

The background of the entire page is a repeating pattern of a golden scale of justice. The scales are arranged in a grid, with some appearing slightly larger or more prominent than others, creating a subtle texture. The scales have a circular weighing pan on top and a decorative, ornate base.

# AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

2.2006

---

NÄYTÖT, ARVIOINTEJA  
JA ITSEARVIOINTIA

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja



**2.2006**

### Päätoimittaja

*Pekka Ruohotie*, Tampereen yliopisto  
puh. (03) 3551 3600, pekka.ruohotie@uta.fi

### Toimitussihteeri

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

### Toimituskunta

#### Puheenjohtaja

*Pekka Ruohotie*, FT,  
ammattikasvatuksen professori  
Tampereen yliopisto/  
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja  
koulutuskeskus

*Antti Kauppi*, KL, johtaja  
Helsingin yliopisto/Koulutus- ja  
kehittämiskeskus Palmenia

*Osmo Kivinen*, professori  
Turun yliopisto/  
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

*Timo Luopajarvi*, KT, johtava rehtori  
Helsingin ammattikorkeakoulu

*Annikki Mikkonen*, KL, koulutuslajohtaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

*Ulla Mutka*, YTT, johtaja  
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

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

*Marja-Leena Stenström*, YTT, erikoistutkija  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

*Matti Vesa Volanen*, KM, tutkija  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

### Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori  
*Keijo Kaisvuo*, yliopettaja  
*Timo Lankinen*, hallitusneuvos  
*Seija Mahlamäki-Kultanen*, rehtori  
*Risto Sääntti*, henkilöstön kehittämisjohtaja  
*Marja-liisa Tenhunen*, rehtori  
*Taimi Tulva*, professori  
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

### Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.  
www.ottu.fi  
Puheenjohtaja *Eeva-Liisa Antikainen*  
Humanistinen ammattikorkeakoulu  
Annankatu 12 A 17, 00120 Helsinki  
eeva-liisa.antikainen@humak.edu

Sihteeri *Vesa Taatila*  
Laurea ammattikorkeakoulu  
Nummentie 6, 08100 Lohja as.  
vesa.taatila@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.inet.fi  
taina.lunden@oaj.fi

**Tilaukset:** toimituksen osoitteella

### Tilaushinta

1—4/2006 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 2006 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



# Sisältö

## Pääkirjoitus

- Seija Mahlamäki-Kultanen  
Näyttö tuo esiin ammattitaidon ..... 4

## Artikkelit

- Esa Poikela & Mari Rökköläinen  
'Intelligent accountability' - kontekstiperustaisen  
arvioinnin lähtökohtia ..... 6
- Petri Haltia  
Ammattiosaamisen näytöt - mitä ja miksi? ..... 19
- Seija Rasku  
Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen - kokeilusta käytäntöön.. 29
- Niina Nyyssölä  
Osaamisen osoittamista hakemassa ..... 36
- Raili Hakala  
Ammattiosaamisen näytöt uudistavat opetusjärjestelyjä  
ja opetusmenetelmiä ..... 43
- Raija Meriläinen  
Yleissivistys ja toisen asteen koulutuspolitiikka ..... 51

## Katsauksia

- Työelämälähtöisyys on ammatillisessa koulutuksessa hyvin tärkeää  
Veera Eskelinin haastattelu ..... 62  
Markku Tasala

## Kirja-arvostelu

- Hankkeesta julkaisuksi ..... 65

## Ajankohtaista

- Ammattikasvatuksen kirjoituskilpailu 2006 ..... 68
- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja ..... 70

# Näyttö tuo esiin ammattitaidon

---

Seija Mahlamäki-Kultanen

Rehtori

Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitos

Dosentti

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

[seija.mahlamaki-kultanen@uta.fi](mailto:seija.mahlamaki-kultanen@uta.fi)

**A**mmattiosaamisen näyttöihin keskittyvän teemanumeron rakentamista ohjasi tieto siitä, että uusi järjestelmä koskettaa hyvin monia koulutuksen eri osapuolia. Alun alkaen oli selvää, että kyse on isosta uudistuksesta ja varmaan siksi kokeiluvaihe oli pitkä ja perusteellinen.

Esa Poikelan ja Mari Räcköläisen artikkelissa analysoidaan kontekstiperusteisen arvioinnin teoreettisia lähtökoh-  
tia ja niihin liittyviä jännitteitä. tavoitteena on hahmottaa mallin toimivuutta tältä pohjalta. Petri Haltian artikkelissa analysoidaan samoin erilaisiin näyttöihin liittyviä odotuksia ja arvioidaan niiden toteutumisen mahdollisuuksia jatkossa.

Seija Rasku on johtanut pitkään näyttöjen kansallisia kehittämishankkeita ja tarkastelee näyttöjen etenemistä tästä näkökulmasta. Niina Nyssölän artikkeli tarkastelee kansallisia kehittämishankkeita pilottien suunnasta tehtyään jo useita väliraportteja pilottien toiminnasta. Hän on ehkä perusteellisimmin lukenut kaiken sen, mitä näyttöhankeiden kokemuksista on kirjattu.

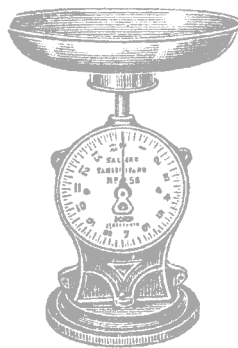
Raili Hakala on tutkinut näyttöpiloteissa todennettavia vaikutuksia opetusjärjestelyihin ja menetelmiin. Tulokset ovat rohkaisevia.

Raija Meriläisen artikkeli esittelee valmisteilla olevaa tutkimusta yleissivistyksestä toisen asteen koulutuksessa ja koulutuspoliittisten toimijoiden näkemyksiä aiheesta. Artikkeli liittyy väljästi ammattiosaamisen näyttöihin, näyttöjen luonteeseen suhteessa ylioppilaskirjoi-  
tuksiin ja keskusteluihin siitä osaamisesta, mitä pidetään keskeisenä ammatissa toimimisessa.

Olen saanut seurata ammattiosaamisen näyttöjä oppilaitoksen rehtorin, ai-neistontuottajan ja näyttöpilotin johtajan sekä tutkijan näkökulmista. Parasta on ollut kuitenkin nähdä ja kuulla nuoria näytön suorittajia. He kertovat in-nostuneensa opiskelemaan ja oppineensa arvostamaan omaa ammattitaitoaan ammattiosaamisen näyttöjen myötä.

Työelämän näkökulma on edustettu-na Veera Eskelinin haastattelussa.

Toivottavasti ammattiosaamisen näyttöjen erikoisnumero palvelee nyt näyttöjen käyttöönoton kynnyksellä toteuttamisen eri osapuolia.



# 'Intelligent accountability' – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia

---

Esa Poikela

Professori, FT  
Lapin yliopisto  
esa.poikela@ulapland.fi

Mari Rökköläinen

Erikoissuunnittelija (projektipäällikkö), VTM  
Opetushallitus, Laadunhallinta ja seuranta -yksikkö  
mari.rakkolainen@oph.fi

**P**erinteinen arviointi perustuu kontrolloivaan mittaamiseen, joka kohdistuu tiedon hallintaan ja suoritusten oikeellisuuteen. Mittaaminen ei juurikaan tuota tietoa, joka kohdentuu henkilön kykyyn kehittyä ammatissaan ja oppia työsäään. Oppimaan oppimisen ja ongelmanratkaisun taidot sekä vuorovaikuttamisen ja yhteistoiminnan taidot jäävät yleensä arvioimatta. Oppimista ja kehittämistä tukeva arviointi vaatii siirtymistä uudella tavalla tietoa tuottavaan arviointiin, jossa niin oppijat, ohjaajat,

suunnittelijat kuin päätöksentekijätkin saavat reaalista informaatiota toimintansa tueksi.

Arvioinnin tutkijoiden mukaan arviointiajattelun paradigma on muuttunut. Mittaamisesta on siirrytty harkitsevaan arviointiin (judgemental assessment, Hager & Butler 1994). Niin sanotun ensimmäisen arviointisukupolven kykyjen testaamisesta ja suoritusten mittaamisesta, toisen sukupolven tavoitevertailusta ja kolmannen polven tuomaroinnista olisi siten siirrytty neljänteen arviointisukupolveen eli osallisten tasa-vertaiseen ja vastavuoroiseen palaute- ja

arviointitiedon tuottamiseen (Guba & Lincoln 1987). Eräät tutkijat puhuvat arvioinnin viidennestä sukupolvesta, joka on vielä tulemisensa prosessissa, esimerkiksi realistinen (realistic assessment, Pawson & Tilley 1997a; 1997b) ja kehittävä (sustainable assessment, Boud 2000) arviointi. Myös kontekstiperustainen arviointi (context-based assessment, Poikela 2004) voidaan lukea arvioinnin viidettä sukupolvea kartoittaviin lähestymistapoihin.

Niin sanotussa tilivelvollisuusarvioinnissa korostetaan arviointiprosessin osapuolten välistä luottamusta sekä osallistavan reflektion, palautteen ja arvioinnin merkitystä (ks. ”intelligent accountability”, Crooks 2002; 2003; O’Neil 2002). Kun arviointiprosessin osapuolten erilaiset tiedontarpeet, kontekstit ja arvostukset sovitellaan ja neuvotellaan yhteen, tavoitellaan oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävää arviointia. Edellytyksenä oikeudenmukaisuudelle ja tasavertaiselle osallisuudelle on arvioinnin läpinäkyvyys, jolloin arvioinnin tavoitteet ja kriteerit on eksplisiittisesti ilmaistu ja kaikkien osapuolten tiedossa (criterion-referenced assessment, Wolf 1995; Ecclestone 2005).

Tässä artikkelissa tutkimme arviointia kontekstuaalisen lähestymistavan (Pettigrew 1985) sekä kokemuksellisen (Kolb 1984) ja reflektiivisen (Mezirow 1981; 1991; 1995) oppimisen kautta. Kuvaamme reflektioon perustuvan palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin tehtävää työtoiminnan konteksteissa ja esittelemme luottamukseen perustuvan tilivelvollisuuden (intelligent accountability) periaatteet. Tarkastelemme kansallisen arviointijärjestelmän kehittämistä ja osaamisen arviointikriteerien laadintaa näyttöperusteisen arvioinnin näkökulmasta.

Tavoitteena on hahmottaa kontekstiperustaisen arvioinnin ja evaluoinnin mallia ja arvioida sen toimivuutta kokeilujen valossa.

## Kontekstuaalinen analyysi lähtökohtana

Arviointi-ajattelua voidaan tarkastella ”maailmaa selittävien hypoteesien”, formististen, mekanististen, organististen ja kontekstuaalisten teorioiden avulla. Pettigrewin (1985) mukaan hypoteesien tehtävänä on luoda järjestystä kaaokseen, ja niillä jokaisella on oma perusmetaforansa. Formismin perusmetafora on samankaltaisuuksien kategoriointi. Arvioinnissa se näkyy formaalisten arviointitavoitteiden ja -kriteerien vaatimuksena, jolloin arvioinnin merkitys on *kontrolloiva*. Tavoitteiden ja kriteerien on oltava kaikille samat, koska arviointi toteutetaan samalla tavalla. Mekanismi etsii pysyviä kausalityhteitä ilmiöiden välillä, jolloin järjestelmä toimii koneen lailla. Se ilmenee tavassa, jossa koulutuksen tavoite- ja sisältövaatimukset esitetään vastaavuuksina niille kvalifikaatioille, joita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. Arviointi on *vertailevaa* ja kontrolloivaa, jolloin mitataan työn ja koulutuksen funktionaalista vastaavuutta ja tavoitteiksi muotoiltujen kvalifikaatioiden saavuttamista. Organismien metafora on harmonia ja eheys ja sen käsitys maailmasta on osista ja kokonaisuuksista muodostuva systeemi. Arvioinnin tehtävänä on *tuottaa informaatiota* sisäistä ja ulkoista kontrollia, vertailua ja päätöksentekoa varten.

Kontekstualismin erottaa orgaanisesta teoriasta aikakäsitys ja sen metafora on historiallinen tapahtuma. Oppimistoiminnan ajan, paikan ja tilanteen huo-

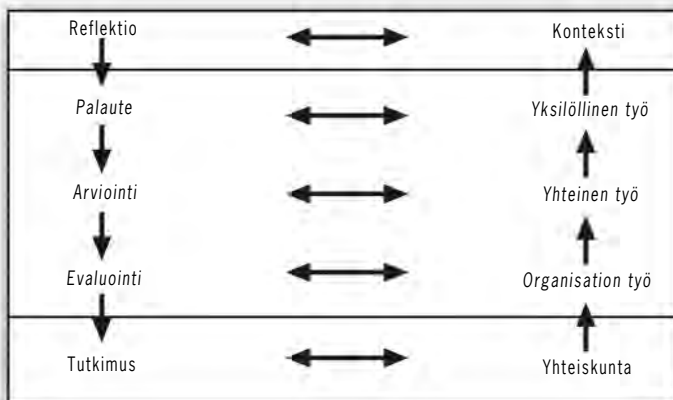


mioonottaminen vaatii perehtymistä myös siihen, mikä on ”epäolennaista”, esimerkiksi oppijoiden intentioihin, oppimisprosessien eriaikaisuuteen ja vuorovaikutuksen tuottamiin merkityksiin. Toisin sanoen epävarmuudet, mahdollisuudet ja uhkat ymmärretään oppimista, kehittymistä ja osaamista tuottavina tekijöinä. Siten oppija ei ole vain kontrolloivan arvioinnin kohde vaan *kumppani* ja yhteistoimija, jonka on oltava mukana arviointiprosessin alusta lähtien.

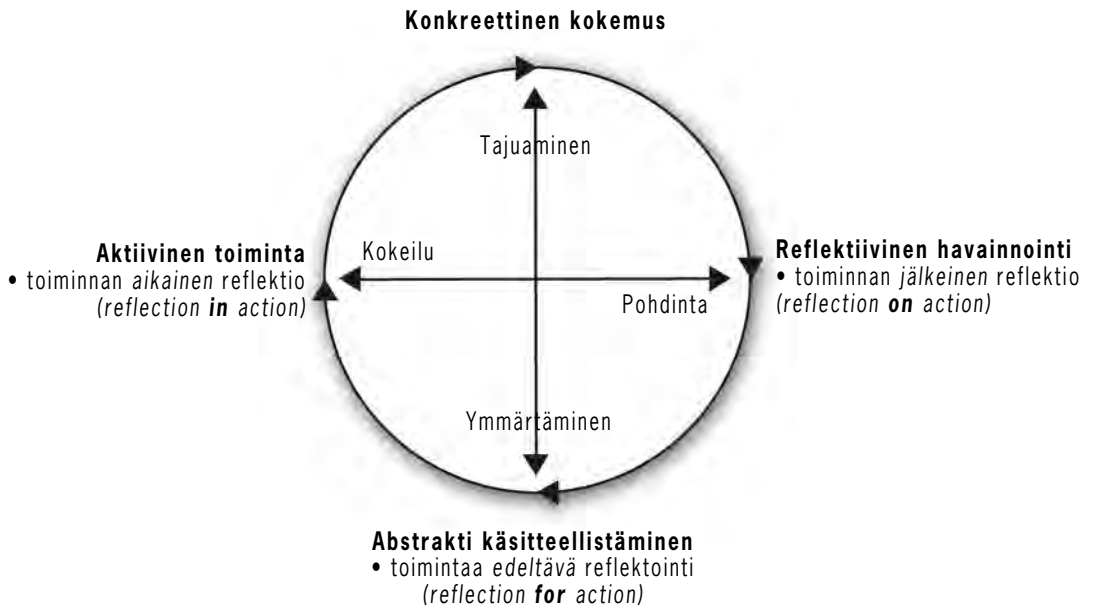
Kontekstiperustaisen arvioinnin (Context-Based Assessment, CBA) lähtökohdiksi ei riitä vain samankaltaisuuden, kvalifikaatiovastaavuuden ja rakenteiden säätelyn tavoittelu. Arvioinnin kohteeksi on otettava osaamista tuottavien oppimis- ja ohjausprosessien suunnittelu, toteuttaminen ja arvioiminen. Se tarkoittaa huomion kiinnittämistä toimintaprosessiin, sen osallisten, toimijoiden ja omistajien ratkaisuihin prosessin eri vaiheissa, jolloin analyysin perustekijöitä ovat konteksti, prosessit ja tulokset. Kontekstuaalisen analyysin yhtenä tavoitteena on kehitellä kriteeristöä, joilla toiminnan tuloksia voi arvioida (vrt. Pettigrew 1985).

## Reflektio, arviointi, luottamus ja tilivelvollisuus

Mezirowin (1981; 1991; 1995) mukaan reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Reflektio alkaa tuntemusten, affektioiden ja emootioiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta ja ylittää aina teoreettisen reflektiivisyyden tasolle. Reflektio kohdistuu opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, olettamuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on edellytyksenä uutta toimintaa tuottavien merkitysskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa. Kriittisen reflektion kautta oppiminen voi ylittää transformatiivisen, yksilön merkitysskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle. Työn, työyhteisön ja työorganisaation näkökulmasta reflektointi voidaan määritellä kontekstuaalisissa yhteyksissään (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Reflektio konteksteissaan (Poikela 2005).



Kuvio 2. Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen (Poikela 2005).

Reflektio ja tutkimus muodostavat yleiset käsitteelliset reunaehdot oppimisen ja erityisesti työssä oppimisen ilmiön analysoinnille. Reflektointi on ilmiöiden pienin yhteinen tekijä, jota ilman ei voida ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. Myöskään tutkimus ei tule toimeen ilman reflektointia, mutta sen kontekstuaalinen yhteys on yhteiskunta ja sen tietoa tuottavat instituutiot. Kuviossa 1 esitetyt palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet on ikään kuin varattu työorganisaatioissa tapahtuvien oppimisen ja tiedonmuodostuksen ilmiöiden erittelyä varten. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää, organisoida ja johtaa sekä arvioida tiedon ja oppimisen prosesseja arjen työn ja luonnollisen kielen käytön näkökulmasta (Järvinen & Poikela 2000; 2001).

Kolb (1984) kuvaa reflektion yhtenä kokemuksellisen oppimisen syklin vaiheena. Reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin,

vertaistensa ja ohjaajansa kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kuvaa voidaan tarkentaa (ks. kuvio 2) liittämällä reflektointi kaikkiin sen oppimista tuottaviin vaiheisiin (Poikela 2005). Reflektio liittyy sekä välittömään toimintaan (reflection **in** action, Schön 1983) ja siitä hankittuun kokemukseen (reflection **on** action, Schön 1983). Reflektointia tapahtuu myös toimintaan valmistautumisen (vrt. mentaalinen harjoitus) yhteydessä (reflection **for** action, Boud ym. 1985; McAlpine ym. 1999).

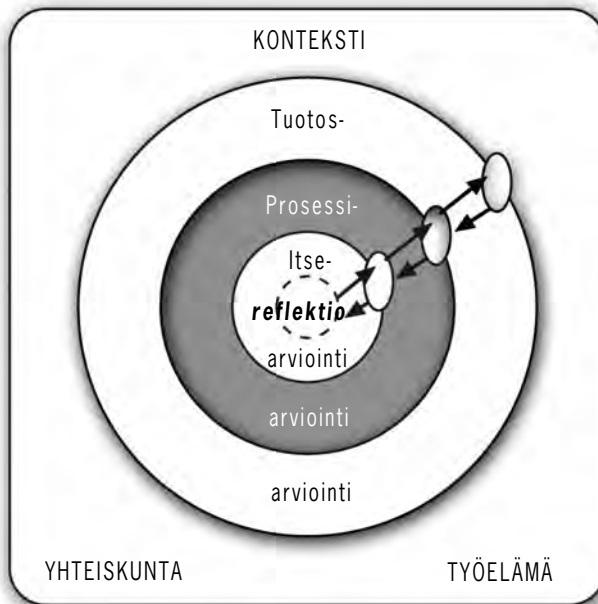
Reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. Reflektiivisen oppimisprosessin tuloksena on aikaisempaa paremmin jäsentynyt tai uusi kokemus, joka sisältää sekä uusien tietorakenteiden muodostamisen että emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen. Oppijoiden reflektointitaitojen kehittäminen vaatii aivan toi-

senlaista otetta opetukseen ja ohjaukseen perinteiseen pedagogiikkaan verrattuna. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija ei ole vain oppimisprosessinsa omistaja, vaan omistaa myös arviointiprosessinsa.

Reflektiivinen oppimis- ja arviointiprosessi vaatii oppijan mukana olemista kaikissa arvioinnin vaiheissa. *Reflektio* voidaan kuvata oppimisprosessin ja arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä (ks. kuvio 3). Muita kuvauksen osatekijöitä ovat itse-, prosessi- ja tuotosarvioinnin *vyöhykkeet* sekä niiden välisiin rajapintoihin sijoittuvat *peilit*.

Itse- ja prosessiarvioinnin rajapinta tarjoaa peilin, joka auttaa oppijaa oppimaan reflektoinnin taitoja arvioidakseen itseään, suoritustaan ja suhteitaan toisiin toimijoihin, jolloin reflektion tärkein

väline on *palaute*. Oppija voi havainnoida omaa ja toisten oppimistoimintaa esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla sekä saada välitöntä palautetta ohjaajalta tai esimieheltä, toisilta oppijoilta tai kollegoilta tai vertaisryhmältä. Prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden aseteluun sekä luoda *kriteerejä* tulosten arviointia varten. Keinoja voivat olla henkilökohtaiset portfoliot, toimintaprosessien analyysit, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Tuotosarvioinnin ja kontekstin välinen peili kuvaa rajapintaa, jolla opiskelijalta edellytetään *kyvykkyyttä* suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Tuloksiin pääseminen edellyttää opiskelijalta luottamusta siihen, että häneltä vaaditaan oikeita asioita, jotka arvioidaan yhteiseen sopimukseen perustuen.



Kuvio 3. Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit (Poikela, E. 2004).

Kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittynyt arviointi on asettanut oman peilinsä tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen rajapintaan. Seurauksena on kontrollijärjestelmä, jossa vaatimukset kohdistetaan suoraan oppijaan ja varmenneetaan yksityiskohtaisella valvonnalla. Sen sijaan oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus-, opetus- ja oppimisprosessia sekä perustella siinä tarvittavat pedagogiset muutokset.

Luottamukseen perustuva arviointi edellyttää oppijan mukana olemisen arviointiprosessissa. Yhteisesti ja monipuolisesti toteutettu prosessiarviointi on oppijalle avain myös oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettamiseen. Se, kuinka hyvään tulokseen oppija pyrkii, on viime kädessä hänen itsensä päätettävissä ja siihen hän tarvitsee selkeitä kriteereitä. Vaikka arvioinnin kriteerit olisivatkin jo ennalta valmiina, oppijaa on autettava prosessoimaan ne uudelleen omien tavoitteidensa ja oman toimintansa ymmärtämistä varten.

### *”Intelligent accountability”*

Arvioinnin kontrollitehtävä liittyy läheisesti järjestelmätason *evaluointiin*, jota varten asetetaan ennakkoon tavoitteita ja standardeja. Niiden avulla ei juurikaan voi huomioida niitä prosesseja, jotka tuottavat mitattavan tuloksen, ja toisaalta ne saattavat kaventaa käsitystä koulutuksen tehtävästä (Laukkanen 1994; Raivola 2002; Virta 1999). Crooks (2002, 237-246; 2003, 1-17; myös O’Neil 2002) käyttää termiä ”intelligent accountability” tavoiteltavasta, läpinäkyvästä ja tietyt kriteerit täyttävästä tulosvastuusta tai tilivelvollisuudesta. Käsitteelle ei löydy suoraan suomenkielistä

vastinetta, siksi sitä on tarkasteltava tulosvastuun sisältöä kuvaavien kriteerien avulla. Tärkein kriteeri on, että tulosvastuun pitää pohjautua *luottamukselle* – itse asiassa sen tulee ylläpitää ja vahvistaa eri osapuolten, poliittisten päättäjien, virkamiesten, opettajien, opiskelijoiden ja vanhempien, välistä luottamusta. ”Intelligentti” tilivelvollisuus ei ole sokeaa luottamusta, vaan luottamusta, johon liittyy harkintaa ja hyvää arvostelukykyä.

Crooksin mukaan kansalaisten ja eri toimijoiden tarvitsema arviointitieto tuotetaan *reflektion* (vrt. kuvio 2) avulla, mikä luonnollisesti lisää myös luottamuksen tunnetta. Reflektion merkitys tulee esiin myös opiskelijan arvioinnissa, jossa opiskelijoiden itsearviointi on olennainen osa formatiivista prosessiarviointia. Opiskelijoiden on oltava aktiivisia oman toimintansa reflektioijia ja heidän on ymmärrettävä omat kehittämiskohteensa, muuten edistyminen ei ole mahdollista. Itsearvioinnin rinnalla itsesääntely on keskeistä, mikä tarkoittaa kykyä kontrolloida ja johtaa omaa työtä sekä halua omasta tahdostaan saavuttaa entistä korkeampia tavoitteita.

*Palaute* (vrt. kuvio 2, ensimmäinen peili) on olennainen osa arviointia ja edellytys kehittämistyön käynnistymiselle. Jokaiseen tilivelvollisuusjärjestelmään tulee liittyä palaute- ja ohjausjärjestelmä – arviointi ilman apua ja tukea on huono tulosvastuun malli. Palaute voi olla ipsatiivista eli vertailua taaksepäin esimerkiksi aiemmin asetettuihin tavoitteisiin tai tuloksiin. Palautteen tulee kannustaa parempiin suorituksiin ja osapuolten tulee kokea olevansa sen jälkeen tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsään. Palautteeseen perustuva arviointi voi olla normatiivista vertailua muiden

tuloksiin tai se voi olla standardipohjais- ta tai kriteeriperusteista, jolloin *kriteerit* (vrt. kuvio 2, toinen peili) on asetettu ennalta ja ne ovat kaikkien osapuolten tiedossa (Crooks 2003).

Tulosvastuun ja tilivelvollisuusvaa- teiden tulee kannustaa syvälliseen tarkasteluun pikemminkin kuin pinnalli- siin katsauksiin. Esimerkiksi kapeat testit ja kokeet osaamisen mittareina saattavat ohjata opettamaan ja opiskelemaan vain testejä varten ja kaventaa opetusta ja kannustaa asettamaan vain lyhyen täh- täimen tavoitteita. Syvälinen oppimi- nen vie aikaa ja edellyttää pitkäjänteistä työtä ja tavoiteasettelua. Pitkäjänteiseen *kyvykkyyttä* (vrt. kuvio 3, kolmas peili) kehittävässä prosessiin eivät lyhyen ajan tavoitteet välttämättä kannusta (Crooks 2003).

Arviointiin ja kansallisiin seuranta- järjestelmiin liittyy siis aina jollakin ta- voin tilivelvollisuuden ja tulosvastuun ajatus, mutta arviointinäkemyksestä ja harjoitetusta arviointipolitiikasta riip- puu, ilmeneekö tilivelvollisuus ulkopuo- lisena kontrollina vai keskinäisenä luot- tamukseen pohjautuvana prosessina. O'Neilin (2002, 63 – 70) mukaan luot- tamusta saattaa kuitenkin uhata liiallinen, kaiken kattava tiedontuottaminen, sääntely, ohjeet, oppaat ja raportit, jos toimijat kokevat niiden heikentävän heidän omaa ammatillista vastuutaan varsinaisesta perustehtävästä.

### **Kriteeri- ja näyttöperusteisen arvioinnin kehittäminen**

**A**mmatillisten perustutkintojen näyttöjärjestelmä on uusin pyr- kimys varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua. Opetusministeriön päätöksellä (212/430/98) kaikkiin am-

matillisiin perustutkintoihin liitetään näyttöön perustuva osoitus ammatillis- ten opintojen tavoitteiden saavuttami- sesta. Näyttöjä toteutetaan koko koulu- tuksen ajan ja ne arvioidaan opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajan yh- teisarviointina. Niiden tehtävänä on ke- hittää opetusta ja motivoida opiskelijoita, ja ne ovat tärkeä oppimisen ohjaami- sen väline opettajan ja opiskelijan väli- sessä vuorovaikutuksessa. Uudet ammat- tiosaamisen näyttöjä koskevat säädökset tulivat voimaan vuoden 2006 alussa (L 601/2005 ja A 603/2005). Aiemmin am- matillisen koulutuksen arviointitieto on tuotettu kansallisilla kokeilla (Opetu- shallitus 1995; 1998a; 1998b). Yhtenäis- siin päättökokeisiin perustuvaa arvioin- tia on kritisoitu muun muassa siitä, että se on irrallinen järjestelmä, joka ei moti- voi opiskelijoita eikä opettajia. Nyt ar- viointitieto halutaan saada suoraan pai- kallisesti oppilaitoksissa toteutetuista näytöistä, jolloin oppimistuloksia mit- taavista erillisistä kokeista luovutaan.

### *Arviointikokeilut*

Olenaisiin oppimistulos ei ole asioi- den muistaminen tai tiedon hallinta vaan osaaminen, joka ymmärretään toi- minnallisen (ajattelu ja tekeminen) prosessin hallintana. Tällaista oppimista ja osaamista tuottaviksi tekijöiksi voidaan määrittää *sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset* ja *operationaaliset* prosessit, jotka yh- dentävät yksilön, ryhmän ja organisaat- tion konteksteissa tapahtuvaa simultaa- nista oppimista (ks. Järvinen & Poikela 2000; 2001; Poikela 2005). Oppimista ja osaamista tuottavien prosessien ottami- nen arvioinnin kohteeksi ja kriteerien perustaksi muuttaa arviointiajattelua per- rinpohjaisesti. Oppimisen ja osaamisen prosesseihin kohdentuvaa arviointikri- teeristöä on kokeiltu ensimmäisen ker-

Taulukko 1. Arvioitavan osaamisen määrittely ja kriteerien laatiminen (Poikela 2004).

**Arvioitava osaamisen alue:** opinto- tai työkokonaisuus

<b>Oppimisen ja osaamisen prosessit</b>	Tyydyttävä (suoriutuu tehtävistä ohjattuna)	Hyvä (tekee tehtävät itsenäisesti)	Kiitettävä (osaa tehtävät kriittisellä ja innovatiivisella tavalla)
Sosiaaliset prosessit (osallistuminen ja vuorovaikuttaminen)			
Reflektiiviset prosessit (ongelmanratkaisu ja oivaltaminen)			
Kognitiiviset prosessit (muistaminen ja ymmärtäminen)			
Operationaaliset prosessit (tekeminen ja toiminta)			

ran vuosina 1999 ja 2000 Opetushallituksen matkailu-, ravitsemus- ja kotitalousalan koulutuksen oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa (Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001). Kokeilussa johdettiin ammatillisesta osaamisesta opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet, määritettiin arviointikohteet ja tehtävät, joita käytettiin kansallisessa arvioinnissa. Arviointikriteerit muodostettiin kolmiportaisen asteikon (tydyttävä, hyvä, kiitettävä) perusteella (ks. taulukko 1).

Jokaisella osaamisalueella määriteltiin sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja operationaalisten prosessien sisältö, joka sitten arvioitiin asteikkoa soveltaen (arviointikriteerit kirjoitetaan tyhjiin ruutuihin kuvaten kutakin prosessia ja tasoa). Raportin mukaan työelämän ja oppilaitosten edustajat pitivät

kriteeriperustaista arviointia hyvänä, koska arviointi kyettiin kohdentamaan ja konkretisoimaan aikaisempaa paremmin ja koska kriteerit onnistuttiin määrittämään työelämään astuvan noviisin vähimmäisosaamisen kautta. Kokeilulla tavoiteltiin siirtymistä normiperusteisesta kriteeriperusteiseen arviointiin.

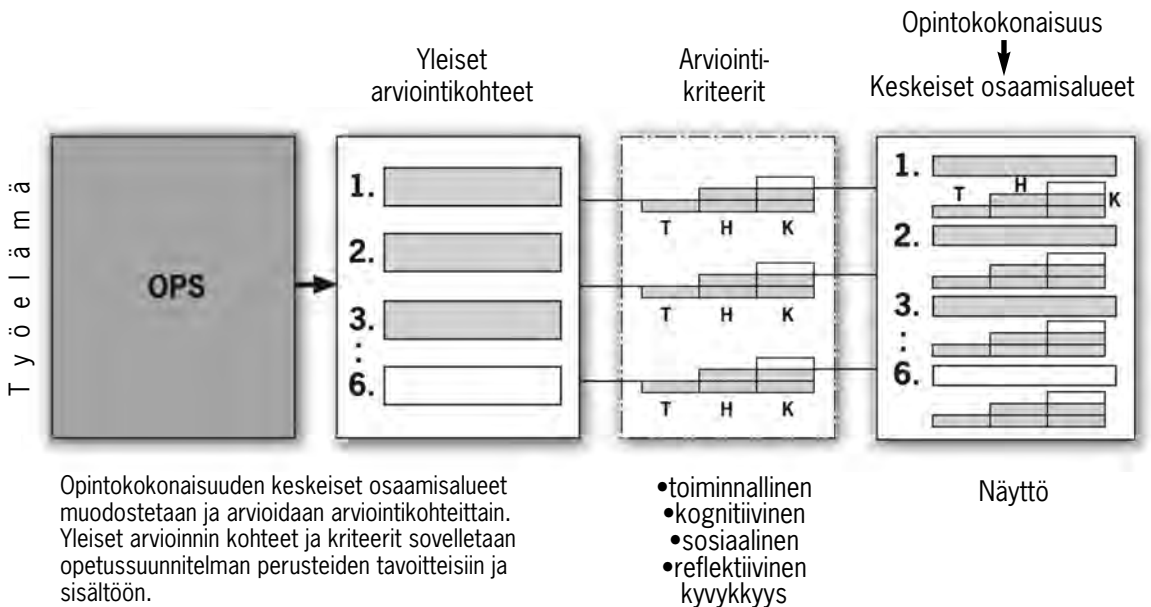
Kriteeriperusteisen arvioinnin kehitystä on edelleen jatkettu kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisprojektissa (Räkköläinen 2005; Räkköläinen & Ecclestone 2005). Pyrkimyksenä on siirtyä normiperusteisesta kriteeriperusteiseen arviointiin ja näyttöarviointiin työssä ja ammatissa tarvittavan osaamisen osoittamiseksi. Keskeisin ero normiperusteisen ja kriteeriperusteisen arvioinnin välillä on, että edellisessä opiskelijoiden suorituksia verrataan toisiinsa, kun taas jälkimmäisessä

suorituksia verrataan sovittuihin, selvästi ja avoimesti eksplikoituihin standardeihin, jotka kertovat arvioijalle ja oppijalle, minkä tasoista tai laajuista suoritusta häneltä odotetaan (Ecclestone 1996; 2005; Virta 1999). Kriteeriperusteisen arvioinnin etuja ovat muun muassa, että opiskelijat kilpailevat itsensä ja aikaisempien suoritustensa kanssa. Opiskelijoilla on selvä ja eksplisiittisesti ilmaistu tieto vaatimuksista, jolloin heillä on laajemmat mahdollisuudet asettaa tavoitteita suoritukseleen. Oppimistulosten arviointi perustuu toteennäytetylle osaamiselle (demonstrated competence), jolloin arvioinnista tulee avointa ja läpinäkyvää (transparency) (Neil, Wadley & Phinn 1999, 303-304).

Näyttöperusteisessa arvioinnissa arvioidaan suoritusprosessia tai sen tulosta, joka on ”toteennäytettyä osaamista” (demonstrated competence). Näyttö on suorituspohjainen (performance-based), autenttinen esitys ”oikeassa elämässä”. Näyttöarvioinnissa hyödynnetään moni-

puolisia ja laadullisia arviointiaineistoja ja -menetelmiä sekä yhteisarviointia, jolloin arviointitieto syntyy neuvottelun tuloksena (Virta 1999; Wolf 1996). Kriteeri- ja näyttöperusteinen arviointi eivät ole aivan sama asia, vaikka myös kirjallisen osaamisen osoittaminen on mitä suurimmassa määrin näyttö. Näyttöarviointi liitetään tavallisesti ammatillisen osaamisen ja käytännön taitojen osoittamiseen työtoiminnan kontekstissa. Näyttöarvioinnin validiteettia ja autenttisuutta on haluttu lisätä johtamalla arvioinnin kriteerit todellisesta työelämästä (Wolf 1996; myös Glaser 1963; Jessup 1991).

Kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämissuunnitelmassa (Räkköläinen 2005; Räkköläinen & Ecclestone 2005) testattiin mallia jossa oppimistulosten arviointi pohjautuu opiskelijan osaamisen näyttöperusteiseen arviointiin ja arviointitieto saadaan paikallisista koulutuksen järjestäjän toteuttamista näytöistä (ks. kuvio 4). Ero



Kuvio 4. Arvioinnin kohteiden ja kriteerien määrittäminen (Räkköläinen 2005).

aikaisempaan kansalliseen arviointiin oli, että arviointia varten ei organisoitu erillisiä tehtäviä tai näyttöjä, vaan oppilaitokset toteuttivat näytöt osana opetustaan. Arviointitieto saatiin paikallisista koulutuksen järjestäjän toteuttamista näytöistä ja opiskelija voi näyttää osaamistaan koko opiskelun ajan. Kokeilussa kehitettiin edelleen mallia, jossa oppimistulosten arviointi kohdistui laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen: *toiminnallisen, tiedollisen, sosiaalisen ja reflektiivisen* osaamiseen. Kokeilua varten analysoitiin aikaisemmissa arvioinneissa käytetyt arvioitavan osaamisen kuvaukset ja kriteerit, jotka sitten muokattiin arviointikokeilua varten (Räkköläinen 2005).

Arviointikriteerit kuvattiin toiminnallisen, kognitiivisen, sosiaalisen ja reflektiivisen kyvykkyyden osoittimina (vrt. taulukko 1). Toiminnallinen eli operatiivinen kyvykkyys ilmentää työtehtävien ja työtoiminnan jäsentynyttä ja sujuvaa hallintaa. Kognitiivinen eli tiedollinen kyvykkyys osoittaa teoreettisen tiedon hallintaa ja asioiden ja prosessien välisten yhteyksien ymmärtämistä sekä työkokonaisuuden hahmottamiskykyä. Sosiaalinen eli yhteisöllinen kyvykkyys liittyy oppijan vuorovaikutusosaamiseen, riippuvuuteen ja itsenäistymiseen ryhmän jäsenenä tai johtajana. Reflektiivinen eli arvioiva kyvykkyys kertoo oppimisen, arvioinnin ja kehittämisen taidosta omassa toiminnassa sekä kyvystä kehittää ja vaikuttaa yhteiseen ja ympäristön toimintaan (ks. Koski ym. 2002; Nuotio ym. 2001; Poikela 1998; 2002; 2004; Räkköläinen 2005). Opiskelijan näytön arvioivat opettaja, työelämän edustaja (työpaikkaohjaaja) ja opiskelija itse. Arviointi perustui konsensukseen ja keskinäiseen luottamukseen, eikä ulkopuolisen tahon kontrolliin.

Arviointikokeilussa analysoitiin oppimistulokset noin neljästä sadasta näytöstä, kolmella eri koulutuslallalla. Näytöjen yhteydessä toteutettiin laaja kysely opettajille, työelämän edustajille (työpaikkaohjaajille, jotka osallistuivat arviointiin) ja opiskelijoille koskien samoja näyttöjä, joista oli saatu tiedot oppimistuloksista. Kyselyyn vastasi yli seitsemän sataa henkilöä. Kyselyn pääteemat olivat näytön vastaavuus opintokokonaisuuden tavoitteisiin, osallistuminen näyttöjen toteuttamiseen sekä näyttöjen yhteys ammattiin oppimiseen. Oppimistulokset ja kysely analysoitiin tilastollisesti. Laadullista aineistoa hankittiin haastattelemalla opiskelijoita, opettajia, työelämän edustajia ja oppilaitoksen johtoa sekä havainnoimalla näyttöjen arviointitilaisuuksia työpaikoilla (ks. Räkköläinen & Ecclestone 2005 ja Räkköläinen 2005).

Kokeilu osoitti, että eri osapuolet pitävät näyttöjä luotettavina ja aitoina osaamisen arvioinnin välineinä. Työelämän edustajien mielestä näytöissä on mahdollista arvioida erityisen hyvin vuorovaikutustaitoja, kuten ryhmässä työskentelyä ja kykyä huomioida muita. Opettajat voivat käyttää näyttöjä kehittäväinä arviointina, jolloin opiskelijat valmennetaan huolellisesti näyttöihin, heitä ohjataan näytön aikana ja näytön jälkeen käydään palautekeskustelu. Näyttöihin liittyvä ohjaus mahdollistaa opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittämisen kokemuksellisen oppimisen eri vaiheissa. Arvioinnin osapuolet kokivat näyttöperusteisen arvioinnin hyödylliseksi ja motivoivaksi, koska sen avulla voi antaa palautetta opiskelijoiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista ja tukea heidän ammatillista kasvuun.

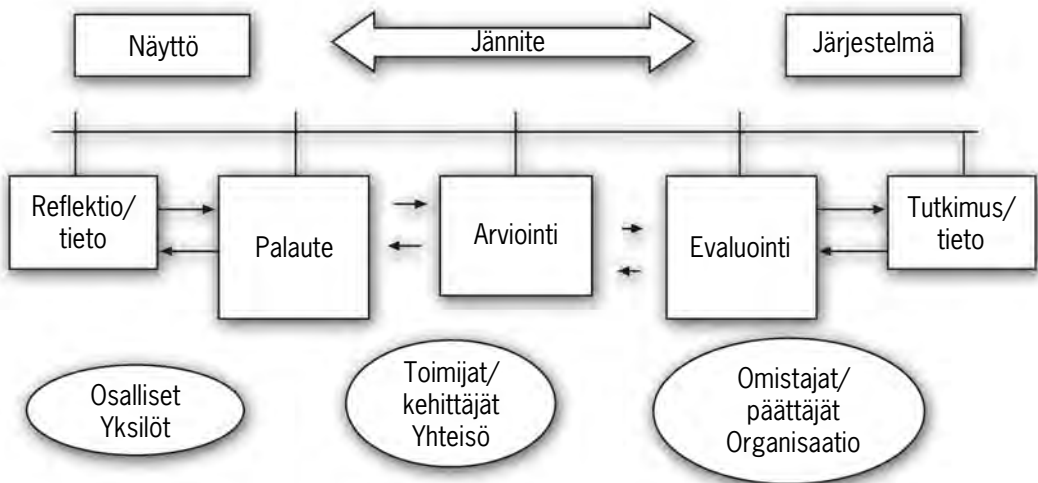


Toisaalta näyttöjen organisointi, näyttöpaikan valinta (työpaikalla/oppilaitoksessa), arvioinnin käytäntöjen (yhteisarviointi, opiskelijan itse arviointi) sekä kohteiden (osaamisen) ja kriteerien tulkinta vaihtelivat paljon eri koulutusaloilla, eri oppilaitoksissa ja jopa samassa oppilaitoksessa.. Erityisesti opettajat toivat esiin huolensa näyttötehtävien ja -tulosten vertailtavuudesta ja arvioinnin oikeudenmukaisuudesta sekä opiskelijoiden että oppilaitosten välillä. Opettajat eivät vielä luota näyttöön arviointimenetelmänä, vaan näytön rinnalla opintokokonaisuuden arviointi varmistetaan perinteisillä menetelmillä, kuten kokeilla, esseillä ja erillisillä harjoitustehtävillä. Opiskelijoiden osallistumisessa oli puutteita, jopa kolmannes heistä ei osallistunut lainkaan oman näytön suunnitteluun eikä arviointiin. Jotkut opiskelijat toivoivat, että näytöt erottelisivat heitä oikeudenmukaisemmin, joskin he kokivat saamansa arvosanat pääsääntöisesti oikeudenmukaisina. Haastattelussa osa opettajista toi esiin, että he kokivat arviointia koskevien säädösten lisääntymisen epäluottamuksen osoituksena ja

kontrollina. Monet työelämän edustajat kertoivat kokevansa opiskelijan arvioinnin hyvin vastuulliseksi ja haastavaksi tehtäväksi ja oman osaamisensa riittäväksi.

## Johtopäätökset

Tilivelvollisuuden ja luottamuksen näkökulmasta arviointiprosessin tärkein vedenjakaja kulkee välitöntä palautetta hyödyntävän kommunikatiivisen *arvioinnin* ja päätöksentekoa palvelevan *evaluoinnin* välillä. Arviointin tehtävänä on tuottaa tietoa oppimisen ja ohjaamisen prosessista, jotta oppimistulosten laatu kyetään varmentamaan. Evaluoinnin tehtävänä on puolestaan tuottaa systemaattista tietoa oppimisen ja ohjausprosessin tulosten relevanssista ja vertailtavuudesta sekä menetelmistä, joilla laatu varmennetaan. Kansallisen arviointijärjestelmän ja näyttöarvioinnin kehittämisen perusjännite (ks. kuvio 5) on juuri tässä: miten kyetään tuottamaan arviointitietoa, joka hyödyttää arviointiprosessin (oppiminen ja arviointi) osallisia (opiskelijoita) ja



Kuvio 5. Palaute-, arviointi- ja evaluointiprosessi.

toimijoita (opettajia ja ohjaajia) sekä oppimistulosten evaluointia (kehittäjät, päätöksentekijät).

Koska tarkastelun kohteena ovat jännitteet nousevat nimenomaan opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittamisesta, kehittämisen täytyy kohdistua koko arviointiprosessiin: opiskelijan näyttötilanteen arvioinnista aina kansallisten arviointitulosten tuottamiseen asti. Arviointia on tarkasteltava eri toimintayhteyksissä, yksilön, yhteisöjen ja organisaatioiden ja yhteiskunnan konteksteissa. Keskeinen kysymys on, mihin arvioinnin peilit (vrt. kuvio 3) tulisi asettaa, jotta opiskelijan arvioinnin ja kansallisen arvioinnin yhteensovittaminen onnistuu siten, että luottamus ja arvioinnin luotettavuus turvataan arviointiprosessissa. Kansallisen arvioinnin kannalta näytöt voivat olla jopa mielekkäämpiä kuin aikaisemmat kansalliset kokeet, koska ne tuottavat tietoa todellisista arviointitilanteista, joita oppilaitoksissa järjestetään ilman ulkoista kansallista arviointivelvoitetta. Järjestelmää kehitettäessä tulee kriittisesti kysyä, kenelle ammattilaisten tulee olla tilivelvollisia ja mistä.

Kontekstiperustainen, oppimisen ja osaamisen prosessit yhdentävä arviointi merkitsee vallitsevan kvalifikaatioiden mittaamiseen perustuvan arvioinnin korvaamista arvioinnilla, jossa otetaan huomioon tiedon kontekstuaalinen luonne ja oppimisen kontekstisidonnaisuus. Lähtökohtana on yhteiskunnallisen todellisuuden, ammatin ja työn vaatima osaaminen. Oppimiseen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus- ja oppimisprosessia ja antaa näin eväitä perustella siinä tarvittavat muutokset. Luottamusta luovan ar-

vioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa kaikille sitä tarvitseville: oppijoille omaa oppimistaan varten, opettajille ja ohjaajille oppimisprosessien suunnittelua ja toteutusta varten, kehittäjille ja johtajille oppilaitosten, koulutuksen ja työelämän kehittämistä varten sekä päättäjille koulutuksen ja työelämän rajat ylittävien oppimis- ja tutkintojärjestelmien kehittämistä varten.

## Lähteet

---

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151 - 167.
- Crooks, T. J. 2002. Educational assessment in New Zealand Schools. Profiles of Educational Assessment Systems World-Wide. *Assessment in Education* 9 (2), 237 - 253.
- Crooks, T. J. 2003. Some criteria for intelligent accountability Applied to Accountability in New Zealand. Seminaariesitys 22.4.2003 AERA-konferenssi, Chicago.
- Ecclestone, K. 1996. How to assess the vocational curriculum. London: Kogan Page.
- Ecclestone, K. 2005. Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education and training. Principles, politics and practice. Leicester: Biddles Limited.
- Glaser, R. 1963. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist* 18, 519-521.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth Generation Evaluation. USA: SAGE Publications.
- Hager, P & Butler J. 1994. Problem-based learning and paradigms of assessment. Teoksessa S. E. Chen, R. M. Cowroy, A. J. Kingsland & M. J. Ostwald (toim.) Reflektions on problem based learning. Sydney: Australian PBL Network.
- Jessup, G. 1991. Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training. London: Falmer.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 316 - 324.

- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* 13, 7 - 8, 282 - 289.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Koski, L., Nyholm, N., Pernu, M-L., Pietilä, U. & Räsänen, O. 2002. Kaupan ja hallinnon alan koulutuksen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 12. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta L 601/2005.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- McAlpine, L., Weston, C., Beuchamp, J., Wiseman, C. & Beuchamp, C. 1999. Building a meta-cognitive model of reflection. *Higher Education* 37, 105 - 131.
- Mezirow, J. 1981. *Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education* 32, 3-24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Palmenia kustannus*, 17 - 37.
- Neil, D. T., Wadley, D. A., Phinn, S. R. 1999. A Generic Framework for Criterion-Referenced Assessment of Undergraduate Essays. *Journal of geography in Higher Education*. 23 (3), 303-325.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L. & Sisätö, M. 2001. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 5/2001. Helsinki: Layout-Studio Oy.
- O'Neil O. 2002. A Question of trust. *The BBC Reith Lectures 2002*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/1995. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 1998a. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Opetushallitus. Arviointi 4/1998. Helsinki: Layout Studio Oy.
- Opetushallitus. 1998b. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetusministeriön päätös (212/430/98) 23.6.1998.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997a. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997b. *An Introduction to Scientific Realist Evaluation*. Teoksessa E. Chelmsky & W. R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century. A handbook*. Thousands Oaks: Sage Publication, 405 - 418.
- Pettigrew, A. M. 1985. *Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice*. Teoksessa E. Lawler (toim.) *Doing Research That Is Useful in Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass. 222 - 249.
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: Towards Context-Based Assessment. *The Journal of Workplace Learning* 16 (5), 267 - 274.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltyämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatoksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70. Turku: Painosalama Oy.
- Räkköläinen, M. & Ecclestone, K. 2005. The implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland. Outcomes from a pilot evaluation in 2002 - 2003 in Finland. Arviointi 1/2005. Helsinki Opetushallitus.
- Räkköläinen, M. 2005a. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta A 603/2005.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:65*. Turun opettajakoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.
- Wolf, A. 1995. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open Univeristy Press.

# Ammatti- osaamisen näytöt – mitä ja miksi?

---

Petri Haltia

Tutkija

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

petri.haltia@utu.fi

*Referee-menettelyn läpikäynyt artikkeli*

**E**rityisesti työelämässä jo toimiville tai toimineille aikuisille suunnattu näyttötutkintojärjestelmä luotiin Suomeen 1990-luvun alkupuolella. Järjestelmää säätelevä ammattitutkintolaki tuli voimaan keväällä 1994. Myöhemmin säädökset sisällytettiin lakiin (631/1998) ja asetukseen (812/1998) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Järjestelmän keskeiset periaatteet ovat pysyneet koko ajan samana: kolmikantayhteistyö (työnantajat, työntekijät ja opetusala), riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä (esim. Opetushallitus 2003). Viimeksi mainittu periaate ollaan nyt ottamassa käyttöön myös opetussuunnitel-

miin perustuvassa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jo vuonna 1999 hyväksytyn koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (Valtioneuvosto 1999) mukaan nuorisoasteen ammatilliseen koulutukseen kehitetään suunnitelmakaudella 1999-2004 asteittain näytöt osaamisen laadun varmistamiseksi. Ns. näyttöryhmän (Opetusministeriö 1999) näkemyksistä ja ehdotuksista monet ovat edelleen nähtävissä, nyt laeissa ja ohjeissa. Näyttöjen kehittäminen on myös ollut ja on edelleen hallitusohjelmassa. Keväällä 2004 julkistettiin ensimmäinen esitys näyttöjen käyttöönoton edellyttämistä lakimuutoksista. Lausuntokierrosten jälkeen kesällä 2005 hallitus antoi viimein esityksensä (HE 41/200) ja lakimuutokset (601/2005) hyväksyttiin esityksen mukaisesti. Ammattiosaamisen

näytöt tulee ottaa käyttöön viimeistään elokuussa 2006 alkavassa koulutuksessa.

Ammattiosaamisen näyttöjä ja niiden käyttöönottoa voidaan tarkastella monelta kannalta ja niitä kohtaan on jo esitetty kritiikkiäkin. Esimerkiksi Numminen, Poropudas ja Volanen (2001, 86-87) ovat todenneet, että kyseessä on työläs, tehoton ja kallis uudistus. Ainakaan työläysepäilyjen suhteen he eivät ole ainoita. Näyttöjä on kokeiltu ja näyttöaineistoja kehitetty mittavalla ohjelmalla jo vuosia. Opetushallituksen ohjaamissa kehittämisprojekteissa ja selvityksissä on pyritty selvittämään esimerkiksi järjestämisen kustannuksia (Laurila 2004), mutta kaikkia taloudellisia ja organisatorisia vaikutuksia tuskin pystytään täysin ennakoimaan. Nämä vaikutukset aivan olennaisesti riippuvat myös siitä, miten näytöt tullaan käytännössä järjestämään. Tätä laki ja asetus eivät yksityiskohtaisesti säätele.

Näyttöjen käytännön järjestämiseen puolestaan vaikuttaa se, mitä näytöillä ymmärretään ja mitkä niiden keskeisiksi tavoitteiksi nähdään. Haen tässä artikkelissa vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitä on ja merkitsee arviointi näyttöin? Millaisiin teoreettisiin – avoimesti esitettyihin tai implisiittisiin – lähtökohtiin se perustuu? Mitkä ovat sen ominaispiirteet? Miten nämä lähtökohdat ja ominaispiirteet suhteutuvat ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteisiin? Lisäksi tarkastelen hieman sitä, voidaanko ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttötutkintojärjestelmän näyttöjen tavoitteissa ja lähtökohdissa todeta olennaisia eroja ja mitkä nämä erot ovat tai voisivat olla.

## Näytöt arviointitapana

Ammattiosaamisen näyttöjä koskevan lakiesityksen (HE 41/2005) mukaan ”näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi”. Näytössä opiskelija ”osoittaisi tekemällä käytännön työtehtäviä, miten hyvin hän on saavuttanut työelämän edellyttämän ammattitaidon”. Ehdottomasti ei kuitenkaan edellytetä, että näytöt on annettava aidoilla työpaikoilla. Näyttöjä voidaan antaa myös oppilaitoksissa (Opetushallitus 2006). Näyttösuoritusta verrataan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittuihin arviointikriteereihin.

Näytöt tulisi siis suunnitella ja arvioida yhdessä työelämän edustajien kanssa, ne pitäisi järjestää mielellään aidossa työelämän ympäristössä ja niiden arvioinnin tulisi olla kriteeriperusteista. Kaikki nämä ovat ns. autenttisen arvioinnin piirteitä ja autenttista arviointia näytöillä aivan ilmeisesti tavoitellaan (esim. Rökköläinen 2005, 13). Edellä esitetyt piirteet ovat varsin yksiselitteisiä, mutta ne kertovat lähinnä arvioinnin ulkoisista tekijöistä eivätkä vielä tyhjentävästi kuvaa autenttista arviointia. Vähemmän huomiota näyttöjen määrittelemisessä tuntuu kohdistuneen arvioinnin ja näyttöjen sisällöllisiin tekijöihin.

Autenttisen arvioinnin etuja – erityisesti arvioinnin pätevyyden (validiteetin) suhteen - pidetään merkittävänä ja puolestapuhujia on paljon. Cumming ja Maxwell (1999) toteavat, että vaikeaa sen vastustaminen olisikin, niin itsestään selvän kannatettavalta autenttinen arviointi tuntuu, kun vaihtoehdoksi asetee-

taan epäautenttinen arviointi. Autenttisen arvioinnin piirteiksi on esitetty ainakin seuraavia (esim. Wiggins 1993; Cumming & Maxwell 1999):

- Arviointi perustuu tehtäviin (näyttöihin), joiden suorittaminen on itsessään arvokasta, ts. ne ovat mahdollisimman todellisia, eivät vain arviointitarkoituksiin kehitettyjä ”temppeja”.
- Arviointi toteutetaan aidossa ympäristössä, jossa on yhtäältä todelliset rajoitteet, toisaalta aidot resurssit käytettävissä.
- Arviointi perustuu laajoihin ”suorituksiin”, jotka edellyttävät teorian ja käytännön yhdistämistä ja soveltamista. Pelkkä ulkoa muistaminen tai harjaantuminen ei riitä (vaikkakin voivat olla osa osaamista).
- Tehtävät ovat sillä tavoin avoimia, että oikeita ratkaisuja voi olla useampia.
- Arvioinnin kriteerit ovat selvät ja mystifioimattomat, kaikilla osapuolilla on mahdollisuus ymmärtää ne.
- Arvioitava ja arvioijan ovat suorassa vuorovaikutuksessa keskenään.<sup>1</sup>

Messick (1994, 18) kuvaa vielä autenttista arviointia ja sen tavoitteita: Se pyrkii tavoittamaan suuremman osan opiskelijoiden tiedoista ja taidoista kuin vaikkapa monivalintatehtävät, piirtämään kuvan niistä prosesseista ja strategioista, joiden avulla opiskelijat tehtävänsä toteuttavat, liittämään arvioinnin suoremmin koulutuksen perimmäisiin tavoitteisiin ja tarjoamaan realistisen kontekstin opiskelijoiden tehtäville niin, että sekä tehtävät ja prosessit että aika ja resurssit vastaavat reaalia maailmaa.

Jos tämälantapaiset luonnehdinnat liitetään näyttöihin, tulee niiden määrittelystä pidemmälle viety kuin edellä esitetyissä lausumissa. Huomion kohteena on tehtävien tai ympäristön aitouden lisäksi myös arvioitava osaaminen ja tehtävien ongelmanasettelu. Samalla käy selväksi, ettei näyttöjen suunnittelu työelämän kanssa sen enempeä kuin niiden toteuttaminen aidoilla työpaikoilla, kuin vielä ”aidot” tehtävätkään tee arviointia automaattisesti autenttiseksi. Mikä merkitys näyttöjen ja arvioinnin autenttisuudella sitten on näyttöjärjestelmän tavoitteiden kannalta?

### **Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteet ja tehtävät**

Lakiesityksessä (HE 41/2005) todetaan, että ammattiosaamisen näyttöjen avulla pyritään varmistamaan koulutuksen ja työssäoppimisen laatua. Näytöissä opiskelija osoittaa käytännön työtehtäviä tekemällä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. Tavoitteena on myös mm. yhtenäistää opiskelijaarviointia ja tuottaa tietoa oppimistuloksista sekä opetussuunnitelmien, opetusjärjestelyiden sekä ohjaus- ja tukitoimien toimivuudesta. Lisäksi on koko näyttöjen kehittämistyön ajan korostettu, että näytöt sijoittuvat koko koulutuksen ajalle ja että ne ovat osa koulutusta.

Purkamalla ja tiivistämällä tavoitteita voidaan arviointitermistöä käyttäen todeta, että ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönoton tavoitteena on 1) kehittää arvioinnin pätevyyttä, 2) parantaa luo-

<sup>1</sup>Tämä piirre on näkyvästi esillä myös näytöissä ja erottaa sen samalla vaikkapa ylioppilastutkintojen arvioinnista. Arviointikeskustelu, jossa ovat läsnä opiskelija ja arvioijat, on olennainen osa näyttöjä.

tettavuutta sekä 3) lisätä oppimista ja opetusta ohjaavaa roolia. Edellä esitettyjen tavoitteiden alkuosa viittaa selvästi pätevyyteen (validiteetti); arvioinnin tulisi kohdistua siihen mihin on todella tarkoituskin – työelämän edellyttämään osaamisen. Yhdenmukaistamistavoite taas viittaa selkeästi arvioinnin luotettavuuteen (reliabiliteetti), siis tulosten esittämisen varaisuuteen, riippumattomuuteen satunnaisista tekijöistä kuten ajasta, paikasta ja arvioijasta. Opetuksen arviointiin ja ohjaamiseen liittyvät tavoitteet ovat myös selvästi nähtävissä. Kun näyttöjen sanotaan olevan osa koulutusta ja ne sijoittuvat koulutuksen ajalle - ei siis vain päättökokeiksi – voi tämän taustalla olettaa olevan ajatuksen myös opiskelijan oppimisen ohjaamisesta.

Näyttöjen tavoitteita – erityisesti luotettavuutta ja pätevyyttä – on hyödyllistä tarkastella myös suhteessa arvioinnin tehtäviin ja piirteisiin, siihen millaisiin erilaisiin tarkoituksiin näyttöjä on ajateltu käytettävän ja mitä tämä arvioinnilta edellyttää. Alla olevassa taulukossa arvioinnin tehtävät on jaoteltu opetusorientoituneeseen ja järjestelmäorientoituneeseen.

Näyttöihin liittyviä dokumentteja lukemalla voidaan havaita, että näyttöihin on liitetty kaikki taulukossa mainitut tehtävät: oppimisen ohjaaminen, järjestelmien ohjaaminen sekä opiskelijoiden arvioiminen.

Niin kuin edelläkin esitettiin, opiskelijan ohjaaminen nähdään yhdeksi

Taulukko 1. Testien piirteet ja keskeiset tehtävät (Hill & Larsen 1992).

<b>Opetusorientoitunut arviointi</b>	<b>Järjestelmäorientoitunut arviointi</b>	
<i>Oppimisen ohjaamiseksi testin tulisi -</i>	<i>Järjestelmien ohjaamiseksi testin tulisi -</i>	<i>Opiskelijoiden arvioimiseksi testin tulisi -</i>
tuottaa tarkkaa tietoa spesifeistä taidoista	tuottaa yleistä tietoa opintosaavutuksista	tuottaa 1) erityistarpeiden tai 2) tulevan toiminnan kannalta relevanttia tietoa
toteutua usein	toteutua harvoin	toteutua harvoin
olla hallinnoitu ja pisteytetty pedagogisten tarpeiden mukaan	olla yhtenäisesti ja puolueetomasti hallinnoitu ja pisteytetty	olla yhtenäisesti ja puolueetomasti hallinnoitu ja pisteytetty
olla yhteydessä opettuihin sisältöihin ja sisältää selkeät kriteerit	olla suhteellisen yhdenmukainen, reilu ja validi	olla erittäin yhdenmukainen, reilu ja validi
antaa palautetta nopeasti opettajia ja opiskelijoita hyödyttävässä muodossa	kuvata pikemminkin ryhmä- kuin yksilöllisiä tuloksia	antaa yksilölliset tulokset

näyttöjen tarkoituksiksi, sillä ne ajoittuvat koko koulutuksen ajalle ja ovat osa sitä. Näytöt voivatkin toimia erinomaisina opiskelun ja oppimisen ohjaamisen välineinä. Parhaimmillaan opiskelijat pääsevät kokeilemaan taitojaan aidoissa työelämän tilanteissa sekä ratkomaan todellisia ja mielekkäitä ongelmia. Alan ammattilaisilta saadulla palautteella on opiskelijalle epäilemättä suuri merkitys.

Näyttöjen tarkoituksena on myös ammatillisen koulutusjärjestelmän ohjaamista palvelevan tiedon tuottaminen. Tavoitteena on uudistaa kansallista oppimistulosten arviointia niin, että arviointia ei tehtäisi nykyiseen tapaan erillisillä päättökokeilla. Jatkossa arviointitieto kerättäisiin näytöistä (Räkköläinen 2005; Räkköläinen & Ecclesstone 2005).

Opiskelijan arvioimistehtävän olemassaolostakaan ei ole epäilystä. Näyttöarvioinnilla on osana opiskelija-arviointia jopa ratkaiseva merkitys kunkin ammatillisen opintokokonaisuuden arvostana muodostettaessa ja saadakseen arvostuksen näytöt on suoritettava hyväksytyksi. Näytöistä annetaan myös erillinen todistus (HE 41/2005).

Arvioinnin funktioiden avulla voidaan hahmotella myös ammattiosaamisen näyttöjen eroa näyttötutkintojärjestelmään ja sen näyttöihin. Näyttötutkintojen tavoite on selkeästi yksilöiden arvioinnissa ja niiden tavoitteena on antaa tulevan toiminnan – työelämässä toimimisen – kannalta relevanttia tietoa. Näyttötutkintoihin on tosin liitetty jossain määrin myös aikuiskoulutusjärjestelmän arviointiin ja ohjaamiseen liittyviä tavoitteita. (Haltia 2000.) Viime vuosina ohjaamisen merkitys on henkilökohdistamiseen liittyvien projektien (Opetushallituksen ”AiHe”) ja nyt myös

---

## *Jatkossa arviointitieto kerättäisiin näytöistä.*

---

lakimuutoksen (1013/2005) myötä nousut aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkintojärjestelmässä selvästi. Tutkinnon suorittajaa tulee ohjata tutkinnon suorittamisessa ja elinikäisen oppimisen hengessä myös näytön jälkeen.

Onkin mielenkiintoista todeta, että aikuisten näyttötutkinnoissa ja niihin valmistavassa koulutuksessa ohjaus korostuu yhä enemmän, kun taas pääasiassa nuorille tarkoitetun ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä näyttöarvioinnin kehittäminen on ainakin ajoittain painottunut juuri yksilön osaamisen varmistamiseen. Näyttöjen ratkaiseva merkitys arvioinnissa myös korostaa tätä tehtävää.

Oleennaista on, että tiedontarpeet ja luotettavuuden vaatimukset vaihtelevat arvioinnin tehtävien mukaan. Jos ensisijainen tavoite on ohjata oppimista, ei ole niin suurta merkitystä sillä, arvioidaanko kutakin opiskelijaa samalla tavoin, yhdenmukaisesti. Pääasia on, että saadaan opiskelun ja oppimisen edistämisen kannalta relevanttia tietoa. Kun taas halutaan tehdä päätelmiä koulutusjärjestelmien toiminnasta, asettuu arvioinnin



luotettavuudelle ja sen tuottaman tiedon tarpeelle toisenlaiset vaatimukset. Luotettavuus korostuu – ainakin yksilöiden näkökulmasta sen tulisi korostua - entisestäään, kun annetaan arvosanoja ja päätetään tutkintotodistuksista ja näin vaikutetaan ihmisten koulun jälkeiseen tulevaisuuteen. Miten sitten arviointi näytöin vaikuttaa arvioinnin pätevyyteen ja luotettavuuteen?

### **Pätevämpään ja yhdenmukaisempaan arviointiin näytöin?**

**N**äytöille asetetuissa luotettavuuden ja pätevyyden lisäämistavoitteissa voidaan jo lähtökohdaisesti nähdä jonkinlaista ristiriitaa. Davisin (1998, 124) mukaan yleinen näkemys arviointiammattilaisten keskuudessa on, että arviointituloksia, jotka olisivat yhtä aikaa sekä reliaabeleja että valideja on erittäin vaikeaa tai peräti mahdotonta saavuttaa. Davis (em.) itse kuitenkin katsoo, että tämä on mahdollista, mutta vain arviointimenettelyissä, joiden kohteena on jokin hyvin ”kapea-alainen” osaaminen. Autenttisen arvioinnin yhdeksi lähtökohdaksi kuitenkin edelläkin esitettiin sen kohdistuminen laajoihin osaamisalueisiin yksittäisten ja irrallisten tehtävien sijaan.

Arvioinnin luotettavuus ja pätevyys ovat kytköksissä toisiinsa. Ammattiosaamisen näyttöjen perusteluissa voi siis nähdä molempiin liittyviä tavoitteita, mutta melko avoimeksi jää, miten nämä tavoitteet näytöillä saavutettaisiin. Iso-Britannian National Vocational Qualifications-järjestelmän perusteluista voi kuitenkin löytää samankaltaista logiikkaa kuin näyttöjen kehittämistä. Wolfen (1995, 121) mukaan NVQs-järjestelmän suunnittelijat ovat väittäneet, että

järjestelmässä, jossa on tarkat arviointikriteerit ja arviointitilanteet ovat autenttisia, luotettavuus lakkaa olemasta huolenaihe. Kun arviointi vastaa esitettyjä vaatimuksia ja kriteerejä, on se automaattisesti validia, ja validi tarkoittaa väistämättä vertailtavissa olevaa ja siten luotettavaa. Näyttöjen osalta ajatuskulku joka tapauksessa meni siis niin, että yhteistyössä työelämän kanssa laaditaan arvioinnin kriteerit, jotka vastaavat opetussuunnitelman perusteiden ja työelämän vaatimuksia. Sitten pidetään huoli siitä, että voidaan antaa näyttöjä käytännön työtehtävissä, joissa niiden yhteisesti hyväksytyjen vaatimusten saavuttaminen voidaan arvioida. Näin arviointi on pätevää ja tämän logiikan mukaan myös luotettavaa.

Validiteetti on testitulosten tulkinnan ominaisuus. Arviointia tarkasteltaessa ei siis ole kysymys varsinaisesti siitä, onko testi itsessään pätevää. Kysymys arvioinnin pätevyydestä nousee esiin vasta kun pohditaan testin tms. perusteella tehtäviä tulkintoja (Kane 1994, 430-431). Yhtenä keskeisenä näkökulmana on yleistettävyyden (esim. Miller ja Linn 2000). Yksittäisen näytön kohdalla kysymys on siitä, voidaanko arvioinnin tulos yleistää koko siihen ammatilliseen osaamisalueeseen, jonka hallintaa on tarkoitus arvioida. Laajemmin tehdään päätelmiä siitä, onko opiskelijoilla työelämän edellyttämä ja riittävä ammattitaito vai ei.

Näytöissä tai yleisemmin autenttisesti arvioinnissa ei kuitenkaan ole mitään sellaista, mikä automaattisesti varmistaisi yleistettävyyden ja oikeat päätelmät. Päinvastoin, monet arvioinnin pätevyyden uhat ovat tyypillisiä juuri näyttöarvioinnille. Arviointiolosuhteet ovat vaihtelevia ja näyttöjä voidaan järjestää

liian vähän kattaakseen koko osaamisalueen. Arviointiolosuhteet ovat rajoitettavia, jolloin osat kohteena olevasta osaamisesta jäävät arvioimatta tai saavat vähän painoarvoa (Crooks & Kane 1996). Työpaikoilla näyttöjä arvioitaessa on selvää, että nämä uhat ovat todellisia. Näyttöpaikkojen olosuhteita ei voida täysin standardoida, opiskelijan ei aina sallita tehdä kaikkea, jotkin tilanteet esiintyvät harvoin tai arvioijan näkemys on rajoittunut omaan työhön ja työpaikkaan. Messick (1994) puhuu arvioitavan osaamisen aliedustuksesta, jolloin jotakin oleellista arvioinnin kohteesta on jäänyt näyttämättä ja arvioimatta. Jos palataan edellä esitettyyn näyttöjen logiikkaan kyse on siitä, että vaikka jokin näyttö sinänsä olisi aivan kelvollinen ei ole itsestään selvää, että sen perusteella voidaan yleistää kohteena olevaan osaamisalueeseen laajemmin. Ei myöskään voida olla varmoja siitä, että eri opiskelijoiden näytöissä tai eri aikoina ja eri paikoissa annetuissa näytöissä painottuvat samat asiat.

### **Näytöt ja oppimisen ohjaaminen**

**E**ntä sitten opiskelijan oppimisen ja opetuksen ohjaaminen näyttöjen avulla? Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) mukaan opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Autenttinen arviointi on todettu opiskelijoita motivoivaksi (esim. Mehrens 1998) ja ammattiosaamisen näytöistä on saatu kohtuullisen hyviä kokemuksia (Vehviläinen 2004). Näytöt eivät kuitenkaan ole oppimisen ohjaamisenkaan kannalta automaattisesti hyvä asia. Näyttö on useimmiten opiskelijalle jännittävä tilanne. Näytön järjes-

telyt ja ennen kaikkea saatu palaute sekä tapa, jolla se annetaan, vaikuttavat varmasti jatko-opiskeluun. Hyvä ilmapiiri näytöissä ei kuitenkaan vielä riitä edistämään ohjausta. Jotta näytöllä todella olisi merkitystä oppimisen ohjaamisen kannalta, pitäisi sen antaa opiskelijalle ja opettajalle tietoa suorituksen puutteista ja onnistumisista.

Niin kuin edelläkin on todettu, autenttisen arvioinnin yhtenä piirteenä on, että arvioidaan laajahkoja kokonaisuuksia. Ajatuksena on, että jonkin kokonaisuuden hallinta on jotain muuta kuin sen yksittäisten osatekijöiden hallinta. Osatekijöiden osaamisen perusteella ei siis voida varmasti päätellä, että myös niiden vuorovaikutuksesta ja yhteensovittamisesta koostuva kokonaisuus hallitaan. Oppimisen ohjaamiseksi myös pienemmistä tekijöistä olisi ehkä silti saatava tietoa. Oppiminen kulkee usein pienten osatekijöiden harjoittelun kautta kohti laajempia kokonaisuuksia.

Jotta arviointi olisi hyödyllinen oppimiskokemus, joka motivoi ja ohjaa oppimista, on asetettujen ongelmien ja tehtävien oltava merkityksellisiä opiskeli-

---

*Hyvä ilmapiiri  
näytöissä ei  
kuitenkaan vielä  
riitä edistämään  
ohjausta.*

---

joille. Tärkeäksi asiaksi nousee myös – jälleen autenttisen arvioinnin yksi piirre - arviointikriteerien avoimuus ja ymmärrettävyys. Ei riitä, että opiskelijat tietävät mitä arvioidaan. Myös hyvän suorituksen kriteerien ja standardien tulee olla heille selviä. Opiskelijoiden tulisi ymmärtää paitsi se, miten suoritukset arvioidaan ja pisteytetään myös se, mitä voitaisiin tehdä suoritusten parantamiseksi. Arvioinnin tulisi kertoa, miten opiskelija asiaan tarttuu ja miten hän sen ymmärtää (Messick 1994; Shepard 2000). Kriteerien avoimuus antaa opiskelijalle itselleenkin tilaisuuden verrata suoritustaan ja osaamistaan asetettuihin tavoitteisiin; näin mahdollistetaan opiskelijan itsearviointi, jota korostetaan nykyisin kaikessa koulutuksessa ja myös näyttöjärjestelmässä.

### **Johtopäätökset**

**A**rviointi näyttöin ei automaattisesti edistä sen paremmin arvioinnin luotettavuutta, pätevyyttä kuin oppimista ohjaavaa rooliaan. Tämä ei silti tarkoita, että ammattiosaamisen näytöt olisivat askel huomponaan suuntaan. Työelämän ja koulutuksen lähentämiseen tähtäävän koulutuspolitiikan osana myös arvioinnin kytkemistä työhön voi pitää johdonmukaisena. Aiemmin oppilaitoksissa harjoitettu arviointi ei varmasti sekään ole aina täyttänyt hyvän arvioinnin kriteerejä. Näyttöihin on kuitenkin ladattu varsin suuret ja monenlaiset odotukset. Niiden toteutuminen edellyttää nyt hyväksytyyn lainsäädännön ja muiden määräysten lisäksi paljon työtä ja harkintaa varsinaisessa toiminnassa. Autenttisen arvioinnin parhaita piirteitä tulisi huomioida muutoinkin kuin vain kytkemällä arviointi työelämään.

---

## *Näyttöjen vaikutuksia on syytä seurata.*

---

Rabinowitzin (1995, 28) mukaan arviointia on hyödyllistä tarkastella siihen kytkeytyvien panosten mukaan – kuinka tärkeä arviointitilanne on siihen osallistuvalla tai tuloksia käyttävällä? Pienten panosten arviointia käytetään antamaan epämuodollista palautetta opiskelijoille ja opettajille osaamisen heikkous- ja vahvuusalueista. Korkeiden panosten arviointiin liittyy todistusten myöntäminen ja esim. työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä. Vaikka samaa arviointijärjestelmää voidaan käyttää riippumatta panoksista tai tarkoituksesta, vaihtelee arvioinnin kehittämiseen, hallinnointiin ja tulosten raportointiin tarvittavan huolellisuuden ja resurssien määrä.

Näyttöjen kohdalla ei juuri ole epäilystä siitä, etteivätkö kyseessä olisi korkeat panokset; näyttöjen merkitys arvosanoille on ratkaiseva ja näytöistä saa todistuksen. Todistuksen tulevasta itsenäisestä arvosta ja merkityksestä ei tosin vielä ole tietoa. Tämä tarkoittaa ainakin sitä, että arvioinnin luotettavuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Yhdenmukaisuuden lisäämiseksi kaikkiin tutkintoihin ollaankin kehittämässä näyttöaineistoja. Niillä on varmasti merkitystä, mutta myös rajansa. Esimerkiksi

brittiläisessä NVQ-järjestelmässä lähdettiin hyvin nopeasti siihen, että tutkintovaatimuksia alettiin määritellä yhä tarkemmin ja monimutkaisemmin, jolloin standardit kuormitettiin yhä suuremmalla määrällä yksityiskohtia. Samalla niiden käyttökelpoisuus heikkeni. Wolfin (1995, 55) mukaan tämä ei ole mikään juuri kyseiselle järjestelmälle ominainen ongelma tai suunnittelijoiden epäpätevyyden osoitus. Päinvastoin, pyrkimys täydelliseen yksiselitteisyyteen on ikään kuin sisäänrakennettuna valittuun metodologiaan; mitä vakavammin ja täsmällisemmin arvioitavaa osaamista pyritään määrittelemään, sitä kapeammaksi ja kapeammaksi tämä osaaminen tulee, eikä siitäkään huolimatta todella saavuteta täydellistä selkeyttä. Arvioinnin yhdenmukaisuuden lisäämiseen tarvittaisiin dokumenttien lisäksi yhteistoimintaa kaikkien osallisten kesken: kokemusten, käytäntöjen, näkemysten ja toimintatapojen jakamista.

Vasta käytännössä jää nähtäväksi, tullaanko ammattiosaamisen näyttöjä todella hyödyntämään opiskelijoiden ohjaamisessa, painottuuko opiskelun loppuvaiheen ”päättöarviointi” vai alkavatko kansallisen oppimistulosten arvioinnin tarpeet ennen pitkää viedä näyttöjärjestelmää. Näiden kaikkien tavoitteiden ja tehtävien yhdistäminen tulee olemaan vaikeaa ja kompromisseja suuntaan tai toiseen joudutaan varmasti tekemään. Suhteessa näyttötutkintojärjestelmän näyttöihin kyse on ehkä enemmän painopisteistä kuin yksiselitteisistä eroista. Käytännön järjestelyissä ja organisaatiossa eroja tietysti on enemmän (Opetushallitus 2006, 11-14).

Arvioinnin pätevyuden yhdeksi näkökulmaksi on vahvasti nostettu myös arvioinnin vaikutukset (esim. Messick

1994). Näyttöjen vaikutuksia onkin syytä seurata. Jos seuraukset ovat kovin epätoivottuja, voidaan arvioinnin pätevyys asettaa kyseenalaiseksi. Toisaalta mahdolliset vaikutukset jo etukäteen huomioimalla voidaan myönteiset tavoitteet paremmin saavuttaa.

Yksi ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelematon seuraus saattaa olla se, että opetus keskittyy entistä enemmän sellaiseen osaamiseen, jota varmasti voidaan myös näyttää ja arvioida. Kun näyttöt nostavat opiskelija-arvioinnin entistä vahvemmin esille, kun työelämällä on arvioinnissa merkittävä rooli ja kun näyttöillä on ratkaiseva osuus opiskelija-arvioinnissa, tullaan näyttöihin valmistautumiseenkin todennäköisesti panostamaan. Tässä sinänsä ei tietenkään ole huomauttamista, varsinkaan jos näytöissä todella arvioidaan hyödyllistä ja tarpeellista ammatillista osaamista. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena lain mukaan kuitenkin on ammattitaidon antamisen lisäksi mm. tukea kehitystä yhteiskunnan jäseniksi ja antaa opiskelijoille persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tällaiset tavoitteet – jos ne ovat merkittävässä asemassa olleet aiemminkin – saattavat joutua entistä ahtaammalle. Myös ammatillisesta osaamisesta opetuksen kohteeksi saattavat nousta ennen kaikkea sellaiset osa-alueet, joista tiedetään näyttöjä voitavan antaa.

Lakiesityksen (HE 41/2005) mukaan ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista arvioitaisiin vuonna 2009. Tässäkin arvioinnissa on tärkeää ja mielenkiintoista nähdä, millaisiin asioihin ja vaikutuksiin se kohdistetaan ja millä perusteilla ja kriteereillä toteutumista arvioidaan. Toiminnan seuranta ja kehittä-

tämistä tarvitaan kuitenkin epäilemättä paljon jo aikaisemmin, osana järjestelmän käyttöönottoa.

## Lähteet

---

Cumming, J. J. & Maxwell, G. R. 1999. Contextualising Authentic Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 6 (2), 177-195.

Crooks, T.J. & Kane, M.T. 1996. Threats to the Valid Use of Assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 3 (3), 265-286.

Davis, A. 1998. The Limits of Educational Assessment. *Journal of Philosophy of Education* 32 (1), 1-159.

Haltia, P. 2000. Näyttötutkintojen vaatimusten määräytyminen – mitä työssä opitusta tunnustetaan? *Aikuiskasvatus* 20 (4), 332-340.

HE 41/2005. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 16 §:n muuttamisesta.

Hill, C. & Larsen, E. 1992. Testing and assessment in secondary education: a critical review of emerging practices. National Center for Research in Vocational Education. UCLA at Berkeley.

Kane, M.T. 1994. Validating the Performance Standards Associated With Passing Scores. *Review of Educational Research* 64 (3), 425-461.

Laurila, H. 2004. Näyttöjen kustannusvaikutusselvitys. Helsinki: Opetushallitus.

Mehrens, W.A. 1998. Consequences of Assessment: What is the Evidence? *Education Policy Analysis Archives* 6 (13) <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n13.html>

Messick, S. 1994. The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher* 23 (2), 13-23.

Numminen, U., Poropudas, O., Volanen, M. V. 2001. Toisen asteen koulutus – koulujärjestelmän kesto-ongelma. Teoksessa Mäkinen, R. & Poropudas, O. (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67, 75-90.*

Opetushallitus 2003. Näyttötutkinto-opas. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999.

Rabinowitz, S.N. 1995. Beyond Testing. *Vocational Education Journal* 70 (3), 27-52.

Räkköläinen, M. 2005. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointi 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Räkköläinen, M. & Ecclestone, K. 2005. The implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland. Outcomes from a pilot evaluation system in 2002-2003 in Finland. *Evaluation* 1/2005. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Shepard, L. A. 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher* 29 (7), 4-14.

Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näytöt – kokemuksia, asenteita ja ennako-odotuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Wiggins, G. 1993. Assessment: Authenticity, Context and Validity. *Phi Delta Kappan* 75 (3), 200-214.

Wolf, A. 1995. Competence-based assessment. Buckingham: Open University Press.



# Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen – kokeiluista käytäntöön

---

Seija Rasku

Ylitarkastaja, FM

Opetusministeriö

seija.rasku@minedu.fi

**A**mmatillista koulutusta on kehitetty 1990-luvun alkupuolelta lähtien systemaattisesti yhteistyössä työelämän kanssa vastaamaan entistä paremmin työelämän tarpeita mm. uudistamalla ammatilliset perustutkinnot entistä laajalaisyemmiksi, liittämällä ammatillisiin perustutkintoihin työssäoppiminen, uudistamalla vaiheittain ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman ja näyttötutkintojen perusteet työelämän toimintakokonaisuuksien pohjalta, laajentamalla oppisopimuskoulutusta ja kytkemällä työelämän eri osapuolet kou-

lutuksen suunnitteluun koulutusprosessin eri vaiheissa. Elokuussa 2006 käytöön otettavat ammattiosaamisen näytöt ovat luonteva jatke näille toimenpiteille. Ammattiosaamisen näytöt otetaan käyttöön varmistamaan koulutuksen laatua ja vahvistamaan työelämäyhteyksiä. Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteena on lisäksi yhtenäistää opiskelijan arviointia, antaa palautetta opiskelijan käytännön ammattitaidosta ja helpottaa opiskelijoiden siirtymistä työelämään. Ammattiosaamisen näytöt ovat koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi. Näytössä opiskelija osoittaa tekemällä käytännön työ-

tehtäviä mahdollisimman aidoissa työtilanteissa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. Ammattiosaamisen näytöt antavat koulutuksen järjestäjälle tietoa opetussuunnitelmien, opetusjärjestelyjen sekä ohjaus- ja tukipalvelujen toimivuudesta. Näyttöjen tuottamaa tietoa opiskelijoiden ammatillisesta osaamisesta on mahdollista hyödyntää myös oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006, 6-7).

### **Kansallisella rahoituksella suuntaviivat ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseksi**

**A**mmattiosaamisen näyttöjen käyttöönottoa opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa on valmisteltu vuodesta 1998 lähtien usealla eri tahoilla. Opetusministeriön vuonna 1998 asettama näyttötyöryhmä selvitti näyttöjen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä ottaen huomioon eri alojen tarpeet. Työryhmä esitti muistiossaan (1999), että ammatillisten perustutkintojen näytöt otetaan käyttöön kehittämis- ja kokeiluvaiheen jälkeen kaikilla aloilla. Näyttöjen kehittäminen ja kokeilutoiminta käynnistettiin syksyllä 1999 yhdeksällä Opetushallituksen koordinoimalla pilottiprojektilla. Projektien toiminta perustui näyttötyöryhmän esittämiin näyttöjen organisointia ja kehittämistä koskeviin linjauksiin ja periaatteisiin. Projektien päätavoitteena oli kehittää näytöt kokeilussa mukana olevaan neljään ammatillisena peruskoulutuksena suoritettavaan tutkintoon ja kokeilla näyttötyöryhmän esittämien linjausten ja periaatteiden toimivuutta käytännös-

sä. Kehittämiskohteina olivat näyttöjen organisointimallit; näyttöjen suunnittelu, arviointi ja toteutus; näyttöaineistot; opiskelijoiden ohjaus- ja tukipalvelut sekä opettajien ja työelämän edustajien koulutus. Projektien tuottamaa tietoa oli tarkoitus hyödyntää ammattiosaamisen näyttöjä koskevien säädösten ja määräysten valmistelussa sekä myöhemmin käynnistyvien projektien ohjauksessa. Kokeilutoiminta yhdeksässä ensimmäisessä näyttöprojektissa rahoitettiin kansallisella rahoituksella. Rahoitusta oli käytettävissä 3,3 milj. markkaa (noin 0,6 milj. €).

Ensimmäiset yhdeksän projektia toimivat aktiivisesti ja motivoituneesti. Vaikka yhden vuoden kokemusten perusteella ei ollut mahdollista tehdä kovinkaan pitkälle meneviä johtopäätöksiä näyttötyöryhmän esittämien periaatteiden ja linjausten toimivuudesta, kokeiluista saatiin suuntaviivoja tulevalle ammattiosaamisen näyttöjen kehittämistoiminnalle. Kokeiluvuoden aikana saatiin eniten kokemuksia näyttöjen organisoinnista ja toteuttamisesta paikallisesti. Eri osapuolten työnjako alkoi hahmottua, samoin oppilaitosnäyttöjen ja työpaikkanäyttöjen vahvuudet ja kehittämiskohteet. Kokeilut osoittivat, että näyttöaineistojen laatiminen vie runsaasti aikaa, jotta aineistoista saadaan laadukkaat, selkeät ja käytettävät. Kokeilujen perusteella opettajien ja työelämän edustajien koulutus on tärkeää ammattiosaamisen näyttöjen laadunvarmistuksen kannalta, joten sitä päätettiin kehittää sekä projekteissa että valtakunnallisesti. Rohkaisevaa tulevan kehittämistoiminnan kannalta oli, että opiskelijat olivat innostuneita ammattiosaamisen näytöistä ja että näytöt vaikuttivat lisäävän koulutuksen työelämävastavuutta ja tiivistävän oppilaitosten yh-

---

# Näytöt vaikuttivat lisäävän koulutuksen työelämä- vastaavuutta.

---

teistyötä työelämän kanssa. Vuoden kestänyt näyttökokeilu osoitti, että ammattiosaamisen näytöt on mahdollista liittää ammattilliseen peruskoulutukseen, jos järjestelmästä ei tehdä liian monimutkaista ja raskasta (Pohjalainen & Vesaja 2001, 52-53).

## **Prosessikeskeisesti kehittämällä kohti hyviä käytäntöjä ja myönteisiä laatuvaikutuksia**

**A**mmattiosaamisen näyttöjen kehittämistä ja kokeilua jatkettiin vuoden 2000 alusta alkaen Euroopan sosiaalirahaston (ESR) Tavoite 3 -ohjelman tuella toimenpidekokonaisuudessa 3.1 Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantaminen. Tavoitteena oli käynnistää näyttöprojekti kaikissa ammattillisissa perustutkinnoissa. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiseen on rakennerrahastokaudella 2000 - 2006 käytössä ESR:n ja valtion rahoitusta yhteensä noin 30 milj. € sekä lisäksi kunta- rahoitusta ja jonkin verran yksityistä ra-

hoitusta kokeilussa mukana olevista kunnista, yhteisöistä ja yrityksistä. Euroopan sosiaalirahaston tuella rahoitet- tujen näyttöprojektien painopistealueet ovat olleet näyttöjen kokeilu (näyttöpilottiprojektit), näyttöaineisto- jen valmistelu, näyttöjen kehittämiseen liittyvä tutkimus, raportointi ja levitys, kansallisen oppimistulosten arvioinnin kehittäminen, hyvien näyttökäytäntöjen levittäminen, ammatillisten perustutkin- tojen näyttöjen yhteensovittaminen sekä koulutuksen järjestäjän arviointi- käytäntöjen kehittäminen. Opetushalli- tuksen rahoittamia näyttöprojekteja on ollut yli 80. Lisäksi projekteja on ollut lääneissä.

Projektitoiminta on painottunut näyttöjen kokeiluun ja näyttöaineistojen valmisteluun, sillä yli 60 näyttöprojektiä on keskittynyt näihin kahteen painopis- tealueeseen. Valtaosa näyttöjen kokeilu- projekteista ja näyttöaineistoja valmis- teltäistä projekteista on jo päättynyt, joten tällä hetkellä panopiste ammatti- osaamisen näyttöjen kehittämisessä on näyttöperusteisen kansallisen oppimistu- losten arvioinnin ja koulutuksen järjes- täjän arviointikäytäntöjen kehittämisessä sekä ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönottoa tukevassa hyvien näyttö- käytäntöjen levittämisessä. Näyttöpro- jektien toimintaa ja ammattiosaamisen näyttöjen valtakunnallista kehittämistä on seurattu ja tuettu koko ajan tutki- musten ja raporttien avulla. Tutkimus- tietoa on hyödynnetty sekä projektien ohjauksessa että säädösten ja määräysten valmistelussa. Näyttöprojektit kattavat käytännössä kaikki ammatilliset perus- tutkinnot, sillä projekteissa on mukana 51 perustutkintoa 52:sta. Tekstiilialan perustutkinnoissa ei ole ollut - eikä ole voinutkaan olla - näyttöprojektiä, sillä Suomessa ei järjestetä tällä hetkellä lain-



kaan tekstiilialan perustutkintoon johtavaa opetussuunnitelman perusteiden mukaista koulutusta.

Myös Euroopan sosiaalirahaston tuella rahoitetut näyttöprojektit ovat toimineet aktiivisesti, motivoituneesti, innostuneesti ja innovatiivisesti. Kaikkien toimijoiden yhteinen halu kehittää ammattiosaamisen näytöistä toimiva ja ammattillisen koulutuksen laatua parantava työkalu on saanut aikaan sen, että näyttöprojektit ovat edenneet melko hyvin suunnitellussa aikataulussa ja päässeet tavoitteisiinsa. Ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisessä on sovellettu alusta asti ns. prosessikeskeistä kehittämisstrategiaa. Kehittämistoiminta on pidetty avoimena ja tavoitteita ja strategiaa on muokattu prosessin edetessä. Kehittämistoiminnan aikana esiin nousseita kysymyksiä ja ongelmia on tarkasteltu, tutkittu ja ratkaistu yhdessä eri osapuolten kanssa. Kehittäjinä ovat olleet kaikki, joihin toiminta on kohdistunut, ja kehittäminen on pohjautunut käytännön toimintaan. Toimintaa on muutettu prosessin aikana, mikä jo kehittämisvaiheessa paransi toiminnan laatua. Vaikka ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen on sujunut kokonaisuutena mutkattomasti ja tuloksellisesti, ei ongelmilta ja jännitteiltä ole kokeilu- ja kehittämisprosessin aikana täysin vältytty. Näin jälleenkäin tarkastellen kehittämisprosessin aikana haastavilta ja jopa vaikeilta tuntuneet ongelmat ja jännitteet ovat olleet ammattiosaamisen näyttöjen kehittämiselle hyväksi, sillä niiden ratkaiseminen ja poistaminen ovat vieneet kehittämistyötä aina aimo harppauksen eteenpäin.

## **Alun jännitteistä onnistumisen elämyksiin ja toimiviin ratkaisuihin**

**N**äyttöprojektien käynnistymisvaiheessa turhautumista aiheutti projektien etenemisen hitaus. Näyttöjen kokeiluprojektien käynnistäminen ja ammattiosaamisen näyttöjen toteuttaminen vaativat suunnittelua, valmistelua, aikatauluttamista, verkostoitumista, tiedottamista ja eri osapuolten kouluttamista, jotka kaikki veivät aikaa. Varsinaiseen ammattiosaamisen näyttöjen kokeilemiseen ja kehittämiseen käytännön kokemusten pohjalta päästiin osassa projekteja vuonna 2001, suurimassa osassa vasta vuonna 2002. Myös näyttöaineistojen valmisteluprojekteissa havaittiin, että aineistojen laatiminen ei luonnistu hetkessä. Erityisen työlääksi osoittautui keskeisen osaamisen löytäminen ja ammattiosaamisen näytön arvioinnin kohteiden määrittäminen sekä arviointikriteerien sanallinen kuvaaminen. Niinpä valmiita näyttöaineistoluonnoksia syntyi varsin hitaasti ja näyttöaineistojen testaamiseen koulutuksessa olevien opiskelijoiden ammattiosaamisen näytöissä päästiin käytännössä vasta vuonna 2002. Projektien aloitusvaiheessa tehty perusteellinen suunnittelu- ja kartoitustyö kantoi kuitenkin myöhemmin hedelmää. Hyvin tehty pohjustus esim. opetussuunnitelman avaamiseksi tai oman alan työelämävaatimusten löytämiseksi yhdessä työelämän kanssa helpotti ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista. Onnistumisen elämyksiä koettiin ammattiosaamisen näyttöjen käytännön kokeilujen yhteydessä runsaasti (Nyyssölä 2003a, 46 - 52, 63 - 64; Nyyssölä 2003b, 49 - 51, 71 - 74).

---

*Oleellisinta on,  
että näyttöpaikka  
mahdollistaa  
ammattiosaamisen  
näyttämisen.*

---

Ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen alkuvaiheessa jännitteitä projektitoimintaan aiheuttivat pelot siitä, että työelämällä ei ole halua eikä mahdollisuuksia osallistua ammattiosaamisen näyttöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen. Lisäksi pelättiin, että opettajien työmäärä lisääntyy valtavasti ammattiosaamisen näyttöjen myötä. Työelämäyhteistyö lähti kuitenkin projekteissa joustavasti liikkeelle, ja pelot työelämän kohtuuttomasta kuormittumisesta todettiin useimmiten turhiksi. Monet työpaikat kokivat olevansa mukana tärkeässä alan koulutukseen vaikuttavassa työssä. Opettajien työmäärä oli projektin alkuvaiheessa suuri, mutta työmäärä väheni, kun ammattiosaamisen näytöt saatiin osaksi oppilaitoksen normaalia toimintaa ja työssäoppimipaikkojen arkea (Nyyssölä 2003a, 63 - 64; Nyyssölä 2003b, 71 - 72).

Osa ammattiosaamisen näyttöjen kokeilu- ja kehittämissivaiheen aikana syntyneistä jännitteistä johtui vaikeuksista sopeutua prosessikeskeiselle strategialle

tyypilliseen toimintatapojen muuttamiseen saatujen kokemusten pohjalta. Eri-tyyppisen selvästi tämä tuli näkyviin näyttöaineistojen valmisteluprojekteissa, joissa haettiin yhdessä toimivaa rakennetta ja sisältöä kansallisille ammattiosaamisen näyttöaineistoille. Projektien tuottamia näyttöaineistoluonnoksia analysoitiin ja arvioitiin projektitapaamisissa, ja saadun palautteen ja kehittämisehdotusten pohjalta Opetushallitus täsmensi ja tarkensi näyttöaineistojen rakennetta ja sisältöä koskevaa ohjeistusta. Ohjeiden täsmentyminen pakotti osan näyttöaineistojen valmisteluprojekteista muuttamaan aika lailla aineistoluonnoksiaan, mikä luonnollisesti harmitti ja turhautti. Tuntui kuin kertaalleen tehdyn työn olisi joutunut aloittamaan uudelleen alusta. Uudelleen aloittaminen on kuitenkin kannattanut, sillä näyttöprojektien laadullisten raporttien mukaan näyttöaineistot ovat kehittyneet koko ajan toimivampaan ja tarkoituksenmukaisempaan suuntaan (Nyyssölä 2003b, 53 - 54).

### **Puhetta ja polemiikkia**

**N**äyttöjen kokeilu- ja kehittämissivaiheiden aikana projekteja puhutti paljon näyttöpaikan valinta. Sekä oppilaitosnäytöillä että työssäoppimisympäristöjen aikana työpaikoilla annettavilla näytöillä oli puolustajansa ja vastustajansa. Kokeilut osoittivat, että molempilaisista näyttöjä tarvitaan, jos halutaan turvata erilaisille opiskelijoille yhtäläiset mahdollisuudet osoittaa ammatillinen osaamisensa eri puolilla Suomea erilaisissa toimintaympäristöissä. Oleellisinta on, että näyttöpaikka mahdollistaa ammattiosaamisen näyttämisen. Opiskelijan näkökulmasta työpaikalla toteutettavissa näytöissä on kuitenkin selkeitä etuja: ne motivoivat opiske-

lijaa oppilaitosnäyttöjä enemmän tekemään parhaansa ja tarjoavat samalla suoran kontaktin työelämään.

Vilkasta keskustelua näyttöprojekteissa herättivät ammattiosaamisen näyttöjen ja työssäoppimisen arvioinnin suhde, ammattiosaamisen näyttöjen suhde muuhun opiskelijan arviointiin ja kysymys ammattiosaamisen näytön arvioijista. Näyttöprojektien alkuvaiheessa ammattiosaamisen näyttöjä lähdettiin rakentamaan omalla kokonaisuutenaan, jolloin niistä tuli kaiken olemassa olevan arvioinnin lisä. Mitä pidemmälle näyttöprojektit etenivät, sitä selkeämmin opiskelijan arviointia alettiin tarkastella kokonaisuutena ja pohtia, miten välttyttäisiin arvioimasta samaa osaamista monien kertaan. Työssäoppimisen arvioinnin osalta päädyttiin ratkaisuun, jonka mukaan opiskelijaa ohjataan ja kannustetaan ja hänelle annetaan palautetta työssäoppimisyksikön aikana, mutta opiskelijan osaamisen arviointi ja arvostamiseen liittyvät päätökset tehdään ammattiosaamisen näytöllä. Ammattiosaamisen näytön suhde muuhun arviointiin ratkaistiin siten, että ammattiosaamisen näyttöjen avulla arvioitiin ammatillisten opintokokonaisuuksien keskeistä, työn tekemisen kannalta oleellista osaamista, ja tarvittaessa näyttöarviointia täydennettiin muulla arvioinnilla, esim. kokeisiin, projektitöihin, oppimistehtäviin tai opinnäytetöihin perustuvalla arvioinnilla. Muusta arvioinnista saatettiin luopua kokonaan, jos ammattiosaamisen näyttö kattoi laajasti opintokokonaisuuden sisällön (ks. myös Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006, 30 - 33). Näyttöprojekteissa ammattiosaamisen näytön arviointiin osallistuivat yleensä opettaja, työelämän edustaja ja opiskelija, ja tätä käytäntöä pidettiin hyvänä erityisesti

opiskelijan motivaation ja arvioinnin tasapuolisuuden ja luotettavuuden näkökulmasta. Työelämän edustajilla ei kuitenkaan aina ollut mahdollisuutta osallistua oppilaitoksessa toteutetun näyttöjen seuraamiseen tai arviointikeskusteluun. Vastaavasti opettaja ei aina päässyt mukaan työpaikkanäyttöihin tai työpaikalla käytyihin arviointikeskusteluihin. Tästä syystä laissa (601/2005, 25b §) todetaan, että ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnista päättävät toimielimen määräämät opettajat ja työelämän edustajat yhdessä tai erikseen.

Paljon puhetta ja polemiikkaa riitti näyttötodistuksen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta. Joissakin näyttöprojekteissa näyttötodistus nähtiin tärkeänä lisänä päättötodistuksen rinnalla, osa projekteista katsoi, ettei näyttötodistuksella ollut sen suurempaa lisäarvoa. Näyttötodistusta puoltavat totesivat näyttötodistuksen toimivan merkittävänä tukena työnhaussa, sillä todistus kertoi työnantajalle päättötodistusta ja opintokorttia tai opintosuoritusotetta enemmän opiskelijan ammatillisesta osaamisesta. Näyttötodistuksen vastustajat puolestaan vetosivat todistuksen laatimiseen liittyvän työmäärään ja totesivat, että näyttöjen arviointi näkyy jo valmiiksi opintosuoritusotteessa ja opintokortissa: erillistä näyttötodistusta ei siis tarvita. (Nyyssölä 2003b, 37 - 38.) Näyttötodistuksen osalta päädyttiin ratkaisuun, jonka mukaan opiskelijalle annetaan tutkintotodistus suoritetusta tutkinnosta, kun hän on suorittanut hyväksytysti tutkintoon kuuluvat opinnot ja ammattiosaamisen näytöt. Tutkintotodistus sisältää päättötodistuksen ja näyttötodistuksen (603/2005, 13 §).

## Ammattiosaamisen näyttöjen laatuvaatimukset ja laatuvaikutukset

**A**mmattiosaamisen näyttöjä koskevia säädöksiä ja määräyksiä valmisteltaessa otettiin huomioon näyttöprojektien kokemukset ja käsitykset siitä, millaisina ja millä edellytyksillä ammattiosaamisen näytöt on mahdollista toteuttaa. Laissa määriteltiin puitteet ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelulle, toteuttamiselle ja arvioinnille. Puitteita täsmennettiin ja tarkennettiin edelleen asetuksessa ja opetussuunnitelman ja näyttötutkintojen perusteissa. Tavoitteena on ollut ohjata vain keskeisissä asioissa ja asettaa välttämättömät laatuvaatimukset, mikä mahdollistaa säädösten ja määräysten soveltamisen erilaisissa toimintaympäristöissä ja jättää päätösvaltaa myös paikalliselle tasolle.

Näyttötyöryhmän muistiossa (1999) ammattiosaamisen näyttöjen keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen. Kokemukset ammattiosaamisen näytöistä ovat osoittaneet näyttöjen monet myönteiset laatuvaikutukset. Ammattiosaamisen näytöt parantavat ammatillisen koulutuksen laatua mm.

- kehittämällä työssäoppimista ja parantamalla sen laatua (suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus, ohjauksellisuus, todelliset työtehtävät)
- lisäämällä opiskelijan ammattitaidon työelämävastaavuutta (käytännön osaaminen, valmius työelämään)
- varmistamalla oppimisen ja osaamisen (ammattitaidon minimitason turvaaminen)
- lisäämällä ammatillisen koulutuksen arvostusta
- yksilöllistämällä opetusta

- lisäämällä palautteen ja arvioinnin hyödyntämistä koulutuksen kehittämisessä
- lisäämällä opiskelijoiden oppimishalua, motivaatiota ja omatoimisuutta
- parantamalla opiskelijoiden työllistymistä (Vehviläinen 2004, 27 - 53, 68 - 69).

Ammattiosaamisen näyttöjen myönteiset laatuvaikutukset toteutuvat vain, jos ja kun hyvälle annetaan mahdollisuus. Näyttöjen toteuttamista ohjaavat säädökset ja määräykset sekä toimintaa tukevat näyttöopas ja kansalliset ammattiosaamisen näyttöaineistot ovat valmiina. On koulutuksen järjestäjien, opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden aika tarttua mahdollisuuteen ja antaa hyvän kiertää.

### Lähteet

Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1999:14. Helsinki: Opetusministeriö.

Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006. Vantaa: Opetushallitus.

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

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

Nyysölä, N. 2003a: Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Väli­raportti näyttöprojektien toiminnasta vuosina 2000 ja 2001. Vantaa: Opetushallitus.

Nyysölä, N. 2003b: Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa 2002. Väli­raportti näyttöprojektien toiminnasta. Vantaa: Opetushallitus.

Pohjolainen, L. & Vesaja, M. 2001. Näyttöjen kehittäminen ammatilliseen peruskoulutukseen. Näyttöpilottiprojektien 1999 - 2000 kokemukset ja kehittämisehdotukset. Helsinki: Opetushallitus. Opetushallituksen moniste 15/2001.

Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Vantaa: Opetushallitus.

# Osaamisen osoittamista hakemassa

## Ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen pilotti- ja aineistoprojekteissa

---

Niina Nyysölä

Assistentti (vs.), YTM

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

niina.nyysola@uta.fi

### Johdanto

**A**mmattiosaamisen näyttöjen kehittämisprojekti on ollut laajin 2000-luvun alussa ammatillisesta peruskoulutusta kehittävä hanke. Hankkeen tavoitteena on ollut pohjustaa näyttöjen käyttöönottoa kokeilemalla ja kehittämällä näyttöjen toteutusvaihtoehtoja sekä tuottamalla hyviä käytäntöjä koulutuksen järjestäjien tueksi näyttöön käyttöönottovaiheessa. Opetushallituksen koordinoima hanke on koostunut

useammasta tyypiltään erilaisesta alaprojektista, joilla jokaisella on ollut oma tehtävänsä näyttöjen kehittämisessä. Konkreettisimmin näyttöjen kokeiluun keskittyneet ja ulospäin eniten erottuneet projektityypit ovat olleet näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojekteja. Tässä artikkelissa keskitytään nimenomaan näiden projektien työskentelyn tuloksiin.

Olen seurannut vuosien 2002 – 2006 välisenä aikana näyttöjen kehittämistä pääsääntöisesti näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojektien näkökulmasta. Olen tuottanut Opetushallituksen toimeksi-

annosta kolme pilotti- ja aineistoprojektien toimintaa vuosittain kuvaavia väliraportteja, jotka on julkaistu Opetushallituksen julkaisusarjassa.<sup>1</sup> Tällä hetkellä julkaisuprosessissa on syksyn 2005–talven 2006 aikana kirjoittamani näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojektien toimintaa arvioivan loppuraportin käsikirjoitus. Toiteutin lisäksi keväällä 2005 työelämäkartoituksen Oulun seudun ammattiopiston Kontinkankaan yksikön hallinnoimaan näyttöjen yhteensovittamismahdollisuuksia sosiaali- ja terveystieteiden osastoissa ja terveysalalla selvittävään projektiin. Nämä kokemukset ovat tuoneet mukanaan kiinnostuksen ammattiosaamisen näyttöjen tarkasteluun ja tutkimiseen. Tämä artikkeli on yhteenveto näyttöjen kehittämishankkeesta vuosien 2000–2005 aikana ja pohjautuu Opetushallitukseen toimittamani loppuraporttini käsikirjoitukseen sekä edellisten vuosien väliraportteihini. Artikkelissa tarkastelen näyttöjen kehittämistä projektien näkökulmasta.

### Mikä näyttöprojekti?

Opetushallituksen koordinoima näyttöprojektin taustat juontavat juurensa valtioneuvoston hyväksymään koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 1995–2000. Kehittämissuunnitelmassa asetettiin tavoitteeksi uudistaa toisen asteen ammatilliset tutkinnot. Kyseiseen kehittämissuunnitelmaan pohjautuen opetusministeriössä päätettiin uudistamistyön periaatteista ja aikataulutuksesta 23.6.1988 päätöksellä 212/430/1998. Tässä päätöksessä lausuttiin tavoitteeksi *liittää uudis-*

*tettaviin ammatillisena peruskoulutuksena suoritettaviin tutkintoihin mukaan näyttöön perustuva osoitus ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttamisesta.* Päätös edellytti näyttöjen järjestämismallien selvittämisen aloittamista sekä näyttöjen huomioimista opetussuunnitelman perusteita määriteltäessä. Opetusministeriö asetti työryhmän selvittämään näyttöjen toteuttamista kolmessa perustutkinnossa, kartoittamaan näyttöjen toteuttamiskustannukset ja laatimaan ehdotuksen uudistuksen toimeenpanoprosessista. Opetushallintoa ja työntekijä- ja työnantaja-järjestöjä edustanut ryhmä tuotti työskentelynsä aikana muistion, joka on toiminut tästä asti yhtenä näyttöprojektin toiminnan kulmakivenä. Opetusministeriölle 3.6.1999 luovutetussa muistiossa ehdotettiin muunmuassa, että näyttöjen kokeilun toteuttamista varten perustettaisiin kolmivuotinen kehittämishanke. Hankkeen aikana

- selvitettäisiin näyttöjen erilaisia toteutusvaihtoehtoja ja niiden kustannusvaikutuksia,
- selvitettäisiin näyttöön osallistuvien osapuolten tehtäviä ja työnjakoa,
- kehittäisiin opetusjärjestelyjä sekä opiskelijoiden ohjaus- ja tukipalveluja,
- toteutettaisiin ja kehitettäisiin opettajien ja työelämän edustajien koulutusta,
- valmistettaisiin näyttöaineistoja,
- kehittäisiin menetelmiä näyttöaineistojen laadunvarmistukseen ja arviointiin sekä
- selvitettäisiin kansallisen arvioinnin ja näyttöjen yhdistämismahdollisuuksia (Näyttötyöryhmän muistio 3.6.1999).

<sup>1</sup>Nyysölä, Niina (2006). *Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa 2003. Väliraportti näyttöprojektien toiminnasta.* Opetushallitus.

Nyysölä, Niina (2003). *Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa 2002. Väliraportti näyttöprojektien toiminnasta.* Opetushallitus.

Nyysölä, Niina (2003). *Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Väliraportti näyttöprojektien toiminnasta vuosina 2000 ja 2001.* Opetushallitus.

Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen linjalle hallinnollisesti sijoittuneessa kokeiluhankkeessa lähdettiin kokeilemaan ammattiosaamisen näyttöjä joulukuussa 1999. Tällöin käynnistettiin näyttöpilottiprojektit kehittämään näyttöjä yhdeksään samana vuonna uudistettuun perustutkintoon. Näyttöpilotteja käynnistettiin lisää vuosina 2000 ja 2001 kattamaan muut uudistetut perustutkinnot. Pilottien ensimmäiset toimintavuodet hoidettiin aluksi kansallisella rahoituksella, jonka jälkeen kehittämishankkeen rahoittajaksi valtion lisäksi tuli myös Euroopan sosiaalirahasto (esim. Nyssölä 2006b, 6). Näyttöhankkeen johtoon asetettiin johtoryhmä, jonka jäseniksi kutsuttiin laajasti edustajia Opetushallituksesta, opetusministeriöstä, ammattijärjestöistä, työmarkkinajärjestöistä, koulutuksen järjestäjistä, kuntien etujärjestöstä ja opiskelijajärjestöstä.

Näyttöhanke jakautui sisällöltään ja tavoitteiltaan erilaisiin projektityyppeihin eli **näyttöpilotteihin, näyttöaineistoprojekteihin, oppimistulosten arviointiprojekteihin, näyttökäytäntöjen levittämisprojekteihin** sekä **näyttöjen yhteensovittamisprojekteihin**. Näyttöjä koskevia projekteja on käynnistynyt kevääseen 2006 mennessä yhteensä 76 kappaletta, joista yli 60 on näyttöpilotti-projekteja ja näyttöaineistoprojekteja.

Näyttöjen kehittämisprojekti on koskettanut suoraan tai välillisesti miltei koko Suomea, lähes kaikkia perustutkintoja (ainoastaan yksi perustutkinto ei ollut mukana projektissa) ja useita työpaikkoja. Näyttökokeiluja on tehty määrällisesti suurella volyymilla, mistä kertovat Opetushallituksen tuottamat tilastot. Seuraavassa muutamia esimerkkejä hankkeen laajuudesta Opetushallituksen

ESR-projektien määrällisen seurannan IRIS-järjestelmästä saatujen tietojen pohjalta:

- Näyttöihin osallistui maaliskuun 2006 loppuun mennessä noin 14 200 opiskelijaa
- Näyttöjä annettiin projekteissa maaliskuun 2006 loppuun mennessä yhteensä noin 19 900 kappaletta
- Näyttötilaisuuksia järjestettiin noin 14 300 kappaletta työssäoppimiskoilla, oppilaitoksessa tai muissa yhteyksissä.

Näyttöhankkeen yhteydessä on tehty laajaa tutkimus- ja selvitystyötä. Tutkimusprojekteissa on selvitetty esimerkiksi näyttöjen aiheuttamia kustannusvaikutuksia (Laurila 2004), arvioitu aineistoprojekteja (Pipatti 2004), tarkasteltu näyttöjen vaikutusta ammatillisen koulutuksen laatuun (Vehviläinen 2004). Projektin alussa toteutettiin myös tutkimus, jossa vertailtiin näyttöjen toteuttamista muutamassa Euroopan maassa. (Virolainen 2001) Sähköisessä ja painetussa muodossa julkaistut tutkimukset ja selvitykset ovat olleet saatavilla kiinnostuneiden käyttöön pian niiden valmistumisen jälkeen.

Ammattiosaamisen näyttöjä kehittäneen projektin yhteydessä kuljetettiin varsinaisen kehittämistyön rinnalla ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista ohjaavaa lainsäädäntötyötä. Lakiin ja asetukseen ammatillisesta koulutuksesta sisällytettiin vuonna 2005 muutokset, jotka määräävät ammattiosaamisen näyttöjen sisällyttämisen kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin sekä ohjaavat näyttöjen toteuttamista ja arvioimis-

ta.<sup>2</sup> Näyttöjä koskevan lainsäädännön syntymistä voidaan pitää koko näyttö-hankkeen merkittävimpänä tuloksena. On kuitenkin vaikea arvioida, miten paljon pilotti- ja aineistoprojektit ovat vaikuttaneet syntyneen lainsäädännön sisältöön ja mitkä seikat laissa ja asetuksessa ovat syntyneet erityisesti pilotti- ja aineistoprojektien myötävaikutuksesta. On kuitenkin mahdollista olettaa, että lainsäädäntöprosessin ja projekteissa tapahtuneen kokeilutoiminnan yhtäaika-suudella on ollut vaikutuksensa luotuun lainsäädäntöön. Pilotti- ja aineistoprojektien sekä näyttö-hanketta johtaneen näyttöjen johtoryhmän välillä löytyi hanketyöskentelyn yhteydessä sellainen keskustelukanava, jota pitkin projektien tekemät havainnot välittyivät myös lainsäädäntöprosessiin osallistuneen johtoryhmän jäsenten tietoisuuteen (Nyys-sölä 2006b, 24).

### **Miten näyttöjä kehitettiin pilotti- ja aineistoprojekteissa: projektien organisoituminen**

**N**äyttöpilottihankkeissa etsittiin vastauksia näyttöjen organisointiin, toteuttamiseen, opiskelijan ohjaus- ja tukipalveluihin sekä näytön eri osapuolten kouluttamiseen. Aineistoprojekteissa puolestaan tuotettiin valtakunnalliseen käyttöön soveltuvia näyttöaineistoja koulutusohjelma- ja tutkintokohtaisesti. Pilotti- ja aineistoprojektit saivat suhteellisen vapaat käden projektiansa ja siellä tehtyjen kokeilujen toteuttamiseen. Opetushallitus ja ESR-viranomaiset ohjeistivat projekteja hankeorganisaation rakentamisesta sekä taloushallinnosta ja -seurannasta. Rahoituspäätöksen saaneilta koulutuk-

sen järjestäjiltä edellytettiin projektin paikallisorganisaation perustamista. Paikallisorganisaatioissa tuli olla projektin ohjaus- tai johtoryhmä sekä projektin sisällöllisestä toteuttamisesta että taloushallinnosta vastaavat henkilöt. Opetushallitus järjesti pilotti- ja aineistoprojekteille erilaisia koulutus- ja informaatiotilaisuuksia projektitoimintaan liittyen, samoin ESR-viranomaiset tarjosivat projekteille projektien taloudenpitoon ja hallintoon liittyvää koulutusta. Näyttöjen sisällöllistä kehittämistä koskeva Opetushallituksen ohjeistus tarkentui työskentelyn aikana.

Projektit raportoivat työskentelystään säännöllisesti laadullisten vuosiraporttiansa sekä kahdesti vuodessa toimittavien numeeristen seurantaraporttien muodossa. Lisäksi projektit tuottivat projektitoimintaa kuvaavan ja arvioivan laadullisen loppuraportin projektin päättymisen jälkeen.

Näyttöjen varsinainen kokeilu- ja kehittämistyö kuuluivat paikallisten projektiorganisaatioiden tasolla erilaisille suunnitteluryhmille. Ryhmät koostuivat suurimmaksi osaksi opettajista ja joskus myös työelämän edustajista. Suunnitteluryhmien vastuulla oli työstää projektin aikana erilaisia vaihtoehtoja näyttöjen toteuttamiseksi että kokeilla niitä käytännössä. Suunnitteluryhmien työskentelytavat vaihtelivat hankkeittain. Yhteistä suunnitteluryhmien työlle oli kuitenkin keskittyminen varsinkin projektin alkuvaiheessa näytön roolin määrittelyyn ja sen sijoittumiseen opiskelijan muussa arvioinnissa. Alkuvaiheen työskentelyä leimasi keskittyminen tutkinnon rakenteisiin ja sisältöihin.

---

<sup>2</sup>Laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta muutoksineen L 630/1998, L 479/2003, L 601/2005, A 811/1998, A 603/2005.



---

*Pilotti- ja  
aineistoprojektit  
totesivat myös  
saaneensa projekti-  
työskentelyn myötä  
hyvät valmiudet  
näyttöjen  
käyttöönottoon.*

---

Aineisto- ja pilottiprojektit tekivät hanketoimintansa aikana yhteistyötä sekä muiden projektien että projektiin varsinaisesti kuulumattomien koulutuksen järjestäjien kanssa. Yhteistyöoppilaitoksiin toimitettiin testattavaksi ja luettavaksi tuotettuja näyttöaineistoja ja muuta näyttöihin liittyvää materiaalia, lisäksi oppilaitoksissa kokeiltiin projekteissa kehitettyjä näyttöjen toteutusvaihtoehtoja. Kokeiluista saadun palautteen pohjalta aineistoja ja näyttöjen toteuttamista hiottiin ja kehitettiin edelleen ja testattiin useampia kertoja sekä oman koulutuksen järjestäjän oppilaitoksessa että yhteistyöverkostossa. Aineistoprojektit toimittivat valmiin aineiston projektinsa loppuvaiheessa Opetushallitukseen alakohtaisten asiantuntijoiden tarkistettavaksi ja kommentoitavaksi.

Näyttöpilottiprojektit kouluttivat projektitoimintansa aikana työpaikkaohjajia ja muita työelämän edustajia sekä

opettajia ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamiseen ja vastaanottamiseen. Näyttöjen vastaanottamisen ja arviointiin koulutettiin kaikissa näyttöprojekteissa Opetushallituksen tilastoinnin mukaan yhteensä noin 9000 opettajaa ja työelämän edustajaa. Muuta näyttöihin liittyvää koulutusta annettiin yhteensä noin 4 200 opettajalle ja työpaikkaohjajalle. Projekteissa koulutusta tarjottiin joko erillisissä näyttökoulutuksissa tai työpaikkaohjajakoulutusten yhteydessä. Koulutuksien rakennetta ja sisältöä kehitettiin saadun palautteen perusteella. Työelämän ja opettajien antaman palautteen mukaan koulutustilaisuudet koettiin tarpeellisiksi.

### **Näyttöjen kehittämisen keskeiset kysymykset**

**K**eskeisimmät kysymykset näyttöjen toteuttamisen suunnittelussa liittyivät sekä pilotti- että aineistoprojekteissa näyttöjen sisältöön ja näyttöjen arviointiin. Projektitoiminnan alussa paneuduttiin tarkasti tutkinnon rakentamiseen ja opetussuunnitelman perusteisiin. Pilottiprojekteissa huomiota kiinnitettiin runsaasti myös näyttöjen tekniseen toteuttamiseen (esim. ehdotukset sopivista ympäristöistä näyttöjen antamiseksi, näyttössä osoitettavien opintokokonaisuuksien määrittäminen, näytön antamistavat). Huomiota kiinnitettiin runsaasti myös näyttöön liittyvän materiaalin selkeyteen ja luettavuuteen. Etenkin näyttöaineistoissa käytettyä kieltä hiottiin työelämältä saadun palautteen osalta runsaasti. Arviointiin liittyvät seikat muodostivat myös laajan osa-alueen, johon sekä pilotit että aineistoprojektit keskittyivät. Arvioinnin suunnittelun yhteydessä tuli löytää vastauksia mm. näyttöjen sijoittumiseen osaksi opiskelijan muuta arviointia, oikeiden arvioinnin kohteiden ja arviointikriteerien määrittelyyn, ar-

viointitapahtuman toteuttamiseen ja arvioinnin dokumentointiin.

Kaikkia ammattiosaamisen näyttöihin liittyviä asioita ei projektitoiminnalla voitu vielä ratkaista. Suurimmiksi haasteiksi näyttöjen toteuttamisessa tulevaisuudessa pilotti- ja aineistoprojektit näkivät loppuraporteissaan työelämän ja opettajien perehdyttämisen näyttöihin, koulutuksen kehittämisen ennen kaikkea opetussuunnitelman perusteiden osalta sekä näytöistä aiheutuvien kustannusten rahoittamisen. Työelämän perehdyttämisessä ensimmäisenä painopisteenä tulisi olla perusinformaation levittäminen ammattiosaamisen näytöistä. Perusinformaation tulisi projektien kokemusten mukaan tuoda työelämän edustajille selkeästi esiin, mikä ero ammattiosaamisen näytöillä ja näyttötutkinnoilla on, mitä ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönotto merkitsee työpaikoille ja miten työelämän edustajat opastetaan näyttöjen vastaanottoon. Perustiedon levittämisen jälkeen työelämän edustajien perehdyttämisen painopiste tulee muuttua kohti näyttöjen käytännön toteuttamista työpaikoilla keskittyen erityisesti näyttöjen vastaanottoon ja arviointiin liittyviin osa-alueisiin. Projektien saaman palautteen mukaan työelämän edustajat jännittävät joskus näytön arviointia ja tuntevat opettajan tuen näytön arvioinnissa tarpeelliseksi. Opetushenkilöstön perehdyttämisen tulee niinkään tarjota tukea näyttöjen tekniseen toteuttamiseen alkaen näytön suunnittelusta sen arviointiin. Lisäksi näyttöperehdytyksen tulisi projektien näkemysten mukaan tarjota opettajalle näkökulmia siihen, miten omaa opettamista voisi suunnata paremmin vastaamaan näytön ja opetussuunnitelman tavoitteita.

## Kokemukset projektityöskentelystä

Projektityöskentelystä saadut kokemukset olivat projektien toimittamien loppuraporttien mukaan pääosin myönteisiä. Näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojektien mukaan projektityöskentely lisäsi ja vahvisti koulutuksen järjestäjän ja työelämän välistä yhteistyötä, laajensi oppilaitosten välistä yhteistyöverkostoa, toi kokemusta projektimaisesta työskentelystä sekä vaikutti myönteisesti koulutuksen järjestäjän tekemää opetuksen kehittämistyöhön ennen kaikkea opetussuunnitelmien ja työssäoppimisen suhteen. Pilotti- ja aineistoprojektit totesivat myös saaneensa projektityöskentelyn myötä hyvät valmiudet näyttöjen käyttöönottoon.

Sekä aineisto- että näyttöpilottiprojekteissa projektityöskentelyn ongelmakohdat liittyivät projektihallintoon, ESR-käytäntöihin ja näyttöprojektien eriaikaiseen käynnistymiseen. Projektin hallinnoimiseen liittyvät ongelmat johtuivat useimmiten projektien toteuttajien tottumattomuudesta projektimaiseen työskentelyyn. Tästä oli seurauksena esimerkiksi epäselvyyksiä projektiin osallistuvien henkilöiden välisessä vastuunjaossa tai projektityöhön käytettävien aikaresurssien jakamisessa. ESR-käytännöistä kritisoitiin eniten runsasta raportointia. Samoin kritiikkiä saivat osakseen maksatusten ja projektin jatko-työskentelyyn liittyvien hakemusten pitkät käsittelyajat. Näyttöprojektien eli lähinnä näyttöpilottien ja näyttöaineistoprojektien eriaikainen käynnistyminen puolestaan koettiin projektitoimintaa häiritsevänä seikkana. Joissakin tapauksissa saman alan aineistoprojektit ja näyttöpilotit käynnistyivät eri aikoihin,

mikä aiheutti ongelmia esimerkiksi näyttöaineistojen testaamiselle. Näyttöpilotit joutuivat valmistamaan näyttöaineistoja itse saman alan aineistojen vielä puuttuessa ja kokeilemaan näyttöjä omien aineistojensa tuella.

## Lopuksi

**A**rvioita ammattiosaamisen näyttöjä kehittäneen hankkeen onnistumisesta sen aikaansaamien tulosten eli ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönoton suhteen on tässä vaiheessa vielä hankala antaa. Ensimmäiset arviot ammattiosaamisen näyttöjen toimivuudesta ja niiden järjestämiseen liittyvistä yksityiskohdista voidaan antaa vasta kun ne ovat olleet käytössä ensimmäisellä kolmivuotista tutkintoaan suorittavilla opiskelijaryhmillä. Kolmen seuraavan vuoden aikana olisi erityisen tärkeää kerätä koulutuksen järjestäjän tasolla tietoa näyttöjen toteuttamiseen liittyvistä mahdollisista kriittisistä pisteistä, havainnoida omasta näyttöjen toteutuksesta esiin nousseita mahdollisia hyviksi havaittuja käytäntöjä ja varata riittävästi resursseja näyttöjen toteuttamisesta vastaaville opettajille heidän tekemänsä kehittämis- ja kokeiluyöhönsä.

Näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojektit ovat tehneet tärkeän pohjatyon syksyä 2006 ja näyttöjen käyttöönottoa varten kokeillessaan erilaisia vaihtoehtoja näyttöjen käytännön toteuttamiseksi. Projektien luomista malleista ja toteutusvaihtoehdoista ainakin osa näkyy myös Opetushallituksen tuottamassa Ammattiosaamisen näytöt käyttöön-oppaassa. Oppaaseen on otettu mukaan projekteissa tehtyjä kokeiluja ja projektien arvioita näistä. Projektien kokeilemat mallit tarjoavat näyttöjen toteutusta pohtiville koulutuksen järjestäjille,

opettajille ja työelämän edustajille vaihtoehtoja ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioimisessa.

## Lähteet

Ammattiosaamisen näytöt käyttöön- opas (sähköinen versio). Opetushallitus tammikuu 2006. <http://www.oph.fi/amatillinenesr>. Luettu 27.3.2006.

Laurila, H. 2004. Näyttöjen kustannusvaikutusselvitys. Opetushallitus.

Nyysölä, N. 2006a. Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa 2003. Väliraportti näyttöprojektien toiminnasta. Opetushallitus.

Nyysölä, N. 2006b. Kokeilusta todelliseen kehittämiseen. Näyttöpilotti- ja näyttöaineistoprojektien toimintaa vuosina 2000 – 2005 kuvaava loppuraportti. Käsikirjoitus (ei julkaistu).

Opetushallituksen Iris-järjestelmästä saadut tilastot 29.3.2006.

Pipatti, P.-M.. 2004. Näyttöaineistot toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus.

Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Opetushallitus.

Violainen, M. 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen näytöt Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa. Opetushallitus.



# Ammatti- osaamisen näytöt uudistavat opetus- järjestelyitä ja opetus- menetelmiä

---

Raili Hakala

Tutkija, YTM

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Opettaja

Karkun kotitaous- ja sosiaalialan oppilaitos

raili.hakala@mail.vak.fi

**A**mmattiosaamisen näyttö on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi. Siinä opiskelija osoittaa tekemällä käytännön työtehtäviä mahdollisimman aidoissa työtilanteissa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoit-

teissa määritellyn keskeisen osaamisen, työelämän edellyttämän ammattitaidon (Opetushallitus 2006).

Ammattiosaamisen näytöt otetaan käyttöön ammatillisissa perustutkinnoissa viimeistään elokuussa 2006 alkavassa koulutuksessa (L 601/2005). Ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönottoa on valmisteltu vuodesta 2000 yli kolmessa kymmenessä ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjien toteuttamassa, Euroo-

pan Sosiaalirahaston rahoittamassa ja Opetushallituksen organisoimassa näyttöpilottiprojektissa. Kehittämistyötä on tuettu myös tutkimustoiminnalla.

Tämä artikkeli perustuu Opetushallitukselle 2004-2005 tehtyyn Näyttöpilotti-projekteja toteuttaneiden oppilaitosten kokemuksia selvittäneeseen tutkimukseen ”Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin – vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta?” (Hakala 2006). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten näytöt ovat vaikuttaneet opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien uudistumiseen näyttöpilottiprojekteja toteuttaneissa oppilaitoksissa oppilaitosjohdon ja erityisesti opettajien kokemusten mukaan. Koska opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien uudistuminen on sidoksissa oppilaitosyhteisöjen ja opettajien käsitykseen siitä, miten oppiminen yleensä ja erityisesti ammattitaidon oppiminen tapahtuu (ks. Rauste von Wright & von Wright 1999), tutkimuksessa selvitettiin myös, millaista uudenlaista pedagogista ajattelua näyttöjen järjestäminen on oppilaitoksissa tuottanut.

Tutkimus osoittaa, että opettajat suhtautuvat näyttöihin pääasiassa myönteisesti. Näytöt ovat ohjanneet opetusta oppilaitoksissa opetussuunnitelman perusteiden keskeisten ammattitaitovaatimusten suuntaan. Työelämäyhteistyö on sekä näyttöjen että työssäoppimisen tavoitteiden asettelun ja toteutuksen myötä tiivistynyt. Toimivat työssäoppimisen järjestelyt ovat edellytys ammattiosaamisen näyttöjen onnistuneelle toteutukselle.

Opetusmenetelmät ovat oppilaitoksissa muuttuneet työvaltaiseen suuntaan. Tekemällä oppiminen ja työn ohessa kes-

kusteleminen ovat nousseet keskeisiksi menetelmiksi. Oppijoiden yksilöllisyys ja opetuksen henkilökohtaistaminen korostui sekä opiskelijoiden ohjauksessa, opetuksen toteutuksessa että osaamisen varmistamisessa ja arvioinnissa.

## Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Tutkimusaineisto koostuu näyttöpilottiprojektien laadullisista raporteista, pilottiprojekteja toteuttaneiden oppilaitosten johdon ja opettajien edustajien haastatteluista sekä pilottiprojektien ja niitä toteuttaneiden oppilaitosten www-sivuilla olevista opetussuunnitelma-asiakirjoista.

Tutkimusaineistona on

- 32:n vuosina 2000-2005 toteutetun näyttöpilottiprojektin yhteensä 33 laadullista raporttia vuosilta 2003 ja 2004. Näistä väliraportteja on 12 ja loppuraportteja 21
- 8 teemahaastattelumenetelmällä toteutettua ryhmähaastattelua, joihin kuhunkin on osallistunut 3-6 näyttöpilottiprojekteja toteuttaneiden oppilaitosten edustajaa
- 3 näyttöpilottiprojekteja toteuttaneiden opettajien puhelinhaastattelua
- näyttöpilottiprojekteja toteuttaneiden oppilaitosten opetussuunnitelmia, arviointiohjeita ja näyttöoppaita, joita on julkaistu näyttöpilottiprojektien tai projekteja toteuttaneiden oppilaitosten www-sivuilla, yhteensä 10 asiakirjakokonaisuutta.

Jokaisesta raportista on kirjoitettu tutkimuskysymysten ohjaamana tiivistelmä. Tiivistelmään on pyritty poimaan raportista kaikki sellainen kuvaus, joka ilmentää oppimiskäsityksen sekä

opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien uudistumista projektia toteutta- neessa oppilaitoksessa tai toteuttajaorga- nisaatiossa tai jopa sitä laajemmin. Ra- porttien tiivistelmät ovat koko tutki- musaineiston laadullisen analyysin läh- tökohtana. Analyysi on tehty tietokone- avusteisesti QSR NVivo 1.3-ohjelmalla siten, että aineistolähtöisesti on muo- dostettu teemoja tai kategorioita, joihin tiivistelmien sisältö on koodattu. Ai- neiston analyysi perustuu laadullisen ai- neiston hierarkkisen käsiteluoittelun metodiin (Richards & Richards 1999).

Oppilaitosten opetusjärjestelyjen sel- vittämiseksi tutkimuksessa on perehdyt- ty näyttöpilottiprojekteja toteuttaneiden koulutuksen järjestäjien www-sivuilta löytyneisiin opetussuunnitelmiin, ar- viointiohjeisiin ja opiskelijoiden ohjauk- sessa käytettäviin näyttöoppaisiin. Käy- tössä oli 10 asiakirjakokonaisuutta. Ope- tussuunnitelma-asiakirjoista etsittiin tie- toa mm. ammattiosaamisen näyttöjen jatkamisesta osana koulutuksen järjestä- jän opetussuunnitelman toteutusta näyt- töpilottiprojektin päättymisen jälkeen.

Projektien laadullisten raporttien ku- vauksia oppimiskäsitysten, oppilaitosten opetusjärjestelyjen ja opetusmenetel- mien muutoksista ja uudistumisesta on raporteista tehtyjen tiivistelmien analyys- in jälkeen syvennetty teemahaastatte- luin. Haastatteluteemojen määrittely pe- rustui laadullisten raporttien analyysiin. Haastatteluilla pyrittiin löytämään konkreettisia esimerkkejä opetusjärjeste- lyjen ja opetusmenetelmien muutoksis- ta. Haastateltavat valittiin edustamaan mahdollisimman laajasti eri koulutusalo- ja. Projektien laadullisten raporttien analyysi vaikutti haastateltavien valin- taan (ks. Patton 2002) siten, että haas- tatteluja kohdennettiin oppilaitoksiin,

jotka olivat raporteissa kuvanneet ope- tusjärjestelyissä ja opetusmenetelmissä tapahtuneita muutoksia tai toisaalta to- denneet, että näytöt eivät juuri muuta kouluopetusta. Haastateltavat edustivat oppilaitosjohtoa ja opettajia kulttuuri-, luonnonvara-, matkailu-, ravitsemis- ja talous-, sosiaali- ja terveys- sekä tekniikan ja liikenteen alalta.

Ryhmähaastattelut nauhoitettiin ja jokaisesta haastattelusta kirjoitettiin muistio. Muistiot analysoitiin päätee- moin, jotka olivat:

1. pedagogisen ajattelun muutos ja käsitys oppimisesta
  - a. oppilaitoksen
  - b. opettajien
  - c. opiskelijoiden
  - d. työpaikkaohjaajien
2. oppimisympäristöt
3. työelämäyhteistyön muutos
  - a. oppilaitoksen rooli
  - b. opettajan rooli
  - c. opiskelijan rooli
  - d. työpaikkaohjaajan rooli
  - e. kehittämishaasteet
4. oppilaitoksen opetussuunnitelman muutos
  - a. toteutuva ja mahdollisesti kirjattu
  - b. muutoksen syyt
  - c. kehittämistarpeet
5. uudet opetusjärjestelyt
  - a. toteutuneet
  - b. muutoksen syyt
  - c. kehittämistarpeet
6. uudet opetusmenetelmät
  - a. toteutuneet
  - b. muutoksen syyt
  - c. kehittämistarpeet
7. muutosesitysten tai muutosten leviäminen oppilaitoksessa ja sitä laajemmin.

Aineiston analyysin jälkeen tutkimuksen keskeiset tulokset esiteltiin Opetushallituksen järjestämän, vuonna 2005 päättyneiden työssäoppimisen ja näyttöprojektien tulosten levitysseminaarin yhteensä 92 osallistujalle, joista 79 edusti toisen asteen ammatillista koulutuksen järjestäjiä. Tulosten esittelyn jälkeen seminaarin osallistujista 38 henkilöä vastasi kyselyyn, jonka tarkoituksena oli varmentaa keskeisten tulosten paikkansapitävyyttä osallistujien omissa oppilaitoksissa. Tulokset esitettiin väittäminä, joiden paikkansapitävyyttä vastaajat arvioivat asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 4 (täysin samaa mieltä). Lisäksi kyselyssä oli avoin kysymys, jossa oli mahdollisuus kertoa, miten ammattiosaamisen näytöt ovat muuttaneet vastaajan käyttämiä opetusmenetelmiä (19 vastaajaa).

### Keskeiset tulokset

Opettajien käsitys ammattitaidon oppimisesta ja opettamisesta näyttää pilottioppilaitoksissa muuttuneen, *'erityisesti käsitys oppimisen monimuotoisuudesta. Opettaja on enemmän ohjaaja kuin aiemmin. Näytöt ovat tuoneet mukanaan opintojen henkilökohdistamisen'*. Tämän seurauksena myös opetuksen käytännöt ovat muuttuneet. Alkuvaiheessa osa opettajista ajatteli, että *'ammattiosaamisen näytöt ovat jälleen yksi hallinnollinen uudistus, joka tulee ja menee, mutta ei juuri opettajan käytännön työtä kosketa'*. Useiden vuosien kokeilut kuitenkin osoittavat, että ammattiosaamisen näytöillä on merkittäviä vaikutuksia ammatillisen koulutuksen uudistumiseen.

Taulukossa 1. on yhteenvedona esitetty haastatteluaineistoon analyysiin perustuvat tutkimuksen keskeiset tulokset väittäminä. Asteikolla 1 – 4 esitetyt

prosenttiluvut kuvaavat edellä mainitun seminaarin osallistujien varmentamaa tutkimuksen tulosten tulkintaa. Tunnennetut prosenttiluvut ilmentävät väittämästä samaa/eri mieltä olleiden vastaajien huomattavaa enemmistöä.

Vastaukset tukivat tutkimusaineiston analyysiä ja tulosten tulkintaa lähes täydellisesti. Ainoa poikkeus opetusmenetelmien muutosta arvioitaessa oli, että työelämän edustajat tulevat opettamaan oppilaitokseen. Tästä seminaarin osallistujat olivat eri mieltä. Menetelmä on saattanut toteutua pilottiprojektien aikana, mutta muutoin siihen ei uskota.

Näytöistä kertyneet kokemukset osoittavat, että *'opetus vastaa nykyään paremmin opetussuunnitelman perusteita. Näyttöjen toteutus vaatii opetussisältöjen tiivistämistä ja keskittymistä alan tärkeimpien taitojen oppimiseen.'* Keskeisen osaamisen korostumisella oli myös käänköpuoli; pelkona oli oppimistavoitteiden ja opetuksen sisältöjen kapea-alaisuus (ks. myös Vehviläinen 2004).

Opettajalla on tärkeä rooli oppimisympäristön luojana. *'Onnistumisen näytöissäkin takaa alaansa ja positiivisesti opetustyöhön sitoutunut opettaja.'*

Opetusjärjestelyt olivat pilottioppilaitoksissa erityisesti työssäoppimisen jaksotuksen osalta muuttuneet. Opiskelijalla tulee ennen näyttöä olla mahdollisuus näytössä arvioitavan ammattitaidon oppimiseen oppilaitoksessa, työssäoppimisjaksoilla tai muulla tavoin ja osaaminen tulee myös varmistaa ennen näyttöä (ks. Opetushallitus 2006). Työssäoppimisen järjestelyt olivat monissa oppilaitoksissa muuttuneet siten, että jaksoja oli useita, ne sijoittuivat koko koulutuksen ajalle ja työssäoppimispaikkojen oppi-

Taulukko 1. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus oppimiseen ja opetukseen.  
Keskeiset tulokset ja niiden varmentaminen, n=38.

Tutkimuksen keskeiset tulokset arvioitavina väittäminä.	1 täysin eri mieltä %	2 eri mieltä %	3 samaa mieltä %	4 täysin samaa mieltä %
1. Näytöt ohjaavat opetusta keskeisten ammattitaitovaatimusten suuntaan.			32	68
2. Näytöt lisäävät työpainotteista opetusta oppilaitoksessa.		17	50	33
3. Näytöt yksilöllistävät opetusta.		8	70	22
4. Näytöt motivoivat opiskelijaa oppimaan.			38	62
5. Opiskelija ottaa enemmän vastuuta oppimisestaan.		5	56	39
6. Näytöt vaikuttavat opintojen jaksotukseen, mm. oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työssäoppimisen jaksotukseen.	3	30	32	35
7. Työssäoppimisen laatu paranee näyttöjen seurauksena.		3	42	55
8. Lähiopetuksen määrä oppilaitoksessa vähenee näyttöjen seurauksena.	35	38	19	8
9. Opetus muuttuu keskustelelevammaksi.	3	11	72	14
10. Näytöt eivät muuta oppilaitoksen lähiopetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä.	19	59	19	3
11. Opettajan ja opiskelijan yhteistyö lisääntyy.		6	67	27
12. Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus lisääntyy.		22	62	16
13. Näytöt lisäävät opettajien yhteistyötä.		3	57	40
14. Työelämän edustajat tulevat mukaan myös oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen sisältöjen ja toteutuksen suunnitteluun.	3	31	46	20
15. Työelämän edustaja tulee opettamaan oppilaitokseen.	11	66	17	6
16. Näytöt korvaavat aiemmin käytettyjä arviointimenetelmiä opiskelijan arvioinnissa.		17	37	46
17. Näytöt vähentävät kirjallisia kokeita.	6	17	49	28



misedellytyksiä arvioitiin opetussuunnitelman tavoitteiden ja opiskelijan henkilökohtaisten oppimismahdollisuuksien näkökulmista. *'Opettajan tulee tuntea sekä yritysmaailmaa että opiskelijaa siten, että ei ohjaa opiskelijaa suden suuhun.'*

Hyvin toteutuneilla opetusjärjestelyillä edistetään opiskelijan oppimisprosessia. Opettajien näkemyksen mukaan opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus jatkuvaan ammatillisten opintojen opiskeluun. Tämä toive ei kaikissa oppilaitoksissa toteutunut. Esimerkiksi 5-jaksojärjestelmää sovellettiin siten, että lukuvuodessa oli yhteisten opintojen jaksoja, ammatillisten opintojen jaksoja ja työsoäoppimisen jaksoja, jotka saattoivat sijoittua yhteisten opintojen jakson jälkeen. Tällöin *'ei ollut aikaa valmentaa opiskelijoita työssäoppimisjakson tavoitteena olleeseen ammattityöhön'*. Kaksoistutkintojen suorittaminen saattoi säädellä opetusjärjestelyjä; *'Jaksojärjestelmään vaikuttaa ammatilukiojärjestelyt, vaikka näiden opiskelijoiden määrä kokonaisuutena on marginaalinen.'*

Ammattiosaamisen näyttöjä oli tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa kehitetty ja toteutettu erillisellä projektirahoituksella. Näyttöjen järjestäminen ei ollut vaikuttanut lähiopetuksen määrään. Lähiopetuksen vähenemiseen ammattiosaamisen näyttöjen järjestämisen seurauksena eivät uskoneet myöskään tämän tutkimuksen tuloksia kyselyssä varmentaneet opettajat.

Opettajien oli haastatteluisa vaikeata kuvata opetusmenetelmiään. Kysymys opetusmenetelmistä herätti aluksi hämmennystä ja vaati selventävää keskustelua siitä, miten opettaja opettaa ja miksi juuri näin (vrt. Pekkari 2006). Opettajat kuvasivat opetusmenetelmiään teorian

ja käytännön opettamisena. Teoriaa opetettiin *'pitämällä tuntia'*, käytäntöä *'tekemällä'*. Työvaltaiset oppimismenetelmät – toiminnallinen oppiminen koulussa, tekemällä oppiminen, käytännön työn tekeminen tai käytännön työn opettaminen - olivat lisääntyneet (ks. Opetusministeriö 2002). Työvaltaiseen opetukseen liittyi tausta-ajatus näyttöön valmentautumisesta ja näytössä esille tuleviin työelämän tehtäviin harjaantumisesta. *'Enemmän tehdään, enemmän on otettu käyttöön soveltavia tehtäviä. Harjoitellaan juuri sitä, mitä alan työpaikoissa tuntuu tulevan vastaan.'*

Työvaltaisen opetuksen toteutumisedellytysten parantamiseksi joissakin oppilaitoksissa oli ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen seurauksena investoitu uusiin opetusvälineisiin. Investointien tarkoituksena oli luoda opiskelijoille sellaiset oppimisedellytykset, että näytössä edellytettävän ammattitaidon oppiminen mahdollistui.

Opetuskeskustelusta oli ammattiosaamisen näyttöjen myötä tullut olennainen osa opetusta ja oppimista. *'Opettaja keskustelee ja kyselee. Kokemuksen purkaminen on tärkeää.'* Opiskelijan oppimista ja osaamista myös varmistettiin keskustellen, mikä oli muuttanut opettajien aiemmin käyttämiä arviointimenetelmiä. Esimerkiksi kirjallisia kokeita korvattiin osaamista varmentavalla, työvaltaisen opetuksen ohessa tapahtuvalla opiskelijan ja opettajan välisellä keskustelulla. Kirjalliset kokeet olivat joillakin aloilla näyttöjen seurauksena muutoinkin vähentyneet.

Monilla ammatillisen koulutuksen aloilla työkokeet ovat olleet keskeinen ammatillisen osaamisen arviointimenetelmä. Näyttöjen seurauksena joissakin

oppilaitoksissa *'työkoheet on jääneet pois, koska arviointi tapahtuu näytön yhteydessä.'*

Arviointikäytännöt olivat myös työssäoppimisen arvioinnin osalta monissa oppilaitoksissa muuttuneet tai muutos oli suunnitteilla. Työssäoppiminen oli aiemmin arvioitu 5-portaisella arviointias- teikolla. Kun näytöt järjestettiin työssäoppimisen jaksojen yhteydessä, työssäoppimisen arviointi oli muuttunut tai muuttumassa hyväksyty/hylätty -arvioinniksi. Työssäoppimisen hyväksyty suorittaminen oli edellytyksenä näytön järjestämiselle. Arviointikäytännön muutoksella haluttiin helpottaa sekä opettajan, opiskelijan että erityisesti työpaikkaohjaajan arviointityötä, varsinkin paperityötä.

Ammattiosaamisen näytöt olivat lisänneet opettajien yhteistyötä. Näyttöjä suunniteltiin yhdessä, mikä oli lisännyt opetuksen sisältöjen ja toteutuksen yhteistä suunnittelua muutenkin. *'On yhteisiä tehtäviä.'* Arvioinnistakin oli enemmän tullut opettajien yhdessä tekemää. *'Nyt enemmän sovitaan yhdessä, mitä ovat arviointikriteerit ja miten arviointia toteutetaan.'*

Työelämäyhteistyö on näyttöjen seurauksena tiivistynyt ja näyttääkin siltä, että toimiva työelämäyhteistyö on olennainen edellytys näyttöjen onnistuneelle toteuttamiselle. Näyttöjen suunnittelu yhdessä työelämän edustajien kanssa on vaikuttanut myös oppilaitoksessa toteuttavaan opetukseen. Samanaikaisesti näyttöpilottien toteuttamisen ohella monissa oppilaitoksissa oli kehitetty työssäoppimisen järjestelyjä uusien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Keskeistä osaamista oli erityisesti näytöissä edellytettävän osaamisen kuvaus-

ten perusteella määritelty yhdessä työpaikkaohjaajien kanssa ja samalla tehty työnjakoa oppilaitoksen ja työssäoppimispaikkojen kesken siitä, mitä kummassakin opitaan ja opetetaan. *'Opiskelijan pitää oppia perustaidot ennen kuin menee työssäoppimaan.'*

*'Opettajan pitää osata ohjata niin, että työpaikan oppimismahdollisuudet ja oppilaitoksen tavoitteet kohtaavat.'* Työssäoppimisen tulee olla toiminnaltaan sellainen, että työssäoppimisen tavoitteiden saavuttaminen ja näytön suorittaminen on mahdollista. Toisaalta opettajan tulee tuntea työssäoppimispaikat oppimisympäristöinä ja myös työpaikkaohjaajat henkilöinä, jotta osaa ohjata erilaisia opiskelijoita opintojen eri vaiheissa heidän yksilöllistä oppimistaan edistään. Keinoina näiden tavoitteiden saavuttamiseksi oli pilottioppilaitoksissa luotu työssäoppimispaikoista myös opiskelijoiden käyttöön rekistereitä ja tarkennettu työnjakoa opinto-ohjaajan ja ammatinopettajien kesken. Työssäoppimista ohjaavien opettajien vahva työelämäntuntemus oli etuna näyttöjen toteuttamisessa.

## Johtopäätökset

**A**mmattiosaamisen näytöt ovat uusi, työelämlähtöinen ammatitaidon arviointitapa. Näytöille on alun perin asetettu suuret ammatillisen koulutuksen laatua kehittävät odotukset. Mm. opetusmenetelmien on odotettu näyttöjen seurauksen monipuolistuvan ja kehittyvän erityisesti työvaltaiseen suuntaan (Opetusministeriö 2004). Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että odotukset ovat olleet oikeasuuntaisia ja järjestelmää on kehitetty oikealla tavalla. Pilottioppilaitosten opettajien kokemukset ammattiosaami-

sen näyttöjen vaikutuksesta opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien uudistumiseen ovat kovastikin myönteisiä. Työelämäyhteistyö on tiivistynyt ja vaikuttanut myös oppilaitoksissa tapahtuvaan opetukseen.

Näytöt ovat motivoineet opiskelijoita oppimaan ja ottamaan vastuuta oppimisestaan. Opettajat kokevat opiskelijoiden arvostavan aiempaa enemmän myös oppilaitoksessa tapahtuvaa opetusta. Näyttöihin ohjaamisessa, osaamisen varmistamisessa ja näytön arvioinnissa korostuu opiskelijan yksilöllisyys. Opetuskeskustelut ovat nousseet opetuksessa ja myös opiskelijan arvioinnissa keskeiseen asemaan – ne ovat korvanneet muuta arviointia. Opettajien ymmärrys ammattitaidon oppimisesta näyttää konkreettisesti muuttuneen.

Näyttöpilottiprojektien toteuttaminen on ollut varsin massiivinen, taloudellisesti ja poliittisesti tuettu ammatillisen koulutuksen kehittämishanke. Projekteilla on luotu hyvät edellytykset näyttöjärjestelmälle. Ammattiosaamisen näytöt tulevat löytämään paikkansa ammatillisessa koulutuksessa. Kokemusten karttuessa tilanne vakiintuu.

*”Siihen oppii, tulee kokemusta. On nähty paperityö ja on nähty näytöt ja nähty, että ei se nyt niin ihmeellistä olekaan.”*

## Lähteet

---

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 14.7.2005, 601/2005.

Opetushallitus. 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön.

Opetusministeriö. 2002. Opetusjärjestelyjen monipuolistuminen ammatillisessa koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2002.

Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003-2008.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Sage Publications.

Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1999. Oppiminen ja koulutus. WSOY.

Richards, T. & Richards, L. 1999. Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis. Teoksessa U. Kelle (toim.). Computer-aided Qualitative Analysis. Theory, Methods and Practice. Sage Publications, 80-95.

Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Opetushallitus.

### Julkaisemattomat lähteet

Hakala, R. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin – vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta? Opetushallitus.

Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskusteluprosessi lukio-opintojen ja elämänhallinnan tukena. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.



# Yleissivistys ja toisen asteen koulutuspolitiikka

---

Raija Meriläinen

Opetusneuvos, FM, YTM

Opetusministeriö, Aikuiskoulutusyksikkö

raija.merilainen@minedu.fi

## Abstrakti

**A**rtikkelin tarkoitus on pohtia yleissivistyksen käsitettä suhteessa toisen asteen koulutukseen. Kyse on väitöskirjan työstämiseen liittyvä alustava pohdinta yleissivistys-käsitteen monimerkityksellisyyden ympärillä, kuten artikkelin lopussa olevista koulutuspoliittisten vaikuttajien lainauksista käy ilmi. Toisen asteen koulutus pitää sisällään sekä lukiokoulutuksen että ammatillisen koulutuksen. Tarkastelun painopiste on lukiokoulutuksen puolella, mutta ammatillinen koulutus nousee esille yleissivistyksen osalta sekä humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietinnön (1993:31) tarkastelun kautta

että nuorisoasteen kokeilun kautta. Artikkelin lopussa valotetaan lyhyesti 39 koulutuspoliittisen vaikuttajan haastattelututkimusta ja hyvin alustavaa analyysia vastaajien näkemyksistä lukiokoulutuksen yleissivistyksestä. Artikkelin lopussa on kahden eri vaikuttajan määritelmät lukion yleissivistyksestä. Kyse on vasta alustavasta haastattelujen analyysistä, joten vastaajien nimet eivät ole näkyvissä.

## Yleissivistys

**K**reikkalaisen kasvatustieteen mukaan ihmismielen luonteenomainen piirre on etsiä tietoa. Tiedon saavuttaminen tyydyttää mieltä ja on arvokasta sinänsä. Tiedon etsiminen johtaa myös hyveiden löytämiseen ja on siten hyvän elämän peruselement-

---

# *Yleissivistystä tulee tarkastella sidottuna yhteiskunnan muutoksiin.*

---

ti. Järjen oikea käyttö ohjaa tietämään asioiden perusluonteen ja auttaa ymmärtämään, mikä on perustavaa ja muuttamatonta. Tuloksena on kokonaisvaltainen ja hierarkkisesti jäsentynyt todellisuuden ymmärtäminen (Hirst 1974, 30-32). Tällainen kasvatus vapauttaa ihmisen mielen toiminnastaan itseään vastaan ja vapauttaa ajattelun virheistä ja vääristä illuusioista. Englanninkielinen termi "liberal education" viittaa juuri tähän yleissivistyksen vapauttavaan merkitykseen.

Sivistys-käsitteen määrittely (Oksanen 1980) lähtee yksilön ja hänen toimintansa suhteesta yleissivistykseen. Tällöin se voidaan jakaa viiteen osaan seuraavasti: 1) yksilön selviytyminen yhteisön vaatimuksista, 2) yhteisön ja yksilöiden yhteistoiminnan tehostaminen, 3) kehitys, joka on perustana erityissivistykselle, 4) kehitys, joka on perustana yksilön elämäkäsitykselle ja 5) valmiudet, jotka mahdollistavat yksilön omaehtoisen kehityksen. Näiden viiden kohdan perusteella yleissivistys voidaan nähdä seuraavasti: 1) tilannekohtaisena, 2) aika- ja yhteiskuntasidonnaisena ja 3) monipuolisista ja erilaisista aineksista

koostuvana (esimerkiksi asenteet, taidot ja tiedot) (Oksanen 1980, 47-48).

Sivistyksen käsitteeseen liittyy kaksoisrakenne eli itseis- ja välinearvo. Itseisarvo viittaa kehitykseen, joka on arvokasta riippumatta toiminnan käyttötarkoituksesta, toiminnan tuloksesta tai toiminnan hyötynäkökohdasta. Välinearvo taas viittaa sananmukaisesti välineelliseen toimintaan, joka saattaa konkretisoitua esimerkiksi taloudellisena toimintana, uusina innovaatioina tai lyhyen aikavälin tavoitteina. Itseisarvolle on ominaista se, että sen vaikutukset ilmenevät vastata pitemmällä aikajänteellä. Tunnusomaista sivistyksen itseis- ja välinearvonäkökulmille on se, että ne voivat olla samanaikaisia ilmiöitä ja etteivät ne sulje toisiaan pois (Niiniluoto 1994, 55-62).

Yleissivistys voidaan määritellä siten, että sen tavoitteena on hyötynäkökohdista vapaa oppiminen ja kasvaminen. Sivistyminen on arvokas päämäärä sinänsä riippumatta siitä, onko sillä mitään välineellistä käyttöarvoa. Itsensä sivistäminen on osa ihmisen perusolemusta. Yleissivistävä opetus on välittömistä hyötytavoitteista riippumaton ja sen merkitys ilmenee laaja-alaisina ajattelutavan ja toiminnan muutoksina, jotka saattavat edesauttaa myöhempää oppimista ja esimerkiksi spesifin ammattitiedon omaksumista. Näin ollen yleissivistyksen määrittelemine jää hyvin epämääräiselle tasolle. Sen sijaan merkityksellistä on se, että pystytään hahmottamaan, mikä on olennaista ja pysyvää yleissivistyksessä ja minkä tradition pohjalta se rakentuu. Tämän vuoksi yleissivistystä tulee tarkastella sidottuna yhteiskunnan muutoksiin eli kulloinkin vallitseviin aatteellisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin muutosagentteihin liittyen.

Yleissivistuksen dynamiikka edellyttää sen sisällön jatkuvaa määrittelyä sekä vuorovaikutuksessa että itsenäisesti. Tietomäärän lisääntyessä ja eriytyessä myös yleissivistuksen substanssi eriytyy. Yksilöt määrittelevät itsenäisesti, mutta kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa, sivistuksen sisältöjä sekä oppimalla että tuomalla uusia näkökulmia prosessiin. Tämän prosessin tarkoituksena on osoittaa olemassa olevan traditionaalisen tiedon, kontemporarisen tietämyksen ja ennakoitun tiedon välistä rinnakkaisuutta (Väljörvi 1989).

J.V. Snellman näki sivistyksen osana historiallista kehitystä, jolloin sivistys rakentuu aina edellisen "sivistyskerroksen" päälle. Hän jakaa sivistyksen eri lajeihin ja toteaa, että ilman opillista sivistystäkin ihminen voi olla sivistynyt. Hän näkee ihmisyyden osana sivistystä. Se erottaa meidät eläimistä. Snellman toteaa, että sivistys on sidottu aina kuhunkin aikakauteen ja ilmentää sitä. Hän määrittelee sivistyneeksi ihmisen sen, joka tuntee oman aikansa ja sen hengen (Snellman 1846, 183-193).

## **Yleissivistys ja toinen aste**

**A**ntiikin Kreikassa ihmisen kehittymistä ja kehittämistä kuvattiin paidealla, joka tarkoitti ihmisihannetta, johon pyrittiin kasvatuksen ja sivistyksen kautta. Kreikkalainen sana paidea tarkoitti sivistyksen jakautumista yleis- ja ammattisivistykseen. Sivistymisellä ei tähdätty ammattiin tai käytännöllisiin taitoihin tai päämääriin, vaan sillä pyrittiin tiedollisesti orientoituneeseen kasvatukseen ja ajattelun kehittämiseen. Työhön antiikin Kreikassa suhtauduttiin kielteisesti, sillä sen koettiin liittyvän epävapaiseen toimintaan

ja se myös välineellisti ajattelua (Harva 1980; 1983).

Snellman kirjoittaa koko kansan opetuksen ja koulutuksen puolesta, mutta hän näki kirjoituksissaan lopulta kuitenkin eri koulumuotojen tärkeiden eri yhteiskuntaluokille. Hän uskoi, että opillinen sivistys vaatii myös sivistystä sekä sivistynyttä kotia, joten rahvaan koulutus ei tapahdu nopeasti, vaan asteittain mahdollisesti kohti korkeampaan opillista sivistystä. Näin ollen oppikoulun merkitys oli Snellmanille ennen kaikkea pohjakoulu kansalliselle tieteelliselle sivistykselle. Hän näki, että vähitellen ja hitaasti myös rahvaasta saattoi nousta oppilaita oppikoulun kautta kohti yliopistoa ja tieteellistä sivistystä. Oppikoulun tuli Snellmanin mukaan herättää ennen kaikkea halu tietoon ja sen hankintaa. Oppikoulun tuli pyrkiä tieteellisen tiedon omaksumiseen, mikä erotti sen kansakoulun tiukasta perustaitojen opetuksesta. Snellman ajatteli, että kansakoulun tehtävä on toimia myös rahvaan yliopistona (Snellman 1982/1845, 119; 1982/1859, 101-105; 1982/1859, 105-117).

Koulutusrakennekomitea (1969) korosti, että lukion keskeisenä tehtävänä on luoda valmiuksia nopeasti kasvavan tietoaikakauden hyödyntämiseen. Komitea toi esille ammatillisen aineksen sisällyttämisen lukio- opetukseen. Se suositteli myös periodilukua ja luokattoman opetuksen kehittämistä pedagogisen joustavuuden lisäämiseksi lukio-opetuksessa.

Lukiokomitea (1970) pohti lukion tehtäviä ja opetusjärjestelyitä. Lukio-opetuksen lähtökohdaksi nähtiin kokonaisuusoppiminen, oppilaiden aktiivisuuden ja aloitteellisuuden tukeminen sekä kriittinen lähestymistapa tie-

toon. Komitea pohti myös yleissivistyksen olemusta ja sen sisältöä. Komitea korosti, ettei yleissivistys merkitse staattisen oppijärjestelmän omaksumista, vaan ajattelun dynaamisuutta. Sen mukaan yleissivistys on kyky käsitteellistää tietoa sekä taitoa ilmaista ajatuksensa ymmärrettävästi. Yleissivistyksen sisältö voi vaihdella yksilöllisesti yhteisen tavoitekehikon puitteissa. Lukiokomitea suositteli luokattoman opetuksen ja periodiopetuksen kokeilua. Opiskelija hyötyi luokattomuudesta sekä opiskeluajan että työskentelyn yksilöllistämisessä.

Lukiokoulutus on säilynyt hyvin itsenäisenä ja erillisenä koko Suomen itsenäisyyden ajan. Sen asema ja tehtävät ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä koulutusjärjestelmän muutoksen ja lukion oppilasmäärän nopean kasvun myötä. Sen sijaan ammatillinen koulutus uudistui 1970-luvulla lähtien keskiasteen uudistuksen myötä ja muutos jatkui ammatillisen koulutuksen osalta myös 1980-luvulla. Keskiasteen uudistus murensi lukion monopolia tienä korkeakouluopintoihin. Tällöin myös lukion yleissivistävään opetukseen kohdistuneet vaatimukset monipuolistuivat. Lukiokoulutus on perinteisesti katsottu yleissivistäväksi koulutukseksi, kun taas ammatillinen koulutus on määritelty ammatillisen osaamisen kautta. Sen kohdalla on 1980-luvun myötä alettu käyttää termiä ammatillinen sivistys. Ammatillisen koulutuksen yleissivistävyyttä pyrittiin 1990-luvulla nostamaan nuorisasteen kokeilussa, jossa ylioppilastutkinto oli mahdollista suorittaa ammatillisen tutkinnon lisäksi. Lyhyestä kokeilusta tuli pysyvä käytäntö kaksoistutkinnon muodossa.

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen yleissivistyksen komitea (1993) pohti

yleissivistyksen merkitystä. Komitean mukaan sivistys tarjoaa yksilöille aineksia samaistua erialaisiin yhteisöihin ja siten rakentaa itselleen identiteettiä. Oman yhteisön historia ja sen kulttuuritraditio, samoin kuin kieli ja uskonto sisältävät samaistumiskohteita. Yhteisöllinen identiteetti ulottuu paikallisista maailmanlaajuisiin yhteyksiin. Komitea nosti esille sen näkemyksen, että väliaineellinen sivistyskäsitteys on lisääntynyt osuuttaan lukio-opetuksessa vuoden 1994 opetussuunnitelmien myötä. Tällöin monet humanistis-yhteiskuntatieteelliset aineet jäivät kurssimääriltään liian vähäisiksi, jotta niiden opiskelussa olisi voinut tavoitella sisällöllistä syvyyttä tai edes tarpeellista käsitteellistä valmiutta. Komitean käsityksen mukaan lukion yleissivistävä tehtävä edellytti ainakin riittävien valintamarginaalin tarjoamista humanistis-yhteiskuntatieteellisissä aineissa.

Komitea korosti, ettei valtioneuvoston periaatepäätös uudesta lukion tuntijaosta (1993) luopunut laaja-alaisen yleissivistyksen vaatimuksesta lukiossa, vaikka se antoikin opiskelijalle mahdollisuuden valita vapaasti jopa 40 % ohjelmasta. Lukion päättävä ylioppilastutkinto ei sen sijaan komitean mielestä vastannut lukion yleissivistävää luonnetta. Komitea totesi, että ylioppilastutkinnon suorittaminen vain neljässä aineessa, jotka eivät tasapainoisesti edusta lukiosivistystä lukion eri oppiaineissa, ei tue lukiokoulutuksen yleissivistävää luonnetta. Komitea huomautti myös, että reaaliaineiden laaja alue oli edustettuna vain yhdessä kokeessa, joten kokeen asemaan tuli jatkossa kiinnittää huomiota.

Opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen pohdiskeli lukion antamaa yleissivistystä uudenlaisessa valin-

---

## *Christoffer Taxell: Statuksella ei ole sijaa koulutus- politiikassa.*

---

naisessa lukiokoulussa. Hän arvioi, että lukio antaa edelleen laajan yleissivistyksen, mutta entistä enemmän myös valmiuksia ja taitoja. Erityisesti lukioissa pyritään kehittämään nuorten opiskeluvalmiuksia. Kansainvälistyvässä maailmassa nuorella tulee olla taito toimia oman kulttuurinsa tulkkina. Numminen näki, että lukiokoulutuksen yhtenä tavoitteena oli kehittää sellaisia opiskelijoiden asenteita ja valmiuksia, jotka loivat heille edellytykset toimia aktiivisina, kriittisinä ja vastuuntuntoisina kansalaisyhteiskunnan jäseninä (Numminen 1994, 28).

Vuonna 1987 säädetyin lain (487/87) mukaan ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa yhteiskunnan ja työelämän edellyttämää ja jatkokoulutuksen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Mukana on yleissivistäviä opintoja, jotka tukevat yksilön persoonallisuuden kehitystä ja elämänhallintaa sekä yleensäkin kuuluvat korkeatasoiseen ammattitaitoon. Ammatissa tarvittavat tarpeelliset kommunikointitaidot, ihmissuhteen taju ja kyky lähestyä laaja-alaisesti

amatillista ongelmaa tulevat opiskelijalle koulutukseen sisältyvän yleissivistyksen myötä.

Ammatillisissa oppilaitoksissa kaikille yhteisiä, yleissivistäviä aineita oli vuoden 1987 normien mukaan äidinkieli, toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matematiikka, fysiikka ja kemia, tietotekniikka, kansalaistieto, liikunta ja terveystieto sekä taide ja ympäristökasvatus. Opiskelijoiden yleisaineiden opiskelumotivaation parantamiseksi ammattikasvatushallitus laati vuonna 1990 oppilaitoksille yhteiset tavoitteet koskien yleissivistävien aineiden opetusta. Motivaatio-ongelmia opiskelijoiden keskuudessa aiheutti mm. se, että yleissivistävillä aineilla ei läheskään aina ollut kosketuspintaa varsinaisiin ammattiopintoihin.

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen yleissivistyksen komitea (1993) kannatti ammattiaineiden ja ammatti- ja yleissivistävien aineiden välillä vapaata valintaa, joka olisi noin 30-40 % opiskelijan ohjelmasta. Myös oppilaitosten yhteistyö laajensi yksittäisen opiskelijan valintamahdollisuuksia sekä sen hetkisen ammattipätevyyden käsitettä. Komitea totesi, että yleisen jatko-opintokelpisuuden edellytyksenä olevaan yleissivistykseen tuli sisällyttää myös humanistis-yhteiskunnallisia aineita. Komitea nosti esille myös yleisopinnojen opetuksen pitäen erityisen tärkeänä sitä, että opetuksesta vastaa kunkin tiedonalan asiantuntija opettaja.

Ministeri Christoffer Taxell julisti Educa 2005 messuilla: ”Lukio ei ole ammatillista koulutusta hienompi vaihtoehto, eikä päinvastoin. Statuksella ei ole sijaa koulutuspolitiikassa.” Puhuja on koulutuspolitiikan visioija jo 1980-luvun



lopulta, jolloin opetusministeriössä mietittiin toisen asteen kehittämistä ja ajatus nuorisokoulutusta nousi esiin.

### **Toinen aste kohti nuorisoastetta 1990-luvulla**

**1** 970-luvulla Suomi siirtyi yhtenäisen perusopetuksen piiriin. Se toi tasarvoisen ja yleissivistävän opetuksen mahdolliseksi kaikille oppivelvollisuusikäisille. Vuoden 1971 koulutuskomitea lähti siitä, että yhtenäisen perusopetuksen jälkeen seuraa yhtenäinen keskiasteen koulutus (Komiteamietintö 1973:52).

Suomen koulutusjärjestelmä koki 1970-luvulla joukon suuria rakenteellisia muutoksia kuten peruskoulun toteuttamisen ja ammatti- ja korkeakouluopetuksen huomattavan lisäämisen. Muutokset vastasivat samana aikana tapahtunutta suurta elinkeinorakenteen muutosta ja tähtäsivät koulutustason nostamiseen eri väestöryhmissä. Samalla koululaitos yhdenmukaistettiin ja keskitettiin valtion ohjaukseen. Tavoitteena oli parantaa kaikkien nuorten yhtäläisiä mahdollisuuksia edetä koulutuksessa yhteiskunnan odotusten mukaisesti.

Koulutuspoliittinen päätöksenteko suuntautui 1980-luvulla koulutuksen sisällölliseen ja laadulliseen kehittämiseen. Vuoden 1983 peruskoulu- ja lukiolait ja niitä seuranneet uudet opetussuunnitelman perusteet tähtäsivät valtion ohjauksesta irtautuvaan ja paikallistasolla tapahtuvaan koulutuksen suunnitteluun ja päätöksentekoon.

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle keväällä 1990 sisälsi ajatuksen opintojen entistä suuremmasta valinnaisuudesta ja joustavuudes-

ta. Esille nousi ajatus nuorisokoulusta, jonka piirissä 16-18 -vuotiaat nuoret saivat omien tarpeidensa ja toiveidensa mukaisen keskiasteen koulutuksen. Nuorisoasteen myötä väylä korkea-asteelle oli vapaa myös muille kuin lukion suorittaneille nuorille. Ammatillisen koulutuksen jatkoväyläksi suunniteltiin ammattikorkeakouluja.

Valtioneuvosto esitti vuonna 1991 kehittämissuunnitelmassaan rakenteelliseen joustavuuteen ja sisällölliseen valinnan vapauteen perustuvan nuorisoasteen koulutuskokeilut. Kokeilun tarkoitus on tehdä toisen asteen jatkokoulutusväylät entistä joustavimmiksi. Nuorisoasteen kokeilussa saattoi suorittaa kolmenlaisia tutkintoja: 1) lukion oppimäärä ja ylioppilastutkinto, 2) ammatillinen tutkinto ja 3) yhdistelmäopinnot, joka oli tutkinnoista valinnaisin. Siinä pakollisia aineita oli neljä eli äidinkieli, toinen kotimainen kieli, vieras kieli ja matematiikka. Tutkinto ei antanut nimellistä ammattipätevyyttä ja jatko-opintokelpisuuden saavuttamiseksi tuli suorittaa joko ammatti- tai ylioppilastutkinto.

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen yleissivistyksen komitea (1993) käsityksen mukaan nuorisoasteen kokeiluissa on yleissivistys välineellistetty. Sen mukaan arvokasta ovat joustavuus sekä jatko-opintoväylien avartaminen.

Opetusministeriön toiminta- ja taoussuunnitelmassa vuosille 1995-1998 arvioitiin, että lukiokoulutuksen määrällisen sääntelyn purkaminen johtaa todennäköisesti lukiokoulutuksen laajentumiseen noin 60 %:iin ikäluokasta; tähän mennessä se on ollut 53 %. Arvio saattoi olla alimitoitettu. Todettakoon, että maan ruotsinkielisen väestön osalta lukiokoulutus on ulottunut jo 80 %:iin

ikäluokasta. Kun samanaikaisesti ammatillista koulutusta ollaan kehittämässä peräkkäisen koulutusjärjestelmän suuntaan, jolloin yhä useammat nuoret suuntaavat suoraan opistoasteeseen koulutukseen, merkitsee tämä sitä, että lukiosta on entistä selvemmin tulossa toisen asteen valtakoulu. Lähestymme yhä enemmän sitä tilannetta, että yleissivistävä koulutus Suomessa muodostuu pääsääntöisesti 12 vuoden mittaiseksi; näinhän jo vuosikymmeniä sitten ounasteltiin (Numminen 1994, 30).

### **Koulutuspoliittiset vaikuttajat haastattelututkimuksessa**

**A**loittaessani koulutuspoliittista tutkimusta tutkimuskohde oli selvä eli lukiokoulutus ja toinen aste. Tutkimusmetodin valinta oli huomattavasti vaikeampaa, sillä asiakirjat ja muut kirjalliset lähteet 1960-luvun puolivälistä alkaen antavat varsin selkeän kuvan toisen asteen kehityksestä ja sen ongelmista. Kuitenkin työhistoriani sekä rehtorina että opetusministeriön virkamiehenä lisäsi haluani lähestyä ongelmaa myös taustavaikuttajien kautta.

Tutkimukseni koulutuspoliittinen taustan määrittely lähtee 1970-luvulta tullen aina 2000-luvulle. Tutkimusmateriaali muodostuu koulutuspoliittisten vaikuttajien haastatteluista ja muusta kirjallisesta tutkimusaineistosta. Tutkimuskohteena on toinen aste (nuorisoaste), jota on kokonaisuutena tutkittu varsin vähän Suomessa. Tutkimuksessa määrittelen toisen asteen siten, että se muodostuu sekä lukiokoulutuksesta että ammatillisesta koulutuksesta.

Lähtökohtana tieteellisessä tutkimuksessa tulisi olla se, että tutkimuskohteen valintaa ei saa määrätä mittaamisen

---

# *Yleissivistävä koulutus Suomessa muodostuu pää- sääntöisesti 12 vuoden mittaiseksi.*

---

helppous, vaan ensisijaisesti ilmiöiden tärkeys. (Rauhala, 1978) Näiden ajatusten ohjaamana uskalsin lähteä hakemaan vastausta kysymykseen keskiasteen - toisen asteen - tai kuten ajanhenkeen sopii - nuorisoasteen kehityksestä koulutuspoliittisten vaikuttajien näkemysten kautta eli haastattelututkimuksen myötä.

Muistitiedon ja muistelun avulla voidaan historiallista ilmiötä tutkia sekä läheltä että sisältäpäin ja näin saada niiden kehitystä koskevaa arvokasta tietoa (Kirkinen 1987, 17). Historian tapahtumien sekä niihin liittyvien kokemusten muistelussa on kyse siitä, että palauteetaan mieleen tapahtumia, tulkintaa ja selitetään tapahtuneita ja samalla annetaan niille uusia merkityksiä.

Tutkimushenkilön ilmaisulle antama merkitys eksplikoituu fenomenografisessa tutkimuksessa juuri tutkijan kautta. Hänen teoreettinen perehtyneisyytensä tutkimusaiheeseen ja käsitykset tutkitta-

vasta ilmiöstä vaikuttavat merkitysten tulkintaan. Tutkija pystyy syventämään asiantuntemustaan ja tutkimuspotentiaaliaan tutkittavan ilmaisuiden kautta. Edellä mainittu intersubjektivisuus on laadullisen tutkimuksen olennainen piirre (Ahonen 1994, 123-125).

### Alustavaa analyysia tehdystä haastattelututkimuksesta

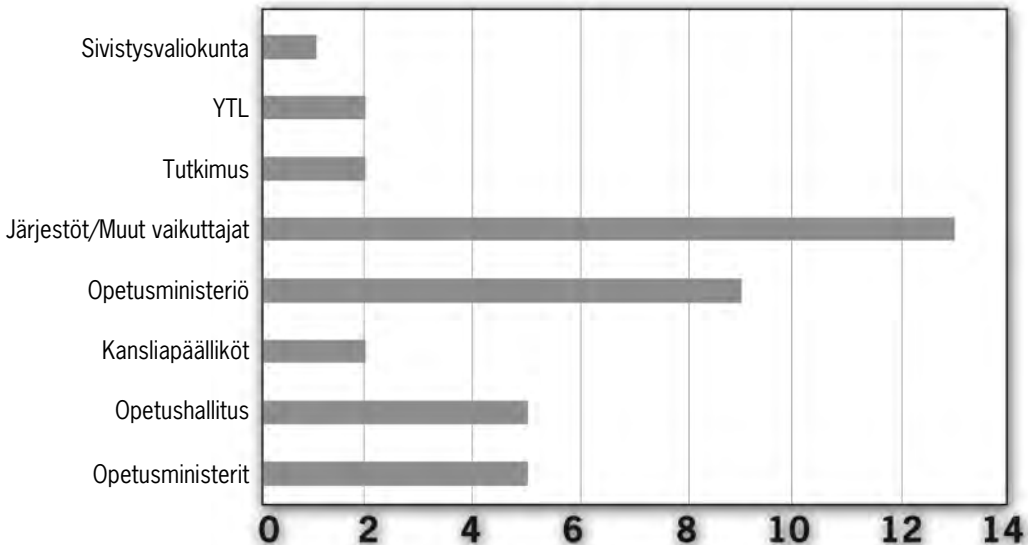
**K**oulutuspoliittisen tutkimuksen tarkoitus on selvittää toisen asteen kehitystä ja siinä mukana oleiden koulutuspoliittisten vaikuttajien kuvaa tapahtuneesta kehityksestä, kehityksen tasa-arvoisuudesta sekä yleissivistyksen merkityksestä toisella asteella. Teemahaastatteluja tuli kaikkiaan 39 kappaletta, mistä muodostui mittava ja ainutlaatuinen tutkimusaineisto. Suuri haastateltavien joukko jakaantui tasaisesti koko tutkimusajanjaksolle eli 1970-luvulta 2000-luvulle. Heidän yhteinen nimittäjänsä on toinen aste ja ylioppilastutkinto. He ovat jossain uransa vaiheessa olleet mukana joko kehittämässä tois-

ta astetta tai mukana lukiokoulutuksen tai ylioppilastutkinnon uudistamisessa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joiden rungon muodosti etukäteen laadittu kaavake.

Haastateltavat muodostivat joukko- na heterogeenisen tutkimusryhmän, jonka piirissä oli sekä jo eläkkeelle jääneitä että aktiivisia työurallaan olevia vaikuttajia. Eläkkeelle jääneet toimijat seurasivat edelleen aktiivisesti kansallista koulutuspolitiikkaa ja osa myös jatkoi koulutuspoliittista vaikuttamista, joten teemakysymysten käsitteistö ei tuottanut haastateltaville vaikeuksia. Haastateltavat olivat aktiivisia ja osa toimitti kirjallisuutta ja artikkeleita tutkimuksen teki- jälle. Tutkijan kannalta mielenkiintoisen haastatteluryhmän muodostivat ne muutamat koulutuspoliittiset vaikutta- jat, joiden työuraa oli alkanut aina jo 1970-luvulla suomalaisen koulutuspoli- tiikan parissa.

Haastattelukysymysten alustavassa analysoinnissa on tullut esiin muutama

Taulukko 1. 39 Haastatellun koulutuspoliittisen vaikuttajan taustaorganisaatiot.



varsin mielenkiintoinen seikka. Kysyttäessä toisen asteen kehittämisestä 2000-luvulla lähes kaikki vastaajat korostivat toisen asteen yhteistyön merkitystä, mutta myös 1980-luvun nuorisokouluajatus nostettiin esille yhtenä tulevaisuuden ratkaisuna. Alustavassa analyysissä nousi esiin mm. se, että työtaustan laajuus ja monipuolisuus laajensi myös vastaajan ratkaisunäkemyksiä toisen asteen tulevaisuuden suhteen. Koulutuspoliittisten vastaajien koulutus- ja työtausta näkyy selvästi, kun kysyttiin yleissivistyksen määritelmää. Tällöin nousivat esiin käsitteet yleissivistys ja ammatillinen sivistys. Koulupoliitikkaan 1990-luvulla liitetty uusliberalismi jakoi koulutuspoliittiset vastaajat selvästi kahteen eri ryhmään.

Koulutuspoliittisia vaikuttajia pyydettiin myös haastattelun aikana määrittelemään omin sanoin se, mistä lukio-koulutuksen yleissivistys muodostuu. Alustavassa analyysissä voidaan todeta, että yleissivistyksestä haastateltavien antamat määritelmät poikkesivat toisistaan sekä sisällöltään että laajuudeltaan erittäin paljon. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, ettei ylioppilastutkinto ole lukiokoulutuksen yleissivistyksen mitta, vaikka se koetaan lukion päättötutkintona. Pieni osa vastaajista arvioi, että toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisuus ylioppilastutkinnossa kevästä 2005 alkaen heikentää lukion antamaa yleissivistystä. Muutamat vastaajat korostivat myös ylioppilastutkinnon suurempaa koemäärää yleissivistyksen kasvattajina. Molemmat näkökulmat saavat tukea vuoden 1993 humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietinnössä.

Alustavan analyysin myötä lukion antama yleissivistys voidaan jakaa kolmeen osaan: 1) matemaattis-luonnontie-

teelliset aineet, 2) kaikki lukion päättötodistukseen tarvittavat 75 kurssia tai suurempi kurssimäärä muodostavat yleissivistyksen pohjan ja 3) lukiossa suoritettavat kurssit sekä siellä saatavat muut opiskelussa ja yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavat valmiudet. Useat haastateltavista korostivat historian ymmärtämisen tajuja osana sivistystä lähes Snellmanin hengessä.

Alla on kahden eri sukupuolta olevan vaikuttajan näkemys lukion yleissivistyksestä. Molemmat vastaukset rakentuvat oppiaineiden lisäksi muun osaamisen ja elämänhallinnan varaan, joita myös toisen asteen koulutuksen tulisi tuottaa:

1. ”Sanoisin, että se on aikataavalla laajempaa kuin nippelitieto....Mä sanoisin näin, että se tuollaisia laajempia kokonaisuuksia sitten jäsenennyä. Ajattelisin, että se on eurooppalaisen historian ja kulttuurin arvo maailman kautta. Humanistinen perussivistys...kielitaito on yksi osa-alue. Mä pidän itse hyvin tärkeänä matematis-luonnontieteellistä sivistystä ympäristökysymyksiä maapallon kestävän kehityksen ja tulevaisuuden ymmärtämistä. Sitten kolmantena alueena pidän sitten tätä yhteiskunnan toiminnan ja kansalaisen vastuun ....kansalaistaitojen, jota tiettyjen oppiaineiden kautta rakennetaan. Tärkeänä pidän myös persoonallisuuden kehityksen ja sitten tällöisen kansalaisena kuin yhteiskunnan jäsenenä perheenjäsenenä ja työelämässä toimimisen kannalta. Pidän tärkeänä ihmisen mielen ja henkisen kasvun, oppimiseen ja myös taide ja kulttuurin ....taideaineiden ja kädentaitojen ymmärtämistä.”

2. ”Tuota yleissivistys ole siitä kiinni kirjoitetaanko toinen kotimainen kieli vai ei. Yleissivistuksen kriteeriksi ei voida asettaa kielivalikoimaa. Ensinnäkin..... mitä kouluja ja kurssitarjontaa on, sillä ei ole mitään tekemistä yleissivistuksen määritelmän kanssa. Minusta se on enemmänkin henkisen valmiuden tilaa. Suhtautumista eri elämän alueisiin.

Tietenkin tällainen laaja-alaisuus on yksi kriteeri, joka tarkoittaa sitä, että on jonkinmoinen käsitys, missä me elämme ja mistä me olemme tulleet. Eli että on ollut aikakausi ennen Nokian kännykkää. Ja Nokian kännykän syntymiseen on vaadittu tuollainen 900 vuotta. Elämme tällaisen länsimaisen sivistyksen piirissä, niin yleissivistykseen kuuluu erilaisten ajattelutapojen ja historiallisten ajattelu-prosessien synnyn jälkien tunnistaminen.”

## Yhteenveto

**K**oulutuspoliittista tutkimusta toisen asteen osalta on Suomessa tehty varsin vähän. Koulutuspolitiikan muutokset ovat hitaita, kun tarkastellaan esimerkiksi peruskoulun kehitystä kohti yhtenäistä perusopetusta. Peruskoulun tuleminen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää toi tasa-arvo keskustelun keskiasteelle heti peruskoulun toteuttamisen myötä. Vastausta kysymykseen on haettu keskiasteen ja toisen asteen uudistamisella. Muutokset ovat olleet hitaita varsinkin lukiokoulutuksen kohdalla. Useat haastatellut vaikuttajat kuvasivat ylioppilastutkinnon uudistamista hitaaksi ja totesivat sen ohjaavan koko toisen asteen kehittämistä.

Lukion tehtävä on antaa opiskelijoille jatkokoulutusvalmiuksien rinnalla myös yleissivistävää koulutusta. Lukiosivistys on perinteisesti ymmärretty arvona sinänsä, laaja-alaisena henkilökohtaisen kasvun prosessina. Toisen asteen yhteistyötä korostavan lainsäädännön myötä vuonna 1992 lukiokoulujen ja ammatilliset oppilaitosten tuli tehdä yhteistyötä. Tämä vaatimus vaikutti myös molempien koulujen kurssitarjontaa ja korosti omiaan lukio-opintojen yleissivistävää luonnetta. Oletettavasti se vaikutti myös yleissivistyksen vaatimukseen kasvuun ammattikoulujen omassa opintotarjonnassa 1990-luvulla.

Koulutuspoliittisen tutkimukseni on tarkoitus valottaa sitä, mitä valtakunnan tason koulutuspoliittisten vaikuttajien mielestä Suomessa toisella asteella tapahtui tutkimusajanjakson aikana ja mihin muutoksilla pyrittiin. Kukin haastateltava on yksilönä ollut mielenkiintoinen ja kiinnostava koulutuspolitiikan toimija. Lähes kaikki haastateltavista pystyivät määrittelemään sen, miten toisen asteen koulutusta tulee kehittää 2000-luvulla.

Teemahaastatteluiden tekeminen oli antoisa kokemus, koska omasta taustastani löytyy sekä rehtorius että opettajakokemusta lukioista ja ammatillisesta oppilaitoksesta. Haastatteluiden kautta kuvani suomalaisesta koulutuspolitiikasta on syventynyt. Tarkoituksena on vuoden 2006 aikana aloittaa varsinainen laaja haastattelumateriaalin analysointi ja kirjoittaa sitä vähitellen auki.

## Lähteet

---

Ahonen, S. 1994. Fennomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjäläinen, S. Ahonen, E. Syrjänen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Harva, U. 1980. Yleissivistyksen historiasta ja elinikäisestä kasvatuksesta. Teoksessa K. Huuhka, A. Alanen, O. Alkio, A. Oksanen & P. Yrjölä (toim.) Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vapaa sivistystyön XXIII vuosikirja. Helsinki: WSOY, 9-41.

Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen. Homo Humanus. Helsinki: WSOY.

Hirst, P. H. 1974. Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers. London: Routledge & Kegan.

Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen yleissivistyksen komiteamietintö 1993:31. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

Kirkinen, H. 1987. Historian rakenteet ja voimat. Helsinki: Kirjayhtymä.

Koulutusrakennekomitean mietintö. Komiteamietintö 1969. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

Lukiokomitean mietintö. Komiteamietintö 1970: A 11. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

Niiniluoto, I. 1994. Sivistys ja arvot. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.): Sivistys 2017, 45-66.

Numminen, J. 1994. Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Oksanen, A. 1980. Yleissivistyksen ongelma. Teoksessa K. Huuhka, A. Alanen, O. Alkio, A. Oksanen & P. Yrjölä (toim.) Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vapaa sivistystyön XXIII vuosikirja. Helsinki: WSOY, 41-50.

Rauhala, L. 1978. Humanistinen psykologia - mitä se voisi olla? Kanava 8, 488-491.

Snellman, J. V. 1982/1845. Saima No 14/3.4.1845. Kansakoulun tarkoitus. Sivistys ja yhteishenki. Teoksessa J. V. Snellman (toim.) Teokset III. Kuopion kausi. Jyväskylä: Gummerus, 119.

Snellman, J. V. 1982/1846. Saima No 51/31.12.1846. Sivistys ja yhteishenki. Teoksessa J. V. Snellman (toim.) Teokset III. Kuopion kausi. Jyväskylä: Gummerus, 183-193.

Snellman, J. V. 1982/1859. Litteraturbkad 3/1859. Maamme ala-alkeskouluista. Sivistys ja yhteishenki. Teoksessa J. V. Snellman (toim.) Teokset IV. Professori ja valtiomies. Jyväskylä: Gummerus, 101-105.

Snellman, J. V. 1982/1859. Litteratusblad 4/1859. Suomalaiset oppikoulut. Sivistys ja yhteishenki. Teoksessa J. V. Snellman (toim.) Teokset IV. Professori ja valtiomies. Jyväskylä: Gummerus, 105-117.

Väljjarvi, J. 1989. Mitä yleissivistyksellä tarkoitetaan? Tiedepolitiikka 2, 3-8.



Metsäteollisuus ry:n kehityspäällikkö  
Veera Eskelin:

# ”Työvoimalähtöisyys on ammatillisessa koulutuksessa hyvin tärkeää”

*Metsäteollisuus ry:n kehityspäällikkö Veera Eskelin pitää suomalais-  
ta ammatillista koulutusjärjestelmää toimivana. Erityisen ilahduttavaa  
hänen mielestään on, että koulutuksessa pyritään yhä enemmän työ-  
elämälähtöisyyteen. Tätä tarkoitusta palvelevat hänen mielestään erin-  
omaisesti myös koko ajan yleistyvät näyttötutkinnot, joita yritysellämä  
on oppinut pitämään käyttökelpoisina ja luotettavina.*

**V**eera Eskelin on koulutuk-  
seltaan puunjalostustek-  
niikan diplomi-insinööri.  
Hän on työskennellyt  
Metsäteollisuus ry:ssä eri-  
laisissa edunvalvontaan  
liittyvissä tehtävissä. Yh-  
deksän vuoden aikana  
hän on perehtynyt erityisesti teollisuus-  
ja ympäristöpolitiikkaan.

– Koulutusasiat ovat kuuluneet mi-  
nulle puolentoista vuoden ajan. Koulu-  
tuksen koordinoinnin lisäksi pyrin työ-  
säni seuraamaan, mitä koulutuspoliti-  
ikan kentällä tapahtuu.

Eskelin muistuttaa, ettei Metsäteol-  
lisuus ry itse järjestä koulutusta. Metsä-  
teollisuutta kiinnostavat koulutuspoliit-  
tiset linjaukset ja suomalaisen koulutus-  
järjestelmän yleiset puitteet, joihin se  
pyrkii aktiivisesti yhdessä Elinkeinoelä-  
män keskusliiton kanssa vaikuttamaan.  
Käytännön toteutus jää kuitenkin oppi-  
laitosten ja yritysten hoidettavaksi.

Metsäteollisuusyritykset ovat hyvin  
aktiivisia kouluttajia. Ne käyttävät pal-  
jon sekä julkisen että yksityisen sektorin  
koulutuspalveluja. Niillä on myös omia  
teollisuusoppilaitoksia, kuten UPM:llä  
Valkeakoskella ja M-Realilla Tampereel-  
la. Näissä oppilaitoksissa koulutetaan



*– Metsäteollisuusyritykset ovat hyvin aktiivisia kouluttajia. Panostukset henkilöstön täydennyskoulutukseen ovat merkittäviä, keskimäärin 2–3 työpäivää kutakin työntekijää kohti vuodessa, toteaa Veera Eskelin.*

väkeä rekrytointia varten ja tarjotaan omalle henkilökunnalle mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen.

– Emme kerää tilastoja, mutta metsäfirmojen panostukset henkilöstön täydennyskoulutukseen ovat merkittäviä, keskimäärin 2–3 työpäivää kutakin työntekijää kohti vuodessa.

### **Puutuoteteollisuuden vähäinen vetovoima**

**M**etsäteollisuus ry on EK:n tavoin ollut pitkään huolissaan ammatillisen koulutuksen heikosta vetovoimasta nuorison keskuudessa. Kädentaitajia tarvitaan jatkossakin, joten kaikki ponnistelut nuorten mielenkiinnon suuntaamiseksi sellaisiin ammatteihin ovat kannatettavia.

– Meidän alallamme paperiteollisuuden ammattien vetovoima on ollut riittävä. Paperiteollisuuden perustutkintoon valmistava koulutus ammattikouluissa

tarjoaa hyvän pohjan, mutta käytäntö on osoittanut, että yleensä sen päälle tarvitaan myös omaa paperikone- ja sovelluskohtaista koulutusta, Eskelin toteaa.

– Metsäalan koulutuksen vetovoima on ollut vähäinen puutuoteteollisuuden puolella. Sekin on hieman ongelmallista, että ammattikoulutus siellä on aika pitkälle puusepän koulutusta. Saha- tai levyprosessin tai vaneriteollisuuden ammatteihin ja työtehtäviin ei ole paljon koulutusta osoitettavissa.

– Puutuoteteollisuus ei houkuttele nuoria myöskään sen takia, kun heille ei välttämättä ole selvinnyt, minkälaisia mahdollisuuksia kyseinen ala tarjoaa, Eskelin pohdiskelee.

Koulutus rakenne onkin johtanut siihen, että yritykset ovat kouluttaneet aika paljon oppisopimusten kautta työvoimaa. Oppisopimuskoulutus on osoittautunut käytännössä toimivaksi ratkaisuksi, sillä sen turvin on yrityksiin saatu



osaavaa ja motivoitunutta työvoimaa.

Veera Eskelin on mukana paperiteollisuuden näyttötutkintotoimikunnassa. Yritykset arvostavat näyttötutkintoja, jotka ovat työelämässä oleville aikuisille erittäin hyvä tapa saada formaali tutkinto ja selkeä todistus omasta osaamisestaan.

– Nuorten ammattikoulutuksessa näyttötutkinnot ovat vasta nyt muuttamassa pakollisiksi, mikä on mielestäni askel oikeaan suuntaan. Muutoksen läpivienti tulee varmasti olemaan haastavaa sekä oppilaitoksille että yrityksille. Yrityksistä on löydettävä osaamista, mutta tietenkin se kysyy siellä myös resursseja jossakin määrin.

Eskelinin mielestä suomalaisen metsäteollisuuden menestys on perustunut aina vahvaan tekniseen osaamiseen. Suomea voidaan edelleenkin pitää alan

teknologiajohtajana. Niin kauan kuin meillä kyetään valmistamaan korkean jalostusarvon tuotteita, joita ei muualla osata tehdä, metsäteollisuuden tulevaisuudennäkymät pysyvät hyvinä.

– Globaali talous tarjoaa paljon mahdollisuuksia, joiden hyödyntämisessä moniosaaminen ja kielitaito yhä enemmän korostuvat. Koulutusohjelmien kansainvälistyminen ja englanninkielisten suuntautumisvaihtojen lisääntyminen on hieno asia, jota teollisuus on ollut aktiivisesti tukemassa.

Markku Tasala



*Metsäteollisuus ry:n kehityspäällikkö Veera Eskelinin mielestä suomalaisen metsäteollisuuden menestys on perustunut aina vahvaan tekniseen osaamiseen, joka vaatii tuekseen myös korkeatasoista koulutusta.*

# Kirja-arvostelu

*Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Lambert, Pirjo (toim.) 2005.*

## Hankkeesta julkaisuksi.

Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa.

Helsinki: EDITA.

---

Juha-Pekka Liljander, KT

Vararehtori

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

## Kirjoittaminen työelämän kehityshankkeissa – haasteena tekstilajien kohtaaminen

**T**eoksessa haetaan vastausta kysymykseen, onko kirjoittamisesta ammattikorkeakoulussa muodostumassa oma tyylillinen ja toiminnallinen lajityyppinsä. Perusteen kysymykselle luo ammattikorkeakoulutuksen rakentuminen yhä enemmän työelämäläheiseksi tutkimus- ja kehityshankkeiksi, joita toteutetaan useiden erilaisten toimijoiden yhteistyönä. Hankkeiden tulokset tulisi kyetä saataman sellaiseen kirjalliseen muotoon, joka hyödyttäisi kaikkia projekteihin osallistuvia tahoja. Yhteistyötahojen moninaisuuden vuoksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehityshankkeista kirjoittamisen haaste monikielistyy – pelkästään tutkimuksen kielen omaksuminen ei tutkijalle ammattikorkeakoulussa riitä.

Teoksen toimittajat – Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Pirjo Lambert – johdattelevat lukijat ydinkysymykseen teoksen avaavassa artikkelissaan, jossa he pyrkivät tuomaan esille erilaisia kirjoittamisen käytäntöjä ja niiden esiin nostamia jännitteitä ammattikorkeakoulussa. Jännitteitä syntyy, kun opettajat kirjoittavat yleensä yhden julkaisun hankkeistaan, joissa on mukana joukko erilaisia toimijoita. Kun raportointia ei ole suunniteltu kiinteäksi osaksi hanketta, kirjoittaminen erkaantuu itse prosessista, eikä tällaisena tavoita haluttuja lukijoita. Jänni-

tekkentää moninaistaa lisäksi opettajan pyrkimys tieteelliseen meritoitumiseen, mistä muodostuu helposti este yhteisölliselle kirjoittamiselle. Jännitekentän kartoittamisen pohjalta kirjoittajat hahmottelevat hypoteesia uudenlaisesta kirjoittamisen tavasta: kirjoittamisesta hankkeesta ei hankkeesta – kirjoittamisesta ”hybridi genren” mukaisesti tieteellistä kirjoittamista, projektikirjoittamista ja käytännönläheistä kirjoittamista yhdistäen.

Myös Merja Helle käsittelee artikkelissaan erilaisten kirjoittamisen tapojen ja tyylien yhdistämistä. Hän jäsentää ammattikorkeakoulussa kirjoittamista genresysteemin ja –repertoarin käsitteiden avulla. Käsitteet viittaavat erilaisista kirjoittamisen tavoista koostuviin, suhteellisen vakiintuneisiin genrekokoelmiin, jotka ilmenevät kirjoittamisen käytännöissä. Sitä, millaisena tekstilajien sekkarakenteena erilaiset genret ilmenevät nimenomaan opinnäytetyöraporteissa, tarkastellaan Petri Jääskeläisen artikkelissa. Opinnäytetyöteksti on kohteena myös Aino Vuorijärven artikkelissa, jossa kirjoittamiseen kohdistuvia monenlaisia odotuksia lähestytään lingvistisen tekstintutkimuksen ja genreperustaisen kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta.

Teoksen toinen kokonaisuus koostuu ar-

tikkeleista, joissa käsitellään kehityshankkeissa kirjoittamista. Teemu Rantanen ja Timo Toikko erittelevät, millaisia uusia elementtejä projektitoiminnan ja tutkimuksen perinteen yhdistäminen luo ammattikorkeakoulun hanketoimintaan ja niistä raportointiin. Arja-Tuulikki Suntio tarkastelee kiinnostavasti hankkeessa laadittuja asiakirjatekstejä viestintätehtävästä ja kohdeyleisöstä muodostuvan nelikentän avulla. Artikkeleissa keskitytään raporttiin kehittämisen välineenä: tekstiin, jonka viestintätehtävänä on kehittäminen ja joka suuntautuu heterogeeniselle kohdeyleisölle.

Raili Gothóni, Jari Helminen ja Risto Siren tuovat artikkelissaan esiin niitä mahdollisuuksia ja vaatimuksia, joita opettaja joutuu ottamaan huomioon hankelähtöisessä tutkimus-, kehittämis- ja kirjoittamisprosessissa. Havainnollisena esimerkkinä toimii Diakonia-ammattikorkeakoulun ja työelämän edustajien yhteistyönä Uudellamaalla toteutettu Hyvinvoinnin rakentajat –hanke. Kehityshankkeissa kirjoittamisen toinen konkreettinen esimerkki tulee Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiasta. Tea Stolt, Henriikka Nuutinen ja Tiina Rautkorpi kuvaavat Polar meets Solar -kehitysyhteistyöhankkeeseen liittyen uudenlaista, audiovisuaalista raporttikirjoittamisen tapaa, joka tähtää paperimuotoista raporttia läpinäkyvämpään tiedottamiseen.

Artikkelikokoelman kolmas teemallinen kokonaisuus koostuu teksteistä, joissa kirjoittamista tarkastellaan työelämäyhteistyön ja työelämän kehittämisen näkökulmasta. Liikkeelle lähdetään ammattikorkeakoulukirjoittamisen kannalta keskeisestä teemasta: yhdessä kirjoittamisesta siten, että prosessiin osallistuu myös työelämä. Outi Ahonen, Elina Ora-Hyytiäinen ja Pirjo Silvennoinen pohdiskelevat sitä voiko yhdessä kirjoittaminen toimia menetelmänä, jossa yhdistyvät oppiminen, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehittäminen. Vastausta haetaan kirjoittajien omia kokemuksia refleктоimalla ja samalla osoitetaan, kuinka kirjoittamalla voi-

daan luoda elävä yhteys työelämään ja sitä kautta vaikuttaa alueelliseen kehitykseen.

Kirjoittaminen työelämäyhteistyössä -kokonaisuuteen sijoittuu myös Anne Hartikaisen analyysi sitä, miten etnografisen tutkimuksen lähestymis- ja kirjoitustapa voi tuottaa kuvaa kehittämistyön todellisuudesta. Tämän jatkoksi Päivi Fredriksson ja Tiina Rautkorpi tuottavat ”kulttuuripuhetta pääkaupungista”. Kokonaisuuden päätteeksi siirytään – Kari Salon, Minna Söderqvistin ja Timo Toikon toimesta – tarkastelemaan Open access –julkaisemista mm. uusien tiedon tuottamisen ja välittämisen tapoja tukevana järjestelmänä.

Kirjan lopuksi tarkastellaan opettajan muuttunutta roolia kirjoittajana ja kirjoittamisen ohjaajana. Tarkastelu on paikallaan: tutkimus- ja kehitystyö ja sen tulosten dokumentointi on kuta kuinkin mullistanut ammattikorkeakouluopettajan toimenkuvan. Hänen eteensä avautuu aivan uudenlainen ”tekstimaisema”, kuten Pasi Lankinen luonnehtii. Seuraavassa tarkastelu fokusoituu Minna Söderqvistin ja Kari Salon toimesta yliopettajaan kirjoittajana. Haasteet paljastuvat moninaisiksi, kun pitäisi kirjoittaa yksin ja yhdessä, yhtäältä akateemisia, toisaalta ammatillisesti relevantteja tekstejä. Kirjoitetaan heterogeeniselle yleisölle, monissa erityyppisissä julkaisussa ja montaa eri tarkoitusta varten.

Opettajanäkökulma jatkuu Sara Karpin kirjoittaessa käytännön kokemuksistaan viestinnän opettajana. Vaikka ammattikorkeakoulukirjoittamisen lajityyppi onkin vasta syntymässä, tulevaisuudessa ammattikorkeakoulusta valmistuvat kenties jo voivat näyttää mallia siitä, kuinka asiantuntija kirjoittaa monenlaisille lukijoille – ei pelkästään oman alansa sisäpiirille. Teoksen päättää Inkeri Laitisen ja Regina Nurmen artikkeli opinnäytetyön kirjoitusprosessin ohjaamisesta.

Lukuisista erillisistä artikkeleista koostu-

van kokoomateoksen toimittaminen on aina haasteellinen tehtävä. Erityisen haastavaa se on silloin, kun ollaan ottamassa haltuun niinkin nuorta ilmiötä kuin ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeista kirjoittamista. Tasalaatuisen ja tekstejä yhdistävän teeman kanssa aidosti keskustelemaan materiaalin kokoaminen ja muokkaaminen on tunnetusti työläs tehtävä. Nyt esiteltävänä ja arvioitavana oleva teos pysyy pitkään teemallisesti koossa – pitkälti avausartikkelinsa, useiden sen tematiikkaan aidosti kytkeytyvien kirjoitusten sekä asiantuntevan toimitustyön ansiosta. Teemallisesti tiiviin alun jälkeen ”punainen lanka” tuntuu kuitenkin silloin tällöin kirjoituksista katoavan ja – sinänsä mielenkiintoisten - tekstien kytkeytymistä alussa hahmoteltuun tematiikkaan joutuu jossain määrin haeskelemaan. Osittain tekstit ovat myös siinä määrin subjektiivisia, ettei niistä liene kaikilta osin perustaksi hankkeissa kirjoittamisen kehittymiselle.

Toinen kokoomateosten ”rasite” on tiettyjen perusasioiden kertautuminen artikkeleista toiseen: nyt esimerkkinä lainsäädännössä mainitut ammattikorkeakoulujen perustehtävät. Jokaisen artikkelin tulee toki olla itsessään ymmärrettävä kokonaisuus, mutta lakisäätötehtävät – jotka alkavat olla korkeakoulukentällä toimiville jo jokseenkin tuttuja – kerrataan artikkeleissa nähdäkseni nyt tarpeettoman usein.

On myös pohdittava, vastaako teos saatteessaan esitettyyn kysymykseen ammattikorkeakouluille omaleimaisen kirjoittamisgenren syntymisestä. Teos ja käytäntö osoit-

tavat, että hankkeissa kirjoittaminen – joka ottaa huomioon eri intressiryhmät – on vähintäänkin käynnistymässä ammattikorkeakouluissa. Voidaan kuitenkin perustellusti kysyä, onko hankkeissa eri kohderyhmille kirjoittaminen nimenomaan ja vain ammattikorkeakoulujen kehitystehtävä. Sama haaste on epäilemättä heitetty myös yliopistoille: suuri osa yliopistojenkin tutkimuksesta on erilaisia tiedon soveltajia palvelevaa kehitystyötä. Tämä ei tosin teoksen arvoa alenna, sillä se tekee ammattikorkeakoulutoimijat tietoisiksi tehtävästä, joka lankeaa sittenkin nimenomaan heille kuin luonnostaan. Ammattikorkeakoulut toimivat historiastaan johtuen välittömän lähellä työ- ja elinkeinoelämää ja epäilemättä onnistuvat – haasteen tiedostaessaan – luontevasti kirjoittamaan tuottamastaan tiedosta välittömässä vuorovaikutuksessa yhteistyökumppaneidensa kanssa.

Kaiken kaikkiaan teos, muutamista pikutarkkuudesta johtuvista huomautuksista huolimatta, on ollut kirjoittamisen ja toimitamisen arvoinen – useat sen artikkeleista ansaitsevat tulla luetuiksi vielä pitkään. Monissa kohdin kirjan artikkelit rakentavat aidosti kontaktipintaa ammattikorkeakoulujen ja niitä ympäröivän työ- ja elinkeinoelämän välille. Kirja kiistatta terävöittää ammattikorkeakoulujen toiminnan omintakeista profiilia ja vahvistaa niiden identiteettiä näinä kriittisinä aikoina, jolloin korkeakoulukentän rakenteellinen kehittäminen ja ”rinnakkaisten sektoreiden tiivistävä yhteistyö” saattaa pianikin ruveta hämärtämään suomalaisen dualijärjestelmän ääriviivoja.



# Ammatti- kasvatuksen kirjoitus- kilpailu 2006



Ammattikasvatuksen aikakauskirja  
kutsuu lukijoitaan osallistumaan  
toisen asteen ammatillista koulutusta  
käsittelevään kirjoituskilpailuun.

Kilpailun tarkoituksena on hankkia lehteen kirjoituksia  
toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta.  
Siihen voi osallistua seuraaventyyppisillä kirjoituksilla:

- alan tutkimukset
- kantaaottavat filosofiset ja  
tilanneanalyttiset kirjoitukset.

Kilpailuun tarkoitettut tekstit tulee lähettää OKKA-säätiön toimistoon

**30.9.2006 mennessä.**

### **Palkinnot**

Palkinnot ovat verovapaata tuloa (TVL 82 §):

1. palkinto 1 500 €

2. palkinto 750 €

3. palkinto 500 €

4. – 10. palkinto 150 €

Lisäksi jaetaan kunniamainintoja.

Palkintolautakunnalla on oikeus jakaa palkinnot toisinkin harkintansa mukaan.

Palkintojen jako tapahtuu marraskuussa 2006 Helsingissä.

### **Palkintolautakunta**

Puheenjohtaja: professori Pekka Ruohotie, TaY/AkTkk

Jäsenet:

yliopettaja Keijo Kaisvuo, HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu

puheenjohtaja Päivi Koppanen, OAO

dosentti, rehtori Seija Mahlamäki-Kultanen,

Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitos

opetusneuvos Seppo Niinivaara, OPM

dosentti Pentti Nikkanen, JY/KTL

kouluneuvos Vesa Raitaniemi, Lahti

professori Taimi Tulva, Tallinnan yliopisto

Sihteeri:

säätiönjohtaja Kimmo Harra, OKKA-säätiö

Suojelija:

kilpailun suojelijana toimii opetusministeri Antti Kalliomäki

### **Kilpailun ehdot**

Tekstien enimmäispituus on 10 – 15 liuskaa 1,5-rivin välillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia (kappaleet jaetaan kahdella rivinvaihdolla). Ks. 'Ohjeet kirjoittajille' lehden takasivuilta. Osallistumisen edellytys on, että kirjoitusta ei ole julkaistu aikaisemmin. Kirjoituksia ei palauteta.

•Ammattikasvatuksen aikauskirjan toimitus pidättää julkaisu-oikeuden palkittuihin ja muihin kilpailuun lähetettyihin teksteihin. Kilpailun tuottamaa aineistoa voidaan hyödyntää jo lehden numerossa 4/2006.

Tekstit julkaistaan aikauskirjassa lehden ilmoittamin ehdoin.

•Kirjoitus lähetetään nimimerkillä. Tekstin mukaan liitetään suljettu kuori, joka sisältää kirjoittajan tiedot: nimi, ammatti ja oppiarvo, osoite, puhelinnumero, s-postiosoite ja työ/opiskelupaikka.

Tiedustelut: säätiönjohtaja Kimmo Harra puh. 020 748 9521 tai s-posti  
kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi

### **Kirjoitusten postitus**

OKKA-säätiö, Rautatie-läisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

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

---



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## KIRJAT

---

Matti Vesa Volanen

### **FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ**

2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi  
(toim.)

### **OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN**

2006. 287 s. 28 e. Tilauskoodi D076

Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.)

### **MIKÄ MEITÄ OHJAA?**

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–  
6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen  
tutkimuksen IX symposiumista

2006. 327 s. 29 e. Tilauskoodi D075

Nematollah Azizi, Johanna Lasonen

### **EDUCATION, TRAINING AND THE ECONOMY**

Preparing Young People for a Changing  
Labour Market

2006. 196 s. 26 e. Tilauskoodi D074

Eeva Kallio

### **KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA**

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen  
mahdollisuudet

2005. 65 s. 21 e. Tilauskoodi D071

## SARJAJULKAISUT

---

Merja Karjalainen, Helena Kasurinen  
(toim.)

### **OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS ALUEELLISESSÄ YHTEIS- TYÖSSÄ**

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittä-  
mishankkeen raportti

2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

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

2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari  
Valkonen

### **OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005**

Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja  
seuranta 1998–2005

2006. 200 s. 25 e. Tilauskoodi G029

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari  
Valkonen

### **OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005**

Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuran-  
ta 2002–2005

2006. 269 s. 27 e. Tilauskoodi G028



Maarit Virolainen

**OSAAMISTA RAKENTAMASSA**

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä

2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027

Kati Mäkitalo

**INTERACTION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS**

How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings

2006. 97 s. 22 e. Tilauskoodi T018

Matti Taajamo

**ULKOMAISET OPISKELIJAT SUOMESSA**

Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta

2005. 145 s. 24 e. Tilauskoodi T016

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

**AMMATTIKORKEAKOULU JA YLIOPISTO YKSILÖLLISTEN KOULUTUSTAVOITTEIDEN TOTEUTAJINA**

2005. 149 s. 24 e. Tilauskoodi G025

Päivi Tynjälä, Pentti Nikkanen, Matti Vesa Volanen, Sakari Valkonen

**TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA JA TYÖYHTEISÖJEN OPPIMINEN**

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA II

2005. 318 s. 30 e. Tilauskoodi G024

Päivi Tynjälä, Anne Virtanen, Sakari Valkonen

**TYÖSSÄOPPIMINEN KESKI-SUOMESSA**

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA I

2005. 359 s. 30 e. Tilauskoodi G023

Matti Vesa Volanen

**OPISKELEVA POHJOINEN KESKI-SUOMI**

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2005. 56 s. 20 e. Tilauskoodi G022

Marja-Leena Stenström, Kati Laine, Sakari Valkonen

**AMMATTIKORKEAKOULUT VÄYLÄNÄ TYÖELÄMÄÄN**

Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot

2005. 150 s. 23 e. Tilauskoodi G021

Ellen Piesanen

**YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIN**

Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä

2005. 133 s. 22 e. Tilauskoodi G020

Matti Vesa Volanen

**OPISKELEVA JYVÄSKYLÄN SEUTU**

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2004. 108 s. 22 e. Tilauskoodi G019

**TILAUKSET**

---

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

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



# Markku Tuominen ja Jari Wihersaari

## AMMATTIKASVATUSFILOSOFIA

**A**mmattikasvatus on sekä vanha että uusi ilmiö. Tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta ammattikasvatus on uusi kiinnostava alue, johon liittyy keskeisesti moderni poikkitieteellinen painotus. Laajentunut tutkimus ammattikasvatuksessa on keskittynyt empiriseen tutkimukseen. Kaikilla aloilla kuitenkin myös teoreettis-filosofisten perusteiden tarkastelu on tärkeää.

AMMATTIKASVATUSFILOSOFIA on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen 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.

### **Ammattikasvatuksen dosentti Seppo Helakorpi:**

”Painokkaasti on korostettava työn todella tärkeää merkitystä ja rohkeutta tarttua aiheeseen, joka ei suinkaan ole helppo. Kirja täyttää tärkeän tehtävän: se saa lukijan pohtimaan ammattikasvatuksen eri puolia.”

### **Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Olli Luukkainen:**

”Ajatus ammattikasvatuksen filosofiaa koskevan perusteoksen tekemisestä on perusteltua ja kannatettavaa. Siispä olette hyvällä ja oikealla asialla. Kirja on kaiken kaikkiaan lukijaa laajasti sivistävä. Se on sen suurin ansio.”

### **Ammattikasvatuksen dosentti, Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen rehtori Seija Mahlamäki-Kultanen:**

”Olette uskaltaneet sanoa jotakin ja tehneet arvokkaan työn, joka ei ole hymistelyä. Etiikkaa ja estetiikkaa koskevia lukuja oli ilo lukea, erityisesti niissä tuntui elävänä aikamme ammattikasvatuksen henki. Pidän myös kannanotoistanne aikamme ilmiöihin ja koulutusjärjestelmään. Kirjoititte arvostavasti ammatillisesta koulutuksesta ja kaikista ammateista, ei vain professioista. Minkälainen eettinen valinta se olisi, jos unohtaisimme ne ammatit, joiden varassa yhteiskunnan pyörät pyörivät?”

Ammattikasvatusfilosofia ilmestyi helmikuussa 2006.  
Kirjan hinta on 25 € (sis. toimituskulut).

### **Tilaukset:**

okka-saatio@oaj.fi, faksi (09) 1502 418 tai puh. 020 748 9521.





# Savonlinnan Oopperajuhlat

30.6. – 29.7.2006



Tannhäuser (1996)  
Thüringenin maakreivi  
Matti Salminen  
Kuva:  
Värisuomi-Matti Kolho

Georges Bizet: Carmen  
30.6., 4.7., 8.7., 14.7., 18.7. & 22.7.

Aulis Sallinen: Ratsumies  
1.7., 5.7. & 7.7.

Wolfgang Amadeus Mozart: Taikahuilu  
3.7., 6.7., 10.7., 12.7., 15.7., 19.7. & 21.7.

Richard Wagner: Tannhäuser  
11.7., 13.7., 17.7. & 20.7.

Jukka Linkola: Perheopera Hui kauhistus  
17.7., 18.7., 19.7., 20.7. & 21.7. Retretin kalliosalissa.

**Bolognan oopperan** (Teatro Comunale di Bologna)  
vierailuesitykset:

Giuseppe Verdi: Nabucco  
25.7., 27.7. & 29.7.

Gaetano Donizetti: Rykmentin tytär  
26.7. & 28.7.

• Konsertteja •



## Savonlinnan Oopperajuhlat

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna  
[www.operafestival.fi](http://www.operafestival.fi)

Liput:

**Lippupalvelu**

0600 10 800 (1,30 €/min. + pvm) • 0600 10 020 (4,93 €/puhelu + pvm)

Lippukaupat

[www.lippupalvelu.fi](http://www.lippupalvelu.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 huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koiranen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

4 €

 kpl


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

10 €

 kpl


10 €

 kpl


4 €

2nroa (99)

 kpl


10 €

4nroa (00)

 kpl


15 €

4nroa (01)

 kpl


15 €

4nroa (02)

 kpl


20 €

4nroa (03)

 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.



20 €

4nroa (04)

 kpl

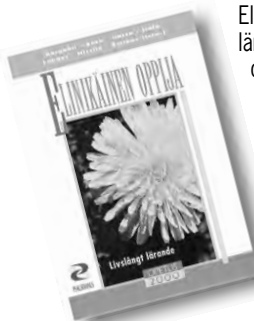

20 €

4nroa (05)

 kpl


20 €

4nroa (06)

 kpl


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

4 €

 kpl


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

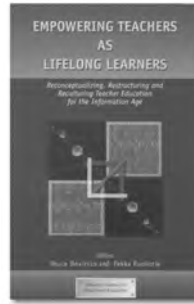
25 €

 kpl



Opettajan professiosta on OKKASäätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viijo 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 Beairst and Pekka Ruohotie.

20 €  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 kehittämisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyskejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mikä Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 €  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.

20 €  kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallassa työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulu- kiusaamisesta käydyssä polemiikkiin 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 erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



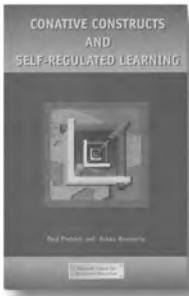
20 €  kpl



7 €

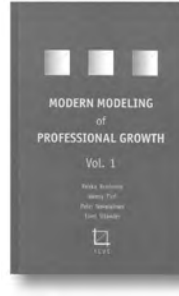
kpl

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



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.

20 €

 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.

25 €

 kpl


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

8 €

 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.

25 €

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

25 €

 kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus opikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppala 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 peruskoulunuudistuksineen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on rydyttänyt sitä vuosien saatossa.



17 €

 kpl

Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettaja-huumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija



Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taitelijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät alasteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

20 €

 kpl


Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurivälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä nä-

kölkulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurivälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatukseen 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 pohtimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan 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


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.

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: Rautatieläisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi \_\_\_\_\_

Osoite \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Email \_\_\_\_\_

# OHJEITA KIRJOITTAJILLE

## 1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

## 2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyvä 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 2006 teemat:

1. Ajankohtaisia teemoja ammattikasvatuksesta
2. Näytöt, arvioita ja itsearviointia
3. Opinto-ohjaus
4. Ammatillinen toinen aste

## 3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** OKKA-säätiön levykkeellä sekä kahtena tulosteena, joista toisesta ei ilmene kirjoittajan nimi. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite) OKKA-säätiölle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen refereemennettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.**

## 4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **3000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 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), (Kananaja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananaja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

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

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

## 6. Taulukot ja Kuviot

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.

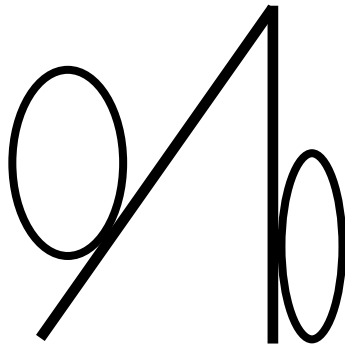
## 7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereerinnän jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään OKKA-säätiölle paperiversiona sekä levykkeellä (PC).

## 8. Ehdot

**Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta** ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



[www.oao.fi](http://www.oao.fi)



