti opetusuransa käsi- ja taideteollisuusalan oppilaitoksissa Halikossa ja Lahdessa. Hän toimi sisustussuunnittelun koulutuksen osastonjohtajana sekä tuotesuunnittelun ja kehityksen lehtorina. Lahden ammattikorkeakoulussa hän vastasi aikuiskoulutuksesta viestinnän ja muotoilun koulutusohjelmissä sekä erilaisten koulutusmuotojen suunnittelusta ja aikuisopiskelijajohtauksesta.

OAJ oli tullut Louhelaiselle tutuksi jo ennen hänen nykyistä työtehtäväänsä, sillä hän toimi 13 vuoden ajan erilaisissa luottamustehtävissä järjestön eri toimielimissä, muun muassa OAJ:n valtuustossa. Toimiessaan ensin Käsi- ja taideteollisuusalan opettajien puheenjohtajana ja myöhemmin Suomen Kauppaopettajien varapuheenjohtajana hän kuului myös OAO:n hallitukseen.

*Inkeri Toikan (vas.) ja Hannele Louhelaisen mukaan myös työnantajilla on vastuu opettajien täydennyskoulutuksesta. Kun OAJ selvitti kyse-lyllä ammattikorkeakouluasian-
tuntijoiden osaamistarpeita, opettajat kertoivat suurimpia puutteita löytyvän projektien hallintataidoista. Muita merkittäviä puutteita oli kielivalmiuksissa, yhteistyötaitoissa eri kulttuurien välillä ja yrittäjyystaitoissa.*

Työaikasuunnitelmat eivät pysyneet kehityksen mukana

Kumpikin erityisasiantuntija on oman työkokemuksensa kautta päässyt seuraamaan läheltä ammattikorkeakoulu-uudistuksen eri vaiheita. Kun ammattikorkeakouluja lähdettiin vauhdilla rakentamaan, näiden laitosten johtohenkilöstö oli kovassa paineessa joutuessaan laittamaan samanlaisesti kuntoon koulutuksen laatua, ta-
loutta ja TKI-toimintaa. Oli jossakin määrin ihan ymmärrettävää, että siinä hektisessä muutosvaiheessa unohdettiin käydä riittävää keskustelua henkilöstön kanssa.

- Osassa ammattikorkeakouluja eivät työaikasuunnitelmat ja opettajien työnkuvat kulkeneet kehityksen mukana. Kun opettajien oli lähdeittävä kasvattamaan omaa substanssiosaamistaan, heidän aikansa ja voimavaransa eivät enää riittäneet oman yhteisön tai koulutuksen kehittämistyöhön, Louhelainen kertoo.



- Työntekijä rekrytoi taloon ulkopuolisia projektihenkilöitä erilaisiin kehittämistehtäviin, muun muassa työelämäyhteistyötä suunnittelemaan. He otivat vastuulleen monia niistä tehtävistä, joiden onnistumista mitattiin tuloksellisuusrahoitusta arvioitaessa. Tällä hetkellä nämä TKI- tai aluevaikuttavuustoimintaan liittyvät tehtävät ovat lähempänä ydintä, koulutusta ja opetusta.

- Osa tästä projektirahoituksen turvin palkatusta ja määräaikaissa työsuhteessa olleesta henkilökunnasta on jo siirtynyt pois työsopimuksen päätyttyä. He ovat vieneet myös osaamisensa mukanaan. Valitettavaa on, että monet näistä ulkopuolisten työntekijöiden rakentamista kehittämishankkeista eivät koskaan tulleet integroiduiksi opetussuunnitelmiin.

Toikka muistuttaa, että näitä ongelmia ei ole ollut kaikilla ammattikorkeakouluilla: jossain asiat ovat olleet toisin. Hän itse työskenteli nykyisessä Laureassa, missä opettajat suuressa määrin kykenivät oman koulutautumisensa lisäksi toimimaan myös kehittämishankkeiden vetäjinä. Hän haluaa erityisesti korostaa tuon murrosvaiheen ammatillista kipeyttä: opistoasteelta korkeakouluun siirtyneet opettajat joutuivat ponnistelemaan kovasti ammatti-identiteettiin liittyvien kysymysten kanssa.

- Opettajillehan tuli uusia työtehtäviä aikamoisena ryöppynä, oltiin sitten tekemässä työtä jonkin vakinaistamisluvan tai laatusertifikaatin eteen, Toikka sanoo.

Louhelainen uskoo työaika-suunnitelmien kehittyvän siihen suuntaan, että opetushenkilöstön asiantuntijuus tulee vielä huomioiduksi oikeassa laajuudes-

sa. Hänen mielestään tämän päivän opettajilla, jotka yhä useammin ovat tohtorikoulutettuja, on monenlaista syvällistä osaamista, mikä voitaisiin ottaa ammattikorkeakoulussa kokonaisuutena hyötykäyttöön. Se on omiaan vähentämään opettajien tuntemaa huolta omasta tarpeellisuudestaan koulutusorganisaatiossa. Työpaikoilla tulisi panostaa henkilöstösuunnitteluun, jossa enakoivasti otetaan huomioon myös osaamistarvemuutokset.

Monet koulutuksenjärjestäjät muuttumassa liikelaitoksiksi

Ammattikorkeakouluissa on tällä hetkellä voimakas paine kohti osakeyhtiöitä. Näin pyritään vapautumaan kaupungin tai kunnan ohjauksesta ja saavuttamaan sitä kautta vahvempi ja autonomisempi asema. Tällä hetkellä jo 14 ammattikorkeakoulun toiminta on järjestetty osakeyhtiö- tai säätiöpohjaiseksi. Tällaisten järjestelyjen odotetaan yleistyvän tulevaisuudessa.

- Ammatillisen koulutuksen järjestäjän kokoamisen vauhdittamishankkeen myötä myös toisen asteen koulutukseen on ryhdytty hakemaan uusia hallintoratkaisuja. Kuntayhtymät ovat fuusioituneet ja muuttuneet osakeyhtiöiksi, niin ikään on perustettu koulutuskuntayhtymien sisäisiä liikelaitoksia, kertoo Toikka.

- Pelkästään OPM:n myöntämän perusrahoituksen turvin ammattikorkeakoulut eivät kykene selviytymään niille asetetuista tehtävistä. Paine ulkopuolisen rahoituksen kasvattamiseen on kova. Nykyisen taantumien aikaan ra-



Inkeri Toikka (vas.) ja Hannele Louhelainen iloitsevat siitä, että ammatillisella koulutuksella on nykyään vetovoimaa peruskouluun päättävien nuorten silmissä. He molemmat korostavat sitä, että toisen asteen koulutusta tulisi jatkossa kehittää enemmän kokonaisuutena, jolloin kiinnitettäisiin huomiota yhteistyön syventämiseen lukiokoulutuksen kanssa.

hoituksen etsiminen yksityisiltä markkinoilta on erityisen haastavaa, Louhelainen toteaa.

– Ammattikorkeakouluista tulee osakeyhtiölain puitteissa toimivia yrityksiä, vaikka ne käyttävätkin julkista rahaa. Samalla muuttuu edunvalvontapuoli hyvin radikaalisti. Opettajat ovat työ-eivätkä virkasuhteessa.

Ammattikorkeakoulurintamalla, samoin kuin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, on tapahtumassa paljon rakenteellisia uudistuksia. Ne ennakoivat omalta osaltaan tulevaisuutta. OPM:n linjauksissa on ollut esillä, että nykyisin toiminnassa olevien 26 ammattikorkeakoulun sijaan amk-toimijoita on rakenneuudistuksen toteuttamisen jäl-

keen 18. Valmisteilla on useita merkittäviä yhteistoimintahankkeita ja fuusioita, joista seuraavassa esitellään muutama.

Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupungit sekä Kirkkonummen kunta perustivat vuoden 2007 lopussa Metropolia Ammattikorkeakoulun, joka muodostettiin EVTEK-ammattikorkeakoulusta ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiasta. Metropolia on käynnistänyt strategisen yhteistyön kolmen muun pääkaupunkiseudulla toimivan ammattikorkeakoulun, Hämeen, Lahden ja Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa. Kokonaisarkkitehtuurin kehittämisen painopiste on koulutustarjonnan, opetuksen ja oppimisen prosesseissa.

Tampereen ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulut valmistelevat yhdistymistä, joka toteutuu vuoden 2010 alusta lähtien. Fuusion lisäksi yhteistyötä on suunnitteilla Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa. Lapissa on valmisteilla ainutlaatuinen strateginen allianssi, jossa ovat mukana sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulusektorit. Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulut sekä Lapin yliopisto suunnittelevat tukitoimintojen, joihin luetaan myös tietohallinto, yhdistämistä.

- Kuntaliitoksen yhteydessä sovittiin Jyväskylän kaupungin ja Jyväskylän maalaiskunnan lukiodien siirtämisestä Jyväskylän koulutuskuntayhtymän ylläpidettäväksi. Tällä hetkellä toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjät ja etenkin koulutuskuntayhtymät muualla maassa seuraavat tiivistä, millä tavalla kyseinen hanke tulee onnistumaan, Toikka toteaa.

Jyväskylän seudun toisen asteen koulutukselle tulee yhteinen ylläpitäjä, mutta oppilaitokset säilyvät itsenäisinä. Toikan mukaan vielä ei tarkkaan tiedetä, mitä muutoksia opetukseen tai opettajuuteen yhdistymisestä seuraa. Toivottavaa kuitenkin on, että opiskelijoiden kannalta muutos tarkoittaisi entistä laajempaa opintotarjontaa ja opinto-ohjausta.

- Opettajille muutoksen toivoisi tuovan entistä paremmat ja monipuolisemmat mahdollisuudet kehittyä omassa työssään. Hanke käynnistyy ensi syksynä ja yhteistoiminnan suunnittelu on jo hyvässä vauhdissa, Toikka sanoo.

Markku Tasala





Hae Koulutusrahastosta

aikuiskoulutustukea

omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen, jos

- jäät palkattomalle opintovapaalle vähintään kahdeksi kuukaudeksi,
- olet ollut työelämässä yhteensä vähintään viisi vuotta,
- olet ollut nykyisen työnantajan palveluksessa tai toiminut yrittäjänä vähintään vuoden ennen tuettavan opiskelun alkua ja
- et saa opiskeluun muuta tukea.

ammattitutkintostipendi

verottomana 339 euroa, jos

- olet suorittanut näyttötutkintojärjestelmän mukaisen ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon ja
- olet ollut työ- tai virkasuhteissa suomalaisen työnantajaan yhteensä vähintään viisi vuotta.

www.koulutusrahasto.fi

AJANKOHTAISTA AMMATTITERMINOLOGIAA...

Tunnustan heti johdanto-osassa, että käytän vanhaa jo vuonna 2005 kirjoittamaani ja lehdissä julkaistua tekstiä pohjana tämän artikkelin kirjoittamisessa.

Tiedän, että tuskin joudun tästä edesvastuuseen muutoin kuin mahdollisten lukijoitteni kautta. Heistä tuskin kukaan alkaa kärejäidä asiasta, sillä niin paljon aiheellistakin kärejäointiä tässä maassa olisi syytä toteuttaa.

Minun puolustukseksi on avoimesti todettava, että muistin vielä asian ja avoimesti/julkisesti tunnustan, että käytän estottomasti hyväksi aikaisempaa tekstiäni – toki niin tekevät muutkin näinä tietotekniikan ja tekstinkäsittelyjen aikakautena...

Niin, alkuperäinen tekstini oli nimeltään: SUOMELLA ON ONNEKSI PUUJALKA! MUTTA...

Otan pätkän kyseisestä tekstistä suorana lainauksena:

.....

Kirjoitan kerrankin mielestäni todella ajankohtaisen tekstin, jonka mukana Suomi kaatuu upean ryhdikkäästi eteenpäin tai pahanpäiväisen häpeällisesti rähmälleen, josta on vaikea kunniallisesti nousta itseään kunnioittavien kansakuntien joukkoon.

Mikä nyt on oikeastaan kyseessä?

Kyseessä on luonnollisesti:

+ Metsäteollisuus ry:n ja Paperiliitto ry:n tupo-neuvottelut valtakunnan so-

vittelijan avustuksella, jotka toivottavasti alkulämmittelyn tyyppisestä molemminpuolisesta uhosta; lakkovaroituksista ja työsuluista huolimatta saadaan myönteiseen päätökseen

ja

+ toisaalta Jääkiekon MM-kisat

Keski-Euroopassa, jotka toivottavasti sujuvat suomalaisten jääkiekkoammatilaisten osalta kunniallisesti aina loppuottelun loppuvihellykseen saakka!

Tutkimusten mukaan yhdeksän kymmenestä suomalaisesta uskoo, että maamme hyvinvointi perustuu metsiin myös tulevaisuudessa.

Uskoa kuitenkin horjuttaa globalisaation peikko, joka saattaa lähitulevaisuudessa ravistella tähän saakka turvallisen lintukotomme seinämiä ja metsäteollisuutemme kilpailukykyä sekä uskottavuutta...

Metsät ovat herättäneet aina Suomessa intohimoja monella tavalla, hyvä niin, sillä monissa metsäseminaareissa on puitu perusteellisen hartaasti ja pitkään mm. metsälakien uudistamista ja Suomen metsäteollisuuden tulevaisuuden vaihtoehtoja.

On puhuttu myös aktiivisesti, jopa kiihkomielisesti vanhojen metsien suojelusta, jota monet metsäalan tosiammatillaiset pitävät turhanpäiväisenä vouhotuksena nyky-Suomessa, jossa metsät hoidetaan minkä tahansa, kansainvälistenkin mittapuiden mukaan asiallisesti ja hyvin.

Väitetään kuitenkin, että mm. metsälakiemme tila toimii käyntikorttina ulospäin metsäteollisuudelle.

Jos ne ovat kunnossa, suomalainen puujalka voi hyvin. Mutta jos puujalka nilkuttaa myös kansantalous nilkuttaa.

Puujalka-Suomen rinnalle on nousut jo kauan sitten metallijalka-Suomi ja viime vuosikymmeninä myös voimakkaasti kasvanut elektronikkateollisuuden klusteri eli elektroniikkajalka-Suomi. Tällä hetkellä Suomi seisoo siis vankasti kolmella jalalla.

Kolmijalkainen tuolikin on yleensä varsin tukeva, niin kuin jokainen meistä kokemuseräisesti on varmaan jossakin elämänsä vaiheessa aistinut!

Toivottavasti Suomi säilyy tulevaisuudessakin vähintään kolmijalkaisena...

Oikeastaan jo nyt neljäskin jalka on kiistaton - voimakkaasti kasvava palvelujalka-Suomi!

Niin! Ne menossa olevat Jääkiekon MM-kisat...

Toivottavasti siellä ei synny liiemmähti suomalaispelaajille ”puujalkoja”, vaikka pelaaminen huipputasolla on tosi kovaa leikkiä. Pitää luonnollisesti muistaa, että vammoilta ei varmaan täysin säästyä, mutta revähtymät ja me todinen puujalka onneksi parantuvat hetken levolla.

Toivottavasti ”pojat polvihousuissa leikki” ei johda kenenkään osalta kirurgin veitsen operatiiviseen käyttöön...

Mikäli kuitenkin niitä puujalkapelaajia kentällä liikkuu, liike on kehnoa, luistin ja peli eivät kulje ja takkiin tulee, mutta sitähan me emme hevin usko - ainakaan tässä vaiheessa.

Niin ja vielä oikeastaan siitä oikeasta puujalasta muutama sana...

Puujalka on ilmeisesti vanhin jalkaproteesi, jolla tarkoitetaan alaraajan tai sen osan puutetta korvaavaa keinoteokoista lisäosaa. Proteesin tarkoituksena on yleensä parantaa vammautuneen ihmisen liikkumiskykyä, mutta toisinaan proteeseja on tehty korvaamaan puutuva raajan osa kosmeettisista syistä.

Puujalka ei ole mikään uusi keksintö, vaan niitä on käytetty tuhansia vuosia, niin kuin jalkapuutakin - se onkin sitten oma tarinansa...

Nyt tämä teksti taisi alkaa pahasti ontua, parasta lopettaa hyvän sään aikana!

.....

Edellinen tekstinpätkä oli siis vuodelta 2005 - muistaakseni mutta nyt sitten varsinaiseen asiaan...

Aivan viime aikoina - alkusyksystä 2009 - ovat puuhun liittyvät termit: tuppeensahattu lauta, erikoishöylätty puutavara, jne. mietityttäneet suomalaisia erityisen suuresti ja horjuttaneet uskoa poliittiseen lähitulevaisuuteen. Heiluvatko pallit syksymmällä, ken elää, hän näkee...

Luotammeko me tuppeensahatun laudan ja erikoishöylätyn puutavaran Suomessa, että mekaanisen puunjalostusteollisuuden rooli on edelleenkin vahva, vaikka tuo kemiallisen puunjalostuksen osuus hiukan yhä edelleen nilkuttaakin globalisaation kouristuksessa.

Opettajana ollessani totesin usein oppilailleni: ”Puusta saadaan vielä vaikka mitä!” Olen vahvasti sanojeni takana edelleenkin, sillä uudet innovaatiot odottavat nurkan takana - onneksi.

Edelleen puualan ammattilaisia Suo-

messä tarvitaan – joka tasolla.

Henkilökohtainen – jo yli kolmenkymmenen vuoden – haaveeni, unelmani on Puu-/kasvikuidun ihmeelliset seikkailut -innovaation toteuttaminen. Se vaatii tosi tuhdin nipun riihikuivaa rahaa. Ilmeisesti olisi syytä alkaa tosisaan myymään tauluja ja/tai vähintäänkin järjestämään rahakkaita seminaareja säätiöiden tukemina niin kauan kuin upean asiakokonaisuuden ymmärtää ja muistaa...

Mikä se Puu-/kasvikuiden ihmeelliset seikkailut sitten oikein on?

”Se on asja erikseen!” niin kuin superpersoonallinen 1950-luvun siirtolaiskyltömiehemme Pouta Jussi totesi

mustalaisten (nykyisin romanien) kansa käymästään hevoskaupasta. Jussilla ja toisella kaupankäynnin osapuolella oli tullut riitä (nykyisin näkemysero), oliko kaupankäynnissä mukana hevonen ja kärryt vai pelkkä hevonen...

Puujalkapohdiskeluterveisin

Aki Pyykkö

Opetusalan eläkeläinen Kemistä



Call for Papers
**9TH CONGRESS OF
METHODOLOGY:
PRACTICE BASED INQUIRY**

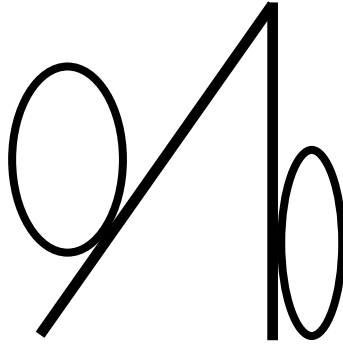
18.-19.5.2010
HAMK, Visakaarre 12, Hämeenlinna

Abstraktit suomeksi, ruotsiksi tai
englanniksi s-postitse:
metsem2010@hamk.fi
20.1.2010 mennessä.

Lisätietoa seminaarista:
www.hamk.fi/methodology

Järjestäjät:
Käytäntölähtöisen tutkimuksen
yhdistys ry. PraBa, Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkosto KeVer
ja Korkeakoulututkimuksen
seura ry. CHERIF

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Kohti luovaa ja innovatiivista oppimista

Heinilä & Kalli & Ranne (toim.) 2009.

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus

Kustantajat: OKKA-säätiö ja
Tampereen ammattikorkeakoulu/
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

• Kirja työyhteisöjen kehittäjille ja kouluttajille,
kasvatus- ja opetusalan henkilöstölle sekä opiskelijoille.

• Hinta 24 € (sis. toimituskulut)

• **Tilaukset:** anne.karki@oaj.fi





SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

2. – 31.7.2010

Olavinlinna tarjoaa upeat puitteet oopperalle.
Varaa paikkasi ja näe oma suosikkisi kesän tarjonnasta.

Kesän uutuuks
Giacomo Puccini

Tosca

2.7., 6.7., 8.7., 13.7., 19.7., 21.7., 24.7.

Georges Bizet:

Carmen

3.7., 7.7., 12.7., 16.7., 22.7.

Giacomo Puccini

Madama Butterfly

5.7., 9.7., 14.7., 20.7., 23.7.

Gaetano Donizetti

Lucia di Lammermoor

10.7., 15.7., 17.7.

Wolfgang Amadeus Mozart

Figaron häät / Le nozze di Figaro

27.7., 29.7., 30.7.

Richard Strauss

Elektra

28.7., 31.7.

Konsertit:

Lucia Aliberti, sopraano; **Cyprien Katsaris**, piano

3.7.2010 klo 15.00 Savonlinnasalissa

Vuoden taiteilija **Kristin Lewis**, sopraano; **Massimiliano Murrari**, piano

6.7.2010 klo 15.00 Savonlinnasalissa

Elina Garanča, mezzosopraano, Oulu Sinfonia, johtaa **Karel Mark Chichon**

11.7.2009 klo 19.00 Olavinlinnassa

Kansainvälinen oopperalaulukilpailu 21.7. – 25.7.2010,

alkukilpailut Savonlinnasalissa, finaali Olavinlinnassa.

Lipunmyynti:

Lippupalvelu

0600 10 800 (1,83 €/min. + pvm)

0600 10 020 (5,99 €/puhelu + pvm)

Lippukaupat

www.lippupalvelu.fi

Oopperaliput 40 – 154 €
Konserttiliput:
Savonlinnasali 45 €
Olavinlinna 40 – 125 €
Kansainvälisen laulukilpailun
alkukilpailut á 25 €
yhdistelmälippu á 15 €



Savonlinnan Oopperajuhlat
Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna • Puhelin 015 476 750
info@operafestival.fi • www.operafestival.fi



A j a n k o h t a i s t a



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen,
Kimmo Oksanen (toim.)

PELAA JA OPI

Räätälöityjä verkkopelejä ammatilliseen
oppimiseen

2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta:
[http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/
Vuosi_2007/d086](http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/Vuosi_2007/d086)

Marja Kankaanranta, Anna Grant,
Pirjo Linnakylä (Eds.)

E-PORTFOLIO ADDING VALUE TO LIFELONG LEARNING

2007. 303 s. 29 €. Tilauuskoodi D082

Leena Alanen, Veli-Matti Salminen,
Martti Siisiäinen (toim.)

SOSIAALINEN PÄÄOMA JA PAIKALLISET KENTÄT

2007. 249 s. 27 €. Tilauuskoodi D081

Jani Ursin, Jussi Välimaa (toim.)

KORKEAKOULUTUS TEORIASSA

Näkökulmia ja keskustelua

2006. 252 s. 27 €. Tilauuskoodi D080

Raimo Vuorinen, Sakari Saukkonen (Eds.)

GUIDANCE SERVICES IN HIGHER EDUCATION

Strategies, Design and Implementation

2006. 187 s. 26 €. Tilauuskoodi D079

Matti Vesa Volanen

FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ

2006. 115 s. 23 €. Tilauuskoodi D077

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

QUALITY AND PRACTICE IN ASSESSMENT

New Approaches in Work-Related Learning
2006. 176 s. 26 €. Tilauuskoodi D078

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi
(toim.)

OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN

2006. 287 s. 28 €. Tilauuskoodi D076

Timo Aarveaara, Jatta Herranen (toim.)

MIKÄ MEITÄ OHJAA?

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005
järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen
IX symposiumista

2006. 327 s. 29 €. Tilauuskoodi D075

SARJAJULKAISUT

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen

KIIREAVUSTA INNOVATIIVISTEN TIETOYHTEISÖJEN VAHVISTAMISEEN

Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit
ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi

2007. 117 s. 23 €. Tilauuskoodi G039

Pasi Savonmäki

OPETTAJIEN KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ AMMATTIKORKEA- KOULUSSA

Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen

2007. 200 s. 26 €. Tilauuskoodi T023



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi,
Sakari Valkonen

**OPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMIS-
OHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI**

Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoitain eri oppilaitosmuodoissa
2007. 244 s. 26 €. Tilauskoodi G038

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

**KORKEAKOULUTUKSESTA
TYÖELÄMÄÄN**

Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla
2007. 182 s. 25 €. Tilauskoodi G037

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö

**OHJAUKSEN ALUEELLISEN VERKOSTON
KEHITTÄMINEN**

–poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana
2007. 280 s. Saatavilla vain verkosta:
http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/Vuosi_2007/g034

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA KESKI-UUSIMAA

Toisen asteen koulutuksen kehittäminen Kuuma-kunnissa ja Sipoossa
2006. 95 s. 22 €. Tilauskoodi G033

Kolawole Raheem, Pekka Kupari,
Johanna Lasonen

**TOWARDS SCIENCE EDUCATION FOR
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN
DEVELOPING COUNTRIES**

A Study of Ethiopia, Ghana and Nigeria
2006. 72 s. 21 €. Tilauskoodi G032

Merja Kaasalainen, Helena Kasurinen (toim.)

**OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN
MUUTOS ALUEELLISESSA
YHTEISTYÖSSÄ**

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämissankkeen raportti
2006. 205 s. 25 €. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

**TOWARDS GOOD PRACTICES FOR
PRACTICE-ORIENTED ASSESSMENT
IN EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION**

2006. 68 s. 21 €. Tilauskoodi G030

Maarit Virolainen

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä
2006. 131 s. 23 €. Tilauskoodi G027

Raimo Vuorinen

**INTERNET OHJAUKSESSA VAI
OHJAUS INTERNETISSÄ?**

Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä
2006. 245 s. 26 €. Tilauskoodi T019

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puhelin (014) 260 3220

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi>

Osa julkaisuista löytyy myös verkosta:

<http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut>

Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.

VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

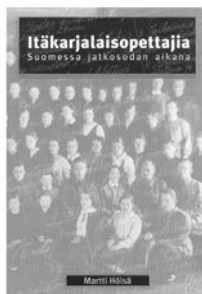
www.varma.fi

OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippu-asiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

3 €

 kpl


Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset "Valkoiset sivut", "Itäkarjalaisopettajia Suomessa jatkosodan aikana" ja "Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941–44" perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstiä täydentää runsas kuva-aineisto.

Kolmen kirjan paketti

12 €

 kpl


Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

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

Päätoimittaja: prof. Pekka Ruohotie.

Julkaisija:

Ammattikoulutuksen

tutkimusseura OTTU ry.



1/05
englanninkielinen
versio • 7 €/lehti

 kpl


20 €
4nroa (06)

AMMATTIKASVATUKSEN
AIKAKAUSKIRJA

kpl



20 €
4nroa (07)

 kpl


20 €
4nroa (08)

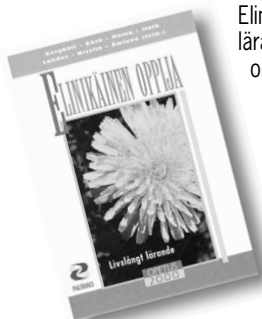
 kpl

2009

20 €
4nroa (09)

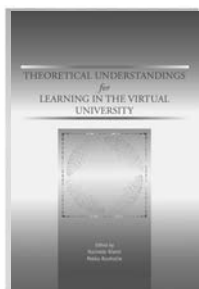
 kpl

Vuosikertojen 1999 - 2004 lehdet myydään hintaan 1,20 €/lehti niin, että tilaukset tehdään 10 kappaleen pakettina (= 12 €/pkt). Lehdet voi valita vapaasti em. vuosikerroista. Lehtien teemat on nähtävissä säätiön kotisivuilla www.okka-saatio.com Julkaisutoimintaisivulla.



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamustojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3 €

 kpl


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

25 €

 kpl

20 € kpl

Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi viroonlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.



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 valot-

tavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.



20 € kpl



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.

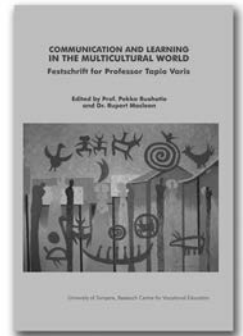
20 € kpl

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohdimaan 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 koulutuslaitoksessa 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.



20 € kpl

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhla-kirja 'Communication and Learning in the Multicultural World' rakentuu asiantuntija-artikkeleille, 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.



25 € kpl

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

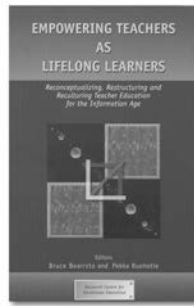


5 € kpl



Opettajien 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.

8 € kpl



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Bearsto and Pekka Ruohotie.

6 € kpl

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



15 € kpl

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.



6 € kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisien ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



8 €

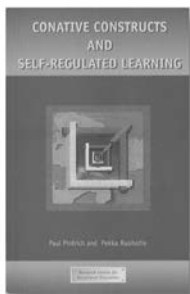
kpl

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammatikasvatusfilosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammatikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.



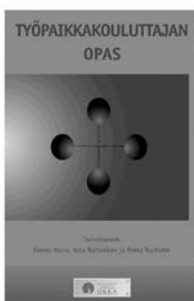
Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammatikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

25 € kpl



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 itsesäätelyssä.

6 € kpl



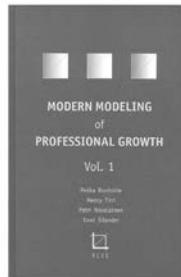
Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin oppinäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

6 € kpl

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 Talsala on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Rungas reportaasikuvitus.



25 € kpl



Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joita voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. Pekka Ruohotie (TaY) ja Henry Tirri (HY) sekä Petri Nokelainen ja Toni Silander. Paketti sisältää kirjan + CD-rom:n.

15 € kpl



Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä opiskirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

10 € kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppalassa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistukseen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



8 € kpl



Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhla kirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus' esittelee työssä oppimisen prosessimallin ja kuvaa sen soveltamista tietoteknologian, kaupan, teollisuuden, uusmedian, hoiva-alan ja opetusalan työn ja osaamisen kehittämisessä. Malli tekee mahdolliseksi tunnistaa ja ymmärtää sekä ohjata ja johtaa oppimista työpaikoilla. Kirja on tarkoitettu koulutuksen kehittäjille, työssä oppimisen ohjaajille, tutkijoille ja opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneet oppimisen organisoinnista työpaikoilla, työelämäilähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

15 € kpl



Vanhuuden monet kasvot 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 käsitteitä elinikäisestä oppi-

misestä, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkeleiden kirjoittajina ovat Raiili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülle Kespälu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori Marjatta Marin ja yliopettaja Raiili Gothóni. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

20 €

 kpl


Raija Meriläinen (toim.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla

Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta.

Vuosikirjan kirjoittajina ovat Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen.

14 €

 kpl

Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

Ossi Naukkarinen
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.



25 €

 kpl


Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliä** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien 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 toiminnallisena 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 näkökulman kannalta.

20 €

 kpl

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi

• tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä:
OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieläisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi

Osoite

Email



OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammatikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammatikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2010 teemat & toimittajat:

- 1) Ajankohtaisia teemoja ammatikasvatuksesta/Kimmo Harra
- 2) Ammatillinen huippuosaaminen/Petri Nokelainen
- 3) Yritysten osaamisen kehittäminen (myös ammatillinen oppisopimuskoulutus)/Pentti Nikkanen
- 4) Oppilaitosyhteisön hyvinvointi ja turvallisuus/Petri Nokelainen ja Kimmo Harra

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalle. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fontikoolla 12 ja ilman asetuksia** (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

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. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljijärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

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 painovalmiita**. 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. Referee-kierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä 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 vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkiota makseta**. Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammatikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

